

21. Yüzyılda



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 12 - Sayı / Number 34 - Bahar / Spring 2023

ISSN : 2147 - 0928 / e-ISSN 2980-289X

Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü Öğrencilerinin Etkili İletişim Özyeterliklerinin ve Kariyer Geleceği Algılarının İncelenmesi
Examination of Speech and Language Therapy Students' Perception Levels of the Career Future and Effective Communication Self-Efficacy

Sena AYDIN / Müzeyyen ÇİYLTEPE

Ahilik ve İmece Modelinin Uygulamalı Eğitimdeki Önemi
The Importance Of Akhism And Imece Model In Applied Education

Selami Sedat AKGÖZ

Yusuf Atılğan'ın Bodur Minareden Öte Adlı Öyküsünde Ben'in 'Başka'ya Dokunarak Var Olma Çabası
Ego's Effort To Exist By Touching The 'Other' In The Story Of Yusuf Atılğan "Bodur Minareden Öte"

Nedim UZSOY

Temel Eğitim Öncesi Ailede ve Okulda Birinci Sınıfa Hazırlıkta 2191 Gün
2191 Days of Preparation for First Grade in the Family and School Before Basic Education

Ahmet KARAKOÇ / Özgür ÖZGÜRAY / Muhiddin KIRIŞ / Ayşegül ÖZGÜRAY

Yunanistan İlkokul MEΛETH ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ Environmental Studies

(Çevre Çalışmaları) Dersi ile Türkiye Hayat Bilgisi Dersinin Karşılaştırılması

Comparison of Greek Primary School MEΛETH ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ –

Environmental Studies Course and Turkish Life Studies Course

Derya BEKİROĞLU / Doç. Dr. Nur ÜTKÜR-GÜLLÜHAN

Çocukluk Çağı Travmasının Duygu Düzenleme, Psikopatoloji İle İlişkinin İncelenmesi
Investigation of the Relationship of Childhood Trauma with Emotion Regulation, Psychopathology

Kadriye ÖZADMACA

Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Examination Of Job Satisfaction Of Preschool Teachers' According To Various Variables

Fatma ALAGÖZ / Dilek CAN / Tolga CAN

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Tercihleri

Teachers' In-Service Training Preferences

Erkan Mehmet Akar / Yeşim Akar

Pictes Öğrencilerinde Karşılaşılan Sorunlar

Problems Encountered by Pictes Students

Cüneyt DAĞ

"Türk Basınında İnan İslam Devrimi: Aydınlık Gazetesi Örneği"

Iranian Islamic Revolution In Turkish Press: Example Of The Aydınlik Newspaper

Mürsel ÖZATA

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İş Sağlığı ve Güvenliğine İlişkin Okul Öncesi

Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of Preschool Teachers' Opinions on Occupational Health and Safety in Pre-School Education Institutions

Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU / Eyyup KARTAL

1515'te Niksar Kazasının Kırsalında İskân Birimleri, Nüfus ve Sosyal Zümreler

Settlement Places, Population and Social Strata in the Countryside of the District of Niksar in 1515

Doç. Dr. M. Hanefi Bostan

Paris Barış Konferansından Sonra Ortadoğu'yu Paylaşım Çalışmalarında İngiliz Ajan

ve Uzmanlarının 26 Mart 1919 Tarihli Toplantısı

The Meeting Of British Agents And Experts On The Partition Of The Middle

East After The Paris Peace Conference On March 26, 1919

Mehmet Sedat ERKAN

Nevruz, Koç Katımı, Hidirellez Üzerine Bir İnceleme Çağlayan Köyü Örneği

A Review on Nevruz, Koç Katımı, Hidirellez The Example of Çağlayan Village

Aytaç COŞAN / Yusuf ÖZTÜRK

Türk Kültüründe Ölüm Çağlayan Köyü Örneği

Turkish Culture and Death the Example of Caglayan Village

Ömer AKGÜMÜŞ / Hasan ÇINAR

Yönetimde Kadının Yeri

The Place of Women in Management

Mediha SOYUTÜRK



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 / e-ISSN 2980-289X



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

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

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ
RESPONSIBLE EDITOR
Cengiz KOCAKAPLAN

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

DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR
Dr. Latif İLTAR

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

İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ / ENGLISH LANGUAGE EDITOR
Fatma BADEM

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

21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayımlanan makaleler 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 Nisan 2023 / DATE OF PUBLICATION 15 April 2023

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

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

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

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

YAYIN DANIŞMA KURULU / PUBLICATION BOARD OF OVERSEERS

- Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL
(Başkent Üniversitesi)
- Prof. Dr. Aleksander 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 ÇIKİA
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Mehmet AKALIN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mehmet ERSAN
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muammer NURLU
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa DELİCAN
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nadim MACİT
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Recep KÖK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Sebahat DENİZ
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Sevil SARGIN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tacida HAFIZ
(Priştine Üniversitesi, PRİŞTİNE / KOSOVA)
- Prof. Dr. Turan GÖKÇE
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Uwe BLAESİNG
(Hollanda)
- Prof. Dr. Vahdettin ENGİN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim DİLEK
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Asım YAPICI
(Çukurova Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bekir TATLI
(Çukurova Üniversitesi)

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

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

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Talip GEYLAN, Haydar URFALI, Seyit Ali KAPLAN, Selahattin DOLGUN,
Cengiz KOCAKAPLAN, Orhan KÜTÜK, Erhan BAYRAM

YAYIN HAKEM KURULU / BOARD OF REFEREES

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

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

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

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

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

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

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

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

Prof. Dr. Yalçın SARIKAYA
(Giresun Üniversitesi)
Doç. Dr. Yalçın YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
(Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Yaşar KOP
(Kafkas Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Yusuf KESKİN
(Sakarya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Zekeriya BAŞARSLAN
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Ali AHMETBEYOĞLU
(İstanbul Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Dinçer KOÇ
(İstanbul Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Fatma Nalan TÜRKMEN
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Mehmet TAŞDEMİR
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Veysel KÜÇÜK
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Volkan YURDADOĞ
(Çukurova Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Yasin GÖKBULUT
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Zeki SEVEROĞLU
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Ali SARI
(Pamukkale Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Sait KOFOĞLU
(İstanbul Teknik Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Süleyman ÜNÜVAR
(Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Yunus Emre TANSU
(Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Temel KÖSA
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Dr. Abdurrahman KEPOĞLU
(Marmara Üniversitesi)
Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA
(Ukrayna)
Doç. Dr. M. Enes IŞIKGÖZ
(Mardin Artuklu Üniversitesi)
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI
(Kastamonu Üniversitesi)
Doç. Dr. Asuman AYPEK ARSLAN
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Mehmet Emin DİNÇ
(Adıyaman Üniversitesi)
Dr. Sibel YILMAZ TÜRKMEN
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Stale KNUDSEN
(Norveç)
Dr. Öğr. Üy. Salih Kürşat DOLUNAY
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Taner ALTUN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Tuba Aydoğdu İSKENDEROĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Tuba GÖKÇEK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Ömer Zafer GÜVEN
(Dumlupınar Üniversitesi)
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
(Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Murat ÖZCAN
(Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Muvaffak EFLATUN
(Gazi Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL
(Akdeniz Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Fatih DOĞRUCAN
(Akdeniz Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Rabia Gökçen KAYABAŞI
(Aksaray Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Ayşegül DOĞRUCAN
(Akdeniz Üniversitesi)
Dr. Ali Osman AKALAN
Dr. Sinan DEMİRTÜRK
(Gazi Üniversitesi)
Dr. Azra AKÇAY
(Boston Üniversitesi)
Doç. Dr. Cemile KINACI
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Dr. Halil ÖZYİĞİT
(Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN
(Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL
(Gazi Üniversitesi)
Dr. Mahmut ÇİTİL
(Gazi Üniversitesi)
Dr. Yavuz GÜLER

BU SAYININ HAKEMLERİ

- Prof. Dr. Hasan UŞAKLI (Sinop Üniversitesi)
Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Seyfullah Yıldırım (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Onur Alp Kayabaşı (Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Abdülhakim Bahadır DARI (Yalova Üniversitesi)
Doç. Dr. Can ŞEN (Sinop Üniversitesi)
Doç. Dr. Hasan EŞİCİ (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. İrem PAMUK (Sağlık Bilimleri Üniversitesi)
Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat ŞAHİN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Doç. Dr. Nasrullah UZMAN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Ülker ŞEN (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Dr. Ahmet İlker BAŞ (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Dr. Gökhan Reyhanoğulları (Araştırmacı)
DR. M. Fatih KAYA (Uşak Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Hanifi SANIR (Gazi Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Murat ERSÖZ (Çankırı Karatekin Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Onur ERDOĞAN (Gazi Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Yeşim YAVAŞLAR DOĞRU (Karabük Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Bilal GÜZEL (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Temel KALAFAT (Çankırı Karatekin Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ŞEN (Hacettepe Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi. Selcen ÖZYURT ULUTAŞ (Uşak Üniversitesi)
Dr. Yasemin Yüzbaşıoğlu (MEB)
Öğr. Gör. Dr. Latif İLTAR (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Öğr. Gör. Dr. Sinan DEMİRTÜRK (Gazi Üniversitesi)

ALAN EDİTÖRLERİ

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

AKADEMİK TEMSİLCİLER / ACADEMIC REPRESENTATIVES

Prof. Dr. Erman ARTUN (Çukurova Üniversitesi)

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

21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM YAYIN İLKELERİ

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

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

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

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

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

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

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

Dergide yayınlanan yazıların içerikleriyle ilgili her türlü sorumluluk yazarına aittir.

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

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

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

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

Derginin temel amaçları;

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

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

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

Yazım Kuralları

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SUBMISSION GUIDELINES FOR 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Main objectives of the magazine

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

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

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

Writing Rules

1. Turkey is the Turkish language of the journal.

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

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

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

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

The margins of the work should be three inches,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Değerli Akademisyenler, Kıymetli Eğitim Çalışanları,

21. yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi, ülkemizde ve dünyada ilgiyle takip edilerek, Türkiye dışındaki Türklerden de beğeni alan, Türk Dünyası'nın çeşitli bölgelerinde bilimsel çalışmalar yapan bilim insanlarının hizmetinde yayın hayatına devam etmektedir. Akademik yükselme, doçentlik kriterleri ve akademik teşvik gibi değerlendirme aşamalarında eğitim çalışanları ve akademisyenlerin hizmetinde olan 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme" yönetmeliğinde en fazla üç makaleye kadar uluslararası bilimsel dergilerde yayınlanan her bir makaleye 5 hizmet puanı verilmesi ile öğretmenlerimizin de akademik çalışmalarına katkı sunmaya devam edecektir.

21. yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi, iki bin on iki yıldan beri yayın hayatında olmasına rağmen, iki milyonun üzerinde indirilme sayısı ve milyonun üstünde makale görüntülenme sayısı ile Türkiye'nin en çok takip edilen basılı ve elektronik yayınılarından biri haline gelmiştir. Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar dergimiz, sizlerin katkısı ve teveccühü ile bu gün 14 yıllık bir dergi olmuş, çıkarmış olduğumuz 34. sayı ile 12. yılını tamamlamıştır. Akademik çalışmanın teşvik edilmesi, bilim insanlarının kıt kaynaklarla pek çok zorluğun üstesinden gelerek ortaya koyduğu akademik üretimin bu dergi vasıtası ile sınırlı da olsa takdir edilmesinin sizlerden gelen olumlu dönüşler ile ne kadar doğru olduğu açıkça görülmüştür.

2021 yılının Ocak ayı içinde yine üniversitelerde "Akademik Teşvik" hareketliliği yaşanacaktır. Üniversite çalışanı akademisyenlerimizin yapmış olduğu çalışmaların art niyetli ve hasmane tutumları bulunan bazı marazlı beyinler tarafından keyfi olarak kabul edilmediği serzenişlerine daha önceki yıllarda olduğu gibi bu yıllarda da şahit olacağız. Burada YÖK ve üniversitelerimizden beklenen uygulama farklılıklarının oluşmasını önlemektir. Akademisyenlerimizin kıt imkânlar içinde hayatının diğer alanlarından fedakârlık yaparak zihin emeği ile üretmiş olduğu akademik çalışmaların, devletimiz tarafından takdir edilerek daha iyi çalışmalar yapması amacıyla özendirmeye gayret edilmesi takdire şayandır. Fakat bu uygulamanın içinde bulunduğumuz durumda amacından saptıran kişiler tarafından tam anlaşılmadığı aşikârdır. Müstemleke zihniyetine sahip bireyler tarafından mevcut hali ile bazı üniversitelerde akademisyeni üzme, rencide etme ve mobing aracı olarak kullanılan bu uygulama yerli ve millî yayınevi düşmanı zihniyetlerce ego tatmin aracı haline dönüştürülmüştür. Bu durum 2020 yılının ocak ayında YÖK'te yaptığımız görüşme sırasında da etraflıca dile getirilip çözüm önerileri ile birlikte sunulmuştur.

Son yapılan akademik performans değerlendirme kriterlerindeki değişikliğin; eksikliklerin giderilmesi bir yana süreci daha da çıkmaza soktuğu aşıkardır. “Oyun bittikten sonra kural değiştirmek olmaz.” diyerek 2019 yılının akademik çalışmaları yıl bittikten sonra yapılan kural değişikliği ile çıkmaza sokulması Türk akademisini derinden yaralamıştır. Biz daha önce Akademik Teşvik Yönetmeliği ile ilgili; ilgili alanda çalışan akademisyenlerin öneri ve çalışmaları ile yeniden düzenlenmesi uygulamanın daha yararlı olmasına imkân verecektir, görüşünün gereğini beklerken 17 Ocak 2020 yılında çıkan yönetmelik büyük bir tezat içermektedir. **Özellikle ulusal çalışmaların, konferansların, sosyal bilimlerdeki faaliyetlerin performans kriterlerine alınması ve puan ağırlığı tartışılmakla beraber akademik hayatta yapılan bütün faaliyetlerin teşvik edilmesinin yararlı olacağı kanaatimizi pek çok kez dile getirmiş ve netice alamayınca yargı mücadelemizi başlatmıştık. Bu konuda hem yayınevi hem de kongre hususunda yapılan itirazlar karşılık bulmuş yargı hakkın teslimini sağlamıştır. O yıla ilişkin yeniden başvuru alınarak geriye dönük akademisyenlerimizin hak mağduriyeti giderilmeye çalışılmış fakat ödenmeyen teşvik ücretinin yasal faizi ile ödenmesi gözden kaçırılmıştır. Bu konuda da gerekli girişimde bulunmaya devam ediyoruz.**

Türk Eğitim-Sen ve UAEESEB olarak; 2016 Yılı'nın UNESCO tarafından Hoca Ahmet Yesevi Yılı ilan edilmesi nedeniyle 1-4 Aralık 2016 tarihlerinde Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi'ni düzenleyerek başlatmış olduğumuz Türk Dünyası'na yönelik uluslararası kongreleri istikrarla devam ettiriyoruz. 2023 yılı Türkiye Cumhuriyet'in 100. Yılı olması münasebetiyle 4. Uluslararası Türk Dünyası Mühendislik ve Fen Bilimleri Kongresi'ni de Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılı anısına düzenleyeceğiz. Pek çok kıymetli bilim insanının nitelikli çalışması ile katılacağı bu bilimsel etkinliğin düzenlenmesinde emeği geçecek, katkı sunacak herkese peşinen teşekkür ediyor, bu anlamlı ve değerli kongrenin gerçekleşmesinde Türk ve Dünyası bilimini destekleme gayesi ile aramızda olan herkesin bilimsel üretimini takdirle karşılıyorz.

Bilimsel dergilerimiz, kongre, kongre, çalıştaylar ve konferanslar düzenleyerek eğitim çalışanlarının, üniversite çalışanlarının ve akademisyenlerin yanında olmayı sürdüreceğiz. Uluslararası hakemli yayınıımızın yeni sayısını sizlere takdim ederken, alan editörü, 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 yazarlarımıza ile teşkilatlarımıza, Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi adına teşekkür ederim.

Talip GEYLAN
Türk Eğitim-Sen ve UAEESEB
Genel Başkan

Yeni Bir Sayı, Yeni Bir Sunuş...

Saygıdeğer Eğitimciler ve Bilim İnsanları, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Derginizin on ikinci cildinin ilk sayısını elinizdeki yayın ile sizlerin takdirine bulunuyoruz. Böylece 2011 yılında hazırlıklarına başlayarak yola çıkmış olduğumuz ve 2012 Nisan'ında başlayan heyecanlı ve bir o kadar da zevkli bir uğraşın, yeni bir sayısı ile Türk bilim hayatına bir destek sunmuş olmanın kıvancını yaşıyoruz.

Bu güne kadar iki milyondan fazla makale indirilme sayısına ulaşan ve ülkemizin dört bir tarafına dağılan derginiz akademik çalışmalara destek yolunda hızla ilerlemektedir. Dergimizi yayınlayarak Türk ve dünya akademisinin hizmetinde olmaya aynı heyecan ve ruh ile devam edeceğiz. Bunu yaparken de şiarımız "Gelişerek devam etmek ve devam ederek gelişmek olacaktır." Bu hususta cömertçe göstermiş olduğunuz ilgi ve desteğe şükranlarımızı sunuyor, teveccühün ve katkının devam edeceğine inanıyoruz. Bu ilgiye layık olmaya çalışacağımıza söz veriyoruz.

2015 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 olarak yayın periyodunu aksatmadan devam ettiren dergimiz, uluslararası ve hakemli olarak yayın hayatına 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi başlığı ile çıkmış ve bu yolda emin adımlarla ilerlemektedir. Derginin ulaştığı olduğu pek çok ülkeden de makale 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 yayın kurulu ve hakemlerinin destekleriyle hazırlanan 2016 Hoca Ahmet Yesevi yılı anısına, Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimleri kongresi ve aynı kongrenin ikincisi 2018 yılında yine Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi ve UAESB ev sahipliğinde düzenlenmiştir. Bu yıl da "2020 Bilge Tonyukuk Yılı"na ithaf ettiğimiz 3. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi'ni pandemi koşullarının verdiği imkânlar dâhilinde; 2022 Büyük Zafer'in 100. Yılı anısına düzenlenen 4. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi de yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Üniversite çalışanları ve araştırmacıların geniş katılımıyla yapılan ve yapılacak bu çalışmalar Türk dünyasındaki bilimsel ilerlemeye katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

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

Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi Editörü

İçindekiler

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü Öğrencilerinin Etkili İletişim Özyeterliklerinin ve Kariyer Geleceği Algılarının İncelenmesi 1 <i>Examination of Speech and Language Therapy Students' Perception Levels of the Career Future and Effective Communication Self-Efficacy</i> Sena AYDIN / Müzeyyen ÇİYİLTEPE | 1 |
| Ahilik ve İmece Modelinin Uygulamalı Eğitimdeki Önemi 25 <i>The Importance Of Akhism And Imece Model In Applied Education</i> Selami Sedat AKGÖZ | 25 |
| Yusuf Atılğan'ın Bodur Minareden Öte Adlı Öyküsünde Ben'in 'Başka'ya Dokunarak Var Olma Çabası..... 41 <i>Ego's Effort To Exist By Touching The 'Other' In The Story Of Yusuf Atılğan "Bodur Minareden Öte"</i> Nedim UZSOY | 41 |
| Temel Eğitim Öncesi Ailede ve Okulda Birinci Sınıf Hazırlıkta 2191 Gün 55 <i>2191 Days of Preparation for First Grade in the Family and School Before Basic Education</i> Ahmet KARAKOÇ / Özgür ÖZGÜRAY / Muhiddin KIRIŞ / Ayşegül ÖZGÜRAY | 55 |
| Yunanistan İlkokul ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ Environmental Studies (Çevre Çalışmaları) Dersi ile Türkiye Hayat Bilgisi Dersinin Karşılaştırılması..... 85 <i>Comparison of Greek Primary School ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ – Environmental Studies Course and Turkish Life Studies Course</i> Derya BEKİROĞLU / Doç. Dr. Nur ÜTKÜR-GÜLLÜHAN | 85 |
| Çocukluk Çağı Travmasının Duygu Düzenleme, Psikopatoloji İle İlişkisinin İncelenmesi..... 105 <i>Investigation of the Relationship of Childhood Trauma with Emotion Regulation, Psychopathology</i> Kadriye ÖZADMACA | 105 |
| Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi 123 <i>Examination Of Job Satisfaction Of Preschool Teachers' According To Various Variables</i> Fatma ALAGÖZ / Dilek CAN / Tolga CAN | 123 |
| Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Tercihleri..... 145 <i>Teachers' In-Service Training Preferences</i> Erkan Mehmet Akar / Yeşim Akar | 145 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Pictes Öğrencilerinde Karşılaşılan Sorunlar 165 <i>Problems Encountered by Pictes Students</i> Cüneyt DAĞ | 165 |
| “Türk Basınında İran İslam Devrimi: Aydınlık Gazetesi Örneği” 179 <i>Iranian Islamic Revolution In Turkish Press: Example Of The Aydinlik Newspaper</i> Mürsel ÖZATA | 179 |
| Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İş Sağlığı ve Güvenliğine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi 209 <i>Investigation of Preschool Teachers' Opinions on Occupational Health and Safety in Pre-School Education Institutions</i> Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU / Eyyup KARTAL | 209 |
| 1515'te Niksar Kazasının Kırsalında İskân Birimleri, Nüfus ve Sosyal Zümreler 237 <i>Settlement Places, Population and Social Strata in the Countryside of the District of Niksar in 1515</i> Doç. Dr. M. Hanefi Bostan | 237 |
| Paris Barış Konferansından Sonra Ortadoğu'yu Paylaşım Çalışmalarında İngiliz Ajan ve Uzmanlarının 26 Mart 1919 Tarihli Toplantısı 263 <i>The Meeting Of British Agents And Experts On The Partition Of The Middle East After The Paris Peace Conference On March 26, 1919</i> Mehmet Sedat ERKAN | 263 |
| Nevruz, Koç Katımı, Hıdırellez Üzerine Bir İnceleme Çağlayan Köyü Örneği 295 <i>A Review on Nevruz, Koç Katımı, Hıdırellez The Example of Çağlayan Village</i> Aytaç COŞAN / Yusuf ÖZTÜRK | 295 |
| Türk Kültüründe Ölüm Çağlayan Köyü Örneği 309 <i>Turkish Culture and Death the Example of Caglayan Village</i> Ömer AĞGÜMÜŞ / Hasan ÇINAR | 309 |
| Yönetimde Kadının Yeri 321 <i>The Place of Women in Management</i> Mediha SOYUTÜRK | 321 |

Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü Öğrencilerinin Etkili İletişim Özyeterliklerinin ve Kariyer Geleceği Algılarının İncelenmesi

Examination of Speech and Language Therapy Students' Perception Levels of the Career Future and Effective Communication Self-Efficacy

Sena AYDIN*
Müzeyyen ÇİYLTEPE**

Öz:

Bu çalışmada, dil ve konuşma terapisi bölümü öğrencilerinin etkili iletişim özyeterlik algıları ve kariyer geleceği algı düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini İstanbul'da bir Vakıf Üniversitesi'nde eğitim gören 21,89 yaş ortalamasına sahip 172 dil ve konuşma terapisi bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 142'si kadın (%82,6) ve 30'u erkektir (%17,4). Çalışmaya dahil edilecek katılımcıları belirlemek amacıyla Mini Mental Durum Testi uygulanmıştır. Testten 25 puan ve üstünde alanların etkili iletişim özyeterliklerini ölçmek için Etkili İletişim Özyeterlik Envanteri ve kariyer geleceği algılarını ölçmek için Kariyer Geleceği Ölçeği kullanılmıştır. Genel demografik bilgilerin yanı sıra katılımcıların bölümü kendi istekleriyle seçip seçmedikleri, mezuniyet sonrası iş bulma inançları ve kariyer planlarının olup olmadığı bilgisi Demografik Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir. Yapılan analizlerde, kariyer planı olanların kariyer geleceği algı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Dördüncü sınıf öğrencilerinin Kariyer Geleceği Ölçeği ve Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı diğer öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin hem yıllar içinde aldıkları derslerle hem de bölümün iş olanakları hakkındaki bilgilerinin artmasıyla etkili iletişim becerilerini geliştirebildiklerini ve

* Uzman Dil ve Konuşma Terapisti, Biruni Üniversitesi, Mail: senaaydin997@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7106-6133

** Mail: mciyltepe08@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4161-8117

bu durumun öğrencilerin kariyer geleceklerine ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Sonuç olarak, değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde Kariyer Geleceği Ölçeğinin alt boyutlarıyla Etkili İletişim Özyeterliği Envanterinin alt boyutlarının pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: dil ve konuşma terapisi, özyeterlik, kariyer geleceği, iletişim, etkili iletişim, lisans

Abstract:

In this study, effective communication self-efficacy and career future perception levels of the students of speech and language therapy department were examined. The sample of the study consists of 172 speech and language therapy students in total of whose 142 (82.6%) are female and 30 (17.4%) are male with the average age of 21.89 studying at A Foundation University in Istanbul. Mini Mental State Examination (MMSE) was applied to determine the participants to be included in the study. The Effective Communication Self-Efficacy Inventory was used to measure the effective communication self-efficacy of the participants who scored 25 or more points in the test, and the Career Future Scale (KARGEL) was used to measure their perceptions of their career future. In addition to the general demographic information, the information about whether the participants chose the department voluntarily, their belief in finding a job after graduation and whether they have a career plan was obtained by using the Demographic Information Form. As a result of the analyzes that those who have a career plan have a high career future perception level. Career Future Scale total score and Psychomotor Self-efficacy Scale total score for effective communication of speech and language therapy students studying in the fourth grade were found higher than those studying in the first, second and third grades. This result underlines that students can improve their effective communication skills both with the courses they take over the years and with the increase in their knowledge about the job opportunities of the department, and this situation positively affects the students' perceptions of their career future. As a result, when the relations between the variables were examined, it was seen that all of the sub-dimensions of the Career Future Scale and all of the sub-dimensions of the Effective Communication Self-efficacy Inventory were positively related. The findings were discussed in the light of the literature.

Keywords: speech and language therapy, self-efficacy, career future, communication, effective communication, licence

Giriş:

Kariyer seçimi yapmak, bireylerin hayatlarındaki en önemli kararlardan birisi olup belli bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç; bireylerin mezun olmadan önce kariyer fırsatlarını araştırmalarını, mezun olmadan önceki aşamada izleyecekleri yolları belirlemelerini, iş hayatına başlamak için hazır hissetmelerini, okulda aldıkları eğitimler neticesinde edindikleri bilgileri sentezlemelerini içermektedir.

İşsizlik, dünyada ve yaşadığımız ülkede önemli bir sorundur. Erus ve Zeren (2017), Türkiye’de yer alan üniversite bölümlerinin tür ve kapasiteleriyle ihtiyaç duyulan iş gücü arasında denge olmadığını, bu durumun da öğrencilerin üniversite sonrasındaki meslek tercihlerini ve kariyerleri konusundaki gelişimlerini güçleştirebileceğini belirtmektedir. Abacıoğlu’nun (2019) sağlık alanında eğitim gören öğrencilerin iş bulma kaygıları ve kariyer geleceği algıları üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin kariyer geleceği algıları çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Alanı ile ilgili iş bulma inancı konusunda hayır cevabını verenlerin oranı %32 çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin üçte birinin iş bulma konusunda umutsuz olduğunu göstermektedir.

İş bulma konusundaki umutsuzluk, bireylerin kendilerini yeterince tanımadan kariyer planı yapmaya çalışmasından kaynaklanabilmektedir. İş yaşamına başlamadan önce, bireylerin kendilerini tanımaları, olumlu ve olumsuz özelliklerini keşfetmeleri, iletişim becerilerini geliştirmeleri, etraflarındaki iş imkanlarının farkında olmaları gerekmektedir. Bunlardan yararlanarak kendileri için uygun olan kariyer planlamasını yapmaları oldukça önemlidir. Kır ve Er (2017), kişilerin kariyer planlama konusunda başarıya ulaşabilmeleri için öncelikle kendi kendilerini değerlendirebilmelerinin, becerilerinin ve olumlu olumsuz özelliklerinin bilincinde olmalarının gerekliliğinden bahsetmektedir.

Bireylerin kendilerini tanıyıp olumlu ve olumsuz özelliklerini değerlendirebilmeleri özyeterlik ile ilişkilidir. Özyeterlik, bilişsel, sosyal, duyuşsal ve davranışsal becerileri içinde barındıran, hedefler doğrultusunda yönlendirilmeyi ve organize edilmeyi gerektiren genel bir kapasitedir. Bandura (1997), özyeterlik algısı yüksek olan kişilerin hedef işi yapma konusundaki performanslarının da yüksek olduğunu belirtmiştir. Bandura ayrıca özyeterliğin bireyin sahip olduğu beceriler olmadığını, bireyin bu beceriler ile değişik koşullarda ve belirli görevlerde neler yapabileceğine dair inancı ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Araştırmalar, özyeterlik algıları birbirinden farklı olan öğrencilerin hedeflerini belirlemede, belirledikleri hedefleri gerçekleştirme aşamasındaki devamlılık, direnç, çaba, strateji kullanımı konusunda ve bunların sonucunda ortaya çıkan performanslarında farklılıkları olduğunu göstermektedir (Alivernini ve Lucidi, 2011). İletişim özyeterliği de özellikle iş arama ve iş bulma süreçlerinde önem teşkil etmektedir.

Son zamanlarda devlet ve vakıf üniversitelerinde dil ve konuşma terapisi (DKT) lisans programlarının açılmasıyla mezun sayılarında artış yaşanmıştır. Buna karşın, dil ve konuşma sorunu yaşayan bireylerin ilgili konuda eğitim almış uzmanlara ulaşması hususunda sıkıntılar mevcuttur. Farklı meslek gruplarından olan doktorların, odyologların, psikologların, özel eğitim uzmanlarının, diksiyon eğitimcilerinin ve diğer bazı meslek gruplarının 2000’li yılların ortalarına kadar dil ve konuşma güçlüğü yaşayan bireylere terapi hizmeti sağladıkları bilinmektedir. DKT alan mezunlarındaki

artış sonucunda bu ve buna benzer suiistimallerde azalma yaşansa da bu sorun devam etmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri de dil ve konuşma sorunu yaşayan ve terapist arayan kişilerin halen DKT mesleğini yeterince tanımıyor olmalarıdır (Duru, Akgün ve Maviş, 2018). DKT bölümü öğrencilerinin mezun olmadan önce sağlamaları gereken yeterliklerden biri olan etkili iletişim becerileri, bu kişilerin hem öğrencilik ve mezun yıllarındaki bağlantılarını güçlendirmelerine hem de mezuniyet sonrası iş arama süreçlerinde etkili iletişim kurmaları doğrultusunda istedikleri çalışma ortamına daha kolay adapte olmalarında kendilerine avantajlar sağlamaktadır. DKT mezunlarının da iletişim, dil ve konuşma sorunu yaşayıp kendilerine başvuran kişilerin iletişim becerilerini güçlendirmeye yönelik çalışmalarında, kendi iletişim becerilerinin iyi olması önemli bir özelliktir.

Etkili iletişimin önemli olduğu bir alanda çalışan dil ve konuşma terapistlerinin ve bu bölümün öğrencilerinin kariyer algılarında etkili iletişimin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu çalışmanın amacı, DKT öğrencilerinin etkili iletişim özyeterliğini ve kariyer geleceği algı düzeylerini incelemek ve etkili iletişim özyeterliğinin öğrencilerin gelecek dönemlerdeki kariyer geleceği algıları üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Çalışmada DKT öğrencilerinin etkili iletişim özyeterliklerini ölçmek için “Etkili İletişim Özyeterlik Envranteri”nden, kariyer geleceği algılarını ölçmek için ise “Kariyer Geleceği Ölçeği”nden yararlanılmıştır. DKT öğrencilerinin etkili iletişim özyeterliklerinin ve kariyer geleceği algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (DKT öğrencilerinin cinsiyetlerine, okudukları sınıf düzeyine, kariyer planları olup olmamasına, gelir durumlarına ve aile türlerine göre) incelenmiştir.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin etkili iletişim becerileri eğitimleri ile kendilerini geliştirdikleri ve kariyer geleceklerine yönelik algılarının bu durumdan etkilenmediği görülmektedir. Bu çalışma, dil ve konuşma terapisi öğrencilerinin aldıkları iletişim becerileri eğitimlerinin kariyer geleceği algıları üzerinde ne gibi etkileri olduğunu araştırması ve gelecek çalışmalara öncülük etmesi açısından önemlidir. Literatürde DKT bölümü öğrencilerinin etkili iletişim becerilerine ve kariyer geleceği algılarına ilişkin başka bir çalışma olmaması bu çalışmayı özgün kılmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Dil ve konuşma terapisi bölümü öğrencilerinin etkili iletişim öz-yeterliklerine ve kariyer geleceği algı düzeylerine ilişkin farkındalıkların incelendiği bu çalışma “karşılaştırmalı tarama” modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma modelinde öncelikle değişkenlere göre betimlemeler yapılmakta, daha sonra betimlemeler karşılaştırılmakta ve sonuçlar yorumlanmaktadır.

Katılımcılar

Çalışma kapsamında, çalışma için gerekli olan örneklem sayısı kurulan hipotezin anlamlılık seviyesi ve etki büyüklüğü dikkate alınarak G-Power 3.1.9.4 programı ile hesaplanmıştır. Abacıoğlu (2019)'un çalışmasında elde etmiş olduğu Kariyer planı yapanlarda Kariyer Geleceği Ölçeği Toplam puanı ($2,86 \pm 0,032$), kariyer planı yapmayanlarda Kariyer Geleceği Ölçeği Toplam puanı ($2,83 \pm 0,03$) ortalamaları baz alındığından effect size 0.60 (orta etki düzeyi) bulunmuştur. Gruplar arasında anlamlı fark bulabilmek için $\alpha=0.05$, $1-\beta=0.95$ iken yani hata miktarı 0.005 ve testin gücü (power) %95 iken örneklem genişliği en az 82 olarak hesaplanmıştır. Fakat ulaşılan örneklem sayısı 82'nin üstünde olmuştur.

Çalışmanın örneklemini Biruni Üniversitesinde dil ve konuşma terapisi bölümünde öğrenim gören lisans programı öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 142 kadın ve 30 erkek olmak üzere toplam 172 kişi gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılara ait sosyodemografik veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılar ile İlgili Sosyodemografik Veriler (n=172)

| Demografik değişkenler | N | % | |
|----------------------------------------|--------------------|-----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 142 | 82,6 |
| | Erkek | 30 | 17,4 |
| Üniversite Kaçınıcı Sınıf | 1. Sınıf | 38 | 22,1 |
| | 2. Sınıf | 42 | 24,4 |
| | 3. Sınıf | 52 | 30,2 |
| | 4. Sınıf | 40 | 23,3 |
| Bölümü Kendi İstedığınızle mi Seçtiniz | Evet | 161 | 93,6 |
| | Hayır | 11 | 6,4 |
| Kariyer Planınız Var mı | Evet | 144 | 83,7 |
| | Hayır | 28 | 16,3 |
| Mezun Olduktan Sonra İş Bulma İnancı | Var | 139 | 80,8 |
| | Yok | 33 | 19,2 |
| Medeni Durum | Evli | 12 | 7,0 |
| | Bekar | 160 | 93,0 |
| Ailenin Aylık Geliri | 2000-4000 TL | 14 | 8,14 |
| | 4000-6000 TL | 43 | 25,0 |
| | 6000-9000 TL | 53 | 30,81 |
| | 9000 TL üstü | 62 | 36,05 |
| Aile Türü | Çekirdek aile | 155 | 90,1 |
| | Geniş aile | 17 | 9,9 |
| Anne Eğitim | Ortaokul ve altı | 60 | 34,88 |
| | Lise | 56 | 32,56 |
| | Üniversite ve üstü | 56 | 32,56 |
| Baba Eğitim | Ortaokul ve altı | 41 | 23,8 |
| | Lise | 57 | 33,1 |
| | Üniversite ve üstü | 74 | 43,0 |
| Kardeş Sayısı | Kardeş yok | 11 | 6,4 |
| | 1 kardeş | 62 | 36,0 |
| | 2 kardeş | 44 | 25,6 |
| | 3 ve üzeri kardeş | 55 | 32,0 |
| Kaçınıcı Çocuk | 1.çocuk | 89 | 51,74 |
| | 2.çocuk | 53 | 30,82 |
| | 3 ve üzeri çocuk | 30 | 17,44 |

Araştırmaya Dahil Edilme ve Hariç Olma Kriterleri

Araştırmaya dahil edilme kriterleri; bireylerin 18 yaş ve üstünde olması, dil ve konuşma terapisi lisans programında eğitim görüyor olması, Mini Mental Durum Testi (*Mini Mental State Examination/MMSE*) toplam puanının 25 puan ve üstünde olmasıdır (30 puan üzerinden).

18 yaşından küçük olma, dil ve konuşma terapisi bölümü dışında başka bir bölümde okuyor olma ve Mini Mental Durum Testi toplam puanının 25 puanın altında olması durumları ise araştırmanın hariç olma kriterleridir. MMSE uygulanan ve toplam puanı 24 puan olan bir kişi araştırmaya dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu (DBF), katılımcıların bilişsel performanslarını ölçmek için Mini Mental Durum Testi (*Mini Mental State Examination/MMSE*), katılımcıların iletişime yönelik özyeterlik algılarını ölçmek için Etkili İletişim Özyeterlik Envanteri ve Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ölçeklerin kullanımı hususunda gerekli izinler alınmıştır.

1. Demografik Bilgi Formu

DBF kişinin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, okuduğu bölüm ve sınıfı, aile bilgileri, ileriye yönelik kariyer planı olup olmadığı hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmaya dahil olan her katılımcı Demografik Bilgi Formunu doldurmuştur.

2. Mini Mental Durum Testi (Mini Mental State Examination/MMSE)

Bireylerin bilişsel performansını ve bilişsel performansın zaman içindeki değişimini ölçmede Mini Mental Durum Testi kullanılmaktadır. Bu test, çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin bilişsel performansını değerlendirmek amacıyla uygulanmıştır. Test puanları 0-30 puan aralığındadır. 25 puan ve üstündeki puanlar normal olarak kabul edilmektedir. 10 puandan az olan puanlar ciddi bir bozukluğun göstergesi olabilmektedir. 10-19 aralığındaki puanlar orta düzey demans göstergesi iken; 19-24 aralığındaki puanlar erken dönem demans göstergesi olabilmektedir. MMSE toplamda beş ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar; oryantasyon, kayıt belleği, dikkat ve hesaplama, hatırlama ve dildir. Kısa sürede uygulanabilen pratik bir ölçek olduğundan dolayı demans taramasında da yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldız ve ark., 2018). Orijinal formu Folstein ve arkadaşları (1975) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Güngen ve arkadaşları (2002) tarafından yapılmıştır.

3. Etkili İletişim Özyeterlik Envanteri

Yahşi ve Aydın (2020) tarafından geliştirilen Etkili İletişim Özyeterlik Envanteri; “Etkili iletişime yönelik bilişsel özyeterlik ölçeği”, “etkili iletişime yönelik duyuşsal özyeterlik ölçeği” ve “etkili iletişime yönelik psikomotor özyeterlik ölçeği” olmak üzere üç alt ölçekten oluşan, 1-5 arası Likert tipi puanlanan 41 maddelik bir envanterdir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alt ölçeklerinin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla $\alpha=0,92$, $\alpha=0,92$ ve $\alpha=0,87$ olarak bulunurken Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları $\alpha=0,89$, $\alpha=0,90$ ve $\alpha=0,83$ olarak bulunmuştur. Güvenirliğe ilişkin yapılan alt ölçekler arası korelasyon analizine göre korelasyon katsayıları bilişsel ve duyuşsal alt ölçekler arası $r=0,86$, bilişsel ve psikomotor alt ölçekler arası $r=0,87$ ve psikomotor ve duyuşsal alt ölçekler arası $r=0,85$ olarak hesaplanmıştır. Kişilerin iletişime yönelik özyeterlik algıları, birçok sorunun çözümüne ve iletişim ortamının geliştirilmesine kaynaklık etmektedir (Yahşi ve Aydın, 2020). Bu çalışmaya katılan katılımcılardan elde edilen analiz sonuçlarına göre, Etkili İletişime Yönelik Bilişsel Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı ile Etkili İletişime Yönelik Duyuşsal Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı arasında ($r=0,690$ $p<0,001$) ve Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı arasında ($r=0,704$ $p<0,001$) pozitif yönlü istatistikçe anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

4. Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL)

Kalafat (2012) tarafından Türk örnekleme uyarlaması yapılan Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL); kariyer uyumluluğu, “kariyer iyimserliği” ve “iş piyasasına ilişkin algılanan bilgi” olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır ve 25 maddeden oluşmaktadır. 1 ila 11 arasındaki maddeler kariyer uyumluluğunu, 12 ila 22 arasındaki maddeler kariyer iyimserliğini ve 22 ila 25 arasındaki maddeler iş piyasasına ilişkin algılanan bilgiyi ölçmektedir. 1-5 arası Likert tipi puanlanan bu ölçekte 10, 11, 14, 15, 16, 19, 20 ve 24 numaralı maddeler ters puanlanmaktadır. Güvenirlik analizinde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları kariyer uyumluluğu için $\alpha = 0,83$, kariyer iyimserliği için $\alpha=0,82$ ve iş piyasasına ilişkin algılanan bilgi için $\alpha = 0,62$ olarak bulunmuştur. Yapılan test-tekrar test korelasyon analizi sonucunda alt ölçeklerin korelasyon katsayıları sırasıyla $r=0,75$, $r=0,81$ ve $r=0,73$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinal halini geliştiren Rottinghaus ve arkadaşları (2005), yaptıkları araştırmalarda kariyer uyumluluğunu; kişilerin öngörülemez durumlarla karşılaştıklarında değişen kariyer planlarını ve iş sorumluluklarını planlamak ve uyarlamak için kendi kapasitelerini görme biçimini etkileyen bir eğilim olarak tanımlamışlardır. Kariyer iyimserliğiyle ilgili ise, kariyer ile alakalı olarak sonuç beklentilerinin elde edilmesi için gerekenler şeklinde, hedef belirleme davranışlarının nasıl etkilendiğini inceleyen, kendi kendini düzenleyen hedef arama davranışı modeli kapsamında değerlendirmiş ve bir bireyin kariyer planlama hakkındaki yaklaşımıyla ilgili etki alanına özgü iyimser inançlara odaklanmaktadır. İş piyasasına ilişkin algılanan bilgi kategorisindeyse kişilerin iş piyasası hakkındaki bilgisi ve istihdam eğilimlerinin ne olduğu ele alınmaktadır (Kalafat, 2012).

Veri Toplama Süreci

Örneklem sayısı, kurulan hipotezin anlamlılık seviyesi ve etki büyüklüğü dikkate alınarak G-Power 3.1.9.4 programı ile hesaplanmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark bulabilmek için $\alpha=0.05$, $1-\beta=0.95$ iken yani hata miktarı 0.005 ve testin gücü (power) %95 iken örneklem genişliği en az 82 olarak hesaplanmıştır. Bundan dolayı çalışmaya Biruni Üniversitesinde dil ve konuşma terapisi lisans programında eğitim gören her sınıf düzeyinden en az 82 öğrencinin dahil edilmesi planlanmıştır. Fakat araştırma sürecinde hedeflenen sayıdan daha fazla sayıda örnekleme ulaşılmıştır. Çalışma, gönüllülük esasına dayanmaktadır. Gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere ilk olarak Mini Mental Durum Testi uygulanmıştır. Mini Mental Durum Testi yüz yüze uygulandığı için pandemi koşulları dikkate alınmıştır. Yüz yüze uygulanacak olan test yalnızca katılımcı ve çalışmayı yürüten kişinin yer aldığı boş bir odada uygulanmıştır. Testin uygulandığı ortamda sosyal mesafe ve maske kuralına uyulmuş, ortam havalandırmasına dikkat edilmiştir. Bu test yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür. Test puanı 25 ve üstü olan katılımcılar, çalışmaya katılmaya hak kazanmıştır. Çalışmaya 142 kadın ve 30 erkek olmak üzere toplam 172 kişi gönüllü olarak katılmıştır. Bir öğrencinin Mini Mental Durum Testi toplam puanı 25 puanın altında (24 puan) olduğu için çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu öğrencilere “Demografik Bilgi Formu”nun, “Kariyer Geleceği Ölçeği”nin ve “Etkili İletişim Özyeterlik Envanteri”nin yer aldığı anketin bağlantı adresi gönderilmiştir. Anketin tamamlanması yaklaşık olarak 10-15 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada veri analizi için SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların sosyodemografik bilgilerine dair tanımlayıcı veriler frekans tabloları şeklinde verilmiştir. Çalışmanın verileri normallik varsayımları açısından incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov değerleri $p<0.05$ olarak belirlenmiştir. Bundan dolayı ölçek/anket puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için nonparametrik testlerden spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Bununla birlikte ölçek/test ile katılımcıların sosyodemografik verileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark çıkması durumunda, anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-Hoc testi yapılmıştır. Varyansın homojen dağılması ve örneklem sayılarının eşit olmamasından dolayı Games-Howell Post-Hoc testi seçilmiştir (Sparks, 1963). $p<0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma için İstinye Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 10.02.2022 tarih ve 22-01 sayılı karar ile izin alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın amacı DKT öğrencilerinin etkili iletişim özyeterliklerini ve kariyer geleceği algı düzeylerini incelemek ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. DKT bölümü öğrencilerinin etkili iletişim özyeterlikleri ve kariyer geleceği algı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. DKT bölümü öğrencilerinin etkili iletişim özyeterlikleri ve kariyer geleceği algı düzeyleri kaçınıcı sınıfta okuduklarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. DKT bölümü öğrencilerinin etkili iletişim özyeterlikleri ve kariyer geleceği algı düzeyleri kariyer planları olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
4. DKT bölümü öğrencilerinin etkili iletişim özyeterlikleri ve kariyer geleceği algı düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. DKT bölümü öğrencilerinin etkili iletişim özyeterlikleri ve kariyer geleceği algı düzeyleri aylık gelir düzeylerine ve aile türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. DKT bölümü öğrencilerinin etkili iletişim özyeterlikleri ve kariyer geleceği algı düzeyleri anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin etkili iletişim özyeterlikleri ve kariyer geleceği algıları birbiriyle ilişkili midir?

DKT bölümü öğrencilerinin etkili iletişim özyeterlikleri ve kariyer geleceği algı düzeyleri; cinsiyete, kaçınıcı sınıfta okuduklarına, seçilen bölümün kendi istekleri olup olmamasına, kariyer planları olup olmamasına, mezun olduktan sonra iş bulma inançlarına, medeni durumlarına, aylık gelir ve aile türüne, anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşıyor mu? Öğrencilerin etkili iletişim özyeterliği ve kariyer geleceği algıları birbiriyle ilişkili mi?

Aşağıda yer alan tablolarda, çalışmada kullanılan anket ve ölçeklerden elde veriler yer almaktadır. Elde edilen bu veriler, tartışma bölümünde literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

Tablo 2. Ölçek ve Alt Ölçeklerden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler (n=172)

| | Min | Max | Ortalama | Std. Sapma |
|-----------------------------------------------------------------|-----|-----|----------|------------|
| Etkili İletişime Yönelik Bilişsel Öz Yeterlilik Ölçeği | 27 | 65 | 53,01 | 6,77 |
| Etkili İletişime Yönelik Duyuşsal Öz Yeterlilik Ölçeği | 42 | 85 | 72,70 | 8,79 |
| Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Öz Yeterlilik Ölçeği | 22 | 55 | 45,78 | 6,33 |
| Kariyer Geleceği Ölçeği | 46 | 124 | 93,56 | 13,66 |
| KGÖ - Kariyer Uyumluluğu | 24 | 55 | 42,85 | 6,19 |
| KGÖ - Kariyer İyimsenliği | 19 | 55 | 41,02 | 7,37 |
| KGÖ - Bilgi | 3 | 15 | 9,69 | 2,54 |
| Minimental Test Toplam | 26 | 30 | 29,66 | 0,74 |

Tablo 2’de ölçek ve alt boyut puanından alınan sonuçlara ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 3. Ölçek ve Alt Boyut İlişkilerine Ait Korelasyon Sonuçları

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-------------------------------------------------------------|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| 1. Etkili İletişime Yönelik Bilişsel Öz Yeterlilik Ölçeği | r | | | | | | | | |
| | p | 1,000 | | | | | | | |
| 2. Etkili İletişime Yönelik Duyuşsal Öz Yeterlilik Ölçeği | r | ,690** | | | | | | | |
| | p | <0,001 | 1,000 | | | | | | |
| 3. Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Öz Yeterlilik Ölçeği | r | ,704** | ,676** | | | | | | |
| | p | <0,001 | <0,001 | 1,000 | | | | | |
| 4. Kariyer Geleceği Ölçeği | r | ,529** | ,461** | ,504** | | | | | |
| | p | <0,001 | <0,001 | <0,001 | 1,000 | | | | |
| 5. KGÖ – Kariyer Uyumluluğu | r | ,619** | ,488** | ,531** | ,849** | | | | |
| | p | <0,001 | <0,001 | <0,001 | <0,001 | 1,000 | | | |
| 6. KGÖ - Kariyer İyimserliği | r | ,324** | ,333** | ,366** | ,890** | ,576** | | | |
| | p | <0,001 | <0,001 | <0,001 | <0,001 | <0,001 | 1,000 | | |
| 7. KGÖ - Bilgi | r | ,444** | ,324** | ,396** | ,603** | ,470** | ,392** | | |
| | p | <0,001 | <0,001 | <0,001 | <0,001 | <0,001 | <0,001 | 1,000 | |
| 8. Minimental Test Toplam | r | -0,020 | -0,098 | -0,069 | -0,091 | -0,041 | -0,038 | -0,147 | |
| | p | 0,793 | 0,200 | 0,369 | 0,236 | 0,589 | 0,619 | 0,054 | 1,000 |

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (Spearman korelasyon testi), ** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (Spearman korelasyon)

Tablo 3'te katılımcılara uygulanan ölçek ve alt ölçeklerden elde edilen skorlar arasındaki ilişkiler spearman korelasyon analizi ile gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Ölçek ve Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

| Değişkenler | Cinsiyet | N | Ort±SS | Z | p |
|-----------------------------------------------------------------|----------|-----|-------------|--------|-------|
| Etkili İletişime Yönelik Bilişsel Öz Yeterlilik Ölçeği | Kadın | 142 | 52,68±6,14 | -2,146 | 0.032 |
| | Erkek | 30 | 54,57±9,16 | | |
| Etkili İletişime Yönelik Duyuşsal Öz Yeterlilik Ölçeği | Kadın | 142 | 72,99±7,81 | -0,018 | 0.985 |
| | Erkek | 30 | 71,30±12,51 | | |
| Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Öz Yeterlilik Ölçeği | Kadın | 142 | 45,35±6,03 | -2,423 | 0.015 |
| | Erkek | 30 | 47,80±7,37 | | |
| Kariyer Geleceği Ölçeği | Kadın | 142 | 93,21±13,34 | -0,934 | 0.350 |
| | Erkek | 30 | 95,20±15,24 | | |
| KGÖ - Kariyer Uyumluluğu | Kadın | 142 | 42,70±6,04 | -0,837 | 0.403 |
| | Erkek | 30 | 43,53±6,92 | | |
| KGÖ - Kariyer İyimserliği | Kadın | 142 | 41,04±7,29 | -0,059 | 0.953 |
| | Erkek | 30 | 40,93±7,89 | | |
| KGÖ - Bilgi | Kadın | 142 | 9,47±2,48 | -2,508 | 0.012 |
| | Erkek | 30 | 10,73±2,63 | | |
| Minimental Test Toplam | Kadın | 142 | 29,70±0,68 | -1,659 | 0.097 |
| | Erkek | 30 | 29,43±0,97 | | |

Mann Whitney U Test; $p < 0.05$

Tablo 4'te katılımcıların ölçek ve alt ölçek puanları cinsiyet açısından karşılaştırılmıştır. Etkili İletişime Yönelik Bilişsel Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Etkili İletişime Yönelik Bilişsel Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı kadınlara kıyasla erkeklerde daha yüksek bulunmuştur ($Z = -2,146$ $p = 0,032$).

Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı kadınlara kıyasla erkeklerde daha yüksek bulunmuştur ($Z = -2,423$ $p = 0,015$).

Kariyer Geleceği alt ölçeklerinden "Bilgi" puanı ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kariyer Geleceği alt ölçeklerinden "Bilgi" puanı kadınlara kıyasla erkeklerde daha yüksek bulunmuştur ($Z = -2,508$ $p = 0,012$).

Tablo 5. Katılımcıların Ölçek ve Alt Ölçek Puanlarının Kaçınıcı Sınıf Olduklarına Göre Karşılaştırılması

| Değişkenler | Üniversite Kaçınıcı Sınıf | N | Ort±SS | KV | p | Post-Hoc |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------|----|-------------|-------|-------|----------|
| Etkili İletişime Yönelik Bilişsel Öz Yeterlilik Ölçeği | 1. Sınıf | 38 | 53,50±7,73 | 5,004 | 0.172 | - |
| | 2. Sınıf | 42 | 52,14±6,74 | | | |
| | 3. Sınıf | 52 | 52,00±6,04 | | | |
| | 4.sınıf | 40 | 54,75±6,61 | | | |
| Etkili İletişime Yönelik Duyuşsal Öz Yeterlilik Ölçeği | 1. Sınıf | 38 | 72,05±9,42 | 6,072 | 0.108 | - |
| | 2. Sınıf | 42 | 71,83±9,73 | | | |
| | 3. Sınıf | 52 | 71,56±7,43 | | | |
| | 4.sınıf | 40 | 75,70±8,40 | | | |
| Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Öz Yeterlilik Ölçeği | 1. Sınıf | 38 | 44,68±5,99 | 8,732 | 0.033 | - |
| | 2. Sınıf | 42 | 44,50±7,16 | | | |
| | 3. Sınıf | 52 | 45,69±5,57 | | | |
| | 4.sınıf | 40 | 48,28±6,16 | | | |
| Kariyer Geleceği Ölçeği | 1. Sınıf | 38 | 95,55±13,93 | 8,700 | 0.034 | - |
| | 2. Sınıf | 42 | 90,05±12,12 | | | |
| | 3. Sınıf | 52 | 91,79±12,79 | | | |
| | 4.sınıf | 40 | 97,65±15,09 | | | |
| KGÖ – Kariyer Uyumluluğu | 1. Sınıf | 38 | 43,50±5,88 | 6,439 | 0.092 | - |
| | 2. Sınıf | 42 | 41,26±6,07 | | | |
| | 3. Sınıf | 52 | 42,23±5,68 | | | |
| | 4.sınıf | 40 | 44,70±6,84 | | | |
| KGÖ – Kariyer İyimserliği | 1. Sınıf | 38 | 41,55±8,19 | 7,399 | 0.060 | - |
| | 2. Sınıf | 42 | 39,45±6,67 | | | |
| | 3. Sınıf | 52 | 40,33±7,20 | | | |
| | 4.sınıf | 40 | 43,05±7,23 | | | |
| KGÖ – Bilgi | 1. Sınıf | 38 | 10,50±2,25 | 6,166 | 0.104 | - |
| | 2. Sınıf | 42 | 9,33±1,87 | | | |
| | 3. Sınıf | 52 | 9,23±2,73 | | | |
| | 4.sınıf | 40 | 9,90±2,99 | | | |

KV= Kruskal-Wallis H Test; Post-Hoc=Games-Howell; p<0.05

Tablo 5'te katılımcıların ölçek ve alt ölçek puanları üniversitede kaçınıcı sınıf oldukları açısından karşılaştırılmıştır. Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı ile üniversitede kaçınıcı sınıf oldukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı diğer sınıflara kıyasla 4. Sınıflarda daha yüksek bulunmuştur (KV=8,732 p=0,033).

Kariyer Geleceği Ölçeği toplam puanı ile üniversitede kaçınıcı sınıf oldukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kariyer Geleceği Ölçeği toplam puanı diğer sınıflara kıyasla 4. Sınıflarda daha yüksek bulunmuştur (KV=8,700 p=0,034).

Tablo 6. Katılımcıların Ölçek ve Alt Ölçek Puanlarının Kariyer Planı Açısından Karşılaştırılması

| Değişkenler | Kariyer Planı Var Mı? | N | Ort±SS | Z | p |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------|-----|-------------|--------|--------|
| Etkili İletişime Yönelik Bilişsel Öz Yeterlilik Ölçeği | Evet | 144 | 53,51±6,63 | -1,741 | 0.082 |
| | Hayır | 28 | 50,39±7,02 | | |
| Etkili İletişime Yönelik Duyuşsal Öz Yeterlilik Ölçeği | Evet | 144 | 73,44±8,64 | -2,600 | 0.009 |
| | Hayır | 28 | 68,86±8,68 | | |
| Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Öz Yeterlilik Ölçeği | Evet | 144 | 46,25±6,11 | -1,849 | 0.064 |
| | Hayır | 28 | 43,36±7,01 | | |
| Kariyer Geleceği Ölçeği | Evet | 144 | 95,66±13,03 | -4,506 | <0.001 |
| | Hayır | 28 | 82,75±11,76 | | |
| KGÖ - Kariyer Uyumluluğu | Evet | 144 | 43,51±5,95 | -2,975 | 0.003 |
| | Hayır | 28 | 39,43±6,35 | | |
| KGÖ - Kariyer İyimserliği | Evet | 144 | 42,24±7,09 | -5,091 | <0.001 |
| | Hayır | 28 | 34,75±5,39 | | |
| KGÖ - Bilgi | Evet | 144 | 9,91±2,52 | -2,458 | 0.014 |
| | Hayır | 28 | 8,57±2,39 | | |
| Minimental Test Toplam | Evet | 144 | 29,64±0,78 | -0,309 | 0.757 |
| | Hayır | 28 | 29,75±0,52 | | |

Mann Whitney U Test; p<0.05

Tablo 6'da katılımcıların ölçek ve alt ölçek puanları kariyer planı açısından karşılaştırılmıştır. Etkili İletişime Yönelik Duyuşsal Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı ile kariyer planı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Etkili İletişime Yönelik Duyuşsal Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı kariyer planı olmayanlara kıyasla olanlarda daha yüksek bulunmuştur ($Z=-2,600$ $p=0.009$).

Kariyer Geleceği Ölçeği toplam puanı ile kariyer planı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kariyer Geleceği Ölçeği toplam puanı kariyer planı olmayanlara kıyasla olanlarda daha yüksek bulunmuştur ($Z=-4,506$ $p<0.001$).

Kariyer Geleceği alt ölçeklerinden "Kariyer Uyumluluğu" puanı ile kariyer planı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kariyer Geleceği alt ölçeklerinden "Kariyer Uyumluluğu" puanı kariyer planı olmayanlara kıyasla olanlarda daha yüksek bulunmuştur ($Z=-2,975$ $p=0,003$).

Kariyer Geleceği alt ölçeklerinden "Kariyer İyimserliği" puanı ile kariyer planı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kariyer Geleceği alt ölçeklerinden "Kariyer İyimserliği" puanı kariyer planı olmayanlara kıyasla olanlarda daha yüksek bulunmuştur ($Z=-5,091$ $p<0,001$).

Kariyer Geleceği alt ölçeklerinden “Bilgi” puanı ile kariyer planı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kariyer Geleceği alt ölçeklerinden “Bilgi” puanı kariyer planı olmayanlara kıyasla olanlarda daha yüksek bulunmuştur (Z=-2,458 p=0,014).

Tablo 7. Katılımcıların Ölçek ve Alt Ölçek Puanlarının Aylık Gelir Açısından Karşılaştırılması

| Değişkenler | Aylık Gelir | N | Ort±SS | KV | p | Post-Hoc |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------|----|-------------|-------|-------|----------|
| Etkili İletişime Yönelik Bilişsel Öz Yeterlilik Ölçeği | (1) 2000-4000 ₺ | 14 | 49,64±5,87 | 6,897 | 0.075 | - |
| | (2) 4000-6000 ₺ | 43 | 54,12±5,89 | | | |
| | (3) 6000-9000₺ | 53 | 52,58±5,53 | | | |
| | (4) 9000 ₺ üstü | 62 | 53,35±8,22 | | | |
| Etkili İletişime Yönelik Duyuşsal Öz Yeterlilik Ölçeği | (1) 2000-4000 ₺ | 14 | 68,07±11,16 | 4,841 | 0.184 | - |
| | (2) 4000-6000 ₺ | 43 | 74,09±8,40 | | | |
| | (3) 6000-9000₺ | 53 | 72,04±8,03 | | | |
| | (4) 9000 ₺ üstü | 62 | 73,34±8,91 | | | |
| Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Öz Yeterlilik Ölçeği | (1) 2000-4000 ₺ | 14 | 41,86±7,43 | 7,843 | 0.049 | - |
| | (2) 4000-6000 ₺ | 43 | 46,16±6,20 | | | |
| | (3) 6000-9000₺ | 53 | 45,13±5,20 | | | |
| | (4) 9000 ₺ üstü | 62 | 46,95±6,77 | | | |
| Kariyer Geleceği Ölçeği | (1) 2000-4000 ₺ | 14 | 91,36±14,64 | 3,833 | 0.280 | - |
| | (2) 4000-6000 ₺ | 43 | 92,05±15,37 | | | |
| | (3) 6000-9000₺ | 53 | 92,60±12,15 | | | |
| | (4) 9000 ₺ üstü | 62 | 95,92±13,42 | | | |
| KGÖ – Kariyer Uyumluluğu | (1) 2000-4000 ₺ | 14 | 41,21±7,56 | 5,246 | 0.155 | - |
| | (2) 4000-6000 ₺ | 43 | 42,42±6,94 | | | |
| | (3) 6000-9000₺ | 53 | 42,28±4,86 | | | |
| | (4) 9000 ₺ üstü | 62 | 44±6,28 | | | |
| KGÖ - Kariyer İyimserliği | (1) 2000-4000 ₺ | 14 | 41,29±7,44 | 1,001 | 0.801 | - |
| | (2) 4000-6000 ₺ | 43 | 39,91±8,41 | | | |
| | (3) 6000-9000₺ | 53 | 41,13±7,20 | | | |
| | (4) 9000 ₺ üstü | 62 | 41,63±6,81 | | | |
| KGÖ - Bilgi | (1) 2000-4000 ₺ | 14 | 8,86±2,18 | 8,846 | 0.031 | - |
| | (2) 4000-6000 ₺ | 43 | 9,72±2,79 | | | |
| | (3) 6000-9000₺ | 53 | 9,19±2,30 | | | |
| | (4) 9000 ₺ üstü | 62 | 10,29±2,54 | | | |
| Minimental Test Toplam | (1) 2000-4000 ₺ | 14 | 29,57±1,09 | 0,308 | 0.959 | - |
| | (2) 4000-6000 ₺ | 43 | 29,65±0,72 | | | |
| | (3) 6000-9000₺ | 53 | 29,74±0,56 | | | |
| | (4) 9000 ₺ üstü | 62 | 29,61±0,82 | | | |

KV= Kruskal-Wallis H Test; Post-Hoc=Games-Howell; p<0.05

Tablo 7’de katılımcıların ölçek ve alt ölçek puanları aylık gelir açısından karşılaştırılmıştır. Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı ile aylık gelir arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı diğer gelir düzeylerine kıyasla aylık geliri 9000 ₺ üstü olanlarda yüksek bulunmuştur (KV=7,843 p=0,049).

Kariyer Geleceği Ölçeği alt ölçeklerinden “Bilgi” puanı ile aylık gelir arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kariyer Geleceği Ölçeği alt ölçeklerinden “Bilgi” puanı diğer gelir düzeylerine kıyasla aylık geliri 9000 ₺ üstü olanlarda yüksek bulunmuştur (KV=8,846 p=0,031).

Tablo 8. Katılımcıların Ölçek ve Alt Ölçek Puanlarının Aile Türü Açısından Karşılaştırılması

| Değişkenler | Aile Türü | N | Ort±SS | Z | p |
|----------------------------------------------------------|-----------|-----|-------------|--------|-------|
| Etkili İletişime Yönelik Bilişsel Öz Yeterlilik Ölçeği | Çekirdek | 155 | 52,73±6,88 | -1,593 | 0.111 |
| | Geniş | 17 | 55,53±5,26 | | |
| Etkili İletişime Yönelik Duyuşsal Öz Yeterlilik Ölçeği | Çekirdek | 155 | 72,18±8,89 | -2,281 | 0.023 |
| | Geniş | 17 | 77,41±6,22 | | |
| Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Öz Yeterlilik Ölçeği | Çekirdek | 155 | 45,67±6,54 | -0,555 | 0.579 |
| | Geniş | 17 | 46,76±3,91 | | |
| Kariyer Geleceği Ölçeği | Çekirdek | 155 | 93,42±13,79 | -0,059 | 0.953 |
| | Geniş | 17 | 94,82±12,82 | | |
| KGÖ - Kariyer Uyumluluğu | Çekirdek | 155 | 42,72±6,34 | -0,442 | 0.658 |
| | Geniş | 17 | 44±4,51 | | |
| KGÖ - Kariyer İyimserliği | Çekirdek | 155 | 40,99±7,28 | -0,152 | 0.880 |
| | Geniş | 17 | 41,29±8,41 | | |
| KGÖ - Bilgi | Çekirdek | 155 | 9,71±2,51 | -0,184 | 0.854 |
| | Geniş | 17 | 9,53±2,9 | | |
| Minimental Test Toplam | Çekirdek | 155 | 29,68±0,69 | -0,316 | 0.752 |
| | Geniş | 17 | 29,47±1,12 | | |

Mann Whitney U Test; p<0.05

Tablo 8’de katılımcıların ölçek ve alt ölçek puanları aile türleri açısından karşılaştırılmıştır. Etkili İletişime Yönelik Duyuşsal Öz Yeterlilik ölçeği toplam puanı ile aile türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Etkili İletişime Yönelik Duyuşsal Öz Yeterlilik ölçeği toplam puanı çekirdek aileye kıyasla geniş ailelerde daha yüksek bulunmuştur (Z=-2,281 p=0,023).

Kariyer Geleceği alt ölçeklerinden “Kariyer Uyumluluğu” puanı ile mezun olduktan sonra iş bulma inancı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kariyer Geleceği alt ölçeklerinden “Kariyer Uyumluluğu” puanı mezun olduktan sonra iş bulma inancı olmayanlara kıyasla olanlarda daha yüksek bulunmuştur ($Z=-2,702$ $p=0,007$).

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada yer alan değişkenler; cinsiyet, katılımcıların kariyer planı olup olmaması, aylık geliri, aile türü, anne ve babanın eğitim düzeyi, medeni durum, kardeş sayısı ve katılımcıların kaçınıcı çocuk olduklarıdır. Katılımcıların cinsiyeti, kaçınıcı sınıfta oldukları, kariyer planları olup olmaması, aylık gelir düzeyleri ve aile türleri açısından Etkili İletişim Özyeterlilik Envanteri'ndeki yanıtlar ile Kariyer Geleceği Ölçeği'ndeki yanıtlar arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Bulgular cinsiyet açısından incelendiğinde kariyer geleceği alt ölçeklerinden "bilgi" puanı ile etkili iletişime yönelik bilişsel öz yeterlilik ölçeği ve psikomotor öz yeterlilik ölçeği toplam puanı kadınlara kıyasla erkeklerde daha yüksek bulunmuştur. Güldü ve Kart (2017) tarafından yapılan, üniversite öğrencilerinin kariyer planlama sürecinde karşılaştıkları kariyer engellerinin ve öğrencilerin kariyer algılarının rolünün incelendiği çalışmada; kendini değerlendirme ve fırsatları tanıma şeklindeki kariyer davranışlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılık saptanmıştır. Erkek üniversite öğrencilerinin kendilerini geliştirip bilgi ve becerilerini arttırmalarına katkı sağlayacak alanları araştırmaya ve kendilerini tanıyıp değerlendirdikten sonra ihtiyaçlarına, isteklerine, becerilerine uygun olan ulaşılabilir kariyer fırsatlarını değerlendirmeye kadın öğrencilere kıyasla daha eğilimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, erkeklerin bilişsel ve psikomotor öz yeterliliklerinin yüksek olmasının bir sonucu olarak, iş piyasasını ve istihdam eğilimlerini kadınlara kıyasla daha iyi algıladığı durumunu destekler niteliktedir.

Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerine yönelik literatürde çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan birisi de Dilekman ve arkadaşlarının (2010) eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerle yaptığı çalışmadır. Bu çalışmanın sonucunda cinsiyete göre iletişim becerilerinde herhangi bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Bu çalışmalardan bir diğeri de Temel ve Şişman (2017) tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmaya hemşirelik fakültesinde birinci sınıfta okuyan üniversite öğrencileri katılmıştır. Çalışmada iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin sanal ve kişilerarası ilişkilerine etkisi incelenmiştir ve sonuç olarak iletişim becerileri eğitimi sonrasında öğrencilerde kişilerarası ilişki şekillerinin daha besleyici bir hal aldığı, sanal sosyalleşme ve sanal yalnızlık seviyelerinin azaldığı görülmüştür. Çalışmanın sonucunda iletişim becerilerinde cinsiyetler arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ayrıca Ceyhan'ın (2006) yaptığı çalışmada, Anadolu Üniversitesi'nde eğitim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin dahil olduğu 277 öğrencinin uyum düzeyleri, algılanan iletişim beceri düzeylerine göre incelenmiştir. Xie ve arkadaşlarının (2013) yaptığı hemşirelik bölümü öğrencilerinin yer aldığı çalışmada öğrencilerin çoğu hastalar ile iletişimde eksikleri olduğunu ve hastalar ile iletişim konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Acar ve Buldukoğlu (2016) da hemşirelik ve tıp öğrencilerinin yer aldığı bir çalışma yapmıştır. Çalışmada öğrenciler hastalarla iletişim konusunda zorluk yaşadıklarını, genel iletişim stratejileri ve zor hastalar ile iletişim hakkında eğitime gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Dil ve konuşma terapistleri, insanlarla iç içe olmayı gerektiren, dolayısıyla da etkili iletişim becerilerine gerek duyulan ortamlarda çalışmaktadır. Etkili iletişim becerileri, hastalarla iletişimin daha sağlıklı ve anlaşılır gerçekleşmesine olanak vermektedir ve alanda başarıyı getirmektedir. Bu da kariyer geleceğini olumlu etkilemektedir. Literatürde iletişim becerilerine ve

iletişim algısına yönelik pek çok çalışma mevcuttur fakat etkili iletişimin önemli olduğu alanlardan biri olan dil ve konuşma terapisi bölümüne yönelik, DKT öğrencilerinin ve mezunlarının etkili iletişim düzeyleri ve etkili iletişim özyeterlikleri konularında yapılmış yeterli çalışmaya rastlanmamaktadır.

Katılımcıların kariyer planı olup olmaması açısından çalışmanın bulguları incelendiğinde etkili iletişime yönelik duyuşsal öz yeterlilik ölçeği toplam puanı kariyer planı olmayan öğrencilere kıyasla kariyer planı olan öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca Kariyer Geleceği Ölçeği toplam puanı kariyer planı olmayanlara kıyasla olanlarda daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin etkili iletişim özyeterliliği ile kariyer geleceği algılarının birbiri ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

DKT öğrencilerinin sınıf düzeyleri açısından çalışmanın bulgularına bakıldığında dördüncü sınıfta okuyan DKT öğrencilerinin kariyer geleceği ölçeği toplam puanı ve etkili iletişime yönelik psikomotor öz yeterlilik ölçeği toplam puanı birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta okuyanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu tablodan hareketle, son sınıfa gelen öğrencilerde gerek aldıkları derslerin etkisiyle gerekse bölüm ve bölümün kapsadığı iş olanakları konusunda bilgilerinin artmasıyla etkili iletişim becerilerinde gelişme olabildiği ve bu durumun kariyer geleceğine yönelik öğrencilerin algılarını da olumlu etkileyebildiği yorumu yapılabilir.

Minh-Quang'a (2016) göre iletişim yeterliliği özellikle iş arama sürecinde önemlidir ve öğrenme ortamında hem öğrencinin hem de öğretmenin başarısı için esastır. Minh-Quang 2016 yılında yaptığı çalışmada, Vietnam'da çeşitli üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin iletişim yeterliklerinin üniversite deneyimi değişkenlerinden nasıl etkilendiğini araştırmıştır. Bu çalışmanın amacı, üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek düzeyde iletişim etkinliğine imkan tanıyan bir öğrenme ortamı oluşturmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Pasechkina (2000), iletişim özyeterliliğinin oluşumunun öğrencilerin iletişimsel eğitiminin önemli bir bileşeni olduğunu belirtmektedir. Okul ortamında öğrencilere iletişim hakkında eğitim verilirken, bu eğitim sürecinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yalnızca bilginin, becerinin, kişisel özelliklerin ve yeteneklerin değil aynı zamanda bireysel yeterliliklerinin farkındalığının gelişmesi gerekliliğini, bu farkındalığın öğrencilerin seçmek istedikleri meslekte sergileyecekleri davranışları belirleyen güçlü bir motivasyon koşulu olduğunu anlamalarının önemli olduğunu savunmaktadır. Tüm bunlar, öğrencilik dönemlerinde alınan etkili iletişim becerileri ile ilgili eğitimlerin mezuniyet sonrasındaki kariyer geleceği algılarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Güldü ve Kart, yaptıkları çalışmada, kariyer planı yapma durumu ile kariyer geleceği algısı ve alt boyutları ile kariyer geleceği algısı ve kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ve iş piyasasına ilişkin bilgi alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Abacıoğlu'nun (2019) sağlık alanında eğitim gören öğrencilerin iş bulma kaygısı ve kariyer geleceği algıları üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin kariyer geleceği algıları çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Alanı ile ilgili iş bulma inancı konusunda hayır cevabını verenlerin oranı %32 çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin üçte birinin iş bulma konusunda umutsuz olduğu sonucunu vermektedir. Çalışmanın sonucunda, meslek yaşamlarına adım atmadan önce kariyer merkezleri tarafından öğrencilere iş ve meslek danışmanlığı eğitiminin verilmesi

gerekliliğine yer verilmiştir. Çalışmaya katılan DKT bölümü öğrencilerinden 139 kişi kariyer planı olduğunu; 33 kişi ise kariyer planı olmadığını belirtmiştir. Bu durum, dil ve konuşma terapisi mesleğinin günümüzde iş bulma imkanının yüksek olarak algılandığını göstermektedir.

Çalışmaya katılan DKT öğrencilerinin aylık gelir düzeyleri ve aile türleri açısından verileri incelendiğinde iletişime yönelik psikomotor öz yeterlilik ölçeği toplam puanı ve Kariyer Geleceği Ölçeği alt ölçeklerinden “Bilgi” puanı diğer gelir düzeylerine kıyasla aylık geliri 9000 ₺ üstü olanlarda yüksek bulunmuştur. Aile türleri açısından veriler incelendiğinde ise etkili iletişime yönelik duyuşsal öz yeterlilik ölçeği toplam puanı çekirdek aileye kıyasla geniş ailelerde daha yüksek bulunmuştur. Aylık geliri yüksek olan ailelerde yetişen üniversite öğrencilerinin kendilerini geliştirip bilgi ve becerilerini arttırmalarına katkı sağlayacak alanları araştırmaya ve kendilerini tanıyıp değerlendirdikten sonra ihtiyaçlarına, isteklerine, becerilerine uygun olan ulaşılabilir kariyer fırsatlarını değerlendirme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Günümüzde mezun sayısının dil ve konuşma güçlüğü yaşayan bireylere ulaşmak konusunda hala yeterli olmadığı göz önüne alındığında, DKT öğrencilerinin iş bulma inançları hakkında büyük oranda olumlu yanıtlar vermeleri bu durumla tutarlılık göstermektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin etkili iletişim becerileri eğitimleri ile kendilerini geliştirdikleri ve kariyer geleceklerine yönelik algılarının bu durumdan etkilendiği görülmektedir. Bu çalışmanın bir amacı da dil ve konuşma terapisi bölümü öğrencilerinin “Dil ve konuşma terapisi ulusal çekirdek eğitim programı” kapsamında aldıkları iletişim becerileri eğitimlerinin etkili iletişim özyeterlilikleri ve dolayısıyla kariyer geleceği algıları üzerinde ne gibi etkileri olduğunu araştırmaktır ve DKT bölümü öğrencileri ile yapılacak olan etkili iletişim becerileri eğitimleri hakkındaki çalışmalara öncülük etmektir.

Bu çalışmanın sonucunda dördüncü sınıfta okuyan DKT bölümü öğrencileri birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek etkili iletişim özyeterliliği ve kariyer geleceği algısı puanları ortaya koymuşlardır. Bu da iletişimle ilgili daha fazla eğitim almış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu yüzden de iletişime dair derslerin eklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın sınırlılığı; bu çalışmanın sadece Biruni Üniversitesi’nde DKT bölümünde okuyan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmesidir. Bu çalışmaya benzer çalışmaların daha geniş popülasyonda, farklı üniversitelerde ve şehirlerde okuyan DKT öğrencileri ile yapılması literatüre katkı sağlayacaktır.

Kaynakça:

ABACIOĞLU, Saliha, (2019), “*Sağlık Alanı Öğrencilerinin İş Bulma Kaygısının ve Kariyer Geleceği Algı Düzeylerinin İncelenmesi*”, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

ACAR, Gülşah; BULDUKOĞLU, Kadriye, (2016). *Difficulties of Students' in Communication with Patients and Their Perception of Difficult Patient*. Journal of Psychiatric Nursing, 7–12. doi:10.5505/phd.2016.20592

ALIVERNINI, Fabio; LUCIDI, Fabio, (2011), “*Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study*”, Journal of Educational Research, CIV, 4:241–252. doi:10.1080/00220671003728062.

BANDURA, Albert, (1997), “*Self-Efficacy: The Exercise of Control*”, Journal of Cognitive Psychotherapy, New York: W. H. Freeman & Co.

CEYHAN, Aydoğan-Aykut, (2006). *An Investigation of Adjustment Levels of Turkish University Students with Respect to Perceived Communication Skill Levels*. Social Behavior and Personality, 34(4), 367–380. doi:10.2224/sbp.2006.34.4.367

DİLEKMAN, Mücahit; BAŞÇI, Zeynep; BEKTAŞ, Fatih, (2010). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(2), 223–231. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/2822/38075> adresinden erişildi.

DURU, Hüseyin; AKGÜN, Elif; MAVİŞ, İlknur, (2018), “*Dil ve Konuşma Terapisi Mesleğine Yönelik Farkındalığın Belirlenmesi*”, Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi (DKYAD), I, 3:257–280. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dkyad/issue/44795/557215> adresinden erişildi.

ERUS, Seher-Merve; ZEREN, Şerife-Gonca, (2017), “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kariyer Uyumu*”, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, VI, 3:657–668. doi:10.5961/jhes.2017.242.

FOLSTEIN, Marshal F.; FOLSTEIN, Suzan E.; MCHUGH, Paul R., (1975), “*Mini Mental State*” A Practical Method for Grading the Cognitive State of Patients for the Clinician”, Journal of Psychiatric Research, XII, 189–198.

GÜLDÜ, Özgür; KART, M. Ersoy, (2017), “*Kariyer Planlama Sürecinde Kariyer Engelleri ve Kariyer Geleceği Algılarının Rolü*”, Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, LXXII, 2:377–400.

GÜNGEN, Can; ERTAN, Turan; EKER, Engin; YAŞAR, Resmiye; ENGİN, Funda, (2002), “*Reliability and Validity of the Standardized Mini Mental State Examination in the Diagnosis of Mild Dementia in Turkish Population*”, Türk Psikiyatri Dergisi, XIII, 4:273–81. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12794644> adresinden erişildi.

KALAFAT, Temel, (2012), “*Kariyer Geleceği Ölçeği (kargel): Türk Örneklemini İçin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi*”, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, IV, 38:169–179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21458/229728> adresinden erişildi.

KIR, Ayşe; ER, A. Salkım, (2017), “*Organizasyonlarda Kariyer Planlaması ve Kariyer Engelleri*”, Electronic Journal of Vocational Colleges, 14–23.

MINH-QUANG, Duong, (2016). *Communication Efficacy and University Experiences of Vietnamese Students*. Journal of Education and Training, 3(1), 216–225. doi:10.5296/jet.v3i1.8904

PASECHKINA, Tatiana Nickolaevna, (2000). *Effective Communication and Communicative Self-Efficacy: Features of Communication Training of Future Emercom Specialist*. doi:10.15863/TAS

ROTTINGHAUS, Parick J.; DAY, Susan X.; BORGEM, Fred H, (2005), “*The Career Futures Inventory: A Measure of Career-Related Adaptability and Optimism*”, Journal of Career Assessment, XIII, 1:3–24. doi:10.1177/1069072704270271.

TEMEL, Münire; ŞİŞMAN, Fatma Nevin, (2017). *İletişim Becerileri Eğitiminin Hemşirelik Öğrencilerinin Sanal ve Kişilerarası İlişkilerine Etkisi*. Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi, 4(3), 171–179. doi:10.17681/hsp.297738

XIE, Jianfei; DING, Siqing; WANG, Chunmei; LIU, Aizhong, (2013). *An Evaluation of Nursing Students’ Communication Ability During Practical Clinical Training*. Nurse Education Today, 33(8); 823–827. doi:10.1016/j.nedt.2012.02.011

YAHŞI, Ömer; AYDIN, İ. Seçkin, (2020), “*Etkili İletişim Özyeterlik Envanteri’nin Geliştirilmesi: Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması*”, International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences, II, 1:257–275. doi:10.35452/ca-less.2020.13.

YILDIZ, Demet; SEFEROĞLU, Meral; GÜNEŞ, Aygöl; BÜYÜKKOYUNCU, Nilüfer; YILDIZ, Abdülmeccid; KILIÇ, Kasım. ... SİĞİRLİ, Deniz, (2018), “*Assessment of Cognitive Dysfunction in Hemodialysis Patients by the Mini Mental Test and the Clock Drawing Test*”, Turkish Nephrology, Dialysis and Transplantation Journal, XXVII, 3:262–266. doi:10.5262/tndt.2018.3201.

Extended English Abstract

Making a career choice is one of the important decisions in the lives of individuals and covers a certain process. This process; it includes individuals' researching career opportunities before graduating, determining the paths they will follow before graduating, feeling ready to start their business life, and synthesizing the information they gained from the education they received at school.

Unemployment is an important problem in the world and in our country. Erus and Zeren (2017) state that there is no balance between the type and capacity of university departments in Turkey and the workforce needed, which may complicate students' career choices and career development after university.

Despair in finding a job may result from individuals trying to make a career plan without knowing enough about themselves. Before starting business life, individuals need to know themselves, discover their positive and negative features, develop their communication skills, and be aware of the business opportunities around them. It is very important for them to make a career planning that is suitable for them by taking advantage of them. Kır and Er (2017) mention that in order for individuals to be successful in career planning, they must first evaluate themselves, be aware of their skills and positive and negative characteristics.

The ability of individuals to recognize themselves and evaluate their positive and negative characteristics is related to self-efficacy. Self-efficacy is a general capacity that includes cognitive, social, affective and behavioral skills and requires being directed and organized in line with goals. Communication self-efficacy is also important especially in job search and job finding processes.

Recently, there has been an increase in the number of graduates with the opening of speech and language therapy (SLT) undergraduate programs in state and foundation universities. On the other hand, individuals who have language and speech problems have difficulties in reaching specialists trained in the relevant subject. It is known that doctors, audiologists, psychologists, special education specialists, diction trainers and some other professional groups provided therapy services to individuals with language and speech difficulties until the mid-2000s. One of the reasons for this situation is that people who have speech and language problems and who are looking for a therapist still do not know the SLT profession well enough. Effective communication skills, which are one of the competencies that SLT department students should acquire before graduation, provide advantages for these individuals to strengthen their connections during their student and graduate years, and to adapt more easily to the work environment they want in order to communicate effectively during the job search process after graduation.

It is thought that effective communication is important in the career perceptions of speech and language therapists working in an area where effective communication is important and the students of this department. The aim of this study is to examine the effective communication self-efficacy and career future perception levels of SLT students and to investigate the effects of effective communication self-efficacy on students' career future perceptions. In the study, the "Effective Communication

Self-Efficacy Inventory” was used to measure the effective communication self-efficacy of SLT students, and the “Career Future Scale” was used to measure their career future perceptions. SLT students’ effective communication self-efficacy and career future perception levels were examined according to various variables (gender, career plans...).

This study is important in terms of investigating how the communication skills training received by speech and language therapy students affect their perceptions of their career future and pioneering future studies. The fact that there is no other study in the literature on the effective communication skills and career future perceptions of SLT department students makes this study unique.

This study, which examines the awareness of effective communication self-efficacy and career future perception levels of language and speech therapy department students, was carried out in the “comparative screening” model. The sample of the study consists of undergraduate program students studying in the department of speech and language therapy at Biruni University.

Variables in the study; gender, whether the participants have a career plan, monthly income, family type, education level of the parents, marital status, number of siblings and the number of children the participants are. A significant relationship was found between the answers in the Effective Communication Self-Efficacy Inventory and the answers in the Career Future Scale in terms of the participants’ gender, which grade they are in, whether they have career plans, monthly income levels, and family types.

As a result of this study, the students of the SLT department in the fourth grade revealed higher effective communication self-efficacy and career future perception scores than the students in the first, second and third grade. This may be due to the fact that they have received more training in communication. Therefore, it is thought that it would be beneficial to add courses on communication to the education programs of the students.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

Ahilik ve İmece Modelinin Uygulamalı Eğitimdeki Önemi

The Importance Of Akhism And Imece Model In Applied Education

Selami Sedat AKGÖZ*

Öz:

Ulus millet gelişiminde ve milli bir kimlik taşımada eğitim modelinin doğru belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu model ile beraber çalışacak toplum kesimlerinin ortak amaç,ortak payda ve misyon ve vizyonlarının milli bir kimlikle belirlenmesi gelecekte yetişecek neslin milli bir kimlik taşımasına katkıda bulunacaktır. Osmanlı imparatorluğu duraklama dönemine girdiğinde medreselerde pozitif ilimlerin etkisi azaltılarak dinsel eğitime önem verilerek padişahlara kulluk bilincinin yerleştirilmesi hedeflenmiştir. Dinimiz bilime ve sanata önem veren yenilikçi ibadetleri bile toplumcu olan yardımseverliği hedefleyen bir düşünce tarzına sahiptir.Çalışmamızda hedeflediğimiz bu eğitim modelinin bileşenleri olan ahilik ve imece kültürünün insan kaynakları,vizyon ve misyon örgüt amaçlarındaki bağlılığı geliştirecek olan etkisini,mili bir eğitimle yetişen ahlaklı,mesleki normlara sadık olan ,toplam kaliteyi ve iyi ürün ortaya çıkarmayı hedeflemiş teknik elemanlarının iş gücü ve kalkınma alanında sağlayacağı iyileştirmelere olan katkılarını inceleyeceğiz.Bu yöntemde Ahilik ve imece kültürünün günümüzde uygulanabilirliğini tartışacağız. Ahi mesleki eğitim modelinin ilkokuldan üniversite eğitimine kadar sürmesi gerektiğini, öğretmen,öğrenci ilişkisinin usta çırak ilişkisine evrilmesinin önemini inceleyeceğiz.

Anahtar Sözcükler: Esnaf,Ticaret,Eğitim,İş,Milli.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Mucur Meslek Yüksek Okulu, Mail: sakgoz@ahievran.edu.tr
ORCID --0000-0001-9056-1749

Abstract:

The correct determination of the education model is of great importance in the development of the nation and in carrying a national identity. Determining the common purpose, common denominator, mission and vision of the segments of society that will work with this model with a national identity will contribute to the future generation to have a national identity. When the Ottoman Empire entered the period of stagnation, it was aimed to place the consciousness of servitude to the sultans by giving importance to religious education by reducing the influence of positive sciences in the madrasahs. Our religion has a way of thinking that gives importance to science and art, even its innovative worship, which is socialist and aiming at benevolence. The effects of the ahi-order and community culture, which are the components of this education model, which we aim in our study, which will improve the commitment to human resources, vision and mission organization goals, are reflected in moral, professional norms that are grown with a national education. We will examine the contribution of the technical staff, who are loyal, who aim to produce total quality and good products, to the improvements they will provide in the field of labor and development. In this method, we will discuss the applicability of Ahilik and imece culture today. We will examine that the Ahi vocational education model should continue from primary school to university education, and the importance of evolving the teacher-student relationship into a master-apprentice relationship.

Keywords: Tradesmen, Trade, Education, Job, National

Giriş

Anadolu coğrafyası içinde barındırdığı kültürel zenginlikleri sevgi, kardeşlik ve hoş görü ile kaynaştır Irak ahilik ve imece sisteminin gelişmesine öncülük etmiştir. Bu model yardımlaşmayı ve kurumsal ilişkiyi canlandırarak ülkemizin sosyal ve ekonomik anlamda gelişmesine yol açmıştır. (Akgöz Selami Sedat; Turgay, Solmaz, 2015)

Türkler Anadolu bölgesine kendi yaşama felsefelerini ve törelerini ve yaşam formlarını, Ahiliği ve İmeceyi etkileşimde buldukları topluma başarı ile entegre etmişlerdir.

Ahilik ve imece organizasyon modellemeleri temelinde usta çırağ ilişkisine dayanan dini değerleri ahlaki normlarla harmanlaştırarak oluşturduğu yaşam felsefesi ana dolunun Türkleşmesine ve kültürlerin kaynaşmasında harç vazifesi görmüştür. Ahiliğin zayıflamasında Osmanlıda celali isyanlarının büyük rolü vardır.

Anadolu coğrafyası celali isyanları ile uğraşırken Kıta Avrupa'sında dini cemaatler ve kiliseler mesleki eğitim ve yardım kuruluşlarında etkin olduklarından yeni organizasyon modelleri arayışlarına girmiştir. Haçlı savaşlarında Asya ve Avrupa uygarlıkları dinsel nedenlerle çatışırken kültürel ve ekonomik alanlarda birbirlerinden fikir ve kültürel alanlarda etkileşime girmişlerdir. (Bayram Mikail, 2012)

Bu etkileşim sürecinde ahilik ve gedik organizasyon modelleri klasik roma esnaf ve organizasyon modellerini benimseyen Avrupa lonca ve örgüt sistemlerinde ahiliğin ve gedik organizasyon modellerinden ciddi olarak etkilenecektir. (Ziya, 2006)

Temelini İslam düşüncesinden alan ve sadece Müslümanların üye olma hakkına sahip olduğu ahilik sistemi, devletten imparatorluğa geçiş sürecinde roma yönetim ve organizasyon modellerinden etkilenecek

Gayri Müslim ve Müslümanlarında üye olabildiği gedik organizasyon modeline dönüşmüştür. Gedik esnaf organizasyon modeli mason ve esnaf loca sistemlerinin organizasyon sistemlerine ciddi katkılarda bulunmuştur. Bu süreçte İslami referanslar ve değerler önemini yitirmiş ve Avrupa scolastik felsefesi Osmanlı eğitim kurumlarında etken olmuştur. (Akgöz Selami Sedat, 2021)

Avrupa Rönesansı yaşarken İslam coğrafyası bu dini eğitimin önemli olduğu ve temel bilimlerin önemini azaldığı bir orta çağ eğitim modelini oluşturmuştur. Avrupa düşünürleri Müslüman alimlerin bilgilerini kendilerine uyarlayarak bilimsel ve eğitim alanında endüstri devrimine geçen süreci iyi yönetmişlerdir. (Akgöz Selami Sedat, Öztürk Yusuf Kemal, 2012)

1.Mesleki ve Teknik Eğitimin Anadolu Selçuklu İmparatorluğundan Türkiye-Cumhuriyeti'ne Gelişim Süreci.

Anadolu'da Celali İsyanlarının çıkma sebeplerini incelediğimizde Anadolu Selçuklu devletinde yaşanan ekonomik ve siyasal nedenlerini araştırdığımızda orduda ve yönetimde Türk olmayan unsurların etkinliğinin artması ve beylerin ve Türklerin yönetimde ve sosyal hayatta etkinliğinin azalması en önemli etkenler arasında görülebilir. Bunda devşirmelerin yönetimde egemen olmaları ve yönetimde devşirmelerin ve Türkmenlerin olmamasından dolayı isyan bayrağını açan Ahi Evrenin öldürülmesi ve Türkmenlerin can kaybı tarihin en önemli kırılma noktalarından biridir. (Akgöz Selami S edat, 2017)

Celali İsyanlarında da Türk devlet yapısının İstanbul'un fethi sonrası kendini Romanın temsilcisi olarak görmesi ve Bizans uygulamaları olan gladyatör sisteminin yeni versiyonu olan yeniçeriler ve devlette devşirmelerin güç kazanması ekonomik zorluklar ve imparatorluğun zayıflaması beylik kültürüne istişare geleneğinin ortadan kalkması,ve imparatorlukta zorunlu olarak kullanılan kulluk bilinci imparatorlara ait bir devlet modelini kabul etmeyen Türkmenlerde rahatsızlık doğurdu ve celali isyanlarının ortaya çıkmasına sebep oldu. (Akgöz Selami Sedat, 2021)

Devlette hak ettiği değeri görmeyen,ticaretten nasip almayan ve tek görevi savaşmak olan Türkmenler Osmanlı devletinin Türklük değerlerini kaybetmesinden dolayı devlete bağlılık azaldı. Bunda Türklerde Kanuni Sultan Süleyman zamanında medreselerde dini eğitimin artırılması ve bilimsel eğitimde görülen müfredat eksikliği toplumda kültürel ve sosyal anlamda gerilemeye yol açmış ve ahilik sisteminin zayıflaması ve gedik sistemi ile ticari hayatta gayri Müslimlerin gücünün artmasına neden olmuştur. Kulluk bilinci topluma benimsetilmeye çalışılmış ve bu durum Türkmenlerde rahatsızlık doğurmuştur. Kulluk sadece Allah'adır diyen İslam akaidi yerine bir tür imparator kutsama ritüeli olan hanedanın olduğu gerçeği halka zorla benimsetilmeye çalışılmıştır. Bu süreç celali isyanları ile imparatorluğun zayıflamasına yol açmıştır.

Cumhuriyetin ilanı devşirmelerle bir hesaplama olmuş cumhuriyetin ilk döneminde Türkler yönetimde söz sahibi olmuş ama bu durum kısa sürmüştür.

Mesleki eğitimimiz 1947 yılında Amerika Birleşik Devletleri ile anlaşma sonucu Türkiye Fulbright Eğitim Komisyonu kurulmuştur. Bu süreç milli olmayan değerlerin eğitim sistemimize egemen olmaları,köy enstitülerinin köylünün bilinçlenmesine engel olmak için kapatılması sonucunu doğurmuştur.

Süt tozu gibi çocuklarımızın gelişimine zarar veren uygulamalar ve tarihinde hiç sömürge olmamış milletin çocuklarına zorunlu yabancı dil dayatması bu uygulamalara örnektir.

Köy enstitülerin kapatılması Türk çiftçisinin aydınlanma çağını yok etmiş ve köyde yaşayan bireyler köy eğitim merkezleri ve mobil kütüphane ve kütüphane eksikliğinden köy kahvelerinde kültürel gelişimlerini tamamlayamamışlardır.

İkinci Dünya savaşından sonra milli eğitimden sapma, tarım reformunun yapılamaması ve köy enstitülerinin kapanması sonucu Türkler yönetimde ki ağırlığını kaybetmişlerdir. Devşirmeciliğin tek farkı Türk kültürü ile yetişmeyen bir takım yurt dışında eğitim alan bir seçkinci sınıf Avrupa ve batılılar için devşirilmiş insanlar Türkiye de etkinliklerini artırmışlardır. Bunda imalat sınıfı ve montaj sanayideki gayri Müslim sınıf ve azınlıklar 1980 de kadar ülkemizde güçlerini sürdürmüşlerdir. Ülkemizde mesleki eğitim de yapılan en büyük hatalardan biri eğitimin milli olmaması ve yurt dışındaki örneklerin okullarımızda uygulanmasına yönelik zorlayıcı çalışmalarıdır. (Abdulkadir, 2008)

Köy enstitülerin kapatılması Türk çiftçisinin aydınlanma çağını yok etmiş ve köyde yaşayan bireyler köy eğitim merkezleri ve mobil kütüphane ve kütüphane eksikliğinden köy kahvelerinde kültürel gelişimlerini tamamlayamamışlardır.

Tarım reformunun yapılmaması ve kırsaldan kente göç kentlerde getto ve varoş kültürünü taşımışlar ve bundan dolayı kültürel ve düşünce dünyasında gerileme yaşamıştır. Bir ülke düşünelim Ortaokulda okutulan 100 temel eserinde Türk eserlerin sayısı az tutularak dünya klasikleri altında diğer ülke yazarlarının sübliminal mesajlarının okutulduğu bir eğitim dünyasında ülkemizde mesleki eğitim ve başarıdan söz edilemez. (Abdullah, 2005)

Halbuki okutulması zorunlu olacak 100 temel eserin tamamı Türk dünyasından seçilebilirdi. Bir örnek vermek gerekirse 100 temel eserde Kaşgarlı Mahmut'un Divanı Lugat Türk'ün olmaması, Orhun Anıtlarının bir kitap haline getirilip Türk gençliğine okutulmaması durumun ciddiyeti açısından bize çok önemli bilgi vermektedir..

Türk uygarlığına referans olan yazarların okutulmadığı milli bilincin olmadığı teknik lise ve yüksek okullardan mezun olan gençlik mesleki eğitimde ne kadar başarılı olabilir. Gençlik Mehmet Akif'in arzuladığı Asımın neslinden şu an kitap okumayan, mobil uygulamalar ve oyunlarla uğraşan bir sanal gençliğe dönüşmüşse mesleki eğitimimizde büyük sorunların olduğu gerçeğini göz ardı edemeyiz. (Ahmet, 2008)

Toplumun kalkınmasını ve ülkemizin gelişmiş ülkelerle aynı seviyeye gelmesinde etkin kullanılabilecek modeli ve uygulamalı milli bir eğitim modeli olmak zorunluluğu üniversite eğitiminin en temel sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mesleki eğitimde imam hatipler ve düz lise arasında suni olarak çıkarılan tartışmalar eğitimin sanayiden ve milli eğitimden verilen tavizlerin maskelenmesi için yapılmıştır. Dini değerler ve ahlaki eğitim tüm okullarda verilmelidir. Dini eğitimin sadece imam hatiplerde değil tüm okullarda belli bir oranda verilmesi milli ve manevi bir toplum için hayati önem arz etmektedir

Dini eğitim ve kuran öğrenimi mesleki eğitim ile kaynaştırılmalı ve bir an evvel sanayide çalışacak çocukları teşvik edecek mekanizmalar hayata geliştirilmelidir.

Kuranı Kerim ve dini eğitim ve mesleki eğitim ahilik modeli olarak diyanet işleri ve çıraklık eğitim modellemesi olarak ortak yürütülmelidir.

Mesleki eğitimde en temel eksikliğimiz ahlaki ve dini eğitime önem verilmemesidir. Bu nedenle ayıplı mal, tüketiciyi kandırma ve gıda terörizmi ahlaki kurallar ve misyon eksikliği

Toplumda rüşveti, hırsızlığı, tüketicilerin kandırılmasına yol açmıştır. Kanunlar ve emniyet tedbirleri ahlaki eğitim olmadan başarılı olmakta zorluk yaşayacaktır. Bu süreçte köy enstitülerinin kapatılmasının da etkisi gözden kaçırılmamalıdır.

Bu eğitim trendinin fulbright eğitim komisyonu yapılan ortak uygulamalar suni olarak kasıtlı olarak ortaya çıkarılan imam hatip, düz lise gerilimi. Ülkemizin montaj sanayinemahkum olması ve usta çırak ilişkisinin zarar görmesine sahip olmuştur.

Teknik üniversiteler, uygulamalı yüksek okullar ve meslek yüksek okulları bu soruna çare bulamamıştır. Halen ülkemizde zorunlu eğitimin yüksek okullara kadar zorunlu olmaması, küçük yaşta çocukların çırak olamaması ülkemizde endüstri devrimine dönüş sürecine geçişini zorlandırmış ve montaj sanayi ekonomisinden kurtulmamızı geciktirmiştir. Halen ülkemizde sanayi değil zihinlerde de montaj sanayi düşüncesi egemendir. (Ejder, 2008)

1980 yılından itibaren milli sanayi de Türk müteşebbislerin sayısı artmış fakat montaj sanayi nedeniyle ve üniversite ve sanayi işbirliğinin gerçekleşmemesi nedeniyle ülkemiz endüstri 4.0 sanayileşme sürecinde geç kalınmıştır. (Ayhan, 2008)

Ülkemizde mesleki eğitim istenilen noktada değildir. Sanayimiz nitelikli işgücünü karşılamada zorluk yaşamakta ve endüstri 4.0 geçiş sürecine geçememektedir.

Dolayısıyla ülkemiz ucuz iş gücü, düşük verimlilik, taşeronlaştırma, sanayiden kopuk üniversiteler, teknolojik ürünlerdeki üretim azlığı ve tarımsal ve montaj üssü haline gelmiştir.

Sanayi ve Ticaret bakanlığımızın ve milli eğitim bakanlığının yürüttüğü ahilik dersi ve bir haftaya sıkıştırılan ahilik haftası uygulamaları konunun kavramının anlaşılmasına güzel bir örneğidir.

Ahiliğin bir hafta içerisinde öğretilceğini ve halka aktarılacağına inanan, yılarca süren ahilik eğitimin bir dersle uygulamasız olarak öğreteceğine inanan zihniyet konunun ciddiyetinden ve ahilik öğretisinden uzaktır.

Ahilik bir ders değil yaşam ve kültür biçimidir. Bu biçimin diyalektik bir metodolojisi ve zorunlu iş uygulamaları vardır.

1.2. Ahilik Ritüelleri ve Günümüzde Mesleki Eğitimde ve Ahilik ve İmece Modelinin Uygulanabilirliği ve Milli Eğitimde Önemi

Dünya eğitim tarihinde Avrupa'nın kültürel ve siyasi alanlarında etkinliği nedeniyle batı uygarlığı Grek ve Roma medeniyetini başlangıç olarak almıştır. Halbuki İslam dünyasının bilim adamları ve düşünürleri orta çağ Avrupa'sında ders kitapları ve okullarda okutulurken Endülüs uygarlığını yok olması nedeniyle bilim dünyasında hak ettiği yeri alamamıştır.

Bilim terminolojisinde bilimsel referanslar Sümer ve mısır medeniyeti olarak gösterilirken Göbekli tepe ve Karahan tepede yeni yerleşim yerlerinin bulunması nedeniyle medeniyetin Anadoludan Asya ve Avrupa'ya yayıldığı görüşü ağırlık kazanmıştır.

Avrupalılar İslam ve Asya uygarlıklarına ön yargılı olduklarından dolayı bu gerçekleri görmezden gelmişlerdir.

Haçlı savaşları bu kültürler arasında etkileşim sağlanmıştır. Anadolu'da Haçlı, Moğol ve celali isyanları ile uğraşırken temelini İslam akaidi ve ahlaki düşüncesinden alan ve sadece Müslümanların üye olabildiği ahilik teşkilatı Osmanlı imparatorluğunun yükselme döneminde devlet sürecinden imparatorluğa geçişte yeni bir esnaf ve organizasyon modeli olan üye olmak için Müslüman olma şartı taşımayan gedik organizasyon modeline dönüşmüştür.

Osmanlı imparatorluğu duraklama dönemine girdikten sonra ticaret gayri Müslimlere geçmiş bu süreçte Osmanlı imparatorluğunda gayri Müslim tüccarlar kapitülasyonların ve siyasi nedenler nedeniyle bilgi ve birikimlerini Avrupalı tüccarlara ve yabancı esnaf odalarına aktarmışlardır. Bu bilgi ve birikim mason ve esnaf, lonca sistemlerinde derin izler bırakmıştır.

Masonik organizasyonlar ve esnaf locaları kuruluş dayanağı olarak gördükleri eski mısır ve kabalistik düşünce tarzlarını ahilikten ve gedik esnaf modelinden etkilendikleri ilham ile geliştirmişler ve mensuplarına verdikleri vizyon ile dünya ticaretini bir braderler konseyi ile üst akılla dünyayı yönetmektedirler. (Hüseyin A.2015).

1.3. Türk İyede Uygula Bilecek Ahilik Mesleki eğitim Modelinin Misyon ve Vizyon Taslağının Oluşturulması

Kolektif yaşama ve üretim biçimlerinden olan ahilik ve imece kültürü gelişmiş ülkelerde üretimin ve sosyal yaşamın itici güçlerinden olmuştur. Bir yaşam modeli olan kooperatifçilik evrensel bir iddia ile ortaya çıkmış ve az gelişmiş ülkelerde de önemsenmeye başlamıştır. Bizler ahilik ve imece organizasyonunun insanlığa katkılarını incelerken aşağıda belirtilen kıstaslar üzerinde durmak faydalı olacaktır. (Enis, 1993)

Bu modelde olabilecek ritüel ve uygulamalar ise ana başlıkları ile özetlersek

- Bu model çocuk yaşta uygulamalıdır.
- Temel ve orta seviyede eğitim çıkarın zamana yapılmalıdır.
- Milli bir bilinç için bir ahilik marşı olmalıdır.
- Esnaf ve sanatkarlara üye olmak için fikri ve kültürel anlamda ahilik formasyon programları zorunlu tutulmalıdır.
- Esnaf ve sanatkarlara üye olmak şet töreni ahilik ve ritüeller zorunlu tutulmalıdır.
- Ayıplı mal satan halkı kandıranlara Alevilik felsefesinin uyguladığı düşkün muamele yapılmalı ve belli bir süre tecrit edilerek cezalandırılmalarıdır.
- Kanunlarla tüketicinin korunamayacağı geçeceğinden hareketle ahlaki ve sosyal normların yaptırım gücü artırılmalıdır.
- Ayıplı mal ve tüketiciyi kandıran esnaflara müebbet hapis örneğinden hareketle ömür boyu ticaret yapma yasağı getirilmelidir.

- Halk eğitimde,sürekli eğitimde,tarım ve sanayinde nasıl uygulanabilirliğini araştırılması
- Ziraat,meslek yüksek okullarında,uygulamalı yüksek okullarda ki saha eğitimin performanslarının geliştirilmesine yönelik sonuçların incelenmesi
- Sanayinin istediği nitelikli eleman ihtiyacını karşılamaındaki rolürekabetçi sektörlerin yurt dışında açılabilmesindeki gerekli nitelikli eleman ihtiyacının karşılamaındaki önemi
- Ahilik ve imece kültürünün motivasyona olan etkisi
- Ahilik ve imece kültürünün insan kaynaklarına olan olumlu etkisi
- Personelin vizyon ve misyonlarına katkısı
- Şirkete ye çalıştığı kuruma bağlılık duygusunun gelişmesi
- Personelin şirkete veya çalıştığı kuruma olan bağlarının artması
- Toplam kalite alanında niteliğin artması olan katkıları
- Yaşam boyu eğitim ve katılımlı demokrasi anlayışının artmasına, olan katkıları
- Ahiliğin kurumlardaki uygulanabilirliğini incelenerek bu modelin kurumlarda nasıl uygulanacağına dair ortak bakanlıklar arası ortak koordinasyon merkezi kurularak çalışmalar bu merkez tarafından yürütülmelidir.

AHİLİK MESLEKİ EĞİTİM SİSTEMİ PAYDAŞLARI VE ALT BİLEŞENLERİ

| MEB | SANAYİ TİCARET BAKANLIĞI | HALK EĞİTİM VE YAŞAM BOYU EĞİTİM MERKEZLERİ | İÇ İŞLERİ BAKANLIĞI | GÖRSEL- DİJİTAL MEDYA |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Öğrenciler sabah istiklal marşı ile beraber ahilik marşı okuyacaklar. | Ahilik haftasının kutlanması bir haftaya değil bir yıla sığdırılmalı. | Halk eğitim ve yaşam boyu eğitim merkezleri bulunduğu ildeki merkezi esnaf organizasyonları ve ahilik kulüpleri ile beraber ahilik istişare konseyleri kurulmalıdır. | Vatandaşlığa geçişte ahilik töreni zorunlu tutulmalıdır. | Ahilik ile ilgili çizgi filmler ve subliminal mesajlar verecek ve görsel sunumlar hazırlanmalıdır. |
| Kariyer planlama, mesleki eğitim ilkokul son sınıfta belirlenmeli ve öğrenciler seviyelerine göre mesleki eğitim seferberliğine katılmalı. | Esnaflara ve zanaatkarlara üye kaydında ahilik belgesi ve sözleşmesi imzalatılmalı. | Bu konseyler bulunduğu ildeki nitelikli eleman ihtiyacını belirleyecek eğitim politikaları geliştirmelidir. | Yabancılara Türkçe eğitimin yanında içinde yaşadıkları toplumun ahlaki norm ve kurallarını öğretecek kısa kitapçıklar hazırlanmalıdır. | Ahilik yazılı ve görsel basında sıkça vurgulanmalıdır. |
| Tüm müfredat ahilik ilkelerine göre yeniden düzenlenmeli. | Her vatandaş bireysel veya mesleki ahilik kulüplerine üye olmalı. | Esnaf odalarını girişte red töreni yani (ahiliğe katılım) töreni zorunlu tutulmalıdır. | | Ahilik tarihi, ahilik süreci toplumda çok sık vurgulanmalıdır. |
| İlk okul son sınıfta fen ve temel eğitim dersleri yerine bir yıl vatandaşlık ahlak etik değerler ve ulusal bilinci kazandırılacak dersler verilmeli. Zorunlu eğitimin bitiminde her öğrenci ahlaklı insan (ahilik belgesi) alması zorunlu tutulmalı. | | | | Tiyatro ve görsel enstrümanlar kullanılarak ahilik öğretisi topluma sunulmalıdır. |

Kaynak: Ahilik organizasyon modelleri, Akgöz Selami Sedat basılmamış ders notları Kırşehir 2021

1.4. Ahilik Mesleki Eğitim Modelinin Yol Haritası ve Eylem Planı Yol Haritası

Dünyada mesleki eğitim modeli değişik ülkelerde uzun süreli ve her yıl değişimden bir misyon ve felsefe ile uygulanmalıdır. Günümüzde mesleki eğitim dernekler veresmi kurumlar tarafından yıllarca süren bir planlama ile olurken bizde mesleki eğitim kanayan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ahilik mesleki eğitimin amacı ülkemizin iş gücü piyasasında talep edilen nitelikli eleman ihtiyacının karşılanması etkin verimlilik ve eğitim merkezlerinin koordinasyonu ile yurt dışına nitelikli eleman iş gücünün yurt dışına gönderilerek işsizliğin azaltılmasına katkıda bulunacaktır.

Bu sorunun çözülmesi için öncelikle yapılması gerekenler aşağıda belirtilmiştir.

- Mesleki eğitimde düz, Anadolu ve mesleki eğitim lise ayrımı kaldırılmalıdır.
- Tüm liseler mesleki eğitim bünyesine alınmalıdır.
- İmam hatip ve düz lise tartışmasına son vermelidir.
- Ahlaki eğitim ve ahilik eğitimi zorunlu olmalıdır.
- Zorunlu eğitimin bir yılı milli bilinç eğitimi, tarihsel ve ahlaki eğitim ve vatandaşlık bilinci ile olmalıdır.
- Çıraklık eğitim yaşı düşürülmeli ve isteğe bağlı hafızlık ve dini eğitim 4 gün sanayi ve üç gün olarak koordineli olarak yürütülmelidir.
- Dine inanmak isteğe bağlıdır ama ahlaklı olmak zorunludur.
- Vatandaşlığa alımlarda ahlak ve etik değerlere uyma anayasal zorunluluk kapsamında olmalı ve diğer ülkelerdeki gibi milli değerlerimizi yansıtan bir vatandaşlık kitabı ve tören gerçekleştirilmelidir.
- Ahilik örgütlerine üyelik zorunlu olmalı her vatandaş ilkokuldan sonra ahilik ritüelleri ve şet töreni ile bu misyonu alması yasal kapsama alınmalıdır.
- Ahlaksızlığın suç olmadığı bir toplumda ayıplı mal satmanın suç olmadığı, kanunların vatandaşları gıda terörüne koruyamadığı bir ülkede ahlaklı insan korumak anayasal bir zorunlulukta olmalıdır.
- Ahilik ritüelleri görsel ve dijital medyada çizgi dizi, film vb. medya kanalları ile yoğun olarak işlenmelidir.

1.5. Ulusal Mesleki Eğitim Modelinde Ahiliğin Diğer Mesleki Organizasyonlarla Karşılaştırılması

Bizler ahiliğin diğer organizasyon modelleri ile karşılaştırmamızdaki gayemiz diğer modellerdeki başarıları analiz etmek ve bu modelin başarılı olması için tecrübe birikimlerin bu modele entegre edilmesidir. (Kadir, 2008)

Her model içinde var olduğu kültürel ve etik normlara göre şekillenir. Her modelin kendine has bir örgütlenme biçimi vardır. Bu modelleme Ahilikte yedi derece sistemle olurken masonlukta ise 33. dereceye kadar uygulanarak yıllar boyu sürmektedir. Eğitimin sürekli ve yıllara göre istikrarlı olarak sürmesi başarının en temel anahtarıdır.

Küresel üst aklın tüm dünyada başarılı olmasının nedeni uzun yıllar süren mesleki eğitim ve devşirme sistemidir. (İbrahim, 2019)

Mason eğitimin eksikleri arasında Grek ve Helenistik felsefeden ilham aldıkları yalnız erkeklerin üye olma ve biraderlerin mason kardeşliği ile kapalı toplum olmalarıdır. Halbuki diğer dayandıkları eski mısır ve Mezopotamya ve kabalistik kültürlerde kadın ve erkek yönetimlerde eşit hakta sahiptir. Hıristiyanlarda rahip olma şartı sadece erkeklere dayanırken Yahudilerde sınırlı olsa kadınlarda haham olabilir. (İlhami, 2004)

Kapalı bir organizasyon modeline sahip olan masonların tüm dünya da alt kuruluşları olan rotary ve lions kulüplerinden devşirdikleri yerel masonlar biraderler ve hakları sadece kardeşlerine dayandırdıklarından küresel alt yapıyı başarıyla oluşturmuş ve küresel üst akıl tüm dünyayı yönetmiştir. Kapalı bir model olması başarılarını perçinlemiştir.

Bizler Ma sonik modellemeyi eleştirmiyoruz. Bu modelin başarılı olmasındaki gerçekleri anlamaya çalışıyoruz. Bu bize Masonik modellemelerden çıkarım yapma hakkını ve bu modelin uzun süren eğitim ve derecelendirme sistemi ile yaşam boyu süren bilgi akımının başarılarındaki en temel şart olduğu gerçeğini unutturmamalıdır.

Bu model çok başarılı olsa da kapalı bir model olması ve kadınları yönetime katmaması nedeniyle daha iyi bir model olan Ahilik ve bacı yanı Rum modelinin insanlığa bir çözüm stratejisi sağlayacağı inancındayız. Bizler Ahilik ve Baciyani Rum modelinin masonluktan daha çok başarılı olacağını ve insanlığa katkısının daha çok olacağını savunuyoruz.

Ahilik ve Bacianirum modelinin açık bir sitem ve kadın ve erkek eşitliğine dayanan bir model olarak eğitim felsefesinin insanlık tarihinde çığır yaşatacağını ve sağlayacağı adalet, sosyal refah, fırsat eşitliği ile tüm dünyada ortak bir eğitim modeli olacağı inancı dayız.

Her ulus içinde yaşadığı topraklara has ve kendi milli, dini ve ahlaki değerlerini yansıtabileceği bir mesleki eğitim modeli gerçekleştirmelidir. Ulusal olmayan ve dışarıdan ithal edilen eğitim politikaları (Fulbrigh eğitim komisyonu vb.) gibi uygulamalar tevhidî tedrisat ve özel okullar adı altında okutulan misyoner politikalarını uygulayan eğitim kurumları olarak ünite yapımızı bozan kültür emperyalizmine uğramamamız sonucunu doğurmuştur.

Bizim köy enstitüleri olarak kullandığımız köylüyü bilinçlendirmede etkin kullandığımız yaşam boyu eğitim merkezlerini kapatarak aydınlanmayı engellemiş ve bunun sonucunda köylerde gençler sosyal gelişimlerini köy kahvelerinde ve yazılı görsel kaynaklardan tamamlamış ve kitap okumayan gençlik ve bunların eğitim gördüğü kurumlar niteliksiz bir eğitim kurumlarına dönüşmüşlerdir.

Durumu iyi olan aileler özel okullar ve yabancı misyoner ve cemaat okullarına çocuklarını göndererek mesleki eğitimin zayıflamasına sebep olmuştur. Milli eğitim misyonunuzdan uzak olan okullar seçkin bir toplum kurma amacıyla mesleki eğitime hep mesafeli davranmışlardır. Yapay olan imam hatipler ve düz lise tartışmasını çıkararak mesleki eğitimde ülkemizin gelişme politikalarını engellemeye çalışmışlardır.

Sonuç

Dini eğitim ve milli eğitim sadece imam hatiplerde değil tüm okullarda müfredatta verilmeli ama Kuranın ilk emri Oku olan dinimizin bilimsel eğitime verdiği önem göz ardı edilmemeli ve okullarda temel bilimsel eğitim ve dersler laboratuvarlarda kapsamlı bir şekilde ele alınmalı ve öğrencilerin mesleki eğitim modeli olan ulusal ahi eğitim modelimiz ilkokullardan başlayarak meslek yüksek okulları ve teknik üniversitelerde bir bütün olarak alınmalıdır.

Mesleki eğitim yaşı düşürülmelive çıraklık eğitim ve diyanet işleri ortak projeler geliştirilmelidir..

Eğitim müfredatları ahlaki ve etik değerlere göre adapte edilmeli ve ahlaklı insan gerçeğini,ayıplı mal satmama,tüketiciyi kandırmama,işini iyi yapma ilkeleri ile yoğrulmuş ahilik eğitim sisteminin ilkokullardan üniversiteye kadar önemi anlatılmalıdır. Üniversitelerde okutulan ahilik dersleri ve ticari bakanlığımızda yaşatılmaya çalışılan ahilik haftaları ile konu bu kadar basite indirgenmemelidir.

Ülkemizde korsan imalat ve insan sağlığını tehdit eden gıda ve vb. üretimlerde yaşanan artış bunu bir gıda terörü olduğu gerçeğini ve insan sağlığını tehdit eden bu ürünlerin ceza kanununda karşılığı olan cinayetin bir türü olduğu gerçeği saklanmaktadır. Bu suçu işleyenler ülkemizin okullarında yetişmekte ve bilinçli olarak halka ayıplı mal satmaktadır. Dolayısıyla ülkemizdeki mesleki eğitim yetersiz ve milli ve manevi değerlerden ahlaklı insan dediğimiz ahilik misyonundan çok uzaktır.

Mili Ahilik mesleki eğitim sistemimizde ahilik ders kapsamından çıkarılmalı ve hayatın her safhasında uygulanmalıdır.İlkokuldan üniversiteye kadar ahilik felsefesi ritüeller,ahilik marşı,şed törenleri zorunlu tutularak sürekli olarak yazılı,görsel,dijital olarak sürekli vurgulanmalıdır.

Kendi milli eğitim politikalarını uygulamayan toplumlar yok olmaya ve küresel üst aklın kölesi olmaya mahkumdurlar.

Kaynakça:

- Akgöz Selami Sedat;Turgay, Solmaz. (2015). Ekonomik Bağımsızlık ve Kooperatifçilik. K. Üniversitesi (Dü.), *Milletler arası Kooperatifçilik Kongresi içinde*, (s. 376-395).
- Abdulkadir, K. (2008). *Ahilik Öğretilerine İlham Olan Ayetler*. 1.Ahilik Sempozyumu (s. 119-123). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Abdullah, E. (2005). *Ortadoğuda Marjinal Bir Hareket*(Karmatiler. İstanbul: Berfin Yayınları.
- Ahmet, Ö. (2008). *Ahilik İlkelerinin Kuran-i Dayanağı. 1.Ahilik Sempozyumu* (s. 149-156). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Akgöz Selami Sedat, E. E. (2017). *Ahilik Felsefesi ve Örgüt Modelinin Dünyadaki Kalkınma Modeli Olan Kooperatife Yansımaları*. Alınları Sosyal Bilimler, 51-58.
- Akgöz Selami Sedat. (2021). *Ahilik modelinin Organizasyon Modellerine Etkisi*. Kırşehir: Basılmamış Ders Notlar.
- Akgöz Selami Sedat, Öztürk Yusuf Kemal. (2012). *Anadolu Kooperatifçilik Hareketinde Baciyani Rum Felsefesinin İzleri. 4.Milletler Arası Ahilik KONFERANSI*. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Ayhan, B. (2008). *Ahiliğin Kuran Referanslı İş Ahlakı. 1.Ahilik Sempozyumu* (s. 137-139). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Bayram Mikail. (2012). *Fatma Bacı Baciyani Rum (Anadolu Bacıları Teşkilatı)* Konya: Nkm. Yayıncılık.
- Ejder, O. (2008). *Ahlak,Bağımlı Dindarlık Açısından Açılışından Ahiliğin İş ve Ticaret Ahlakı. 1.Ahilik Sempozyumu* (s. 29-35). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Enis, Ö. (1993). *Ahilik müessesinin Sosyal Hayattaki Önemi*. İstanbul üniversitesi İktisat Fakültesi DERGİSİ, 24.
- Hüseyin, A. (2015). *Ahilik Teşkilatının Sosyo İktisadi Yapısıve Örneklilik Değeri*. Akademik Bakış Dergisi, 249-270.
- İbrahim, Y. (2019). *Ahilik Felsefesinden Günümüz Meslek Ahlakı Tartışmaları*. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 500-536.
- İlhami, S. (2004). *Masonluk ve Masonlar*. İstanbul: Der.
- Kadir, Ö. (2008). *Ahilikteki İş Ahlakı ve Mesleki Formasyonun Teşekkülünde Tasavvufun Rolü. 1. Ahilik Sempozyumu* (s. 17-19). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Ziya, G. M. (2006). *Kooperatifçilik*. Ankara: Yetkin Yayınları.

Extended English Abstract

The Turkish vocational education model should be unique to our nation and our country. This model should be developed on the basis of ahism and imece culture, and our young people who adopt the ahism vocational technical education model, whose mission and vision created using ahism, shet ceremony and ancient Turkish rituals are completely unique to us, will play a leading role in sustainable development and economic development and take our republic to a better level.

It is of vital importance to establish a national education model determined according to ethical values, norms and rules specific to that nation on the basis of national industrial policies. Our young people who have grown up with a rote education approach do not train employees with the qualities that our industry wants, and public education centers cannot solve this problem.

The family farming and imece model, which has been used only in agriculture in the past, has taken on an active role in organizing activities for greenhouse farming, animal husbandry, organic agriculture, aquaculture for the familial workforce for women and men.

On the other hand, we can solve the problem of qualified labor force, which is the most basic necessity for the success of our industrial development move, by re-adapting our ahism model, which combines the relationship between imece and master apprentice, which is based on love and brotherhood, with religious and moral norms, to the conditions of the age.

The Ministry of national education is trying to re-adapt the practices in developed countries in the fields of total quality management and process management according to our country, and these practices cannot create a stable education model, so constant updates and changes in vocational education models lead to the fact that our country cannot enter the category of developed countries in vocational education.

In our study, we will use the comparative analysis method as the method.

We will examine the evolution of the trainee apprentice relationship used in vocational education today to the master apprentice relationship trained with moral and religious references.

In our study, we will examine the impact of ahilik and imece culture, which are components of this educational model that we aim at, which will improve the commitment to human resources, vision and mission organizational goals, the contributions to the improvements that technical staff who are moral, loyal to professional norms, raised with a mili education, aimed at creating a total quality and good product, will provide in the field of labor and development.

In this method, we will investigate the applicability of Ahism and imece culture today

We will examine the importance of Ahi vocational education model that should last from primary school to university education, and the evolution of teacher-student relationship to master-apprentice relationship.

The importance of the effective use of written and visual media by the public in national education policies and the coordination of the ministry of trade and industry, the ministry of national education, the Ministry of Internal affairs jointly coordinated by a center conducted in accordance with the labor force policies of our country ahism and imece spirit with the prepared curriculum has been reached determinations that it will increase labor force productivity

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

Yusuf Atılđan'ın Bodur Minareden Öte Adlı Öyküsünde Ben'in 'Başka'ya Dokunarak Var Olma Çabası

Ego's Effort To Exist By Touching The 'Other' In The Story Of Yusuf Atılđan "Bodur Minareden Öte"

Nedim UZSOY*

Öz:

Modern anlatılarda yazar, dilin imgeleştirme gücünden yararlanarak gerçekliği metinselliğin arkasına gizler. Bu tür anlatılarda kurmacanın emrinde gibi görünen dil, derin yapısında insanın psikolojik yönünü aydınlatacak şifreler barındırır. Kişi unsurunun merkezde yer aldığı modern öykülerde karakterleri gerçeklik açısından yorumlamak, onların dille şifrelenmiş psikolojik yönlerini analiz etmek, psikanalitik kuramlardan destek almayı gerektirir. Özellikle Freud'un benliğin oluşumuna getirdiği yeni bakış açısı ve Lacan'ın dile yüklediği psikanalitik anlam bireyin psikolojik yönünün edebi metne nasıl yansıdığını tespit etme noktasında yol göstericidir.

Birey olma bedensel duyumların desteğiyle gerçekteşir. Bireyin ilk olarak anneye dönük, dünyayı tanıma amaçlı kullandığı dokunma duyası, tüm hayatı boyunca çeşitli nesnelere üstünden benliğindeki iniş çıkışları kontrol etmek için işe koştuğu bir duyudur. Dokunma duyası görme duyasından da destek olarak ilk dokunmanın verdiği hazzı ve gücü 'başka'nın üstünde arar. Toplumun dille vücut bulan yasası ise çeşitli kılıklara girerek dokunma alanını sınırlandırır ve bireyin gerçekte arzusuyla çatışmasına sebep olur.

Türk edebiyatında modern anlatının öncülerinden biri olan Yusuf Atılđan'ın eserlerinde çizdiği, benlik gelişimi tam olarak tamamlanmamış, işe dönük karakterlerin birtakım saplantılı davranışları, onların psikanalitik yönden incelenmesi açısından

dikkate değerdir. Bu çalışmada Yusuf Atılgan'ın Bodur Minareden Öte adlı öyküsünde adı verilmeyen kahramanın dokunma duygusunu kullanarak aradığı, annenin ikamesi olan 'başka'nın/ötekinin izi sürülecek ve öykü kahramanının dokunma duygusuyla var olma çabası incelenecektir.

Anahtar Sözcükler: Öykü, Yusuf Atılgan, psikanaliz, dokunma, benlik, anne, toplum, yasa, dil, baba

Abstract

In modern narratives, the author hides reality behind textuality by making use of the power of imagery of language. In such narratives, language, which seems to be at the disposal of fiction, contains codes in its deep structure that will illuminate the psychological aspect of human beings. In modern stories where the person element is at the center, interpreting the characters in terms of reality, analyzing their psychological aspects encoded in language, requires support from psychoanalyst studies. Especially, Freud's point of view on the formation of the self and the psychoanalytic meaning Lacan attributed to language guide in determining how the psychological aspect of the individual is reflected in the literary text.

Individualization takes place with the support of bodily sensations. The sense of touch, which an individual first uses for the purpose of knowing the world, facing the mother, is a sense that he rushes to control the ups and downs in his self over various objects throughout his life. The sense of touch, supported by the sense of sight, seeks the pleasure and power of the first touch above the "other". The law of society embodied in language, on the other hand, takes on various disguises, limits the area of touch and causes the individual to conflict with its real desire. Yusuf Atılgan, one of the pioneers of modern narrative in Turkish literature, draws attention to some obsessive behaviors of introverted characters whose self-development is not fully completed in his works, in terms of their psychoanalytic analysis. In this study, the 'other', the substitute for the mother, which the unnamed hero seeks by using his sense of touch in Atılgan's story Bodur Minareden Öte, will be traced and the struggle of the story hero to exist with his sense of touch will be examined.

Keywords: Story, Yusuf Atılgan, psychoanalysis, touching, ego, mom, society, law, language, father

Giriş

Modern anlatılar, kurmacanın imkânlarıyla okurun algı ve görüş alanının ötesinde bir gerçekliği ortaya koymaktadır. Söz konusu gerçeklik yazarın dış dünyadan aldıklarını dil potasında eritmesiyle oluşan bir gerçekliktir. “Metnin dünyadan ödünç alma konusundaki işlemleri tamamlanır tamamlanmaz, metin, kendi yönetimine aldığı ödünç öğeleri özümseyen kurmaca bir bütüne kavuşur. Artık, bir arada var olma mantığı içerisinde değil, bir dönüşüm [transformation] mantığı içerisinde yer alınır” (Montalbeti, 2022, s.37).

Modern anlatılar, dünyayı ayrıntılı analiz etmemizi sağlayacak yoğunluk ve imge çeşitliliğiyle okurun önüne her bir noktasına ince bir dikkatle bakılmasını gerektiren bir dil evreni sunmaktadır. Oysa klasik anlatıların dış dünyada yüzeysel bir dikkatle sırrına ulaşılabilir duyumsal ayrıntıları metne aktarma tutumu, edebiyatın imgeleştirme gücünden sınırlı ölçüde yararlanılması anlamına gelir. İmgenin işlevi yalnızca gerçekliği dönüştürmek değil aynı zamanda insan benliğinin şifrelerini ortaya koymaktır. “Goodman’a göre sanat(lar)ın bilim(ler)den geri kalmayacak bir ciddiyetle birer keşif, yaratı ve geniş anlamıyla anlama yetisinin ilerlemesi olan bilgi gelişimi biçimleri olarak görülmesi gerektiği; bu durumda da sanat felsefesinin metafiziğin ve epistemolojinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmesi gerekeceği yönündedir”(Goodman, 1992; akt. Montalbeti,2022, s.37). Sanatın merkeze koyduğu varlık olan insan, gözümüzün önünde açılmış dipsiz bir kuyudur. Kuyunun dibine ulaşmak bilim kadar sanatın da görevidir. Zamandan, mekândan ve toplumdan bağımsız düşünülemez bu ruhsal varlık; fazlasıyla özgün, derin ve karmaşıktır. Modern insanın benliğinin ipleri bir taraftan toplumun, bir taraftan nesnel dünyasının, bir taraftan inanç sistemlerinin, bir taraftan da bilinçaltının kontrolü altındadır. İpe daha çok asılan taraf benliği hükmü altına alır, bazen de ip kopar benlik ortada kalır. Modern anlatılar gücünü insanın bu zayıflığından almakta ve insana kurmacanın imkânlarıyla bir açıklık getirmeye çalışmaktadır.

Rollo May’a göre sanatın hangi türü olursa olsun, sanatçının tutkusu, dünyasıyla ilişkisinde önemli bulduğu bilinçaltı ve bilinçdışı deneyimlerini iletme (May,2010,s.401). Bu yüzden edebî metnin merkezinde yer alan insanın benlik oluşumunu anlayabilmek için psikanalitik kuramlara bakmak gereklidir. Lacan, yaşamımızın ilk zamanlarında her birimizin yanıltıcı bir ben olma bilincine ilk eriştiği yer aynadır, der (Rogozinski, 2018, s.68). Çocuk ‘ben’in ilk formunu aynadaki imgesiyle oluşturur. Aynada keşfedilen bu yansıma benin imgesidir, yani gerçek ben değil bir yansımadır. Bu durumda Lacan, beni meydana getirme gücünü görme yetisine verir (Rogozinski, 2018, s.73). Ancak bu durum, ‘ben’in aşırı edilgenliğini, başkasının farklı figürlerine teslimiyeti ve kökensel yabancılaşmayı beraberinde getirir. Oysa Freud, ‘ben’in oluşumunu daha çok dokunsal referanslara bağlar. “Lacan beden hakikatini, kendine dokunan, kendini yoklayan, kendini kavrayan ve ilk parçalanışını, ayna tecrübesinden çok önce aşmaya başlayan bu beden hareketini ıskalamıştır” (Rogozinski, 2018, s.79). Yani benlik, ayna evresinden çok önce dokunma duyusunun yardımıyla oluşur. Ayna evresi bu süreçte yalnızca bir safhadır. Çocuk, ayna sayesinde anneden kopuşu gerçekleştirir. Ayna sonrası kendi bedeninin imgesiyle özdeşleşerek artık anne imgesinin kendisini ele geçirmesine müsaade etmez (Rogozinski, 2018, s.81). Böylece çocuk, anneden bağımsız bir kimlik kazanır. Sonrasında da çocuğun cinsel

dürtülerinin kökeninin ilk aşaması ve toplumsal kültürlenme sürecinin başlangıcı gelir. Artık benliğin kurulma alanı sembolik alan yani dildir. Toplumsal alan, dil yoluyla benlik kurgusundaki inisiyatifin yalnızca bireye ait olma lüksüne ket vurup bu kurguda bireye ortak olur.

Oidipus öncesi anne-çocuk ilişkisiyle tanımlanan ikili imgesel ilişki, çocukla anne arasında yaşanan bir kısırdöngüdür. “Her biri ötekine sahip olmaya ve nihayetinde bir terimden ya da kimlik/özdeşlikten ötekine doğru kıvrılan baş döndürücü bir sarmal içinde öteki olmaya çalışır” (Grosz, 2021, s.83). Çocuğun bu sarmaldan çıkabilmesi için ilişkinin sembolik olarak düzenlenmesi gerekir. “Bu ise anne-çocuk ikiliğinin ötesinde üçüncü bir konumun yardımıyla gerçekleşir. İşte bu ‘üçüncü terim’ babadır” (Grosz, 2021, s.83). Babanın iğdiş etme rolü sayesinde çocuk daha geniş bir kültürel çevrenin içine yönelmek zorunda kalır. Böylece çocuk anneden kastre edilir. Oidipus kompleksinin bu şekilde çözülüşü her zaman başarılı olmayabilir. Bireyin yetişkinlik döneminde kısmen bastırılmış ya da bastırılmamış imgesel geri döner ve toplum içinde kendini konumlandırma başarısında, aşk ilişkilerinde ve rüyalarında benliğin eksik kalmış yanı kendini açığa vurur.

Freud için cinselliğin başlangıcı yarı biyolojik bir süreçtir. Lacan’a göre ise cinselliği başlatan dildir. Çocuk annenin yokluğunu fark ettiğinde biyolojik ya da içgüdüsel ihtiyaç; toplumsal, imgesel ve dilsel işlevlere dönüştürülür. Dil, ihtiyacın tatmin edilmesinin yerine geçer ve böylece ihtiyaç talebe dönüşür. Ancak gerçek ihtiyaç hiçbir zaman tatmin edilemeyecektir. Çünkü ötekenden beklenen bir yanıt olan talebin üstü her zaman dille örtülür. Lacan’ın da dediği gibi, “sembol kendini her şeyden önce şeyin katili olarak açığa vurur” (Grosz, 2021,s.105). Annesinden besin talep eden çocuğun gerçek talebi annesinin sevgisidir. Burada Lacan’ın insan varoluşunun üçüncü düzeni olarak belirlediği “arzu” karşımıza çıkar. Öznenin arzusu öteki tarafından arzulanmaktır. Bilinçaltı bir unsur olan arzu bir dil gibi yapılır ve özne tarafından asla olduğu gibi dile getirilmez. Genellikle arzuda birincil olarak bastırılan istekler yatar. Gerçek hayatta bir kadına dokunma isteğiyle gün yüzüne çıkabilecek bu arzu bilinçaltında bastırılmış olan daha arkaik bir arzunun sembolüdür. Çocuğun babayla anlaşması gelecekte kendisine ait bir kadınla annesine yönelik taleplerinin tatmin olacağına dairdir. Sembolik alana girerek toplumun bir parçası olan birey kolektif kabulün sınırlarını aşamaz. Toplumun yasaları bireyin tercihlerini kontrol altında tutarak bireye özgür seçim şansı bırakmaz. Nihayetinde toplum tarafından pasifleştirilmiş benlik mutsuz olur, özgüvenini yitirir. Bu durumda birey, ya genel kabule uyup herkes gibi olacak ya da topluma yabancılaşarak yalnız kalacaktır. Nietzsche insanın giderek bir sürü içerisinde kaybolup gittiğini söylediğinde kastettiği gerçek budur. Nietzsche buna ‘köle ahlaki’ der. Kafka da insanı dehşete düşüren hikâyelerinde insan kimliğini kaybeden bireyleri işlemiştir (May, 1997, s.57). Dönüşüm romanında Gregor Samsa böceğe dönüşerek toplumla tüm iletişimini keser. Kız kardeşi her ne kadar tiksinsede Gregor Samsa’ya yiyecek vererek iletişim kanalını açık tutmaya çalışır. Ancak baba (babanın yasası/toplum) fırlattığı elmayla Gregor’un ölümüne sebep olarak iletişimi tamamen ortadan kaldırır. May’a göre benlik bilincinin kaybedilmesi diğer insanlarla aradaki iletişim dilinin de kaybedilmesidir (May, 1997, s.64).

Bireyin erimekte olan benliğinin nihai dayanak noktası dış dünyadaki nesnelere. May’a göre doğayla bütünselliğimizin temelinde yatan şey öz bilincimizin farkında

olmaktır. “Daha fazla bilinç, der Kierkegaard daha fazla benlik demektir” (May, 1997, s.110). Öz bilincinin farkında olan birey dokunarak hissederek yıpranmış benliğini tekrar onarabilir. Nasıl ki bebeklikteki ilk benlik gelişimi anneye dokunmayla başlıyorsa yetişkinlikte de aynı ihtiyaç önemini korumaktadır. Beden benlikten ayrı düşünülemez. “Bebek defalarca bacaklarına değmeye çalışır, ‘bu benim bacağım’ der kendi kendine, ‘bu bacak bana ait” (May, 1997, s.101). Karşı cinsin elini tutma arzusu ya da cinsellik arzusu da dokunma yoluyla benliği pekiştirecek arzulardır.

Yaşamın en başından itibaren, ihtiyacın tatmin edilmesi arayışı ile tatminin tekrar edilmesi ihtiyacı arasında sıkışıp kalırız. Bambaşka iki şeydir bunlar. Ve bu durum bedende bir kaşınmaya sebep olur. Tatmin sağlayacağını umduğumuz başka dış uyarımlar alarak bu iç huzursuzluğu yatıştırmaya uğraşırız. Freud’a göre bu uğraş, örneğin emmeye benzeyen bir tür bedensel “manipülasyon” şekline bürünecektir(Leader, 2020, s.46).

Gabriel Josipovici’ye göre insanın nesnelere ilişkisi basit bir aşinalık sorunu değildir. Nesnelere güvenmeyle, onları birer düşman ve engel gibi değil, daha çok birer müttefik ve yoldaş olarak görmeye ilintili bir tarafı vardır (Josipovici, 1997, s.49). İnsanların hiçbir görünür gerekçe yokken bir yere tutunma ihtiyacı duyması, nikotin bantlarının sigaranın elde tutulmasının verdiği hazzın yerini tutmadığı için tercih edilmemesi, cep telefonlarını elden bırakamama, tespah çekme, yelpaze kullanımı, sert bir zemine yaslanma ya da ele sert bir cisim alma isteği vb. gündelik bedensel faaliyetler kişinin dokunarak kendini var kılma çabalarıdır. Ruhsal rahatsızlıkların bedende fiziksel bir deformasyon yaratması da aynı benlik ilişkisinin dışavurumudur.

İnsan duyuları aracılığıyla vardır. İnsanın içinde bulunduğu ruhsal koşullar dış dünyayla irtibatını yönlendirir. Örneğin öz güveninin yüksek olduğu anlarda kişi zemine daha sağlam bastığını hisseder. Dokunacak ya da tutunacak bir nesne arayışına girmez. Ters durumda kişiye desteği mekân/zemin ya da dokunduğu, tuttuğu bir nesne sağlar. Kişi zifiri karanlık bir ortamda kaldığında eliyle hemen tutunacak, dokunacak bir nesne arayışına girer. Destek alacağı bir zemin/nesne bulduğu anda korkunun şiddeti düşer. Diğer duyularla karşılaştığımızda nesneyle özne arasındaki ayrımı en kolay teyit eden duyum görmedir. Görme duyular arasında mekânsallaştırmaya en elverişli olanıdır. Bütünlüklü bir benlik imgesine yönelten tek duyudur (Grosz, 2021, s.70). Dolayısıyla algı sırası gözle başlar, göz yetersiz kaldığında devreye diğer duyular girer. Guy Lavalley görmeyi diğer duyu sistemlere göre özgünlüğünden yola çıkar. Aslında görme bir mesafeden dokunmayı sağlar, benin alanını dokunsal olanın ötesine genişletir. Dolayısıyla, diğer duyuların tersine, algılama bedeninin mesafesiyle ve organ hazzı üretmeden gerçekleşir (Anzieu, 2008, s.27).

“Yaşam bene gerektiği kadar destek olmadığında, beden imajı kendisine uygun bir yaşam oluşturmakta zorlandığında, bireyin kendisi olma izlenimleri sadece duyulardan gelir. Var olmak yetmez, var olduğunu hissetmek gerekir”(Breton, 2021, s.54). Her sabah uyandığımızda pencereden görünen koskoca bir dağ bireye var olduğunu hissettirebilir. Dağın görme sınırları içinde olmadığı anlarda bu boşluğu yüksek yapılar, kaldırım taşları, ya da dolmuşta tutunulan direk doldurabilir. “Çünkü biçimsel gösterenler ruhsal içerenlerin temsilidir” (Anzieu, 2008, s.22). Aksine gökyüzüne ya da uzak ufuklara bakmak, denizi seyretmek varoluşa dair bir endişe taşınmadığının

göstergesidir. Turgut Uyar'ın "Göge Bakma Durağı" şiirinde söyleyicinin bakışlarını nesnel dünyasından kurtarmakta bir sakınca görmemesi sevgilinin elini tutarken yaşadığı yüksek benlik bilincindedir.

İkimiz birden sevinebiliriz göge bakalım
Şu kaçamak ışıklardan şu şeker kamışlarından
Bebe dişlerinden güneşlerden yaban otlarından
Durmadan harcadığım şu gözlerimi al kurtar
Şu aranıp duran korkak ellerimi tut
Bu evleri atla bu evleri de bunları da
Göge bakalım (Uyar, 2017, s.135)

Kadının erkeğin benlik algısını yükseltici bir etkisi vardır. Son zamanlarda işlenen kadın cinayetlerinin çoğunun boşanan koca tarafından işlenmesi ile erkeğin benlik algısının yitimi arasında ilişki vardır. Annenin boşluğunu dolduran kadın, erkeğin en güçlü dayanaklarından biridir. Grosz'a göre "erkek, kadını severken ve onu kendisini sevdiği gibi sevebileceği bir ideal olarak 'üretirken' aslında kendi narsist konumunu olumlamaya çalışır" (Grosz, 2021,s.210).

Karakterin Dokunarak Var Olma Çabası

Yusuf Atılgan, eserlerinde klasik anlatı geleneğini kırmış, içe dönük çizdiği karakterler ve zengin imge kullanımıyla metinlerini çok anlamlı bir yapıya büründürmüş bir yazardır. Aylak Adam ve Anayurt Oteli romanlarının kahramanları toplumla uyuşamayan, yabancılaşmış ve arayış içinde olan bireyi temsil eder. "Her iki romanın başkışileri Bay C. ve Zebercet bir tek kadınla iletişim kurabilmede görür sorununun çözümünü ve ikisinin de çabası başarısızlıkla sonuçlanır" (Moran, 2001, s.291). Her ikisi de toplumsal alana geçişte başarısız olmuş iletişimsiz kişilerdir. Zebercet toplumsal alana erkek olarak kabul edilmemiştir. "Emir eri olarak çalıştığı evde yüzbaşının karısıyla baldızı onu umursamadan kadınca konuşurlar aralarında. Hamama gittikleri zaman Zebercet kahvede beklerken oradakiler Zebercet'e takılırlar, 'çayları sen mi götüreceksin içeri?'" (Moran, 2001, s.297). Bay C. de roman boyunca babayı çağrıştıran her şeyin karşısında yer alarak (Uğurlu, 2008, s.1720) babayı kendine bir rakip olarak görür ve erkeklik alanına yüz çevirir. "Kadınlarda aradığı da cinselliğiyle var olan bir kadın değil, cinselliği önceleyen, ona cinselliğin çatışmalarını yaşatmayacak bir kadındır, daha çok da bir yüzdür, bir kadın yüzü. Bizi bir zamanlar sahiplenmiş, bizimse hiçbir zaman sahiplenemeyeceğimiz, bir imgeden ibaret kalmış, yeniden yaşantılanması olanaksız bir yüz" (Gürbilek,1995,s.54). Burada tarif edilen yüz annenin yüzüdür. Bodur Minareden Öte öyküsünde de ismi verilmeyen kahraman anlatıcı böyle bir yüzün yani annenin arayışı içindedir. Ona ulaşamama durumu kahramanın benlik algısının düşmesine sebep olur. Kahraman düşen benlik algısını öykü boyunca dokunma duyusuyla kontrol altında tutmaya çalışır.

Bodur Minareden Öte öyküsü kahraman anlatıcının "Sıvasız taş duvara yaslanıp o korkunç sesi bekledim" (Atılgan, 2018, s.81).ifadesiyle başlar. Burada taş duvar imgesi kahraman anlatıcının düşük benlik algısını tamamlayıcı bir dayanak noktasıdır. Kahraman anlatıcının taş duvara yaslanmadan önceki davranışları benlik algısını

düşürmeye odaklıdır. Öncesinde tıklım tıklım otobüste biletiyi ayağına bastırır; bir kadına kaşlarını çattırır; inerken tıraşı gecikmiş bir adamı da 'yavaş ol be' diye bağırır. Bütün bunlar, kahramanın içindeki yılgın kişiyi hazırlamak için giriştiği eylemlerdir. En nihayetinde yakın stadyumu dolduran binlerce kişiden "Heeeeeeeeyy" sesi geldiğinde küçülme başlar. "Omuzlarım daralır gibi oldu; küçülüydüm" (Atılğan, 2018, s.81). Küçülme talebinin gerekçesi ise daha önce bir vapurda karşılaşmış etkilenmediği, bodur minarenin ötesindeki sokaktan çıkıp gelecek kızın elini tutma arzusunun bastırılmasıdır. "Yanına gidip elini tutamam. Uzaktan, ardınca yürürüm" (Atılğan, 2018, s.81). Kızın ardı sıra yürürken düşük benlik algısının etkisiyle yanından geçilen, görme duyusuna hitap eden katı yapılar ve cisimler kahraman anlatıcı tarafından ardı ardına sıralanır: penceresiz uzun yapı, caddenin iki yanındaki dükkânların çekilmiş kepenkleri, kaldırıma uzanmış dinlenen kocaman kilitler, şaraphanenin duvarı sanılan uzun yüksek taş duvar... Bu görsel unsurlar Freud'un algı özdeşliği terimiyle bağdaştırılabilecek, dokunmanın verdiği gücü ikame eden görsel uyarınlardır (Leader, 2020, s.31).

Kahraman anlatıcı söz konusu kızla bir sonraki vapur karşılaşmalarında gücünü bu kez vapurun raf demirlerinden alır. "Kalın sicimden örülmüş raflardan birinin demirine tutundum" (Atılğan, 2018, s.82). Fakat asıl arzu nesnesi ellerdir. Dolayısıyla gözün dikkati kızın ellerinin üstündedir. "Parmaklarının ilk boğumlarından az dışa dönük olduğunu sanki yeni görüyordum. Bütün gün yazı makinesinin düğmelerine basmaktan diyordum" (Atılğan, 2018, s.82). Kahraman anlatıcıda bir an kızın elini tutma arzusu güçlenir. Kız bunu sezer ve parmaklarını avucunun içine toplar. Anlatıcı stadyumda binlerce kişiden gelen "Heeeeeeeeyy" nidasını hatırlar, böylece benlik algısı tekrar düşer; kızın elini tutma arzusu yok olur. "Artık bağırmasalar da olur. Tamamım, gidip elini tutamam" (Atılğan, 2018, s.82). Kahraman anlatıcının kızın elini tutma konusunda önüne çektiği bilinçaltı setin nedeni, kahramanın gözünde kızın annenin eksik bıraktığı dokunsal teması tamlayacak niteliklere sahip olmasıdır. Böyle bir ilişkiye toplumun müdahalesi hatırlanan "Heeeeeeeeyy" nidasıyla belirir.

Kahraman anlatıcı, şehre yakın bir kasabadan göç etmiştir. Şehirde işsizdir ve elini tutamadığı, konuşamadığı kızı günlük rutin takiplerinin ardından misafir olarak kaldığı ve akşam -yedi- yemeklerinde birlikte olmak zorunda olduğu ağabeyinin evine gider. Ağabeyi, düzenli bir aile hayatına sahiptir, akşam yemeklerinin tam saatinde yenmesini ister. "Bu evde akşam yemekleri yedide yenir. On dört dakika geciktin" (Atılğan, 2018, s.83). Daha öncesinde yemekleri dağıtan ağabey bir akşam yemek dağıtma işini kaynanasına bırakır, kaynanası yemeğin en kötü parçasını kahraman anlatıcıya uzatırken ağabeyi gözlerini kendi alüminyum çatalına diker. Kahraman anlatıcı bunun üzerine kendi çatalına tutunur. Babanın otoritesini temsil eden ağabey bu davranışıyla kahramanı hayal kırıklığına uğratarak onun benlik algısının düşmesine sebep olur. Ataerkinin sebep olduğu düşük benlik algısı burada kendini çatala yani erken kopulan anne bedenine tutunmayla dışa vurur. Lacancı psikanalizde "Objet a, hem boşluk ve gedik, hem de simgesel gerçekliğimizdeki o boşluğu geçici olarak doldurmak için gelen her türlü nesnedir. Burada hatırdaki tutulması gereken önemli nokta, objet a'nın nesnenin kendisi değil, eksikliği gizleme işlevi oluşudur" (Homer, 2016, s.123).

Kahraman anlatıcının yakın kasabada yaşadığı ev bir dağa bakmaktadır. Bu dağ imgesi kendisi için sağlam bir dayanak noktasıdır. “Evimiz dağa bakardı. Kasabada her şey, herkes bu yarı belinden çıplak dağa bakar gibiydi. Oturgundu, sağlandı” (Atılğan, 2018, s.84). Ancak şehre gitmek isteme nedeni, ağabeyine söylediği gibi, iş aramak değil denizle bütünleşmektir. “Dağ oradaydı. Bana bu katı oturgun kabarıklık değil, kıpırdak bir deniz üstü düzlüğü gerekti” (Atılğan, 2018, s.86). Daha sonra denizin intihar mekânı olacağı anlaşılmaktadır. “Sonra bir gün yarın diyebildim. Denizde olacaktı” (Atılğan, 2018, s.86). Deniz, kahraman anlatıcısındaki katı cisimlere olan ihtiyaç ortadan kaldıracak bir sonsuzluk simgesidir. Egonun en nihayetinde kendini yeniden bulmayı başarabilmesi için artık tenini reddetmeyi ve kendini başkasına (anne ikamesine) yansıtıp onda kendini kaybetmeyi bırakması gerekir (Rogozinski, 2018, s.103). Ölüm özneleşmenin son durağıdır. Lacan: “Ölümün imgesi elbette benim imgemdir, bendir” (Akt. Rogozinski, 2018, s.75). Der.

Kahraman anlatıcının benlik algısının kendiliğinden düştüğü anlar da vardır. Bunlardan biri ağabeyinin evinde misafir kaldığı anlardır. Bu evde misafir kaldığı sürece çok kez döşemenin altından kaydığını hisseder. “Yakın kasabadaki evimde de kimi geceler altımdan döşeme kayardı. Boşluğun ortasında uzanır karımın kıllarına tutunurdum.” (Atılğan, 2018, s.84). Döşeme, benlik algısını düşüşten kurtaramaz ve tutunma nesnesi karısı olur. “Karımın kıllarına tutundum/urdum” ifadesi öyküde iki kez daha tekrarlanır. İkincisi mesai arkadaşı Salâhaddin Bey’in çenesinin düştüğü akşamdır. “Esnerken çenesi düşen Salâhaddin Bey değildi; bendim. İlk o gece kaydı altımdaki döşeme. Sonraları daha sık. Düşerken uzanır karımın kıllarına tutunurdum” (Atılğan, 2018, s.85). Üçüncüsünde “O gece düşerken karımın kıllarına gerçekten tutundum. Bağırды, sabahleyin yoktu” (Atılğan, 2018, s.85). Şeklinde geçer. Karısına bu son tutunma çabası karısıyla beş yıllık birlikteliklerinin sonu olur. Bu son olayda karımın kıllarına ‘gerçekten’ tutundum, deme sebebi vefat eden mesai arkadaşı Salâhaddin Bey gömülürken imamın, merhumun anasının adını sorması ve kırlangıca benzeyen bir adamın bu soruya ‘Huriser’ cevabını vermesidir. Anlatıcının Salâhaddin Bey’in annesinin adını duyduğunda karısına tutunma gereği duyması annenin ikamesi olarak karısını görmesindedir. Grosz’a göre yetişkin erkek, çocukluk narsisizmini dışsal bir sevgi nesnesine aktarır ve kadını kendisinin bir uzantısı olarak görerek narsist yatırımını geri kazanır (Grosz, 2021, s.70). Ancak kahraman anlatıcının karısıyla beş yıl süren evlilik ilişkisi annenin yerini dolduramaz bu nedenle tutunma güçsüz bir nesne olan kıl imgesi aracılığıyla. Karısının annenin boşluğunu doldurmadığının bir başka göstergesi ağabeyine ayrıldığı karısının adını dört yıl önce unuttuğunu söylemesidir. Ağabeyi bu duruma inanmayıp kahramanın karısının adını söylediğinde kahraman iç konuşmayla “O herkesin bildiği adıydı. İkimizden başkasının bilmediği bir adı vardı onun” (Atılğan, 2018, s.84). Cevabını verir. Karısı bir özne değil, annenin yerini tutan bir arzu nesnesidir. Bu yüzden bir adı yoktur. Asıl ada sahip varlık annedir. Kahraman bu adın alanından çıkıp ataerkil alanına geçememiştir. İlgi duyduğu kızla vapurda ilk karşılaşmalarında kızın yanındaki erkeklerin diyalogları ve kahramanın anlatıcının erkekler için kullandığı şu ifadeler erkeklik alanına bakışını gösterir: “Kara, yapışkan gözlü erkek yanındaki sarışın kızın kulağına eğildi, bir şey söyledi. Kızın yavaş sesle –kucağına otur da öğren- dediğini duydum” (Atılğan, 2018, s.87). Burada erkekliğinden şüphe edilen özne kahraman anlatıcıdır. “Onları bilir gibiydim. Yapışkan erkeklerdi; onların yapışkanlığıyla övünen kızlardı; kucağına

çekivermek için ilk kıpırtıyı karşısında duran dışiden bekleyen, cıvımayaya istekli, sallantılı ağırbaşlılığıyla onu bir harf yanlışımdan ötürü azarlayan müdürdü” (Atılğan, 2018, s.87). Erkeklerle dair negatif ifadeler ve sözün otorite müdüre bağlanması kahramanın erkeklik alanındaki yetersizlik pozisyonunu göstermektedir. Kahramanın erkekliğe dair bu tutumu kadınları salt bir cinsel obje olarak görmediği konusunda fikir verir.

Kahraman anlatıcının katı cisimlere tutunma ya da dokunma ihtiyacı genellikle babanın alanı söz konu olduğunda ortaya çıkar. “Çocuk büyüdükçe öğretmenler ve diğer otorite figürleri baba rolünü sürdürürler, onların buyruk ve yasakları ideal bende güçlü bir biçimde varlığını sürdürür ve vicdan olarak ahlaki sansür uygular” (Freud, 2011, s.95). Öyküde toplum, ağabey, müdür; babanın otoritesini simgeleyen varlıklardır. Öykünün başında kalabalıkların arasından çıkıp stadyumdan gelen “Heeeeeey” nidasını beklerken sırtını taş duvara yaslaması, ağabeyinin evinde çatala tutunması, çalıştığı işyerinde müdürün, masasının karşısında kendisine bir şey söylemek için durup, söylemeden gitmesi üzerine kahramanın eline çakıyı alması dokunma ihtiyacı duyulan anlardır. Fakat öyküde babanın otoritesini simgeleyen asıl imge hikâyeye adını veren bodur minaredir. Kahraman anlatıcı vapurda karşılaştığı kızı takip ederken asla bodur minareden öteye geçememektedir. Minare otoritenin simgesidir, babanın yasasıdır. “Çökeceğinden korkularak yıktırılan bir eski yapıdan arda kalmış kalın tahtalardan yapıldığını sandığım, üstüne bir kumru kanadının gölgesi düşmüş de yapışık kalmışçasına koyu kurşun rengine boyalı bodur minare sanki beni onun sokağına girmekten, oturduğu evi öğrenmekten önlüyordu. Hiçbir sallantının yıkamayacağı eskimiş sağlamlığındaki kendine güvendi belki beni tutan” (Atılğan, 2018, s.88). Oğuz’a göre dinî ve geleneksel çağrışımlarıyla minare, onun arzularının önünde duran, aşılması zor bir engeldir.(Oğuz, 2012, s.1666) Minare dinî alanın simgesel bir parçasıdır. Freud’a göre din de babanın yasasının koruyucularından biridir. “Din ve ahlak kısıtlamaları Oidipus kompleksiyle başa çıkılmasından, toplumsal duygular ise yeni kuşakların üyeleri arasında kalmış olan rekabetin aşılması zorunluluğundan ediliyor” (Freud, 2011, s.96).

Bodur minarenin yasa işlevi, kahraman anlatıcının anne ile özdeşleştirdiği kızın ardından gitme sınırlarını belirleme noktasında ortaya çıkar. Arzu nesnesine dönüşen bu kız kahramanı intihar fikrinden döndürür “Biliyor musun beni yokluğun eşliğinden sen çevirdin” (Atılğan, 2018, s.90). Kızı evinde sofraya kurarken, kardeşleriyle ilgilenirken anaç tavırlarıyla hayal eder; onu hayal ederken altından döşeme kaymaz. Yine kızın evdeki hayatına dair hayale annesi girer ama babası giremez. “Akşamları sofrayı o kurardı. Annesi -Kızım benim, derdi. Bir tanedir. Babası... Babasını geçiyorum” (Atılğan, 2018, s.88). Oğuz’a göre kahraman anlatıcının kızın annesini, kardeşini bu kurguladığı ev hayatına dahil ettiği hâlde, babasına yer vermemesinin nedeni onu rakip bir psikolojik unsur olarak algılamasıdır.(Oğuz, 2012, s.1667) Bir sonraki gün vapurda karşılaştıklarında “Esirgeyen bir bakışı vardı bana, sanki ayakta kaldım diye üzgündü” (Atılğan, 2018, s.89). İfadesiyle ondan bir şefkat gördüğünü sezdirir. May’a göre anneye gereksinim duyma ve ona tutunma, herkesin deneyiminin bir parçasıdır, bebekken yaşamımızı sürdürebilmek için kesinlikle gereklidir, daha sonraki yıllarda da şefkat ve duyarlılık kaynağımızdır (May, 2010, s.162). Kahraman, kızın yanında katı cisimlere dokunma ihtiyacı duymaz. “Büyüyor gibiydim; ama bu kapağı açılan

tencereden çıkan dumanın dağını, gevşek büyümesi değildi; katılaşıyordum. Elim tutduğum demirden daha yoğun; sıksam hamurlaşacaktı” (Atılğan, 2018, s.89). Babanın otoritesini simgeleyen varlıklar karşısında benlik algısının yitimiyle yoğun dokunma/ tutunma ihtiyacı duyan kahraman, anneyle özdeşleştirdiği kızın yanındayken ona dokunma arzusu taşımadığı sürece kendisinin katılaştığı hissine kapılır. Geceleri ona dair düşleri cinselliğe evriline bu düşleri pis olarak nitelendirir. “Geceleri pis düşlerim başlıyor. Sözde burnunun ucundan öpmek için eğiliyorum yüzüne, oysa dudaklarını öpüyorum... Uyanınca ağlamak istiyorum” (Atılğan, 2018, s.92). Anneyle özdeşleştirilen bu kızla, düşte dahi olsa, cinsel bir yakınlaşma Oidipus karmaşasının aşılımadığının göstergesidir. Bodur minare bu karmaşanın önüne toplumun çektiği simgesel bir settir. Bodur minare kalın tahtalardan yapıldığı sanılan, yanındaki yapılar yıkılsa bile kendisi ayakta kalan aşılması güç toplumsal bir settir. Ensestin önündeki engeldir. Benzer bir ödipal karmaşa Atılğan’ın Aylak Adam romanında da görülür. Annesini küçük yaşta kaybeden Bay C. teyzesi tarafından büyütülür. Cinsel sapkınlıkları olan baba teyzesiyle cinsel ilişkiler yaşamaktadır. Bu ilişkilerden bir tanesine C. tanık olur. Babası bu tanıklık üzerine C’nin kulağını yırtar. Ancak C.nin ızdırabı yırtılan kulağından dolayı değil anne yerine koyduğu teyzesine babasının saldırmışındandır. “Kimi geceler babamı korkunç ölümlerle birkaç kere öldürürdüm. Kulağım için değil, Zehra teyzeme saldırdı diye”(Atılğan, 2021, s.152). Bay C. roman boyunca tanıştığı kadınlarda teyzesini bulmaya çalışır. Çünkü anne yerini tutan teyzesi onun için ilk ten, ilk arzudur. Bir gün teyzesiyle doktora gidiş yolculuklarında teyzesi C’yi kucağına alır. “Teyzesinin göğsü yumuşaktı, rahattı” Teyzesi “Bir ara ‘Dermanım ke-sildi; in kucağımdan da biraz yürü!’ demişti. Boynuna sarılmış inmemişti. Kucağı rahattı. Burnunda onun kokusu vardı”(Atılğan, 2021, s.170). Bay C. sinemanın önünde gördüğü şaşı bakan fahişe kadını teyzesine benzediği için evine götürür. Onda teyzesinin tenini ve kokusunu duymak ister ama başaramaz. “Acayip bir laboratuvarda başarısız bir deney yapmıştı. Olmuyordu. Huzurunu yaşadığı günde bulamayan insana kurtuluş yoktu”(Atılğan, 2021, s.175).

Öykünün sonunda kız, kardeşiyle kahraman anlatıcıya gönderdiği mektupta bir gün boynuna sarılıvermekten kendini zor tuttuğunu, kendine güvenemediğini bu yüzden buralardan gitmek için bir yüksek okula kaydolduğunu ve gideceğini yazar. Öznenin kendisini başkasına yansıttığı son tutamak da ortadan kalkınca benlik algısı kaybolur, önce bodur minare düşer çünkü artık yasa gereksizdir. “Birden toprak yarılır gibi oldu...Gözlerimi kaparken son gördüğüm benimle birlikte düşen bodur minareydi...” Sonrasında boşluk tekrar katı cisimlerle doldurulur. “Sıvasız duvar sırtımı acıtiyordu. Gözlerimi açtım. Bodur minare, üstü teneke kaplı yapılar, ezik zeytin çekirdeği rengindeki alan, dört köşe taşlar döşeli cadde, çevremdeki düzenin içinde kaskatı, yerli yerindeydi”(Atılğan, 2018, s.93).

Sonuç

Bireyin psikolojisi üzerine bina edilen modern anlatılar, öykü kahramanını gündelik yaşam içinde sunarken insanın bilinçaltındaki izlerin dil ve davranışlar yoluyla somutlaşmasını sağlayarak hem okurun bu karmaşık varlığı anlamlandırması konusunda fikir verici niteliğe sahip olmakta hem de psikanalitik çalışmalar için ufuk açıcı veriler sunmaktadır. Yusuf Atılğan bu anlamda öykü ve roman kişileriyle okurun kendilik bilincini sorgulamasına ve psikanalitik alandaki çalışmalara ciddi katkılar sağlamış bir yazardır.

Atılğan'ın Anayurt Oteli ve Aylak Adam romanlarında olduğu gibi Bodur Minareden Öte öyküsünde de bireyin topluma yabancılaşmasında anneye özsel bütünleşmenin tamamlanmamış olmasının etkisi görülür. Bu tamamlanmamışlık bireyde düşük benlik algısını doğurur. Düşük benlik algısı ise bireyin anne ikamesi olabilecek varlıklara karşı mesafesini belirler. Böylece birey bir kırsıldöngünün içine girer.

Birey, dünyaya gelişiyle ilk dokunduğu ve kendini ilk özdeşleştirdiği anne figüründen uzak kalmanın yarattığı boşluğu dokunma duyusu ve ona eşlik eden görme duyusuyla kontrol etme ve var olma mücadelesi vermektedir. Annenin yokluğunun yarattığı güçsüzlüğü duyulur ya da görünür katı cisimlere yansıtmanın önünde bir engel olmamasına rağmen bu tutunma çabası birey için tatmin edici değildir. Tutunma nesnesi olarak annenin yerine konan karşı cins seçildiğinde ise ya seçim yanlıştır ya da toplumun yasası bireyin karşısına dikilir.

Bodur Minareden Öte öyküsünün kahramanı anne imgesiyle bağını koparıp babanın alanına geçemediği için bu boşluğu katı cisimlere ve karşı cinsle dokunarak doldurma çabası içine girer. Dokunma nesnesi annenin ikamesi olan karşı cins olarak seçildiğinde seçimler öncelikle annenin yerini tutamayacak nitelikte olur. Gerçek anlamda annenin ikamesi olan bir kadınla karşılaşıldığında ise tıpkı Aylak Adam romanında Bay C. nin teyzesinin yerini dolduracak kadına ulaşmasını engelleyen kötü tesadüfler gibi bodur minare de toplumun yasasına bürünerek bireyin önüne set çeker.

Bu çalışmada Bodur Minareden Öte öyküsünün imgesel yapısından yararlanılarak bireyin düşük benlik algısı karşısındaki çaresizliği ve bu algıyı dokunma duyusuyla kontrol etme çabası değerlendirilmiştir.

Kaynakça:

Anzieu, D.(2008).*Deri-Ben*.(çev. N.T. Demiryontan) (1.Baskı)İstanbul: Metis Yayınları.

Atılğan, Y. (2018). *Bütün Öyküleri*.(3. Baskı) İstanbul: Can Yayınları.

Atılğan, Y.(2021). *Aylak Adam*. (11. Baskı) İstanbul: Can Yayınları.

Freud, S. (2011). *Haz ilkesinin ötesinde Ben ve İd*.(çev. A. Babaoğlu)(3. Baskı).İstanbul: Metis Yayınları.

Grosz, E.(2021). *Jacques Lacan: Feminist Bir Giriş*.(çev. Ö.Çakmak)(1. Baskı)İstanbul: Otonom Yayıncılık.

Gürbilek, N.(1995).*Yer Değiştiren Gölge*.(1. Baskı) İstanbul: Metis Yayınları.

Goodman, N., & Popelard, M. D. (1992). *Manières de faire des mondes*. (No Title).

Homer, S. (2016). *Jacques Lacan*. (çev. A. Aydın) (2. Baskı)Ankara: Phoenix Yayınevi.

Josipovici, G.(1997). *Dokunma*. (çev. K. Atakay)(1. Baskı) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Leader, D.(2020). *El*. (çev. E. Ünal)İstanbul: İthaki Yayınları.

Le Breton, D.(2021). *Ten ve İz İnsanın Kendini Yaralaması Üzerine*. (çev. İ. Yerguz) (3. Baskı)İstanbul: Sel Yayıncılık.

May, R.(2010).*Aşk ve İrade*.(çev.Y.Namer)(5. Baskı) İstanbul: Okyanus Us Yayın.

May, R. (1997). *Kendini arayan insan*.(çev. A. Karpat)İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

Montalbeti,C.(2022). *Kurmaca*. (çev. M. Alkan) (1. Baskı) Ankara: Fol Yayıncılık.

Moran, B. (2001). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 2*.(7. Baskı) İstanbul: İletişim Yayınları .

Oğuz, O. (2012). *YUSUF ATILGAN'IN HİKÂYELERİNDE KENT*. Electronic Turkish Studies, 7(1).

Rogozinski, J. (2018). *Ben ve Ten Ego-Analize Giriş*. (çev. M. Aktaş) (1. Baskı) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Uğurlu, S. B.(2008). “Yusuf Atılğan'da Baba İmgesi:Psikanalitik Bir Yaklaşım.” 38. ICANAS(Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi) 10-15 Eylül 2007- Ankara.

Uyar, T. (2017). *Büyük Saat-Bütün Şiirleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Summary

In the study of Ego's Struggle for Existence by Touching the Other in the story of Bodur Minareden Öte by Yusuf Atılğan, one of the pioneers of modern narrative in Turkish literature, it is the 'substitution of the mother' that the unnamed hero seeks by using his sense of touch. In his story Bodur Minareden Öte, the trace of the other/ someone else and the struggle of the hero of the story to exist with his sense of touch are examined.

Modern narratives present a language universe that requires the reader to look carefully at every point in front of the reader, with the density and variety of images that will enable us to analyze the world in detail. In such narratives, the function of the image is not only to transform reality, but also to reveal the codes of the human personality. Therefore, the text of art turns into a production that reveals the data that will contribute to the sciences by wandering in the spiritual corridors of the human being placed at the center.

Revealing the self-codes of people through the text of art is possible by getting support from studies in the field of psychoanalysis. In particular, Freud's claim that connects the formation of the 'ego' with tactile references reveals the effect of the mother, the first object touched by the child in infancy, on the formation of the personality. According to Lacan's mirror stage theory, the child identifies with the image of his own body thanks to the mirror, and does not allow the image of the mother to take over him anymore and realizes the separation from the mother. The dual imaginary relationship of the child with the mother comes to an end with the dissolution of the Oedipus complex. This is thanks to the father's role as castration. With this dissolution of the Oedipus complex, the child is castrated from the mother and turns to the cultural sphere. This resolution of the Oedipus complex may not always be successful. According to Lacan, desire, which is a subconscious element, is structured like a language and is never expressed by the subject as it is. Often in desire lies primarily repressed desires. This desire, which may come to light with the desire to touch a woman in real life, is a symbol of a more archaic desire that has been subconsciously repressed, the desire to touch the mother.

The ultimate fulcrum of the dissolving self of the individual is objects in the external world. The individual who is aware of his self-consciousness can repair his worn-out self again by touching and feeling. Just as the first self-development in infancy begins with touching the mother, the same need maintains its importance in adulthood. The desire to hold the hand of the opposite sex or the desire for sexuality are also desires that will reinforce the self through touch. There is a relationship between the transformation of touch into a need and the current mood. Touch is the insurance of spiritual decline. The sensation that most easily confirms the distinction between object and subject is sight. Among the senses, sight is the most conducive to spatialization. The order of perception starts with the eye, and when the eye is insufficient, other senses come into play. Vision provides touch from a distance, expands the field of the mole beyond the tactile. The woman who fills the mother's emptiness is one of the strongest supports of the man. It is an important basis for a man to touch a woman or to feel her next to him.

Yusuf Atılğan is a writer who broke the classical narrative tradition in his works, and wrapped his texts in a very meaningful structure with his introverted characters

and rich use of images. In Atilgan's Bodur Minareden Öte, the hero narrator has the desire to hold the hand of the girl who will come out of the street beyond the dwarf minaret, whom he encounters and is impressed by on the ferry throughout the story. However, in order to suppress this strong desire, he tries to lower his self-confidence and gets help from the society in this regard. In the crowded bus, he presses the ticket driver to his feet; frowned at a woman; As he descends, he makes a man who is not shaved yell 'slow down'. Eventually, hearing the shout of "Heeeeeeeey" from thousands of people in the nearby stadium completely lowers his sense of self and thus suppresses the narrator's desire. The reason for the subliminal set that the hero narrator pulls in front of him about holding the girl's hand is that in the eyes of the hero, the girl has the qualities to complete the tactile contact that the mother lacks. The intervention of the society, which is the representative of the father's law in such a relationship, appears with the remembered call of "Heeeeeeeey". The narrator leans against the unplastered stone wall after the self-perception falls, solid structures and objects that appeal to the sense of sight that allows touching from a distance are lined up one after another by the heroic narrator, so that the fallen self-perception is compensated with tactile elements.

There are also moments when the heroic narrator's sense of self drops by himself. These falls usually take place in front of elder brother or principal figures who symbolize the authority of the father. He also experiences this decline next to his ex-wife, who could not replace his mother. In the event of a fall, the objects to cling to are either his ex-wife's hair, an aluminum fork or a pocket knife. The main image symbolizing the authority of the father in the story is the dwarf minaret, which gives the story its name. While the hero narrator follows the girl he meets on the ferry, he never gets beyond the dwarf minaret. The minaret is the symbol of authority, the law of the father. The dwarf minaret is an insurmountable social barrier that is thought to have been made of thick wood, and which survives even if the buildings next to it are demolished.

As in Atilgan's novels Anayurt Otelı and Aylak Adam, the effect of the incomplete integration with the mother is seen in the alienation of the individual from the society in the story Bodur Minareden Öte. This incompleteness leads to a low self-perception in the individual. The individual struggles to control and exist with the sense of touch and the sense of sight that accompanies it. Although there is no obstacle in front of reflecting the weakness of the mother's absence on audible or visible solid objects, this effort to hold on is not satisfactory for the individual. When the opposite sex, which replaces the mother, is chosen as the object of attachment, either the choice is wrong or the law of the society is against the individual. In this study, the helplessness of the individual in the face of low self-perception and the effort to control this perception with the sense of touch were evaluated by making use of the imaginary structure of the story Bodur Minareden Öte.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

Temel Eğitim Öncesi Ailede ve Okulda Birinci Sınıfa Hazırlıkta 2191 Gün

2191 Days of Preparation for First Grade in the Family and School Before Basic Education

Ahmet KARAKOÇ*
Özgür ÖZGÜRAY**
Muhiddin KIRIŞ***
Ayşegül ÖZGÜRAY****

Öz:

Bu araştırmada temel eğitim öncesi aile ve okulda birinci sınıfa hazırlıkta geçen süre olan 2191 günlük süreye ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel ve durum çalışması şeklinde yapılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabılır örneklem yöntemiyle Denizli merkez ilçelerinde 2022-2023 eğitim yılında resmi ilkokullarda çalışan ve birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinden 19 öğretmene ulaşılarak görüşleri alınmıştır. Araştırmada veri toplamada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada daha önceki birinci sınıf öğrencileri ile mevcut birinci sınıf öğrencilerinin karşılaştırılmasında mevcut birinci sınıf öğrencilerinin teknoloji kullanım becerileri ile okuma yazma becerilerinin yüksek ancak sosyal, duygusal, yaratıcılık, el becerileri ve sorumluluk alma becerilerinin düşük olduğu görülmüştür. Okulöncesi eğitim alanların okula daha hazır olduğu, teknolojik aletlerin okumaya geçmede önemli etken olduğu, teknolojik araçlar kullanarak yazabilirken kalem kâğıt kullanarak yazamadıkları görülmüştür. Önceki yıllardaki birinci sınıfların okula daha hazır geldikleri ve Covid-19 salgını sonrasında ise birinci sınıf öğrencilerinde sosyal, duygusal gelişim ve sorumluluk alma el becerileri ve motor beceri gelişimlerinde sorunlar yaşandığı görülmüştür. Her geçen gün veli

* MEB, Okul Müdürü, karakocahmet66@gmail.com, Orcid no: 0009-0002-3365-7028

** MEB, Okul Müdürü, ozgurozguray@gmail.com, Orcid no: 0000-0001-8772-7736

*** MEB, Okul Müdürü, muhiddinkiris@gmail.com, Orcid no:0009-0007-3356-9972

**** MEB, Uzman Öğretmen, aysegulozguray20@gmail.com, Orcid no: 0000-0002-2117-1592

profilinin düştüğü, ilgisizlik ve sorumsuzluğun yaygınlaştığı görülürken aile destek ve eğitimlerinin yapılması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: İlk okuma, yazma, veli, öğrenci, öğretmen, ilkokul

Abstract

In this research, it is aimed to reveal the opinions of the teachers about the 2191-day period, which is the time spent in preparation for the first grade in the family and school before the basic education. The research was conducted as a qualitative and case study. In the research, 19 teachers working in public primary schools and teaching first grade in Denizli central districts in the 2022-2023 academic year were reached and their opinions were taken. In the study, a semi-structured interview form developed by the researchers was used in data collection. Content analysis was used in the analysis of the collected data. In the study, when comparing the previous first-year students with the current first-year students, it was seen that the technology use skills of the current first-year students and the literacy skills of the current first-year students were high, but their social, emotional, creativity, manual skills and responsibility skills were low. It has been seen that those who receive preschool education are more ready for school, technological devices are an important factor in reading, and they cannot write using pencil and paper, while they can write using technological tools. It has been observed that the 1st graders in the previous years came to school more ready and after the Covid-19 epidemic, the first grade students experienced problems in their social, emotional development and responsibility-taking hand skills and motor skills. It is suggested that family support and education should be done while it is seen that the profile of parents is decreasing day by day, and indifference and irresponsibility are becoming widespread.

Keywords: Primary reading, writing, parent, student, teacher, primary school

GİRİŞ

Eğitim bireysel gelişim kadar millet ve devletlerin gelişmesi ve geleceğe hazırlanması bakımından da son derece önemlidir. Böylesine önemli olan eğitimin anne karnından başlayarak insanın yaşamı boyunca sürdüğü bilinmektedir. Eğitimin yapılandırılmış, örgün ya da yaygın ve formel ya da informal biçimlerde sürdüğü düşünüldüğünde bireylerin eğitimlerinde en az okullar kadar çevre, aile ve diğer etkenlerin de önemli olduğu söylenebilir. Bu çerçeveden bakıldığında temel eğitim öncesi 0-6 yaş döneminde çocukların eğitimlerinin büyük ölçüde ailelerde olduğu görülmektedir. Bu dönem hesaplandığında 2191 güne karşılık gelmektedir. Bu zaman diliminde ailelerin çocuklarının temel eğitime, hayata ve geleceğe hazırlanması için yaptıkları, yapmadıkları, yapamadıkları şeyler önem arz etmektedir. İçinden geçtiğimiz COVID 19 salgınının da önemli etkilerinin olduğu günümüz birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula hazırlıklı olarak gelip/gelmeleri konusunda ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri bu çalışmada araştırılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma bir anlamda çocukların temel eğitime hazırlanmalarında ailelerin 2191 günlük süreçteki rollerini ne derece yerine getirebildiklerinin birinci sınıf öğretmenleri gözünden değerlendirilmesini içermektedir.

İlkokula Hazır Bulunuşluk

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, (OİKY) (2014) Madde 11. 6. a) (Değişik: RG-10/7/2019-30827) “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir”. b) “(Değişik: RG-10/7/2019-30827) Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 69, 70 ve 71 aylık olanları velisinin yazılı talebi bulunması halinde okul öncesi eğitime yönlendirir veya kayıtlarını bir yıl erteler”. c) “Nüfusa gerçek yaşından büyük veya küçük yazılmış olanların yaşlarının düzeltilmesi okul yönetimince velilerinden istenir. Bu öğrencilerden velisi üç ay içinde girişimde bulunmadığı veya bu işleri yapmadığı takdirde gereği yapılmak üzere il/ilçe millî eğitim müdürlüğüne bildirilir”. ç) “Mecburi ilköğretim çağında olup herhangi bir sebeple okula kaydı yapılmamış okuma yazma bilmeyen çocukların kayıtları birinci sınıfa yapılır” maddelerini içermektedir. Dolayısıyla eylül ayı itibarıyla 72 aylık olan çocukların ilkokula başlamaları gerekmektedir. Ancak 72 aylık çocukların gelişmişlik düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bu gelişmişliklerinin mimarı aileler olduğu söylenebilir. Ailelerin bu dönemde çocuklarının gelişimi ve ilkokula hazırlıklarıyla ilgili tutum ve çalışmaları belirleyici faktör olarak kendini göstermektedir (Yüce, 2016).

İlkokula başlama yalnızca çocukların değil, bu çocukların ailelerinin de heyecanlanmalarını sağlamaktadır. Ebeveynlerin, çocukları okula başlama yaşına geldiklerinde olumlu beklentilere sahip oldukları, çocuklarının gidecekleri okulların bu çocukların geleceğine katkı sağlayacağını, çocuklarda olumlu değişimlerin meydana geleceğine inandıkları söylenebilir. Bundan dolayı aileler, çocuklarının en iyi eğitimlerden faydalanabilmelerini sağlayabilmek adına okul çeşitlerinden finansmana yönelik hazırlıklara kadar oldukça kapsamlı planlamalar yapmaktadır. Buna karşın

bu hazırlık ve planlamalar ne boyutta olursa olsun, çocuklar için okula gitmede en önemli öncelik okula hazır olma durumudur (Janus vd., 2007). Çocukların okula başlamaya hazır olduklarına işaret eden okula hazır olma, çocukların okuldaki öğrenme faaliyetlerine katılmaya hazır olduklarını göstermektedir. Buna karşın okula hazır olma, öğrenmeye hazır olma durumuyla aynı anlama gelmemektedir. Öğrenmeye hazır olma, bireylerin belli materyallerin öğrenilmesini üstlenmeye hazır bulunulduğu gelişim düzeyi şeklinde ifade edilmektedir (Kağan, 1990). Okula hazır bulunma, öğrencilerin uyaran odaklı belli başlı becerileri geliştirebilmelerine imkân sağlayan sinir sistemi olgunlaşmasına da karşılık gelmektedir (Janus vd., 2007). Çocuklar dünyaya geldiklerinde öğrenmeye hazır durumdadır. Bu bireylerin okula hazır bulunmaları, çocukların bilişsel becerilerine dayanan bir kavram niteliğine sahip olan okul ortamlarında başarı adına gerekliliği bulunan birtakım becerilerin kazanılması ile bağlantılıdır. Sessiz bir şekilde oturup ve verilen talimatları yerine getirme, beraber çalışma, öğretmenleri dinleme ve okullar tarafından sağlanmakta olan eğitim olanaklarından faydalanma biçimindeki eylemlerin bahsi geçen beceriler arasında sayılması mümkündür. Bunun yanı sıra okula hazır bulunma, çocukların okula başlamaları halinde bu bireylerin bilişsel, fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için gerekliliği bulunan becerilere de vurgu yapmaktadır (Janus ve Gaskin, 2013). Aynı zamanda okula hazır oluş, bilişsel, sosyal ve duygusal nitelikler doğrultusunda eğitim kurumunun isteklerine yanıt verebilmek adına asgari seviyede çocuk gelişimiyle alakalı daha kapsamlı bir kavrama karşılık gelmektedir (Yüce, 2016; Lemelin vd., 2007). Konu hakkında gerçekleştirilmiş olan araştırmalarda ortaya konan görüş ve yaklaşımlar arasında ön plana çıkan hususlar şunlardır (Yüce, 2016; Yavuzer, 2018; Atış-Akyol, Parpu ve Erkan, 2020);

- 1) Çocuklardaki, okul için fiziki hazırlık, fiziki bağımsızlık, ince ve kaba motor beceriler.
- 2) Bütün sosyal yeterli alanları kapsamakta olan sosyal yeterlilik, sorumluluk, saygı, öğrenme yaklaşımları ve yeniliklerin keşfedilmesi.
- 3) Prososyal davranışlar, işbirlikçi davranışlar, temkinli davranışlar ve korku, saldırganlık, dikkat eksikliği ve hiperaktiviteyi kapsayabilecek duygusal olgunluk seviyeleri.
- 4) Dil ve bilişsel gelişim, okuryazarlığa ilişkin beceriler, odaklanma, hafıza, daha karmaşık okuryazarlığa ve temel aritmetiğe yönelik beceriler.
- 5) İletişim becerileri.

Bütün bu alanlarda yeterlilik seviyesinin olması çocukların okulda öğrenmeye hazır bulunduğunu göstermektedir (Yavuzer, 2018; Janus ve Offod, 2000). Çocukların okula hazır bulunmuşlukları okul ortamlarında aktif biçimde öğrenebilmek adına okula başlama ihtiyacını hissettiklerini göstermektedir (Janus, 2007).

Çocukların okula hazır olmaları kendilerine güven, anne-babaları yanlarında olmamasına rağmen konforlu tutum, dünyaya yönelik merak duyma, daha yoğun çalışma isteği ve güçlü sosyal beceriler biçimindeki olumlu özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. Bunun yanında, okula hazır bulunuş ile beraber, ileriki dönemlerde okullarını başarıyla bitirmeleri, iş bulmada zorluk yaşamamaları ve yüksek

üretkenliğe sahip kişilikler kazanarak topluma pozitif katkılar sunabilen, hayat boyu başarılı olabilecek bireyler olmaları oldukça yüksek bir olasılıktır (Yavuzer, 2018). Bunun tersi düşünüldüğünde okula hazır bulunmayan çocukların sınıf tekrar etme, özel gereksinime sahip olma ve mezun olmadan okulu terk etme gibi olasılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Okullarda davranış ve sosyal beceriler odaklı sorunlar okula hazır bulunmayan çocuklarda oldukça sık görülmektedir (Connell ve Prinz, 2002).

Okula Hazır Bulunuşluk Ölçütleri

İlkokula başlayan çocukların öncelikli olarak bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel bakımdan hazır olmaları beklenmektedir. Araştırmalarda okula başlama aşamasında sahip olunması gerekli olan beceriler ortaya konmuştur. Okula hazır bulunuşluğu kapsamakta olan becerilere dair alan yazında aşağıda sıralanan bilgiler yer almaktadır:

Senemoğlu (1994) çocukların zorunlu eğitime başlama öncesinde kazanmaları icap eden yeterlikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Kendisinin farkında olmak.
2. Sosyal becerilere sahip olmak.
3. Kültürünün ve diğer kültürlerin farkında olmak.
4. İletişim becerilerine sahip olmak.
5. Algısal-devimsel becerilere sahip olmak.
6. Analitik düşünme ve problem çözme becerilerine sahip olmak.
7. Yaratıcılığa ve estetik becerilere sahip olmak.

İlkokula başlama aşamasında sahip olunan yeterliklerin okul başarısına olumlu etki yaptığını dile getiren araştırmacılar (Rafoth, Buchenauer ve Crissman, 2018; Yüce, 2016) bu yeterlikleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Yapılandırılmış gündelik rutinlerin takip edilmesi becerisi.
- Bağımsız giyinme becerisi.
- Başka kişilerle geçinme, iş birliği yapabilme becerisi.
- Bir bireyi dinlenmesi ve dikkatin ona verilme becerisi.
- Basit kuralların takip edilme becerisi.
- Makas kullanma, boyalarla çalışabilme becerisi.
- Kendi ismini yazma becerisi.
- Şekilleri ve renkleri tanıma becerisi.
- Alfabeyi okuyabilme becerisi

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016) okul öncesi eğitim programı kapsamında 60 ile 72 aylık çocukların sahip olması gereken becerilerin sıralamasını yaparken bilişsel, dil, motor, öz bakım ve sosyal ve duygusal gelişim becerileri şeklinde ifade etmektedir. Bu becerilerin bir kısmı şöyledir:

◇ **60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimi:**

- 10-25 parçadan oluşan yapbozları tamamlar.
- Geometrik şekiller kullanarak yeni şekilleri oluşturur.
- 6-10 nesneyi herhangi bir özelliği doğrultusunda gruplandırır.
- 1’den 10’a kadar olan nesnelere kullanarak toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.
- Yarım ve bütün nesnelere gösterir.
- 1’den 20’ye kadar sayıları sayar.
- Neden sonuç ilişkisini kurar.
- Bir olayın ardından neler olabileceğini tahmin eder.
- Nesnelere arasında bulunan farklılık ve benzerlikleri söyler.
- Haftanın günlerini sırası ile söyler.
- 20’ye kadar ritmik sayar vb.

◇ **60-72 Aylık Çocukların Dil Gelişimi:**

- Sesler arasında bulunan farklılık ve benzerlikleri söyler.
- Verilen sese benzer sesler çıkarır.
- Cümleleri içinde öznelerle uygun fiiller kullanır.
- “Kim, ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl?” gibi soruları sorar ve bu sorulara cevap verir.
- Bazı sözcüklerin zıt ve eş anlamlarını, eş seslilerini söyler.
- Akıcı konuşur.
- Dinlediği bir öyküyü anlatır.
- Resimler, nesnelere veya olayların arasında ilişkiler kurarak anlamlı öyküler anlatır.
- Yetişkin bireylere duygu ve düşüncelerini anlatır.
- Yazının yönünü gösterir vb.

◇ **60-72 Aylık Çocukların Motor Gelişimi:**

- Engel üstünden koşarak atlar.
- Ritmik olarak seker.
- Tek ayakla sıçrayarak 2-3 metre ilerler.
- Belli mesafelerdeki hedefi vurur.
- Topu yerde 5-6 defa sektirir.
- İp atlar.
- Vücudunun farklı bölümlerini kullanarak dengede durur.
- Modele bakıp daire, üçgen, kare ve dikdörtgen çizer.
- Yatay, dikey, eğri ve eğik çizgiler çizer ve bu şekillerde yeni şekiller oluşturur.
- Kalem doğru tutar vb.

◇ **60-72 Aylık Çocukların Öz Bakım Becerileri:**

- Dişlerini fırçalar.
- Elini yüzünü yıkar, kurular.
- Vücudunu yıkar.
- Tuvalet ihtiyacını kendi başına karşılar.
- Kıyafetlerini kendi kendine çıkarır, giyinir.
- Kıyafetlerinin düğmelerini ve çıt çıtlarını çözüp ilikler.
- Ayakkabılarını bağlar.
- Yemek araç gereçlerini yetişkinler gibi kullanır.
- Temizlikle ilgili malzemeleri doğru kullanır.
- Tehlike oluşturabilecek durumları fark eder vb.

◇ **60 - 72 Aylık Çocukların Sosyal Ve Duygusal Gelişimi:**

- Ev adresini söyler.
- Ebeveynlerinin telefon numarasını bilir.
- Duygularını belli eder.
- Başka insanların duygusal ifadelerini açıklar.
- Kurallara uyar.
- Aldığı sorumluluğu yerine getirir.
- Kendine güvenir.

- Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.
- Yeni tanıştığı kişilerle kolay iletişim kurar.
- Duygularını kontrol eder.

Okul çağındaki çocukların koşma, tırmanma, yüzme, bisiklet sürme biçimindeki fiziksel becerileri gerçekleştirebilmeleri, doğru kalem tutarak yazı yazabilmeleri gerekir (Yoleri ve Tanış, 2014; Ateş, 2016).

Okula hazır bulunma becerileri, Amerika Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli (1995) tarafından, sağlık ve fiziki gelişim, duygusal ve sosyal yeterlilik, öğrenmeye yönelik yaklaşımlar, dil gelişimi ve iletişim becerileri, bilişsel kapasiteler ve genel bilgiler olmak üzere beş temel alandan oluşan beceriler şeklinde ifade edilmiştir (Atış-Akyol, Parpuocu ve Erkan, 2020).

Okula Hazır Olmanın Önemi

Okula hazır olmanın önemine vurgu yapan boylamsal nitelikli bir araştırmada; anaokulu dönemindeki sesbilgisel (fonolojik) farkındalık, harfler, ses bilgisi ve isimlendirmeye yönelik hızın; ilkokulun ilk iki sınıfındaki okuma hızlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Kılınç, 2017). Çocuğun okula hazır durumda olduğunun bilinmesi, çocuğun ileride karşılaşılabileceği akademik ve sosyal içerikli sorunların önüne geçebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda standart testler yoluyla çocukların okula hazır durumda olup olmadıklarının tespit edilmesi yararlı olabilmektedir (Kayılı, 2019). Bu testlerin çocuklardaki gelişmeye bağlı gecikmeler ya da ileri seviyelerin tespit edilmesinde kullanıldığı ifade edilmektedir (Öksüz, 2020).

Eksiklik ya da sorunların erkenden tespit edilip gereken önlemlerin alınması ilerde ortaya çıkması muhtemel problemlerin bertaraf edilmesine yardımcı olabilmektedir (Kayılı, 2019; Pınarcık ve Danacı, 2018). Okula başlamadan önce çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin saptanması, çocukların arasında oluşacak eşitsizliklerin ortadan kalkmasını sağlayacaktır. Bundan dolayı hazırbulunuşluk seviyelerinin tespit edilmesi ve eksiklik bulunan noktaların saptanarak desteklenmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Yavuz, 2019).

İlkokula başlama bağlamında en önemli unsurlar arasında çocukların gelişim alanlarının tamamında alacakları eğitimler için gereken donanımlara sahip olma düzeyleri yer almaktadır (Yılmaz Bolat, 2017; Gündüz ve Özarslan, 2017). Çocuklar adına ilkokula başlamak oldukça önemli olmakla beraber, bu süreç çocuklar için son derece zordur. Pek çok ülkede çocukların yaşları ilkokul başlangıcında en önemli ölçüt durumundadır (Özyurt ve Güzel, 2018). Çocukların yaş ve gelişim seviyelerinin gerekli olan özelliklerini sergilemeleri bilişsel olgunlukları bakımından önemli olmaktadır. Bilişsel açıdan yeterli gelişime ulaşamayan çocukların hazırbulunuşlukları yeterli olmamaktadır (Ulubeli, 2019). Çocukların okula başlarken sağlıklı olmaları, çevrelerine ve yeni durumlara uyum sağlayabilecekleri yeterli zekâ seviyelerine sahip olmaları gerekir. Bununla birlikte ebeveynler ve çevresel yapıların çocuklarla ilişki durumları ile çocukların yeterli duygusal olgunluğa ulaşip ulaşmamaları okula başlangıçta oldukça etkili olmaktadır (Balat, 2004). Okula hazır oluşun önem düzeyini daha net

açıklayabilmek için fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve çevresel öneminin beraber ele alınmasında yarar vardır (Öksüz, 2020).

İlkokula ve ilk okumaya hazırlık dönemi çocukların hayatında çok önemli bir yer etmektedir. Bu durum bu çocukların velileri için de son derece önemlidir. Bu dönemin büyük ölçüde aile kontrolünde ve sorumluluğunda olması çocukların ilkokula hazır bulunuşlarının ailelerin elinde olduğunu göstermektedir. Özellikle salgın sonrasında ilkokula başlayan çocuklarda görülen olumsuz ve istenmeyen durumların ve nedenlerinin ortaya çıkarılması aileler, öğretmenler ve politika yapıcılara yol göstermesi bakımından önemlidir. Bu çalışma alan yazına katkı sağlayacağı gibi sorunların tespit edilmesi, olası çözümlerin paylaşılması bakımından da önemli ve değerli görülmektedir (Kayılı, 2019).

Araştırmanın amacı temel eğitim öncesi ailede geçen 2191 gün ve ilkokula hazırlık bakımından çocukların durumunun ilkokul birinci sınıf okutan öğretmenlerin gözüyle değerlendirilmesidir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Birinci Sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin önceki yıllardaki okuttukları birinci sınıf öğrencileriyle bu dönem okuttukları birinci Sınıf öğrencileri arasındaki farklara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitim alan öğrencilerle okulöncesi eğitim almayan öğrenci farklılıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini edinmiş birinci Sınıf öğrencisinin bu beceriyi edinme şekline ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci Sınıf öğrencilerinin cep telefonu veya bilgisayardan tuşlar kullanarak belli kelime ve cümleleri yazabilmelerine rağmen kalem kâğıt kullanarak aynı şeyleri yazamamalarına yönelik görüşleri nelerdir?
5. Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin ailelerin geçmiş yıllarda birinci sınıfa çocukları hazırlamalarıyla bu yıl öğrencilerinin hazır geliş düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin velilerin çocuk yetiştirme ve birinci sınıfa hazırlama konusundaki yeterlikleri hakkında görüşleri nelerdir?
7. Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okula başlamadan aile ile çocuk arasında geçen 2191 günlük sürenin yeterli değerlendirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öncesinde ailenin çocukla geçirdiği 2191 günlük sürede eksik kalan yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel ve durum çalışmasıdır. Bu çalışmada da Denizli ili Merkezefendi ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan ve 2022-2023 eğitim yılında birinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerin analizi ile durum tespiti yapılması amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu Denizli ili Merkezefendi ilçesinde resmi ilkokullarda birinci sınıf öğretmen sayısının 236 olduğu bilinmektedir. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 19 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri Dağılımı

| Cinsiyet | Yaş | Mesleki kıdem | Eğitim Düzeyi | Şimdiye kadar kaç defa birinci sınıf okuttunuz |
|----------|-----|---------------|---------------|------------------------------------------------|
| Erkek | 38 | 17 | Lisans | 3 |
| Erkek | 41 | 20 | Lisans | 5 |
| Kadın | 54 | 33 | Lisans | 8 |
| Kadın | 58 | 38 | Lisans | 10 |
| Kadın | 50 | 27 | Lisans | 7 |
| Kadın | 41 | 18 | Yüksek lisans | 3 |
| Erkek | 51 | 28 | Lisans | 10 |
| Kadın | 47 | 26 | Lisans | 8 |
| Kadın | 39 | 16 | Lisans | 5 |
| Erkek | 55 | 33 | Lisans | 7 |
| Kadın | 50 | 28 | Lisans | 8 |
| Erkek | 55 | 35 | Lisans | 7 |
| Erkek | 52 | 32 | Lisans | 6 |
| Kadın | 34 | 13 | Lisans | 4 |
| Kadın | 52 | 29 | Lisans | 2 |
| Erkek | 52 | 28 | Lisans | 7 |
| Kadın | 54 | 34 | Lisans | 13 |
| Erkek | 56 | 36 | Lisans | 14 |
| Kadın | 40 | 17 | Lisans | 5 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük oranda kadınlardan oluştuğu (f=11) görülmektedir. Yaş dağılımlarının 34 ile 58 yaşları arasında dağılım gösterdiği görülürken öğretmenlerin genelinin orta yaş ve üzeri yaşlarda olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdem olarak 13 yıl ile 38 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin kıdemlerinin oldukça fazla olduğu ve mesleki deneyimlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi olarak öğretmenlerin genel olarak (f=18) lisans mezunu olduğu görülürken 1 öğretmenin yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin şimdiye kadar birinci sınıf okutma sayılarının en az iki en fazla 14 olduğu görülmektedir. beş defa ve daha fazla birinci sınıf okutan öğretmen sayısı (f=15) olup öğretmenlerin çalışmanın amacını ortaya çıkarmada isabetle seçtiği ve öznel yargılardan arındırıldığı görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde ilkokullardan 8 tanesine gidilerek birinci sınıf öğretmenlerine çalışma hakkında bilgi verilerek görüşme talep edilmiştir. Görüşmeye gönüllü katılan ve serbestçe görüşlerini paylaşan öğretmenlerin görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuna yazılmıştır. İzin verenlerin ses kayıtları da alınmıştır. Görüşmecinin verdiği cevap her sorudan sonra yüzüne okunarak onayı alınmıştır. Böylelikle inandırıcılık ve doğrulana bilirlilik ölçütlerini karşılamasına dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin güvenilirlik şartlarını taşıması konusunda titiz davranılmıştır. Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan’ın (2018) çalışmalarında vurgulandığı gibi nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik şartlarını sağlaması önemlidir. Bu çalışmada araştırma verilerinin güvenilirlik, aktarılabilirlik, onaylanabilirlik ve inandırıcılık şartlarını taşımasına önemle dikkat edilmiştir. Görüşmeciye farklı sorular sorularak aynı cevapların alındığı görülmüştür. Bu durum verilen güvenilirliğini göstermiştir. Verilen cevaplar görüşmeciye “..... bunu mu demek istiyorsun” ya da “..... Şunu mu diyorsun?” gibi sorularla onaylatılarak cevap teyidi sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan verilerin güvenilirlik, aktarıla bilirlilik, onaylana bilirlilik ve inandırıcılık kriterlerini karşıladığı verilerin geçerlik ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

Veri analiz sürecinde veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizi verilerin betimsel açıdan analizi şeklinde yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.54). Toplanan veriler içerik analizi ile yapılarak raporlanmıştır. Katılımcıların ad, soyad, okul vb. bilgileri kişisel verilerin korunması kanunu çerçevesinde verilmemiş ve katılımcıların 1-19 şeklinde numaralandırılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ilk alt probleminde yanıt aranan birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin önceki yıllardaki okuttukları birinci sınıf öğrencileriyle bu dönem okuttukları birinci sınıf öğrencileri arasındaki farklara ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Birinci Sınıf Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Önceki Yıllardaki Okuttukları Birinci Sınıf Öğrencileriyle Bu Dönem Okuttukları Birinci Sınıf Öğrencileri Arasındaki Farklara İlişkin Görüşleri

| Tema | f |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Teknoloji kullanım becerileri yüksek ama sosyal, duygusal ve sorumluluk alma becerileri düşük | 8 (1, 4, 5, 6, 12, 17, 18, 19) |
| Okuma yazma bilenler daha fazla, teknoloji kullanımı becerileri daha yüksek, sosyal ve duygusal ilişkileri düşük | 4 (7, 9, 10, 16) |
| Sosyal ve duygusal ilişkileri, yaratıcılık becerileri, sorumluluk alma ve el becerileri daha zayıf | 7 (2, 3, 8, 11, 13, 14, 15) |

Tablo 3'te görüldüğü gibi birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin önceki yıllardaki okuttukları birinci sınıf öğrencileriyle bu dönem okuttukları birinci sınıf öğrencileri arasındaki farklara ilişkin görüşleri “*Teknoloji kullanım becerileri yüksek ama sosyal, duygusal ve sorumluluk alma becerileri düşük*”, “*Okuma yazma bilenler daha fazla, teknoloji kullanımı becerileri daha yüksek, sosyal ve duygusal ilişkileri düşük*” ve “*Sosyal ve duygusal ilişkileri, yaratıcılık becerileri, sorumluluk alma ve el becerileri daha zayıf*” temaları altında toplanmıştır.

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin önceki yıllardaki okuttukları birinci sınıf öğrencileriyle bu dönem okuttukları birinci sınıf öğrencileri arasındaki farklara ilişkin görüşleri “*Teknoloji kullanım becerileri yüksek ama sosyal, duygusal ve sorumluluk alma becerileri düşük*” şeklinde görüş bildirenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Teknoloji kullanımı becerileri daha yüksek ama sosyal ve duygusal ilişkileri daha zayıf ve sorumluluk alma duygusu zayıf (1, 4, 5, 6, 12, 17, 18)

Teknoloji kullanımı becerileri daha yüksek, sosyal-duygusal gelişim ve sorumluluk üstlenme yok (19)

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin önceki yıllardaki okuttukları birinci sınıf öğrencileriyle bu dönem okuttukları birinci sınıf öğrencileri arasındaki farklara ilişkin görüşleri “*Okuma yazma bilenler daha fazla, teknoloji kullanımı becerileri daha yüksek, sosyal ve duygusal ilişkileri düşük*” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Okuma yazma bilenler daha fazla ve teknoloji kullanımı becerileri daha yüksek. Buna karşın sosyal ve duygusal ilişkileri daha zayıf (7, 9, 10, 16)

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin önceki yıllardaki okuttukları birinci sınıf öğrencileriyle bu dönem okuttukları birinci sınıf öğrencileri arasındaki farklara ilişkin görüşleri “Sosyal ve duygusal ilişkileri, yaratıcılık becerileri, sorumluluk alma ve el becerileri daha zayıf” şeklinde görüş bildirenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Sosyal ve duygusal ilişkileri daha zayıf, Sorumluluk alma duygusu zayıf, Dikkatleri çabuk dağılıyor ve el becerileri zayıf (2, 3, 8, 11, 13, 14, 15)

2. Probleme Yönelik Bulgular

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitim alan öğrencilerle okulöncesi eğitim almayan öğrenci farklılıklarına ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Birinci Sınıf Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Okulöncesi Eğitim Alan Öğrencilerle Okulöncesi Eğitim Almayan Öğrenci Farklılıklarına İlişkin Görüşleri

| Tema | f |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Okulöncesi eğitim alanlar birinci sınıfa hazır geliyor | 15 (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15,16, 18,19) |
| Okulöncesi eğitim almayanlar sorun yaşıyor | 4 (1, 8, 10, 17) |

Tablo 4'te görüldüğü gibi birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitim alan öğrencilerle okulöncesi eğitim almayan öğrenci farklılıklarına ilişkin görüşleri “Okulöncesi eğitim alanlar birinci sınıfa hazır geliyor” ve “Okulöncesi eğitim almayanlar sorun yaşıyor” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitim alan öğrencilerle okulöncesi eğitim almayan öğrenci farklılıklarına ilişkin görüşleri “Okulöncesi eğitim alanlar birinci sınıfa hazır geliyor” biçiminde görüşleri olan öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Eğitim alanlar daha sosyal, el becerileri gelişmiş etkinlikleri daha çabuk kavriyorlar.(2)
- Kalem kullanımı daha iyi(3)
- Okul kurallarına uyum, el becerileri ve kendine güven daha fazla(4)
- 1.Sosyal ve duygusal ilişkileri daha fazla, 2.Öğrenmeye daha hazır ve meraklılar, 3.El becerileri daha gelişmiş. (5)
- Sosyal yönden daha güçlü, El becerileri daha gelişmiş ve Kendini daha iyi ifade etmede daha başarılı (6)
- Okul öncesi eğitim alan öğrenciler her yönüyle daha başarılı. (7)
- Okul öncesi eğitim alan 1- El becerisi iyi 2- Yaratıcılığı iyi 3- Okul kültürüne sahip (9)
- 1-Grup ilişki güçlü, 2-El becerileri iyi, 3-Sorumluluk bilinci gelişmiş (9)
- Okulöncesine gidenler sınıf disiplinine daha iyi uyum sağlıyor. (12)

- Hazır bulunuşlukları yüksek (13)
- Okul öncesi eğitim alanlarda sorumluluk duygusu daha fazla, okul kültürüne uyum daha hızlı, el becerileri daha yüksek (14)
- Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin okula hazır bulunuşuk düzeylerinin daha iyi olduğunu düşünüyorum. (15)
- Eğitim alanlar daha başarılı(16)
- Okulöncesi eğitim alanların el becerileri, sosyal ilişkileri ve tertip düzenleri daha iyi. (18)
- Kurallara uyma, iletişim kurma ve el becerileri okulöncesi eğitim alan öğrencilerde daha iyi(19)

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitim alan öğrencilerle okulöncesi eğitim almayan öğrenci farklılıklarına ilişkin görüşleri “Okulöncesi eğitim almayanlar sorun yaşıyor” şeklinde görüş bildirenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Hazır bulunuşluk düzeyi düşük oluyor. Kurallara uymada zorlanıyorlar. Okula uyumda sorun yaşıyor. (1)
- 1.Kurallara uyma problemi yaşıyor. 2. Verilen komutlara uyma sorunu yaşıyor. 3. Arkadaşları ile birlikte oyun kurup sürdürüyorlar. (8)
- Okulöncesi eğitim almayanların uyum, disiplin, el becerileri ve özgüven sorunları olabiliyor (10)
- El becerileri çok zayıf, sorumluluk almama ve arkadaş ilişkilerinde daha fazla sorun yaşama gibi olumsuzluklar yaşıyor. (17)

3. Probleme Yönelik Bulgular

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini edinmiş birinci sınıf öğrencisinin bu beceriyi edinme şekline ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Birinci Sınıf Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Becerisini Edinmiş Birinci Sınıf Öğrencisinin Bu Beceriyi Edinme Şekline İlişkin Görüşleri

| Tema | f |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| Rol model olarak büyüklerinden | 6 (2, 9, 15, 16, 18, 19) |
| Teknolojik araçlardan | 8 (1, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 17) |
| Teknoloji kullanımı ve aile desteği | 5 (3, 4, 10, 11, 12) |

Tablo 5’te görüldüğü gibi birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini edinmiş birinci sınıf öğrencisinin bu beceriyi edinme şekline ilişkin görüşleri “Rol model olarak büyüklerinden”, “Teknolojik araçlardan” ve “Teknoloji kullanımı ve aile desteği” olarak üç tema altında toplanmıştır.

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini edinmiş birinci sınıf öğrencisinin bu beceriyi edinme şekline ilişkin görüşleri “Rol model olarak büyükle-rinden” şeklinde olan öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Abi abladan görme, merak, dikkat (2)
- Aile ve çocuğun ilgisi(9)
- Ailenin yardım etmesi, merak, okulöncesi eğitimi alması... (15)
- Evdeki yakınlarından öğreniyorlar(16)
- Rol model olarak aile üyeleri(18)
- Abla veya abiden duyarak öğrenme, teknolojiyi kullanma, ailenin kitap oku-ması (19)

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini edinmiş birinci sınıf öğrencisinin bu beceriyi edinme şekline ilişkin görüşleri “Teknolojik aletlerden” şek-linde olan öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Özellikle öğretilmesine karşıyım ama bazen özellikle cep telefonu ve bilgisayar kullanımı okuma yazma öğrenmede etkili olabiliyor. (1)
- Teknolojik aletleri fazla kullanma ve ilgili olma(5)
- Teknoloji kullanımı ve aile ilgi ve desteği(6)
- Teknolojik aletlerle sürekli ilişkili olmaları(7)
- Teknolojik araçları kullanarak öğreniyorlar. (8)
- Teknolojik araçlardan öğreniyorlar(13)
- Teknolojik etkinlikler bu beceriyi edinmelerini kolaylaştırıyor. (14)
- Sosyal medya yayınları(17)

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini edinmiş birinci sınıf öğrencisinin bu beceriyi edinme şekline ilişkin görüşleri “Teknoloji kullanımı ve aile desteği” şeklinde olan öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Daha fazla teknolojiye maruz kalmaları ve aile desteği okumalarını hızlandı-rıyor.(3)
- Tablet, cep telefonu vb. teknolojik oyunlar oynamaları ve ailenin ilgisi (4, 10)
- Aile ve akran ilişkisini destekleyici etkisi ile cep telefonu, TV ve bilgisayar et-kisi okuma becerisini geliştiriyor. (11, 12)

4. Probleme Yönelik Bulgular

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öğrencilerinin cep telefonu veya bilgisayardan tuşlar kullanarak belli kelime ve cümleleri yazabilmelerine rağmen kalem kâğıt kullanarak aynı şeyleri yazamamalarına yönelik görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Birinci Sınıf Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cep Telefonu Veya Bilgisayardan Tuşlar Kullanarak Belli Kelime ve Cümleleri Yazabilmelerine Rağmen Kalem Kâğıt Kullanarak Aynı Şeyleri Yazamamalarına Yönelik Görüşleri

| Tema | f |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Teknolojiye aşinalık ve kolaya kaçma | 13 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17) |
| Motor beceri eksiklikleri | 6 (5, 7, 9, 11, 18, 19) |

Tablo 6'da görüldüğü gibi birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öğrencilerinin cep telefonu veya bilgisayardan tuşlar kullanarak belli kelime ve cümleleri yazabilmelerine rağmen kalem kâğıt kullanarak aynı şeyleri yazamamalarına yönelik görüşleri "Teknolojiye aşinalık ve kolaya kaçma" ve "Motor beceri eksiklikleri" olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öğrencilerinin cep telefonu veya bilgisayardan tuşlar kullanarak belli kelime ve cümleleri yazabilmelerine rağmen kalem kâğıt kullanarak aynı şeyleri yazamamalarına yönelik "Teknolojiye aşinalık ve kolaya kaçma" şeklinde görüş bildirenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Teknolojiye aşinalık ve sürekli kullanma(1)
- Yazdıklarını kağıda düzenli aktarabilme ayrı bir uğraş gerektiriyor (2)
- El becerisinin gelişmemesi, teknolojinin zararları(3, 4)
- Harfleri tam olarak tanımadan verilen görseller ile bağlantı kuruyorlar bu da yazıya yansıyor. (6)
- 1.Teknolojik araçları çok kullanması nedeniyle ezberle yazıyorlar. 2. Teknolojik araçlardaki düzelmelerden yararlanıyorlar. (8)
- Cep telefonlarının makineleşmiş hareket yapmaları(10)
- Teknolojik aletlerle daha çok uğraşmaları(12)
- Tuşlar üzerindeki harfleri görmeleri hatırlamalarını sağlıyor, el becerisinin zayıf olması kalemle yazmayı zorlaştırırken tuşla yazmada bu durum söz konusu değil, neredeyse bebekliklerinden itibaren teknolojik aletle haşır neşir olmaları tuşla yazmalarını kolaylaştırıyor(13, 14)
- Klavye tuşları öğrencilerin ince ve kaba motor becerilerinin gelişmesine el-göz koordinasyonu gibi becerilerinin katkı sağlamamaktadır. (15)
- Dijital ortam daha kolay geliyor(16)
- Teknoloji kullanımı daha cazip ve kalem kâğıtla çalışma yaptırılmaması (17)

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öğrencilerinin cep telefonu veya bilgisayardan tuşlar kullanarak belli kelime ve cümleleri yazabilmelerine rağmen kalem kâğıt kullanarak aynı şeyleri yazamamalarına yönelik “Motor beceri eksiklikleri” şeklinde görüş bildirenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Yeni nesil kolay olanı tercih ediyor. Motor becerileri zayıf ve yazma zor geliyor. (5)
- Kas gelişimlerini kalem kullanmadıkları için geliştirememeleri (7)
- 1- Ezberlemesi 2- Harflerin yazımını bilmemesi 3-Pratik yapmaması (9)
- 1- İnce motor becerilerinin gelişmemesi, 2- Gördüklerini muhakeme yapamamaları ve 3- Genetik etkenler (11)
- Hazırcı, muhakeme zayıf ve ezberci yaklaşımları ve beceri eksiklikleri(18)
- Harflerin nasıl yazıldığına dair bilgisinin olmaması, ezberlemesi, kalem tutmasını bilmemesi(19)

5. Probleme Yönelik Bulgular

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin ailelerin geçmiş yıllarda birinci sınıfa çocukları hazırlamalarıyla bu yıl öğrencilerinin hazır geliş düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Birinci Sınıf Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Ailelerin Geçmiş Yıllarda Birinci Sınıfa Çocukları Hazırlamalarıyla Bu Yıl Öğrencilerinin Hazır Geliş Düzeylerine İlişkin Görüşleri

| Tema | f |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------|
| Olumsuz yönde farklılık var | 15 (1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14,15, 16, 17, 18, 19) |
| Olumlu yönde farklılık var | 4 (4, 7, 9, 11) |

Tablo 7’de görüldüğü gibi birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin ailelerin geçmiş yıllarda birinci sınıfa çocukları hazırlamalarıyla bu yıl öğrencilerinin hazır geliş düzeylerine ilişkin görüşleri “Olumsuz yönde farklılık var” ve “Olumlu yönde farklılık var” şeklinde olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin ailelerin geçmiş yıllarda birinci sınıfa çocukları hazırlamalarıyla bu yıl öğrencilerinin hazır geliş düzeylerine ilişkin “Olumsuz yönde farklılık var” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemektedir.

- Aileden aileye fark ediyor ama. Genel olarak daha yoğun ve duyarsız veli grubu oldukça fazla. (1)
- Evet. Aile yapısı da dezenformasyona uğramış durumda. (2)
- Farklı ve aile duyarlılığı ve ilgisi daha az. Her şeyi öğretmenden bekliyorlar. (3)
- Evet var. Yeni veliler hiçbir şey bilmeden çok şey biliyor rolü oynamaya çalışıyorlar. (5)

- Vardır. Bence her geçen yıl daha ilgisiz ve tahammül düzeyi düşük oluyorlar. (6)
- Aileler geçmiş yıllarda çocukları sorumluluk almaları sağlayarak hazırlıyorlardı. Okula gelmek istemeyen çocuk çok azdı. Şimdi el bebek gül bebek şeklinde nazlı yetiştirildiği için okulda sorun yaşıyor. (8)
- Geçmiş yıllarda daha hazır geliyorlardı. (10)
- Aileler çocukları ile vakit geçirmiyorlar bunun yerine çocukların ellerine telefon verip onunla oynatıyorlar(12)
- Yeniler daha karmaşık. (13)
- Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ile hazır geliş düzeyleri daha iyi ancak velilerdeki kaygı düzeyi yüksek olduğundan okula uyum konusunda öğrenciler daha zayıf(14)
- Okulöncesi eğitimin geri planda kaldığını düşünüyorum. Ailelerin hazırlık çalışmaları da bilinçsiz ve yetersiz(15)
- Evet, şimdiki birinci sınıf velileri sosyo kültürel açıdan çok zayıf. Çok şey bildiğini sanan ama hiçbir şey bilmeyen ukala tipler çok fazla. (16)
- Var. Şimdiki veliler google'dan öğrendiklerini gerçek sanıyor, bilgiçlik yapmaya çalışıyorlar. (17)
- Yeni veli profili çok zayıf(18)
- Aileler açısından 1.sınıf her zaman önemli olmuştur. Fakat anaokuluna gitme oranı düşük olduğu için 1.sınıfa hazır gelinmemektedir. (19)

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin ailelerin geçmiş yıllarda birinci sınıfa çocukları hazırlamalarıyla bu yıl öğrencilerinin hazır geliş düzeylerine ilişkin “Olumlu yönde farklılık var” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemektedir.

- Daha olumlu yaklaşım var.(4)
- Evet, var teknolojik aletleri kullanmaları sebebiyle daha hazır bulunuşluk düzeyi ile geliyorlar. (7)
- Ailelerin eğitime önem verme düzeyiyle değişebilmektedir. Ailenin sosyal, kültürel çevresi de bunu etkilemektedir. (9)
- Önceki çocuklarında yaptıkları hataları yapmamak için uğraşıyorlar. (11)

6. Probleme Yönelik Bulgular

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin velilerin çocuk yetiştirme ve birinci sınıfa hazırlama konusundaki yeterlikleri hakkında görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Birinci Sınıf Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Velilerin Çocuk Yetiştirme ve Birinci Sınıfa Hazırlama Konusundaki Yeterlikleri Hakkında Görüşleri

| Tema | f |
|-----------------------|---------------------------------------------------------|
| Yetersiz | 15 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18) |
| Aileye göre değişiyor | 4 (7, 10, 14, 19) |

Tablo 8’de görüldüğü gibi birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin velilerin çocuk yetiştirme ve birinci sınıfa hazırlama konusundaki yeterlikleri hakkında görüşleri “Yetersiz” ve “Aileye göre değişiyor” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin velilerin çocuk yetiştirme ve birinci sınıfa hazırlama konusundaki yeterlikleri hakkında görüşleri “Yetersiz” şeklinde olan öğretmenler aşağıdaki görüşleri ileri sürmektedirler.

- Okul çevremizde ilginin az olduğunu düşünüyorum.(1)
- Yeni nesil velilerimiz sosyal medya ve telefon yüzünden çok ilgilenemiyorlar. (2)
- Yetersizler maalesef. Çocuk yetiştirme konusunda veliler bilinçlendirilmeli(4)
- Velilere 1.sınıf eğitimi hakkında bilgilendirme yapılmalı. (5)
- Bilinçli olmayan veliler çocuk yetiştirme konusunda yaptıkları yanlışları fark edemiyorlar. Geneli yetersiz (6)
- Çocuklar aileye bağlı olarak yetiştiriliyor. Çocuklar kendilerinin yapması gereken birçok işi aileler yaptığı için okula hazır gelemiyorlar. Okulda kalmak istemiyorlar. (8)
- 1.sınıf her zaman veli için çok önemli. Fakat bazı velilerin çocukları ile geçireceği zamanı cep telefonlarıyla geçirmeleri birçok olumsuzluğu karşımıza çıkarıyor. (9)
- Çok bencil ve yetersiz. En zeki en kıymetli kendi çocuklarıymış gibi davranılmasını istiyorlar. (11)
- Ben merkezli öğrenci yetiştiriyorlar. (12)
- Eskiler daha bilinçli(13)
- Yetersiz ve bilinçsiz, teoride bilseler bile uygulamaya koyamıyorlar. (3, 15, 18)
- Harflerin öğretim tekniklerini bilmedikleri için yanlış öğretiyorlar (16)
- Daha bilmişler ama çok konuda fazla toleranslı olmanın zararlı olduğunu düşünemiyorlar(17)

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin velilerin çocuk yetiştirme ve birinci sınıfa hazırlama konusundaki yeterlikleri hakkında görüşleri “Aileye göre değişiyor” şeklinde olan öğretmenler aşağıdaki görüşleri ileri sürmektedirler.

- Veliler dijital materyalleri daha iyi kullandıkları için eğitim materyallerine daha çabuk ulaşıyorlar. (7)
- Çocuğun geldiği aileye göre değişiyor(10)
- Buldukları sosyo-ekonomik çevrenin etkisi büyük, eğitim düzeyleri arttıkça çocuklarına yaklaşımları hayata ve okula hazırlama düzeylerinin arttığını düşünüyorum. (14)
- Ailelerin eğitime verdiği önem belirleyici bir faktördür. (19)

7. Probleme Yönelik Bulgular

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okula başlamadan aile ile çocuk arasında geçen 2191 günlük sürenin yeterli değerlendirilmesine ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Birinci Sınıf Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Okula Başlamadan Aile İle Çocuk Arasında Geçen 2191 Günlük Sürenin Yeterli Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

| Tema | f |
|-----------------------------|--------------------------------------------|
| Yeterli değerlendirilememiş | 12 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15) |
| Aileye göre değişiyor | 5 (10, 13, 17, 18, 19) |
| Yeterli değerlendirilmiş | 2 (11, 16) |

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okula başlamadan aile ile çocuk arasında geçen 2191 günlük sürenin yeterli değerlendirilmesine ilişkin görüşleri “Yeterli değerlendirilememiş”, “Aileye göre değişiyor” ve “Yeterli değerlendirilmiş” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okula başlamadan aile ile çocuk arasında geçen 2191 günlük sürenin yeterli değerlendirilmesine ilişkin “Yeterli değerlendirilememiş” şeklinde görüş ileri sürenler şunları söylemektedir.

- Okul çevremizde yeterli değerlendirilmediğini düşünüyorum.(1)
- Aileler ile çocuklar arasında eski bağlar yok. Veliler ilgilimiz zann ediyorlar ama maalesef sıkıntı var (2)
- Veliler bilinçli değil(3)
- Velilerin çocuk yetiştirme konusunda eğitim almaları gerekir(4)
- Aile ile verimli vakit geçirme maalesef yok. (5)
- Çoğunlukla yeterli değil. Çocuğun her istediği yapılarak iyi ve ilgili anne baba olacaklarını düşünüyorlar. (6)

- Yeterli değerlendirilmiyor. Çocukların ellerine tablet bilgisayar verilerek oyalanmaları sağlanıyor. (7)
- Aileler çocukları ile ilgilenmeyi yanlış anlıyorlar ve sorumluluk almadan şımartılmış bir şekilde yetiştiriyorlar. Bu yaptıklarının iyi olduğunu düşünerek okula başlatıyorlar. Bu durumdaki çocuğa birden sorumluluk verilince afallıyor ve okulu sevmiyor. (8)
- Çocuklar arasında hazırbulunuşluk düzeyleri farkları önceki yıllara göre daha düşüktür. (9)
- Toplum disiplinine uzak öğrenci yetiştiriyorlar. (12)
- Yeterli değerlendirilmediğini düşünüyorum. Öğrencilerin bazı temel becerileri edinemediğini, sorumluluk hiç almadıklarını, sosyo kültürel açıdan desteklenmediklerini görüyorum. (14)
- Çocukla kaliteli zaman geçirme, aile katılımlı eğitim ve öğretimin yüzeysel yetersiz olduğunu düşünüyorum. Evlerde daha bireysel bir yaşamın sürdürüldüğü kanaatindeyim. (15)

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okula başlamadan aile ile çocuk arasında geçen 2191 günlük sürenin yeterli değerlendirilmesine ilişkin “Aileye göre değişiyor” şeklinde görüş ileri sürenler şunları söylemektedir.

- Bazı aileler bu süreyi iyi değerlendiriyor bazı aileler ise çocukla yeteri kadar ilgilenmiyor(10)
- Aileye göre değişken(13)
- Verimli ise güzel yanlış iletişim varsa kötü. Aile bu konuda belirleyici etkiye sahiptir. (17)
- Yeterli ancak bilinçli veli için. (18)
- Çocuğun öğrenmeye dönük tutumunu belirlemede ailenin tutumu çok önemlidir. Ailenin eğitim düzeyi ve ekonomik durumu da belirleyici faktör olabiliyor. (19)

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okula başlamadan aile ile çocuk arasında geçen 2191 günlük sürenin yeterli değerlendirilmesine ilişkin “Yeterli değerlendirilmiş” şeklinde görüş ileri sürenler şunları söylemektedir.

- Aileler çocuklarına sorumluluk bilinci vermişlerdir. (11)
- Yeterli (16)

8. Probleme Yönelik Bulgular

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öncesinde ailenin çocukla geçirdiği 2191 günlük sürede eksik kalan yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Birinci Sınıf Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öncesinde Ailenin Çocukla Geçirdiği 2191 Günlük Sürede Eksik Kalan Yönlerine İlişkin Görüşleri

| Tema | f |
|---------------------------|-----------------------------------|
| Sosyal duygusal eksiklik | 7 (1, 4, 8, 11, 12, 14, 15) |
| İlgisizlik ve sorumsuzluk | 9 (3, 5, 6, 7, 9, 13, 17, 18, 19) |
| Beceri eksiklikleri | 3 (2, 10, 16) |

Tablo 10’da görüldüğü gibi birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öncesinde ailenin çocukla geçirdiği 2191 günlük sürede eksik kalan yönlerine ilişkin görüşleri “Sosyal duygusal eksiklik”, “İlgisizlik ve sorumsuzluk” ve “Beceri eksiklikleri” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öncesinde ailenin çocukla geçirdiği 2191 günlük sürede eksik kalan yönlerine ilişkin “Sosyal duygusal eksiklik” şeklinde görüş ileri sürenler şunları söylemektedir.

- Toplulukla yaşama kuralları, bencillik ve vurdumduymazlık(1)
- Çocuklarıyla iletişim kurma(4)
- 1. Çocuklara sorumluluk verilmiyor. 2. Uyması gereken bir kural yok. Canının istediğini yapmakta özgür. 3. Arkadaş ortamı olmadığı için paylaşmayı ve oyun oynamayı bilmiyor. (8)
- 1- İlgisizlik, 2-Sorumluluk bilinci eksikliği ve 3- Sevgi eksikliği(11)
- Toplum disiplini yok. Ben merkezli. Uyumsuz öğrenciler(12)
- Sorumsuzluk- Fiziksel yetersizlik- Yetersiz Sosyalleşme(14)
- Öz güveni düşük, korkak, bencil temel değerleri yok, dinleme becerileri zayıf bireyler olarak yetiştiklerini düşünüyorum. (15)

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öncesinde ailenin çocukla geçirdiği 2191 günlük sürede eksik kalan yönlerine ilişkin görüşleri “İlgisizlik ve sorumsuzluk” şeklinde görüş ileri sürenler şunları söylemektedir.

- Velilerin kitap okumaması, bilinçli ebevenlik yok(3)
- Çocuklara telefon ve tablet oynatmaları(5)
- Fazla taviz verme, sorumluluk vermeme ve ilgi eksikliği (6)
- Sevgisizlik, ilgisizlik, yeteneklerinin farkına varamama. (7)
- 1- Çocuklarıyla kaliteli vakit geçirme, değer verme ve çocuklarına sorumluluk verme konularında çok fazla eksiklikler var (9)

- İlgisizlik, yanlış ebeveynlik, çok meşgul olma (13, 17)
- Hazırcı çocuk yetiştirme, kurallara uymayan çocuk yetiştirme ve sorumluluk almayan çocuk yetiştirme(18)
- Çocukla doğru ve kaliteli iletişim kurulamaması, değer verilmemesi, çocukla vakit geçirilmemesi. (19)

Birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öncesinde ailenin çocukla geçirdiği 2191 günlük sürede eksik kalan yönlerine ilişkin görüşleri “Beceri eksiklikleri” şeklinde görüş ileri sürenler şunları söylemektedir.

- El becerileri eksikliği, davranış aktaramama (2)
- Çocuklar psikolojik olarak okula hazır gelmiyor, el kasları gelişmemiş (10)
- El becerilerinin yok (16)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birinci Sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin önceki yıllardaki okuttukları birinci sınıf öğrencileriyle bu dönem okuttukları birinci sınıf öğrencileri arasında gördükleri en belirgin farkın teknoloji kullanım becerileri yüksek ama sosyal, duygusal ve sorumluluk alma becerileri düşük olduğu bulgusu olmuştur. Bunu sosyal ve duygusal ilişkileri, yaratıcılık becerileri, sorumluluk alma ve el becerileri daha zayıf olduğu izlemiştir. Bunlarla birlikte okuma yazma bilenler daha fazla, teknoloji kullanım becerileri daha yüksek, sosyal ve duygusal ilişkileri düşük olduğu da oldukça yüksek derecede vurgulanmaktadır. Bulgulara göre öğrencilerin teknoloji kullanımında mahir olmaları ve okuma yazma bilmelerine rağmen sosyal duygusal yönden gelişimlerini tam sağlayamadıkları, yaratıcılık, el becerileri ve sorumluluk alma yeterliklerine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Birinci Sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitim alan öğrencilerle okulöncesi eğitim almayan öğrenci farklılıklarına ilişkin olarak okulöncesi eğitim alanların birinci sınıfa hazır geldiği görüşünde yoğunluk olduğu görülmekle birlikte bazı öğretmenlerin okulöncesi eğitim almayanlar sorun yaşadığını belirttiği görülmektedir. Araştırma bulgularının ilkökul birinci sınıfa gelmeden önce okulöncesi eğitimin önemini ortaya koymaktadır.

Birinci Sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini edinmiş birinci sınıf öğrencisinin bu beceriyi edinmelerinde ön plana çıkan teknolojik aletler olmuştur. Bunu rol model olarak büyükler ve yine teknoloji kullanımı ve aile desteği izlemiştir. Okuma yazma bilen öğrencilerin bu yeterliği edinmelerinde en büyük etkenin teknolojik aletler olduğu görülmüştür. Bunu rol model olan büyükler, teknoloji kullanımı ve aile desteği izlemiştir.

Birinci Sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öğrencilerinin cep telefonu veya bilgisayardan tuşlar kullanarak belli kelime ve cümleleri yazabilmelerine rağmen kalem kâğıt kullanarak aynı şeyleri yazamamalarıyla ilgili olarak teknolojiye aşinalık ve kolayca kaçma görüşü belirgin biçimde öne çıkmıştır. Bunun yanında motor beceri eksikliklerinden olabileceği yönünde görüş bildiren öğretmenlerin de olduğu görülmüştür.

Birinci Sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin ailelerin geçmiş yıllarda birinci sınıfa çocukları hazırlamalarıyla bu yıl öğrencilerinin hazır geliş düzeyleri konusunda öğretmenlerin çoğunun olumsuz yönde fark olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bunun yanında çok az sayıda olumlu yönde farklılık olduğu yönünde görüş bildirenler de mevcuttur.

Birinci Sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin velilerin çocuk yetiştirme ve birinci sınıfa hazırlama konusundaki yeterlikleri konusunda öğretmenlerin büyük kısmının velileri yetersiz görmektedir. Bununla birlikte aileye göre değiştiği yönünde görüş bildirenlerin de olduğu görülmüştür.

Birinci Sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okula başlamadan aile ile çocuk arasında geçen 2191 günlük sürenin yeterli değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin çok büyük kısmının yeterli değerlendirilmediği görüşünü savunduğu görülmüştür. Bununla birlikte aileye göre değiştiği görüşünde olanlar ve oldukça az sayıda da yeterli değerlendirildiğini düşünenler bulunmaktadır.

Birinci Sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öncesinde ailenin çocukla geçirdiği 2191 günlük sürede eksik kalan yönlerin başında ilgisizlik ve sorumsuzluk gelmektedir. Bunu sosyal duygusal eksiklik ve beceri eksiklikleri izlemiştir. İlkokula hazırlık sürecinde ilgisiz ve sorumsuz olan öğrencilerin oldukça zorlu bir süreç olan birinci sınıfta okuma ve özellikle yazmada başarılı olmaları oldukça güçtür. Yine sosyal duygusal yönden gelişim eksikliği olan bu öğrencilerin sınıf ve okulda uyum sağlama, empati yapma, oyun oynama, paylaşma vb. tutum ve davranışlarda sorunlar yaşamaları olağandır.

Birinci sınıf sürecinde yaşanan bu durumlarla baş etmek için öncelikle velilerin çocuk yetiştirme ve günün şartlarına göre çocukların geleceğe hazırlanmasında bilgi ve bilinçlerini artırmak için çeşitli eğitimler verilebilir. Velilerin çocuklarını birinci sınıfa okuma ve yazmaya hazırlamalarında geçen 2191 günü gerektiği gibi dolu dolu geçirmelerini sağlamak için aile eğitimleri düzenlenebilir. Bu konuda veli destek noktaları ya da 7/24 saat esaslı hizmet veren ücretsiz danışma hatları kurulabilir. Çocukların teknolojiyi etkin ve bilinçli kullanmaları konusunda veliler bilinçlendirilebilir. Böylelikle öğrenciler teknolojinin zararlı etkilerinden korunabilirler. Öğretmenlerin de yeni neslin ilgi, istek ve eğilimlerini bilmeleri, onları doğru yönlendirmeleri, geleceğe ve hayata hazırlanmaları için bilgilendirilmeleri sağlanabilir.

Kaynakça:

Akay, D. (2017). *Anaokulu ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimleri açısından ilkokula hazır oluş düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Altıntaş, E. (2015). *birinci sınıflarda uygulanan uyum ve hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ, Fidan, T. (2018). *Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 15 - Sayı: 1, 37-75

Ateş, E. Ş. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin, ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyumlarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atış-Akyol, N., Parpuçcu, N. ve Erkan, N. S. (2020). *İlkokula hazırlık becerilerine ilişkin okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri ile öğretmen adaylarının görüşleri*. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4(2), 117-136. doi:10.24130/eccd-jecs.1967202042281

Connell, C. M., & R. J. Prinz. (2002). *The Impact of Childcare and Parent Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low Income African American Children*. Journal of School Psychology. 40(2), 177-193.

Çökük, K. (2019). *Farklı yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerin okula hazırlık durumları ve uyum sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Gündüz, H. B. ve Özarslan, N. (2017). *Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 212-230.

Janus, M., Brinkman, S., Duku, E., Hertzman, C., Santos, R., Sayers, & Schroeder, M. (2007). *The Early Development Instrument: A Population-Based Measure for Communities. A handbook on development, properties, and use*. Hamilton, Ontario, Canada: Offord Centre for Child Studies.

Janus, M., & Gaskin, A. (2013). "School Readiness". In A. C. Michalos (Ed.), Encyclopedia of quality of life research. New York, NY: Springer.

Janus, M. & Offord, D. (2000). *Readiness to Learn at School*. Isuma, 1, 71-75.

Janus, M. (2007). *The Early Development Instrument: A Tool for Monitoring Children's Development and Readiness for School*". In M. E. Young (Ed.), Early child development from measurement to action: A priority for growth and equity, pp. 141-155. Washington, D.C.: World Bank. <http://siteresources.worldbank.org/INTECD/Resources/Part3-Chapter4-Janus.pdf>

Kagan, S. L., & Rigby, E. (2003). *Improving the Readiness of Children for School: Recommendations for State Policy*. Policy Matters: Setting and Measuring Benchmarks for State Policy. Washington, DC Center for the Study of Social Policy.

Kagan, S. L. (1992). *Readiness Past, Present, and Future: Shaping the Agenda*. Young Children, 48, 48-5

Kayılı, G. (2019). *Yaşamın ilk yıllarında sosyal gelişim*. H. G. Ogelman (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim (s. 228-254). Ankara: Eğiten Kitap.

Kılınç, T. Ş. (2017). *Erken çocuklukta fiziksel ve bilişsel gelişim*. J. W. Santrock (Ed.), Yaşam boyu gelişim (G Yüksel, Çev., 13. Baskı, s. 232). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Lemelin, J. P., Boivin, M., Forget-Dubois, N., Dionne, G., Seguin, J. R., M., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Perusse, D. (2007). *The Genetic Environmental Etiology of Cognitive School Readiness and Later Academic Achievement in Early Childhood*. Child Development, 78(6), 1855-1869

MEB (2015). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: 0-72 ay dil gelişimi*. Ankara.

MEB (2016). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Ankara.

Öksüz, A. (2020). *4-6 yaş arasındaki çocuklarda öz-düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Peters, S. (2002). *Teachers' Perspectives of Transition*. in H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds) *Transitions in the Early Years: debating continuity and progression for children in early education*, pp. 87-97. London: Routledge Falmer.

Pınarcık, Ö. ve Danacı, M. Ö. (2018). *Okul öncesi dönemde kullanılan standart testler*. O. S. Kesicioğlu (Ed.), Erken çocuklukta çocuğu tanıma ve değerlendirme (s. 10). Ankara: Eğiten Kitap.

Polat, Ö. ve Atış Akyol, N. (2019). Okula uyum ve ilkökula hazırbuluşluk. Ö. Polat (Editör). Adım adım ilkökula başlamak: Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi içinde (s. 2-31). Ankara: Anı Yayıncılık. Erişim adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=74395>

Rafoth, M., Buchenauer, E. ve Crissman, K. (2018). *School Readiness-Preparing Children for Kindergarten and Beyond: Information for Parents Ensuring a healthy start*. National Association for School Psychology, 1-3.

Senemoğlu, N. (1994). *Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (10), 21-30.

Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

TTB (Türk Tabipler Birliği) (2012). *Çocukların Gelişim Süreçleri ve Okula Başlama*. Türk Tabipleri Birliği Yayınları, Ankara.

Ulubeli, S. (2019). *Okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Vernon-Feagans, L. ve Blair, C. (2010). *Measurement of School Readiness. Early Education and Development*, 17(1), 1-5. doi:10.1207/s15566935eed1701

Yavuz, İ.D. (2019). *Okul öncesi dönemde montessori yöntemi ile veya geleneksel yöntem ile eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve annelerinin çocuklarının yeteneklerine ilişkin algıları*. Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi, Ankara.

Yavuzer, H. (2018) *Çocuğunuzun ilk 6 yılı* (36.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz Bolat, E. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubu çocukların velilerinin okula hazırbulunuşluk davranışları ve okul olgunluğu ile ilgili görüşleri*. Electronic TurkishStudies, 12(33), 589-604.

Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi*. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2), 130-141.

Yüce, S. (2016). *Sınıföğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde okul olgunluğunu belirleme ve kullanma yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Zelyurt, H. ve Özel, E. (2015). *İlkokul birinci sınıfta okutan sınıf öğretmenlerinin eğitimde 4+4+4 düzenlemesine ilişkin görüşleri*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 1-18.

Extended Abstract

Education is extremely important in terms of individual development as well as the development of nations and states and their preparation for the future. It is known that education, which is so important, continues throughout a person's life, starting from the mother's womb. Considering that education continues in structured, formal or common and formal or informal forms, it can be said that the environment, family and other factors are as important as schools in the education of individuals. From this perspective, it is seen that the education of children in the 0-6 age period before basic education is mostly in the families. When this period is calculated, it corresponds to 2191 days. In this period of time, the things that families do, do or fail to do in order to prepare their children for basic education, life and the future are important. In this study, the opinions of primary school first grade teachers about whether today's first grade students, who are experiencing significant effects of the COVID 19 epidemic we are going through, come or not to come prepared to primary school were investigated in this study. Therefore, in a sense, this research includes the evaluation of the extent to which families can fulfill their roles in the 2191-day process in the preparation of children for basic education from the perspective of first grade teachers.

The aim of the research is to evaluate the situation of children in terms of 2191 days passed in the family before basic education and preparation for primary school from the eyes of teachers who teach first grade in primary school. In this framework, data were collected by interviewing primary school 1st grade teachers.

Method

The research is qualitative and case study. In this study, it is aimed to determine the situation by analyzing the data obtained from the first grade teachers working in the official primary schools in the Merkezefendi district of Denizli province in the 2022-2023 academic year. It is known that the number of first grade teachers in public primary schools in Denizli province Merkezefendi district, which is the study group of the research, is 236. The study group of the research consists of 19 first grade teachers selected by the easily accessible sampling method. In the data analysis process, the data were analyzed by content analysis. Content analysis was done in the form of descriptive analysis of the data.

Findings And Comments

The most significant difference between the first-year students taught by the first-year class teachers and the first-year students taught in this term was the finding that technology use skills were high, but social, emotional and responsibility skills were low. This was followed by weaker social and emotional relationships, creativity skills, taking responsibility and manual skills. In addition to these, it is highly emphasized that those who can read and write are more, their technology use skills are higher, and their social and emotional relationships are low.

It is seen that there is an intense opinion that those who receive preschool education are ready for the first grade regarding the differences between the students who receive preschool education and those who do not receive preschool education, but some teachers state that those who do not receive preschool education have problems.

The technological tools that come to the fore in the acquisition of this skill by the first grade students who have acquired the reading skill of the classroom teachers who teach the First Grade. This was followed by adults as role models, and again, technology use and family support. It has been observed that the most important factor in the acquisition of this competence by literate students is technological tools. This was followed by the role models of elders, technology use and family support.

The view of familiarity with technology and escapism came to the forefront regarding the first-year class teachers teaching first grade students to write certain words and sentences using keys from a mobile phone or computer, but not being able to write the same things using pen and paper. In addition, it was observed that there were teachers who stated that it could be due to lack of motor skills. It is seen that most of the teachers think that there is a negative difference in the level of readiness of their students this year, as the families of the first grade teachers have prepared their children for the first grade in the past years. Most of the teachers think that the parents are insufficient in terms of the competence of the primary school teachers in raising children and preparing them for the first grade.

It has been observed that the primary school teachers who teach the first grade support the opinion that the majority of the teachers are not adequately evaluated regarding the adequate evaluation of the 2191-day period between the family and the child before starting school. Indifference and irresponsibility are at the forefront of the missing aspects in the 2191-day period spent by the family with the child before the first grade of the primary school teachers. This was followed by social emotional deficits and skill deficiencies. It is very difficult for students who are irrelevant and irresponsible in the preparation process for primary school to be successful in reading and especially writing in the first grade, which is a very difficult process. Again, these students, who have a lack of social and emotional development, need to adapt, empathize, play, share, etc. in the classroom and school. It is normal for them to experience problems in attitudes and behaviors. In order to cope with these situations experienced during the first grade period, various trainings can be given to increase the knowledge and awareness of parents in raising children and preparing their children for the future according to the conditions of the day. Family training can be organized to ensure that parents spend the 2191 days they need to prepare their children for first grade reading and writing to the fullest. In this regard, parent support points or free hotlines that provide 24/7 service can be established. Parents can be made aware of their children's effective and conscious use of technology. Thus, students can be protected from the harmful effects of technology. Teachers can also be informed so that they know the interests, wishes and tendencies of the new generation, guide them correctly, and prepare them for the future and life.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

Yunanistan İlkokul ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ Environmental Studies (Çevre Çalışmaları) Dersi ile Türkiye Hayat Bilgisi Dersinin Karşılaştırılması

Comparison of Greek Primary School ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ – Environmental Studies Course and Turkish Life Studies Course

Derya BEKİROĞLU*
Doç. Dr. Nur ÜTKÜR-GÜLLÜHAN**

Öz:

Bu araştırmanın amacı Yunanistan’da İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde okutulan Çevre Çalışmaları dersi öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreci açısından analiz edilmesi ve Türkiye’de ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde okutulan Hayat Bilgisi dersiyle karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016 Yunanistan ilkokul Çevre Çalışmaları (1-4. sınıf) ve 2018 Türkiye ilkokul Hayat Bilgisi öğretim programı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, Çevre Çalışmaları dersi tematik öğretim anlayışıyla, öğrencinin yaşama dair bilgileri edindiği, daha iyi bir yaşam için gerekli bilgi, beceri, değer ve tutumun kazandırılmaya çalışıldığı, doğa bilimlerine daha fazla yer veren disiplinlerarası bir ders amacını taşımaktadır. Öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımının izlendiği Çevre Çalışmaları dersinde “araştırma ve keşfetme, dramatizasyon, iş birlikli öğrenme, atölye çalışmaları ve okul dışı öğrenme ortamları” öğretim yöntemlerin süreçte kullanıldığı, esnek ve

* İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, drybkr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5322-8290

** Sorumlu yazar: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, nur.utkur@iuc.edu.tr ORCID: 0000-0003-2062-5430

Bu çalışmanın bir bölümü 14-17 Kasım 2022 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

çoklu bir değerlendirme sistemin olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Sonuç olarak, Çevre Çalışmaları dersi öğretim programının Hayat Bilgisi dersi öğretim programına göre daha geniş bir yelpazeye sahip olduğu Hayat Bilgisi, sosyal bilgiler (sosyoloji, antropoloji, siyasi, ekonomik), fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji) gibi disiplinlerarası anlayışıyla öğrenciyle buluştuğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çevre Çalışmaları, Hayat Bilgisi, ilkokul, program karşılaştırma, Türkiye, Yunanistan

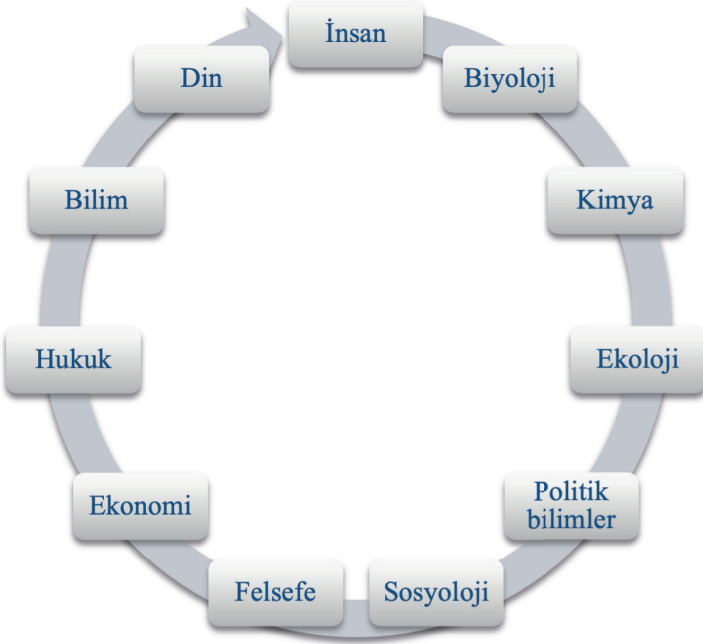
Abstract:

The aim of this research is to analyze the environmental studies course curriculum taught at primary school 1, 2, 3 and 4th grade levels in Greece in terms of purpose, content, learning-teaching process, measurement and evaluation process and to compare it with the life studies course taught at the 1st, 2nd and 3rd grades of primary school in Turkey. The research was conducted with a case study, one of the qualitative research designs. Data were collected by document analysis technique. The study group of the research consists of 2016 Greece primary school environmental studies (1-4th grade) and 2018 Turkey primary school life studies curriculum. According to the findings of the research, the environmental studies course, with the thematic teaching approach, aims to be an interdisciplinary course in which the student acquires knowledge about life, tries to gain the necessary knowledge, skills, values and attitudes for a better life, and gives more space to natural sciences. In the environmental studies course, in which a student-centered educational approach is followed, it has been found that the teaching methods of “research and discovery, dramatization, cooperative learning, workshops and out-of-school learning environments” are used in the process and that there is a flexible and multiple assessment system. As a result, it has been determined that the environmental studies course curriculum meets the students with an interdisciplinary understanding of life science, social studies (sociology, anthropology, political, economic), science (physics, chemistry, biology), which has a wider range than the life studies curriculum.

Keywords: Environmental studies, life studies, primary school, program comparison, Turkey, Greece

Giriş

Çevre Çalışmaları (environmental studies), insanın çevre üzerinde gerçekleştirdiği sistematik faaliyetler şeklinde tanımlanabilir. Burada kullanılan “sistematik” ifadesi çoğu zaman bilimsel çalışmalar şeklinde açıklanır (Chuan, 2008).



Şekil 1: İnsan ve çevre arasındaki ilişki (Chauhan, 2008)

“Çevre Çalışmaları” Şekil 1’de görüldüğü gibi “insan ve çevre mahiyetinde “multi-disipliner” bir yaklaşımı barındırarak, birçok bilim dalıyla iç içedir. Çevre Çalışmalarının kapsadığı bilim dalları şunlardır; “biyoloji, kimya, ekoloji, sosyoloji, politik bilimler, felsefe, ekonomi, hukuk, bilim, jeoloji, fizik, din, edebiyat, sanat” (Maiti, 2003; Soule, 1998).

Çevre Çalışmalarının amacı canlıların yaşamda gereksinim duydukları veya duya-bilecekleri her türlü kaynağın korunması, toplumsal refahın sürdürülmesi hususunda farkındalık ve alışkanlıkları kazandırmaktır. Çevre Çalışmaları bu farkındalık ve alışkanlıkların kazandırılması amacıyla birçok ülkenin öğretim müfredatında birleştirilmiş bir disiplin veya ayrı bir ders olarak okutulmaktadır. Ayrı ve temel bir ders okutulduğu ülkelerden biri Yunanistan’dır.

Çevre Çalışmaları dersi, Yunanistan’da çocuğa kendisi ve etraftaki dünya hakkında temel bilgilerin aktarıldığı ilkökul 1, 2, 3, ve 4. sınıf düzeyinde okutulan tematik anlayışın benimsediği ana derstir. İlkokulda temel bir ders olan Çevre Çalışmaları dersi, ilkökul 1 ve 2. sınıf düzeyinde haftada 4 saat, 3 ve 4. sınıf düzeyinde 2 saat olarak okutulmaktadır (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2016). Çevre Çalışmaları dersi öğrenciye fiziksel, sosyal, kültürel, tarihi ve dini kavramların, bilgi ve becerilerin kazandırıldığı uzantılara sahiptir. 2003 yılında Doğa ve Sosyal Bilimlere ek olarak Din

ve Tarih disiplini de entegre edilerek günümüzdeki son halini almıştır. Bu disiplinlere ek olarak öğrencilerin toplumsal yaşamda ihtiyaç duyabileceği ve bilmesi gereken ara disiplinleri de içermektedir. Bunlar “Eğitim, Tüketici Eğitimi, Sağlık Eğitimi, Sanat Eğitimi” gibi ara disiplinlerdir (Χιότογλου, 2021).

Çevre Çalışmaları dersinde disiplinlerarası ve tematik öğretim esas alınarak öğrenciye karmaşık, her geçen gün gelişen ve değişen insan yapımı yaşam ile doğal çevrenin etkileşimi, yansımaları çok boyutlu bir şekilde öğretilmeye çalışılır. Ayrıca küresel bir yaşam algısı hususunda öğrencilere farkındalık kazandırma amaçlanır. Bunu uygularken izlediği yol öğrencinin araştırma ve keşfetmeye yönlendirmektir. Bununla birlikte, disiplinlerarası bir öğretim müfredat aracılığıyla öğrencilerin şu becerilerinin gelişmesinde etkin rol oynamaktadır: İletişim becerisi (konuşma, dinleme, okuma, yazma, tartışma, diyalog), grup çalışmasında diğer insanlarla çalışma becerisi, çeşitli kaynakları kullanma becerisi/yeteneği ve bilgi ve iletişim araçları, kritik bilgi işleme becerisi/yeteneği, problemleri çözme becerisi, Üstbilgi ve öz düzenleme becerileri (Ντουρούκα, 2018; Χιότογλου, 2021; Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2016).

İlkokul düzeyinde çocuklara temel yaşam bilgilerinin aktarıldığı ana dersler birçok ülkenin eğitim programında yer almaktadır. Bunlardan biri de Türkiye’de okutulan “Hayat Bilgisi” dersidir. Hayat Bilgisi dersi, çocuğa doğal yaşama ilişkin bilgilerin aktarıldığı, çocuğun ruhu önemseyerek toplumsal yaşamla olan bağlantısını iyileştiren, farklı disiplinlerle toplu öğretim bakış açısıyla sunulan temel bir derstir (Sönmez, 2010; Tay & Baş, 2016). Bununla birlikte, Hayat Bilgisi dersi öğretim programında “çevre, doğal ve yapay çevre yaşamı” konularına ilişkin doğa bilgilerini içeren ünite ve kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2018). Türkiye’de, çocuğun kendisini ve yakın çevresini tanımasına yardımcı olan Hayat Bilgisi dersi Almanya’da “Sachunterricht” adıyla çocuğa yaşadığı dünyayı anlatan, Rusya’da “Etraftaki Dünya” ismiyle çocuğa çevresinde olup bitenler hakkında bilgilendirildiği yaşam dersleriyle eşdeğer olduğu söylenebilir. Alan yazında Hayat Bilgisi dersinin uluslararası alanda muadili olabilecek derslerle karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalar (Baysal vd., 2018; Baysal, Dilber-Özer, 2021; Gök, 2022; Kab ve Açıkalin, 2016; Pamuk ve Pamuk, 2016; Sadıgov, 2010; Ütkür-Güllühan ve Bekiroğlu, 2021; Ütkür-Güllühan ve Guseinova, 2021; Tural vd., 2017) mevcuttur. Çalışmaların ulaştıkları ortak noktalar, Hayat Bilgisi dersine birebir eşdeğerde bir ders olmamakla birlikte ortak yönlerinin olduğu ve temel bilgilerin aktarıldığı dersler olduğudur. Bu çalışmada Yunanistan’da okutulan Çevre Çalışmaları dersi öğretim programının öğretim programlarının temel öğeleri açısından analiz edilmesi ve Türkiye’de ilkökul 1,2, ve 3.sınıf seviyelerinde okutulan Hayat Bilgisi dersi öğretim programıyla karşılaştırmaktır.

Bu çalışmada Yunanistan Çevre Çalışmaları ile Türkiye’de okutulan Hayat Bilgisi dersine odaklanılmasının sebebi araştırmacılardan birinin 2017-2018 eğitim öğretim yılında Yunanistan’ın bir köyünde ilkökul (Demotiko) eğitim kademesinde okutulan dersleri kısmen gözlemlene imkanına sahip olmuş olmasıdır. Çevre Çalışmaları dersinin Türkiye’de okutulan Hayat Bilgisi dersinde okutulan bazı konuların benzer nitelikte olduğu gözlemlenmiştir. Bu kısa eğitim gezisi, araştırmacının temel bir ders olarak okutulan Çevre Çalışmaları dersini detaylı bir şekilde incelenmesine ve benzer içeriklere sahip olduğu varsayılan Türkiye’de temel bir ders okutulan Hayat Bilgisi

dersiyle karşılaştırılması hususunda bilimsel bir merak oluşmuştur. Araştırmanın önemi, alan yazın çalışmaları Hayat Bilgisi dersinin sadece Almanya, Avusturya ve Rusya gibi sınırlı sayıda ülkelerde okutulan bir ders olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmayla Hayat Bilgisi dersine kısmen benzer nitelikte okutulan derslere sahip başka ülkelerinde olabileceği, Hayat Bilgisi dersinin uluslararası alanda benzer veya eşdeğer niteliklere sahip derslere yönelik yapılan çalışmalara yeni görüş kazandırabileceği ve ileriki çalışmalarda Hayat Bilgisi ve Çevre Çalışmalarına derslerine ilişkin araştırmaları teşvik edebileceğinden dolayı önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak, bu araştırmanın genel amacı Yunanistan Çevre Çalışmaları dersinin öğretim programının temel öğeleri açısından analiz etmek ve çevre çalışması dersine Hayat Bilgisi dersiyle olan ortak yönlerini ortaya çıkarmaktır. Dolayısıyla Yunanistan Çevre Çalışmaları dersi ile Türkiye Hayat Bilgisi dersinin öğretim programının temel öğeleri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu amaçla, araştırmada incelenen alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Çevre Çalışmaları dersi öğretim programında dersin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme nasıldır?
2. Çevre Çalışmaları dersi ile Hayat Bilgisi dersinin öğretim programı çerçevesinde ortak yönleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre durum çalışması, nasıl ve niçin sorularını temel alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir. Durum çalışmasının odak noktası ise bir olayı var olduğu gibi tanımlamaya çalışmaktır. Tek bir birimi ya da sınırlandırılmış bir sistemi inceleme, yoğun betimlemeler yapma ve bağlama bağlı olarak yorumlama yönünden durum çalışması diğer nitel araştırma yöntemlerinden ayrılmaktadır (Hancock ve Algozzine, 2006). Bu çalışmada da Yunanistan'daki Çevre Çalışmaları dersi ve Türkiye'deki Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının incelenmesi durumu amaçlandığından, bu desene uygundur.

Veri Kaynakları

Bu araştırmanın veri kaynaklarını Yunanistan 2016 Çevre Çalışmaları (μελετη περιβαλλοντος – enviromental studies) ve 2018 Türkiye Hayat Bilgisi dersi öğretim programları oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynaklarının seçilmesinde Çevre Çalışmaları dersinin ilkokulda öğrencilere yaşam bilgilerinin aktarıldığı başat bir ders olduğu dikkate alınarak “amaçlı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Böylece Yunanistan'da Çevre Çalışmaları dersi ve Türkiye'de Hayat Bilgisi dersi programları amaca yönelik olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynakları doküman incelenmesi tekniğiyle toplanmıştır. İlgili dokümanlara Yunanistan Resmi Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı ve Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı resmî web sitesinden erişilmiştir. İlgili dokümanlara erişildikten sonra Çevre Çalışmaları dersi öğretim programının Yunanca ve İngilizce pdf belge formları karşılaştırmalı olarak incelenmiş, güncelliği ve doğruluğu kontrol edildikten sonra İngilizce hazırlanmış öğretim programı üzerinden analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri kaynaklarına ulaşıldıktan sonra verilerin analiz süreci başlamıştır. Araştırmada veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre; betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır.

Bu araştırmada verilerin analizi, veri kaynaklarının öğretim programının temel öğeleri çerçevesinde derinlemesine incelenmiş ve okuyucuya özetlenerek sunulmuştur. İlk aşamada, Yunanistan 2016 Çevre Çalışmaları dersi öğretim programı öğretim programının temel öğeleri olan “amaç, kapsam, içerik, öğrenme-öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme” açısından belirlenen temalarda analiz edilmiştir. Ardından Türkiye 2018 Hayat Bilgisi öğretim programı için aynı işlemler uygulanmıştır. Son aşamada ise, araştırma soruları temelinde Türkiye Hayat Bilgisi ve Yunanistan Çevre Çalışmaları dersi öğretim programlarının öğretim programlarının temel öğeleri açısından benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmalı olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Verilerin analizindeki ilk aşamanın sonunda elde edilen bulguların güvenilirliğinin hesaplanmasında Yunanistan'da bir belediye okulunda öğretmenlik yapmış bir sınıf öğretmeninin desteği alınmıştır. Güvenirlik hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından nitel araştırmalarda önerilen uyum yüzdesi güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum oranı 1. araştırma sorusu için 0.94 ve ikinci araştırma sorusu için 0.90 ve ortalama 0.92 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Çevre Çalışmaları Dersi Öğretim Programının “Amaç, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Ölçme-Değerlendirme Süreci”

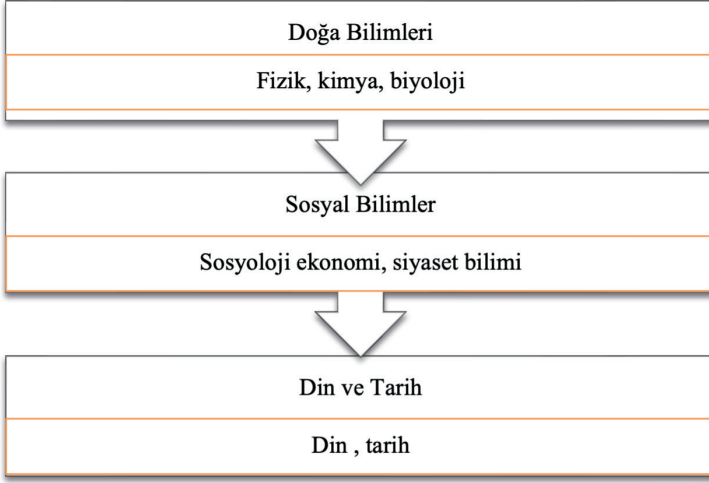
Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu Çevre Çalışmaları dersi öğretim programında “amaç, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin bulgular Tablo 1, Şekil 2-7’de sırasıyla gösterilmiştir.

Tablo1: Çevre Çalışmaları dersi amaçları

| | |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Doğal çevrenin tanınması |
| 2 | İnsan tarafından oluşturulan çevrenin işleyişinin tanınması |
| 3 | İnsan ve ilişkilerinin gözlemlenmesi, tanımlanması, yorumlanması |
| 4 | İnsan ve yaşadığı çevreye ilişkin bilgi edinme, değer, beceri ve tutum geliştirme |
| 5 | Sürdürülebilir kalkınma bilinci kazandırmak |
| 6 | Tanrı ile manevi ilişkileri geliştirmek, insan ve çevreye karşı duyarlılık ve dayanışma değerlerini kazandırmak |
| 7 | İletişim becerilerini geliştirmek |
| 8 | Bilgi Teknolojileri ve modern teknolojilerin kullanımı hususunda gelişimi desteklemek |

Tablo 1’de görüldüğü üzere Çevre Çalışmaları dersinin amaçları öğretim programında genel şeklinde sunulmuştur. Dersin hedefi “doğal çevreyi tanıyan, insan tarafından oluşturulan çevrenin işleyişi hususunda bilgi sahibi, insan ilişkilerini gözlemleyen, betimleyen, çeşitli değer, tutum ve becerileri benimsemiş, sürdürülebilirlik bilinci kazanmış, Tanrı ile manevi ilişkisini geliştirmiş ve toplumda dayanışma-duyarlılık değerlerini öne çıkaran iletişim becerileri yüksek, çağın bilgi teknolojilerine hâkim bireylerin yetişmesi şeklinde ifade edilmiştir. Çevre Çalışmaları dersinin hedefleri doğrultusunda bu dersin ilkokulda “değer, tutum ve beceri” odaklı yaşam dersi hedefinde olduğu söylenebilir.

Şekil 2’de elde edilen analizler sonucu çevre çalışması öğretim programının kapsamın ilişkin bulgular sunulmuştur.



Şekil 2: Çevre Çalışmaları dersinin kapsamı

Şekil 2’de görüldüğü gibi çevre çalışması dersinin kapsamı birçok disiplinin birleşiminden oluşan öğrenciye kazandırmayı hedefleyen temel bilgilerin sunulduğu bir içeriğe sahiptir. Doğa Bilimleri (fizik, kimya, biyoloji); Sosyal Bilimler (Sosyoloji, ekonomi, siyaset bilimi); Din ve Tarih disiplininden oluşmaktadır.



Şekil 3: Çevre Çalışmaları dersinin ana eksenleri

Şekil 3’te görüldüğü üzere çevre çalışması dersinin ana eksenleri dersi oluşturan temel disiplinler doğrultusunda “insan yapımı çevre, doğal ortam, insan ve çevre etkileşimi” şeklindedir. “İnsan yapımı Çevre” ekseninde, öğrencilerin teknoloji ve içinde bulunan zaman içerisinde dünyayı nasıl etkilediği hakkında öğrencinin bilgilendirilmesi hedeflenir. “Doğal ortam” ekseninde öğrenciler dünyanın doğal gelişim süreci konusunda bilgilendirilir. “İnsan ve çevre etkileşimi” ekseninde ise güncel olaylar ve çevrede cereyan eden olaylar işlenir.

Şekil 4'te ise ana eksen temelinde Çevre Çalışmaları dersi ara eksenleri gösterilmiştir.



Şekil 4: Çevre Çalışmaları dersinin ara eksenleri

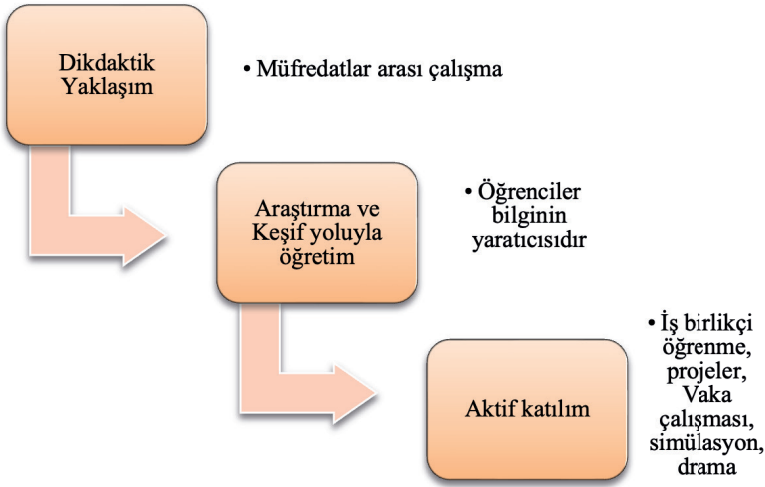
Şekil 4'te görüldüğü üzere Çevre Çalışmaları dersinin ara eksenleri “toplumdan olaylar, hayat ve sanat, mekân ve zaman, okul hayatından olaylar ve güncel olaylar” şeklinde sunulmuştur. Çevre Çalışmaları dersinin içeriğine ilişkin bulgular Şekil 5'te sınıf düzeylerine göre sunulmuştur.

| 1.sınıf | 2.sınıf | 3.sınıf | 4.sınıf |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• Takım• İnsan ve Zaman• Benim Yerim• İnsani İhtiyaçlar• Nasıl iletişim kurarız?• Kültürümüz• Çevreyi araştırıyoruz | <ul style="list-style-type: none">• Okulum• Komşum• Alışma ve uyum• Zaman• İhtiyaçlarım ve Haklarım• Hayvanlar• Bitkiler• Anavatanın çeşitli yerleri• Su• Hava• Hayatı var... Hayatı yok• Enerji• Toplu Taşıma• Medeniyet• Spor ve Rekreasyon | <ul style="list-style-type: none">• Birlikte yaşıyoruz• Yerimiz• İletişim ve ulaşım araçları• Ülkemizin bitki ve hayvanları• Gıda ve enerji• Bilmemiz ve yaşamamız gerekenler• Kültürümüz• İletişim kurarız ve bilgileniriz | <ul style="list-style-type: none">• Yunanistan (yerimiz)• Yunanlıların ve diğer halkların kültürü• Doğa bizim evimiz• Ülkemizde meslekler ve ürünler• Vücudumuzu tanıyalım, bakımını yapalım• Doğal dünyayı inceliyoruz• İnsanlar iletişim kurar ve bilgilendirilir |

Şekil 5: Çevre Çalışmaları dersinin sınıf düzeyine göre ünite dağılımları

Şekil 5'te görüldüğü gibi Çevre Çalışmaları dersi sınıf düzeyine 1.sınıf düzeyinde "Takım, insan ve zaman, benim yerim, insani ihtiyaçları nasıl iletişim kurarız? kültürümüz, çevreyi araştırıyoruz" üniteleri yer almıştır. 2.sınıf düzeyinde ünite dağılımları diğer sınıf düzeylerine göre fazla olup sırasıyla şu şekildedir: "Okulum, komşum, alışma ve uyum, zaman, ihtiyaçlarım ve haklarım, hayvanlar, bitkiler, anavatanın çeşitli yerleri, su, hava, Hayatı var...Hayatı yok, enerji, toplu taşıma, medeniyet, spor ve rekreasyon". 3.sınıf düzeyinde "Birlikte yaşıyoruz, yerimiz, iletişim ve ulaşım araçları, ülkemizin bitki ve hayvanları, gıda ve enerji, bilmemiz ve yaşamamız gerekenler, kültürümüz, iletişim kurarız ve bilgileniriz"; 4.sınıf düzeyinde "Yunanistan (yerimiz), Yunanlıların ve diğer halkların kültürü, doğa bizim evimiz, ülkemizdeki meslekler ve ürünler, vücudumuzu tanıyalım ve bakımını yapalım, doğal dünyayı inceliyoruz, inanlarla iletişim kurar ve bilgileniriz" şeklindedir. Ünitelerin sınıf düzeyinde sarmal biçimde ilerledikleri görülmektedir.

Çevresel çalışmaları dersi tematik ve metodolojik özerkliğe sahip bir derstir. Öğretim programında önerilen öğrenme-öğretme süreci Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6: Çevre Çalışmaları dersinin öğrenme-öğretme süreci ve öğretim Yöntemleri

Şekil 6'da görüldüğü gibi Çevre Çalışmaları dersi öğrenme ve öğretme süreci çağdaş eğitim anlayışlarını benimseyen yöntem ve teknikleri içerdiği görülmektedir. Müfredatlar arası bir çalışma anlayışı içinde işlenen çevre çalışması dersi için önerilen yaklaşımdan biri didaktik yaklaşımla öğrenme öğretme süreciyken, öğrencileri bilginin yapılandırıcılarıdır öğretmense bu süreçte rehber olmalıdır şeklinde yapılandırıcılık yaklaşımının benimsendiği çağdaş öğretim yöntemlerinden araştırma ve keşfetme yoluyla öğretim yönteminin önerildiği görülmektedir. Ayrıca programda özellikle iş birlikli, vaka çalışması, drama ve simülasyon öğretim yöntemlerinin öğretmenlerin kullanması hususu dikkat çekilmiştir.

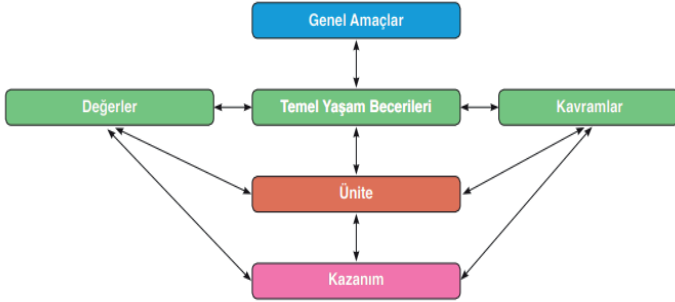
Şekil 7’de ise Çevre Çalışmaları dersinin değerlendirme sürecine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 7: Çevre Çalışmaları dersinin değerlendirme yöntemleri

Şekil 7’de görüldüğü gibi Çevre Çalışmaları dersi değerlendirme süreci rubrik ve ekran değerlendirme, sınıf içi performansı ve klasik değerlendirme sürecinden oluştuğu görülmektedir.

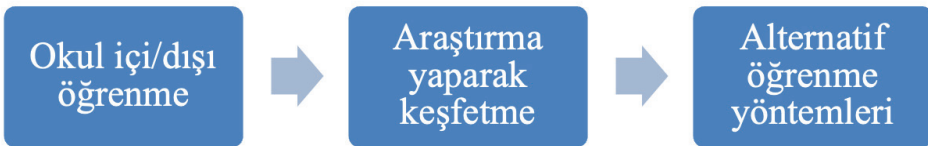
Şekil 8-9-10’da Türkiye Hayat Bilgisi dersi öğretim programının amaç, kapsam, öğrenme ve öğretim süreci ve ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.



Şekil 8: Türkiye Hayat Bilgisi dersi öğretim programında Hayat Bilgisi dersinin kapsamı (Meb, 2018).

Öğretim programında asıl amacın “temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ülkesini seven bireyler yetiştirmektir” şeklinde ifade etmiştir. Şekil 8’de görüldüğü üzere programın kapsamı değer, temel yaşam becerileri ve kavram odaklıdır. Ünite temelli bir yapıya sahiptir. Her sınıf seviyesinde ünitelerin isimleri aynıdır.

Şekil 9. Türkiye Hayat Bilgisi dersi öğretim programında öğrenme- öğretmen Süreci (MEB, 2018).



Şekil 9’da görüldüğü üzere, Türkiye Hayat Bilgisi dersi öğretim programında öğretmen öğretme sürecinde okul içi ve okul dışı uygulamaların yer aldığı görülmektedir. Özellikle, sözlü tarih, müze gezileri, tarihi yerlere olabildiğinde okul dışı öğrenme ortamları olarak kullanılması belirtilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin araştırma yaparak bilgiye ulaşmaları, keşfetmeleri teşvik edilmeli ve alternatif öğretim yöntemlerinin tercih edilebileceği belirtilmiştir (MEB, 2018).



Şekil 10. Türkiye Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme (MEB, 2018).

Şekil 10 'da görüldüğü gibi öğretim programında bireysel farklılıkların dikkat alan, sadece bilişsel öğrenmelerin değerlendirilmediği çok odaklı ölçme ve değerlendirme ile sınıf içi performans ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önerilmiştir.

Çevre Çalışmaları Dersi ve Hayat Bilgisi Dersinin Öğretim Programı Kapsamında Ortak Yönleri

Çevre Çalışmaları dersi ile hayat -bilgisi dersinin öğretim programı bazında ortak yönleri Çevre Çalışmaları dersinin Hayat Bilgisi dersiyle öğretim programı bazında ortak yönlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Çevre Çalışmaları ve Hayat Bilgisi derslerinin ortak yönleri

| | Çevre Çalışmaları | Hayat Bilgisi |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Amaç | Değer, tutum ve beceri odaklı disiplinlerarası | Değer, tutum ve beceri odaklı disiplinlerarası |
| Kapsam | İnsan yapımı çevre, doğal çevre ve insan ve çevre etkileşimi | Birey, toplum ve doğa ekseninde |
| Yapı | Beceri, yetkinlik ve değer | Temel yaşam becerileri, değerler, kavramlar |
| Ünite/Temalar | Birlikte yaşıyoruz (Okulum, Evim) Yerimiz Ulaşım ve İletişim Araçları Bitki ve Hayvanlar Gıda ve Enerji Yaşamda Bilmemiz Gerekenler Kültürümüz İletişim kurar ve Bilgileniriz | Okulumuzda Hayat Evimizde Hayat Sağlıklı Hayat Güvenli Hayat Ülkemizde Hayat Doğada Hayat |
| Öğrenme-öğretme süreci | Araştırma ve keşfetme yöntemi, okul içi ve dışı uygulamalar, didaktik yaklaşım | Okul içi ve okul dışı uygulamalar, öğrenci merkezli |
| Değerlendirme | Alternatif ve klasik değerlendirme | Alternatif değerlendirme |

Tablo 2’de görüldüğü gibi Çevre Çalışmaları ve Hayat Bilgisi dersinin amaçlarının benzer oldukları görülmektedir. Her iki dersinde amaçları disiplinlerarası bir anlayışla öğrencilerin yaşama dair değer, tutum ve becerilerinin geliştirilmesidir. Her iki dersin kapsamı da kısmen benzer olduğu söylenebilir. Hayat Bilgisi dersi “birey, toplum, doğa” eksenindedir (MEB, 2018). Çevre Çalışmaları dersinde “insan yapımı çevre, doğal çevre, insan ve çevre etkileşimi eksenindedir. Ünitelerin adlarının birebir aynı olmadığı görülmele birlikte yakın olduğu görülmektedir. Çevre Çalışmaları dersinin kapsamının Hayat Bilgisi dersinin kapsamına ek olarak çevre ve doğa bilimleri eksenine ağırlık verildiği görülmektedir. Dersin yapısının bileşenlerinin de benzer olduğu, öğrenme ve öğretme sürecinin çevre çalışması için didaktik yaklaşımla birlikte öğrenci merkezli yöntemin tercih edildiği, Hayat Bilgisi dersinde ise didaktik yaklaşımdan uzak öğrenci merkezli bir sürecin betimlendiği gözükmektedir. Son olarak, her iki dersin de öğrenme- öğretme sürecindeki kısmi farklılıkların ölçme ve değerlendirme sürecine yansıdığı görülmüştür. Çevre Çalışmaları dersinde alternatif değerlendirme araçları kullanılırken Hayat Bilgisi dersinde alternatif değerlendirmenin tercih edildiği görülmektedir.

Tartışma Ve Sonuç

Bu araştırmada Yunanistan Çevre Çalışmaları dersi öğretim programı ile Hayat Bilgisi dersi karşılaştırılmış ve her iki dersin ortak yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ilk yanıtladığı soru Çevre Çalışmaları dersinin amaç, kapsam, içerik öğrenme ve öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme sürecinin nasıl olduğuna yönelik bulgular, Çevre Çalışmaları dersinin tematik, disiplinlerarası öğretimi esas alan ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde çocuğun insanın oluşturduğu dünyayı, doğal hayatı ve toplumu tanıdığı temel bir ders olduğuna işaret etmektedir. Çevre Çalışmaları dersinin kapsamının beslediği Doğa bilimleri (fizik, kimya, biyoloji), sosyal bilimler (sosyoloji, ekonomi, siyaset, din ve tarih disiplinleri şekillendiği varsayılmış, yaşama dair olan ve yaşamda bilinmesi gereken her şeyin bu dersin konusu olabileceği varsayılmıştır. Nitekim, çevre çalışması dersinin sınıf düzeyine göre üniteleri incelendiğinde yaşamda bilinmesi gerekenlere ilişkin ünitenin mevcut olduğu görülmüştür. Öğrenme-öğretme süresince didaktik ve öğrenci merkezli öğrenmeyi bir arada sürdüren bir eğitim faaliyeti içerdiği görülmüştür. Olasıdır ki didaktik yaklaşım, din, tarih veya doğa bilimlerinde genel kabul görmüş bilgilerin öğrencilere aktarıldığı süreç için, doğa bilimlerinin fizik, kimya, biyoloji, sosyal bilimler disiplinlerinde araştırma ve keşfetme yöntemini kullanarak öğrencinin bilgiyi oluşturan bir misyona sahip olması gerektiğini “öğrenci merkezli” eğitim faaliyetleri için belirtmiştir. Araştırmanın Çevre Çalışmalarına ilişkin bulgular Çevre Çalışmaları dersi ve işlenişine ilişkin didaktik, öğrenci merkezli ve dijital materyallerle desteklenmiş bir süreci kapsadığını belirten alan yazın çalışmalarıyla (Nτουρούκα, 2018; Χιότογλου, 2021; Ιωακειμίδου vd., 2022) uyumludur.

Araştırmanın ikinci yanıt aradığı soru, çevre çalışması dersinin Hayat Bilgisi dersiyle ortak yönlerinin neler olduğuna ilişkin bulgular, her iki dersinde amaçlarının benzer olduğu görülmüştür. Amaç kısmında değer, tutum ve beceri odaklı disiplinlerarası özelliklerinin ortak olduğu görülmüştür. Disiplinlerarası olmaları ortak bir özellik olmasıyla birlikte, Çevre Çalışmaları dersinin kapsamının Hayat Bilgisi dersine göre daha fazla disiplinle entegre edilmesi okutulduğu sınıf düzeylerindeki farklılıkla ilgili olabilir. Çünkü Çevre Çalışmaları ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde iken Hayat Bilgisi 1, 2, 3. sınıf düzeyinde okutulmaktadır. Öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme sürecinin benzer olduğu görülmüştür. Her iki ülkenin öğretim programında yer alan ünite ve kazanım sayılarına ilişkin bulgular birbirlerine yakın kazanım sayıları içerdiğini gösterdiğini gibi, ünitelerin adlarının değişik olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, ünitelerin içeriklerindeki konuların her iki ülkenin öğretim programında benzer olduğu söylenebilir. Söz gelimi, Yunanistan “birlikte yaşıyoruz” adlı ünitenin alt başlıklarında “benim okulum, benim evim” adlı konuların yer aldığı görülmüştür. Türkiye “Hayat Bilgisi” öğretim programında bu konular ayrı ünite şeklinde “okulumuzda hayat”, evimizde hayat” şeklinde sunulmuştur. Böylelikle Yunanistan Çevre Çalışmaları dersi öğretim programındaki “birlikte yaşıyoruz” ünitesinde Türkiye Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan “okulumuzda hayat ve evimizde hayat” ünitelerini kapsadığı ifade edilebilir. Araştırmanın bu bulgularının Hayat Bilgisi dersinin Dünya’da karşılaştırmalı olarak incelendiği ve birebir ünite adlarının benzemediği fakat içeriklerinin kısmen benzer olduğuna erişilen çalışmalarla (Baysal vd., 2018; Kab ve Açıkalın, 2016) uyumludur.

Bu araştırmanın sınırlılığını Yunanistan Çevre Çalışmaları ve Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının belirlenen temalara göre analiz edilmesiyle elde edilen nitel bulgular oluşturmaktadır. Bulguların geneli esas alındığında Çevre Çalışmaları ve Hayat Bilgisi dersinin dersi amaç, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreci bakımından çoğunlukla benzer olduğunu göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ülkemize özgü bir ders olarak anılan Hayat Bilgisinin de dünyada kısmen benzer içeriğe sahip dersler repertuarını genişlettiği söylenebilir.

İleriki çalışmalarda Çevre Çalışmaları dersi ile Hayat Bilgisi dersinin ortak yönlerini irdeleyebilecek; ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesine yönelik nitel araştırmalar, temel becerileri ve yetkinliklerin nasıl ele alındığını inceleyen çalışmalar, Hayat Bilgisi ve Çevre Çalışmaları dersinde “coğrafya, tarih, doğa” disiplinlerinin ele alınışını karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği çalışmalara yer verilebilir.

Kaynaklar:

BAYSAL, Zeliha Nurdan, Dilber-ÖZER, Zeynep, (2021), *Perceptions and Expectations Of Primary School Third Grade Pupils On General Studies (Sachunterricht) Course: A case of Germany*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 26: 340-360.

BAYSAL, Zeliha Nurdan., TEZCAN, Özlem, ARAÇ, Kâmil Ersin, (2018), *Türkiye ve almanya-hamburg Hayat Bilgisi dersinin karşılaştırılması: Genel bir bakış*. Journal of Theoretical Educational Science, 11/1, 117-134.

CHAUHAN, B. S, (2008), *Enviromental Studies*. Firewall Media.

GÖK, Bilge, (2022), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ögesinin karşılaştırmalı olarak analizi: Singapur, Hong-Kong, Kanada ve Türkiye örneği*. e-Kafkas Journal of Educational Research, 9/1, 148-170.

GÜLLÜHAN- ÜTKÜR, Nur, BEKİROĞLU, Derya, (2021), *Almanya'da (Baden-Württemberg) ilkokulda okutulan Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi*. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7 /2, 68-94. <https://doi.org/10.29065/usakead.930955>

GÜLLÜHAN- ÜTKÜR, Nur, BEKİROĞLU, Derya, (2022), *Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ve Türkiye Cumhuriyeti Örneği*. Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 6 /1, 95-109. <https://doi.org/10.48066/kusob.1093187>

GÜLLÜHAN- ÜTKÜR, Nur, GUSEINOVA, Elvira (2021). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitapları: Türkiye ve Rusya'sı*. Eğitimde Nitel Araştırma Dergisi, 28: 79-99.

HONCOCK, Dawson, ALGOZZINE, Bob, (2006). *Doing Case Sudy Research: A Practical Guide for Beginners Researchers*. New York: Teachers College.

KAB, İrem, AÇIKALIN, Mehmet, (2016), *Sosyal bilgiler eğitiminde gerçek yaşam etkinlikleri: Almanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya'dan örnekler*. Milli Eğitim Dergisi, 45 /211, 45-61.

MAITI, S. K, (2003). *Handbook of Methods in Environmental Studies*, Vol. 2, 110-121, Jaipur: ABD publishers.

MİLES, Mathew, HUBERMAN, A. Michael. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (2018), *Hayat Bilgisi Öğretim Programı*, Ankara, Milli Eğitim Yayınları.

PAMUK, İrem, PAMUK, Akif, (2016), *Almanya'da sachunterricht ve Türkiye'de Hayat Bilgisi ders kitaplarında okulda demokrasi uygulamalarına örnek olarak sınıf başkanı seçimi*. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 5/2, 67-83.

SADIGOV, İlkin, (2010), *Azerbaycan'da ilköğretimde Hayat Bilgisi ve tabiatşünaslig derslerinde coğrafya konularının önemi*. Marmara Coğrafya Dergisi, 22: 82-92.

SOULE, MICHAEAL, (1998), *What is environmental studies?*, BioScience, 48/5, 397-405.

SÖNMEZ, Veysel (2010). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu: Yeni Programa Göre Düzenlenmiş Ders Planı Örnekleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

TAY, Bayram, BAŞ, Murat, (2016), *2009 ve 2015 yılı Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 10/2, 342-374.

TURAL, Ayşegül, ŞAHAN, Gülsün, IŞIK, Ayşe Derya, ÖZDEMİR, S, UYSAL, Hüseyin, YILMAZ, Onur, (2017), *Türkiye ve Almanya'daki Hayat Bilgisi ders kitaplarının resim-metin ilişkileri ve kullanımları bakımından karşılaştırılması*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6/2, 770-782.

Ιωακειμίδου, Β., Γούπος, Θ., Ιμβριώτη, Δ., Ριζάκη, Α., Καλογιαννάκης, Μ, (2022), Σχεδιασμός και ανάπτυξη εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την υποστήριξη του Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11/6Α), 99-112.

Ντουρούκα, Β. Π. (2018). Δημιουργία Ψηφιακών Μαθησιακών Αντικειμένων για το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος και αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς: μια εμπειρική μελέτη, Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων; Υ.ΠΑΙ.Θ, (2016), Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμματισμού σπουδών μελέτης περιβάλλοντος. 12deppsaps_mel_per.pdf (ebooks.edu.gr)

YILDIRIM, Ahmet ve ŞİMŞEK, Hasan, (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.(8. Baskı). Seçkin, Ankara.

Χιότογλου, Σ. Π., (2021), Το εμπλουτισμένο σχολικό βιβλίο για τη Μελέτη Περιβάλλοντος της Γ'τάξης του δημοτικού σχολείου: Ανάλυση περιεχομένου και κριτική αποτίμηση των μαθησιακών του αντικειμένων, Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Extended Abstract

Environmental studies can be defined as the systematic activities that people take on the environment. The term “systematic” used here is often explained as scientific studies (Chuan, 2008).

The aim of environmental studies is to raise awareness and habits about the protection of all kinds of resources that living things need or may feel in life, and to maintain social welfare. Environmental studies are taught as a combined discipline or as a separate course in the curriculum of many countries in order to gain these awareness and habits. One of the countries where a separate and basic course is taught in Greece.

Environmental studies course is the main course adopted by the thematic understanding taught at primary school 1, 2, 3, and 4th grades in Greece, where basic information about himself and the surrounding world is transferred to the child. Environmental studies, which is a basic course in primary school, is taught for 4 hours a week at primary school 1st and 2nd grade levels, and 2 hours at 3rd and 4th-grade levels (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2016).

Therefore, the general purpose of this research is to analyze the Greek environmental studies course in terms of the basic elements of the curriculum and to reveal the common aspects of the environmental studies course with the life studies course. For this purpose, in the first question of the research, the environmental studies course was analyzed on the basis of the curriculum, and in the second question, its common aspects with the life studies course were tried to be revealed. The questions that the research seeks to answer are as follows;

1. What is the purpose, content, learning-teaching process and measurement-evaluation of the course in the Environmental Studies curriculum?
2. What are the common aspects of the Environmental Studies course and the Life Studies course on the basis of the curriculum?

The research was conducted with a case study, one of the qualitative research designs. The data sources of this research are Greece 2016 μελετη περιβαλλοντος – environmental studies (Environmental studies) and 2018 Turkey Life Studies course curriculum. In the selection of the data sources of the research, the “purposive sampling” method was used, considering that the Environmental Studies course is a leading course in which life information is transferred to primary school students. Thus, the Environmental Studies course in Greece and the Life Studies course in Turkey were determined as data sources.

Data were collected by document analysis method. Document analysis is used in qualitative research, where it requires the analysis and interpretation of data in order to make meaning, create an understanding about the relevant subject, and develop empirical knowledge, as well as other methods (Corbin & Strauss, 2008). The relevant documents, which are the data sources of the research, were accessed from the official website of the Ministry of Official Education and Religious Affairs of Greece and the Ministry of National Education of Turkey. After accessing the relevant documents, the Greek and English pdf document forms of the Environmental Studies course

curriculum were comparatively examined, and after checking the actuality, the analysis process was started.

The analysis of the data of the research was carried out in two stages. In the first stage, the environmental studies course curriculum was subjected to descriptive analysis in terms of the basic elements of the curriculum (purpose, scope-content, learning-teaching and measurement and evaluation). In the second stage, content analysis was used to analyze the data obtained in determining the common aspects with the life studies course. In determining the common aspects, categories were used in the basic elements of the program.

In the calculation of reliability, the percentage of agreement reliability formula (Reliability = Consensus / (Agreement + Disagreement)) recommended by Miles and Huberman (1994) to increase credibility in qualitative research was used and the agreement rate among the coders was determined as 92%.

The goal of the course is to “recognize the natural environment, have knowledge of the functioning of the human-created environment, observe and describe human relations, adopt various values, attitudes and skills, gain awareness of sustainability, develop a spiritual relationship with God, and have high communication skills that highlight the values of solidarity-sensitivity in society. It has been expressed as the training of individuals who have mastered the information technologies of the age. In line with the objectives of the environmental studies course, it is obvious that this course is aimed at a life lesson focused on “values, attitudes and skills” in primary school.

The main axes of the environmental studies course are “man-made environment, natural environment, human and environmental interaction” in line with the basic disciplines that make up the course. On the axis of “man-made environment”, aim to make students aware of innovations in technology and how it has made the world more livable in the course of time. The intermediate axes of the environmental study course are presented as “events from society, life and art, space and time, events from school life and current events”.

It is seen that the process of learning and teaching environmental studies course includes methods and techniques that adopt traditional education understanding and contemporary education understandings.

The aims of both courses are to develop students’ values, attitudes and skills with an interdisciplinary approach. It can be said that the scope of both courses is partially similar. The life studies course is on the axis of “individual, society, nature” (MEB, 2018). In the environmental studies course, “man-made environment is on the axis of natural environment, human-environment interaction. Although it is seen that the names of the units are not exactly the same, it is seen that the number of achievements is close to each other. It is seen that the scope of the environmental studies course is focused on the axis of environmental and natural sciences in addition to the scope of the life studies course. It is seen that the components of the structure of the course are similar, the didactic approach and the student-centered method are preferred for the environmental study of the learning and teaching process, and a student-centered

process that is far from the didactic approach in the life studies course is depicted. Finally, it was observed that partial differences in the learning-teaching process of both courses were reflected in the assessment and evaluation process. While classical and alternative assessment tools are used in the environmental studies course, it is seen that multi-focused assessment is preferred in the life studies course.

The findings on environmental studies of the research are in line with the literature studies (Ντουρούκα, 2018; Χιότογλου, 2021; Ιωακειμίδου et al., 2022) stating that the environmental studies course and its teaching cover a didactic, student-centered and digital materials-supported process.

While his studies are at the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of primary school, life studies is taught at the 1st, 2nd, and 3rd grades. It has been observed that the learning-teaching process and the measurement and evaluation process are similar. Findings related to the number of units and achievements in the curriculum of both countries showed that they included the number of achievements close to each other, and that the names of the units were different. However, it can be said that the subjects in the contents of the units are similar in the curriculum of both countries. For example, it was seen that the sub-headings of the unit titled “We live together” in Greece included the subjects “my school, my home”. In the Turkish “life studies” curriculum, these subjects are presented as a separate unit as “life in our school”, “life in our home”. Thus, it can be stated that the unit of “living together” in the Greek environmental studies curriculum includes the “life in our school and life at home” unit in the Turkish life studies curriculum. These findings of the research are compatible with studies (Baysal et al., 2018; Kab & Açıklan, 2016) in which the life studies course was examined comparatively in the world and that the unit names are not similar, but the contents are partially similar.

In future studies, they will be able to examine the common aspects of the environmental studies course and the life studies course;

- Qualitative research on the examination of the activities in the textbooks,
- Studies examining basic skills and how competencies are handled,
- Studies examining comparatively the handling of the disciplines of “geography, history, nature” and studies examining the views of classroom teachers can be included in the Life Studies and Environmental Studies course.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

Çocukluk Çağı Travmasının Duygu Düzenleme, Psikopatoloji İle İlişkisinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship of Childhood Trauma with Emotion Regulation, Psychopathology

Kadriye ÖZADMACA*

Öz:

Bu çalışmanın amacı K.K.T.C’de yaşayan kişilerin çocukluk çağı travması ile duygu düzenleme ve psikopatoloji ile ilişkisinin tespit edilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu K.K.T.C’de yaşayan 18 yaş ve üzeri 400 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada sosyodemografik form, çocukluk dönemi travmaları envanteri, duygu düzenleme zorluğu envanteri, kimlik gelişimi envanteri ve kısa semptom envanteri (KSE) kullanılmıştır. Çalışmada çeşitli bulgular elde edilmiştir. Çocukluk dönemi travmaları, duygu düzenleme ve psikopatolojiyle ilişkilidir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre duygu düzenleme güçlüğünün tek başına psikopatolojiyi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yordadığı görülmektedir. Duygu düzenleme güçlüğü ve çocukluk dönemi travmalarının eş zamanlı olarak psikopatolojiyi yordama durumu incelendiğinde ise duygu düzenleme güçlüğünün ve çocukluk dönemi travmalarının psikopatolojiyi pozitif yönlü olarak yordadığı belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda duygu düzenleme güçlüğü ile psikopatoloji arasındaki ilişkide çocukluk dönemi travmalarının kısmi olarak aracı olduğu saptanmıştır. Araştırmamızın sonuçlarına göre çocukluk dönemi travması seviyeleriyle duyguları düzenlemede güçlük arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bir anlamda çocukluk dönemi travmaları arttıkça duyguların düzenlenmesinde daha fazla güçlükle karşılaşıldığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Travma, duygu düzenleme, psikopatoloji.

* Uzm.Klinik Psikolog, Mail: info@psikologevinde.com, ORCID:0000-0002-4858-9788

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between childhood trauma and emotion regulation and psychopathology of people living in the TRNC. The study group of the research consists of 400 people aged 18 and over living in the TRNC. Sociodemographic form, childhood trauma inventory, emotion regulation difficulty inventory, identity development inventory, and brief symptom inventory (BSI) were used in the study. Various findings were obtained in the study. Childhood traumas are associated with emotion regulation and psychopathology. According to the findings obtained from the study, it is seen that difficulty in emotion regulation alone predicts psychopathology at a statistically significant and positive level. When emotional dysregulation and childhood traumas simultaneously predicted psychopathology, it was determined that emotional dysregulation and childhood traumas predicted psychopathology positively. As a result of the analyzes made, it was determined that childhood traumas were partially mediated in the relationship between emotion regulation difficulties and psychopathology. In a sense, it has been observed that as childhood traumas increase, more difficulties are encountered in the regulation of emotions.

Keywords: Trauma, emotion regulation, psychopathology.

Giriş

Yetişkinlik döneminde oluşan farkılaşma ve taleplerin yarattığı krizle kimi bireyler başa çıkabilmektedir. Bu başa çıkma sayesinde kişiliğinin bütünlüğüne ulaşır ve çelişkilerini uzlaşmaktadır. Buna kıyasla öte yandan bazı yetişkinler bu baskılara dayanamamakta, kişilik yapılarının parçalanmasına yol açan sağlıksız çözümlere başvurabilmekte ve çeşitli ruhsal bozukluklar yaşayabilmektedir. Bu bozukluklar çocuklukta başlayıp yetişkinliğe kadar devam edebilir veya ilk kez yetişkinlik döneminde başlayabilir. Bunun sonunca bireyler şizofreni, depresyon, anoreksiyanervoza, özgüven kaybı, yıkım, internet bağımlılığı, okuldan kaçma, uyuşturucu kullanımı, sigara, evden kaçma, intihar, saldırganlık ve suç sergileme gibi psikolojik rahatsızlıklardan muzdarip olabilmektedirler (Öztürk, 2002). Kızgın, saldırgan ve dengesiz tavırları sebebiyle ailesiyle çatışmalar da meydana gelmektedir. Bunun yanı sıra zihinsel depresyon, aşırı coşku ve sosyal uyum sorunları yaşanmaktadır.

Borderline kişilik bozukluğunda, kişinin kimlik, ilişkiler ve etki duygusunda yaygın ve kronik bir farklılık ortaya çıkar. Bu insanlar derin bir güvensizlik ve cinsel, mesleki ve sosyal kimliklerinde dengesizlik sergilemektedir. Güçlü bir kimlik duygusu gelişmemiştir. Kısa süre sonra hayal kırıklığına uğrarlar, anksiyete ve depresyon göstergeleri başlar. Zaman zaman saldırgan, antisosyal davranışlar, psikotrop maddelere eğilim ve kendine zarar verme eğilimi görülmektedir (Öztürk, 2002).

Yapılan çalışmalardan hareketle, çocukluk çağı travmasının psikiyatrik bozukluklarla ilişkili bulunduğu çocukluk döneminde travma geçirenlerin hayatlarının ilerleyen süreçlerinde bazı psikolojik sorunlar yaşadıkları ve duyguları düzenlemede güçlükler bekledikleri görülmüştür.

Konu ile ilişkili olarak literatür incelendiğinde Şahin Demirkapı (2013) “çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisizle bunların psikopatolojiler ile ilişkisi” adlı çalışması bulunmaktadır. Çalışmada çocukluk çağı travmalarının kimlik gelişimi ve duygu düzenlemeyle ilişkisi incelenmiş olup ileriki süreçte psikopatolojiye nasıl neden olabileceği ele alınmıştır. Şahin Demirkapı'nın çalışmasında çocukluk çağı travmalarının hem duygu düzenleme becerilerini hem de kimlik duygusunun gelişimini etkilediği yönünde bulgular tespit edilmiştir. Bunun ilerleyen süreçte psikopatolojiye neden olacağı bilinmektedir ve çalışmada konuya ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Dereboy vd. (2018) yaptığı çalışmada da yine çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve psikopatolojiye etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucu elde edilen bulgular çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme becerilerini etkilediğini göstermiştir. Bu etkilerin uzun süre devam etmesinin bireyin kendine zarar verme davranışlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Çelik (2020), çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme becerilerini nasıl etkilediği üzerinde çalışma yapmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgularda çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ile anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin çocukluk çağına ilişkin aktardıkları olumsuz travmatik deneyimler arttıkça, duygu düzenleme güçlüklerinin de arttığı saptanmıştır.

Konuyla ilişkili olarak yapılan bir başka çalışma Uluer (2021)'e aittir. Uluer çalışmasında çocukluk çağı travmasının duygu düzenleme güçlüğüyle ilişkisini ele almıştır. Çalışma sonucundan önceki çalışmalarla benzer bulgular elde edilmiştir. Çocukluk çağı travma yaşantısında duygusal istismar düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında çocukluk travması yaşamış bireylerin daha yüksek duygu düzenleme güçlüğü yaşadığı tespit edilmiştir.

Literatürden yararlanılarak yapılan bu çalışmada çocukluk çağı travmalarının, duygu düzenleme psikopatolojisiyle ilişkisinin saptanması amaçlanmıştır.

Hipotezler:

1) Bağımsız değişken olarak tanımlanan çocukluk çağı travma öyküsü ve duygu düzenleme becerileri, bağımlı değişken olarak tanımlanan bireylerde psikopatolojiyi etkiler mi?

2) Bağımsız değişken olarak tanımlanan çocukluk çağı travma öyküsü ve duygu düzenleme becerileri, bağımlı değişken olarak tanımlanan psikopatolojiyi etkiler mi?

3) Çocukluk çağı travma öyküsü, duygu düzenleme becerileri ve psikopatoloji kişilik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

H1: Çocukluk dönemitravma öyküsü ve duygu düzenleme becerileri, yetişkinlerde psikopatolojiyi anlamlı düzeyde etkilemektedir.

H2: Çocukluk dönemitravma öyküsü ve duygu düzenleme becerileri, yetişkin bireylerdeki psikopatolojiyi anlamlı düzeyde etkilemektedir.

Çocukluk çağı travması, çocukluk ve yetişkinlik döneminde ortaya çıkabilecek ruhsal hastalık ve sağlık açısından riskli davranışların ortaya çıkması için bir risk faktörüdür(Bülbul vd., 2013).

Literatürde çocukluk dönemi travmasının duygu düzenleme ve psikopatoloji ilişkisinin bir arada incelenmesine yönelik daha önce bir çalışma yapılmamış olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli:Araştırmanın modeli niceldir. Nicel araştırmalarda gerçeklik araştırmacı tarafından gözlemlenir (Büyüköztürk vd., 2016).K.K.T.C'deki kişilerin çocukluk çağı travmasının duygu düzenleme psikopatoloji ile ilişkisinin tespiti için tasarlanmış nicel bir araştırmadır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklem:Araştırma evrenini KKTC'de yaşayan 18 yaş ve üzeri yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması mümkün olmadığından örneklem yöntemi kullanılarak bir örneklem seçilmiştir. Evreni bilinmeyen örneklem sayısı formülüyle %95 güven düzeyi ve %5 örnekleme hatası ile görüşülmesi gereken kişi sayısı 384 hesaplanmış olup, araştırmacı tarafından 400 kişiye ulaşılmıştır.

Veri Toplama Yöntemi:Araştırma verileri pandemi sebebiyle elden dağıtılmamış, Google form yoluyla katılımcılardan toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları:Araştırmada veri toplamı aracı olarak kişisel bilgi formu, Çocukluk çağı travmaları ölçeği, Duygu düzenleme güçlüğü ölçeği ve Kısa semptom envanterinden (KSE) oluşan anket formu kullanılmıştır.

Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği: Bernstein vd., hazırlanan ölçek, üçü travmayı en aza indirmeyi ölçen 28 maddeden oluşur. Deneysel araştırmalar yapmışlar ve ölçeğin ilk çevirisini yapmışlar ve pozisyonun netliğine dikkat ederek son şeklini vermişlerdir. 28 soruluk anket, 1-5 arası likert ölçeğinden oluşmakta ve 5 alt ölçeğe sahiptir. Cevap seçenekleri (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) sıklıkla ve (5) sıklıkla şeklindedir. Her soru 1'den 5'e kadar puanlanarak travma alt ölçeği ve toplam puanın ayrı ayrı hesaplanması sağlanır. Ölçeğin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması 1996 yılında Şar tarafından gerçekleştirilmiş olup, ölçeğin toplam varyasyonun %72,5'ini açıklayan 5 boyutlu bir yapıda olduğu ve ölçek geneline dair Cronbach alfa katsayısının 0,93 olduğu belirtilmektedir. (Şar vd., 2012).

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği-Kısa Form: Bjureberg vd. (2016), insanların duygularını düzenlemede zorluk düzeylerini ölçmüştür. Ölçek 16 adet 5'li Likert maddesinden meydana gelmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Yiğit ve Yiğit tarafından 2017'de gerçekleştirilmiş olup, yapılan çalışmada ölçeğin açıklık, amaçlar, motivasyon, strateji ve kabul etmeme şeklinde 5 alt boyuttan oluştuğu ve Cronbach alfa değerinin ölçek geneli için Cronbach alfa katsayısının 0,92 olduğu ifade edilmiştir (Yiğit ve Yiğit, 2017).

Kısa Semptom Envanteri (KSE): KSE, Derogatis (1992) 90 soruluk SCL-90 semptom kontrol listesinin kısaltılması için oluşturulmuş, kişide çeşitli psikiyatrik semptomların aranması amacıyla geliştirilen ölçek Şahin ve Durak (1994) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. KSE, 5 alt boyuttan oluşur ve toplam 53 ifade içerir. Beşli likert ölçeğindeki veriler için yanıt seçenekleri "hiçbir zaman", "biraz", "orta derecede", "çok" ve "çok" olup, verilen cevaba göre 0'dan 4'e kadar puanlanmaktadır. KSE'de ters kodlanmış bir terim bulunmamakla birlikte toplam puan ve alt boyut puanları cevapların toplanmasıyla elde edilmektedir. Ölçeğin toplam puanlama aralığı 0-212'dir. Ölçeğe ilişkin Cronbach alfa katsayıları depresyon için 0,88, anksiyete için 0,87, olumsuz benlik için 0,87, somatizasyon için 0,75 ve hostilite için 0,76 hesaplanmıştır (Şahin ve Durak, 1994)

Veri Analizi: Veri analizi SPSS 21.0 ve AMOS 21.0 yazılımları kullanılarak yapılmış ve %95 güven düzeyinde çalışılmıştır. Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların normal dağılım gösterme durumu Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık-basıklık katsayıları ile değerlendirilmiş ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre ölçek puanları arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Ayrıca yordayıcılığın ve aracılığın değerlendirilmesinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Demografik Değişkenler

| | N | % |
|---------------------------|---------------------|------|
| Cinsiyet | | |
| Erkek | 205 | 51,3 |
| Kadın | 195 | 48,7 |
| Yaşın-max (ort±ss) | 18-67 (33,87±11,01) | |
| Medeni durum | | |
| Bekar | 170 | 42,5 |
| Evli | 230 | 57,5 |
| Eğitim düzeyi | | |
| İlköğretim | 124 | 31,0 |
| Lise | 97 | 24,3 |
| Yüksekokul | 87 | 21,8 |
| Lisans ve üstü | 92 | 23,0 |
| Anne eğitim düzeyi | | |
| İlköğretim | 206 | 51,5 |
| Lise | 127 | 31,8 |
| Yüksekokul | 43 | 10,8 |
| Lisans ve üstü | 24 | 6,0 |
| Baba eğitim düzeyi | | |
| İlköğretim | 209 | 52,3 |
| Lise | 109 | 27,3 |
| Yüksekokul | 44 | 11,0 |
| Lisans ve üstü | 38 | 9,5 |
| Aylık gelir | | |
| 3000 TL ve altı | 126 | 31,5 |
| 3001-4500 TL | 16 | 29,0 |
| 4001-6000 TL | 65 | 16,3 |
| 6501-8500 TL | 31 | 7,8 |
| 8501-10000 TL | 28 | 7,0 |
| 10.000 TL üstü | 34 | 8,5 |
| Çalışma durumu | | |
| Emekli | 14 | 3,5 |
| Ev hanımı | 17 | 4,3 |
| İşsiz | 24 | 6,0 |
| İşyeri sahibi | 31 | 7,8 |
| Kamu çalışanı | 42 | 10,5 |
| Öğrenci | 80 | 20,0 |
| Özel sektör çalışanı | 160 | 40,0 |
| Serbest meslek sahibi | 32 | 8,0 |
| Kardeş sayısı | | |
| 0 | 18 | 4,5 |
| 1 | 73 | 18,3 |
| 2 | 123 | 30,8 |
| 3 | 107 | 26,8 |
| 4 | 40 | 10,0 |
| 5+ | 39 | 10,0 |

Katılımcılardan erkeklerin oranı %51,3; evli olanların oranı %57,5; ilköğretim mezunu olanların oranı %31,0; annesi ilköğretim mezunlarının oranı %51,5; babası ilköğretim mezunu olanların oranı %52,3; aylık geliri 3000 TL ve altı olanların oranı %31,5; özel sektör çalışanı olanların oranı %40,0; 2 kardeşi olanların oranı %30,8; bakımı ve veren ailesi olanların oranı %83,3'dür. Katılımcıların yaşları ortalaması 34,87±11,01'dir (Tablo 1.)

Tablo 2. Ölçek Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

| | N | ±s | Min- Max | K-S | Çarpıklık | Basıklık |
|----------------------------------------|-----|--------------|-------------|-------|-----------|----------|
| Duygusal İstismar | 400 | 10,31±6,41 | 5-25 | 0,24* | 1,13 | 0,01 |
| Fiziksel İstismar | 400 | 9,88±6,83 | 5-25 | 0,28* | 1,30 | 0,30 |
| Fiziksel İhmal | 400 | 11,56±4,6 | 5-25 | 0,10* | 0,32 | -0,17 |
| Duygusal İhmal | 400 | 16,1±6,56 | 5-25 | 0,19* | -0,43 | -1,12 |
| Cinsel İstismar | 400 | 10,13±7,17 | 5-25 | 0,31* | 1,19 | -0,09 |
| Minimizasyon | 400 | 7,7±3,2 | 3-15 | 0,15* | 0,31 | -0,79 |
| Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği | 400 | 57,97±26,54 | 25-125 | 0,16* | 0,82 | -0,15 |
| Açıklık | 400 | 4,35±2,28 | 2-10 | 0,26* | 0,98 | 0,25 |
| Amaçlar | 400 | 7,1±3,98 | 3-15 | 0,23* | 0,79 | -0,58 |
| Dürtü | 400 | 6,71±4 | 3-15 | 0,27* | 0,98 | -0,29 |
| Stratejiler | 400 | 10,93±6,56 | 5-25 | 0,25* | 1,06 | -0,09 |
| KabulEtmeme | 400 | 6,73±4,02 | 3-15 | 0,26* | 0,97 | -0,29 |
| Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği | 400 | 35,82±20,02 | 16-80 | 0,22* | 0,96 | -0,23 |
| Anksiyete | 400 | 27,12±17,13 | 13-65 | 0,26* | 1,24 | 0,29 |
| Depresyon | 400 | 26,13±15,89 | 12-60 | 0,26* | 1,11 | -0,01 |
| Olumsuz Benlik | 400 | 24,78±14,88 | 12-59 | 0,25* | 1,14 | 0,07 |
| Somatizasyon | 400 | 18,59±11,43 | 9-45 | 0,25* | 1,22 | 0,31 |
| Hostilite | 400 | 15,03±8,89 | 7-35 | 0,25* | 1,10 | 0,04 |
| Kısa Semptom Envanteri | 400 | 111,64±67,49 | 53-263 | 0,24* | 1,18 | 0,18 |

*p<0,05 : Ortalama, s: Standart Sapma, K-S: Kolmogorov-Smirnov testi

Tablo 2.'de katılımcıların Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği toplamından 57,97±26,54 puan, Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği toplamından 35,82±20,02 puan ve Kısa Semptom Envanteri toplamından 111,64±67,49 puan aldıkları belirlenmiştir. Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların normal dağılım uyma durumu Kolmogorov-Smirnov testiyle incelenmiş olup, normal dağılım göstermediği belirlenmiş ancak çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1,5 aralığında olmasından dolayı verilerin normal dağılıma uyduğu kabul edilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) çarpıklığın ve basıklığın ±1,5 arasında olmasının normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir.

Tablo 3. Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyonların İncelenmesi

| | | Anksiyete | Depresyon | Olumsuz Benlik | Somatizasyon | Hostilite | KSE |
|---------------------------------|---|-----------|-----------|----------------|--------------|-----------|--------|
| Duygusal İstismar | r | 0,884* | 0,861* | 0,872* | 0,888* | 0,874* | 0,885* |
| Fiziksel İstismar | r | 0,894* | 0,852* | 0,865* | 0,899* | 0,865* | 0,884* |
| Fiziksel İhmal | r | 0,665* | 0,609* | 0,626* | 0,673* | 0,634* | 0,648* |
| Duygusal İhmal | r | 0,286* | 0,240* | 0,267* | 0,267* | 0,252* | 0,266* |
| Cinsel İstismar | r | 0,888* | 0,862* | 0,870* | 0,887* | 0,852* | 0,882* |
| Çocukluk Çağı Travmaları | r | 0,869* | 0,825* | 0,842* | 0,868* | 0,836* | 0,858* |
| Açıklık | r | 0,810* | 0,832* | 0,828* | 0,816* | 0,836* | 0,832* |
| Amaçlar | r | 0,850* | 0,890* | 0,869* | 0,854* | 0,884* | 0,878* |
| Dürtü | r | 0,893* | 0,909* | 0,899** | 0,888* | 0,908* | 0,909* |
| Stratejiler | r | 0,963* | 0,983* | 0,970* | 0,961* | 0,974* | 0,981* |
| KabulEtmeme | r | 0,878* | 0,893* | 0,890* | 0,879* | 0,892* | 0,896* |
| Duygu Düzenleme Güçlüğü | r | 0,932* | 0,955* | 0,943* | 0,932* | 0,951* | 0,952* |

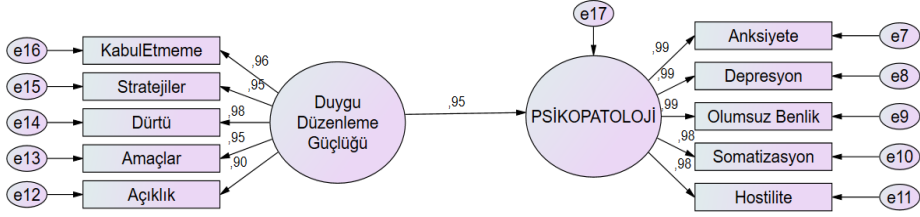
*p<0,05

Tablo 3.'te katılımcıların Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği toplamından ve ölçekteki Duygusal İstismar, Fiziksel İstismar, Fiziksel İhmal ve Cinsel İstismar alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Kısa Semptom Envanteri toplamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve güçlü korelasyonların olduğu, Duygusal İhmal ile Kısa Semptom Envanteri toplamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyonların ise anlamlı ancak düşük kuvvetli olduğu belirlenmiştir (p<0,05).

Araştırmada dâhilindeki katılımcıların Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeğinden ve ölçekteki tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar ile Kısa Semptom Envanteri toplamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve güçlü korelasyonlar saptanmıştır (Tablo 3).

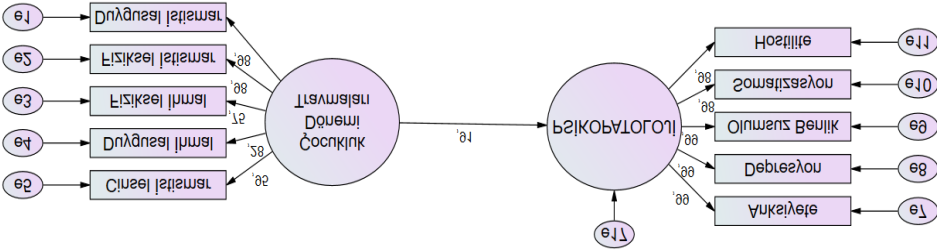
Duygu Düzenleme Güçlüğü ile Psikopatoloji arasındaki ilişkide çocukluk dönemi travmalarının aracılığının incelenmesi için Baron ve Kenny (1986)'ye ait ölçütler çerçevesinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Baron ve Kenny (1986)'ye göre aracılıktan söz edebilmek için aracı değişken ve yordayıcı değişken eş zamanlı olarak analizedâhil edildiğinde daha önce yordayıcı ve yordanan değişken arasında var olan önemli ilişki artık önemli olmaktan çıkmalı veya daha önceki önemlilik düzeyi azalmalıdır.

Yapısal eşitlik modellemesi kullanılmadan önce çok değişkenli normallik varsayımı incelenmiş olup, Mardia basıklık değerinin 6,25 olduğu ve modelde yer tüm değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerlerinin 3'ün altında olduğu belirlenmiştir. Buna göre verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.



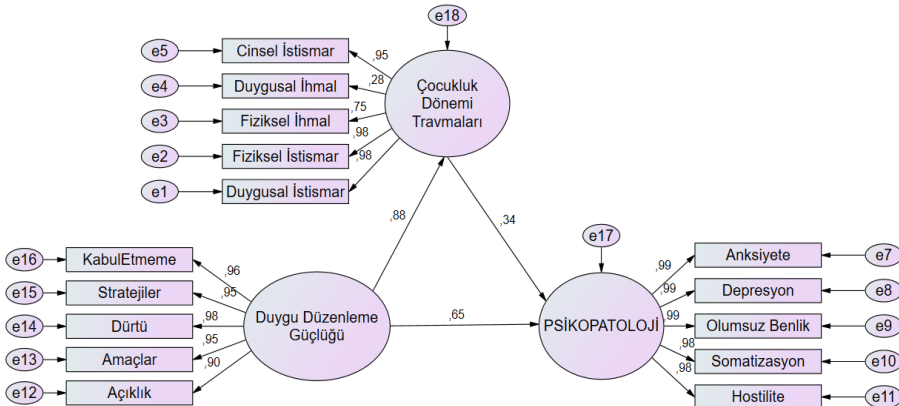
Şekil 1. Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Psikopatolojiye Etkisi

Şekil 2. incelendiğinde, Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün tek başına Psikopatolojiyi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yordadığı belirlenmiştir ($\beta=0,95;p<0,05$). Buna göre yordayıcı değişkenin yordanan değişkeni tek başına anlamlı düzeyde yordama kriterinin sağlandığı belirlenmiştir.



Şekil 2. Çocukluk Dönemi Travmalarının Psikopatolojiye Etkisi

Şekil 2.'ye göre Çocukluk Dönemi Travmalarının tek başına Psikopatolojiyi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yordadığı belirlenmiştir ($\beta=0,91;p<0,05$). Bu sonuçlara doğrultusunda aracı değişkenin tek başına yordanan değişkeni tek başına anlamlı düzeyde yordama kriteri sağlanmıştır. Kriterlerinin sağlanmasının ardından Duygu Düzenleme Güçlüğü ile Psikopatoloji arasındaki ilişkide çocukluk dönemi travmalarının aracı rolünün incelenmesine dair oluşturulan model Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Duygu Düzenleme Güçlüğü ile Psikopatoloji Arasındaki İlişkide Çocukluk Dönemi Travmalarının Aracılığı

Şekil 3.'te gösterilen modelin uyum iyiliği indekslerinin tamamı uygun çıkmış olup, modelin açıkladığı varyansa ilişki iyilik uyum indeksi (GFI) değeri 0,953 bulunmuştur. Şekil 3.'e göre Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Çocukluk Dönemi Travmalarının istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü olarak yordamaktadır. ($\beta=0,88;p<0,05$). Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Çocukluk Dönemi Travmalarının eş zamanlı olarak Psikopatolojiyi yordama durumu incelendiğinde, Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün ($\beta=0,65;p<0,05$) ve Çocukluk Dönemi Travmalarının ($\beta=0,34;p<0,05$) her ikisinin de Psikopatolojiyi pozitif yönlü olarak yordadığı belirlenmiştir. Bu durum Duygu Düzenleme Güçlüğü ile Psikopatoloji arasındaki ilişkide Çocukluk Dönemi Travmalarının tam aracılığının olmadığını göstermektedir. Ancak her iki değişkende modele eş zamanlı dâhil edildiğinde duygu düzenleme güçlüğü'nün psikopatoloji üzerindeki yordayıcılığının azaldığı görülmüştür. Bu bağlamda kısmi aracılıktan söz edilebilir. Yapılan Bootstrap analizi ve sobel testi sonuçlarına göre söz konusu kısmi aracılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Özetle duygu düzenleme güçlüğü ile psikopatoloji arasındaki ilişkide çocukluk dönemi travmalarının kısmi olarak aracı olduğu saptanmıştır.

Tartışma

Çocukluk çağı travmaları ve duygu düzenleme gelişimsel kavramlar olup birbirlerini etkilemektedir. Esasında duygu düzenleme becerisi bebeklikte kazanılmasına karşı yaşanan travmatik bir olay sonucu bu beceri yavaşlayabilmektedir. Hem travma yaşamış hem de duygu düzenleme becerisi yetersiz kalmış çocuk ileriki süreçte sıkıntılar yaşayabilmektedir. Bu durumlar ise psikopatolojiye neden olmaktadır (Dereboy vd., 2018).

Bu çalışmada çocukluk dönemi travmalarının, duygu düzenleme psikopatolojiyle olan ilişkisi irdelenmiştir. Çalışmanın amacı çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve psikopatolojiyle ilişkisini ortaya koymaktır. Örneklemimiz K.K.T.C'de yaşayan 18 yaş ve üzeri 400 kişiden oluşmaktadır. Çocukluk çağı travma düzeyleri sosyodemografik değişkenler açısından

incelendiğinde, farklı cinsiyet, yaş ve eğitim gruplarındaki katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Sosyodemografik form, çocukluk dönemi travmaları envanteri, duygu düzenleme zorluğu envanteri, kimlik gelişimi envanteri ve kısa semptom envanteri (KSE) kullanılmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda yaş ortalaması $34,87 \pm 11,01$ olan 400 bireyin katılımı ile gerçekleştirilmiş olan anket çalışması sonucunda katılımcılardan %51,3'ünün erkek; %57,5'inin evli; %31,0'ın ilköğretim mezunu; %51,5'inin annesinin ilköğretim mezunu; %52,3'ünün babasının ilköğretim mezunu; %31,5'inin aylık gelirinin 3000 TL ve altında olduğu; %40'ının özel sektör çalışanı olduğu; %30,8'inin 2 kardeşi olduğu ve bakımı veren ailesi olanların oranının %83,3 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmamızın sonuçlarında çeşitli bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulara göre katılımcıların daha travmatik çocukluk deneyimleri bildirdikçe, duyguları düzenlemedeki zorluklar da artmıştır. Çelik (2020) tarafından yapılan çalışmada, bizim çalışmamızın sonuçlarına benzer şekilde, duygusal, fiziksel istismar, fiziksel ihmal, duygusal ihmal, cinsel istismar ve ÇÇTÖ açıklığı, —kabul, stratejiler, motivasyon, alt düzey arasında pozitif bir ilişki vardır. Bilim (2012) tarafından yapılan bir başka çalışmada, çocukluk dönemitravmatikduyguları ile duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişki incelenmiş ve çocuklukta yaşanan travmatik yaşantıların duyguları düzenlemede güçlükle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Çocukluk dönemi travmaları ile depresyon ve somatizasyon arasında olumlu yönlü güçlü bir ilişki mevcut olduğu görülmüştür. Çalışmada Depresyondaki değişimin %77'si duygusal, fiziksel ve cinsel istismar tarafından; Somatizasyondaki değişimin %83'ü duygusal, fiziksel ve cinsel istismar olarak değerlendirilmektedir. Benzer şekilde Sachs-Ericsson vd. (2007) tarafından yapılan çalışmalarda çocukluk çağı travmaları ile depresyon arasında; Choi vd. (2009) ve Ulman vd. (2009) tarafından yapılan çalışmalarda ise çocukluk çağı travmaları ile Somatizasyon arasında ilişki olduğunu gösteren bulgular olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre; çocukluk çağı travmaları ölçeği toplamından ve ölçekteki duygusal istismar, fiziksel istismar, fiziksel ihmal ve cinsel istismar alt boyutlarından aldıkları puanlar ile kısa semptom envanteri toplamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve güçlü korelasyonların olduğu, duygusal ihmal ile kısa semptom envanteri toplamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyonların ise anlamlı ancak

düşük kuvvetli olduğu belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bir başka sonuç ise duygu düzenleme güçlüğünün tek başına psikopatolojiyi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yordadığıdır. Dolayısıyla duygu düzenleme güçlüğünün psikopatoloji için tek başına bir risk faktörü olduğundan bahsetmek mümkündür. Konuya ilişkin McLaughlin (2011) çalışmasında da benzer sonuca ulaşılmıştır. McLaughlin Çalışmasında da duygu düzensizliği, özellikle ergenlikte çok çeşitli psikopatoloji sonuçları için riski artıran önemli bir transdiagnostik faktör olarak tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda çalışmada çocukluk dönemi travmaları ile duygu düzenleme ve psikopatoloji arasında ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde Sachs-Ericsson vd. (2007) tarafından yapılan çalışmalarda çocukluk çağı travmaları ile depresyon arasında; Choi vd. (2009) ve Ulman vd. (2009) tarafından yapılan çalışmalarda ise çocukluk çağı travmaları ile duygu düzenleme arasında ilişki olduğunu gösteren bulgular olduğu görülmüştür. Duygu Düzenleme Güçlüğünün Çocukluk Dönemi Travmalarının istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü olduğu tespit edilen bir diğer çalışma sonucudur. Duygu düzenleme güçlüğü ve çocukluk dönemi travmalarının eş zamanlı olarak psikopatolojiyi yordama durumu incelendiğinde ise duygu düzenleme güçlüğünün ve çocukluk dönemi travmalarının psikopatolojiyi pozitif yönlü olarak yordadığı belirlenmiştir.

Sonuç

Araştırmanın bulguları sonucunda duygu düzenleme güçlüğü ile psikopatoloji arasındaki ilişkide çocukluk dönemi travmalarının kısmi olarak aracı rolü olduğu saptanmıştır.

Çalışma çocukluk çağı travmatik olaylarının sadece duygu düzenleme üzerinde etkilerinin olmadığını, aynı zamanda yaşamın ilerleyen dönemlerinde de etkisini sürdüren sonuçlarla ve psikopatoloji ile ilişkili olabileceğini göstermiştir. Çocukluk çağı travmaları, bireyde kaygı uyandırmaktadır. Çocukluk çağı travmalarının olumsuz yönlerinin azalmasında aile ve okul temelli çalışmalara ağırlık verilmelidir. Çocukluk çağı travmalarının etkisinin azalması için bireyler kaygı verecek durumlardan uzak tutulmalıdır. Özellikle çocukluk çağı travmaları yaşamın ileri zamanlarında psikopatolojiye neden olabileceği için ebeveynlere ciddi görevler düşmektedir. Ailelerin bilinçlendirilmesi, ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi ve bu konuda toplum bilincinin artırılması faydalı olacaktır. Çocukluk çağında yaşanan travmaları önlemeye yönelik çalışmaların yapılması da önerilmektedir. Bu çalışmada örneklem grubunun çoğunluğunu erkekler oluşturduğu için cinsiyetin eşit olduğu başka bir çalışma yapılması önerilmektedir. Ayrıca farklı bir yöntemle konunun yeniden ele alınması da çalışmanın sonuçlarına daha fazla ışık tutacaktır.

Kaynaklar:

BARON, R. M, & Kenny, D. A, (1986), "*The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic and Statistical Considerations*", Journal of Personality and Social Psychology, 51(6):1173-1182.

BJUREBERG, Johan & LJÖTSSON, Briann & HEDMAN, Erik & SAHLİN, Hann & DİLİLLO, David, (2016), "*Development and Validation of a Briefversion of the Difficulties in Emotion Regulation Scale: the DERS-16*", Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 38(2):284-296.

BÜLBÜL, Feridun ve ÇAKIR, Ülkü ve ÜLKÜ, Cuma, (2013), "*Yineleyen Ve İlk Atak Depresyonda Çocukluk Çağı Ruhsal Travmalarının Yeri*", Anadolu Psikiyatri Dergisi, 14(2):93.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, (2016), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

CHOI, Hyunjung & KLEİN, Carolin, (2009), "*Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) and Disorders of Extremestress (DESNOS) Symptoms Following Prostitution and Child Abuse*", Violence against Women, 15: 933-951.

ÇELİK, Seda Nur, (2020), "*Çocukluk Çağı Travmaları, Duygu Düzenleme Becerileri ve Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*" (Yüksek Lisans Tezi), Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DEREBOY, Çiğdem ve ŞAHİN DEMİRKAPI, Esra ve ŞAKİROĞLU, Mehmet ve ŞAFAK ÖZTÜRK, Cennet, (2018), "*Çocukluk Çağı Travmalarının, Kimlik Gelişimi, Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Psikopatoloji ile İlişkisi*", Türk Psikiyatri Dergisi, 29(4):269-78.

DEROGATİS, Leonard, (1992), "*The Brief Symptom Inventory-BSI Administration, Scoring and Procedure Resmanual-II. USA*", Clinical Psychometric Research Inc.

DURAK, Ayşegül ve ŞAHİN, Nesrin, (1994), "*Kısa Semptom Envanteri: Türk Gençleri İçin Uyarlanması*", Türk Psikoloji Dergisi, 9(31):44-56.

ERİKSON, Erik, (1956), "*The Problem of Ego Identity*", Journal of the American Psychoanalytic Association, 4(1):56-121.

MARCIA, James, (1966), "*Development and Validation of Ego-Identity Status*", Journal of Personality and Social Psychology, 3(5):551-558.

MCLAUGHLİN, Katie A, (2011), "*Emotion Dysregulation and Adolescent Psychopathology: A Prospective Study*" Behav Res Ther, 49(9):544-54.

ÖZTÜRK, Orhan, (2002), *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

SACHS, Natalie & KATHLEEN, Ericsson & HERNANDEZ, Anette, (2007). "*Childhood Abuse, Chronic Pain and Depression in the National Comorbidity Survey*", Child Abuse Negl, 31:531-547.

TABACHNİCK, B. G., & FIDELL, L. S. (2013), *Using Multivariate Statistics* (6th Ed.), Boston: Allyn and Bacon.

ULLMAN, Sarah ve NAJDOWSKI, Cynthia ve FİLİPAS, Henrietta (2009), *Child Sexualabuse, Post-Traumatic Stres Disorder, and Substanceuse: Predictors of Revictimization In Adult Sexualabuse Survivors*, J Child Sex Abus;18: 367-385.

ULUER, Gizem, (2021), *“Çocukluk Çağı Travma Yaşantısı, Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Öz-Şefkatin Duygusal Yeme Davranışı ile İlişkisi”*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

ŞAHİN DEMİRKAPI, Esra, (2013), *“Çocukluk Çağı Travmalarının Duygu Düzenleme ve Kimlik Gelişimine Etkisi ve Bunların Psikopatolojiler İle İlişkisi”* (Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

ŞAR, Vedat, ve ÖZTÜRK, Erdiç,(2012), *“Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeğinin Türkçe Uyarlamasının Geçerlilik ve Güvenirliği”*, Türkiye Klinikleri, 32(4): 1054-1063.

YİĞİT, İbrahim ve GÜZEY-YİĞİT, Melike, (2017), *“Psychometric properties of Turkish version of Difficulties in Emotion Regulation Scale-Brief Form (DERS-16)”*, Current Psychology,38:1-9.

Summary

The concept of trauma has been defined long ago and has been experienced for centuries. Sad events create traumatic effects. There may be various events in the life of every person that frighten, terrify or leave him helpless. Not all of these events are traumatic. It is very important for such events to be sudden and unexpected in order to create a traumatic effect. Although trauma is affected in all periods of life, it has a greater effect especially in childhood. Because it is one of the processes in which a person is most vulnerable and most open to influence. In this context, perception of the world and the first 6 years of self-identity are extremely important.

Childhood has a critical importance between life stages. The negativities experienced in this period can create serious problems for the child in the future. At this point, it is possible to talk about childhood traumas. Childhood traumas include exposure to interpersonal, prolonged, and multiple traumatic events. Childhood traumas consist of physical, psychological and sexual abuse before the age of 18, as well as accidents and sad events that witnessed violence. Childhood trauma is a set of life-threatening events that occur unexpectedly before the age of 18, endanger physical and mental integrity. All of the situations that harm the child and limit his development prepare the ground for trauma. It causes serious conditions that cause permanent psychological damage and restrict development. Although there are many reasons, especially neglect, insecure attachment, lack of love, anxious parents have a great impact on a childhood trauma.

Childhood traumas are strongly associated with short- and long-term consequences for an individual's mental health. In this context, trauma is not limited to an event that occurred in the past. Experiences that result in negative schemas in childhood can continue to be effective in adulthood and cause psychological discomfort. Childhood distress is an important risk factor for many forms of psychopathology. In particular, almost all forms of psychopathology contain a component of impaired emotion regulation. Psychopathology is associated with both childhood distress and psychopathology. In addition, at this point, it is possible to say that these components also affect the child's identity development. Identity develops in relation to feeling good enough, integration of emotions and intelligence, basic awareness of emotional state, feeling safe and consistent as an individual. Consistent identity in adulthood plays a protective role against the development of impaired psychosocial functioning and is seen as one of the defining features of positive youth development. Therefore, exposure to trauma has a connection with adult identity. In this context, it is possible to talk about the relationship of trauma, which significantly affects adulthood, with emotion regulation, identity development, and psychopathology.

Based on all these, this study was prepared to examine the relationship between childhood trauma and emotion regulation and psychopathology. The study consists of 4 main parts. In the first chapter, an introduction to the subject is given and the theoretical framework is drawn. The second part constituted the method part of the study. In the third part, the findings are presented and in the last part, the results of the study are evaluated. The findings were discussed within the framework of the literature and suggestions for the study were presented. It is possible to mention the aim, method, findings and results of the study as follows:

The main purpose of this study is to determine the relationship between childhood trauma of people living in the TRNC and emotion regulation and psychopathology. In this study, which was carried out by considering the mental state of the individual in early childhood and at the same time in adolescence, the aim of this study was to address the relationship between emotion regulation and psychopathology, and to reveal the importance of identity development in childhood traumas. In addition, studies in the literature in general focused on childhood and adolescence periods. In this respect, one of the ultimate aims of this study is to contribute to the literature. In this section, the research group of the study and data collection tools are discussed. The study group of the research consists of 400 people aged 18 and over living in the TRNC. There are different data collection tools and scales in the study. These are socio-demographic form, childhood trauma inventory, emotion regulation difficulty inventory, and brief symptom inventory (KSE). Childhood traumas are associated with emotion regulation and psychopathology. According to the findings obtained from the study, it is seen that difficulty in emotion regulation alone predicts psychopathology at a statistically significant and positive level. When emotional dysregulation and childhood traumas simultaneously predicted psychopathology, it was determined that emotional dysregulation and childhood traumas predicted psychopathology positively. As a result of the analyzes made, it was determined that childhood traumas were partially mediated in the relationship between emotional dysregulation and psychopathology. According to the results of our research, childhood trauma is associated with emotion regulation and psychopathology. The study showed that childhood traumatic events not only have effects on the development of emotion regulation and sense of identity, but also continue to affect them in the later stages of life. Another important result is that childhood traumas affect both emotion regulation skills and the development of sense of identity. Apart from this, as a result of the study, a positive and significant relationship was found between the levels of childhood trauma and difficulty in regulating emotions. It has been observed that as childhood traumas increase, more difficulties are encountered in the regulation of emotions. In a sense, it is possible to say that as childhood traumas increase, more difficulties are encountered in the regulation of emotions. Difficulties in regulating emotions also increased as participants reported more traumatic childhood experiences. Therefore, it was concluded that the concepts of childhood trauma, emotion regulation, identity development, and psychopathology are interrelated. The results obtained in the study were discussed and necessary suggestions were presented.

Keywords: Trauma, emotion regulation, psychopathology.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi *

Examination Of Job Satisfaction Of Preschool Teachers' According To Various Variables

Fatma ALAGÖZ**
Dilek CAN ***
Tolga CAN ****

Öz:

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, en son mezun olunan fakülte ve bölüm, çalışılan okul türü, okuldaki konumu, öğrenim durumları ve okulun imkanlarını yeterli görme değişkenleri açısından anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu araştırmada tarama modeline dayalı nicel bir araştırmadır. Ankara il merkezinde görev yapan toplam 115 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veriler, Minnesota İş Doyum Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmenlerin kişisel özelliklerine, çalışma ortamlarına ilişkin sorulardan oluşan kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. SPSS 26 istatistik programı ile araştırmanın veri analizleri yapılmıştır. Araştırmanın tanımlayıcı bulguları yüzde oranı, sayısal veri, en az ve en fazla değerler, ortalama, standart sapma, medyan ve çeyrekler açıklığı değerleri olarak verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yaşlarına, mesleki kıdemlerine, medeni durumlarına, öğrenim

* Bu çalışma "Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi" başlıklı tezsiz yüksek lisans dönem projesinden türetilmiştir.

** Okul Öncesi Öğretmeni, Zafer İlkokulu, Şereflikoçhisar / Ankara, fatma.alagoz@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3977-2927

*** Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Akşemseddin Anadolu İmam Hatip Lisesi, Kavak/Samsun, dilek.ecrin1985@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2688-1806

**** Sınıf Öğretmeni, Musaağa İlkokulu, Asarcık/Samsun, tolga.can.86@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2975-1441

durumlarına, en son mezun olunan fakülte ve bölümlere ve çalışılan kurum türüne göre değişmediği saptanmıştır. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin dışsal iş doyum düzeylerinin, kadınlara göre yüksek olduğu ve okul imkanlarını yeterli gören öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel iş doyum düzeylerinin, okulun imkanlarını yeterli görmeyen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; okul yöneticisi konumunda çalışanların, öğretmen olarak çalışanlara göre dışsal tatmin ve genel tatmin düzeylerinin daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İş Doyumu, Okul öncesi, Eğitim

Abstract

This research examines whether there is a meaningful difference in preschool teachers' job satisfaction levels in terms of several variables such as gender, age, marital status, professional seniority, recently graduated faculty and department, the type of the school that they are working at, their position at the school, educational background and finding school facilities sufficient. Study group includes 115 preschool teachers working in Ankara city center. The data has been collected from Minnesota Satisfaction Questionnaire and from a personal information form prepared by the researcher, and consisting of questions regarding personal traits of the teachers and their working environments. The research finds that job satisfaction levels of preschool teachers have not differed in regards to their age, professional seniority, marital status, educational background, recently graduated faculties and departments, and the type of the school they are working at. However, it has been observed that the levels of male teachers' external job satisfaction are higher than female teachers', and the internal, external and general job satisfaction levels of the teachers finding school facilities sufficient are higher than the teachers' who find the school facilities insufficient. School principals have also showed higher external and general job satisfaction levels compared to the teachers.

Keywords: Job Satisfaction, Pre-School, Education

Giriş

Toplumların gelişmesinde, ilerlemesinde iş doyum seviyesi yüksek, çalıştığı işten memnun meslek elemanlarının varlığı oldukça önemlidir. Hayat içerisinde birçok farklı doyum alanları bulunmaktadır. Bu alanların arasında en önemli sayılanlardan bir tanesi, çalışılan işten elde edilen doyumdur. Bir insan ile hayatı arasındaki en kuvvetli bağ yaptığı işidir (Yeşilyaprak, 2008). İş doyumunu, çalışan insanın yaptığı işi, çalıştığı ortamı ve çalışma şartlarını kendi içinde yaptığı değerlendirme sonucunda ortaya çıkan duygu yoğunluğu yüksek bir tepkidir (Hayran ve Aksayan, 1991). İnsanın işi ile kendini huzurlu ve mutlu hissetmesi iş doyumudur (Gibson, Ivancevich, Donnelly & Konopaske, 2000). Bir başka tanımda çalışanın yaptığı işi veya çalışma yaşantısını değerlendirmesiyle birlikte ortaya çıkan haz duygusu veya eriştiği duygusal tatmine iş doyumunu denir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). İş doyumunu en basit tabirle çalışanın çalıştığı işiyle ilgili hissettiği duyguları olarak ifade edilir (Smith, Organ & Near, 1983). İnsan iş doyumuna kendine çizdiği hedeflere ulaştığı sürece ulaşabilecektir (Henne & Locke, 1985).

Çeşitli meslek örgütlerinin iş tatmini seviyelerini araştıran çalışmalar mevcuttur. Bir meslek kişinin gereksinimlerini karşılayabildiği düzeyde insan için önemlidir (Kuzgun, Sevim, ve Hamamcı, 2006). Her meslek grubunun sağladığı imkanlar ve çalışanlarını doyuma ulaştırma şekillerinde farklılıklar olabilir. Çeşitli meslek örgütleri arasında öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin araştırılması ayrı bir önemi olduğu söylenebilir. Temel eğitimin başlangıcı olan okul öncesi eğitimde öğretmen; okul idaresi, veli gibi eğitim-öğretim süreçlerinin içerisindeki en temel öge olarak görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri öğrencileri ile kesintisiz iletişim halinde olmaları, öğrencilerin gelişimlerini ve davranışlarını devamlı gözlemlenmeleri, eğitimlerini teneffüs vermeden devam etmeleri, sınıflarındaki öğrenci sayılarının fazlalığı gibi nedenlerden dolayı hem fiziken hem ruhen yıpranmakta, bundan dolayı da iş doyumları azaltmaktadır (Kan, 2008). Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma hayatında iş doyumuna ulaşamaması okul ortamını, çocukları ve iş arkadaşlarını da olumsuz şekilde etkilemektedir. Bu durum da eğitimin kalitesini önemli ölçüde azaltabilmektedir (Öztürk ve Deniz, 2008).

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirleyen birçok etken bulunmaktadır. Ücret, iş ortamı, mesai saatleri, idarecilerin sergilediği tutumlar ile bireysel özellikler söz konusu etkenlerden bazılarıdır. Yapılan birçok araştırmaya göre; stres, iş ortamı, çalışma şartları ve okul sosyal yapısı öğretmenlerin içsel iş doyumlarını etkileyen önemli etkenlerdendir (Jackson, Schwab & Schuler, 1986). Öğretmenlerin okul idarecileri ve okulun diğer çalışanlarıyla uyum içerisinde bulunmaları dışsal iş doyumunu etkileyen etkenlerden bazılarıdır (Kağan, 2005).

Okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitimde öğrencinin gelişiminde en temel önemli öğedir. Eğitim öğretim süreçleri içerisinde okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları doğru şekilde belirlenmeli ve meslek yaşantılarındaki iş doyumları tespit edilmelidir.

İş Doyumu Kavramı

İş, toplumdaki insanlara maddi gelir sağlamak ve insana belirli bir rol edindirmek için oluşmuş, insanın ortaya koyduğu önemli eserlerden biridir. Bununla birlikte iş, insanın fiziksel ve zihinsel donanımlarını belirlediği hedeflere doğru planlanmış halde organize etmesi olarak da tanımlanabilir (Serinkan ve Bardakçı, 2009). Genel manada işin tanımına bakıldığında insanın günlük hayatını etkileyen, toplum içerisinde saygınlık kazandıran, şartlara göre değişkenlik gösteren ve insana maddi özgürlük imkânı tanıyan uğraşlardır. İnsanın hayatının büyük bir kısmını çalışarak geçirdiği düşünülürse işe karşı ortaya koyduğu tutum ve duyduğu memnuniyetin hayat kalitesine çok büyük etki edeceği görülmektedir (Çalışır, 2012).

İnsanın iş hayatından duyduğu memnuniyet ve işini gerçekleştirirken duyduğu haz hem fiziksel hem de psikolojik sağlık açısından oldukça önemlidir. Yapılan işin tatminkâr, anlamlı ve prestij kazandıran niteliklerde olması insanın duyduğu memnuniyet düzeyini artırmaktadır. Bundan dolayı işletme yöneticilerinin çalışanların iş doyumunu yükseltmek adına gerekli girişimlerde bulunması zaruridir (Pekdemir, Özçelik, Karabulut ve Arslantaş, 2006).

Birey iş yaşamında maddi gelir, mutluluk, hüznün, hayal kırıklığı, sevinç ve bağlılık gibi birçok farklı duyguyla karşılaşır. Yaşanan bu duygu durumları ve kazanılan tecrübe bireyin işine ve işletmesine karşı bir tavır geliştirmesini sağlamaktadır. İş doyumunu, iş görenin hissettiği tüm bu duygu durumları ve iş görenin işletmeye yönelik takındığı tutumunu içermektedir. Bu tutum ve duygular sonucunda bireyin hissettiği refah ve memnuniyet düzeyi iş doyumunu karşılamaktadır (Oshagbemi, 2000). Bu tanım doğrultusunda bakıldığında iş görenin çalışma hayatında takındığı tavır ve tutumlar iş doyumunun birer sonucu olarak görülebilmektedir.

İş doyumunu en genel tanımı ile iş görenin işe karşı hissettiği duyguları ve bunun sonucunda sergilediği davranışları ifade etse de bu konuda çalışan araştırmacılar farklı tanımlar yaparak iş doyumuna farklı bakış açıları geliştirmişlerdir.

İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

İş doyumunu dengeli bir durum olmayıp birtakım değişkenlerden etkilenen bir kavramdır. İş görenlerin mesai arkadaşları ile olan ilişkisi, yaptığı iş karşılığı olarak elde ettiği maddi gelir ve yönetim tarzı gibi değişkenler iş davranışlarını meydana getirmektedir. İnsanın içsel faktörleri ve çalışma yerine bağlı olan dışsal etkenler bir bütün olarak motivasyona ve iş tatminine etki eder. Bu tarz bir bakış açısıyla insandan ve iş yerinden kaynaklanan tüm etkenler iş tatminine etki edebilmektedir (Armstrong, 2006).

Yüksek iş tatmini insanın örgüt içerisinde verimini, üretilen ürün veya hizmetin kalitesini artırır. İş tatmini sağlanmadığı durumlarda ise devamsızlık, gecikme ve düşük örgütsel bağlılık gibi durumlara sebep olmaktadır (Özdevecioğlu ve Doruk, 2009).

İş tatminine etki eden etkenler incelenirken yapılan en temel sınıflandırma bireysel ve örgütsel faktörler şeklinde olmalıdır (Özgen ve Yalçın, 2011; Bakan ve Büyükbeşe, 2004). Bu sınıflandırmaya göre iş doyumunu etkileyen bireysel faktörler; cinsiyet,

medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, kişilik şeklinde olup, örgütsel faktörler ise yükselme olanağı, çalışma koşulları, övülmek, çalışma arkadaşları ile ilişki, denetim, ücret şeklindedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin iş yaşamlarında mesleki doyumlarının yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem gibi değişkenlere göre ne derece farklılık gösterdiğini, bu farklılıklar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini istekli ve mutlu olarak yapması, onların mesleklerine daha iyi hazırlanmasını, performansı daha yüksek birer öğretmen olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi okul öncesi eğitimin gelişimi açısından önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modeline dayalı nicel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmini seviyeleri cinsiyet, yaş, medeni hal, öğrenim durumu, eğitim seviyesi, mesleki kıdem, görev unvanı, görev yerinin türü, görev yapılan kurumun imkanları gibi değişkenler açısından farklılaşma durumları sınanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni Ankara'nın merkez ilçelerindeki 2021-2022 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel bağımsız anaokulları, bünyesinde anasınıfı bulunan kurumlar ve bu kurumlarda görevine devam eden okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden uygun durum grubu yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırma yapılacak grubun kolay bir şekilde seçilebilmesine imkân tanımaktadır. Ankara ili merkez ilçelerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi/özel eğitim kurumlarında görev yapan 320 öğretmene ulaşılarak ölçek verilmiştir. Gönüllülük esasına göre ölçekleri tam ve eksiksiz şekilde doldurup geri dönüş yapan 115 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

| Değişkenler | Kişisel Özellikler | n | % |
|--------------------------------------|---------------------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 104 | 90,4 |
| | Erkek | 11 | 9,6 |
| Yaş | 25 ve Altı | 13 | 11,3 |
| | 26-30 | 21 | 18,3 |
| | 31-35 | 29 | 25,2 |
| | 36-40 | 27 | 23,5 |
| | 41-45 | 25 | 21,7 |
| Medeni Durum | Evli | 80 | 69,6 |
| | Bekar | 35 | 30,4 |
| Öğrenim Durumu | Yüksek Okul | 8 | 7,0 |
| | Üniversite | 88 | 76,5 |
| | Yüksek Lisans | 17 | 14,8 |
| | Doktora | 2 | 1,7 |
| En Son Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm | Yüksek Öğretmen Okulu | 15 | 13,0 |
| | Eğitim Enstitüsü | 10 | 8,7 |
| | Eğitim Fakültesi | 81 | 70,4 |
| | Edebiyat/fen-Edebiyat Fakültesi | 7 | 6,1 |
| | Diğer | 2 | 1,7 |
| Mesleki Kıdem | 0-5 Yıl | 28 | 24,3 |
| | 6-10 Yıl | 22 | 19,1 |
| | 11-15 Yıl | 37 | 32,2 |
| | 16-20 Yıl | 25 | 21,7 |
| | 21 Yıl ve Üzeri | 3 | 2,6 |
| Görev Yapılan Kurumdaki Ünvan | Okul Yöneticisi | 13 | 11,3 |
| | Öğretmen | 102 | 88,7 |
| Kurum Türü | Anasınıfı | 59 | 51,3 |
| | Anaokulu | 43 | 37,4 |
| | Özel Bağımsız Anaokulu | 2 | 1,7 |
| | Özel Bağımsız Anasınıfı | 5 | 4,3 |
| | Uygulama Anasınıfı | 1 | 0,9 |
| | Halk Eğitim Merkezi | 5 | 4,3 |
| Görev Yerindeki Kurumsal İmkanlar | İleri | 7 | 6,1 |
| | Ortanın Üstü | 26 | 22,6 |
| | Orta | 56 | 48,7 |
| | Ortanın Altı | 17 | 14,8 |
| | Zayıf | 9 | 7,8 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcılardan 104 (%90,4) kişi kadın, 29 (%25,2) kişi 31-35 yaş aralığında olup 80 (%69,6) kişi evlidir. 88 (%76,5) kişi üniversite mezunu olup 81 (%70,4) kişi en son eğitim fakültesinden mezun olmuştur. Katılımcılardan 37 (%32,2) kişi 11-15 yıl mesleki kıdeme sahipken 102 (%88,7) kişi görev yaptığı kurumda öğretmen olarak görev yapmaktadır. 59 (%51,3) kişi anasınıfta çalışmaktadır. 56 (%48,7) kişi çalıştığı okulun imkanlarını orta düzeyde değerlendirmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı bu araştırmada iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yaş, cinsiyet gibi demografik bilgiler yer alırken ikinci bölümde Minnesota İş Doyum Ölçeği (MSQ) kullanılmıştır.

Weiss, England, David ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilip, Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan “Minnesota İş Doyum Ölçeği”, 5’li likert tipi cevaplar ile 20 sorudan oluşmaktadır. İçsel ve dışsal doyum olmak üzere iki alt boyutu ve toplam puanı vermektedir. 1,2,3,4,7,8,9,10,11,15,16 ve 20. sorular içsel doyum, 5,6,12,13,14,17,18 ve 19. sorular dışsal doyum alt boyutuna ait maddeleri içermektedir. Bu araştırmada cevaplama süresinin kısa zamanda olması, değerlendirilmesinin pratikliği, okul öncesi öğretmenlerinin iş tatminini farklı değişkenlere göre analiz edebilme imkânı sağlama ve daha önce birçok farklı çalışmada öğretmenlere uygulanmış olması sebebiyle Minnesota İş Doyum Ölçeğinin kısa formu kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan Minnesota İş Doyum ölçeğinin geliştirilmesinde geçerliliği ve güvenilirliği birçok araştırmada ortaya konulmuştur (Sevimli ve İşcan, 2005; Ceylen vd. 2006; Özcan vd. 2007; Öztutku 2007, Serinkan ve Bardakçı 2009).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin Ankara’nın merkez ilçelerindeki okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinden toplanabilmesi için gerekli izinler, Ankara Valiliği adına Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 04.04.2022 tarih ve 47137065 sayılı OLUR’u (EK-1) ile alınmıştır. Minnesota İş Doyum Ölçeğini 1985 Yılında Türkçeye uyarlayan Aslı Baycan’dan e-posta yoluyla ölçek kullanım izni alınmıştır (EK-3).

3.5. Verilerin Analizi

SPSS 26 istatistik programı ile araştırmanın veri analizleri yapılmıştır. Araştırmanın tanımlayıcı bulguları yüzde oranı, sayısal veri, en az ve en fazla değerler, ortalama, standart sapma, medyan ve çeyrekler açıklığı değerleri olarak verilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerine göre incelenen veriler, normal dağılım sergileyip sergilemediğine göre incelenmiştir. ± 3 aralığında basıklık ve çarpıklık değerlerinin olması verilerin normal dağıldığını göstermiştir (Pituch & Stevens, 2012). ANOVA testi ve t testi ile farklılık analizlerinde karşılaştırmak için kullanılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı kabul edilen analiz değeri $p < 0,05$ şeklindedir. Ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısına göre değerlendirilmiştir. Ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu gösteren veri Cronbach Alpha katsayısının 0,700’ün üzerinde olmasıdır

(Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2010). Araştırmanın güvenilirlik çalışması kapsamında elde edilen Cronbach Alpha değerleri genel tatmin (0,845), içsel tatmin (0.765) ve dışsal tatmin (0.753) alt boyutlarına göre Tablo 2' de sunulmuştur.

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin farklı değişkenlere göre durumu analiz edilmeden önce iş tatmin düzeyleri genel olarak incelenmiş olup Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İş Doyum Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

| Değişken | n | Min | Max | Ort. | SS | Medyan | ÇA | Basıklık | Çarpıklık | Cronbach Alpha |
|---------------|-----|------|------|------|------|--------|------|----------|-----------|----------------|
| İçsel Tatmin | 115 | 2,08 | 5,00 | 3,70 | 0,47 | 3,66 | 0,58 | 0,98 | -0,04 | 0,765 |
| Dışsal Tatmin | 115 | 1,63 | 4,50 | 3,20 | 0,65 | 3,37 | 0,88 | -0,26 | -0,59 | 0,753 |
| Genel Tatmin | 115 | 2,04 | 4,71 | 3,48 | 0,50 | 3,52 | 0,71 | -0,17 | -0,24 | 0,845 |

ÇA=Çeyrekler Açıklığı (Çeyrek1 – Çeyrek3)

İş Doyum Ölçeğinin tanımlayıcı verileri Tablo 2'de görülmektedir. Bu bulgulara göre İçsel Tatmin alt boyutunun ortalamasının $3,70 \pm 0,47$ olduğu, Dışsal Tatmin alt boyutunun ortalamasının $3,20 \pm 0,65$ olduğu ve Genel Tatmin ortalamasının $3,48 \pm 0,50$ olduğu belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerine göre değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Cronbach Alpha katsayısına göre ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3'te sunulan analiz verileri; araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre İş Doyum Ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkindir.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Farklılık Analiz Bulguları

| | Cinsiyet | N | Ort | SS | t | p |
|---------------|----------|-----|------|------|--------|-------|
| İçsel Tatmin | Kadın | 104 | 3,68 | 0,47 | -1,182 | 0,240 |
| | Erkek | 11 | 3,86 | 0,44 | | |
| Dışsal Tatmin | Kadın | 104 | 3,22 | 0,65 | -2,224 | 0,028 |
| | Erkek | 11 | 3,68 | 0,46 | | |
| Genel Tatmin | Kadın | 104 | 3,45 | 0,51 | -1,980 | 0,050 |
| | Erkek | 11 | 3,77 | 0,42 | | |

Bu bulgulara göre Dışsal Tatmin alt boyutunda araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Dışsal tatmin alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamasının, kadın öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Aşağıda Tablo 4'te sunulan analiz verileri; araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre İş Doyum Ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin sonuçları içermektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Yaşlarına Göre Farklılık Analiz Bulguları

| | Yaş | N | Ort | SS | F | p |
|----------------------|------------|----|------|------|-------|-------|
| İçsel Tatmin | 25 ve Altı | 13 | 3,65 | 0,63 | 0,763 | 0,551 |
| | 26-30 | 21 | 3,67 | 0,45 | | |
| | 31-35 | 29 | 3,60 | 0,32 | | |
| | 36-40 | 27 | 3,79 | 0,54 | | |
| | 41-45 | 25 | 3,77 | 0,48 | | |
| Dışsal Tatmin | 25 ve Altı | 13 | 3,65 | 0,63 | 0,429 | 0,787 |
| | 26-30 | 21 | 3,67 | 0,45 | | |
| | 31-35 | 29 | 3,60 | 0,32 | | |
| | 36-40 | 27 | 3,79 | 0,54 | | |
| | 41-45 | 25 | 3,77 | 0,48 | | |
| Genel Tatmin | 25 ve Altı | 13 | 3,65 | 0,63 | 0,647 | 0,630 |
| | 26-30 | 21 | 3,67 | 0,45 | | |
| | 31-35 | 29 | 3,60 | 0,32 | | |
| | 36-40 | 27 | 3,79 | 0,54 | | |
| | 41-45 | 25 | 3,77 | 0,48 | | |

ANOVA testi analiz sonuçları Tablo 4'te sunulurken araştırmaya katılanların yaşlarına göre İş Doyum Ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlenmeye çalışılmıştır. İş doyum ölçeğinin araştırmaya katılanların yaşlarına göre analiz verilerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 5'te araştırmaya katılanların medeni durumlarına göre İş Doyum Ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin analiz bulguları sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Farklılık Analiz Bulguları

| | Medeni Durumu | N | Ort | SS | t | p |
|---------------|---------------|----|------|------|--------|-------|
| İçsel Tatmin | Evli | 80 | 3,68 | 0,48 | -0,497 | 0,620 |
| | Bekar | 35 | 3,73 | 0,46 | | |
| Dışsal Tatmin | Evli | 80 | 3,25 | 0,66 | -0,537 | 0,592 |
| | Bekar | 35 | 3,32 | 0,62 | | |
| Genel Tatmin | Evli | 80 | 3,46 | 0,52 | -0,577 | 0,565 |
| | Bekar | 35 | 3,52 | 0,48 | | |

Tablo 5'teki araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile iş doyum düzeylerine ait bulgulara göre İş Doyum Ölçeğinde katılımcıların medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 6'da ise araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiye ait veriler sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Farklılık Analiz Bulguları

| | Öğrenim Durumları | N | Ort | SS | F | p |
|---------------|-------------------|----|------|------|-------|-------|
| İçsel Tatmin | Yüksek Okul | 8 | 3,58 | 0,36 | 1,090 | 0,357 |
| | Üniversite | 88 | 3,74 | 0,50 | | |
| | Yüksek Lisans | 17 | 3,56 | 0,34 | | |
| | Doktora | 2 | 3,41 | 0,23 | | |
| Dışsal Tatmin | Yüksek Okul | 8 | 3,10 | 0,79 | 0,607 | 0,612 |
| | Üniversite | 88 | 3,28 | 0,63 | | |
| | Yüksek Lisans | 17 | 3,19 | 0,71 | | |
| | Doktora | 2 | 3,75 | 0,00 | | |
| Genel Tatmin | Yüksek Okul | 8 | 3,34 | 0,50 | 0,558 | 0,644 |
| | Üniversite | 88 | 3,51 | 0,52 | | |
| | Yüksek Lisans | 17 | 3,38 | 0,46 | | |
| | Doktora | 2 | 3,58 | 0,11 | | |

Tablo 6'da sunulan ANOVA testi analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılanların öğrenim durumlarına göre İş Doyum Ölçeğinde anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları fakülte ve bölümlere göre iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiye ait veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcıların En Son Mezun Olduğu Fakülte ve Bölümlere Göre Farklılık Analiz Bulguları

| | En Son Mezun Olduğu Fakülte ve Bölümleri | N | Ort | SS | F | p |
|----------------------|-------------------------------------------------|----------|------------|-----------|----------|----------|
| İçsel Tatmin | Yüksek Öğretmen Okulu | 15 | 3,52 | 0,37 | 1,981 | 0,102 |
| | Eğitim Enstitüsü | 10 | 3,56 | 0,39 | | |
| | Eğitim Fakültesi | 81 | 3,71 | 0,50 | | |
| | Edebiyat/ Fen-Edebiyat Fakültesi | 7 | 4,09 | 0,31 | | |
| | Diğer | 2 | 3,66 | 0,00 | | |
| Dışsal Tatmin | Yüksek Öğretmen Okulu | 15 | 3,16 | 0,60 | 1,350 | 0,256 |
| | Eğitim Enstitüsü | 10 | 2,98 | 0,84 | | |
| | Eğitim Fakültesi | 81 | 3,29 | 0,65 | | |
| | Edebiyat/ Fen-Edebiyat Fakültesi | 7 | 3,69 | 0,29 | | |
| | Diğer | 2 | 3,18 | 0,08 | | |
| Genel Tatmin | Yüksek Öğretmen Okulu | 15 | 3,34 | 0,39 | 1,923 | 0,112 |
| | Eğitim Enstitüsü | 10 | 3,27 | 0,55 | | |
| | Eğitim Fakültesi | 81 | 3,50 | 0,52 | | |
| | Edebiyat/ Fen-Edebiyat Fakültesi | 7 | 3,89 | 0,29 | | |
| | Diğer | 2 | 3,42 | 0,04 | | |

Araştırmaya katılanların en son mezun olduğu fakülte ve bölümlere göre İş Doyum Ölçeğinde anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur. Bu bulgulara göre İş Doyum Ölçeğinde katılımcıların en son mezun olduğu fakülte ve bölümlere göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 8’de araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin iş doyum düzeylerine etkisine ait elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılık Analiz Bulguları

| | Meslekteki Kıdemleri | N | Ort | SS | F | p |
|---------------|----------------------|----|------|------|-------|-------|
| İçsel Tatmin | 0-5 Yıl | 28 | 3,67 | 0,54 | 0,593 | 0,668 |
| | 6-10 Yıl | 22 | 3,63 | 0,35 | | |
| | 11-15 Yıl | 37 | 3,73 | 0,42 | | |
| | 16-20 Yıl | 25 | 3,69 | 0,53 | | |
| | 21 Yıl ve Üzeri | 3 | 4,05 | 0,82 | | |
| Dışsal Tatmin | 0-5 Yıl | 28 | 3,33 | 0,66 | 0,450 | 0,772 |
| | 6-10 Yıl | 22 | 3,11 | 0,72 | | |
| | 11-15 Yıl | 37 | 3,32 | 0,60 | | |
| | 16-20 Yıl | 25 | 3,26 | 0,68 | | |
| | 21 Yıl ve Üzeri | 3 | 3,25 | 0,57 | | |
| Genel Tatmin | 0-5 Yıl | 28 | 3,50 | 0,55 | 0,431 | 0,786 |
| | 6-10 Yıl | 22 | 3,37 | 0,48 | | |
| | 11-15 Yıl | 37 | 3,53 | 0,46 | | |
| | 16-20 Yıl | 25 | 3,47 | 0,54 | | |
| | 21 Yıl ve Üzeri | 3 | 3,65 | 0,66 | | |

Tablo 8’de sunulan, katılanların meslekteki kıdemlerine göre İş Doyum Ölçeğinde anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi analiz sonuçlarına göre İş Doyum Ölçeğinde katılımcıların meslekteki kıdemlerine göre anlamlı seviyede bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurumdaki konumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik elde edilen veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların Görev Yaptığı Kurumdaki Konumlarına Göre Farklılık Analiz Bulguları

| | Görev Yaptığı Kurumdaki Konumu | N | Ort | SS | t | p |
|----------------------|--------------------------------|-----|------|------|-------|-------|
| İçsel Tatmin | Okul Yöneticisi | 13 | 3,80 | 0,34 | 0,845 | 0,400 |
| | Öğretmen | 102 | 3,68 | 0,49 | | |
| Dışsal Tatmin | Okul Yöneticisi | 13 | 3,56 | 0,38 | 2,653 | 0,014 |
| | Öğretmen | 102 | 3,23 | 0,67 | | |
| Genel Tatmin | Okul Yöneticisi | 13 | 3,68 | 0,30 | 2,255 | 0,034 |
| | Öğretmen | 102 | 3,46 | 0,52 | | |

Tablo 9’da araştırmaya katılanların görev yaptığı kurumdaki konumlarına göre İş Doyum Ölçeğinde anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin analiz bulguları yer almaktadır. Bu bulgulara göre Dışsal Tatmin alt boyutunda ve Genel Tatminde katılımcıların görev yaptığı kurumdaki konumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Analiz bulguları incelendiğinde Dışsal Tatmin alt boyutunda ve Genel Tatminde okul yöneticilerinin ortalamasının öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 10'daki verilerde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü ile iş doyum düzeyleri arasındaki anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına yönelik veriler sunulmuştur.

Tablo 10. Katılımcıların Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Farklılık Analiz Bulguları

| | Hangi Kurumda Çalıştıkları | N | Ort | SS | F | p |
|----------------------|-----------------------------------|----------|------------|-----------|----------|----------|
| İçsel Tatmin | Anasınıfı | 59 | 3,77 | 0,45 | 0,742 | 0,594 |
| | Anaokulu | 43 | 3,64 | 0,54 | | |
| | Özel Bağımsız Anaokulu | 2 | 3,83 | 0,23 | | |
| | Özel Bağımsız Anasınıfı | 5 | 3,61 | 0,28 | | |
| | Uygulama Anasınıfı | 1 | 3,58 | . | | |
| | Halk Eğitim Merkezi | 5 | 3,45 | 0,24 | | |
| Dışsal Tatmin | Anasınıfı | 59 | 3,22 | 0,64 | 1,549 | 0,181 |
| | Anaokulu | 43 | 3,35 | 0,67 | | |
| | Özel Bağımsız Anaokulu | 2 | 3,81 | 0,26 | | |
| | Özel Bağımsız Anasınıfı | 5 | 3,50 | 0,30 | | |
| | Uygulama Anasınıfı | 1 | 3,50 | . | | |
| | Halk Eğitim Merkezi | 5 | 2,65 | 0,68 | | |
| Genel Tatmin | Anasınıfı | 59 | 3,49 | 0,48 | 0,937 | 0,460 |
| | Anaokulu | 43 | 3,49 | 0,57 | | |
| | Özel Bağımsız Anaokulu | 2 | 3,82 | 0,25 | | |
| | Özel Bağımsız Anasınıfı | 5 | 3,55 | 0,19 | | |
| | Uygulama Anasınıfı | 1 | 3,54 | . | | |
| | Halk Eğitim Merkezi | 5 | 3,05 | 0,42 | | |

Tablo 10'da sunulan, araştırmaya katılanların hangi kurumda çalıştıklarına göre İş Doyum Ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi analiz sonuçlarına göre İş Doyum Ölçeğinde katılımcıların hangi kurumda çalıştıklarına göre anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Araştırmadaki katılımcı öğretmenlerin çalıştığı okulun imkanları ile iş doyum düzeylerinin arasındaki ilişkiye ait veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Katılımcıların Çalıştığı Okulun İmkanlarına Göre Farklılık Analiz Bulguları

| | Çalıştığı Okulun İmkânı | N | Ort | SS | F | p | Anlamlı Fark |
|---------------|-------------------------|----|------|------|-------|-------|--------------------------|
| İçsel Tatmin | İleri1 | 7 | 3,72 | 0,72 | 2,904 | 0,025 | 2-4 |
| | Ortanın Üstü2 | 26 | 3,85 | 0,46 | | | |
| | Orta3 | 56 | 3,75 | 0,42 | | | |
| | Ortanın Altı4 | 17 | 3,45 | 0,50 | | | |
| | Zayıf5 | 9 | 3,42 | 0,33 | | | |
| Dışsal Tatmin | İleri1 | 7 | 3,01 | 0,99 | 5,067 | 0,001 | 2-4 2-5 3-5 |
| | Ortanın Üstü2 | 26 | 3,52 | 0,58 | | | |
| | Orta3 | 56 | 3,37 | 0,55 | | | |
| | Ortanın Altı4 | 17 | 2,93 | 0,59 | | | |
| | Zayıf5 | 9 | 2,70 | 0,71 | | | |
| Genel Tatmin | İleri1 | 7 | 3,37 | 0,78 | 5,004 | 0,001 | 2-4 3-4 2-5 3-5 |
| | Ortanın Üstü2 | 26 | 3,69 | 0,46 | | | |
| | Orta3 | 56 | 3,56 | 0,44 | | | |
| | Ortanın Altı4 | 17 | 3,19 | 0,45 | | | |
| | Zayıf5 | 9 | 3,06 | 0,45 | | | |

Araştırmaya katılanların çalıştığı okulun imkanlarına göre İş Doyum Ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur. Bu bulgulara göre İş Doyum Ölçeğinde katılımcıların çalıştığı okulun imkanlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Analiz bulguları incelendiğinde İçsel Tatmin alt boyutunda ortanın üstü grubunun ortalamasının ortanın altı grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu, Dışsal Tatmin alt boyutunda ortanın üstü grubunun ortalamasının ortanın altı ve zayıf gruplarının ortalamalarından daha yüksek olduğu, orta grubunun ortalamasının zayıf grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu, Genel Tatminde ortanın üstü ve orta gruplarının ortalamalarının ortanın altı ve zayıf gruplarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin içsel tatmin, dışsal tatmin ve genel tatmin altında değerlendirilen görüşleri, iş doyum düzeylerini belirleyebilmek üzere çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğretmenlerin yaşları, mesleki kıdemleri, medeni durumları, öğrenim durumları, en son mezun olunan fakülte ve bölümü ve çalışılan kurum türü ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Evkaya (2019) tarafından yapılan çalışma sonucunda mesleki kıdem değişkeni ile iş tatmininin genel düzeyi ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık edilememesi bu çalışmayla benzer nitelik göstermektedir. Bu durum tüm öğretmenlerin mesleklerine yönelik beklentilerinin birbirine benzer olduğu şeklinde söylenebilir. Çünkü öğretmenlik mesleğinin şartları toplumun her kesimi tarafından bilinmekte olduğu, mesleği tercih edecek kişilerin bu bilinç ve beklentiyle hareket ettiği değerlendirilmektedir.

Medeni durum değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunda bu araştırmada anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alan yazında medeni durumun iş tatminine etkisine ilişkin olarak benzer şekilde anlamlı farkın olmadığı çalışmalar (Şahin ve Dursun, 2009; Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012) bu çalışmadaki sonucu destekler niteliktedir. Okul öncesi öğretmenlerinin medeni hallerinin iş doyumları üzerinde bir etkisi yoktur diyebiliriz. Balcı (2004) ise araştırmasında medeni durum değişkeni ile iş tatmin düzeyinin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit etmiş, sorumlulukları sebebiyle evli öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin daha yüksek olabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmada yaş değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerine etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Şahin ve Dursun (2009)'un araştırma bulgularıyla paralellik içermektedir. Yaşın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde doyum sağlamalarına ilişkin önemli bir faktör olmadığı görülmüştür. Her yaş düzeyinde öğretmenlerin iş doyum düzeylerini etkileyebilecek etkenlerin öğretmenler tarafından aynı seviyede algılandığı bu durumu ortaya çıkaran temel bir etkidir denilebilir.

Araştırmada cinsiyet faktörü öğretmenlerin ve iş doyum düzeyleri üzerinde etkili olduğu analiz sonuçlarına göre istatistiksel olarak saptanmıştır. Dışsal Tatmin alt boyutunda katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Erkek okul öncesi öğretmenlerin dışsal tatmin düzeyi, kadın okul öncesi öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda erkek okul öncesi öğretmenlerinin işlerinde kadın öğretmenlerden daha fazla iş doyumuna ulaştıkları anlaşılmaktadır. Pek çok çalışmada iş doyum düzeyinin cinsiyete göre farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalara rastlanmaktadır (Ayan, Kocacık ve Karakuş, 2009; Aşaroglu, Deniz ve Kahraman, 2005; Taşdan ve Tiryaki, 2008). Ancak bu çalışmada elde edilen sonuçlar konunun farklı boyutlarıyla da tartışılması gerektiğini göstermektedir. MEB (2022) istatistiki verilerine göre Türkiye genelindeki resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin %6,05'i erkek öğretmen, %93,95'i ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum sayıca gözle görülür derecede az olan erkek öğretmenlerin beklentilerinin daha az olması, kadın öğretmenlerin ise terfi, ek ücret, yönetim gibi konularda diğer hemcins meslektaşları ile rekabet içine girmeye çalışması şeklinde açıklanabilir. Dışsal tatmin

alt faktörüne göre yapılan değerlendirmede erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusunu destekleyen alan yazında çalışmalar bulunmaktadır (Günbayı ve Toprak, 2010; Şahin, 1999).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptığı kurumdaki konumlarına göre İş Doyum Ölçeğinde farklılık istatistiksel olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre Dışsal Tatmin alt boyutunda ve Genel Tatminde katılımçıların görev yaptığı kurumdaki konumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Analiz bulguları incelendiğinde Dışsal Tatmin alt boyutunda ve Genel Tatminde okul yöneticilerinin ortalamasının öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir eğitim kurumunda bir öğretmenin başarılı olması, o kurumda onu yönlendiren, teşvik eden ve imkan sağlayan liderinde varlığını gösterebilir. Bu durumdan dolayı ülkemiz genelinde başarı belgesi ile öğretmenler ödüllendirilirken aynı zamanda o kurumun müdürüne de ödül verilmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin idari toplantılara katılması, törenlerde protokolde yer alması gibi durumlar okul yöneticilerinin dışsal anlamda iş doyumuna daha rahat ulaşmasının sebebi olarak belirtilebilir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okulun imkanlarına göre İş Doyum Ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analizlerde katılımçıların çalıştığı okulun imkanlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Analiz bulguları incelendiğinde İçsel Tatmin alt boyutunda ortanın üstü grubunun ortalamasının ortanın altı grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu, Dışsal Tatmin alt boyutunda ortanın üstü grubunun ortalamasının ortanın altı ve zayıf gruplarının ortalamalarından daha yüksek olduğu, orta grubunun ortalamasının zayıf grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu ve Genel Tatminde ortanın üstü ve orta gruplarının ortalamalarının ortanın altı ve zayıf gruplarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumu çalıştığı okulun imkanları yüksek olan öğretmenlerin ve yöneticilerin dış kaynak arayış ihtiyacının kalmaması, var olan imkanları en etkili şekilde kullanarak verimli ve kaliteli etkinlikler ile ders işlemenin verdiği hazzı duyması içsel boyutun yüksek olmasına yönelik söylenebilir. Ayrıca okulun imkanları ne kadar iyiyse, o okula veli ilgisi ve desteği artmakta, yönetici konumundaki kişilerin ilgileri yoğunlaşmaktadır. Bu durumda öğretmen ve yöneticilerin dışsal tatmin düzeyinin orta üstü grupta daha fazla olmasıyla ilgili belirtilebilir.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak iş doyumunu etkilediği düşünülen değişkenler çerçevesinde; öğretmenlerin iş doyumlarını yükseltmek amacıyla görev yaptıkları okulların imkanlarının iyileştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Öğretim programlarının amaçları doğrultusunda spor alanları, atölyeler, oyun sahaları vb. alanlar ihtiyaçlara göre tekrar düzenlenmesi okul öncesi öğretmenlerinin ders araç ve gereç eksiklikleri belirlenerek tamamlanması, daha geniş sınıf ortamları oluşturulması önerilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve becerilerini birbirleriyle paylaşabilecekleri sağlıklı bir ortam oluşturulabilir. Çalışma yaşamı içerisinde edindikleri mesleki tecrübeleri paylaşabilecekleri imkanlar oluşturup bu doğrultuda sorumluluklar verilerek mesleki düzeylerinin yükseltilmesine yardımcı olunabilir. Adil bir ödüllendirme sisteminin olması okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonlarına olumlu yönde etki ederek, öğretmenlik mesleğinden elde ettikleri iş tatmini düzeyini artırmada faydalı olacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerinin teneffüs arası vermeden bir ders saati 50 dakika, sınıf ve diğer branş öğretmenlerinin ise 40 dakikadır. Bu da okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin ek ücret ödemesi almalarına yönelik mevzuat değişikliği yapılması iş doyumlarının yükseltilmesine katkı sağlaması amacıyla önerilmektedir.

Kaynakça:

Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik. Ankara: Nobel Yayınları.

Armstrong, M. (2006). A Handbook of Human Resource Management Practice. London: Kogan Page Publishing.

Avşaroğlu, S., Deniz, M. ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(14), 115-129.

Ayan, S., Kocacık, F. ve Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 10(1), 18-25.

Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel İletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması. Akdeniz İİBF Dergisi(7), 1-30.

Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı. Sakarya: Sakarya Yayınları.

Çalışır, H. (2012). Sağlık Çalışanlarında İş Doyumu. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, J. & Konopaske, R. (2000). Organizations : behavior, structure, processes. Boston: McGraw- Hill: 10th Edition.

Günbayı, İ. ve Toprak, D. (2010). İlköğretim Okulu Sınıf ve Özel Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması. İlköğretim Online, 9(1), 150-169.

Gürgür, H., Kış, A. ve Akçamete, G. (2012). Engelli Öğretmenlerin İş Doyumları ve Çalışma Koşulları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(23), 72-294.

Hayran, O. ve Aksayan, S. (1991). Pratisyen hekimlerde iş doyumunu. Toplum ve Hekim Dergisi, 6, 16-17.

Henne, D., & Locke, E. (1985). Job dissatisfaction: What are the consequences? International Journal of Psychology(20), 221-240.

Jackson, S., Schwab, R., & Schuler, R. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. Journal of Applied Psychology, 71(4), 630-640.

Kağan, M. (2005). Devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kan, Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2), 431-438.

Kuzgun, Y., Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (2006). Mesleki Doyum Ölçeğinin Geliştirilmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi(26), 115-128.

Oshagbemi, T. (2000). *Satisfaction with co-workers' behaviour*. Employee Relations, 22(1), 88-106.

Özdevicioğlu, M. ve Doruk, N. (2009). *Organizasyonlarda İş-Aile ve Aile-İş Çatışmalarının Çalışanların İş ve Yaşam Tatminleri Üzerindeki Etkisi*. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi(33), 69-99.

Özgen, H. ve Yalçın, A. (2011). *İnsan Kaynakları Yönetimi Stratejik Bir Yaklaşım*. Adana: Nobel Yayınları.

Öztürk, A. ve Deniz, M. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İlköğretim Online, 7(3), 578-599.

Pekdemir, I., Özçelik, O., Karabulut, E. ve Arslantaş, C. (2006). *Personel Güçlendirme, İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma*. Verimlilik Dergisi, 4(16), 1-36.

Pituch, K., & Stevens, J. (2012). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Routledge.

Serinkan, C. ve Bardakçı, A. (2009). *Pamukkale Üniversitesindeki Akademik Personelin İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bir araştırma*. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(21), 115-132.

Sevimli, F. ve İşcan, Ö. (2005). *Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu*. Ege Akademik Bakış Dergisi, 5(1), 55-65.

Smith, C., Organ, D. & Near, J. (1983). *Organizational citizenship behavior: its nature and antecedents*. Journal of Applied Psychology(6), 653-663.

Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları: Burdur Örneği*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 160-174.

Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). *Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Eğitim ve Bilim, 33(147), 54-70.

Weiss, D., Dawis, R., England, G., & Lofquist, L. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: The University of Minnesota.

Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Extended Abstract

In the development and progress of societies, it is very important to have professionals who have a high level of job satisfaction and are satisfied with their jobs. There are many different areas of satisfaction in life. One of the most important of these areas is the satisfaction obtained from the job. The strongest bond between a person and his/her life is his/her job. Job satisfaction is when a person feels peaceful and happy with his/her job.

Among various professional organizations, it can be said that researching the job satisfaction levels of teachers has a special importance. In pre-school education, which is the beginning of basic education, the teacher is seen as the most basic element in the education and training processes such as school administration and parents. Preschool teachers are worn out both physically and mentally due to reasons such as being in constant communication with their students, constantly observing the development and behavior of students, continuing their education without taking breaks, and the high number of students in their classes, and therefore their job satisfaction decreases. Pre-school teachers' lack of job satisfaction in their working life negatively affects the school environment, children and their colleagues. This situation can significantly reduce the quality of education.

In this study, it was aimed to examine to what extent preschool teachers' professional satisfaction in their professional life differs according to variables such as age, gender, marital status, education level, professional seniority, and whether there is a significant relationship between these differences. The fact that preschool teachers are willing and happy in their professions enables them to be better prepared for their professions and to become teachers with higher performance. In this context, it is thought that examining the job satisfaction levels of preschool teachers in terms of different variables in this study conducted for preschool teachers will make an important contribution to the development of preschool education.

In this study, it was examined whether the job satisfaction levels of preschool teachers differ significantly in terms of gender, age, marital status, professional seniority, faculty and department last graduated from, type of school, position in the school, educational status, and perceiving the facilities of the school as sufficient. This study is a quantitative research based on the survey model. Within the scope of the research, pre-school teachers' job satisfaction levels were tested in terms of variables such as gender, age, marital status, educational status, educational level, professional seniority, job title, type of position, and facilities of the institution. The population of this study consists of public and private independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the 2021-2022 academic year in the central districts of Ankara, institutions with kindergartens, and preschool teachers working in these institutions. In the sample selection of the study, the appropriate case group method, one of the purposeful sampling types, was used. This method allows for easy selection of the group to be researched. The scale was given to 320 teachers working in public/private educational institutions affiliated to the Ministry of National Education in the central districts of Ankara province. The sample group of the study consisted of 115 preschool teachers who completed and returned the scales completely and accurately on a voluntary basis.

The data were obtained with the Minnesota Job Satisfaction Scale and a personal information form prepared by the researcher, consisting of questions about the personal characteristics of the teachers and their working environment. Data analysis of the research was performed with SPSS 26 statistical program. The descriptive findings of the research are given as percentage rate, numerical data, minimum and maximum values, mean, standard deviation, median and quartile span values. ANOVA test and t test were used to compare the differences in the analysis. The analysis value considered statistically significant is $p < 0.05$. The reliability of the scale and its sub-dimensions was evaluated according to Cronbach Alpha coefficient. Cronbach Alpha values obtained within the scope of the reliability study of the research were found according to general satisfaction (0.845), intrinsic satisfaction (0.765) and extrinsic satisfaction (0.753) sub-dimensions.

According to the results of the study, it was found that the job satisfaction levels of preschool teachers did not vary according to their age, professional seniority, marital status, educational status, faculty and departments last graduated from and the type of institution they worked in. In addition, it was concluded that the extrinsic job satisfaction levels of male teachers were higher than those of female teachers; the intrinsic, extrinsic and general job satisfaction levels of teachers who considered the school facilities adequate were higher than those who did not consider the school facilities adequate; and the extrinsic satisfaction and general satisfaction levels of those working as school administrators were higher than those working as teachers.

Based on the results of this study, within the framework of the variables that are thought to affect job satisfaction; it is recommended that studies should be carried out to improve the facilities of the schools where teachers work in order to increase their job satisfaction. In line with the objectives of the curriculum, it is recommended that sports fields, workshops, playgrounds, etc. should be reorganized according to the needs of the preschool teachers, the lack of tools and equipment should be determined and completed, and more spacious classroom environments should be created. Preschool teachers have 50 minutes of class time without a break, while classroom and other branch teachers have 40 minutes of class time. It is thought that this may negatively affect preschool teachers' job satisfaction. It is suggested that a change in the legislation for preschool teachers to receive additional wage payments should be made in order to contribute to increasing their job satisfaction.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Tercihleri

Teachers' In-Service Training Preferences

Erkan Mehmet AKAR*
Yeşim AKAR**

Öz:

Kuruluşlarda başarının ve kalitenin sağlanarak devam ettirilmesinde çalışanların bilgi düzeylerinin ve yeterliliklerinin dönemin gerekliliğine uygun olarak geliştirilmesi, güncellenmesi gereklidir. Bir kurum çalışanında bunu sağlamanın en doğru ve kolay yolu hizmet içi eğitim planlanmasıyla birlikte gerçekleştirilmesidir.

Çalışmanın amacı; Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve seminer tercihlerini ortaya çıkarmak, nedenselliğine yönelik yorum yapmaktır. Çalışmada 2022 yılı Haziran ayında öğretmenlerin uzaktan eğitimle gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerinde; eğitimin, eğitim süresinin, cinsiyetin, kıdem yılının tercihler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sosyal medya üzerinde hizmet içi eğitim tercih bilgilerini paylaşan 196 öğretmenin tercihleri değerlendirilmiştir. Öğretmenler birden fazla eğitime katılabildikleri için toplam 379 eğitim katılımcısı, tercih, cinsiyet, kıdem yılı, eğitim süresi bakımından incelenmiştir. En çok tercih edilen eğitimlerin “Öğretmen Olmak”, “Zor Durumların Yönetimi, Mesleki Doyum, Bilgelik Psikolojisi, Bilimsel Liderlik, Değişen Dünya ve Eğitimi”, “Merhamet ve Yavaşlamak Semineri” olduğu tespit edilmiştir. Uzaktan hizmet içi eğitimlerde eğitim süresinin tercih üzerinde etkisi olduğu, eğitim süresi kısa olan eğitimlerin en çok tercih edilen eğitimler olduğu görülmüştür.

*MEB, Şube Müdürü, erkan44akar@gmail.com ORCID: 0009-0004-9335-4007

**Ankara Etlik Şehir Hast. Kalite Yönetim Birimi, yesim44akar@gmail.com ORCID: 0000-0003-1216-2798

Cinsiyetin, “Sosyal Medya Kullanımı ve İletişimi Semineri”, “Kendilik Cesareti Semineri”, “Neuro Linguistic Programming (NLP)’ye Giriş Semineri”, “Merhamet ve Yavaşlamak Semineri” eğitimleri üzerinde tercih yönünden etkili olduğu görülmüştür. Kıdem yılının, “Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Süreci Semineri”, Zor Durumların Yönetimi, Mesleki Doyum, Bilgelik Psikolojisi, Bilimsel Liderlik, Değişen Dünya ve Eğitimi Semineri”, “Öğretmen Olmak Semineri”, “Merhamet ve Yavaşlamak Semineri” eğitimleri üzerinde tercih yönünden etkili olduğu görülmüştür.

Eğitim konuları belirlenirken öğretmenlerin mesleki eksiklikleri ve beklentileri dikkate alınması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hizmet İçi Eğitim, Öğretmen, Tercih,

Abstract

In order to maintain success and quality in organizations, it is necessary to develop and update the knowledge levels and competencies of the employees in accordance with the requirements of the period. The most accurate and easiest way to ensure this for an institution employee is to carry out in-service training together with planning.

Purpose of the study; It is to reveal the teachers’ in-service training and seminar preferences and to comment on their causality. In the study, in the in-service training of teachers carried out with distance education in June 2022; The effects of education, duration of education, gender and seniority on preferences were investigated. The preferences of 196 teachers who shared their in-service training preference information on social media were evaluated. Since teachers can attend more than one training, a total of 379 training participants were examined in terms of preference, gender, seniority, and training period. It has been determined that the most preferred trainings are “Being a Teacher Seminar”, “Management of Difficult Situations, Professional Satisfaction, Psychology of Wisdom, Scientific Leadership, Changing World and Education Seminar”, “Compassion and Slowing Down Seminar”. It has been seen that the duration of the training has an effect on the preference in distance in-service trainings, and the trainings with short training periods are the most preferred trainings.

Gender has been found to be effective in terms of preference on “Social Media Use and Communication Seminar”, “Self-Courage Seminar”, “Introduction to Neuro Linguistic Programming (NLP) Seminar”, “Compassion and Slowing Down Seminar”. “New Approaches in In-Service Education, Expert Teaching and Headteacher Process Seminar”, Management of Difficult Situations, Professional Satisfaction, Psychology of Wisdom, Scientific Leadership, Changing World and Education Seminar”, “Being a Teacher Seminar”, “Compassion and Slowing Down Seminar” has been found to be effective in terms of preference on their education.

It has been suggested that teachers’ professional deficiencies and expectations should be taken into account while determining the educational topics.

Keywords: In-Service Training, Teacher, Preference,

Giriş

Bir toplumun gelişebilmesi için toplumu oluşturan bireylerin nitel özelliklerinin geliştirilmesi zorunludur. Bu zorunluluk, toplumsal kurallara uyum sağlayabilme mesleki yeterlilikleri artırma ve kişisel gelişimin gereği olarak bilgi, tutum ve davranışlarda ilerlemeyi gerektirir. Bireylerin gelişimlerini sağlamanın yolu, eğitim olanaklarının artırılması ile mümkün olmaktadır. (Gültekin ve Çubukçu, 2008). Hizmet içi eğitim; kamu hizmetlerinde göre yapan veya özel sektörde hizmet eden kişilerin verdiği hizmet ile ilgili maharet, mesleki bilgi, tavır kazandırmak üzere planlanan eğitim etkinlikleridir (Öztürk, & Sancak, 2007).

Mesleki gelişimi artırmak için gerçekleştirilen eğitimin amaçları, eğitimi planlayan, uygulayan, uygulatan kurumun amaçlarına, hizmet politikasına göre değişiklik göstermektedir. Kurumun ve eğitilmesi planlanan çalışanların ihtiyaçlarına göre hizmet içi eğitim amaçları belirlenmektedir. Hizmet içi eğitimin amaçları aşağıda gösterilmek istenmiştir (Taymaz, 1992):

- Üretilen mal ve hizmetin kalitesini, miktarını ve karı arttırmak,
- Üretim ve hizmetin gerektiği zamanda yapılması, kullanılacak araç gereç ve enerjinin etkin, verimli kullanılmasını sağlamak,
- Üretimi gerçekleştirmek için kullanılacak gereçlerin uygun kullanılmasını sağlamak, teknolojik gereçlerden yararlanmak ve uygulamak,
- İnovatif yaklaşımla hareket etmek, üretim yöntemlerinin gelişimini sağlamak
- İş güvenliğini sağlamaya yönelik hareket etmek, iş kazaları ve meslek hastalıklarının meydana gelmesini engellemek
- Çalışanlar arasındaki bağı, etkileşimi ve uyumu kuvvetlendirmek,
- Şikâyet ve uyumsuzlukları azaltmaya yönelik hareket etmek,
- İşgücünün kalitesini artırmaya yönelik olarak, personeli tanımak ve etkin insan kaynakları yönetimi uygulamak,
- Kurumlar arası rekabet etkinliğini geliştirmek
- Çalışanların moral motivasyonlarını artırmak, güvenlerini kazanmaya yönelik hareket etmek,
- Çalışanların gelişimini ve yeterliklerini artırmak, çalışan memnuniyetini sağlamak,
- Yenilikleri takip ederek, çalışanların uyumunu sağlamak,
- Kariyer, liyakat ilkelerini uygulamak,
- Çalışanların iş başarısını ve prestijini artırmak.

Hizmet öncesi eğitim işe başlama yeterliliği için gerekli olan, işe başvuruda ön koşul olarak istenen eğitimidir. Hizmet içi eğitim ise personel işe başladıktan sonraki süreçte, belirli periyotlarda personelin gelişimini artırmak, güncel teknoloji ve koşullara uyumunu sağlamak bilgi ve tutum yönünde varsa eksikliklerini planlamak için gerçekleştirilir.

Eğitim sistemine özgü olarak hizmet içi eğitim; okul içerisinde veya daha geniş bir şekilde belirtilecek olursa eğitim sistemi içinde bulunan insan gücünün geliştirilmesinin sağlanması olarak ifade edilmektedir (Osamwonyi, 2016). Teknolojik değişimlerin ve gelişmelerin çok hızlı bir şekilde yaşandığı dünyada eğitim kurumları da teknolojik gelişmelere uyum sağlamak ve olumlu yönde dönüşmektedir. Etkinliğin kontrol edilebilmesi için sistemin kendisinden, örgüt içerisinde ve dışından geri bildirimler alınarak değerlendirme gerçekleştirilmelidir (Sarpkaya, 2004). Ayrıca bilim ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen değişim, gelişim ve eğitim sisteminde teknolojinin yeri ve sisteme sağladığı yararlar, eğitim öğretim sürecine etkisi, öğrenci özelliklerindeki değişim, öğretmenlerin mesleki ilerleme gereksinimlerinin esasını oluşturmaktadır (Odabaşı ve Kabakçı, 2007).

Öğretmenlik dinamik bir meslek olduğu için güncel değişim ve gelişmelerle kendisini, niteliklerini geliştirmeleri beklenmektedir. Ülkemizde ulusal düzeyde, mesleki gelişim için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hizmet içi eğitim etkinlikleri planlanmakta ve uygulanmaktadır (Özdemir, 2016). Öğretmenlerin mesleki durumlarını çağın gerekliliklerine uygun olarak geliştirmeyi amaçlayan MEB tarafından gerçekleştirilen eğitimlerin oldukça önemlidir, bu süreç yeniliklere adaptasyon süreci olarak adlandırılabilir (Gebel, Bozkurt, 2022).

Teknolojik gelişmelerin, internet üzerinden sunulan hizmetlerin hızla geliştiği bu dönemde eğitim sektörü de bu gelişmelerden payını almıştır. Uzaktan eğitim uygulamaları özellikle Covid-19 pandemisi döneminde etkin bir şekilde kullanılmıştır. Uzaktan hizmet içi eğitimlerde eğitim alacak öğretmen zaman ve mekân yönünden kısıtlanmamış olur, ihtiyaç duydukları eğitimi seçebilir, tekrar izleyebilir, bireysel öğrenme gerçekleştirebilir, öğrenme hızına göre planlama yapabilir.

Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılım sağlayan öğretmenlerin, eğitim çalışmaları ile mesleki gelişim sağlamları ve öğrencilerin başarılarına pozitif katkı sağladığına dikkat edildiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitime olan davranışlarının tespit edilmesi, ortaya çıkarılması önemli olmaktadır (Yaman, Tekin, 2010). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri Milli Eğitim Bakanlığınca tespit edilir, planlanır ve uygulanır. Uygulanan hizmet içi eğitimler sadece eksiklik ihtiyacı sonucunda değil öğretmenlerin gelişimini sağlamak amacı ile de planlanabilmektedir.

20-24 Haziran 2022 tarihinde gerçekleştirilen Mesleki Çalışma Döneminde 12 farklı eğitim, Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) da yayımlanarak öğretmenlerin ulaşması sağlandı. Görev yapan 898 bin 160 öğretmen en az bir eğitime katılarak hizmet içi eğitimi tamamladı. Öğretmenlerin birden fazla eğitime katılım sağlaması ile birlikte bu sayı, 2 milyon 348 bin 747 kişiye ulaştı (<https://www.meb.gov.tr>, 2023).

Çalışmanın amacı; Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve seminerler tercihlerini ortaya çıkarmak nedenselliğe yönelik yorum yapmaktır.

Hizmet içi eğitimlerin Milli Eğitim Sistemi üzerinde uygulanmasına dair birçok çalışma yapılmış, hizmet içi eğitimlerde öğretmen algıları ölçek kullanılarak değerlendirilmiş, branş bazında araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada hizmet içi eğitim seçeneklerinden hangilerinin en çok tercih edildiği araştırılmış, daha sonraki eğitimlere yöntem ve içerik bakımından fikir vermesi ile araştırmayı diğerlerinden farklı bir boyuta ulaştırmış, özgünleştirmiştir.

Gereç ve Yöntem

Öğretmenlerin seminer döneminde verilen hizmet içi eğitimler de pandemi sürecinde 2022 Haziran döneminde uzaktan hizmet içi eğitim şeklinde planlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen bazı eğitim videoları yüklenmiş ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim kapsamında en az birini izlemeleri zorunlu tutulmuştur.

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinde desenlenmiştir. Durum çalışmasında bir olgu kendi içerisinde ele alınır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışmada belirli tarihler arasında öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler içerisinde tercih edilenlerin dağılımları araştırılmış ve nedenleri ortaya çıkarılmıştır.

Sosyal medya üzerinde bir platformda öğretmenlerin hizmet içi eğitim tercihleri sorgulanmış, yapılan yorumlardaki cevaplara istinaden öğretmenlerin demografik verileri ve hizmet içi eğitim tercihleri derlenmiş, tablolatırılmış ve yorumlanmıştır.

Bu çalışmada sosyal medya üzerinde tercihlerini ve verilerini paylaşan öğretmenlerin bilgilerinden hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Uzaktan hizmet içi eğitimlerde öğretmen tercihleri nelerdir?
- Uzaktan hizmet içi eğitimlerde eğitim süresinin tercih üzerinde etkisi var mı?
- Uzaktan hizmet içi eğitimlerde cinsiyetin eğitim tercihi üzerinde etkisi var mı?
- Uzaktan hizmet içi eğitimlerde kıdem yılının tercih üzerinde etkisi var mı?

Çalışmanın sosyal medya üzerindeki platform üzerinde yorum yapan öğretmenlerin çalışmaya dâhil edilmiş olması, sadece sosyal medya kullanan ve yorum yapan öğretmenlerden oluşması bakımından araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin tercihleri ve demografik verilerinin derlendiği tablolar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 1: Demografik Veriler

| Kişisel-Mesleki Özellikler | | Sayı | % |
|----------------------------|---------------|------|------|
| Cinsiyet | Kadın | 113 | 57,6 |
| | Erkek | 83 | 42,4 |
| Eğitim Düzeyi | Lisans | 167 | 85,2 |
| | Yüksek Lisans | 29 | 14,8 |
| Mesleki Kıdem Yılı | 1-10 Yıl | 37 | 18,9 |
| | 11-20 Yıl | 93 | 47,5 |
| | 21-30 Yıl | 66 | 33,6 |
| Toplam | | 196 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde hizmet içi eğitim tercihlerini ve bilgilerini beyan eden öğretmen sayısının 196 olduğu, bunların 113'ünün (%57,6) kadın, 83'ünün (%42,4) erkek olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyleri incelendiğinde 167 (%85,2) öğretmenin lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %47,5'inin (93) 11-20 kıdem yılı aralığında olduğu görülmüştür.

Tablo 2'de 20-24 Haziran 2022 tarihlerinde öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri için ÖBA sistemine yüklenmiş hizmet içi eğitim isimleri, eğitimlerin süreleri, katılımcı kişi sayıları ve yüzdeleri verilmiştir. Tablo 2'de "Uzaktan hizmet içi eğitimlerde öğretmen tercihleri nelerdir?" ve "Uzaktan hizmet içi eğitimlerde eğitim süresinin tercih üzerinde etkisi var mı?" sorularının cevabı aranmıştır.

Tablo 2: Hizmet İçi Eğitim Süreleri, Katılımcı Sayıları

| Sıra | Seminer | Seminer Konuları | Eğitim Süresi (dk) | Eğitim Süresi(dk) Toplam | Kişi | % |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------|--------------------------|------|------|
| 1 | Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Süreci Semineri | Kariyer Basamakları | 16, 25 | 33 | 62 | 10,8 |
| | | Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar | 16,48 | | | |
| 2 | Zor Durumların Yönetimi, Mesleki Doyum, Bilgelik Psikolojisi, Bilimsel Liderlik, Değişen Dünya ve Eğitimi Semineri | Zor Durumların Yönetimi | 9,24 | 48 | 83 | 21,9 |
| | | Mesleki Doyum | 9, 36 | | | |
| | | Bilgelik Psikolojisi | 10, 26 | | | |
| | | Bilimsel Liderlik | 8,42 | | | |
| | Değişen Dünya ve Eğitim | 10, 9 | | | | |
| 3 | Öğretmenlerin Fabrika Ayarları | Öğretmen Olmak | 13, 43 | 53 | 41 | 16,4 |
| | | Nasıl Öğreniyoruz? | 12, 6 | | | |
| | | Yeni Dünyanın Cesur Eğitimi | 12, 31 | | | |
| | | Öğretmenlerin Dünyayı Değiştirme Gücü | 14, 58 | | | |

| | | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------|-----|------|-----|
| 4 | Sosyal Medya Kullanımı ve İletişimi Semineri | İletişim | 18, 45 | 55 | 11 | 2,9 |
| | | Kurum Aidiyeti | 19, 33 | | | |
| | | Sosyal Medya Ve Sosyal İletişim | 16, 46 | | | |
| 5 | Kendilik cesareti semineri | Kendilik Cesareti Perspektifinden Tutku ve Heves | 18,37 | 54 | 9 | 2,4 |
| | | Kendilik Cesareti Disiplininde “Ben” Kavramı | 20,14 | | | |
| | | Kendilik Cesaretinin Karşısındaki Engeller | 15, 9 | | | |
| 6 | Neuro Linguistic Programming (NLP)'ye Giriş Semineri | | 42 | 5 | 1,3 | |
| 7 | Öğretmen Olmak Semineri | | 22 | 89 | 23,5 | |
| 8 | Merhamet ve Yavaşlamak Semineri | | 23,22 | 72 | 19 | |
| 9 | Hesap Tablosu Programı (Office Excel) Eğitimi Kursu | | 347 | - | - | |
| 10 | Kelime İşlemci Programı (Office Word) Eğitimi Semineri | | 128 | 3 | 0,8 | |
| 11 | Eğitimde Web 2.0 Araçları Kullanımı Semineri | | 236 | 2 | 0,5 | |
| 12 | Kurmaca Metin Öykü Yazma Eğitimi Semineri | | 173 | 2 | 0,5 | |
| Eğitimin Toplam İzlenme Sayısı | | | | 379 | 100 | |

Tablo 2 incelendiğinde hizmet içi eğitimlerin toplam izlenme sayılarının 379 olduğu görülmektedir. Öğretmenler birden fazla eğitime katılabilmektedir. Süresi en kısa olan eğitimin 22 dakika ile “Öğretmen Olmak Semineri” olduğu, süresi en uzun olan eğitimin ise 347 dakika ile “Hesap Tablosu Programı (Office Excel) Eğitimi Kursu” olduğu görülmüştür.

Uzaktan hizmet içi eğitimlerde öğretmen tercihleri nelerdir?

Eğitilmelere katılan kişi sayıları incelendiğinde, en çok katılımın 89 katılımcı ile “Öğretmen Olmak Semineri” olduğu, ikinci en çok izlenen eğitimin 83 katılımcı ile “Zor Durumların Yönetimi, Mesleki Doyum, Bilgelik Psikolojisi, Bilimsel Liderlik, Değişen Dünya ve Eğitimi Semineri” olduğu, üçüncü en çok izlenen eğitimin 72 katılımcı ile “Merhamet ve Yavaşlamak Semineri” olduğu tespit edilmiştir. “Hesap Tablosu Programı (Office Excel) Eğitimi Kursu”na ise katılım olmadığı görülmüştür. En az katılım sağlanan eğitimlerin ise 2 katılımcı ile “Eğitimde Web 2.0 Araçları Kullanımı Semineri” ve “Kurmaca Metin Öykü Yazma Eğitimi Semineri” olduğu tespit edilmiştir.

Uzaktan hizmet içi eğitimlerde eğitim süresinin tercih üzerinde etkisi var mı?

- En çok katılımın sağlandığı “ Öğretmen Olmak Semineri” eğitiminin süresinin 22 dakika olduğu,
- İkinci en çok izlenen “Zor Durumların Yönetimi, Mesleki Doyum, Bilgelik Psikolojisi, Bilimsel Liderlik, Değişen Dünya ve Eğitimi Semineri” eğitiminin en uzununu 10,26 dakika olmak üzere 5 ayrı eğitimden oluştuğu, toplam sürenin 48 dakika olduğu,
- Üçüncü en çok izlenen “Merhamet ve Yavaşlamak Semineri” eğitiminin süresinin 23,22 dakika olduğu,
- Dördüncü sırada izlenen, “Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Süreci Semineri” eğitiminin süresinin 33 dakika olduğu,
- En az izlenen iki eğitimin “Eğitimde Web 2.0 Araçları Kullanımı Semineri”, “Kurmaca Metin Öykü Yazma Eğitimi Semineri” sürelerinin sırasıyla, 236 ve 173 dakika olduğu,
- Hiç izlenmeyen, süresi en uzun olan hizmet içi “Hesap Tablosu Programı (Office Excel) Eğitimi Kursu” eğitiminin 347 dakika olduğu görülmüş,

Eğitime katılım sayıları ile süreler yorumlandığında en çok katılım sağlanan eğitimlerin sürelerinin en kısa olduğu eğitimler olması, hiç izlenmeyen ve en az izlenen eğitimlerin süreleri en uzun eğitimler olması hizmet içi eğitim tercihleri üzerinde eğitim süresinin etkisinin olduğu açıkça görülmektedir.

Tablo 3’de hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem yılı bakımından eğitim katılım sayıları gösterilmiştir. Tablo 3’de “Uzaktan hizmet içi eğitimlerde cinsiyetin eğitim tercihi üzerinde etkisi var mı?”, “Uzaktan hizmet içi eğitimlerde eğitim süresinin tercih üzerinde etkisi var mı?”, “Uzaktan hizmet içi eğitimlerde kıdem yılının tercih üzerinde etkisi var mı?” sorularının cevabı aranmıştır. Tabloda öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre hizmet içi eğitim tercihleri sayısal olarak gösterilmiş ancak yüksek lisans mezunu öğretmen sayısı düşük olduğundan tercih üzerindeki etkisi yönünden elde edilecek sonuçların anlamsız olacağı düşünülmüş, sadece rakamsal veriler gösterilmiştir.

Tablo 3: Hizmet İçi Eğitim, Demografik Veriler İlişkisi

| Sıra | Semineri Adı | Cinsiyet | | Eğitim Düzeyi | | Kıdem Yılı | | |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------|---------------|---------------|------------|-------|-----|
| | | Kadın | Erkek | Lisans | Yüksek Lisans | 1-10 | 11-20 | 21+ |
| 1 | Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Süreci Semineri | 36 | 26 | 56 | 6 | 27 | 26 | 9 |
| 2 | Zor Durumların Yönetimi, Mesleki Doyum, Bilgelik Psikolojisi, Bilimsel Liderlik, Değişen Dünya ve Eğitimi Semineri | 47 | 36 | 72 | 11 | 41 | 30 | 12 |
| 3 | Öğretmenlerin Fabrika Ayarları | 23 | 18 | 41 | 5 | 16 | 14 | 11 |
| 4 | Sosyal Medya Kullanımı ve İletişimi Semineri | 7 | 4 | 10 | 1 | 3 | 4 | 4 |
| 5 | Kendilik Cesareti Semineri | 6 | 3 | 9 | - | 3 | 4 | 2 |
| 6 | Neuro Linguistic Programming (NLP)’ye Giriş Semineri | 5 | - | 5 | - | 2 | 2 | 1 |
| 7 | Öğretmen Olmak Semineri | 50 | 39 | 75 | 14 | 49 | 29 | 11 |
| 8 | Merhamet ve Yavaşlamak Semineri | 51 | 21 | 63 | 9 | 17 | 34 | 21 |
| 9 | Hesap Tablosu Programı (Office Excel) Eğitimi Kursu | - | - | - | - | - | - | - |
| 10 | Kelime İşlemci Programı (Office Word) Eğitimi Semineri | 2 | 1 | 3 | - | 1 | 2 | - |
| 11 | Eğitimde Web 2.0 Araçları Kullanımı Semineri | - | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | - |
| 12 | Kurmaca Metin Öykü Yazma Eğitimi Semineri | 1 | 1 | 2 | - | 1 | 1 | - |
| Toplam | | 228 | 151 | 337 | 47 | 161 | 147 | 72 |

- Uzaktan hizmet içi eğitimlerde cinsiyetin eğitim tercihi üzerinde etkisi var mı?

Tablo 1'e göre kadın öğretmen sayısının %57,6 (113), erkek öğretmen sayısının ise %47,4 (83) olduğunu belirtmiştik. Hesaplama kadın (%57,6) ve erkek (%47,4) mevcut yüzdesel değerlerin üzerinde kalan veriler dikkate alınmıştır. Tablo 3 değerlendirilerek cinsiyet hizmet içi eğitim tercihleri yüzdesel olarak hesaplanmış eğitim için tercih yönünden etkili olduğu tespit edilen hizmet içi eğitimler aşağıda gösterilmiştir. Katılımcı sayısı 3 ve altında olan eğitimler anlam çıkarmak bakımından yetersiz bulunmuş ve yorumlanmamıştır. Aşağıda bahsedilmeyen eğitimler için anlamlı bir fark bulunamamıştır.

- “Sosyal Medya Kullanımı ve İletişimi Semineri” eğitimine katılım sağlayan 11 öğretmenin % 63,6'sının kadın öğretmenlerden oluşması bu eğitimin kadın cinsiyeti üzerinde tercih yönünden etkili olduğu,
- “Kendilik Cesareti Semineri” eğitimine katılım sağlayan 9 öğretmenin % 66,6'sının kadın öğretmenlerden oluşması bu eğitimin kadın cinsiyeti üzerinde tercih yönünden etkili olduğu,
- “Neuro Linguistic Programming (NLP)'ye Giriş Semineri” eğitiminde eğitime katılan 5 kişinin tamamının kadın olduğu dolayısı ile kadın cinsiyeti üzerinde etkili olduğu,
- “Merhamet ve Yavaşlamak Semineri” eğitimine katılım sağlayan 72 öğretmenin % 70,8'inin kadın öğretmenlerden oluşması bu eğitimin kadın cinsiyeti üzerinde tercih yönünden etkili olduğu,

- Uzaktan hizmet içi eğitimlerde kıdem yılının tercih üzerinde etkisi var mı?

Tablo 1'de kıdem yılına göre öğretmen sayıları gösterilmiştir. Kıdem yılı 1-10 öğretmen oranının %18,9, 11-20 yıl aralığında olan öğretmen oranı %47,5, 21-30 yıl aralığında olan öğretmen oranının %33,6 olduğu belirtilmiştir. Tablo 3 değerlendirilerek kıdem yılı hizmet içi eğitim tercihleri yüzdesel olarak hesaplanmış eğitim için tercih yönünden etkili olduğu tespit edilen hizmet içi eğitimler aşağıda gösterilmiştir. Katılımcı sayısı 3 ve altında olan eğitimler anlam çıkarmak bakımından yetersiz bulunmuş ve yorumlanmamıştır. Aşağıda bahsedilmeyen eğitimler için anlamlı bir fark bulunamamıştır.

- “Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Süreci Semineri” ne katılım sağlayan 62 öğretmenin %45'inin kıdem yılı 1-10 yıl aralığında olan öğretmenlerden oluşması kıdem yılının bu eğitim için tercih yönünden etkili olduğu,
- “Zor Durumların Yönetimi, Mesleki Doyum, Bilgelik Psikolojisi, Bilimsel Liderlik, Değişen Dünya ve Eğitimi Semineri” ne katılım sağlayan 83 öğretmenin %49'inin kıdem yılı 1-10 yıl aralığında olan öğretmenlerden oluşması kıdem yılının bu eğitim için tercih yönünden etkili olduğu,
- “Öğretmen Olmak Semineri” ne katılım sağlayan 89 öğretmenin %55'inin kıdem yılı 1-10 yıl aralığında olan öğretmenlerden oluşması kıdem yılının bu eğitim için tercih yönünden etkili olduğu,

- “Merhamet ve Yavaşlamak Semineri” ne katılım sağlayan 72 öğretmenin %47’inin kıdem yılı 11-20 yıl aralığında olan öğretmenlerden oluşması kıdem yılının bu eğitim için tercih yönünden etkili olduğu görülmüştür.

Tartışma

Küçüktepe tarafından gerçekleştirilen çalışmada (2013) öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, mesleklerindeki etkinliklerini artırmaları, mesleki başarı ve verimliliğin artırılması bakımından önemli olduğu vurgulanmıştır. Hizmet içi eğitimin önemi ve gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir.

Demirtaş (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, hizmet içi eğitim planlanmadan önce çalışanların isteklerinin sorgulanması, ihtiyaçlarının belirlenmesi ve eğitim içeriğinin buna göre düzenlenmesinin sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Hizmet içi eğitim ihtiyacı mesleğin çeşitli kademelerinde farklılık göstermektedir. Bununla beraber göreve yeni başlayan öğretmenler ile hizmet süresi uzun olan öğretmenler arasında hizmet içi eğitim ihtiyacı farklılık göstermektedir (Fok ve diğerleri, 2005). Bu çalışmada kıdem yılının hizmet içi eğitim tercihleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Tekin ve Ayas (2005) tarafından yapılan çalışmada hizmet içi eğitimlerin süresinin kısa olması gelişim sağlanmasına engel olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Bir diğer çalışmada hizmet içi eğitim süresinin uzun olması gerektiği, daha fazla bilgiyi içereceği için bir dönem boyunca sürmesi gerektiği, uzun süren eğitimin daha faydalı olacağı düşünüldüğü ifade edilmiştir (Yılmaz, Gökçek, 2016). Bu çalışmada ise eğitim süresinin eğitim tercihleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitimlere en çok katılımın, süresi kısa olan eğitimler olduğu görülmüştür.

Karasolak ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hizmet içi eğitimlerde öğretmen tercihlerinde cinsiyetin farklılık gösteren bir değişken olmadığı, erkek ve kadın öğretmenlerin hizmet içi eğitim tercihleri konusunda benzer tutum sergiledikleri görülmüştür. Bu çalışmada bazı eğitimlerde cinsiyetin eğitim tercihi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Öğrenmenin verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi öğrenme yönteminin bilinmesi gereklidir.

Bu araştırmada öncelikle; pandemi sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin mesleki çalışmalarının uzaktan eğitim yöntemiyle yapılmasının durumsal araştırılması yapılmıştır. Pandemi ile birlikte mesleki eğitimin uzaktan yapılması ve en az birinin ÖBA platformundan izlenmesi şartı getirilmiştir. Öğretmeler 2022 yılı Haziran seminerinde idari izinli sayılmış ve istedikleri yerden izleme imkânı verilmiştir.

MEB bundan sonra güncel konu ve güncel kişilerce aynı seminerleri yaptıkça daha çok izleme oranının artması olasıdır.

Öğretmenlerin okulun ve hizmetin gerekliliği olarak kendilerini sürekli yenilemeleri, gelişmelerden haberdar olmaları, eğitim ve öğretim sistemlerine eklemeleri gerekmektedir.

Çalışma bulgularından elde edilen sonuçlara göre en çok izlenen 5 eğitimin sırasıyla; “Öğretmen Olmak Semineri”, “Zor Durumların Yönetimi, Mesleki Doyum, Bilgelik Psikolojisi, Bilimsel Liderlik, Değişen Dünya ve Eğitimi Semineri”, “Merhamet ve Yavaşlamak Semineri”, “Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Süreci Semineri”, “Öğretmenlerin Fabrika Ayarları” olduğu tespit edilmiştir.

Uzaktan hizmet içi eğitimlerde cinsiyetin, “Sosyal Medya Kullanımı ve İletişimi Semineri”, “Kendilik Cesareti Semineri”, “Neuro Linguistic Programming (NLP)’ye Giriş Semineri”, “Merhamet ve Yavaşlamak Semineri” eğitimleri için tercih yönünden etkili olduğu görülmüştür.

Uzaktan hizmet içi eğitimlerde kıdem yılının, “Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Süreci Semineri”, “Zor Durumların Yönetimi, Mesleki Doyum, Bilgelik Psikolojisi, Bilimsel Liderlik, Değişen Dünya ve Eğitimi Semineri”, “Öğretmen Olmak Semineri”, “Merhamet ve Yavaşlamak Semineri” eğitimleri için tercih yönünden etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri için katıldıkları seminerleri yüz yüze ve sosyal medyadaki platformlar üzerinden paylaşmaları bir sonraki hizmet içi eğitim için merak uyandırarak motivasyon sağlamaktadır.

Çalışma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

- Eğitim sistemi konusunda gelişmiş, yeterliliklerinin kanıtlamış ülkelerin hizmet içi eğitim süreçleri, planlamaları incelenmeli karşılaştırmalar yapılmalı,
- Bu eğitimde olduğu gibi planlanacak diğer eğitimlerde de güncel, öğretmenlerin deneyimlerini artırıcı eğitim konuları seçilmesi, eğitimcilerin tanınmış, popüler eğitimcilerden oluşması,
- Eğitim konuları belirlenirken öğretmenlerin mesleki eksiklikleri ve beklentileri dikkate alınmalı,
- Hizmet içi eğitim taleplerinin alınabileceği bir sistem oluşturulmalı,

- Salgın d6nemi gibi ekstra olumsuzluk durumlarında da eğitim s¼recinin devam etmesi sağlanmalı, uzaktan eğitim ile birlikte y¼z y¼ze eğitim bir arada değerlendirilmeli,
- Hizmet içi eğitimlerin 6đretmenlere katkıları araştırılabilir.

Kaynaklar:

Bozık, E.T. (2021). *Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi*, MEF Üniversitesi Bitirme Projesi s:2-29

Creswell, Jhon, W. (2013). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: Sage Publications.

Demirtaş, T.Z. (2008). *İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları ile Kurum İçi İletişim Algıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul s:20-117

Fok,S., Chan, K., Sin, K., Heung-Sang Ng ve Yeung, A. (2005). *In-Service Tacher Training Needs İn Hong Kong*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Educaiton, Sidney, Australia.

Gebel, Selvi ve Bozkurt Tekin, Aykar. (2022) *Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yürütülen Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 6, Sayı:1, s: 42-62

Gültekin, Mehmet, Çubukcu, Zuhul, (2008). *İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri*, Sosyal Bilimler Dergisi, (19)185-2001

<https://www.meb.gov.tr/oba-uzerinden-acilan-egitimlere-6-milyondan-fazla-katilim> (Erişim Tarihi: 03.01.2023)

Karasolak, K., Tanrıseven, I., ve Yavuz Konakman, G. (2013). *Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21, 997-1010.

Küçüktepe, C. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 26-43.

Odabaşı, H,Ferhan, ve Kabakçı, Işıl, (2007). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. Bakü, Azerbaycan

Osamwonyi, Eduwen, Cuma, (2016). *In-Service Education Of Teachers: Overview, Problems and The Way Forward*. Journal of Education and Practice, 7(26), 83-87.

Özdemir, Soner, Mehmet, (2016). *Öğretmen Niteliğinin Bir Göstergesi Olarak Sürekli Mesleki Gelişim*. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(3), 233-244.

Öztürk, Mustafa, ve Sancak, Süleyman, (2007). *Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri*. Journal of Yaşar University, 2(7), 761-794.

Sarpkaya, Ruhi, (2004). *İlköğretim Denetmenlerinin Denetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar*. SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 114-129.

Taymaz, Haydar, (1992) *Hizmet İçi Eğitim*. Ankara: Pegem Yayın No:3.

Tekin, S. ve Ayas, A. (2005) . *Kimya Öğretmenlerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Kursunun Yansımaları: Akçaabat Örneği*. Milli Eğitim Dergisi, 165, s:107122.

Yaman, Süleyman, Tekin, Seher. (2010). *ğretmenler İçin Hizmet-İçi Eğitime Yönelik Tutum leği Geliştirilmesi*. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 5, Sayı I-II, s: 76-86

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, N. & Gökçek, T. (2016). *Matematik ğretmenlerine Yansıtıcı Düşünme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitimin Etkililiği*. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science], 9(4), 606-641.

Yin, Robert, K, (2014). *Case Study Research Design and Methods (5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage. 282 pages

Extended Abstract

In order to maintain success and quality in organizations, it is necessary to develop and update the knowledge levels and competencies of the employees in accordance with the requirements of the period. The most accurate and easiest way to ensure this for an institution employee is to carry out in-service training together with planning.

In this period, in which technological developments and services offered over the internet are rapidly developing, the education sector has also taken its share from these developments. Distance education applications have been used effectively especially during the Covid-19 pandemic period. The teacher who will receive training in distance in-service training is not limited in terms of time and space, can choose the training they need, watch it again, perform individual learning, and plan according to the learning speed.

The in-service trainings given during the seminar period of the teachers were also planned in the form of distance in-service training in the period of June 2022 during the pandemic period. Some training videos determined by the Ministry of National Education (MEB) were uploaded and teachers were required to watch at least one of them within the scope of in-service training.

In-service training preferences of teachers were questioned on a platform on social media, and based on the answers in the comments, teachers' demographic data and in-service training preferences were compiled, tabulated and interpreted.

In this study, answers to the following questions were sought based on the knowledge of teachers who shared their preferences and data on social media;

- What are the teacher preferences in distance in-service training?
- Does the duration of the training have an effect on the preference in distance in-service trainings?
- Does gender have an effect on education preference in distance in-service training?
- Does the seniority year have an effect on the choice in distance in-service trainings?

The inclusion of teachers who commented on the platform on social media was accepted as a limitation of the research in terms of only teachers who use social media and make comments.

Purpose of the study; It is to reveal the teachers' in-service training and seminar preferences and to comment on their causality. Many studies have been carried out on the implementation of in-service training on the National Education System, teacher perceptions in in-service training have been evaluated using scales, and branch-based studies have been conducted. In this study, it was researched which of the in-service training options were most preferred, and it made the research different from the others and made it unique by giving an idea in terms of method and content for subsequent trainings.

In the study, in the in-service training of teachers carried out with distance education in June 2022; The effects of education, duration of education, gender and seniority on preferences were investigated. The preferences of 196 teachers who shared their in-service training preference information on social media were evaluated. Since teachers can attend more than one training, a total of 379 training participants were examined in terms of preference, gender, seniority, and training period.

In this research, first of all; During the pandemic process, a situational research was conducted on the professional studies of Classroom Teachers by distance education method. With the pandemic, it has been stipulated that vocational training should be done remotely and that at least one of them should be monitored from the IPA platform. In the June 2022 seminar, the teachers were deemed to be on administrative leave and they were given the opportunity to watch from anywhere. According to the results obtained from the study findings, the 5 most watched educations are respectively; It has been determined that there are “Being a Teacher”, “Management of Difficult Situations, Professional Satisfaction, Psychology of Wisdom, Scientific Leadership, Changing World and Education”, “Compassion and Slowing Down Seminar”. It has been observed that the duration of the training has an effect on the preference in distance in-service trainings, and the trainings with short training periods are the most preferred trainings. When the number of participation in the training and the duration are interpreted, it is clearly seen that the duration of the training has an effect on the in-service training preferences, as the trainings with the most participation are the trainings with the shortest duration, the trainings that are never watched and the trainings that are watched the least are the longest trainings.

In distance in-service trainings, gender was found to be effective in terms of preference for “Social Media Use and Communication Seminar”, “Self-Courage Seminar”, “Introduction to Neuro Linguistic Programming (NLP) Seminar”, “Compassion and Slowing Down Seminar”. “New Approaches in In-Service Education, Expert Teaching and Headteacher Process Seminar”, “Management of Difficult Situations, Professional Satisfaction, Wisdom Psychology, Scientific Leadership, Changing World and Education Seminar”, “Being a Teacher Seminar”, “ It has been seen that it is effective in terms of preference for “Compassion and Slowing Down Seminar” trainings. Teachers’ sharing the seminars they attend for their Professional Development face-to-face and on social media platforms arouses curiosity and motivates them for the next in-service training. As a result of the study, the following recommendations were made;

In-service training processes and plans of countries that have developed in education system and have proven their qualifications should be examined and comparisons should be made,

Selecting up-to-date training topics that will increase the experience of teachers in other trainings to be planned, as in this training, and the trainers being well-known and popular trainers,

Teachers’ professional deficiencies and expectations should be taken into account while determining the education subjects,

A system should be established where in-service training requests can be received,

It should be ensured that the education process continues in extra negative situations such as the epidemic period, and face-to-face education should be evaluated together with distance education,

The contribution of in-service training to teachers can be investigated.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

Pictes Öğrencilerinde Karşılaşılan Sorunlar

Problems Encountered by Pictes Students

Cüneyt DAĞ*

Öz:

Bu çalışmada Türk ve Suriyeli Öğrenci davranışları gözlemlenmiştir. Sınıf içinde derste Türk öğrenciler hareketli, konuşkan iken Suriyeli öğrenciler daha sessiz davranışlarda bulunmuşlardır. Derslere katılımda aynı şekilde görülmüştür. Türk öğrencilerin arasında eğitim görmelerinden dolayı Türkçeyi oldukça hızlı bir şekilde öğrenen bu çocuklar, kültürlerinin farklılıklarından dolayı anlaşılma korkusu yaşamaktadırlar. Okul yönetimi ve öğretmenlerin yanında oldukça uysal davranışlar sergilemelerine rağmen onlar olmadığı zaman oldukça hareketli ve saldırgan davranışlarda bulunmaktadırlar. Bu çocukların çoğu Türkiye topraklarında doğması nedeniyle geldikleri yerleri unutmışlar fakat Suriye’de doğup büyümüş olanlarda savaşın izleri halagörülmektedir. Savaşın izlerini taşıyan öğrencilerde şiddet içeren davranışlar daha sıklıkla görülürken, uyum sağlamayı başarmış olanlar da daha az şiddet içeren davranışa rastlanmıştır.

Beslenme alışkanlıkları kendi kültürlerini yansıtırken, tuvalet alışkanlıklarında okul kültürüne uyum sağlamışlardır. Okul ve sınıf kurallarına mecbur oldukları için uydukları gözlemlenirken, karşı cinsle sözlü tartışmalara girdikleri gözlemlenmiştir. Bazen şiddet uyguladıkları görülmüştür. Ayrıca oyun anlayışlarının da şiddet içerikli (vurma, tekme atma vb.) davranışlardan oluştuğu gözlemlenmiştir. Özellikle erkek

* Eğitimci (Yüksek Lisans), Dilovası Hasan Ali Yücel İlkokulu Okul Müdürü, Mail: cuneytdag414@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0979-848

öğrencilerde olumsuz davranışlar daha fazla gözlemlenirken, kız öğrencilerin Türk öğrencilere ve okula daha kolay uyum sağladıkları ve daha az olumsuz davranışlarda buldukları gözlemlenmiştir. Kız öğrencilerde; akademik olarak başarılı olma isteği ile Türkçe öğrenmeye hevesli oldukları görülmektedir. Türk öğrenciler ise Türkçe uyarı ve talimatları anladıkları için davranışlarında aşırıya kaçacak bir farklılık görülmemektedir.

Sonuç olarak, Suriyeli öğrencilerin davranışlarının kaynağı olarak; geldikleri kültür, Türk kültürünü bilmemeleri ve Türk dilini anlamamaları, Türk eğitim sistemi içine yeni yeni uyum sağlamaları, aile yapısı etkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Türk kültürüne uyum sağlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir

Summary

In this study Student behavior has been observed. While Turkish students were active and talkative in the classroom, Syrian students were more quiet. The same was observed in participation in classes. While their eating habits reflect their own culture, they have adapted to the school culture in their toilet habits. While it was observed that they obeyed the school and classroom rules because they were obliged to, it was observed that they entered into verbal arguments with the opposite sex. Sometimes they were seen to use violence. In addition, it has been observed that their understanding of play consists of violent behaviors (hitting, kicking, etc.). While negative behaviors were observed more especially in male students, it was observed that female students adapt more easily to

Turkish students and school and exhibit less negative behaviors. In female students; It is seen that they are eager to learn Turkish with the desire to be successful academically. Since Turkish students understand warnings and instructions in Turkish, there is no extreme difference in their behavior.

As a result, as the source of Syrian students' behavior; It has been determined that the culture they come from, not knowing the Turkish culture and not understanding the Turkish language, adapting to the Turkish education system, and family structure are effective. In addition, it has been observed that they try to adapt to Turkish culture.

Giriş

Çok kültürlü sınıf ortamında bir arada eğitim gören Türk ve Suriyeli öğrencilerin davranışlarını incelemek ve davranışları arasındaki farkı ortaya koymak amaçlanmıştır. İç savaş nedeniyle Suriye’ den kaçmak zorunda kalan insanlara Türkiye kucak açmıştır. Misafir olarak geldikleri ülkemizde 10 yıldır bulunmaktadır ve henüz huzur ortamı oluşmadığı için geri dönmemektedirler. Bu durum eğitim göremeyen çocukların mağdur olmalarına neden olmuştur. Türkiye ve Avrupa Birliği’nin işbirliği ile oluşturulan “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı” anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Suriyeli öğrencilerin eğitim görmeleri için projeler ortaya koyulmuştur. Aralık 2016’da başlayan İngilizce ismi PICTES Projesi yani “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” ile Suriyeli çocukların Türkçe öğrenmelerine ve Türk Eğitim Sistemi’ne katılmaları sağlanmıştır.. Türkiye’nin komşusu olan Suriye’ de meydana gelen iç savaştan dolayı ülkede bulunan Suriye halkı iç savaştan olumsuz etkilenmiştir. Ülkedeki iç savaştan kaçan yaklaşık 3,7 milyon Suriyeli, mülteci olarak Türkiye’ ye sığınarak korunma talebinde bulunmuştur. Türkiye’de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin sayısı Şubat 2021 tarihi ile 3.638000’dir (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021 şubat ayı raporu). Bu sayının %51,21’i 0-18 yaş aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır. Mülteciler Derneği verilerine göre, Türkiye’deki 0-18 yaş arası geçici koruma altındaki çocuk sayısı 1.703.665’dir. Türkiye, çoğu kadın ve çocuklardan oluşan bu mültecilere kapılarını açmış ve sığınma taleplerini geri çevirmemiştir. Türk öğrenciler ve Suriyeli öğrencilerin bir arada eğitim almaya başlaması ile okullarda çok kültürlü eğitim ortamı oluşmuş ve Türk Eğitim Sistemi, eğitim hakkında farklı projelerin geliştirilmesi sağlanmıştır. Okul iklimlerinde meydana gelen değişimler hem Türk öğrencileri hem de Suriyeli öğrencilerde uyum sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. İç savaş zamanında anne-babasını ve kardeşlerini kaybeden çocuklarda psikolojik uyum sorunları oluşmaktadır. Bu nedenle Suriyeli mülteci çocukların “kayıp nesil” olmalarını engellemek Türk kültürüne ve Türk Eğitim Sistemine uyumlarıyla mümkün olacaktır. Bu durum ilk yıllarda oldukça fazla sorunları ortaya çıkarmıştır. Aile yönlendirmesi, birbirleriyle konuşamama, Birbirlerinin dillerini anlamayan öğrenciler arasındaki davranış farkları olmasından dolayı tartışmalar ve şiddet olayları görülmüştür. Bunlar ile ilgili olarak evrensel dil olan spor ve müzik kullanılarak çözülmeye çalışılmıştır. Suriyeli öğrencilerde Türk okullarına başladıklarında dışlanma korkusu, bununla birlikte eğitim ve öğretime adapte olamama ve öğretmenlerin bu çocuklara karşı tutumlarındaki farklılıklar entegre olmalarını zorlaştırmıştır. Kalıcı olma düşünceleri zamanla değiştiği için Türk, kültür ve eğitim hayatını benimsemele-ri ile sonraki yıllarda uyum sorunları çözülmeye başlanmıştır.

Bu makalede Türk ve Suriyeli öğrencilerin davranışlarını tespit etmek için gözlemler yapılmıştır. Araştırma modeli olarak Nitel araştırma yöntemlerinden Etnografik araştırma modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Okulda hazırlamış olduğumuz Gözlem Formu” kullanılmıştır. Ayrıca okulumuz rehber öğretmeniyle birlikte öğrencilerin sosyal davranışlarını gözlemlemek için kullanılan gözlem formu da bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Gözlem süreci 3 hafta sürmüş olup, öğretmenler gözlemci olarak katılmıştır. Evren ve örneklem Kocaeli ili Dilovası ilçesinde bulunan Hasan Ali Yücel İlkokulu, Mehmet Zeki Obdan ilkokulu

olmak üzere eğitim gören 3.Sınıflardan basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 15 öğrenci Suriyeli,15'ü Türk öğrenci üzerinde yapılmıştır.3.Sınıflarda uyum sınıflarında 1 öğretmen 3.sınıflarda sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan bir sınıfta yapılmıştır. Gözlem sonuçlarına bakıldığında davranışsal farklılıkların oldukça yoğun olarak gözlemlendiği ve bu farklılıkların öğrencilerin geldikleri kültür ve yaşadıkları çevreden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin, imkânlardan eşit şekilde yararlanabilmesi ve kültürel farklılıklara saygı çerçevesinde demokratik eğitim ortamlarının oluşturulması ve öğretmenler tarafından öğrencilere akademik ve sosyal davranışlar kazandırılması sağlıklı bir toplum yapısı oluşturmak için gerekli görülmektedir Uyum süreçleri olumlu yönde devam ederken, Türk öğrencilerin davranışlarından da etkilenmektedir. Onlarla birlikte Türkçe öğrenmekte ve Türk kültürünü tanımaktadırlar. Bu araştırmada Çok kültürlü Sınıf Ortamında Türk ve Suriyeli öğrencilerin birlikte eğitim- öğretim alırken hangi tür davranışlarda buldukları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler bir aylık (4 Hafta) sürede hem ders saatleri hem de teneffüs saatleri içinde öğretmenler tarafından gözlemlenmiş, veriler anında kayıt altına alınarak veri kaybı minimuma indirgenmeye çalışılmıştır. Gözlemi yapan öğretmenlerin PİCTES Projesi kapsamında okulda öğretmen olarak çalışıyor olması bizlere büyük bir avantaj sağlamış ve öğrenciler fark etmeden gözlem süreci tamamlanmıştır. Sonuç olarak eğitim-öğretim sisteminin temelini oluşturan 2 sınıftaki tüm öğrencilerden beklenen birtakım davranışlar mevcuttur. Bu davranışları öğrenciler istenildiği gibi yaptıkları takdirde sınıf düzeni ve ders işleniş konusunda hızlı bir ilerleme kaydedilebilir. Bununla birlikte öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve başarılarını artırmaları için sınıf yönetiminin ve oturma düzeninin daha önceden planlanmış olması önemli etkenlerden biridir. Entegre sisteminin başarılı bir şekilde ilerleyebilmesi için öğrencileri kaynaştırıcı bir oturma planı ve Türk- Suriyeli karışık olacak biçimde etkinliklerin planlanması uygun olması gerektiği görülmüştür. Öğrencilerden beklenen bazı davranışlar genel ve tüm eğitim kurumları için ortak olmakla birlikte, birtakım davranışlarda farklılık görülmesi beklenen bir sonuçtur. Çünkü okullar farklı kültür çevrelerinde bulunmakta ve öğrenciler de farklı kültür çevrelerinden geldiklerinden dolayı davranış farklılığı vardır. Davranışların çeşitlilik gösterdiği bu araştırmada, Türk ve Suriyeli öğrencilerin arasındaki uyum sorunları da ele alınmıştır. Öğrenciler ilköğretim birinci kademedeki seçilmiştir. Bunun nedeni henüz okul ve sınıf kültürüne yeni girmiş olmaları dolayı davranışlarındaki doğallık belirgin biçimde görülmektedir..

Araştırmanın amacı

Çok kültürlü sınıf ortamında Türk ve Suriyeli öğrencilerin davranışlarının incelenmesi ve davranışları arasında farkları ortaya koymaktır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türk öğrenciler sınıf ortamında hangi davranışlarda bulunmaktadır?
2. Suriyeli öğrenciler sınıf ortamında hangi davranışlarda bulunmaktadır?
3. Türk ve Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamında hangi farklı davranışları bulunmaktadır?
4. Türk ve Suriyeli öğrenciler sınıf içi ve sınıf dışı hangi tür etkinliklerde bulunmaktadır.

Araştırma modeli

Bu araştırmada; Çok kültürlü sınıf ortamında bir arada eğitim gören Türk ve Suriyeli öğrencilerin davranışlarını incelemek ve davranışları arasındaki farkı ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf ortamında Türk ve Suriyeli öğrencilerin davranışları gözlemlenmiştir. Nitel araştırma tekniklerinden Etnografik araştırma modeli kullanılmıştır. Etnografik araştırmalarda esas olan bir grubun kültürel özelliklerinin ortaya koyulmasıdır. Etnografik araştırmalarla sınıf içinde doğrudan görülen özelliklerin derinlemesine bir şekilde gözlenmesi ve kültürel özelliklerin kökeninin bulunması amaçlanmaktadır.

Çalışma grubu

Gözlem süreci 3 hafta sürmüş olup, araştırmacı katılımcı gözlemci olarak katılmıştır. Evren ve örneklem Kocaeli ili Dilovası ilçesinde bulunan Hasan Ali Yücel İlkokulu, Mehmet Zeki Obdan İlkokulu olmak üzere eğitim gören 3,4. Sınıflardan basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 15öğrenci Suriyeli,30'i Türk öğrenci olmak üzere toplam 45 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Türk ve Suriyeli öğrenciler 3 haftalık bir süre zarfında aynı sınıf ortamında gözlenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda çıkarılmıştır. Öğrencilerin beslenme alışkanlığı farklılık göstermektedir. Türk öğrencilerde düzenli beslenme alışkanlığı % 82 oranında görünürken, Suriyeli öğrencilerde bu oran %45'lere kadar inmektedir. Türk öğrenciler, evde annelerinin hazırladıkları; makarna, patates kızartması, köfte, tost, sarma vb. yiyecekler ve meyve suyu, süt vb. içecekler getirmektedir. Suriyeli öğrenciler ise kendi kültürlerine ait yufkadan yapılan ekmek arasına salça ve sarımsaklı mayonez koyarak getirmektedirler. Yanında kola, gazoz vb. gazlı içecekler tercih etmektedirler. Ayrıca öğrencilerin %37'lik kısmı beslenme saatlerinde yemek getirmemektedir. Nedeni sorulduğunda "annesinin yiyecek bir şey koymadığını" söylemektedirler. Hazır gıda ile beslenme oranlarına bakıldığında çikolata, bisküvi, şeker, sakız, cips vb. yiyecekleri getirme oranı Türk öğrencilerde %24 iken Suriyeli öğrencilerde bu oran %56'ya çıktığı görülmektedir. Suriyeli öğrencilerin hazır gıdaları daha çok sevdiği gözlemlenmiştir. Doyurucu bir yiyecek getirseler dahi yanında mutlaka bir veya iki adet hazır yiyecek bulundurmaktadırlar. Görgü kurallarına uygun olarak yeme alışkanlığı Türk öğrencilerde daha baskındır.

Çok Kültürlü sınıf ortamında Türk ve Suriyeli öğrenciler aynı anda eğitim almakta ve bu durum iki farklı kültürün birbiri ile etkileşimine neden olmuştur. Bu iki farklı kültürün etkileşimi tuvalet alışkanlığını da yansıtmıştır. Suriyeli öğrenciler Türk eğitimi ne kültürüne entegre olurken okul ve sınıf kurallarını öğrenmekte ve buna göre hareket etmektedirler. Suriyeli öğrenciler istedikleri zaman tuvalete gidebileceklerini düşünmektedirler. Fakat bu durum sınıf ortamında öğretmenin müdahalesine yol açmaktadır. Ders saatleri içinde tuvalete gitme alışkanlığı Türk öğrencilerde %59 oranında gözlemlenirken, Suriyeli öğrencilerde bu oran %63 olarak gözlemlenmiştir. Teneffüs saatlerinde tuvalete gitme alışkanlığı Türk öğrencilerde %41 oranında gözlemlenirken, Suriyeli öğrencilerde bu oran %28'dir. "Okul ve sınıf kuralları gereği ders saatleri sırasında tuvalete gitmek için öğretmenden izin almak gereklidir. Bu nedenle tuvalete gitmesi gereken her öğrenci önce öğretmenden izin alır ve öyle tuvalete gidebilir. İzin almadığı takdirde öğretmenden uyarı veya ceza alır." Türk ve Suriyeli öğrenciler bunu idrak ettikleri için izin alma oranı hem Türk öğrencilerde hem de Suriyeli öğrencilerde %100 oranındadır. Tuvalet ihtiyacının ardından elleri sabun ile yıkamak temiz olmak açısından önemlidir. Ayrıca mikropların yayılmasını engellemesi ve sağlığımızı korumamız için de gereklidir. Tuvalet ihtiyacından sonra elleri sabun ile yıkama alışkanlığı Türk öğrencilerde %88 iken, Suriyeli öğrencilerde bu oran %63'lerde kalmaktadır. Eğitim sistemi içinde bulunan okullarda ve sınıf ortamlarında olduğu gibi çok kültürlü sınıf ortamlarında da olumsuz davranışlara rastlanmaktadır. İki farklı kültür, iki farklı dil mevcut olduğu için Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında anlaşılamamaktan karşılıklı iletişim kopukluğu mevcuttur. Öğrenciler arasında kavga olayları çok sık rastlanmaktadır. Kavgalara girme Türk öğrencilerde %16 iken, Suriyeli öğrencilerde bu oran %27 oranında gözlemlenmiştir. "Özellikle Suriyeli öğrencilerin birbirlerine şiddete olan meyilleri fark edilmiştir. Karşısında kız veya erkek olmasına bakmaksızın tekme atma, vurma vb. şiddet içeren davranışlarda bulunmaktadırlar. Bu durum Türk öğrencilerde daha az sıklıkla rastlanmaktadır. Türk öğrencilerde, alay etme ve diğer öğrencilere sataşma vb. davranışlar %33 iken, Suriyeli öğrencilerde bu oran %63'dir.

Öğretmenler tarafından, derslerde öğrenilen konuları pekiştirmek amacıyla verilen ev ödevlerini yapma davranışı incelendiğinde Türk öğrencilerin %87 oranında ödevlerini yaptıkları, Suriyeli öğrencilerin ise %30 oranında ev ödevlerini yaptıkları gözlemlenmiştir. "Suriyeli öğrencilerin ev ödevlerini yapma oranının düşük olması ödevlerin nasıl yapılacağını tam olarak anlamamasından kaynaklanmaktadır." Öğrencilerin sınıf ortamında kendilerine ait özel eşyalarını (Kalem, kitap, silgi, kalemtraş vb. araç-gereçler) düzgün ve temiz kullanmaları ayrıca kaybetmemeleri öğretilir. Buna rağmen bazı öğrencilerin bu duruma uymadıkları ve özel eşyalarını temiz kullanmadığı gözlemlenmiştir. Türk öğrencilerin kendilerine ait özel eşyaları %77 oranında temiz kullandıkları görülürken, Suriyeli öğrencilerde bu oran %34'e düşmüştür.

Suriyeli öğrencilerde giriş ve çıkışlarda itişme oranının yüksek olması onların sabırsız yapılarından kaynaklandığı görülmüştür. Okula zamanında gelme oranına bakıldığında ise Türk öğrencilerin %80 oranında okula zamanında geldikleri gözlemlenirken, Suriyeli öğrencilerin %46 oranında kaldıkları görülmüştür.

Teneffüs saatlerinde ve ders saatlerinde öğrencilerin sınıf içinde ve okul koridorlarında olumsuz davranışlar sergilememeleri beklenir. Sınıfta ve koridorlarda oyun oynamak okul kurallarına aykırıdır. Türk öğrencilerde %30 oranında sınıf içinde ve okul koridorlarında oyun oynama, koşturma, gürültü yapma davranışı görülürken, Suriyeli öğrencilerde %44 oranında görülür.

Okul araç-gereçleri, ortak kullanım araçları olduğu için herkes dikkatli ve temiz kullanarak aldığı araçları yerine tekrar koymalıdır. Bu eşyaları düzenli kullanma davranışı, öğrenciler okul kültürüne uyum aşamasında öğretilir. Türk öğrencilerde %82'lik düzenli ve temiz kullanma oranı gözlemlenirken, Suriyeli öğrencilerde okul araç- gereçlerini temiz ve düzenli kullanma %38 olarak gözlemlenmiştir. Okul ve sınıf ortamına uyum söz konusu olduğunda Türk öğrencilerin daha baskın oldukları gözlemlenirken, Suriyeli öğrencilerin yabancılik çektikleri fark edilmiştir. Fakat Suriyeli öğrencilerin akademik olarak öğrenmeye açık oldukları ve Türkiye'de kalıcı olma istekleri nedeniyle Türkçe öğrenmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Türk öğrencilerin arasında eğitim görmelerinden dolayı Türkçeyi oldukça hızlı bir şekilde öğrenen bu çocuklar, kültürlerinin farklılıklarından dolayı anlaşılma korkusu yaşamaktadırlar. Okul yönetimi ve öğretmenlerin yanında oldukça uysal davranışlar sergilemelerine rağmen onlar olmadığı zaman oldukça hareketli ve saldırgan davranışlarda bulunmaktadır. Bu çocukların çoğu Türkiye topraklarında doğması nedeniyle geldikleri yerleri unutmışlar fakat Suriye' de doğup büyümüş olanlarda savaşın izleri hala görülmektedir. Savaşın izlerini taşıyan öğrencilerde şiddet içeren davranışlar daha sıklıkla görülürken, uyum sağlamayı başarmış olanlar da daha az şiddet içeren davranışa rastlanmıştır. Beslenme alışkanlıkları kendi kültürlerini yansıtırken, tuvalet alışkanlıklarında okul kültürüne uyum sağlamışlardır. Okul ve sınıf kurallarına mecbur oldukları için uydukları gözlemlenirken, karşı cinsle sözlü tartışmalara girdikleri gözlemlenmiştir. Büyüklere karşı korkuyla birlikte saygı göstermekte oldukları gözlemlenirken, oyun davranışlarında kurallara uymadıkları ve sürekli kendi isteklerinin gerçekleşmesini istemektedirler. Ayrıca oyun anlayışlarının da şiddet içerikli (vurma, tekme atma vb.) davranışlardan oluştuğu gözlemlenmiştir. Özellikle erkek öğrencilerde olumsuz davranışlar daha fazla gözlemlenirken, kız öğrencilerin Türk öğrencilere ve okula daha kolay uyum sağladıkları ve daha az olumsuz davranışlarda buldukları gözlemlenmiştir. Kız öğrencilerde; akademik olarak başarılı olma isteği ile Türkçe öğrenmeye hevesli oldukları görülmektedir.

Sonuç

1. Öğrenci davranışları gözlemlenmiştir. Sınıf içinde derste Türk öğrenciler hareketli, konuşkan iken Suriyeli öğrenciler daha sessiz davranışlarda bulunmuşlardır. Derslere katılımda aynı şekilde görülmüştür.
2. Teneffüslerde Türk öğrenciler bir birleriyle Suriyeliler birbirleriyle oynamış ve kendi dillerini kullanarak iletişim kurmuşlardır.
3. Okul ve sınıf ortamına uyum söz konusu olduğunda Türk öğrencilerin daha baskın oldukları gözlemlenirken, Suriyeli öğrencilerin yabancılık çektikleri fark edilmiştir. Fakat Suriyeli öğrencilerin akademik olarak öğrenmeye açık oldukları ve Türkiye’de kalıcı olma istekleri nedeniyle Türkçe öğrenmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Türk öğrenciler toplumsal yaşam ışığında daha aktif ve konuşkan olurken, Suriyeli öğrenciler daha çekingen, pasif ve ürkek olarak hareket etmişlerdir. Suriyeli öğrenciler birbirlerine daha tutkulu bir bağlılık gösterirken, Türk öğrenciler daha özgür ve desteksiz hareket etmişlerdir.
4. Türk öğrencilerin arasında eğitim görmelerinden dolayı Türkçeyi oldukça hızlı bir şekilde öğrenen bu çocuklar, kültürlerinin farklılıklarından dolayı anlaşılma korkusu yaşamaktadırlar. Okul yönetimi ve öğretmenlerin yanında oldukça uysal davranışlar sergilemelerine rağmen onlar olmadığı zaman oldukça hareketli ve saldırgan davranışlarda bulunmaktadırlar.
5. Bu çocukların çoğu Türkiye topraklarında doğması nedeniyle geldikleri yerleri unutmuşlar fakat Suriye’de doğup büyümüş olanlarda savaşın izleri hala görülmektedir. Savaşın izlerini taşıyan öğrencilerde şiddet içeren davranışlar daha sıklıkla görülürken, uyum sağlamayı başarmış olanlar da daha az şiddet içeren davranışa rastlanmıştır.
6. Beslenme alışkanlıkları kendi kültürlerini yansıtırken, tuvalet alışkanlıklarında okul kültürüne uyum sağlamışlardır. Okul ve sınıf kurallarına mecbur oldukları için uydukları gözlemlenirken, karşı cinsle sözlü tartışmalara girdikleri gözlemlenmiştir. Bazen şiddet uyguladıkları görülmüştür.
7. Ayrıca oyun anlayışlarının da şiddet içerikli (vurma, tekme atma vb.) davranışlardan oluştuğu gözlemlenmiştir. Özellikle erkek öğrencilerde olumsuz davranışlar daha fazla gözlemlenirken, kız öğrencilerin Türk öğrencilere ve okula daha kolay uyum sağladıkları ve daha az olumsuz davranışlarda oldukları gözlemlenmiştir. Kız öğrencilerde; akademik olarak başarılı olma isteği ile Türkçe öğrenmeye hevesli oldukları görülmektedir. Türk öğrenciler ise Türkçe uyarı ve talimatları anladıkları için davranışlarında aşırıya kaçacak bir farklılık görülmemektedir.
8. Sonuç olarak, Suriyeli öğrencilerin davranışlarının kaynağı olarak; geldikleri kültür, Türk kültürünü bilmemeleri ve Türk dilini anlamamaları, Türk eğitim sistemi içine yeni yeni uyum sağlamaları, aile yapısı etkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Türk kültürüne uyum sağlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

9. Öğretmenin ilgisi ve yönlendirmesinin üstlerinde büyük etkisi olduğu görülmüştür.
10. Okulun birinde okula gelir gelmez kırtasiye malzemesi suriyeli öğrencilere teslim edilmiş,diğerinde verilmemiştir. Evi kırtasiye malzemesi verilmeyen okulun kayıt bölgesindeki öğrenciler Buna rağmen uzak olan okula çocuklarını kayıt etmişlerdir. Öğretmen ilgili ve sorunlarla ilgili ise Suriyeli veliler çocuklarını uzaklıklarına bakmadan yine o okula kayıt etmişlerdir.
11. Okul ortamında kendi arkadaşları ile beraber olduklarında kendi ana dillerini konuşmakta ve Türkçe öğrenme istekleri olmamaktadırlar. Ancak oturma düzenlerinin oluşturulması ile daha kolay dil öğrendikleri daha kısa sürede uyum sağladıkları görülmüştür.
12. Veli iletişim numaraları elde etmede velilerle iletişim öğretmenleri dil bilmemelerinden dolayı çok zorladığı görülmüştür.
13. Öğretmenlerin PICTES Projesini benimsemeleri, öğrenciyi sevmeleri, öğrenciyle iletişimi iyi oldukça öğrencinin uyumunun arttığı ve daha kısa sürede Türkçe öğrendiği görülmüştür.
14. Teneffüslerde genelde kendi gibi Suriyeli öğrencilerle oyunlar oynadığı ya da dışarıdan diğer öğrencileri izlediği görülmüştür.
15. Özellikle kız ya da erkek çok fark etmez ama genelde erkekler Türk öğrencilere göre daha şiddet meyilli olarak izlenmiştir.
16. Kültür farklılığından dolayı malzeme kullanımı Suriyeli öğrencilerde daha kötü durumda olduğu görülmüştür. Türk öğrenciler malzemelerine daha fazla sahip çıkmaktadırlar.
17. Temizlik açısından Türk öğrenciler açık ara öndedirler.
18. Yabancı bir ülke olarak Türkiye'yi görmek yerine yavaş yavaş adapte olmaktadır.
19. Öğretmenlerin dile getirdiği sorunların başında iletişim konusunda yaşanan sorunlar gelmektedir. Öğretmenler, sürece katılan tüm gruplarla birebir etkileşim içinde olduğundan bu tür sorunlara daha çok tanıklık etmektedir. Bu durumu öğretmenlerin, sığınmacı öğrenciler ve onların velilerinin yanı sıra sınıflarındaki diğer öğrenciler ve onların velileriyle yaşadıkları iletişim sorunları olarak belirttikleri görülmektedir.
20. Eğitimin iletişim odaklı bir eylem olduğu düşünüldüğünde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin sağlanamamasının eğitim sürecini olumsuz etkileyeceği öngörülebilir. Bu durumda iletişimin önündeki en büyük engelin sığınmacı öğrencilerin aşamadıkları dil bilmemeye bağlı iletişim sorunu olduğu anlaşılmaktadır. Bu çocuklar, diğer öğrencilerle eğitim Programının öngördüğü dersleri alırken bir yandan da Türkçeyi öğrenmeye çalışmaktadır. Bu noktada her anlamda yaşlılarının gerisinde oldukları ve aynı sınıfta olmalarına karşın hem sosyal etkileşim konusunda hem de eğitim kazanımları konusunda onların gerisinde kaldıkları anlaşılmaktadır.

21. “Çocuklar kendi aralarında çok farklılık gösteriyorlar. Bazı çocuklar çok dışa dönük ve konuşma becerisi daha fazla gelişmiş. Günlük hayatında bir şekilde duyduğu şeyleri anlamlandırabiliyor, tekrar edebiliyor. Bazı çocuklar çok içine kapanık. Okula geliyor işte sınıfta en arkaya oturuyor, bütün gün orada oturuyor sonra ders zili bitiyor evine gidiyor

Öneriler:

1. Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin Psikolojik ve pedagojik olarak hizmet içi eğitim kapsamında hazırlanması ve eğitilmesi,
2. Okula müracaat eden Suriyeli öğrencilerin kitap, kırtasiye, okul forması ihtiyaçlarının karşılanması,
3. Okula adaptasyon için Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinin en kısa sürede sağlanması için sınıflara eşit dağıtılması ve ayrı ayrı oturtulması,
4. Sürekli gözlemlerle olabilecek uyum sorunlarının çözülmesi veya kontrol altına alınması,
5. Aralarında olan tartışma ve şiddet olayları için spor, sanatsal aktiviteler ile çözülmeye çalışılması,
6. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı aktivitelerinin izlenerek gelişmelerin düzenli bir şekilde kayıt altına alınması,
7. Okula ilk kez gelen veya kendini ifade edemeyecek olan Suriyeli öğrenciler için mutlaka Türkçeyi güzel konuşan ve anlayan diğer Suriyeli öğrenciden yardım istenmesi,
8. Potansiyel göç ve mülteci olan bu çocukların çocuk işçi olarak çalıştırılmasının önlenmesi,
9. Erken yaşta evliliklerin mutlaka önlenmesi,
10. Okul ortamında veya dışarda Türk ve Suriyeli öğrencilerin kavga ve tartışmalarının önlenmesi için Türklerde misafirlik, konukseverlik kavramaları üzerinden milli ve manevi değerlerin hatırlatılması,
11. Menfi olarak yapılan Suriyelilerin asayiş ve olaylara karışıklarına dair yanlış haberlerin kamuoyunda görsel ve işitsel basın vasıtasıyla düzeltilmesi.
12. Her bir Suriyeli öğrencinin entegrasyonunun aynı zamanda ülkemize yapacağı büyük katkınının toplantı, çalıştay, v b. yollar ile sağlanması,

Kaynakça:

Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu’nda Sunulan Bildiri. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, 27-28 Mart.

Akyol, H. (2015). *Türkçe İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Aslantürk, H. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının incelenmesi: Erzurum ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.

Bakır, S. (2014), *Türkiye’deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi*, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 51, 435-456.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freemanand Company.

Biçer, N. ve Kılıç, B. (2017). *Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5(4), 649-663.

Boylu, E. (2014), *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri*, Zeitschrift für die Welt der Türken, 6 (2), 335-349.

Boylu, E. ve Başar, U. (2016), *Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine*, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4 (24), 309-324.

Boylu, E. ve Işık, P. (2019). *Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39 (2), 895-936.

Çavuş, O. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, Türkiye.

Dedeli, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Delican, B. (2017), *İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği*, Turkish Studies, 11 (3), 861-878.

Delice, F. (2019). *Müzik öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.

Dilci, T. (2012), *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları*, Milli Eğitim Dergisi, 194, 166-183.

Dolunay, S. K. (2005). *Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkojoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (28-30 Eylül 2005), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Dönmez M. İ. ve Paksoy, S. (2015). *Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği*. International Journal of Languages Education and Teaching UDES 2015, 1907-1919.2.cilt

Ekin, Ö. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.

Erdil, M. (2018), *Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11 (60), 93-112.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2019). *Göç idaresi genel müdürlüğü geçici koruma altındaki Suriyeli verileri*. www.goc.gov.tr/icerik3/istatistik_558_560_8971

Göçer, A. (2013), *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi*, içinde Durmuş, M. ve Okur, A. (ed.), Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı, 171- 178.

Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013), *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri*, Turkish Studies International Academic Journals, 8 (7), 201-221.

Kaçar, T. (2016). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye

Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013), *Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi*, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2 (2), 285-301.

Kandemir, S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.

Karadeniz, C. B. (2011), *Öğretmenlerin coğrafya öz-yeterlik inançları: Ordu ili örneği*, Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 9 (35), 28-47.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kızılırmak, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inançları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

MEB. (2004). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.

Moralı, G. (2018). *Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi OPUS, 8 (15), 1426-1449.

Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye.

Öztürk, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Öztürk, T. (2015). *Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, Türkiye.

PIKTES (2016). *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi*. <https://piktes.meb.gov.tr>

Sakız, G. (2013), *Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26 (1), 185-209.

Şahin, A. (2011), *“İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi”*, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2 (1), 178-188.

Şengül, K. (2018), *Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi*, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6 (3), 538-552.

Şimşek, M. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktor Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Şirin, S. (2019) *Yetişin çocuklar*. DK Yay.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*, içinde M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (ed.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA: Academic Press, 13-39.

Extended Summary

In this study Student behavior has been observed. While Turkish students were active and talkative in the classroom, Syrian students were more quiet. The same was observed in participation in classes.

During recess, Turkish students played with each other, Syrians played with each other and communicated using their own language.

While it is observed that Turkish students are more dominant when it comes to adapting to the school and classroom environment, it has been noticed that Syrian students are alienated. However, it has been observed that Syrian students are open to learning academically and try to learn Turkish because of their desire to stay in Turkey.

These children, who learn Turkish very quickly due to their education among Turkish students, have a fear of being understood due to the differences in their cultures.

Although they exhibit very docile behaviors in the presence of school administration and teachers, they are very active and aggressive when they are not present.

Since most of these children were born in Turkey, they forgot where they came from, but the scars of war can still be seen in those who were born and raised in Syria. While violent behaviors were observed more frequently in students bearing the scars of war, less violent behavior was observed in those who managed to adapt.

While their eating habits reflect their own culture, they have adapted to the school culture in their toilet habits. While it was observed that they obeyed the school and classroom rules because they were obliged to, it was observed that they entered into verbal arguments with the opposite sex. Sometimes they were seen to use violence. In addition, it has been observed that their understanding of play consists of violent behaviors (hitting, kicking, etc.). While negative behaviors were observed more especially in male students, it was observed that female students adapt more easily to

Turkish students and school and exhibit less negative behaviors. In female students; It is seen that they are eager to learn Turkish with the desire to be successful academically. Since Turkish students understand warnings and instructions in Turkish, there is no extreme difference in their behavior.

As a result, as the source of Syrian students' behavior; It has been determined that the culture they come from, not knowing the Turkish culture and not understanding the Turkish language, adapting to the Turkish education system, and family structure are effective. In addition, it has been observed that they try to adapt to Turkish culture.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

“Türk Basınında İran İslam Devrimi: Aydınlık Gazetesi Örneği”

Iranian Islamic Revolution In Turkish Press: Example Of The Aydinlik Newspaper

Mürsel ÖZATA*

Öz:

Türkiye ve İran'ın tarih boyunca coğrafi yakınlıkları nedeniyle sürekli birbirleriyle siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel birçok temasları olagelmıştır. İki kadim devlet arasında yaşanan mücadelelerin yanı sıra kendi içlerinde yaşadıkları siyasal ve sosyal olaylar da birbirlerini oldukça yakından etkilemiştir.

20.yy'ın ilk yarısında Atatürk ve Şah Rıza Pehlevi'nin, yüzünü batıya çevirerek siyasi ve sosyal alanda yaptıkları değişim ve inkılaplarla iki ülkenin aynı eksende yer aldıkları bir tablo meydana getirdikleri söylenebilir. Ancak 20.yy'ın son çeyreğinde İran'da İslam Devriminin gerçekleşmesi laik bir rejime sahip Türkiye ile dini esaslara dayalı bir İslam Cumhuriyeti kuran İran arasındaki ilişkilerin seyrinin nasıl olacağına dair iki ülke arasında bir takım endişe ve tedirginlikler yaşatmıştır.

Pehlevi Hanedanlığının son dönemlerinde tamamen ABD etkisinde kalan, milli geliri eşit bir şekilde paylaştırmayan, sadece yönetim erkini sefahat içinde yaşatan ve bu yönde yürütülen politikaların olumsuz sonuçlarının da giderek artan etkisiyle Şah ailesi ve rejimi aleyhinde güçlü bir muhalefetin meydana gelmesine yol açmıştır. Farklı siyasal yapıların ortak bir amaca matuf yaptıkları işbirliği hiç beklenmedik bir şekilde İran'da İslam Devrimin gerçekleşmesini sağlamıştır.

* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi,
e-mail:mursel.ozata@hotmail.com ORCID:0000-0003-4893-557X

İran İslam Devrimi, Türk Basınında farklı algılamalara ve yansımalara yol açmıştır. Sağ ve sol basın diye adlandırılan farklı gazeteler kendi dünya görüşlerine göre değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Biz çalışmamızda Türk basınında İran İslam Devriminin nasıl ele alındığını Aydınlık Gazetesi üzerinden incelemeye çalışacağız. Aydınlık gazetesini seçmemizdeki en önemli etken sol bir ideolojiyi benimsemesine rağmen dini karakterli İran İslam devrimine oldukça olumlu bakışının olmasıdır.

Çalışmamızın zaman sınırlaması olarak devrimin ayak seslerinin en şiddetli duyulmaya başladığı 1979 yılının ilk günlerinden, Humeyni'nin İran İslam Cumhuriyetini kurduğu Nisan ayının sonuna kadar olan süreç ele alınacaktır.

Çalışmamızın amacı siyasi yelpazenin solunda yer alan yayın organlarından Aydınlık Gazetesi tarafından İran İslam Devrimi'nin nasıl algılandığını ve nasıl değerlendirildiğini ortaya koymaktır.

Bu çalışmada, Aydınlık Gazetesi üzerinden İran İslam Devriminin Türk basınında ve Türkiye kamuoyunda yarattığı etkilerin ne olduğu anlatılmaya ve Türkiye-İran ilişkilerinin İran İslam Devrimi ile nasıl etkilendiği incelenerek alana bir katkı sunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İran İslam Devrimi, Türk Basını, Aydınlık Gazetesi

Summary

Turkey and Iran have had many political, social, economic and cultural contacts with each other throughout history due to their geographical proximity. In addition to the struggles between the two ancient states, the political and social events they experienced within themselves affected each other very closely.

In the first half of the 20th century, it can be said that Atatürk and Shah Reza Pahlavi turned their faces to the west and created a picture in which the two countries were on the same axis with the changes and reforms they made in the political and social spheres. However, in the last quarter of the 20th century, there was a number of concerns and uneasiness between the two countries about how the relations between Turkey, which has a secular regime, and Iran, which has established an Islamic Republic based on religious principles, would proceed.

In the last period of the Pahlavi Dynasty, which was completely under the influence of the United States, did not share the national income evenly, only the ruling power lived in debauchery and with the increasing effect of the negative consequences of the policies carried out in this direction, led to a strong opposition against the Shah family and regime. The cooperation of different political structures with a common purpose led unexpectedly to the realization of the Islamic revolution in Iran.

The Islamic Revolution in Iran has led to different perceptions and reflections in the Turkish Press. Different newspapers, called the right and left press, evaluated according to their world views. In our study, we will try to examine how the Islamic Revolution of Iran is handled in the Turkish press through the Aydınlık newspaper. The most important factor in choosing the Aydınlık newspaper is that although it adopts a left-wing ideology, it has a very positive view of the Islamic revolution in Iran.

As a time limitation of our work, the process from the first days of 1979, when the footsteps of the revolution began to be heard most violently, until the end of April, when Khomeini established the Islamic Republic of Iran will be discussed.

The aim of our study is to reveal how the Islamic Revolution of Iran is perceived and evaluated by the Aydınlık newspaper, one of the media organs on the left of the political spectrum.

In this study, it was tried to explain the effects of the Islamic Revolution in Iran in Turkish press and Turkish public opinion through the Aydınlık newspaper and to offer a contribution to the field by examining how Turkey-Iran relations were affected by the Islamic Revolution in Iran.

Keywords: Iranian Islamic Revolution, Turkish Press, Aydınlık Newspaper

Giriş

Türkiye ve İran'ın, 20.yy'ın ilk yarısında Atatürk ve Şah Rıza Pehlevi'nin, yüzünü batıya çevirerek siyasi ve sosyal alanda yaptıkları değişim ve inkılâplarla aynı eksende yer aldıkları bir tablo meydana getirdikleri söylenebilir. Ancak 20.yy'ın son çeyreğinde İran'da İslam Devriminin gerçekleşmesi laik bir rejime sahip Türkiye ile dini esaslara dayalı bir İslam Cumhuriyeti kuran İran arasındaki ilişkilerin seyrinin nasıl olacağına dair iki ülke arasında bir takım endişe ve tedirginlikler yaşanmıştır.

Türk Basınında siyasi yelpazenin sağ ve sol tarafında bulunan gazetelerde kendi bakış açılarına göre İran İslam Devrimi ile ilgili haberleri yayınlamışlardır.

İran'da meydana gelen İslam Devrimi, Türkiye İslamcılarında bir heyecan yaratmış Tevhid, Yeni Devir, Milli Gazete, Düşünce ve Maveria (Kerim, 1980:305) gibi İslamcı yayın organları tarafından büyük bir sevinç ve mutlulukla karşılanmıştır.

Sağ Basın diye adlandırılan Tercüman, Yeni Asya ve Sabah (Kerim, 1980:307) gibi gazeteler, seküler anlayışa sahip Türkiye Cumhuriyetine karşı İran İslam Devriminin rejim ihracı endişe nedeniyle Humeyni'ye ve yeni rejime karşı oldukça soğuk bakmışlardır.

Sol basın ise baskıcı ve acımasız Şah rejimine karşı yapılan ve emperyalizme bir başkaldırı niteliğindeki İran İslam Devrimine daha fazla ilgi göstermesi gerekirken devrimin İslami karakteri nedeniyle İran İslam Devrimine karşı çok ilgili davranmamışlardır.

Sol basından sadece Aydınlık Gazetesi, İran İslam Devrimine giden süreç ve devrimin gerçekleşmesi safhaları ile ilgili haberleri yoğun bir biçimde yayınlamıştır.

Aydınlık, Türkiye İşçi Çiftçi Sosyalist Fırkası ve Türkiye İşçi Derneği'ni kuran Dr. Şefik Hüsnü tarafından 1 Haziran 1921 tarihinde 'İçtimai, terbiyevi, edebi aylık mecmua' olarak yayın hayatına başlamış, çeşitli fasılalarla yayın hayatını devam ettirmiştir. 20 Mart 1978 günü 'Milli Demokratik Devrim' tezini savunan TİP içindeki genç Aydınlıkçılar grubu tarafından tekrar yayınına başlayan Aydınlık gazetesi aralıksız olarak 12 Eylül 1980'e kadar yayını sürdürmüştür. İncelediğimiz dönemin 1978 Aydınlık'ında Başyazar Doğu Perinçek'in yanı sıra, Cemal Süreya, Muzaffer Buyrukçu, Rifat Ilgaz, Tahir Özçelik, Sina Çiladır, Nimet Arzik, İsmet Zeki Eyüboğlu, Abdullah Rıza Ergüven ve Nezih Coş gibi isimler de yazı yazmaktaydılar.

Doğu Perinçek önderliğinde Devrimci Aydınlık çevresi ÇKP-SBKP (Çin Komünist Partisi- Sovyetler Birliği Komünist Partisi) ayrılığı karşısında açık bir "Maocu" hattı benimsemiş, kırlardan kentlere doğru iktidarın parça parça ele geçirilmesini savunmaya başlamıştır. Bugünkü ulusalcı anlayışa evrilecek olan "sınıf" kavramı yerine, daha gevşek bir kavram olan "halk" kavramını kullanmıştır.(Atalay, 2009:87) İran İslam Devrimini de bu bakış açısıyla değerlendirmiştir.

Aydınlık Gazetesi'nin araştırmamız için seçilmesinin nedeni, Türk basınında ideolojik olarak sol'u temsil etmesine rağmen dini karakteri baskın bir devrime oldukça olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmış olmasıdır. Aydınlık Gazetesi, o dönem Türk Basınında İran ile ilgili haberleri geniş kapsamlı bir biçimde ele almakta ve yayınladığı haber/makale metinleri incelendiğinde devrime yönelik olumlayıcı ifadeleri ile dikkat çekmektedir.

Araştırmada kullanılan temel yöntem literatür tarama yöntemidir. İran İslam Devrimi'ne ilişkin yazılmış kitaplar, yayınlanmış makalelerin yanı sıra, araştırmanın ana eksenini oluşturan Aydınlık Gazetesi arşivleri, İran İslam devrimin ayak seslerinin en şiddetli duyulmaya başladığı 1979 yılının ilk günlerinden, Humeyni'nin İran İslam Cumhuriyetini kurduğu Nisan ayının sonuna kadar olan süreç, Ocak 1979 tarihi ile Nisan 1979 tarih aralığı incelemeye tabi tutulmuştur

Devrime Giden Süreç; Protesto ve Gösteriler

20. yüzyılın en önemli olaylarından biri olan İran İslam Devrimi, tüm toplumsal olaylarda olduğu gibi birdenbire oluşan bir halk devrimi olmayıp Şahlık rejimi öncesi Kaçarlar döneminde meydana gelen 1892 Tütün İsyanı, 1905-1911 Meşrutiyet denemelerinden başlayıp 1970'lerin sonlarına kadar gelen süreçte toplumda gitgide biriken tepkilerin sıkışmasıyla oluşan bir grizu patlaması olarak ifade etmenin daha uygun olduğu kanaatindeyiz.

Başka bir ifadeyle; devrimin patlak vermesinin nedeni son dakikada yapılan şu ya da bu siyasi yanlış değildi. Onlarca yıldır İran toplumunun derinlerinde birikmiş aşırı baskıların yanardağ gibi patlamasıydı. 1977 yılına gelindiğinde toplumun hemen her kesimine yabancılaşmış olan Şah böyle bir yanardağın üstünde oturmaktaydı. Bu durum en sessiz ve siyaset dışı din adamlarının bile en çok ses getiren ve en faal muhalifin, yani Humeyni'nin kollarına atılmalarına neden oldu. (Abrahamian, 2018: 204)

Şah 1970'li yıllarda ekonominin iyi gidişatına rağmen, bu gelişimi halkın bütününe eşit şekilde yayma ve toplumsal memnuniyeti sağlama konusunda başarılı politikalar geliştirememiştir.

1977 yılındaki ekonomik durgunlukla birlikte protesto hareketleriyle dışa vurulan toplumsal hoşnutsuzluk 1978 protestolarının önünü açtı. (Gürakar, 2012: 295-296)

1978 Ocak ayında resmi bir hükümet gazetesi, Humeyni hakkında yalan ve skandal bir haber yayınladı. Kum kentindeki öğrenciler ve çarşı esnafı bunun üzerine şah rejimini suçlayan bir gösteri düzenlediler. Ordu birlikleri gösteriyi dağıtırken pek çok öğrenciyi öldürdüler. Kum'daki ölümler muhalefet hareketine yeni bir boyut ve İslami bir renk kattı. İslam Topluluklarında sevilen bir kişinin ölümünden 40 gün sonra, arkadaş ve akrabalarının onu anmak üzere toplanmaları gelenektendi. Bu gelenek devrim adına ustalıklı kullanıldı. İleri gelen Ayetullahlar ve diğer muhalefet üyeleri, İran halkına Kum'daki ölümlerin 40. Gününü camilerde toplanarak anmaları çağrısında bulundular. Böylece siyasal protesto Şii İslami töreler çerçevesine sokulmuş, protestoyu yönlendirme ve yönetme yetkisi zımnen din kurumuna verilmiş oluyordu. 18 Şubat 1978'de Kum olayından 40 gün sonra, İran'ın bütün büyük kentlerinde anma törenleri ve barışçı gösteriler yapıldı. Ancak protestolar Tebriz de şiddete dönüşünce hükümet karışıklı bastırmak üzere tankları gönderdi. 100'den fazla gösterici öldü. Onların şahadetini anmak üzere 40 gün sonra 29 Martta tekrar bir anma töreni yapıldı ve bu gösterilerin bazılarında yine şiddet olayları patlak verdi; kalabalıklar, lüks oteller, içki dükkânları, pornografik filmler gösteren sinemalar gibi şah rejiminin sembollerine saldırdılar. Rejim güçleri yine onlarca göstericiyi öldürünce muhalefet hareketi bu sefer 10 Mayıs'ta bir anma töreni düzenledi. Bu anmalarda da gösteriler, şiddet ve ölümler tekrarlandı.

Bu sırada 1978 yazında Şah hükümeti, ülkeye hem siyasal hem de ekonomik felakete getiren yeni bir ekonomik politika benimsedi. Enflasyonist baskıyı hafifletmek amacıyla hükümet, ekonomiyi yavaşlatmaya karar verdi; ücretler donduruldu. Onlarca inşaat projesi durduruldu ve genel bir kemer sıkma politikası getirildi. Bu politikalar kentli işçiler arasında işsizliğe yol açan bir ekonomik gerileme ardından yaygın bir işçi huzursuzluğu doğurdu. Kentli işçilerden çoğu zaten yakın geçmişte köylerden göçmüşlerdi.

Göstericilerin anayasanın yürürlüğe konulması çağrıları daha radikalleşerek, Şah'ın öldürülmesi ve Humeyni'nin geri dönmesi talepleri sıralanmaya başladı. Hükümet buna sıkıyönetim ilan edip sokak gösterilerini yasaklamakla karşılık verdi. Fakat yasağa aldırış edilmedi. 8.Eylül.1978 Cuma günü Başkent Tahran toplumun her kesiminde göstericilerle hükümetin silahlı kuvvetleri arasındaki çarpışmalarla sarsıldı. Askerler halkı dağıtmak üzere tanktan helikoptere kadar ellerindeki her imkânı kullandılar. Yüzlerce silahsız öğrenci, işçi ve sivil hayatlarını kaybetti. (Cleveland, 2008: 472)

Kara Cuma olarak adlandırılan bu olay sonrasında artık muhalifler ile Şah arasındaki bağ tamamen koptu. (Erdoğan, 2008: 177) Kara Cuma, kamuoyunun Şah rejimine karşı seferberliğinde dönüm noktasını oluşturdu. Giderek artan gösteriler Muharrem'in ilk üç gününde yaklaşık yedi yüz protestocunun öldürülmesine rağmen gösteriler devam etti, 12.Aralık.1978 günü Tahran'da iki milyon insan yürüdü. (Cleveland, 2008: 474)

1978 yılının sonları iş yavaşlatma, grevler, ayaklanmalar ve çatışmalarla dolu olarak geçmiştir. Son aylarda olayların tırmandığı, kanlı çatışmaların yaşandığı, taşkın hareketlerin Tahran dışındaki kentlere de sıçradığı görülmektedir. (Kılıç, 2002:5)

1979 yılının başlamasıyla birlikte Şah rejimi aleyhine yapılan protesto ve gösteri yürüyüşleri artmış, bu olaylarda birçok gösterici katledilmiştir. "Şah giderayak Meşhed'te 106, Kirmanşah'ta 25 kişiyi daha katletti." (Aydınlık 03.Ocak.1979 s.1)

Şah'ın olayları önleme adına yaptığı müdahaleler gösterilen tepkilerin daha da artmasına yol açmıştır. "İran'da halk, Tahranın ana caddelerinde "Şah'a ölüm" şeklinde bağırarak gece sokağa çıkma yasağına aldırış etmeden gösterileri sürdürdü." (Aydınlık 03.Ocak.1979 s.1)

Şah'ın tahtı bırakacağı, ancak generallerinin ona izin vermediği belirtiliyordu. Şah'ın bizzat kendi ağzından ve Japon gazetesi Mainichi Shimbun kaynak gösterilmek suretiyle verilen haberde, Şah'ın laik muhalefet lideri Kerim Sencabi'yle görüştüğü ve bu görüşmede tahttan çekilmek istediği belirtilmiştir. (Güven, 2018:67)

İran'da toplumsal muhalefetin daha da büyümemesi adına Şah'ın İran dışına çıkışı bir kaçış olarak değil belli bir süreliğine tatile çıkma olarak kamuoyuna yansıtılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. "Tatile çıkıyorum diyen Şah kaçıyor" (Aydınlık 04.Ocak.1979 s.1)

Şah rejimine karşı muhalefetin kullandığı temel karşı çıkış noktalarının en başında ülke gelirlerinin adil dağıtılmaması gelmekte idi. Amerika'nın ülke petrolünü, Rusya'nın gazı yağmaladığı elde edilen gelirlerin Pehlevi ailesi tarafından kullanıldığı bu

nedenle Şah rejiminin yıkılması, askeri yönetime son verilmesi, yabancı uzmanların ülkeyi terk etmesi, bütün siyasi tutukluların serbest bırakılması ve SAVAK'ın dağıtılması gerekli olduğu muhalefetin ortak görüşleriydi.

İRAN'DA GENEL GREV

Grevdeki yüz binlerce işçi, gösterilerde şöyle haykırıyor:

Petrolü kim yağmaladı: Amerika

Gazı kim yağmaladı: Rusya

Parayı kim yedi: Pehlevi

Kahrolsun Pehlevi sülalesi

(Aydınlik 05.Ocak.1979 s.4)

Şah, tepkileri dindirmek adına Ulusal Cephe'nin önemli isimlerinden Şahpur Bahtiyar'ı Humeyni'nin karşı çıkmasına rağmen hükümet kurmakla görevlendirmiştir.

Şapur Bahtiyar halk muhalefetini yumuşatmaya çalışıyor. İran'da Şah Rıza Pehlevi ve ailesi, ülkeden ayrılmak için hazırlık yaparken, hükümeti kurmakla görevlendirilen Şapur Bahtiyar, parlamentodan onay aldı. Bölgedeki kaynaklar, ABD tarafından da desteklenen Bahtiyar hükümetinin, halk muhalefetini yumuşatmak amacıyla işbaşına getirildiğini belirtiyorlar.

(Aydınlik 05.Ocak.1979 s.1)

Şapur Bahtiyar hükümeti bir yandan muhalefetin taleplerini karşılamaya çalışırken bir yandan da ABD ile olan iyi ilişkileri sürdürme gayreti içine girmiştir.

“ABD Bahtiyar hükümetiyle iş birliği yapacak” (Aydınlik 06.Ocak.1979 s.1)

Şah, çevresi ve Amerika, iflas eden askeri hükümetin yerine yeni bir sivil hükümet kurdurarak rejimi korumaya çalışıyordu. Ancak İran halkı kararını vermişti: “Şah'la her türlü uzlaşmaya hayır”. İran'dan gelen bir haber Şah'la halk arasındaki hesaplaşmanın yeni bir aşamaya geldiğini ilan ediyordu: “Şah, İran'dan kaçıyor”... (Aydınlik 06.Ocak.1979 s.8) “Şah Tahran'ı Terketti”, “Tahran Askeri Valisi ABD'ye Kaçtı”, “İran'da Halkın Mücadelesinin Zaferi”, “Şah yolun sonuna geldi” (Aydınlik 06.Ocak.1979 s.1) “Şah kaçacağını resmen açıkladı” (Aydınlik 7.Ocak.1979 s.1)

Aydınlik Gazetesi yazarlarından Reha Akbay “Halkaların Dünyası” adlı köşesinden “Yolcudur Rıza, kalmaz yaza” başlıklı yazısında:

“İran halkının Şah rejim” le karşı isyan bayrağını yükselttiği günden bu yana hemen hemen bir yıl geçti. Bu bir yıla, gün geçmedi ki halk Şah'ın cinayet ve katliamlarını lanetlemesin. Gün geçmedi ki, İran semaları “Bağımsızlık, Özgürlük, Şah'a Ölüm!” sedalarıyla cınlamasın.” diyerek Şah için yolun sonunun görüldüğünü esprili bir dille ifade etmiştir. (Aydınlik 8.Ocak.1979 s.3)

Şah'ın hangi ülkeye gideceği konusunda bir belirsizlik yaşanmaktadır. “Şah, ABD'ye ya da İsviçre'ye gitmek için hazırlık yapıyor.” (Aydınlik 8.Ocak.1979 s.3) Şah'ın nereye gideceği bilinmese de gideceğinin kesin olduğu netlik kazanmıştır. “Şah'ın Uçağı Hazır Bekliyor” (Aydınlik 9.Ocak.1979 s.3)

İran'da yaşanan iç karışıklık karşısında kayıtsız kalmayan Rusya, ABD'nin İran üzerindeki hegemonyasının sona erebileceği beklentisi ve İran'ın ABD veya başka bir gücün egemenliği altına tekrar girme endişesiyle pozisyon almaya çalışmıştır.

Rusya son gelişmeler karşısında, İran'a karşı askeri bir müdahale hazırlıklarını hızlandırdı(Aydınlık 06.Ocak.1979 s.8) Rusya'nın olası müdahalesi karşısında muhalefetin lideri Humeyni: "Rusya, İran'a müdahale ederse, yeni bir dünya savaşı çıkar" (Aydınlık 9.Ocak.1979 s.3) diyerek baştan tavrını netleştirmiştir.

Şiraz'da sıkıyönetimin kaldırıldığını açıklayarak muhalefeti yumuşatmaya çalışan Bahtiyar hükümeti ile Humeyni arasında bir mutabakat sağlanamamıştır.

"Şah'a Bağlı Askeri Birlikler, Hava Kuvvetlerinin Desteğinde Halka Saldırdı", "İran'da milyonlarca halk bugün yine genel grevde", "Kum kentinde, on binlerce İranlı Şah'ın katliamlarını lanetledi." "Gösteriler ve genel grev bugün de sürüyor.", Humeyni; "Bahtiyar hükümeti, yasa dışıdır", "Tahran'daki gösterilerde 'Şah'a ölüm', 'hain Bahtiyar' diye bağırıldı" (Aydınlık 8.Ocak.1979 s.1)

Savunma Bakanı General Feridun Cem'in istifa etmesi üzerine Bahtiyar hükümeti bunalıma düşmüştür. Ülkesinin kötü gidişatını durdurmak amacıyla Bahtiyar hükümetine destek veren Şah; Bahtiyar hükümetine 'durmuş bir kalbi' yeniden çalıştırma olanağı vermek amacıyla ülke dışına gitmeyi planladığını söylemiştir. Ama İran ordusu aynı kanaatte değildir. Zira Ordunun güçlü adamı General Hosrodad: "Bahtiyar, Şah'ın gitmesine engel olmazsa, kendi mezarını kendi kazmış olur" demektedir. (Aydınlık 10.Ocak.1979 s.3)

Bir yandan ABD ve Rusya, bir yandan Ordu, Şah, Humeyni arasında sıkışıp kalan Bahtiyar: "Humeyni'nin de hükümette yer alması ülkenin yararınadır." diyerek Humeyni liderliğindeki muhalefetle de uzlaşma zemini bulmaya çalışmaktadır. Humeyni ise Şah devrilince ülkeyi seçimlere kadar geçici bir komitenin yönetebileceğini söylemektedir. (Aydınlık 11.Ocak.1979 s.3)

İran'da gelişen halk hareketi Türkiye kamuoyu tarafından dikkatle izlenmektedir. Başbakan Ecevit, iki ülkedeki olayların farklı yerlerden kaynaklandığını, Türkiye'de bir azınlık demokrasiyi yıkmak için olaylar çıkartırken, İran'da halkın demokrasi için mücadele verdiğini ifade etmektedir. Ecevit: "Azınlığın demokrasiyi parçalaması geleneğinin yeniden canlandırılması dönemi Türkiye'de artık geçmiş bulunmaktadır. Ordu Türkiye'de demokrasi ilkesine tümüyle bağlı kalmaktadır."(Aydınlık 11.Ocak.1979 s.10) diyerek İran'daki olayların Türkiye'de yaşanmayacağı inancındadır.¹

Gazeteci Metin Toker:

"Şah çok üzgün. Menderes Yassıada'da nasıl kontrolünü kaybettiye, o da sarayında ne yapacağını bilemiyor. Dün, kimseden nasihat ve tavsiye dinlemeyen bu adam, bugün şaşırılmış. Ona kim ne söylerse, onu yapmaya kalkıyor. Eğer askeri idare başarılı olsaydı, mesele şimdiye kadar halledilmiş olurdu. İlanihaye, halka karşı çıkmakla ve halka ateş açmakla bu mesele halledilemez. 'Topa, tüfikle karşı çıkıyorlar... Böyle giderse gün gelecek asker silahlarını halka verecektir. O zaman Şah, oğlunu da yerine oturtamayacaktır. Hanedanını kurtaramayacaktır. Belki de geç bile kaldı"

(Aydınlık 11.Ocak.1979 s.8)

¹ Dönemin Başbakanı Bülent Ecevit'in bu öngörüsü gerçekleşmemiş. Türkiye'de 12 Eylül 1980 tarihinde ordu yönetime el koymuştur.

diyerek Şah’ı Menderes’e benzetmekte, yönetme inisiyatifini kaybettiğini, ordunun bile Şah’ı koruyamayacağını, halka rağmen başarılı olunamayacağını düşünmektedir. Nitekim İran’da o dönemin son iki ayında 50’den fazla subay, orduyu terk ederek halkın safına katılmıştır. (Aydınlik 12.Ocak.1979 s.1)

Şiraz’da yapılan gösterilerde SAVAK merkezinin yakılması, ABD Konsolosluğunun basılarak ABD bayrağının gönderden indirilmesi üzerine ABD Dışişleri Bakanı Cyrus Vance; İranlı generalleri Bahtiyar hükümetini desteklemeye çağırmış, Şah’ın bir kaç güne kadar İran’dan ayrılacağını da dile getirmiştir. (Aydınlik 13.Ocak.1979 s.3) ABD, İran ordusuna Bahtiyar hükümetini destekleme çağrısında bulunsa da İran’daki etkisini kaybettiğinin farkındadır. Washington Post: “ABD, İran’daki dinleme cihazlarını söküyor” (Aydınlik 14.Ocak.1979 s.1)

Üniversiteleri yeniden açarak (Aydınlik 12.Ocak.1979 s.1) normalleşme çabası içinde olan Bahtiyar, Şah’ın birkaç gün içinde ülkeyi terk edeceğini Şah’ın gitmesinden sonra Humeyni’nin İran’a dönebileceğini ifade ederek yeni hükümetine güvenoyu almaya çalışmaktadır. (Aydınlik 14.Ocak.1979 s.1) Humeyni ise Moskova ve Tudeh Partisiyle ilişkilerinin olmadığını ve olmayacağını, bloksuzluk siyaseti izleyeceğini ve bağlantısız olacaklarını söylemektedir. (Aydınlik 12.Ocak.1979 s.1)

Hükümetin ortamı daha fazla germeme adına yaptığı uygulamalar yanında yanlış bir hamlesi olayları durdurmaktan ziyade daha da alevlenmesine yol açmaktadır. Türk Konsolosluğu da bu öfkeden nasibini almıştır. İranlı subaylar, Türk Konsolosluğunun damından göstericiler ateş açmış, ateş açanları yakalamak için Konsolosluk binasına girmek isteyen halka, binanın içinden de ateş edilince halk ateş açanları yakalayarak cezalandırmıştır. (Aydınlik 15.Ocak.1979 s.9)

Şah Rıza Pehlevi’nin İran’ı terk etmesi

İran Halkında Şah’a karşı giderek artan bir öfke farklı dünya görüşlerine mensup milyonlarca insanı ortak bir paydada buluşturmaktadır. Tahran, Tebriz, Meşhed, Kum, Abadan’da göstericiler toplanarak Amuzegar, İmami, Azheri, Bahtiyar, SAVAK, CIA, KGB aleyhine sloganlar atmaktadır. Kara çarşafli kadınlar en önde, petrol işçileri, memurlar, öğretmenler, esnaflar grevde, Amerikan ve Rus uzmanları İran’ı terk etmeye başlamışlardır. Bu gösterilerde birçok insan öldürülmüştür.

İran sokaklarında bağımsızlık ve özgürlük fırtınası...

On beş binden fazla şehit...Yüzbinlerce yaralı...

(Aydınlik 16.Ocak.1979 s.1)

İran Devrimi sırasında yaşananları yerinde gözlemleyen, kendisini “şimdiki zamanın tarihçisi”, dolayısıyla bir gazeteci olarak tanımlayan İtalyan filozof Foucault, devrim sırasında tüm bir ulusun bir inancın rehberliğinde ayaklanarak müşterek irade beyan etmesinden, monarşiye ve onun ordusuna meydan okumasından derinden etkilenmiş; tarafların karşılaşmasındaki devasa asimetrik şiddet potansiyeline karşın kitlelerin silahlara başvurmadan yaşamları pahasına cesur ve kararlı bir şekilde “çiplak elleriyle” ölüme meydan okumasından, iktidara karşı direnmesinden heyecan duymuştur.(Işık, 2017: 69)

Artık İran'da daha fazla kalması mümkün olmayan Şah ve ailesi ülkeden ayrılmak zorunda kalmıştır.

“İran Halkı Ayakta Ve Şah Gidiyor!”

“Tahran'da bayram havası esiyor”

“Tahran'da askerler halka ilk kez kurşun yerine çiçek attı”

(Aydınlık 16.Ocak.1979 s.3)

Şah'ın İran'dan ayrılışını Aydınlık gazetesi 1.sayfasından şöyle paylaşmaktadır:

1979'un ilk müjdesi İran halkından ŞAH KAÇTI

Şah, basın toplantısı yapamadan apar topar gitti

Humeyni İran'a dönüyor

(Aydınlık 17.Ocak.1979 s.1)

Reha Akbay, Halkların Dünyası adlı köşesinden bu durumun sevinçle karşılandığını ifade etmektedir:

Bayramınız Kutlu Olsun

Şah kaçtı, Pehlevi sülalesi yok artık. İran'da mecburi izindeler bundan böyle. Abadan'ın işçisi, Tebrizin'in köylüsü bayram yapıyor. Bayram yapıyor Tahran'ın çarşı esnafı. Tahran sokakları mahşer günü. Ve Acemi ve Azerisi, ve Mahabad'ın Kürdü bayram yapıyor bugün İran'da. Ellerinde çiçekleri, dudaklarında bağımsızlık ve özgürlük türküleriyle: “Şah'e Birun Kerdim! Inest Azedi!” Meğer böyle olurmuş İranlının bayramı. Meğer böyle yaşarmış İranlı kurtuluşun sevincini,

(Aydınlık 17.Ocak.1979 s.3)

Lütfü Oflaz ise Demokrasi Gözüyle adlı köşesinden Şah'ın gidişini esprili bir dille anlatarak Türkiye ile de mukayese yapmaktadır.

Tıpış-tıpış!

Nihayet Şah pılısını-pırtısını toplamış, uçağa atlamış ye İran'dan havalanmıştır! Sevinçten sokaklara dökülen halk ise hanedanının son temsilcisini şu şarkıya başlamıştır;

“Yar saçların lüle, lüle. . .

Şah Rıza sana güle,güle!”

Elbetteki Rıza Pehlevi için buruk bir son. İran halkı içinse umutlu bekleyiş. Bunun temelinde tarihin akışı yatar. Bir defa daha görülmüştür ki, tarihi durdurmak veya saptırmak olanaksızdır. Karşı koysanız da, koymasanız da gelen her türlü çağ dışılık çağın dışına çıkarılacaktır. Kaçınılmazdır bu kural. En canlı ve en son örneği İran'da yaşanmıştır bunun. Sonunda kapı-komşumuzdaki çağ-dışı bir rejim daha tarihe karışmıştır. İşinize gelse de, gelmese de bu böyle. Yazık ki ülkemizde bugün bile bu çağda rejimleri hortlatma meraklısı olanlar, dünya olup-bitenleri hâlâ kavrayamamışlar (Aydınlık 19.Ocak.1979 s.3)

Aydınlik gazetesi Şah'ın gidişini büyük bir sevinç ve mutlulukla haber verirken sol çizgide olan diğeri bir gazete Cumhuriyet, “Şah, Fa'sa Gitti; İran Komünist Partisi Tudeh, Humeyni'yi Desteklediğini Açıkladı” başlığıyla Şah'ın gitmesinde Humeyni'nin işbirliği yaptığı sol görüşlü Tudeh'in de önemli rol oynadığına vurgu yapmaktadır. (Cumhuriyet 23.Ocak.1979 s.1)

Cumhuriyet gazetesi İran'da sol görüşe sahip Tudeh partisi vurgusunun tam aksine siyasi yelpazenin sağ tarafında yer alan gazetelerden Son Havadis'te Abdullah Uras, İran halkının çoğunluğunun Şah'ı arayacaklarını hatta Batı ülkelerinin de Şah'ı arayacaklarını düşünmektedir. Zira eninde sonunda solcuların İran'a hâkim olacağını, hür ve çok partili rejim isteyenlerin hüsrana uğrayacağını beyan etmektedir. (Son Havadis 15. Ocak 1979)

Sağ basının amiral gemisi Tercüman gazetesinde İsmet Giritli, oynanan oyunun bir komünist hareketinin neticesi olduğunu Şah'ın bu nedenle ülkesini terk ettiğini belirtmekte, (Tercüman 17 Ocak 1979) yine aynı gazetenin etkin yazarlarından Ahmet Kabaklı da Şah'ı lanetleyici sözlerin söylenmesinin uygun olmadığını Şah'ın gitmesinin komünizmin bir oyunu olduğu kanaatinde. (Tercüman 19 Ocak 1979)

Görüldüğü gibi İran'da Şah'ın gitmesi üzerine gazetelerin yaptığı değerlendirmeler gazetelerin kendi ideolojileri açısından yaptığı değerlendirmeler olup Komünizm taraflığı ve karşıtlığı noktasında yapılmaktadır.

İran'da ise Şah'ın gidişi sonrası ortaya çıkan bu karmaşa ve kaostun içinde Bah-tiyar; SAVAK'ın tasfiyesini, sıkıyönetimin aşamalarla kaldırılmasını, insan haklarını çiğneyenlerin cezalandırılmasını, siyasal tutukluların salıverilmesini, dini önderlerin yönetimde daha çok söz sahibi olmalarını, Arap devletleri ve FKÖ (Filistin Kurtuluş Örgütü) ile yakın ilişkiler kurulmasını ve İsrail'e petrol ihracatının durdurulmasını içeren hükümet programıyla 17 Ocak 1979'da Meclisten güvenoyu almayı başarmıştır.

Bah-tiyar hükümeti, Senatoda güvenoyu aldı! (Aydınlik 17.Ocak.1979 s.3)

Bah-tiyar hükümeti güvenoyu almasına rağmen gösterileri ve grevleri engellemeyi başaramamaktadır. Çünkü Humeyni, İran halkını Bah-tiyar hükümetine karşı mücadeleyi sürdürme çağrısını sürekli yinelemektedir. (Aydınlik 18.Ocak.1979 s.1) . ABD, halk hareketi ile bah-tiyar arasında uzlaşma aramaktadır ancak İran halkı hiçbir uzlaşma formülünü kabul etmemektedir. Naipier Konseyi Başkanı, Humeyni ile görüşmek için Paris'e gitmesine rağmen bloksuzluk siyasetini uygulayacağını açıklayan Humeyni: “Süper devletler iç işlerimize karışmazsa, İran'da sükûnet ve istikrar sağlanacağı kanaatinde. (Aydınlik 19.Ocak.1979 s.1)

Bah-tiyar Hükümeti tüm çabasına rağmen yönetimde otoriteyi sağlayamamaktadır. İran'ın başkenti Tahran'da Ayetullah Humeyni lehine yaklaşık 4 milyon İranlı'nın katıldığı dev bir gösteri yapılmış, Humeyni'yi İran'a çağırın sloganlarla başlattıkları yürüyüşte, muhalefet liderinin milyonlarca portresini taşımışlardır. (Aydınlik 20.Ocak.1979 s.1) Bah-tiyar hükümetinin yetersiz kalması üzerine, ülkenin çeşitli yerlerinde halk komiteleri yönetimi ele almaya başlamıştır. (Aydınlik 21.Ocak.1979 s.3)

Şah sonrası İran'da yeni dönemin nasıl şekilleneceği Avrupa başta olmak üzere dünya devletleri açısından tam bir merak konusu olmuştur. Gelenin gidene aratacağı

endişesi, İslâm Cumhuriyetinin ne olduğunun açıklığa kavuşturulması, Humeyni'nin ne yapacağını kestirilememesi bu konuların içinde yer almaktadır. (Aydınlık 21.Ocak.1979 s.3)

Humeyni ise gayet kendinden emin ne yapacağını bilen bir lider portresi çizmektedir. Şah'ın, süper devletlere rağmen halkın birliği ve cesareti ile yıkıldığını, şimdi ülkeyi yeniden inşa etmek için birleşmesi gerektiğini ifade etmektedir. "Kendi kaderimizi biz kendimiz çizmeliyiz. Ülkemizi kendimiz inşa etmeli, yeni tür bir devrim, yeni tür bir insan yaratmalıyız" (Aydınlık 23.Ocak.1979 s.1)

Son günlerini yaşayan Bahtiyar hükümetini ayakta tutmak için İran Genelkurmayı hükümeti desteklemeye çağrıda bulursa da akibet belli; bütün kalıntılarıyla birlikte Şah rejimi İran sahnesinden silinmektedir. (Aydınlık 23.Ocak.1979 s.7)

Ayetullah Humeyni'nin ülkeye dönüşü

İran'da kurulacak yeni düzenin mimarlığı için şüphesiz en güçlü aday Fransa'da sürgünde bulunan ve muhalefeti organize eden dini lider Ayetullah Humeyni'dir. Şah'ın ülkeyi terk etmesinden sonra Humeyni'nin İran'a dönüşü için süreçte başlamış olmaktadır. İran ordu birlikleri dönüşü engellemek için Tahran havaalanını işgal ettiler. Bahtiyar hükümetinin tüm engelleme çabalarına rağmen Humeyni İran'a mutlaka geri döneceğini kesin ve kararlı bir dille ifade etmektedir. (Aydınlık 25.Ocak.1979 s.1)

Aydınlık gazetesi yazarlarından Reha Akbay, köşesinde Humeyni'nin ilânihaye İran'a döneceğini onu engelleme çabalarında ne İran Hükümetinin ne de ABD, Rusya gibi dış güçlerin engel olamayacağını açıkça beyan etmektedir

İran' da şeytan pususu

"Humeyni gelirse "hepinizi kesecek" propagandasıyla İran'ın sünni ve şii halkı arasına nifak sokmaya çalışan, Tudeh.. İlk kez Humeyni'yi hedef alan sloganlarla halka saldıran Şeytan partisi taraftarları. Azerbaycan sriurmda pusuda bekletilen Moskovacı Gulam Yahya kuvvetleri.. Irak ve Türkiye'den sonra şimdi de İran'daki Kürtler arasına salınan Talabani...Sovyetler Birliği tarafından boşaltılan, İran sınırındaki Azerbaycan köyleri...Afganistan İran sınırında, gitgide hareketlenen Afgan askeri birlikleri. . ."İran'ın içişlerine karışan, Bizim içişlerimize karışmış sayılır" diye yükselen Sovyet ve Afgan tehditleri.

Yeni bir İran doğuyor. Özgür, kendi kaderini kendi ellerine almış, yeni bir İran. Şah rejiminin bütün kalıntıları birbiri ardına devriliyor. Kalanlar ise, çaresizlikten ne yapacaklarını bilemez durumda. Son bir gayretle şurada burada halka saldırıyor, iyiden iyiye kısalan ömürlerini uzatmaya çalışıyorlar. Ama nafiye. Pekiye diyelim. Bahtiyar da savrulup gitti ve halkın desteğini kazanmış bir iktidar kuruldu; bu İran'da dişe diş mücadelenin artık sona erdiği anlamına gelir mi? Hayır. Tersine, İran halkı daha da zorlu mücadeleleri yaşayacağı bir döneme giriyor. Peki nedir. İran halkım bu yeni dönemde bekleyen? ABD ve Şah'ın yeni bir hamlesi mi? Sanmıyoruz. Böyle olsa bile, İran halkı bununla sınırlı bir adımı boşa çıkaracak, kısa sürede bertaraf edecek kadar deney sahibi. Üstelik uluslararası koşullar da böyle

bir adım için elverişli değil. İran'ın başına bugün bunlardan daha da büyük bir kâbus çökmeye hazırlanıyor. Bu, Rusya. Özgürlüğün bu en büyük düşmanının burnunun dibinde özgür bir İran yükseliyor: Yeni Çarlar için bundan “katlanılması zor” bir şey olabilir mi? Halka dayanmayan varlığını bütünüyle emperyalist tahakküme bağlamış bir yönetim, Şah'ın İran'ı, Rusya'nın hegemonya ve yayılma faaliyetleri için elverişli bir zemin yaratıyordu. Ama bu defa iş değişiyor. Yeni İran, halkın İran'ı, Rusya'nın bu adımlarına set çekeceği gibi, bölgedeki koşulları hızla Yeni Çarların aleyhine değiştirecek. İşte Moskova buna katlanamaz. Ne yapıp yapıp, böyle bir İran'ı alt etmeye çalışacak. Yazının başındaki hatırlatmaların da gösterdiği gibi, Brejnev, İran halkını yeni bir felakete sürükleyebilmenin hazırlıklarını yapıyor. Üstelik bu defaki, eskisinden çok daha hummalı ve gözü kara bir hazırlık. Mezhep kışkırtmalarının, askeri sınır harekâtlarının, Tahran'daki gövde gösterilerinin ve ardı arkası kesilmeyen tehditlerin altında yatan gerçek işte bu. Görüldüğü gibi, İran halkının bayram kutlamalarının ayıracak fazla zamanı yok. Eninde sonunda Rusya'yı hedef almayan bir devrim hareketinin başarıya ulaşamayacağı gerçeği İran'da da kendisini dayatıyor. Ve bugün, İran'ın birliğe, her zamankinden daha çok ihtiyacı var. Bahtiyar'a gelince. Bugün, Moskova'nın İran'la ilgili adımlarına en uygun düşen yönetim hangisidir, diye sorulsa, buna verilecek cevap, Bahtiyar hükümetidir. Çünkü Bahtiyar hükümeti, daha işin başında tecrit olmuş, zayıf bir hükümettir ve üstelik Şah'ı temsil ettiği için de, İran'ın milli birliğinin önündeki engeldir. İşte bu nedenle; Bahtiyar hükümeti yıkılmalıdır. İran halkının mücadelesi açısından son derece hayati bir sorundur: Sadece Şah'ın bütün kalıntılarını silip süpürebilmek için değil, bundan, daha da önemlisi, Rusya'nın karşısına, yumruk gibi birleşmiş otuz beş milyonla dikilebilmek için!

(Aydınlik 25.Ocak.1979 s.3)

Gazetenin diğer yazarlarından Taylan Erten de Fikir Meydanı adlı köşesinde Humeyni aleyhine yapılan propagandalara karşı ciddi bir karşı duruş ortaya koymaktadır.

İran'ı ve Humeyni'yi anlamak (1)

Günümüzde ilericilik ve devrimcilik keskin lafazanlıklarla değil; esas gücünü Rus sosyal-emperyalizminin yayılmacılığına karşı kararlı bir mücadeleye yönelmekle belirleniyor. İran halkı “Şah” zulmü altında ABD emperyalizminin dayattığı boyunduruğa yıllarca göğüs gerdi. Ama bu boyunduruğu elinin tersiyle fırlatıp attığı bir dönemde aynı mücadele azmini Rusya'ya karşı da ayakta tutmasını biliyor. Çünkü asıl tehlikenin bundan böyle kuzeydeki sosyalist maskeli emperyalistten kaynaklandığının bilincindedir. Ve bugün dikkat edilsin; İran'daki mücadelenin simgesi haline gelmiş Şii Lider Humeyni'ye en sinsi biçimde saldıranlar, efendileriyle birlikte revizyonistlerdir.

(Aydınlik 30.Ocak.1979 s.2)

Humeyni'nin İran'a dönüşünü geciktirme adına İran'da bütün havaalanları üç gün süre ile kapatıldı. Bahtiyar, Humeyni'ye gönderdiği bir mektupta Kurucu Meclis seçimlerinin yapılmasını önerdi. (Aydınlik 26.Ocak.1979 s.1) Tahran'da askeri birlikler göstericilere ateş açtı. Ancak Humeyni “Ne pahasına olursa olsun İran'a döneceğini beyan ederek kararlılığını bir kez daha sergiledi. (Aydınlik 27.Ocak.1979 s.1)

Humeyni yalnız değildi tüm İran halkı onun arkasında ve kararlıydı. Humeyni dönüşünü ertelenmesi üzerine 2 milyon kişi Tahran havaalanının kapatılmasını protesto etti, meydana gelen olaylarda, 150 kişinin öldüğü ilan edilerek halk elçiliği kapattı. Humeyni'den başka bir yönetim tanımadıklarını ifade ettiler. (Aydınlık 28.Ocak.1979 s.1)

Humeyni, istifa etmediği takdirde Bahtiyar ile görüşmeyeceğini açıklayınca Bahtiyar, Humeyni ile görüşmek üzere Paris'e gideceğini söyledi. İran'da milyonlarca halkın katıldığı gösteriler, giderek silahlı çatışmalara dönüşünce Bahtiyar, Paris'e gidişini iki gün ertelemek zorunda kaldı. (Aydınlık 29.Ocak.1979 s.1)

İran'da günlerdir süren gösterilere hemen hemen nüfusun dörtte birinin katılması üzerine zorda kalan Bahtiyar hükümeti Humeyni'nin İran'a en kısa zamanda geleceğini açıkladı. (Aydınlık 31.Ocak.1979 s.1)

Humeyni 15 yıllık sürgünün ardından Bahtiyar hükümetinin günler süren oyalmalarına rağmen İran'a dönüş hazırlıklarının sonuna geldi. Bu durum Tahran'da çatışmalar ve askeri darbe söylentilerini yoğunlaştırmıştır. Humeyni'nin İran'a dönmesi konusunda yapılan oyalama, geciktirme ve mümkünse engelleme girişimlerine karşı Humeyni azim ve kararlılığından vazgeçmemiştir.

“Eğer Bütün Gücüne Ve Ordusuna Rağmen Şah'ı Kovabiliyorsa

İran Ulusu, Kesinlikle Abd'ye Ve Ruslara Karşı Da Savaşabilir.”

“Süper devletler ülkemizi işgal edebilirler ama ellerinde zor tutarlar”

“Toprak, kesinlikle büyük toprak sahiplerine geri verilmeyecek”

(Aydınlık 1.Şubat.1979 s.8)

“Hava muhalefeti”, “teknik olanaksızlıklar”, gibi bahanelerin işe yaramadığını gören Bahtiyar hükümeti, sonunda pes etmiş ve havaalanını Humeyni'ye açmak zorunda kalmıştır. Tahran'ın Mehrabad havaalanını dolduran milyonlarca insan on beş yılın hasretiyle eş, emsali görülmemiş bir insan seli tarafından büyük bir coşku ve heyecanla karşılanmıştır.

(Aydınlık 2.Şubat.1979 s.1)

Humeyni'nin İran'a dönüşü sonrası İran'ın nasıl bir sistem kuracağı bu sistemin Türkiye'yi nasıl etkileyeceği konusunda duyulan kaygı ve endişeleri Aydınlık gazetesi başyazısında görüşlerini dile getirmiştir. İran'ın hem ABD hem de İran'a karşı başarılı bir mücadele vereceğini, Türkiye ve İran'ın ortak mücadelesi etmesi gereken gücün Sovyet Rusya olduğuna dikkat çekmiştir.

“Aydınlık Başyazı: İran'ın Kaderi

Gözler İran'a çevrildi. Bundan sonra ne olacak? İran Ortadoğu'nun en önemli ülkelerinden biridir. İki süper devlet İran'ın geleceğini kontrol edebilmek amacıyla var güçleriyle bu ülkeye yükleniyorlar. Humeyni, Bahtiyar, Amerika, Sovyetler Birliği ve Türkiye. Şimdi bu insanlar ve bu ülkeler ne yapacaklar, İranla yakın bir kader birliği olan Türkiye bu gelişmelerden nasıl etkilenecek. Humeyni'nin Tahran havaalanına inişiyse bu sorular iyice önem kazandı. İki süper Devletin İran halkının bağımsızlık ve özgürlük mücadelesinin önündeki en büyük engeller olduğu şu ana kadar ki gelişmelerden ortaya çıkmaktadır. Amerikan emperyalistleri

İran'daki çıkarlarını kaybetmemek için önce Şah'ı ayakta tutmaya çalıştılar. İran halkı bu engeli yıktı. Bunun üzerine Carter, Şahpur Bahtiyar'a sarıldı. Şu anda bu formülün de sökmediği ortaya çıktı. Bahtiyar'ın da ömrünün kısa olduğu gözüküyor. Son gelen haberler Amerika'nın Humeyni gerçeğini kabul etmek zorunda kaldığını gösteriyor. Süper devletlerden Rusya'ya gelince; Onlar önce İran halkının Şah'ı devirebileceğine inanmadılar. Bu yüzden halkın mücadelesini “serserilerin ve ayak takımının eylemleri” olarak nitelediler. Ülkemizdeki adamları işi mücadele eden halka “gericiler” demeye kadar vardırıdılar. Daha sonra baktılar ki iş büyüyor, halkın seli Şah'ları, Şahpurları deviriyor, taktiği değiştirdiler. Humeyni'nin yanı başında boy göstermeye başladılar. Bu konuda aldığımız haberler, Brejnev'in Humeyni'yi etkileyebilmek için çeşitli yollara başvurduğudur. Bir yandan İran'ın kuzey sınırına asker yığıyor, bir yandan beşinci kolları ile İran'da halk içinde ayrılıklar yaratmaya çalışıyor, öte yandan dini liderin yakın danışmanlarını Moskova'da ağırlıyor. Bugün İran halkı, bir dönemecin eşiğine gelmiştir. Bu dönemecin doğru bir yola çıkabilmesinin önündeki en büyük engel Sovyet müdahalesidir. Bu müdahale açık askeri müdahale olabilir, içeriden tehdit ve sızma ile denetim altına alma da olabilir. Açık askeri müdahale, bugün tehlikeli ve pahalı bir macera olacağı için bu yolun şu anda denenebilmesinin şartları yoktur. Brejnev'in şu andaki esas taktiği içeriye tehdit ve sızma yolu ile etkilemektir. Amerikan emperyalistlerine gelince, Onlar şu anda çaresizlik ve gerileme içindedirler. Bugünkü hedefleri sosyal-emperyalistlere daha çok mevziyi terk etmemektir. Humeyni ne yapacaktır? Şu anda iktidarın tek hâkimi olarak gözükken dini liderin önünde önemli engeller vardır. Bugüne kadarki tutumu, ülkenin bağımsızlığını savunmak olan Humeyni'yi bekleyen en önemli problem, önüne koyduğu bağımsızlık ve özgürlük çizgisini süper devletlere rağmen nasıl gerçekleştireceğidir. Özellikle Sovyetler İran üzerinde büyük hesaplar yapmaktadır. Bölgeye hakim olmak için Basra Körfezine inmek, İran'ın zengin petrollerine hakim olmak Brejnev'in en büyük hayallerinden biridir. Bu hayal gerçekleşebilir mi, gerçekleşemez mi onu önümüzdeki gelişmeler tayin edecektir. Yalnız şu kadarını söyleyelim, dünyada eşi görülmemiş bir kitle mücadelesinin tecrübesinden geçen İran halkı doğru bir önderlik altında çok şeyler yaratabilir. Şahları yıkanlar, Yeni çarları da alt edebilir.

Türkiye'ye gelince; İran'daki olaylar ülkemizin ve bölgemizin kaderini yakından ilgilendirmektedir. Süper devletlerin İran'ı bölmek istedikleri ve bu amaçla Fars milliyeti dışındaki diğer milliyetleri kışkırtmaya hazırladıklarını bütün dünya söylüyor. Bu işin başında da Sovyetler var. Yeni Çarlarının Türkiye'de de aynı amaçlar peşinde koştuğunu görmemek için kör olmak gerekir. Bölgeye cesur bir gözle bakmaya en çok ihtiyaç duyulan bir dönemde yaşıyoruz. Temennimiz İran'daki gelişmeler görmeyenler gözleri açsın. Türkiye'de bir de anti-komünizm ve halk düşmanlığı yüzünden İran'a şaşkınlık ve korku içinde bakanlar var. Bu adamların halk düşmanlığından gözleri öylesine dönmüş ki İran'da mücadele eden halkın sayısı arttıkça, bunlar da halka ve Humeyni'ye ettikleri küfrün dozunu artırıyorlar. Onlar Humeyni'nin Rusya'nın adamı olduğunu iddia edecek kadar işi ileriye götürdüler. Bu tutum en çok Humeyni'yi etkilemek amacındaki Sovyetlerin işine yarıyor. Humeyni'nin ve İran'ın geleceğini mücadele tayin edecektir. Humeyni Tahran havaalanında yabancı güçlerin İran'ı bölmek istediğini ve halkın birleşmesi gerektiğini söyledi. İran halkı, iki süper devlete karşı birliği sağlayabilirse,

Brejnev'in kanlı hayallerinin yerini özgürlük ve bağımsızlık yolunda ilerleyen İran alabilir.”

(Aydınlık 2.Şubat.1979 s.1)

Humeyni'nin İran'a dönüşü sonrası ülkedeki kaos ve karmaşa giderek tırmanmaya devam etmektedir. Humeyni'nin konuşmasında Bahtiyarı tutuklatacağından söz etmesi hükümeti rahatsız etmiş, Bahtiyar görüşme talebinin Humeyni'den gelmesi durumunda görüşebileceğini ama saldırılarına devam ederse görüşmenin gerçekleşmeyeceğini ifade etmektedir. Öte yandan Şah taraftarı askeri birlikler, Tahran'da, Şah'ın en yakın adamlarının kumanda ettiği Saray Muhafız kıtasının organize ettiği bir gövde gösterisi düzenlemişler. Gösterilerde askerlerin “Şah sana canım feda” şeklinde sloganlar atmasına üzerine halkın büyük tepkisine yol açmıştır. (Aydınlık 3.Şubat.1979 s.1)

Humeyni ülkede düzeni sağlama adına Musevi ve Hıristiyanlara birlik teklif etmiş, İranlı kadınlarla görüşmüş, ama mevcut hükümetin görüşme konusundaki isteğine rağmen görüşmemekteki ısrarını devam ettirmiştir. (Aydınlık 4.Şubat.1979 s.1) Bahtiyar hükümeti görevde iken Humeyni kendi başbakanı olarak Mehdi Bezirgan'ı atamıştır. Bunu kabul etmediklerini ifade eden Bahtiyar halk oylamasına gidilmesi gerektiğini beyan etmiştir. (Aydınlık 6.Şubat.1979 s.1)

İran'da çift başlı bir yönetimin ortaya çıkması yönetim krizini daha da derinleştirmiştir. Bezirgan Hükümetinin gölge kabine olmayacağı söylemi, iki hükümetin de yasal olduğu açıklamaları, (Aydınlık 7.Şubat.1979 s.1) İran kamuoyunda Bahtiyar İle Bezirgan'ın koalisyon kurması istenerek çözüm arayışlarına gidilmiştir. (Aydınlık 8.Şubat.1979 s.1)

Bezirgan ile Bahtiyar hükümeti arasındaki çekişme devam ederken Bezirgan, hükümet programını açıklamıştır. (Aydınlık 10.Şubat.1979 s.1) Şah yanlısı Muhafız Alayının Tahran hava üssüne saldırması üzerine, Bahtiyar taraftarları ordu içinde birliği sağlamaya çalışsa da başarılı olamamış, Halk bunun üzerine sokaklara dökülmüştür. (Aydınlık 11.Şubat.1979 s.1)

Bu çekişmenin galibi Bezirgan hükümeti olmuştur. Ordunun desteğini çekmesi ve Genelkurmay Başkanının Bezirgan hükümetini destekleyeceğini açıklaması, parlamentonun kendini feshetmesi, Tahran'ın tüm resmi kuruluşlarının Humeyni taraftarlarının eline geçmesi üzerine daha fazla baskıya dayanamayan Bahtiyar hükümeti istifa etmek zorunda kalmıştır. Bezirgan hükümetinin resmen ve fiilen göreve başlaması İran'da Humeyni döneminin de resmi başlangıcı olmuştur. Humeyni politikalarının temelini hiçbir gücün tahakkümüne girmeme üzerine kurmuştur. (Aydınlık 12.Şubat.1979 s.1)

Şah rejiminin yıkılması, İran da halkın büyük sevinç gösterileriyle kutlanmıştır. (Aydınlık 14.Şubat.1979 s.1) Başbakan Ecevit: “İran'daki yeni yönetime, İran halkının mutluluğu ve refahı yolundaki çalışmalarında başarılar dilerim” diyerek İran'ın içişlerinde aldığı kararlara saygı duyduğu ve yeni rejimi kabullendiğini beyan etmiştir. ABD Başkanı Carter da: “Biz istikrarlı ve bağımsız bir İran'dan yanayız. Bu nedenle hiç kimse İran'ın iç işlerine karışmamalıdır” beyanatıyla Türkiye gibi bir duruş sergilemiştir. (Aydınlık 14.Şubat.1979 s.1)

Aydınlik gazetesi Şah rejiminin yıkılmasını büyük bir sevinç ve mutlulukla karşılamıştır. Şah rejiminin sona ermesini, Amerikancı faşist bir iktidarın beklenen hazin sonu olarak değerlendirmektedir. Gazetenin başyazarı Doğu Perinçek köşesinde “Şahlara Kalmayan Dünya” başlıklı yazısında gazetesinin bakış açısını ortaya koymuştur:

“İran halkı Şah’ın tahtını devirdi. Böylece dünyadaki monarşilerden ve faşist diktatörlerden biri daha halk tarafından müzeye kaldırılmaktadır.

İran Şah’ının yıkılması hangi bakımlardan anlamlıdır?

Bu olay Amerikancı faşist diktatörlüklere kıran girdiğini bir kere daha göstermiştir. ABD emperyalizmine dayanan faşist diktalar, 1974 yılından beri tutuldukları bulaşıcı hastalıktan kurtulamayarak, birer birer yıkılmaktadır. Tabi ki kendi kendilerine yıkılmıyor. Onları yıkan halktır.” (Aydınlik 14.Şubat.1979 s.7)

Yeni dönemin lideri Humeyni yeni hükümetinin üyelerini açıklamış ve birlik çağrısı yapmıştır. (Aydınlik 15.Şubat.1979 s.1) İran’daki durumun kendi aleyhine döndüğünü düşünen Rusya, içeride işbirliği içinde olduğu iddia edilen TUDEH partisinin organizasyonunda kendi yetiştirdiği Moskova’da oturan ve Azerbaycan’da bölücü faaliyetleri yürüten Gulam Yahya önderliğinde silahlı Afgan kuvvetleri, Tahran’daki ABD Büyükelçiliğine, Tahran radyo ve televizyon binasına, Telekomünikasyon merkezine ve Tahran’ın dış mahallerindeki bir camiye saldırı düzenlemişlerdir. (Aydınlik 16.Şubat.1979 s.1)

Rusya’nın bu mütecaviz tutumu karşısında Humeyni Türkiye’ye bir çağrıda bulunarak bütün İslam ülkelerinin el ele vererek büyük güçlere karşı savaşmaları gerektiğini dile getirmiştir. (Aydınlik 17.Şubat.1979 s.1)

İran’da yaşanan bu karmaşa kısa bir süreliğini de olsa kontrol altına alınmıştır. 3.5 milyon İranlı işçinin üç aydır sürdürdükleri greve son vermişlerdir. ABD Bazergan Hükümetini tanımıştır. (Aydınlik 18.Şubat.1979 s.1) Bazergan da İran, ABD ile ilişkiler kurmakta kararlı olduklarını açıklayarak bu olumlu adıma karşılık vermiştir. İran bütün dünyaya petrol ihraç edeceğini ilan ederek dünya kamuoyunda meşruiyet kazanmaya çalışmaktadır. İran’da yaşanan bu dalgalanmalar Türkiye kamuoyu tarafından takip edilmektedir. CHP Milletvekilleri, İran’da iç barışın sağlanmasının dünya barışına katkıda bulunacağına ve İran’ın iç kargaşalıkları aşarak birliğe kavuşacağına olan inançlarını dile getirmişlerdir. (Aydınlik 19.Şubat.1979 s.1)

Sovyet Rusya İran’dan bir türlü elini çekmemektedir. Sovyetler Birliği’nin İran’daki Devrimci İslam hükümetine karşı Talabanici Kürtleri harekete geçirmiştir. İran’ın Irak sınır bölgesine yakın yörelerinde ve Türkiye-Sovyetler Birliği-İran sınırında olaylar meydana gelmiştir. İran’ın Kürt bölgesinde daha önce Ocak ayında Rus ajanı Talabanı’nın başını çektiği bölücü hareket yeniden alevlenmiştir. (Aydınlik 21.Şubat.1979 s.1)

İran, Şah’ın birliklerine karşı dışı dış bir mücadele yürüttüğü günlerin hemen ardından, bu kez de kuzeydeki düşmanın güçleriyle karşı karşıya kalan İran, gerek Moskova yanlısı Sovyet sınırındaki Talabanı’nın kuvvetleri, gerekse Irak sınırındaki Kürtleri ayaklanmalarına karşı birliğini sağlamaya çalışmıştır. (Aydınlik 23.Şubat.1979 s.1)

Bir yandan yeni anayasa taslağını açıklayan Humeyni öte yandan süren Talabani isyanını bastırmaya ve Rusya'dan gelecek bir müdahaleye de direneceklerini beyan etmektedir. (Aydınlık 24.Şubat.1979 s.1) Humeyni, Sovyet Büyükelçisini, "İran'ın içişlerine karışmak isteyen yabancılarla sonuna kadar savaşağız" diyerek uyarmıştır. ABD ve Rusya'nın İran üzerinde farklı metotlarla tahakküm kurma mücadelesine Karşı Humeyni, İran'ın iki süper devlete karşı bloksuzluk politikası izlemesi gerektiğini söylemiştir. (Aydınlık 26.Şubat.1979 s.1)

Humeyni'nin, düzenin kurulması ve birlik çağrılarına rağmen Tebriz'de çatışmalar yeniden başlamıştır. (Aydınlık 27.Şubat.1979 s.1) Tebriz'deki durumun aksine İran Kürdistan bölgesi dini yöneticileri Humeyni'yi ziyaret ederek Kürt halkının bir İslam Cumhuriyetinde bütün azınlık grupların haklarının korunacağına inandıklarını ve bu yüzden de ülkedeki "İslam devrimini" desteklediklerini söylemişlerdir. (Aydınlık 28.Şubat.1979 s.3)

İran Devrimci İslam hükümeti amaçlarının öncelikle yasaların gereğini uygulamak ve ülkede düzeni sağlamak olduğunu ifade etmişlerdir. Ekonomik olarak özgürleşme adına ilk olarak İran, petrolünü millileştirilmiştir. (Aydınlık 1.Mart.1979 s.1)

İran İslam Cumhuriyetinin Kurulması

Humeyni, Amerikan, Sovyet, İngiliz ve Siyonist sömürgeciliğinin İran üzerindeki etkisini bir an önce sonlandırmak için (Aydınlık 2.Mart.1979 s.3) Demokratik Cumhuriyet değil, İslam Cumhuriyeti kuracaklarını beyan etmiştir. (Aydınlık 3.Mart.1979 s.1) Bu yönde yedi hukukçudan oluşan bir komisyon tarafından yürütülen yeni anayasanın hazırlanması ile ilgili çalışmalara hız verilmiş, yeni rejimi belirlemek üzere öngörülen halk oylamasının 30 Martta yapılacağı açıklanmıştır. (Aydınlık 6.Mart.1979 s.1)

İran Milli Eğitim Bakanlığı, kızların ve erkeklerin bir arada öğrenim gördüğü karma okulların kapatılacağını açıklaması, kadınların örtünmesinin mecburi hale getirileceği, kadın haklarının zarar göreceği endişe ve kaygıları karşısında İslam Cumhuriyeti için yapılacak halk oylamasına 21 gün kala İran'da laik bir parti kurulmuştur. (Aydınlık 7.Mart.1979 s.3)

Kurulan Demokratik Cepheye şiddetle karşı çıkan Humeyni, iddia edilen aksine İran kadınların erkeklerle aynı haklara sahip olacağını, erkeklerin savunması, alınmayan bir kadını boşayamayacakları gibi, kadınların da belli koşullar altında kocalarından boşanma hakkına sahip olacaklarını belirterek, Demokratik Cumhuriyet için oy kullanmanın "günah" olduğunu söylemiştir. Humeyni'nin bu açıklamaları Şah'a karşı birlikte mücadele ettikleri grupları rahatsız etmiş ve bütün büyük devrimci fraksiyonlardan oluşan bir birleşik halk cephesi kurulması çağrılarını yapmıştır. (Aydınlık 8.Mart.1979 s.3)

Şah rejiminin yıkılması için verilen mücadeleye bütün güçleriyle katılan İranlı kadınlar, kara çarşafa ve demokratik talepleri uğruna şeriat kanunlarına karşı gösteriler düzenlemişlerdir. (Aydınlık 10.Mart.1979 s.3) Şah rejimine karşı mücadelenin, gün be gün en önünde dövüşen hatta savaşçılıkları ve mücadelede gösterdikleri kararlılıkla

erkeklere bile cesaret kaynağı olan İranlı kadınların bu gösterilerine karşı mücahitler çok sayıda kadını öldürmüştür. Tırmanan olaylar karşısında İranlı kadınlar Bazergan'a 8 maddelik bir bildiri sunmuşlardır. İran hükümeti: “Çarşafı isteyen giyer isteyen giymez” diye bir açıklama yapmış ancak bununla birlikte İranlı kadınların İslami kıyafette olmalarını tercih ederiz” diye de beyan da bulunmuşlardır. (Aydınlık 13.Mart.1979 s.1)

Tepkilere rağmen İran'ın tam bir İslam Ülkesi olması gerektiğini söyleyen Humeyni, 30 Martta yapılacak referandumda “komünistler dahil” bütün İranlıların İslam Cumhuriyeti lehinde oy vermelerini istemiş, “Bizim Cumhuriyetimiz İslam devleti olacaktır. Demokratik devlet isteyenler Batı tipi bir Cumhuriyet özleyenlerdir. Ve Batı tipi Demokratik Cumhuriyet isteyenler devrimle yıktıklarını bir başka biçimde geri getirmek isteyenlerdir” diyerek görüşlerini net bir şekilde ortaya koymuştur. (Aydınlık 11.Mart.1979 s.3)

İran sadece iç işlerinde değil dışişlerinde de yeni alacağı konuma göre politika değişikliklerini yapmaktadır. İran Cento'dan fiilen çekildiğini, İran'ın Cento içindeki tüm yükümlülük ve sorumluluklarını reddettiğini açıklamıştır. (Aydınlık 13.Mart.1979 s.3)

1955 yılında Türkiye ile Irak'ı bünyesine alarak Bağdat Paktı adıyla kurulan ve daha sonra İran, Pakistan ve İngiltere'nin de dahil olmasıyla son şeklini alan CENTO, kısa zamanda Baas Partisinin iktidara gelmesinden sonra ortaklarından önce Irak'ı kaybetti, yirmi yıl sonra da İran ve Pakistan bu örgütte kalmanın “ülkelerine yarar getirmediğini” ilan etmişler ve CENTO'yu terk etmişlerdir. Bazı Orta Doğu ülkelerini, İngiltere'yi ve Türkiye'yi de kapsayan ve askeri nitelikte bir örgüt olan CENTO dağılmıştır. (Aydınlık 15.Mart.1979 s.3)

Ülkede düzeni sağlama adına Şah taraftarlarının gizli yargılanarak idam edilmesi Mevcut Hükümet ile Humeyni güçleri arasında görüş ayrılığına yol açmıştır. İran Savunma Bakanı, idamlara son verilmesi çağrısında bulunmuş, gizli yargılamaların ülke düzenine zarar verdiğini söylemiştir. (Aydınlık 15.Mart.1979 s.3) Uluslararası insan hakları örgütlerinin, daha önce Şah'ı eleştirdiklerini, şimdi de hükümetlerini suçladıklarını, İran'daki idamlarla hükümetin hiç bir ilişkisi bulunmadığını, beyan etmişlerdir. (Aydınlık 16.Mart.1979 s.3) Bazergan'ın “Gizli yargılamalar ve idamlar ihtilale leke düşürüyor yolundaki bu açıklamasından sonra, Humeyni, “İslam Devrim” mahkemesine tüm infazların durdurulmasını emretmiştir. Dini lider, yeni bir İslam mahkemesi sistemi kurulup Bazergan hükümeti tarafından onaylanmasına kadar hiç bir uygulamanın yapılmayacağını söylemiştir. Ayetullah Humeyni'nin “Yeni Talimatlarına dikkat edelim!” başlığı ile yayınladığı bildiride, yeni yönetimin başarıya ulaşması için öncelikle halkın desteğini korumasının ve demokrasi ve emekçilerin yaşam şartlarının düzeltilmesi gerektiğini belirtmiştir. (Aydınlık 17.Mart.1979 s.3)

Bu anlayışa uygun olarak da Humeyni, eski başbakan Hoveyda'nın yargılanmasını durdurmuştur. (Aydınlık 18.Mart.1979 s.3) İran'da İslami adalet mekanizması kurulmasına hız verilmiştir. (Aydınlık 19.Mart.1979 s.3)

İç karışıklıklar bir türlü bitmek bilmemiş İran'da Kürt bölgesinde tekrar ayaklanmalar başlamıştır. Sanandaj kentinde yapılan gösterilerin ardından, ayaklananlar kenti

ele geçirmişlerdir. İran'ın bir bütün olduğunu söyleyen Humeyni yaptığı açıklamada, ordu, polis ve jandarmanın halka karşı olan bu harekete bütün gücüyle karşı koyacağını belirtmiş, Şiilerle Sünni Kürtler arasında nifak sokulmak istendiğini söylemiş ve iki mezhep arasında bir anlaşmazlık olmadığına işaret etmiştir. (Aydınlık 20.Mart.1979 s.3) Başbakan Bazergan, Humeyni'nin çağrısına ve iki kez yapılan ateşkese rağmen süren çatışmaların amacının İran'ı savunacak olan orduyu kışkırtmak olduğunu söylemiştir. (Aydınlık 22.Mart.1979 s.3) İsyancıların, 30 Mart halk oylamasını engellemeyi amaçladıkları ve Moskova yanlısı Talabani'nin, ayaklanmayı desteklediği de ifade edilmiştir.(Aydınlık 23.Mart.1979 s.3)

İran'da Azeriler, Kürt bölgesindeki Sanandaj halkı ile dayanışma gösterisi yapmaları ve isyanların büyüme ihtimaline karşı Tahran Kürtlerle anlaşma yoluna gitmiştir. (Aydınlık 25.Mart.1979 s.3) Kürtlerin kendi dilleri ile eğitim yapabilecekleri ve yarı özerklik verileceği belirtilmiştir. (Aydınlık 24.Mart.1979 s.3) Tahran, Kürt bölgesine ilk kez bir Kürt vali atanmıştır. (Aydınlık 26.Mart.1979 s.3)

Ayaklanmalarının durdurulmasından sonra İran'da yeni düzenin belirleneceği halk oylaması hazırlıkları devam etmektedir. İran'daki halk oylamasına 16 yaşındakiler de katılacağı açıklanmıştır. (Aydınlık 27.Mart.1979 s.3) ve nihayet 30.Mart.1979 tarihinde İran'da "İslam Cumhuriyeti" için halkoylaması yapılmıştır. (Aydınlık 30.Mart.1979 s.1)

İran'da referandumun bir gün sonra 31.Mart.1979 tarihinde sonuçlanacağı açıklanmasına rağmen sonuçlarının 5 gün sonra belli olacağı açıklamasının yapılması Batı basını tarafından referandumun göstermelik olduğu yönünde yazılar yazılmasına yol açmıştır. (Aydınlık 1.Nisan.1979 s.3)

"Demokratik Cumhuriyet" isteyen kişi ve gruplar halk oylamasına katılmamışlardır. İran'da "İslam Cumhuriyeti" kabul edilerek İran yeni bir döneme girmiştir. (Aydınlık 2.Nisan.1979 s.3)

İslam Cumhuriyetinin ilanı sonrası Şah rejiminin izlerini tamamen silmek ve yeni düzeni güçlendirmek için daha önce idam kararı durdurulan eski Başbakan Hoveyda ve 6 subay idam edilmiştir. (Aydınlık 8.Nisan.1979 s.3) İran'da Devrim Mahkemeleri ilk kez beraat kararı vermesine (Aydınlık 11.Nisan.1979 s.3) rağmen idamlar devam etmiştir. Halka ateş açmakla suçlanan 6 kişi (Aydınlık 13.Nisan.1979 s.3), Tahran'da 7 kişi daha idam edilmiştir. İran'da duruşmalara ilk kez yabancı basın da katılmış, (Aydınlık 14.Nisan.1979 s.3) TV'de ilk kez bir duruşmadan ve infazdan görüntüler yayınlanmıştır. İran'da "Humeyni Komiteleri" bir süre için arama ve tutuklama yapmayacaklarını söylemiştir. (Aydınlık 16.Nisan.1979 s.3)

Bu süreçte Humeyni ile devrimin önemli şahsiyetlerinden Talegani anlaşmazlığa düşmüşlerdir. (Aydınlık 19.Nisan.1979 s.3) Siyasi bunalımın sona ermesi için önce Ayetullah Humeyni sonra da oğlu Ahmet Humeyni, Ayetullah Talegani ile görüşmüştür. (Aydınlık 20.Nisan.1979 s.3) Bir güç gösterisine dönüşen Humeyni ile Talegani arasındaki anlaşmazlığın temelinde devrim Mahkemelerinin verdiği idam kararına itiraz edilmemesi ve kararın hemen infaz edilmesi gelmektedir. Humeyni ise idamların halkın iradesini dile getirdiğini, karşı devrime darbe vurduğunu, emperyalistlerin ülkeyi parçalama ve işgal planlarını bozduğu için zorunlu olarak yapıldığını, bunun

dışında insanları öldürmenin doğru olmadığını söylemiştir. (Aydınlık 20.Nisan.1979 s.7) İran’da yeni kargaşalıklar yaratan çift başlılık, Talegani’nin “Tek liderimiz Humeyni’dir.” açıklaması sonrası giderilmiş, Humeyni ile Talegani arasındaki gerginlik belli bir süreliğine de olsa çözülmüştür. (Aydınlık 21.Nisan.1979 s.3)

İslam Cumhuriyetinin ilanı sonrasında da İran’da devam eden karışıklıklardan sonra Ayetullah Humeyni, İran halkını, “Şeytanın Çocukları” diye nitelendiği kargaşalık çıkarana karşı uyarmıştır. (Aydınlık 22.Nisan.1979 s.3)

Bu karışıkların sorumluları olarak dışarıda ABD, İngiltere ve Rusya’yı görmekte (Aydınlık 23.Nisan.1979 s.3) içeride de Moskova yanlısı TUDEH ile “Marksist” ya da “solcu-milliyetçi” diye nitelendirilen Fedailerini görmektedir. (Aydınlık 24.Nisan.1979 s.3)

Şah rejiminin yıkılma sürecinde İslamcılar ile solun Şah’a karşı birlikte hareket etmesi (Elhan, 2016:41) sonucu gerçekleşen İran İslam Devrimi’nin ilanından sonra bu işbirliği sona ermiştir.

ABD’nin desteğini arkasına almış olan Pehlevi rejimi devrilip yerini halk oylaması ile kabul edilen anayasada İran İslam Cumhuriyeti olarak adlandırılan yeni rejime bırakmıştır. Batı’nın büyük oranda “eksen kayması” etrafında ele aldığı gelişmeler, genelde İslam dünyası, özeldeyse Türkiye için farklı boyut ve muhtemel yankıları açısından önemli bir yer teşkil etmektedir. (Afacan, 2012:171)

Sonuç

İran İslam Devrimi, Türkiye Cumhuriyeti'nin temel ilkesi olan "laiklik" için bir tehdit unsuru olarak kamuoyunda endişe ve kaygı oluşturmuşsa da hükümet ve resmi kurum ve kuruluşların yaşanan devrim için temkinli, soğukkanlı ve kontrollü bir yaklaşım sergilediği görülmektedir.

İran'da meydana gelen İslam Devrimi, Türkiye İslamcılarında bir heyecan yaratmış İslamcı yayın organları tarafından büyük bir sevinç ve mutlulukla karşılanmıştır.

Türk Basınında siyasi yelpazenin sağ ve sol tarafında bulunan gazetelerde kendi bakış açılarına göre İran İslam Devrimi ile ilgili haberleri yayınlamışlardır. Sağ Basın diye adlandırılan Tercüman, Son Havadis, Ortadoğu, gibi gazeteler, Şah rejiminin yıkılmayacağına dair olan inançlarını son ana kadar devam ettirmişlerdir. İran'da yaşanan olayların Moskova'nın güdümündeki Tudeh partisi ile ilişkilendirerek Şah yanlısı bir tutum takınmışlardır. Laik ve demokratik esaslara dayanan Türkiye Cumhuriyeti'ne bir tehdit olarak algıladıkları için İran İslam Devrimine ve Humeyni'ye karşı olumsuz bir tutum sergilemişlerdir.

Sol basın ise emperyalizme bir başkaldırı niteliğindeki İran İslam Devrimine daha fazla ilgi göstermesi gerekirken devrimin İslami karakteri nedeniyle İran İslam Devrimine karşı çok ilgili davranmamışlardır.

Sol basından sadece Aydınlik Gazetesi, İran İslam Devrimine giden süreç ve devrimin gerçekleşmesi safhaları ile ilgili haberleri yoğun bir biçimde yayınlamıştır.

Doğu Perinçek önderliğinde Devrimci Aydınlik çevresi, İran İslam Devrimiyle İran halkının, ABD emperyalizminin işbirlikçisi Şah'ın baskıcı rejiminden kurtulduğunu ve aynı mücadele azmini Rus sosyal-emperyalizminin yayılmacılığına karşı da kararlı bir mücadele vereceğine inanmaktadır.

Aydınlik Gazetesinin İran İslam Devrimi'ne ve genel olarak İran'a bakışında İran Devrimi esnasında kullanılan "mustazaf (ezilenler)- müstekbir (ezenler)" kavramlarına istinaden baskıcı Şah rejimine karşı başarıyla verilen bir halk hareketi olarak görmektedir. Emperyalist ABD ve sosyalist maskeli Rusya'ya karşı yapılan karşı koyuşu büyük bir takdirle karşılamakta ve Humeyni'yi de tarihte eşi az görülmüş halk hareketinin bir lideri olarak tanımlamaktadır.

Kaynakça

1-Kitap, Tez ve Makaleler

ABRAHAMIAN, Ervand, (2018), *Modern İnan Tarihi*, (Çev. D. Şendil), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

AFACAN, Serhat, (2012), “*Komşuyu Anlamak/Anlatmak: 20. Yüzyılda Türkiye’de İnan’a Dair Yayınlanan Kitaplara Dair Bir Değerlendirme*”, Journal of Humanity and Society (insan & toplum) 2(3):165-184.

ATALAY, Gülşah, 2009, *Türkiye’de Sosyalist Sol Akımın Dönüşümü Ve Doğu Perinçek*, T.C. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Edirne.

CLEVELAND, William L, (2008), *Modern Ortadoğu Tarihi* (Çev. M. Harmancı). İstanbul: Agora Kitaplığı.

ELHAN, Nail, (2016). “*İnan Devrimi’nin Türkiye’de Yansımaları: “İrancılık” ve “İrancı” İslamcılık*”, Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi, Cilt: III, Sayı 2: 28-57.

ERDOĞDU, Hikmet, (2008), *Büyük Pers Düşüncesinden Zülfıkar’ın Yumruğuna İnan*, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

GÜRAKAR, Tolga, (2012), *Türkiye ve İnan: Gelenek, Çağdaşlaşma, Devrim, İstanbul*: Kaynak Yayınları.

GÜVEN, Erdem, (2018), *Türk Basınında İnan Devrimi: Hürriyet Gazetesi Örneği*, Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi, Sayı 1: 58-73.

IŞIK, Server, (2017), *Filozof, Şah ve Ayetullah: Foucault ve İnan Devrimi*. Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi, Sayı 4 (1): 41-73.

KERİM, Mehmet, (1980), *İnan İslam Devrimi*, İstanbul: Düşünce Yayınları.

KILIÇ, Selda, “*İnan İslam Devrimi’nin Türk Kamuoyunda Yansımaları: 1978-1979*”,13. https://www.academia.edu/9304053/Iranda_Rejim_De%C4%9Fi%C5%-9Fikli%C4%9Finin_T%C3%BCrk_Bas%C4%B1n%C4%B1nda_Yans%C4%B1mlar%C4%B1. ErişimTarihi: 03.03.2023

ÖZKAN, Hülya, (2019), “*İnan İslam Devrimi’ne Dair Tanımlamalar/Kavramsallaştırmalar: 1978-1990 Yılları Arasında Türkiye’de Yayınlanan İslami Dergiler Üzerine Bir İnceleme.*”, Şarkiyat, Cilt XI,Sayı 3 (25): 1282-1299

2-Gazeteler

- Aydınlık Gazetesi, 3.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 4.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 5.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 6.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 7.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 8.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 9.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 10.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 11.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 12.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 15.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 16.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 17.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 19.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 20.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 21.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 23.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 25.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 27.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 28.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 29.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 30.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 31.Ocak.1979.
Aydınlık Gazetesi, 1.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 2.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 3.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 4.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 6.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 7.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 8.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 10.Şubat.1979.

Aydınlık Gazetesi, 11.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 12.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 14.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 15.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 16.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 17.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 18.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 19.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 21.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 23.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 24.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 26.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 27.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 28.Şubat.1979.
Aydınlık Gazetesi, 2.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 3.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 6.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 7.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 8.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 10.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 11.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 13.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 15.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 16.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 17.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 18.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 19.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 20.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 22.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 23.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 24.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 25.Mart.1979.

- Aydınlık Gazetesi, 26.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 27.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 30.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 31.Mart.1979.
Aydınlık Gazetesi, 1.Nisan.1979.
Aydınlık Gazetesi, 2.Nisan.1979.
Aydınlık Gazetesi, 8.Nisan.1979.
Aydınlık Gazetesi, 11.Nisan.1979.
Aydınlık Gazetesi, 13.Nisan.1979.
Aydınlık Gazetesi, 14.Nisan.1979.
Aydınlık Gazetesi, 16.Nisan.1979.
Aydınlık Gazetesi, 19.Nisan.1979.
Aydınlık Gazetesi, 20.Nisan.1979.
Aydınlık Gazetesi, 21.Nisan.1979.
Aydınlık Gazetesi, 22.Nisan.1979.
Aydınlık Gazetesi, 23.Nisan.1979.
Aydınlık Gazetesi, 24.Nisan.1979.
Cumhuriyet Gazetesi, 23.Ocak.1979
Tercüman Gazetesi, 17.Ocak.1979
Tercüman Gazetesi, 19.Ocak.1979
Son Havadis Gazetesi, 15.Ocak.1979

Extended Summary

Turkey and Iran have always had many political, social, economic and cultural contacts with each other due to their geographical proximity throughout history. In addition to the struggles between the two ancient states, the political and social events they experienced within themselves affected each other very closely.

The Iranian Islamic Revolution, one of the most important events of the 20th century, was not a people’s revolution that occurred suddenly, as in all social events, but the 1892 Tobacco Revolt that took place in the Qajars period before the Shah’s regime, the 1905-1911 Constitutional Monarchy trials and the process that gradually accumulated in the society until the end of the 1970s. We can see it as a change that is the result of a fire explosion caused by the compression of the reactions.

In the last periods of the Pahlavi Dynasty, it was completely under the influence of the USA, did not distribute the national income equally, only kept the administration power in debauchery, and with the increasing effect of the negative consequences of the policies carried out in this direction, it led to the emergence of a strong opposition against the Shah family and his regime. The cooperation of different political structures for a common purpose led to the realization of the Islamic Revolution in Iran, unexpectedly.

It can be said that in the first half of the 20th century, Atatürk and Shah Reza Pahlavi turned their faces to the west and created a picture in which the two countries were on the same axis with the changes and revolutions they made in the political and social field. However, in the last quarter of the 20th century, the realization of the Islamic Revolution in Iran caused some concerns and uneasiness between the two countries regarding the course of relations between Turkey, which has a secular regime, and Iran, which established an Islamic Republic based on religious principles.

This uneasiness has also led to different perceptions and reflections of the Iranian Islamic Revolution in the Turkish Press. The newspapers called the right and left press have made evaluations according to their own world views.

The Islamic Revolution, which took place in Iran, created excitement especially among Turkish Islamists, and was greeted with great joy and happiness by Islamist media organs such as Tevhid, Yeni Devir, Milli Gazete, Thought and Mavera.

Newspapers such as Tercüman, Yeni Asya and Sabah, which are called the Right Press, were very cold towards Khomeini and the new regime due to the concerns of the Iranian Islamic Revolution’s regime export against the secular-minded Turkish Republic.

The left press, on the other hand, should have paid more attention to the Iranian Islamic Revolution, which was an uprising against imperialism against the oppressive and ruthless Shah regime, but due to the Islamic character of the revolution, they did not show much interest in the Iranian Islamic Revolution.

From the left press, only Aydınlik Newspaper extensively published news about the process leading to the Iranian Islamic Revolution and the stages of the revolution.

In *Aydınlık* newspaper, along with the Editor-in-Chief Doğu Perinçek, names such as Cemal Süreya, Muzaffer Buyrukçu, Rıfat Ilgaz, Tahir Özçelik, Sina Çiladır, Nimet Arzık, İsmet Zeki Eyüboğlu, Abdullah Rıza Ergüven and Neziğ Coş were also writing.

Under the leadership of Doğu Perinçek, the Revolutionary *Aydınlık* circle adopted an open “Maoist” line against the CCP-CPSU (Chinese Communist Party-Soviet Union Communist Party) split, and began to advocate the piecemeal seizure of power from the countryside to the cities. Instead of the concept of “class”, which will evolve into today’s nationalist understanding, he used the looser concept of “people”. Iran also evaluated the Islamic Revolution from this point of view.

There are serious differences in viewpoints with the *Aydınlık* newspaper, another left-wing newspaper *Cumhuriyet*. One of the most important reasons for this is the source differences of their left ideologies. The newspaper *Cumhuriyet* feeds on a leftist ideology, while the newspaper *Aydınlık* is based in Beijing.

The newspapers on the right side of the political spectrum, on the other hand, have taken a serious stance with the concern that the communist regime will come to Iran after the Shah, since they look at the events in Iran through anti-Communism.

The reason why *Aydınlık* Newspaper was chosen for our research is that although it represents the left ideologically in the Turkish press, it approached a revolution with a predominantly religious character from a very positive point of view. *Aydınlık* Newspaper covers the news about Iran in the Turkish Press in a comprehensive way at that time and when the news/article texts it published are examined, it draws attention with its affirmative statements about the revolution.

The basic method used in the research is the literature review method. In addition to the books written on the Islamic Revolution in Iran and the published articles, the archives of the *Aydınlık* Newspaper, which constitute the main axis of the research, the process from the first days of 1979, when the footsteps of the Iranian Islamic revolution began to be heard most strongly, to the end of April when Khomeini established the Islamic Republic of Iran, The date range between January 1979 and April 1979 was examined.

In the period we are examining, *Aydınlık* Newspaper is one of the newspapers that publishes news about the process leading to the Iranian Islamic Revolution and the stages of the revolution.

Under the leadership of Doğu Perinçek, the Revolutionary *Aydınlık* circle believes that with the Iranian Islamic Revolution, the Iranian people got rid of the oppressive regime of the Shah, the collaborator of the US imperialism, and will give a determined struggle against the expansionism of Russian social-imperialism with the same determination to struggle.

Aydınlık Newspaper sees the Iranian Islamic Revolution and Iran in general as a popular movement against the oppressive Shah regime, based on the concepts of “mustazaf (oppressed) - oppressor (oppressors)” used during the Iranian Revolution. He greatly appreciates the opposition against the imperialist USA and the socialist masked Russia, and describes Khomeini as a leader of the popular movement, which has never been seen before.

As a result, the Iranian Islamic Revolution has led to the emergence of many discussions at different levels, as in the way it is handled in the Turkish Press. It created a stir among the Islamists and “Iranian” Islamism emerged. While those who think that the Iranian Islamic Revolution was made for the monarchy and its supporter, the imperialist USA, support this situation, those who consider it as a communist game have put forward an opposite attitude. Although the Iranian Islamic Revolution was perceived as a threat to “secularism”, which is the basic principle of the Republic of Turkey, the Government of the Republic of Turkey and its official institutions and organizations displayed a cautious, calm and controlled approach to the revolution.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İş Sağlığı ve Güvenliğine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of Preschool Teachers' Opinions on Occupational Health and Safety in Pre-School Education Institutions

Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU*
Eyyup KARTAL**

Öz:

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iş sağlığı ve güvenliği algı düzeylerinin ve görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada betimsel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu tarama modeli, nitel boyutu ise fenomenoloji (olgu bilimi) deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili, Çankaya ilçesinde bulunan anaokullarında görev yapan 110 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise Çankaya ilçesinde bulunan 16 anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri benzeşik örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Nicel kısmında Doğdu (2019) tarafından geliştirilmiş olan İSG performans ölçeği kullanılmıştır. Anaokullarında görev yapan 110 okul öncesi öğretmenine İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) performans ölçeği uygulanarak veriler elde edilmiştir. Toplanan veriler SPSS 22.0 istatistik paket programı aracı ile analiz yapılmıştır. Nitel kısmında veri toplama işlemleri ses kaydı ve görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde elde edilen veriler transkript edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin İSG algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Yönelimsel önlem ve tedbirler alt boyutunda nicel kısmında gerekli önlemler alındığı, nitel

* Mail: celalteyyar.ugurlu@mku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7933-9327

** Mail: eyyupkartal58@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1660-4381

kısımda ise eğitimlerin uygulamalı olarak yapılması gerektiği belirtilmiştir. İş sağlığı ve güvenliğine yönelik çalışmalara ilişkin alt boyutunda çalışanların, okulda bir tehdit ile karşılaştıkları anda, okul yönetimine haber verdikleri, gerekli tedbirlerin alındığı ve tedbirlere uyulduğu belirlenmiştir. İş sağlığı ve güvenliğine yönelik farkındalık ve bilinç düzeyi bakımından farkındalık ve bilinç düzeylerinin yüksek olduğu, meslek hastalıkları konusunda çalışanların yeterince bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. İş sağlığı ve güvenliğine yönelik yönetim ve çalışanlar arasında iş birliği bakımından, çalışanların sağlık ve güvenlik konularındaki endişelerini rahatlıkla ifade edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İş Sağlığı ve Güvenliği, Okul Öncesi Öğretmeni, Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Abstract

In this study, it is aimed to reveal the occupational health and safety perception levels and opinions of preschool teachers working in pre-school education institutions. For this purpose, descriptive research methods were used in the research. In the research, a mixed method, in which quantitative and qualitative data collection tools are used together, was used. In the quantitative dimension of the research, scanning model was used, and in the qualitative dimension, phenomenology (phenomenology) was used. The universe of the research consists of 110 pre-school teachers working in kindergartens in Ankara province, Çankaya district in the 2020-2021 academic year. In the qualitative aspect of the research, pre-school teachers working in 16 kindergartens in Çankaya district were selected by homogeneous sampling method. In the quantitative part, the ISG performance scale developed by Doğdu (2019) was used. Data were obtained by applying the Occupational Health and Safety (ISG) performance scale to 110 preschool teachers working in kindergartens. The collected data were analyzed with the SPSS 22.0 statistical package program tool. In the qualitative part, data collection was carried out by voice recording and interviews. The data obtained from the interviews were transcribed. Content analysis technique was used in the analysis of qualitative data. In the study, it was determined that preschool teachers' ISG perception levels were high. In the administrative measures and measures sub-dimension, it was stated that necessary measures were taken in the quantitative part, and that the trainings should be carried out practically in the qualitative part. In the sub-dimension of work on occupational health and safety, it has been determined that employees notify the school administration when they encounter a threat at school, necessary precautions are taken and precautions are followed. It has been determined that the awareness and consciousness level for occupational health and safety are high, and the workers who work on occupational diseases do not have enough knowledge. In terms of cooperation between management and employees regarding occupational health and safety, it has been concluded that employees can easily express their concerns about health and safety.

Keywords: Occupational Health and Safety, Preschool Teacher, Preschool Educational Institutions

Giriş

Bireyler, yaşam gereksinimlerinin karşılanması için sağlıklı ve güvenli ortamlarda çalışma ihtiyacı duyarlar (Ergül, 2020). Bu kapsamda çalışan bireylerin güvenlik ve sağlık açısından tam olarak korunması için her türlü madde ve yardımcı ürünler ile araç ve gereçlerden ortaya çıkabilecek bütün tehlikeli durumların önüne geçilmesi amacıyla yapılan tüm önlemler iş sağlığı ve güvenliği olarak tanımlanır (Stokes ve Cuervo, 2009).

Eğitim, bireyin okul öncesinden yüksek öğrenimine kadar devam eden farklı yaş gruplarını içinde barındıran bir alandır (Yıldız, 2019). Okul öncesi kurumlarında verilen eğitim, çocuğun bilişsel, sosyal, fiziksel gelişiminde büyük katkılar sağladığı ve çocuğu geleceğe hazırladığı için büyük önem arz etmektedir (Doğdu, 2019; Melnick ve Darling-Hammond, 2020). Bu yaş gurubundaki çocuklara yönelik verilen eğitim öğretimin öneminin yanı sıra eğitim öğretim verilen yerlerinde sağlıklı ve güvenli olması aynı ölçüde gereklidir. İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (İSGK) 2012 yılında yürürlüğe girmiş olup, çalışanların iş kazası yaşamamaları ve iş hastalıklarına yakalanmamaları için gerekli önlemlerin alınmasını zorunlu kılmıştır (Ergül, 2020; Golberstein, Wen ve Miller, 2020).

Okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen programlar ve eğitim aldığı ortam şartları çocukların gelişim özelliklerini artırıcı nitelikte olduğu takdirde çocukların hayatı keşfetmelerinde rehberlik görevi yapabilmektedir (Autenrieth ve diğerleri, 2016; Riley, 2019). Çocuklara sağlanan ortamların, öğrenmeyi destekleyici olması bu bakımdan önemlidir. Nitekim, okul öncesi dönemde alınan eğitimin çocukların ileriki hayatında faydasının yüksek olduğu düşünüldüğünde, çocukların istedik davranışları kazanabilecekleri sağlıklı ve güvenli bir okul ortamının sağlanması gereklidir (Andersson, Gunnarsson ve Rosén, 2015).

Eğitim kurumlarının birer parçası olan öğrenci, öğretmen, diğer çalışanlar ve hatta ziyaretçilerinde buralarda oluşabilecek tehlikelerden korunması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında; tehlikelerin önlenmesi amacıyla yapılan risk analizleri, acil durum planlamaları, İSG konusunda verilen eğitimler, mesleki yeterlilik eğitimleri gibi eğitim çalışmalarının tamamı eğitim kurumlarındaki İş Sağlığı Güvenliği (İSG) kavramını ifade etmektedir. Okullarda sağlıklı ve güvenli olmayan durumlardan dolayı birtakım kazalar meydana gelmektedir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011; Min ve diğerleri, 2019). Bu kazaların ve kayıpların önünü alabilmek için, tehlike kaynaklarını tespit etmek, risk değerlendirmelerinin önceden yapılması çok önemlidir (Davidson ve diğ., 2018; Sevdalı, 2019).

İSGK yürürlüğe girmesiyle birlikte iş alanlarında tehlikelerine göre; az tehlikeli, tehlikeli ve çok tehlikeli olarak kategorilere ayrılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumları da az tehlikeli sınıf grubunda yer almıştır (Andersson, Gunnarsson ve Rosén, 2015). Eğitim kurumlarının da birer işyeri olduğunu düşündüğümüzde, İSG kavramının hizmet verenlerin çalışanlar, hizmet alanların ise öğrenciler olarak değerlendirilmesi gerekir (Akın, 2014). Okul idarecileri, eğitim kurumlarında yaşanılacak olası tehlikelerden öğrencileri korumalı ve öğrenciler için sağlıklı bir ortam sağlamalıdır. Öğrenciler kazalara karşı bilgilendirilmeli, kendilerini kazalara karşı korumaları konusunda öğrencilere uygulamalı eğitimler verilmelidir (Díaz-Vicario ve Gairín Sallán, 2017;

Öze ve Dönmez, 2007). Eğitim kurumlarında yaşanan veya yaşanabilecek kazalarla ilgili bir veri tabanı hazırlanarak, kazaların kaydı tutulmalı ve bu kayıtların değerlendirilmelerinin yapılması, yaşanabilecek kazaların önüne geçilmesi açısından önemlidir (Dadaczynski ve Paulus, 2015; Gümüş,2016).

Okullarda İSG iş ve işlemleri, İl ve İlçe MEM kurulan İSG birimleri tarafından yapılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Tüm eğitim kurumlarındaki okul yönetiminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşanabilecek her türlü tehlike durumlarını asgari düzeye indirgeyecek veya tamamen ortadan kaldıracak ilk yardım ve acil müdahale bilgi ve becerisine sahip olmaları gerekir. Bu amaçla 19. MEB Şurası'nda "Okul Güvenliği" konusu başlığı altında, her eğitim kurumuna detaylı bir okul güvenliği eylem planı oluşturması ve buna yönelik okul ve okul çevresinin geniş kapsamlı risk raporu hazırlaması kararları almıştır. Bu kararlara göre yapılması gerekenler aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014);

- a. Okul bünyesinde bulunan tüm taraflar okul güvenliği adına her türlü sorumlulukları üzerlerine almalıdırlar.
- b. İl ve ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri okulların güvenliği bağlamında İSG uzmanları görevlendirmelidir.
- c. Okulun ve etrafının akşamları aydınlık olması gerekmektedir ki bunun için elektrik kesilmelerine karşı, okullar jeneratör bulundurmalıdırlar.
- d. Eğitim kurumlarında acil durumlara karşı ve depreme karşı gerekli güvenlik tedbirleri alınmalı ve eğitim kurumları çok yüksek katlı yapılmamalıdır.
- e. Okullar yapılırken özel gereksinimle öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun planlamalar yapılmalı, psikolojik sorunları olan çocuklara ve ailelerine rehber öğretmenler destek sağlamalıdır.
- f. Göreve yeni atanan personele eğitim aldırılmalı, görevi esnasında şiddet uyguladığı tespit edilen kişilere bir üst kadroya terfisi engellenmelidir.
- g. Öğretmenlerin sınıfta olmadığı ve boş geçen derslerde güvenlik sorunlarının yaşanmaması için önlemler alınmalıdır.

İSG'nin (6331 sayılı kanunun) 4. Maddesine göre; "İSG önlemlerine ilişkin her türlü tedbiri almak işverenin sorumluluğundadır". Yukarıda bahsedilen kanuna göre işveren kurumunda ilk olarak "risk değerlendirme yapar veya yaptırır" hükmüne yer verilmiştir (MEB, 2019). Bu durumdan böyle bahsedilmesinin amacı iş yerindeki çıkabilecek kaza ve iş hastalıkları meydana gelmeden önce gerekli önlemleri almayı ve tüm riskleri ortadan kaldırmaktır. MEB'e bağlı, İSG bakımından risk düzeyi yüksek kurumlarda her 10 kişiye 1, risk düzeyi daha düşük kurumlarda her 20 kişiye 1 ilkyardım uzmanı görevlendirilmesinin yapılması uygun bulunmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014).

Bu uygulamalar okul öncesi dönem çocukları ve eğitim süreçleri için gerekli İSG tedbirlerinin alınabilmesi bakımından önemlidir. Ancak okullarda bu tedbirlerin alınmasıyla ilgili hem bilgi hem de uygulama konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Bu tür uygulamalar, çocukların daha tehlike durumu ortaya çıkmadan önlenmesini desteklemektedir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). İstenmeyen bir olayın yaşanması sonucunda ortaya çıkabilecek sağlık durumlarına karşılık, bu tür maddi tedbirlerin

alınması ile önemli sağlık sorunları doğurabilecek durumların önlenmesi mümkün olmaktadır. Sonuç olarak okul öncesi dönemde İSG uygulamalarının önemli olduğu ve çocukların gelecek yaşamlarına ilişkin çeşitli deneyimler kazanmalarına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Okul öncesi yaş grubundaki çocukların yaşlarının küçük olması dikkate alındığında İSG okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluklarını bir kat daha arttırmaktadır (Andersson, Gunnarsson ve Rosèn, 2015). Bu yaş grubundaki çocuklar acil bir durumda kendilerini koruma becerisine sahip olmamaları öğretmenlerine daha çok ihtiyaç duymalarına sebep olmaktadır. Yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin genel olarak, acil bir olayda pratik bilgiye sahip olsalar dahi acil olay karşısında uygulama eğitimlerinde yetersiz oldukları düşünceleri ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde okullarda İSG konusunda çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Altay, Cabar ve Altay, 2018; Balyer, 2012; Doğdu, 2019; Erol, 2019; Gümüş, 2016; Koç, 2015; Melnick ve Darling-Hammond, 2020; Sevdalı, 2019). **Ancak okulöncesi eğitim kurumlarında İSG ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan, çalışmada Ankara ili Çankaya ilçesinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı kurumlardaki iş sağlığı ve güvenliği konusunda performanslarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;**

1. Okul öncesi öğretmenlerinin İSG yönetsel önlem ve tedbirlerine ilişkin performansları çalışan sayısı ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin İSG yönetsel önlem ve tedbirlerine ilişkin görüşleri nedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin İSG çalışmalarına ilişkin performansları çalışan sayısı ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin İSG çalışmalarına ilişkin görüşleri nedir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin İSG'ye yönelik farkındalık ve bilinç düzeylerine ilişkin performansları çalışan sayısı ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin İSG çalışmaları farkındalık ve bilinç düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin İSG'ye yönelik eğitim uygulamalarına ilişkin performansları çalışan sayısı ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin İSG çalışmalarında eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri nedir?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin İSG'ye yönelik yönetim ve çalışanlar arasında iş birliğine ve iletişime ilişkin performansları çalışan sayısı ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin İSG çalışmalarında yönetim ve çalışanlar arasındaki iş birliğine ve iletişimine ilişkin görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı karma yöntemlerden yakınsayan paralel karma yöntem desenine göre yapılmış bir çalışmadır. Yakınsayan paralel karma yöntemi, araştırma problemine ilişkin kapsamlı bir analiz yapılmasına zemin oluşturması için, araştırmacının nitel ve nicel veriyi birleştirdiği ya da kaynaştırdığı karma yöntem deseni şeklindedir (Creswell, 2017). Nicel yöntem aracılığı ile toplanan veriler fazla katılımcıya erişimi sağlarken, görüşme, gözlem gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırmacının daha da derinlik kazanmasını sağlamış olur.

Nicel Boyut

Araştırmacının nicel boyutunda Karasar'a (2009) göre önceden yaşanmış veya halen yaşanmakta olan bir durumu mevcut haliyle betimlemeyi amaçlayan ve araştırma konusuna dahil olan olayları kişileri vb. konu dahili durumları tanımlamaya çalışan betimlenen tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada tarama modelleri arasında yer alan anket (survey) tekniği kullanılmıştır.

Nitel araştırma sosyal ya da beşerî bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Creswell, 2017). Çalışmanın nitel boyutunda öğretmenlerin görüşlerine göre iş sağlığı ve güvenliği performansına ilişkin durumunu ortaya koyabilmek için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilimi) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmacının ulaşılabilir evrenini; 2020-2021 eğitim-öğretim yılı, Ankara ili Çankaya ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmacının nicel kısmında, Ankara İli Çankaya ilçesinde görev yapmakta olan 110 okul öncesi öğretmenine ulaşılarak veriler toplanmıştır. Araştırmacının nicel kısmında örneklem belirlenmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmacının nitel kısmında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi küçük ve homojen bir grup ele alınarak, bu grubun üzerinde detaylı olarak incelenmesini gerektirmektedir. (Neuman, 2014; Cohen ve Manion, 2017). Çalışmada nitel veriler Ankara ili Çankaya ilçesindeki her anaokulundan 1 tane okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilmiş olup toplam 16 kadın okul öncesi öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklere göre dağılımları incelendiğinde toplam 110 öğretmenin cinsiyet bakımından %98,2'sinin kadın, %1,8'inin erkek olduğu, toplam hizmet süresi bakımından %4,5'inin 1-5 yıl, %27,3'ünün 6-10 yıl, %30,9'unun 11-15 yıl, %37,3'ünün 16 ve üzeri yıl olduğu; okulda çalışan sayısı bakımından %26,4'ünün 1-10 kişi olduğu, %50,9'unun 11-20 kişi olduğu, %22,7'sinin 21 ve üzeri kişi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin İSG seminer alma durumları incelendiğinde %85,5'inin eğitim aldığı, %15,5'inin ise almadığı belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik özelliklere göre dağılımları incelendiğinde toplam 16 öğretmenin cinsiyet bakımından tamamının kadın olduğu, toplam hizmet süresi bakımından %18,8'inin 1-5 yıl, %43,8'inin 6-10 yıl, %33,3'ünün 11-15 yıl, %25'inin 16 ve üzeri yıl olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin İSG seminer alma durumları incelendiğinde %87,5'inin eğitim aldığı, %12,5'inin ise almadığı belirlenmiştir.

Verileri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Üngüren ve Koç (2016) tarafından geliştirilen ve Doğdu (2019) tarafından okul yöneticilerine uygulamak amacıyla uyarlanan "Okul Yöneticilerinin İSG Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek katılımcıların kişisel özelliklerini ölçen 9 maddeden, iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin görüşlerini ölçen 30 maddeyi içeren 2 bölümden oluşmaktadır. Çalışmada katılımcıların İSG uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde beşli Likert dereceleme ölçeği uygulanmıştır. Doğdu (2019) tarafından uyarlanan ölçeğinin genel güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,949$ düzeyinde olduğu belirlenmiştir. İSG uygulamaları performans ölçeği beş alt boyuttan meydana gelmekte olup, beş alt boyutun toplam varyansın %62,36'nı açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare değeri ($\chi^2 / sd=3,84$) bulunduğu bu sonucun modelin gerçek veriler ile iyi uyum gösterdiği sonuçlarına ulaşıldığı, ayrıca DFA analizi sonucunda, modelin yeterliliğinin belirlenmesinde GFI, AGFI, NFI, RFI, IFI, NNFI, RMSEA ve RMR uyum indekslerinden yararlanıldığı Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri, ölçeğin açıklayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan modeli doğruladığı ve ölçeğin faktör yapısının geçerli bir model olduğunu ortaya koyduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak Üngüren ve Koç (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin 30 madde ve beş alt boyuttan oluşan İSG Uygulamaları Performans Ölçeğinin kabul edilebilir geçerli bir model olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada nitel verilerin toplanması görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme tekniği sözlü ya da simgesel iletişimle verilerin toplanmasıdır. Görüşmede bireylerin belirli konular hakkında duygu, düşünce, davranışlarının açıklanması ile bunların sebeplerinin ortaya çıkarması açısından önemlidir (Creswell, 2015; Karasar,2005). Araştırmanın nitel kısmını oluşturan görüşme soruları 5 sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın nicel alt problemlerinden yola çıkarak hazırlanan bu sorular için 3 uzmandan görüş alınmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik oldukça önemlidir. Bu bakımdan inandırıcılık, teyit edilebilirlik, aktarılabilirlik ve tutarlılığın sağlanması gerekmektedir (Gerring, 2017). Verilerin toplanması, analizi ve raporlanmasına ilişkin bütün aşamalar detaylandırılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında araştırma kapsamında, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın etiği Sosyal ve Beşerî Bilimler Kurulu tarafından 30/07/2020-43046 tarih ve sayılı karar ile Etik Kurulu Kararı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Sosyal Bilimler için İstatiksel Paket Programından (SPSS 22.00) programından yararlanılmıştır. Araştırmada verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle frekans dağılımları ile analizlerde parametrik olmayan istatistiksel tekniklerden, Mann-Whitney U, Kruskal- Wallis kullanılmıştır ($p \leq,05$).

Araştırmanın nitel boyutunda veriler, hazırlanan görüşme formları kullanılarak 16 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılar iznine göre ses kaydı, ses kaydının alınmasına izin veremeyen katılımcılardan alınan görüşler ise not tutularak elde edilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı olarak tasarlanan bu araştırmada içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Verilerin toplanması, analizi ve raporlanması süreçlerinin açıklanması nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği etkileyen önemli unsurlardır (Maxwell, 2008). Bu nedenle araştırmada veri analizinde verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, raporlama şeklinde aşamalar kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2013). Öğretmenlerin görüşmelerindeki yazılı formlar deşifre edilerek birinci ve ikinci tür kodlama biçimlerinin birleşiminden oluşan genel bir çerçevede yapılan kodlama tercih edildi. Katılımcı öğretmenlere ise (Ö1, Ö2,..., Ö16) şeklinde; katılımcı şeklinde rumuzlar verilerek analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde ise toplanan verilere ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen tema ve kodlamalar, yine farklı bir araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, analizlerin uygunluğuna bakılmıştır. Araştırma bulgularının, araştırma amacı doğrultusunda sistematik olarak derlenmesi ve sunumu iç tutarlılık ve geçerlik açısından önemli iken, bulguların tablolar haline getirilmesi ve verilerle birlikte elde edilen temaların alanında uzman farklı bir araştırmacı tarafından yeniden gözden geçirilmesi dış geçerliliğin sağlanmasını desteklemektedir. Bu kapsamda iki araştırmacı arasındaki kodlamaların uyumu incelenmiş 5 görüşme sorusuna verilen yanıtlardan çıkarılan kodlamaların ve temaların uyumu Miles ve Huberman formülü (Güvenirlilik: görüş birliği/görüş birliği/görüş ayrılığı) ile incelenmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Bu bağlamda tarafından yapılan toplam 58 kodlamaya karşılık, diğer araştırmacı tarafından 56 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda uyum yüzdesi $55/5+3=,94$ olarak yüksek düzeyde bulunmuştur.

Bulgular

1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İSG Yönetsel Önlem ve Tedbirlerine İlişkin Performansları Çalışan Sayısı ve Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 1. İSG Performans Ölçeğine İlişkin Çalışan Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| Değişken | Çalışan Sayısı | n | Sıra Ortalamaları | sd | X ² | p |
|----------------------------------|----------------|----|-------------------|----|----------------|-----|
| İSG Yönetsel Önlem ve Tedbirleri | 10 ve altı | 29 | 61,52 | 2 | 1.56 | .46 |
| | 11-20 arası | 56 | 52,56 | | | |
| | 21 ve üzeri | 25 | 55,10 | | | |

Tablo 1 birinci alt boyutu açısından değerlendirildiğinde İSG'ye yönelik yönetsel önlem ve tedbirleri puanlarının anlamlı farklılaşma göstermediği belirlenmiştir ($X^2(2) = 1.56, p > .05$).

Tablo 2. İSG Performans Ölçeği Puanlarına İlişkin Toplam Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| Değişken | Toplam Hizmet Süresi | n | Sıra Ortalamaları | sd | X ² | p |
|----------------------------------|----------------------|----|-------------------|----|----------------|-----|
| İSG Yönetsel Önlem ve Tedbirleri | 10 yıl ve altı | 34 | 47,78 | 3 | 4.92 | .18 |
| | 11-15 yıl | 35 | 54,44 | | | |
| | 16-20 yıl | 24 | 59,65 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 17 | 67,26 | | | |

İSG'ye yönelik yönetsel önlem ve tedbirleri puanları Kruskal Wallis H testi ile analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin toplam hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir ($X^2(2) = 4.92, p > .05$).

2. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İSG Yönetsel Önlem ve Tedbirlerine İlişkin Görüşleri Nedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İSG Yönetsel Önlem ve Tedbirlerine İlişkin Görüşler

| Temalar | Kategori | Kodlamalar | Frekans |
|-----------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Önlem ve Tedbir | Uygulamalar | Tatbikat yapılmakta | Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14 (12) |
| | | Acil durum planları hazırlanmakta | Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16 (10) |
| | | Risk değerlendirmesi yapılmakta | Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16 (10) |
| | | Öğretmenler ilk yardım eğitimi almakta | Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 (6) |
| | | Deprem ve yangın tatbikatı yapılmaktadır | Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 (6) |
| | | Okul idaremiz tüm personele bu eğitimi vermekte | Ö1, Ö8, Ö11, Ö14 (4) |
| | | Hazırlık sürecine herkes katılıyor | Ö4, Ö7, Ö12 (3) |
| | | Devrilebilecek eşyaları duvara sabitlenmekte | Ö1, Ö2 (2) |
| | | 6331 sayılı kanunda ve ilgili mevzuata uygun | Ö1, Ö2 (2) |
| | | İSG risk düzeyi düşük olduğu için 6 yılda bir yenilenir | Ö1 (1) |
| | | Acil çıkış kapıları vardır | Ö1 (1) |
| | | Katılım gönüllüdür | Ö4 (1) |
| | | Kaygan zeminler için güvenlik işaretleri kullanılmakta | Ö1 (1) |
| | | Sorunlar | Sorun yaşanmıyor |
| | Eğitimler uygulamalı değil | | Ö3, Ö13 (2) |
| | Eğitimler yetersiz | | Ö10, Ö16 (2) |
| | Sorunlar idare ile paylaşılıyor | | Ö2 (1) |
| | Eğitim alınmadı | | Ö9 (1) |
| | Maddi yetersizlikler | | Ö1 (1) |
| | | Toplam | 69 |

Öğretmenlerin “Okulunuzda İSG ile ilgili uygulanan yönetsel önlem tedbirleri hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları yanıtların analizi sonucunda önlem ve tedbirler, yaşanan sorunlar şeklinde iki tema ortaya çıkmıştır. Önlem ve tedbirler teması içerisinde, tatbikat yapılmakta, acil durum planları hazırlanmakta, risk değerlendirmesi yapılmakta, öğretmenler ilk yardım eğitimi almakta, deprem ve yangın, okul idaremiz tüm personele bu eğitim vermekte, hazırlık sürecine herkes katılıyor, devrilebilecek eşyaları duvara sabitleme, 6331 sayılı kanunda ve ilgili mevzuata uygun, az tehlikeli risk grubunda olduğu için 6 yılda bir yenilenir, acil çıkış kapıları açık, katılım gönüllü, kaygan zeminler için güvenlik işaretleri kullanılmakta şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Önlem ve Tedbirler teması içerisinde öğretmenlerin ifadelerinden 13 kodlama yapılmış ve bu kodlamalar toplamda 59 tekrar edilmiştir. En sık tekrar edilen kodlamalar tatbikat yapılmakta, acil durum planları hazırlanmakta ve risk değerlendirmesi yapılmakta şeklinde ortaya çıkmıştır.

Yaşanan sorunlar teması içerisinde öğretmenler sorun yaşanmıyor, eğitimler uygulamalı değil, eğitimler yetersiz, sorunlar idare ile paylaşılıyor, eğitim alınmadı, maddi yetersizlikler şeklinde kodlamalar yapılmıştır. İçerisinde sorun yaşanmaması, eğitimlerini yetersiz olması ve uygulamalı olmaması şeklinde sorunlar daha sık ifade edilmiş olup, toplamda 6 kodlama 11 kez ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin ifadelerinden ortaya çıkan temalar doğrultusunda acil durum planları hazırlanmakta teması ile ilgili olarak “Ö15: Sivil savunma kapsamında acil durum planı yapıldı. Acil durumda panik olmadan nasıl davranılması gerektiğini çocuklara anlatırız.” ve deprem ve yangın teması ile ilgili olarak “Ö13: Yangın, deprem, tahliye tatbikatlarımız belirli gün haftalar kapsamında yapılmaktadır. Bunun habersiz ani yapılması tavsiye ediyorum” ve “Ö6: Yangın, deprem, tahliye tatbikatlarımız belirli gün haftalar kapsamında yapılmaktadır. İfadeleri örnek gösterilebilir.

3. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İSG Çalışmalarına İlişkin Performansları Çalışan Sayısı ve Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo4. İSG Performans Ölçeğine İlişkin Çalışan Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| Değişken | Çalışan Sayısı | n | Sıra Ortalamaları | sd | X ² | p |
|------------------------------------------|----------------|----|-------------------|----|----------------|-----|
| İSG Çalışmalarına İlişkin Performansları | 10 ve altı | 29 | 56,64 | 2 | 3.33 | .85 |
| | 11-20 arası | 56 | 56,31 | | | |
| | 21 ve üzeri | 25 | 52,36 | | | |

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin İSG uygulamalarına yönelik görüşlerinde puanlarının çalışan sayısı için anlamlı farklılaşma meydana gelmediği belirlenmiştir ($X^2(2) = 3.33, p > .05$).

Tablo 5. İSG Performans Ölçeği Puanlarına İlişkin Toplam Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| Değişken | Toplam Hizmet Yılı | n | Sıra Ortalamaları | sd | X ² | p |
|------------------------------------------|--------------------|----|-------------------|----|----------------|-----|
| İSG Çalışmalarına İlişkin Performansları | 10 yıl ve altı | 34 | 51,99 | 3 | 2.53 | .47 |
| | 11-15 yıl | 35 | 54,30 | | | |
| | 16-20 yıl | 24 | 54,63 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 17 | 66,24 | | | |

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin İSG uygulamalarına yönelik görüşlerinde puanlarının, toplam hizmet süresine göre bir farklılaşma çıkmadığı belirlenmiştir ($X^2(3) = 2,53p>.05$).

4. “Okul öncesi öğretmenlerinin İSG çalışmalarına ilişkin görüşleri nedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İSG Üzerine Yapılan Çalışmalara İlişkin Görüşleri

| Temalar | Kategori | Kodlamalar | Frekans |
|--------------------|----------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| İSG çalışmalarları | Tedbirler | Tedbirlere uyulur | Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16 (11) |
| | | Uyarıcı levhalara uyulmakta | Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12(9) |
| | | Gerekli levhalar bulunmakta | Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö15, Ö16 (7) |
| | | Önlemler alınmakta | Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15 (6) |
| | | Öğretim yılı başında acil durum planları hazırlanmakta | Ö2, Ö7, Ö9 (3) |
| | | Önlem alınacak bir durum yok | Ö1 (1) |
| | | İş önlüğü ve maske dışında uyulmamakta | Ö1 (1) |
| | Tedbirlere uyulmuyor | Ö11 (1) | |
| | Sorunlar | Sorun yaşamadım | Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9 (6) |
| | | Temizlik yaparken ayağınız kayabilir levhasının olmaması | Ö1, Ö13 (2) |
| Toplam | | 47 | |

Öğretmenlerin “Okulunuz çalışanları, çalışırken İSG kriterlerini dikkate alıyorlar mı neler düşünüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları yanıtların analizi sonucunda: Çalışanların tedbirlere uyması ve sorunlar şeklinde iki tema ortaya çıkmıştır. Çalışanların tedbirlere uyması teması içerisinde tedbirlere uyulur, uyarıcı levhalara uyulmakta, gerekli levhalar bulunmakta, önlemler alınmakta, öğretim yılı başında acil durum planları hazırlanmakta, önlem alınacak bir durum yok, iş önlüğü ve maske dışında uyulmamakta, tedbirlere uyulmuyor kodlamaları yapılmıştır. Tema içerisinde 8 kodlama öğretmenler tarafından toplamda 39 kez ifade edilmiştir. Tema içerisinde sıklıkla ifade edilen kodlamalar tedbirlere uyulur, uyarıcı levhalara uyulmakta, levhalar bulunmakta ve önlemler alınmakta şeklinde ortaya çıkmıştır

Sorunlar teması içerisinde öğretmenlerin ifadeleri sorun yaşamadım, temizlik yaparken ayağınız kayabilir levhasının olmaması şeklinde 2 kodlama yapılmış ve bu kodlar 8 öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin ifadelerinden ortaya çıkan temalar doğrultusunda tedbirlere uyulur kodlaması ile ilgili olarak “Ö4: Dikkate alınıyor. Örneğin elektrik panolarına yetkili teknik elaman dışında kimse müdahale etmiyor.” ve önlemler alınmakta kodlaması ile ilgili olarak “Ö12: Okul tarafından alınan koruyucu önlem önlemlere çalışan ve personel uyarlar.” ifadeleri örnek gösterilebilir.

5. “Okul öncesi öğretmenlerinin İSG’ye yönelik farkındalık ve bilinç düzeylerine ilişkin performansları çalışan sayısı ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 7. İSG Performans Ölçeğine İlişkin Çalışan Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| Değişken | Çalışan Sayısı | n | Sıra Ortalamaları | sd | X ² | p |
|----------------------------------|----------------|----|-------------------|----|----------------|-----|
| İSG Farkındalık Bilinç Düzeyleri | 10 ve altı | 29 | 60,47 | 2 | 1.34 | .51 |
| | 11-20 arası | 56 | 55,10 | | | |
| | 21 ve üzeri | 25 | 50,64 | | | |

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin İSG konusunda farkındalık ve bilinç boyutuna ilişkin puanlarının olduğu çalışan sayısına göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirlenmiştir ($X^2(2) = 1,34 p>.05$).

Tablo8. İSG Performans Ölçeği Puanlarına İlişkin Toplam Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| Değişken | Toplam Hizmet Yılı | n | Sıra Ortalamaları | sd | X ² | p |
|----------------------------------|--------------------|----|-------------------|----|----------------|-----|
| İSG Farkındalık Bilinç Düzeyleri | 10 yıl ve altı | 34 | 48,09 | 3 | 5.02 | .17 |
| | 11-15 yıl arası | 35 | 53,13 | | | |
| | 16-20 yıl arası | 24 | 65,25 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 17 | 61,44 | | | |

Tablo 8 incelendiğinde Okul öncesi öğretmenlerinin İSG konusunda farkındalık ve bilinç boyutuna ilişkin puanlarının toplam hizmet süresine göre anlamlı bir farklılaşma çıkmadığı belirlenmiştir ($X^2(2) = 5.02p > .05$).

6. “Okul öncesi öğretmenlerinin İSG çalışmaları farkındalık ve bilinç düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Okul öncesi öğretmenlerinin İSG'ye yönelik farkındalık ve bilinç düzeylerine ilişkin görüşleri

| TemalarKategori | Kodlamalar | Frekans |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Çalışanların Farkındalık ve Farkındalık Bilinç düzeyleri | Hastalıklarla ilgili yeterince bilgi sahibi değil | Ö3,Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö15, Ö16 (12) |
| | Tedbirler uygulanmakta | Ö1,Ö3,Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16 (11) |
| | Yasal hak ve sorumluluklarla ilgili bilgili | Ö3,Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16 (9) |
| | Ekipmanların kullanımı anlatılmakta | Ö2,Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15 (7) |
| | Yasal hak ve sorumlulukları konusunda okul çalışanlarının yeterince bilinçli değil | Ö1,Ö2, Ö5, Ö6, Ö11 (5) |
| | Okul yönetimi tedbirlere uyulmasını kontrol etmekte | Ö2,Ö4, Ö8, Ö16 (4) |
| | Okul yönetimi bilgilendirme yapmaktadır | Ö1, Ö5, Ö7, Ö16 (4) |
| | Seminerlerle bilgilendirmeler yapılmakta | Ö2,Ö4, Ö6 (3) |
| | Meslek hastalıkları ile ilgili yeterince bilgi sahibi | Ö7, Ö8 (2) |
| Sorunlar | Koruyucu ekipman farkındalığı yetersiz | Ö5, Ö6 (2) |
| | Çalışanlar risk grubunda değil | Ö1 (1) |
| | Toplam | 60 |

Öğretmenlerin “Okulunuz çalışanlarının, İSG farkındalık ve bilinç düzeyleri hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları yanıtların analizi sonucunda: Çalışanların farkındalık ve bilinç düzeyleri şeklinde tek tema ortaya çıkmıştır. Tema içerisinde öğretmenlerin ifadelerinde yapılan kodlamalar hastalıklarla ilgili yeterince bilgi sahibi değil, tedbirler uygulanmakta, yasal hak ve sorumluluklarla ilgili bilgili, ekipmanların kullanımı anlatılmakta, yasal hak ve sorumlulukları konusunda okul çalışanlarının yeterince bilinçli değil, okul yönetimi tedbirlere uyulmasını kontrol etmekte, okul yönetimi bilgilendirme yapmaktadır, seminerlerle bilgilendirmeler yapılmakta, meslek hastalıkları ile ilgili yeterince bilgi sahibi, koruyucu ekipman farkındalığı yetersiz, çalışanlar risk grubunda değil şeklinde ortaya çıkmıştır. Tema kapsamında toplamda 11 kodlama öğretmenler tarafından 60 kez ifade edilmiştir. En sık tekrar edilen kodlamaların Hastalıklarla ilgili yeterince bilgi sahibi değil, Tedbirler uygulanmakta, Yasal hak ve sorumluluklarla ilgili bilgili, Ekipmanların kullanımı anlatılmakta olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kodlamalarla ilişkin verdikleri ifadeler incelendiğinde Ekipmanların kullanımı anlatılmakta kodlaması ile ilgili olarak “Ö8: Koruyucu ekipmanların kullanılması ile ilgili bilgiler veriliyor. Kullanmayan personel olunca uyarılıyor.” ve Seminerlerle bilgilendirmeler yapılmakta “Ö6: Risklerden korunmak ve alınan tedbirlerin uygulanması konusunda yıl başında yapılan eğitimlerde ne öğreniyorlarsa o düzeyde bilinçleniyorlar. Okulda personel sürekli olarak değiştiği için bu konuda sorunlar yaşanmaktadır.” ifadeleri örnek gösterilebilir.

7. “Okul öncesi öğretmenlerinin İSG’ye yönelik eğitim uygulamalarına ilişkin performansları çalışan sayısı ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 10. İSG Performans Ölçeğine İlişkin Çalışan Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| Değişken | Çalışan Sayısı | n | Sıra Ortalamaları | sd | X ² | p |
|-------------------------|----------------|----|-------------------|----|----------------|-----|
| İSG Eğitim Uygulamaları | 10 ve altı | 29 | 64,05 | 2 | 2.97 | .23 |
| | 11-20 arası | 56 | 53,04 | | | |
| | 21 ve üzeri | 25 | 51,08 | | | |

Okul öncesi öğretmenlerinin İSG eğitim uygulamaları boyutuna ilişkin puanlarının okullarında çalışan sayısına göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirlenmiştir ($X^2(2) = 2.97 > .05$).

Tablo 11. İSG Performans Ölçeği Puanlarına İlişkin Toplam Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| Değişken | Toplam Hizmet Süresi | n | Sıra Ortalamaları | sd | X ² | p |
|-------------------------|----------------------|----|-------------------|----|----------------|-----|
| İSG Eğitim Uygulamaları | 10 yıl ve altı | 34 | 51,63 | 3 | .89 | .83 |
| | 11-15 yıl arası | 35 | 55,77 | | | |
| | 16-20 yıllar arası | 24 | 58,81 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 17 | 58,00 | | | |

Okul öncesi öğretmenlerinin İSG eğitim uygulamaları boyutuna ilişkin puanlarının toplam hizmet sürelerine bakıldığında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($X^2(2) = .89p>.05$).

8. “Okul öncesi öğretmenlerinin İSG çalışmalarında eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri nedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İSG Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

| Temalar Kategorisi | Kodlamalar | Frekans |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| İş Sağlığı Uygulanabilirlik Ve Güvenliği Eğitimi | Uygulamalı olmalı | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16 (13) |
| | Okul içerisinde düzenli seminer verilmekte | Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö16 (8) |
| | Eğitim yeterli değil | Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16 (8) |
| | Anlaşılır | Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14(7) |
| | Etkili | Ö2, Ö7, Ö9, Ö10 (4) |
| | Eğitimin uygulamalı olmaması | Ö1, Ö4, Ö6, Ö15 (4) |
| | Hata yapıyor | Ö5, Ö8 (2) |
| | 6331 sayılı iş güvenliği kanununa uygun yapılmakta | Ö1, Ö2 (2) |
| Sorunlar | Formalite olması | Ö3, Ö4 (2) |
| | Uzmanlar tarafından verilmeli | Ö3 (1) |
| | Toplam | 51 |

Öğretmenlerin “Okulunuz çalışanlarının, İSG eğitimi hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları yanıtların analizi sonucunda: İSG eğitimi şeklinde tek tema ortaya çıkmıştır. Tema içerisinde öğretmenlerin ifadelerinde yapılan kodlamalar uygulamalı olmalı, okul içerisinde düzenli seminer verilmekte, eğitim yeterli değil, anlaşılır, etkili, eğitimin uygulamalı olmaması, hata yapılıyor, 6331 sayılı iş güvenliği kanununa uygun yapılmakta, formalite olması, uzmanlar tarafından verilmeli şeklinde ortaya çıkmıştır. Tema kapsamında toplamda 10 kodlama öğretmenler tarafından 51 kez ifade edilmiştir. En sık tekrar edilen kodlamaların Uygulamalı olmalı, okul içerisinde düzenli seminer verilmekte, Eğitim yeterli değil olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kodlamalarla ilişkin verdikleri ifadeler incelendiğinde Eğitim yeterli değil kodlaması ile ilgili olarak “Ö14: Bu eğitimlerin düzenli aralıklarla yapılmadığını düşünüyorum. Yapılmasının da çok gerekli olduğu kanaatindeyim.” ve anlaşılır kodlaması ile ilgili olarak “Ö7: Eğitimler, çalışanların eğitim seviyesine göre ve güncel olaylardan örnekler verilerek gerçekleştirildiği için yeterince anlaşılır olduğunu düşünüyorum.” ve “Ö14: Bu eğitimlerin düzenli aralıklarla yapılmadığını düşünüyorum. Yapılmasının da çok gerekli olduğu kanaatindeyim.” İfadeleri örnek gösterilebilir.

9. “Okul öncesi öğretmenlerinin İSG’ye yönelik yönetim ve çalışanlar arasında iş birliğine ve iletişime ilişkin performansları çalışan sayısı ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 13. İSG Performans Ölçeğine İlişkin Çalışan Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| Değişken | Çalışan Sayısı | n | Sıra Ortalamaları | sd | X ² | p |
|--------------------------------------|----------------|----|-------------------|----|----------------|-----|
| İSG Yönetim ve Çalışanlar İş birliği | 10 ve altı | 29 | 62,05 | 2 | 2.68 | .26 |
| | 11-20 arası | 56 | 55,18 | | | |
| | 21 ve üzeri | 25 | 48,62 | | | |

Tablo 13 incelendiğinde İSG yönelik yönetim ve çalışanlar arasında iş birliğine ve iletişime ilişkin puanlarında, okullarında çalışan sayısına göre anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir ($X^2(2) = 2.68p > .05$).

Tablo 14.İSG Performans Ölçeği Puanlarına İlişkin Toplam Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| Değişken | Toplam Hizmet Süresi | n | Sıra Ortalamaları | sd | X ² | p |
|-------------------------------------|----------------------|----|-------------------|----|----------------|-----|
| İSG Yönetim ve Çalışanlar İşbirliği | 10 yıl ve altı | 34 | 51,94 | 3 | 2.28 | .52 |
| | 11-15 yıl arası | 35 | 55,57 | | | |
| | 16-20 yıl arası | 24 | 53,67 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 17 | 65,06 | | | |

İSG'ye yönelik yönetim ve çalışanlar arasında iş birliğine ve iletişime ilişkin puanlarının okullarında çalışanların toplam hizmet süresine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirlenmiştir ($X^2(2) = 2.28p > .05$).

10. “Okul öncesi öğretmenlerinin İSG çalışmalarında yönetim ve çalışanlar arasındaki iş birliğine ve iletişimine ilişkin görüşleri nedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İSG Yönetim ve Çalışanlar Arasındaki İş Birliği Ve Güvenliğine İlişkin Görüşleri

| Tema | Kategori | Kodlamalar | Frekans |
|-------------------------------|----------|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Yönetim ve Çalışan İş birliği | Uyum | Sorunlar idareye iletilmekte | Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö15, Ö16 (15) |
| | | Yönetici ve çalışan iş birliği yapılmakta | Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15 (10) |
| | | Çalışanlar düşüncelerini ifade edebilmekte | Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16 (9) |
| | | İhtiyaçlar karşılanmakta | Ö1, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14 (6) |
| | | İSG uzmanı yok | Ö6, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16 (5) |
| | | İSG uzmanı, yönetici ve çalışanlar arasında iş birliği yapılmakta | Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9 (4) |
| | | Ekipler oluşturulmakta | Ö1, Ö7, Ö14, Ö15 (4) |
| | | Kâğıt üzerinde kalmakta | Ö5 (1) |
| | | Toplam | 48 |

Öğretmenlerin “Okulunuz İSG konusunda yönetim ve çalışanların arasındaki iş birliği ve iletişimi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları yanıtların analizi sonucunda: Yönetim ve Çalışan İşbirliği şeklinde tek tema ortaya çıkmıştır. Tema içerisinde öğretmenlerin ifadelerinde yapılan kodlamalar sorunlar idareye iletilmekte, yönetici ve çalışan iş birliği yapılmakta, çalışanlar düşüncelerini ifade edebilmekte, ihtiyaçlar karşılanmakta, İSG uzmanı yok, İSG uzmanı, yönetici ve çalışanlar arasında iş birliği yapılmakta, ekipler oluşturulmakta, kâğıt üzerinde kalmakta şeklinde ortaya çıkmıştır. Tema kapsamında toplamda 8 kodlama yapılmış ve bu kodlar toplamda 48 kez ifade edilmiştir. En sık tekrar edilen kodlamaların Sorunlar idareye iletilmekte, Yönetici ve çalışan iş birliği yapılmakta, Çalışanlar düşüncelerini ifade edebilmekte, İhtiyaçlar karşılanmakta olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kodlamalarla ilişkin verdikleri ifadeler incelendiğinde Yönetici ve çalışan iş birliği yapılmakta kodlaması ile ilgili olarak “Ö11: İSG konusunda uzman desteği sağlanmıyor, okullarda okul idaremiz gerekli sorumlulukları bizlerle paylaşıp birlikte yapılması gereken çalışmaları iş birliğinde gerçekleştirmekteyiz.” ve Çalışanlar düşüncelerini ifade edebilmekte kodlaması ile ilgili olarak “Ö3: Endişelerini tabiki rahatlıkla dile getirirler. Zaten getiremeseler de 3 ayda bir yapılması zorunlu olan toplantılarda resmi olarak söylerler. “ ifadeleri örnek gösterilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada İSG'ye yönelik yönetsel önlem ve tedbirleri puanlarının çalışan sayısı ve toplam hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca İSG ile ilgili tatbikat yapılmakta, acil durum planları hazırlanmakta, risk değerlendirmesi yapılmakta, öğretmenler ilk yardım eğitimi almakta, deprem ve yangın, okul idaremi tüm personele bu eğitim vermekte, hazırlık sürecine herkes katılıyor, devrilebilecek eşyaları duvara sabitleme gibi çalışmalar yapıldığı belirtilmiştir. Değişkenler açısından nicel ve nitel olarak sonuçları incelendiğinde nicel ve nitel verilerin birbiriyle uyumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Yivli ve Kuzucuoğlu (2020) İstanbul'un iki ilçesinde Zeytinburnu ve Fatih'teki anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinde, İSG alanında farkındalık oluşturma uygulamalarını inceledikleri araştırmada, okullarda İSG riskleri bakımından risk analizlerinin yapıldığı ve eylem planlarının hazırlandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Boztuğ ve Akyol (2017) ilköğretim okullarında çalışan idareci ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul güvenliğine ilişkin yaptıkları araştırmada okulda güvenlik ile ilgili tedbirlerin alındığı ve risk planlarının hazırlandığı belirlenmiştir. Boucaut ve Knobben (2020) bir üniversite hemşirelik okulunda İSG olaylarına ilişkin yaptıkları araştırmada okulda iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin gerekli tedbirlerin alındığı, bunun genellikle okul yönetimi tarafından gerçekleştirildiği, öğrencilerin alınan güvenlik tedbirleri ile ilgili bilgi sahibi oldukları, olası riskli durumlar için nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili bilgilendirildikleri belirlenmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin İSG uygulamalarına yönelik görüşlerinde puanlarının çalışan sayısı ve toplam hizmet süresi bakımından anlamlı farklılaşma meydana gelmediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler tedbirlere uyulur, uyarıcı levhalara uyulmakta, gerekli levhalar bulunmakta, önlemler alınmakta, öğretim yılı başında acil durum planları hazırlanmakta, önlem alınacak bir durum yok, iş önlüğü ve maske dışında uyulmamakta, tedbirlere uyulmuyor şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Benzer şekilde Boztuğ ve Akyol (2017) ilköğretim okullarında çalışan idareci ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul güvenliğine ilişkin yaptıkları araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin olası risk durumlarına karşı iletişim içerisinde oldukları ve risk planlarının yöneticiler tarafından takip edildiği belirlenmiştir. Van ve Koç (2020) kamu yönetiminde temel İSG bilgisine ilişkin yaptıkları araştırmada okulda çalışanların İSG eğitimleri aldıkları, risklere ilişkin farkındalıklarının bulunduğu, herhangi bir risk durumunda okul yönetiminin hızlı bir şekilde bilgilendirilerek müdahale yöntemlerinin uygulandığı belirtilmiştir. Schofield, Ryan ve Stroinski (2021) eğitimciler ve destek personeli arasında okullarda iş kazaları için risk faktörlerini inceledikleri araştırmada erkek ve kadınların benzer oranda yaralanma yaşamalarına karşılık bu oran erkeklerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla düşmeler ve kaymalar (%29,1), incinme/burkulma/yırtılma (%45,2) ve üst ekstremiteler (%31,3) en sık neden, doğa ve vücut parçası yaralanmasıdır. Bununla birlikte okulların, çalışanların ve işlerinin özellikleri, görevleri ve risk durumları farklılık göstermektedir. Poursadeqiyani ve Arefi (2020) İran'da bulunan okulların sağlık, güvenlik ve çevre durumuna ilişkin yaptıkları araştırmada, katılan okulların olumlu bir statüye sahip olduğunu ve çalışmaların sadece %12'sinin kötü durum bildirdiğini göstermiştir. Okulların yaklaşık %88'i olumlu veya ortalama koşullara sahiptir. Güvenli acil çıkış olmaması ve

ergonomik koltukların yetersiz olması gibi bazı durumlar rapor edilmiş, kırsal ve kent- sel alanlardaki okullarda bazı farklılıklar gözlemlenmiştir. Genel olarak ise İran'daki şehir okullarının çoğunda sağlık ve güvenlik durumunun iyi ve nispeten olumlu ol- duğu belirlenmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin İSG konusunda farkındalık ve bilinç boyutuna ilişkin puanlarının olduğu çalışan sayısına ve toplam hizmet süresi bakımından anlamlı farklılaşma meydana gelmediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler hastalıklarla ilgili yeterince bilgi sahibi değil, tedbirler uygulanmakta, yasal hak ve sorumluluklarla ilgili bilgili, ekipmanların kullanımı anlatılmakta, yasal hak ve so- rumlulukları konusunda okul çalışanlarının yeterince bilinçli değil, okul yönetimi tedbirlere uyulmasını kontrol etmekte, okul yönetimi bilgilendirme yapmaktadır, seminerlerle bilgilendirmeler yapılmakta, meslek hastalıkları ile ilgili yeterince bilgi sahibi, koruyucu ekipman farkındalığı yetersiz, çalışanlar risk grubunda değil şek- linde görüşler belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yivli ve Kuzucuoglu (2020) İstanbul'un iki ilçesinde Zeytinburnu ve Fatih'teki anaokullarında görev yapan okul öncesi öğret- menlerinin, İSG alanında farkındalık oluşturma uygulamalarını inceledikleri araştı- rmada, İSG tedbirlerinin genel olarak alındığı ancak farkındalık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda okulda elektrik ve su tesisatı, dolap ve kitaplık gibi eşyaların düzenlenmesinde sağlık ve güvenlik tedbirlerine uyulduğu belirlenmiş- tir. Xu ve diğerleri (2020) öğrencilerin İSG eğitimlerine ilişkin yaptıkları araştırmada, cinsiyet, ekonomik düzey, aile üyesi sayısı ve okul yerlerindeki öğrenciler arasında or- talama puanlarda ve geçme oranlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar mey- dana gelmiştir. Andersson, Gunnarsson ve Rosen (2015) mesleki eğitimde öğrencilere İSG konusunda bilgi aktarımında müdür, öğretmen ve müfettişlerin rolüne ilişkin yaptıkları araştırmada, genellikle öğrenciler için denetçiler makinelerle ilgili riskler hakkında bilgi vermektedir. Bununla birlikte bireysel olarak öğrencilerin gelecekteki çalışmalarıyla ilgili olarak İSG konuları hakkında edindiği bilginin, önemli ölçüde bireysel olduğu, öğretmenler ve müfettişlerin ise kişisel bilgi ve deneyimlerine bağlı olduğunu belirlenmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin İSG eğitim uygulamaları boyutuna iliş- kin puanlarının okullarında çalışan sayısına ve toplam hizmet süresi bakımından anlamlı farklılaşma meydana gelmediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler İSG eği- timleri ile ilgili olarak uygulamalı olmalı, okul içerisinde düzenli seminer verilmek- te, eğitim yeterli değil, anlaşılır, etkili, eğitimin uygulamalı olmaması, hata yapıyor, 6331 sayılı iş güvenliği kanununa uygun yapılmakta, formalite olması, uzmanlar ta- rafından verilmeli şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Van ve Koç (2020) kamu yöneti- minde temel İSG bilgisine ilişkin yaptıkları araştırmada çalışanların İSG eğitimleri aldıkları, katılımcıların yaklaşık tamamının herhangi bir iş kazası geçirmediği, ih- mal ve dikkatsizlik nedeniyle 261 kişiden 6 tanesinin farklı şekillerde hafif kazalar geçirdikleri, okulda İSG ile ilgili gerekli tedbirlerin alındığı ve yönetmeliklere uygun şekilde acil durum planlarının hazırlandığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Yivli ve Ku- zucuoglu (2020) İstanbul'un iki ilçesinde Zeytinburnu ve Fatih'teki anaokullarında görev yapan öğretmenlerde, İSG alanında farkındalık oluşturma uygulamalarını in- celedikleri araştırmada, okullarda öğretmen ve çalışanlara yönelik İSG eğitimlerinin uygulanması gerektiği, ancak bu eğitimlerin beklenen düzeyde gerçekleştirilmediği

belirtilmiştir. Benzer şekilde Boztuğ ve Akyol (2017) ilköğretim okullarında çalışan idareci ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul güvenliğine ilişkin yaptıkları araştırmada iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin verildiği, bütün personelin bu eğitimlere katıldığı ve bilgilendirildiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada ailelerin de okuldaki güvenlik tedbirlerine ilişkin katkılarının olduğu, sorunların yönetici, çalışan ve ailelerle birlikte çözüldüğü belirtilmiştir. Xu ve diğerleri (2020) Jiangsu Eyaletindeki geniş bir kesitsel anketten genç üniversite öğrencilerinin İSG ilişkin yaptıkları araştırmada, yoksulluk çeken bölgelerdeki öğrenciler için İSG eğitime yapılan yatırımların artırılması ve öğrencilerin bilgilerini düzenli olarak değerlendirmesi gerektiği belirlenmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin İSG yönelik yönetim ve çalışanlar arasında iş birliğine ve iletişime ilişkin puanlarında, okullarında çalışan sayısına ve toplam hizmet süresi bakımından anlamlı farklılaşma meydana gelmediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler sorunlar idareye iletilmekte, yönetici ve çalışan iş birliği yapılmakta, çalışanlar düşüncelerini ifade edebilmekte, ihtiyaçlar karşılanmakta, İSG uzmanı yok, İSG uzmanı, yönetici ve çalışanlar arasında iş birliği yapılmakta, ekipler oluşturulmakta, kâğıt üzerinde kalmakta şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Van ve Koç (2020) kamu yönetiminde temel İSG bilgisine ilişkin yaptıkları araştırmada çalışanların temel ilkyardım bilgilerinin yeterli olduğu, İSG eğitimlerinin okullarda önemli olduğu ve buna ilişkin dersin olması gerektiği, İSG konusunda öğrencilere bilgilendirmeler yapıldığı, çalışanların İSG ile ilgili tedbirlerden memnun oldukları, okulda risk değerlendirmelerinin yapıldığı, meslek hastalıkları ve riskler hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tokpınar (2019) eğitim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliğinin incelenmesine ilişkin yaptığı araştırmada okul müdürü ve çalışanların iş sağlığı ve güvenliği eğitimi aldıkları, okul yönetiminin okul içerisinde ve bahçede meydana gelebilecek risk durumlarına ilişkin tedbirlerin alınmasından sorumlu olduğu belirtilmiştir. Ayrıca elektrik tesisatı, kapı ve pencereler, yangın merdivenleri, okul içi ve bahçenin zemini, kitaplıklar, dolaplar, temizlik ve hijyen, havalandırma, laboratuvar malzemeleri, okul giriş çıkışları gibi çeşitli durumlara ilişkin risk raporlarının hazırlanması ve raporda belirtilen risk durumlarının önlenmesi gerekmektedir. Yivli ve Kuzucuoglu (2020) İstanbul'un iki ilçesinde Zeytinburnu ve Fatih'teki anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, İSG alanında farkındalık oluşturma uygulamalarını inceledikleri araştırmada, İSG tedbirleri ile ilgili herhangi bir fikri olmayan çok sayıda öğretmen ve yöneticinin bulunduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Boztuğ ve Akyol (2017) ilköğretim okullarında çalışan idareci ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul güvenliğine ilişkin yaptıkları araştırmada okul çalışanlarının, okuldaki sağlık ve güvenlik ile ilgili sorunların çözümüne aktif katıldıkları, görüş ve düşüncelerini rahatlıkla paylaştıkları, çalışan ve yöneticiler arasında işbirliğinin yapıldığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, görüşleri doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Nitel araştırma sonuçlarında İSG eğitimlerinin kâğıt üzerinde yapılıyor, uygulamalı olarak yapılırsa daha faydalı olur, görüşlerinden yola çıkarak. İSG eğitimleri uygulamalı olarak yapılmalı ve görev yeri değişen öğretmenlerin bu eğitimleri tekrardan alıp almadıkları kontrol edilmelidir.

- Nitel araştırma sonuçlarında risk değerlendirmelerinde okul öncesi öğretmenlerinin uzmanlık alanımız değil ve yetersiz hissediyoruz görüşleri nedeniyle okul öncesi eğitim kurumlarında İSG uzmanları, risk değerlendirmelerinde ve diğer kontrollerde rehberlik yapmalıdırlar.
- Okul öncesi kurum yöneticilerinin İSG eğitimlerinin verilmesi konusunda yeterlilikleri artırılmalıdır.
- Anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin İSG algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu uygulamanın ilkokul, orta okul ve kız meslek liselerinin bünyesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine de uygulanarak karşılaştırılabilir.
- Araştırma Ankara ili Çankaya ilçesi ile sınırlı tutulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin İSG algı düzeylerinin daha iyi anlaşılması için daha fazla il ve ilçede uygulanarak çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Altay, M., Cabar, H. D., ve Altay, B. (2018). *Adolesan döneminde beslenme ve okul sağlığı*. Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(1), 173-180.
- Andersson, M., Gunnarsson, K., ve Rosèn, G. (2015). *Role of headmasters, teachers, and supervisors in knowledge transfer about occupational health and safety to pupils in vocational education*. Safety and Health at Work, 6(4), 317-323.
- Autenrieth, D. A., Brazile, W. J., Douphrate, D. I., Román-Muñiz, I. N. ve Reynolds, S. J. (2016). *Comparing occupational health and safety management system programming with injury rates in poultry production*. Journal of Agromedicine, 21(4), 364-372.
- Balyer, A. (2012). *Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 75-93.
- Boucaut, R., ve Knobben, L. (2020). *Occupational health and safety incidents at a university school of nursing: A retrospective, descriptive appraisal*. Nurse education in practice, 44, 102776.
- Boztuğ, Ö. ve Akyol, B. (2017). *İlkokullarda yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul güvenliği (Aydın ili Efeler ilçesi örneği)*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 4, 1, 74-95.
- Cohen, L., ve Manion, L. (2017). *Research methods in education (7th edition)*. New York, NY: Routledge
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). *Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(4), 73-84.
- Dadaczynski, K. ve Paulus, P. (2015). *Healthy principals–healthy schools? A neglected perspective to school health promotion. In Schools for Health and Sustainability (pp. 253-273)*. Springer, Dordrecht.
- Davidson, M., Reed, S., Oosthuizen, J., O'Donnell, G., Gaur, P., Cross, M., ve Dennis, G. (2018). *Occupational health and safety in cannabis production: an Australian perspective*. International journal of occupational and environmental health, 24(3-4), 75-85.
- Díaz-Vicario, A., ve Gairín Sallán, J. (2017). *A comprehensive approach to managing school safety: case studies in Catalonia, Spain*. Educational Research, 59(1), 89-106.
- Doğdu, S. (2019). *Okul yöneticilerinin iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.

Ergül, A. (2020). *Orta eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş sağlığı güvenliği bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Çanakkale.

Erol, F. (2009). *Okulda güvenlik sorununa yol açan etkenlerin belirlenmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Gerring, J. (2017). *Qualitative methods. Annual Review of Political Science*, 20, 15-36.

Golberstein, E., Wen, H., ve Miller, B. F. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents*. JAMA pediatrics, 174(9), 819-820.

Gümüş, B. (2016). *Okullarda iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeylerinin irdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi (19. Baskı)*. Ankara: Nobel.

Koç, M.H.(2015). 3-6 Yaş grubu anaokullarında çocuk risk etmenleri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

MEB. (2014). *19. Millî Eğitim Şurası Kararları*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf (Erişim: 15.09.2021).

MEB. (2014). *İş sağlığı ve güvenliği genelgesi*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1705.pdf> (Erişim: 15.09.2021).

MEB. (2019). *İş ekipmanlarının periyodik kontrolleri genelgesi*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2007.pdf> (Erişim: 15.09.2021).

Melnick, H., ve Darling-Hammond, L. (2020). *Reopening schools in the context of COVID-19: health and safety guidelines from other countries*. Policy Brief. Learning Policy Institute.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.

Min, J., Kim, Y., Lee, S., Jang, T. W., Kim, I., ve Song, J. (2019). *The fourth industrial revolution and its impact on occupational health and safety, worker's compensation and labor conditions*. Safety and health at work, 10(4), 400-408.

Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches (Seventh Ed.)*. Essex: Pearson Education Limited.

Özer, N., ve Dönmez, B. (2007). *Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınabilecek önlemler*. Milli Eğitim Dergisi, 35(173), 299-313.

Poursadeqiyani, M., ve Arefi, M. F. (2020). *Health, safety, and environmental status of Iranian school: A systematic review*. Journal of Education and Health Promotion, 9.

Riley, P. (2019). *The Australian principal occupational health, safety and wellbeing survey: 2018 data*. <https://apo.org.au/node/222071> (Erişim: 15,1,2021)

Schofield, K. E., Ryan, A. D., ve Stroinski, C. (2021). *Risk factors for occupational injuries in schools among educators and support staff*. Journal of Safety Research.

Sevda, N. (2019). *Okul yöneticilerinin iş sağlığı ve güvenliği çalışmaları ve karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Stokes, H., ve Cuervo, H. (2009). *Challenging occupational health and safety education in schools*. International Journal of Learning, 16(2).

Tokpınar, M. (2019). *Eğitim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Üngüren, E., & Koç, T. S. (2016). *Konaklama işletmelerinde iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının örgütsel güven üzerindeki etkisi*. Is, Guc: The Journal of Industrial Relations & Human Resources, 18(2).

Van, M. H., ve Koç, N. (2020). *Kamu yönetiminde temel iş sağlığı ve güvenliği bilgisi (Van Milli Eğitim Müdürlüğü Örneği)*. Bitlis Eren Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik İzdüşüm Dergisi, 5(2), 125-135.

Xu, S., Wang, L., Wang, B., Guo, H., Han, L., Xu, S., ... ve Zhu, B. (2020). *Occupational safety and health in China: junior college students' knowledge from a large cross-sectional survey in Jiangsu Province*. Journal of public health policy, 41(3), 375-385.

Yıldız, M. (2019). *Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iş sağlığı ve güvenliği hakkındaki bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yivli, İ., ve Kuzucuoglu, A. H. (2020). İstanbul Zeytinburnu ve Fatih ilçelerindeki anaokullarında çalışan öğretmenlerde, iş sağlığı ve güvenliği alanında farkındalık oluşturma uygulamaları. ISC Academy, 3(2), 144-155.

Extended Abstract

Individuals need to work in healthy and safe environments in order to meet their life needs. The education given in pre-school institutions is of great importance as it contributes greatly to the cognitive, social and physical development of the child and prepares the child for the future. In this regard, it is important that the environments provided to children are supportive of learning. As a matter of fact, when it is considered that the education received in the pre-school period is highly beneficial in the future life of the children, it is necessary to provide a healthy and safe school environment where children can acquire the desired behaviors. Students, teachers, other employees and even visitors, who are part of educational institutions, must be protected from the dangers that may arise there. When viewed from this angle; All of the training activities such as risk analyzes, emergency planning, trainings on ISG, vocational proficiency trainings) carried out in order to prevent hazards, all express the concept of Occupational Health and Safety (ISG) in educational institutions. A number of accidents occur in schools due to healthy and unsafe conditions. With the entry into force of İSGK, according to the dangers in business areas; categorized as less dangerous, dangerous and very dangerous. It is included in the less dangerous class group in pre-school education institutions. These practices are important in terms of taking necessary OHS measures for preschool children and their education processes. However, there are problems in both knowledge and implementation of these measures in schools.

In this study, it is aimed to examine the performance of pre-school teachers working in the Çankaya district of Ankara in terms of occupational health and safety in the institutions they work in, in terms of various variables. The convergent parallel mixed method is a form of mixed method design in which the researcher combines or fuses qualitative and quantitative data to form the basis for a comprehensive analysis of the research problem. The accessible universe of the research; The 2020-2021 educational year has formed pre-school teachers working in Ankara province Çankaya district. In the quantitative part of the research, data were collected by reaching 110 preschool teachers working in the Çankaya district of Ankara. Qualitative data in the study were obtained as a result of semi-structured interviews with 1 pre-school teacher from each kindergarten in Ankara province Çankaya district, and a total of 16 female pre-school teachers were interviewed. When their distribution is examined, it is seen that all 16 teachers are female in terms of gender, 18.8% of them are 1-5 years, 43.8% are 6-10 years, 33.3% are 11-years in terms of total service time. It has been determined that 15 years, 25% of them are 16 years or more. When the ISG seminar status of the teachers was examined, it was determined that 87.5% of them received training and 12.5% of them did not. As a quantitative data collection tool in the research, the "Evaluation Scale of School Administrators' Views on ISG Practices", developed by Üngüren and Koç (2016) and adapted by Doğdu (2019) to apply to school administrators, was used. The collection of qualitative data in the research was carried out by interview technique. Interview technique is the collection of data by verbal or symbolic communication. In the analysis of the data, Statistical Package Program for Social Sciences (SPSS 22.00) program was used. Since the data did not show a normal distribution in the study, non-parametric statistical techniques, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis were used

in the analyzes together with the frequency distributions. The data in the qualitative dimension of the research were obtained in line with the interviews with 16 preschool teachers using the prepared interview forms. During the interviews, voice recording was obtained according to the permission of the participants, and the opinions received from the participants who did not allow the audio recording were obtained by taking notes. In this research, which was designed as a qualitative research approach, content analysis was made and evaluated.

In the research, it has been determined that the scores of managerial measures and measures for YSK do not differ significantly according to the number of employees and the total length of service. In addition, drills regarding iSG are held, emergency plans are prepared, risk assessments are made, teachers receive first aid training, earthquake and fire, our school administration gives this training to all personnel, everyone participates in the preparation process, they It was stated that work such as fixing was carried out. When the quantitative and qualitative results are examined in terms of the variables, it is seen that the quantitative and qualitative data reveal results that are compatible with each other.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

1515'te Niksar Kazasının Kırsalında İskân Birimleri, Nüfus ve Sosyal Zümreler *

Settlement Places, Population and Social Strata in the Countryside of the District of Niksar in 1515

Doç. Dr. M. Hanefi Bostan**

Öz:

“1515'te Niksar Kazasının Kırsalında İskân Birimleri, Nüfus ve Sosyal Zümreler” adlı makalemizde kazanın sosyal hayat profili 1515 tarihli Tahrir Defterine dayanılarak ortaya konulacaktır. 1515 yılında kazanın kırsal kesiminde ne kadar köy, mezra ve yayla iskân biriminin bulunduğu, bu iskân birimlerinin adlarının ne olduğu ve buralarda ne kadar nüfusun yaşadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Mezralarda nüfusun bulunup bulunmadığı, bulunuyorsa bu nüfusun toplam nüfusa oranı hesaplanacaktır. Nüfusun hangi dinî zümrelerden oluştuğu ve bu zümrelerin birbirine oranı tespit edilecektir. Niksar kazası kırsalına başka kaza ve sancaklardan nüfusun gelip iskâna tabi tutulup tutulmadığı, eğer iskâna tabi tutulduysa bu nüfusun hangi köy ve mezralara yerleştiği veya yerleştirildiği belirlenecektir.

Niksar kazası kırsalında yaşayan sosyal zümrelerin neler olduğu ve bunların toplam nüfus içindeki oranları ortaya konulacaktır. Bu sosyal zümreler içinde muaf zümrelerin olup olmadığı, askeri görevlilerin bu zümreler içindeki oranı belirlenmeye çalışılacaktır. Tekke ve zaviyelerde görev yapan zümrelerin kimlerden oluştuğu tespit

* Bu çalışma, Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği (UAESEB) tarafından “Büyük Zaferin 100. Yılı Anısına” 24-27 Kasım 2022 tarihinde Antalya/Türkiye’de yüz yüze ve çevrim içi platformlarda düzenlenen “4. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi” nde özet olarak sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Marmara Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü Öğretim Üyesi,
Mail: mhanefibostan@gmail.com ORCID: 0000-0003-3498-0142

edilecektir. Müslim ve gayr-i Müslim nüfusun genelde hangi isimleri taşıdığı ve tarihi şahsiyetlerin isimlerinin ne ölçüde kullanıldığı belirlenecektir. Bölgede Çepnilerin dışında hangi Türkmen grupların bulunduğu tahrir verilerine dayanılarak ortaya konulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Niksar, iskân, köy, mezra, nüfus, sosyal zümreler, Türkmenler.

Abstract:

The study named “Settlement Places, Population and Social Strata in the Countryside of the District of Niksar in 1515”, aims to reveal the profile of the social life of the district of Niksar according to the 1515-dated Tahrir Defter. It will be obtained the names and numbers of the settlement areas in the villages, mezzas and plateaus and the numbers of the people who had lived in the Niksar district. It will be calculated the ratio of the population living in mezra of the Niksar district to the entire population. It will be determined of what kinds of religious strata the population comprise and obtains the percentage of these strata in the entire population. It will be obtained whether the population form other kazas and sancaks except the district of Niksar immigrated to the district, and if yes, the immigrated population were inhabited on which villages and mezzas of the district. It will be revealed which social strata inhabited in the countryside of the district of Niksar, and determined their proportion inside of the whole society. It will be tried to determine whether there are exempted strata and the ratio of the military officers in these social strata. It will be obtained of which groups working in dervish lodges and zawiya are composed. It will be determined which most of the names of the Muslim and non-Muslim population were taken in general and to how the names of historical figures are used. Based on the census (tahrir) data, it will be revealed which Turkmen groups except Chepnis were in the region.

Keywords: Niksar, Settlement, Village, Mezra, Social Strata, Turkmens.

Giriş

Niksar eskiden Danişmedli Türkmenleri ve Taceddinoğulları Beyliklerinin başkenti idi. Bugün Tokat iline bağlı bir ilçe konumundadır. Niksar ilçesinin denizden yüksekliği ortalama 350 metre olup, iklim olarak Orta Karadeniz iklimi ile İç Anadolu iklimi arasında bir geçiş iklimine sahiptir. İlçe, Tokat il merkezi ve bu ilin Erbaa, Almus, Çiftlik, Reşadiye ilçeleri, Ordu iline bağlı Aybastı, Korgan, Kumru ve Akkuş ilçeleriyle sınırı bulunan eski bir yerleşim yeridir. Kuzeyde Canik Dağları ve güneyde de Dönek Dağı ile sınırlanan alan üzerinde Niksar Ovası yer almaktadır. Ovanın içerisinde Yeşilirmak'ın en büyük kolu olan Kelkit Çayı geçmektedir. Niksar bu nedenle tarım bakımından verimli bir araziye sahiptir. Niksar, XV. ve XVI. yüzyıllarda, bugünkü Niksar ve Başçiftlik ilçeleri ile Akkuş'a bağlı Çayıralan beldesinin bir bölümünü çevreleyen coğrafi bir alanda yer almaktaydı (Demir 2007: 7).

Niksar ve çevresi 1071'de gerçekleşen Malazgirt Savaşı'nın hemen ardından Danişmendli Türkleri tarafından Bizans'tan alınarak Danişmendlilerin merkezi oldu. Ancak Danişmendlilerin Niksar hâkimiyeti fazla sürmedi. Şehir ve çevresi 1175 yılında Anadolu Selçuklularının eline geçti. Niksar 1277-1308 yıllarında Moğolların baskısı altındaki Anadolu Selçuklu Devleti'nin idaresinde kalmaya devam etti. Anadolu'daki Moğol baskısı, 1336'da İlhanlı Devleti'nin yıkılmasıyla ortadan kalktı. Bu tarihten sonra Niksar ve çevresi kısa bir müddet Taceddinoğulları Beyliği'nin hâkimiyetine girdi. Kadı Burhaneddin, Osmanlı Devleti'ne temayül eden Taceddinoğulları Beyliği'nin Niksar bölgesindeki hâkimiyetine 1394 yılında son verdiyse de bu durum kısa sürdü. Yeniden Niksar'ı ele geçiren Taceddinoğulları 1398'te Osmanlıların hâkimiyetini kabul etti. Ankara Savaşı'nın ardından Timur'un himayesine giren Niksar, Alparslan oğlu Hüsameddin Hasan Bey'in idaresine geçti. II. Murad döneminde Amasya Beylerbeyi Yörgüç Paşa'nın faaliyetleri karşısında zor duruma düşen Hüsameddin Hasan Bey, ülkesinin anahtarlarını 1427 yılında Paşa'ya teslim ederek Niksar ve çevresindeki hâkimiyeti sona ermiş oldu (Bostan 2000: 187-189).

Orta ve Doğu Karadeniz'in Türk yerleşimine açılmasında Danişmendlilerin büyük etkisi olmuştur. Bu beyliğin ana unsurunu Çepniler oluşturmaktadır. Dânişmendlilerin, bu boya mensup olduğu düşünülmektedir. Nitekim Dânişmendlilerin ilk başkenti Sivas'ta ve çevresinde Çepnilere ait yer isimlerinin çokluğu ve yine Dânişmendlilerin uzun dönem başkentliğini yapan Niksar şehrindeki Ulu Camii'nin 1145 yılında Çepnizâde Hasan Efendi tarafından yaptırılması bu ihtimali kuvvetlendiren delillerdendir (Şahin 1999: 97, 103; Akar-Güneş 2002: 224-225).

Çepnilerden olduğunu düşündüğümüz Taceddinoğulları Beyliği, Taceddin Bey'in babası Doğanşahbey (öl: 1347-1349) tarafından kurularak, Niksar ve Canit-i Göl (Çarşamba ve Terme) yöresinde hükümranlığını sürdürmüştür. Böylece Çepniler, Orta Karadeniz ve Doğu Karadeniz'e yerleşmeye ve bölgedeki etkin nüfus gücüne sahip olmaya başlamışlardır (Bostan 2012: 361-396; Bostan 2020: 48-50, 243-244; Bostan 2022: 72-77).

Niksar tahrir kayıtlarında Çepniler'in bu bölgede hükümran olduklarına işaret eden ibareler söz konusudur. Nitekim 1455 tarihli defterde çok sayıda köy ve mezranın hâsıllarının bir bölümü Çepni Bey'in evlatlarının malikâne hisseleri idi. Bu kayıtların bir kısmı şöyle idi: "malikâne-i evlâd-ı Hasan Bey veled-i Çepni Bey", "malikâne:

evlâd-ı Çepni Bey” (İBAK. MC, TD, nr. 92: 32, 34, 38, 44, 48, 68, 76, 97-98). Yine bazı köylerin gelirlerinin timar olarak “Mustafa Bey veled-i Çepni Bey”e verildiği görülmektedir (İBAK. MC, TD, nr. 92: 80-81, 83-84). Bunların 1574 tarihli kayıtlarda Çepni Bey’in torunlarına evlatlık vakıf olarak kaydedildiği dikkat çekmektedir (TK. KKA, TD, nr. 10, s. 43b). 1455’te Niksar’ın Dutan köyünde Çepni beylerinden Mustafa Bey’in nökerler cemaatinin bulunması (İBAK. MC, TD, nr. 92: 83-84) Çepnilerin bölgedeki hâkimiyetlerini ortaya koyan önemli delillerdendir.

Niksar, idari yapı yönünden Anadolu Selçukluları döneminde olduğu gibi (Aksarayî 1944: s. 90), Osmanlılar döneminde de kadı tarafından idare edilen kaza statüsünde bir idari ünite idi (BOA, TD, nr. 98: 4, 179; BOA, TD, nr. 387: 547; TK. KKA, TD, nr. 10: 7b; TK. KKA, TD, nr. 583: 51b; Gökbilgin 1965: 54). Bazı kayıtlarda Niksar için nahiyeye ıstılahı kullanılıyorsa da bunun daha ziyade askerî ve timar birimini ifade için kullanıldığı düşünülmektedir. Nitekim nahiyeye ıstılahının geçtiği kayıtlar genelde timar tevcihi ile ilgili kayıtlardır (BOA, TD, nr. 41: 5; BOA, TD, nr. 54: 96; BOA, MAD, nr. 29: 10a-10b). 1455 tarihli tahrirde Niksar için “vilâyet” ıstılahı kullanılmaktadır (İBAK. MC, TD, nr. 92: 14, 21). Bu ıstılahın kaza anlamında kullanıldığı düşünülmektedir. Nitekim bu tarihte Niksar’a şehrin mahalleleri ve köyler dışında bağlı bir idari birim bulunmamaktadır. XV. ve XVI. yüzyıllarda Niksar kazası, Rum Eyaletine bağlı Sivas sancağına bağlı olduğu kaydedilmektedir (BOA, TD, nr. 95: 66; BOA, TD, nr. 387: 495, 547, 551; BOA, TD, nr. 339: 1-2, 224; BOA, MAD, nr. 29: 10a-10b). Kazada kadının dışında subaşı (zaim), ser-asker, dizdar ve kethüda gibi görevlilerin bulunduğu tespit edilmektedir (İBAK. MC, TD, nr. 92: 14, 21, 102; BOA, TD, nr. 41: 3, 28; BOA, TD, nr. 98: 4, 179).

1. Niksar Kazasının Kırsal Kesiminde İskân Birimleri, Nüfus ve Yerleşme

a. 1515’te Niksar Kırsalında İskân Birimleri

Niksar Kazasının şehir haricindeki kesiminde yani kırsalında, 1455 yılı tahrir kayıtlarına göre; 74 köy ve 41 mezra olmak üzere toplam 115 adet iskân birimi bulunmaktaydı. Köylerin tamamında ve mezraların 22 adedinde nüfus ikamet etmiş ve bu nüfus tarımsal faaliyetlerle uğraşmıştır (İBAK. MC, TD, nr. 92: 14-102). 1515 yılına gelince, 1455 yılına oranla kazanın kırsal kesimindeki iskân birimlerinde önemli değişikliklerin olduğu gözlemlenmektedir. Nitekim Tablo 1’e bakıldığında 1515’te Niksar Kazasının kırsal kesiminde bir önceki defterin gösterdiklerine göre toplam 161 adet iskân birimi bulunması gerekirken bu sayının bu kadar olmadığı belirlenmiştir. Yaptığımız tespite göre 1455 yılı kayıtlarında yer alan 10 köy ve 12 mezra iskân birimi 1515 yılı tahrir kayıtlarında yer almamaktadır.

Tahrir kayıtlarında görülmeyen yerleşim birimleri Endusini, Huri, İlkan, Kayucak, Kilat, Kirenci, Mevaksa, Sini, Talya ve Tutan köyleri ile Başçıftlık köyü ile birlikte kaydedilen Kurucagöl ve Uğrun mezraları ile Beylikan, Çalkara, Çık, Fatlı köyüne tabi Gürşan ve Kışlak Çay, Kovani, Havya köyüne tabi Kömürtaş, Kurtköy, Savul, Tusi ve Yebkiç mezraları idi. Ancak bu mezralarla birlikte kaydedilen Başçıftlık, Kurucagöl ve Uğrun ile Kovani mezraları 1515 yılında iki ayrı köy olarak kaydedildiği görülmektedir.

Söz konusu bu değişiklikler sonucunda 1515'te kırsal kesimdeki iskân birimi sayısı 139 adede düşmektedir. Bu 139 adet yerleşim biriminden 21 köy ve 25 mezranın 1455 yılından sonra kurulduğu tespit edilmektedir. 1515 yılında kazanın kırsal kesiminde 87 köy ve 52 mezra bulunduğu ortaya çıkmaktadır. 1520 tarihli İcmâl Defterinde Niksar Kazasının kırsal kesiminde 79 köy ve 30 mezra bulunduğu kaydedilmektedir (BOA, TD 387: 561).

b. Niksar Kırsalında Nüfus

1515 yılı tahrir kayıtlarına göre Niksar Kazasının kırsal kesiminde 139 iskân biriminden 83 köy ve 12 mezrada nüfus bulunmakta 4 köy ve 40 mezrada nüfus bulunmadığı tespit edilmektedir. 1455'te nüfusu bulunup 1515'te nüfus kaydı bulunmayan köyler Alp Oğuz, Ayraç, Kadı Mihmad ve Kuru köyleri idi. Basrakıl, Zaviye köyüne tabi Çal, Çiftlik, Kışlak-ı Frenk köyüne tabi Eriklü, Lis (Leyis) köyüne tabi Gözikse, Dere Akbaş köyüne tabi Gürlü, Karataş, birlikte yazılan Kömür ve Kemer, Kündür, Mudoy, Musalu ve Şidbe (Şidibe) mezralarında nüfus bulunmaktaydı. 1455 yılında Başçiftlik, Kurucagöl ve Uğrun mezrası ile kaydedilen Elmacık ve Kızılyaka mezralarında nüfus bulunurken, 1515 yılı kayıtlarında Başçiftlik köy ve bu köyle birlikte kaydedilen Kurucagöl ile Uğrun mezralarında nüfus kaydı bulunmasına karşılık adı geçen ve ayrı ayrı yazılan iki diğer mezrada nüfus kaydı görülmemektedir. Ayrıca Hocaoğlanı mezrasında 1455'te nüfus kaydı yer alırken, 1515 yılında nüfus kaydına rastlanmamaktadır.

1515 yılı tahririnin icmalı olduğu düşünülen 1520 tarihli 387 numaralı İcmal Defteri'nde yer alan kayıtlara göre Niksar Kazası kırsalında 79 köy ve 30 mezra bulunmaktaydı (BOA, TD 387: 561). Ancak kaza ile ilgili defterdeki bütün kayıtlar incelendiğinde kırsal kesimde 91 adedi köy ve 42 adedi mezra olmak (BOA, TD 387: 549-561) üzere toplam 133 adet yerleşim birimi bulunduğu tespit edilmektedir. Ancak 91 köyden 79 adedinde nüfus kaydı bulunurken, 42 mezradan da 10 tanesinde nüfus bulunduğu görülmektedir.

1520 tarihli icmal kayıtlarında adı geçmekle beraber nüfusu bulunmayan köyler arasında Akpınar, Alp Oğuz, Ayraç/Eyreç, İze-i Zir, Kadı Mihmad, Kuru, Tavri, Timurtaş ve Yaroba köyleri yer almaktaydı. Yine kayıtlarda müstakil köy olarak yer alan Karatoprak, Nardubanlu ve Nazenler köylerinde de nüfus kaydına rastlanmamaktadır.

1520'de nüfusu bulunan mezralar ise şunlar idi: Basrakıl, Bozcaarmut, Çiftlik, Gözikse/Göziksi (tabi-i karye-i Lis), Gürlü (tabi-i Dere Akbaş), Karataş, Kömür ve Kemer, Kündür, Musalu ve Şidibe. 1515 yılı tahrir kayıtlarında nüfusu bulunup, 1520 yılı icmal kayıtlarında nüfusu kaydedilmeyen köyler Akpınar, İze-i Zir, Tavri, Timurtaş ve Yaroba köyleri olduğu tespit edilmiştir.

Mezralardan Çal, Çiftlik ve Eriklü'de 1515 yılına ait nüfus kaydı bulunurken, 1520'de bu mezraların kaydına rastlanmamaktadır. 1515'te mezra olan Mudoy, 1520 yılında köy olarak kaydedilmekte ve adı geçen bu köyün nüfusu bulunmaktaydı. 1515 yılı kayıtlarında ise İze-i Zir köyünde nüfus bulunurken, 1520'de bu köye ait herhangi bir nüfus kaydı yer almamış ve köy yalnız İze adıyla kaydedilmiş ve köy sınırları içinde bir çiftliğin bulunduğu yazılmıştır.

1515'te olup 1520 yılı Niksar kayıtlarında görülmeyen 15 adet mezra bulunmaktaydı. Bu mezraların Baġat tabi-i karye-i Morlugan, Batan, Çakmaklu, Çal, Çardaklu, Erikli, Girkotaş (?), Gürün tabi-i Çaykışla, Hocaoġlanı, Karatoprak tabi-i karye-i Ohtab, Kesi tabi-i karye-i Tenevri, Kiriktos tabi-i karye-i Tenevri, Kömürtaş, Sihri + Emirhan ve Sivri Kilise tabi-i karye-i Alan-ı Z nav ve Beşirmi olduġu tespit edilmektedir.

Tablo 1: 1515'te Niksar Kazasının Kırsal Kesiminde İskân Yerleri ve Nüfus

| Köy ve Mezraların Adları | Müslim | | | Gayr-i Müslim | | | TOPLAM NÜFUS |
|-------------------------------------|--------|----------|---------------|---------------|----------|---------------|--------------|
| | Hane | Mücerred | Tahmini Nüfus | Hane | Mücerred | Tahmini Nüfus | |
| Aġrostı | 0 | 0 | 0 | 34 | 8 | 178 | 178 |
| Akb(t)aş Deresi | 16 | 3 | 83 | 0 | 0 | 0 | 83 |
| Akpınar | 1 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Alaaddin | 2 | 3 | 13 | 0 | 0 | 0 | 13 |
| Alan-ı Z nnav ve Beşirmi | 0 | 0 | 0 | 16 | 4 | 84 | 84 |
| Alp Oġuz | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Avara | 0 | 0 | 0 | 32 | 4 | 164 | 164 |
| Ayraç | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Banya (Balya) | 6 | 3 | 33 | 0 | 0 | 0 | 33 |
| Başçiftlik + Mz. Kurucagöl ve Uġrun | 54 | 13 | 283 | 0 | 0 | 0 | 283 |
| Beyhanı | 13 | 2 | 67 | 0 | 0 | 0 | 67 |
| Bideze | 3 | 3 | 18 | 34 | 2 | 172 | 190 |
| Boynueġri | 14 | 4 | 74 | 0 | 0 | 0 | 74 |
| Buzköy | 20 | 3 | 103 | 0 | 0 | 0 | 103 |
| Çayıralan | 6 | 1 | 31 | 0 | 0 | 0 | 31 |
| Çaykışla | 17 | 5 | 90 | 0 | 0 | 0 | 90 |
| Çenderhor | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 | 5 |
| Çır | 3 | 0 | 15 | 0 | 0 | 0 | 15 |
| Çiftl ca (Çiftl ce) | 12 | 4 | 64 | 0 | 0 | 0 | 64 |
| Çirahor | 14 | 4 | 74 | 0 | 0 | 0 | 74 |
| Çor | 24 | 6 | 126 | 0 | 0 | 0 | 126 |

| | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------|----|----|-----|----|----|-----|-----|
| Depealan | 5 | 1 | 26 | 0 | 0 | 0 | 26 |
| Divaderesi | 20 | 3 | 103 | 0 | 0 | 0 | 103 |
| Döneksa(e) | 70 | 18 | 368 | 0 | 0 | 0 | 368 |
| Dutan + Cemaat-ı Nökeran-ı Mustafa Bey v. Çepni Bey | 6 | 1 | 31 | 0 | 0 | 0 | 31 |
| Efgerid | 50 | 8 | 258 | 0 | 0 | 0 | 258 |
| Eflakan | 8 | 4 | 44 | 0 | 0 | 0 | 44 |
| Endüksini n.d. Nazenler | 15 | 2 | 77 | 0 | 0 | 0 | 77 |
| Erdusini (?) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ermenhoz | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 35 | 35 |
| Eryaba | 6 | 5 | 35 | 0 | 0 | 0 | 35 |
| Esdeğın | 18 | 4 | 94 | 13 | 1 | 66 | 160 |
| Eskidir | 0 | 0 | 0 | 57 | 26 | 311 | 311 |
| Evham | 10 | 3 | 53 | 0 | 0 | 0 | 53 |
| Fatlı | 39 | 16 | 211 | 0 | 0 | 0 | 211 |
| Fil (Feyl) | 8 | 3 | 43 | 0 | 0 | 0 | 43 |
| Gediyon ve Sakaryon | 33 | 3 | 168 | 0 | 0 | 0 | 168 |
| Gelyeme | 13 | 1 | 66 | 0 | 0 | 0 | 66 |
| Gevale (Gerale/Geyran) | 7 | 0 | 35 | 0 | 0 | 0 | 35 |
| Görücü (Gürcü) | 28 | 12 | 152 | 0 | 0 | 0 | 152 |
| Gümüştikin | 11 | 3 | 108 | 0 | 0 | 0 | 108 |
| Haldi | 35 | 11 | 186 | 0 | 0 | 0 | 186 |
| Harkâ (Harge) | 15 | 4 | 79 | 0 | 0 | 0 | 79 |
| Harkünbedi | 7 | 0 | 35 | 58 | 14 | 304 | 339 |
| Havya (Havba) | 7 | 5 | 40 | 0 | 0 | 0 | 40 |
| Hevaksa (Hevekse) | 3 | 1 | 16 | 0 | 0 | 0 | 16 |
| Hisarcık | 15 | 4 | 79 | 0 | 0 | 0 | 79 |
| Hûri/Horî | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Hurvi | 17 | 4 | 89 | 0 | 0 | 0 | 89 |
| İbiski (İpiski) | 23 | 3 | 118 | 0 | 0 | 0 | 118 |
| İftere t. n. Avlun | 5 | 1 | 26 | 37 | 22 | 207 | 207 |
| İlkan (?) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| İpsimara (Etrakiye-i Yörükân-ı Niksar) | 45 | 9 | 234 | 0 | 0 | 0 | 234 |

| | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------|----|----|-----|----|----|-----|-----|
| İze-i Bâlâ me'a mezraa-i Yenice | 30 | 3 | 153 | 0 | 0 | 0 | 153 |
| İze-i Zir | 32 | 11 | 171 | 0 | 0 | 0 | 171 |
| Kadı Mihmad | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Kagün | 31 | 15 | 170 | 0 | 0 | 0 | 170 |
| Kayucak | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Kemkaz | 38 | 8 | 198 | 0 | 0 | 0 | 198 |
| Kışlak-ı Frenk Köyü | 0 | 0 | 0 | 27 | 12 | 147 | 147 |
| Kilat | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Kirenci | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Kirtanos | 16 | 8 | 88 | 0 | 0 | 0 | 88 |
| Kodokos (Kodanos) | 8 | 2 | 42 | 0 | 0 | 0 | 42 |
| Kovani | 15 | 3 | 78 | 0 | 0 | 0 | 78 |
| Köprü | 16 | 5 | 85 | 0 | 0 | 0 | 85 |
| Köselü | 10 | 7 | 57 | 0 | 0 | 0 | 57 |
| Kulavuzlu (Kulavuz) | 8 | 1 | 41 | 0 | 0 | 0 | 41 |
| Kuru | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Kuyucak | 53 | 15 | 280 | 0 | 0 | 0 | 280 |
| Ladicak | 45 | 13 | 238 | 0 | 0 | 0 | 238 |
| Lis (Leyis) | 32 | 17 | 177 | 0 | 0 | 0 | 177 |
| Megdün | 41 | 2 | 207 | 25 | 2 | 127 | 334 |
| Mevaksa (?) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Akşar t. Lis | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Ayazma | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Bağat t. k. Morlugan | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Bağlaryeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Bal Hasan Yeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Basrakıl | 9 | 1 | 46 | 0 | 0 | 0 | 46 |
| Mezraa-i Başçiftlik, Uğrun, Elmacık, Kurucagöl ve Kızılyaka | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Batan | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Beylikan | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Bozcaarmut | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

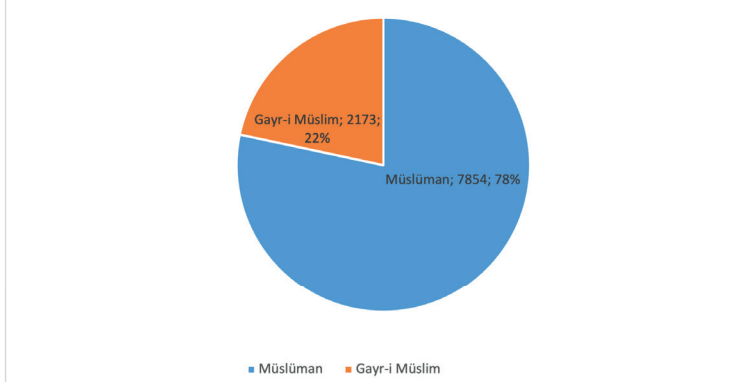
| | | | | | | | |
|----------------------------------------|----|----|-----|---|---|---|-----|
| Mezraa-i Çakmaklı t. Harkünbedi | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Çal (Hal) t. k. Zaviye | 1 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Mezraa-i Çalkara | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Çardaklı t. k. Harge | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Çif05tlik | 3 | 0 | 15 | 0 | 0 | 0 | 15 |
| Mezraa-i Çik | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Elmacık | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Erikli t. Kışlak-ı Frenk Köyü | 3 | 0 | 15 | 0 | 0 | 0 | 15 |
| Mezraa-i Gedavir | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Gedavir-i diğeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Gevhertaş t. k. Havya | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Girkotas (?) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Gözikse t. Lis (Leys) | 6 | 2 | 32 | 0 | 0 | 0 | 32 |
| Mezraa-i Gürcü Bey | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Gürlü t. Dere Akbaş | 4 | 2 | 22 | 0 | 0 | 0 | 22 |
| Mezraa-i Gürşaini (?) t. Fatlı | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Gürün t. Çaykışla | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Hayılkan | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Hocaoğlanı | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i İrak/İvak/İvek (?) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Karaşeyh | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Karataş | 27 | 11 | 146 | 0 | 0 | 0 | 146 |
| Mezraa-i Karatoprak t. k. Ohtab | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Kesi t. k. Tenevri | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Kızılyaka | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | |
|------------------------------------------------------|----|---|----|---|---|---|----|
| Mezraa-i Kiriktos t. k. Tenevri | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Kirtanos-ı Küçük | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Kışlak Çay t. Fatlı | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Kovanı | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Kömür ve Kemer | 9 | 3 | 48 | 0 | 0 | 0 | 48 |
| Mezraa-i Kömürtaş t. Havya | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Kurt t. k. Köprü | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Kurtköy | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Kuruköprü | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Küçük Morlugan t. k. Morlugan | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Kündür | 5 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 25 |
| Mezraa-i Meğdun – beçini | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Mekirtos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Meydancık | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Mudoy | 12 | 4 | 64 | 0 | 0 | 0 | 64 |
| Mezraa-i Musalu | 7 | 3 | 38 | 0 | 0 | 0 | 38 |
| Mezraa-i Müsavel | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Müsis/Misis der karye-i Özmiş | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Pertak | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Savul | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Sihri ve Emirhan (?) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Sivri Kilise t. k. Alan-ı Zünnav ve Beşirmi | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Şidbe (Şidibe) | 5 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 25 |
| Mezraa-i Tavaş | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Tusi | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

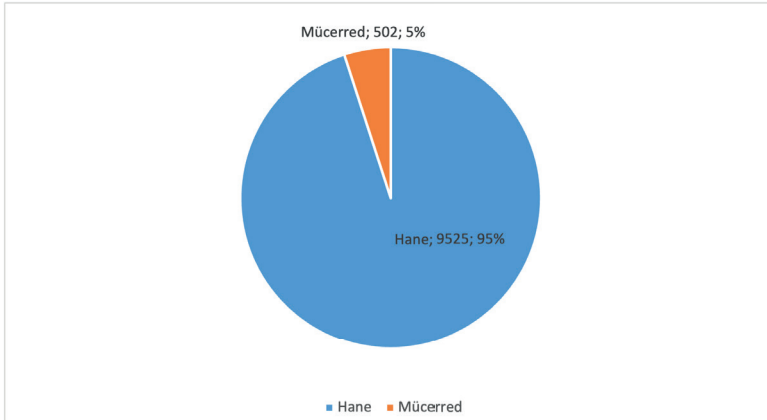
1515'te Niksar Kazasının Kırsalında İskân Birimleri, Nüfus ve Sosyal Zümreler

| | | | | | | | |
|------------------------------|------|-----|------|-----|-----|------|-------|
| Mezraa-i Uzun Kiras t. Fatlı | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Yağan (Batman) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Yebkiç (?) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Yenice | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Morluğan | 5 | 2 | 12 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| Mülk n.d. Nardubanlu | 15 | 2 | 77 | 0 | 0 | 0 | 77 |
| Ohtab | 32 | 13 | 173 | 0 | 0 | 0 | 173 |
| Onan | 31 | 8 | 163 | 0 | 0 | 0 | 163 |
| Özmiş t. Felenbel | 15 | 2 | 77 | 0 | 0 | 0 | 77 |
| Pigama | 0 | 0 | 0 | 72 | 13 | 373 | 373 |
| Pirnaz/Pırnazlı | 23 | 2 | 117 | 0 | 0 | 0 | 117 |
| Rodik | 18 | 2 | 92 | 0 | 0 | 0 | 92 |
| Sarmugat | 4 | 2 | 22 | 0 | 0 | 0 | 22 |
| Sileve/Silede | 7 | 1 | 36 | 0 | 0 | 0 | 36 |
| Sini | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Talya | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Tavri | 4 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 20 |
| Tenevri | 28 | 1 | 141 | 0 | 0 | 0 | 141 |
| Tıraz | 7 | 2 | 37 | 0 | 0 | 0 | 37 |
| Timurtaş | 2 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| Tinyaba | 24 | 3 | 123 | 0 | 0 | 0 | 123 |
| Tis | 58 | 25 | 315 | 0 | 0 | 0 | 315 |
| Tutan | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Üçgöl n.d. İsteros/İstoros | 8 | 2 | 42 | 0 | 0 | 0 | 42 |
| Yaroba | 4 | 8 | 28 | 0 | 0 | 0 | 28 |
| Zarkâ (Zarga) | 13 | 0 | 65 | 0 | 0 | 0 | 65 |
| Zaviye | 2 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| TOPLAM | 1492 | 394 | 7854 | 413 | 108 | 2173 | 10027 |

1515'te Niksar Kazası kırsal kesiminde bulunan köy ve mezralardan 83 köy ve 12 mezrada nüfus ikamet emekteydi. Nüfusun 1905 hane ve 502 mücerred (yetişkin bekâr erkek) olmak üzere yaklaşık 10.027 kişilik tahmini bir nüfusa tekabül etmekteydi (Nüfus hesaplanırken hâneler beş, biveler dört, mücerredler de bir kişi olarak ele alınmıştır (Barkan 1953: 11-12; Göyünç, 1979: 331-348; İnalıcık 1960: 459). Nüfusun 7.854 kişisi (1.492 hane ve 394 mücerred) Müslüman Türklerden, 2.173 kişisi (413 hane ve 108 mücerred) de gayr-i Müslimlerden teşekkül etmekteydi. Toplam 10.027 kişiden oluşan tahmini nüfusun % 78.32'sini Müslüman Türkler, %21.67'sini de gayr-i Müslimler teşkil etmekteydi. Bu tarihte Müslüman Türk nüfusunun % 5.01'i yetişkin bekâr erkeklerden (mücerredlerden), % 94.98'i de hanelerin oluşturduğu nüfustan ibaretti. Gayr-i Müslim nüfusun % 95.02'si hanelerden, % 4.97'si mücerredlerden meydana gelmekteydi. Kırsal kesimde 10.027 kişiden teşekkül eden Müslim ve gayr-i Müslim nüfusun 9.525 kişisini (%94.99'unu) haneler, 502 kişisini (%5'ini) de yetişkin bekâr erkekler oluşturmaktaydı.

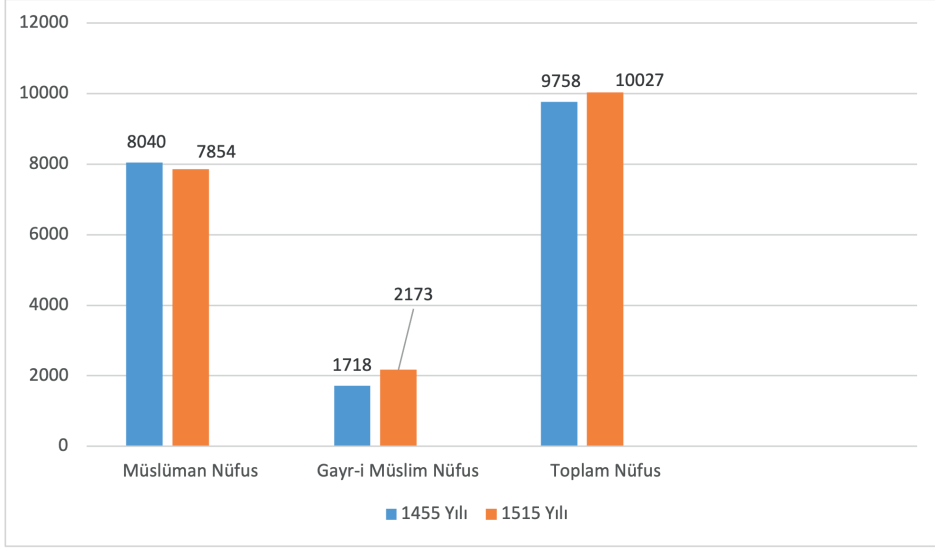


Grafik 1: 1515'te Niksar Kazası Kırsal Kesimindeki Nüfusun Dini İnancına Göre Dağılımı



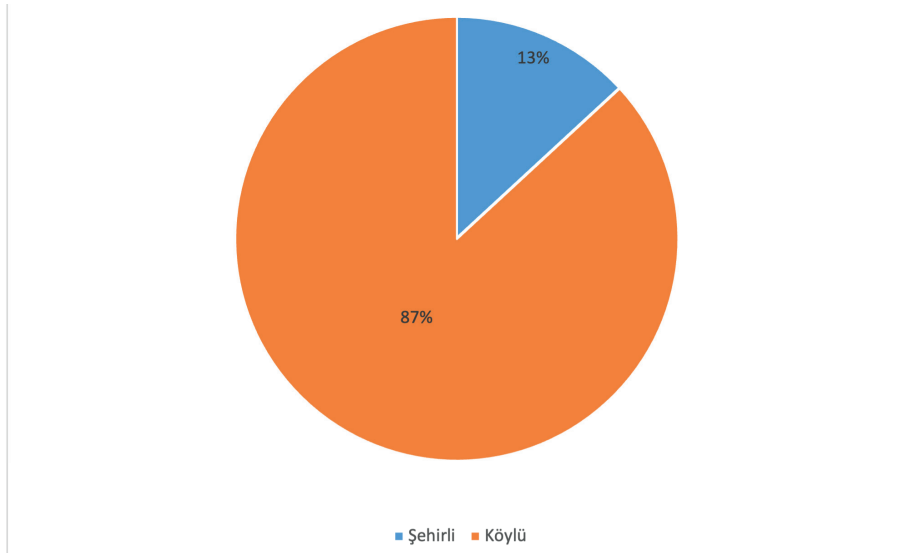
Grafik 2: 1515'te Niksar Kazası Kırsal Kesimindeki Nüfusun Hane ve Mücerred Olarak Dağılım Çizelgesi

Grafik 3: 1455 ve 1515 Yıllarında Müslim ve Gayr-i Müslim Nüfusun Yükseliş ve Düşüş Çizelgesi



Grafik 4: 1455 ve 1515 Yıllarında Niksar Kazası Kırsalında Müslim, Gayr-i Müslim ve Toplam Nüfusun Yükseliş ve Düşüş Çizelgesi

1515'te Niksar kazasının şehir nüfusu 1516 kişiden ibaretti bunun 1224 kişisi (% 80.73'ü) Müslüman Türk, 292 kişisi (% 19.26'sı) gayr-i Müslim idi (Bostan 2002b: 1493; Bostan 2007: 120). Şehir nüfusu, 1455 yılında Müslüman ve gayr-i Müslim ile birlikte toplam 2733 kişiden ibaretti (Bostan 2000: 191; Bostan 2002b: 1489, 1491; Bostan 2007: 120). 1515 yılındaki şehir nüfusu 1455 yılına (60 yıl öncesine) oranla % 45 oranında azalmıştır. Bu dönemde şehirdeki Müslüman Türk nüfusun azalış nispeti % 41.38 olarak hesaplanmaktadır.

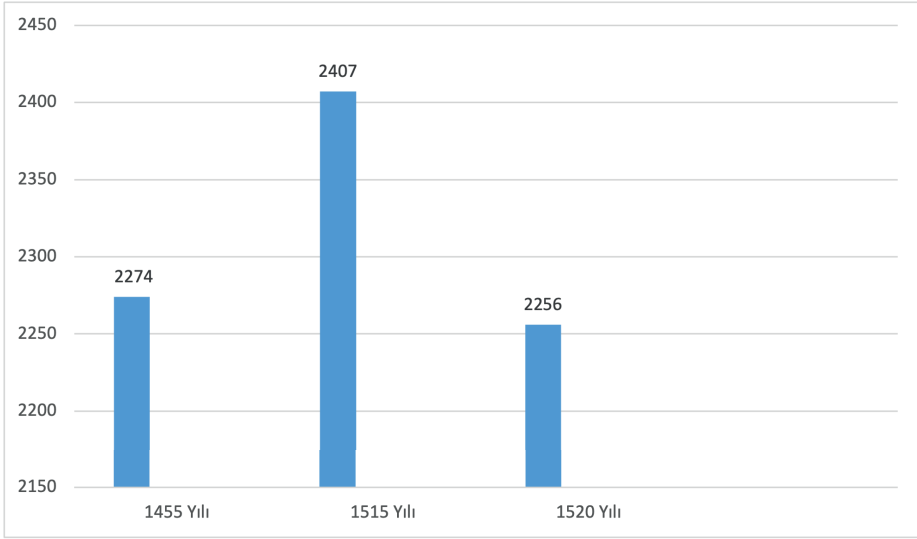


Grafik 5: 1515 Yılında Niksar Kazası Nüfusunun Şehirli ve Köylü Olarak Dağılım Çizelgesi

1515 yılında Niksar kazasının nüfusu şehir ve kırsal kesimle birlikte toplam 11.543 kişi olarak hesaplanmıştır. 60 yıl içerisinde kaza nüfusu 12.491 kişiden 11.543 kişiye düşmüştür. Bu dönemde toplam kaza nüfusu % 8.21 oranında azalmıştır.

1520 yılı kayıtlarına göre, Niksar Kazası kırsalında 79 köy ve 10 mezrada toplam 1.830 hane ve 426 mücerreden oluşan yaklaşık 9.576 kişilik bir nüfus yaşamaktaydı. 1515'te kırsal kesimde 2.407 neferden oluşan bir nüfus yaşarken, 1520'de 2256 nefer nüfus iskân etmekteydi. 1520 tarihli İcmal Defteri'nde Niksar Kazası'nın şehir, kırsal kesim ve kale görevlileri ile birlikte toplam nüfusu 2.877 nefer olarak verilmiştir (BOA, TD 387: 561).

1515'te kırsal kesimdeki nüfus 2.407 nefer olduğuna göre, beş yıl içinde köy ve mezaralarda yaşayan nüfus 2.256 nefere düşerek %6.69 oranında azalmıştır. 1455 yılından 1520 yılına kadar geçen 65 yıllık zaman diliminde kırsal kesimdeki nüfus 2.274 neferden 2.256 nefere düşerek %0.79 oranında azalmıştır.



Grafik 6: 1455-1520 Yıllarında Niksar Kazasının Kırsal Kesiminde Nüfusun Nefer Olarak Yükseliş ve Düşüş Çizelgesi

c. Kırsal Kesimde Müslüman Nüfusun Azalmasının Nedenleri

Niksar Kazası kırsalında 1515 yılına ait nüfusuna karşılık, 1455'te 1549 hâne, 295 mücerreden oluşan tahmini 8040 kişilik bir Müslüman Türk nüfusu ile 322 hâne ve 108 mücerreden teşekkül eden tahmini 1718 kişiden oluşan bir gayr-i Müslim nüfus iskân etmekteydi. 1455'te Niksar kazası kırsalında yaşayan Müslüman ve gayr-i Müslim toplam nüfusu yaklaşık 9758 kişiden meydana gelmekteydi. Kazanın kırsal kesiminde 60 yılda Müslim ve gayr-i Müslim nüfus 9758 kişiden 10.027 kişiye yükselerek % 2.75 oranında artış göstermiştir. Yarım asırdan fazla bir süre zarfında gayr-i Müslim nüfus % 26.48 oranında artış gösterirken Müslüman Türk nüfusu kırsal da % 2.36 nispetinde azalmıştır. Aynı dönemde Niksar şehir merkezinde yaşayan Müslüman Türk nüfusu ise % 41.38 oranında azaldığı tespit edilmiştir.

Niksar kazasının şehir merkezinde ve kırsal kesiminde Müslüman Türk nüfusun azalmasının nedeni olarak, 1458, 1482 ve 1498 yıllarındaki depremler olduğu ve bu depremlerin bölgede büyük bir yıkıma yol açmasıdır. (Canik1987: 244-245). Bunun yanı sıra, 1512'de Doğu Karadeniz ve Orta Karadeniz Bölgeleri'nde yaşanan ve tahrir kayıtlarına "Kızılbaş Fetreti" olarak geçen hadiselerin büyük payı olduğu düşünülmektedir (Bostan 2002a: 96, 247, 307, 312, 358, 364, 461; Bostan 2018: 46, 47, 50, 91,92; Gülten 2022: 96).

Nitekim Şah İsmail 1512'de Nur Ali Halife'yi Osmanlı sınırına göndermiş ve kendisine katılamayan kişileri hareketlendirip asker toplamasını istemiştir. O da Şebinkarahisar'a giderek aileleriyle birlikte üç-dört bin sipahiyi yanına toplamış, bu sipahilerle Malatya üzerine yürümüş ve buranın hâkimi Faik Bey'i yenmiştir. Malatya başarısından sonra Nur Ali Halife, Tokat üzerine yürümüştür. Tokatlılar kendisine bağlılıklarını bildirmiş ve şehirde Şah İsmail adına hutbe okutmuşlardır Nur Ali Halife, Kazovası'na geldiği zaman, Sultan II. Bayezid'in büyük oğlu Amasya sancakbeyi Şehzâde Ahmed'in oğlu Şehzâde Murad yaklaşık on bin kişilik ordusuyla kendisine katılmıştır. Birlikte tekrar Tokat'a döndükleri zaman halk bunları şehre sokmayınca, şehri ateşe verip Niksar'a yönelmişlerdir. Bu sırada Şehzâde Ahmed, Nur Ali Halife'den ayrılarak Şah İsmail'in yanına gitmiştir. (Gündüz 2010: 114-115).

Niksar ve çevresinde bazı tımarlı sipahilerin Şehzâde Ahmed'in oğlu Şehzâde Murad'ın zorlamasıyla isyan ettikleri ve halkın bir kısmını da yanlarına alarak Ali Nur Halife'ye katıldıkları anlaşılmaktadır (Bacque-Grammont 1985: 167; İslamoğlu-İnan 1991: 175; Gündüz 2010: 115; Gülten 2022: 93, 96, 103-106).

1515 yılı tahrir kayıtlarında Niksar Kazası kırsalında "hâli" köy ve mezra olarak iki yerleşimin kaydına rastlanmaktadır. Bu kayıtlar "mezraa-i Sihri ve Emirhan" ile "mezraa-i Girkotas" a ait idi (BOA, TD, nr. 54: 115). Bunların dışında "hâli" köy ve mezra kaydına rastlanmamakla beraber, 1455 yılı kayıtlarında görülen 10 köy ve 12 mezra kaydı 1515 yılı tahrir kayıtlarında görülmemektedir. Aynı şekilde 1455'te nüfusu bulunan 4 köy ile 3 mezranın 1515 yılında nüfus kaydı göze çarpmamaktadır. 1515 yılında nüfusu bulunan beş köyde 1520 yılı kayıtlarında bu köylerde nüfus kaydının yer almadığı görülmektedir. Ayrıca 1515'te nüfusu bulunan üç mezranın varlığına 1520'de rastlanılmamaktadır. Bu da sözü edilen köy ve mezralarda yaşayan nüfusun, "Kızılbaş Fetreti" zamanında meydana gelen can ve mal güvenliğinin ortadan kalkması sebebiyle, bölgeyi terk ettikleri veya zorla Ali Nur Halife'nin ordusuna katıldıkları düşünülmektedir.

2. Niksar Kazasının Kırsalında Türkmen Grupları Sosyal Zümreler

a. Türkmen Grupları

Niksar Kazasının kırsal ve şehir merkezinde yaşayan Müslüman Türk halkı çeşitli Türkmen boy oymak ve aşiretlerine mensuptur. Ancak bunların hangi boy ve oymaklar olduğunu tespit etmek bir hayli zordur. Nitekim Niksar kazasındaki Türkmen gruplarının önemli bir bölümünün boy ve oymak adlarıyla arşiv kayıtlarına yazılmadığı görülmüştür. Bu kazada 1455 tahrir kayıtlarında Çepni, Yörük ve Çağıranlı adlı Türkmen gruplarının çok az bir kısmının yaşadığı tespit edilmiştir (İBAK. MC, TD, nr. 92: 18, 46, 52, 69, 72, 73, 83-84).

1455 yılında İpsimara köyünde 36 haneden teşekkül eden bir Türkmen Yörükleri grubu (İBAK. MC, TD, nr. 92: 50-51) bulunmuştur. Bunların raiyyet olduğu kaydedilmektedir. 1515 yılında bu Yörüklerin yine aynı köy kayıtları içinde yer aldıkları ve bunların 9 mücerred ve 44 hane olmak üzere toplam 53 neferden teşekkül ettiği görülmüştür (BOA, TD, nr. 54: 132). 1515'te Buzköy ve Çaykışla köylerinde birer nefer ve Ladicak köyünde de iki nefer olmak üzere toplam 4 nefer Türkmen'in kaydı bulunmuştur (BOA, TD, nr. 54: 103, 125).

1455'te Karahisar, Canik, Erzincan, Koyulhisar, Akşehir ve Kazabad kazalarından çok sayıda Müslüman ve gayr-i Müslim nüfusun gelip yerleştiği tespit edilmekle beraber, 1515'te ilk defa tahrir kayıtlarında geçen Görücü (Gürcü) köyünde 3 hane Canikli bulunduğu tespit edilmiştir (BOA, TD, nr. 54: 124).

b. Sosyal Zümreler

1515 yılına ait tahrir kayıtlarına göre, Niksar Kazasının kırsal kesiminde yaşayan toplam 2407 neferden oluşan bir Müslim ve gayr-i Müslim nüfus yaşamaktaydı. Bu nüfusun büyük bir çoğunluğu tarım ve hayvancılıkla uğraşmaktaydı. Nüfusun bir bölümünün sosyal durumunu belirlemek mümkündür.

Nitekim kayıtlara göre; 257 nefer çeltikçi reayası bulunmakta ve bunların tamamı avarız vergisinden muaf bulunmaktaydı. Çeltikçiler toplam nüfusun % 10.67'sine tekabül ediyordu. Yine bunlar sosyal durumu belirlenen zümreler içinde % 28.11'lik bir orana sahipti.

Ağrosti köyünde 1455 yılında olduğu gibi 1515'te de Niksar Kalesinin suyollarını tamir etmek karşılığında 35 nefer gayr-i Müslim nüfus haraç vergisinden muaf tutulmuştur. Bunlar 914 neferden teşekkül eden sosyal zümreler nüfusunun % 3.82'sine karşılık gelmekteydi. Ayrıca 24 neferden oluşan bir muaflar zümresi daha bulunmakta, bunlar da sosyal zümrelerin % 2.62'sini teşkil etmekteydi.

Düşkünler zümresinden 1 nefer ama bulunmaktaydı. 4 derviş, 40 fakih, 34 hacı, 4 hatip, 2 hoca, 4 imam, 7 mülazimat, 38 şeyh, 13 zaviyedâr ve 4 nefer papazdan oluşan toplam 150 nefer dini zümrenin olduğu tespit edilmektedir. Bunlar toplam sosyal zümreler içinde %16.41'lik bir nüfusa sahipti.

Kırsal kesimde raiyyet yapılan, ancak müsellemlerle kaydedilen eski bir yarı askerî zümre bulunmakta ve bunlar 95 neferle sosyal zümrelerin % 10.39'unu teşkil

etmekteydi. 53 nefer Yörük Türkmenleri ve 4 nefer Türkmen sosyal zümrelerin % 6.23'üne karşılık gelmekteydi.

Kırsal kesimde 3 nefer müteka'itin ve 9 nefer zadedgânın kaydına rastlanmaktadır. Zanaatkâr zümresi olarak değerlendirebileceğimiz 1 nefer hallaç, 1 nefer kalaycı, 10 nefer sarraç ve 9 hizmetkâr bulunmaktaydı. Bunlar da toplam sosyal zümrelerin %2.29'unu teşkil etmekteydi.

Sosyal zümreler olarak değerlendirilen gruba nüfus içinde görev ve unvanları belirtilen babalar da dâhil edilmiştir. Şahısların babaları ile ilgili görev ve unvanlar 1515 yılından önceki sosyal duruma ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

34 nefer hacıdan 24 neferi baba adları içindeki unvanlardan olduğu tespit edilmektedir. 38 nefer olarak kaydedilen şeyhlerden 20 neferi babalara aitti. 40 nefer fakihden 16 neferi ise baba kayıtları içinde yer almaktadır.

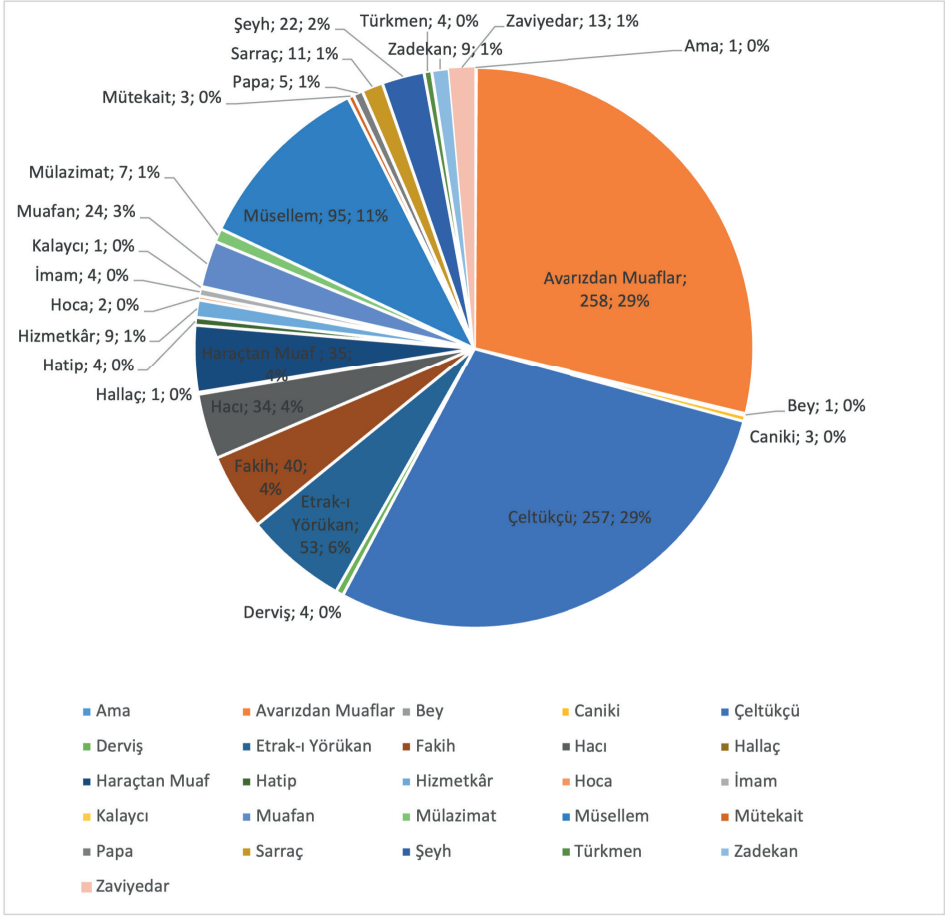
1520 tarihli icmal kayıtlarında yer alan bilgilere göre; Niksar Kazası kırsalında bulunan 2256 neferlik nüfusun 140 neferi çeltikçi, 104 neferi müsellemler olarak kaydedilmiştir. 22 neferin müteka'it sipahi, sipahizade olduğu, 2026 neferin de avarız vergisi vermekle mükellef olduğu kayıtlardan ortaya çıkmaktadır (BOA, TD 387: 548, 561).

Tablo 2: 1515'te Niksar Kazası Kırsalında Sosyal Zümreler

| Köy ve Mezra Adları | Ama | Avarızdan Muaf | Bey | Camii | Çeltikçü | Derviş | Etrak-ı Yörükân | Fakih | Hacı | Hallaç | Haraçtan Muaf | Hatip | Hizmetkâr | Hoca | İmam | Kalaycı | Muafan | Müderris | Mülâzimat | Müşellem | Müttekait | Papa | Sarraç | Şeyh | Türkmen | Zadekan | Zaviyedar |
|----------------------------------------|-----|----------------|-----|-------|----------|--------|-----------------|-------|------|--------|---------------|-------|-----------|------|------|---------|--------|----------|-----------|----------|-----------|------|--------|------|---------|---------|-----------|
| Ağroştı | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 35 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Akb(taş Deresi | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Avara | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Banya (Balya) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Başçiftlik | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 10 |
| Beyhanı | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Bideze | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Boynueğri | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Buzköy | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Çaykişla | 0 | 25 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Çiftlüca (Çiftlüce) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Çirahor | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Çor | 0 | 30 | 0 | 0 | 30 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Divaderesi | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Döneksa(e) | 0 | 76 | 0 | 0 | 76 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Dutan | 0 | 7 | | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Efgerid | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 9 | 0 |
| Endüksini n.d. Nazenler | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Este(iğgin) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Evham | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Fatlı | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Gelyeme | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Gevale (Gerale/ Geyran) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Görücü (Gürcü) | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Haldi | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Harkünbedi | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| İbiski (İpiski) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | | 0 | 0 | 0 |
| İftere t. n. Avlun | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| İpsimara | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 53 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ize-i Bâlâ ve Zir me'a mezraa-i Yenice | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | |
| Kemkaz | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

1515'te Niksar Kazasının Kırsalında İskân Birimleri, Nüfus ve Sosyal Zümreler

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|---|-----|---|---|-----|---|----|----|----|---|----|---|---|---|---|---|----|---|---|----|----|---|----|----|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kirtanos | 0 | 24 | 0 | 0 | 24 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| Kodokos (Kodanos) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | |
| Kovani | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| Köselü | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | |
| Kuyucak | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | |
| Ladicak | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | |
| Lis (Leys) | 0 | 49 | 0 | 0 | 49 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| Megdün | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | |
| Mezraa-i Basrakil | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| Mezraa-i Bozcaarmut | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Mezraa-i Gözikse t. Lis (Leys) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Mezraa-i Gürlü t. Dere Akbaş | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Karataş | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Kömür ve Kemer | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Kündür | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mezraa-i Mudoy | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Moruğan | 0 | 7 | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mülk n.d. Nardubanlu | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ohtab | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Onan | 0 | 39 | 0 | 0 | 39 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Özmiş t. Felenbel | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Pigama | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sarmugat | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Tavri | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Tenevri | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Tinyaba | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Tis | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Üçgöl n.d. İsteros/İstos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Yaroba | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Zarkâ (Zarga) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOPLAM | 1 | 258 | 1 | 3 | 257 | 4 | 53 | 40 | 34 | 1 | 35 | 4 | 9 | 2 | 4 | 1 | 24 | 2 | 7 | 95 | 3 | 5 | 11 | 22 | 4 | 9 | 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |



Grafik 7: 1515'te Niksar Kazası Kırşalında Sosyal Zümrelerin Dağılımı

Sonuç

1515 yılında Niksar Kazasının kırsal kesiminde 87 köy ve 52 mezra bulunmakta ve bu iskân birimlerinden 83 köy ve 12 mezrada toplam 10.027 kişiden oluşan bir nüfusun ikamet ettiği tespit edilmiştir. Bu tarihte şehirde ve kırsal kesimde toplam 11.543 kişilik bir nüfus bulunmaktaydı. Nüfusun % 13.13'ü şehirde, % 86.86'sı ise kırsal kesimde yaşamaktaydı.

1455 yılı Tahriri ile 1515 Tahririndeki nüfusla ilgili veriler mukayese edildiğinde, 60 yılda nüfusun hem şehirde ve hem de kırsal kesimde artış göstermesi gerekirken aksine nüfusun azaldığı tespit edilmiştir Gayr-i Müslim ve Müslüman Türk nüfusunun yaklaşık yarı yarıya azaldığı tespit edilmiştir Aynı zamanda 1520 yılına ait Tahrir İcmali'nde yer alan 2.256 neferden ibaret nüfusun 1515 yılına oranla %6.69 nispetinde azaldığı görülmüştür Buna 1512 yılında başlayan Kızılbaş Fetretî'nin ve 1458, 1482 ve 1498 yılında meydana gelen depremlerin neden olduğu düşünülmektedir.

1455 yılında olduğu gibi çok yaygın olmasa da 1515'te sosyal zümreler içinde din görevlilerinin önemli bir yekun teşkil etmesi dikkat çekmektedir. Sosyal zümreler içinde en büyük grubu avarızdan muaf olan çeltikçiler meydana getirmekte ve onları takiben Niksar Kalesi suyollarını tamir eden ve haraç vergisinden muaf olan gayr-i Müslimler öne çıkmaktadır. Raiyyet haline getirilmekle beraber tahrirlere müsellemler olarak kaydedilen yarı askeri zümreler de küçümsemeyecek bir orana sahiptir.

Kaynakça:

1. Arşiv Kaynakları

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri (BOA)

-----, Maliyeden Müdevver Defterler Tasnifi (MAD), nr. 29.

-----, Tahrir Defteri (TD), nr. 41, 54, 95, 98, 339, 387.

Tapu Kadastro Kuyud - 1 Kadime Arşivi (TK. KKA)

-----, Tahrir Defteri (TD), nr. 10, 583.

İstanbul Belediyesi Atatürk Kitaplığı – Muallim Cevdet Yazmaları (İBAK. MC)

-----, Tahrir Defteri (TD), nr. 92 (1083).

2. Kitap ve Makaleler

AKAR, Hasan – GÜNEŞ, M. Necati, (2002), *Niksar'da Vakıflar ve Tarihi Eserler*, Niksar: Niksar Kaymakamlığı ve Niksar Belediyesi Yayını.

AKSARAYÎ, Mahmud, (1944), *Müsameretü'l – Ahbar*, (nşr. Osman Turan), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

BACQUE-GRAMMONT, Jean-Louis, (1985), “1513 Yılında Rum Eyaletinde Şüpheli Timar Sahiplerine Ait Bir Liste”, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, XLI/1-4: 163-176.

BARKAN, Ömer Lütfi, (1953), “Tarihi Demografi Araştırmaları ve Osmanlı Tarihi”, Türkiyat Mecmuası, X: 1-26.

BOSTAN, M. Hanefi, (2000), “XV. Asrın Ortalarında Niksar Şehrinin Sosyal ve İktisadi Yapısı”, Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi, I/1: 187-208.

BOSTAN, M. Hanefi, (2002a), *XV-XVI. Asırlarda Trabzon Sancağında Sosyal ve İktisadi Hayat*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

BOSTAN, M. Hanefi, (2002b), “XV. ve XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Yönetiminde Niksar Şehri”, XIII. Türk Tarih Kongresi (Ankara, 4-8 Ekim 1999) Kongreye Sunulan Bildiriler, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1485-1511.

BOSTAN, M. Hanefi, (2007), “Niksar”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (DİA), XXXIII, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 119-122.

BOSTAN, M. Hanefi, (2012), *Karadeniz'de Nüfus Hareketleri ve Nüfusun Etnik Yapısı*, İstanbul: Nöbetçi Yayınevi.

BOSTAN, M. Hanefi, (2018), *Harşit Vadisinin İdarî, Sosyal ve İktisadî Tarihi (XV.-XVII. Yüzyıllar)*, İstanbul: Giresun İl Özel İdaresi Yayınları.

BOSTAN, M. Hanefi, (2020), *Rize'nin Sosyal Tarihi (Fetihten 18. Yüzyıla)*, Ankara: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları.

BOSTAN, M. Hanefi, (2022), “*Trabzon’un Fethi ve Türkleşmesi*”, Trabzon Tarihi I, Trabzon: Trabzon Ticaret ve Sanayi Odası Yayınları, 69-110.

CANİK, Baki, (1987), “*Tokat’ın Depremselliği ve Tarihte Geçirdiği Depremler*”, Türk Tarihinde ve Kültüründe Tokat Sempozyumu (2-6 Temmuz 1986), Ankara: Tokat Valiliği Şeyhülislam İbn Kemal Araştırma Merkezi Yayını, 238-250.

DEMİR, Alparslan, (2007), *XVI. Yüzyılda Samsun-Ayıntab Hattı Boyunca Yerleşme, Nüfus ve Ekonomik Yapı*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

GÖKBİLGİN, Tayyib, (1965), “*XV. ve XVI. Asırlarda Eyâlet-i Rûm*”, Vakıflar Dergisi, VI: 51-61.

GÖYÜNÇ, Nejat Göyünç, (1979), “*Hâne Deyimi Hakkında*”, Tarih Dergisi, 32: 331-348.

GÜLTEN, Sadullah, (2022), *Osmanlı-Safevî Kıskaçında Kızılbaşlar*, İstanbul: Timaş Yayınları.

GÜNDÜZ, Tufan, (2010), *Son Kızılbaş Şah İsmail*, İstanbul: Yeditepe Yayınları.

İNALCIK, Halil, (1960), “*XV. Asır Sanayi ve Ticaret Tarihine Dair Vesikalar*”, Belleten, 24/93: 45-96.

İSLAMOĞLU-İNAN, Huricihan, (1991), *Osmanlı İmparatorluğu’nda Devlet ve Köylü*, İstanbul: İletişim Yayınları.

ŞAHİN, Kamil, (1999), *Danışmendliler Döneminde Niksar (1071-1178)*, Niksar: Niksar Belediyesi Yayını.

Extended Abstract:

Settlement Places, Population and Social Strata in the Countryside of the District of Niksar in 1515

The district of Niksar, the capital of Danishmend Turks and the Principality of Taceddinoğulları after it was conquered from the Byzantines, is located to the city of Tokat. Then the city was captured by the Anatolian Seljuk State in 1175. After the city was dominated by the Principality of Taceddinoğulları by the year of 1336, the Ottoman State conquered the city in 1398. The Danishmend had a significant influence to the placements of Turkmen population into the regions of the Middle and Eastern Black Sea. The population of the Principality consisted mainly of the Cepnis. It is considered that the Danishmend were belonged to the clan / tribe of the Cepnis.

Looked at the demography of the city center, the number of its population was 2733 (including Muslims and non-Muslims) in 1455 and 1516 (including Muslims and non-Muslims) in 1515. Regarding the settlement units of the rural settling of Niksar, there had been 87 villages and 52 arable lands (mezra) in 1515. In the 1520-dated İcmal Registry, the numbers of the villages and mezras decreased in 79 and 30 respectively. Considered the demography of the district of Niksar in 1515, it is estimated that there were 10.027 people including 1905 hane (household) and 502 mücerred (single male adult). The population of the district was composed of 7.854 Muslim Turks and 2.173 non-Muslims in 1515. Accordingly, the percentage of the Muslim Turks was %78.32 whereas that of the non-Muslims was %21.67.

The population of the district, however, had changed year by year. For instance, its household (nefer) was calculated as 2274 in 1455 and this number increased in 2407 in the year of 1515, yet it was decreased in 2256 in the year of 1520. Furthermore, the population of the non-Muslims living in the district was increased in the percentage of 26.48 whereas that of the Muslim Turks was decreased in the percentage of 2.36. In the same period, the population of the Muslim Turks living in city of Niksar was also decreased in % 41.38 of the total demography of the city.

Considered the reasons of this decrease in the population of its district, there could be three reasons. The first reason could be the earthquake occurred in 1458, 1482 and 1498 and these led to the big devastation in Niksar. The second reason could be the case of "Kızılbaş Fetretı" happened in the region of the Eastern and Middle Black Sea in according to the Tahrir Registry.

Regarding the Turkmen groups, it has been determined that there are Çepni, Yörük and Çağırğanlı Turkmen groups living in the district of Niksar in 1455-dated Tahrir Registry. In the same year, there were 36 households of the Turkmen Yörüks in the village of İpsimara. In the same village, the population consisted of totally 53 nefers including 9 mücerreds and 44 households in 1515. In addition, it has been found that there were one nefer in the villages of Buzköy and Çaykışla and also two nefers in the village of Ladicak in 1515. Furthermore, it has been obtained that there were three households belonged to the Canıks (one of the Turkmen groups) in the village of Görücü (Gürücü) in 1515.

Concerning the social stratas in the district of Niksar, the high majority belonged to the avarızdan muaflar (%32). This is followed by Çeltükçü/ rice grower (%28). There were 293 avarızdan muaflar/ exemptions from avarız tax, 257 çeltükçü (rice grower), 95 müselleme (back service continent), 53 etrak-ı yörükân, 40 fakih (the jurist), 34 hacı (pilgrim), 38 şeyh (sheikh), 9 zadekan (the nobility), 3 Turkmens, 10 sarraç , 3 mütekaif (pensioner), 13 zaviyedar, 1 amâ (kör/ blind), 5 papa (the priest), 7 mülazimat (mosque attendant), 24 muafan (exemptions), 1 kalaycı (tinsmith), 4 imam, 2 hoca (teacher), 9 hizmetkar (servant), 4 hatip (preacher), 1 hallaç, 4 derviş (dervish), 3 Caniki, 1 bey (gentleman). It is pointed out that a significant percentage of the social stratas belonged to the religious officials. The largest group, however, belonged to the çeltikçiler. The second largest group was the non-Muslim people who worked at the culvert of the Castle of Niksar.

In conclusion, there were 87 villages and 52 mezras in the district of Niksar in 1515. 10.027 people had lived in this 83 villages and 12 mezras belonged to the district of Niksar. The livinghoods in the city centre and the district were calculated as 11.543 people. % 13.13 of the that population had lived in the city center and % 86.86 had lived in the district. Interestingly, it has been obtained that there was an decrease in the demography of the Niksar between 1455 and 1515.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

Paris Barış Konferansından Sonra Ortadoğu'yu Paylaşım Çalışmalarında İngiliz Ajan Ve Uzmanlarının 26 Mart 1919 Tarihli Toplantısı

The Meeting Of British Agents And Experts On The Partition Of The Middle East After The Paris Peace Conference On March 26, 1919

Mehmet Sedat ERKAN*

Öz :

19. Yüzyılın sonlarına doğru başlayan sanayi devrimi ile yeraltı ve yerüstü hammadde kaynaklarına ulaşmak isteyen batılı devletler arasındaki sömürgecilik faaliyetleri yeni bir boyut kazandı ve aralarındaki rekabet çok arttı.

Birinci Dünya Savaşı devam ederken Osmanlı Devletinin hakimiyeti altında olan bölgelerin sömürgeci devletler tarafından paylaşımı için çeşitli gizli anlaşmalar yapıldı. Ortadoğu bölgesi, İngiltere için sömürgesi olan Hindistan'ın deniz yolunun güvenliğinin sağlanması ve diğer taraftan önemi ortaya çıkan petrol kaynakları yüzünden çok önemliydi. Fransa ise zamanında kazandığı imtiyazlar nedeniyle ekonomik açıdan bilhassa Suriye'de ve bölgede etkindi ve petrol bölgelerine de ulaşmak istiyordu.

Birinci Dünya Savaşı'nın 1918 yılında bitmesinden iki ay sonra savaşın galibi İtilâf Devletleri, 18 Ocak 1919 tarihinde Paris'te bir araya geldi. Paris Barış Konferansı'nda Osmanlı Devleti'nin topraklarını parçalamaya yönelik daha önce yapmış oldukları anlaşmaları tekrar gözden geçirdiler. Aslında daha Birinci dünya Savaşı devam ederken İngiltere Ortadoğu bölgesinin elde edilmesi için saptanan politikanın sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için çeşitli birimlerin temsilcilerinden oluşan bir dizi komiteler oluşturmuştu.

* Dr. Öğrt. Üyesi, Başkent Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-2082—283X, Mail: mserkan@baskent.edu.tr

İşte Paris Barış Konferansı'ndan sonraki günlerde İngiltere Hükümeti tarafından sürdürülen periyodik komite çalışmalarından birisi olan ve İngiliz arşivlerindeki "Türkiye ve Ortadoğu ; Mezopotamya ve Suriye'deki Bölgesel Ayarlamalar" başlıklı toplantı tutanağı Büyük Britanya İmparatorluğu tarafından Fransa ile yapılan paylaşım mücadelesi çalışmalarına bir örnektir.

Toplantı tutanağı incelendiğinde, toplantıya katılanların üçünün sivil, dördünün asker kişilerden oluştuğu, hepsinin yıllarca Anadolu, Ortadoğu ve Arap yarımadasındaki coğrafyada çalıştıkları, birkaç lisan bildikleri ve bölgede çeşitli görevlerde buldukları görülmektedir.

Sonuç olarak 26 Mart 1919 tarihinde yapılan toplantı tutanağından anlaşıldığı üzere, Paris Barış Konferansı'nı takip eden günlerde, İngiltere-Fransa arasında 15 Eylül 1919 tarihinde yapılan Suriye İtilâfnamesi'ne giden süreçte, İngiltere Hükümetince Ortadoğu konusunda uzman kişilerce birçok toplantının yapıldığı ve İngiliz Hükümetinin politikasının saptandığı görülmektedir. Toplantı sonunda İngiltere tarafından Fransa'ya, ekte yeni sınırları gösteren Mezopotamya ve Suriye haritası sunulmuştur. İngiltere'nin petrolün yanı sıra bölgedeki su kaynaklarını da kontrol etmek istediği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Paris Barış Konferansı, Birinci Dünya Savaşı, Mezopotamya, Thomas Edward Lawrence, Filistin

Abstract:

With the industrial revolution that began in the late 19th century, Western powers seeking access to underground and surface raw material resources saw their colonial activities take on a new dimension, and competition between them increased significantly. During World War I, various secret agreements were made among the colonial powers for the partition of the territories under Ottoman rule. The Middle East was particularly important for Britain, as it was essential for securing the safety of the sea route of its colony India, and due to the emergence of significant oil reserves in the region. France, on the other hand, was influential economically, especially in Syria and the region, due to the privileges it had gained in the past, and it also wanted to access the regions rich in oil.

Two months after the end of World War I in 1918, the Entente Powers, the victors of the war, gathered in Paris on January 18, 1919. At the Paris Peace Conference, they reviewed the agreements they had previously made for the partition of Ottoman territories. In fact, while World War I was still going on, Britain had established a series of committees made up of representatives from various departments to implement the policy of acquiring the Middle East.

After the Paris Peace Conference, one of the periodic committee meetings conducted by the British government, titled "Turkey and the Middle East; Regional Adjustments in Mesopotamia and Syria," which is found in British archives, is an example of the struggle for partition between Great Britain and France. When the meeting records are examined, it is seen that three civilians and four military personnel participated in the meeting, all of whom had worked in Anatolia, the Middle East, and the Arabian Peninsula for years, knew several languages, and had held various positions in the region.

As a result, it is understood from the meeting records of March 26, 1919, that in the days following the Paris Peace Conference, many meetings were held by experts on the Middle East from the British government, and its policy was determined. In the process leading to the Syrian Mandate Treaty signed between Britain and France on September 15, 1919, it can be seen that a map of Mesopotamia and Syria with recent borders was presented to France by Britain at the end of the meeting. It is also evident that Britain wanted to control not only the petroleum, but also water resources in the region.

Keywords: Paris Peace Conference, First World War, Mesopotamia, Thomas Edward Lawrence, Palestine

Avrupa devletlerinin Sömürgecilik Faaliyetleri:

15. Yüzyılda Avrupalı devletlerin ilk denizaşırı yolculukları ile başlayan sömürgecilik faaliyetleri, 19. Yüzyılın ikinci yarısında başlayan sanayi devrimi ile yeraltı ve yerüstü hammadde kaynaklarına olan ihtiyacın artmasıyla yeni bir boyut kazandı. Milli çıkarları gereği topraklarını genişleterek yeni pazarlar ve kaynaklar edinmek isteği devletlerarasındaki rekabeti artırdı.

Birinci Dünya Savaşının başladığı 1914 yılında dünya topraklarının yarısı ile dünya halklarının üçte biri yayılcı Batı Avrupa devletlerinin egemenliği altına girmişti. Belçika, günümüz Endonezya'sının Sumatra ve Cava adalarını, Orta Amerika'da Bornea Adalarını, Avustralya'nın kuzeyinde yer alan Yeni Gine'yi, Afrika kıtasının orta bölümünde yer alan Kongo ve güney Sudan'ı sömürgeleştirmiş, Hollanda ise Afrika'da, Pasifikte ve güney Amerika'da sömürgelere sahipti. Yüz ölçüm olarak küçük bu iki devletin kendilerinden kat kat büyük toprakları vardı. Rus Çarlığı sömürgecilik faaliyetlerine 19.Yüzyıldan itibaren başlamıştı. Yayılcılığı denizaşırı değil karadan olmuştu. Türkistan'dan Mançurya sınırına kadar Sibirya dahil Asya topraklarını ele geçirmişti. Alman İmparatorluğu'nun 1888 tarihinde başına geçen ve dünya lideri olma arzusunda olan II. Wilhelm, sömürge edinme için yeni bir politika izlemeye başladı. Diğer taraftan dünya coğrafyasının önemli noktaları ve çoğu bölgeler İngiliz ve Fransız İmparatorlukları tarafından ele geçirilmişti. Almanya'da Afrika kıtasında işgal edilmemiş alanlara yöneldi, Togo, Kamerun ve Güneybatı Afrika'yı ele geçirdi. (Akalin,2016:163)

Sömürge edinme yarışında Avrupa'nın iki başat gücü, İngiltere ve Fransa, diğer Avrupa devletlerini geride bırakmıştı. Fransa kuzeybatı Afrika ülkeleri Fas, Cezayir, Tunus ile, büyük Sahra güneyinde kalan geniş Afrika toprakları ile Asya'da Çin Hindi dahil yayılmıştı. Sömürge toprakları Fransa'nın 20 katı büyüklüğe sahipti. Sömürgecilik faaliyetlerinde başı çeken İngiliz İmparatorluğunun sömürge toprakları Mısır, Sudan, Ümit Burnu'ndan Akdeniz kıyılarına kadar Afrika'nın doğu yarısı, Hint Yarımadası, Seylan, Güney-Doğu Asya gibi ülkelerden oluşuyordu. Sömürgelerinin büyüklüğü yüz ölçüm olarak kendi ülkesinin, yani adanın yüz ölçümünün 104 katına çıkmıştı. Büyük Britanya İmparatorluğu olarak üç büyük denize yayılmış ve nüfusu 500 milyona ulaşmıştı. İngiliz Ordusu ücretli ve gönüllü askerlerden oluşuyordu. İngiltere ve sömürgelerinde 88 milyon İngiliz bulunmaktaydı. Denizcilik alanında 20 milyon tonluk ticaret gemileriyle dünya denizciliğinin üçte birine sahipti. (Belen,1964:21)

Amerika'nın da katılımı ile sömürgecilik Pasifik'e açıldı. 20.Yüzyılın başlarında Afrika'nın %90'ı Pasifik'in %99'u sömürgeleşmiş durumdaydı. Bunun yanında İngiltere, Fransa ve Almanya'nın maden, demiryolu, deniz işletmeleri gibi alanlardaki dış yatırımları 160 milyon altın frank idi. Bu bütün dünya yatırımlarının %83'ünü teşkil ediyordu.(YÖK Komisyon,1997:43)

Sömürgecilik faaliyetlerinin artmasına paralel olarak, Avrupalı devletlerin, özellikle İngiltere ve Fransa'nın Çin Hindi, Hindistan, Yeni Zelanda, Avustralya gibi sömürgelerine giden kara ve deniz ticaret yolları çok önem kazandı. Bu stratejik bölgelerden biri olan Ortadoğu bölgesi, Basra ve Irak Körfezleri Osmanlı İmparatorluğu egemenliğinde idi. (Kocatürk, 2016:202)

Birinci Dünya Savaşı esnasında Osmanlı İmparatorluğu hakimiyetindeki Ortadoğu topraklarını paylaşma projeleri :

Birinci Dünya Savaşı devam ederken Osmanlı Devletinin savaşı kaybetmesi durumunda hakimiyeti altında olan bölgelerin sömürgeci devletler tarafından paylaşımı için çeşitli gizli anlaşmalar yapıldı. Ortadoğu bölgesinin paylaşımı için iki devlet, İngiltere ve Fransa mücadele etti. İngiltere için sömürgesi olan Hindistan'ın deniz yolunun güvenliğinin sağlanması, diğer yandan asrın keşfi olan petrolün ana kaynağı olan Arabistan yarımadasına sahip olabilmesi kendisi için hayati önem taşıyordu. Fransa ise zamanında kazandığı imtiyazlar nedeniyle ekonomik açıdan bilhassa Suriye'de ve bölgede etkindi ve petrol bölgelerine de ulaşmak istiyordu.

Savaşın başladığı ilk günlerde Osmanlı Devletinin Alman İmparatorluğu ile birlikte hareket etmesi üzerine, İngiltere Arap dünyasını Osmanlı devletine karşı ayaklandırmak için arayışlar içerisine girdi. Kadim geçmişleriyle, Bedevî atalarıyla gurur duyan Araplar, genellikle aşiretler şeklinde yaşıyordu ve ayrı bir halk kimliğinden yoksundu. (Mackey,2003:130) Arabistan yarımadasının güneybatısında bulunan Yemen Osmanlı yönetiminde idi ve imparatorluk ile ilişkileri iyiydi. Diğer yandan Mekte Emiri Hüseyin ve Basra kıyısında yerleşik olan Necid Emiri İbni Suud (Suudi Arabistan'ın kurucusu ve ilk kralı) Osmanlı Devletine karşıydı. İngilizler bu ikisi ile anlaşarak sömürgelerine giden Hint yolunun emniyetini sağlamak için görüşmelere başladı. İngiltere Aralık 1915 tarihinde Necid Emiri İbni Suud ile yaptığı anlaşma ile Arap yarımadasındaki Necid Sultanlığını tanıdı ve Kuveyt hariç Basra körfezinin batı ve güney kıyılarını İbni Suud'un hakimiyetine bıraktı. İngiltere bu toprakları savunmayı ve parasal yardım yapmayı üstleniyordu. Bu gelişmeler üzerine Şerif Hüseyin İngiltere ile görüşerek, Arap yarımadasının tamamı ile, Irak ve Suriye'yi içine alacak büyük bir Arap devleti kurularak kendisinin de bu Arap devletinin başına geçirilmesi talebinde bulundu. İngiltere'nin Kahire'deki Yüksek Komiseri Henry Mc Mahon ile Şerif Hüseyin arasında 1915 yılında başlayan görüşmeler 1916 yılı ocak ayında anlaşmayla sonuçlandı. (Armaoğlu,1998:350)

İngiltere, Lübnan hariç Şerif Hüseyin'in bütün isteklerini kabul etti. Bu anlaşma sonrası Araplar isyan ederek Osmanlı Devleti'ne karşı İngiltere safında savaşa başladı. (İngiltere'nin Arapları kışkırtmasında bu makalenin konusu olan 29 Mart 1919 toplantısına katılan ve toplantıya katılanlarda isimleri geçen İngiliz ajanlarınının etkin rolü oldu.)

İngiltere'nin, Şerif Hüseyin ile yaptığı müzakereler konusunda 1915 yılı kasım ayında Fransa'ya bilgi vermesi üzerine Fransa, Orta Doğu'nun paylaşılmasında kendisine de pay istedi. İngiltere ile Fransa arasında yapılan görüşmeler sonrası 9 ve 16 Mayıs 1916 tarihlerinde karşılıklı verilen notalarla anlaşma sağlandı. İngiliz ve Fransız temsilcileri 1916 yılı mart ayında Rusya'ya giderek Rus Dışişleri Bakanı Sazarof ile görüşerek anlaşma ile ilgili Rusyanın da onayını aldılar. (Petrograd Protokolü)

Bu anlaşmaya göre, Rus Çarlığı Bitlis, Muş, Van, Siirt ve Erzurum vilayetleri ile Trabzon'a kadar doğu Karadeniz bölgesini alıyordu. Buna karşılık Fransa'ya Akka'dan itibaren Suriye'nin kıyı bölgesinin tamamı ile Adana ve Mersin çevresi veriliyordu. Bağdat, Basra vilayetleri ile Akka ve Hayfa limanları İngiltere'nin olacaktı. Geri kalan bölgede bir Arap Devletler Federasyonu kurulacaktı. Bu Arap Devleti'nin Akka-Kerkük

hattının kuzeyi Fransız, güney kısmı ise İngiliz nüfuz bölgesi olacaktı. İskenderun'a serbest liman, Filistin'e de uluslararası bölge statüsü verilecekti. Böylece İngiltere, Şerif Hüseyin'e isyan karşılığı taahhüt ettiği bağımsız büyük Arap Devleti uygulamasından vazgeçiyor ve Fransa'yla beraber Orta Doğu'yu paylaşıyordu. Bu gelişmelerden habersiz Şerif Hüseyin ise 10 Haziranda Mekke'de Arap ayaklanmasını başlatıyordu.

Paris Barış Konferansı (18 Ocak 1919):

Birinci Dünya Savaşı'nın 1918 yılında bitmesinden iki ay sonra itilaf Devletleri, savaş sonrası kalıcı statüyü belirleyecek barış antlaşmalarının imzalanması öncesi, bu antlaşmaların hangi esaslara göre yapılacağını belirlemek amacıyla 18 Ocak 1919 tarihinde Paris'te bir araya geldiler. İtilaf Devletleri ile birlikte 32 devletin katıldığı Paris Barış Konferansı'nın ana yönlendiricileri Dörtler Konseyi adı verilen İngiltere, Fransa, İtalya ve ABD oldu.

İtilaf Devletleri, bu Konferansta, Osmanlı Devleti'nin topraklarını parçalamaya yönelik daha önce yapmış oldukları anlaşmaları tekrar gözden geçirerek son şeklini oluşturmuşlardı. İngiltere, Fransa ve İtalya, Sevr Antlaşması'na esas teşkil edecek son paylaşımı yaparken, Ermenilere verilecek olan toprakları belirleme yetkisini de ABD Başkanı Wilson'a vermişlerdi.

Bu uzlaşmanın en önemli konularından birini Yunanistan'a verilecek topraklar oluşturuluyordu. İngiltere Başbakanı Lloyd George, İzmir başta olmak üzere Batı Anadolu ve Trakya'nın doğusunun Yunanistan'a verilmesi düşüncesindeydi. Oysa İzmir ve havalisi St. Jean de Maurienne Anlaşması ile İtalyanlara söz verilmişti. Ancak İtalyanların savaş içindeki etkisizliği ve Yunanlıların Makedonya ve Ukrayna cephelerine asker göndermesi, paylaşımın yeniden yapılmasını gerektiriyordu. Lloyd George, diğer devletler üzerindeki etkisini kullanarak bu yeni paylaşımı kabul ettirdi. Bunun üzerine 12 Mayıs 1918 tarihinde İzmir ve havalisi ile Doğu Trakya'nın Yunanistan'a verilmesi kabul edildi. Böylece daha savaşın başında hazırlanmış olan Grey-Venezelos Projesi fiilen uygulamaya kondu. (Llewellyn Smith, 2002:59)

Paris Barış Konferansı, yaklaşık yedi ay sürdü, çetin pazarlıklar yapıldı ve yenilen devletlerin nasıl parçalanarak paylaşılacağı netleştirildi. Bu kapsamda Paris Barış Konferansı'nın Osmanlı Devleti açısından sonucu; Sevr Barış Antlaşması olacaktı. Konferans'ta Ermenilere verilecek toprakların bizzat ABD Başkanı Wilson tarafından belirlenmesi kararlaştırıldı.

Konferans'ın aldığı en önemli kararlardan biri de Milletler Cemiyeti'nin kurulması olmuştu. Ancak uluslararası barışı sağlamak amacıyla kurulan bu cemiyet, bir süre sonra savaşın galibi devletlerin isteklerini yerine getiren bir araca dönüştü.

Paris Barış Konferansı'ndan sonra İngiliz Hükümeti tarafından belli aralıklarla yapılan komite çalışmalarından 26 Mart 1919 Toplantısı:

Aslında daha Birinci dünya Savaşı devam ederken İngiltere Ortadoğu bölgesinin elde edilmesi için saptanan politikanın sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için 1917 yılından itibaren lord Curzon başkanlığında ve her biri Ortadoğu ile alakalı çeşitli bölümlerden üyeler içeren bir dizi komiteler oluşturulmuştu. Bu komiteler konu ile ilgili çeşitli hükümet kuruluşlarının temsilcilerinden meydana geliyordu. 1917 yılında İran ve Mezopotamya komitesi ,1917-1918 yıllarında Orta Doğu Komiteleri ve 1918 yılında Doğu komitesi kurulmuştu. (Paris,1998:773)

İşte Paris Barış Konferansı'ndan sonraki günlerde İngiltere Hükümeti tarafından (Whitehall) ¹ sürdürülen periyodik komite çalışmalarından birisi olan ve İngiliz arşivlerindeki “Türkiye ve Ortadoğu ; Dosya kayıt no: 5716 – FO 608/83/3 Mezopotamya ve Suriye'deki Bölgesel Ayarlamalar (Düzeltilmeler)” başlıklı klasör, Büyük Britanya İmparatorluğu tarafından Fransa ile yapılan paylaşım mücadelesi çalışmalarına bir örnektir. (EKLER) ²

Toplantı tutanaklarının bulunduğu dosyanın kapağında

“Mezopotamya ve Suriye'deki Bölgesel Düzenlemeler” başlığı altında

1. Mezopotamya'nın muhtemel kuzey ve batı sınırları
2. Suriye'de manda yetkisinin Fransa'ya verilmesi durumunda,12 Mart toplantısında Ortadoğu Bölümü tarafından önerilen bölgesel düzenlemelerde olası değişiklikler.

Fransızlarla daha fazla müzakereler yapılması durumunda, toplantıda İngiliz Hükümeti ile bağlantılı;

1. Mezopotamya için batı sınır çizgisi
2. Güney Suriye ile ilişkisinde Filistin'in kuzey sınırı
3. Filistin, Mısır, Hicaz arasındaki bölge, Skyes - Picot anlaşmasının B alanına benzer şekilde yönetilen İngiliz mandası altında olması “ yazmaktadır.

Tutanak notları incelendiğinde aslında toplantının 26 Mart 1919 tarihinde yapıldığı, 29 Martta arşivlendiği anlaşılmaktadır. Sevr Projesi (10 Ağustos 1920) öncesi, İngiltere-Fransa arasında yapılan ve Suriye İtilâfnamesi'ne (15 Eylül 1919) giden süreçte, İngiltere Hükümetince uzman kişilerden oluşan birçok toplantının yapıldığı ve İngiliz Hükümetinin politikasının saptandığı görülmektedir.

1 Whitehall: İngiltere'nin başşehri Londra'da Parliament Square'dan başlayarak Trafalgar Meydanı'na kadar devam eden ana cadde olup Westminster semtinde bulunmaktadır. Birleşik Krallığın birçok resmi devlet dairesi burada yer almaktadır. Bu nedenle İngiltere hükümetinin devlet kararlarının alındığı yönetim yeri olarak bilinir.
2 The National Archives, Registry No.5716- FO 608 /83/3, “Turkey And Middle East “,The Kew, Richmond, London.

(Toplantıda bölgenin isminin Mezopotamya olarak geçmesinin nedeni kelimenin kökeninin eski Yunanca'dan gelmesidir. Batılı devletler bu nedenle bölge için Mezopotamya tanımlamasını kullanmışlardır. Günümüzde Ortadoğu'da Fırat ve Dicle nehirleri arasında kalan bölge, kuzeydoğu Suriye, güneydoğu Anadolu bölgesi, Güneybatı İran topraklarını kapsayan bölgedir. Ortadoğu bölgesinin büyük bir kısmını kapsamaktadır.)

Seçilmiş kişilerden oluşan bu toplantıların sürdürülmesinin nedeni, sömürgecilik faaliyetlerinin başladığı yıllardan itibaren Ortadoğu'ya ilişkin düzenlemelerin İngiltere ve Fransa arasında önemli çekişmelere yol açmasındandı. Paris Barış Konferansı ve takip eden günlerde, İngiltere ve Fransa Arap topraklarının paylaşımı ile ilgili Skyes-Picot Anlaşması hakkında farklı düşünmeye başlamışlardı. Rusya'daki 1917 Bolşevik ihtilalinden sonra Rus Çarlığı'nın çökmesi nedeniyle İngiltere'nin elde ettiği avantajlar, diğer yandan Birinci Dünya Savaşı'nın sonunda İngiliz kuvvetlerinin konum ve kuruluşları itibarıyla elde ettiği kazanımlar, İngiltere'nin Ortadoğu bölgesi ile ilgili toprak taleplerini tekrar gözden geçirmesine neden olmuştu. (Kılınçkaya , 2004:113)

Toplantıya katılanlar:

Toplantı tutanağının ilk sayfasında “26 Mart tarihinde yapılan toplantıya; Sir A. Hirtzel, Albay Hogarth , Albay Wilson , Albay Gribbon , Albay Lawrence , Miss Bell ve Mr.Forbes katılmışlardır. “ifadesi yer almaktadır.

Üçü sivil, dördü asker kişiden oluşan heyetin biyografileri incelendiğinde, hepsinin yıllarca Anadolu, Ortadoğu ve Arap yarımadasındaki coğrafyada çalıştıkları, birkaç lisan bildikleri, bölgedeki İngiliz konsolosluklarında siyasi görevli, arkeolog, seyyah, petrol şirketlerinde memur, ziraat bilimci olarak buldukları ve bazılarının bölgedeki askeri birliklerde çeşitli rütbelerde görev yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu kişilerin konularında uzman ve bölgeye ait çalışma ve incelemelerinin birkaç yıla ait olmadığı, Ortadoğu coğrafyası ile yıllarca ilgilendikleri görülmektedir.

Sir Arthur Hirtzel: (1870-1937), Oxford Üniversitesi mezunu olan Hirtzel, 1858 tarihinde Hindistan eyaletlerinin yönetimi için kurulan ve bir İngiliz hükümet dairesi olan Hindistan Ofisine, 1894 yılında girdi. Kapsadığı alan olarak, Hindistan alt kıtasındaki ülkelerin çoğunu, Hindistan, Pakistan Bangladeş ve Myanmar ülkeleri ile Hint Okyanusu çevresindeki diğer bölgeleri kapsıyordu. Hindistan ofisinin başında İngiliz kabinesinin bir üyesi olan Hindistan Dışişleri Bakanı bulunuyordu. Hirtzel, Birinci Dünya Savaşı sırasında ve hemen sonrasında, Hindistan Ofisi'nin Mezopotamya ve Orta Doğu'ya yönelik politikasını daha geniş anlamda hazırlamakla görevlendirildi. 1918-1920 yılları arasında Mezopotamya'da sivil komiser vekili olarak görev yaptı. Hirtzel, Ortadoğu konusunda uzman ve konularındaki bilgi birikimine saygı duyulan bir yöneticiydi. Ortadoğu dahil, sorumlu olduğu geniş ve karmaşık bir coğrafyada siyasi ve askeri gelişmeleri iyi takip eden ve değişen politikaları uluslararası ortama iyi uyarlayan bir yeteneğe sahipti. Hindistan Ofisinde seçkin bir yeri vardı. 10 Ağustos 1920 tarihinde imzalanan Sevr (Sevres) Anlaşmasında İngiliz heyetinde görev aldı. (Fisher, 2021:263-268 ; TTK,1953:169); (https://en.wikipedia.org/wiki/India_Office)

David George Hogarth : (1862-1927), Oxford Üniversitesi mezunu olan Hogarth, arkeolog ve bilim insanı idi. Bir dönem Oxford Üniversitesi'nde öğretim üyeliği de yaptı. 1887 ve 1907 yılları arasında Kıbrıs , Girit , Mısır , Suriye , Melos ve Efes'te (Artemis Tapınağı) kazıları ile Girit adasında Zakros ve Psychro Mağarası'nı kazdı. Hogarth, 1897'de Atina'daki İngiliz Okulu'nun müdürü oldu ve 1900'e kadar bu görevi sürdürdü. 1904-1905 yıllarında, Efes bölgesindeki Artemis Tapınağı'nın kazısını yönetti. 1908 yılında R. Campbell Thompson ile daha sonra 1911 yılında ise bu sefer T. E. Lawrence ile birlikte Hitit kültürünün başkenti Karkamış'ta kazı yaptı. Hogarth, Birinci Dünya Savaşı sırasında 1915 yılında Kraliyet Donanmasına katıldı ve Deniz İstihbarat Birimi'nin Coğrafya bölümünde görev yaptı.

Ortadoğu coğrafyasını çok iyi bilen Hogarth, kısa bir süre sonra Osmanlı yönetimine karşı bir Arap başkaldırısı oluşturmak gayesiyle İngilizler tarafından Kahire'ye atandı. Hogarth, T.E. Lawrence ile birlikte çalıştı ve Arap İsyanı için planlamalarda bulundu. Profesör Hogarth, 1916'da Sir Mark Sykes'ın Londra'ya döndüğünde bir süre için Arap Bürosu'nun müdür yardımcısı olarak atandı. 1919'da yapılan Paris Barış Konferansı'nda İngiltere'nin Ortadoğu komisyonunda görev yaptı. Hogarth, Haziran 1919'da tekrar Oxford'a ve Ashmolean Müzesi'ne döndü. 1925'ten 1927'ye kadar Kraliyet Coğrafya Derneği'nin başkanlığını yaptı. (Fromkin, 1993:163); (https://en.wikipedia.org/wiki/David_George_Hogarth)

Arnold Talbot Wilson: (1884-1940) Babası Canon J. M. Wilson'ın müdürü olduğu Clifton College bitirmesine müteakip Royal Military College Kraliyet Askeri Koleji'ni birinci olarak tamamladı. 1907-1909 yıllarında İran'da görev yaptı ve Basra körfezine gönderildi. Wilson, 1908'de Orta Doğu'daki ilk petrol sahası Mescid-i Süleyman'ın keşfini denetledi. 1914'te Türk-İran sınırının saptanması için oluşturulan heyette görev aldı. Ocak 1915'te İngilizler Basra Körfezi ve Basra üzerinden Hindistan'dan Mezopotamya'ya asker gönderirken, Wilson bölgenin İngiliz Siyasi Subayı Sir Percy Cox'un yardımcısı olarak atandı. Bölge ile ilgili detaylı nüfus istatistikleri ve coğrafya çalışmaları yaptı. 1918-1920'de Büyük Britanya İmparatorluğu'nun Bağdat komiseri (Sivil yöneticisi) olarak görev yaptı.(Kartın, 2014: 397-413)

Walter Harold Gribbon: (1881-1944), İmparatorluk Savunma Koleji'ni bitirdi. Birinci Dünya Savaşının ilk yıllarında genç bir subay olarak başarılı hizmetlerde bulundu ve Lancaster Kraliyet Alayında (Kings Own Royal Regiment) görev yaptı. 1916-1918 yılları arasında Askeri İstihbarat Direktörü olan Tümgeneral George Macdonagh'un mahiyetinde binbaşı rütbesinde hizmet etmek üzere Mezopotamya'da görevlendirildi. Gribbon bölgede başarılı istihbarat çalışmalarında bulundu. Romanya'dan Filistin'e göç etmiş ve bir Osmanlı vatandaşı olan Yahudi Aaron Aaronsohn ile irtibat kurdu. Aaron başarılı bir tarım uzmanı, botanikçi bir bilim insanı ve koyu bir siyonist idi. Aaronsohn ,1915'te tarım ürünlerini yok eden bir çöl çekirge istilası sırasında Filistin'deki 4. Ordu Komutanı olan Cemal Paşa'ya bilimsel danışman olarak hizmet etti ve güvenini kazandı. Aynı yılın Mart-Ekim aylarında, çekirgeler ülkeyi neredeyse tüm bitki örtüsünden yoksun bıraktı. Bu yüzden kendisine günümüz İsrail'i dahil Suriye'de olarak bilinen bölgede serbest dolaşım ve araştırma izni verildi. Bu yetkiden de istifade ile araştırdıkları alanların ayrıntılı haritalarını çıkardı. Ayrıca Osmanlı askeri garnizon ve karakollarının konuş ve kuruluşları, bölgedeki su kaynakları hakkında stratejik bilgiler topladı. Ekim 1916'da Gribbon ile tanıştı. Halkının geleceğinin İngiliz

desteğine bağlı olduğuna giderek daha fazla ikna olan Aaronsohn ve ailesi, Kahire'deki İngiliz ajanlarına topladıkları bilgi ve duyumları ulaştırdı.

Gribbon ve Aaron'un oluşturduğu ekip, General Edmund Allenby'nin Sina ve Filistin'de yaptığı askeri harekâta çok önemli istihbarî bilgiler verdi.

İngiliz Ordusu'na sağlanan bu bilgiler sayesinde General Allenby, çöldeki vahaların yerleriyle ilgili bilgi sahibi de olduğundan Gazze'deki güçlü Osmanlı savunmasını geçerek Beersheba'ya (Necef Çölü'nün en büyük şehri) sürpriz bir saldırı düzenlemeyi başardı. Aaronsohn'un ölümünden sonra, İngiliz Askeri İstihbarat müdürü, Aaronsohn grubu tarafından sağlanan bilgiler olmadan Allenby'nin zaferinin mümkün olmayacağını doğruladı.

Bu nedenle Allenby, İsrail tarihinde oldukça önemli bir şahsiyet olarak yerini aldı. Gribbon daha sonra işgal yıllarında İstanbul'da albay rütbesinde görev yaptı ve İngiliz esirlerinin değişimi esnasında İngiliz Başkomutanlığı temsilcisi olarak görüşmelere katıldı. İngiliz diplomat Sir Eyre Crowe'nin raporlarında belirttiğine göre Albay Gribbon siyonizme gönül vermiş bir taraftar idi. (Şimşir,1973:252) ; (Çapa,1989:468)

Thomas Edward Lawrence: (1888-1935), 19 yaşında Jesus Collage Oxford'un tarih bursunu kazandı. Oxford Üniversitesi'nde iki şarkiyatçı ile tanıştı. Birincisi İngiliz Hükümetine istihbarat alanında tavsiyelerde bulunan ve yardım eden arkeolog ve Ashmolean Müzesi müdürü olan David George Hogarth; diğeri ise Yahudi kökenli İbrance, Ermenice Süryanice, Farsça, Türkçe bilen ve Arapça diline hakim profesör David Samuel Margoliouth idi. Hocası Hogarth Lawrence'i her konuda bilhassa dünyadaki İngiliz menfaatleri konusunda eğitti ve arkeolojiye olan ilgisini geliştirdi. Ortadoğu coğrafyası konusunda Oxford'da yaşayan Arap asıllı arkadaşı Udeh ve gezgin Charles Doughty'den ayrıntılı bilgiler edindi.

1909 yılında Londra'dan Lübnan'a gitti. Hocası Hogarth'ın kendisine yaptığı gezi planı çerçevesinde Suriye, Mezopotamya ve güneydoğu Anadolu dahil 1600 kilometre yol yaptı. Gezisi esnasında Arap kıyafetleri giydi ve Arapçasını ilerletti. Bölge halkının sosyal ilişkilerini, örf ve adetlerini, toplum yapısını inceledi. Aynı zamanda iyi bir istihbaratçı olan hocası Hogarth'ın önerileriyle hazırlayacağı tezi ile ilgili bilgi topladı. 1910 yılında tezini sundu ve çok başarılı bulundu. Aynı zamanda İstihbarat elemanı da olan hocası Hogarth ile aynı yıl Türkiye'ye gelerek güneydoğu Anadolu bölgesinde Fırat nehri boyunca arkeolojik kazı çalışmaları ile birlikte petrol alanlarının da araştırmalarını yaptı. Gezdiği yerlerin etnik ve siyasi yapısını inceledi.

Birinci Dünya Savaşı'nın başladığı 1914 yılına kadar Sina, Gazze, Akabe bölgeleri dahil Mezopotamya, Suriye, Filistin, Mısır gibi Osmanlı Devleti'nin hakim olduğu coğrafyanın askeri, siyasi, ekonomik ve toplumsal açıdan ayrıntılı haritasını çıkarttı. Bölgedeki su kaynakları dahil, topoğrafik yapısını, yol, geçit, köprüleri, savunma maksatlı kullanılan kale ve karakolları, savunma mevzilerini tespit etti. Savaş başlayınca Hogarth'ın önerisi üzerine İngiliz hükümetince Kahire'deki istihbarat faaliyetlerinin yürütüldüğü sonradan Arap Bürosu adını alan askeri haber alma teşkilâtında görevlendirildi. Savaş esnasında istihbarat toplama faaliyetlerinin yanı sıra esir düşen Osmanlı askerlerinin sorgulamasında bulundu. 1916 yılının ekiminde, Arap milliyetçiliğinin kışkırtılması ve bölge halkının, aşiretlerin Osmanlı Devletine başkaldırması

için görevlendirildi. Müslüman örf ve adetlerini ve bölge halkının davranışlarını öğrenen, iyi derecede Arapça bilen Lawrance Hicaz'da Şerif Hüseyin'in oğlu Faysal ile tanıştı. Aynı yıl Mekke Emiri Şerif Hüseyin ile görüşerek Osmanlı Devletine karşı isyanı başlattı. Arap başkaldırısının örgütlenmesinde ve finansal kaynağının sağlanmasında İngiliz devleti adına başrolde oynadı. Emir'in oğlu Faysal ile birlikte Osmanlı ordusuna karşı gerilla harbi başlattı. 1917 yılı Ocak ayı ile 26 Eylül 1918 tarihleri arasında bölgedeki Osmanlı birliklerine lojistik destek sağlamak için kullanılan ve başlıya ulaştırma yolu olan hicaz demiryoluna saldırılar yaptı. Osmanlı askeri Medine şehrini savunurken diğer yandan saldırı ve sabotajlara maruz kalan Hicaz demiryolunun tamiiri ile uğraşmak zorunda kaldı.

Akabe saldırısındaki başarısından dolayı rütbesi binbaşılığa yükseltildi. 23 Ocak 1918 'de Lut Gölü'nün güneydoğusundaki Tafileh Savaşı'ndan sonra üstün hizmet nişanı ile ödüllendirildi ve yarbaylığa terfi etti.1 Ekim 1918 tarihinde Şam İngilizlerin eline geçtikten sonra Londra'ya geri döndü. Birinci Dünya Savaşı biterken rütbesi albaydı.

Arap yarımadasında başlatılan isyanın mimarlarından olan ve iyi yetiştirilmiş bir ajan olan Lawrance, bölgenin İngiliz hakimiyetine geçmesinde tarihi bir rol oynadı. General Allenby'in Filistin'den Suriye'ye doğru yaptığı taarruzlarındaki başarısında istihbarati açıdan büyük katkıları oldu. "Bilgelğin Yedi Sütunu" adlı kitabı olan Lawrance 1935 yılında İngiltere'de bir motosiklet kazasında 46 yaşında öldü. (Yılmaz, 2017:6) (Murphy,2022:17) (<https://islamansiklopedisi.org.tr/lawrence-thomas-edward>)

Gertrude Margaret Lowthian Bell: (1868-1926), Londra'da orta öğretimini tamamlayan G.Bell, Oxford Üniversitesinin tarih bölümünden çok başarılı bir öğrencilik döneminden sonra birincilik ile mezun olan ilk kadın oldu. Çünkü o yıllarda kızların üniversiteye gitmesi normal karşılanmadığı gibi gereksiz zaman kaybı olarak görülüyordu. Daha sonra coğrafya ve arkeoloji programlarına kaydını yaptırdı. Sahip olduğu pratik zekâsı ve güçlü hafızası, kendisini diğer kişilerden ayıran en önemli özelliği idi.Aydın bir düşünce yapısına ve biraz da maceraperest bir özelliğe sahip olduğundan okulu bitirdikten sonra, dağcılık ve dünya turları ile ilgilenmeye başladı. Üvey teyzesinin kocası Sir Frank Lascelles, İran'ın başkenti Tahran'a İngiltere Büyükelçisi olarak atanmasını değerlendiren Bell, ilk gezisini Mart 1892 tarihinde İran'a yaptı. İngilizce, Almanca, Fransızca ve Latinceyi konuşabiliyordu. Ayrıca Arapça, İtalyanca ve Osmanlıca'yı da biliyordu. İran'da aldığı özel derslerle Farsça'yı konuşmaya başladı. Bu yolculuğunu 1894'te yayınlanan Farsça Resimler adlı kitabında anlattı.1899'da Bell yeniden Ortadoğu'ya gitti. O yıl Filistin ve Suriye'yi ziyaret etti. Sonraki 12 yıl boyunca Arabistan'ı altı kez dolaştı. 1907 yılının mart ayında arkeolog arkadaşı W. Ramsay ile Anadolu'ya gelerek incelemelerde bulundu. 1909 yılının ocak ayında Mezopotamya'yı dolaştı ve günümüzde Gaziantep ilinin bir ilçesi olan Fırat nehrinin batısındaki Karkamış'ta Hitit ve Asur dönemine ait kazılar yaptı, bölgede keşif ve incelemelerde bulundu. Babil ve Necef'e gitti. 1913'de zor şartlarda Arabistanda yaklaşık 3000 km. inceleme gezisi yaptı. Yayınladığı kitaplar ile Ortadoğu uzmanlığı kabul edilmiş oldu.

Yaptığı seyahat ve gezilerde elde ettiği bilgiler ve araştırmacı kimliği İngiliz Dış İstihbarat Örgütü (Secret Intelligence Service- MI6) 'nın dikkatini çekti. İngiltere

hükümetine istihbarat alanında danışmanlık yapan, Oxford üniversitesinde tarih hocası ve arkeolog olan David Hogarth, T. Lawrance gibi, G. Bell'in de kapasitesini fark etti ve onu da 1915 yılında Kahire'de general Gilbert Clayton liderliğinde teşkil edile Kahire İstihbarat Bürosu'nda görevlendirilmesini sağladı. Toplanan haber ve bilgiler değerlendirilerek yani istihbarat haline getirildikten sonra, bu büro vasıtasıyla Londra başta olmak üzere İngiltere'nin önemli sömürgeleri olan Sudan, Mısır ve Hindistan'a iletiliyordu. Önceden tanıdığı T. E. Lawrence ile tekrar bir araya geldi. Araştırma yaptığı bölgelerde elde ettiği bilgileri (Su kaynakları dahil, yeraltı ve yerüstü zenginlikleri), çekmiş olduğu fotoğrafları, bölgeye ait çizmiş olduğu haritaları, stratejik istihbarî bilgileri İngiliz Kraliyet Coğrafya Merkezi'ne gönderdi. İngiliz istihbaratı Bell'in bölgedeki aşiretler ve yerli halklarla kurduğu yakın ilişkileri, konuşabildiği dilleri, bölge hakkında uyandırdığı hayranlığı çok iyi bildiğinden Ortadoğu bölgesindeki İngiliz çıkarları için oluşan projelerde kendisinden çok yararlandı.

10 Mart 1917'de İngilizler Bağdat'ı ele geçirdikten sonra, general Percy Cox kendisini davet etti ve "Doğu Sekreteri" rütbesi verildi. 30 Ekim 1918 tarihinde imzalanan Mondros Ateşkes Antlaşmasından sonra Osmanlı İmparatorluğu'nun parçalanması kesinleştiğinden, Bell, Mezopotamya'daki durumun analizini yapmakla görevlendirildi. "Mezopotamya'da Kendi Kaderini Tayin Etmek" adlı raporu yazdı. Bell bu süreçte İngiliz yetkililer ile Arap ileri gelenleri ve aşiret reisleri arasında arabuluculuk faaliyetlerinde bulundu. İngiltere'nin bölgedeki çıkarlarını sağlamak için, kuzeyde bağımsızlık isteyen bir kısım Kürtler, Irak'ın orta kesimlerinde bulunan Sünnî aşiretler ve güneyde bulunan Şii aşiretler ile etkili görüşmeler yaptı.

Araplar arasında "Çöl Kraliçesi", "Irak'ın Taçsız Kraliçesi", olarak ün yapan İngiltere'nin en etkin ajanlarından olan Bell, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra da bölgede kalarak çalışmalarına devam etti ve 1921 yılında Mekke Şerifi Hüseyin'in oğlu Fay-sal'ın kral seçilerek Irak Krallığı'nın oluşmasında, bölgenin paylaşılarak sınırlarının belirlenmesinde etkin rol oynadı. Bağdat Müzesi'ni de (Irak Ulusal Müzesi) kuran Bell 'in kitaplarının yanı sıra Newcastle Üniversitesi arşivlerinde 1600 mektubu, 16 adet günlüğü ve bölgeye ait 7000'den fazla fotoğraf bulunmaktadır. (Kenan, 2018:10-16)

Eric Graham Forbes Adam: (1888-1925) Aristokrat bir İngiliz ailenin çocuğu olarak Hindistan'da dünyaya geldi. İngiltere'nin en eski ve seçkin okullarından olan Eton ve King's College bitirdikten sonra Cambridge'de eğitim gördü. 1919 Paris Barış Konferansı'nda İngiliz Barış Delegasyonu'nda 3. Sekreter olarak görev yaptı. Birinci Dünya Savaşı'ndan müttefikleri ile birlikte yenilgiyle çıkan Osmanlı İmparatorluğu'nun topraklarının paylaşılması ve Sevr projesinin gerçekleşmesi için yapılacak anlaşmanın şartlarını hazırlamak için 18-26 Nisan 1920 tarihinde yapılan San Remo konferansına katıldı. Daha sonra yine Şubat 1921'de Londra'da Sevr Antlaşmasını kabul etmeyen Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne karşı Sevr Antlaşmasında bazı küçük değişiklikler yaparak kabul ettirmek için yapılan Londra Konferanslarında üst düzey diplomat olarak katıldı. Lozan Konferansında ülke ve askeri işlerle ilgili Birinci Komisyon Başkanı olan Lord Curzon'un heyetinde görev aldı.

(Değerli,2007:130);(https://en.wikipedia.org/wiki/Eric_Forbes_Adam)

Toplantıda tartışılan konular:

26 Mart tarihinde yapılan toplantıya; Sir A. Hirtzel, Albay Hogarth , Albay Wilson , Albay Gribbon , Albay Lawrence , Miss Bell ve Mr.Forbes katılmışlar ve aşağıdaki konuları tartışmışlardır. (Komisyona bakacak olursak yedi üyenin dördünün asker kökenli üçünün sivil olduğu görülmektedir. Bütün değerlendirmelerde politik görüşlerin yanı sıra askeri açıdan da görüşlere önem verildiği görülmektedir.)

Toplantıda komisyon tarafından aşağıdaki konu başlıkları ele alındı. ; (EK HARİTA)

- A. Mezopotamya'nın olası Kuzey ve Batı sınırları,
- B. 12 Mart toplantısında Ortadoğu Bölümü (Middle Eastern Section) tarafından önerilen bölgesel düzenlemeleri değiştirmenin mümkün olup olmayacağı.

26 Mart 1919 tarihli toplantı tutanağında, 12 Mart 1919 tarihinde yapılan toplantıdaki önerilerden bahsedildi ve Suriye'nin bir manda olarak Fransa'ya verilmesi durumunda hangi bölgesel düzenlemelerin en az sakıncalı olacağı tartışıldı. Bu bağlamda bir kuzey-güney bölünme çizgisiyle bütün Mezopotamya'yı Büyük Britanya'ya ve Filistin hariç, Yarmuk Nehri³ ile Wady el Hassa⁴ arasındaki doğruya doğru bölgede yaşayan kabilelerin olduğu Güney Suriye dahil, Suriye'nin tamamının Fransa'ya verilebileceğinden bahsedildi. Ancak Askeri Birimin bu öneriyi itiraz ettiğini, Alb.Wilson ve Alb. Hogarth'ın görüşme tarihinden sonra Paris'e gittiklerinden söz edildi.

(Eklerdeki haritada da görüleceği üzere İngiltere ile Fransa Ortadoğu bölgesini kendi çıkarlarına göre paylaşırken insan topluluklarını fazla göz önüne almadıkları anlaşılmaktadır. Birbirleri ile akraba olan ve etnik kökenleri aynı olan kabileler yapı sınırlar ile bölünebilmektedir. Diğer yandan İngiltere-Fransa arasında 1916 tarihinde imzalanan Sykes-Picot anlaşmasından sonra gelişen durumlar ve bu devletlerin bölgedeki askeri konumları gereği, Fransa'nın nüfuzu altında kalacak A Bölgesi ile, İngiltere'nin nüfuzu altında kalacak B bölgesinin paylaşımı ile ilgili pazarlık kapsamında haritaların devamlı değiştiği de görülmektedir. Bu iki sömürgeci devletin kontrolü altında kalan bölgelerde ekonomik olarak öncelikleri olacağından pay kapma mücadelesi devam etmektedir. Komisyonun ekteki haritada gösterilen Güney Suriye topraklarının durumunu da bir evvelki toplantıda tartıştıkları anlaşılmaktadır.

18 Ocak 1919'da başlayan Paris Barış Konferansı'nın Haziran 1919'a kadar ilk altı ayının çok önemli olduğu ve Paris'te birçok görüşmelerin yapıldığı göz önüne alındığında Alb.Wilson ve Alb.Hogarth'ın Paris'e gittiği gibi, yapılan toplantılardan sonra Fransızlar ile pazarlıkların devam ettiği anlaşılmaktadır.)

3 Yarmuk Nehri : Ürdün nehrinin bir kolu olup, ülkenin esas su kaynağını oluşturmaktadır. İsrail'in ana su kaynağı olan Galile gölünün 10 kilometre güneyinde Şeria nehri ile birleşmektedir. Günümüzde de Suriye ile Ürdün arasında anlaşmazlık konusudur.

4 Wady el Hassa : Batı Ürdün'de yaklaşık 40 Km. uzunluğunda üzerinde her mevsim su akışının olduğu bir vadidir. Ölü deniz havzasının bir parçasıdır.

Toplantının birinci maddesi olan “Mezopotamya’nın sınırları” konusundaki görüş alışverişinde, Alb. Wilson Rakka’dan Birecik’e kadar olan toprakların Musul veya Bağdat’tan çok Halep’ten daha kolay kontrol edilebileceğini vurguladı. Dicle ve Fırat’ın yukarı sularını korumanın sulama amaçları için önemli olduğu konusunu belirterek, ancak bunun, kaynak sularının bulunduğu ülkeden sorumlu olan ülke ile nihai olarak bir anlaşma yapılarak çözümlenebileceğini düşündüğünü söyledi.

Hem Bayan Bell hem de Alb. Lawrence, gelecekte Mezopotamya hükümetinin Diyarbakır’dan Rakka’ya kadar kontrolünü genişletmesinin şart olacağını ve Birecik’in idari olarak bu kontrol alanına girmesi gerektiğini belirtti. Amerikan Barış Komisyonu’nun kurulması düşünülen Ermenistan’ın güney sınırları için düşündüğü yerler kapsamında ABD’nin kuracağı Ermenistan devletinin Diyarbakır’a kadar güneye gelmeyeceğinin kesin olduğunu değerlendirdiklerini söylediler.

(Alb. Wilson , Bayan Gertrude Bell ve Alb. Lawrence’nin konuşmalarından anlaşıldığı üzere bölgenin petrolünün paylaşılmasının yanı sıra İngiltere tarafından su kaynaklarının kontrolüne de çok önem verilmektedir. Dicle nehrinin tamamı İngiltere’nin kontrolü altındadır. Diğer yandan Mezopotamya topraklarının diğer bir hayat kaynağı olan Fırat nehrini de kontrol etmek istemektedirler. Petrolün yanı sıra bölgeyi tahıl ambarı olarak görmekte ve bilhassa ordusunun beslenmesi konusunda önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Örneğin İngiliz inşaat mühendisi William Willcocks tarafından Fırat nehri üzerinde 1911-13 yılları arasında inşa edilen Hindia barajı sayesinde 300 bin dönümden fazla alan tarıma elverişli hale getirilmiş, sadece ordu için değil; Avrupa’ya gönderilmek üzere fazlasıyla mısır yetiştirilmiştir.(Özel, 2020: 44)

Günümüzde dahi, Ortadoğu ülkelerinin büyük çoğunluğunda tarım önde gelen bir sektördür. Bölgede mevcut suyun %80’ne yakın kısmı sulama için kullanılırken, çalışan nüfusun büyük bir kısmına da işgücü sağlamaktadır. Aynı zamanda yerleşik halk ve bölge ülkeleri yeterli su olmadığı için suyun kullanımı konusunda anlaşmazlığa düşmektedirler. (Kocaoğlu, 1995: 183)

Askeri açıdan Alb. Wilson’un stratejik nokta olarak belirlediği Fırat nehri üzerindeki Rakka’nın ve yine Fırat nehrinin orta bölümünde bulunan ve günümüzde Şanlıurfa iline bağlı olan Birecik ile arasında kalan bölgelerin, Kuzey Suriye topraklarında kalan Halep şehrinde kontrolünün Musul ve Bağdat’tan daha kolay olacağını belirtmektedir. Daha da önemlisi Dicle ve Fırat nehirlerinin doğduğu yani kaynak sularının bulunduğu arazi kesimleri ile de ilgilenilmektedir. Örneğin tutanakta Ermenistan’ın güney sınırlarında ismi Gauljik Lake olarak geçen Hazar gölü, Elazığ’ın 22 km. güney doğusunda bulunan tektonik bir göl olup Dicle nehrinin doğduğu bir yerdir. İngilizler petrolün yanı sıra su konusunu da iyi değerlendirmektedirler.)

Albay Lawrence ayrıca Mezopotamya’nın ilerde ekonomik olarak güneyden çok batıya bakması gerektiğini ve İskenderiye ve Tripoli’nin⁵ muhtemelen Basra’dan daha önemli limanlar olacağını ileri sürdü. Albay Wilson’da bu konuda görüş ayrılığında olmadığını belirterek, bunun Mezopotamya sınırını olabildiğince batıya, Rakka ile Birecik arasındaki Fırat’a kadar genişletmenin uygun olacağını bir kanıtıdır dedi.

5 Tripoli : Günümüzde Lübnan sınırları içinde bulunan, Osmanlı İmparatorluğu zamanında ismi Trablusşam olan yerleşim.

Albay Gribbon askeri açıdan önemli gördüğü bazı hususları eklemek istediğini belirterek, eğer mümkünse Mezopotamya Hükümeti, Fırat üzerinde Cerablus'ta bir köprübaşı tesis etmeli ve İngiliz Hükümeti, bu geniş araziye elde tutmak için bir garnizon (askeri üs) kurulmasını onaylamalıdır dedi.

(Bahsi geçen Cerablus kenti günümüzde Türkiye-Suriye sınırında ve Gaziantep'in Karkamış ilçesinin hemen karşısında yer almaktadır. Rakka ile Birecik arasında olup Fırat nehrinin kontrolünü sağlamaktadır. Konuşmalarda da ifade edildiği gibi bu geniş arazinin kontrolü için askeri bir garnizonun(üs bölgesinin) kurulmasının gerekliliği askerî yetkililer tarafından vurgulanmaktadır.

Bilindiği üzere, 28 Ekim 1918 tarihinde Halep'e ulaşan General Allenby'in ordusunun ilerlemesini, 7 nci Osmanlı Ordusuna komuta eden Mustafa Kemal Paşa düşmana kuvvet kaptırmadan orduyu Katma'ya çekerek İngiliz kuvvetlerini durdurmuştu. Daha sonra Mustafa Kemal Paşa, Katma'daki karargâhından Ayıntab (Gaziantep) Menzil Mıntıka Müfettişi Binbaşı Behram Bey'e 27 Ekim 1918 tarihinde çektiği telgrafta⁷, Cerablus köprüsünü özel bir birlik ile işgal etmesini ve zorunlu olmadıkça son ana kadar elde bulundurulmasını emretmişti. İşte bu emir de Cerablus'un bölge için stratejik önemini ve ayrıca Mustafa Kemal Paşa'nın askerî öngörüsünü göstermektedir. (Ünalp, 2016:140)

Komitede daha sonra Cizre bölgesinin idaresi konusundaki problemler tartışıldı. Albay Wilson bölgede bir Kürt-Arap sürtüşmesinin olabileceğinden korktuğunu ve İngiliz idaresi standartlarının uygulanmasındaki zorluklardan söz etti.

Albay Lawrence ise, Kürdistan'ın bu bölümünde Kürtler ve Arapların iyi ilişkiler içinde olduklarını ve müşterek bir Kürt-Arap jandarmasının tesis edilmesinin bir zorluk çıkarmayacağını ifade etti.

Albay Gribbon, Kürt milliyetçiliği probleminin yükseldiğini, genel olarak bunun kuzeybatı Kürtleri arasında, gelecekte bir sorun haline gelse bile, şu anda mevcut olmadığı kanaatinde olduğunu belirtti. Kürdistan'ın her durumda Ermenistan, Mezopotamya ve Cizre Kürtleri arasında bölüneceğinden bahsederek Cizre Kürtlerinin Süleymaniye bölgesindeki veya Ermenistan bölgesinde kalan Kürtlerle çok az akrabalık duyguları olduğunu söyledi.

Albay Wilson, sonuç olarak eğer yukarıda sunulan askeri ve politik argümanlar Mezopotamya'nın genişlemesi lehine ise göz önünde bulundurulmalıdır dedi. Bu hususların sağlanabilmesi için Korgeneral Alexander Cobbe⁸ tarafından istenilen garnizon hazırlığının da İngiliz Hükümeti tarafından onaylanmasının gerektiği belirtildi. 10 Mart 1919 tarihli telgrafta bu garnizonun ulaşım vasıtaları, silah, araç ve gereçleriyle bir tümen ve bir hava filosundan meydana geldiği belirtilmişti. Kogeneral Cobbe'nin bu göreve isteksiz de olsa, söz konusu bölgenin idaresinin sorumluluğunu Bağdat'tan üstlenmesinin gerekeceği vurgulandı. Bununla birlikte, garnizonun kurulmasının, şu anda ülke gelirlerinden karşılanabilecek olanın ötesinde önemli harcamalar gerektireceğini ortaya çıkıyordu.

6 Katma: Halep'in 50 Km. kuzeyi, Azez'in 10 Km. batısında yerleşim.

7 ATASE Arşivi, BHD, K:3705, D:29, F:36-1

8 Korgeneral Alexander Cobbe: İngiliz Hint ordusunda uzun yıllar görev yapan ve kahramanlığı ile ünlü bir askerdir. İngiltere'nin en yüksek onur ödülü olan Victoria Cross madalyasına sahiptir.

Bu bağlamda Albay Wilson, kurulacak askeri garnizonun (askeri üssün) gereken birliklerin sayısını ve maliyetini azaltmak için Mezopotamya'da Kral'ın Afrika tüfeklerinin kullanılmasının düşünülebileceğini gündeme getirdi. Devamla, General Cobbe'un görevinin Mezopotamya'da Büyük Britanya'ya verilecek manda idaresinin gereği hamilik görevi olacağı ve hiçbir Emir'in atanmayacağı varsayımına göre düşünüldüğünü söyledi.

Tutanakta bahsi geçen yerlerin İngiliz kontrolü altındaki bölgelere dahil edilmesi, Mezopotamya'nın Arap olmayan nüfusunu çoğunluğa sokacak ve böylece nihai olarak tüm bölge için tek bir yerli hükümetin kurulmasını şu anda olduğundan daha da zor hale getireceği; Musul, Bağdat ve Basra'nın tahmini nüfusu şu an 2,5 milyon iken, Amerikan Barış Komisyonu'nun Ermenistan için önerdiği güney sınırının kabul edilmesi halinde bölgenin nüfusunun toplam 4-5 milyona ulaşacağı konuşuldu.

(Yukarıda adı geçen ve özellikle Fırat nehrini kontrol eden Rakka ile Birecik arasındaki bölgenin kontrolü için ek kuvvetlere ihtiyaç duyulduğu, bunun için de tam donanımlı bir tümene ve hava filosuna ihtiyaç duyulduğu, bu garnizonun yerinin de Cerablus olması gerektiği ortaya konulmuştur. Hem kontrol edilecek bölgenin hem de nüfusun artması bu ihtiyacı ortaya koymaktadır. Özgeçmişinde görüleceği üzere İngiltere'nin Bağdat komiserliği görevinde olan Albay Wilson'un askeri konularda yön verdiği görülmektedir.)

Toplantının ikinci maddesi olan "Güney Suriye" konusundaki görüş alışverişinde ise, Suriye üzerindeki Fransız mandasının Şam'dan Güney Suriye'ye, Ürdün'ün doğusundan Karak⁹ ve El Jauf'a¹⁰ kadar uzanmasının istenip istenmediği konusunun 12 Mart'ta yapılan bir önceki toplantıda olduğu gibi tekrar tartışma konusu olduğu görülmektedir.

Albay Lawrence bir hususu tekrar işaret ederek, Şam'ın güneyindeki bölgede Fransız ve İngiliz manda idaresi arasındaki doğu-batı ayrımının kaçınılmaz olarak bir sürtüşme yaratacağını ve bu durumda Faysal'ın, muhtemelen Fransızların yönetimindeki Şam'da olacağını, Faysal aracılığı ile Fransız etkisinin Güney Suriye'ye ve aşağıya Hicaz sınırına kadar uzanmasının neredeyse kaçınılmaz olacağını söyledi.

(Paris Barış Konferansı'nda 11 şubat 1919 tarihinde daha önce Onlar Konseyi'ne sunulan askeri temsilcilerin raporu gündeme alınmıştı. Rapora göre, İngilizler Mezopotamya ve Filistin'i, Fransızlar Adana, Halep, Şam demiryolu dahil , Filistin Hacı, Suriye'yi işgal edecekti. Ama bu planlanan projeler gerçekleşmedi ve 1919 sonbaharına kadar da aralarında tam bir anlaşmaya varamadılar. Çünkü Fransız mandasına girecek Suriye topraklarında İngilizlerin Araplara söz verdikleri topraklar yer alıyordu.) (Helmreich,1996:21)

Diğer taraftan Albay Hogarth bir öneride bulundu ve Filistin'in maksimum Siyonist sınırlar içerisine dahil edilebileceğini ve burada bir İngiliz mandasının kurulmasının mümkün olabileceğini, yönetiminin de Sykes-Picot anlaşmasındaki B bölgesinin yönetimi şeklinde olabileceğini, Güney Suriye için sınırı, Jebel Manas'tan Fırat Nehrindeki Rakka'ya çekilen bir hattın oluşturacağını belirtti.

9 Karak : Bugünkü Ürdün sınırları içinde, Ölü Deniz'in doğusundaki yerleşim yeridir.

10 El Jauf : Bugünkü Suudi Arabistan Krallığı'nın kuzeyinde Ürdün ile sınırı olan Al-Cevf vilayeti olarak geçen bir yerleşim alanıdır. Ilıman bir iklime ve yeraltı sularına sahip olup en verimli toprakların olduğu yerdir.

Albay Gribbon, bu teklifin askeri bakış açısından, sonunda Fransızlara Kuzey Suriye için bir manda verilmesi gerektiği varsayımına dayanarak düşünüldüğünde, Fransızların bir İngiliz Filistin'inin yan tarafındaki güney Suriye'ye girmesine izin verilmemesinden daha tercih edilebilir olacağını belirtti. Toplantı sonunda Albay Hogarth'ın önerisi kabul edildi.

İngiltere tarafından çizilen yeni sınırların Fransa'ya kabul ettirilmesi ile ilgili bazı zorlukların olabileceği toplantıya katılanlar tarafından kabul ediliyordu. Fransızlardan Fırat'ın doğusundaki büyük toprak parçasını Mezopotamya'ya bırakmalarını istemek (Fransız hükümetinin 5 Şubat 1919 tarihli memorumlarında bu bölgeyi hâlâ istedikleri belirtiliyor) ve aynı zamanda Sykes-Picot anlaşması uyarınca Fransız-İngiliz hükümler alanındaki ayırım çizgisinin kuzeyinde kalan iki toprak parçasından sırasıyla Filistin (Siyonist taleplerin azamisi) ve Güney Suriye'de yeni çizilen hattı kabul etmelerini istemenin yaratacağı olumsuz etkiyi de belirtmişlerdi.

Bunun yanı sıra toplantının yapıldığı 26 Mart 1919 tarihi itibarıyla ve hatta yayınlanan müttefikler arası komisyonun (Inter-allied Commission) raporundan sonra, Fransızların daha zayıf bir konumda olduğunun hissedildiğini ve artık Sykes-Picot anlaşması temelinde pazarlık yapamayacaklarını söylemişlerdi.

Özetle, Fransızlarla yeniden müzakere yapılması gerekirse ; heyetin İngiliz Hükümetine tavsiyesi olarak aşağıdaki sonuçları sundu:

Birincisi ,Fırat boyunca Rakka'ya kadar uzanan bir Batı Mezopotamya sınırı önermesi ve ardından Tadmor'u da içerecek şekilde 39. Boylam boyunca Jebel Manias'a doğru eğik bir hattın geçirilmesi,

İkinci olarak , Güney Suriye ile ilgili olarak, Filistin'in kuzey sınırı, Savaş Bürosu'nun (War Office) Filistin için stratejik olarak gördüğü bölgeyi içermeli ve daha sonra azami Siyonist hedeflere, doğuda Hermon dağından Jebel Manias'a, oradan güneyde El leja'ya , oradan Hicaz demiryolunun karşısından Ajlun'a ve sonra Ürdün Vadisi ile Wady El Hasa'ya giden hicaz demiryolunun tam ortasına kadar uzatılması,

Üçüncü olarak, bölge, Filistin sınırının doğusu ve doğusundaki toprakların Mısır'ın gelecekteki sınırı olarak kararlaştırılabileceği güney sınırı, Jebel Manias'dan 39.boydam boyunca eğik olarak Rakka'ya doğru çizilen bir hat ve Hicaz sınırının kuzeyi, Sykes-Picot anlaşması uyarınca B bölgesi için önerilene benzer bir yönetim şekli ile Filistin ve Mezopotamya üzerindeki İngiliz mandalarından ayrı bir İngiliz mandası altına alınması teklif edilmelidir.

(Toplantıya katılan konularında uzman kişiler, Fransızlar ile paylaşım pazarlığı yapacak İngiliz diplomatlara sonuç olarak ekte hazırladıkları haritayı nedenleri ile birlikte sunmuşlardır. Üçüncü maddede Filistin ve Mezopotamya'dan başka Hicaz'ın kuzeyinin de İngiliz mandası altına alınması teklif edilmektedir.)

Değerlendirme:

19.Yüzyılın sonunda Avrupa'da başlayan sanayi devriminin bir sonucu olarak hammadde kaynaklarına ulaşım için Avrupalı devletler arasında amansız bir sömürgecilik mücadelesi başlamıştı. Petrolün stratejik bir önem kazanması ve petrol yataklarının Osmanlı Devleti'nin hakimiyeti altındaki topraklarda bulunması, özellikle Ortadoğu bölgesinin hedef olmasına yol açtı. İngiltere bölgenin Güneydoğu Asya'daki sömürgelerine giden kara ve deniz ulaşım yolları üzerinde bulunması nedeniyle Ortadoğu bölgesini (Basra Körfezi ve Mezopotamya) kontrol etmek istiyordu. Diğer yandan Filistin'de uluslararası bir manda kurarak bir Yahudi devletinin kurulmasına altyapı oluşturan bir politika izliyor ve Arapları Osmanlı Devleti aleyhine kışkırtıyordu. (Budak,2016:20)

Ortadoğu üzerindeki İngiltere- Fransa arasındaki nüfuz mücadelesi ve yeni mandater devletlerin oluşturulması Paris Barış Konferansı'ndan sonra hız kazanmıştı. Makale konusu olan 26 Mart 1919 toplantısında Fransa'ya teklif edilmek üzere alınan kararlar gibi İngiliz Hükümetince Suriye İtilâfnamesi'ne kadar Fransızlara birçok teklif götürülerek karşılıklı pazarlıklar yapılmıştı.

İngilizler bölgedeki yayılcı arzularının gerçekleşmesi için çaba gösterirken, diğer yandan Fransız isteklerini de göz önüne alarak uyumlu bir politika izlemeye gayret etmişlerdi. Nitekim iki ülkenin bazı noktalarda çatışan milli menfaatlerine rağmen, 1919 yılının temmuz ayında İngiltere Başbakanı Lloyd George ile Fransa Başbakanı Georges Clemenceau arasındaki görüşmeler neticesinde Urfa, Antep, Maraş, Adana, Kilikya ve Suriye'deki İngiliz birliklerinin çekilmesi, yerlerine Fransız birliklerinin girmesi konusunda iki ülke anlaşmaya varmışlardı. Anlaşmada geçen diğer bir husus ise, Emir Faysal'ın siyasi ve askeri olarak yalnız Şam ve Halep şehirlerinde nüfuz sahibi olabileceği idi. Emir Faysal ve Arap milliyetçileri 2 Temmuz 1919'da 120 üyenin katılımı ile Suriye Genel Kongresi gerçekleştirmişlerdi. Emir Faysal'ın Suriye'nin parçalanmaması yönündeki çabaları bir sonuca ulaşmamıştı. Fransa Başbakanı Clemenceau İngiltere ile daha önce yaptığı anlaşma çerçevesinde Arapları "Fransız Mandası Yönetimi Tasarısı'nı" kabul ettirmeye zorlamış ve Suriye'nin Fransızlar tarafından yönetilmesi ilkesinden ödün vermemişti. Temmuz 1919'da başlayan ve ağustos 1919'a kadar sürdürülen görüşmeler neticesinde İngiltere ve Fransa arasında 15 Eylül 1919 tarihinde Suriye İtilâfnamesi tam bir uyum içerisinde imzalanmıştı. Emir Faysal'a da kabul ettirilen anlaşma gereği ,İngiltere Filistin ve Musul'u almış, buna karşılık Fransa Suriye ve Kilikya bölgesini almıştı.

(Metintaş,2019:82)

Sonuç:

Osmanlı Devleti üzerindeki tarihsel emellerinden Birinci Dünya Savaşından (1914-1918) mağlup çıkan Alman İmparatorluğu ile Bolşevik ihtilâli (1917) neticesinde kendi iç hesaplaşmasına düşen Rusya'nın devre dışı kalmalarıyla, Ortadoğu bölgesi ile paylaşım pazarlıkları İngiltere ile Fransa arasında devam ediyordu

Bu gelişmelere paralel olarak İngiliz arşivlerindeki “29 Mart 1919 tarihli,Türkiye ve Ortadoğu ; Dosya kayıt no: 5716 – FO 608/83/3 Mezopotamya ve Suriye'deki Bölgesel Ayarlamalar (Düzeltilmeler)” başlıklı klasör, savaşın galibi devletler tarafından 18 Ocak 1919 tarihinde başlayan Paris Barış Konferansı'ndan yaklaşık iki ay sonra, İngiltere-Fransa arasında 1916 yılında yapılan Sykes-Picot Anlaşması ile ilgili yeni paylaşım pazarlıklarına devam edildiğini göstermektedir. İngiltere, Rusya ile doğrudan komşu olmak istemediğinden Sykes- Picot anlaşmasında Mezopotamya'nın Kuzeyini Fransa'ya bırakmıştı. Rusya'nın savaştan çekilmesi ile bu durum ortadan kalkınca İngiltere tarafından ekte sunulan haritada da görüleceği üzere Fransa'ya yeni sınırlar teklif ediyordu.

Toplantı tutanağı incelendiğinde, toplantıya katılanların konularında uzman kişilerden oluştuğu, hepsinin yıllarca Anadolu, Ortadoğu ve Arap yarımadasındaki coğrafyada çalıştıkları, birkaç lisan bildikleri ve bölgede çeşitli görevlerde buldukları görülmektedir. Birinci Dünya Savaşı döneminde Ortadoğu siyasetlerini hayata geçirebilmek için istihbarat faaliyetlerine özel bir önem veren İngiliz Hükümetinin, Fransa ile yaptığı ve Suriye İtilâfnamesi'ne (15 Eylül 1919) giden süreçte, birçok toplantı yaptığı ve İngiliz Hükümetinin politikasının saptandığı görülmektedir.

Genelde İngiltere'nin Ortadoğu politikasındaki ana hedefleri olarak, sömürgele- rine giden ticaret yollarının güvenliğini sağlamak ve petrol sahalarını ele geçirmek olarak görünmesinin yanı sıra bu toplantı notlarından anlaşılan diğer bir önemli hususta, Mezopotamya bölgesinin bir tahıl deposu olarak görülmesi ve buna bağlı olarak su kaynaklarının kontrol altına alınmak istenmesi idi. Albay Wilson tarafından ayrıca Dicle ve Fırat'ın yukarı sularını korumanın sulama amaçları için önemli olduğu toplantıda vurgulanmıştı. Neticede petrolün yanı sıra tahıl ambarı olarak gördükleri Mezopotamya'nın su kaynaklarını da kontrol etmek istedikleri anlaşılmaktadır. Bölgenin genişlemesinden dolayı da Albay Gribbon Fırat üzerindeki Cerablus'da bir İngiliz as-keri garnizonunun (Üs bölgesi) kurulmasını teklif etmektedir.

Aynı zamanda Paris Barış Konferansında İngiltere'nin Ortadoğu komisyonunda görev yapan Albay Hogarth toplantıda, Filistin'de oldukça geniş Siyonist bir bölge elde edilmesinin ve B bölgesinin idaresi şeklinde bir İngiliz mandası kurulmasının gerekliliğini vurgulamıştı. Böylece İngiltere B bölgesinin idaresinde olduğu gibi anı- lan bölgede de istediği şekilde hareket edebilecek ve tasarrufta bulunabilecek, bölgede ekonomik alanda önceliğe sahip olacak, yabancı memur, danışman bulundurabilecekti. Filistin'de kurulması düşünülen ve bir Yahudi yurdunun doğmasına yol açan gelişme Balfour Deklarasyonu ile ortaya çıkmıştı. 1916 yılında İngiltere Başbakanı Lord George Yahudilerin Filistin'e dönmesini destekliyordu. İngiliz kabinesindeki Dışişleri Bakanı Lord Arthur Balfour, 2 Kasım 1917 tarihinde Siyonist lider Lord Rothschild'e gönderdiği bir yazı ile Musevilere Filistin topraklarında milli bir yurt için gereken desteğin İngiltere tarafından verileceğini belirtti. Halbuki deklarasyonun yayınlandığı

günlerde Filistin'de 600.000 Arap nüfusuna karşılık 56.000 Yahudi nüfusu, yani Arap nüfusunun % 10'dan daha az Yahudi vardı. (Kasalak, 2016:65) İngiltere her zamanki gibi politik manevra yaparak Balfour Deklarasyonu'nu, Sykes-Picot ve MacMahon-Şerif Hüseyin anlaşmalarının zarar görmemesi için 1917 yılı sonunda açıkladı. İngiltere kurulacak Filistin devletini kontrol ederek Doğu Akdeniz'e buradan kapı açmak ve aynı zamanda Fransızları Süveyş kanalından uzak tutmayı amaçlıyordu

Sonuç olarak 26 Mart 1919 tarihinde yapılan toplantı tutanağından, anlaşıldığı üzere, Paris Barış Konferansı'nı takip eden günlerde, İngiltere-Fransa arasında 15 Eylül 1919 tarihinde yapılan Suriye İtilâfnamesi'ne giden süreçte, İngiltere Hükümetince Ortadoğu konusunda uzman kişilerce birçok toplantının yapıldığı ve İngiliz Hükümetinin politikasının saptandığı görülmektedir. Toplantıda Fransa'nın müttefikler arası komisyonun raporundan sonra elinin zayıfladığı belirtilerek, Sykes-Picot temelinde pazarlık yapılamayacağı ileri sürülerek ekteki haritada gösterilen ve tutanakta tarif edilen yeni sınırları Fransa'ya teklif etmişlerdi.

İngiltere'nin mandası altındaki toprakları genişletme teklifinin yanında toplantı ile ilgili üç husus öne çıkmaktadır. Birincisi toplantılar konu ile ilgili asker ve sivil uzman kişilerce yapılmaktadır. İkinci husus bölge için hayati öneme sahip Dicle nehri-nin yanı sıra Fırat nehrinin de İngiltere tarafından kontrol edilmesidir; Üçüncüsü Filistin'de bir Yahudi devleti kurmak için buranın da İngiliz mandası altına alınmasıdır.

İncelenen bu toplantı tutanağı, tarihi süreçteki paylaşım projeleri çalışmasına bir örnektir. Ortadoğu bölgesi, savaşın galibi sömürgeci devletlerin kendi çıkarları doğrultusunda masa başında tasarlanarak oluşturulmuştu. Büyük devletlerin kontrolündeki bu yeni devletler içerisine, yeni bir Siyonist devletin oluşmasının da temelleri yüzyıl öncesinden atılmıştı. Sömürgeci devletler tarafından kendi milli çıkarlarına göre yapay olarak oluşturulan bu yeni devletler arasında, çatışan kimlik sorunları, parçalanmış toplumlar, ekonomik ve sosyal eşitsizlikler, dinî faktörler günümüze kadar süren çatışma, kan, gözyaşı, acı ve istikrarsızlığın temelini oluşturmaktadır.

Kaynakça:

Arşiv Belgeleri:

The National Archives, Registry No.5716- FO 608 /83/3, “Turkey And Middle East”
The Kew, Richmond, London.

ATASE Arşivi, BHD, K:3705, D:29, F:36-1

Kitaplar ve Makaleler:

Akalın, Cüneyt (2016), *Yüzüncü Yılında Sykes-Picot Anlaşması'nın Paris Ayağı ya da Fransa'nın Ortadoğu'nun Paylaşılmasındaki Rolü*, Türk Ocakları İstanbul şubesi yayını, yayın Nu:19

Armaoğlu, Fahir (Temmuz 1998), *Hilâfet'in Dış Cephesi*, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Cilt:XIV, Sayı :41

Belen, Fahri, (1964), *Birinci Cihan Harbinde Türk Harbi*, 1914 Yılı Hareketleri, K.K.K, Ankara

Budak, Mustafa, (2016), *Sykes-Picot Ve Misak-ı Millî'den Günümüz Ortadoğu'suna bakmak*, Türk Ocakları İstanbul şubesi yayını, yayın Nu:19

Çapa, Mesut (1989), *Sakarya Savaşından Sonra İmzalanan Türk-İngiliz Esir Mübadelesi Anlaşmasının Uygulanması ve Belgeler*, Yıl 1989, Cilt 1, Sayı 3

Fisher, John (May 2021), *Diplomacy & Statecraft “Sir Arthur Hirtzel and the Pax Britannica in the Middle East* , Bristol, England

Fromkin, David (1993), *Barışa Son Veren Barış, Modern Ortadoğu Nasıl Yaratıldı? 1914-1922* , Çev: Mehmet Harmancı, Promat Basım ve Yayın A.Ş.,İkinci Basım, İstanbul; <https://www.britannica.com/biography/David-George-Hogarth>; https://en.wikipedia.org/wiki/David_George_Hogarth

Helmreich, Paul (1996), *Sevr Entrikaları, Büyük Güçler, Maşalar, Gizli Anlaşmalar ve Türkiye'nin Taksimi*, Başkan Ofset, Birinci baskı, İstanbul

Karataş, Kenan (2018), *Osmanlı'nın Çöküşünü Hızlandıran İngiliz Kadın Ajan Gertrude Bell-İsyan*, My Matbaacılık, İstanbul

Kartın, Cengiz (2014) *Arnold Talbot Wilson, loyalties Mesopotamia (1914-1917)*, Tarihin Peşinde, Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı:12

Kocaoğlu, Mehmet (1995), *Uluslararası ilişkiler Işığında Ortadoğu, Parçalanmak İstenen Topraklar ve İstismar Edilen insanlar*, Genelkurmay Basımevi, Ankara

Kasalak, Kadir (2016), *İngilizlerin Filistin Politikası Ve Filistin Mandası*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl: 2016/3, Sayı:25

Kocatürk, Önder (2016), *Sykes-Picot'ta Kırmızı Bölgenin İngiltere İçin Önemi*, Türk Ocakları İstanbul şubesi yayını, yayın Nu:19

Kılınçkaya, Derviş, (2004), *Osmanlı Yönetimindeki Topraklarda Arap Milliyetçiliğinin Doğuşu Ve Suriye*, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara

Llewellyn Smith, Michael, (2002), Çev: *Halim İnal; Yunan Düşü*, Ayraç yayınevi, Ankara

Mackey, Sandra (2003), *Başlangıçtan Bugüne Ortadoğu'da Tarih ve İnanç*, National Geographic Society, Doğuş Grubu İletişim Yayıncılık, Washington

Metintaş, Mustafa Yahya, (2019), *Suriye Coğrafyasında 1919-1921 Döneminde Siyasal ve Sosyal Olaylar ve Türkiye-Fransa İlişkileri*, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 4, No:1

Murphy,David,(2022), Çev: *Okan Doğan, Arap İsyanı 1916-18*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Golden Medya Matbaacılık, İstanbul

Özel, Ertürk (2020), *İngiliz Basımında Milli Mücadele ve Mustafa Kemal Paşa*, Cinius Yayınları- İstanbul, Birinci Basım

Paris,Timothy (September 1998), *British Middle East Policy- Making after the First World War*, The Historical Journal, Vol.41, No.3, Cambridge University Press

Sarıkoynucu Degerli,Esra,(2007), *Lozan Barış Konferansı'nda Musul*, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 10,Sayı:18

Şimşir, Bilâl (1973), *İngiliz Belgelerinde Atatürk*, Cilt-1,TTK Basımevi, Ankara

Türk Tarih Kurumu, (1953), *Devletlerarası Hukuku ve Siyasi Tarih Metinleri*, Cilt I, Osmanlı İmparatorluğu Anlaşmalar, Ankara

Ünalp, Rezzan (2016), *Gazze Ve Nablus Muharebeleri: Birinci Dünya Harbinde Filistin Cephesinde Türk-İngiliz Mücadelesi Ve Sonuçları*, Türk Ocakları İstanbul şubesi yayını, yayın Nu:19

Yılmaz, Sait (2017), *Ortadoğu'da İngiliz İstihbaratı, 1914-1918* “; makale, <https://www.academia.edu>

YÖK Komisyon,(1997) Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, 1/1, 5.B., YÖK Matbaası, Ankara

İnternet Sayfası:

https://en.wikipedia.org/wiki/India_Office (E.T. 19.09.2022)

https://en.wikipedia.org/wiki/David_George_Hogarth (E.T.27.09.2022)

<https://islamansiklopedisi.org.tr/lawrence-thomas-edward> (E.T.05. 10.2022)

https://en.wikipedia.org/wiki/Eric_Forbes_Adam (E.T.13.10. 2022)

Extended Abstract:

Since 16th century, European nations began to make expeditions to the continents of America, Africa and Asia, exploiting their indigenous peoples and resources. As a result of these expeditions, European nations and other Western nations that wanted to acquire raw ground and underground resources after the Industrial Revolution that occurred at the near end of 19th century, would establish colonial empires all around the world.

While the First World War was going on, various secret agreements were made by colonial nations to partition the regions that were under the control of Ottoman Empire. Britain and France would compete to partition Middle East. Middle East was significant for Britain as a mean of securing the sea route of its colony India, and petroleum showing up as a resource. Because of the concessions it gained before, France was economically active, especially in Syria and the region, and wanted to reach the regions with petroleum.

Two months after the end of First World War in 1918, the Entente Powers, the victors of the war, convened in Paris on January 18 1919. At the Paris Peace Conference, they reviewed the agreements they previously made to partition the territories of the Ottoman Empire.

Before that however, while the war was still going on, Britain formed a number of committees comprised of representatives from various departments, to fittingly implement the policy that would help them to control Middle East.

The meeting record in the British archives, titled as “Turkey and Middle East; Regional Adjustments in Mesopotamia and Syria”, a periodic committee study that was resumed by the British government after the Paris Peace Conference, is a case study for the struggle of partition between Great Britain and France.

The first page of the meeting record states: “Sir A. Hirtzel, Colonel Hogarth, Colonel Wilson, Colonel Gribbon, Colonel Lawrence, Miss Bell and Mister Forbes joined the March 26 meeting.”

When we look at the meeting record, we can see that three civilians and four military personnel joined this meeting, and for years they were active in Anatolia, Middle East and the Arabian peninsula; spoke a few foreign languages, and had held various positions in the region.

From the record of the March 26 1919 meeting, it can be seen that in the days following the Paris Peace Conference and the process leading to the September 15 1919 Syrian Mandate Treaty between Britain and France, several meetings were made by Middle East experts from the British government and a policy was defined.

During the dialogue of the first article of the meeting, “Borders of Mesopotamia”, Col. Wilson would emphasize that the territories from Raqqa to Birecik would be controlled easier from Aleppo rather than from Mosul or Baghdad. He would also state that preserving the upper currents of Dicle and Fırat was significant for irrigation. Miss Bell and Col. Lawrence would state that in future expanding the control of the

Mesopotamian government from Diyarbakır to Raqqa is crucial, and administratively Birecik had to be within this area of control.

During the meeting, Col. Gribbon would propose the establishment of a bridgehead in Jarabulus through Fırat to control the expanding region, and along that, the establishment of a military base.

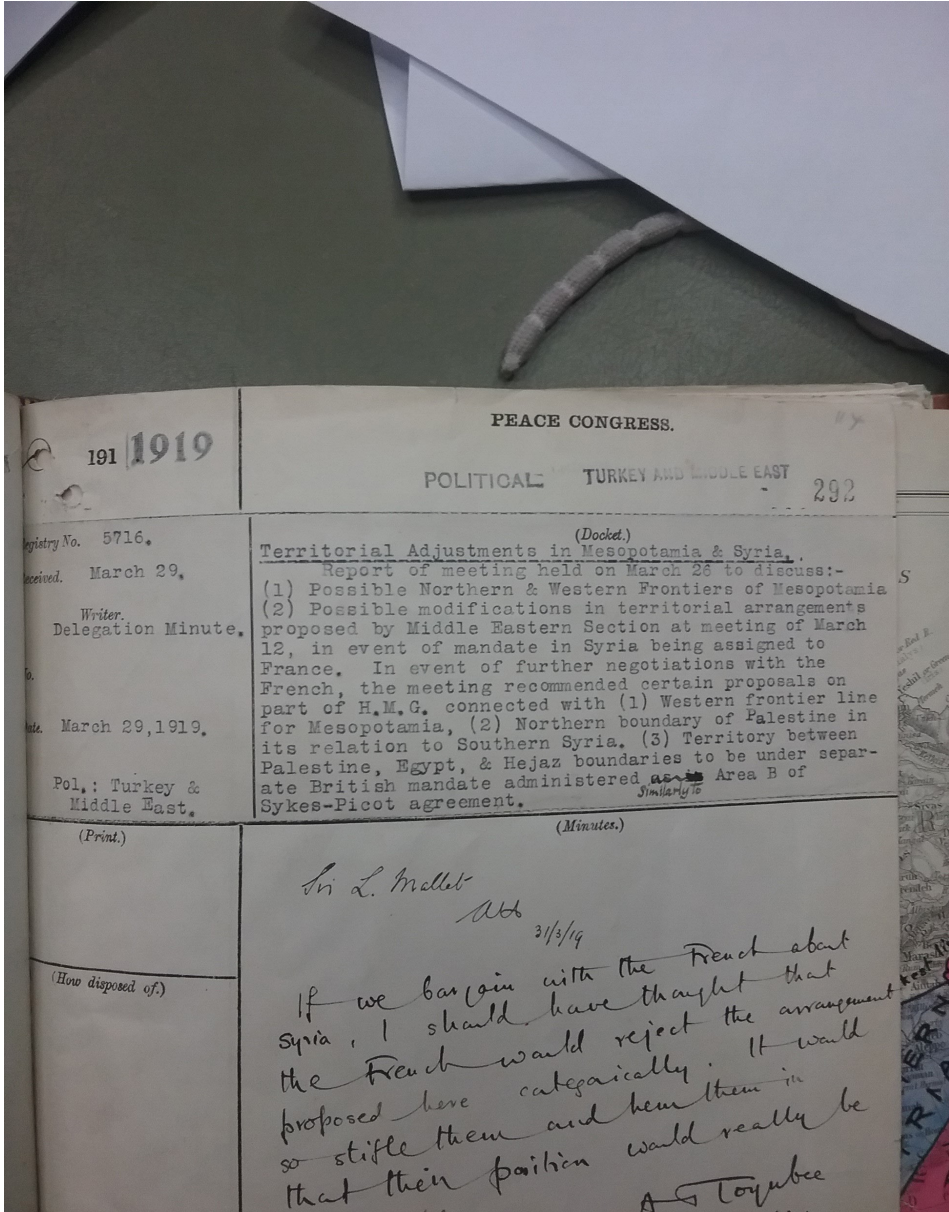
On the other hand, Col. Hogarth who was active in Britain's Middle East commission during the Paris Peace Conference, would emphasize the need to acquire a large Zionist region in Palestine and establishing a British mandate, like the administrative one in region B. With that, Britain could move however it wanted and make savings in the aforementioned region, like it did in region B; would be economically privileged in the region; and could hold its own civil servants and advisors in the region. Britain wanted a path to Eastern Mediterranean through controlling Palestine and also keeping France away from the Suez Canal.

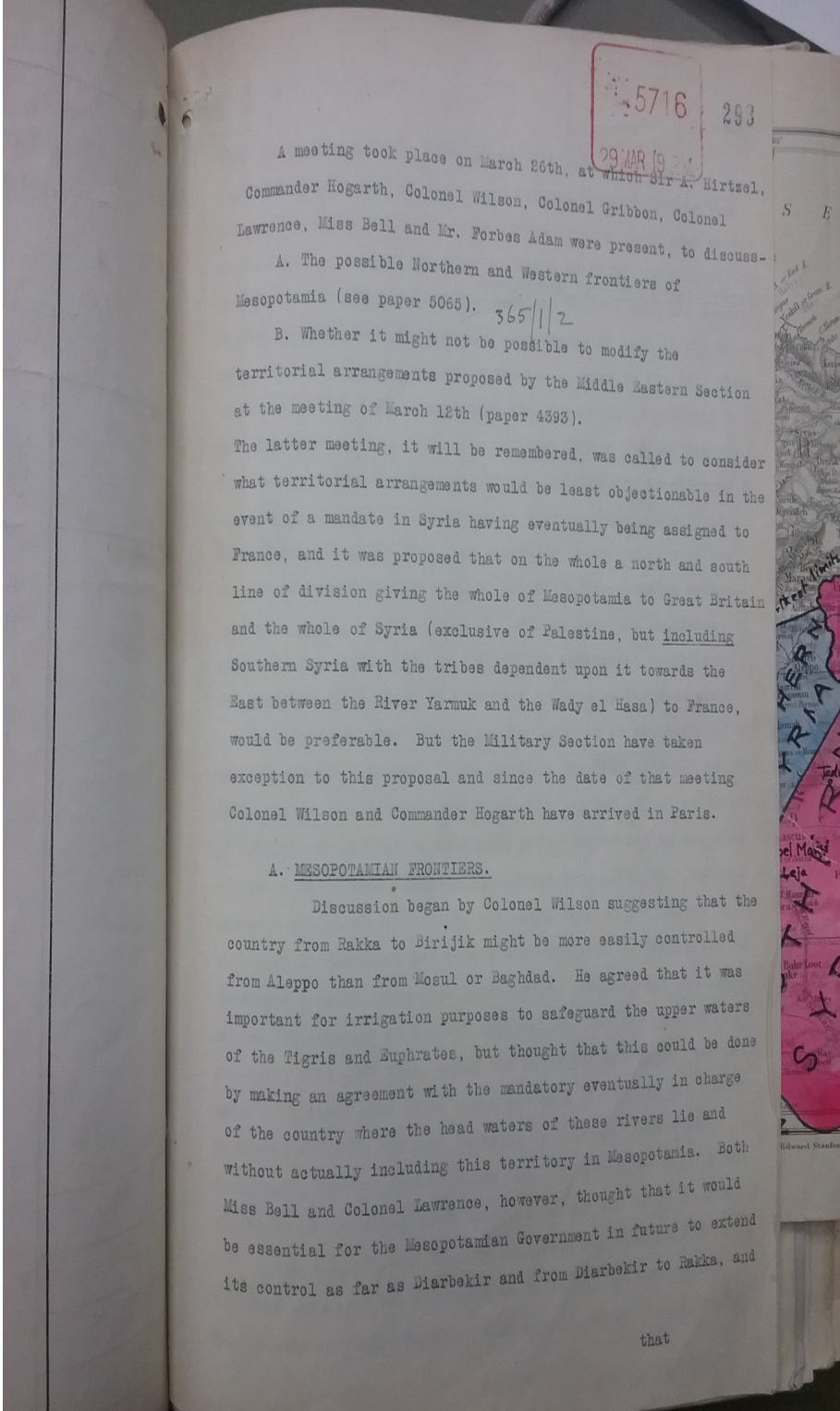
Besides the proposal of expanding the territories beneath British mandate, there are three other matters related to the meeting. The first one is related to the civil and military experts. The second is about controlling the rivers Dicle and Fırat, both crucial. The third is about forming a British mandate in Palestine to establish a Jewish state there.

At the end of the meeting, maps of Mesopotamia and Syria that showed the recent borders were presented to France by Britain. It can be seen that alongside the petroleum, Britain also wanted to acquire water resources as a mean of controlling the countries in the region. To control and to regulate the usage of said resources, dams and channels were built in the region.

This meeting record is a case study for partition projects in history. Middle East was designed on table through the interests of victorious colonial nations. The foundations of a new Zionist state within these new nations under the control of greater nations, was established centuries before. Identity crises, divided communities, economic and social inequalities, religious factors that create the conflicts between these new nations that in turn were artificial creations of the national interests of colonial nations, create the foundations of conflicts, bloodshed, tears, pain and instability that still continues this day.

EKLER : The National Archives, Registry No.5716- FO 608 /83/3, "Turkey And Middle East "The Kew, Richmond, London.





5716 293
29 MAR 1920
A meeting took place on March 26th, at which Sir A. Hirtzel, Commander Hogarth, Colonel Wilson, Colonel Gribbon, Colonel Lawrence, Miss Bell and Mr. Forbes Adam were present, to discuss-

A. The possible Northern and Western frontiers of Mesopotamia (see paper 5065). 365/112

B. Whether it might not be possible to modify the territorial arrangements proposed by the Middle Eastern Section at the meeting of March 12th (paper 4393).

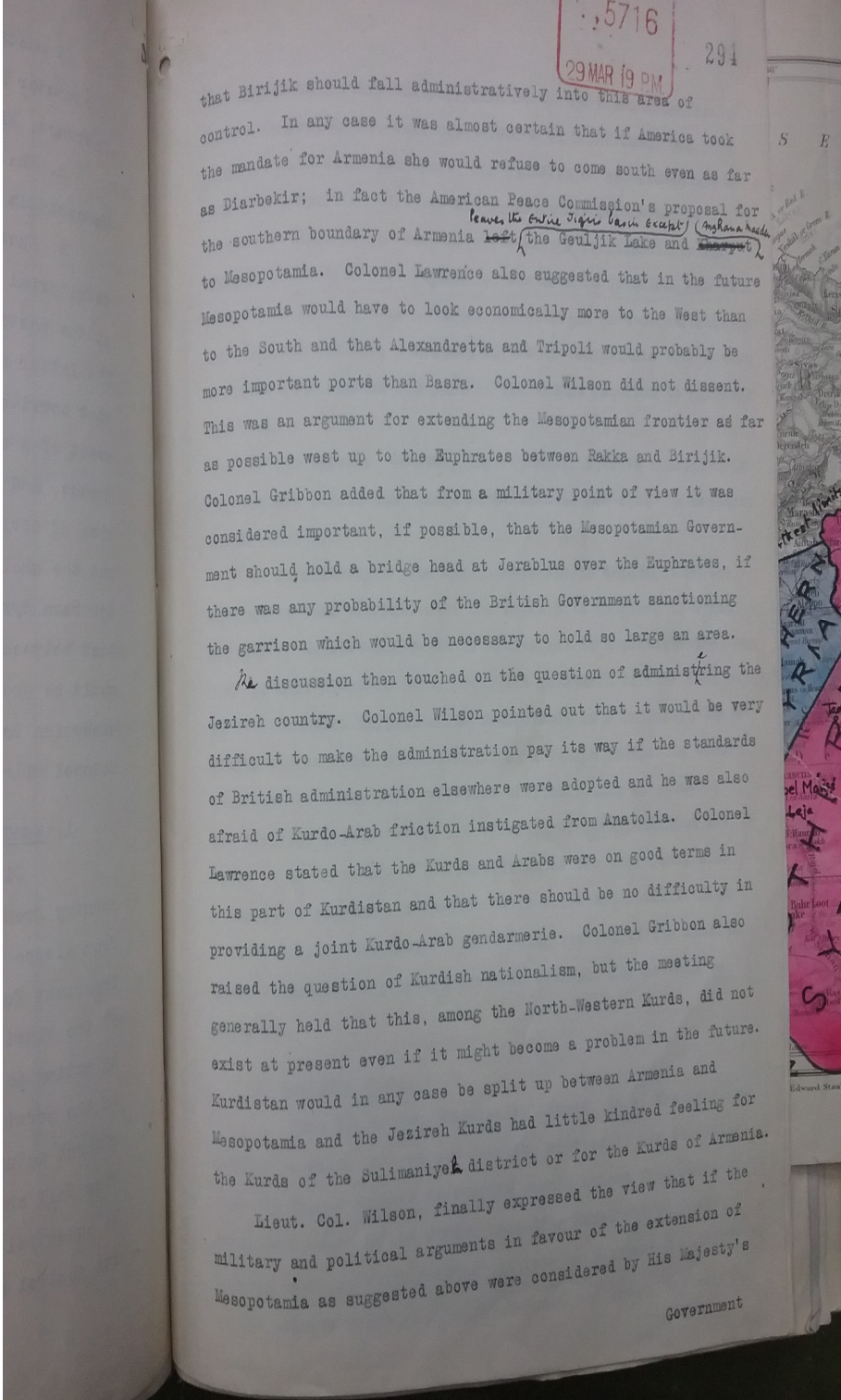
The latter meeting, it will be remembered, was called to consider what territorial arrangements would be least objectionable in the event of a mandate in Syria having eventually being assigned to France, and it was proposed that on the whole a north and south line of division giving the whole of Mesopotamia to Great Britain and the whole of Syria (exclusive of Palestine, but including Southern Syria with the tribes dependent upon it towards the East between the River Yarmuk and the Wady el Hasa) to France, would be preferable. But the Military Section have taken exception to this proposal and since the date of that meeting Colonel Wilson and Commander Hogarth have arrived in Paris.

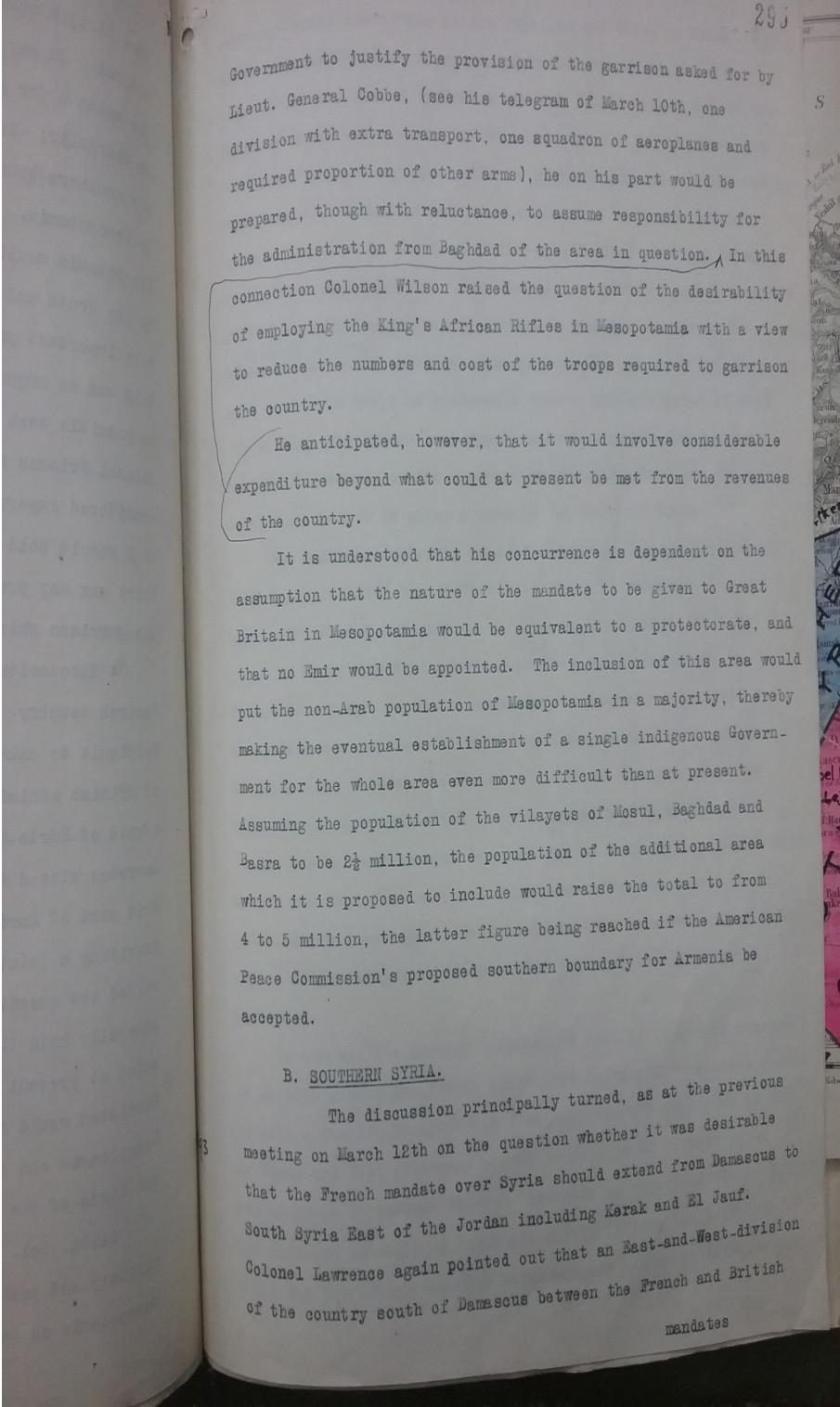
A. MESOPOTAMIAN FRONTIERS.

Discussion began by Colonel Wilson suggesting that the country from Rakka to Birijik might be more easily controlled from Aleppo than from Mosul or Baghdad. He agreed that it was important for irrigation purposes to safeguard the upper waters of the Tigris and Euphrates, but thought that this could be done by making an agreement with the mandatory eventually in charge of the country where the head waters of these rivers lie and without actually including this territory in Mesopotamia. Both Miss Bell and Colonel Lawrence, however, thought that it would be essential for the Mesopotamian Government in future to extend its control as far as Diarbekir and from Diarbekir to Rakka, and

that

Paris Barış Konferansından Sonra Ortadoğu'yu Paylaşım Çalışmalarında
İngiliz Ajan Ve Uzmanlarının 26 Mart 1919 Tarihli Toplantısı





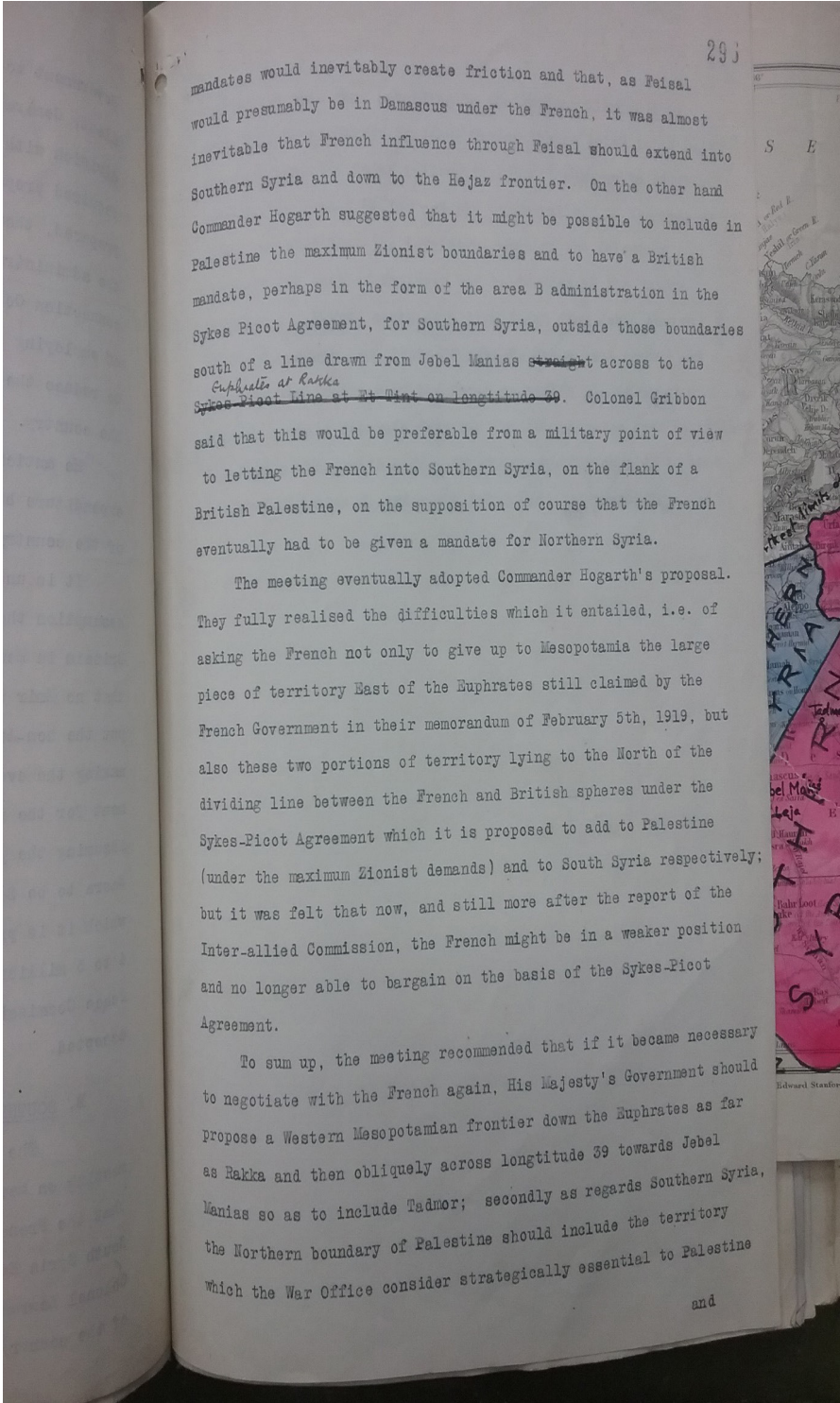
Government to justify the provision of the garrison asked for by Lieut. General Cobbe, (see his telegram of March 10th, one division with extra transport, one squadron of aeroplanes and required proportion of other arms), he on his part would be prepared, though with reluctance, to assume responsibility for the administration from Baghdad of the area in question. In this connection Colonel Wilson raised the question of the desirability of employing the King's African Rifles in Mesopotamia with a view to reduce the numbers and cost of the troops required to garrison the country.

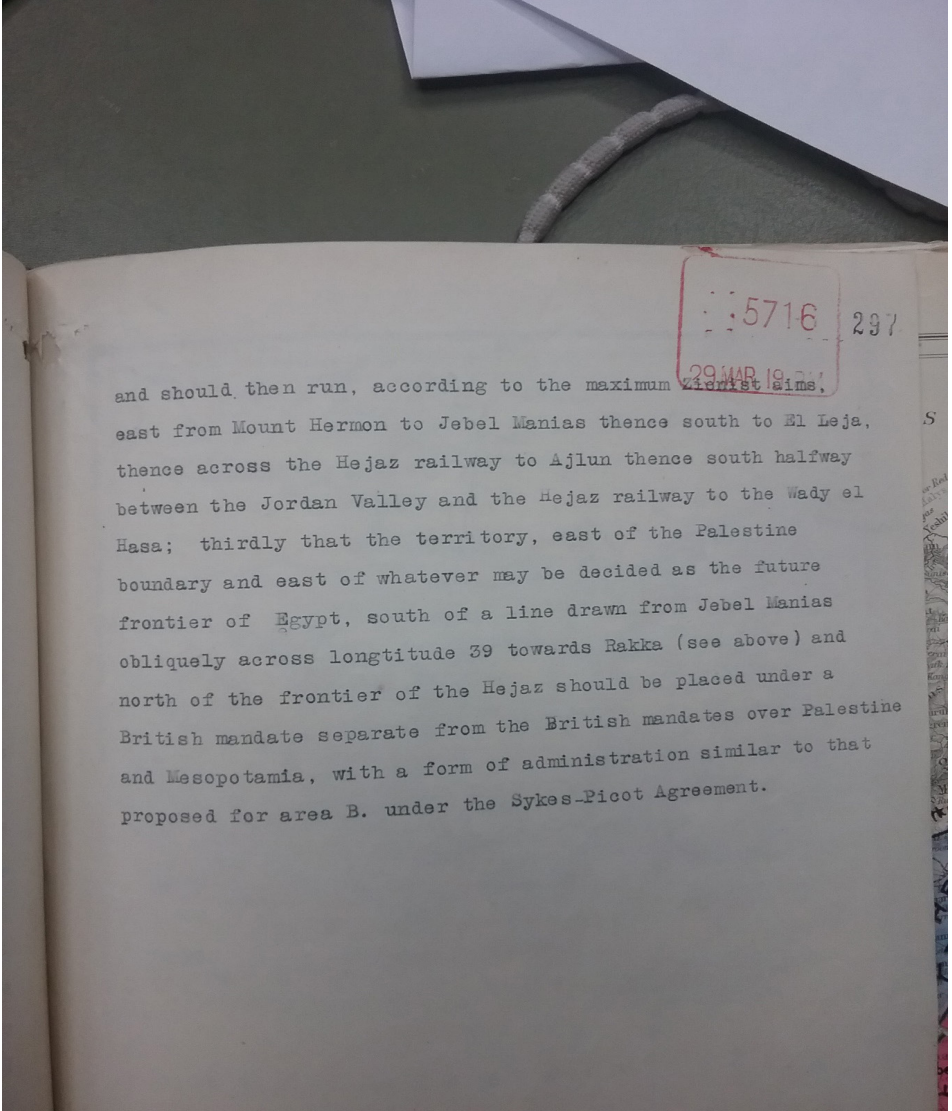
He anticipated, however, that it would involve considerable expenditure beyond what could at present be met from the revenues of the country.

It is understood that his concurrence is dependent on the assumption that the nature of the mandate to be given to Great Britain in Mesopotamia would be equivalent to a protectorate, and that no Emir would be appointed. The inclusion of this area would put the non-Arab population of Mesopotamia in a majority, thereby making the eventual establishment of a single indigenous Government for the whole area even more difficult than at present. Assuming the population of the vilayets of Mosul, Baghdad and Basra to be $2\frac{1}{2}$ million, the population of the additional area which it is proposed to include would raise the total to from 4 to 5 million, the latter figure being reached if the American Peace Commission's proposed southern boundary for Armenia be accepted.

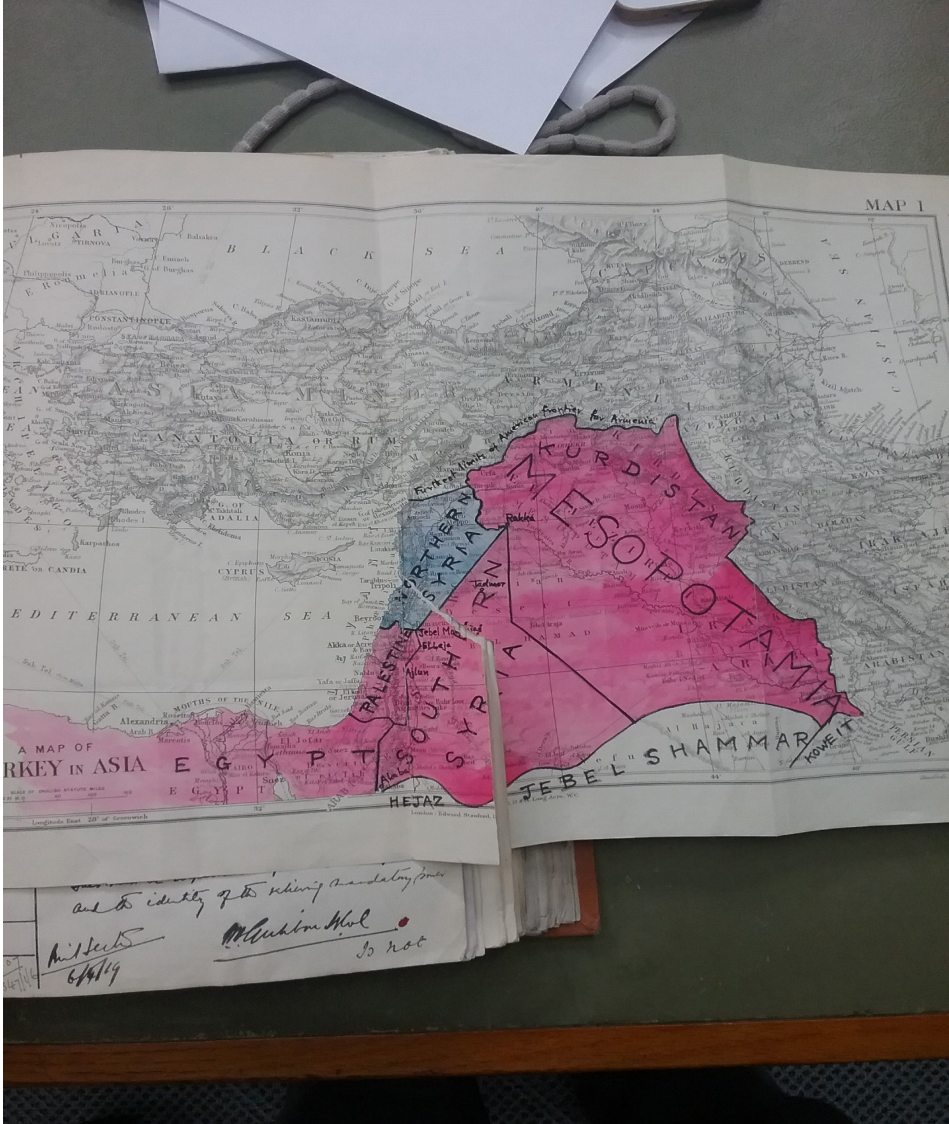
B. SOUTHERN SYRIA.

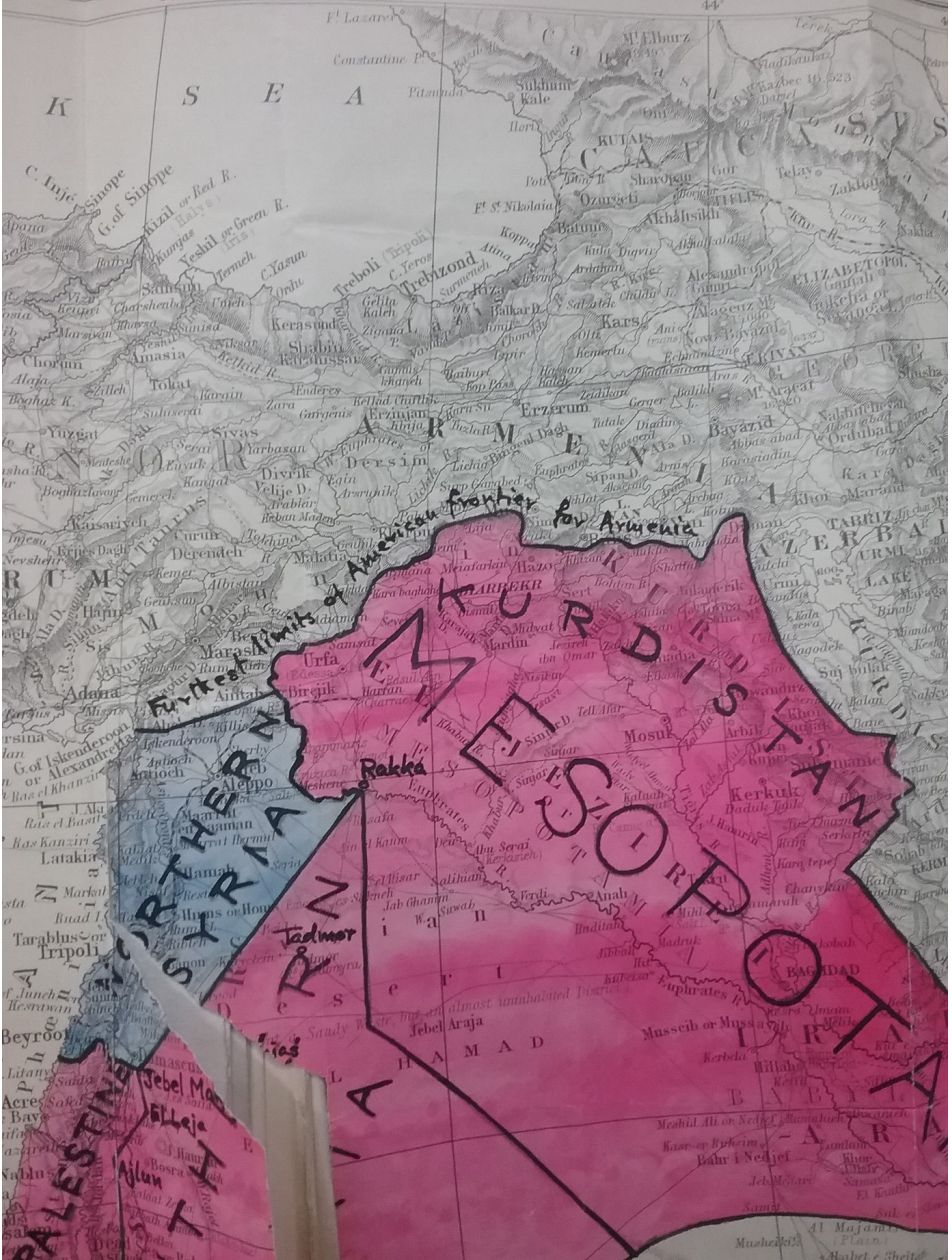
The discussion principally turned, as at the previous meeting on March 12th on the question whether it was desirable that the French mandate over Syria should extend from Damascus to South Syria East of the Jordan including Kerak and El Jauf. Colonel Lawrence again pointed out that an East-and-West-division of the country south of Damascus between the French and British mandates





Paris Barış Konferansından Sonra Ortadoğu'yu Paylaşım Çalışmalarında
İngiliz Ajan Ve Uzmanlarının 26 Mart 1919 Tarihli Toplantısı





Etik Kurul izni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

Nevruz, Koç Katımı, Hıdırellez Üzerine Bir İnceleme Çağlayan Köyü Örneği

A Review on Nevruz, Koç Katımı, Hıdırellez The Example of Çağlayan Village

Aytaç COŞAN*
Yusuf ÖZTÜRK**

Öz:

Nevruz, Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan bir bayramdır. Türk dünyasında ve Anadolu'da ortak inançlar ve heyecanlarla kutlanan bu bayram, Türklük dünyasının ortak kültürel değerlerinden biridir. Nevruz genellikle 21 Mart'ta kutlanır ve baharın gelişini, yenilenmeyi ve doğanın canlanmasını simgeler. Nevruz, Türk dünyasında, ortak kültürel değer olması yönüyle önemli bir yere sahip olup Türklük dünyasında ve Anadolu'da ortak inanmalarla, ortak heyecanlarla yüz yıllardır Türk kültürüne özgü özelliklerle kutlanılmaktadır. Bunun yanında Hızır günü olarak adlandırılan Hıdırellez günü Hızır ve İlyas 'ın yeryüzünde buluştukları gün olduğu savıyla kutlanılmaktadır. Hıdırellez günü ise Hızır ve İlyas'ın yeryüzünde buluştuklarına inanılan bir gün olarak kutlanır. Hıdırellez, Türk halk kültüründe önemli bir yer tutar. 6 Mayıs tarihinde kutlanan bu bayram, bereket, bolluk, sağlık ve mutluluğun getirilmesi için dileklerin tutulduğu bir gün olarak kabul edilir. Hıdırellez'e özgü ritüeller arasında ateş yakma, dileklerin yazılıp gökyüzüne bırakılması, danslar, şarkılar ve geleneksel oyunlar yer alır.

Koç katımı ise hayvan yavrularının kışın soğuğa ve açlığa dayanıksız oluşlarından dolayı yavrulama zamanlarının denetim altına alınması amacıyla sürülerden ayrılan erkek hayvanların sürüye geri alındığı zaman olup bir tür mevsimlik bayram

* MEB, Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, aytaccosan@hotmail.com. ORCID 0009-0005-6139-0203.

** MEB, Ahi Evran Ortaokulu Müdürlüğü, Yusuf_suheyla@hotmail.com. ORCID 0000-0002-6516-6672.

niteliğindedir. Koç katımı ise hayvan yetiştiriciliğiyle uğraşan toplumların, kışın soğuk ve zorlu şartlarına dayanamayan yavruların korunması amacıyla gerçekleştirilen bir ritüeldir. Bu ritüelde, sürülerden ayrılan erkek hayvanlar, yavrulama mevsimi geldiğinde sürüye geri alınır. Koç katımı, hayvancılığın önemli bir unsuru olarak kabul edilen bu dönemi ve hayvanların korunmasını vurgular. Genellikle bahar aylarında gerçekleştirilen bu ritüel, bir tür mevsimlik bayram niteliği taşır.

Biz de Çağlayan köyü Terekemeleri üzerinde yaptığımız çalışma sonucunda onların Nevruz, Hıdırellez ve Koç katımı ile ilgili ritüellerini sizlere sunmaya çalışacağız.

Anahtar Sözcükler: Ateş, su, buğday, gavut, ayna, tarak, iğne.

Abstract:

Nevruz is a holiday that has an important place in Turkish culture. This holiday, celebrated with common beliefs and excitements in the Turkic world and Anatolia, is one of the common cultural values of the Turkic world. Nowruz is usually celebrated on March 21 and symbolizes the arrival of spring, renewal and the revival of nature. Nevruz has an important place in the Turkish world in terms of being a common cultural value and has been celebrated with features unique to Turkish culture for centuries with common beliefs and common excitements in the Turkic world and Anatolia. In addition, the day of Hıdırellez, called Hızır day, is celebrated with the argument that Hızır and Ilyas met on earth on the same day. The day of Hıdırellez is celebrated as a day when it is believed that Hızır and Ilyas met on earth. Hıdırellez holds an important place in Turkish folk culture. This holiday, celebrated on May 6, is considered a day when wishes are made for the bringing of abundance, abundance, health and happiness. Among the rituals unique to Hıdırellez are lighting fires, writing Decrees and releasing them into the sky, dances, songs and traditional games.

The ram fold is a kind of seasonal holiday when male animals that have been separated from the herds in order to control the fledging time due to the fact that the young animals are not resistant to cold and hunger in winter are taken back to the herd. Aries fold is a ritual performed by societies engaged in animal husbandry in order to protect puppies that cannot withstand the cold and harsh conditions of winter. In this ritual, male animals that have been separated from the herds are taken back to the herd when the fledging season arrives. The coach floor emphasizes this period, which is considered an important element of animal husbandry, and the protection of animals. This ritual, which is usually performed in the spring months, has the quality of a kind of seasonal holiday.

As a result of the work we have done on the Villages of Çağlayan, we will try to present their rituals related to Nevruz, Hıdırellez and Coach floor to you.

Keywords: Fire, water, wheat, gavut, mirror, comb, needle.

Nevruz:

Nevruz sözcüğü Farsça nev (yeni) ve ruz (gün) sözcüklerinin birleşmesinden meydana gelmiş olup yeni gün anlamına gelmektedir. Eski İran takvimine göre yılın ilk günüdür ve güneşin koç burcuna girdiği ilkbaharın başlangıcı sayılan bir gündür. Hayvancılıkla, tarımla uğraşan topluluklar için kışın bitip baharın gelmesi yapısal, işlevsel ve yeniden dirilişin sembolleşen başlangıcı olan, gece ve gündüzün eşitlendiği, doğanın uyandığı ve dolayısıyla üremenin başlangıcı olarak kabul edilen 21 Mart tarihi pek çok takvimde ve kültürde yılbaşı olarak kabul edilip kutlanmıştır (Çobanoğlu, 2000:34). Türk dünyasında yılbaşı olarak kabul edilen ve yeni-yıl, yıl-başı, yeni-gün anlamlarında anılan Nevruz, Farsça nev (yeni), ruz (gün) kelimelerinin birleşmesinden meydana gelmiştir. Gece ve gündüzün eşit olduğu Miladi 22 mart, Hicri 9 mart gününe rastlamaktadır. Güneşin Koç burcuna girdiği bu gün Anadolu'da Sultan-ı Nevruz, Nevruz Sultan, Mart Dokuzu, Mart Bozumu gibi adlarla anılır.

Nevruz Türk dünyası yanında Ortadoğu ve Ön Asya'daki çeşitli milletlerce de yeni yılın başlangıcı ya da bahar bayramı olarak kutlanır. 21 mart gününün bayram olarak kutlanmasıyla ilgili olarak Sümerlerden, Türklerden, Japonlardan, Amerikalı Kızılderililerden, İranlılara kadar çeşitli milletlerle tarihe mal olmuş topluluklarda gelenekler tesbit edilmiştir. İslamiyet öncesi de bahar kutlamaları yapan Türkler, bu kutlamaları daha sonra Nevruz adıyla sürdürmüşlerdir. Nevruz günümüze kadar çeşitli efsanelerle örülerek değişik biçimler almıştır.

Buna göre Nevruz: Güneşin Koç burcuna girdiği gün, Tanrının insanı ve evreni yarattığı gün, Hz. Adem'in yaratıldığı çamurun yoğrulduğu gün, Hz. Adem ile Havva'nın cennetten kovulduktan sonra, Arafat'ta buluştukları gün, Hz. Nuh'un gemisinden inip karaya ayak bastığı gün, Hz. Yusuf'un kuyuya atıldığı gün, Hz. Musa'nın Mısır'dan ayrıldığı gün, Bir yunus balığı tarafından yutulan Yunus Peygamber'in karaya çıktığı gün olarak rivayet edilir.

Alevi-Bektaşilere göre Nevruz: Hz. Ali'nin doğduğu gün, Hz. Ali'nin Fatma'yla evlendiği gün, Hz. Ali'nin Hz. Muhammed tarafından halife ilan edildiği gün olarak kutlanır. Anadolu'da bugün kutlanmakta olan Nevruz şenliklerinin biçimlenmesinde İslamiyet öncesi Türklerin kutladıkları bahar bayramları ile Anadolu Uygurlıklarında yüzyıllarca kutlanan bahar şenliklerinin etkisini bulmamız mümkündür. Eski Türk devletlerinde ilkbaharda ve güzde yapılan bayramların ve ayınların devletin resmi dini bayramları olduğu yazılı kaynaklardan öğrenilmektedir. Nevruz, toplum yaşantısını kolaylaştırmak amacıyla doğa güçlerini etki altına almak için düzenlenen törenlerdendir. Doğayla barışık olma isteğiyle kıştan yaza geçişte kutlanan bu bayram zamanla ilk çıkıştaki işlevselliğinden farklı olarak bugünkü şenlik halini almıştır. Bugün Nevruz, doğanın canlanmasının yarattığı coşkunun kutlanmasıdır.

Türk Dünyasında Nevruz

Nevruzun, Anadolu dışındaki Türk dünyasında; Kazakistan'da, Kırgızistan'da, Özbekistan'da, Azerbaycan'da, Doğu ve Batı Türkistan'da, Kırım'da, Yakutlar'da, Balkan Türklerinde, Yugoslavya Türklerinde ve Kıbrıs Türklerinde kutlanıldığı görülür. Azerbaycan'da Nevruza evler, bahçeler temizlenerek hazırlanılır. Elbiseler, kilimler yıkanır. Ağaç dipleri bellenir. Çocuklara, evlere, hayvanlara üzerlik yakılarak tütsüler yapılır. Nevruz sofrası hazırlanır. Nevruz günü sofraya çeşitli şekerler, ceviz içi, armut kurusu konur. Nevruzda kederli ve üzgün oturulmaz, küfür ve beddua edilmez. Yeni elbiseler giyilir. Mezarlıklar ziyaret edilir. Eşe dosta tatlı dağıtılır, küsler barıştırılır. Kazaklar "Yeni yıl temiz bir eve girerse, o ev hastalıklardan, her türlü beladan kurtulur." inancıyla evleri baştan aşağı temizleyerek Nevruza hazırlanırlar. Her evin sofrasında ak olan süt ve süttten yapılan yiyecekler, yeşillikler ve kırmızı et bulunur. Kuru peynir, buğday, pirinç, darı gibi yedi çeşit yiyecekten çorba hazırlanır. Yıl boyu tokluk olması inancıyla bu çorbadan bol bol içerler. Aile büyükleri güzel sözler söyler, küsleri barıştırırlar. Nevruz günü kar veya yağmur yağarsa, gelen yılın iyi olacağına inanılır. Özbekistan'da Özbekler, Nevruz sofrasına "S" ile başlayan yedi adet yemek ve yedi tür baharat koyarlar. Ayrıca, sofraya büyük bir ekmek, etrafına boyalı yumurtalar ve yeşil yapraklar konur. Bir hafta boyunca kutlanan Nevruz günlerinde çeşitli gösteriler yapılır, oyunlar oynanır.

Doğu Türkistan'da günümüz Uygurları, Nevruzun başlamasıyla, yeni yılın şerefine sevinç duygusunu ifade eden şiirler, şarkılar (nevruz nameler) yazıp, hazırlarlar. Nevruz günü bayramlık elbiselerini giyerek kutsal ibadet yerlerine, kırlara, nehir kenarlarına, işlek alışveriş merkezlerine toplanırlar. Millî oyunlar oynarlar, ozanlar türkü ve şiir atışır. Şarkıcılar şarkılar söyler, dansçılar dans ederler. Nevruz törenlerine okul çocukları da, çiçeklerle bezenmiş tahtalara yazdıkları nevruz nameleri ezgilerle okuyarak katılırlar. Törenler tamamlanınca büyük kazanlarda hazırlanmış Nevruz aşısı topluca yenir.

Çağlayan Köyü Terekemelerinde Nevruz Hıdırellez ve Koç Katımı İle İlgili Ritüeller

Yaptığımız incelemede yerel halk Nevruz kelimesi yerine Noy+rüz ,Nar +vuz , Nav+rüz şekillerini kullanmaktadır. Onlar için Nevruz kışın bitip baharın başlama-sıdır. Bu sebeple Nevruz'u bir bayram olarak nitelendirmektedirler. Tarım toplumlarında insanlar geçimini hayvancılıkla az da olsa tarımla sağlamaktadırlar onlar için baharın gelmesi demek. Bütün kış boyunca ahırda olan hayvanların dışarı çıkarılıp otlaklara bırakılması demektir. Bu sayede insanlar hem hayvanlarına otlak bulmuş hem de üzerlerindeki külfetten kurtulmuş olacaklardır. Bu sebeple Nevruz dertten, sıkıntıdan, yokluktan kurtulma günüdür.

Koç Katımı (Cumhuriyet)

29 EKİM 'de başlayan Koç Katımı anlatılara göre Nevruz'la sonlanır. Peki bu Koç Katımı denilen olay nasıl olur; ondan bahsedecek olursak. Koç ile koyunun birleşmesi olayıdır. Lakin halkımız bu dönemde öyle sıkıntılar çekerler ki bu olayı o güne ait özel ritüeller özel anlamlar yükleyerek gerçekleştirirler. Bu ritüel gerçekleştirilirken koçun geçirdiği evrelerden bahsedeceğiz şimdi. Öncelikle koç bir güzel temizlenir sonrasında kırmızı ve yeşil renklerine boyanır. Bunun sebebini sorduğumuzda ise kırmızının uğur ve bereket manasına geldiğini söylerken yeşilin de gençliğin, baharın, canlanmanın ve yeniden doğuşun simgesi olduğunu belirttiler. Demek oluyor ki koça bu renkleri vererek onu yeniden doğuşun, ölen baharın dirilmesinin bereketin gelmesinin simgesi olarak görüyorlar. Ayrıca koçun her bir boynuzuna kesinlikle kırmızı renkte birer elma takarlar. Ki bu durumu bize şöyle anlattılar “her bir boynuzda birer elma yeşil yok “ sebebini sorduğumuzda ise kırmızının uğurlu renk olduğunu ve her koç katımında birleşme ölüp dirilme sayıldığı için bu bir yenilenmedir. Doğanın temizlendiğini temsil ettiği gibi koyununda bekaretini temsil eder. Aynı zamanda o gün tıpkı bir gelin gibi koyunun boynuzuna da bekareti sembolize etmek için kırmızı bir tül bağlanır.

Tabi koç koyunların yanına gönderilmeden önce BESİYE alınır. Özellikle belirtmemiz gereken bu durum koçun dölünün iyi olması içindir. Koç katımı sürünün artması koyunların döl alması içindir. Koçtan gelen her dölün faydalı olmasını istedikleri için bu ritüelleri gerçekleştirirler. Hayvancılıkla uğraşan bu insanlar tüm umutlarını bir koça bağlamışlardır geçimlerini bu yolla sağlarlar ve buna ihtiyaçları vardır. Onlar zor şartlar altında en iyisini yapmaya çalışmaktadırlar. Koyunlar dölleri aldıktan sonra artık koyunlara iyi bakılır ve doğurmaları beklenir. Nevruz konusunda değineceğimiz nokta ise 29 Ekimde döllenen koyunlar NOYRUZ olarak adlandırılan gün veya ona yakın bir günde doğumlarını gerçekleştirir. Bu sayede 29 Ekim kışın başlangıcıyla döl alan koyun yazın başlangıcı olan baharda doğumu gerçekleştirir. Bu bir bakıma kışın ölen doğanın yazın canlanmasının temsili niteliğindedir.

Hıdırellez(Haşıl Günü)

Haşıl buğdayın bulgur yapıldıktan sonra kikre denilen taş alette çekilmesi ile oluşan ve adına yarma denilen baklagilin suyla kaynatıldıktan sonra yoğun bir kıvam almasıyla üzerine yoğurt ve tere yağ dökülerek yenilen bir yemek türüdür. Bu güne neden haşıl günü denir peki? Buğday bereketin simgesi olduğundan dolayı yılın o günü buğdaydan yapılan yemek yenir ve amaç yılın bereketli geçmesidir.

Gavut:

Buğdayın tandır ateşinde kavrulduktan sonraki halinin kikre de çekilmesi ile elde edilen malzemenin pişirilmesi ile oluşan yemek türüdür. Hıdırellez gününden önceki gece gavut pişirilir bir tabağa alınır ve üzeri sıvazlanıp kimsenin girmeyeceği temiz ve güzel bir odaya (misafir odası) alınır ve dilek tutulur. Misafir odasına alınmasının nedenine gelecek olursak o gün ölümsüzlük suyundan içmiş olan Hızır ve İlyas'ın (Hızır nebi) geleceğine inanılmasıdır.

Peki Hızır ve İlyas neden gelir ve geldiklerini nasıl anlarız? İlk olarak bahsedeceğimiz olay gavutun kullanılış şekli. Tabağa alınıp üstü sıvazlanan gavut bir tekneye alınır, yanına ayna, tarak, makas, at nalı bırakılır ertesi gün olması beklenilir. Gün doğumunda odaya gidilir gavutun üzerinde Hızır'a ait bir iz aranır eğer iz varsa dileğin gerçekleşeceğine inanılır ve kurban kesilip dağıtılır. Kurban geçmeden önce teknenin içine bırakılan eşyalardan ve Hızır'ın nasıl bir iz bırakacağından bahsedecek olursak. Gavut yukarıda da bahsettiğimiz gibi bereketi temsil eder ayna, yansımanın ve doğruluğun simgesidir. Makasın tanımına gelince kaynaklarımızın ifade ettiği gibi anlatmak istedik; makas tekneye ağız kapalı olarak bırakılır çünkü ağız açık makas düşmanı temsil eder ağız kapatılarak düşmanında ağızının kapatıldığına inanılır. At nalı ise beklenen Hızır'ın atının nalıdır. Hızır'ın geldiği gece; o gece Hızır eve gelir aynaya bakar saçını tarar, gavuttan yer ve atına biner atının nalı da iz olarak gavutun üstünde kalır. Hızır'ın gelip iz bıraktığı evin sahibi o yılın bereketli olacağına inanır ve Hızır'a kurban sunar çünkü kurban sunulmazsa yılın uğursuz geçeceğine inanılır. Dinlediğimiz anlatılardan birinde hem çok güldüğümüz hem de insanların Hızır'ı ne kadar benimsediğinin göstergesi olan bir olayla karşılaştık olayı anlatacak olursak; yoksul bir ailenin tek bir ineği varmış. Evin en yaşlısı olan babaanne o gece kalkar gavut hazırlar odaya bırakır. Evin küçük çocuğu da Hızır geldi izlenimini vermek için gavutun üzerine izler bırakır. Babaanne sabah uyanıp izi görünce heyecana kapılır ve evde bulunan tek ineği de kesmek ister çocuk yalvarır yapma kesme nine diye dinlemez oğlu bir şey söyleyemez bu durum karşısında ve küçük dayanamayıp gerçekleri itiraf eder. Babaanne çok üzülür çünkü artık sefaletten kurtulacağını düşünmektedir. Böylelikle inek kurban edilmez. Anlıyoruz ki sefalet karşısında insanların tutundukları inançlar günümüzde de devam etmektedir.

Hızır Nebi ve Gücü

Biri fırtınada kalmışsa yada dara düşmüşse Hızır Nebi onu bulup getirir ve atının nalının izi gavutun üzerine düşer. Ekmek yapılan tandır damı o gece unla süslenir ve tavana un serpilir. Eğer tavanda un tutarsa çatı dokunur (hayvanlar için) aynı zamanda yıl su gibi aydınlık olsun diye bütün boş kaplara su doldurulur. Ayrıca tavana un serme ritüeli farklı şekillerde de yapılmış. Eskiden Müzeyyen uyanık 'tan aldığımız bilgi dâhilinde tandır damında bir oklavanın ucu una batırılır ve karanlık olan o dam onun beyazlığıyla süslenerek aydınlatılmaya çalışılır. Şimdi oklava yerine başparmakları ile hala devam eden bu uygulamada dikkatimizi çeken şey neden tandır damının seçilmiş olmasıdır. Müzeyyen hanımın verdiği cevap bize tandır damı ekmeğin pişirildiği yerdir. Ve bereket sembolüdür bunun yanında unun renginde beyazdır beyaz saflığın temizliğin sembolüdür. Onların amacı yedikleri ekmeğin bereketli ve temiz kazançla elde edilmiş olmasını sağlamaktır

Tandır damına kadar süslenen temizlenen bu evlerde yaşayan insanların istedikleri şey bereket huzur , sağlık , ve biraz da sevgidir. Konuştuğumuz kişilerin hepside bu uygulamaları içtenlikle ve isteyerek yerine getirirler. Onlara göre Hızır Nebi zorda olana yardım için gönderilen ölüsüzlük suyunu içmiş bir veli kimsedir.

Nevruz'un Öncüsü Olarak Semeni:

Mart ayının 1 veya 2 'sinde küçük bir kaba toprak doldurulup buğday ekilir ve bu buğday Mart'ın 21'ne kadar 10 cm kadar yeşerir. Semeni yapılırken buğday kullanılmasının sebebi buğday bereketin sembolüdür aynı zamanda zenginliği temsil eder. Bundandır ki arpa yada çavdar kullanılmaz semeni yapılmasının amacı yeni gün ile başlayan yeni yılın bereketli geçmesini sağlamaktır. Bu ritüel daha çok Azeriler tarafından yapılır Terekemeler çok kullanmazlar.

Nevruz'un Öncüsü Olarak ilin ahır ayı:

Nevruzda 3 gün önce ki güne denir. Biz bu kısımda o güne ait ritüellerden bahsedeceğiz. Ahırın üzerinde ateş yakılır ve sönen ateşin küllerinden bir kısım ahırın bacasından içeri dökülür. Bunu yapmaktaki amaç hayvanların üzerine gelecek hastalıkların kışın bitmesiyle gitmesini ve o hastalıklardan kurtulmayı sağlamaktır. Ayrıca yıl boyunca ahırın bereketli ve hastaliksız olmasını sağlamaktır.

Baca Baca (Baca Pusma – Dinleme)

Yine bu ritüelde ilin ahır ayında gerçekleştirilir. Bu gece insanlar evlerinden çıkar başka evlerin pencere altlarını dinlerler bu dinlemeden önce dinleyecek olan kimse bir dilek tutar dinledikleri eğer olumlu şeylerse dileğinin gerçekleşeceğine inanılır. Lakin olumsuz şeylerse dileğinin gerçekleşmeyeceğine inanılır. Ayrıca bu işlem gerçekleştirilirken ev sahibinin hiçbir şeyden haberdar olmaması gerekir. Konuştuğumuz insanlar bu olayın gerçek olduğuna inanırlar ve bazen hayattan gerçek örneklerini verirler bize . ben burada şimdi diğer araştırmacı arkadaşım Yağmur Karabağ'ın yaşamış olduğu olayı anlatmak isterim çünkü araştırmamızda onun bu olayı bilmesi ve yöre hakkında bilgili olması araştırmamızı daha verimli hale getirdi şimdi arkadaşımın yaşadığı olayı anlatayım; söylediğine göre üniversite sınavına hazırlandığı yıl sınavı kazanacak mıyım diye dilek tutmuş ve dinlediği bir evde iki çocuğun şu sözlerine şahit olmuştu. Çocuklar evde televizyon izlemekte idiler ve küçük çocuk ağabeyine ağabey kumandayı ver de artık kanalı değiştireyim demiştir. Büyük olan kardeş kumandayı vermiş ve bende sıkıldım değiştir demiştir. Arkadaşım değiştirilen kanalın sınavı kazanmasıyla değişen hayatı olduğuna inanmaktadır.

Tuzlu Gilig(Tuzlu Hamur)

Günahsız bir çocuğa genç kızlar ve genç erkekler tarafından hamurun içerisine yoğun miktarda tuz kattırılarak yaptırılan bir nevi tuzlu ekmektir. İlin ahır ayı gecesi yapılan bu ritüelin nasıl gerçekleştirildiğini anlatacak olursak bekar kız yada oğlan pişirilen bu hamurun bir kısmını gece yatmadan önce yer hiçbir şekilde su içmez kimse ile konuşmaz ve hamurun bir kısmını yastığının altına koyup uyur. Gece rüyasında elinde su ile gelen biri varsa ve ona su vermişse ritüeli gerçekleştiren kişinin suyu uzatan kişiyle evleneceğine inanılır. Aynı zamanda ertesi gün tuzlu ekmeğin alınıp dışarıda yüksek bir yere konulur ve bir kuş ekmeği alıp götürürse rüyanın gerçekleşeceğine inanılır. Aldığımız notlara göre Ayşe Biterge (evde ölen :kocalarının hanımlarına

kullandıkları hitap şekli dikkatimizi çektiği için paylaşmak istedik)ешinin ikinci hanımıdır. Genç kızlığında kız arkadaşlarıyla beraber tuzlu hamur yaptıklarını diğer kızların sevdiğini gördüğünü kendisinin ise şimdiki eşini rüyasında gördüğünü belirtir.

Bu saydığımız ritüeller İlin ayın ahırını günü gerçekleşir. O gece insanların önemli saydıkları ve kutsadıkları gecedir.

Suya İğne Bırakma

Nevruz dan üç gün önce yapılan bu ritüel şöyle gerçekleşir. Bir tase su doldurulur ve hiç kullanılmamış iki iğnenin deliğine kağıt sarılır ve suya bırakılır. Suyun içine bırakılmadan önce bırakan kişi tarafından dilek tutulur. Suda olan iğneler eğer birbirine değerse genç kız yada oğlan sevdiğini bulur . eğer iğneler birbirini bulmazsa sevenlerin ayrılacağına inanılır.

Sütlaç (Süt Aşısı)

Nevruzdan bir gün önce yapılır ve nevruz gecesi yenilir. Sütlaç yapılırken içine para atılır ve kasele boşaltılıp dağıtıldığında kasesinde parayı bulan kişinin devletli olacağına yılı bereketli geçireceğine inanılır.

Nevruz Günü

Nevruz günü ev toplanır temizlenir. Bu sayede kışın getirdiği dertlerden sıkıntılardan kurtulduğuna ve feraha çıkıldığına inanılır. Bugünden 1 gece önce yumurta haşlanır ve oldukça katı pişirilir. Azerilerin soğan kabuğuyla yumurtayı suda haşlayarak elde ettikleri kırmızı yumurta yerine onlar boyamamayı tercih eder ve nevruz günü yapılan yumurta üzerine tere yağ dökülerek yenir. Yumurtayı doğurganlığın yaşamın sembolü olarak görürler. Bu sebepten özellikle yumurta pişirirler yine aynı gün 7 alvin denilen 7 çeşit kuru yemiş alırlar. Meyvelerin kuru seçilmesi iklimle alakalı bir durumdur. Bu 7 çeşit alvini (levin) sıralayacak olursak fındık, fıstık, ceviz, kuru üzüm, kuru incir, leblebi, kuru kayısıdır. Bu 7 çeşit alvin çağırılan misafirlere ve sabah gelip yumurta ve meyve toplayan çocuklara verilir. Bu günün gecesinde durumu iyi olanlar âşık çağırırlar maniler türküler söyleyerek eğlenirler.

Bu mani ve türkülerden örnek verecek olursak;

Uyma hakkın nefsine emrine
Bırak zümrütten ağacın olsa
Altından da yaprak akıbet
Gözünü doyursun bir avuç toprak..

**

Bin atın alnı huygar olmazsa
Al avratın kıssasını felda olmasa
Yat kaya gölgesinde şahmar olmasa .. (şahmar :yılan)
İç kızıl inek sütünü zehir olmasa

Ateşin Yakılması

Nevruz gecesi yakılan ateş nevruz ateşi denir. Ateşin üstünden atlarken dilek tutulur ve ateşin kışın getirdiği derdi kederi sıkıntı ve hastalığı alıp götürceğine inanılır. Ateş çevresinde oyunlar oynanır halay çekilir kızlar oğlanlar birbirlerine türkü söyler ve halay çekerler.

Türkü ve maniler şöyledir.

Oğlan:

Mani maniye geldim
Kaymak yemeye geldim
Merhemim kaymak değil
Yarı görmeye geldim

Kız

A telli telli oğlan
Ay şirin dilli oğlan
Nenem sana kız vermez
Git para kazan oğlan..

Türkü

Aya bak yıldıza bak
Suya giden kıza bak,
Kız Allahın seversen başını kaldır bize bak.

Sonuç ve Değerlendirme

Merkez Çağlayan Köy'ün 'de yaptığımız araştırma sonucunda o köy sakinlerinin Nevruz'a bakış açılarını tespit etmiş bulunmaktayız. Yaptığımız araştırmaya göre Terkemeler Nevruz'u kışın bitişi baharın başlangıcı olarak görmektedirler. Ve bu sebeple Nevruz'a bir bayram niteliği kazandırmışlardır. Araştırmamıza göre Azerilerde kırmızıya boyanan yumurta onlarda boyanmamaktadır. İlin ayın ahırı dedikleri güne çok önem vermekte ve o gün Nevruz'un üç ritüelini de gerçekleştirmektedirler. Burdan yola çıkarak Türk Dünyasında nevrüz kutlamaları etrafında oluşan ritüeller ile geniş coğrafyanın hatta kuzey yarım küreye yayılan Türklerin takvimsel ritüellerini de bir örnek etrafında gözden geçirmiş olduk. Buna göre; Türk dünyasında Nevruz, ortak kültürel bir değer olarak önemli bir yere sahiptir. Türk halkları arasında ortak bir inanç ve heyecanla yüzlerce yıldır kutlanan Nevruz, Türk kültürüne özgü özellikleriyle büyük bir öneme sahiptir. İşte Nevruz'un Türk dünyasındaki önemine dair bazı noktalar:

Ortak Kültürel Bağ: Nevruz, Türk halkları arasında ortak bir kültürel bağ oluşturur. Farklı Türk toplulukları, aynı tarihî, kültürel ve dini köklere dayanan Nevruz geleneğini paylaşır. Bu da Türk dünyası içinde birlik ve dayanışmayı güçlendirir.

Baharın Kutlanması: Nevruz, baharın gelişini simgeler. Türk toplumlarında, doğanın canlanması, yeni başlangıçlar ve yenilenmeyle ilişkilendirilen bu döneme özel bir önem verilir. Baharın gelişi, umut, bereket ve bolluğun habercisi olarak kabul edilir.

Doğa Kültü: Türk kültüründe doğaya ve doğal döngülere büyük bir önem verilir. Nevruz, doğanın uyanışını ve canlanışını kutlayan bir bayramdır. Bu nedenle, Türk dünyasında Nevruz kutlamaları genellikle doğa ile iç içe gerçekleştirilir. Piknikler, açık havada yapılan etkinlikler ve doğal güzelliklerin ziyaret edilmesi gibi etkinlikler yaygındır.

Ortak Tarihi ve Mitolojik Kökenler: Nevruz, Türk halkları arasında ortak tarihî ve mitolojik kökenlere sahip olan bir bayramdır. Halk arasında Hızır ve İlyas'ın yeryüzünde bulunduğu inanılan Hıdırellez olarak adlandırılan gün de Nevruz kutlamaları içinde önemli bir yer tutar.

Kültürel Zenginlik: Türk dünyası, farklı etnik gruplar, diller ve kültürlerden oluşur. Nevruz, bu zenginlik içinde ortak bir kültürel değer olarak kabul edilir. Farklı Türk toplumlarının Nevruz kutlamalarında kendi özgün gelenek ve ritüellerini yaşatması, Türk kültürünün çeşitliliğini ve zenginliğini yansıtır.

Bu faktörler birleşerek, Türk dünyasında Nevruz'un önemini ve kutlamalarının yaygınlığını açıklar. Nevruz, Türk halklarının ortak kültürel kimliğini güçlendirir ve Türk kültürüne özgü bir bayram olarak değerini korur.

Kaynakça:

OĞUZ (M. Öcal), 1995, “*Türk Dünyasında Nevruz Kitapları*”, Milli Folklor, c.4, S.25,Ankara.

TURAN (Mustafa), 1998, “Tarihi Kaynaklar Işığında Nevruzun Menşei Meselesi”, Milli Folklor, Ankara

TEZCAN (Mahmut),1997, “*Türk Coşkusunun Simgesi Nevruz*”, Türk Dünyası, Ankara.

TEMREN (Belkıs), 1995, “*Bektaşî Geleneklerinde Nevruz Kutlamaları: Kırklar Bayramı*”, Folklor/ Edebiyat, sayı:3

NERİMANOĞLU (Kamil V.), 1995, “*Nevruz Geleneği ve Azerbaycan, Nevruz*”, Nevruz, Ankara

MURATOĞLU (Malik),1996, “*Nevruz ve Onun Özbek Halk edebiyatında Teren-nüm Edilişi*” Nevruz ve Renkler, Ankara

KUTLU (Mustafa), 1990, “*Nevruz*” Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, c.VII, Dergah Yayınları, İstanbul

KUTLU (M. Muhtar), 2000, “*Anadolu’da Nevruz Kutlamalarının Ritüel Niteliği*”, Uluslar Arası

Nevruz Sempozyumu Bildirileri, Hagem Yayınları, Ankara

ÇOBANOĞLU (Özkul), 2000, “*Türk Dünyası Sosyo-Kültürel Bağlamında Nevruz Bayramının Yapısal ve İşlevsel Bakımlardan Halk Bilimsel Çözümlemesi*” Uluslar Arası Nevruz

Sempozyumu Bildirileri, HAGEM Yayınları, Ankara.

YEŞİL Yılmaz (2013); *Türk Dünyasında Geçiş Dönemi Ritüelleri Doğum Evlenme Ölüm Gelenekleri*, 2013 Türk Dünyası Kültür Başkenti, Grafiker Yay. Ankara.

YEŞİL Yılmaz (2014a) *Türk Dünyasında Geçiş Dönemi Ritüelleri Üzerine Tespitler, 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum*, C. 3, S. 9. S.117-136.

YEŞİL Yılmaz (2014b); *Salın Köyü’nde Mezarda Ateş Yakma Geleneği Üzerine Tespitler, Türk Kültürü*, cilt.7, sa.2, ss.133-138

YEŞİL Yılmaz (2016) *Aşık Şenliğin Şiirlerinde Geçiş Dönemleri*, 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum , C. 5, S. 14. s.199-206.

Kaynak Kişiler

Kaynak Kişi 1; 56 Yaşında Kars Çağlayan Köyü İlk Okul Mezunu

Kaynak Kişi 2; 55 Yaşında Kars Çağlayan Köyü İlk Okul Mezunu

Kaynak Kişi 3; 55 Yaşında Kars Çağlayan Köyü İlk Okul Mezunu

Kaynak Kişi 4; 50 Yaşında Kars Çağlayan Köyü İlk Okul Mezunu

Kaynak Kişi 5; 40 Yaşında Kars Çağlayan Köyü İlk Okul Mezunu

Kaynak Kişi 6; 54 Yaşında Kars Çağlayan Köyü İlk Okul Mezunu

Kaynak Kişi 7; 65 Yaşında Kars Çağlayan Köyü İlk Okul Mezunu

Kaynak Kişi 8; 61 Yaşında Kars Çağlayan Köyü İlk Okul Mezunu

Extended Abstract:

Nevruz is a holiday that has an important place in Turkish culture. This holiday, which is celebrated with common beliefs and excitements in the Turkic world and Anatolia, is one of the common cultural values of the Turkic world. Nowruz is usually celebrated on March 21 and symbolizes the arrival of spring, renewal and the revival of nature. Nevruz has an important place in the Turkish world in terms of being a common cultural value and has been celebrated in the Turkic world and Anatolia with common beliefs, common excitements and features unique to Turkish culture for hundreds of years. In addition, the day of Hıdırellez, called the day of Hızır, is celebrated with the argument that Hızır and Ilyas met on earth on the day of Hızır. The day of Hıdırellez is celebrated as a day when it is believed that Hızır and Ilyas met on earth. Hıdırellez holds an important place in Turkish folk culture. This holiday, celebrated on May 6, is considered a day when wishes are made for the bringing of abundance, abundance, health and happiness. Among the rituals unique to Hıdırellez are lighting fires, writing Decrees and releasing them into the sky, dances, songs and traditional games.

The ram fold is a kind of seasonal holiday when male animals that have been separated from the herds in order to control the fledging time due to the fact that the young animals are not resistant to cold and hunger in winter are taken back to the herd. Aries fold is a ritual performed by societies engaged in animal husbandry in order to protect puppies that cannot withstand the cold and harsh conditions of winter. In this ritual, male animals that have been separated from the herds are taken back to the herd when the fledging season arrives. The coach floor emphasizes this period, which is considered an important element of animal husbandry, and the protection of animals. This ritual, which is usually performed in the spring months, has the quality of a kind of seasonal holiday.

As a result of the work we have done on the Villages of Çağlayan, we will try to present to you their rituals related to Nevruz, Hıdırellez and Coach floor.

As a result of the research we conducted in the central Çağlayan Village, we have determined the perspectives of the residents of that village on Nowruz. According to our research, the Terekemeler see Nowruz as the end of winter and the beginning of spring. And for this reason, they have given Nowruz the quality of a holiday. According to our research, eggs that are dyed red in Azerbaijanis are not dyed in them. The province attaches great importance to the day they call the stable of the moon and they perform all three rituals of Nowruz on that day. Starting from here, we have reviewed the rituals formed around nowruz celebrations in the Turkic World and the calendrical rituals of the Turks that have been broadcast to the northern hemisphere even over a wide geography around an example. Accordingly, Nevruz has an important place in the Turkish world as a common cultural value. Nevruz, which has been celebrated for hundreds of years with a common belief and excitement among the Turkish peoples, has a great importance with its characteristics unique to Turkish culture. Dec. Here are some points about the importance of Nevruz in the Turkish world:

Common Cultural Bond: Nevruz creates a common cultural bond between the Turkish peoples. Dec. Different Turkish communities share the Nevruz tradition, which is based on the same historical, cultural and religious roots. This strengthens unity and solidarity within the Turkic world.

Celebration of Spring: Nowruz symbolizes the arrival of spring. In Turkish societies, special importance is given to this period, which is associated with the revival of nature, new beginnings and renewal. The arrival of spring is considered a harbinger of hope, abundance and abundance.

Nature Cult: A great importance is given to nature and natural cycles in Turkish culture. Nowruz is a holiday that celebrates the awakening and revival of nature. For this reason, Nowruz celebrations in the Turkic world are usually held intertwined with nature. Activities such as picnics, outdoor activities and visiting natural beauties are common.

Common Historical and Mythological Origins: Nevruz is a holiday that has common historical and mythological origins among the Turkish peoples Dec. The day called Hıdırellez, which is popularly believed that Hızır and İlyas met on earth, also holds an important place in the Nowruz celebrations. Dec.

Cultural Richness: The Turkic world consists of different ethnic groups, languages and cultures. Nowruz is considered a common cultural value within this richness. The fact that different Turkish societies keep their own unique traditions and rituals alive during Nowruz celebrations reflects the diversity and richness of Turkish culture.

These factors combine to explain the importance of Nevruz and the prevalence of its celebrations in the Turkic world. Nevruz strengthens the common cultural identity of the Turkish peoples and preserves its value as a holiday unique to Turkish culture.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

Türk Kültüründe Ölüm Çağlayan Köyü Örneği

Turkish Culture and Death the Example of Caglayan Village

Ömer AKGÜMÜŞ*
Hasan ÇINAR**

Öz:

Ölüm her canlının yaşayacağı ve insan yaşamındaki geçiş dönemlerinin en sonucusudur. Geçmişten günümüze kadar insanların üzerinde en çok düşünüp, zihnini yordduğu ve birtakım düşüncelere vardığı bunun üzerinde inançlarını şekillendirdiği bir olay olup insanları derinden sarsan olayların başında gelir. Ölüm insanları düşündürdüğü gibi aynı zamanda korkutur. Bu korkular insanlarda bazen psikolojik sorunlara yol açıp travma etkisi yaratırken bazı insanlarda inancı şekillendirip iman gücünün gelişmesine etki eder. Aynı zamanda ölüm, inançları etkilediği için insanlar yaşadıkları hayatın bir sınav niteliğinde olduğu düşüncesini benimsemiş ve yaşamlarını birazda buna göre şekillendirmişlerdir. Ölümün insanlarda uyandırdığı etkiler bazen atasözlerine yansırken bazen de ağıtlardaki yıkıcı etkisi görmek mümkündür. Ölüm en küçük olaylarda bile her insanın ensesinde hissettiği ve hiçbir canlının kaçıp kurtulamadığı bir gerçektir. Türk kültüründe ölüm, genellikle hayatın doğal bir parçası olarak kabul edilir ve insanların yaşam döngüsünün bir parçası olarak görülür. Ölüm, geçici dünyada bir aşama sonrasında ruhun ebedi hayata geçtiği bir geçiş olarak düşünülür. Türk kültüründe ölüm algısı, genellikle dini inançlar ve geleneklerden etkilenir. Eski Türk dini ve gelenekleri de ölüm ile ilgili adet ve ritüellerin uygulanmasında

* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye-Ankara, Mail: omerakgumus@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0009-9146-1120

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye-Ankara, Mail: hasancinar@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0004-1197-692X

kendisini göstermektedir. Eski Türk inançları ve İslam, Türk toplumunda yaygın olan ve ölümle ilgili düşüncelerin şekillenmesinde büyük bir rol oynayan bir dindir. Bunlara göre ölüm, ruhun bedenden ayrılıp Allah'a dönmesi ve ebedi hayatına geçişi anlamına gelir. Bu nedenle, ölüm genellikle bir geçiş olarak görülür ve ölen kişinin ahiretteki durumu ve ruhunun kurtuluşu üzerine odaklanılır. Türk kültüründe ölüm, aile ve toplumun geniş bir şekilde ilgilendiği bir konudur. Ölen kişinin yakınları, ölümle ilgili süreçleri düzenlemek, cenaze törenleri yapmak ve taziyeleri kabul etmek gibi sorumluluklar üstlenirler. Ayrıca, ölen kişinin mezarını düzenli olarak ziyaret etmek, dualar okumak ve onun anısını yaşatmak önemlidir. Bununla birlikte, Türk kültüründe ölüm algısı bölgesel ve aileye göre farklılıklar gösterebilir. Bazı bölgelerde daha geleneksel uygulamalar sürdürülürken, diğer bölgelerde modern yaşam tarzıyla birlikte değişiklikler olabilir. Ancak genel olarak, ölüm Türk toplumunda saygı ve önemle ele alınan bir konudur. Bu çalışmamızda çağlayan köyünde gerçekleştirilen ritüellerden yola gerçekleştirilen ritüellerden yola çıkarak ölüm algısı üzerine değerlendirmeler yapılacaktır.

Anahtar sözcükler: Çağlayan köyü, ölüm, insan, kültür.

Abstract:

Death is the last of the transition periods in human life that every living being will experience. From the past to the present, it is an event that people think about the most, tire out their minds and come to some thoughts, shape their beliefs on it, and it comes at the beginning of events that shake people deeply. Death scares people at the same time as it makes them think. These fears sometimes lead to psychological problems in people and create a traumatic effect, while in some people they shape belief and affect the development of the power of faith. At the same time, because death affects beliefs, people have adopted the idea that the life they live is a test and have shaped their lives accordingly. The effects of death on people are sometimes reflected in proverbs, while sometimes it is possible to see the destructive effect in lamentations. Death is a fact that every human being feels in the neck even in the smallest incidents and no living being can escape or escape. In Turkish culture, death is usually considered a natural part of life and is seen as part of the life cycle of people. Death is considered as a transition in which the soul passes to eternal life after a stage in the temporary world. The perception of death in Turkish culture is usually influenced by religious beliefs and traditions. The ancient Turkish religion and traditions also show themselves in the practice of customs and rituals related to death. Ancient Turkish beliefs and Islam are a religion that is widespread in Turkish society and plays a major role in shaping thoughts about death. According to them, death means that the soul leaves the body, returns to Allah and passes to eternal life. For this reason, death is often seen as a transition and the focus is on the deceased person's status in the hereafter and the salvation of his soul. In Turkish culture, death is an issue that family and society are broadly interested in. Relatives of the deceased assume responsibilities such as organizing death-related processes, conducting funeral ceremonies and accepting condolences. In addition, it is important to regularly visit the grave of the deceased, read prayers and keep his memory alive. However, the perception of death in Turkish culture may vary depending on the region and family. While more traditional practices are being maintained in some regions, there may be changes along with modern lifestyle in other regions. But in general, death is an issue that is treated with respect and importance in Turkish society. In this study, evaluations will be made on the perception of death based on the rituals performed based on the rituals performed in the village of Çağlayan.

Keywords: Çağlayan village, death, people, culture.

Giriş:

Ölüm, canlı organizmaların yaşamsal fonksiyonlarının sona erdiği, biyolojik olarak yaşamın sonlandığı bir durumdur. Ölüm, genellikle kalp atışının durması, solunumun durması ve beyin fonksiyonlarının kaybolması gibi belirtilerle tanımlanır. Biyolojik olarak, ölüm hücresel düzeyde meydana gelir. Bir organizmanın hücreleri, enerji üretimi durduğunda ve önemli kimyasal reaksiyonlar gerçekleştirilemediğinde ölür. Bu süreç, vücuttaki hücrelerin oksijen ve besin maddeleri sağlanmadığında veya hücrelerin zararlı maddelere maruz kaldığında gerçekleşebilir. Ölümün birçok nedeni olabilir, bunlar arasında yaşlılık, hastalıklar, yaralanmalar, organ yetmezliği ve genetik bozukluklar yer alır. Her canlı organizmanın ölümü kaçınılmazdır ve yaşam döngüsünün doğal bir parçasıdır.

Ölüm, insanlar için genellikle bir trajedi olarak kabul edilir ve birçok kültürde farklı inanç ve ritüellerle çevrenir. Ölüm sonrası yaşam, farklı dinlere, felsefi görüşlere ve inanç sistemlerine göre farklılık gösterir.

Türk kültüründe ölüm, önemli bir konu ve genellikle ciddiye alınan bir olaydır. Türk toplumunda ölümle ilgili çeşitli inançlar, gelenekler ve uygulamalar bulunmaktadır. İşte Türk kültüründe ölümle ilgili bazı özellikler:

Ölüm ve yas süreci; Türk toplumunda ölüm, genellikle aile ve yakınları için büyük bir kayıp olarak kabul edilir. Ölüm haberini alan aile üyeleri ve yakınları genellikle derin bir yas sürecine girer. Yas süresi boyunca, aileler genellikle giyimlerini değiştirir ve sosyal etkinliklerden uzak dururlar. Yas dönemi, ölüm tarihinden itibaren belli bir süre boyunca devam edebilir ve farklı bölgelerde farklı sürelerde olabilir. Cenaze törenleri; Türk kültüründe cenaze törenleri önemli bir ritüeldir. Cenaze törenleri, genellikle aile ve yakın dostlar tarafından düzenlenir ve cenaze namazı gibi dini ritüelleri içerebilir. Cenaze törenlerinde, ölünün yakınlarına başsağlığı ve taziyeler iletilir. Türk toplumunda cenaze törenleri genellikle ciddi ve hüzünlü bir atmosferde gerçekleşir.

Mezar ziyaretleri; Türk kültüründe mezar ziyaretleri önemli bir uygulamadır. Aile üyeleri ve yakın dostlar, ölümün ardından mezarı ziyaret ederek dua eder ve ölünün ruhuna hediyeler sunar. Mezar ziyaretleri genellikle belirli dönemlerde, özellikle ölüm yıl dönümlerinde veya özel günlerde gerçekleştirilir. Ölüm inançları; Türk kültüründe ölümle ilgili bazı inançlar ve tabular bulunabilir. Örneğin, ölen kişinin ardından geride kalan eşyaların dağıtılması veya hızlı bir şekilde evin terk edilmesi gibi inançlar mevcuttur. Ayrıca, ölen kişinin ruhunun yakınlarını ziyaret edeceği veya koruyucu bir varlık olarak geri döneceği gibi inançlar da yaygındır.

Çağlayan köyünde ölüm:

Kars iline bağlı olan Çağlayan Köyü, Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer almaktadır. Kars'ın Selim ilçesine bağlı olan köy, tarihi ve doğal güzellikleriyle tanınır. Çağlayan Köyü, genellikle tarım ve hayvancılık faaliyetleriyle geçimini sağlayan bir köydür. Köyde geniş tarım arazileri bulunmakta olup, bu arazilerde tahıl üretimi, sebzeçilik ve meyvecilik yapılmaktadır. Ayrıca, hayvancılık da köy ekonomisi için önemli bir faaliyettir. Köy, coğrafi konumu ve doğal güzellikleriyle de dikkat çekmektedir. Çevresindeki

dağlar, yaylalar, dereler ve doğal göller köye ayrı bir güzellik katmaktadır. Bölgede yaygın olarak kullanılan ahşap evler, köyün geleneksel mimarisini yansıtmaktadır. Köyde yaşayan insanlar genellikle Türk kültürüne ve geleneklerine bağlıdır. Özellikle düğün, bayram gibi özel günlerde geleneksel kıyafetler giyilir, yöresel oyunlar oynanmaktadır.

Kars'ın genelinde ve araştırma yaptığımız Çağlayan Köyünde köpeğin uluması, evinin önüne baykuş konması, evin üstünde baykuş ötmesi veya evin üstünde karga ötmesi gibi olaylar Çağlayan Köyünde somut, ölüm, uğursuzluk ve insanların kendilerine kötülük geleceğinin göstergesi olarak yorumlanmıştır. Bu durum Türk Dünyasının pek çok yerinde (Yeşil 2014a, 2014b) ve farklı milletlerde de değişik söz varlıklarında yaşamaktadır. (Koçak, Yeşil; 2016) Bunun yanında soyut inanışlarda görmek mümkündür.

Ölümlle İlgili Adet ve İnançlar:

Çağlayan köyünde ulaşılmış olduğumuz kaynaklarda rüyada bir kişinin beyaz bir ata bindiği görülürse bu ölüme yorumlanır. Bir kişi rüyasında dişlerinin döküldüğünü gördüğü zaman akrabalarından birinin öleceğine inanılır. Rüyada kol saatinin kırıldığını görürse yakın akrabalarından birinin öleceğine inanılır. (Kaynak kişi 1) Bir kişiye ağır bir beddua yaptıklarında “seni ölüm götürsün” denilerek bir nevi ölümü istenir, sözün şakaya vurulan tarafları da vardır. Bir hastanın öleceği anlaşılırsa başında sürekli bir kişi bekler. Bu kişi ya eşi ya çocukları yada en yakın akrabalarıdır. Evde Kur'an okunur ve kelime-i şahadet getirilir. Hastanın öleceği anlaşıldığında konuşabiliyorsa mutlaka son dileği ve vasiyeti sorulur. Hastanın ölümü gözle görülür bir şekilde gerçekleşir. Gözlerini tavana diker ve hep aynı noktaya bakar. Bir takım şekiller gördüğünü söyler (halüsinasyon görür). Ağzından köpük gelmeye başlar. Burnunun çöktüğü gözle görülür. Ayakları soğur, benzi geçer (beyazlaşır). Kişi gözü açık bir şekilde ölürse dünyada gözü kaldığına veya dünyada yapacak işi kaldığına yorumlanır. Evde ağır hasta olup yatalak olanlar belli bir zaman sonra hayata gözlerini yumduklarında “öldü de kurtuldu” denir. Köyde aynı zaman aralığında insanlar hayatlarını kaybettiklerinde ilk ölen kişinin diğerlerini çağırıldığına inanılır.

Ölecek kişinin dudakları kuruyup patlamaya başlayınca sık sık dudakları ıslatılır ve su içirilir. Bunun yapılmasının temel nedeni şeytan ölecek kişiden imanını ister kişi imanını vermesin diye su içirilerek şeytandan koruduklarına inanılır. Mustafa Turan'ın da belirttiği gibi Kars ilinde ölüm olayı halk geleneğinde birçok töre ve törenleri kapsamakta, çeşitli inanışlar birçok yaşantılarla günümüzde varlığını devam ettirmektedir. Ölümden sonra da ölünün yaşayan insanlarla ilişkileri sürmekte, ölüyü bazı eşyaları ile gömmek gibi İslamiyet öncesine inanç ve uygulamaları görmektediriz. (Kaynak kişi 1, Turan 2001) Buna benzer pek çok inanca Türk boyları arasında da rastlanmaktadır (Yeşil 2013, Yeşil 2016).

Ölümlle ilgili her şey, bütün toplumlarda kutsal sayılır. Bu da insanların ölümlle ilgili konularda ciddi olmalarını sağlamıştır. Bazı toplumlarda ölünün cenazesini yakma bazı toplumlarda ise gömme geleneği vardır. Çağlayan köyünde inançları gereği toprağa gömme geleneği vardır. Ölümlle ilgili unsurları kültürün içinde görmek mümkündür. Örneğin uzun süre savaşmış veya kahramanlık göstermiş kişilerin

mezar taşlarında onların kahramanlıklarını gösterecek simgeler görürüz(at, silah, kılıç vb.) Ölen kişi bir imam veya din adamı ise mezar taşına ibrik, tespih veya tespih işlemesi mezar taşlarına işlenmektedir. Eğer ölen kişi çocuksa o zaman da mezar taşına oyuncak bisiklet resimleri çizilir. Bu açıdan baktığımızda hem kültürü ileri nesillere taşımamız açısından önemlidir hem de geçmişe döndüğümüzde Türkler ölen kişinin şahsi eşyalarını da (silah, kılıç, at, süs eşyaları, değerli eşyalar vb.)mezarlara gömerlerdi. Bu daha sonraki yaşamın varlığına olan inançtan kaynaklanırdı. Şimdiye baktığımızda bir insanın yaşam şeklinin mezar taşına yansıtılması akıllara öldükten sonrada bu uğraşlarla ilgilenilebileceğine dair bir inanın olduğu fikrini vermektedir.

Ölen kişiler Cuma günü yaşamlarını yitirirseler çok hayırlı kişiler olarak bilinir. Toprağa verdikleri sırada kazma esnasında toprağı yumuşak ise “toprağı da kum gibi” denilerek iyi biri olduğuna vurgu yapılmak istenir. Eğer toprağı sert ise veya o gün hava soğuk olursa ölen kişinin biraz daha günahkâr olduğuna inanılmasının yanı sıra hiç sevilmediği söylenirdi. (Kaynak kişi 2)

Çağlayan köyünde kışlar sert ve çetin geçer. Kar boyu iki metrelerce kadar ulaşırdı. Bu da kışın bir kişi yaşamını yitirdiğinde daha büyük bir sorun halini alırdı. Geçmişte ki teknolojik yetersizlikler sebebiyle insan gücünü ön plana çıkarırdı. Buda mezar kazmayı, insanların birbirlerine haber vermelerini olanaksız hale getirirdi.

İnsanlar birbirlerine bir kişinin öldüğünü haber vermek için atı tercih etmişler. Çünkü kış şartlarında en uygun araç at olmuştur. Bir genç ata bini köydeki evleri tek tek dolaşır ve ölüm haberini verirdi.

Kışın cenaze olduğunda mezarın bulunduğu alanda geceleri ölen kişinin akrabaları tarafından ateş yakılır. Bunun sebebi de vahşi hayvanlar (kurt, ayı, tilki, çakal vb.)aç kaldıklarında mezarı açıp cesedi parçalamalarını engellemektir.

Ölen kişi gurbette yaşamını yitirdiği zaman ailesinin isteği doğrultusunda cenazesi ya yaşadığı yerde ya da memleketine yani köyüne getirilir. Köyde vefat etmiş ve ailesi gurbette ise yakınları gelmeden toprağa verilmez. Eğer köyde morg yoksa cenazenin şişmemesi için yakınları gelmeden toprağa verilir. Bazı durumlarda ise akrabaları daha cenazeye yetişemez fakat komşuların hepsi gelmişse ve kalabalık fazlaysa cenaze bekletilmez toprağa verilir.

Evli veya nişanlı vefat eden kimse olursa evli erkekler daha sonra evlenir geçmişte aynı köyden insanlarla evlenirdi. Günümüzde ise daha çok dışardan(Iğdır, Azerbaycan, Türkmenistan) evlendikleri belirtilir. Kadınlar ise erkeklerin aksine ne köyden ne de başka bir yerden evlenmezler ve evde beklerler. Nişanlılar henüz hiçbir birliktelik yaşamadıkları için nişanı bozar ve bir daha evlenebilirler. (Kaynak kişi)

Vefat eden kişinin evine mutlaka yardım yapılır. Bu yardım genelde ölen kişinin akrabaları tarafından yapılır. Yapılan yardım kimseye söylenmez gizli tutulmaya çalışılır. Cenaze alanında millet kalabalık olduğunda herkes bir eve yüklenmesin diye komşular tarafından guruplar halinde farklı evlere davet edilir. Tabi bu günümüzde çadır şeklini almıştır. Gelen misafirler bu çadırlarda ağırlanır çay ve yemek dağıtılır. Çadırlarda yardım kutuları da mevcuttur isteyen kimsenin görmeyeceği şekilde yardımı yapar.

Ölen kişinin borcu varsa bu borç en yakın akrabaları tarafından bölüştürülür ve verilir. Böylece ölen kişinin gittiği yere borçlu gitmediğine inanılır. Yaşamını yitiren kişinin değerli eşyaları saklanır diğer eşyaları fakirlere ve kimsesizlere dağıtılır. Fakat ayakkabıları verilmez ayakkabıları evde bekletilerek çürümesi beklenir.

Kişi öldükten sonra ağzı açık kalmasın diye çenesi bağlanır. Ayakları parmaklarının ucundan bağlanır. Kolları düzeltilir ve yönü kibleye çevrilir. Ceset şişmesin diye de cesedin üzerine bıçak ve makas gibi demir eşyalar bırakılır.

Erkek cenazesini erkekler, kadın cenazesini kadınlar yıkar. Erkek cenazesini genelde imam veya yakınlarından biri; yakınlarından yıkayabilecek biri olmazsa komşularından biri de yıkayabilir. Başka yerlerden özel olarak cenazeyi yıkamak için biri getirilirse emeğinin karşılığına bir miktar para verilmektedir.

Cenaze defin edilmeden önce yıkanır, önce normal insan gibi taharet aldırılır, sonra abdest, daha sonra gusül abdesti aldırılır, önce sağ taraf yıkanır, sonra sol taraf yıkanır. Bir insan banyoda nasıl kendini keselerse ölü de aynı şekil keselenerek yıkanır. İki çift eldiven kullanılır. Biri ile aşağı taraf diğeri ile yukarı taraf yıkanır. Cenazenin yıkanacağı su kazanlarda kaynatılır ve bu suya kesinlikle el batırılmaz. Daha sonra kafenleme işi yapılır. Kefen kadınlar için ayrı erkekler için ayrıdır.

Yas Tutma

En acılı gece ilk gecedir. Zaman yavaş yavaş ölen kişilerin yakınlarına ve akrabalarına kişinin yokluğuna alıştıırır. İnsanlar ölen kişiye ve akrabalarına saygılarını belirtmek için televizyon ve radyo gibi şeyler açmaz, eğlenmezler. Eğer cenaze düğüne denk gelmişse düğün ya ertelenir ya da düğün sahibi yanına imam ve köyde hatırı sayılır kişileri yanına alıp cenaze evine gider dualar okunur, çaylar içilir ve cenaze sahibinden uygun bir dille izin alınır. Düğün yapılır ancak düğünde sazlı sözlü eğlenceler yapılmaz, davul zurna gibi eğlence aletleri çalınmaz. Bu da cenazeye ola saygının ifadesi olarak yorumlanır.

Cenaze sahibinin evinde kırk güne kadar tam bir yas hakimdir. Evde televizyon radyo kullanılmaz kırk günden sonra hatırı sayılan komşular, değerli şahsiyetler cenaze evine gider televizyonu açar evdeki yası kaldırıp ailenin normal yaşantısına dönmelerini sağlarlar. Cenaze günü kesinlikle herkese yemek verilir. Daha sonraki günlerde üçünde bir yemek daha verilir, buna kazma yemeği denir. Kazma yemeği söylenmesinin sebebi özellikle mezarı kazan kişiler çağırılır. Daha sonra yedisinde bir yemek verilir. Kırkında ve elli ikisinde yemekler verilir. Bir de ölünün yıl dönümünde yemek verilir. Durumu iyi olan kişiler her sene de yemek verir. Yemekler genelde et, pilavdır. Bazen yemek verilmediğinde bir hayvan kesilir ve eti bütün komşulara dağıtılır. (Kaynak kişi 4)

Köyde geçmişte erkekler yasta olduğunu belirtmek için ölen kişinin kırkı çıkana kadar tıraş olmazlar, sakallarını uzatırlar. Kırkından sonra herkes tıraş olur ve yastan çıktığının bir işareti olur. Tabi günümüzde bu geleneğin halen sürdüğünü söylemek mümkün değildir. Yas tutulan evde ayrıca ilk üç gün elbise yıkanmaz, üç gün sonra yıkanan elbiseler dışarı asılmaz evde asılarak kurutulur.

Sonuç

Ölüm yaşamsal fonksiyonların yitimi, sona ermesidir. Ölüm aynı zamanda insanoğlunu derinden etkilediği için örf, adet, gelenek ve göreneklerine yüzde yüz yansımıştır. İnsanlar yaşamlarını bu doğrultuda şekillendirip yaşamışlardır. Ölüm dendiğinde iki anlam ifade edebilmiştir. Biri bir yaşamın sonu olarak görülmüştür, diğeri ise başka bir yerde başka bir yaşam olarak nitelendirilebilir. İnsanların ve bütün canlıların gelip geçici olduğunu en iyi şekilde vurgulayan bir olgudur ölüm.

Çağlayan köyünde yaptığımız araştırmada, ölüm kültürünün toplumdan topluma ve hatta yöreden yöreye bile değiştiğini açık ve net bir şekilde görmek mümkün. Çağlayan köyündeki geçmişteki bazı geleneklerin son yıllarda unutulmaya yüz tuttuğunu (ölen kişinin yasını tuttuğunu belli etmek için kırkına kadar sakal uzatmak vb.) ve bu geleneklerin sadece o zamanın gençleri tarafından uygulandığını, şimdiki gençler için bir anlam ifade etmediğini ve bu gençlerin kültürlerinden, gelenek ve göreneklerinden uzaklaştığının bir göstergesi durumundadır. Toplumlar zaman içinde değişir ve bu değişim geleneklerin ve kültürel pratiklerin kaybolmasına veya değişmesine neden olabilir. Geleneksel yas ritüelleri gibi ölümle ilgili uygulamalar da bu değişimin etkisinde kalabilir. Genç nesillerin geçmişte önemli olan bazı gelenek ve göreneklere ilgi göstermemesi veya anlam vermemesi, kültürel kaynakların yitirilmesine yol açabilir. Bir toplumda gelenek ve göreneklerin korunması ve aktarılması, genellikle yaşlı nesillerin gençlere öğretmesi ve gençlerin de bu değerlere sahip çıkmasıyla mümkün olur. Ancak modernleşme, küreselleşme ve değişen yaşam tarzları gibi faktörler, bazı geleneklerin unutulmasına veya önemini yitirmesine yol açabilir.

Bu durum, sadece Çağlayan köyüne özgü bir durum değildir; birçok toplumda benzer değişimler yaşanmaktadır. Kültürel değerlerin korunması ve gelecek nesillere aktarılması için çaba sarf etmek, geleneklerin önemini vurgulamak ve gençlerin katılımını teşvik etmek önemlidir. Bu, yerel toplulukların ve yetkililerin kültürel mirası koruma çabalarını desteklemesiyle gerçekleştirilebilir.

Sonuç olarak, kültürel değişimlerin etkisiyle ölüm kültürü ve bu alandaki geleneklerin değişmesi veya unutulması olağan bir durumdur. Ancak, bu değişimlere rağmen, toplumların kültürel kimliklerini korumak ve geleneksel değerleri sürdürmek için çaba sarf etmeleri önemlidir. Bu şekildeki yardımlaşmayı ön gören, komşuluğu geliştiren, insani duyguları ön plana çıkaran ve hayatı ne kadar yaşadıklarımızla güzelleştirse de o kadar da kaybettiklerimizle anlamlandıran bir kültürün hep canlı kalması, devamını çok ileri boyutlara taşıyıp, kalıcı ve aktarılabilir bir kültür olması için hem bilinçlenip hem de bilinçlendirmemiz gerekir.

Kaynakça:

BAYAT, Fuzuli , CİCİOĞLU, Muhammet Nurullah (2008) . “**TÜRKLERDE CE-NAZE TÖRENLERİ BAĞLAMINDA MEVLİD OKUMA GELENEĞİ**”. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 10 / 19 (Mayıs) 147-155

ÇIBLAK, Nilgün (2002) *Anadolu’da Ölüm Sonrası Mezarlıklar Çevresinde Oluşan İnanç ve Pratikler*, Türk Kültürü, 2002, cilt: XL, sayı: 474, s. 605-614

EREN, Metin, (2012) *Türk Kültüründe Ölüm Ve Toprakla İlgili İnanış Ve Rütüeller*, ACTATURCICA, cilt.4, sa.1, ss.259-271, 2012.

ERSOY, Ruhi (2002) *Türklerde Ölüm ve Ölü ile İlgili Rit ve Ritüeller*. Milli Folklor, S.54, ss. 86-101.

KOÇAK, Muhammet; YEŞİL, Yılmaz (2016), *Deyimler Bağlamında Türk Ve Alman Aile Hayatı, 21 Yüzyılda Eğitim Ve Toplum*, C. 5, S. 15. s.179-188.

ONAY, İbrahim (2013)., “*İslamiyetten önce Türklerde ölüm anlayışı ve defin yöntemleri*”, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 4 (7)

ÖLMEZ, Özlem, (2008) *Türk Folklorunda Ölüm Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

PÖSTEKİ, Nigar, (2005) “*Hediye Sunumu Olarak Ölen Kişinin Ardından Yapılan Uygulamalar ve Türk Sineması Örnekleri*”, Uluslararası Türk Kültüründe Hediye Kültürü Sempozyumu. M.Ü. Türkiyat Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, s. 60-75.

TALAS Mustafa (2009) *Mehmet Eröz’de Ölüm Adetleri Üzerine Bir Araştırma*,

UYANIK, Zeki, *Ardahan Yöresi (Damal) Alevilerinde “Halka Yürüme Erkanı”, Ölümle İlgili İnanış Ve Uygulamalar*. Folklor/Edebiyat , 19 (76) , 163-172 .

YEŞİL Yılmaz (2013); *Türk Dünyasında Geçiş Dönemi Ritüelleri Doğum Evlenme Ölüm Gelenekleri*, 2013 Türk Dünyası Kültür Başkenti, Grafiker Yay. Ankara.

YEŞİL Yılmaz (2014a) *Türk Dünyasında Geçiş Dönemi Ritüelleri Üzerine Tespitler, 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum*, C. 3, S. 9. S.117-136.

YEŞİL Yılmaz (2014b); *Salın Köyü’nde Mezarda Ateş Yakma Geleneği Üzerine Tespitler, Türk Kültürü*, cilt.7, sa.2, ss.133-138

YEŞİL Yılmaz (2016) *Aşık Şenliğin Şiirlerinde Geçiş Dönemleri*, 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum , C. 5, S. 14. s.199-206.

YÜKSEKKAYA, Gül den, Sağol, (2018) *Türklerde Ölüm Algılanışı ve Ölmek Karşılığı Kullanılan Kelimelerden Hareketle, Uçmağa Varmak Kitabı*, Kitabevi.

Kaynak kişiler:

Kaynak kişi: GÖÇMEN Songül y 50

Kaynak kişi: ALTUNSUBAK Arif y 49.

Kaynak kişi: TEMEL Feray y 43

Kaynak kişi: ALTUNSUBAK Özer y 75

Extended Abstract:

Death is the last of the transition periods in human life that every living being will experience. From the past to the present, it is an event that people think about the most, tire out their minds and come to some thoughts, shape their beliefs on it, and it comes at the beginning of events that shake people deeply. Death scares people at the same time as it makes them think. These fears sometimes lead to psychological problems in people and create a traumatic effect, while in some people they shape belief and affect the development of the power of faith. At the same time, because death affects beliefs, people have adopted the idea that the life they live is a test and have shaped their lives accordingly. The effects of death on people are sometimes reflected in proverbs, while sometimes it is possible to see the destructive effect in lamentations. Death is a fact that every human being feels in the neck even in the smallest incidents and no living being can escape or escape. In Turkish culture, death is usually considered a natural part of life and is seen as part of the life cycle of people. Death is considered as a transition in which the soul passes to eternal life after a stage in the temporary world. The perception of death in Turkish culture is usually influenced by religious beliefs and traditions. The ancient Turkish religion and traditions also show themselves in the practice of customs and rituals related to death. Ancient Turkish beliefs and Islam are a religion that is widespread in Turkish society and plays a major role in shaping thoughts about death.

According to them, death means that the soul leaves the body, returns to Allah and passes to eternal life. For this reason, death is often seen as a transition and the focus is on the deceased person's status in the hereafter and the salvation of his soul. In Turkish culture, death is an issue that family and society are broadly interested in. Relatives of the deceased assume responsibilities such as organizing death-related processes, conducting funeral ceremonies and accepting condolences. In addition, it is important to regularly visit the grave of the deceased, read prayers and keep his memory alive. However, the perception of death in Turkish culture may vary depending on the region and family. While more traditional practices are being maintained in some regions, there may be changes along with modern lifestyle in other regions. But in general, death is an issue that is treated with respect and importance in Turkish society. In this study, evaluations will be made on the perception of death based on the rituals performed based on the rituals performed in the village of Çağlayan.

Death is the loss, termination of vital functions. At the same time, because death affects human beings deeply, it has reflected one hundred percent on their customs, customs, customs and traditions. People have shaped and lived their lives in this direction. When it comes to death, it can mean two things. One has been seen as the end of one life, and the other can be characterized as another life in another place. Death is a phenomenon that best emphasizes that humans and all living things come and go and are temporary.

In the research we conducted in the village of Çağlayan, it is possible to see clearly and clearly that the culture of death has changed from society to society and even from region to region. Some of the past traditions in the village of Çağlayan have fallen into oblivion in recent years (growing a beard until forty to make it clear that you are

mourning the deceased, etc.) and it is an indication that these traditions were practiced only by the young people of that time, that they do not mean anything to the current young people, and that these young people are moving away from their culture, traditions and customs. Societies change over time, and this change can lead to the loss or change of traditions and cultural practices. Practices related to death, such as traditional mourning rituals, may also be affected by this change. The failure of younger generations to show interest or give meaning to some traditions and customs that were important in the past may lead to the loss of cultural resources. The preservation and transmission of traditions and customs in a society is usually possible when older generations teach young people and young people take care of these values. However, factors such as modernization, globalization and changing lifestyles can lead to some traditions being forgotten or losing their importance.

This situation is not unique only to the village of Çağlayan; similar changes are taking place in many communities. It is important to make efforts to preserve cultural values and pass them on to future generations, emphasize the importance of traditions and encourage the participation of young people. This can be achieved by supporting the efforts of local communities and authorities to protect cultural heritage.

As a result, it is usual for the culture of death and traditions in this area to change or be forgotten due to the influence of cultural changes. However, despite these changes, it is important that societies make efforts to preserve their cultural identity and maintain traditional values. In order for a culture that anticipates cooperation in this way, develops neighborliness, brings human feelings to the forefront and makes life meaningful with what we have lost, no matter how much it beautifies us with what we have lived, to always remain alive, to carry its continuation to very advanced dimensions and to be a permanent and transferable culture, we need to both become aware and raise awareness.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

Yönetimde Kadının Yeri *

The Place of Women in Management

Mediha SOYUTÜRK**

Öz:

Türk sosyo-kültürel yapısında kadının yeri, her dönemde özel bir öneme sahip olmuş, annelik özelliğinden dolayı da kadın yüksek bir değer olarak kabul görmüştür. Günümüzde kadınlar çalışma hayatında daha fazla yer almalarına rağmen kariyer basamaklarında yukarıya çıkıldıkça temsil oranlarının gittikçe azaldığı görülmektedir. Toplum tarafından kadına yüklenen roller kadının çalışma hayatına girmesini ve meslek seçimini etkilemiştir. Kadın yönetici sayısı ile erkek yönetici sayıları karşılaştırıldığında hem ülkemizde hem de dünyada kadın oranının düşük olduğu görülmektedir. Yönetimsel hiyerarşide yükselmek isteyen kadınlara ilişkin sorunlar, kariyer basamaklarında yukarıya çıktıkçakadın yönetici sayısının azalması ile fark edilen bir gerçekliktir.

Kadının kariyer basamaklarında yükselmesini engelleyen faktörler; kadının toplumsallaşma şekli, öğrenim durumu, evlilik ve çocukları, cinsiyet rollerine ilişkin kalıp önyargılar ve örgütsel ayrımcılık olarak sıralanabilir. Kadının kariyerinde hangi engelin daha etkili olduğu ise durumdan duruma farklılık göstermektedir. Örneğin erkeklerin çok yoğun çalıştığı meslek dallarında örgütsel ayrımcılık daha çok hissedilirken kadınsı meslekler olarak bilinen mesleklerde ise daha az hissedilmektedir.

* Bu makale, yazarın Prof. Dr. Gülay ARIKAN danışmanlığında tamamladığı Yönetimde Kadının Yeri (Ankara'da Küçük Bir Grup Örneği) Başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** MEB, Öğretmen. mdhsytrk@gmail.com0009-0007-4652-1468

Eğitime önem veren bir ailede yetişen kadın öğrenim tercihini yaparken de kalıp önyargılarla hareket etmez, iş ortamında da eğitiminden dolayı engellerle karşılaşmaz. Kariyer engellerinin ve eşitsizliğin ortadan kalkması için hem toplumun hem de kadının tutumlarında köklü değişikliğe ihtiyaç vardır.

Günümüzde dünyada ve Türkiye’de kadının eğitim durumu ve çalışma hayatındaki yeri ve önemi günden güne artmaktadır. Yönetim kademelerinde de bu artışa paralel bir gelişme görmek için kadının önce kendine güvenmesi, inanması cesur olması ve önce kendi önyargılarını kırması gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kadın, statü, yönetim, cinsiyet rolleri

Abstract

The place of women in Turkish socio-cultural structure has always had a special importance and because of her motherhood, they have been regarded as a high value. Today, women take more place in business life; however, it is seen that their representation rates decrease as they advance in their career. The roles attributed to them by society have influenced their entry to working life and their choice of profession. When compared with the number of male management, it is noticed that the number of female management is low both in our country and in the world. It is fact that is noticed by the decrease in the number of female managers as they move up to the career ladder, where there are matters with woman wanting to rise in the managerial hierarchy.

The factors that hinder woman in rising up the career ladder are listed as their forms of socialization, status of education, marriage and children, stereotypes about gender roles and organizational discrimination. What obstacles have an impact on the women’s career differ from case to case. To illustrate, organizational discrimination is more definite in male-dominated professions while, it is felt less in occupations known as feminine occupations. A woman growing up in a family that cares about education neither act with prejudices nor encounter with obstacles in the business environment. To eliminate the inequality and career obstacles, both society and woman should make changes in their attitudes.

Today, women’s educational status and place in working life, its importance is increasing day by day. To see a parallel developmental so in management levels, a woman needs to be confident, believes in herself, be brave and breaks down her prejudices.

Keywords: Woman, status, management, gender roles.

Giriş

Sosyal bir varlık olarak insan, toplumda bir yere ve konuma sahip olma isteğindedir. Bireyin sosyal yapıda edindiği yer, onun statüsünü belirler. (Fichter 1996:30). Sosyal statü; toplumun ve çevrenin bireye atfettiği “sosyal değer” olarak tanımlanır (Piyal, 2011). Her birey sosyal ilişkiler ağı içinde edinmiş olduğu statüsünü yükseltme eğilimindedir. Statü kazanmanın ise türlü yolları vardır; soy, yetenek, eğitim, para ve meslek gibi etmenler bunlar arasında sayılabilir.

Kadının Statüsünü Belirleyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında şunlar sayılabilir (Piyal, 2011):

- Toplumsal cinsiyet rolü,
- Toplumsal cinsiyet eşitliği,
- Toplumsal cinsiyette hakkaniyet,
- Eğitim ve çalışma yaşamında fırsat eşitliği,
- Ekonomi (Çalışma yaşamına katılım ve kazanç),
- Siyasi alanda eşit katılım ve söz hakkı,
- Sosyal engeller.

Statüyü belirleyen etmenler açısından kadın ve erkek karşılaştırıldığında kadının statüsünün erkeğe göre birçok toplumda daha düşük olduğu gözlenmektedir. İnsan hakları ve kadın hakları alanında yapılan çalışmalar kadının çalışma hayatında yer alması konusunda olumlu etkiler sağlamıştır. Ancak kadının çalışma hayatında yönetsel alanlarda görülme oranında aynı etki henüz görülememektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre kadınların istihdam oranının erkeklerin yarısından daha az olduğu görülmektedir. 2020 yılında, Türkiye’de 15 ve daha yukarı yaştaki istihdam edilenlerin oranı %42,8 olup bu oran kadınlarda %26,3, erkeklerde ise %59,8 olarak belirtilmiştir. Aynı istatistik sonuçlarına göre, Yönetici pozisyonundaki kadın oranı %19,3 olarak belirtilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu, Mart 2022).

Kadının kariyer engelleri arasında ilk sırayı toplumsallaşmanınaldığı söylenebilir. Cinsiyete dayalı roller toplumdan edinilirken kadın rolleri ve erkek rolleri arasında farklılıklar olması onları belli davranışları yapmaya veya yapmamaya yönlendirmektedir. Çünkü bu roller toplumun ve hatta kadının kendisinden beklentilerini belirleyerek çalışma hayatı ile kariyer basamaklarında kadını belirli sınırlar içinde kalmaya itmektedir. Schmidt (Arıkan 1998:11-12)’e göre; Kadın ve erkekler, belli bir cinsiyetten sayılmaları nedeniyle, kadınlık ve erkeklik olarak tanımlanan sosyo-kültürel bir öge olarak tipikleştirilir ve belli kurallara bağımlı kınırlar.

Kadının öğrenim durumu da mesleki tercihlerini belirleyen faktörlerdendir. Eğitimde fırsat eşitliği olmasına rağmen kadın toplumun ve ailenin etkisiyle kadın meslekleri olarak bilinen eğitim alanlarına yönelmektedir. Bu meslekler ise statü olarak daha düşüktür.

En etkili kariyer engellerinden bir diğeri evlilik ve çocuk sahibi olmaktır. Çalışma hayatındaki yetersiz düzenlemeler kadının ev ve çocuk sorumluluğu ile birlikte işteki sorumluluklarını da yürütmesini gerektirmektedir. Kadının her iki alanda da başarılı olması için olağanüstü bir çaba harcaması gerekmektedir. Evlilik ve çocuk kadının iş hayatında ilerlemesi için dezavantaj iken erkek için avantaj olarak bile görülmektedir.

Örgütlerde gerçekleşen ayrımcılık da birçok sektörde kadının kariyer basamaklarında ilerlemesinin önünde engeldir. Yıllardan beri erkek hâkimiyetinin olduğu yönetim dünyası erkeklere göre dizayn edilmiştir. Bu da yine kadının daha dezavantajlı bir ortamda kendini göstermesi, başarısını ispatlaması gerekmektedir.

Bütün engellere rağmen günümüz yönetim anlayışında kadının başarılı yöneticilik özelliklerine sahip olduğu yönünde görüşler gün geçtikçe artmaktadır. Kadın yöneticilerin, kendilerine atfedilen cinsiyet rolüne uygun niteliklerini yönetsel ortama taşıyarak başarıya ulaşabildikleri görülmektedir.

Yönetim

Yönetim, bir organizasyondaki “madde ve insan kaynaklarını” örgütün amaçları doğrultusunda harekete geçirme işidir. Bu yönüyle de belli bir amaca yönelik faaliyetlerin tümünü kapsamaktadır. Bir bütünlük ifade eden faaliyetler dizisinde yönetim, madde ve insan kaynaklarını en az para, en az zaman, en az emek sarf edecek biçimde etkili olarak harekete geçirir(Ersan 1987:1-3).Bir örgütün başarısı ve varlığının devamı yönetimin etkili ve yeterli olmasına bağlıdır.

Yönetici

Yönetici, bir kurumun, bir kuruluşun, bir topluluğun vb. yönetiminin başında bulunan kişidir. Yöneticiler yönetim sürecinde planlama, örgütlenme, yönetme ve denetim fonksiyonlarını yerine getirirler (Ergun ve Polatoğlu1988:3) Yönetici aynı zamanda koordinasyon yapan, problem çözen, kararlar alan, objektif davranan zeki, düşünen, lider olan ve motivasyon sağlayan kişidir (Armstrong 1990:51).

Cinsel Rol

Cinsel rol toplumun cinsler için önceden belirlediği davranışlar ve rollerdir. Bir cinsel rolün kazanılma süreci “cinsel tiplleşme” (sextyping) olarak adlandırılır (Onur 1995:276). Cinsel tiplleşme ise; çocukların kesin bir cinsellik kazanma sürecidir. Bu aynı zamanda da her iki cinsin özelliklerine, rollerine ve davranışlarına ilişkin toplumsal-kültürel kalıp yargıların kazanılması sürecidir (Onur 1995:276). Birey tarafından öğrenilen ve benimsenen cinsel rol onun yaşam tarzı, beklentileri ve kısaca tüm davranışlarında belirleyici olmaktadır.

Çalışma Hayatında Kadın

Kadınlar toplumların ve zamanın koşullarına göre farklı statülerde ekonomik yaşama aktif olarak katılmışlardır. Kadınların ekonomik anlamda bağımsız ücretli işçiler olarak çalışma yaşamına girişleri, 18. Yüzyılın son yarısından itibaren başlamıştır. Kadın istihdamı açısından sanayi devrimi bir dönüm noktasıdır. Sanayi devrimi ile birlikte, kadınlar evlerinin dışında makine başında toplu halde ve belirli sürelerde çalışma düzenine geçmişlerdir (Ekin 1984:8)

Dünyada çalışan kadınları destekleyen yasaların ve uygulamaların devreye girmesi, kadınlarla ilgili eğitim imkânlarının artması, toplumun kadınların çalışmalarına yönelik tutumundaki olumlu değişim, kadının ekonomideki yerinin kuvvetlenmesine önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Ancak bu gelişmelere rağmen asırlardır geçerliliğini sürdüren erkek hâkimiyetinin etkisini birden bire ortadan kaldırmak mümkün olmamaktadır.

Türk kadını ise göçebelik döneminde her alanda erkeği ile birlikte hareket etmiş, hatta düşmanla savaşmıştır. Göçebelikten yerleşik uygarlığa geçişte ise biraz daha pasifleşerek eşinin yanında yer almıştır. İslamiyet sonrasında ise Arap kültürünün etkisi ile kadın daha fazla ev hayatına dönmüş eğitim alamamış ve sosyal hakları sınırlı hale gelmiş, erkek ön plana çıkmıştır. (Doğramacı 1992:6).

Türkiye’de, Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinde yapılan yenilik hareketleri ile birlikte kadın haklarında başlayan gelişmeler, Cumhuriyetin ilanı ile hız kazanmıştır. Atatürk Devrimleriyle gerçekleşen modernleşme, çağdaşlaşma politikaları çerçevesinde kadın haklarına yönelik; eğitim, sağlık, istihdam, hukuk ve siyasal alanlarda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Bu gelişmeler çalışma hayatında kadınların işgücünün, eğitim seviyesinin yükselmesi ve kadınlara yönelik rol algılarının değişmesine rağmen ne devlet nezdinde yapılan bu çalışmalar ne de kuruluşların olumlu çabaları kadının toplumsal yapılanma ve politikadaki eşitsizliklerini tamamen çözümlenememiştir. Yönetim kadrolarında ise yukarıya çıkıldıkça kadın çalışan oranında gittikçe artan bir eşitsizlik olduğu görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, Mart 2022).

Kadının Kariyer Engelleri

Kadının kariyerini olumsuz etkileyen engeller kadının rolü ve statüsü, kadının öğrenim durumu ve meslek tercihleri, toplumsal ve örgütsel ayrımcılık, yönetimde kadına yönelik önyargılar şeklinde özetlenebilir. Bu engeller aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Kadının Sosyal Statü ve Rolü

Kadının sosyalleşme sürecinde içselleştirip benliğine katılmış yedi temel rolü vardır. Bunlar; annelik, eşlik, ev kadınlığı, akrabalık, mesleki, topluluk ve bireylik rolü (Çelebi, Baran, Tokuroğlu 1993:13-16). Bu rollerin hemen hepsinin bir noktada birbiriyle bazen uyum, bazen de çatışmaya yol açabileceği açıktır. Mesleki rolünün annelik, eşlik, ev kadınlığı ve akrabalık (evcil roller) rolleri ile çatışma olasılığı yüksektir. Buna rağmen birçok kadın tüm rollerini en iyi şekilde yerine getirme çabası içindedir.

Çünkü kadın, ev kadınlığı ve iş kadınlığı rollerini birleştirerek yürüttüğünde kendini başarılı hissetmektedir.

Kadının ev içi rollerinin önemi, iş kadınlığı rolleri konusunda ilerlemesini yavaşlatmakta, enerjisini ve zamanını ayarlaması konusunda dezavantajlı hale getirmektedir.

Kadının Öğrenim Durumu ve Mesleki Tercihleri

Eğitim, statünün belirlenmesinde önemli bir faktördür. Kız çocuklarının eğitim oranları son yıllarda daha fazla artış göstermiştir. Ancak statü bakımından yüksek mesleklere ait eğitim alanlarına yönelmede cinsiyete dayalı kalıp önyargılar öğrenim ve meslek tercihlerini etkilemektedir.

Kız çocuklarının geleneksel kadın mesleklerine yönelmesinde, sosyalleşme sürecinde anne ve babalarıyla özdeşim kurmaları ve anne babaların kızlar için model olabilmeleri önemli rol oynamaktadır. Weber “hayat şansı” (life chance) kavramıyla bireyin kendi hayatına etkisi bakımından ebeveynin sahip olduğu sosyal statüyü ifade etmiştir. Birey hayata başladığı andan itibaren bu statüden etkilenmektedir. Bu durum yüksek hayat şansına sahip kadınların kariyer mesleklere girişine imkan hazırladığından yönetim şansını da artırmaktadır (Avcılar 1998:35).

Kız çocukları çevrelerindeki kadınlardan etkilenmekte, öğrenmiş oldukları rolleri gerçekleştirebilecekleri meslekleri daha çok tercih etmektedirler. Bu durumun son yıllarda değişmekte olduğu, erkek meslekleri olarak bilinen mesleklere yönelen ve kariyer edinmek iddiasında olan kızların sayısının da artmakta olduğu gözlenmektedir.

Evlilik ve Çocuk Sahibi Olmak

Kadının çalışması ve kariyerini etkileyen diğer bir faktör medeni durum ve çocuk sahibi olmaktır. Toplumumuzdaki geleneksel rol algılamasına göre kadın, öncelikle evdeki rollerini en iyi şekilde başarmalıdır. Bu yaygın düşünce kadının çalışma yaşamını olumsuz etkilemekte ve iş kariyerini ikinci plana atmasına sebep olmaktadır.

Çocuk sahibi olan kadının doğum öncesi, sonrası ve emzirme döneminde çalışma yaşamındaki yetersiz düzenlemeler çalışma hayatında büyük zorluklar yaşanmasına sebep olmaktadır. Annelik rolünü ihmal eden kadın en başta kendisi suçluluk duymakta ve iş kariyerini ikinci plana atmaktadır. Çocuklu kadınların istihdam oranlarının düşmesi de bu durumu gösterir niteliktedir. “Araştırma sonuçlarına göre 24-49 yaş arası çocuklu erkeklerin istihdam oranı çocuklu olmayanlardan daha yüksek iken, aynı yaş grubunda kadınlar için çocuk sahibi olmak daha az istihdamda olmak anlamına gelmektedir.”(TÜİK, Hanehalkı İşgücü Araştırması, 2014-2019)

Çalışan kadının yaşamış olduğu bu olumsuzluklar kadını ya ev ve iş yaşamını sürdürebileceği kadınsı mesleklere ya da yarım gün çalışmaya yönlendirmektedir. Kadınlar evini ya da çocuklarını ihmal edecekleri düşüncesiyle de yöneticiliğe yönelmek istememektedirler.

Kadına Yönelik Önyargılar

Cinsiyet kalıp yargıları kadının çalışma hayatında yönetim kademesinde yükselmesini engelleyen önyargıların temelini oluşturur.

Schmidt (Arıkan 1998:11-12)'e göre; "Kadın ve erkekler, belli bir cinsiyetten sayılmaları nedeniyle, kadınlık ve erkeklik olarak tanımlanan sosyo-kültürel örneğe göre tipikleştirilir ve belli kurallara bağımlı kılınırlar.

Kadın yöneticilere yönelik ön yargılar; çalışmak istemezler, kariyerlerine erkekler kadar bağlı olmazlar, yeteri kadar sert ve dayanıklı değillerdir, uzun ve mesai saatleri dışında çalışmazlar, karar verme kapasiteleri yoktur, çok duygusaldır şeklindedir (Atalay 1997: 244-245). Bu olumsuz yargılar kadının bireysel farklılıklarının önüne geçerek, yönetimde tercih edilmemesini sağlamaktadır. Kariyer yapmak isteyen kadınlar bu yargıları yıkmak ve kendilerini kanıtlamak için ekstra çaba harcamak zorunda kalmaktadırlar.

Toplumsal Örgütsel Ayrımcılık

Örgüt içinde yapılan ayrımcılık, kaynağını toplumsal ayrımcılıktan almaktadır. Kadın yöneticiler cinsiyetleri nedeni ile fırsat eşitsizliğinin yanı sıra çalışma ortamında erkeklerden çok farklı problemler yaşamaktadırlar. Uluslar arası Çalışma Örgütü'nün 1997 yılında yaptığı araştırma raporuna göre yöneticiliğin erkek işi olduğu düşüncesi yaygındır (İLO 1997/35.1)

Toplumsal kültürden etkilenerek oluşan örgütlerde yıllardır daha çok erkekler hakimdir. Kültürel olarak erkeklerin cinsiyet rollerine uygun olarak dizayn edilen bu örgütlerde kadın kendini kabul ettirebilmek için üstün bir çaba harcaması gerekmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak kaynağını toplumdan alan ve iş ortamında kadının sorunlar yaşamasına neden olan eşitsizlikler bu alanda yapılan bütün çalışmalara rağmen devam etmektedir. Kadınların karşılaştığı problemleri çözmek için düzenlenen politikaların başarılı olabilmesi için öncelikle aile içi rol ve ilişkilerin değişmesi, engelleyici değer yargılarıyla mücadele edilmesi gerekmektedir. Bunun için gerek kadın gerekse erkeğin eğitiminde ve sosyalleştirilmesinde köklü değişikliklere gidilmelidir.

Kadının iş ve kariyer basamaklarında yaşadığı olumsuzluklara rağmen gün geçtikçe iş hayatında daha fazla yer almaya başlaması olumlu değişmelerin yaşandığını göstermektedir. Günümüz liderlik yaklaşımlarındaki değişmeler sayesinde yine kadına özgü kalıp yargılardan bazıları yönetimde avantaj olarak da değerlendirilebilir. Kadının sevecenliği, duyarlılığı, duygusallığı, iyi bir dinleyici olması, fedakarlığı, hoşgörüsü ve sezgi gücü yönetime daha insancıl yaklaşımlarını sağlamaktadır. Kadınların bu özellikleri bilgi ve tecrübe ile destekleyerek yönetimde etkin bir şekilde kullanmaları başarı şanslarını da artırabilecektir.

Toplumsal değişmeler bilginin doğru kullanımının en geçerli yol olduğu yeni global dünya düzenini getirmiştir. Bu yeni ortamda yöneticilikte de bilgiye sahip olan ve bunu en doğru şekilde kullanan kadın veya erkek yer alabilmelidir. Kadınlar buldukları konumda kişisel farklılıklarını da kullanarak başarıyı yakalayabilir.

Kadın ya da erkeğin yönetici olması değil, çalışma yaşamında herkesin eğitim, beceri ve gelişimleriyle doğru orantılı değerlendirilerek, eşit yetki ve sorumluluk alabilmesi önemlidir.

Kaynakça

ARIKAN, G. *Türkiye’de Uzmanlık Gerektiren Mesleklerde Kadınlar (Profesyonel Kadınlar)*, Ankara: Bizim Büro Basımevi,1988.

ARMSTRONG, M. *Management Processes and Functions*, London: IPM. Hourc. Lamp. Road. SW 19 4UX.1990.

ATAAY, N. A. “*Kadın Yöneticilerin Kariyer Boyutları ve Etmeleri.*” O. Çitçi (Ed.). 20. Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek, Ankara: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No:200, 237-249, 1997.

AVCILAR S. B. *Metropolde Kariyer Meslekleri ve Aile Yapısı Temelinde Yaşam Tarzları*, Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, 1998.

ÇELEBİ, N. *Bağımsız İşyeri Sahibi Kadınların Aile ve İş İlişkileri*, Ankara: T.C. Başbakanlık Kadın ve Sosyal hizmetler Müsteşarlığı yay., 1993.

DOĞRAMACI E. *Türkiye’de Kadının Dünü ve Bugünü*, Ankara, Doğu Matbaacılık Türkiye İş Bankası Yayınları,1992.

EKİN, N. *Endüstri İlişkileri*, İstanbul: İ.Ü. Yayınları, 1984.

ERGUN, T. ve POLATOĞLU, A. *Kamu Yönetimine Giriş*, Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No:222,1988.

FİCHTER, J. *Sosyoloji Nedir* (Çev: Nilgün Çelebi)Ankara Atilla Kitabevi, 1996.

ONUR, B. *Gelişim Psikolojisi*, Ankara: İmge Kitabevi Yayıncılık, 1995.

PIYAL, B. (Ed.) *Halk Sağlığı*, Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim yayınları, No: 92.

SOYUTÜRK SAZ, M. *Yönetimde Kadının Yeri (Ankara’da Küçük Bir Grup Örneği) Yüksek Lisans Tezi*, H.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

Extended Abstract

As a social being, human wants to have a place and position in society. The place an individual acquires in the social structure determines his status (Fichter 1996:30). Social status is defined as the social value that society and the environment ascribe to the individual (Piyal, 2011). Each individual tends to raise the status he has acquired in the network of social relations. There are various ways to gain status. Factors such as ancestry, education, money, and occupation can be counted among them.

When women and men are compared in terms of the factors determining the status, it is observed that the status of women is lower than that of men in many societies. Studies in the field of human rights and women's rights have had positive effects on women's participation in Working Life. However, the same effect has not yet been seen in the rate of women's incidence in the working life in managerial areas.

The factors that prevent women from moving up the career ladder are women's socialization, education, marriage and children, stereotypes about gender roles and organizational discrimination. Which obstacle is more effective in a woman's career? It differs from situation to situation.

According to the data of the Turkish Statistical Institute, the employment rate of women is lower. In 2020, the rate of employed people aged 15 and over in Turkey is 42.8 % this rate is 26.3% for women and 58% for men. According to the same statistical results, the ratio of women in managerial position was 19.3% (Türkiye İstatistik Kurumu, Mart 2022).

It can be said that socialization takes the first place among the career barriers of women. While gender-based roles are called from the society, there is a difference between female roles and male roles. Because these roles determine the expectations of society and even women from themselves, and they keep women within certain limits in working life and career steps according to Schmidt (Arıkan 1998;11-12). Because these roles determine the expectations of society and even women from themselves, and they keep women within certain limits in working life and career steps.

Educational status of women is also one of the factors that determine their career choices. Despite the equality of opportunity in education, women tend to the fields of education known as women's professions with the influence of society and family. These occupations are of lower status. Identifying with their parents in the socialization process and the ability of parents to be models for girls play an important role in the orientation of girls to traditional women's professions. With the concept of life chance, Weber expressed the social status of the parents in terms of the effect of the individual on their own life. The individual is affected by this status from the moment he/she starts life. This situation increases the chances of management as it provides the opportunity for women with high life chances to enter career professions (Avçılar 1998:35).

Another of the most influential career barriers is marriage and having children. Inadequate regulations in working life require women to carry out their responsibilities at work as well as home and child responsibilities. A woman has to make an extraordinary effort to be successful in both areas. While marriage and children are disadvantages for the advancement of women in business life, they are even seen as advantages for men.

Adequate and inadequate regulations in the postpartum and breastfeeding period of women who have children cause great difficulties in working life. The woman who neglects her role as a mother feels guilty at first and puts her business career on the back burner. The decrease in employment of women with children also shows this situation. According to the results of the research, while the employment rate of children and men between the ages of 24 and 49 is higher than those without children, having children means less employment for women in the same age group” (TÜİK, Hanehalkı İşgücü Araştırması, 2014-2019).

Discrimination in organizations is also an obstacle to the advancement of women in the career ladder in many sectors. The world of management, which has been dominated by men for years, has been designed according to men. Again, the woman needs to show herself in a more disadvantaged environment and prove her success.

Discrimination within the organization derives its source from social discrimination. In addition to the inequality of opportunity due to their gender, female managers experience very different problems in the working environment than men. According to the research report of the International Labor Organization in 1997, it is common to think that management is a man’s job (İLO 1997/35.1).

Today, the educational status of women and their place and importance in working life are increasing day by day in the world and in Turkey. In order to see a development parallel to this increase in the management levels, the woman must first trust herself, believe in herself, be brave and first break her own prejudices.

Despite all the obstacles, the opinions that women have successful managerial characteristics in today’s management approach are increasing day by day. It is seen that female administrators can achieve success by bringing their qualities suitable for the gender role attributed to them to the administrative environment. The woman’s compassion, sensitivity, emotionality, being a good listener, self-sacrifice, tolerance and intuition enable them to approach management more humanely. Women’s effective use of these features in management by supporting them with knowledge and experience will increase their chances of success.

As a result, inequalities that take their source from society and cause women to experience problems in the business environment continue despite all the efforts made in this area. In order for the policies designed to solve the problems faced by women to be successful, first of all, it is necessary to fight against value judgments that prevent changes in family roles and relationships. For this, radical changes should be made in the education and socialization of both men and women.

It is important that everyone in the working life can take equal authority and responsibility by being evaluated in direct proportion to their educational skills and developments, not the fact that a woman or a man is a manager.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.