



ISSN: 1304-429-X

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

SAYI

47

MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTITUTE



MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

YIL/YEAR CİLT/VOLUME SAYI/ISSUE

2021

18

47

ISSN: 1304-429-X

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute

Yıl/Year: 2021 ♦ Cilt/Volume: 18 ♦ Sayı/Issue: 47 ♦ ISSN: 1304-429-X



Hatay

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2021 ♦ Cilt/Volume: 18 ♦ Sayı/Issue: 47 ♦ ISSN: 1304-429-X

Sahibi / Owner:

(Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Adına)
(On Behalf of Hatay Mustafa Kemal University)
Prof. Dr. Hasan KAYA
Rektör / Rector

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief:

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Editörler / Editors:

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN
Doç. Dr. Sacit UĞUZ

Alan Editörleri / Section Editors:

Prof. Dr. Ali ACARAVCI – Prof. Dr. Seyfettin ARTAN
Prof. Dr. Özay KARADAĞ - Doç. Dr. Metin REYHANOĞLU
Doç. Dr. Orçun BOZKURT – Doç. Dr. Özgür ULUBEY
Doç. Dr. Esra Nur TIRYAKI – Dr. Öğr. Üyesi Özer ÖZBOZDAĞLI
Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR – Dr. Öğr. Üyesi İdris KAYA
Dr. Öğr. Üyesi Serpil KIR

Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board:

Arş. Gör. Mustafa Burak TÜRKYILMAZ

Kapak Tasarımı / Cover Design:

Arş. Gör. Kaan KAYA

Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Adress:

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Tayfur Sökmen Kampusü Antakya/ HATAY Tel: 0326 2455812
Faks: 0326 245 58 11 e-posta: mkusbed@gmail.com

Baskı-Hazırlık:

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2021 ♦ Cilt/Volume: 18 ♦ Sayı/Issue: 47 ♦ ISSN: 1304-429-X

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi yılda iki kez yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Yayımlanan yazıların her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir.

Derginin her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazılar kaynak gösterilmeksizin kullanılamaz.

DANIŐMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Hasan KAYA	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Birol AKGÜN	Konya Üniversitesi
Prof. Dr. Nicholas APERGIS	Northumbria Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Seyfettin ARTAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Alper ASLAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Özlem ATAY	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza ATEŞ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Hamdi AYDIN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Faik BİLGİLİ	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Recep BOZLAĞAN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sevgi ÇIKRIKÇI	Duisburg-Essen Üniversitesi, Almanya
Prof. Dr. Musa EKEN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Seyfettin ERDOĞAN	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Veyssel EREN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal ERYILMAZ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan GENÇ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin GÜFTÂ	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Songül KAKİLLİ ACARAVCI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan Yılmaz KANDIR	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Bilginer ONAN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ÖZGÜR	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan ÖZTÜRK	Çağ Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur SOYTAŐ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail TUNCER	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ZELKA	Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent ARI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer İSKENDERÖĐLU	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Sawsan AGA KASSAB	Lübnan Üniversitesi, Lübnan
Doç. Dr. Tarig Mohamed	Hartum Üniversitesi, Sudan
Dr. Gazi Salah UDDIN	Linköping Üniversitesi, İsveç
Dr. Firuz Fevzi	Kabil Devlet Üniversitesi, Afganistan

47. SAYININ HAKEMLERİ (İsim sıralı liste)

Abdullah AYDIN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Abdullah Mehmet AVUNDUK	Sakarya Üniversitesi
Abdülkadir ÖZKAYA	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Ahmet BALCI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Ahmet Turan ORHAN	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Ayhan KARAKAŞ	Çukurova Üniversitesi
Başak UYSAL	Gazi Üniversitesi
Buket GENÇ	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Cumhur MADRAN	Pamukkale Üniversitesi
Çilem UYUGUN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Erhan TEKİN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Erkan ATAK	Sakarya Üniversitesi
Erkan ÖZCAN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Erkan TETİK	Uşak Üniversitesi
Esra YECAN	Pamukkale Üniversitesi
Filiz Yaşar Keskin	Mersin Üniversitesi
Halil Erdem ÇOCUK	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
Hasan GÜLER	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Hatice COŞKUN	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
İsa KALAYCI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
İsmail TOKMAK	Başkent Üniversitesi
Kasım YILDIRIM	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Levent VAR	Ahi Evran Üniversitesi
M. Fikret ATEŞ	Başkent Üniversitesi
Mehmet Ali KIRMAN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Mehmet DURUEL	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Mehrap ÇELİK	Mersin Üniversitesi
Meral KUZGUN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Muhammet Mustafa ALPASLAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Mustafa KIRCA	Çankaya Üniversitesi
Resul BAĞI	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Rıdvan ATA	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Selda BAKIR	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sertaç ARABACIOĞLU	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Sevda ÖZKAYA SOFU	Kastamonu Üniversitesi
Tolga ESKİ	Kastamonu Üniversitesi
Tülin ÇORUHLU	Sakarya Üniversitesi
Volkan PAYASLI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Uluslararası Göçün Sosyo-Kültürel Etkilerinin Değerlendirilmesi: Türkiye Örneği...1 <i>Assessment Of Socio-Cultural Impacts Of International Migration: He Case Of Turkey</i> Sibel ÇETİNER & Enver GÜNAY	
Uluslararası Göç Temelinde Göçmen ve Suç İlişkisi.....22 <i>Immigrant and Crime Relation within the Framework of International Migration</i> Çağrı GÜÇLÜTEN & Sedat CERECİ	
Relationship Between Positive Psychological Capital and Job Crafting: The Moderating Role of Perceived Overqualification36 <i>Pozitif Psikolojik Sermaye, İş Becerikliliği ve Algılanan Aşırı Niteliklilik Algısının Analizi</i> Ebru CAYMAZ & Semih SORAN & Harun ŞEŞEN	
Dede Korkut Kitabına Eğitim ve Çocuk Eğitimi Açısından Bir Bakış56 <i>The Book of Dede Gorgud: Through the Lens of Education and Pedagogy</i> Bülent ARI	
Eski Harfli Çocuk Dergilerinden Resimli Dünya Dergisi.....69 <i>One of the Child Magazines Written with Ottoman Alphabet, Resimli Dünya</i> İlker Ozan YILDIRIM & Hasan ŞENER	
5E Modeliyle Geliştirilen Problem Çözme Yazılımının Öğrencilerin Maddenin Halleri Başarısına Etkisi.....92 <i>Effect of Problem-Solving Software Developed with 5e Model on Success of Students' States of Matter</i> Mehmet ÇEVİK & Yunis ŞAHİNKAYASI	
Hizmetçi Öğretmen Eğitiminde Tasarlanan Stem Etkinliklerinin İncelenmesi117 <i>Investigation of Designed Stem Activities in in-Service Teacher Training</i> Sertaç ARABACIOĞLU & Hasan Zühtü OKULU & Ayşe OĞUZ ÜNVER	
Bir Köy Ortaokulunda Dijital Hikâyeleme Yönteminin Öğrencilerin Etik ve Güvenlik Ünitesi Erişilerine Etkisi147 <i>The Effect Of Digital Storytelling Method on Student Achievement of Ethics and Safety Unit in A Rural Middle School</i> Ceren BAYRAKDAR & Hamide ŞAHİNKAYASI	

Opportunities and Threats of K6-8 Students' Learning Shaping	174
<i>K6-8 Öğrencilerinin Öğrenme Şekillendirmesinin Fırsatları Ve Tehditleri</i>	
Vali MEHDINEZHAD	
Ortaokul Öğrencilerinin Stem Eğitimine Yönelik Tutumlarının ve Mühendislik Anlayışlarının İncelenmesi	193
<i>Attitudes of Middleschool Students towards Stem Education and Investigation of their Engineering Understanding</i>	
Gamze KIRILMAZKAYA	
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Algıladıkları Desteğin İncelenmesi	217
<i>Examination Of Eight Grade Students' Perceived Supports In Science Classroom</i>	
Dursun SÖNMEZ & Muhammet Mustafa ALPASLAN	
Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi	233
<i>Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi</i>	
Özer YILDIZ & Özgür AKTAŞ & Mehtap YILDIZ & Hasan Mikail YILDIRIM	
Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları	252
<i>Status of Application of Writing Methods and Techniques of Turkish Teachers</i>	
Serkan BİLGİN & Namık Kemal ŞAHBAZ	
Victorian Docility Norms Subverted in Ibsen's <i>a Doll's House</i> and Shaw's <i>Candida</i>	271
<i>Ibsen'in Bir Bebek Evi ve Shaw'ın Candida Oyunlarında Viktorya Çağı Uysallık Normlarının İşlevsiz Kılınması</i>	
Fırat KARADAŞ	
Türkiye'deki Klar(i)net Araştırmalarına İlişkin Lisansüstü Mevcut Çalışmaların Değerlendirilmesi	282
<i>The Evaluation of Graduate Studies Relating Available Research on Clarinet in Turkey</i>	
Şehrinaz GÜNDÜZ & İsmet Erdem EFE	
Hatay'ın Bağımsızlık ve Anavatan'a Katılışı Mücadelesinin Müziksel Temsili ve İfadesi Olarak: Hatay Şarkısı	299
<i>As The Musical Representation and Expression of Hatay's Independence and Struggle to Join the Motherland: Hatay Song</i>	
Erhan TEKİN	

Osmanlı Kadınının Kamusal Alanda Yer Alma Aracı Olarak Süreli Yayınlar: Şehbal Mecmuası Örneği	317
<i>Periodicals as Instrument of for Ottoman Women to Participate to the Public Space: The Exemplary of Şehbal Magazine</i>	
Hatice TEKİN & Işıl IŞIK BOSTANCI	
XVIII. Yüzyıl'da Sakız Adası'nda Muhassıllık İdaresine Dair Bazı Bilgiler	335
<i>Some Gleanings on Muhassıllık Administration in the Island of Chios in the XVIIIth Century</i>	
Bülent ÇELİK	
Osmanlı Devletinde Misyoner Eğitim Kurumlarının Bir Örneği: Antep Merkezi Türkiye Koleji	353
<i>A Example of Missionary Educational Institutions in the Ottoman State: Antep Central Turkey College</i>	
Servet ÖZKAN	
Avrupa Üretimi "Bartmann/Bellarmino" Stoneware Kaplar: Cadı Şişesi veya Modern Amphora	376
<i>European Production "Bartmann / Bellarmino" Stoneware Containers: Witch Bottle or Modern Amphora</i>	
Ebru Fatma FINDIK	
Dergi Yayın ve Yazım İlkeleri	406

ULUSLARARASI GÖÇÜN SOSYO-KÜLTÜREL ETKİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ*

Sibel ÇETİNER

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü,
sibelscetiner@hotmail.com
Orcid ID: 0000-0002-3616-9946

Enver GÜNAY

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü,
envergunay@hotmail.com
Orcid ID: 0000-0002-8294-726X

Makale Geliş Tarihi: 28.02.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 30.04.2021
Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Çetiner, S. (2021). Uluslararası Göçün Sosyo-Kültürel Etkilerinin Değerlendirilmesi: Türkiye Örneği, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 1-21

Öz

Uluslararası göçler, bilhassa zorunlu kitlesel göç hareketleri söz konusu olduğunda çözülmesi gereken ekonomik sorunlarla birlikte, sosyo-kültürel sorunları ve sosyal uyum problemlerini beraberinde getirmektedir. Çalışma, göçmen ve mültecilerin yerleştikleri ülkeler üzerinde oluşturdukları sosyal politika değişikliklerini ve sosyo-kültürel sonuçlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel yöntemler ile yapılan bu çalışmada, uluslararası göçün ev sahibi ülke üzerindeki olası sosyal etkileri ve sosyal uyum problemleri ele alınmakla birlikte, Suriye krizinin Türkiye’de neden olduğu sosyal etkiler; sosyal politikalar kapsamında, betimleyici analiz yöntemiyle inceleme konusu yapılmıştır.

Araştırma sonuçları; uluslararası göçün olası olumsuz etkilerinin hem ev sahibi ülke vatandaşları hem de göçmen ve mülteciler açısından azaltılmasının, uyum sürecinin daha kolay atlatılmasını sağlayacak sosyal politika uygulamaları ile mümkün olabileceğini göstermektedir. Göçmen ve mülteciler bir yandan göç ettikleri toplumdaki etkilenerek değişirken; diğer yandan yerleştikleri ülkeler üzerinde sosyo-kültürel anlamda pek çok değişikliğe neden olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Uluslararası Göç, Zorunlu Kitlesel Göç, Sosyal Politikalar, Göç ve İltica Politikaları*

* Bu makale “Suriye Krizi Özelinde Uluslararası Göç Sorunu, Yönetimi ve Uluslararası Göç Sorununun Ev Sahibi Ülkeye Sosyo-Ekonomik Etkileri: Türkiye Örneği” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

ASSESSMENT OF SOCIO-CULTURAL IMPACTS OF INTERNATIONAL MIGRATION: HE CASE OF TURKEY

Abstract

International migration causes deterioration of international relations, social unrest and humanitarian crises. International migration brings along socio-cultural problems and social adaptation problems, along with economic problems that need to be solved when it comes to forced mass migration movements. This study aimed to examine the social policy changes and socio-cultural consequences of migrants and refugees on the countries they have settled in. In this research conducted with qualitative methods, the possible social effects of international migration on the host country and social adaptation problems are discussed. Social effects caused by the Syrian crisis within the scope of social policies were analyzed by descriptive analysis method. Research results shows that reducing the negative effects of international migration for both host country citizens and immigrants and refugees can be possible with social policy implementations that will make the adaptation process easier. While migrants and refugees change by being influenced by the society they migrate to; on the other hand, it causes many socio-cultural changes in the countries they have settled in.

Keywords: *International Migration, Forced Mass Migration, Social Policies, Migration and Asylum Policies*

1. Giriş

Küreselleşme, teknolojik yenilikler ve ulaşım olanaklarının kolaylaşması ile birlikte göç hareketliliğini oluşturan nüfus hareketleri, ulusların kimliğini, güvenliğini ve egemenliğini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu kapsamda, göç hareketleri sadece göçe konu olan hedef ülke ya da kaynak ülkeleri etkilemekle kalmayıp, küresel anlamda önem arz etmektedir. Ülkelerin ve bölgelerin birbirleriyle olan ilişkilerini de etkilemesi bakımından küresel bir konu ve hatta sorun haline gelen uluslararası göç, ülkelerin ve toplumların yeniden biçimlenmesine neden olmaktadır.

Göçmenlerin bir sorun olarak görülmesi alışkanlığına karşılık, göçlerin yarattığı sosyo-ekonomik değişimin rasyonel bir biçimde incelenmesi gerekmektedir. Suriyeli göçü, göçmenlerin geçiş ülkesi ve hedef ülke üzerindeki etkilerini göstermesi bakımından yakın dönemin en önemli göç olayıdır. Ekonomiyi, siyaseti, sosyal, kültürel ve toplumsal pek çok konuyu ilgilendiren göçün düzenlenmesi ve yönetilmesi gerekliliğini, beraberinde bir değişimi ve etkileşimi getirmektedir. Göç yönetimi ve göç politikaları doğrultusunda geliştirilen yaklaşım ve sergilenen tutum ise ülkelerin ve söz konusu göçün özelliğine göre farklılıklar göstermektedir. Gönüllü ve planlı gerçekleşen göç hareketleri söz konusu olduğunda takınılan tavır ve sergilenen tutumla, zorunlu ve kitlesel bir şekilde gerçekleşen göç hareketleri karşısındaki uygulama ve tavırlar farklılık göstermektedir. Çünkü plansız bir biçimde

gerçekleşen kitlesel göçlerin sosyo-kültürel etkileri çok daha derin ve travmatik olabilmektedir. Bu nedenle bilhassa zorunlu kitlesel göçlerin etkileri sosyal politika kapsamında ele alınması gereken çok önemli bir konu olmaktadır.

Mültecilere tanınan haklar belirlenirken, genel anlamda ülke vatandaşlarına ve söz konusu ülkede bulunan diğer tüm yabancılara uygulanan ulusal mevzuat ve sınıflandırmalar kapsamında değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle göç ve iltica politikaları belirlenirken, ülkelerin kendi vatandaşlarına ve diğer tüm yabancılara uygulamış oldukları mevzuat ve düzenlemeler, sunmuş oldukları haklar, daha önce deneyimlemiş oldukları nüfus hareketleri, ekonomik, siyasal ve sosyal altyapıları da belirleyici olmaktadır. Göç ve iltica politikalarının düzenlenmesinde, ülkeler uluslararası hukuktan doğan sorumluluklarını yerine getirmek mecburiyetinde bulunmaktadır. Ancak, göç politikalarının uygulanması söz konusu olduğunda, ülkelerin mültecilik şartlarını taşıyan yabancılara, uluslararası korumayı içeren farklı hukuki statüler vermeyi tercih ettikleri de görülmektedir. Göçten etkilenen ülkelerin, göçün neden olacağı ekonomik, sosyal ve siyasal yüklerle ilgili kaygıları mültecilere karşı önyargılı tutum ve davranışlar sergilenmesine neden olmaktadır. Göç karşıtı aktörlerin, yaşanacak olan sosyal uyum sorunlarının sosyal huzursuzluğu ve suç oranlarını artıracacağı, ulusal sınır güvenliğini tehlikeye atacağına dair endişeler empoze etmeye çalıştıkları görülmektedir. Toplumsal baskıların artması neticesinde ulusal çıkar çerçevesinde yayılan kaygıların hükümetleri, göçmen ve mülteci karşıtı bir duruma ittiğini göstermektedir. Suriye krizi karısında Avrupa ülkeleri başta olmak üzere pek çok ülkede, mülteci karşıtı politikalar izlenmiş, Suriyeliler sınır dışında tutulmaya çalışılmıştır. Suriye krizi karşısında Türkiye'nin izlemiş olduğu açık kapı politikası ve insani tutum yaşamış oldukları ülkeyi terk etmek zorunda kalan Suriyelilerin %64,5'ine ev sahipliği yapmasına neden olmuştur.

Çalışmada öncelikle göç kaynaklı olarak karşılaşılabilecek sosyo-kültürel sorunlar incelenmiş, ardından bu sorunlar nedeniyle toplumların göçe yaklaşımları ve kaygılarına dikkat çekilmiştir. Ardından Suriye krizi nedeniyle gerçekleşen göç hareketlerinin Türkiye'ye etkileri istatistiki veriler karşılaştırılarak incelenmiş ve adaptasyon süreci ele alınmıştır. . Daha sonra sorunların çözümü noktasında yapılması gerekenlere değinilmiş ve politika önerisinde bulunulmuştur.

2. Uluslararası Göç Hareketleri ve Güvenlik Sorunları

Göçmenler göç kararı alırken, can güvenliklerinin sağlanacağı, eğitim ve sağlık hizmetlerini alabileceği ve sosyal etkileşimde dışlanmayacakları bölge ya da ülkeleri tercih etmektedirler. Zorunlu kitlesel göç hareketleri söz konusu olduğunda, göçler daha plansız ve ani bir biçimde gerçekleşmekte göç kararlarını etkileyen başka faktörler ön plana çıkmaktadır. Göç hareketleri ister gönüllü ister zorlayıcı sebeplerle gerçekleşsin ister iç göç ister uluslararası göç çeşidi olsun hem göç eden kişi açısından hem de göç edilen yerdeki kişiler açısından çeşitli sorunlara yol açması nedeniyle yönetilmeye muhtaçtır (Çakı, 2018: 55).

Göç yönetimine ilişkin kararlar alınırken toplumlar, daha çok geçmişteki göç tecrübelerinden etkilenmekte ve göçü bilhassa güvenlik kaygısıyla

ilişkilendirmektedir. Uluslararası göç yönetimine ilişkin politikalar ise genellikle başarısızlığa uğramaktadır. Başarısız olunmasının nedeni, göç sürecinin uzun vadeli bir sosyal dönüşüm olarak değerlendirilememesidir. Uluslararası göç yönetimi, göç sürecini gerçekleşip biten bir süreç olarak görmekten ziyade, göçmenlerin göç kararı almalarından, hedef ülkeye yerleşmelerine kadar ve hatta onlardan doğan ikinci ve üçüncü nesilleri dahi kapsayan bir süreç olarak görmelidir (Şimşek, 2017: 14).

Kriz dönemleri muhatap devletler tarafından yönetilmesi gereken, zorluklar içeren süreçlerdir. Kriz yönetimi, esnek ve hızlı düşünmek, objektif ve cesur hareket edebilmek, her an harekete ve beklenmedik olaylara hazırlıklı olmak gibi yeteneklere haiz olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle, karar verici pozisyonda bulunan yöneticilerin çok fazla sorumluluğu bulunmaktadır. Kriz dönemlerinde beklenmedik olaylarla karşılaşmak ve dış tehditlere maruz kalmak çok olası bir durumdur ve bu gibi durumlarda bilgi akışının sağlanması ve kontrol edilmesi son derece güç olabilmektedir (Özdemir, 2017: 116).

Uluslararası göç sorunu ve mülteci krizi sosyal, siyasal ve kamusal sorunlar üretmesi nedeniyle karmaşık bir konu olup, bir de entegrasyon problemi söz konusu olduğunda yönetilmesi daha da güç hale gelmektedir. Özellikle zorunlu kitlesel göç söz konusu olduğunda hükümetlerin üzerindeki siyasal ve toplumsal baskılar artmaktadır. Ancak zorluklara, sosyal ve siyasal risklere rağmen, yaygın kanaatin aksine göçmen ve mültecilere uygulanan doğru politikalar sayesinde göçmen ve mültecilerin topluma kolay bir biçimde uyum sağlayabileceği göç alan ülkeye olumlu katkılar yapabilecekleri gözlemlenmiştir (Taş ve Özcan, 2018: 47).

Türkiye, Suriye’de yaşanan olaylar süresince ve sonrasında Suriyelilerin ülkeye kabulü, ihtiyaçların karşılanması ve toplumla entegrasyonların sağlanması için inisiyatif almıştır. Suriyeli sığınmacılar sınırdan ülkeye giriş yapar yapmaz kayıt altına alınmış daha sonra kamplara yerleştirilmişlerdir. Türkiye’nin Suriyeli mültecilere açık kapı politikası uygulamasının ardından günler geçtikçe, Suriyelilerin Türkiye’de kalma eğilimleri artmış, toplumla farklı dil, kültür ve yaşam tarzına sahip olmaları entegrasyon problemleri yaşanmasına neden olmuştur. Bu nedenle hukuki birtakım düzenlemelere ihtiyaç duyulmuş, sosyal uyum politikalarının da geliştirilmesi zorunlu hale gelmiştir (Özdemir, 2017: 116).

2.1. Dünyada Suç ve Göçmen İlişkisi Algısı

Tüm dünyada, bilhassa gelişmiş toplumlarda suç ve göçmen ilişkisine dair zengin bir literatür bulunmaktadır. Avrupa’da göçmen ve mültecilerin ülkeye kabulü ve göç politikalarının belirlenmesi noktasında ekonomik kaygılardan ziyade suç ve göçmen ilişkisi kaygısının ağır bastığı görülmektedir.

Göçün sosyal değişimlere neden olması sebebiyle, kentlerde suç oranlarını artırıp artırmadığı yönünde yapılan araştırmalar, sosyal değişimlerin hızlı yaşandığı toplumlarda gelenek, norm ve davranış kurallarının bozulduğunu özellikle yetişkinlerin suç işleme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Siegel ve Welsh, 2009: 126).

Soğuk Savaş döneminin bitmesinin ardından 1990'lı yıllarda göç ve güvenlik ilişkisi daha çok konuşulmaya başlanmıştır. Özellikle göç karşıtı söylem ve politika geliştiren aktörler, toplum nezdinde de göçün güvenlik kaygısıyla karşılanması için çalışmalar yürütmektedir. Avrupa'da göçü güvenikleştirme çalışmaları yürütülürken, göçmenler de suç özneleri haline getirilmeye çalışılmıştır. 11 Eylül saldırıları sonrasında, göçmenler sadece adi suçlarla değil terörizmle de ilişkilendirilmiştir. Göçün durdurulması, ülkeye giriş-çıkış işlemlerinin ve kimlik kontrollerinin takibinin sıkılaştırılması göç ve terörizm ilişkisi kurularak gerekçelendirilmiştir (Mandacı ve Özerim, 2013: 109-123).

Türkiye'de kamp dışında ikamet eden Suriyeliler genellikle kentlerin daha az gelişmiş bölgelerinde yaşamaktadır. Bu nedenle geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin suç işleme ve suça karışma oranlarının artmasına neden olması ile ilgili kaygı duyulmaktadır. Suç işleyenlerin (her ne kadar kayıt altında olsalar dahi) cezalandırılmaları, Suriye'ye kaçmaları halinde zorlaşacağından, cezalandırılmayan suçlar toplumda infial yaşanmasına sebep olabilecektir (Ağır ve Sezik, 2015: 113).

2.2. Göçmen ve Mültecilerin Neden Olduğu İç Güvenlik ve Asayiş Zafiyeti

Uluslararası göçün küresel bir sorun haline gelmesiyle uluslararası göç literatüründe güvenlik kavramından daha sık bahsedilmeye başlanmış ve göç hareketleri güvenlik sorunu haline dönüşmüştür. Güvenlik sorunları devlet güvenliği, toplumsal güvenlik ve insan güvenliği kavramları açısından ayrı ayrı ele alınmaktadır. Göç alan toplumlar devlet güvenliği ve toplumsal güvenlik tehditleriyle karşı karşıya kalırken, göçmen ve mülteciler hem göç yollarında hayatlarını kaybetmeleri ve kötü muameleye maruz kalmaları hem de hedef ülkedeki yaşam koşullarının çetinliği sebebiyle insan merkezli güvenlik algısını gündeme getirmektedirler (Şimşek ve İçduygu, 2017:9).

Hızlı ve plansız gerçekleşen göç hareketleri düzensiz kentleşmeye neden olmakta, düzensiz kentleşme de işsizliğe ve gelir dağılımında eşitsizliğe yol açmaktadır. Yaşanan sosyal adalet problemleri, göç eden kişilerin içinde bulunduğu doyumsuzluk ve umutsuzlukla bir araya geldiğinde göçmen ve mülteciler suça daha yatkın hale gelebilmektedir. Ayrıca göç eden bireyler, göç ettikleri bölgeye uyum sorunu yaşadıkları için psikolojik gerilimle birlikte anti-sosyal davranışlarda bulunabilmektedir. Söz konusu bireylerde ve özellikle çocuklarda madde bağımlılığı, gasp, çetelere karışma gibi suça ilişkin eğilimlerin arttığı görülmektedir (Gönültaş ve Kelebek, 2017: 143-145).

2011 Mart ayı itibarıyla Türkiye'ye gelmeye başlayan Suriyelilerin Türkiye'de kalma süreleri öngörülen süreyi aşmış, Türkiye'de kalma süreleri uzayan Suriyelilerin gelirken yanlarında getirdikleri tasarrufların bu süreçte tükenmesi ve temel ihtiyaçlarını karşılayamamaları, ekonomik sıkıntılarla birlikte sosyal problemleri de beraberinde getirmiştir. Dilenciliğin artması, Suriyelilerin kendi aralarındaki küçük meselelerin bile büyük kavgalara dönüşmesi gibi hususlar, asayiş suçlarının artmasına yönelik kaygılara neden olmaktadır (Öztürk ve Çoltu, 2018: 194).

Uluslararası Göçün Sosyo-Kültürel Etkilerinin Değerlendirilmesi: Türkiye Örneği

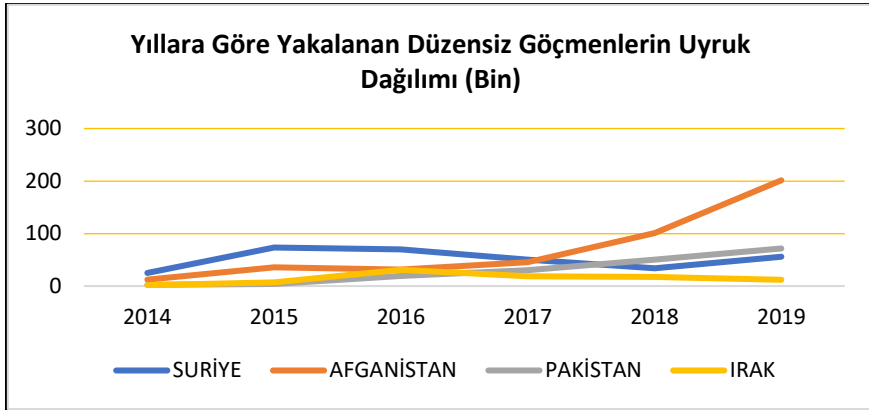
Türkiye’de geçici koruma statüsü kapsamında bulunan Suriyelilerin vasıf düzeyi düşük ve maddi durumu genellikle kötü olan kişilerden oluşması potansiyel suçlu olarak görülmelerine neden olmaktadır. Ancak İçişleri Bakanlığı’nın 05.07.2017 tarihli açıklaması göstermektedir ki 2014-2017 yılları arasında Suriyelilerin suça karışma oranı sadece %1,32 olarak gerçekleşmiştir ve bu olayların büyük çoğunluğu Suriyelilerin kendi aralarında yaşanan olaylardan oluşmaktadır. Bu rakam 2018 yılında ise %1,46 olarak gerçekleşmiştir. İstatistikler göstermektedir ki yaygın kanaatin ve ön yargıların aksine Suriyelilerin Türkiye’de işlenen asayiş suçlarına önemli bir etkisi bulunmamaktadır (Küçükdoğru, 2020:581).

2.3. Terör ve Göçmen Kaçakçılığı

Uluslararası göç ve göçmen kaçakçılığı, hemen hemen tüm ülkelerin gündemini meşgul eden bir konu haline almıştır. Göçmen kaçakçılığı, yasadışı yollarla başka ülke sınırlarına girmeye çalışan göçmen ve mültecileri birer suçluya dönüştürürken, insan kaçakçılığı yapan suç örgütlerinin büyük kazançlar elde etmesini sağlamaktadır. Küresel bir soruna dönüşen göçmen kaçakçılığının önüne geçmek, mağdurlarının bu süreçte sömürülmesini engellemek ve taraf devletlerin kendi aralarında iş birliğini geliştirmek amacıyla Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda 28 Ocak 2004’te ‘Kara, Deniz ve Hava Yoluyla Göçmen Kaçakçılığına Karşı Protokol’ imzalanmıştır (Balci ve Birlikseven, 2019: 140).

Avrupa kıtası en fazla göçmene ev sahipliği yapan kıta olurken, Türkiye, Avrupa’ya geçişlerde göçmen kaçakçılarının sıklıkla kullandığı ülke konumundadır. Özellikle Orta Asya ve Ortadoğu’dan gelen göçmenler, Türkiye- Yunanistan sınırından Avrupa’ya geçmeyi hedeflemektedir (Yiğittepe ve Çaykara, 2019: 85).

Şekil 1.1’de Türkiye’de yıllara göre yakalanan düzensiz göçmenlerin uyruk dağılımı yer almaktadır.

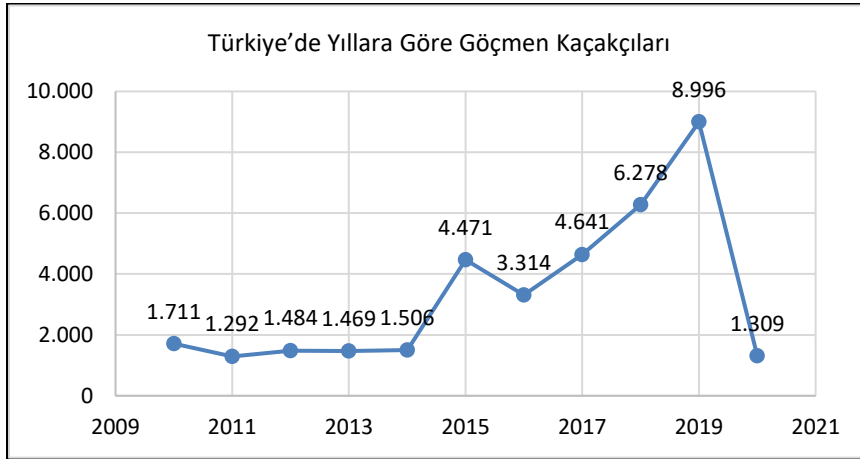


Şekil 1.1. Yıllara Göre Yakalanan Düzensiz Göçmenlerin Uyruk Dağılımı (Şekil, GİGM, 31.03.2020, www.goc.gov.tr) verilerinden faydalanılarak tarafımızca düzenlenmiştir

Şekil 1.1.'de yer alan uyruklarına göre düzensiz göçmenlerin dağılımlarında diğer uyruklardan sayıca daha fazla olanlara yer verilmiştir. Şekle göre yakalanan Suriye uyruklu düzensiz göçmenlerin sayısı 2015 yılında 73.422 sayısıyla pik yapmıştır. Afganistan uyruklu yakalanan düzensiz göçmenlerin sayısı ise, 2019 yılında 201.437 sayısıyla ele alınan yıllar içerisinde zirveyi görmüştür. Yakalanan Pakistan ve Irak uyruklu düzensiz göçmenlerin sayıları ise dalgalı bir seyir izlemektedir.

Türkiye'de geçici koruma statüsü kapsamında bulunan Suriyelilerin sayısı özellikle Avrupa ülkeleri üzerinde bir tehdit algısı oluşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle Avrupa ülkeleri, göçmen kaçakçılığını engellemek ve sınır güvenliğini sağlamak adına ciddi tedbirler almaktadır.

Şekil 1.2.'de 2010-2020 yılları arasında yakalan göçmen kaçakçılarının sayıları verilmektedir.



Şekil 1.21. Türkiye'de Yıllara Göre Göçmen Kaçakçıları (GİGM, 31.03.2020, www.goc.gov.tr)

Şekil 1.2.'de göçmen kaçakçılarının sayısının 2010-2020 yılları arasında ilk ciddi yükselişini 2015 yılında 4.471'e yükselerek gösterdiği görülmektedir. Takip eden yıllarda göçmen kaçakçılarının sayısı dalgalı bir seyir izlerken 2019 yılında ise göçmen kaçakçılığı 8.996 olarak gerçekleşmiş ve pik yapmıştır.

Komşu ülkeleri Irak ve Suriye'de yaşanan iç savaşlar, terör olayları ve konumu Türkiye'nin göçmen kaçakçılığı ile sıkça gündeme gelmesine sebep olmaktadır. Göçmen kaçakçılığı, sadece göçmenlerin yaşadıkları acı ve çektikleri ıstıraplarla sınırlı olan bir sorun değildir. Yaşanan insanlık dramını güvenlik sorununa dönüştüren nedenlerden birisi göçmen kaçakçılığı yapan suç örgütlerinin terörizm ile olan ilişkileridir. Göçmen kaçakçılığı yapan bu örgütler bazen doğrudan terör örgütleri olurken bazen de terör örgütlerine finansman sağlayan suç örgütleri olmaktadır (Balci ve Birlikseven, 2019: 140).

Konu bu açıdan ele alındığında terör ve göçmen kaçakçılığı suçlarının vahameti gözler önüne serilmektedir. Terör ve göçmen kaçakçılığı suçları arttıkça zincirleme suçlar da artmakta, göçmenlerin girdiği ülkeler ve de göçmenler zarar görmektedir. Göçmen kaçakçılığı Uluslararası terörün finansmanı için kaynak yaratmaktadır. Terörün finansmanına yarayan sürecin ilk aşaması, terör örgütlerinin işgal ettikleri bölgelerde yerleşik halkı göçe zorlaması şeklinde kendisini göstermektedir. Uluslararası terörizme kaynak sağlayan süreç; yerinden edilen insanların kaçak olarak geçiş ülkesi ya da hedef ülke sınırlarına göçe zorlanması, geçiş ülkesi ya da hedef ülkeye geçişin sağlanması için alınan paraların, terörün finansmanında kullanılması şeklinde tamamlanmaktadır.

Suriyelileri yasadışı yollarla Avrupa'ya götürmeye çalışan kaçakçılar, Türkiye için son derece önemli güvenlik problemleri oluşturmaktadır. Hem Türkiye hem de Suriye'ye komşu diğer ülkelerde yaşayan sığınmacılar, Suriye'de yaşanan iç savaşın uzaması ve belirsizliğin devam etmesi sürecinde Avrupa'ya yönelmişlerdir. Avrupa ülkeleri belirli niteliklere sahip, sınırlı sayıda mülteci kabul ettikleri için Suriyeliler yasadışı yollarla Avrupa'ya ulaşmaya çalışmaktadır (Ağır ve Sezik, 2015: 115). Göçmenlere yasadışı yolları açan terör örgütleri, göçmen kaçakçılığından sağladıkları kaynakları kullanarak diğer yasa dışı gelirleriyle birlikte terörü finanse etmekte ve Türkiye'yi terörizmle baskılamaya çalışmaktadırlar.

2.4. Sınır Güvenliği

Suriye'de yaşanan iç savaşın yansımaları Türkiye'nin sınır güvenliğini tehdit etmektedir. Terör örgütleri Türkiye sınır kapılarında ve sınıra yakın bölgelerde çok sayıda bombalı eylem gerçekleştirmiştir. 11 Mayıs 2013'te Hatay'ın Reyhanlı ilçesinde meydana gelen bombalı saldırıda 45 kişi hayatını kaybetmiş, 100'den fazla kişi yaralanmıştır. Yine Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinde gerçekleşen bombalı saldırıda 50'den fazla, Ankara'da gerçekleştirilen eylemde ise 100'den fazla kişi hayatını kaybetmiş, onlarca insan yaralanmıştır (Ağır ve Sezik, 2015: 109).

Suriye krizi nedeniyle yaşanan terör saldırıları ulusal sınır güvenliği ile ilgili sorunları beraberinde getirmektedir. Zaman içinde Irak ve Şam İslam Devleti (İŞİD), Suriye Demokratik Birlik Partisi (PYD) ve PKK'nın Türkiye sınırlarına yakın bölgelerde alan kazanması, koalisyon güçlerinin İŞİD'e karşı yürüttüğü saldırılar ve Türkiye'nin İŞİD, PYD ve PKK'ya karşı yürüttüğü mücadele ve rejimin sivil alanları kapsayan saldırıları sınır güvenliğinin artırılmasını gerektirmektedir (Öztürk ve Çoltu, 2018: 194).

2015 yılı sonlarından itibaren Suriye'de yaşananlar farklı bir zemine kaymaya başlamıştır. Batılı koalisyonlar ve Rusya ' İŞİD'i bombaladıklarını iddia ederek çeşitli operasyonlar gerçekleştirmişlerdir. Uluslararası bir sorun haline dönüşen Suriye iç savaşına ülkeler açık bir biçimde taraf olmuşlardır ve Soğuk Savaş dönemindeki bloklaşmaya benzer bloklaşmalar görülmüştür. Söz konusu ülkelerin hemen Türkiye'nin yanı başında gerçekleştirdikleri hava saldırıları sınır güvenliği risklerini beraberinde getirmiştir (Ağır ve Sezik, 2015: 110).

3. Uluslararası Göçün Sosyo-Kültürel Etkileri ve Göç Hareketlerinin Sosyal Uyum Açısından Değerlendirilmesi

3.1. Zorunlu Göçün Toplumsal, Kentsel, Mekânsal ve Sosyal Yapıya Etkileri

Göç hareketleri sonucunda toplumsal, kentsel ve mekânsal yapıda ciddi değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Gönüllü göçler söz konusu olduğunda, bireylerin göç ettiği yerleşim yerinin toplumsal ve mekânsal yapısına daha kolay adapte olduğu gözlemlenirken, hazırlıksız aniden gerçekleşen zorunlu ve kitlesel göçler söz konusu olduğunda toplumsal, kentsel ve mekânsal yapıdaki değişimler ve dönüşümlerin daha ciddi boyutlara ulaştığı gözlemlenmektedir (Tümtaş ve Ergun, 2016: 1352).

Büyük kitlesel göç hareketlerinin neden olduğu ani nüfus artışları konut açığının ortaya çıkmasına da neden olmaktadır. Göç edilen yerleşim yerleri göç hareketlerine hazırlıksız ve bölgede sanayileşme tam anlamıyla gerçekleşmemişse ortaya çıkan barınma problemi gecekondulaşmayı beraberinde getirmektedir. İmar yasalarına ve belediye yönetmeliklerine aykırı bir biçimde, tapusuz arazilerde, kısa zamanda kaçak olarak inşa edilen, sağlık ve barınma koşullarına uygun olmayan konutlar karmaşık etkileri olan çok yönlü bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirhan İnceliler, 2019: 63)

Göç, farklı kültür ve sosyal kesimlerin şehirlerde bir araya gelmesine neden olurken, bir yandan da altyapı ihtiyacının artmasına, gelir eşitsizliklerine, güvenlik ve sosyal uyum sorunlarına yol açmaktadır. Ayrıca şehirlerde sosyal ve mekânsal ayrışma riskine neden olabilmektedir (Onuncu Kalınma Planı, 2013: 12).

Zorunlu gerçekleşen göçler devletler tarafından ulusal güvenliğe tehdit olarak algılandıkları için göçle ilgili düzenlemeler genellikle merkezi yönetimlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Ancak, göç hareketlerinden en fazla etkilenenlerin kentler ve kent yönetimleri olduğu görülmektedir. Daha önce kendi mevcut nüfusuna göre planlanan hizmetler, göçle birlikte nüfusun artmasıyla yetersiz kalabilmektedir. Bu husus yerel yönetimlere ekstra yük ve sorumluluklar getirmektedir (Akman, 2018: 456).

Göç hareketleri, temel kentsel hizmetlerden faydalanamama, gecekonduarda yaşamını sürdürme, kentlerde marjinalleşme gibi pek çok toplumsal ve mekânsal bozulmaya neden olabilmektedir. Özellikle göç alan yerleşim yeri sosyo-ekonomik anlamda yetersizse ve kendi bünyesinde zaten sorunlar barındırıyorsa; göç, yaşam koşullarını daha da zorlaştırabilmektedir (Tümtaş ve Ergun, 2016: 1354).

Suriye göçü şehirler ve belediyeler üzerinde altyapısal ve mekânsal bozulmalara yol açmakta bu anlamda belediyelerin yükünü ağırlaştırmaktadır. Göç, belediyelerin yükünü hem aynı bütçeyle daha fazla nüfusa hizmet vermek zorunda kaldıkları için hem de il ve ilçe nüfusuna göre planlanan, altyapı (su şebekesi,

kanalizasyon, yol vb.) hizmetlerinin mevcut kapasite sınırlarını zorlaması gibi nedenlerle artırmaktadır (ORSAM, 2015: 20).

3.2. Sosyal Huzursuzluk ve Uyum Sorunları

Zorunlu kitlesel göçler, göç edilen toplumda çoğunlukla birtakım sosyo-kültürel adaptasyon sorunları meydana getirmekte ve sosyal huzursuzluklara neden olmaktadır. Ülke vatandaşları ile göçmen ve mülteciler arasındaki, dil, din ve kültür farklılıkları çoğunlukla ön yargıları ve bazen de iki halk arasındaki çatışmaları gündeme getirmektedir. Yerli vatandaş ile farklı dilleri konuşan ve farklı kültüre sahip olan göçmen ve mülteciler kendilerini ifade etmekte, çalışma hayatına atılmakta güçlük çekmektedirler. Çoğunlukla savaş ve çatışmalar nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan ve kendilerini zorunlu bir göç sürecinin içinde bulan mülteciler göç yolculuğu sırasında zaten travmatik deneyimler yaşamışlardır. Bunun üstüne bir de göç edilen yerdeki güçlükler eklenince hem kendi aralarında hem de yerli vatandaş ile iletişimlerinde sorunlar oluşmakta, zaman zaman gerilim yaşanmaktadır. Bu noktada sosyal uyum konusunun önemi ortaya çıkmaktadır.

Göçmen ve mültecilerin göç edilen yerleşim yerine uyum süreci o yerde kalma sürecine göre değişim göstermektedir. Göçün ilk birkaç ayında, bireyler kaybettikleri şeylerle yüzleşmekte, ilk bir-iki yılda kaybettikleri şeyleri yeniden elde etmek için uğraşmakta ve ancak 4-5 yılın sonunda uyum süreci kısmen de olsa tamamlanmaktadır. Kalıcı yerleşimler 10 yılın sonunda tamamlanırken, göçmen ve mültecilerin ev sahibi ülke kurumlarından beklentileri artış göstermektedir (Tunç, 2015: 34).

Türkiye’de geçici koruma statüsü kapsamında bulunan Suriyelilerin çok az bir kısmı kamplarda, büyük çoğunluğu ise; kamp dışında kentlerde yaşamaktadır. Kamplarda yaşayan kişilerin barınma dâhilinde tüm ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmakta iken, kamp dışında yaşayanların sadece belirli ihtiyaçları hükümet tarafından karşılanmaktadır. Bu nedenle, yerli halkla iç içe yaşayan Suriyelilerin ekonomik, sosyal, siyasal etkileşimi ele alınırken toplumsal uyum ve kabul çerçevesinde değerlendirme yapmak gerekmektedir (Ateş ve Bektaş, 2016: 20).

Suriyeliler ile yerli halk arasındaki dildeki, yaşam tarzındaki ve kültürel yapıdaki farklılıklar uyum sürecini zorlaştırmasına rağmen bir şekilde yaşamın akışında toplumsal uyum ve kabul süreci anlamında yol kat edildiği de görülmektedir. Özellikle Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları illerde demografik yapıyı değiştirmeleri, sayısı gittikçe artan bebek doğumları ve yerli halk ile Suriyeliler arasında gerçekleşen evlilikler her ne kadar tepkilere yol açsa da öte yandan uyum sürecine olumlu katkı sağlamaktadır (Yıldırım vd., 2017: 112). Türkiye’de bulunan Suriyelilerin uyum problemlerinin ortadan kaldırılabilmesi için onlara dil kursları verilmekte, oryantasyon programları yürütülmekte ve rehberlik hizmetleri sunulmaktadır (Akıncı vd., 2015: 71).

Türkiye’de Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı sınır illeri genellikle muhafazakâr bir kültüre sahip bulunmaktadır. Bu illerde Suriyelilerin toplumsal

yapıya zarar verdiği düşüncesine en çok neden olan görüş, erkeklerin Suriyeli kadınlarla evlenmeye olan eğilimleri olmuştur. Suriyeliler genelde dini nikâh yoluyla evlendikleri ve evlendiği erkeklerin resmi nikâhlı olarak başka kadınlarla evli olmaları onları caydırmadığı için, Suriyeli kadınlar yerli halk tarafından tehdit olarak algılanmaktadır. Hatta boşanmaların büyük bir kısmının Suriyeli kadınlar nedeniyle olduğu ve Suriyelilerden kaynaklı çocuk gelin sorunlarının da arttığı sıkça dile getirilen bir konu olmaktadır (ORSAM, 2015: 16).

3.3. Eğitim Sorunları

Göçmen ve mülteci çocukların çoğu göç ettikleri ülkelerde temel eğitim haklarından faydalanamamaktadır. Eğitimine kaldığı yerden devam etmeye çalışan göçmen çocuklar ise, göç ettikleri yerlerde ayrımcılık, arkadaş edinememe ve maddi sıkıntılar gibi problemlerle karşılaşmaktadır. Özellikle maddi sıkıntılar yaşayan ve gecekondularda ikamet eden göçmenlerin, eğitim düşüklüğü nedeniyle göç ettikleri bölgenin dilini yıllar geçse dahi öğrenemedikleri gözlemlenmektedir. Göç ettikleri toplumun üyeleri ile etkileşime geçemeyen göçmenler, hem kendileri pek çok sosyo-ekonomik sorunla karşılaşmakta hem de yaşadıkları bölgeye birçok olumsuzluklar getirmektedir (Sayın, vd., 2016: 11).

Göçmen ve mültecilerin eğitim imkânlarına erişebilmeleri ve eğitimlerine devam edebilmeleri, sosyal uyum açısından son derece önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Göçmenlerin, göç ettikleri ülkenin dilini öğrenmeleri hem yerli halkla iletişimini kolaylaştıracak hem de tek başlarına bağımsız olarak hareket edebilmelerini sağlayacaktır. Ayrıca, göç etmiş oldukları toplumun dilini öğrenmeleri, onların niteliklerini artırarak meslek edinmelerini kolaylaştıracaktır. Savaş ve şiddetin içerisinden travmatik bir biçimde kopuş yaşayan bireylerin eğitimden mahrum kalmaları ise çeşitli riskleri beraberinde getirecektir. Bu nedenle eğitim konusu uluslararası göç sorununda fazlaca öneme sahip bulunmaktadır (TBMM Göç ve Uyum Raporu, 2018: 254).

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye’de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin devlet okullarına kayıt olabilmeleri ve eğitim hakkından faydalanabilmeleri için bir genelge yayınlamıştır. Genelgeye göre, Suriyeliler geçici kimlik belgelerine alana dek e-okul sistemi üzerinden değil farklı bir bilgi işletim sistemi üzerinden yaşadıkları bölgedeki devlet okullarına kayıt yaptırmışlardır. Yüksek Öğretim Kurumu ise hâlihazırda Suriye’de üniversite eğitimi görmekte iken Türkiye’ye sığınmak zorunda kalmış öğrencilere misafir öğrenci statüsünde eğitimlerine devam edebilme fırsatı sunmuştur. Ayrıca, eğitim hizmetleri sadece devlet okullarında değil halk eğitim merkezleri, TÖMER, belediyeler ve STK’larda da verilmektedir (Koçak vd., 2017: 63).

Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim, iş ve işlemlerinde eşgüdümü sağlamak ve eğitim imkânlarının artırılması amacıyla Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünde Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı kurulmuştur. Ayrıca, uluslararası fonlardan faydalanılarak AFAD iş birliği ile Suriyelilerin yoğun

Uluslararası Göçün Sosyo-Kültürel Etkilerinin Değerlendirilmesi: Türkiye Örneği

olarak ikamet ettiği bölgelerde çelik, prefabrik ve betonarme okullar yapılmıştır (Karakütük ve Kavak, 2017: 3).

Suriye’de yaşanan iç savaşın ve olası etkilerinin tahminlerden uzun sürmesi, Türkiye’de geçici koruma statüsünde bulunan Suriyelilerin yüksek doğurganlık hızına sahip olması gibi nedenler devlet okullarında öğretmen ve sınıf başına düşen öğrenci sayılarında artışa neden olmaktadır. Özellikle, Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları illerde bu sayılar Türkiye ortalamasının üstüne çıkmaktadır. Söz konusu süreç eğitim hizmetlerinin planlanmasını güçleştirmektedir (Ergün, 2018: 35).

Şekil 1.3.’te Türk eğitim sistemine giriş yapan Suriyeli öğrencilerin sayısı ve cinsiyet dağılımı gösterilmektedir.

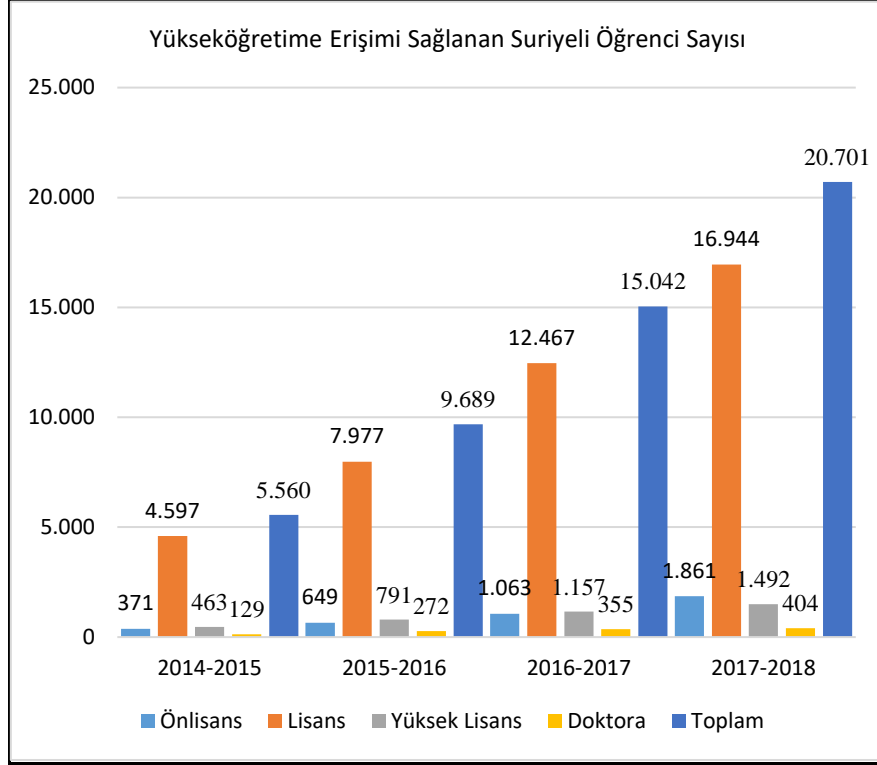


Şekil 1.3. Türk Eğitim Sistemine Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü, Ekim 2019)

Şekilde 1.3.’e göre toplam 684.728 Suriyeli öğrencinin Türk eğitim sistemine erişiminin sağlandığı görülmektedir. Bu sayının içerisinde, geçici eğitim merkezinde bulunan 25.278 Suriyeli öğrenci ve açık okullarda okuyan 26.179 Suriyeli öğrenci yer almaktadır.

Ayrıca geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranlarının MEB, Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü, Ekim 2019 verilerine göre anaokulunda okullaşma oranının %27,19, ilkokulda %89,27, ortaokulda %70,50, lise eğitiminde ise %32,88 olarak gerçekleştiği bilgisine ulaşılmaktadır.

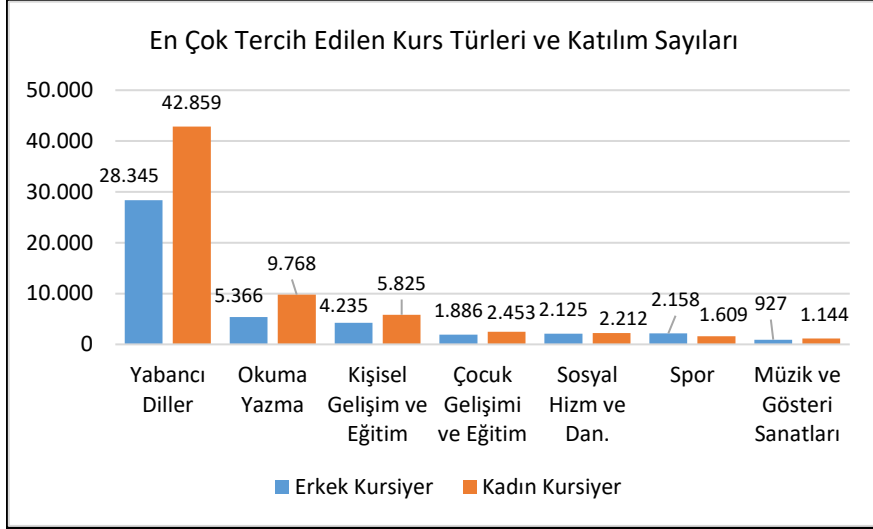
Şekil 1.4.’te Türkiye’de yükseköğretime erişimi sağlanan Suriyeli öğrenci sayısı verilmektedir.



Şekil 1.42. Yükseköğretime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü, Ekim 2019)

Şekil 1.4.'te Türkiye'de yükseköğretime kayıt yaptıran Suriyeli öğrenci sayılarının yıllar içinde sürekli artış eğiliminde olduğu görülmektedir. 2017-2018 döneminde, 20.701 olan yükseköğretime kayıtlı Suriyeli öğrenci sayısı 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde, 27.034 olarak gerçekleşmiştir.

Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyeliler, Halk Eğitim Merkezlerinde vatandaşlara sunulan pek çok hizmetten de faydalanmaktadır. Şekil 1.5.'te Halk Eğitim Merkezlerinde Suriyelilerin yoğun olarak almış oldukları kurslar yer almaktadır.



Şekil 1.5. Halk Eğitim Merkezlerinde Suriyeliler Tarafından En Çok Tercih Edilen Kurs Türleri ve Katılım Sayıları (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü, Ekim 2019)

Şekil 1.5.'e göre Türkiye'de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin en çok almayı tercih ettikleri eğitimlerin başında, yabancı diller, okuma-yazma, kişisel gelişim ve çocuk gelişimi ile ilgili eğitimlerin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, spor hariç olmak kaydıyla bütün kurs türlerinde Suriyeli kursiyerlerin çoğunluğunun kadınlar olduğu gözlemlenmektedir.

3.4. Sağlık Problemleri

Özellikle savaşlar, doğal afetler ve terörizm gibi nedenlerle ülkelerini terk etmek zorunda kalan mülteci ve sığınmacılar yetersiz beslenme, salgın hastalıklar ve strese bağlı psikolojik rahatsızlıklar ile sıkça karşılaşmaktadır. Zorunlu göçe maruz kalan bireyler bazı durumlarda göç ettiği bölgede daha önce görülmemiş olan sağlık problemlerini de göç ettikleri bölgeye taşıyabilmektedir (Tuzcu ve Bademli, 2014: 59).

Zorunlu kitlesel göçler sebebiyle sığındıkları ülkelerde çadırlarda, konteynirlarda yaşamlarını sürdürmeye çalışan göçmen, mülteci ve sığınmacılar toplu yaşam alanlarında yaşamaları nedeniyle hijyen eksikliği, su ve alt yapı kaynaklarının yetersizliği gibi nedenlerle çeşitli sağlık problemleri ile karşı karşıya kalmaktadır (Nur ve Taşan, 2018: 8).

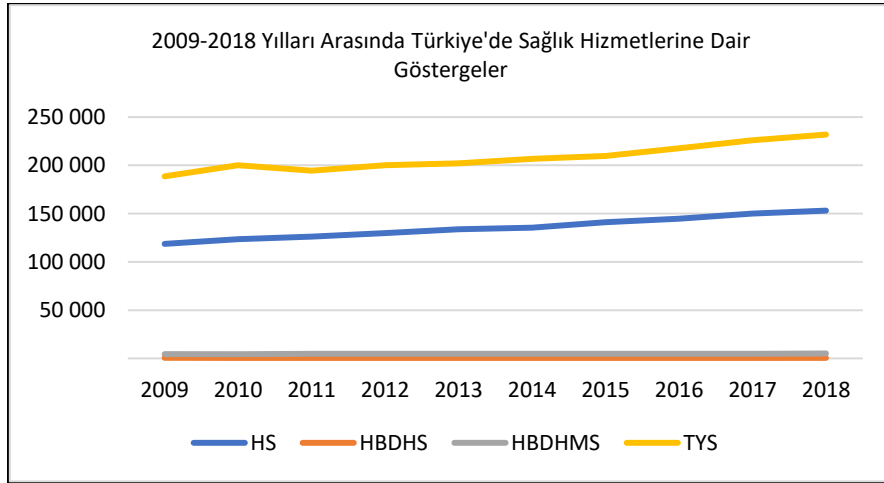
Türkiye'ye sığınan Suriyelilere geçici koruma statüsü verilmesinin ardından temel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik hizmetler sunulması yönünde ciddi adımlar atılmıştır. Hatay'ın Yayladağı ilçesinde başlatılan destek faaliyetleri 2013/08 nolu 'Suriyeli Misafirlerin Sağlık ve Diğer Hizmetleri Hakkında Genelge' ile kapsamı genişletilerek Türkiye genelinde 11 ilden 81 ile çıkarılmıştır. Ayrıca tedavi giderlerinin

AFAD Genelgesi'nin 1.maddesine dayanarak Türk vatandaşlarına benzer şekilde koruyucu, tedavi edici, acil sağlık hizmetleri şeklinde ve Sağlık Uygulama Tebliği (SUT) kapsamında herhangi bir ücret alınmaksızın verilmesine karar verilmiştir (Gültaş ve Yalçın Balçık 2018: 196).

Türkiye'deki Suriyelilerin kayıt altında bulunup bulunmamasına bakılmaksızın hepsine ücretsiz sağlık hizmeti verilmektedir. Kamplarda ve barınma merkezlerinde sağlık merkezleri zaten bulunmakta, bu merkezlerde tedavi edilemeyenlerin ise sevki hastanelere yapılmaktadır. Ancak; özellikle sınır illerinde Suriyelilerden kaynaklı olarak hastanelerin ve aile hekimliklerinin fazla yoğun olması ve salgın hastalıkların çabuk yayılması gibi sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmektedir (Koçak vd., 2017: 63).

Kamplarda yaşayan Suriyeliler sağlık hizmetlerine ulaşmakta herhangi bir sorun ile karşılaşmamaktadır. Türkiye'de bulunan Suriyelilerin yaklaşık %80'inin kamplar dışında yaşadığı düşünüldüğünde, tüm Suriyelilerin ücretsiz sağlık hizmetlerinden faydalanmasını sağlamak amacıyla yetkili bakanlıklar ve kurumlar tarafından çalışmalar yürütülmektedir. Sınır illerinde mevcut devlet hastanelerinin %30 ila 40 seviyelerinde Suriyelilere hizmet verdiği görülmektedir. Ayrıca, bu sağlık hizmetlerinden sadece Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyeliler değil, Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle yaralanan kişiler de faydalanmaktadır (ORSAM, 2015: 20).

Şekil 1.6.'da 2009-2018 yılları arasında sağlık hizmetleri ile ilgili bazı göstergelere yer verilmiştir.



Şekil 1.6. 2009-2018 Yılları Arasında Türkiye'de Sağlık Hizmetlerine Dair Göstergeler (Şekil, TÜİK, 29.03.2020, www.tuik.gov.tr) verilerinden alınarak tarafımızca düzenlenmiştir)

Şekil 1.6. incelendiğinde söz konusu yıllar içinde Türkiye’de hastane sayılarının (HS) ve toplam yatak sayılarının (TYS) artış trendinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, hekim başına düşen hasta sayısında (HBDHS) küçük dalgalanmalar olduğu gözlemlenirken, hekim başına düşen hasta müracaat sayılarında (HBDHMS) küçük de olsa bir artış söz konusu olmuştur.

3. Sonuç ve Değerlendirme

Suriye’de yaşanan insani krize Türkiye, açık kapı politikası uygulaması ile yanıt vermiştir. Türkiye’nin Suriyeli mültecilere açık kapı politikası uygulamasının ardından günler geçtikçe, Suriyelilerin Türkiye’de kalma eğilimleri artmış, toplumla farklı dil, kültür ve yaşam tarzına sahip olmaları entegrasyon problemleri yaşanmasına neden olmuştur. Bu nedenle hukuki birtakım düzenlemelere ihtiyaç duyulmuş, sosyal uyum politikalarının da geliştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Türkiye, Suriye’de yaşanan olaylar süresince ve sonrasında Suriyelilerin ülkeye kabulü, ihtiyaçların karşılanması ve toplumla entegrasyonların sağlanması için inisiyatif almıştır. Suriyeli sığınmacılar sınırdan ülkeye giriş yapar yapmaz kayıt altına alınmış daha sonra kamplara yerleştirilmişlerdir.

Eğitim ihtiyacının karşılanması, dil becerisinin kazandırılması ve meslek edindirme kursları sosyal uyum sorunlarının ortadan kaldırılması için son derece önemlidir. Türkiye’de geçici koruma statüsünde bulunan Suriyelilerin eğitim sistemine dahil edilebilmeleri yönünde çok başarılı çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalar, Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı ve İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün koordinasyonunda gerçekleştirilmektedir. Ayrıca travmatik bir süreçten geçen mültecilerin yaralarının sarılması için verilen psikolojik destekler uyum sorunlarının aşılması noktasında başarı sağlamaktadır. Yine uyum sürecinin hızlandırılması noktasında yerel yönetimler ve STK’lar Suriyeli öğrencilerle kaynaştırma projelerine imza atmakta, uyum süreci bu şekilde desteklenmektedir.

Türkiye’deki Suriyelilerin kayıt altında bulunup bulunmamasına bakılmaksızın hepsine ücretsiz sağlık hizmeti verilmektedir. Kamplarda ve barınma merkezlerinde sağlık merkezleri zaten bulunmakta, bu merkezlerde tedavi edilemeyenlerin ise sevki hastanelere yapılmaktadır. Türkiye’de geçici koruma statüsü kapsamında bulunan Suriyelilerin hem temel ihtiyaçlarının karşılanması hem de ücretsiz ve insan onuruna yakışır bir biçimde eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimi mümkün kılınmaktadır. Psikolojik ve sosyal hizmetlerden faydalandırma, sosyal uyum programlarının geliştirilmesi ve uygulanması yönünde ciddi atımlar atılmıştır. Suriye göçünün gerçekleşme biçimi ve boyutu dikkate alındığında sosyal uyum sorunlarının çözümü noktasında bazı eksik ve yetersiz uygulamaların olabileceğinin de kabul edilmesi gerekmektedir. Bilhassa Suriyelilerin yoğun olarak ikamet ettiği sınır illerde Suriyeli hasta müracaat sayılarının ve doğum oranlarının çok yüksek olması yerli vatandaşlar tarafından sıkça eleştirilmektedir.

Suriye krizi, sınır güvenliği ve göçmen kaçakçılığı gibi konularda tehdit oluşturmaya devam etmektedir. Suriyelileri yasadışı yollarla Avrupa’ya götürmeye

çalışan göçmen kaçakçıları Türkiye için büyük güvenlik problemlerinin yaşanmasına neden olmaktadır. Göçmenlere yasadışı yolları açan terör örgütleri, göçmen kaçakçılığından sağladıkları kaynakları kullanarak diğer yasa dışı gelirleriyle birlikte terörü finanse etmekte ve Türkiye'yi terörizmle baskılamaya çalışmaktadırlar. Suriyelilerin Türkiye'de kalma süreleri uzadıkça, katlanılan göç maliyetleri de artış göstermektedir. Bu nedenlerle Suriyeliler yerli halk tarafından boşanmaların, suç oranlarının ve dilencilik artmasına neden olmak gibi pek çok toplumsal sorunla ilişkilendirilmektedir. Ancak yaygın kanaatin aksine istatistiksel olarak Suriyelilerin boşanmalar ve suç oranlarındaki artışta belirgin etkisi bulunmamaktadır. Buna rağmen böylesine şiddetli bir göç dalgası ve göçten kaynaklanan sosyo-ekonomik maliyetlere Türkiye'nin tek başına katlanmak zorunda kalması kabul edilebilir bir durum olmaktan çıkmıştır. Bu nedenle hem Suriye'de yaşanan insani krizin çözümü noktasında, hem de sorumluluk paylaşımı noktasında uluslararası toplum ve kuruluşların daha aktif rol alması gerekmektedir. Türkiye, 2012 yılından bu yana uluslararası arenada Suriye'de 'güvenli bölge' oluşturulması fikrini dile getirmekte ancak bu talep uluslararası toplumda karşılık görmemektedir. Güvenli bölgenin oluşturulması, yaşadıkları ülkeyi terk etmek zorunda kalan Suriyelilerin ülkelerine geri dönüşü noktasında atılacak en önemli adımlar arasında yer almaktadır.

Kaynakça

- Ağır, O. ve Sezik, M. (2015). Suriye'den Türkiye'ye Yaşanan Göç Dalgasından Kaynaklanan Güvenlik Sorunları. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5(9), s.95-123.
- Akan, Y. (2016). *Göç Ekonomisi*, Ekin Yayınevi, Bursa.
- Akay, S., Hamamcı, Z. ve Kurt, M. (2017). Suriyeli Öğrencilerle Çalışan Psikolojik Danışmanların Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara İlişkin Uyguladıkları Çözüm Yollarının İncelenmesi. 23-25 Ağustos 2017 Akdeniz Üniversitesi 14. Ulusal PDR Öğrencileri.
- Akinci, B., Nergis, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme: Göç ve Toplumsal Kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), s.58-83.
- Akman, K. (2018). Göç Yönetiminde Yerel Yönetimler ve STK İş Birliği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 1(3), s.452-466.
- Ateş, H. ve Bektaş, M. (2016). Suriyelilerin Toplumsal, Kültürel ve Ekonomik Entegrasyonu. *TESAM Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, s.17-42.
- Balcı, M. ve Birlikseven, B. (2019). Göçmen Kaçakçılığının Terör Boyutu. *III. Uluslararası Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Sempozyumu*, İstanbul, s.138-150.
- Budak, P., Demir, M.S., Tan, M. ve Sarı, M. (2017). Yerel Halkın Algısında Suriyeli Sığınmacılar ve Toplumsal Etkileri: Elâzığ İli Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(62), s.543-564.

Uluslararası Göçün Sosyo-Kültürel Etkilerinin Değerlendirilmesi: Türkiye Örneği

Çakı, A. (2018). *Geçmişten Bugüne Türkiye'nin Göç Politikası ve Suriyeli Göçmenler*

Bağlamında Göç Yönetişimi. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Karaman.

Demirhan İnceliler, N. (2019). *1923 Yılından Bugüne Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları ve Sosyal-Ekonomik Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Ergün, Ö.R. (2018). *Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli Çocukların Eğitim Sürecindeki Toplumsal Uyum Sorunları: Burdur Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Isparta.

Gönültaş, M.B. ve Kelebek, G. (2017). Metropollerde Önemli Bir Realite: Göç, Çocuk Suçluluğu ve Sosyal Hizmet Odağında Çözüm Önerileri. *TSV Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(2), s.141-155.

Gültaş, S.ve Yalçın Balçık, P. (2018). Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Sağlık Politikaları. *Sakarya Tıp Dergisi*, 8(2), s.193-204.

Gülüm, K. ve Akçalı, H. (2017). Balıkesir'deki Mülteci Çocukların Eğitim Sorunları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Afro-Avrasya Özel Sayısı* s.127-136.

İçduygu, A. ve Sirkeci, İ. ve Muradoğlu, G. (2001). Socio-economic Development and

International Migration: A Turkish Study. *International Migration* 39(4), s.39-60.

Kabakuşak, D. (2018). Kültürel Çeşitliliğin Yönetim Modelleri Üzerine Bir İnceleme: İltica ve Göç Ulusal Eylem Planı. *Sosyoloji Araştırma Dergisi*, 21(1), s.102-130.

Koçak, O., Keskin, A. ve Yıldız, H. (2017). Suriyeli Göçmenlerin Türkiye Emek Piyasasına Etkileri ve Yalova Örneği. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(3), s.59-74.

Küçükdoğru, S. (2020). Modern Soykırım ile Linç Kültürü Arasında Kalan Suriyeli Sığınmacıların Suç Olgusuna Karşı Duruşları: Batman Örneği. *The Journal of Social Science*, 4(8), s.562-592.

Mandacı, N. ve Özerim, G. (2013). Uluslararası Göçlerin Bir Güvenlik Konusuna Dönüşümü: Avrupa'da Radikal Sağ Partiler ve Göçün Güvenlikleştirilmesi. *Uluslararası İlişkiler*, 10(39), s.105-130.

Memiş, H. (2015). İç Savaş Nedeniyle Kilis'te Yaşayan Suriyelilerin Oluşturduğu Sosyo-

Ekonomik Algılar Üzerine Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), s.100-114.

Nur, S.A.ve Taşan, P. (2017). Mülteci Krizi ve Afet Yönetimi. Disiplinler Arası Afet Yönetimi Sempozyumu, Afetlerde Stratejik Yönetim, Sempozyum Bildirileri Özet Kitabı, 12-13 Mayıs 2017, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, s.23-36.

Oytun, O. ve Gündoğar, S.S. (2015). *Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri Raporu*. ORSAM-TESEV Rapor No:195, Ankara.

Özdemir, E. (2017). Suriyeli Mülteciler Krizinin Etkileri. *ANKASAM Uluslararası Kriz ve*

Siyaset Araştırmaları Dergisi, 1(3), s.114-140.

Öztürk, S. ve Çoltu, S. (2018). Suriyeli Mültecilerin Türkiye Ekonomisine Etkileri. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), s.188-198.

Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası Göç ve Yol Açtığı Etkiler: Suriye Göçü Örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), s.1-13.

Seçilmiş, C., Kılıçlar, A. ve Sarı, Y. (2012). Türk Dünyasından Gelen Öğrencilerin Memnuniyet Algılarıyla Akademik Başarı İlişkisi: Turizm Öğrencileri Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(195), s.118-130.

Siegel, L. and Welsh, B. (2009). *Social Structure Process Culture and Delinquency Juvenile Delinquency: Theory, Practice and Law* Wadsworth Cengage Learning: USA.

Sönmez, M.E. (2015). Türkiye'deki Suriyeli Göçmenlerin Profili ile İnsan Kaynağının Belirlenmesi ve Türkiye Ekonomisine Olası Etkileri. *Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi Bildiriler Kitabı 21-23 Mayıs 2015, Gazi Üniversitesi, Ankara.*

Şimşek, D. (2017). Göç Politikaları ve İnsan Güvenliği: Türkiye'deki Suriyeliler Örneği. *Toplum ve Bilim Dergisi*, Sayı:140, s.11-26.

Şimşek, D. ve İçduygu, A. (2017). Uluslararası Göç, Politika ve Güvenlik. *Toplum ve Bilim Dergisi*, Sayı:140, s.6-10.

Taş, H.Y. ve Özcan, S. (2018). Suriyeli Göçmen Sorunlarının Sosyal Politikalar Bağlamında

Analizi', Emek ve Toplum Dergisi, 7(17), s.37-54.

TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu Mülteci Hakları Alt Komisyonu, Göç ve Uyum Raporu 26. Dönem 3. Yasama Yılı, Mart 2018.

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2016). Türkiye Göç Raporu, https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yillik_goc_raporu_haziran.pdf.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2013). Onuncu Kalkınma Planı, Ankara, 212s.

Tunç, A.Ş. (2015). Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), s.29-63.

Uluslararası Göçün Sosyo-Kültürel Etkilerinin Değerlendirilmesi: Türkiye Örneği

Tuzcu, A. ve Bademli, K. (2014). Göçün Psikososyal Boyutu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6 (1), s.56-66.

Tümtaş, M.S. ve Ergun, C. (2016). Göçün Toplumsal ve Mekânsal Yapı Üzerindeki Etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(4), s.1347-1359.

Yardımcıoğlu, F., Beşel, F. ve Savaşan, F. (2017). Uluslararası Öğrencilerin Sosyo- Ekonomik Problemleri ve Çözüm Önerileri (Sakarya Üniversitesi Örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), s.203-254.

Yiğittepe, L. ve Çayakara, Y.H. (2019). Göç ve Göçmen Kaçakçılığı Suçları: Türkiye ve İtalya Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22(1), ss.83-92.

Extended Abstract

Introduction

The population movements that constitute migration greatly affect the identity, security and sovereignty of nations with globalization, technological innovations and facilitation of transportation possibilities. International migration, which has become a global problem in terms of affecting the relations of countries and regions with each other, leads to the reshaping of countries and societies. Despite the habit of seeing immigrants as a problem, the socio-economic change created by migration needs to be analyzed rationally. Syrian migration is the most important migration event of the recent period in terms of showing the effects of immigrants on the transit country and the destination country.

Method

In this study, the socio-cultural problems that may be encountered due to migration were examined, and then attention was drawn to the migration approaches and concerns of the societies due to these problems. The effects of the actual migration process because of the Syria crisis to Turkey and adaptation process were discussed. Social policy applications in Turkey for the solution of the problem has been investigated by the comparison of qualitative research methods and statistical data.

Result and Discussion

While making the decision to migrate, migrants prefer countries where their life safety will be ensured, where they can get education and health services, and where they will not be excluded in social interaction. The reason why policies regarding international migration management fail is that the migration process cannot be considered as a long-term social transformation. Turkey, during the events in Syria and the Syrians after the adoption of the country, has taken the initiative to meet the needs and the provision of social integration. Syrian asylum seekers were registered as soon as they entered the country, and then were placed in camps. Syrian immigrants tend to stay in Turkey increased after Turkey's open door policy;

different languages, society, culture and lifestyle that they have been led to integration problems. For this reason, some legal regulations were needed, and it has become necessary to develop social cohesion policies. There is a wealth of literature all over the world, particularly in developed societies, on the relationship between crime and immigrants. In Europe, it is seen that crime and immigrant relationship concerns are dominant rather than economic concerns at the point of admitting immigrants and refugees to the country and determining immigration policies. Syrians residing outside camps in Turkey because usually live in less developed areas of the city, increasing the concern of the Syrians to increased crime rates. Immigrants can engage in anti-social behaviors with psychological tension, as they have trouble adapting to the region they migrated to. Syrians' inability to meet their basic needs in time brought along social problems along with economic difficulties. Issues such as the increase in begging and even minor issues among Syrians turning into big fights cause concerns about the increase of public order crimes. Syrians living in border provinces as intense in Turkey generally having a conservative culture. In these provinces, the opinion that caused the thought that Syrians are harming the social structure was the tendency of men to marry Syrian women. Syrians are generally perceived as a threat by the locals, as they marry through religious marriage and that the men they marry do not deter them from being married to other women. In fact, it is a frequently mentioned issue that most of the divorces are due to Syrian women and child bride problems arising from Syrians are also increasing. Syrians are given free health care to all, regardless of the presence or absence of registration under in Turkey. It is seen that existing state hospitals in border provinces serve Syrians at the level of 30 to 40%. Also, it's just not the Syrians under temporary protection from health services in Turkey, people injured due to the civil war in Syria, are also benefiting. The most preferred training topics covered by temporary protection by the Syrians in Turkey; foreign language, literacy, personal development and child development. In addition, it is observed that the majority of Syrian trainees in all course types, with the exception of sports, are women. It is extremely important to meet the educational needs, to gain language skills and to eliminate social adaptation problems. Many successful work in order to be included in the educational system of temporary protection status to Syrians in Turkey were carried out. These studies are carried out under the coordination of the Ministry of National Education, the Directorate of Higher Education Institution and the Ministry of Internal Affairs General Directorate of Migration Management. In addition, the psychological support provided to heal the wounds of refugees who have gone through a traumatic process provides success in overcoming adaptation problems. In addition, local governments and non-governmental organizations sign integration projects with Syrian students at the point of accelerating the adaptation process, and the adaptation process is supported in this way.

ULUSLARARASI GÖÇ TEMELİNDE GÖÇMEN VE SUÇ İLİŞKİSİ

Çağrı GÜÇLÜTEN

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Akademik Yazım Birimi, cagrigucluten@mku.edu.tr
Orcid ID: 0000-0003-3746-9905

Sedat CERECİ

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İletişim Fakültesi, scereci@gmail.com
Orcid ID: 0000-0002-3762-6483

Makale Geliş Tarihi: 28.02.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 30.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Güçlüten, Ç. & Cereci, S. (2021). Uluslararası Göç Temelinde Göçmen ve Suç İlişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 22-35

Öz

Türkiye, coğrafi konumu ve komşu ülkeleri ile tarih boyunca geliştirdiği kültürel bağları düşünüldüğünde özellikle Avrasya toplumlarında göç konusunda her zaman hedef ülke konumunda olmuştur. Türkiye'nin coğrafi ve jeopolitik konumu, komşu ülkelerden göç etme kararı alan bireyler için hedef ülkelerden biri olarak görülmüştür. İkinci Dünya Savaşı ve Soğuk Savaş dönemlerinden itibaren bireysel göçler yerini kitlesel göçlere bırakmış; itici faktörler nedeni ile göç edenlerin sayısında önemli bir artış olmuştur. Bu bağlamda, ekonomik, politik ve sosyal faktörlerin, göçlerin nedenleri üzerinde büyük bir etkisi vardır. Bununla birlikte, göçmenlerin Türkiye'yi hedef ülke olarak görmeleri, her göç alan ülke gibi Türkiye'de de bazı tartışmaların önünü açmıştır.

Ortadoğu göçleri ve göç potansiyelinin yanı sıra, Türkiye'ye göç eden bireylerin suça karışma oranı, son yıllarda araştırma konuları arasında yer almaktadır. Bazı kriminologlar, göçmenlerin hedef ülke sakinleriyle karşılaştırıldığında suç işleme eğiliminin daha fazla olabileceğini ve pek çok suçun bizzat göçmenler tarafından gerçekleştirildiğini, Bazıları ise, suçun göçmenlik ile ilgisi olmadığını iddia etmektedir. Göç ve suç ilişkisi konusunda elbette bu iki görüşün tamamını oluşturmamaktadır. Ancak, literatüre bakıldığında, bu iki görüşün ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışma kriminologlardan suç ve göçü doğrudan bağdaştıran ve bağdaştırmayan görüşe sahip olanlara yer verilmektedir. Bu bağlamda, suçun göçmen kaynaklı olduğu görüşü, göçmenlerin hedef ülkede ayrımcılık politikalarına ve yabancılaşmaya maruz kalmasına neden olmaktadır. Bu çalışmada, göç ve suç arasındaki ilişki dikkate alınarak genel bir sonuç çıkarılacaktır. Buna ek olarak; bu konu Uluslararası Göç Hukuku

çerçevesinde değerlendirilecek ve göç-suç ilişkilerine odaklanan bazı çalışmaların sonuçları açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Göç, Göçmen, Kriminoloji, Suç, Suç Kuramları

IMMIGRANT AND CRIME RELATION WITHIN THE FRAMEWORK OF INTERNATIONAL MIGRATION

Abstract

With its geographical location and cultural ties with its neighboring countries throughout history, Turkey has always been a target country, especially in Eurasian and Middle Eastern societies. This kind of central location in the region has caused migration to the country, especially from Middle Eastern countries in the last 15 years. From the periods of the Second World War and the Cold War, individual migrations were replaced by mass migrations; there has been a significant increase in the number of migrants due to forced reasons. In this context, some factors such as economic, political and social conjunctures have a huge impact on the reasons why immigrants emigrate. However, these elements reveal some problems for countries in the analysis of the source country and target country.

Some criminologists claim that immigrants may tend to commit crimes more compared to the residents of the target country, and that many crimes are carried out by immigrants in person, while other criminologists claim that the crime has nothing to do with immigration. In this context, the view that the crime originates from immigrants causes migrants to be subjected to discrimination policies and alienation in the target country. In this study, a general conclusion will be drawn taking into account the relationship between migration and crime. In addition; this issue will be evaluated within the framework of International Migration Law and the results of some studies focusing on migration-crime relations will be discussed.

Keywords: Migration, Immigrant, Criminology, Crime, Criminal Theories

Giriş

“Göç” kavramı insan tarihi kadar eski olup insan ihtiyaçlarına göre zaman içerisinde şekillenmiş bir yer değiştirme olarak değerlendirilmektedir. Göç, bir ülke içinde veya uluslararası bir sınırdaki geçici veya kalıcı olarak ve çeşitli sebeplerden dolayı, normal ikamet ettiği yerinden uzaklaşan bir kişinin ortak meselesini anlama şeklini kapsayan bir niteliktedir. Farklı zamanlarda başka bir ülkeye veya bölgeye göç etmek isteyen kişilerin

birçok nedeni olmuştur. Göç hareketleri, kadim bir mesele olmakla birlikte insanlık tarihi kadar uzundur.

Göç hareketlerinin temelinde yatan uzak diyarlara göç etme isteği insanlık tarihi kadar eski olsa da, sosyal bir gerçeklik olarak tartışılan uluslararası göçün 19. yüzyılda olgunlaştığı anlaşılmaktadır (Şener, 2017: 2). Bunun nedeni olarak da, ulus-devletlerin ortaya çıkışı gösterilebilir. Ulus devletlerin ortaya çıkışı, göç hareketi için bir dönüm noktasıdır. Bunun nedeni de, ulus-devlet anlayışının ülke sınırlarını meydana getirmesi ve “bu sınırdan sonrası benim” anlayışının hafızalarda yer edinmesi olarak düşünülmektedir. 19. yüzyılda meydana gelen ulus-devlet inşası, etnik ve kültürel kimlik üzerine yoğunlaşan bir birliğin de sembolü olarak görülmüştür. Bu dönemde, devletlerin ülkeleri üzerindeki egemen haklarına ilişkin belirlemiş olduğu sınırlar kalın çizgiler ile çizilmiş, ulusal sınırlar bu çizgiler ile pekiştirilirken bu sınırları geçen kişiler artık “yurttaş” ve “yabancı” olarak anılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, uluslararası göçü ilgilendiren bir alan olarak da bu dönemde imparatorlukların çöktüğü 19. yüzyılın sonunda bu terimlerin ortaya çıkışı da ayrıca tartışılması gereken bir konudur (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014, 13). Tüm dünyada tam bir karmaşa süreci olan 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında yaşanan kitlesel göçler de küresel karmaşanın bir parçası olarak değerlendirilebilmektedir.

20. yüzyıla gelindiğinde, İkinci Dünya Savaşı ile birlikte deneyimlenen işkenceler ve ölümlerin neden olduğu ağır insan hakları ihlalleri, tüm dünyada nüfus hareketliliğine yol açmış ve bunun sonucu olarak da göç meselesi yakın tarihimizde önemli gündem maddesi haline gelmiştir. Bu noktadan hareketle, uluslararası hukuk kuralları uyarınca mülteci, sığınmacı ve göçmen kavramları dünyayı ilgilendiren olgular arasına girmiştir. Dünyanın hemen her ülkesinde ortaya çıkmış veya gelecekte çıkacak olan yer değiştirme hareketleri, özellikle yukarıda da bahsedildiği gibi, ulus devlet inşasının ardından göç edilen yerlerin halkları tarafından yorumlanmaya başlanmıştır. Kimi toplumlar için bu yer değiştirme hareketi “modernizm aşaması” olarak değerlendirilirken, kimi toplumlar için ise “geleneğin bozulması” şeklinde değerlendirilmektedir. Bu yorumlara alternatif olarak, bazı toplumlar da bu durumu modernitenin ve gelenekselliğin hibritleşmesi (melezleşmesi) olarak adlandırmaktadır (Bal, 2008:106). Kuramsal ve pratik olarak Rönesans ve Fransız Devriminin ardından başlayan modern süreç, Sanayi Devrimi’yle üst boyutlara taşınmış, kırsaldan kentlere, yoksul ülkelere varsıl ülkelere göçü hızlandırmıştır (Oltmer, 2018: 76). Aslında dünyadaki hemen hemen tüm siyasal, ekonomik ve sosyal hareketler göçlere neden olmuştur.

21. yüzyılda göç olgusu üzerinde yapılan araştırmalara bakıldığında ise, bireysel göçlerin yerini kitlesel göçlerin aldığı öngörülmektedir. Bu yüzyılda, özellikle Müslüman coğrafyasında meydana gelen siyasi baskı ve zulümden bunalan kitlelerin yer değiştirme hareketleri göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, Ortadoğu başta olmak üzere Kuzey Afrika’yı

da içine alan bu Müslüman coğrafyasındaki göç hareketleri şüphesiz bu ülkelerle sınır komşusu olan devletleri de etkilemiştir.

Toplumların farklı nedenlere bağlı olarak yer değiştirme istekleri, insanların yaşayış biçiminden devletlerin kuruluşuna kadar birçok gerçekliği de beraberinde getirmiştir. Bu durum, sosyal bilimcilerin de ilgisini çekmiş ve göç kavramının sosyo-kültürel, ekonomik, dini, siyasi ve coğrafi konuları da etkilediği düşünüldüğünde, göç konusuna disiplinler arası bir boyut kazandırmıştır. Bu noktadan hareketle göç, insan bilimcilere göre artık insanlığın en önemli gündem maddesi haline dönüşmüştür. 21. yüzyılda cereyan eden göçlerin nedenlerine bakıldığında, göçlerin büyük çoğunluğunun bireysel veya keyfi nedenlere bağlı olarak değil, siyasi ve coğrafi nedenlere dayalı olarak gerçekleştiği görülebilmektedir (Bommes, 2003: 55). Özellikle II. Dünya Savaşı ile başlayan göç hareketleri, Sovyet Rusya'nın yıkılması ile ivme kazanmış ve ardından ulus-devletlerin kurulması ile beraber kitlesel göçlerin de arttığı görülmüştür. Bu anlamda göç, insanların yaşadıkları yerlerden bir başka yöne doğru gerçekleştirdikleri mekânsal yer değiştirmeler ile tanımlanmaktadır. Daha geniş bir bakış açısıyla göç, kişilerin siyasi, ekonomik, sosyal ve kimi zaman da etnografik nedenlere bağlı olarak tamamen ya da geçici olarak hayatlarının gelecekteki kısmını sürdürmek üzere yaptığı coğrafi yer değiştirme olayı olarak özetlenebilir (Erdoğan, 2015: 56-57). Göç araştırmaları üzerine çalışan bilim insanları, göç edilen ülke olarak tanımlanan "kaynak ülke"nin coğrafi koşulları, göçün olası nedenleri, göçmenlerin nitel ve nicel özellikleri ve göç edilen yerlerin sosyal ve ekonomik koşulları gibi pek çok etkileyici değişkeni göz önünde bulundurarak önemli bir literatür ortaya koymuşlardır (Akgül, 2018: 1-12). Bu bakımdan, genel hatları ile göçler "iç göç" ve "dış göç" şeklinde isimlendirilmiş, göçün ortak nedenleri ve ortak sonuçları dikkate alındığında ise, itici faktörlerin etkisi ile oluşan göçler ve çekici faktörlere bağlı olarak gerçekleşen göçler olmak üzere iki temel başlık ortaya çıkmıştır.

Göçmen-suç ilişkisinin bir gerçeklik olduğunu düşünen görüşe göre, göçle birlikte suçların arttığına dair çok sayıda veri bulunmaktadır (Wlof, 2015: 294). Amerika Birleşik Devletleri'nde özellikle Meksikalı göçmenlerle birlikte suç oranlarında artış olduğu gözlenmektedir (Zhang, 2018: 23). Bazı Avrupa ülkelerinde de göç ve suç arasındaki ilişki araştırılmakta ve göçlerle birlikte suçların da arttığı sonucuna ulaşılmaktadır (Vasiljevic vd., 2019: 8). Sancılı ve travmatik bir süreç olan göç, doğal bir sonuç olarak Göçmenlerin suça eğilimini de beraberinde getirmektedir. Göçmenlerin suça karışma durumunun her göçmeni bir suçlu olarak görmenin bilimselliğe aykırı olduğunu düşünen görüşe göre ise, suça karışma eylemi, bireyin çocukluğundan başlayarak deneyimlediği yaşam döngüsünün sosyolojik sonucudur. Bu görüşe göre, suç işleyen göçmenler elbette vardır, ancak bu durum yerli halk için de geçerli olan bir

durumdur. Bu görüşü savunan araştırmacılar, göçmenlerin işledikleri suçun geçim temelli yoğunlaştığını, ahlaki suçların çok daha az sayıda olduğunu ileri sürmektedir.

Göçmenlerin yerleştikleri yeni coğrafyalarda karşılaştıkları temel zorlukların başında geçim sıkıntısı gelmektedir. Göçmenler, ekonomik olarak karşılaştıkları zorluklar ile baş edebilmenin yollarını ararken, ötekileştirme, dışlanma, yabancılaşma kavramları ile de muhatap olduklarında, yalnızlaşabilmekte bu durum da psikolojik olarak olumsuz etkiler oluşturabilmektedir. Göçmenlerin yasal yollardan geçinme çabaları yetersiz kaldığında, yasa dışı yollardan geçinme seçeneği göçmenler için söz konusu olabilmektedir. Öyle ki, henüz resmi verilere ulaşamadığımız bu çalışmada literatüre bakıldığında, göçmen ve suça karışma ilişkisinin aslında geçim temelli ve ekonomik zorluklara göğüs germe amaçlı olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle, göçmenlerin suça karışma nedeninin öncelikli olarak ekonomik temelli olduğu anlaşılmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, uluslararası göç temelinde göçmenlerin farklı nedenlere bağlı olarak suça yönelim durumu incelenmektedir. Bu çerçevede, göçmen ve suç ilişkisine yönelik kuramlar, yapılan araştırmalar ve değerlendirmeler ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) *Göç ile suç arasında doğrudan bir ilişki var mıdır?*
- 2) *Göç ve suç ilişkisine yönelik kuramlar nelerdir?*
- 3) *Yerli toplumlar göçmenlerin suça yönelimini etkiler mi?*
- 4) *Sosyal dışlanma göçmenleri suça teşvik eder mi?*

Göçmen ve Suç İlişkisi

Farklı nedenlere bağlı olarak göç eden insanlar, gittikleri yerlere yalnızca kendilerini değil, aynı zamanda geldikleri kültürün değerlerini de taşımaktadırlar. Bu kültür bagajı, yer değiştirmenin bir gereği olan uyum sürecinin zorluklarını da beraberinde getirmektedir (Kirman, 2016: 87). Bu çerçevede, göçmenlerin uyum süreci irdelendiğinde, yerli toplumun göçmenleri kolay sindiremediği görülmektedir. Farklı nedenlere bağlı olarak ülkelerinden göç eden veya etmek zorunda bırakılan göçmenler, çoğunlukla bir yandan yoksulluk ile mücadele ederken, diğer yandan ırkçılık, ötekileştirilme, aşağılanma gibi durumlarla da karşı karşıya kalabilmektedir. Göçmenlerin bu durumu, psikolojik olarak travma yaratması bir yana, göçmen ve suç arasındaki eğilimi de kuvvetlendirmektedir (Erdentuğ, 1977: 451-452). Dünya genelinde göçmenlerin kriminal davranış yönelimli oldukları, suçların büyük çoğunluğunun göçmenler tarafından işlendiği üzerine egemen bir algının oluştuğu bilinmektedir. Böylece, göçmenler

tarafından işlenen suçlar, toplumlarda aşırıya giden gerginliklerin oluşmasında da etkili olabilmektedir.

“Suç” kavramı ise, kriminoloji kapsamında sosyolojik bakış açısının da etkisiyle toplumsal veya doğal bir davranış olarak tanımlanmak ile beraber, bu olgunun kavranması suç eğilimine neden olan toplumsal yapı, ilişkiler ve süreçlerin yorumlanması ile mümkün olabilecektir (Erdoğan, 2017: 32). Örneğin; suç teorileri arasında ortak noktada bulunan suç bilimcileri, sosyal düzenlilik oluşturan toplumlarda suç oranının daha az seyrettiğini, sosyal düzensizlik oranı arttıkça, suça olan eğilimin de aynı ölçüde arttığını varsaymıştır.

Suçun tek bir nedeni olmamakla birlikte, kültürel birikim, ekonomik koşullar, toplumsal değerler, dinsel ve ahlâkî baskılar ve konjonktür suçun oluşmasında önemli etkenlerdir (Heinisch, 2012: 76). Göçmenler açısından ise, özellikle adaptasyon ve entegrasyon sürecindeki bütün etkenler göçmeni suça itebilmektedir. Göç sürecinde bedeninden çok tinsel varlığı yorulan ve psikolojik bir travma yaşayan göçmen, her türlü etkiden etkilenerek suç işleyebilmektedir (Bell, 2014: 9). Göçün ağır psikolojik etkisini yıkıcı biçimde hisseden göçmenden daha fazla göçe eğilimli kimse olduğunu söylemek de isabetli olmayacaktır. Suç olgusu, insana özgü bir kavram olmak ile birlikte kriminoloji alanında yapılan çalışmaların ardından bilimsel perspektifte literatürde yer bulan bir kavram halini almıştır. Etimolojik olarak incelendiğinde ise, “*törelere ve yasalara aykırı davranış*” (Türk Dil Kurumu [TDK]) olarak tanımlanan bu sözcük, farklı nedenlere bağlı olarak yorumlanmakta ve incelenmektedir. Suça eğilim gösteren veya suç işleyen bireyler, suçun cezasının verilmesine ön açan hukuk kurallarının yanında, psikoloji, sosyoloji ve siyaset bilimi alanlarına da konu olmuşlardır. Suç işleme nedenleri, bireyin sosyal olarak yaşadığı olumsuzluklar ile genel olarak ilişkilendirilebilir. Yabancılaşma, ötekileştirilme ve sonucunda sosyal dışlanmanın suça neden olabilecek başat faktörler olduğu düşünüldüğünde, göç-suç ilişkisinin kriminolojinin en çok ilgilendiği konulardan biri olduğu görülmektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerde, göçmenlerin kriminal davranış eğilimli oldukları, hedef ülkelerde doğan bireylere kıyasla göçmen ailelerde suça karışma olaylarının daha fazla olduğu dikkati çekmektedir (Kosłowski, 2012: 27). Bir yandan yeni bir coğrafyadaki sıkıntılar, diğer yandan göçmenin hiç tanımadığı bir yerleşimdeki öğürce hissettiği yaşam biçemi, göçmende suç işleme dürtüsü yaratabilmektedir.

Göç hareketliliğinin yaşandığı hedef ülkelerdeki suç yoğunluğu ve göçmenlerin suç eylemlerinin yüksek olduğuna yönelik bulgulara bakıldığında, söz konusu ülkelerde yaşayan yerlilerin göçmenlere yönelik olumsuz davranış eğiliminde oldukları göze çarpmaktadır. Bu durumda göçmenlere yönelik ötekileştirme ve sonucunda sosyal dışlanmaya neden olmaktadır. Elbette, bu tür dışlama eylemleri yalnızca vatandaşlar arasında değil aynı zamanda politik söylemlerde de kendine yer bulmaktadır.

Ötekileştirme ve dışlama da kişiyi suça itebilmektedir (Raffelhüschen ve Moog, 2016: 25). Kendini yabancı, yalnız ve dışlanmış hisseden göçmen suça yönelebilmektedir.

Göçmenlerin Suç Eğilimleri

Günümüzde göçmen kabulü ve sosyal uyum tartışmalarında yerlilerin göçebeleri kabul süreci dünyanın neredeyse her ülkesinde zaman isteyen bir dönemi işaret etmektedir. Bunun nedenini yalnızca suça eğilimli göçmen davranışında aramak elbette yeterli olmayacaktır. Göçün nedenlerine yönelik araştırmalar, göç hareketliliğinin ağırlıklı olarak ekonomi ve siyasal baskı sonucunda gerçekleştiğini göstermektedir. Bu noktadan hareketle, göçebeliliğin günümüzde bireysel değil kitlesel olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Durum böyle iken, kitlesel olarak gerçekleşen göç hareketliliğinin, yerliler arasında kabulü uzun sürmekte ve bazı durumlarda da dışlanma ile sonuçlanmaktadır. Gittikleri yerlere uyum sağlamak isteyen her göçmen, buldukları ülkede çalışma piyasasına ucuz işçilik başlığında adım atmaktadır. Piyasanın altında ücret talebi, yerlilerin istihdamı konusunda bazı yorumlara göre sorun yarattığı için bu durum da yerliler için göçmenleri sevmeme ve alışamama nedeni olarak algılanmaktadır. Belirtilen ekonomik çerçevenin dışında, göçmenlerin gittikleri yerlere kendi kültür bagajlarını (Kirman, 2020) götürmesi, aslında hem göçmenler hem de yerliler için kültürel değişimin en önemli nedeni olarak öne çıkmaktadır.

Son yıllarda, kriminologlar, sosyologlar ve psikologlar tarafından yapılan bireysel ve mikro çalışmalar, göç ve suç ilişkisinin bölgelere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır (Reid vd., 2005; Alaniz vd., 1998; Lee vd., 2001). Bu çalışmalara göre, banliyö yerleşim yerlerinde yaşayan göçmenlerin, kentlere yerleşen göçmenlere göre daha çok suça eğilimli davranış sergilediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda sosyal yerleşmenin göç ve suç ilişkisini pozitif ve negatif olmak üzere etkilediği görülmektedir. Banliyö ve şehir yerleşim yerleri, göçmenlerin yalnızca suç ile değil doğrudan işsizlik sorunu ile de ilişkilendirilmelerine yol açmaktadır. Göçün suç eğilimine etkisi üzerine araştırmalar yapan Piopiunik ve Ruhose (2017:258) göçün suç sonucuna varılması konusunda neden oluştuğunun göçmenlere yönelik endişeyi arttırdığını ve sosyal dışlanmanın fitilini yaktığını ifade etmektedir.

Son yirmi yılda göç ve suç ilişkisi üzerine önemli literatür çalışmalarında bulunmuş, bireysel ve makro seviyede yapılan bu araştırmaların bazıları göçmenlerin yerli doğumlu emsallerine göre daha az suç işlediğini, diğer araştırmalar ise göçmenlerce işlenen suçların daha yüksek oranda saptandığını göstermiştir (Dolu, 2012: 60-79). Bu noktadan hareketle, göçmen nüfusunun bulunduğu ülkenin sosyo-ekonomik düzeyi ve göçmen profili bu araştırmaların tartışmasız en önemli elementleri olarak ortaya çıkmıştır. Buna örnek olarak Lauritsen, banliyö gölgelerindeki göç ve suç oranının pozitif yönde ve şehir merkezlerinde bulunan göçün ise negatif yönde seyrettiğini vurgulamıştır (Agnew, 1991: 757-780). Göçün ve göçmenin suç ile olan ilişkisi, hedef ülkenin yerli halkı

için de araştırılması gereken bir etmen haline gelmiştir. Buna bağlı olarak, göçmenlerin, yerli doğumlu olanlar tarafından ırkçılık, dinsizlik, kültürel dışlanma ve bunlara bağlı olarak ötekileştirilmeleri yerli halkın da göçmenlere yönelik suç işleme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bir örnek olarak, Yeni Zelanda'nın Güney Adası'ndaki Christchurch kentinde Cuma namazı esnasında 2 camiye yapılan silahlı saldırıda biri kadın 4 kişi yakalanmış, gerçekleştirilen saldırıda 40 kişinin hayatını kaybettiği açıklanmıştır (Anadolu Ajansı, 2019). Bu durum, yerli insanlar ile göçmenler arasındaki suça yönelimli olmanın gerçekliğini açıkça göstermektedir.

Sosyolojik Suç Teorileri ve Göç

Suç işleyen bireylerin suçu neden işlediklerine yönelik literatürde kabul görmüş suç kuramları bulunmaktadır. Suç kuramları, sosyal yapı kuramları başlığında işlevselci, gerilim, alt kültür ve sosyal ekoloji kuramları olarak dört ana kategoride değerlendirilmektedir.

İşlevselci Kuram: "İnsanlar neden suç işler?" sorusuna cevap arayan işlevselci kuram, ünlü sosyolog Emile Durkheim başta olmak üzere suçun nedenini sosyal yapıda görmektedir. Durkheim'a göre, tüm sosyal olgular toplumun uyumuna katkıda bulunmaya eğilim gösterirler ve sapma davranışlar belirli sınırlarda gerçekleşirse toplumsal olgu olarak görülürler. Durkheim, Sokrates'in asılarak idam edilmesi olayını o günkü toplumun normal karşıladığını belirterek iddiasını desteklemiştir.

Gerilim Kuramı: Gerilim teorisi, bir takım temel değerlere bağlı olarak toplumun homojenliğini kabul ederek suçun nedenini Durkheim gibi toplumun sosyal organizasyonuna bağlamıştır. Bu kuramın en bilinen ismi ise Marton'dur.

Alt Kültür Kuramı: En bilinen isimleri Albert Cohen, Cloward ve Ohlin'in oluşturduğu Alt kültür kuramı, suçun nedenini sapkın normlar ve inançların üyelere kazandırılma süreçlerinde aramaktadır. Bu kurama göre; suçluluğun; gruplar, çeteler, akranlar ve onları çevreleyen yaşamlardan güçlü bir şekilde etkilendiği varsayılmaktadır (Alpman, 2017: 54-55).

Sosyal Ekoloji Kuramları: Chicago Okulu, Shaw ve McKay'in en bilinen isimleri oluşturduğu bu kuram, insan ilişkilerini ve suç/sapma davranışlarını, içinde gerçekleştiği coğrafi çevre ile etkileşim hâlinde ele alan ve inceleyen yaklaşımlardan oluşmaktadır (Ayan, 2011: 458). 1910'ların sonu ve 1920'lerin başında Chicago'da yapılan çalışmalarla ortaya çıkmıştır. Ekolojik yaklaşım aynı yeri paylaşan insanlar arasında bir etkileşim ilişkisinin bulunduğunu varsayar (Adiloğlu, 2018: 2-3).

Yukarıda yer alan kuramlardan hareketle, suçun oluşmasını etkileyen faktörler, toplum, çevre, kültür ve coğrafya gibi bireyin etkileşim alanlarından meydana gelmektedir.

Tartışma

Toplumbilimi, suç kavramını toplumsal organizasyonlar, toplumsal süreçler ve ilişkiler bağlamında incelemektedir. Bu biçimlendirme uğraşının biri de suçu kültür ile ilişkilendirerek açıklama yaklaşımıdır. Bu noktadan hareketle, suç olgusu kültürel çatışmaların bir tezahürü olarak ortaya çıkmaktadır. Yine bu nedenle, sosyoloji temelli suç kuramları, suçu göçün getirdiği olumsuz yükün neden olabileceği kültürel ve toplumsal nedenlere bağlı olarak suçun nedenlerini yapmaktadır. Göç olgusu, kültürel çatışmalara sebebiyet vermesi dolayısıyla bazı sosyolojik teorilerin suçu açıklamak için başvurdukları bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda söz konusu teoriler genel olarak yapı, etkileşim ve eleştirel/çatışmacı teorileri olarak üç üst başlık altında değerlendirilebilir. Göçmen ve Suç ilişkisi söz konusu olduğunda, şiddetin nedenlerinin anlaşılması faydalıdır. Bireyin gösterdiği şiddet genel olarak iki şekilde açıklanır. Birincisi, şiddet davranışının içgüdüsel ve dürtüsel etkenlerle ortaya çıkan doğuştan kazanılmış özellikler olduğu, ikincisi ise şiddet davranışının sosyal etkenlerle ortaya çıkan sonradan kazanılmış özellikler olduğunu şeklindedir. Birinci görüş sosyal etkenleri kullanmadan şiddeti açıklar ve bu açıklama tüm bireyler için geçerlidir. Buna göre şiddet, beslenmek ve cinsellik gibi içgüdüsel bir ihtiyaçtır. Bu bağlamda, Durkheim'ın işaret ettiği gibi toplumsal yapı, ötekileştirilme ve ekonomik eşitsizlikler göçmenlerin suça eğilimini arttırmakta ve gittikleri hedef ülkede suça eğilim göstermelerine neden olabilmektedir. Bu araştırmanın sonucunda, göçmenlerin suça eğilimli davranışlarının göç ettikleri için değil, göç ettikleri yerlerde karşılaştıkları sosyal uyum sorunlarının sonucunda gerçekleştiği değerlendirilmektedir. Hiç gidilmeyen bir yere gidip, hiç karşılaşmayan bir kültürle yüzleşmek ve akabinde düşük ekonomik koşullar altında yaşam mücadelesi vermek yalnızca göçmenleri değil herkesi etkileyebilecek bir tartışma konusudur. İnsan psikolojisine yönelik yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı gibi, şiddet bireyin çaresizliğinin ve başvuracak son çaresinin bir tezahürüdür. Bu noktada, hedef ülkelerin kamu politikalarında göç konusu önemli bir yer tutmalı, özellikle gelişmiş ülkelerde göç bakanlığı kurulmalıdır. Böylece, yerli toplumlar ile göçebe toplumları kaynaştırmak kamu politikaları ile daha az zaman alacak bir olguya dönüşebilecek, göçün suç ile ilişkisi birey suç ilişkisi olarak daha nesnel bir bakış açısı ile ele alınabilecektir.

Kaynakça

Adiloğlu, S. & S. Eklemezler (2018). "Bulgaristan Göçmenleri Ulus-Ötesilik ve Muhacirliğin Yeniden Üretimi", *Turkish Studies*, 13 713-735, ISSN: 1308-2140, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13441>, www.turkishstudies.net, (Erişim Tarihi: 19.12.2020)

Agnew, Robert S. (1991). "Strain and Subcultural Crime Theories", *Criminology: A Contemporary Handbook*, (edi.) Joseph F. Sheley, California: Wadsworth, 4, 273-292.

Akgün, Sibel (2018) "Kimlik Oluşumu Sürecinde Örgüt Ve Örgütlenmenin Yeri", *Turkish Studies* 13/3, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12895>, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, (Erişim Tarihi: 23.12.2020)

Alpman, P.S., & Yarcı, S. (2017) "Göçmenler Konuşabilir mi: Göçmenlik Koşulları Altında Kurulan Sığınmacı Kimliğini Haritalamak", 1. *Uluslararası Göç ve Mülteci Kongresi*, 23-25 Kasım, Düzce Üniversitesi. 147-149. Ankara Üniversitesi *DTCF Antropoloji Dergisi*, 10, 75-84.

Ayan, Sezer (2011) Suçlu Kim: *Türkiye'de Çocuk Suçluluğu*, Ankara: Ütopya.

Bell, B. (2014). Crime and immigration. *IZA World of Labor*, 33: 1-10.

Bommes, M. (2003). Migration in der modernen Gesellschaft. *Geographische Revue*, 2: 41-58.

Cohen, S. (2014). "Kriminolojinin Başarısızlıkları". (Düzenleyen: T. Topcuoğlu) *Ceza Hukuku Ve Kriminoloji Dergisi*, 4, 269-280.

Comer, R. J. (1995). *Abnormal Psychology*. New York: W. H. Freeman Yayınları.

Dolu, O. (2012). "Kriminolojinin Dünü, Bugünü ve Geleceği: Kriminoloji Bilimine Giriş"

Dolu, Osman (2012). "Bireyin Toplumla Olan İlişkilerinin Bir Ürünü Olarak Suç: Sosyal Etkileşim Teorileri", *Kriminoloji içinde*, (edi.) Osman DOLU, *Eskişehir: AÖF*, 60-79.

Erdentuğ, Aygen S. (1977). "Suç Kavramının Kültür Farklılığı Açısından Değerlendirilmesi" *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi* 10, 1,

Erdoğan, M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum Araştırması*, Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi, Ankara: Hugo.

Erdoğan, M.,& Ünver, C. (2015). *Türk İş Dünyasının Türkiye'deki Suriyeliler Konusundaki Görüş, Beklenti ve Önerileri*, Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu, Yayın No: 353, Ankara.

Freedman, J. L., Sears, D. O. & Carlsmith J. M. (1993). *Sosyal Psikoloji* (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitapevi.

Heinisch, R. (2012). "Demokratiekritik und (Rechts-)Populismus: Modellfall Österreich?" *Die österreichische Demokratie im Vergleich*, 7, .361-383.

İçduygu, A., Erder, S., Gençkaya, Ö.F. (2014). "Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları, 1923-2023: Ulus-Devlet Oluşumundan Ulus-Ötesi Dönüşümlere" MiReKoç Proje Raporları 1/2014

Kirman, Mehmet Ali, (2016). *Din Sosyolojisi Sözlüğü*. Adana: Karahan Kitabevi.

Koslowski, R. (2012). *Immigration, Crime and Terrorism. Oxford Handbook on International Migration*, Ed. Marc R. Rosenblum and Daniel J. Tichenor, Oxford: Oxford University Press.

Moshman, D., Glover, J. A. & Bruning, R. H. (1987). "Developmental Psychology A Topical Approach". *Toronto: Addison Wesley Publishing Company*, 2, 785-786.

Oltmer, J. (2018). "Globale Migration: Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bonn", *Bundeszentrale für politische Bildung*, 4, 259-260.

Piopiunik, M. & Ruhose, J. (2017). "Immigration, Regional Conditions, and Crime: Evidence from an Allocation Policy in Germany". *European Economic Review*, 92, 258-282.

Raffelhüschen, B. & Moog, S. (2016). "Zur fiskalischen Dividende der Flüchtlingskrise": *Eine Generationenbilanz. Schnelldienst*, 4: 24-29.

Reid, L., Williams, H. E., Weiss, R. M., & Jaret, A. C. (2005). "The Immigration–Crime Relationship: Evidence Across Us Metropolitan Areas", *Social Science Research*, 34, 757-780.

Şener, B. (2017). "Soğuk Savaş Sonrası Dönemde Uluslararası Göç Olgusu Ve Ulusal Güvenlik Üzerindeki Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme", *Güvenlik Bilimler Dergisi*, 6, 1, 2-3.

Vasiljevic, Z. ve Svensson, R. ve Shannon, D. (2019). Immigration and Crime: A Time-Trend Analysis of Self-Reported Crime in Sweden, 1999–2017. *Nordic Journal of Criminology*, 21 (1): 1-10.

Wlof, N. (2015). Zahlungsbilanz. *Deutschland in Daten*. Leibniz: Zeitreihen zur Historischen Statistik, Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft Leibniz Information Centre for Economics.

Zhang, M. (2018). Does Immigration Cause Crime? Evidence from the United States. The Johns Hopkins University Thesis of Master of Science in Government Analytics. <https://jscholarship.library.jhu.edu/bitstream/handle/1774.2/59893/Zhang,%20Mengyi.pdf?sequence=1>, 09.04.2021.

Extended Abstract

Introduction

Migration is a sociological phenomenon as old as human history. Depending on the reasons why primitive societies have as many war, natural disasters, deportations or better living conditions as today, both individual and mass migrations are one of the most fundamental realities shaping the present. Looking around the world, it can be observed that every nation or every country experiences migration. In this context, when this migration mechanism experienced by each society is evaluated in harmony with place, time and space, it can produce different results regarding the cause of migration and the causality of migration. Looking at the historical journey of migration, the adventure of migrating from one place (source) to another (destination) seems like an easy act, but against its historical background it is understood what a difficult path of fate migration is actually. From primitive periods to the present day, the provision of transportation vehicles necessary to carry out the migration movement, the distance to be migrated, the journey time and the costs of migration, as well as social and cultural barriers, explain that in fact, the migration story is not easily written. The concept of migration, then, can be interpreted as a phenomenon that should be evaluated from social, cultural, economic and political perspectives, as it concerns individuals and therefore societies.

While the desire to emigrate to distant lands underlying migration movements is as old as human history, it is the 19th century of international migration, which has been discussed as a social reality. It is understood that it matured in the 19th century (Sener, 2017, p.2). The reason for this can be shown the emergence of nation-states. The emergence of nation states is a turning point for the migration movement. The reason for this is thought to be that the understanding of nation-state is the country's borders and that the concept of "I am after this border" has a place in the memories. Nation-state building, which took place in the 19th century, was also seen as a symbol of a unity focused on ethnic and cultural identity. During this period, the boundaries set by states regarding their sovereign rights over their countries were drawn with thick lines, and while national borders were reinforced with these lines, those who crossed these

borders were now called "citizens" and "foreigners". In this context, the emergence of these terms at the end of the 19th century, when empires collapsed during this period as an area of international migration, is also a matter to be discussed. By the twentieth century, the severe human rights violations caused by the tortures and deaths experienced with the Second World War led to population mobility all over the world, and as a result, the issue of migration became an important agenda item in our recent history. From this point on, in accordance with the rules of international law, the concepts of refugees, asylum seekers and migrants are among the facts concerning the world. The relocation movements that have appeared in almost every country in the world or will come out in the future have started to be interpreted by the peoples of the places migrated after the construction of a nation state, especially as mentioned above. For some societies, this relocation movement is considered as a "stage of modernism", while for some societies it is considered "the disruption of tradition". As an alternative to these interpretations, some societies call this the hybridization (hybridization) of modernity and traditionalism (Bal, 2008:106)

Methodology

In this study, the criminal orientation status of migrants on the basis of international migration due to different causes is examined. Within this framework, theories, researches and evaluations of immigrant and criminal relationships and answers to the following questions were sought:

- 1) Is there a direct relationship between migration and crime?
- 2) What are the theories for migration and criminal relationship?
- 3) Do indigenous communities affect the criminal orientation of immigrants?
- 4) Does social exclusion encourage immigrants to commit crimes?

Discussion

The phenomenon of migration is a concept that some sociological theories resort to to explain the crime because it causes cultural conflicts. In this context, these theories can be evaluated under three headings as structure, interaction and critical/confrontational theories in general. When it comes to the relationship between Immigrant and Crime, it is useful to understand the causes of violence. The violence shown by the individual is generally explained in two ways. The first is that violent behavior is congenital traits that occur with instinctive and impulsive factors, and the second is that violent behavior is an after-earned trait that occurs through social factors.

The first opinion explains violence without using social factors, and this explanation applies to all individuals. Accordingly, violence is an instinctive need, such as feeding and sexuality. In this context, as Durkheim points out, social structure, othering and economic inequalities increase the tendency of immigrants to crime and can cause them to tend to crime in the target country they are going to. As a result of this research, it is assessed that the criminal behavior of immigrants occurs not because they migrate, but as a result of the social cohesion problems they face in the places where they migrate. Going to a place where you never go, facing a culture that has never been encountered and then fighting for life under low economic conditions is a matter of debate that can affect not only immigrants, but everyone. As can be seen from research into human psychology, violence is a manifestation of the individual's desperation and last resort. In this context, the issue of migration should take an important place in the public policies of the target countries, especially in developed countries, the ministry of migration should be established. Thus, getting together of indigenous communities and nomadic societies can become a phenomenon that will take less time with public policies, and the relationship of migration with crime can be dealt with from a more objective point of view as an individual criminal relationship.

RELATIONSHIP BETWEEN POSITIVE PSYCHOLOGICAL CAPITAL AND JOB CRAFTING: THE MODERATING ROLE OF PERCEIVED OVERQUALIFICATION*

Ebru CAYMAZ

Canakkale Onsekizmart University, Turkey, ebrucaymaz85@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-9119-7659

Semih SORAN

Özyegin University, Turkey, semih.soran@ozyegin.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-5549-9692

Harun ŞEŞEN

European University of Lefke, Cyprus, harunsesen@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-7068-2487

Makale Geliş Tarihi: 18.08.2020 **Makale Kabul Tarihi:** 9.03.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Caymaz, E., Soran, S., & Şeşen, H. (2020). Relationship Between Positive Psychological Capital and Job Crafting: The Moderating Role of Perceived Overqualification. *Mustafa University Journal of Social Sciences Institute*, 18 (47), 36-55

Abstract

Ensuring the compliance of the employees with their jobs has recently become one of the most significant issues in organizational research. The selection of suitable personnel for the characteristics of the job and the organization has taken considerable attention and yet it is still unlikely for most of the employees to be placed in the right job which properly suits their personal goals, skills, and values. The aim of this study is to examine the relationship between psychological capital (PysCap) and job crafting, which promotes loyalty, satisfaction and performance. Grounded on broaden and build theory, the moderation role of perceived overqualification (POQ) in this relationship is also tested in this study. Data were obtained from 315 flight attendants from three different airline companies and analyzed by using hierarchical regression. The results assert that POQ moderates the relationship between job crafting and PsyCap. In the context of all findings, all hypotheses were supported.

*Bu çalışmanın veri toplama kısmında kullanılan anketler 2019 yılında uygulanmış olduğundan, 2020 tarihli TR Dizin Başvuru ve Değerlendirme Süreçleri kriterlerinden etik onay belgesi alınma zorunluğunu kapsamamaktadır.

Keywords: *Job Crafting, Perceived Overqualification, Positive Psychological Capital.*

POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE, İŞ BECERİKLİLİĞİ VE ALGILANAN AŞIRI NİTELİKLİLİK ALGISININ ANALİZİ

Öz

Çalışanların işlerine uygunluğunun sağlanması güncel örgütsel araştırmalarda en önemli konulardan biri haline gelmiştir. İşin ve organizasyonun özelliklerine uygun personel seçimi büyük dikkat çekmekle birlikte çalışanların çoğunun kişisel hedeflerine, becerilerine ve değerlerine uygun düşen doğru işe yerleştirme halen düşük düzeydedir. Bu çalışmanın amacı iş tatminini, sadakati ve performansı teşvik eden pozitif psikolojik sermaye ile iş becerikliliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Genişlet ve Oluştur Teorisi'ne (Broaden-and-Build Theory) dayanan bu çalışma kapsamında, algılanan aşırı nitelikliliğin söz konusu ilişkideki aracılık rolü de test edilmektedir. Veriler, üç farklı hava yolu şirketinde çalışan 315 uçuş görevlisinden elde edilmiş ve hiyerarşik regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, algılanan aşırı nitelikliliğin, iş becerikliliği ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir. Bu bulgular bağlamında tüm hipotezler desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Algılanan Aşırı Niteliklilik, İş Becerikliliği, Pozitif Psikolojik Sermaye.*

Introduction

Creative performance and innovative behaviour of employees have become significant human capital, which drives performance, creativity, competitive advantage as well as sustainability of an organization (Amabile, Conti, Coon, Lazenby and Herron, 1996; Kor and Mahoney, 2000). In recent years, some researchers studying the positive psychology approach in creative performance have pointed two significant notions. The first one is uniqueness of creative individuals. Moreover, the second one is the relative effects of positive psychological states in terms of creative performance behaviour and motivation Luthans, Avolio, Avey and Norman, 2007; Kwang and Rodrigues, 2002). Main emphasis is on the role of PsyCap in this process (Avey, Luthans and Youssef, 2010; Hsu, Hou and Fan, 2011). However, whether positive psychological characteristics (e.g., optimism) initiate creative performance behaviour is understudied.

Job crafting is explained as employee motivation which alters the form, meaning and social context of their jobs. Hence, it is summarized as a notion that "fit their own sense of what the job should be" (Wrzesniewski and Dutton, 2001: 185). According to person-job fit theory, overqualified employees possessing sufficient knowledge, abilities, skills and capabilities to perform designated work tend to demonstrate job crafting behaviour (Wu, Luksyte and Parker, 2015; Erdogan et al., 2011).

Relationship Between Positive Psychological Capital and Job Crafting: The Moderating Role of Perceived Overqualification

On the other hand, although a good match between job demands and newcomer qualifications is expected by both hiring organizations and job seekers (Carless, 2005), this matching process generally tends to be imperfect. New entrants to labor markets often feel that their current skills, education and experience are beyond the work requirements (Erdogan *et al.*, 2018) and therefore perceptions of overqualification have become widespread. For instance, according to a recent prediction, 44% of new college graduates as well as 34% of college graduates have a job with a non-mandatory college degree and this condition leads to perceived overqualification (POQ) (Federal Reserve Bank of New York, 2017).

PsyCap, which is one of the recent concepts in positive organizational behaviour, has emerged as an extension of social capital; “who you know” and human capital; “what you know” (Luthans, Avey, Avolio, Norman and Combs, 2006). Promoting favourable approaches in human resources management is asserted as the main purpose of positive psychological capital and it is perceived as a positive input for human resource and job performance development (Luthans, Avey, Avolio and Peterson, 2010). In modern business environment, one of the essential concerns holding a key role in terms of reaching organizational goals is employee performance. Because of its potential to promote employee’s performance in organizations, PsyCap has taken considerable attention (Kappagoda, Othman de Alwis, 2014) and been studied both conceptually and empirically as a core construct (Luthans *et al.*, 2007; Stajkovic, 2003). A recent meta-analysis conducted has presented a significant positive connection between PsyCap and multiple performance measures as well as desirable employee attitudes and behaviours (Avey, Reichard, Luthans and Mhatre, 2011). According to their comprehensive meta-analysis with 51 studies, multiple measures of performance stand for “supervisor evaluations” “self” and “objective”, desirable employee attitudes stand for “job satisfaction”, “psychological well-being” and “organizational commitment” and while “citizenship” is considered as employee behaviour (Avey *et al.*, 2011: 127).

PsyCap involves four dimensions; “self-efficacy”, “optimism”, “hope” and “resilience” (Luthans *et al.*, 2007). The first dimension, self-efficacy, is closely related to social cognitive theory of Bandura (cited from 1997 by Avey, Patera and West, 2006). It can be described as person’s confidence about succeeding in a task within a specific work and it is closely related to perception and interpretation of situations of a person in addition to personal control (Stajkovic and Luthans, 1998; Hayek, 2012). Self-efficacious people have ability to determine and achieve high level goals, select difficult tasks, display high performance and overcome the obstacles. They can work independently and accomplish goals with little support from other people (Luthans *et al.*, 2007). On the other hand, optimism refers to an attributional style based on positive thinking. Optimist people have the belief that they will often experience good things and less likely to think that bad events, even failure will be occurred repeatedly. Hence, their motivation is not affected easily

and they can combine their motivation and persistence with high level of performance (Seligman, 1998; Carver and Scheier, 2002). Resilience stands for the individuals' responses in high stress environments and it is a kind of ability to overcome problems and unexpected barriers to success (Avey, Luthans and Jensen, 2009). Strümpfer and Kellerman (2005) defines resiliency as some adaptive responses; ability to deal or act positively against undesirable conditions, readiness to deal with challenges even coping with disasters and self-repairing afterwards (Cascio and Luthans, 2013). Hope is a positive and motivational sense which helps people to achieve goals (Luthans, Luthans and Luthans, 2004). It is described as a will power that stimulates people while reaching their goals (Clapp-Smith, Vogelgesang and Avey, 2009). A direct relation is defined between hope and locus of internal control (Hayek, 2012). The level of an individual's belief in personal abilities, capabilities, experiences and actions to reach more positive outcomes rather than the negative ones is generally embodied with the locus of control (Wang, Tomlinson and Noe, 2010). The common features of these concepts are psychological well being, high intrinsic motivation and life satisfaction (Campbell, 2000).

PsyCap incorporates the instruments that self-efficacy, hope, optimism, and resilience constructs have common features. In order to enlighten this common content, PsyCap literature has exploited "theory borrowing" which is mainly based on psychological resource theory (Whetten, Felin and King, 2009). This theory enables classifying popular constructs in organizational behaviour studies and these four dimensions of PsyCap have shared mechanisms among themselves although they are empirically demonstrated as discriminant (Luthans *et al.*, 2007). That's why it is referred as a multidimensional subject by Law, Wong and Mobley's (1998) study and the highlighted dimensions are considered to encourage employees to be more attached to their works such as focusing on completing work voluntarily (known as absorption), working hard (vigor) and perceiving work as meaningful and useful (dedication) (Rostiana and Lihardja, 2013). It is also important to note that PsyCap construct is malleable; it has potential to develop through aimed interventions and change in time (Luthans *et al.*, 2010). Moreover, employees with higher levels of PsyCap are found to be more capable of dealing with unsatisfactory working conditions. These employees use their positive PysCap while facing with problems at work; they tend to have an optimistic mindset, which additionally increases their motivation (Paek, Schuckert, Kim Lee, 2015; Walters, 2010). Having an optimistic mindset would also assist employees decrease the perceived overqualification (POQ) feeling. Thus, they tend to be more willing to employ themselves in job crafting as well as increasing their positive job attitudes (Hakanen, Peeters and Schaufeli, 2017; Karatepe and Talebzadeh, 2016). It is also revealed that employees may contribute to job crafting as long as they hold a high level of PsyCap to overcome negative influences of overqualification even if they have a strong level of POQ (Sesen ve Ertan, 2020).

Relationship Between Positive Psychological Capital and Job Crafting: The Moderating Role of Perceived Overqualification

Ensuring the compliance of the employees with their jobs has recently become one of the most significant issues in organizational research (Higgins and Judge, 2004). Great attention is paid to the selection of suitable personnel for the characteristics of the job and the organization and yet it is still unlikely for most of the employees to be placed in the right job which properly suits their personal goals, skills and values (Kulkarni, Lengnick-Hall and Martinez, 2015). On the other hand, designing job descriptions specifying the proper tasks and behaviours has become increasingly difficult within an ever-changing work environment dominated by the uncertainty (Bipp and Demerouti, 2015). Employees are expected to anticipate changes and encouraged to develop adaptability skills in this context. However, low levels of work engagement and relatively low numbers of engaged workers have led researchers to concentrate on enhancing engagement levels in the workplace. Thus, job crafting has become prominent as a principal driver of employee engagement and taken considerable attention from academics (Shin, Hur and Kang, 2018).

Job crafting is defined as an individual level work activity which enables employees when and how to form job tasks (Wrzesniewski and Dutton, 2001). This term involves self-imposed employee behaviours which redesign job tasks as well as the boundaries of the relationship in order to align with employees' motivations, interests and the job passion. In contrast to top-down traditional work, job crafting enables reconstructing work contents, methods (Tims, Bakker and Derks, 2012) and work relationships of employees in terms of authorized work design (Leana, Appelbaum and Shevchuk, 2009). It also aims to acquire a sense of work and identity (Tims and Bakker, 2010). On the other hand, the processes and conditions which initiate crafting of tasks to become engaged is still an underdeveloped issue. Subsequent to the discussions of Wrzesniewski and Dutton (2001), definition of job crafting is enriched by Timms and Bakker (2010) as "for the purpose of balancing job requirement and resources, employees make change in their behaviour according to their ability and needs". The effects of job characteristics in relation to employee motivation and well being are emphasized in this definition. When all definitions are examined, it is seen that the core idea within this term is employees' taking a proactive method to alter the content and ways of the work in order to address the needs of individuals and / or groups while fulfilling their work meaning as a type of pro-organizational behaviour.

In their current study, Bakker, Tims and Derks (2012) discuss whether employees are more involved in job crafting, more engaged in work and have better performance. When employees have more control or freedom, they feel more engaged (Petrou, Demerouti, Peeters, Schaufeli, and Hetland, 2012). It also involves changing the cognitive task limits which leads to shifts in job perception. All these studies suggest the view that employees with job crafting inclination tend to redefine, alter and reshape content of the work and working mode as well as cooperation relationship with other employees.

As a remodeling of work, job crafting has three key features (Wrzesniewski and Dutton, 2001):

1. **Proactiveness:** It is an indicator of proactive behaviour among employees. According to this term, willing employees can determine crafting opportunities. They can actively take action at work and redefine their tasks and objectives at work. Besides, they can actively pursue resources and opportunities in order to generate suitable conditions for crafting and exert to redesign the challenges.
2. **Process adaptability:** According to researches job crafting is an ongoing process and it can be influenced by the career stage of employees. It is also considered as an adaptive process. Employees utilize their strengths to solve work-related problems and keep the work running smoothly.
3. **Immaterial rewards:** Keen employees pursue the material return of the work and endeavour to obtain the intrinsic meaning of it. Awareness of personal value and understanding of the world can be given as examples.

After conducting an extensive literature analysis, three types of job crafting are outlined: task crafting (i.e., type or number of activities), relationship crafting (i.e., with whom an employee interacts with at work) and cognition crafting (i.e., how an employee considers the work) (Wrzesniewski and Dutton, 2001). However, they do not offer specific measurement methods in their study and there is a lack of standardized measurement method. In another study, Leana *et al.* (2009) develops six items to assess individual job crafting referring to previous studies. Slemp and Vella-Brodrick (2013) also devise a job crafting questionnaire. While measurements related to job crafting are still trying to be developed, there is a need for extensive studies examining the relationships between job crafting and other positive and negative organizational inputs. The relationship between PsyCap and job crafting requires more attention in order to discover the processes and conditions which initiate crafting of tasks.

PsyCap becomes significant in this context as the jobs which are enhanced by crafting employees' task boundaries have potential to increase their abilities to improve and/or cogitate over alternative pathways to attain specific goals and therefore promote their hope (Cenciotti, Alessandri and Borgogni, 2016). Besides, job crafters tend to maintain a positive approach dealing with various situations occurring in the workplace via exercising control and consequently, perceive high level of optimism (Vogt, Hakanen, Brauchli, Jenny and Bauer, 2015). Furthermore, job crafting contributes to enabling the ability to handle and deal with difficult incidents and thus, supports employees to build and improve their resilience (Masten, 2001). Lastly, verifying capabilities regarding new activities in work environment may result in mastery experiences and higher levels of self-efficacy. As a result, it is anticipated that employees tend to feel PsyCap when they craft their tasks (van den Heuvel, Demerouti and Peeters, 2015). Owing to positive

Relationship Between Positive Psychological Capital and Job Crafting: The Moderating Role of Perceived Overqualification

influence of job crafting over PsyCap embodying optimism, resilience, hope and self-efficacy, it is also predicted that employees holding higher levels of PsyCap tend to be confident to carry out the tasks, create alternative ways to fulfill them, have belief in obtaining beneficial work outcomes as well as adapt to challenging situations at work (Karatepe ve Karadas, 2015; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti and Schaufeli, 2009). To sum up, employees become self-efficacious, hopeful, optimistic and resilient provided that they craft their work tasks and eventually they are inclined to be engaged, dedicated, vigorous as well as absorbed in their work (Baron, Franklin and Hmieleski, 2016). Hence, the following hypothesis is suggested:

H₁. Psychological Capital will affect job crafting positively.

There are different definitions about perceived overqualification (POQ) in literature. While some researchers present limited descriptions about POQ in which excessive cognitive ability is asserted as the only overreaching characteristic of it (Fine and Nevo, 2008), it is better to conceptualize the term in a more holistic way including other necessary characteristics such as skills, knowledge and abilities. In addition to previous definitions, Fine (2007) makes a more comprehensive definition about POQ. According to his definition, POQ is “the degree which individuals perceive themselves (or others) as possessing more than the required job qualifications” (p.61). In parallel to this view, Johnson and Johnson (2002) define this term as a result of inconsistency between employee competencies and job demands. Johnson, Morrow and Johnson (2002) suggest that contrary to objective overqualification, POQ should be studied as a meaningful interpretation of the work environment of the employee. POQ is put forth as the synonym of underemployment by some researchers (Johnson *et al.*, 2002) whereas it is generally perceived as a subset of underemployment (Maynard, Joseph and Maynard, 2006; Fine, 2007; Fine and Nevo, 2008).

Pursuant to changes in the composition of the economy and the workforce, overqualification has become an important and common issue. For instance, according to a recent research results, nearly half of the US college graduates have a job in which a college education is not required. One of the logical explanations for the increase of worldwide overqualification is the growing number of people seeking for higher education (Peiro, Agust, and Grau, 2010). While education levels are increasing, employment opportunities requiring higher education is not necessarily increasing to the same degree (Bashshur, Hernández and Peiró, 2011; Vedder, Denhart, and Robe, 2013). On the other hand, when graduates are new to the labor market, they tend to work below their education level to become a part of the workforce (Tam, 2010). Figure 1 below offers a detailed explanation about the antecedents and consequences of perceived overqualification (Liu and Wang, 2012).

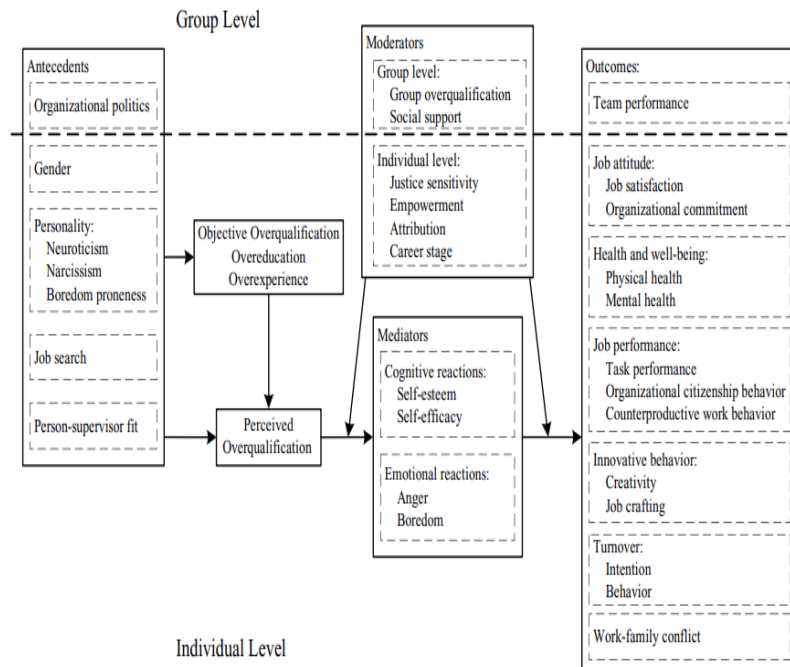


Figure 1. Model of the Antecedents and Consequences of Employee Perceived Overqualification (Liu and Wang, 2012)

At this point there is a need to distinguish two different types of overqualification. In their study, Maltarich, Reilly and Nyberg (2011) suggest that perceived and objective overqualification are different terms despite the fact that they are overlapping. Although it is not a condition for POQ, objective overqualification is seen as a robust predictor of it.

While the relationship between POQ, turnover intentions, job satisfaction, and organizational commitment has taken greater attention, little theoretical attention is given to the relationship between POQ and job tenure, organizational tenure, income and working hours. Most of the POQ literature examines main effects but boundary conditions are neglected (Erdogan and Bauer, 2009). Only recent studies pay some attention to boundary conditions but developing an understanding has potential to become a major initiative (Erdogan, Bauer, Peiró, and Truxillo, 2011).

Furthermore, there is a lack of studies examining the effects of POQ's moderating role in terms of positive psychological capital and job crafting. Some researches discuss the fact that employees with high level of POQ engage in organizational citizenship behaviours at a lower level (Harari, Manapragada and

Relationship Between Positive Psychological Capital and Job Crafting: The Moderating Role of Perceived Overqualification

Viswesvaran, 2017). Even if employees generate novel ideas, they may lack the positive psychological capital to implement these ideas. Hence, further studies are needed to examine the relationship between these subjects. Therefore, the following hypothesis is suggested:

H₂. Overqualification will moderate the relation between PsyCap and job crafting. The relationship between PsyCap and job crafting will be negative for low POQ employees and will be positive for high POQ employees.

This study presents two important contributions. First, it broadens the understanding of how PsyCap's positive impact on job crafting is moderated by POQ. Second, there are no previous studies which investigate the role of POQ as a moderator of the relationship between PsyCap and job crafting. Findings of the study also supports the previous researches which have pointed out that PsyCap has positive impacts on job crafting.

Method

Participant and procedures

The data used in this study were collected from flight-attendants in three different airline companies using paper based and online questionnaires in 2019*. 400 questionnaires were distributed and 315 responses were collected (response rate 78 percent) in 2019. In order to reduce social desirability prejudgment (Podsakoff, MacKenzie, Lee, and Podsakoff, 2003), participants are separately received the questionnaire via e-mail sent by a specific software or in an envelope which ensured confidentiality. Anonymity was assured and participants are requested to give honest answers. Besides, participants were also informed about that there were no correct answers. The hypothetical model is given on Figure-2.

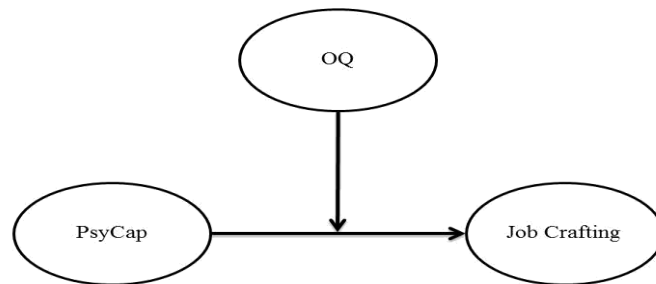


Figure 2. Hypothetical Model

*Since the questionnaires used in the data collection part of this study were applied in 2019, they do not include the requirement to obtain an ethical approval certificate from the 2020 TR Index Application and Evaluation Process criteria.

Measurement scales

Respondents were requested to reply all items based on a five-point Likert scale (5 = strongly agree and 1 = strongly disagree). These items were adjusted in line with theoretical constructs and measures, which were recommended in the literature.

The positive PsyCap assessment includes 24-item measure of Luthans et al. (2007). These items measure the four positive constructs which involve PsyCap, optimism (Scheier and Carver, 1985), resiliency (Wagnild and Young, 1993), hope (Synder et al., 1996), self-efficacy (Parker, 1998). Some sample items are: “*I feel confident helping to set targets / goals in my work area*” and “*I feel confident in representing my work area in meetings with management*”. The scale has been translated and adapted to Turkish by Çetin and Basım (2012). In our study, we used this version. However, in this study, since it was more useful for our study purpose, for using a more aggregated construct we tested two different models. The first model was the first-order (which is four dimensional) model and it was the original one. The second model was the aggregated one namely the second-order (which includes four separate dimensions as indicators of one general dimension) model suggested by Luthans et al. (2007). The Cronbach’s alpha of the one-factor scale was .91.

Perceived overqualification is assessed with the nine-item perceived overqualification scale of Maynard et al. (2006). The scope of employees’ perceptions about their qualifications and job requirements are determined by asking questions such as “*My job requires less education than I have*”. To adapt related measure into Turkish, Brislin, Lonner, and Thorndike’s (1973) framework was followed. At first, forward translation and the assessment of the translation were carried out. Secondly, the same process was carried out in backward translation and the assessment of the translation. Finally, adjusted questions are discussed with the experts. The Cronbach’s alpha of the scale was .90.

Job crafting is measured with 21-item job crafting scale from Tims et al. (2012). The first dimension in the scale is structural job resources. They are measured by five items (for instance “*Last month, I tried to learn new things at work*”). The second dimension has five items and crafting of social job resources are measured (such as “*Last month, I asked colleagues for advice*”). The third dimension also has five items and addresses challenging job demands (for instance “*Last month, I tried to start new projects at work when there was not much to do*”). The fourth dimension is measured by six items and addresses hindering job demands (such as “*Last month, I organized my work so that I did not have to concentrate for too long a period at once*”). For adaptation of Turkish, a process similar to perceived overqualification scale is used. For our study purpose, one-dimension job crafting scale was more suitable. Thus, we aggregated the sub dimensions of the scale to have an overall job crafting score as suggested by Rudolph et al. (2017) and Hur et al. (2019). The Cronbach’s alpha of the overall scale was .89.

Relationship Between Positive Psychological Capital and Job Crafting: The Moderating Role of Perceived Overqualification

Control Variables

According to substantial research, there is a correlation between demographics and POQ involving age (Maynard, Brondolo, Connelly and Sauer, 2015), gender (Feldman, 1996), and job duration (Erdogan, Tomás, Valls, and Gracia, 2018). Therefore, this study also added age, gender and job duration as control variables.

Validity of the measures

In order to test the construct validity of the research variables, AMOS software was used for confirmatory factor analysis. In the test, maximum likelihood estimation of the covariance matrix was applied. On the perceived overqualification scale we tested first-order one-factor model and the results fit the data well ($\chi^2 = 54,794$, $p < 0.01$; degrees of freedom (df) = 27, goodness of fit (GFI) = 0,88, comparative fit index (CFI) = 0,90, root-mean-square error of approximation (RMSEA) = 0,06, incremental fit index (IFI) = 0,89). For the PsyCap and job crafting scales, we tested second-order models independently to find out whether second-order factors can be used and the results indicated that the second-order models for PsyCap ($\chi^2 = 756,504$, $p < 0,01$; df = 248, GFI = 0,89, CFI = 0,89, RMSEA = 0,06, IFI = 0,89) and job crafting ($\chi^2 = 533,008$, $p < 0,01$; df = 185, GFI = 0,90, CFI = 0,90, RMSEA = 0,06, IFI = 0,90) had good fits.

Results and Discussion

Table 1 reveals the descriptive statistics and correlation results. The correlation table presents a remarkable relationship between all the variables. The results show that the three-factor model (all of the three variables on their original construct) was the best fitting model.

Table 1. Means, Standard Deviations, Reliability Scores and Correlations

Variable	Mean	SD	1.	2.	3.
1.Positive psychological capital	4.23	.29	(.91)		
2.Job crafting	4.12	.56	.32**	(.89)	
3.Overqualification	1.94	.35	-.52**	-.46**	(.90)

Note: ** $p < 0.05$

Hierarchical regression is used to analyze PsyCap, pointing out the effect on the three dimensions of job crafting as well as the moderating role of POQ as presented in Table 2.

Table 2. Regression Analyses Results

Variables	Job crafting	
	Model-1	Model-2
Gender	.01	.04
Age	.07	.06
Job duration	.08	-.02
PsyCap	.45***	.14
Overqualification	-.19**	-.04
PsyCap X Overqualification		.70***
<i>F</i>	13.242***	19.046***
<i>R</i> ²	.29	.42

Note: The entries in the table are standardized β s. (** $p < 0.05$ *** $p < 0.001$)

Hierarchical regression was performed and obtained a significant interaction effect using ± 1 standard deviation (Aiken, West and Reno, 1991) to examine research hypotheses. In addition, all variables were gathered around their respective means and interaction terms on the basis of mean-centered scores (Aiken *et al.*, 1991). A three-step moderated regression analysis was employed. At Step 1, the control variables of gender, age and job duration were entered. At Step 2, the main effects of PsyCap and POQ on job crafting were examined. At Step 3, we entered the POQ and examined the moderating effect of POQ and PsyCap on job crafting. H_1 supposed PsyCap will affect job crafting positively. As shown in Table 2, the results showed that PsyCap positively predicted job crafting ($\beta = .45, p < 0.001$). Therefore, H_1 is supported.

H_2 predicted that the employee's POQ will moderate the relation between PsyCap and job crafting. The relationship between PsyCap and job crafting will be negative for low POQ employees and will be positive for high POQ employees. The results indicated that there was a moderating effect of POQ between PsyCap and job crafting ($\beta = .70, p < .001$).

Relationship Between Positive Psychological Capital and Job Crafting: The Moderating Role of Perceived Overqualification

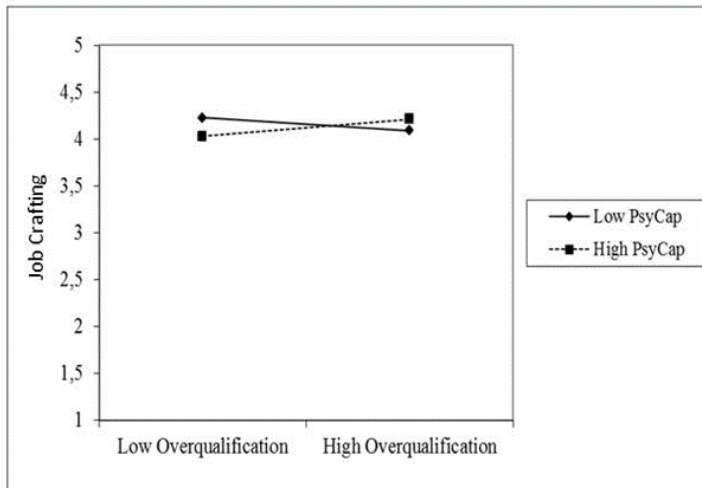


Figure 3. Interactive Effects of PsyCap and Overqualification

In order to go beyond the investigation of the interaction term, simple slope regression lines of job crafting regressed on POQ both for high and low levels (i.e., +1 and -1 SD from the mean) of PsyCap (Aiken *et al.*, 1991) are included. As shown in Figure 3, the simple slopes between job crafting and POQ are significantly positive for low and high PsyCap. However, the positive relationship between PsyCap and job crafting is significantly stronger for low overqualification. Strong PsyCap job crafting is more likely to engage flight-attendants from job crafting when they have low overqualification compared to high overqualification. These results indicate that if the flight-attendants have low overqualification, their PsyCap will increase the job crafting strongly than the flight-attendants with high overqualification. This finding supports the idea that POQ moderates the relation between PsyCap and job crafting. In line with these results, all hypotheses were supported.

POQ is often seen as a barrier to job crafting. While little is known about the causes and moderators of job crafting (Berg, Dutton, and Wrzesniewski, 2013), it is found that PsyCap has positive impacts on this term. On the other hand, POQ is a conditional variable for PsyCap's impacts on job crafting. For the employees with low levels of POQ, the impact of PsyCap on job crafting is found negative; while for high POQ employees the effect of PsyCap on job crafting is positive. PsyCap's positive impact on job crafting is moderated by POQ. Hence, if the employee has low POQ, the effect of PsyCap turns to be negative.

A vast body of literature asserts that overqualified employees tend to involve with job crafting in a positive manner (e.g. Weller, Hymer, Nyberg, and Ebert, 2019; Laurence, 2010; Erdogan *et al.*, 2011). In this study it is suggested that

paying attention to the qualifications of employees on job selection processes as well as developing and reconfiguring adaptive matching techniques would help managers to employ suitable human resources. Although, a negative impact of POQ on job crafting is found in some studies (e.g. Lin, Law, & Zhou, 2017), overqualified employees would be better for high job crafting. However, there is still little known about the effects of organizational tenure. Therefore, if future studies focus on the role of organizational tenure, there would be more comprehensive results. This study is a cross-sectional one but in the long run, high POQ may yield negative outcomes also. Future studies may test the moderating roles of POQ and job tenure together.

References

Aiken, L.S., West, S.G., & Reno, R.R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Amabile, T.M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal* 39(5), 1154-1184.

Avey, J.B., Luthans, F., & Jensen, S.M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management* 48(5), 677-693.

Avey, J.B., Luthans, F., & Youssef, C.M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management* 36(2), 430-452.

Avey, J.B., Patera, J.L., & West, B.J. (2006). The implications of positive psychological capital on employee absenteeism. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 13(2), 42-60.

Avey, J.B., Reichard, R.J., Luthans, F., & Mhatre, K.H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly* 22(2), 127-152.

Bakker, A.B., Tims, M., & Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human Relations*, 65(10), 1359-1378.

Baron, R., Franklin, R., & Hmieleski, K. (2016). Why entrepreneurs often experience low, not high, levels of stress: The joint effects of selection and psychological capital. *Journal of Management* 42, 742–768.

Bashshur, M.R., Hernández, A., & Peiró, J.M. (2011). The impact of underemployment on individual and organizational performance. In D.C. Maynard, & D.C. Feldman (Eds.), *Underemployment: Psychological, economic, and social challenges* (pp. 187-213), Research Collection Lee Kong Chian School of Business, Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-9413-4_10

Relationship Between Positive Psychological Capital and Job Crafting: The Moderating Role of Perceived Overqualification

Berg, J.M., Dutton, J.E., & Wrzesniewski, A. (2013). Job crafting and meaningful work. In B.J. Dik, Z.S. Byrne, & M.F. Steger (Eds.), *Purpose and meaning in the workplace* (pp. 81-104), Washington, DC: American Psychological Association.

Bipp, T., & Demerouti, E. (2015). Which employees craft their jobs and how? basic dimensions of personality and employees' job crafting behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 88, 631–655.

Brislin, R.W., Lonner, W. J., & Thorndike, R.M. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Campbell, L.K. (2000). A comparison of job satisfaction between internal and external locus of control nurses. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Texas A&M University – Commerce, Texas, USA.

Carless, S. (2005). Person-job fit versus person-organization fit as predictors of organizational attraction and job acceptance intentions: a longitudinal study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 78, 411-429.

Carver, C.S., & Scheier, M.F. (2002). *Optimism*. In C.R. Snyder, & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 231–243), Oxford University Press.

Cascio, W., & Luthans, F. (2013). Reflections on the metamorphosis at Robben Island: the role of institutional work and positive psychological capital. *Journal of Management Inquiry* 23(1), 51–67.

Cenciotti, R., Alessandri, G., & Borgogni, L. (2016). Psychological capital and career success over time: The mediating role of job crafting. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 24(3), 372-384.

Çetin, F., & Basım, N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi* 45(1), 121-137.

Clapp-Smith R., Vogelgesang G.R., & Avey, J.B. (2009). Authentic leadership and positive psychological capital: the mediating role of trust at the group level of analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 15(3), 227-240.

Erdogan, B., & Bauer, T.N. (2009). Perceived overqualification and its outcomes: the moderating role of empowerment. *Journal of Applied Psychology* 94, 557–565.

Erdogan, B., Bauer, T.N., Peiró, J., & Truxillo, D.M. (2011). Overqualified employees: Making the best of a potentially bad situation for individuals and organizations. *Industrial and Organizational Psychology* 4(2), 215-232.

Erdogan, B., Tomás, I., Valls, V., & Gracia, F.J. (2018). Perceived overqualification, relative deprivation, and person-centric outcomes: The moderating role of career centrality. *Journal of Vocational Behavior* 107(4), 233-245.

Federal Reserve Bank of New York (July 5, 2017). The labor market for recent college graduates. Retrieved on July 7, 2020. Retrieved from:

<https://www.newyorkfed.org/research/college-labor-market/college-labor-market-underemployment-rates.html>.

Feldman, D.C. (1996). The nature, antecedents and consequences of underemployment. *Journal of Management* 22(3), 385-407.

Fine, S. (2007). Overqualification and selection in leadership training. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 14, 61-68.

Fine, S., & Nevo, B. (2008). Too smart for their own good? A study of perceived cognitive overqualification in the workforce. *International Journal of Human Resource Management* 19, 346–355.

Hakanen, J.J., Peeters, M.C., & Schaufeli, W.B. (2017). Different types of employee well-being across time and their relationships with job crafting. *Journal of Occupational Health Psychology* 23(2), 289-301.

Harari, M.B., Manapragada, A., & Viswesvaran, C. (2017). Who thinks they're a big fish in a small pond and why does it matter? A meta-analysis of perceived overqualification. *Journal of Vocational Behaviour* 102(4), 28-47.

Hayek, M. (2012). Control beliefs and positive psychological capital: Can nascent entrepreneurs discriminate between what can and cannot be controlled?. *Journal of Management Research* 12(1), 3-13.

Higgins, C.A., & Judge, T.A. (2004). The effect of applicant influence tactics on recruiter perceptions of fit and hiring recommendations: a field study. *Journal of Applied Psychology* 89(4), 622-632

Hsu, M.L., Hou, S.T., & Fan, H.L. (2011). Creative self-efficacy and innovative behavior in a service setting: Optimism as a moderator. *The Journal of Creative Behavior* 45(4), 258-272.

Hur, W.M., Moon, T.M., & Choi, W.H. (2019). The role of job crafting and perceived organizational support in the link between employees' CSR perceptions and job performance: A moderated mediation model. *Current Psychology*. doi: 10.1007/s12144-019-00242-9

Johnson, G.J., & Johnson, W.R. (2002). Perceived overqualification, positive and negative affectivity and satisfaction with work. *Journal of Social Behavior and Personality* 15, 167-184.

Johnson, W.R., Morrow, P.C., & Johnson, G.J. (2002). An evaluation of the perceived overqualification scale across work settings. *Journal of Psychology* 136, 425–441.

Kappagoda, S., Othman, H., & de Alwis, G. (2014). The impact of psychological capital on job performance: Development of a conceptual framework. *European Journal of Business and Management* 6(14), 143-154.

Karatepe, O.M., & Karadas, G. (2015). Do psychological capital and work engagement foster frontline employees' satisfaction?. *International Journal of Contemporary Hospitality Management* 27(6), 1254-1278.

Relationship Between Positive Psychological Capital and Job Crafting: The Moderating Role of Perceived Overqualification

Karatepe, O.M., & Talebzadeh, N. (2016). An empirical investigation of psychological capital among flight attendants. *Journal of Air Transport Management* 55(6), 193-202.

Kor, Y.Y., & Mahoney, J.T. (2000). Penrose's resource-based approach: The process and product of research creativity. *Journal of Management Studies* 37(1), 109-139.

Kulkarni, M., Lengnick-Hall, M.L., & Martinez, P.G. (2015). Overqualification, mismatched qualification, and hiring decisions: perceptions of employers. *Personnel Review* 44(4), 529-549.

Kwang, N.A., & Rodrigues, D. (2002). A big-five personality profile of the adaptor and innovator. *The Journal of Creative Behavior* 36(4), 254-268.

Laurence, G.A. (2010). Workaholism and expansion and contraction oriented job crafting: The moderating effects of individual and contextual factors. *Doctoral Dissertation*, Syracuse University, Syracuse, New York, NY.

Law, K.S. Wong, C.S., & Mobley, W.H. (1998). Toward a taxonomy of multidimensional constructs. *Academy of Management Review* 23(4), 741-755.

Leana, C., Appelbaum, E., & Shevchuk, I. (2009). Work process and quality of care in early childhood education: the role of job crafting. *Academy of Management Journal* 52(6), 1169-1192.

Lin, B., Law, K., & Zhou, J. 2017. Why is underemployment related to creativity and OCB? A task crafting explanation of the curvilinear moderated relations. *Academy of Management Journal* 60, 156-177.

Liu, S., & Wang, M. (2012). Perceived overqualification: A review and recommendations for research and practice. *Research in Occupational Stress and Well-Being* 10, 1-42.

Luthans, F., Avey, J.B., Avolio, B.J., & Peterson, S.J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly* 21(1), 41-67.

Luthans, F., Avey, J.B., Avolio, B.J., Norman, S.M., & Combs, G.M. (2006). Psychological capital development: toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior* 27(3), 387-393.

Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B., & Norman, S.M. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology* 60(3), 541-572.

Luthans, F., Luthans, K.W., & Luthans, B.C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons* 47(1), 45-50.

Maltarich, M.A., Reilly, G., & Nyberg, A.J. (2011). Objective and subjective overqualification: Distinctions, relationships, and a place for each in the literature. *Industrial and Organizational Psychology* 4, 236-239.

Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist* 56, 227-238.

Maynard, D.C., Brondolo, E.M., Connelly, C.E., & Sauer, C.E. (2015). I'm too good for this job: Narcissism's role in the experience of overqualification. *Applied Psychology, an International Review* 64(1), 208-232.

Maynard, D.C., Joseph, T.A., & Maynard, A.M. (2006). Underemployment, job attitudes, and turnover intentions. *Journal of Organizational Behavior* 27, 509–536.

Paek, S., Schuckert, M., Kim, T.T., & Lee, G. (2015). Why is hospitality employees' psychological capital important? The effects of psychological capital on work engagement and employee morale. *International Journal of Hospitality Management* 50(7), 9-26.

Parker, S. (1998). Enhancing role breadth self-efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology* 83(6), 835-852.

Peiro, J.M., Agust, S., & Grau, R. (2010). Relationship between perceived overeducation and job satisfaction among Spanish young workers: The moderating role of salary, contract of employment, and work experience. *Journal of Applied Social Psychology* 40, 666–689.

Petrou, P.; Demerouti, E., Peeters, M.C. W., Schaufeli, W.B., & Hetland, J. (2012). Crafting a job on a daily basis: Contextual correlates and the link to work engagement. *Journal of Organizational Behavior* 33(8), 1120-1141.

Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J.Y., & Podsakoff, N.P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology* 88(5), 879-903.

Rostiana, D., & Lihardja, N. (2013). The influence of psychological capital to work engagement and organizational citizenship behavior. *International Conference on Entrepreneurship and Business Management*, Sanur, Bali, November 21 – 22.

Rudolph, C.W., Katz, I.M., Lavigne, K.N., & Zacher, H. (2016). Job crafting: A meta-analysis of relationships with individual differences, job characteristics, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior* 102, 112-138.

Scheier, M., & Carver, C. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology* 4(3), 219-247.

Seligman, M. (1998). What is the good life?. *APA Monitor* 29(10), 1-22.

Sesen, H., & Ertan, S.S. (2020). Perceived overqualification and job crafting: The moderating role of positive psychological capital. *Personnel Review* 49(3), 808-824.

Relationship Between Positive Psychological Capital and Job Crafting: The Moderating Role of Perceived Overqualification

Shin, I., Hur, W. M., & Kang, S. (2018). How and when are job crafters engaged at work?. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 15, 2138.

Slemp, G.R., & Vella-Brodrick, D.A. (2013). The job crafting questionnaire: A new scale to measure the extent to which employees engage in job crafting. *International Journal of Wellbeing* 3(2), 126-146.

Snyder, C.R., Simpson, S.C., Ybasco, F.C., Borders, T.F., Babyak, M.A., & Higgins, R.L. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology* 70(2), 321-335.

Stajkovic, A.D. (2003). Introducing positive psychology to work motivation: Development of a core confidence model. In *Academy of Management national meeting*, Organizational Behavior Division, Seattle, Washington.

Stajkovic, A.D., & Luthans, F. (1998). Self-Efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 124(2), 220-240.

Strümpfer, D.J.W., & Kellerman, A.M. (2005). Quiet heroism: Resilience and thriving. Johannesburg, South Africa: A. M. Kellerman & Associates.

Tam, H. (2010). Characteristics of the underemployed and the overemployed in the UK. *Economic and Labour Market Review* 4, 8–20.

Tims, M., & Bakker, A.B. (2010). Job crafting: Towards a new model of Individual job redesign. *SA Journal of Industrial Psychology* 36(2), 1-9.

Tims, M., Bakker, A.B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior* 80(1), 173-186.

Van den Heuvel, M., Demerouti, E., & Peeters, M.C.W. (2015). The job crafting intervention: Effects on job resources, self-efficacy, and affective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 88(2), 1-22.

Vedder, R., Denhart, C., & Robe, J. (2013). Why are recent college graduates underemployed? University enrollment and labor market realities. Retrieved on July 7, 2020. Retrieved from <http://centerforcollegeaffordability.org/uploads/Underemployed%20Report%202.pdf>.

Vogt, K., Hakanen, J.J., Brauchli, R., Jenny, G.J., & Bauer, G.F. (2015). The consequences of job crafting: A three – wave study. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 25(3), 1-10.

Wagnild, G., & Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the resiliency scale. *Journal of Nursing Measurement* 1(2),165-178.

Walters, J. (2010). *Positive management: Increasing employee productivity*. New York, NY: Business Expert Press.

Wang, S., Tomlinson, E.C., & Noe, R.A. (2010).The role of mentor trust and protégé internal locus of control in formal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology* 95, 358-367.

Ebru Caymaz, Semih Soran & Harun Şeşen

Weller, I., Hymer, C.B., Nyberg, A.J., & Ebert, J. (2019). How matching creates value: Cogs and wheels for human capital resources research. *Academy of Management Annals* 13(1), 188-214.

Whetten, D.A., Felin, T., & King, B.G. (2009). The practice of theory borrowing in organizational studies: Current issues and future directions. *Journal of Management* 35, 537-563.

Wrzesniewski, A., & Dutton, J.E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review* 26, 179–201.

Wu, C.H., Luksyte, A., & Parker, S.K. (2015). Overqualification and subjective well-being at work: The moderating role of job autonomy and culture. *Social Indicators Research* 121(3), 917-937.

Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E., & Schaufeli, W.B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 82, 183–200.

DEDE KORKUT KİTABINA EĞİTİM VE ÇOCUK EĞİTİMİ AÇISINDAN BİR BAKIŞ*

Bülent ARI

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü, bulentari01@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-7807-3660

Makale Geliş Tarihi: 05.02.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 05.03.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Arı, B. (2021). Dede Korkut Kitabına Eğitim ve Çocuk Eğitimi Açısından Bir Bakış. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 56-68

Öz

Bu çalışmada Dede Korkut Kitabının eğitimle ilişkisi ele alınmaktadır. Bu amaçla Dede Korkut Kitabı'nda eğitim anlayışı, Dede Korkut tipinin toplum eğitimi açısından işlevi, Dede Korkut Kitabı'nda çocuk ve çocuğun yetiştirilmesi, Dede Korkut Kitabı'nda çocuk eğitiminde kullanılacak nitelik ve davranışlar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Bu nitelik ve davranışlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt başlık altında toplanmıştır. Olumlu nitelik ve davranışlar; kahramanlık, yiğitlik, sadakat, iffet, verdiği sözde durma, cesaret, ana babaya, büyüğe saygı, vefa, iyi model olma, töreye riayet gibi alt maddelere ayrılarak ele alınmıştır. Olumsuz nitelik ve davranışlar ise kibir, yalan, ihanet, uyku-gaflet, haset-kin, bencillik, ahlaksızlık, dedikodu-kov, iftira gibi alt maddelere ayrılarak değerlendirilmiş ve Dede Korkut Kitabı'nda metin örnekleriyle desteklenmiştir.

Dede Korkut Kitabı'nda toplumsal eğitime ve değerlerin aktarılmasına yönelik çok sayıda unsurun bulunduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dede Korkut Kitabı, Eğitim, Çocuk, Çocuk Eğitimi

THE BOOK OF DEDE GORGUD: THROUGH THE LENS OF EDUCATION AND PEDAGOGY

Abstract

In this study, the relation of Dede Gorgud Book with to education is discussed. For this purpose, perception of education in Dede Gorgud Book, role of the Dede Gorgud character in social education, children and bringing up children in the Dede

* Bu makale, 2020'de Gece Yayınları tarafından basılan *Theory and Research in Educational Sciences II* (Ed: Onur Zahal, Kenan Baş) adlı kitapta, bölüm olarak yayımlanan "An Outlook the Book of Dede Korkut in Terms of Education and Pedagogy" başlıklı çalışmanın genişletilerek Türkçeye çevrilmesi ile oluşturulmuştur.

Bülent Arı

Gorgud Book, the qualities and attitudes to be adopted in education were examined in detail.

These qualities and attitudes are presented under two subheadings positive and negative. The positive ones are dealt with by dividing them into such subtitles as heroism, bravery, faithfulness, chastity, keeping one's word, courage, respect for parents and the elder people, loyalty, being a good model and obedience to the morals. The negative ones will be examined through dividing them into such subtitles as arrogance, lie, betrayal, wool-gathering, jealousy-grudge, egoism, immorality, gossip and slander. These qualities and attitudes will be studied and supported with the excerpts from the book of Dede Gorgud.

It is seen that there are many factors in social education and transferring values in the Dede Gorgud Book.

Keywords: *The Book of-Dede Gorgud, Education, Children, Pedagogy.*

Giriş

Her toplumun kendisiyle bütünleşmiş, kültürel ve milli dokusunu yansıtan şaheserleri vardır. Bu şaheserlerde halkbiliminden tarihe, sosyolojiden etnografyaya, dilden coğrafyaya kadar farklı alanlarla ilgili bilgi, kültürel yansımalar ve örnekler bulunabilir. Bu anlamada Türk kültür dünyasının yukarıda saydığımız tüm özelliklerini taşıyan şaheseri Dede Korkut Kitabı'dır. Sözlü kültür döneminde dilden dile dolaşan, sonrasında yazıya aktarılan bu muhteşem eseri önemli kılan iki faktör ön plana çıkar; içerik ve dil.

Dede Korkut Hikâyelerinde dil olarak sembolik bir anlatım tarzı söz konusudur. Yani görünenin sözcüklerle resmedilme sanatı, hikâyelere egemen olan sembolik anlatımı öne çıkarmaktadır. İçerik olarak ise olağanüstü yaşanan olaylar hikâyelerin en dikkat çekici özelliklerindedir. Deli Dumrul'un Azrail ile yaşam mücadelesine girmesi ve bu uğurda Azrail'e kılıç çekip savaşması... Tepegöz'ün doğuşu, öldürülüşü... vs. Hikayelerde bu türden birçok olağanüstü olaylar yaşanmaktadır (Gökyay, 1987: 309).

Dede Korkut Kitabı'nın yazılı nüshalarından başka sözlü gelenek yoluyla günümüze dek ulaşan varyantları da bulunmaktadır (Gökyay, 1973: 48). Deli Dumrul Boyu ile halk arasında Bey Böyrek adıyla anlatılan Bamsı Beyrek ile Banı Çiçek Boyu Dede Korkut'un sözlü varyantlarıdır.

Bu değerli eser, 12 boydan müteşekkildir. Bu 12 sene boyu önünde ise bir mukaddime kısmı vardır:

- Mukaddime
- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu
- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Bölüm
- Kam Püre Bey'in Oğlu Bamsı Beyrek Boyu
- Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olduğu Boyu

Dede Korkut Kitabına Eğitim ve Çocuk Eğitimi Açısından Bir Bakış

- Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu
- Kağlı Koca Oğlu Yigenek Boyu
- Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Boyu
- Begil Oğlu Emrem Boyu
- Uşun Koca Oğlu Seğrek Boyu
- Salur Kazan'ın Esir Olup Uruz'un Çıkardığı Boyu
- İç Oğuz'a Dış Oğuz'un asi Olup Beyrek'in Öldüğü Boyu

Birinci hikâyede, Dirse Han'ın yiğitlerinin bir iftira ile oğlu Boğaç Han'ı babasına öldürtmeğe kalkması ve bunu başaramayınca Dirse Han'ı kâfirlere teslim edilmesi anlatılmaktadır. İkinci hikâyede Kazan Han'ın Beyleri ile eğlenmesi ve avlanırken kâfirler tarafından obasının basılması; bunun sonucunda karısı ile oğlunun esir alınması ve Kazan Han'ın arkadaşlarının esirleri kurtarmaya çalışması anlatılmaktadır. Üçüncü hikâye bir düğün esnasında Beyrek'in kâfirler tarafından kaçırılmasını, dördüncü hikâye ise Kazan Han'ın oğlu Uruz'a mücadele dersi verirken, Uruz'un esir düşmesini içermektedir.

Beşinci hikâyede Deli Dumrul'un Azrail ile karşılaşması ve ona mağlup olması; altıncı hikâyede Kan Turalı'nın, Trabzon Tekfurunun kızını almak için üç canavarla güreşerek kızı alıp obasına dönerken kâfirler tarafından baskına uğraması ifade ediliyor.

Yedinci hikâyede Yiğenek esir babasını kurtarmak için kâfirler ile savaşmakta; sekizinci hikâyede Basat bir canavar-insan olan Depegöz ile mücadele etmektedir.

Dokuzuncu hikâyede Begil'in bir şeref meselesi yüzünden Kazan Han'a kızması, ona isyan etmek istemesi ve bir av esnasında attan düşmesini düşmanlarının öğrenerek obasına hücum etmesi anlatılmaktadır. Hikâyenin sonunda Begil'in kâfirlere karşı galip gelmesi ile sonuçlanmaktadır.

Onuncu hikâye Seğrek'in, esir olan kardeşini kurtarmak için verdiği mücadeleyi; on birinci hikâye Kazan Han 'ın uyurken düşmanlar tarafından esir edilmesi ve oğlu tarafından kurtarılmasını içermektedir.

On ikinci hikâyede bir haysiyet meselesi yüzünden Dış Oğuz'un İç Oğuz'a isyan etmesi anlatılmaktadır (Kaplan, 1997: 14-15).

1) Dede Korkut Kitabı'nda Eğitim Anlayışı

Eğitim, doğumundan ölümüne kadar bireye davranış kazandırma mühendisliği olarak görülüp kültürlenme ve sosyalleşme sürecinde bireyde kasıtlı değişiklikler oluşturan bir süreçtir. Bunlar toplum tarafından arzu edilen değişimlerdir. Bütün ritüellerde bireyin toplumla bütünleşmesi ve etkin kişiliğe sahip olması amaçlanır. Bu kültürlenme sürecinde birey aile ve sosyal çevrede bilinçli ya da tesadüfi öğrenmelerle bu süreci yaşar.

Bülent Arı

Kısaca kültürlenmenin amaçlı olarak yapılan kısmı eğitimidir ve kişiyi yetiştiren, geliştiren, zihnen ve fiziken gerekli donanımı kazandıran kasıtlı bir süreçtir (Fidan, 2012: 6).

Dede Korkut Kitabı, Türk ulusunun geçmişinin, kültürünün ortak düşünüş ve zevkinin bir eseridir. Ergin'in, Dede Korkut Kitabı hakkında söylediklerinden yola çıkarak Dede Korkut Kitabı'nın Türk çocuklarının ruh ve kafa yapısını tek başına sağlayacak karakterde bir eser olduğunu söyleyebiliriz (Ergin, 1989: 25).

Bu hikâyelerde Türklerin yaşam şekli, gelenek-görenek ve toplumsal algıları hakkında fikir sahibi olmak mümkündür. Türkler Orta Asya'da yüzyıllarca göçebe bir yaşam sürmüşlerdir. Bu yaşam tarzıyla ve çevre topluluklarla sürekli bir mücadele içerisinde olmakla savaştı, mücadelecisi, sert bir mizaç, fiziksel anlamda güçlü bir beden yapısı ve hareketli bir karaktere sahip olmuşlardır. Çevre topluluklarla sürekli mücadele içinde olmak, yayılmak (bağımsızlık ruhunun olması sebebiyle başka bir milletin boyunduruğu altına girmemek), yer değiştirmek için yapılan savaşlarla akıncı bir ruh haline sahip olmuşlardır. Savaştı bir ruha sahip olmakla birlikte Türkler en ince duyguları da bünyelerine yerleştirmeyi unutmamışlardır. Doğruluk, cömertlik, zayıfa yardım etmek, ün kazanmak, iyi ve dürüst olmak, sevgiye, dostluğa, arkadaşlığa önem vermek Türklerin hayat felsefeleri adına ruh dünyalarında teşekkül etmiş manevi değerlerdir. Bu konularda da bariz bir şekilde görüldüğü üzere fertler arasında sevgi ve saygıya dayalı kuvvetli bir bağ gözlenmektedir.

Yukarıda bahsedilen bu davranış kalıplarının en belirgin örnekleri Dede Korkut Kitabı'nda görülmektedir. Dede Korkut Kitabı'nın en önemli özelliklerinden biri de "model gösterme" veya "model oluşturma" yoluyla ideal olanı, güzel olanı ve doğruyu göstermesidir. Ancak, bu modeli gösterirken zaman zaman kötü modelleri de göstererek olmaması, yapılmaması gerekenleri de somutlaştırır. Bamsı Beyrek Boyu'ndaki Yalancıoğlu Yaltacuk bu konuda güzel bir örnektir. Oğuz Türkleri yalan söyleyen bir kişiyi horlarlar ve yalan söyleyen kişi en ağır şekilde cezalandırılır (Arı, Karateke; 2010: 278).

Dede Korkut Kitabı, Türk mitolojisi açısından geçmişi açıklayan, geleceğe örnek insan tipleri sunan bir töre kitabıdır. Topluma örnek olabilecek bu kahramanların başından geçen olayları tayin ve tespit eden ise Türk töresidir (Duyamaz, 2000: 109).

Her edebi eserde yeniden belirlenen bu tiplerden kendimize örnek kahramanlar seçer ve onları örnek gösteririz (Ekici, 1995: 123). Hatta derinliğine düşündüğümüzde "altın başlı otağ", "omuzu kuşlu cübbe" gibi Oğuzların, giyim, mimari vb. estetik değer anlayışını gösteren yapılar; düzensizliğin giderilmesi; iç ve dış güzelliğin özendirilmesi açısından önem arz eder. Düzensizliği pozitif uyarılarla düzeltme çabası göstermek, bu anlamda hareket edildiği vakit adab-ı muaşeret kurallarını göz ardı etmemek ve çirkin addedilen, görüntü, davranış ve söylemleri etik kurallar çerçevesinde düzeltmek bu noktadan hareketle mümkün olabilir.

2) Dede Korkut Tipinin Toplum Eğitimi Açısından İşlevi

Dede Korkut Kitabı'na isim veren Dede Korkut'un kim olduğu kesin olarak bilinmemekle birlikte Oğuzların içinde yaşamış efsanevi bir Türk atası olduğu söylenmektedir. Hikâyelerin asıl kahramanı olmayan Dede Korkut, halkın sıkıntılarını danıştığı bir hâkim, Oğuz'un zorlu düşmanlarını yenmesi için kolaylık bulup bu yolda kerametler gösteren bir mübarek, yaşlı ve bilgili bir ozandır. Bilgisi ve hayata dair tecrübesiyle tüm Oğuz beylerinin ve fertlerinin tüm işlerinde Dede Korkut'a danışıkları ve her konularını onunla istişare ettiğini müşahade etmekteyiz. Dede Korkut Kitabı'nda Dede Korkut 12 hikâyenin de sonunda kahramanın ve kahramanın temsil ettiği Oğuzların Kut'u ve uğuru için dua ederek aynı işlevle ortaya çıkar. Yine Ergin'e göre: Dede Korkut, Dedem Korkut, Korkut gibi birçok farklı isimle anılan karakter; destan ve hikâyelerde Oğuzların akıl danıştığı, bilgi ve tecrübesine güvendiği ve kahramanın doğumu, ad alması gibi aşamalarda ortaya çıkıp bu görevi ifa eden bilge bir kişidir. Sahip olduğu tüm manevi meziyetleri ile de toplumun önünden giden ak sakal, veli bir kişidir de (Ergin, 1989: 73).

Öykülerin anlatıcısı Dede Korkut hem bilgin, kâhin, sağlam bir yorumcu, Tanrı'nın ilhamına ermiş bir "veli", hem de her soruna bir çözüm yolu gösteren bir danışman ve hakemdir. Sözüne güvenilen, verdiği sözü yerine getiren ve kendi sözü de yerine getirilen bir halk büyüğüdür. Gökyay, Dede Korkut'un bir devlet adamı olmakta ziyade "halk hekimi" ve "şaman" olduğu görüşündedir (Gökyay, 1987: 309).

Yaşça Oğuzların en büyüğü ve ahlaki yönden en örnek kişiliğe sahip, Dede Korkut'taki bu yaşlı ozan, geleneksel bilgi ve tecrübenin en önemli kaynağı olarak yaşlılığın olumlu konumlanmasında da en önemli temsilciliği yapmaktadır. Bu bağlamda yaşlı bilge "saygı ideolojisinin" bir temsilcisidir. Öğrenciler, okul ortamında Dede Korkut eseri hakkında bilgi edinmenin yanı sıra yaşadığı toplumun değer yargılarını da öğrenmektedirler bu eser vesilesiyle. Bu değerlerin başında da saygı gelmektedir. Dede Korkut Hikâyeleri, ismini saygı değerinin bir uzantısı olarak almıştır. Dede Korkut, hikâyenin asıl kahramanı olmamasına rağmen esere adını vermiş ve her hikâyede mutlaka onun sözüne başvurulmuştur. Oğuzların, zor durumda olduklarında ona akıl danışmaları, çocuklarına ad vermesi, Oğuz boyları için dua etmesi gibi toplumsal olaylarda halka yön vermesi ona duyulan saygının bir göstergesidir (Şahin, 2015: 72).

Bütün bu yönleriyle sadece Dede Korkut adının bile geçmesi saygı kavramının öğretilmesi açısından yeterlidir.

3) Dede Korkut Kitabı'nda Çocuk ve Çocuğun Yetiştirilmesi

Dede Korkut Kitabı'nda çocuk eğitiminin büyük bir yeri vardır, eserin mukaddime kısmında da buna dikkat çekilir. "Kız anadan görmeyince öğüt almaz, oğul atadan görmeyince sofraya çekmez" Oğul atanın yetürüdür, iki gözünün biridir. Devletlü oğul kopsa ocağının közidir. Oğul dahi neylesin baba ölüp mal kalmasa. Baba malından ne faide başda devlet olmasa. Allah devletsüz şerinden saklasın hanum sizi." (Ergin, 1989: 74).

Dede Korkut Kitabı göçebe bir toplum yapısını yansıtır. Göçebe yaşayan toplumlarda da çocukların yetiştirilmesi örf, adet ve töre ile sağlanır. Güç ve kuvvete dayalı sürdürülen bir toplumda erkek çocuğa önem verilir. Oğul, yalnızca kişisel güveni sağlayan, dinsel sevgiyi yaratan bir etken değil, aynı zamanda da toplum varlığı ve geleceği için de önemli bir teminattır (Binyazar, 1996: 4).

Dede Korkut Kitabı'nda çocuk sahibi olmak önemlidir. Çocuk sahibi olmayanların lanetlendiğine inanılır. Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu'nda Bayındır Han'ın şu sözleriyle bu duruma dikkat çekilir: "Kimin ki oğlı kızı yok, kara otağa kondurun, kara kıçe altına döşen, kara koyun yahnisinden önine getirün, yirse yisün, yimezse tursun gitsin, oğlı olanı ak otağa, kızı olanı kızıl otağa kondırın. Oğlı kızı olmayanı Hak Ta'ala kargayuptur, biz dahi karğarız, bellü bilsin demiş idi." (Ergin, 1989: 79).

Dede Korkut Kitabı'nda erkek çocuklar, bir kahramanlık gösterdiğinde Dede Korkut gelir ve onlara ad verir. Dede Korkut Kitabı'na bakıldığında bu gençlerin yiğit ve savaşçı olması; göçebe yaşamda hayatta kalabilmesi için önemli bir gelenektir. Kitapta Boğaç Han ve Bamsı Beyrek'in bu şekilde –yiğitlik göstererek- ad aldığı görülür (Ergin, 1989: 82,120).

Hatta, yiğitlik göstermeyen, baş kesmeyene; aç doyurmayan, çıplak giydirmeyene beylik de verilmez. Uşun Koca Oğlu Segrek Boyu'nda bu husus şu şekilde dile getirilir:

" Ters uzamış dirler-idi. Oğuzda bir yiğit var idi. Aydur: Mere Uşun Koca Oğlı bu oturan bilge her biri oturduğu yiri kılıcıyla etmeğiyle alupdur; mere sen baş mı kesdün, kan mı tökdün; aç mı toyurdun, yalıncağ mı tonatdun, didi. Egrek Aydur: Mere Ters Uzamış baş kesüp kan dökmek hüner midür didi. Aydur: Beli hünerdir ya" (Ergin, 1989: 225).

Yine Kazan Bey Oğlu Uruz'a yiğitlik göstermemiş olduğu için Uruz'un babası Kazan Bey'e söylediği şu sözler Oğuzların çocuğun nasıl yetiştirildiğini ve Oğuz toplumunda model olmanın eğitimin ana çıkış noktası olduğunu ortaya koyar: "Depeçe böyümüşsin köşekçe aklın yok, depeçe böyümüşsün, tarıca beynin yok. Hüneri oğul atadan mı görür öğrenür, yohsa atalar oğuldan mı öğrenür, kaçan sen meni alup kâfir serhadduna çıkardun kılıç çalup baş kesdün, men senden ne gördüm, ne öğrenem, didi" (Ergin, 1989: 156).

Dede Korkut Kitabı'nda ata, ana sözünü dinlemeyen çocuğa iyi gözle bakılmadığı ve toplum tarafından dışlandığı için; çocukların haklı olduklarını bildikleri durumlarda dahi ana, atasözlerini kırmadıkları ve ona riayet ettikleri de dikkatimiz çeker (Ergin, 1989: 91).

Dede Korkut Kitabı'nda çocuklar, kendi menfaatlerinden önce toplumun menfaatini düşünmeye yönelik yetiştirilirler. Çünkü yaşanan ortam birlikte hareket etmeyi gerektirir. Beylerin kendi evlerini yağmalatması, çocuklarda bu bilincin oluşmasında önemli rol oynar. Çünkü başta bey, sonra ana-baba bireye benim neyim varsa, aynı zamanda senin şeklinde bir yaklaşım içerisindedir (Ergin, 1989: 243).

4) Dede Korkut Kitabı'nda Çocuk Eğitiminde Kullanılabilecek Nitelik ve Davranışlar

Dede Korkut Kitabı'nda Boğaç Han, Kan Turalı, Bamsı Beyrek, Selcen Hatun, Burla Hatun gibi çevresinde etkili ve çevresini değiştiren; bu değişimle kendini dönüştüren karakterler yüzlerce yıl öncesine ait Türk insanının karakterini, yaşam şeklini yansıması açısından son derece önemli şahsiyetlerdir.

Tip olmaktan çıkarak karakter olma yolunda zor sınavlardan geçen söz konusu kişiler, soylu bir insan olarak anlatı boyunca değişen, dönüşen ve kendini gerçekleştirmek için gayret içerisinde olan, bu yönde girişimlerde bulunan bireylerdir. Dede Korkut Kitabı'nda kahraman olarak nitelenen bu kişiler ve onların değerler dünyası, Dede Korkut Kitabı'nın dramatik aksiyonunu yönlendiren bir güç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dede Korkut Kitabı içerisindeki bu değerler sistemi olumlu ve olumsuz davranışlarla sergilenmesiyle kendisini ortaya koyar. Ortaya konulan bu davranışlardan yola çıkılarak çocuklarımızı eğitebiliriz. Olumlu davranışları onlara örnek gösterip, olumsuz davranışları Kitaptaki sonuçlarıyla ortaya koyarak, ibret alınmasını ve hangi davranışlardan sakınmaları gerektiğini verebiliriz. Dede Korkut Kitabı'ndaki çocuk eğitiminde kullanılabilecek bu davranışları olumlu ve olumsuz davranışlar başlığı altında şu şekilde değerlendirebiliriz:

Olumlu Davranışlar:

Cesaret – Kahramanlık

Dede Korkut Kitabı'ndaki birçok bölümde cesaret, ön plana çıkar; kahramanlar kimi zaman 300-600 kişiye tek başlarına karşı koymaya çalışırlar; Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu'ndaki sahnede azgın bir boğa ile birebir döğüşen Boğaç; öğrenciler için cesaret ve kahramanlığın önemli bir örneğini oluşturur. Çünkü Boğaç, burada hem gücünü hem de zekâsını kullanarak boğayı alt eder. Çünkü yumruğunu dayadığı yerden çeker ve boğa tepesinin üstüne düşer (Ergin, 1989: 82).

Burada öğrenciye gücün zekâ ile birleştiğinde bir anlamı olacağı ve kahramanlığın işe yarayacağı mesajı verilebilir. Eğitimde çocuklara cesaretlerini ortaya koyabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Herkesin görüşünü açıkça paylaşabileceği ortamlar oluşturulmalı; güç gösterisi ve cesaret öğrencilerin girişimcilik ve liderlik özelliklerini geliştirmede kullanılmalıdır.

Vefa

Dede Korkut Kitabı'nda sadakat ve vefa ile ilgili birçok örnek vardır. Deli Dumrul'un eşine olan sadakati Yine Begrek'in, Karacuk Çoban'ın Kazan'a bağlılığı ve Karacuk Çoban'ın Kazan için 600 kişiye karşı direnişi, Kazan'a olan bağlılığı, öğrencilerde sadakat – vefa duygusunu ve bu bilinci ortaya koymak açısından kullanılabilir (Ergin, 1989: 99, 103, 247).

Öğrencilere devletin kendilerine sağladığı eğitim imkânı ve ailelerinin onların eğitimi için harcadığı çaba hatırlatılarak; onların da bu çabayı boşa çıkarmamaları;

Bülent Arı

aileleri için hayırlı bir evlat, ülke için iyi bir vatandaş olma gayreti içinde olmaları verilebilir.

Paylaşım

Dede Korkut Kitabı'nda paylaşım önemlidir. Kazan Beyi evini yağmalatır; eşyalarını boyu ile paylaşır; Bamsı Beyrek, evlendiği zaman kırmızı kaftan giyer; arkadaşları neden sen kırmızı, biz ağ kaftan giyeceğiz diyince onlara: "Üzülmeyin, bugün en giyerim, 40 gün teker teker giyersiniz, der" (Ergin, 1989: 129).

Beyrek boyundan yola çıkarak aileler ve öğretmenler elimizdeki varlıkların paylaşarak çoğalacağını; bu şekilde çok fazla insana ulaşılabileceğini; örneğin okuduğumuz kitapları arkadaşlarımızla paylaşırsak; çok daha fazla insanın bilgi sahibi olabileceğini uygulayarak gösterebiliriz.

Sosyal Dayanışma ve Birliktelik

Dede Korkut Kitabı'nda sosyal dayanışma; birlik-beraberlik ile ilgili çok güzel örnekler mevcuttur. Beyler esir düştüğünde ya da zor duruma düştüklerinde diğer beyler hep birlikte yardıma gelir: "Kazan Bigün ınağı, boz aygırlu Beyrek çapar yetdi. Çal kılıcını ağam Kazan yetdüm, didi. Bunun ardınca Hanum gördüm kimler yetdi. Çaya baksa Çalımlu, çal-kara kuş erdemlü, kur kurma kuşaklu, kulağı altun küpeli, kalın Oğuz biglerini bir bir atından yıkıcı Kazılık Koca Oğlu Big Yegenek çapar yetdi. Çal kılıcun ağam Kazan yetdüm, didi..." (Ergin, 1989: 113).

Çocuk sahibi olmayan beyler için hep birlikte dua ederler. Örneğin Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu'nda Dirse Han ve Bay Bican için beyler başlarını gökyüzüne çevirip, el açarak Allah Ta'ala sana bir oğul, sana da bir kız evlat versin, derler (Ergin, 1989: 117).

Dirse Han, aç görse doyurur, yalın görse giydirir, borçluyu borcundan kurtarır (Ergin, 1989: 81).

Görüldüğü üzere Dede Korkut Kitabı'nda savaş sonrası elde edilen zaferler, birinin çocuk sahibi olmasıyla birlikte şenliklerin düzenlenmesi, zengin Oğuz beylerinin yılda bir defa tüm mallarını ihtiyaç sahiplerine yardım etme mantığıyla yağmalatma aneleri vb. uygulamalar; maddi manevi sosyal dayanışma ve birliktelik duygularını pekiştirmektedir.

Okul yöneticilerinin okullarında ihtiyaç sahibi öğrenciler tespit edip, onlara kitap ve sınavlara hazırlık testleri dağıtmaları, fakir öğrencilere yardım etmek için kermes vb. aktiviteler düzenlemeleri; öğrencilerine ihtiyacı olan arkadaşlarına yardım olanağı sağlamaları, söz konusu öğrencilerin sosyal dayanışma ve birliktelik duygularını geliştirecektir.

Ayrıca, gezi, yemek gibi birtakım sportif etkinlikler de grup olma ve bulunulan ortamı benimseme, ona bağlanmaya katkı sağlayacaktır.

Iffet

Dede Korkut Kitabına Eğitim ve Çocuk Eğitimi Açısından Bir Bakış

Dede Korkut Kitabı'nda Boynu Uzun Burla Hatun, namusunu korumak ve Kazan'ın adını lekelememek için; oğlunun etini bile yemeye; sesini çıkarmamaya çalışır (Ergin, 1989: 107).

Yine Segrek'in eşi, Segrek'e seni gelene kadar beklerim; erkek sineği bile üzerime kondurmam, der (Ergin, 1989: 229).

Öğrencilere Dede Korkut Kitabı'ndan hareketle, annenin namus uğruna oğlunun etini bile yemeye razı olduğunu; Türk töresinde namus kavramının bu ölçüde önemli olduğu öğretilerek; onların bu öğrendiklerini davranış haline getirmeleri sağlanabilir.

Saygı

Dede Korkut Kitabı'nda Bey'e, ana-babaya, ağaya saygı; önemli bir noktadır:

- Kan Turalı atasının, anasının ellerin öper ve yola koyulur(Ergin, 1989: 187).
- Emren düşman üzerine giderken ana babasının elini öper (Ergin, 1989: 221).
- Kazan yurduna dönünce kızı gelini karşı gelip elin öper ve ayağına düşerler (Ergin, 1989: 243).
- Egrek kiçi kardaşın boynun öpdi, Segrek dahi ağasının elini öpdi (Ergin, 1989: 233).

Bunların dışında Dede Korkut Kitabı'nda yiğitlik, kahramanlık yapanın, iyilik yapanın eli öpülür. Ona saygı duyulur. Bamsı Beyrek Boyu'nda, Beyrek, bezirganları kafir elinden kurtarır. Bezirganlar Bay Püre Bey'in otağına gelirler. Bir bakarlar ki, Beyrek içeride oturuyor; Bay Püre Beg'den önce gidip onun elini öperler, Bay Püre Beg, kızar ve onlara şu sözlerle töreyi hatırlatır: "Mere kavat oğlu kavatlar ata turur iken oğul elin mi öperler." (Ergin, 1989: 120).

Dede Korkut Kitabı'ndaki bu örneklerden yola çıkılarak, hem aile, hem de okul ortamında her fırsat bulunulan ortamda sevgi ve saygıya dayalı güzel söz ve ifadelerle çocuklara telkinde bulunmak gereklidir. Büyüğe saygı, küçüğe sevginin; insanlara içten ve samimi davranmanın bizim geleneğimizde, töremizde olduğu ve yüzlerce yıl önce yaşayan atalarımızın da saygı ve sevgi ortamında yaşadığı, millet olarak asırlardır birbirimize sevgi ve saygıyla yaklaşmayı bildiğimiz ve buna önem verdiğimiz dile getirilmelidir.

Olumsuz Davranışlar

İftira ve Dedikodu

Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu'nda kırk yiğit Boğaç Han'ı kıskanır; onun hakkında dedikodu yaparlar ve ona iftira atarlar; her türlü arsızlığı, saygısızlığı yaptığını, Bayındır Han'ın bunları duyması durumunda Dirse Han'ın düşeceği durumu hatırlatırlar ve böyle bir oğlun olacağına olmaz olsun, öldürsene derler. (Ergin, 1989: 84).

Okullarda bu tür davranışların yol açtığı kötü sonuçlar -bir insanın hayatına bile mal olabileceği- Dede Korkut Kitabı'ndan yola çıkılarak dile getirilmeli; rehberlik

Bülent Arı

birimi ve sınıf öğretmenleri bu tür davranışların kötülüğünü ve hiç kimseye fayda vermeyeceğini her fırsatta telkin etme yoluna gitmelidirler.

Yalan

Dede Korkut Kitabı'nda yalan kavramına birkaç boyda rastlanır:

- Kazan'ın esir olduğu boyda, Uruz'a babasının, dedesi Bayındır Han olduğu söylenir. (Ergin, 1989: 240).

- Bamsı Beyrek Boyu'nda Kısırça Yinge ve Boğazça Fatma, ere varan kız, benim derler ve Begrek yalan söyledikleri için tüm ayıplarını ortaya dökerek Banı Çiçek'i ortaya çıkmaya zorlar. (Ergin, 1989: 147).

- Yalancıoğlu Yaltacuk, Banı Çiçek ile evlenebilmek için Begrek'in kendisine verdiği gömleği kana bular ve Beyrek'i Kara Dervend'de öldürmüşler, işte nişanı bu gömlek, der. En sonunda foyası ortaya çıkar. Begrek'in ayağına düşüp, kılıcının altından geçerek, en ağır şekilde cezasını alır. (Ergin, 1989: 151).

Çocuklara yukarıda bahsettiğimiz parçalar okutulur; yalanın kötü bir şey olduğu; mutlaka yalan söyleyenin zor duruma düşeceği; onun için dürüst davranmanın erdemi anlatılmalı ve gerek rehber öğretmenler gerekse sınıf öğretmenleri bu tür olaylarla karşılaştıklarında nasihatlerde bulunmalı; itibarın ve kişiliğin önemine vurgu yapılmalıdır.

Kibir

Dede Korkut Kitabı'nda kibirlenme kınanmıştır, kibirli davrananlar cezalarını bulurlar. Örneğin Deli Dumrul Boyu'nda Deli Dumrul kendisine çok güvenen kendisinde daha güçlü birinin olmayacağını düşünerek hareket eden bir konumdayken, medet dileyen bir duruma düşmüştür. (Arı, Karateke; 2010: 282).

Dede Korkut Kitabı'ndaki Deli Dumrul Boy'u öğrencilere okutulmalı ve buradan çıkarılması gereken mesaj iyi bir şekilde yorumlanarak kibirin insanı düşürebileceği kötü durumlar göz önüne serilmeli; kimsenin kimseden insan olarak üstün olmadığı; üstünlük olacaksa bilgi ve iyilikte olması gerektiği verilmelidir.

Ahlaksızlık

Dede Korkut Kitabı'nda Tepegöz Boyu'nda Aruz'un çobanı Sarı Çoban'ın pınar başına konan bir periye saldırması ve cima eylemesi sonucu; kavmin uğradığı kötülükler ve uğursuzluklar, dile getirilir. (Ergin, 1989: 211).

Aile ve okulda çocuklara mutlaka Tepegöz boyu okutulmalı ve ahlaksızlığın, yalnızca kişilere değil, çevresine de telafi edilemeyecek zararlar verebileceği anlatılmalı ve bu yönde nasihatler verilmelidir.

İhanet

Dede korkut Kitabı'nda Dirse Han'ın 40 yiğidi Boğaç Han'ın yaşadığını duyunca; Dirse Han kendilerine zarar vermesin diye, onun ellerinden bağlar, boynuna bir ip takıp, ağ etinden kan çıkıncaya kadar döverler ve kafire teslim ederler. (Ergin, 1989: 91).

Öğrencilere Boğaç Han Boyu okutulduktan sonra bu hareketin yanlış olduğu zaman da bugün de bizim milli ve insani değerlerimize uymadığı; bu tür davranışların yanlışlığı dile getirilmeli; sadakatin, dostluğun önemi, değerine yönelik telkinlerde bulunulmalıdır.

Uyku – Gaflet

Kazan'ın Esir Düşüp Oğlu Uruz'un kurtardığı boyda Oğuz'un uykuya düşkünlüğü şu şekilde dile getirilir: "Kazanı küçük ölüm tutdı, uyutdı. Meger hanım Oğuz bigleri yidi gün uyur-idi. Anun için küçücük ölüm dirler idi." (Ergin, 1989: 234).

Bu uyku halinde Kazan yakalanır ve eli ayağı bağlanarak, tutsak edilir.

Çocuklara Dede Korkut Kitabı'ndan bu olay okutulduktan sonra toplum olarak çok stratejik bir bölgede yaşadığımız; dünyanın uyanık olduğu, dünya uyanırken bizim de toplum olarak gözümüzü açık tutmamız; zamana ayak uydurmamız gereği nasihat edilmelidir.

Sonuç

1. Dede Korkut Kitabı'nda Dede Korkut'un en önemli işlevi yol gösterici olmasıdır. Onun adının kullanılması bile saygı kavramının öğretilmesi açısından önem taşır.
2. Dede Korkut Kitabı'ndaki boylar incelendiğinde vakaların tek bir zincir halinde nakledildiğini ve hakim bakış açısıyla kaleme alındığını görürüz.
3. Dede Korkut Kitabı'nın önemli bir niteliği model gösterme yoluyla kimi zaman iyi ve doğruyu kimi zaman da kötü modelleri göstererek olmaması gerekenleri somut bir hale getirmesidir.
4. Dede Korkut Kitabı Türk ulusunun geçmişinin, kültürünün, ortak düşünüş ve zevkinin bir eseridir. Dede Korkut Kitabı Türk çocuklarının ruh ve kafa yapısını bir arada tutacak; önemli bir eserdir.
5. Dede korkut Kitabı'nda çocuk sahibi olmak çok önemlidir ve çocukların yetiştirilmesi örf, adet ve töre ile sağlanır. Özellikle erkek çocuk, toplumun varlığı ve geleceğinin teminatı olarak görülür.
6. Dede Korkut Kitabı'nın mukaddime kısmına bakıldığında çocuk eğitiminin önemli olduğu görülür. Kızın anadan görünce öğüt alacağı, oğulun atadan görünce sofraya çekeceği ifade edilerek, çocuğun ilk eğitimini aileden alacağı dile getirilir.
7. Dede Korkut Kitabı'na göre çocuk yetiştirilirken, çocuğun kendi menfaatinden önce toplum menfaatini düşünecek şekilde yetiştirilmesi ve ata ana sözünü dinleyip, saygılı olması en önemli nitelikler arasında gösterilir.
8. Dede Korkut Kitabı'nda yüceltilen değerler cesaret, sadakat, yiğitlik, saygılı olma, vefa, namuslu olmak, aşağılanan, kınanan; tasvip edilmeyen değerler ise, iftira, dedikodu, yalan, kibir, ahlaksızlık, ihanet gibi davranışlardır.
9. Kısaca Dede Korkut Kitabı, birtakım erdemleri ve karşıt olarak istenilmeyen davranışları bir arada sunarken yeni yetişen neslin olumlu davranışları olarak, erdemli nesiller oluşturma çabası içerisindedir.

Bülent Arı

Kaynakça

- Arı, B; Karateke, E. (2010). Dede Korkut Hikâyelerinde Kadın ve Çocuk Eğitimi. *MKÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 7, Sayı: 14. Hatay.
- Binyazar, A. (1996). *Dede Korkut Kitabı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Duymaz, A. (2000) *Dede Korkut Kitabı'nda Alplerin Eğitim ve Geçiş Törenleri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yay.
- Ekici, M. (1995). Dede Korkut Hikâyeleri Tesiri ile Teşekkül Eden Halk Hikâyeleri. Ankara: Atatürk kültür Merkezi Yay.
- Ergin, M. (1989). *Dede Korkut Kitabı*. Ankara. C. 1, T.D.K. Yay.
- Fidan, Nurettin (2012) *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yay.
- Gökyay, Orhan Ş. (1987). Dede Korkut Hikâyelerinde Bazı Düzeltmeler. *Türk Folkloru Belleten* 1986/2, Ankara.
- Gökyay, O. Ş. (1973) *Dedem Korkut'un Kitabı*. İstanbul: MEB yay.
- Kaplan, M. (1997). *Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar I*. İstanbul: Dergâh Yay.
- Şahin, A. (2015) *Dede Korkut Hikâyelerinde Ortaya Çıkan Bazı Değerlerin Lise Okul Müdürleri ve Öğretmen Görüşlerine Göre Örgütsel Değerler Çerçevesinde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi – Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sos. Bil. Ens., Gaziantep.

Extented Abstract

A View of the Book – Dede Gorgud in Terms of Education and Pedagogy

Every society has masterpieces that are integrated with it and reflect its cultural and national pattern. In these masterpieces, one can find information, reflections and samples about different areas from folklore to history, sociology, ethnography, language and geography. In this sense, the main masterpiece of Turkish cultural world including all these characteristics described above is the Book of Dede Korkut. This magnificent masterpiece, which spread by word of mouth during the era of oral culture and transmitted into written language, was made important by two factors - content and language. Although Dede Korkut, whose name was given to the book, was a shadowy figure, he has been claimed to be a legendary Turkish ancestor having lived among Oghuzs. Literary style of stories are generally symbolic. In other words, the art of portraying the scene with words, symbolical description dominant in the stories and extraordinary events are among the most attracting features of stories. A great number of extraordinary phenomenon such as Deli Dumrul's struggle for life against Azrael (the grim reaper) and his fighting against him by drawing a sword against him... birth of Cyclops and its murder... etc. can be found in the stories.

This valuable work consists of 12 tribes. These 12 year tribes begin with an introduction: • Introduction • Tribe of Boghach Khan - Dirse Khan's son • Tribe where Salur Kazan's House was Pillaged • Tribe of Bamsı Beyrek - Kam Pure Bey's son •

Dede Korkut Kitabına Eğitim ve Çocuk Eğitimi Açısından Bir Bakış

Tribe where Prince Uruz - Prince Kazan's son - was captured • Tribe of Deli Dumrul - Duha Koca's son • Kan Turalı - Kanlı Koca's son • Tribe of Yigenek - Kağlı Koca's son • Tribe where Basat killed Cyclops • Tribe of Emrem - Begil's son • Tribe of Segrek - Uşun Koca's son • Tribe where Salur Kazan was captured and his son Uruz freed him • Tribe where the Outer Oghuz rebelled against the Inner Oghuz and Beyrek died.

In the first story, men of Dirse Khan try to make his father kill Boghach Khan through a slander, but when they fail, they bring Dirse Khan to the heretics. In the second story, Kazan Khan spends time with his Beys, and his tent is raided by the heretics while they are hunting. Afterwards, his wife and his son are imprisoned. Then, Kazan Khan and his friends try to save the captives. In the third story, the heretics abduct Beyrek during a wedding. In the fourth story, Uruz gets imprisoned while his father Kazan Khan is showing him how to struggle. In the fifth story, Deli Dumrul confronts with Azrael and is defeated. In the sixth story, Kan Turalı wrestles with three beasts to take the daughter of Landlord of Trabzon. He gets attacked by the heretics while he is on the way to his large nomad tent with the girl. In the seventh story, Yigenek fights against the heretics to save his captive father. In the eighth story, Basat fights with Cyclops, who is a beast-human. In the ninth story, Begil gets angry at Kazan Khan because of an honor issue, and plans to rise against him. He falls off of his horse during a hunt, and his enemies attack to his village after hearing about it. His son fights against the heretics and becomes glorious. In the tenth story, Segrek gives a struggle to save his captive brother. In the eleventh story, Kazan Khan is captured by the enemies in his sleep. Then, he is saved by his son. In the twelfth story, the Outer Oghuz rises up against the Inner Oghuz for a dignity issue.

The paper is going to start with the section of introduction where information about the book, Dede Gorgud, will be given, and relation between the book and education will be studied in this section. Then, the other sections will be analyzed under the following headings:

1. Perception of Education in Dede Gorgud Book,
2. Function of Dede Gorgud Character in Terms of Social Education,
3. Children and Bringing up Children in Dede Gorgud Book,
4. Qualifications and Attitudes to be used in Pedagogy in The Book –

Dede Gorgud.

Afterwards, these qualifications and attitudes will be gathered under two subtitles-positive and negative. The positive ones will be heroism, bravery, faithfulness, chastity, abiding by, courage, respect for parents and the elder people, loyalty, being a good model, obedience to the morals. The negative one will be arrogance, lie, betrayal, wool-gathering, jealousy-grudge, egoism, immorality, gossip, slander, etc. These qualifications and attitudes will be studied and supported with example texts taken from Dede Gorgud Book.

Then the paper will be completed by adding the parts of conclusion and references.

ESKİ HARFLİ ÇOCUK DERGİLERİNDEN RESİMLİ DÜNYA DERGİSİ*

İlker Ozan YILDIRIM

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı,
ilkerozanyildirim@gmail.com
Orcid ID: 0000-0001-5497-1505

Hasan ŞENER

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı
Bölümü, hasan.sener@hbv.edu.tr
Orcid ID: 0000-0002-5825-8034

Makale Geliş Tarihi: 03.03.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 18.04.2021

Makale Türü: Olgu Sunumu

Atıf: Yıldırım, İ.O. & Şener, H. (2021). Eski Harfli Çocuk Dergilerinden Resimli Dünya Dergisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 69-91

Öz

Çocuk edebiyatı ve dergiciliği ülkemizde dünyaya nazaran geç ortaya çıkmış bir alandır. Hem bu sebeple hem de tarih boyunca ülkemizde yaşanan başka gelişmeler sebebiyle özellikle çocuk dergiciliği diğer süreli yayınlara kıyaslanacak olursa ağır ilerleyen bir gelişme süreci göstermiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar da aynı şekilde az sayıda ve yetersiz kalmıştır. Bu çalışma, çocuk dergiciliğimizin Cumhuriyet sonrası örneklerinden olan Resimli Dünya dergisinin günümüze kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Resimli Dünya dergisinin çocuk dergisi sıfatıyla çıkmış olan yirmi bir sayısının metinleri, dergide buldukları şekilde (karikatürlerle birlikte), buldukları sıra itibarıyla ve devrin yazım kuralları korunarak aktarılmıştır. Daha sonra ortaya çıkan metinlerden yola çıkılarak derginin genel hatları ortaya konmuştur. Tartışma kısmında derginin içeriği, görsel öğelerine çocuklara yönelik dili eleştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuk dergisi, Resimli Dünya, çocuk edebiyatı, Türkçe eğitimi

ONE OF THE CHILD MAGAZINES WRITTEN WITH OTTOMAN ALPHABET, RESİMLİ DÜNYA

Abstract

Children's literature and magazine publishing is a field that emerged late in our country compared to the world. For this reason, and due to other developments in our country throughout history, especially children's magazine publishing has

* Bu makale, araştırmacının "Eski Harfli Çocuk Dergilerinden Resimli Dünya Dergisi" isimli yüksek lisans tezi çalışmasından oluşturulmuştur.

shown a slow development process when compared to other periodicals. Studies in this field have likewise been few and inadequate. This study aims to bring the magazine Resimli Dünya, which is one of the post-Republic examples of our children's journalism, to the present day. In this direction, the texts of the twenty-one issue of Resimli Dünya magazine, published as a children's magazine, were transferred as they were in the magazine (together with cartoons), in the order in which they were found and by preserving the spelling rules of the period. The general lines of the journal have been presented based on the texts that came out later. In the discussion part, the content of the journal, its visual elements and its language for children were criticized.

Keywords: *Child magazine, Resimli Dünya, child literature, Turkish education*

Giriş

Türkiye’de çocuklara yönelik süreli yayınların ortaya çıkmasına zemin hazırlayan çocuk edebiyatımızın tarihi gelişimi, Batı kaynaklı bir başlangıca sahiptir. Sözlü edebiyatta her ne kadar çocuklar için masal, ninni, bilmece gibi türlerin örnekleri bulunsa da yazılı edebiyatta çocuklara yönelik eserlerin ortaya çıkmasında Batı’da yaşanan toplumsal değişimlerin ülkemizdeki yansımaları etkili olmuştur. Avrupa’da 17. yüzyıl başlarında çocukların ve çocukluğun yetişkin bireylerden farklı gereksinimlerinin olduğu bilincinin oluşmasıyla birlikte çocuk edebiyatının doğduğu söylenebilir (Tüfekçi, 2014:4). Bu başlangıcın temelinde çocuğun büyüklerden daha özel bir birey olduğu ve kendine özgü okuma ihtiyaçları olduğu düşüncesi yer almaktadır. Bu temel düşünce çerçevesinde çocuk edebiyatının gelişiminin çocuk eğitiminin gelişimiyle paralel olduğu, eğitim alanındaki gelişmelerin toplumu çocuk edebiyatına yönlendirdiği söylenebilir (Temizyürek vd., 2016:18). Avrupa’da gelişen düşüncelerin Osmanlı’ya ulaşması ve uygulanması ise biraz daha zaman alacaktır.

Çocuklara yönelik ilk yazılı eserlerde çocuklara terbiye ve öğüt verme amacı gözlenmektedir. Yazılı çocuk edebiyatımızın bilinen ilk örneği olarak, Nâbi'nin oğlu için öğütler vermek amacıyla yazdığı Hayriye adlı eseri kabul edilmektedir. Eser mesnevi türünde olup 1701 yılında Halep’te kaleme alınmıştır. Sümbülzâde Vehbi'nin Lütfiye-i Vehbi (1791) adlı mesnevisi de yine çocuklara nasihatler verme amacıyla olan bir başka eserdir. Vehbi, oğlu Lutfullah’a verdiği öğütlerle bütün çocuklara ders vermeyi amaçlamaktadır. Her ne kadar amaçları çocuklara seslenmek olsa da eserlerdeki dil ve içerik çocuklara uygun değildir. Dolayısıyla bugünkü anlamda çocuk edebiyatı kapsamında yazıldıklarını söylemek mümkün değildir. Kayserili Doktor Rüştü tarafından yazılan ilk Türkçe alfabe kitabı (elifba) Nuhbetü'l-Etfal (1859), çocuklar için yazılmış, çocuklara uygun bir dil kullanan metinler içermektedir. Eserde “Mide ile Azaların Hikâyesi”, “Kabak ile Köylünün Hikâyesi”, “Deryaya Giden Balığın Hikâyesi”, “İnce Kamış ile Ulu Ağacın Hikâyesi”, “Karıncı ile Ağustos Böceğinin Hikâyesi”, “Kuzu ile Bir Kelp Hikâyesi”, “Kedi ile Farelerin Hikâyesi” gibi nasihatler içeren kısa öyküler bulunmaktadır (Baş, 2006:54).

Osmanlı'da tam anlamıyla çocuklar için kaleme alınan çocuk edebiyatı eserlerinin ortaya çıkışı, Tanzimat Dönemi ile birlikte başlamıştır. Bu ilk dönem eserler yabancı eserlerin çevirilerinden oluşmaktadırlar. Batı menşeli pek çok eser Türk okuyucusuna kazandırılmıştır. Özellikle Şinasi, Recaizade Mahmut Ekrem, Ahmet Mithat Efendi, Muallim Naci gibi dönemin önemli yazarları tarafından Fransızcadan çeviriler ve kendi yazdıkları fabl türünde bazı eserler çocuk edebiyatımız için ilk önemli eserler arasındadırlar (Şirin, 2000:83). Klasik eserlerin çocuk edebiyatının oluşmasında büyük bir yeri vardır. Bu ve benzeri çeviriler sayesinde klasik eserler dilimize kazandırılmıştır. Bu çevirilerden ilki Tercüme-i Telemak'tır. Fenelon'un Telemak adlı eserini 1862 yılında Türkçe'ye aktaran Yusuf Kamil Paşa'dır. Telemak değer aktarımı açısından zengin, eğitici bir eserdir. Cemil Meriç Telemak için bir romandan çok bir ahlak kitabı, daha doğrusu bir siyasetname olduğunu ve Fenelon'un öyküyü bir araç olarak kullandığını belirtmiştir (Erbay, 2014:174). Daniel Defoe'nun Robinson Crusoe adlı eseri de farklı yazarlarca çevirisi yapılan popüler bir eserdir. Ahmet Lutfi ve Şemsettin Sami gibi pek çok yazar tarafından çevirisi yapılan eser, hayal gücü ve macera öğelerinin bolca bulunduğu bir eserdir. Bu yönüyle çocukların ilgisini cezp etmiştir. Hayalperestlik ve maceranın çeviri çocuk klasiklerinin ilk eserlerinde sıkça yer aldığı gözlenmektedir. Jules Verne tarafından yazılan "Dünyanın Merkezine Yolculuk" (1883) ve "Beş Hafta Balonla Seyahat" (1887) eserlerinin Mehmet Emin'in çevirileri ile ülkemiz çocuklarının okuması mümkün olmuştur. Mahmut Nedim'in çevirisini yaptığı, "Jonathan Swift'in Gülliver'in Gezileri" (1872) ve Ohannes Gukasyan tarafından çevrilen "Kaptan Hatras'ın Sergüzeşti" (1878) yine macera ve hayal öğelerinin hakim olduğu ilk çevirilerdendir. Tanzimat Döneminden II. Meşrutiyet'e kadar olan dönem çocuk edebiyatı için oldukça önemli bir zaman dilimi olmuştur. Bu dönemin çocuk edebiyatı açısından en önemli kazanımı ise çocuk dergileri olmuştur.

Çocuk Dergiciliğinin Gelişimi

Dünyada çocuk dergiciliğinin ortaya çıkışı 18. yüzyılın ortalarına rastlamaktadır. Bu tarihlerde İngiltere'de ortaya çıkan çocuk dergilerinden John Newberry tarafından çıkarılan "The Lilliputian Magazine" (1752) bir yıl kadar yayımlanmıştır (Şimşek, 2002:265). Yine İngiltere'de 19. yüzyıl ortalarında başka çocuk dergilerinin de ortaya çıktığı görülmüştür. Bunlardan "The Boy's Own Magazine" (1879) yüksek sayılarda satışlara ulaşmış, başarılı bir dergi olarak örnek gösterilebilir. Dergi ilk yılının sonunda haftalık iki yüz bin adet satış sayısına ulaşmıştır (Noakes, 2004:1). İlerleyen yıllarda Fransa ve Amerika'da da çocuk dergiciliğinin ilerlediği görülür. "The Children's Magazine" (1789) Amerika'da yayınlanan ilk çocuk dergisi olmakla birlikte uzun soluklu olmamıştır. Bu dergiyi takip eden diğer yayınlarsa şekil ve içerik açısından oldukça ilerleme göstermişlerdir. 19. yüzyıl ortalarında da bu ilerlemenin sürdüğü gözlenmiştir (Yılar vd., 2010:48). "The Riverside Magazine (1867)" adlı dergide, ilk kez Andersen'in masallarından çevirilere yer verilmiştir. 1865-1873 yılları arasında aylık yayın yapan "Our Young Folks" adlı dergi yüksek tirajı ve güçlü görsel öğeleriyle Amerikan çocuk

Eski Harfli Çocuk Dergilerinden Resimli Dünya Dergisi

dergiciliğinin gelişmesine önemli katkılarda bulunmuştur (Parris, 2003:25). “St. Nicholas Magazine” ve “Harper’s Young People” dergileri Mark Twain ve Jack London gibi önemli yazarların katkılarıyla bu derginin başarısını devam ettirmişlerdir (Öğüt, 2006:2).

Türkiye’de çocuk dergiciliğinin başladığı tarih olarak 15 Ekim 1869 görülür. Bu tarihte yayımlanmaya başlayan “Mümeyyiz” dergisi ilk Türkçe çocuk dergisi olarak kabul edilmektedir. Haftalık olarak çıkan dergi, aynı isimdeki bir gazetenin eki olarak yayım hayatına dahil olmuştur. İçerik açısından hikayeler, okuyucu mektupları ve bilgilendirici yazılar barındıran dergi için Selim Nüzhet Gerçek (1931:51) şöyle demiştir:

“Çocuklara mahsus Mümeyyiz’in münderecatı çok terbiyevidir. Gazete çocukları daha ziyade alakadar etmek, gözlerine çarpmak için her defasında bir başka renkli kağıt üzerine basıldı. İptidaları oldukça rağbet görerek dört sahife basılırken bazen sekiz sayfa basılmaya başladı. Gazetenin sahipleri altıncı nüshasında birçok tecrübe ettiklerini fakat mahalle mektebi talebesinin bu gazeteyi layığı ile okuyamadıklarını gördüklerinden istifade temini için çare aradıklarını yazdılar. Ve bu maksada erişmek için aynı gazeteyi biri hurufat biri de taşbasması ve harekeli olarak neşrettiler.”

Kırk dokuz sayı yayımlanan derginin yayıncısı Sıtkı Efendi’dir. Dönemin çocuk dergilerindeki temel amaçlardan olan ahlaki değerlerin eğitimi ve çocukların terbiyesi, Mümeyyiz’in ilk sayısındaki şu ifadelerle anlatılmaktadır:

“Bu hâlde maksûdumuz, ancak birinci derecede müstehak-ı hizmet olan çocuklara haftada bir defa; yani Cuma günleri işbu gazeteyi çıkarmak ve hüsn-i ahlâk u terbiyeye vütahsil-i ma’ârif ü kemâlât-ı insâniyeye dâir büyüklerimizimizin te’lifâtında gördüğümüz bahsleri çocukların anlayabileceği ibârelerle yazmaktır.”(İnan, 2016:314)

Mümeyyiz’in ardından “Hazine-i Etfal”ve Mehmet Efendi’nin çıkardığı “Sadakat” (1875) dergileri çocuk dergiciliğinde boy göstermiştir. Hazine-i Etfal’in günümüze ulaşan tek sayısının üzerinde ilk çıkış tarihi ile ilgili bir bilgi bulunmamaktadır. Dergideki reklamı bulunan bir kitabın (Dafni ve Kloe Hikaye-i Taaşukları, 1873) ve bir süreli yayının (Çekmece, 1873) yayım tarihlerine bakılacak olursa Hazine-i Etfal’in yayım tarihinin de 1873 olduğu sonucuna varılabilir (Okay, 1999:37-38). “Sadakat” ise 23 Nisan 1875 tarihinde yaptığı ilk baskıyı müteakip altı sayıdan sonra “Etfal” adını almış ve on altı sayı kadar da bu isimle devam etmiştir.1875’te yayına başlayan “Ayine” hem çocuk hem de kadınlara hitap etmeye çalışan bir dergi olmuştur. Bu dönem dergilerinde özellikle anneleri de okuyucu kitlesine çekme çabası sıkça görülmektedir. Benzer bir durum Aile (1880) dergisinde de gözlenmektedir. Dergi kapağında bulunan “Aileye, yani kadınlara, çocuklara ve ev işlerine müteallik mebâhis-i mütenevviayı câmi mecmuadır” yazısı da bunu göstermektedir. “Bahçe”, “Çocuklara Kiraat”, “Vasita-i Terakki” ve “Çocuklara Arkadaş” dergileri de benzer biçimde hem çocukların okuması hem de ebeveynlerin çocuk eğitimi konusunda bilgi edinmesini amaç edinmiş dergilerdir.

Tanzimat Dönemi dergilerinin bir diğer ilgi çekici özelliği ise eğlendirici niteliklerinin yanında özellikle eğitici değerin vurgulanmasıdır. Çocuk ve aileye dair dergilerin birçoğunun kapağında, okuyucuya o derginin eğitim açısından önemi vurgulanmıştır. Dergi kapaklarında sıkça rastlanan “Çocukların tezyid-i malumât ve tehzib-i ahlâk etmelerine hâdim musavver risâle (Çocuk Duygusu)”, “Çocuklar için çalışır, iki perşembede bir çıkar, çocukların fikirlerinin açılmasına yardım eder (Çocuk Dünyası)” benzeri ifadeler bunlara örnektir. Buradan anlaşılan şu ki dönemin çocuk dergiciliğinde didaktik anlayışın etkisi büyüktür. “Çocuklara Mahsus Gazete” eski harfli çocuk dergileri içerisinde en uzun ömürlü olanıdır. “Zükûr ve inâs etfal-i vatanın tehzib-i ahlâkına ve malûmatına hâdim olarak haftalık çıkar ve her şeyden bahseder Osmanlı gazetesidir” şeklinde kendini tanıtan dergi, 1896 yılında yayıma başlamış ve 1903 yılına kadar sürdürmüştür. Onunla aynı yılda yayım hayatına başlayan “Çocuklara Rehber” ise Ahmet Mithat Efendi tarafından Selanik’te ortaya çıkmıştır. Yine bu dergide de çocuk eğitime yönelik olma özelliği vurgulanmış ve “Etfâl-i zükûr ve inâsın tehzibi ahlâk ve tevsî-i malûmatına hâdim haftalık risaledir” ifadesi kapakta yerini almıştır. Osmanlı’nın son dönemlerinde ise dergilerde çocukların gerçek ilgilerine dikkat edildiği, resim ve karikatürlere daha çok yer verildiği görülür. Özellikle dergi kapaklarında bulunan “resimli” ya da “musavver” ibaresi yine sık kullanılan, okuyucuyu cezp etmeye yönelik bir harekettir. Bunda gelişen baskı teknolojisinin de payı vardır. 20. yüzyıl başlarından Harf Devrimi’ne kadar çıkan çocuk dergileri tarih sırasıyla şunlardır: Çocuk Bahçesi (1905), Musavver Küçük Osmanlı (1909), Mekteplilere Arkadaş (1910), Çocuk Dünyası (1913-1918), Ciddi Karagöz (1913), Çocuk Yurdu (1913), Mektepli (1913), Talebe Defteri (1913-1918), Çocuk Duygusu (1913-1914), Türk Yavrusu (1913), Çocuklar Alemi (1913), Kırlangıç (1913), Çocuk Bahçesi (1914), Çocuk Dostu (1914), Mini Mini (1914), Küçükler Gazetesi (1918), Hür Çocuk (1918), Haftalık Çocuk Gazetesi (1919), Lane (1919-1920), Hacıyatmaz (1920), Bizim Mecmua (1922-1927), Yeni Yol (1923-1926), Musavver Çocuk Postası (1923), Çıtı Pıtı (1923), Çanta (1924), Haftalık Resimli Gazetemiz (1924), Resimli Dünya (1924-1925), Sevimli Mecmua (1925), Mektepliler Âlemi (1925) Türk Çocuğu (1926-1928), Çocuk Dünyası (1926-1927), Çocuk Yıldızı (1927) (Okay, 1999). Harf Devrimi’nden sonra çocuk dergi ve gazetelerinde gözle görülür bir artış olmuştur. Eğitim seferberliği neticesinde artan ilk ve ortaokullarda okuyan çocukların eğitiminde, şüphesiz bu dergilerin de etkisi olmuştur. Bu dergilerden pek çoğu uzun süre kesintisiz yayım yapamamıştır. Bazıları ise günümüze kadar süregelmiştir. Bu dergilere örnek olarak “Doğan Kardeş”, “Çocuk ve Yuva”, “Çocuk Yuvası”, “Afacan” ve “Arkadaş” dergilerini verebiliriz.

Çocuk Gazete ve Dergilerinin Taşınması Gereken Özellikler

Türkiye’de çocuk dergileri ile ilgili çalışmaların diğer çocuk edebiyatı ürünleri araştırmalarına göre daha geç başladığı görülmektedir. Çocuk dergileri üzerine ilk kapsamlı çalışma Kür (1991) tarafından yapılmıştır. 2000’li yıllardan itibaren ise daha çok araştırmancının bu alanla ilgilendiği görülmektedir. Bu araştırmalarda çocuk dergilerinde bulunması gereken özelliklere de sıkça değinilmektedir. Yapılan

çalışmalar ve çocuk edebiyatı eserlerinin genel olarak sahip olması gereken nitelikler doğrultusunda, çocuk gazete ve dergilerinde şu özelliklerin bulunması gerektiği ileri sürülebilir:

Çocuk edebiyatı ürünleri içerisinde çocuk dergilerinin kendine has bir özelliği vardır ki bu da belli bir süre zarfında sürekli çıkması ve güncel olmasıdır. Bu sayede çocuk dergileri, çocuklar için özel olarak oluşturulmuş bir iletişim aracı olma özelliğini haiz olurlar. Güncel haberler, yazılar gibi iletişim öğelerinin sahip olması gereken en önemli özellik gelişim dönemine uygunluk olmasıdır. İçerikte çocuğun zihinsel, ruhsal ve fiziksel gelişiminin dikkate alındığı, güncel bilgilerin yer aldığı metinlerin bulunması gereklidir. Bilim ve teknolojinin ilerlemesi ile ilgili bilgiler verilerek çocukların hayal dünyaları geliştirilmelidir (Yalçın ve Aytaş, 2010:236-237). Ele alınan güncel konuların aynı zamanda gerçeğe uygun olması da gerekmektedir.

Metinlerde evrensel değerler, yurt ve insan sevgisi gibi konular yer almalıdır. Karamsarlık, şiddet ve nefrete yöneltebilecek metinler bulunmamalıdır. Çocuk dünya ve insanlık üzerine düşünmeye ve empati kurmaya teşvik edilmelidir.

Çocuk dergilerinin çocuğu güncel hayatla etkileşime sokmasının yanı sıra eğlendirici niteliğe de sahip olması gerekmektedir. Çocukların okuma becerisi kazanması hususunda önemli bir yere sahip olan edebi zevk, eğlendirici metinler aracılığıyla çocuklara kandırılmalıdır. Dergilerin bilgi verme özelliğinin yanında edebi niteliklerinin de yeterli olması gerekmektedir (Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007:38).

Çocukların dergiyle doğrudan iletişim kurabilmesi, iletişim becerileri ve özgüven gelişimi açısından da gerekli bir özelliktir. Bu sebeple derginin çocuklardan gelecek mektup, e-posta gibi iletişim organlarına duyarsız kalmaması gerekir. Bu amaçla çocuklardan gelecek yazılar için ayrı bir köşe oluşturulabilmeli (Yalçın ve Aytaş, 2010:237). Burada onlardan gelen sorulara cevap verilebilir yahut çocukların gönderdiği şiir, hikaye gibi çeşitli yazılar yayımlanabilir.

Bilmece ve bulmaca gibi çocuğun başarı duygusunu geliştirecek ve aynı zamanda zihinsel gelişime de katkı da bulunacak öğeler de dergilerde yer almalıdır. Bu bilmece ve bulmacaların zorlukları çocuğun gelişim dönemine uygun ayarlanmalıdır. Çocuğun sıkılmayacağı kadar zor, yorulup bıkmayacağı kadar kolay olmaları gerekir ki çocuk başarı duygusunu yakalayabilsin.

Dergilerin baskı kalitesi ve biçimi de hitap ettiği kitleye, yaş grubuna uygun olmalıdır. Okumayı zorlaştıracak baskı şekillerinden kaçınılmalıdır. Bununla beraber sayfa düzeni, fotoğraflar, grafik ve resimler çocuklar için ilgi çekici olmalıdır. Bunların algılanışı açısından bir engel bulunmamalı, resimler ve fotoğraflar anlaşılır olmalıdır. Dergide yer alan fotoğrafların dergideki haberleri daha anlaşılır hale getirmesi gerekir. Gereğinden fazla ve yanlış fotoğraf, resim kullanımından kaçınılmalıdır (Oğuzkan, 2010:353). Daha küçük yaşlarda ise resim açısından daha zengin bir dergicilik gerekecektir. Aynı zamanda bu resimlerin metnin tamamlayıcısı ve açıklayıcısı olması gerekmektedir (Güleç ve Geçgel, 2006:172). Çocuk metni

resimle birlikte daha açık şekilde anlayabilmeli ve aynı zamanda resimden görsel bir zevk duymalıdır.

Dergilerde satır aralıkları ve yazı büyüklükleri de okumayı zorlaştırmayacak şekilde olmalıdır. Derginin hitap ettiği yaşa göre yazı büyüklüğü ayarlanmalıdır. Yazıların yer aldığı sayfalarda ise mat kağıt tercih edilmeli, gözü yormayacak yazı ve zemin renkleri seçilmelidir. Ayrıca renklerin taşıdığı duygu değerleri de işe koşulabilir. Sıcak renkler olarak tabir edilen kırmızı, sarı ve turuncu renkleri canlı bir sahneyi anlatan metinle birlikte kullanılırsa metnin etkisi daha da artacaktır.

Kullanılan dil ve anlatım çocuğun anlayabileceği kadar sade ve duru bir söyleyişe sahip olmalıdır. Bununla birlikte sanatsal ve edebi bir zenginliğe de sahip olmalıdır. Türkçenin en iyi kullanımının dergilerde yer alması, örnek teşkil etmesi önemlidir. Çocuk dergiciliğinin başlı başına bir uğraş alanı olduğunu bilerek, özen göstererek ortaya konacak yapıtlarda söz dağarcığının da yeterli seviyede olması gereklidir. Çocukları hayata hazırlama ve dünya hakkında bilgi verme amaçlı olan yazılarda farklı uğraş alanlarından bahsedilmesi gerekir. Böylece çocuk önündeki seçenekleri tartabilecek, dünyadaki farklı meslek ve uzmanlıkların farkına varacaktır. Bunların dışında çocuk dergileri, çocukların boş vakitleri için uygun uğraşlar da içermelidir. Çocukları zihinsel ve fiziksel becerilerine katkıda bulunacak bu tip uğraşlardan haberdar etmek dergilerin eğitsel bir vazifesidir.

Çocuk dergilerinin günümüzde ne durumda olduğunu gösteren çalışmaların yanı sıra, Cumhuriyet'in ilk yıllarında ortaya çıkan dergilerin taşıdığı özelliklerin ne olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bir yol göstericidir. Harf devrimi öncesi çıkan Resimli Dünya Dergisi de bahsi geçen özelliklerin belirlenmesinde ve şimdiye geçmiş arasında bir kıyas yapma açısından önemli bir örnektir. Süreli yayın tarihimizde gölgede kalmış pek çok yayının gün yüzüne çıkarılması, günümüz edebiyat araştırmacıları açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada Resimli Dünya Dergisi'nin 1924-1925 yılları arasında çıkan 21 sayısındaki metinlerin sahip olduğu özelliklerin günümüz çocuk edebiyatına kazandırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Problem Cümlesi: Eski harfli çocuk dergilerinden Resimli Dünya, Türk çocuk dergiciliği açısından ne gibi özellikler taşımaktadır?

Sınırlılıklar: Bu çalışmada eski harfli çocuk dergileri içerisinde sadece Resimli Dünya dergisinin basılan toplam yirmi bir sayısı ele alınmıştır.

Araştırma Modeli: Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Resimli Dünya dergisinin eski harflerle çıkmış olan yirmi bir sayısı ele alındığı için bu yöntem tercih edilmiştir. Tarama modeli, "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlenmeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesneyi kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışan araştırma modelidir" (Karasar, 2007:77).

Evren ve Örneklem: Bu çalışmanın evreni eski harfli çocuk dergileri, örnekleme ise 1924 yılında Arap alfabesiyle basılan Resimli Dünya Dergisi'ndeki metinlerdir.

Verilerin Toplanması: Çalışmada Resimli Dünya Dergisi'nin 1924-1925 yılları arasında çocuk dergisi tarzında yayınlanan 21 sayısında bulunan metinler, araştırmacılar tarafından okunmuş ve veri çözümlemesi için gerekli yerlerde notlar alınmıştır.

Veri Çözümlemesi: Araştırmada okunan metinlerin analizi için doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme metinlerin veri kaynağı olarak kullanıldığı bir analiz yöntemidir. Metinlerden elde edilen veriler, araştırmacının acemi olduğu hallerde bile kusursuz bir veri kaynağı olabilmektedir (Siverman, 2018:378). Metinler oldukça büyük veri zenginliğine sahip ve diğer veri kaynaklarına göre çoğunlukla daha erişilebilir bir durumdadırlar. Metinsel veriler kolay ulaşılabirlikleriyle veri analizine erken başlamayı da sağlıyorlar.

Bulgular

Resimli Dünya Dergisi üzerine yapılmış, birisi araştırmacılara ait olmak üzere üç adet yüksek lisans tezi bulunmaktadır (Yıldırım, 2013, Süzğün, 2013 ve Erğın, 2014). Resimli Dünya ilk sayısını 4 Aralık 1924 tarihinde neşretmiştir. Toplam yirmi bir sayı çıkan derginin yayım müdürü Orhan Seyfi Orhon'dur. Derginin ilk sayısında kapakta, çıktığı zamanın kışa denk gelmesiyle de ilgili olan, kızak kayan çocuklar resmedilmiştir. Resim altına sakarlıkla yere düşen çocuğun arkadaşlarına bilerek düştüğü izlenimini vermek için söylediği "Düşen Çocuk – (Arkadaşlarına) Nasıl, ayağında kızaklar yok mu imiş, inandınız mı? (4 Kanun-u Evvel, 1340 - 1924, Sayı 1, s. 1)" yazısı konulmuştur.

Kapaktaki diğer bir ibare ise derginin fiyatıdır. Fiyat "Fiyatı her yerde (5) kuruştur" şeklinde belirtilmiştir ve bu ifade diğer yirmi bir sayıda da değişmemiştir. Haftalık olarak yayımlanan dergide her kapakta, üstte ortalanmış bir şekilde "Resimli Dünya" logosu bulunmaktadır. Ortasında bir dünya olan bu logo derginin dünyadan bolca haberler veren genel içeriği ile de uyumludur. Derginin yayım şekliyle ilgili bilgiler ise ikinci sayfada yer almaktadır:

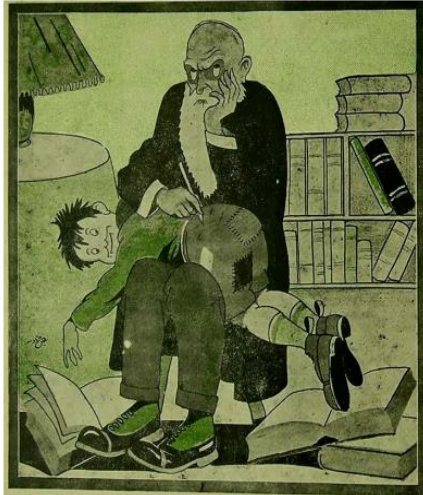
"Haftalık fennî, edebî, terbiyevî, mizahî çocuk gazetesi / Perşembe günleri neşrolunur / İdarehanesi: Babıali Caddesi'nde, Reşid Efendi Hanı'nda daire-i mahsusa / Telefon: İstanbul: 3042 / Abone şartları: Seneliği 250, altı aylığı 125 kuruştur. Memalik-i Ecnebiyye için seneliği 500 altı aylığı 250 kuruştur"

Bu sayının arka kapağında ise "Müdür-i Mesul: Orhan Seyfi / Cumhuriyet Matbaası" ibaresi bulunmaktadır. Derginin herhangi bir sayısında içindekiler bölümü yapılmamıştır. On altı sayfalık baskılarla çıkan dergi ön ve arka kapaklarında daima, iç sayfalarında ise bazen renkli baskı kullanmıştır. İsminin hakkını veren Resimli Dünya, her sayısında pek çok resim ve fotoğraf bulundurmaktadır. Öyle ki resim veya fotoğraf bulunmayan sayfa sayısı çok azdır. Derginin ressamlığını ise ünlü karikatürist Cemal Nadir Güler yapmaktadır. Derginin yazar veya ressam kadrosu hakkında doğrudan bir bilgi yer almamaktadır ancak "Bisikletle Devr-i Alem" başlıklı yazıda bisikletle dünya turu yapan bir gezginin dergi idarehanesine uğraması konu edilmiş ve bu yazıda "İdarehanemizi ziyareti esnasında (Elyaşek) bize

bunları anlatırken ressamımız Cemal Nadir Bey de seyyahın küçük bir karikatürünü çizmeği unutmadı” (5 Şubat, 1340 - 1925, Sayı 10, s. 6) denmiştir. Aynı zamanda derginin arka kapaklarında bulunan “Efruz Bey’in Devr-i Âlem Seyahati” başlıklı çizgi öykü de dergideki diğer resimler gibi ona aittir.



Efruz Bey karakteri ileride Cemal Nadir Güler’in 17 Ağustos 1929 tarihinde Akşam gazetesinde çizmeye başladığı ve ilk Türk bant çizgi roman karakteri sayılan “Amcabey” karakterine öncül olacaktır (Yücebaş, 1955). Efruz Bey karakter itibarıyla sakar, şanssız, iyi kalpli ama uyanık geçinen aynı zamanda tembel mizaçlıdır. Karikatürlerin çoğunda konuşma balonu kullanılmamış, resim altı yazısı tercih edilmiştir. Dergide yer alan karikatürlerde çocuklar yaramaz ve hazır cevap olarak tasvir edilmiştir. Haylazlıkla yakalanmaya çalışılan komedi unsuru kendisini pek çok karikatürde göstermektedir. Çocuklar ve büyükler arasındaki iletişim gençlerin dalgacı, umursamaz cevaplarıyla son bulmaktadır. Bu özelliklere sahip karikatürlere dair bazı örnekler şunlardır:



[Alim büyük peder- (Dalgın) On altı. Zait yirmi.. Müsavi otuz altı!!.
Çocuk –Büyükbaba, bırak da pantolonumu giyeyim bari?!.]



[Anne – Yine neye suratını
asıyorsun?
Çocuk – Hasta olan
muallimimiz...
-E?.. Ne oldu, öldü mü?
-Hayır anne hayır!. İyi olmuş



[Muallim –Biz insanların
maymun neslinden geldiğimiz
doğrudur. İnsanlar tek mil ede
ede bugünkü hale gelmiştir.
Talebe –Siz bizden büyük
olduğunuz için maymunlara
daha çok benzersiniz değil mi
efendim?]

Derginin genel baskı düzeni üçüncü sayıdan itibaren kalıplaşmış ve belli köşeler, belli sayfalarda yayımlanmaya başlamıştır. Bunlardan “Resimli Dünya’nın İcatlarından” köşesi ikinci sayfada, “Resimli Hikaye” beşinci sayfada, “Olmuş Vakalardan” da sekizinci ve dokuzuncu sayfalarda yer almışlardır. Bunların dışındaki köşeler ise genellikle belli bir sayfada yayımlanmamış ve derginin o sayısındaki düzene göre yer bulmuştur. Sıklıkla bir sayfada tek bir metin bulunduran dergi, “Bu Yaz Kutba Seyahat Var!” (19 Mart, 1340 - 1925, Sayı 16, s. 13) haber metni ve “Kristof Kolomb” (2 Nisan, 1340 - 1925, Sayı 18, s. 3) olay yazısında metni bölmüş ve “mabadi” ibaresi ile metnin kalan bölümü oraya yazılmıştır.

Derginin genel yayın içeriği ise oldukça çeşitlidir. Genellikle dünyadan haberler vermeyi tercih eden derginin içinde “Dünyada olup biten şeyleri Resimli Dünya haber verir” (12 Şubat, 1340 - 1925, Sayı 11, s. 12) şeklindeki yazı da bunun derginin yayım politikası olarak tercih edildiğini gösterir. Özellikle Amerika’yla ilgili pek çok haber bulunmaktadır. Amerika’da yapılan yeni keşifler ve ilerlemeler bunların odak noktasını oluşturmaktadır. Pek çok haberde dünyanın en ileri devleti ve Yeni Dünya olarak bahsi geçen Amerika, bazı yazılarda örnek alınması gereken bir memleket olarak gösterilmiştir. Pek çok yazıda da garabet meraklısı olarak nitelendirilen Amerikalılar da yazılara konu olmuştur. Derginin Amerika dışında özellikle Avrupa ve orada gerçekleşen olaylarla ilgili pek çok yazısı bulunmaktadır. Özellikle ilerlemenin ve tuhaf olayların konu alındığı yazılarda Amerika gibi Avrupa da ileri bir medeniyet timsali olarak gösterilmektedir. Resimli Dünya’nın Avrupa ve

Amerika medeniyetini örnek gösterdiği bir diğer yer de derginin arka kapağında bulunan “Efruz Bey’in Devri Alem Seyahati” adlı çizgi öyküdür. Derginin çocukların eğlence ve merak duygularını karşılamak amacıyla konu edindiği ülkelerden biri de Hindistan’dır. Bu ülkedeki hayvanlar ve insanların yaşayışları, o dönem İngiliz sömürgesi konumunda olan ülkeden gelen bazı İngiliz subaylarının anlattığı olaylar anlatılmaktadır. Hindistan gibi Çin ve Japonya da bahsi sıkça geçen ülkelerdendir. Bu ülkelere yaklaşım ise genellikle oryantalist bakış açısı çerçevesinde olmuştur. Buna göre Hindistan çeşitli egzotik hayvanların avlandığı bir 38 macera diyarı, Çin ise çok ilginç adetlerin olduğu bambaşka bir âlemdir. “Çin’de Kurdeleciler Buhran İçinde!..” (25 Kanun-u Evvel, 1340 - 1924, Sayı 4, s.11) adlı yazı buna örnek teşkil eder. Bunlar dışında diğer dünya ülkeleri ve burada meydana gelen olaylarla ilgili bilgiler, sıkça dergi sayfalarında yer bulurlar. Dergide bu ülkelerle ilgili pek çok istatistikî veri de bulunmaktadır. Bu tarz bilgiler özellikle derginin “Küçük Şeyler”, “Faideli Malumat” ve “Faideli Şeyler” adlı bölümlerinde yer almaktadır. Bu köşelerde en uzun ömürlü hayvanın hangisi olduğu, en büyük adanın neresi olduğu yahut dünya ülkelerinin nüfusları gibi eğlendirici bilgiler yer almaktadır. Bu köşelerin dışında da derginin içeriğini genellikle bu tarz bilgiler oluşturmaktadır.

Hayvanlar ve hayvan sevgisi derginin diğer bir içerik kaynağıdır. “Resimli Dünyanın Hayvanat Müzesi” başlıklı köşede her hafta başka bir hayvan tanıtılmaktadır. Bu hayvanlar fotoğraflarıyla birlikte tanıtılmakta ve nerede, nasıl yaşadıklarından kısaca bahsedilmektedir. Bu köşenin dışında da derginin muhtelif yerlerinde ilginç hayvan haberleri veya fotoğrafları yer almaktadır. Fotoğraflarda özellikle çocukların hayvanlarla olan münasebetlerinin kaydedildiği anlar tercih edilmiştir. Bunun hayvan sevgisi aşlamak için bir araç olduğu düşünülebilir. Çizilen karikatürlerde de hayvanlarla çocukların birlikte yaşadıkları maceralar yer almaktadır. Pek çok tahkiyeli metinde ise hayvanlarla yaşanan maceralar aktarılmaktadır. Bunların birçoğunu “Olmuş Vakalardan” adlı köşedeki öyküler teşkil etmektedir. Ancak bu hikayelerdeki hayvanlar hemen hemen hep av sahnelerinde karşılaşılan hayvanlardır ve onlardan genellikle “canavar”, “düşman” şeklinde bahsedilir. “Hindistan’da Bir Facia!..” (19 Şubat, 1340 - 1925, Sayı 12, s. 8-9) adlı hikayede “Hint’in müthiş canavarları hakkında yerlilerden iyice malumat almıştık.” denmektedir ve burada bahsedilen vahşi maymunlardır. Bahsi geçen av öyküleri çeşitli takma isimler altında kaleme alınmıştır. Üç sayıda “Avcı”, on bir sayıda ise “Hacı Baba” takma isimleri kullanılmaktadır.

Resimli Dünya’nın dünyaya dair haber kaynakları ise genellikle yabancı dergi ve gazetelerdir. Pek çok haber metninde haber kaynağı olarak İngiliz veya Amerikan gazeteleri kullanılmıştır. Bunların dışında pek çok metinde de haber kaynağı doğrudan belirtilmez. “Aldığımız haberler” veya “duyumlara göre” şeklinde kaynaklı haberler sıkça yer alır. Av öykülerinden sonra tahkiyeli metinlerde en fazla yer alan tema seyahat ve keşiftir. Seyahat ve keşfe özendiren bu yazılarda genellikle dünyanın gidilmesi 39 zor yerlerine seyahat eden insanların maceraları konu edilmektedir. “Bu Yaz Kutba Seyahat Var!” (19 Mart, 1340 - 1925, Sayı 16, s.

13) gibi pek çok haber metni de dünyadan çeşitli seyyahların düzenlediği keşif yolculuklarını ele almaktadır. Dünya haberlerinin dışında ülkemize dair yer alan haber veya metinler oldukça azdır. Dergideki haber yazılarının konularının hemen hepsini dünyada gerçekleşen olaylar teşkil etmektedir. “Anadolu’da Bahar” (16 Nisan, 1340 - 1925, Sayı 20, s. 12) ve “Sıhhat Dağı” (29 Kanun-u Sani, 1340 - 1925, Sayı 9, s. 11) metinleri dışında dergide ülkemize dair bir yazı yok gibidir. Bu metinlerde de Anadolu’daki doğal güzelliklerin kıymetine değinilmektedir. Diğer bazı yazılarda ise dolaylı olarak ülkemiz adına tespitlerde bulunulmaktadır. Yeni kurulan cumhuriyetin gelişmesi için neler yapılması gerektiği, başka ülkelerden örnek gösterilerek verilmektedir. Örneğin “Çalışkan Bir Millet’in Çalışkan Çocukları!” (12 Mart, 1340 - 1925, Sayı 15, s. 7) adlı yazıda “İşte biz Türkler Asya’nın bu müstesna milletinden ibret alıp memleketimizi şark-ı karibin yeni bir Japonya’sı haline koymalıyız.” denerek fotoğraftaki Japon çocukları örnek gösterilmektedir. Resimli Dünya, çocukların hoş zaman geçirmeleri ve zihinsel gelişimleri için çeşitli bulmacalara da sayfalarında yer vermiştir.

Dergide her sayıda çeşitli bulmacalar ve bilmeceler yer almaktadır. Bunlardan birçoğu resimlidir. Dergide bunların haricinde son sayılarda kare bulmacalar da yer almıştır. Derginin bu bilmecelerin çözümleri için yaptığı bir müsabaka da söz konusudur. Müsabakaya katılım için yayımlanan bilmecelerin çözümlerinin okunaklı bir şekilde dergi idarehanesine gönderilmesi istenmiştir. İki seri halinde gerçekleşen yarışma sonucu kazananların isimleri ve adresleri, beşinci sayıdan itibaren yayımlanmıştır. Bu isim ve adreslere bakıldığında derginin hem kız hem erkek çocuklara hitap ettiği ve Anadolu’nun çeşitli yerlerinden katılım olduğu görülür. Derginin “Müşköllere Cevap” köşesi ise son üç sayıda yer bulmuş okuyucu mektuplarına cevap veren bir bölümdür. Burada okuyucu çocuklardan gelen çeşitli sorulara cevaplar verilmiş, nasihatlerde bulunulmuştur. Sorular genellikle öğrenim hayatı ve sağlıkla ilgilidir. Bunların dışında evcil hayvanına isim bulmakta güçlük çeken veya korkaklıktan yakınan çocukların da bu konularda tavsiyeler aldıkları görülür. Sorulara tam olarak kimin cevap verdiği bilinmemektedir. Yirminci sayıda bu köşeyi kaleme alan kişi “Ağa Baba” takma adını kullanmıştır.

Resimli Dünya’nın dili sade ve açık olarak nitelendirilebilir. Özellikle tahkiyeli metinlerde açık ve anlaşılır bir dil tercih edilmiştir. Dergide yer alan yazılarda genellikle okuyucuyla konuşuyormuş hissi verilmektedir. Pek çok yazıda “hiç merak ettiniz mi?” (19 Şubat, 1340 - 1925, Sayı 12, s. 6) ya da “kabul edersiniz değil mi?” (5 Mart, 1340 - 1925, Sayı 14, s. 3) gibi okuyucuya söz açıcı veya onaylatıcı sorular yöneltilmiştir. Derginin çocukların arkadaşı olma iddiasına katkıda bulunan bu tutum, çocukların dergiye yakınlık hissetmesini kolaylaştırmaktadır. “Çocukların En İstifadeli, En Sevimli Arkadaşı; Ailelerin En Eğlenceli Gazetesi: Resimli Dünya’dır!” (19 Mart, 1340 - 1925, Sayı 16, s. 2) veya derginin eksik nüshalarının idarehaneden temin edilebileceğini belirten ilandaki “Size en samimi arkadaş, Resimli Dünya’dır.” (19 Mart, 1340 - 1925, Sayı 16, s. 15) yazısı derginin çocuklar tarafından bir arkadaş gibi algılanma isteğini göstermektedir. Yazım ve noktalama konusunda ise Resimli

Dünya’da belli bir kural ve kaidenin izlendiği söylenemez. Dönemin imla anlayışına uygun olarak aynı kelimenin derginin pek çok farklı yerinde, başka şekilde yazıldığı görülmektedir. Noktalamada da belli bir kural takip edilmemiştir. Soru işareti kullanımından örnek verecek olursak bir soru anlamı olmayan cümlelerde soru işareti kullanıldığı görülmüştür. “Ne çare ben de anayım?!..” (1 Kanun-u Sani, 1340 - 1925, Sayı 5, s. 10), “Büyükbaba, bırak da pantolonumu giyeyim bari?!.” (12 Mart, 1340 - 1925, Sayı 15, s. 1) gibi örneklerde bu görülmektedir. Bunun dışında noktanın kullanımında da belli bir kaide görülmemektedir. Ünlem işaretinden sonra nokta ve dört nokta gibi farklı kullanımlar göze çarpmaktadır. Pek çok cümlenin sonunda ise nokta koyulmamıştır. Yirmi birinci sayıdan sonra Resimli Dünya, çocuk dergisi olmaktan çıkıp güncel bir halk gazetesi halini almıştır. Bu karar şöyle ilan edilmiştir:

“Şimdiye kadar yalnız küçük kâr’ilerimiz için mümkün olduğu kadar mütenevvi ve faideli bir çocuk gazetesi olarak neşrettiğimiz ‘Resimli Dünya’yı her taraftan izhar edilen rağbet üzerine badema herkesin merakla ve istifade ile okuyabileceği bir şekle sokuyoruz. 22’nci nüshadan itibaren ‘Resimli Dünya’ en muktedir muharrirlerin yardımıyla mükemmel bir halk gazetesi olarak intişar edecektir. Bu yeni şekilde çıkacak olan gazetemiz şimdiki faideli ve mütenevvi münderecatını muhafaza edeceği gibi herkesin büyük bir merakla takip edeceği mevzuları da neşre başlayacaktır. Tarihin sinesine gömülmüş ibretimiz vakainin en meraklıları kâr’ilerimizin nazar-ı istifadesine arz edilecektir. Günün vukuatına dair en mükemmel fotoğrafları en mevsuk malumatı neşredeceğiz. Garp âliminin harika amiz terakkiyatını adım adım takip edeceğiz. Hasılı bütün kâr’ilerimizin istifadelerini mucip olarak, lezzetle, merakla, heyecanla okuyacak zengin bir münderecat ile ‘Resimli Dünya’ memleketimizin yegane mükemmel halk gazetesi olacaktır. Abonelerimize kema-fi’s sabık irsalatta devam edeceğiz. Gazetemizin fiyatı (5) kuruş olacak ve kema-fi’s sabık perşembe günleri intişar edecektir.” (16 Nisan, 1340 - 1925, Sayı 20, s. 2)

Resimli Dünya içerisinde kendisine en az yer bulan tür olan manzum metinler, şiirler ve manzum öyküler olarak iki başlık altında değerlendirilebilir. Resimli Dünya’da bulunan şiirlerin yarısına yakını Orhan Seyfi tarafından kaleme alınmıştır. Bu şiirler sırasıyla şunlardır: Yetim Çocuk (11 Kanun-u Evvel, 1340 - 1924, Sayı 2, s. 7), Küçük İrmak (18 Kanun-u Evvel, 1340 - 1924, Sayı 3, s. 3), Kadın – Erkek (25 Kanun-u Evvel, 1340 - 1924, Sayı 4, s. 12), Bebeğim! (1 Kanun-u Sani, 1340 - 1925, Sayı 5, s. 10), Gece (8 Kanun-u Sani, 1340 - 1925, Sayı 6, s. 4), İki Keçi (15 Kanun-u Sani, 1340 - 1925, Sayı 7, s. 6). Bu şiirlerin dışında bir de Seraceddin tarafından yazılan manzum öyküler bulunmaktadır. Bunların da sırasıyla isimleri şunlardır: Köylünün Cevabı (18 Kanun-u Evvel, 1340 - 1924, Sayı 3, s. 11), Maymunla Sihirbaz Feneri (25 Kanun-u Evvel, 1340 - 1924, Sayı 4, s. 7), Vezir ile Sepetçi (1 Kanun-u Sani, 1340 - 1925, Sayı 5, s. 12), Şeyhimle Ben (8 Kanun-u Sani, 1340 - 1925, Sayı 6, s. 13), Balıkçıl (29 Kanun-u Sani, 1340 - 1925, Sayı 9, s. 4). Dergide ayrıca bi adet de marş yer almaktadır. Kayseri Lisesinin Marşı (11 Kanun-u Evvel,

1340 - 1924, Sayı 2, s. 11) adıyla yer alan bu marş Ruhsar Hüsnü Hanım tarafından bestelenmiştir. Dergideki şiirlerde genel olarak çocuk duygu dünyası yansıtılmaktadır. "Yetim Çocuk" şiirinde yetim kalmış bir çocuğun duygu hali ve içine düştüğü yalnızlıktan vatani anne bilerek kurtuluşu anlatılmaktadır. "Bebeğim" şiiri de çocuk gözüyle oyuncak bir bebeğin nasıl algılandığı aktarılmıştır. Aynı şekilde "Gece" şiirinde de şair, bir çocuğun annesine duyduğu sevgiyi göstererek çocuklara kendi ebeveynlerine duydukları sevginin bir resmini çizmektedir. Çocuklara gerekli değerlerin kazandırılmasında etkili bir rolü olan şiirlerden bu açıdan da faydalanılmıştır. Dergide yer alan şiirlerin hemen hepsinde verilmek istenen bir ahlaki değer bulunmaktadır. "İki Keçi" şiirinde gereksiz inatçılığın zararları, "Balıkçıl" şiirinde aza kanaat etmenin fazileti anlatılmaktadır. "Vezir ile Sepetçi" şiiri ise çalışarak bir şeyler elde etmenin kıymetini göstermektedir. Dergideki tek marş olan "Kayseri Lisesinin Marşı"nda ise yeni kurulan cumhuriyetin gençler tarafından idame ettirileceği belirtilmektedir. Vatan ve cumhuriyet sevgisinin, çalışkanlığın konu edildiği marşta: "... Cehalet boğulacak, ilim ve fen yaşayacak! Güçlüyüz, kuvvetliyiz, imanlıyız hepimiz, Yaşasın genç Türkiye! Yaşasın mektebimiz! ..." Dizeleriyle yeni kurulan ülkenin gücü olarak genç nesil gösterilmektedir. Resimli Dünya'da bulunan bütün şiirler hece ölçüsüyle yazılmıştır. Bu şiirlerde kullanılan dil genellikle sadedir. Sadece "Maymunla Sihirbaz Feneri" ve "Şeyhimle Ben" şiirlerinde nispeten ağır bir dil kullanılmış, fazlaca yabancı kelime yer almıştır.

Sonuç

Resimli Dünya Dergisi yayınladığı 21 sayı boyunca küçük okuyucuları için faydalı olmayı ilke edinmiştir. Bunu sık sık sayfalarında dile getiren derginin sahip olduğu metinler çocukların hayal dünyasını zenginleştirecek pek çok macera, gizem ve ilginç haberle de doludur. Günümüz çocuk dergilerinde de sıkça gördüğümüz bu özellik, çocukların hayalperest zihin dünyasına hitap etmesi açısından etkili bir yoldur. Bahsi geçen heyecanlı metinler (öyküler, haberler, gezi yazıları), hayal gücü ile yepyeni ufuklar açabilecek olan çocuk zekasının destekleyicisidir. Özellikle genç bir cumhuriyetin yeni yetişen çocukları için bu türden bir yardım oldukça elzemdir. Büyük bir savaş ve kuşatmadan çıkmış, birçok yokluk görmüş bu memleketin çocuklarının dünyaya, hayata, geleceğe dair inançlarının bu umut dolu haber ve diğer yazılarla desteklenmesi büyük bir ihtiyaçtır. Resimli Dünya da bu ihtiyacın karşılanması için çaba sarf etmiş önemli bir yayındır.

Kaynaklar

Baş, B. (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erbay, N . (2014). Hayriyye-î Nâbi, Lutfiyye Ve Telemak Aynı Yüzyılların Farklı Kültürlerinden Çocuklara Ortak Nasihatler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0(51) , 171-185.

Erğın, Z. (2014). *Resimli Dünya dergisinin incelenmesi (İnceleme- tahlili fihrist- seçme metinler) (1924-1926) (1 – 40)*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gerçek, S. N. (1931). *Türk Gazeteciliği*. Devlet Matbaası, İstanbul.

Güleç, H. Ç., Geçgel, H. (2006). *Çocuk Edebiyatı*. Kök Yayıncılık, Ankara.

Gürel, Z., Temizyürek, F., Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Öncü Kitap, Ankara

İNAN, R. (2016). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Gençlik Süreli Yayınları. *Journal Of International Social Research*, 9(43).

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Kür, İ. (1991). *Türkiye'de Süreli Çocuk Yayınları*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayını.

Noakes, R. (2004). *The Boy's Own Paper And Late-Victorian Juvenile Magazines*. Cambridge University Press.

Oğuzkan, A. F. (2010). *Çocuk Edebiyatı*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Okay, C. (1999). *Eski Harfli Çocuk Dergileri*. Kitabevi, İstanbul.

Öğüt, N. (2006). *Eski Harfli Çocuk Dergilerinden Yeni Yol Dergisinin Çocuk Eğitimindeki İşlevi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Parris, B. (2003). Difficult Sympathy In The Reconstruction-Era Animal Stories Of Our Young Folks. *Children's Literature* 31, 25-49. Doi:10.1353/Chl.2003.0014.

Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama*. Pegem Akademi, Ankara.

Süzcün, İ. (2013). *Resimli Dünya Mecmuasının sistematik incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşek, T. (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Rengarenk Yayınları, Ankara.

Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. Çocuk Vakfı, İstanbul.

Temizyürek, F., Şahbaz, N. K., Gürel, Z. (2016). *Çocuk Edebiyatı*. Pegem Akademi, Ankara.

Tüfekçi-Can, D. (2014). *Çocuk Edebiyatı Kuramsal Yaklaşım*. Eğitim Kitabevi, Konya.

Yalçın, A., Aytaş, G. (2008). *Çocuk Edebiyatı*. Akçağ Yayınları, Ankara.

Yılar, Ö., Turan L., Vd. (2010). *Çocuk Edebiyatı*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Yıldırım, İ. O. (2013). *Eski Harfli Çocuk Dergilerinden Resimli Dünya Dergisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yücebaş, H. (1955). *Cemal Nadir Ve Amcabey*. Dizerkonca Matbaası, İstanbul.

Ek

Resimli Dünya Dergisi'ndeki Metinlerin Listesi

Sayı 1 (4 Kanun-ı Evvel, 1340 / 1924, s. 1-16)

Canlı Kürk (s. 2), (Resimli Dünya'nın İcatlarından (s. 2), Hocanın Leyleği (s. 3), Kırk Bin Pire Bir Arada! (s. 3), Hizmetçi Akı! (s. 3), Harem Ağalarının Firarı (s. 4), Eczacı İle Kitapçı (s. 4), Andamanlılar (s. 5), Ne Kara Ne Deniz (s. 6), Akıllı Deli (s. 6), Her Hafta (10) Sıhhi Nasihat (s. 7), Herkes Başkasını Kendi Gibi Bilirmiş (s. 7), Bir Ayı Avı Hikayesi (s. 8-11), Kedi Merakı (s. 11), Tilki İle Ayı (s. 11), Canlı Barometre (s. 11), Karıncalar (s. 12), Ah Şu Dişçiler!(s. 13), Selim Sırrı Bey Futbol Hakkında Bize Neler Söyledi? (s. 14), Müsabakamıza Dair İzahat (s. 15), Afiyet Olsun! (s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi (s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16).

Sayı 2 (11 Kanun-ı Evvel, 1340 / 1924, s. 1-16)

Resimli Dünya'nın İcatlarından: Otomobil Meraklısı Kâr'ilerimize (s. 2), Lügat Kitaplarının Yararlılığı! (s. 2), Deliler Mecmua Çıkarıyor!(s. 3), Dünya'nın En Ufak Lokomotif!(s. 3), Yamyamlar Eğleniyor!(s. 4-6), Yelkenli Bisiklet (s. 6), Dünyanın En Eski Gazetesi (s. 6), Ters Taraftan Başlama! (s. 6), Yetim Çocuk (s. 7), Kendini Nasıl Tanıtmış (s. 7), Fena Mazeret Değil!..(s. 7), Her Hafta (10) Sıhhi Nasihat (s. 7), Boanın Uyanışı (s. 8-10), O Bilir Değil Mi Ya! (s. 10), Örümcek (s. 11), Kayseri Lisesinin Marşı (s. 11), Cenk Hayvanları (s. 12), Çok Yaşayan Hayvanlar (s. 13), Gayet Makul!(s. 14), 10 Bin Senelik Ağaç (s. 14), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi(s. 14), Müsabakamıza Dair İzahat (s. 15), Bilmece Hakkında İzahat: (s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 3 (18 Kanun-ı Evvel, 1340 / 1924, s. 1-16)

Komünizm (s. 2), İyi Usul (s. 2), Korkusuz (s. 2), Dadılık Eden Bir Köpek!(s. 3), Küçük İrmak (s. 3), Debdebe!..(s. 3), Futbolculara Müjde!(s. 3), Canlı Kürkler Çoğalıyor!(s. 4), Canavarlara Kurban Gidenler (s. 4), Cenk Hayvanları (s. 6), Yetmiş Sene Yaşayanlar (s. 7), Olmuş Vakalardan: Ahrete Gidip Gelen Adam (s. 8-10), Arılar (s. 10), Son Arzu!(s. 11), Köylünün Cevabı (s. 11), On Kişilik Bisiklet (s. 11), Sinema Ve Spor (s. 12), Acayip Hayvanlar!(s. 12), Ne Günlere Kaldık!..(s. 13), Sebebi Ne İmiş!(s. 13), Devekuşunun Yumurtası (s. 13), Hayvanları Deniz Tutar Mı?(s. 13), Müsabakamıza Dair (s. 14), Resimli Dünya'yı Beğeniyor Musunuz?(s. 14), Erkek Kadın Farkı (s. 14), Mesut Bir Seyis (s. 14), Her Hafta (10) Sıhhi Nasihat (s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi(s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Alem Seyahati (s. 16)

Sayı 4 (25 Kanun-ı Evvel, 1340 / 1924, s. 1-16)

Resimli Dünyanın İcatlarından (s. 2), Pekmez (s. 2), Bakkal İle Müşteri Arasında (s. 2), Orang-ıtanın Vatanı (s. 3), Zavallı Zengin Çocukları (s. 4), Şirin Bir Yavru (s. 4), Gülmek İnsanlara Mı Mahsustur? (s. 6), Maymunla Sihirbaz Feneri (s. 7), Olmuş Vakalardan: Resmini Yaptıran Ölü!..(s. 8), Tayyareden Atlıyorlar!(s. 9), Hayvanlar Yuvalarını Nasıl Bulurlar?(s. 10), Çin'de Kurdeleciler Buhran İçinde!..(s. 11), Çin'de Hekimlik Ne Halde?(s. 12), "Küçüklerin Kitabı"ndan (s. 12), Kıymetli ve

Nadir Şeyler (s. 12), Her Hafta (10) Sıhhi Nasihat (s. 13), Devr-i Âlem (s. 13), Amerika'da Mektepliler Taahhüdü (s. 13), İstikbalde İnsan Nasıl Olacak?(s. 13), Müsabakamıza Dair İzahat (s. 14), Güzel Sözler (s. 14), Kedi Yerine (s. 14), Faideli Malumat (s. 15), Su İçmemiş Hayvanat (s. 15), Baston Şeklinde Süt (s. 15), Matem Alameti (s. 15), Balinanın Dili (s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi(s. 15), Türkiye İdman Mecmuası (s. 15), Tecrid (s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 5 (1 Kanun-ı Sani, 1340 / 1925, s. 1-16)

Resimli Dünya'nın İcatlarından (s. 2), Âmalar Mektebi (s. 3), Faideli Malumat (s. 4), Nasıl Zayıflamalı? (s. 6), Nasıl Şişmanlamalı?(s. 7), Küçük Şeyler (s. 7), Olmuş Vakalardan: Gemiye İdare Eden Hayalet!..(s. 8-9), "Küçüklerin Kitabı"ndan: Bebeğim! (s. 10), Arzla Güneşin Mesafesi (s. 10), Kekliklerin Hilesi (s. 10), Baba İle Oğlu Arasında: (s. 10), Vezir İle Sepetçi (s. 12), Çin'deki Saatler (s. 12), Sıhhi Malumat (s. 12), Amcanın Hikayesi (s. 13), En Eski Banknot (s. 13), Tabancanın da Modası Geçer (s. 13), Her Hafta On Sıhhi Nasihat (s. 14), İki Valide Arasında (s. 14), Dünyanın En Geniş Caddeleri Dünyanın En Geniş Caddeleri (s. 14), Müsabakamıza Dair (s. 15), Hayvanların Müddet-İ Hayatı (s. 15), Dünyanın En Yüksek Merdiveni (s. 15), Kadınların Gazeteleri (s. 15), Kanburlar Memleketi (s. 15), İnsanın Kemikleri (s. 15), Kâr'ilerimize (s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi(s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 6 (8 Kanun-ı Sani, 1340 / 1925, s. 1-16)

Resimli Dünya'nın İcatlarından (s. 2), Sokak Çocukları (s. 3), "Küçüklerin Kitabı"ndan: Gece (s. 4), Amerika'da Gizli Cemiyetleri (s. 4), Hayvanlar Birbirlerini Yerler Mi? (s. 4), Kaplan Avı Dünyanın En Heyecanlı Sporudur (s. 6), Elektrikle Balina Avı (s. 7), Olmuş Vakalardan: Maymunların Elinde... (s. 8-9), "Eyfel" Kulesinin Papucu Dama Atılacak (s. 10), Tehlikeli Bir Spor (s. 11), Küçük Şeyler Terzi Kuşu (s. 11), Küçük Tenbel (s. 11), Baba İle Oğlu Arasında (s. 11), Dünyanın En Büyük Adaları (s. 11), Her Hafta (10) Sıhhi Nasihat (s. 12), Faideli Malumat (s. 12), Hayvanların Zekası (s. 12), Fransa'da Ne Kadar Köpek Var?(s. 12), Mesut Bir Köpek (s. 12), Şeyhimle Ben (s. 13), Piyano Ağacı (s. 13), İlk Nüşamızdaki Müsabakaların Neticesi (s. 13-14), Filler Nasıl Yüzer? (s. 15), Hasta İle Doktor Arasında: (s. 15), Zümrüt Papağan (s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi (s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 7 (15 Kanun-ı Sani, 1340 / 1925, s. 1-16)

Resimli Dünya'nın İcatlarından (s. 2), Sanki İnsan (s. 2), Sinemada Çocuk Artistler (s. 3), Sumatra'da Kap Kacak Masrafı Yok..(s. 3), Küçük Aliye Hırsızlığa Nasıl Tövbe Etti?(s. 4), Dünyanın En Büyük Çiçeği (s. 5), "Küçüklerin Kitabı"ndan: İki Keçi (s. 6), Yeni Bir Alamet!(s. 6), Hindistan'da Üfürükçüler (s. 6), Amerikan Ormanlarında Canavarların Bir Avı (s. 7), Olmuş Vakalardan: Bir Aslan Avı (s. 8-10), Biraz Da Coğrafya: Dünyanın En Yüksek Dağları (s. 10), Çok Yaşamak İçin... (s. 10), Her Hafta On Sıhhi Nasihat (s. 11), Dünyadaki Hayvanlar (s. 11), Resim Sergisi:

Çocuk Ve Dünya (s. 11-12), Resimli Dünya'nın Hayvanat Müzesi: Yaban Merkebi (Zebra)(s. 13), İkinci Nüshamızdaki Müsabakalarımızın Neticesi (s. 13-14), Hesap Oyunları (s. 15), Kâr'ilerimize (s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi (s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 8 (22 Kanun-ı Sani, 1340 / 1925, s. 1-16)

Resimli Dünya'nın İcatlarından: Harikalar Harikası Bir Kuvvet!(s. 2), Denizde Boğulmamak İçin (s. 3), Meşhur Kediler!(s. 3), Şöhret Yüzünden Kahraman (s. 4), Çifte Kumrular (s. 6), Perili İnek (s. 6), Veba Ve Karıncalar (s. 6), Olmuş Vakalardan: Gemici Kanunu (s. 8-10), Kızak Kaymak Kimlere Kaldı? Patinaj Yapan Maymun (s. 11), Kızlar Da Boksa Başlıyorlar!... (s. 11), Kâr'ilerimize (s. 12), Her Hafta On Sıhhi Nasihat (s. 12), Resimli Dünya'nın Hayvanat Müzesi: Asya Devesi:(s. 13), Üçüncü Nüshamızdaki Müsabakanın Neticesi (s. 13-14), Bacada Bulunan Hazine! (s. 15), Dünyanın En Mesut Ayânı (s. 15), Mini Mini Bir Maymun! (s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi (s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 9 (29 Kanun-ı Sani, 1340 / 1925, s. 1-16)

Resimli Dünya'nın İcatlarından: Tavşan Tuzağı!(s. 2), Amerika Müzelerinde Neler Var?(s. 3), Dünyanın En Meşhur Şelalesi: Niagara (s. 4), Balıkçıl (s. 4), Cankurtaran Güvercinler..(s. 5), Türk'ün Malı Yad Ellerde..(s. 5), Boksör Kanguru (s. 6), Her Hafta 10 Sıhhi Nasihat (s. 6), Tavuklar Ve Elektrik Ziyası (s. 6), En Küçük Gözlü Hayvan (s. 6), Olmuş Vakalardan: Uçurumu Aşarken!. (s. 8-9), Beyaz Başlı Kartal (s. 10), Sıhhat Dağı!(s. 11), Hayvanlar Padişahı (s. 12), Akıllı Çocuk (s. 12), Oruç Bozanlara(s. 12), İki Asır Evvel Röntgen(s. 12), Resimli Dünya'nın Hayvanat Müzesi Mançuri Turnası(s. 13), Birinci Seri (4) Numerolu Müsabakasında Kazananlar(s. 13-14), Hacer- İ Semavi (s. 15), Tarihten Garabetler: Obur İmparator (s. 15), Bu Da Mı Ziyafet?(s. 15), Bu Da Aynı Cinsten (s. 15), Bir Obur Daha (s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi (s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 10 (5 Şubat, 1340 / 1925, s. 1-16)

Resimli Dünya'nın İcatlarından (s. 2), Görülmemiş Bir Mahlûk (s. 3-4), Giyotin Makinesi Neye Yarar? (s. 5), Eşek Arısı Ve Teyyarecilik (s. 5), Bazı Irkların Vasati Boyları (s. 5), Bisikletle Devr-i Alem (s. 5), Dünyanın En Yüksek Binalarından Bazıları (s. 6), Dans Eden Solucanlar (s. 6), Migal Denilen Müthiş Örümcek (s. 6), Mantar Mı, Mürekkep Okkası Mı?(s. 6), Siyamlıların Garip Adetleri (s. 7), Hint'in En Makbul Hayvanı (s. 7), Olmuş Vakalardan: Giyom Tel (s. 8-11), İlk İnsan Yamyamış! (s. 11), Çine Dair (s. 11), Amerika Milyarderlerinin Lüks Hayatı (s. 11), Resimli Dünya'nın Hayvanat Müzesi (s. 13), Her Hafta 10 Sıhhi Nasihat (s. 13), Birinci Seri (5) Numerolu Resim Müsabakasında Kazananlar (s. 13-14), El Sıkmanın Menşei Ne İmiş? (s. 15), Küçük "Teriye"ler... (s. 15), Çarın Debdebesi (s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi (s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 11 (12 Şubat, 1340 / 1925, s. 1-16)

Resimli Dünya'nın İcatlarından (s. 2), 300 Yaşında 317 Kiloluk Madmazel (Helyo Trob)!(s. 3), Amerika'nın (Florida) Sahillerinde Yakalanan Bir Kaplumbağanın Şayan-ı Hayret Sergüzeşti... (s. 3), Faideli Bir Spor (s. 4), Dört Ayaklı Talebe (s. 4), Hayvanlar Son Demlerinde..(s. 4), Telsiz Telefon Ve Çocuklar (s. 5), Sümüklü Böceklerin Burnu (s. 5), Dipleri Cam Gemiler (s. 5), Telsiz Telgrafın Mühim Bir Faidesi (s. 5), Alpçilik Nedir? (s. 7), Dağlarda Gezmenin Zevk ve Tehlikeleri. Köpekler Nasıl İşe Yarıyor? (s. 7), Olmuş Vakalardan: Dervişin İlacı (s. 8-10), Aile (Velosipet)ji (s. 11), Resimli Dünya'nın Hayvan Müzesi (s. 11), Faideli Şeyler: Otomobillerden Çıkan Duman (s. 11), Kar İçinde Kalan Tren (s. 12), Eğlencelik!(s. 12), Uykusuzluğu Tedavi Eden Makine (s. 12), Her Hafta 10 Sıhhi Nasihat (s. 13), Birinci Seri (6) Numerolu Resim Müsabakasında Kazananlar(s. 13-14), Müsabakamıza Dair (s. 15), Okuyucularımıza (s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmez (s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 12 (19 Şubat, 1340 / 1925, s. 1-16)

Resimli Dünya'nın İcatlarından (s. 2), Şayan-ı Hayret Bir Doktor! (s. 3), Pamuktan Evler (s. 3), Yalnız Ehlîlerden Mi İstifade Etmeli?(s. 4), Vaktiyle (s. 4), Nasıl Yürümelî?(s. 5), Kış Sporları (s. 5), Pelikanı Tanır Mısınız?(s. 5), Faideli Şeyler (s. 6), Meyvelerle Sebzelerin Vatanı (s. 6), Bir Haftalık Nafaka!(s. 6), Gülle Ağacı!(s. 6), Sinema Ve Kitapçılık (s. 6), Olmuş Vakalardan: Hindistan'da Bir Facia!...(s. 8-10), Doğru Söz! (s. 10), Gözyaşı Şişesi (s. 10), Her Hafta 10 Sıhhi Nasihat (s. 11), Resimli Dünya'nın Hayvanat Müzesi (s. 11), Aksi Seda (s. 11), Bir Limonata İçin!(s. 12), İtibar (s. 12), Maden Kuyularının En Derini (s. 12), Boğmaca Öksürüğünün Tedavisi (s. 12), Şarkı Söyleyen Kumlar!(s. 12), Küre-î Arz Ne Zaman İnsanla Dolacak?(s. 13), Şehir İsimleri (s. 13), Eski Bir Şişe (s. 13), Bu Da Bir Tedavi!(s. 13), Muazzam Eserlerden... (s. 13), Yedi Değil Yetmiş!(s. 13), Çare-i Hal!(s. 13), Çocuk Akli (s. 13), Birinci Seri, (7) Resim Müsabakasında Kazananlar (s. 14), Daima Kapalı Tutulacak!(s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi(s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 13 (26 Şubat, 1340 / 1925, s. 1-16)

Resimli Dünya'nın İcatlarından (s. 2), Küçük Tahsin'in Fes Macerası!(s. 3), Ata Yeni Bir Rakip Çıktı! (s. 5), Faideli Şeyler (s. 5), Balinanın Karnında Canlı Bir İnsan!(s. 6), Hazreti Yunus'tan Beri İlk Defa Görülmüş Bir Garabet... (s. 6), İnsan Kafası Avcıları!(s. 7), İptidai Bir Sandal (s. 7), Kağıttan Kereste (s. 7), Dünyanın En Uzun İsmi!(s. 7), Olmuş Vakalardan: (Alaska) Ovalarında!(s. 8-10), "Resimli Dünya'nın Hayvanat Müzesi (s. 11), İki Arkadaş Arasında: (s. 11), Hanımla Hizmetçi Arasında: (s. 11), Salta! (s. 11), Her Hafta 10 Sıhhi Nasihat (s. 13), Ağababa'nın Nasihatleri (s. 13), Birinci Seri (8) Numerolu Resim Müsabakası Kazananlar.(s. 14), Müsabakamıza Dair.(s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi(s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 14 (5 Mart, 1340 / 1925, s. 1-16)

Resimli Dünya'nın İcatlarından (s. 2), Çok Kardeş Sever Misiniz?(s. 3), Kedi Kadar Uslu İki Kaplan!(s. 3), Hayvanlar Yavrularını Nasıl Taşırlar?(s. 4), Bir Pire Koleksiyonu (s. 5), Kadın Cesaretine Parlak Bir Misal!(s. 6), Olmuş Vakalardan: Memiş Kısık Ormanda! (s. 8-10), Her Hafta 10 Sıhhi Nasihat (s. 11), Küflü Yaprak Yiyen Karıncalar..(s. 12), "Resimli Dünya"nın Hayvanat Müzesi (s. 12), Birinci Seri 9 Numarolu Resim Müsabakasında Kazananlar (s. 14), Araba Yerine Kızak!..(s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi(s. 15), Yeni Hilal(s. 15), Müsabakamıza Dair.(s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 15 (12 Mart, 1340 / 1925, s. 1-16)

Resimli Dünyanın İcatlarından (s. 2), En Büyük.. En Uzun.. En Şişman!(s. 3), Hayvanların Kış Uykusu (s. 4), Oklahoma Şehrinde(s. 4), Kibrit Çöpüyle Oyun (s. 4), Lokomotifsiz Tren (s. 4), Faideli Şeyler (s. 6), Su Damlaları İle İşkence (s. 6), Meğer Balık Kavağa Çıkarılmış! (s. 6), Çalışkan Bir Milletın Çalışkan Çocukları!(s. 7), Sinema Memleketi (s. 7), Olmuş Vakalardan: (Penguin)ler Kralı!(s. 8-10), Her Hafta 10 Sıhhi Nasihat (s. 11), "Resimli Dünya"nın Hayvanat Müzesi (s. 11), Kazandıklarımız! (s. 11), Ağababa'nın Nasihatleri (s. 11), Ufak Bir Hatadan Doğan Bir Hayır!(s. 12), Cerrahlık Eden Hayvanlar!..(s. 12), Kuşların Cesareti (s. 13), Bataryaya Meydan Okuyan Bir Keklik Anne (s. 13), Kaplumbağa Yarışı (s. 13), Gayet Sabırlı Bir Posta Müvezzii!(s. 13), Birinci Seri (10) Numarolu Resim Müsabakasında Kazananlar (s. 14), Okuyucularımıza (s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi(s. 15), Yeni Hilal(s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 16 (19 Mart, 1340 / 1925, s. 1-16)

Çocukların En İstifadeli, En Sevimli Arkadaşı; Ailelerin En Eğlenceli Gazetesi: Resimli Dünya'dır!(s. 2), Hayvan Mı? Afet Mi?(s. 3), Kar Eğlencelerine Veda (s. 4), Resimli Dünya'nın Hayvanat Müzesi (s. 4), Heyecanlı Bir Ameliyat!(s. 4), Faideli Şeyler (s. 5), İnsanın Kalbi Nasıl Çalışır?(s. 5), Azmin Şiddeti (s. 6), Olmuş Vakalardan: Dört Ayaklı Hırsız! (s. 8-10), Kürre-î Arzda Ne Kadar Musevi Varmış! (s. 10), İki Kalpli Adam (s. 11), İnhicar Etmiş Bir Orman (s. 11), Hararolar (s. 11), Her Hafta (10) Sıhhi Nasihat (s. 13), Tok Misafir! (s. 13), Bu Yaz Kutba Seyahat Var! (s. 13), Birinci Seri (11) Numarolu Resim Müsabakasında Kazananlar(s. 14), Resimli Dünya (s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi(s. 15), Yeni Hilal(s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 17 (26 Mart, 1340 / 1925, s. 2)

Beklediğiniz Gün Geldi!..(s. 2), Hindistan Ormanlarında Neler Oluyor?(s. 3), Yavuz Kütüphanesi (s. 5), "Resimli Dünya" (s. 5), Semadan Haberler!(s. 6), İnsan Kemiği Ticareti (s. 6), Olmuş Vakalar: Köpeğin Verdiği Ders! (s. 8-10), Sekiz Yaşında Bir Ressam (s. 11), Yeni Bir Sütun Açıyoruz! (s. 11), Küçük Bir Devr-i Alem Seyyahı (s. 11), Şayan-ı Hayret Bir Cüretkarlık!(s. 12), Her Hafta (10) Sıhhi Nasihat (s. 13), Ağababa'nın Nasihatleri (s. 13), Birinci Seri (12) Numarolu Resim Müsabakasında Kazananlar(s. 14), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi(s. 15), Yeni Hilal(s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 18 (2 Nisan, 1340 / 1925, s. 1-16)

Resimli Dünya'nın Müsabakası (s. 2), Kristof Kolomb (s. 3), Kıymız Nedir?(s. 4), Faideli Şeyler (s. 5), Bir Fıkra:(s. 5), "Resimli Dünya"nın Hayvanat Müzesi:(s. 5), Asırlardan Beri Denizle Boğuşan Bir Memleket!(s. 6), Olmuş Vakalardan: Farelerin Esiri! (s. 8-10), Ağababa İle Torunları Arasında: (s. 10), Papağanın Musiki Dersi! (s. 10), Şimdiye Kadar Keşfedilmemiş Milletler (s. 10), Her Hafta (10) Sıhhi Nasihat (s. 12), Bir Nasihat (s. 12), Balıklar Dövüşür Mü?(s. 13), Küçük Süvariler (s. 13), Japonya'da İzdivaç (s. 13), Tahsil Gemisi!..(s. 14), Balon Avcılığı (s. 14), Amerika'yı Kaça Alırsınız?(s. 15), Dünyanın En Derin Maden Kuyuları (s. 15), Yavuz Kütüphanesi (s. 15), Resimli Dünya (s. 15), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi(s. 15), Yeni Hilal(s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 19 (9 Nisan, 1340 / 1925, s. 1-16)

Beklediğiniz Gün Geldi!..(s. 2), Son Moda Bir Mektep!(s. 3), Hayvan Tedavisine Dair Konferanslar!(s. 4), Bulgaristan'da Mart Ayı (s. 4), Elli Bin Harfli Bir Elifba!(s. 5), "Sakınan Göze Çöp Düşer!"(s. 6), Telsiz Telefonun Nimetlerinden (s. 7), Olmuş Vakalardan: Keramet!..(s. 8-10), Kuyruksuz Kediler (s. 11), "Resimli Dünya"nın Hayvanat Müzesi (s. 11), Her Hafta (10) Sıhhi Nasihat (s. 11), Hayırlı Ve Hayırsız Günler (s. 11), En Çok Cinayet İşleyen Bekarlar Mı Evliler Mi? (s. 11), Müşköllere Cevap (s. 13), Dünyada En Çok Lale İle Sümbül Yetiştiren Memleket (s. 13), Beyaz Balmumu Ağacı (s. 13), Garip Bir Tedbir (s. 13), Faideli Şeyler (s. 14), Kar Eğlencelerinden:(s. 14), Yavuz Kütüphanesi (s. 14), Ah Mübarek Kayısı Ah!(s. 14), Tarsus (s. 14), İkinci Seri (1) Numerolu Müsabakanın Neticesi(s. 15), Resimli Dünya'nın Müsabakası (s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 20 (16 Nisan, 1340 / 1925, s. 1-16)

Resimli Dünya (s. 2), Her Hafta (10) Sıhhi Nasihat (s. 3), Üvey Annelik Eden Bir Kedi!(s. 3), Spor Memleketi (s. 4), Japonya'da Yevmiyeler (s. 5), Hindistan Cevizlerinde Bulunan İnciler (s. 5), Otomobilcilik,(s. 5), Amerika'da Hizmetçi Kadınlarının Garip Sendikası (s. 5), Muganniler Ve Verem (s. 5), Hayvan Esircisi!(s. 6), Olmuş Vakalardan: Rusya'da Bir Esaret Macerası (s. 8-10), Mehtapta Yumurtlayana Kaplumbağalar! (s. 10), Dalgınlık (s. 10), Sandal Seyahatleri Moda Oldu (s. 10), Dünyanın En Büyük Sergisi (s. 11), Ağababa'nın Nasihatleri (s. 11), Müşköllere Cevap (s. 11), Anadolu'da Bahar (s. 12), Kışın Tavuklara Minnet Etmeyeceğiz!(s. 12), Yol Resimleri..(s. 12), Tayyare İle Harita..(s. 13), Resimli Dünya (s. 13), Avrupa'da Şimendüfer Yolculuğu (s. 13), Şekerden Daha Tatlı!(s. 14), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi (s. 14), Yavuz Kütüphanesi (s. 14), Yeni Hilal (s. 14), Ah Mübarek Kayısı Ah!(s. 14), İkinci Seri (2) Numerolu Müsabakada Kazananlar(s. 15), Resimli Dünya'nın Müsabakası (s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati (s. 16)

Sayı 21 (23 Nisan, 1340 / 1925, s. 1-16)

Resimli Dünya (s. 2), Bizim Mecmua (s. 2), Tayyare Baskını!(s. 3), Korkunç Bir Müsabaka (s. 4), Heyecanlı Bir Gergedan Avı (s. 5), Gayet Ucuz Bir Panzehir (s. 5), Şemsiye Açan Maymun (s. 5), Büyük Şekil!..(s. 5), Zengin Münderecat!(s. 5), Yeni Bir

Tarz!(s. 5), Ağababanın Nasihatleri (s. 6), Müşköllere Cevap (s. 6), Her Hafta (10) Sıhhi Nasihat (s. 7), Olmuş Vakalardan: İnci Uğrunda... (s. 8-10), İtizar (s. 10), Mavi Tilki Ehlî Olabilir Mi? (s. 10), Sülfato Nereden Çıkar (s. 11), Cumhuriyet Kütüphanesi (s. 11), Kola (s. 11), Yavuz Kütüphanesi (s. 11), Doktor Cemal Bey'in Kuvvet Pekmezi (s. 11), Kaplanı Korkutan Adam!(s. 12), Hayvanların Yaşına Dair (s. 13), Ah Mübarek Kayısı Ah!(s. 13), İkinci Seri (3) Numarolu Müsabakada Kazananlar (s. 15), Resimli Dünya Müsabakası (s. 15), Efruz Bey'in Devr-i Âlem Seyahati(s. 16)

Extended Abstract

Introduction

Features of Children's Newspapers and Magazines

Children's magazines have a unique feature among children's literature products, which is that they are constantly published and up-to-date in a certain period of time. In this way, children's magazines have the feature of being a communication tool specially created for children. The most important feature that communication elements such as current news and articles should have is compliance with the development period. The content should include texts that take into account the mental, spiritual and physical development of the child and include up-to-date information. Children's imaginations should be developed by giving information about the progress of science and technology (Yalçın and Aytaş, 2010: 236-237). The current issues dealt with must also be truthful.

The texts should include topics such as universal values, homeland and human love. There should be no texts that could lead to pessimism, violence and hatred. The child should be encouraged to reflect and empathize with the world and humanity.

Children's magazines should have an entertaining quality as well as engaging children with daily life. Literary pleasure, which has an important place for children to acquire reading skills, should be fooled by entertaining texts. In addition to providing information, journals should have sufficient literary qualities (Gürel, Temiz, Şahbaz, 2007: 38).

Method

Problem Statement:What kind of features does Resimli Dünya, one of the old-letter children's magazines, have in terms of Turkish children's magazine publishing?

Limitations: In this study, among the children's magazines with old letters, a total of twenty-one issues of the magazine Resimli Dünya are discussed.

Research Model:The general survey model was used in the research. This method was preferred because the twenty-one issue of Resimli Dünya magazine, which was published in old letters, was discussed. Survey model is a research model that aims

to describe a past or present situation as it is and tries to define the subject, event or object in its own conditions (Karasar, 2007: 77).

Universe and Sample:The universe of this study is the children's magazines with old letters, and the sample is the texts in the Illustrated World Magazine, published in 1924 in Arabic alphabet.

Data Collection:In the study, the texts in the 21 issue of Resimli Dünya Magazine published in the style of a children's magazine between 1924-1925 were read by the researchers and notes were taken where necessary for data analysis.

Data Analysis:The document analysis method was used for the analysis of the texts read in the research. Document analysis is an analysis method in which texts are used as data sources. The data obtained from the texts can be a perfect data source even when the researcher is novice (Siverman, 2018: 378). The texts are rich in data and are mostly more accessible than other data sources. With their easy accessibility to textual data, they also provide an early start to data analysis.

Result and Discussion

The language of the Illustrated World can be described as plain and clear. A clear and understandable language is preferred, especially in narrative texts. In the articles in the magazine, the feeling of talking to the reader is generally felt. In many articles, "Have you ever wondered?" (February 19, 1340 - 1925, Issue 12, p. 6) or "you will accept it, right?" (March 5, 1340 - 1925, Issue 14, p. 3), clarifying or confirming questions were asked to the reader. This attitude, which contributes to the magazine's claim to be children's friends, makes it easier for children to feel close to the magazine. "The Most Useful, Cutest Friend of Children; Family's Most Fun Newspaper: Illustrated World! " (March 19, 1340 - 1925, No.16, p. 2) or in the advertisement stating that the missing copies of the magazine can be obtained from the administration, "You are the most sincere friend, Illustrated World." The article (March 19, 1340 - 1925, No.16, p. 15) shows the magazine's desire to be perceived by children as a friend. Regarding spelling and punctuation, it cannot be said that a certain rule and rule is followed in the Illustrated World. It is seen that the same word is written differently in many different parts of the journal, since the standard writing has not been formed yet. A certain rule is not followed in punctuation. If we give an example from the use of question marks, it is seen that question marks are used in sentences that do not have a question meaning. "What remedy should I remember?! .." (1 Kanun-u Sani, 1340 - 1925, Issue 5, p. 10), "Grandpa, let me put on my pants at least?!." This is seen in examples such as (March 12, 1340 - 1925, Issue 15, p. 1). Apart from this, there is no specific rule in the use of the point. After the exclamation point, different uses such as dots and four dots stand out. There is no period at the end of many sentences. After the twenty-first issue, Resimli Dünya ceased to be a children's magazine and became a current public newspaper.

5E MODELİYLE GELİŞTİRİLEN PROBLEM ÇÖZME YAZILIMININ ÖĞRENCİLERİN MADDENİN HALLERİ BAŞARISINA ETKİSİ*

Mehmet ÇEVİK

Osman Ötken Anadolu Lisesi, mcevik81@yahoo.com
Orcid ID: 0000-0001-8983-5837

Yunis ŞAHİNKAYASI

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yunnus2001@yahoo.com
Orcid ID: 0000-0002-1355-5369

Makale Geliş Tarihi: 19.03.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 27.04.2021
Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Çevik, M. ve Şahinkayası, Y. (2021). 5E Modeliyle Geliştirilen Problem Çözme Yazılımının Öğrencilerin Maddenin Halleri Başarısına Etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 92-116

Öz

Bu çalışmanın amacı, bilgisayar destekli öğretim (BDÖ) yöntemi kapsamında 5E modeline göre geliştirilen problem çözme yazılımının (PÇY) 9. sınıf öğrencilerin kimya dersi maddenin hâlleri ünitesi akademik başarılarına etkisini incelemektir. Araştırma, ön-test ve son-test kontrol gruplu yarı-deneysel desen modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Hatay ili Antakya ilçesindeki bir anadolu lisesinin 9. sınıfında okuyan toplam 59 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 29'u deney grubunda, 30'u ise kontrol grubunda yer almıştır. Maddenin hâlleri ünitesi, rastgele belirlenen deney ve kontrol gruplarında, 6 hafta (12 ders) süresince aynı öğretmen tarafından işlenmiştir. Dersler deney grubunda BDÖ yöntemi kapsamında geliştirilen PÇY ile işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi ile işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak her iki gruba deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında ön-test ve son-test olarak "Maddenin Hâlleri Ünitesi Başarı Testi" (MHÜBT) uygulanmıştır. MHÜBT'den elde edilen veriler bağımlı gruplar t-testi ve bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Deneysel uygulama sonrasında deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin MHÜBT'inden aldıkları puanların ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: 5E öğrenme modeli, bilgisayar destekli öğretim, problem çözme yazılımı, öğretim teknolojisi, kimya eğitimi

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı "9. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersi Maddenin Halleri Ünitesi Başarılarına 5E Modeline Göre Geliştirilen Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

EFFECT OF PROBLEM-SOLVING SOFTWARE DEVELOPED WITH 5E MODEL ON SUCCESS OF STUDENTS' STATES OF MATTER

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of problem-solving software (PSS) developed with 5E learning model within the framework of computer-assisted instruction (CAI) on 9th grade students' academic achievement in the states of matter unit of chemistry course. The research had quasi-experimental design model with pre and post-test with control group. The research was done with 59 ninth grade students attended in an anatolian high school of Antakya in Hatay province. Twenty-nine students were in the experimental group and 30 students were in the control group. The same teacher taught "States of matter unit" to both experimental and control groups that were determined randomly for 6 weeks (12 lessons). While the experimental group was taught with PSS, developed within CAI, control group was taught with traditional teaching method. As the data collection tool, "The Achievement Test of States of Matter Unit" was administered to both groups before and after the treatment as a pre and post-test. The achievement test scores were analyzed by using paired samples t-test and independent samples t-test. According to results, a statistically significant difference between the average achievement scores of the experimental group and control group was found in favor of the experimental one.

Key words: 5E learning model, computer-assisted instruction, problem-solving software, instructional technology, chemistry education

Giriş

Ülkemizin, dünyanın gelişmiş ülkeleri arasında yer alabilmesi için eğitim, ekonomi, sağlık ve teknoloji gibi alanlarda üstün başarılar elde etmesi gerekmektedir. Bu alanlardan en önemlisi de eğitimidir. Eğitim alanında uluslararası ölçekte yapılan çeşitli sınavların (PISA, TIMMS, PIRLS) sonuçları değerlendirilerek ülkelerin birbirlerine göre başarı sıralamaları belirlenmektedir. PISA Fen Okuryazarlığı ve TIMSS 8. Sınıf Fen Bilimleri Başarı Ortalama Puan sonuçlarının yıllara göre başarı değerlendirilmesi yapıldığında, PISA 2006 ve PISA 2015 dışında başarı ortalama puanlarında yükseliş gözlenirse de ülkemizin ne yazık ki istenilen başarı düzeyine erişemediği anlaşılmaktadır. Bu sonuç, ülkemizde uygulanmakta olan eğitim modelinin yeterli olmadığını ve istenilen başarı düzeyine etkili bir eğitim modelinin uygulanmasıyla erişilebileceğini düşündürmektedir. Türkiye'de, özellikle son yıllarda, etkili bir eğitim modelini oluşturabilmek ve uygulayabilmek için oldukça kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılandırıcı yaklaşım temelinde hazırlanan yeni öğretim programları, 2004–2005 öğretim yılında,

5E Modeliyle Geliştirilen Problem Çözme Yazılımının Öğrencilerin Maddenin Halleri Başarısına Etkisi

denenmek üzere örneklem olarak seçilen pilot illerimizde uygulamaya konulmuş ve 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren de ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır (Çandar ve Şahin, 2013).

Yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanarak yenilenen İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının, ülkemizde uygulanmaya başlanmasının ardından, programı değerlendirmeye yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yangın ve Dindar (2007) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin, davranışçı yaklaşımı bünyesinde barındıran amaçlara daha çok eğilim gösterdikleri ve büyük çoğunluğunun uygulama sürecinde karşılaştıkları çeşitli güçlükler ve sınırlılıklardan dolayı programa yönelik olumsuz görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin özellikle yeni öğretim programlarına karşı olumlu tutum geliştirmeleri, yeni programları eskisiyle değiştirmeye istekli olmaları ve bunları kabullenmeleri gerekir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni öğretim programına karşı olumsuz görüşlere sahip olması ve geleneksel öğretim yöntemini uygulamaya devam etmesi, eğitim sistemimizdeki yıllardır sürmekte olan sorunları ortadan kaldırmaz (Tekbıyık, Tekbıyık ve Akdeniz, 2008).

Ergin, Ünsal ve Tan (2006)'a göre geleneksel öğretim yöntemi uygulamalarının doğurduğu sorunların başında, öğretilen bilgilerin kalıcı olmaması, sınavlar için ezberlenip daha sonra hızla unutulması, bilgilerin çoğunun öğrencilerce eksik ya da yanlış anlaşılması ve öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri gelecek yaşamlarında aktaramaması gelir. Kimya eğitimi düşünüldüğünde Pekdağ'a (2010) göre kimyasal olayların moleküler seviyede gerçekleşmesi kimya öğrenmeyi zorlaştırır. Çünkü kimyayı anlamak moleküler seviyede görülmeyenin ve dokunulmayanın anlamını oluşturma üzerine kurulur. Geleneksel öğretim yönteminin öğrenciyi pasif hâlde tutan anlayışı, kimya öğreniminde öğrencilerin eksik ya da yanlış öğrenmelerine yol açar. Bu da istenilen başarı düzeyine ulaşılabilmesi gibi olumsuz bir duruma neden olur. Geleneksel öğretim yönteminden kaynaklanan bu olumsuz durumun ortadan kaldırılarak başarı düzeyinin arttırılabilmesi için öğrencinin gelişim özelliklerine uygun ve merakını uyandırarak bilişsel süreçlerini harekete geçiren, çeşitli öğrenme etkinlikleriyle onu aktif hâle getiren, öğrenmesi gereken bilgiyi yaparak-yaşayarak kendi zihninde oluşturmasını sağlayan yani öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekir.

5E Öğrenme Modeli ve Aşamaları

1970'li yıllarda Biyoloji Bilimi Program Çalışmaları grubunun yönetici araştırmacısı Rodger W. Bybee ve arkadaşları tarafından geliştirilen 5E öğrenme modeli adını yapısını oluşturan beş aşamanın İngilizcesinden alır (Bıyıklı ve Yağcı, 2014): engagement (girme), exploration (keşfetme), explanation (açıklama), elaboration (derinleştirme), ve evaluation (değerlendirme). Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanan model öğrencilerin araştırma merakını arttıran, beklentilerini karşılayan, bilgi ve anlama için aktif bir araştırmaya odaklandıran beceri ve etkinlikleri içerir. Model, verilen bilgiler ışığında her aşamada öğrencileri etkinliğe dâhil eder,

öğrencilerin kendi kavramlarını oluşturabilmelerini teşvik eder. Model, deneysel etkinlikler içeren daha çok fen dersi öğretim yöntemidir. Model, yeni bir kavram öğrenmeyi ya da bilinen bir kavramı derinlemesine anlamayı sağlar. Modelde öğrenciler önceki bilgilerini yeni kavramları keşfederken kullanırlar (Ergin, 2012). Modeli oluşturan aşamalarda özetle şunlar gerçekleşir (Öztürk, 2008).

Girme aşamasında öğrenilecek kavramlarla ilgili ön bilgilerinin ne olduğu öğrencilerin farkına varmaları sağlanır. Öğretmenin öğrencilerin dikkatini çekebilmesi, meraklarını uyandırabilmesi, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirebilmesi ve yeni konu ile mevcut bilgi ve beceriler arasında ilişki kurabilmelerini sağlamak için bu aşamada öğrencilere sorular yöneltilir, senaryo anlatılır veya kısa bir etkinlik yaptırılır, fakat konu işlemez. Böylece, öğretmen öğrencilerin tepkilerine göre onların konu hakkında ne bildiklerini ve nasıl düşündüklerini anlamaya çalışır, kavram yanlışlarını tespit eder.

Keşfetme aşamasında öğretmen çeşitli etkinlikler düzenleyerek belirlenen kavram yanlışları ve sıkıntılarıyla ilgili oluşturduğu problem durumları üzerinde öğrencilerin düşünce geliştirmelerini sağlar. Bu aşamada öğrenciler kendilerine verilen problemi aktif olarak çözmeye yönelik gruplar halinde tartışır, çalışır, deney yapar ve sonuçlara ulaşır. Öğretmen rehberlik yapar, öğrencilerin olası kavram yanlışlarını ve ön bilgilerdeki eksikliklerini-sıkıntıları düzeltme yoluna gitmez, bunları giderecek nitelikte ipuçları verir ve onları düşündürür.

Açıklama aşamasında bir önceki aşamada oluşturulan gruplardan birer temsilci ulaştıkları bilgileri sınıfa açıklar ve sınıfta tartışılır. Öğretmen öğrencilerin yanlışlarını düzeltip eksiklerini tamamladığı için bu aşama öğretmen merkezlidir ve öğretmen aktiftir. Dolayısıyla, olası kavram yanlışları ve ön bilgilerdeki eksiklikler-sıkıntılar giderilir ve öğrenciler öğrenecekleri konuya hazır hale gelir.

Derinleştirme aşamasında öğrenciler öğrendikleri yeni bilgileri uygular, çözüm önerilerinde bulunur, karar verir ve böylece mantıksal sonuçlar öne sürebilir. Bu aşamada çoğunlukla yeni bir araştırma etkinliği ya da keşfetme aşamasındaki etkinliklerinin genişletilmesi gerçekleşir. Bu aşamada öğrenilen kavramların pekişmesi ve kalıcılığın sağlanması önemlidir.

Değerlendirme aşamasında öğrencilerin öğrenmeleri belirlenir ve kontrol edilir. Bu aşamada öğrencilerin yapılandırdıkları bilgileri ortaya çıkarmak için çeşitli ölçmeler ve değerlendirmeler yapılır. Sözlü sorulara yanıtlar istenir, kısa özet yaptırılır, grafikler okutulur, tablolar değerlendirilir. Ayrıca, öğrenmeleriyle ilgili öğrencilerinden günlük yaşamlarıyla ilişkiler kurmaları istenir.

Teknoloji, insanların günlük ya da çalışma hayatlarında yapmaları gereken iş ve işlemleri daha kolay, daha etkili ve daha verimli bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için geliştirilen araç-gereç veya beceriler olarak tanımlanabilir. Günümüzde teknolojinin ilerlemesi ile beraber teknolojik imkânların kullanımı, insanlara birçok yönden kolaylık ve yarar sağlar. Eğitimin birçok alanında da teknolojinin imkânlarından yararlanır. Bilgisayar, en yaygın kullanılan teknolojidir ve eğitim-

öğretim etkinliklerinde sıklıkla kullanılır (Gökulu, 2013). Sırakaya ve Seferoğlu (2016)'na göre teknolojinin hayatın her alanında etkin bir şekilde kullanılıyor olması, okullarda öğrencilerin de beklenti ve ilgi alanlarının değişmesine yol açmıştır. Özellikle dijital çağ çocukları olarak bilinen öğrencilerin derse ilgi ve dikkatlerini çekebilmek için eğitim ortamlarında farklı teknolojiler işe koşulur. Yeni bir teknolojik buluş ya da ilerleme meydana geldiğinde, eğitimin planlanması, yönetilmesi, uygulanması ya da diğer alanlarında bu teknolojiden nasıl yararlanılabileceği araştırılır (Eryılmaz ve Akbaba, 2013).

Özellikle 1980'den sonra, bilgi ve iletişim teknolojilerinde (BİT) görülen hızlı gelişmeler, günümüz toplumlarının tüm sistemlerini önemli ölçüde etkilemiştir. Bu süreçte bilginin işlenmesinde, depolanmasında, çoğaltılmasında ve paylaşılmasında BİT çok önemli rol oynar. Bu gelişmelerden etkilenen sistemlerden birisi de hiç kuşkusuz eğitim sistemidir. Eğitime ayrılan kaynakların etkili kullanılması, öğrenme ortamlarına sağladığı esneklik ve bilgi akışının etkili bir şekilde yürütülebilmesi de BİT'in eğitim sistemi ile bütünleştirilmesini gerektirir (Göktaş ve Yıldırım 2008). Eğitim teknolojisi kavramının, eğitimde araç gereç kullanımı olarak tanımlandığı yıllar geride kalmıştır. Artık iki binli yıllarda eğitim teknolojisi insan-teknoloji etkileşiminden performans teknolojilerine, BDÖ'den sanal eğitime kadar birçok konuyu kapsar. Alkan'a (1997) göre eğitim teknolojisi, eğitim bilimlerinde üretilen bilimsel bilginin işlevsel hâle getirilerek uygulamaya dönüştürülmesidir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere eğitim bilimleri alanında üretilen bilgilerin uygulamaya konulmasında eğitim teknolojisi önemli bir işlev üstlenir (Şimşek ve ark., 2009).

Çağdaş eğitim düzeyine ulaşabilmek için BİT'teki gelişmelerin eğitim programlarıyla bütünleştirilmesi kaçınılmazdır. Eğitim sistemlerinde etkin olarak kullanılan teknolojilerden birisi de BDÖ'dir. Bu alanda yapılan çalışmaların sonucunda, BDÖ ile geleneksel öğretim yöntemi karşılaştırıldığında başarının BDÖ lehine daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında bilgisayar teknolojisi bireyin oluşturacağı bilgileri belleğinde hem grafiksel hem de sembolik temsil biçimleri dâhilinde çift boyutlu olarak depolamasına olanak sağlayarak öğrenmeyi hem daha anlamlı hem de daha kalıcı hâle getirir (Çekbaş, Yakar, Yıldırım ve Savran, 2003).

BDÖ, öğrenmenin daha anlamlı hâle gelmesi özellikle kimya bilimindeki soyut kavramların somut bilgilere dönüştürülmesine ve bu bilgilerin daha kalıcı hâle gelmesine olanak sağlar. Pekdağ'a (2010) göre kimyanın kavramsal öğreniminde karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelmek için son zamanlarda BDÖ'den faydalanılır. Animasyon, benzetim, video, multimedya vb. gibi teknolojik ortamların kimya eğitiminde kullanımı alternatif öğrenme yollarını gündeme getirir. Bu teknolojik ortamlar, BDÖ'in birer bileşeni olarak kullanıldıklarında daha anlamlı ve daha kalıcı öğrenmeye katkı sağlar.

BDÖ, öğrencilerin bilgisayar ortamında, öğretim programına uygun olarak hazırlanmış bir ders yazılımı ile karşılıklı etkileşimde bulunarak ve kendi öğrenme hızlarında ilerleyerek kullanabildiği öğretim yöntemi olarak tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre ise bilgisayarların kullanılarak konuların öğrencilere tanıtılıp öğretilmesi

ve aynı zamanda öğrendikleri bilgilerin ölçülüp değerlendirilmesi yöntemine BDÖ denilmektedir. Sonuç olarak BDÖ denildiğinde “eğitim-öğretim etkinlikleri sırasında eğitimi zenginleştirmek ve kalitesini yükseltmek için öğretmene yardımcı bir araç” olarak bilgisayarlardan yararlanılması anlaşılır (Arslan, 2003).

Bilgisayarın eğitim ortamlarında kullanılmasının etkili öğrenmelerin oluşmasına yardımcı olduğu yönündeki bulgular, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayan, birbirinden farklı öğrenme etkinliklerinin uygulayan ve öğrencilerin farklı bilgilerini birbiriyle kolayca bağdaştıran yapılandırıcı öğretim ortamlarının oluşturulmasında bilgisayarlardan daha etkin bir şekilde yararlanılmaya başlanmasına yol açmıştır (Hançer ve Yalçın, 2007).

İkili Kodlama Kuramı ve Çoklu Ortam Öğrenmelerinde Bilişsel Model

Paivio tarafından oluşturulan ikili kodlama kuramı, sözel ve sözel olmayan kodlamalar sisteminin yapısal ve işlevsel özelliklerine dayanan bilginin nasıl işlendiğini, nasıl kodlandığını ve nasıl hatırlandığını tanımlar. Sözlü içerik, görsel içerik ile birlikte sunulduğunda daha etkili ve verimli öğrenmeler oluşur. Kuramda bunlar birbirinin yerini almaz, birbirini destekler. Yani, sözel içeriğin hatırlanması görsellerle desteklendiğinde kolaylaşır. İkili kodlama kuramındaki varsayımlarından yola çıkan Mayer, Çalışan Bellek Modelinden, Bilişsel Yük Kuramından, Türetimci Kuramdan ve Anlamlı Öğrenme Modelinden yararlanarak Çoklu Ortam Öğrenmelerinde Bilişsel Modeli geliştirmiştir. Çoklu Ortam Öğrenmelerinde Bilişsel Model, üç önemli bilişsel süreci tanımlar: bilgileri seçme, organize etme ve bütünleştirme. Modelin rehberlik ettiği bir dizi araştırma sonunda, Mayer öğrenmeyi destekleyecek önemli ilkeler önermiştir. Bu ilkeler şöyle özetlenebilir (Aldağ ve Sezgin, 2002):

1- *Çoklu sunum ilkesi:* Bir kavramı hem sözcüklerle hem de resimlerle açıklamak yalnızca sözcüklerle açıklamaktan daha etkilidir. Kodlamada birden fazla kanalın kullanılması öğrenmede etkililiği artırır.

2- *Özlülük/tutarlılık ilkesi:* Konu dışı kelimeler, resimler sesler dâhil edilmediğinde öğrenci daha iyi öğrenir. Çoklu ortam sunuları açık ve özlü olmalıdır. İlgiyi artırmak veya benzeri amaçlarla, konu ile ilgili olmayan eklemeler öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkiler.

3- *Kanal ilkesi:* Bir kavramın öğretiminde animasyonun sözlü anlatımla desteklenmesi, yazılı metinle desteklenmesinden daha etkilidir. Dolayısıyla, animasyonla birlikte yazılı sunumlardan kaçınılmalı, sözlü anlatım tercih edilmelidir. Animasyon ve yazılı metnin birlikte verilmesi, görsel bilişsel sistemde aşırı yüklenmeden dolayı öğrenmeyi zorlaştırır. Animasyonun sözlü açıklamalarla birlikte verilmesi, animasyon görsel bilgi işleme sisteminde işlenirken, sözlü anlatım sözel bilgi-işleme sisteminde işlendiği için öğrenmeyi kolaylaştırır.

4- *Aşırılık ilkesi:* Bir kavramın öğretiminde animasyonun sadece sözlü anlatımla desteklenmesi, animasyonun sözlü anlatım ve yazılı metinle desteklenmesinden daha etkilidir. Dolayısıyla, animasyonu güçlendirmek için

5E Modeliyle Geliştirilen Problem Çözme Yazılımının Öğrencilerin Maddenin Halleri Başarısına Etkisi

öncelikle sözlü anlatımı, mümkün değilse yazılı anlatım tercih etmeli, hem yazılı hem sözlü açıklamayı birlikte vermemeliyiz.

5- Birliktelik ilkesi: Bu ilke uzamsal ve zamansal birliktelik ilkesi olarak ikiye ayrılır. Uzamsal birliktelik ilkesi birbiriyle ilgili veya birbirine karşılık gelen kelime ve resimlerin ekranda yakın sunulduğunda öğrenmenin daha etkili olduğunu gösterir. Resmin altında ilgili altyazının verilmesi yeterlidir. Açıklayıcı yazının resmin veya şeklin içinde/üzerinde verilmesi daha da etkilidir. Zamansal birliktelik ilkesi birbiriyle ilgili veya birbirine karşılık gelen kelime ve resimlerin ardışık olarak değil, eşzamanlı olarak sunulduğunda öğrenmenin daha etkili olduğunu gösterir. Birbirine karşılık gelen kelime ve resimlerin çalışan bellek içinde aynı zamanda yer almaları, sistemler arası bağların kurulmasını destekler.

6- Bireysel farklılıklar ilkesi: Çoklu ortam etkisi, bölünmüş dikkat etkisi ve birliktelik etkisi bireysel farklılıklara bağlıdır. Uzamsal yetenekleri daha yüksek olan öğrenciler görsel imgeleri, görsel çalışan bellekte daha fazla tutabilmekte, dolayısıyla da sunudan daha fazla yararlanabilirler.

5e öğrenme modeli, İkili Kodlama Kuramı ve Çoklu Ortam Öğrenmelerinde Bilişsel Modele göre BDÖ çerçevesinde geliştirilen PÇY'nın, farklı öğrenme etkinliklerine imkân tanınması, öğrencilerin derslere aktif katılımlarını sağlaması, öğretmenler açısından da yardımcı ve destekleyici olmasından dolayı, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulması kolaylaşır, böylece öğretmenler geleneksel öğretim alışkanlıklarına son verir ve arzu edilen yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları etkin ve yaygın olarak kullanılır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı lise 9. sınıf kimya dersi "Maddenin Hâlleri" ünitesinde, deney grubunda uygulanan problem çözme yazılımının (PÇY) öğrencilerin Maddenin Hâlleri Ünitesi Başarı Testinden (MHÜBT) aldıkları puanlarına etkisini incelemektir. Bu çalışmanın araştırma sorusu ve alt soruları şöyledir:

Lise 9. sınıf kimya dersi "Maddenin Hâlleri" ünitesindeki konuların öğrenilmesinde, 5E modeline göre geliştirilen PÇY'nın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin MHÜBT'den aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

- 1) Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin Son-MHÜBT'den aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Deney grubu öğrencilerinin Ön-MHÜBT ile Son-MHÜBT'den aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Kontrol grubu öğrencilerinin Ön-MHÜBT ile Son-MHÜBT'den aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın hipotezi ise şöyledir:

Ha: Lise 9. sınıf kimya dersi "Maddenin Hâlleri" ünitesindeki konuların öğrenilmesinde, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin MHÜBT

aldıkları puanların ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Yöntem

Bu araştırmanın modeli, öntest-sontest kontrol gruplu yarı–deneysel modeldir. Araştırmanın evreni, Hatay ili merkez Antakya ilçesindeki bir Anadolu lisesinde 9. sınıfta okuyan ve 7 şubede öğrenim gören toplam 235 öğrencidir. Araştırmanın örneklemi, aynı öğretmenin ders verdiği şubeler arasından rastgele seçilen 29 öğrencinin bulunduğu deney grubu ile 30 öğrencinin bulunduğu kontrol grubundaki 59 öğrencidir. Araştırma verileri, 2020 yılı öncesi toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

Problem Çözme Yazılımının Geliştirilmesi, Özellikleri ve Uygulaması

Bu çalışmanın deney grubunu oluşturan öğrencilere Maddenin Hâlleri ünitesi konularının öğretimi için birinci araştırmacı tarafından 5E öğrenme modeli, İkili Kodlama Kuramı ve Çoklu Ortam Öğrenmede Bilişsel Modeli temel alınarak PÇY geliştirilmiş ve kullanılmıştır. İlgili modeller ve kuram takip edilerek geliştirilen bu yazılım türü BDÖ kapsamında yaygın olarak kullanılır. Öğrenci ile öğretmen etkileşimini sağlayan ve web tabanlı olarak tasarlanan bu yazılımın öğrenci ve öğretmen sürümü vardır. PÇY'nın öğrenci sürümünde 5E öğrenme modelindeki girme, keşfetme ve derinleştirme aşamalarındaki süreçler gerçekleşir, öğretmen sürümünde bu süreçler öğretmen tarafından takip edilir. Böylece öğretmen, tüm öğrencilerin ne düşündüklerini ve hangi düzeyde öğrenebildiklerini tespit edebilir. Örneğin, öğrencilerin girme aşamasında ön bilgilerinin durumu bunun farkına varmaları, keşfetme aşamasında deney animasyonlarını kullanmaları ve sonra sorgulama-yorumlama yapmaları ve derinleştirme aşamasında oluşturdukları yeni bilgilerini farklı durumlarda kullanabilmelerini sağlayabilmeleri için yöneltilen sorular, çözülmesi gereken birer problem durumu biçiminde yöneltilir.

PÇY, sunucu bilgisayar hâline getirilen öğretmen bilgisayarına yüklenmiştir. Yazılımın geliştirilmesi için PHP, Mysql, Flash ve Photoshop programları kullanılmıştır. PHP web programlama dili kullanılarak sayfalar dinamik hâle getirilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar Mysql veri tabanına kaydedilmiştir. Yazılımda yer alan deney animasyonlarının geliştirilmesi için Adobe Flash programı, çeşitli görsellerin tasarlanması için Adobe Photoshop programı kullanılmıştır. PÇY öğretmen ve öğrenci arayüzleri ile deneylere ait arayüzler Ek-2'de verilmiştir.

Araştırmanın deney grubuna öğretim programında bulunan konular ders öğretmeni tarafından PÇY kullanılarak bilgisayar laboratuvarında işlenmiştir. Öğrenciler, sunucu olan öğretmen bilgisayarında kurulu olan PÇY'na web ara yüzünden erişim sağlamışlardır.

Deney Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Deney grubunu oluşturan öğrencilere maddenin halleri ünitesine ait konular (maddenin fiziksel halleri, basınç-hacim, sıcaklık-hacim ve sıcaklık-basınç ilişkisi, sıvılar ve katılar) kimya derslerinde PÇY kullanılarak kimya öğretmeni tarafından

5E Modeliyle Geliştirilen Problem Çözme Yazılımının Öğrencilerin Maddenin Halleri Başarısına Etkisi

bilgisayar laboratuvarında işlenmiştir. Ünite başlamadan önce ve ünite bittikten sonra hazırlanan MHÜBT deney ve kontrol grubu öğrencilerine öntest-sontest olarak uygulanmış ve öğrencilerin “Maddenin Hâlleri” adlı üniteye akademik başarıları ölçülmüştür. Deneysel uygulama, haftada 2 ders saati olmak üzere 6 hafta sürmüştür. Öğrenciler, ikişerli gruplar hâlinde “U” biçiminde birbirlerinin yüzünü görece hâlde yan yana sıralanarak oturmuştur. Dersler, ardışık olduğundan aynı grupta olan öğrenciler kendi aralarında yer değiştirmiştir. Öğretmen, dersleri işlerken öğretim yaklaşımı olarak 5e öğrenme modeli aşamalarını uygulamıştır.

İlgili yazılım sayesinde yaklaşık 10 dakika süren girme aşamasında öğretmen öğrencilerin sürece katılımlarını ve yazdıklarını yazılım (her 10 saniyede yenilenme özelliği) sayesinde izlemiştir. Girme aşamasını tamamlayan öğrenciler, keşfetme aşamadaki etkinliklere başlamıştır. En aktif rol alınan bu aşamada öğrenciler, girme aşaması sorularını yanıtlamak için video görüntülerini yorumlama, animasyonlarla deney yapma, resim yorumlama ve grafik okuma gibi öğrenme etkinlikleriyle problem durumlarına çözüm getirmeye çalışmışlardır. Yaklaşık 15 dakika süren bu aşamada öğrenciler ikişerli gruplar hâlinde çalışarak, tartışarak, yorumlayarak ve sanal ortamda deney yaparak sonuca ulaşmaya çalışmışlardır. Çeşitli problem durumlarıyla ilgili yöneltilen soruları, yazılımda soruların altında bulunan metin kutularına yazarak cevaplandırmışlardır. Küçük gruplar halinde çalışan öğrencilere öğretmen sadece rehberlik etmiştir. Öğrenciler, bilgiyi kendi zihinlerinde yapılandırarak oluşturmuşlardır. Keşfetme aşamasını tamamlayan öğrencilerden temsilci, açıklama aşamasında yaptıkları çalışma neticesinde ulaştıkları sonuçları sınıfa açıklamış ve sınıfta tartışma ortamı yaratılmıştır. Açıklama aşamasında öğretmen aktif rol alır, dönütler verir, öğrencilerin ulaştıkları sonuçlardaki yanlışları ve kavram yanlışlarını düzeltir, öğrencilerin eksiklerini tamamlar. Bu aşamada öğretmen düz anlatım ve soru-cevap yöntemini kullanmıştır. Soru-cevap yöntemiyle öğrencilerin bilişsel süreçleri aktif hâle getirilmiş ve yanlış-eksik öğrenmeler uyarılarak giderilmiştir. Açıklama aşamasında öğrenciler ders yazılımında bulunan konuyla ilgili açıklamaları okumuşlardır. Bu aşamaya ortalama 40 dakika (ilk dersin son 15 dakikası + ikinci dersin ilk 25 dakikası olmak üzere) ayrılmış ve öğrenciler derinleştirme aşamasına hazır hale getirilmiştir. Derinleştirme aşamasında öğrencilere, keşfetme aşamasında oluşturdukları ve açıklama aşamasında öğretmenin verdiği dönütler sayesinde yanlışlık ve eksikliklerini gidererek doğru yeni bilgilerini kullanabilmeleri için düşündürücü sorular yöneltilmiştir. Bu aşamada öğrenciler yeni problem durumlarıyla ilgili yöneltilen soruları, soruların altında bulunan kutulara yazarak cevaplamışlardır. Öğretmen, öğrencilerin sorulara verdikleri cevapları, bilgisayarındaki ilgili yazılımda her 10 saniyede yenileyerek takip etmiştir. Öğrenciler, ulaştıkları son durumu gösteren açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğretmen gerektiğinde yönlendirme amaçlı rehberlik etmiştir. Yaklaşık 10 dakika süren bu aşamada öğrenilenler uzun süreli belleğe kodlanabilmiş ve kalıcı hale gelmiştir. Son olarak değerlendirme aşamasında öğrencilere doğru-yanlış testleri ve sürükle-bırak şeklinde eşleştirme soruları yöneltilmiştir. Bu aşamada öğretmen sorulara çözüm getirmeye çalışan öğrencileri izleyerek ve onlara açık uçlu sorular

sorarak yeni kavram ve becerilerin öğrenilip öğrenilmediğini değerlendirmiştir. Yaklaşık 5 dakika süren bu aşama öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirdikleri aşamadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Ek-1’de verilen MHÜBT kullanılmıştır. MHÜBT hazırlanırken, kimya dersi öğretim programındaki öğrenci kazanımları dikkate alınarak, üniteye bulunan toplam 11 kazanımı kapsayacak şekilde, her biri 5’er seçenekten oluşan toplam 25 adet çoktan seçmeli test sorusu hazırlanmıştır. Başarı testinin toplam 204 öğrenci ile gerçekleştirilen pilot çalışması sonucunda elde edilen verilere göre testin madde analizleri yapılarak her test maddesinin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri belirlenmiştir. Ayırt edicilik indeksi 0.20’nin altında olan 4 soru testten çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda başarı testinde toplam 21 soru kaldığı ve kazanımlar bakımından kapsam geçerliliğinin korunduğu gözlenmiştir. Başarı testinin son hâlinin güvenilirlik katsayısı olan Kr-20 hesaplanmış ve 0.79 olarak bulunmuştur. Hesaplanan değer, testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan MHÜBT’den elde edilen verilerin analizinde bağımlı gruplar t-testi ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin MHÜBT ön-test ve son-test sonuçlarına ait betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Ön-MHÜBT ve Son-MHÜBT betimsel istatistikleri

Gruplar	Bağımlı Değişken	n	\bar{x}	ss	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro-Wilk
Deney Grubu	Ön-MHÜBT	29	12.10	2.596	1.215	-.227	.545
	Son-MHÜBT	29	17.48	1.271	1.123	-.239	.045
Kontrol Grubu	Ön-MHÜBT	30	12.90	3.418	-.206	-.098	.813
	Son-MHÜBT	30	16.17	1.821	-.291	-.338	.174

Çıkarımsal istatistik analizlerinin varsayımlarından verilerin normal dağılım durumları Tablo 1’de verilmiştir. Basıklık-çarpıklık katsayısı ve normalite testleri kullanılarak verilerin normal dağılım gösterme durumları analiz edilmiştir. Verilerin çarpıklık katsayısı ± 1 değerleri arasında hesapladığında normal dağılıma yakın bir dağıldığı varsayılır (Büyüköztürk, 2010). Tablo 1 incelendiğinde, deney grubunun Ön-MHÜBT ve Son-MHÜBT’ye ait basıklık-çarpıklık değerlerinin istenilen sınırlar içinde bulunduğu görülür. Bununla birlikte Shapiro-Wilk test sonuçlarına göre veriler

normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kontrol grubunun da Ön-MHÜBT ve Son-MHÜBT'ye ait çarpıklık katsayı değerlerinin istenilen sınırlar içinde bulunduğu görülür. Bununla birlikte Shapiro-Wilk test sonuçlarına göre veriler normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Deney ve Kontrol Grupların Ön ve Son MHÜBT Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarında, Ön-MHÜBT puanları normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Ön-MHÜBT puanlarının gruplara göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney Grubu	29	12.10	2.596	57	1.006	.319
Kontrol Grubu	30	12.90	3.418			

Tablo 2'de verilen bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları değerlendirildiğinde, grupların ön-MHÜBT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülür ($p > .05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının ön-MHÜBT başarılarının eş olduğu yorumu yapılabilir.

Deney ve kontrol gruplarında, Son-MHÜBT puanları normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Son-MHÜBT puanlarının gruplara göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney Grubu	29	17.48	1.271	57	3.209	.002
Kontrol Grubu	30	16.17	1.821			

Tablo 3'de verilen bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları incelendiğinde, Son-MHÜBT puanlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu sonuca göre deney grubunda uygulanan PÇY'nin etkili olduğu yorumu yapılabilir.

İki grup ortalamaları arasındaki farkın hesaplandığı istatistiksel yöntemler (bağımlı gruplar t-test, bağımsız gruplar için t-test, vb.) için etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen's d formülü yaygın biçimde kullanılmaktadır. Hesaplamalar sonucunda elde edilen Cohen's d değeri: .20 -küçük etki büyüklüğü .50 -orta .80 ise büyük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır (Özsoy ve Özsoy, 2013). İstatistiksel anlamlılık değerlendirmesine ek olarak Tablo 2'de verilen t-testi analiz sonuçlarına göre pratik anlamlılık değerlendirmesi yapıldığında etki büyüklüğü değeri Cohen's d = .083 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan d değeri dikkate alındığında etki büyüklüğü değerinin küçük olduğu yorumu yapılabilir. Bu d değeri, deney grubunda uygulanan

ilgili yazılımın en az geleneksel yöntem kadar etkili olduğu anlamına gelir, ancak geleneksel yöntemden çok da fazla etkili olduğu anlamına gelmez.

Deney Grubu Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarı Testi Puanlarının Değişimi

Deney grubundaki gelişmeyi değerlendirme sürecinde Ön-MHÜBT ve Son-MHÜBT'den aldıkları puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Bağımlı gruplar t-testinin kullanılabilmesi için iki ön şartın yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu şartlardan birincisi verilerin en az aralık ölçeğinde olması, ikincisi verilerin normal dağılım göstermesidir (Büyüköztürk, 2010).

Birinci ön şartın, MHÜBT'nin eşit aralıklı ölçek olmasıyla, ikinci ön şartın ise Tablo 1'de Shapiro-Wilk sonuçları dikkate alındığında deney grubunda verilerin normal dağılım göstermesiyle yerine getirildiği görülür. Böylece, bağımlı gruplar t-testinin ön şartları yerine getirilmiş ve deney grubu için bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Deney grubu Ön ve Son-MHÜBT puanlarının ortalamaları bağımlı gruplar t-testi sonuçları

	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Ön-MHÜBT	29	12.10	2.596	28	12.163	.000
Son-MHÜBT	29	17.48	1.271			

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunun Ön-MHÜBT ve Son-MHÜBT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülür ($p < .001$). Bu sonuca göre, ilgili yazılımın deney grubu öğrencilerin maddenin halleri ünitesi başarılarını arttırdığı söylenebilir.

Kontrol Grubu Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarı Testi Puanlarının Değişimi

Kontrol grubundaki gelişmeyi değerlendirme sürecinde Ön-MHÜBT ve Son-MHÜBT'den aldıkları puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da sağlanması gereken şartların (verilerin en az aralık ölçeğinde olması ve verilerin normal dağılım göstermesi) sağlandığı görülmüş ve bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Kontrol grubuna ait Ön ve Son-MHÜBT puanlarının ortalamaları bağımlı gruplar t-testi sonuçları

	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön-MHÜBT	30	12.90	3.418			
Son-MHÜBT	30	16.17	1.821	29	5.037	.000

Tablo 5 incelendiğinde, kontrol grubunun Ön-MHÜBT ve Son-MHÜBT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülür ($p < .05$). Bu sonuca göre Maddenin Hâlleri ünitesinin geleneksel öğretim yöntemiyle işlenişinin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarılarını arttırdığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, 9. sınıf kimya dersi “Maddenin Hâlleri” ünitesindeki konuların öğrenilmesinde, BDÖ çerçevesinde 5E öğrenme modeli, ikili kuram ve çoklu ortam öğrenmelerinde bilişsel modele göre geliştirilen PÇY’nın, öğrencilerin akademik başarısına etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Dokuzuncu sınıf kimya dersi “Maddenin Hâlleri” ünitesindeki konuların öğretilmesinde, PÇY’nın uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında başarı testi puan ortalamaları bakımından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrenci başarısını arttırma açısından, yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarından biri olan ve aktif öğrenme sağlayan PÇY geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmaya benzer olarak, Demircioğlu, Özmen ve Demircioğlu (2004), onuncu sınıf kimya öğretim programında yer alan “Çözünürlük Dengesine Etki Eden Faktörler” konusunda 5E öğrenme modeline uygun geliştirilen öğretim etkinliklerinin etkisini araştırmıştır. Çalışmaya bir kimya öğretmeni, 22’si deney grubunda ve 24’ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 46 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu bir araştırma tasarımı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, 5E öğrenme modeline uygun etkinliklerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Çağdaş fen eğitimi öğrencilerin kavramları yapılandırarak kendi öğrenmelerini oluşturmalarını, etkileşim ve paylaşımına açık öğrenme ortamlarında karşılaştıkları problemleri çözmelerini amaçlayan öğrenme halkası modelleri ile uygulanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımı sistematik olarak uygulayabilmek için önerilen modeller vardır. 3E, 4E, 5E ve 7E öğretim modelleri bu kapsamda değerlendirilen modellerdir. Çağdaş fen eğitiminde ve öğrenme ortamlarında en yaygın kullanılan öğrenme halkası modelleri 5E ve 7E modelleridir.

Bu araştırmanın sonucunda 5E öğrenme modeline göre geliştirilen PÇY'nın kullanıldığı BDÖ yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre ilgili yazılım ders öğretmenini tamamlayıcı ve destekleyici olarak öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesini kolaylaştırır, öğrencileri bilişsel olarak aktif hâle getirir ve öğrencilerin kendi bilgi örüntülerini yapılandırmalarını sağlar. Böylece, daha etkili ve verimli öğrenme ortamının oluşumuna katkı sunduğu söylenebilir.

Saka ve Akdeniz (2006), fen bilgisi öğretmenliği son sınıf Biyoloji V (Genetik) dersi kapsamında öğretmen adaylarının anlamakta zorluk çektikleri, kromozom-DNA-gen kavramları, genetik çaprazlama ve klonlama konuları ile ilgili animasyon ve simülasyonlardan oluşan BDÖ materyalleri geliştirmiş bunları 5E modeline dayanan etkinliklerde kullanarak öğrenme üzerine olan etkilerini incelemişlerdir. Araştırma 2004-2005 bahar yarıyılında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören 25 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Test bulguları 10 öğretmen adayı ile yapılan görüşmelerle de desteklenmiştir. Bulgulara göre, adayların seviyelerinde tespit edilen olumlu yöndeki değişimler, bütünleştirici öğrenme ortamında BDÖ kullanılımasının genetik kavramlarının öğretiminde başarıyı yükselten bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Saraç (2018), özellikle fen öğretimi için yapılandırmacı yaklaşımın bir türü olan öğrenme halkası modeli kullanımının öğrenme ürünlerine etkisini bir meta-analiz çalışmasıyla incelemiştir. Çalışmada 2007-2016 yılları arasında, araştırma problemine uygun, meta analiz çalışmasına dahil edilebilecek istatistiksel verilere sahip doktora ve yüksek lisans tezleri (50 doktora tezi ve 57 yüksek lisans tezi) Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler kullanılarak literatür taraması yapmıştır. Sonuç olarak, öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisinin olumlu olduğunu tespit etmiş ve etki büyüklüğü değeri geniş düzeyde olduğunu belirtmiştir. Yapılan analizler sonucunda, en yüksek etki büyüklüğü değerinin öğrenilen bilgilerin akılda kalıcılık olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmadan elde edilen sonuç, daha önce öğrenme halkası modeli kullanılarak yapılan araştırmalar (Kolomuç, 2009; Fazelian, Ebrahim ve Soraghi, 2010; Gül, 2011; Çetin-Dindar ve Geban, 2017; Bal, 2012; Güneş, 2013; İstanbuloğlu, 2014 ve Akbulut, 2015) ve BDÖ yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalar (Sarıçayır, 2007; Demirer, 2009; Mercan, Filiz, Göçer ve Özsoy, 2009; Spradlin ve Ackerman, 2010; Bilgi, 2010; Ulusoy, 2011; Budak ve Çoban-Budak, 2012) ile de desteklenmektedir.

Öğrencilerin öğrenmede güçlük çektiği fen dersi konularından soyut kavramların öğretiminde 5E öğrenme modeli, ikili kuram ve çoklu ortamlarla öğrenmelerde bilişsel kurama dayanarak geliştirilen PÇY'nın kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlamış ve başarı düzeylerini artırmıştır.

Öneriler

Bu araştırmanın uygulamaları ve sonuçlarına göre, öğrenme halkası modelindeki aşamaların ardışık olarak gerçekleştirilebilmesi ve öğrenme halkasının etkili bir biçimde tamamlanabilmesi için uygulama bu çalışmada olduğu gibi iki ders saati üst üste yapılmalıdır. Ayrıca, 5E modeline göre hazırlanmış eğitsel yazılımlar, öğrencilerin derse aktif katılımını ve ders öğretmeniyle etkileşim kurmalarını sağladığı için profesyonel olarak geliştirilmeli ve yaygın olarak kullanılmalıdır. Bunun için fen öğretiminde öğretim programlarındaki kazanımları kapsayacak nitelikte, yapılandırmacı öğrenme kuramlarıyla bilgisayar teknolojilerinin bütünleştirilmesine yönelik materyal ve uygulama geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinde öğretim programlarına öğrenme halkası modeli, çoklu ortamla öğrenmelerde bilişsel kuram ve ikili kodlama kuramı gibi pedagojik yaklaşımlarla teknolojik imkânları bütünleştirmeye yönelik uygulamalı içerik geliştirme çalışmaları desteklenmelidir.

Kaynakça

- Akbulut, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretiminde 5e modeli kullanımının ders başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aldağ, H., & Sezgin, M.E. (2002). Multimedya uygulamalarında ikili kodlama kuramı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri*, 15, 29-44.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi* (5. baskı). Ankara: Anı.
- Arslan, B. (2003). Bilgisayar destekli eğitime tabi tutulan ortaöğretim öğrencileriyle bu süreçte eğitici olarak rol alan öğretmenlerin BDE'e ilişkin görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 67-75.
- Bal, E. (2012). *5E Modeli merkezli laboratuvar yaklaşımının fizik laboratuvarı dersinde fen bilgisi öğretmen adaylarının tutum ve başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Bıyıklı, C. , & Yağcı, E . (2014). 5E öğrenme modeline göre düzenlenen eğitim durumlarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (1) , 45-79 . DOI: 10.12984/eed.59097
- Bilgi, M. (2010). *Yükseltgenme indirgenme konusunun öğretilmesinde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Budak, Y., & Çoban-Budak, E. (2012). Öğrencilerin bilgisayar destekli eğitim hakkındaki yargıları ve BDE ile temel bilgisayar bilgisi öğretiminin etkinliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 123-129.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çandar, H. , & Şahin, A . (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 (44) , 109-119 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7792/101946>

Çekbaş, Y., Yakar, H., Yıldırım, B. & Savran, A., 2003. Bilgisayar destekli eğitimin öğrenciler üzerine etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 76-78.

Çetin-Dindar, A., & Geban, Ö. (2017). Conceptual understanding of acids and bases concepts and motivation to learn chemistry. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 85-97. doi: 10.1080/00220671.2015.1039422

Demircioğlu, G., Özmen, H. & Demircioğlu, H. (2004). Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Dayalı Olarak Geliştirilen Etkinliklerin Uygulanmasının Etkililiğinin Araştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED)*, 1 (1), 21-34.

Demirer, C. (2009). *Gazlar ünitesinde bilgisayar destekli ve laboratuvar temelli öğretimin öğrencilerin başarısına, kavram öğrenimine ve kimya tutumlarına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ergin, İ., Ünsal, Y., & Tan, M. (2006). 5E modelinin öğrencilerin akademik başarısına ve tutum düzeylerine etkisi:"yatay atış hareketi" örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-15.

Ergin, İ. (2012). Fen eğitiminde 5E modeli ile ilgili yazılı kaynaklar dizini. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 53-67.

Eryılmaz, S., & Akbaba, S. (2013). Eğitim teknolojisi araştırmalarında eğilimler: British Journal of Educational Technology (BJET) dergisinde yayınlanan makalelerin değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi*, 32, 52-82.

Fazelian, P., Ebrahim, A.N., & Soraghi, S. (2010). The effect of 5E instructional design model on learning and retention of sciences for middle class students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 140-143.

Göktaş, Y., Yıldırım, Z., & Yıldırım, İ.S. (2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: Dekanların görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 30-50.

Gökulu, A. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi ve maddenin tanecikli yapısı konusu ile ilgili öğrencilerin kavram yanlışlarının tespiti. *International Journal of Social Science*, 6(5), 571-585.

Gül, Ş. (2011). *5E modeline dayalı olarak hazırlanan ders yazılımının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Güneş Koç, R. S. (2013). *5E modeli ile desteklenen bağlam temelli yaklaşımın yedinci sınıf öğrencilerinin ışık ünitesindeki başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve fen*

5E Modeliyle Geliştirilen Problem Çözme Yazılımının Öğrencilerin Maddenin Halleri Başarısına Etkisi

dersine karşı olan tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hançer, A. H. & Yalçın, N. (2007). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin bilgisayar yönelik tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 549-560.

İstanbuloğlu, B. (2014). *Bilgisayar destekli 5e öğrenme halkası modelinin öğrenci başarısı üzerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Kolomuç, A. (2009). *11. sınıf "Kimyasal Reaksiyonların Hızları" ünitesinin 5e modeline göre animasyon destekli öğretimi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Mercan, M., Filiz, A., Göçer, İ., & Özsoy, N. (2009). Bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar destekli öğretimin Dünyada ve Türkiye'de uygulamaları. *Akademik Bilişim '09 – XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 369-372.

Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12 (2), 334-346. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8585/106644>

Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya Öğretiminde 5E Modelinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pekdağ, B. (2010). Kimya Öğreniminde Alternatif Yollar: Animasyon, Simülasyon, Video ve Multimedya İle Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 79-110.

Saka, A., & Akdeniz, A. R. (2006). Genetik konusunda bilgisayar destekli materyal geliştirilmesi ve 5e modeline göre uygulanması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 5(1), 129–141.

Saraç, H. (2018). Öğrenme halkası modellerinin fen öğretiminde öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi: Meta analiz çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 250-275. doi:10.17244/eku.305929

Sarıçayır, H., 2007. *Kimya eğitiminde kimyasal tepkimelerde denge konusunun bilgisayar destekli ve laboratuvar temelli öğretiminin öğrencilerin kimya başarılarına, hatırlama düzeylerine ve tutumlarına etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2016). Öğrenme ortamlarında yeni bir araç: Bir eğitilence uygulaması olarak artırılmış gerçeklik. (Edt: A. İşman, F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016*, 417–438

Spradlin, K., & Ackerman, B., 2010. The effectiveness of computer-assisted instruction in developmental mathematics. *Journal of Developmental Education*, 34(2), 12-18.

Mehmet Çevik & Yunis Şahinkaya

Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T., & Çiğdem, H. (2009). İki binli yıllarda Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 941-966.

Tekbıyık, A. , Tekbıyık, A ., & Akdeniz, A .R. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullenmeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (2) , 23-37 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3367/46487>

Ulusoy, F. (2011). *Kimya eğitiminde model uygulamalarının ve bilgisayar destekli öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi: 12. sınıf kimyasal bağlar örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yangın, S. , & Dindar, H. (2007). İlköğretim Fen ve Teknoloji Programındaki Değişimin Öğretmenlere Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 33 (33) , 240-252. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7805/102357>

Ekler

Ek-1: Maddenin Hâlleri Ünitesi Başarı Testi

1- Bir sıvı maddeyi ısıtıp önce buhar hâline, sonra da buharı soğutup tekrar sıvı hâline döndürmeye ne denir?

- a) Yoğuşma
- b) Titrasyon
- c) Ayırma
- d) Kaynatma
- e) Damıtma

2- Gazlarla ilgili olarak aşağıdakilerden hangileri doğrudur?

I- Birbirleri içerisine yayılarak heterojen karışımlar oluştururlar.

II- Çok küçük hacimlere sıkıştırılabilirler.

III- Buldukları kabın hacmini tamamen doldururlar ve şeklini alırlar.

IV- Sıvı ve katılardan daha yüksek yoğunluğa sahiptirler.

- a) I, II b) I, III c) II, III d) II, IV e) III, IV

3- Aşağıdakilerden hangisi gazları tanımlamak için kullanılmaz?

- a) Hacim
- b) Derişim
- c) Gaz miktarı
- d) Sıcaklık
- e) Basınç

4- Kinetik teoriye göre aşağıdaki ifadelerden hangileri doğrudur?

I- Gaz taneciklerinin hacimleri, buldukları kabın hacmi yanında ihmal edilecek kadar küçüktür.

II- Gaz tanecikleri gelişigüzel hareket ederken birbirleri ile ve kabın çeperleri ile çarpışırlar.

III- Aynı sıcaklıkta farklı gazların ortalama kinetik enerjileri de farklıdır.

IV- Gaz molekülleri arasındaki itme ve çekme kuvvetleri ihmal edilebilir düzeydedir.

- a) I, II, IV b) II, III, IV c) I, III d) III, IV e) II, III

5- Hacmi sabit olan bir kaptaki bir miktar gaz ısıtılırken, gaz ile ilgili aşağıdaki niceliklerden hangileri artar?

I- Basıncı

II- Kütlesi

III- Yoğunluğu

IV- Moleküllerin ortalama kinetik enerjisi

- a) I, II b) I, III c) I, IV d) II, III e) II, IV

6- Aşağıdakilerden hangileri asit yağmurlarının verdiği zararlara örnek olarak gösterilebilir?

I- Kutuplardaki buzulların erimesi

II- Balık neslinin tükenmesi

III- Ormanların zarar görmesi

IV- Mermer yapıların ve heykellerin zarar görmesi

- a) I, II, IV b) II, III, IV c) I, II, III d) I, III, IV e) III, IV

7- Sıvıların yüzey alanlarını arttırmaya ve genişletmeye karşı gösterdikleri dirence ne denir?

a) Viskozite

b) Adhezyon

c) Kohezyon

d) Yüzey gerilimi

e) Akıcılık

8- Viskozite ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangileri yanlıştır?

I- Sıvıların akmaya karşı gösterdiği dirence viskozite denir.

II- Viskozitesi büyük olan sıvıların akıcılığı fazladır.

III- Viskozluğun tersine akıcılık denir.

IV- Viskozite moleküller arası çekim kuvvetlerinden kaynaklanır.

V- Sıvı molekülleri arasındaki fiziksel bağ ne kadar kuvvetli ise sıvının viskozitesi de o kadar küçüktür.

a) I, II **b)** I, III **c)** II, III **d)** I, IV **e)** II, V

9- Bir sıvı maddenin sıcaklığı yükseltildiğinde aşağıdaki niceliklerinden hangilerinde değişme olur?

I- Viskozite II- Kütle III- Akıcılık
IV- Yüzey gerilimi

a) I, II, IV **b)** II, III, IV **c)** I, III, IV **d)** I, II, III **e)** III, IV

10- Buhar basıncı, aşağıdaki ifadelerden hangilerine bağlıdır?

I. Sıvı miktarına

II. Sıvı yüzeyine

III. Sıvının cinsine

IV. Sıvının saflığına

V. Sıvının sıcaklığına

a) I, II **b)** II, III, V **c)** III, IV, V **d)** I, II, IV **e)** I, III, IV

11- Başlangıçta 5°C olan suyun sıcaklığı 50°C ye yükseltildiğinde aşağıdaki niceliklerinden hangileri artar?

I. Kütlesi

II. Buhar basıncı

III. Buharlaşma hızı

a) Yalnız I **b)** Yalnız II **c)** I ve III **d)** I ve II **e)** II ve III

12- Enerji kazanan bir taneciğin sıvıyı terk ederek gaz haline geçmesi olayına ne ad verilir?

a) Süblimleşme

b) Erime

c) Kaynama

d) Yoğuşma

e) Buharlaşma

13- Buharlaşmanın tersine ne ad verilir?

a) Erime

b) Yoğuşma

c) Kaynama

d) Kırışma

e) Donma

14- Aşağıdaki ifadelerden hangileri buharlaşma hızını arttırır?

I. Sıcaklığın arttırılması

II. Sıvı yüzeyinin genişletilmesi

III. Dış basıncın azaltılması

IV. Moleküller arası çekim kuvvetinin artması

a) I, II **b)** I, III **c)** II, IV **d)** I, II, III **e)** I, II, III, IV

15- Klimalar aşağıdaki olaylardan hangisinin gerçekleşmesi nedeniyle su üretir?

a) Erime

b) Yoğuşma

c) Buharlaşma

d) Süblimleşme

e) Kaynama

16- Buharlaşma ve kaynama arasındaki fark aşağıdakilerden hangisiyle açıklanabilir?

a) Buharlaşma daha hızlı olur. Kaynama ise daha yavaş gerçekleşir.

b) Buharlaşma enerji alır. Kaynama ise enerji verir.

c) Buharlaşma enerji verir. Kaynama ise enerji alır.

d) Buharlaşma yüzeyde olur. Kaynama ise sıvının her noktasında gerçekleşir.

e) Kaynama yüzeyde olur. Buharlaşma ise sıvının her noktasında gerçekleşir.

17- Deniz seviyesinden yükseklere çıkıldıkça kaynama sıcaklığının azalmasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Kinetik enerjinin etkisi
- b) Atmosfer basıncının artması
- c) Atmosfer basıncının azalması
- d) Yüzey geriliminin artması
- e) Sıvının renk değiştirmesi

18- Aşağıdakilerden hangisinde, su molekülleri diğerlerine göre en düzensizdir?

- a) Buz
- b) Sıvı su
- c) Su buharı
- d) Alkollü su
- e) Şekerli su

19- Nem miktarı ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangileri yanlıştır?

- I. Havaya karışan su, havanın içerdiği nem miktarını belirler.
- II. Havadaki nem miktarı, havanın bulunduğu yere ve sıcaklığına göre değişir.
- III. Havanın sıcaklığı arttıkça havadaki nem miktarı azalır.

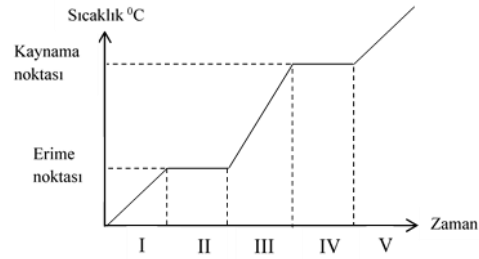
IV. Soğuk havada sıcak havaya göre daha fazla nem vardır.

V. Havadaki bağıl nem miktarının artması, suyun buharlaşma hızını yavaşlatır.

a) III, IV b) II, III, IV c) I, III, IV d) II, III e) II, IV

20- Saf bir katı maddenin ısı alarak gaz hâline geçmesi sürecinde zamana karşı sıcaklık değişiminin ifade edildiği aşağıdaki grafiğe göre, madde IV. bölgede hangi hâlde bulunur?

a) Katı b) Sıvı c) Gaz d) Katı+Sıvı e) Sıvı+Gaz



21- Katı maddelerin özellikleri ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangileri yanlıştır?

- I. Amorf katılar ve kristal katılar olarak iki gruba ayrılır.
- II. Tanecikler arasında zayıf çekim kuvvetleri vardır.
- III. Maddenin en düzenli halidir.
- IV. Belirli bir şekli ve hacmi yoktur.
- V. Akışkan özelliği yoktur.

a) I, IV b) II, IV c) III, IV d) II, III e) II, V

CEVAP ANAHTARI

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
E	C	B	A	C	B	D	E	C	C	E	E	B	D	B	D	C	C	A	E	B

Ek-2: Problem Çözme Yazılımı Öğretmen, Öğrenci Ve Deneylere Ait Arayüzler

5E Öğrenme Modeli Kimya 9 MADDENİN HÂLLERİ ünitesi BDE Yazılımı Takip Modülü

Konu: Yüzeysel Gerilim – Viskozite - Buharlaştırma, Yoğuşma ve Kaynama

Böcekler, su yüzeyinde neden rahatlıkla yürüyebilir?

ÖĞRENCİLER	CEVAPLAR
------------	----------

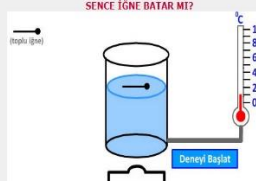
Denizde mi yoksa havuzda mı yüzmek daha kolaydır? Neden?

ÖĞRENCİLER	CEVAPLAR
------------	----------

Konu: Yüzeysel Gerilim – Viskozite - Buharlaştırma, Yoğuşma ve Kaynama

SENCE İĞNE BATAR MI?

(toplu iğne)



İğnenin konumunda nasıl bir değişiklik oldu?

ÖĞRENCİLER	CEVAPLAR
------------	----------

Sıcaklık arttı; iğnenin yapısında mı yoksa suyun yapısında mı bir değişim oluşturmuştur?

ÖĞRENCİLER	CEVAPLAR
------------	----------

Öğretmen Arayüzleri

5E Öğrenme Modeli Kimya 9 MADDENİN HÂLLERİ ünitesi BDE Yazılımı Öğrenci Modülü

Maddenin Fiziksel Hâlleri

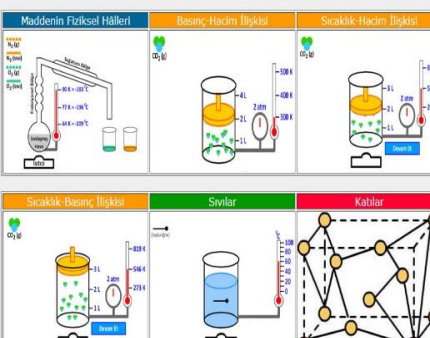
Basınç-Hacim İlişkisi

Sıcaklık-Hacim İlişkisi

Sıcaklık-Basınç İlişkisi

Sıvılar

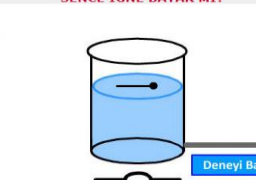
Katılar



Öğrenciler:

SENCE İĞNE BATAR MI?

(toplu iğne)



İğnenin konumunda nasıl bir değişiklik oldu?

Buraya tıklayarak cevabınızı yazabilirsiniz...

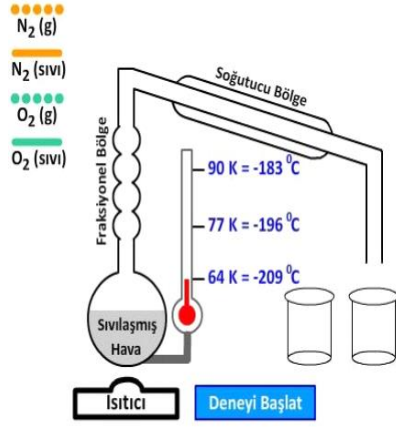
Sıcaklık arttı; iğnenin yapısında mı yoksa suyun yapısında mı bir değişim oluşturmuştur?

Buraya tıklayarak cevabınızı yazabilirsiniz...

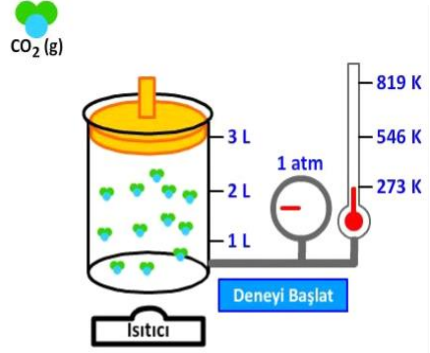
Cevaplarımı Kaydet

Öğrenci Arayüzleri

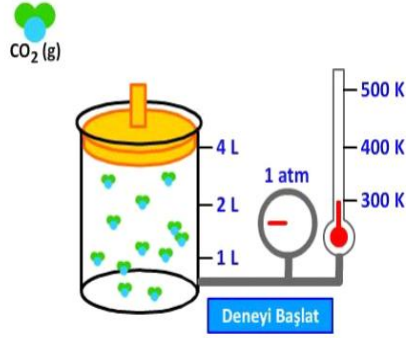
5E Modeliyle Geliştirilen Problem Çözme Yazılımının Öğrencilerin Maddenin Halleri Başarısına Etkisi



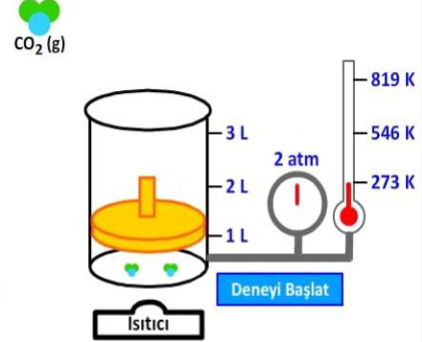
Sıcaklık – Basınç İlişkisi



Basınç – Hacim İlişkisi



Sıcaklık – Hacim İlişkisi



Deney Arayüzleri

Extended Abstract

Introduction

It is seen that Primary Science and Technology Course curriculum, renewed on basis of the constructivist approach, has started to be implemented in our country and various studies have been conducted to evaluate it. Dindar and Yangın (2007) revealed that teachers tend to aim more towards goals that incorporate behavioral approach and that most of them have negative views about new program due to various difficulties and limitations they encounter in implementation process. In order for new curriculum to be efficient, teachers should develop a positive attitude towards new programs in the curriculum, be willing to replace them with old one, and accept new ones (Tekbıyık & Akdeniz, 2008). However, the fact that the majority of teachers have negative opinions about these programs and they continue to implement traditional teaching method makes ongoing problems in our education system unsolved.

According to Ergin, Ünsal and Tan (2006), the main problems of traditional teaching method implementations are that information taught is not permanent, is memorized for exams and then quickly forgotten, most of the information is incomplete or misunderstood by students, and students cannot use what they learn effectively in their real lives. Considering chemistry education, according to Pekdağ (2010), the occurrence of chemical events at the molecular level makes chemistry learning difficult. Because understanding chemistry is based on creating meaning of what is invisible and untouched at molecular level. The understanding of traditional teaching method that makes student a passive causes students to learn incomplete or incorrect in chemistry learning. This leads to failure to achieve desired level of success. It is necessary to eliminate this negativity caused by traditional teaching method and to increase level of success. For this, it is necessary to use constructivist-teaching methods that are appropriate for developmental characteristics of student and arouse his curiosity, activate his cognitive processes, activate him with various learning activities and learn information he needs by doing and experiencing.

The 5E learning model, which is a science lesson teaching method based on the constructivist approach, encourages student to research, examine, observe, do experiments, question and interpret with a variety of intriguing activities. Thus, the student becomes active in learning environment, enabling student to create new information using his/her prior knowledge, to establish relationships between them and to use new information they have created in different situations. Some of teaching models applied with different process steps in educational environments are based on constructivist learning theory. 5E learning model, consisting of five stages, increases research curiosity, meets student expectations, and includes skills and activities focusing on active research for learning. The 5E learning model participates students at every stage of teaching activity in the light of information given and encourages them to create their own concepts. The 5E learning model is a science lesson teaching method that includes constructivist-learning model based on

more research and experimental activities. The 5E learning model enables to learn a new concept or to try to understand a known concept in depth (Ergin, 2012).

The findings that the use of computers in educational environments contributes to effective learning suggests that computers be used more effectively to create constructivist-teaching environments (Hançer & Yalçın, 2007). Computer-assisted teaching (CAT) enables realization of different learning activities, enables students to participate actively in lessons, helps teachers and facilitates the creation of constructivist learning environments, thus ending traditional teaching habits and the desired constructivist approach practices are used effectively and widely. The purpose of this research is to examine the effect of CAT based on 5E learning model on 9th grade students' academic success in the states of matter unit of chemistry course.

Method

Research had quasi-experimental design model with pre and post-test with control group. The research was done with 59 ninth grade students attended in an Anatolian High School of Antakya in Hatay province. Twenty-nine students of sample were in experimental group and 30 students were in control group. "States of matter unit" was taught both experimental and control groups that were selected randomly for 6 weeks (12 lessons) by the same teacher. While lessons were taught to experimental group by using CAT, they were taught to control group by using traditional teaching methods. As the data collection tool, "Achievement Test of States of Matter Unit" was applied to both control and experimental group students before and after the research as a pre-test and post-test. Paired samples t-test and independent samples t-test were used to analyze data obtained from achievement tests.

Result and Discussion

As a result of the experimental study, between the average scores obtained from the achievement test of states of matter unit of the experimental group students taught by computer assisted instruction based on 5E learning model and control group students taught by traditional teaching methods, statistically significant difference was found in favor of the experimental group. The result obtained from this research is also supported by the researches done using the 5E learning model (Kolomuç, 2009; Fazelian, Ebrahim, & Soraghi, 2010; Gül, 2011; Çetin Dindar ve Geban, 2017; Bal, 2012; Güneş, 2013; İstanbuloğlu, 2014; Akbulut, 2015) and studies using CAT method (Sarıçayır, 2007; Demirer, 2009; Mercan, Filiz, Göçer & Özsoy, 2009; Spradlin & Ackerman, 2010; Bilgi, 2010; Ulusoy, 2011; Budak and Çoban, 2012).

HİZMETİÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE TASARLANAN STEM ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ*

Hasan Zühtü OKULU

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, hasanokulu@mu.edu.tr
Orcid ID: 0000-0002-2832-9620

Sertaç ARABACIOĞLU

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, sertacarabacioglu@mu.edu.tr
Orcid ID: 0000-0003-0002-8647

Ayşe OĞUZ ÜNVER

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ayseoguz@mu.edu.tr
Orcid ID: 0000-0003-2938-5269

Makale Geliş Tarihi: 11.08.2020 **Makale Kabul Tarihi:** 30.04.2021
Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atf: Okulu, H. Z., Arabacıoğlu, S. & Oğuz Ünver, A. (2021). Hizmetiçi Öğretmen Eğitiminde Tasarlanan Stem Etkinliklerinin İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 117-146

Öz

STEM hizmetiçi eğitimi öğretmenlere öğrenme ortamlarını ve uygulamalarını dönüştürme, STEM alan bilgilerini ve mesleki yeterliklerini geliştirme konularında önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu sürecin önemli bir bileşeni öğretmenlerin STEM eğitiminin doğasına uygun etkinlikleri uygulamalarına yansıtabilmeleridir. Mevcut araştırma, öğretmenlerin STEM eğitime yönelik mesleki gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen bir hizmetiçi eğitim programının öğretmenlerin etkinlik tasarlama süreçlerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin STEM etkinliği tasarımına yönelik bilgi ve becerilerini desteklemeyi hedefleyen 5 günlük ve toplam 30 saatlik interaktif ve yoğunlaştırılmış bir program şeklinde düzenlenmiştir. Program etkisi durum çalışmasına dayalı araştırma kapsamında 5 farklı branştan (fen bilimleri, matematik, teknoloji ve tasarım, sınıf ve okul öncesi) uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 47 öğretmen tarafından hizmetiçi eğitim öncesi ve sonrası tasarlanan etkinlikler değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen

* Bu çalışmanın veri toplama kısmı 2020 yılından önce hazırlandığından, TR Dizin Başvuru ve Değerlendirme Süreçleri kriterlerinden etik onay belgesi alınma zorunluğunu kapsamamaktadır.

Hizmetiçi Öğretmen Eğitiminde Tasarlanan STEM Etkinliklerinin İncelenmesi

etkinlik tasarım formu kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmış ve etkinliklerin nitelikleri, STEM entegrasyon düzeyleri ve kurgusal özellikleri bağlam olarak belirlenmiştir. Araştırmanın öne çıkan bulguları arasında hizmetiçi eğitim öncesi öğretmenlerin STEM disiplinlerini bütünleştirmede ve etkinlikleri etkili şekilde öğretimi planlama sürecine aktarmada güçlükler yaşadıkları, STEM etkinliği tasarlarlarken amaçlarının nihai ürün ortaya koymak veya öğrencilere kavram ya da beceri kazandırmak olduğu yer almaktadır. Hizmetiçi eğitim sonrasında ise öğretmenlerin edindikleri deneyimler ile etkinlik tasarımlarında tek disiplinli bir anlayıştan disiplinler üstü bir yaklaşıma yöneldikleri, etkinlik amaçlarında ise çok boyutlu kavram ve beceri gelişimi gibi etkinlik tasarımlarına yöneldikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bulgular, hizmetiçi eğitim sonrasında öğretmenlerin etkinlik tasarımlarına STEM uygulamalarına rehberlik edecek nitelikleri daha fazla dâhil ettiklerini, etkinlik çalışma yapılarının kurgusunu nihai ürün çizimine odaklanan bir anlayıştan, öğretime rehberlik etme ve veri toplama süreçlerini içeren bir anlayışa geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak araştırma interaktif ve yoğunlaştırılmış bir hizmetiçi eğitim süreci ile öğretmenlerin zihinlerindeki STEM etkinliği imgelerinin geliştirilebileceğine yönelik kanıtlar sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi, STEM etkinliği, etkinlik tasarımı, öğretmenlerin mesleki gelişimi

INVESTIGATION OF DESIGNED STEM ACTIVITIES IN IN-SERVICE TEACHER TRAINING

Abstract

STEM education in-service training provides teachers with significant opportunities to change in their learning environments and practices, and to increase their STEM content and pedagogical content knowledge. An important element of this integration for teachers to engage in STEM activities within their classroom practices. This study aims to reveal how an in-service teacher training program that aims to support teachers' professional development in STEM education influences their STEM activity designs. The program is organized around 5 days of interactive and short-term activities (a total of 30 hours) and aims to support the knowledge and skills of activity design for STEM education. Within the program effect case study, pre- and post-design activities developed by the teachers (N=47) from 5 different branches (sciences, mathematics, technology and design, classroom, and pre-school), which are determined by convenience sampling were evaluated. The qualitative data collection methods include the activity design form developed by the authors. The descriptive analysis technique was used in data analysis and the general characteristics, STEM integration levels, and theoretical constructs of the designed activities were examined. Some of the important findings of the study are that before the training, teachers have difficulties in integrating STEM disciplines and designing the activities for effective change in their practices, and when designing their STEM

activities, they aim to focus final designs/artifacts or to provide students with concepts or skills learning. By the end of the training, the findings show that teachers change the integration levels of their activity designs from the disciplinary level into the transdisciplinary levels of integration, and the goals of the designed activities into multi-dimensional learning concepts and skills. In addition, it is revealed that in-service training helps teachers' to explain the learning procedure explicitly to guide their STEM practices, and designing the student worksheets from the final product manual to the tools of guiding teaching and data collection. The study provided evidence that interactive and short-term in-service training activities could improve the images of STEM education activities in teachers' minds.

Key words: *STEM education, STEM activity, activity design, professional development of teachers*

Giriş

Yirmi birinci yüzyıl, iş gücü bağlamında günümüz okul programlarında öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bilgi ve becerilerden çok daha farklı ve bütünlük nitelikler beklemektedir. Bilgi ve beceri kavramından yeterlik kavramına dönüşen bu yapı, bireyin hem gerçek yaşamda hem de iş hayatında karşılaştığı yeni veya sıra dışı problemlere uyum sağlama kapasitesi olarak değerlendirilir (National Research Council, [NRC], 2012a). Bu bağlamda STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) eğitimi 21. yüzyılın bireylerden beklediği niteliklerin öğrencilere kazandırılması adına benzersiz fırsatlar sunar. Bybee (2013) tarafından STEM okuryazarlığı kavramı altında sınıflandırılan bu nitelikler; (1) gerçek yaşamdaki problemleri tanımlayabilmek için gerekli bilgi, tutum ve becerilere sahip olma, doğal ve tasarlanmış dünyayı açıklayabilme, STEM konuları ile ilgili kanıta dayalı sonuçlara ulaşabilme, (2) STEM alanlarının kendine özgü niteliklerinin insan ürünü bilgi, bilimsel sorgulama ve tasarım şekilleri olduğu düşüncesine sahip olma, (3) STEM alanlarının maddesel, fikrî ve kültürel bağlamlarda yaşamımızı ve çevremizi etkilediğinin farkında olma ve (4) STEM konularında ilgili, yapıcı ve yansıtıcı bir yurttaş olmaya istek duyma şeklindedir. STEM okuryazarlığının belirtilen bu nitelikleri STEM eğitiminin doğası ile ilgilidir. STEM eğitiminin doğası gerçek yaşamda birbirinden ayrılmaz şekilde bulunan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik kavram ve becerilerinin öğretim süreçlerine bütünlük şekilde aktarılmasını yansıtır (STEM Task Force Report, 2014). Disiplin entegrasyonu olarak tanımlanan bu durum STEM eğitiminin en önemli özelliklerinden birisidir. Vasquez, Sneider ve Comer (2013) STEM eğitiminde disiplinlerin bütünlüştürülmesi bağlamında entegrasyon düzeylerini ve bu düzeylerin belirleyicisi olan nitelikleri Tablo 1.'deki şekilde sınıflandırmışlardır.

Tablo 1: STEM Eğitiminde Disiplinlerin Entegrasyon Düzeyleri ve Nitelikleri

Entegrasyon Düzeyi	Düzeyin Niteliği
Tek disiplinli (Disipliner)	Kavramlar ve beceriler her disiplinde ayrı ayrı öğrenilir.
Çok disiplinli (Multidisipliner)	Kavramlar ve beceriler, her bir disiplinde ayrı olarak, ancak ortak bir tema içerisinde öğrenilir.
Disiplinler arası (İnterdisipliner)	Bilgi ve becerilerin derinleştirilmesi amacıyla, birbiriyle yakından bağlantılı kavram ve beceriler, iki veya daha fazla disiplinden öğrenilir.
Disiplinler üstü (Transdisipliner)	İki veya daha fazla disipline ait bilgi ve beceriler, gerçek dünya problemlerine ve projelerine uygulanır.

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere STEM eğitiminin uygulama boyutunda ulaşılmak istenen hedef disiplinler üstü düzeyde bir entegrasyonudur (English, 2016). Bu düzeyde bir entegrasyon, öğrencilerin okullarda edindikleri bilgi ve beceriler ile gerçek yaşam arasında doğrudan ilişki kurmalarına olanak tanır. Nitelikli şekilde gerçekleştirilen bir entegrasyon akademik başarı, 21. yüzyıl yeterliklerinin desteklenmesi, STEM alanlarına yönelik ilgi ve STEM kimliği oluşturma ve STEM disiplinleri arasında ilişki kurma becerisi gibi birçok öğrenme çıktısına hizmet eder (Honey, Pearson ve Schweingruber, 2014). Zollman (2012) nitelikli bir STEM eğitimi entegrasyonunun sınıf içi uygulamalarda gerçekleştirilebilmesi için dört temel boyut önermiştir:

- STEM alanları birbirinden bağımsız içerik yığınları gibi görülmemelidir.
- Ders içeriği ve öğrenme pedagojileri harmanlanmalıdır.
- Öğrenci tutumları, inançları, benlik saygısı, kendine güven ve motivasyon göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrencilerin STEM teknolojilerini bağımsız ve etkin bir şekilde kullanması desteklenmelidir.

Belirtilen bu dört boyutun sınıf içi uygulamalara yansıtılması hem öğrenme çıktılarına destekleme hem de öğrenme sürecinin niteliğini destekleme adına anahtar bir role sahiptir. STEM eğitiminin uzun vadeli hedefleri arasında yer alan STEM okuryazarı bireyler yetiştirme amacına okullarda uygulanan öğretim programlarının yapısı geliştirilerek ve bu programı uygulayan öğretmenlerin nitelikleri desteklenerek ulaşılabilir (Zollman, 2012). Bybee (2013) bu süreci uzay yarışından bu yana gerçekleşen en büyük eğitim reformlarından birisi olarak tanımlamış ve bu reformun öncülerinin STEM eğitimcileri ve öğretmenleri olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda STEM eğitimi için öğretmenlerin mesleki gelişimi, STEM eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için kritik bir role sahiptir (Nadelson et al., 2013).

Alanyazında ise öğretmenlerin STEM eğitimi uygulamalarını inceleyen araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Brown, Brown, Reardon ve Merrill 2011;

Roehrig, Moore, Wang ve Park, 2012; Al Salami, Makela ve de Miranda, 2017; Herro ve Quigley, 2017; Delen ve Uzun, 2018; Toma ve Greca, 2018). Örneğin, Brown et al. (2011) mülakat yöntemi kullanarak gerçekleştirdikleri araştırmalarında fen, matematik ve teknoloji öğretmenlerinin, STEM eğitiminin önemli olduğunu düşünmelerine karşın STEM uygulamalarına derslerinde çok sınırlı düzeyde yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar bu durumu öğretmenlerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin birbirleriyle nasıl bütünleştirileceğine dair net bir düşüncelerinin olmaması ile ilişkilendirmişlerdir. Al Salami et al. (2017) ise mesleki gelişim programına katılan 42 ortaokul ve lise öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin STEM eğitimi uygulamalarında engel olarak gördükleri değişkenleri öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerinin yetersizliği, öğrenci katılımının sağlanamaması, maddi destek eksikliği, zaman kısıtlılığı ve farklı disiplinler arası işbirliği eksikliği gibi nedenler olarak ortaya koymuşlardır. Herro ve Quigley (2017) ise araştırmalarında bir yıllık bir dönemi kapsayan STEAM programının ilkokul fen ve matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. 21 öğretmen ile durum çalışmasına dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, program sonunda öğretmenlerin disiplin entegrasyonunu temel alan uygulamalara yönelik anlayışlarının geliştiğini ve bu anlayışın sınıf içi uygulamalara olumlu şekilde yansıdığını ortaya koymuştur. Alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde STEM eğitimi kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin STEM eğitime ilişkin bilgi ve becerilerini yansıttıkları etkinlikler, STEM uygulamalarının etkililiğine yönelik doğrudan kanıt sunma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda mevcut araştırmada, STEM eğitime yönelik hazırlanan hizmetiçi eğitim programının öğretmenlerin etkinlik oluşturma süreçlerini nasıl etkilediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmenler tarafından tasarlanan etkinliklerin nitelikleri nelerdir?
2. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmenler tarafından tasarlanan etkinlikler hangi düzeyde STEM entegrasyonu içermektedir?
3. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmenler tarafından tasarlanan etkinliklerin kurgusu nasıldır?

Yöntem

Mevcut çalışma nitel araştırma yöntemlerinden program etkisi durum çalışması temelinde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları, birey, süreç veya olay gibi değişkenleri tekli veya çoklu durumlar çerçevesinde bütüncül olarak incelemeye dayanır (Merriam, 2009). Program etkisi durum çalışması ise bir uygulamanın çıktılarını ve etkilerini inceler. Bunun yanı sıra başarı veya başarısızlığın nedenleri ile ilgili nedensel çıkarımlara dayalı açıklamalar sunmayı amaçlar (Davey, 1991). Araştırmada belirlenen durum STEM eğitime yönelik hazırlanan hizmetiçi eğitim

programının (Ek-1) öncesinde ve sonrasında öğretmenler tarafından tasarlanan STEM etkinlikleridir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Batı Anadolu bölgesinde yer alan bir şehirde görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 47 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, çalışma grubunun rastgele veya sistematik rastgele olmayan tekniklerle seçilmesinin mümkün olmadığı durumlarda tercih edilebilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Uygun örnekleme yöntemi, araştırmaya zamanı etkin kullanabilme ve kolay uygulama yapabilme yönlerinden oldukça katkı sağlar (Leedy ve Ormrod, 2005). Çalışma grubunun branşlarına göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Çalışma Grubunun Branşlara Göre Dağılımı

Branş	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Fen bilimleri	13	27,7
Matematik	8	17,0
Sınıf	7	14,9
Okul öncesi	10	21,3
Teknoloji ve tasarım	9	19,1
Toplam	47	100.0

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen etkinlik tasarım formu kullanılmıştır. Form (1) etkinlik tanıtıcı bilgiler (etkinlik adı, birincil disiplin (varsa), ilişkili disiplinler, etkinlik türü (sınıf içi/okul dışı), öğrenci seviyesi, amacı, kazanımları, anahtar kavramları, süre, etkinlik özeti ve kullanılan materyaller), (2) uygulama yönergesi (izlençe) ve (3) çalışma yaprağı olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Formun geliştirilme sürecinde alanyazında yer alan STEM/bilim eğitimi etkinliklerinin geliştirilme ve değerlendirilme süreçlerini konu alan araştırmalar ve geliştirilen STEM eğitimi etkinliklerini öğretmenlerin kullanımına sunmayı hedefleyen web portalları incelenmiştir. Buradan hareketle ilk taslağı oluşturulan form, öğretmen eğitimi ve STEM eğitiminde uzman iki araştırmacı tarafından incelenerek uzman görüşü alınmıştır. Düzenlenen form 5 öğretmene uygulanarak pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sonrasında öğretmenlerin veri toplama aracında özellikle çalışma yapraklarına ilişkin bölüme yer vermekte zorlandıkları görülmüş ve bu durumdan hareketle çalışma yaprağı bölümü ayrı bir sayfa olarak düzenlenmiş ve forma son şekli verilmiştir (Ek-2). Form katılımcı grubuna hizmetiçi eğitim programı öncesinde ve sonrasında yaklaşık 120 dakikalık bir sürede uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

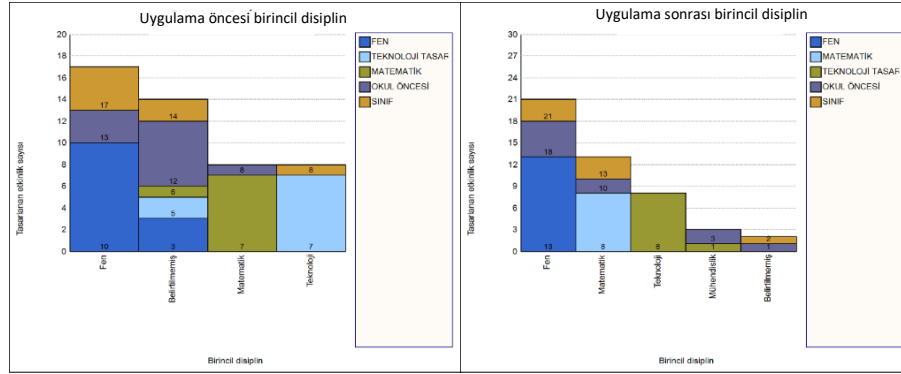
Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel analizden yararlanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz önceden belirlenen kategoriler/temalar ve kavramlar bağlamında elde edilen verilerin düzenlenmesine ve yorumlanmasına dayalı analiz sürecidir (Strauss ve Corbin, 2015). Bu bağlamda araştırma verileri Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından önerilen analiz için genel çerçevenin oluşturulması, bu çerçeve temelinde verilerin analiz edilmesi, veri analizi ile elde edilen bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört adımda incelenmiştir. İlk adımda araştırmacılar tarafından alanyazın ışığında her bir araştırma problemi için genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Birinci araştırma problemi için oluşturulan teorik çerçeve etkinlikte temel alınan birincil disiplin, ilişkilendirilen disiplinler, etkinlik türü, etkinliğin uygulanacağı yaş veya sınıf düzeyi, etkinlikte vurgulanan kavramların hangi disipline ait olduğu, etkinlik süresi ve kullanılan etkinlik materyallerini içermektedir (Peters ve Stout, 2006; Cunningham ve Hester, 2007; National Aeronautics and Space Administration, [NASA], 2011; National Research Council, [NRC], 2011, 2012b; Disseminating Inquiry-Based Science and Mathematics Education in Europe, [Fibonacci], 2013; Networking Primary Science Educators as a Means to Provide Training and Professional Development in Inquiry Based Learning, [Pri-Sci-Net], 2014; TeachEngineering, 2020). İkinci araştırma problemi için ise Vasquez et al. (2013) tarafından önerilen entegrasyon düzeyi sınıflandırması teorik çerçeve olarak belirlenmiştir (Bkz. Tablo 1). Üçüncü araştırma probleminin teorik çerçevesi ise etkinliğin amaçları ve etkinlik akışının nasıl sağlandığı şeklinde belirlenmiştir (Fibonacci, 2013; Pri-Sci-Net, 2014; Oğuz Ünver, Arabacıoğlu ve Okulu 2020). Veri analizinin ikinci adımında her bir araştırma problemi için belirlenen teorik çerçeve kapsamında veriler analiz edilmiştir. Analiz sürecinde belirlenen teorik çerçeveye göre temalar oluşturulmuş ve bu temalara ilişkin özellikler araştırma verileri içerisinde kodlanmıştır. Örneğin, birinci araştırma problemi için kullanılan etkinlik materyalleri temasına ilişkin kodlar “sınırlandırılmış etkinlik materyalleri” ve “sınırlandırılmamış etkinlik materyalleri” olarak belirlenmiştir. Bu kodlar, etkinliğin yalnızca öğretmen tarafından sunulan materyaller veya öğrencilerin kendi belirledikleri materyaller ile gerçekleştirilmesine vurgu yapmaktadır. Araştırma verilerinde boş bırakılan bölümler için ise belirtilmemiş koduna yer verilmiştir. Veri analizi ile elde edilen bulguların tanımlanması adımında ise belirlenen temalar ve kodlara ilişkin tablolar/grafikler öğretmenlerin branşları bazında oluşturulmuş ve verilere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular detaylandırılmıştır. Doğrudan alıntılarda araştırma etiği göz önünde bulundurularak her bir katılımcı için branş bazında bir harf ve sayıdan oluşan sınıflandırmalardan yararlanılmıştır. Bu sınıflandırma fen bilgisi öğretmenleri için F1-F13, matematik öğretmenleri için M1-M8, sınıf öğretmenleri için S1-S7, okul öncesi öğretmenleri için O1-O10 ve teknoloji ve tasarım öğretmenleri için ise T1-T9 şeklindedir. Bulguların yorumlanması aşamasında ise araştırma kapsamında elde edilen bulgular bütüncül olarak ele alınmış ve araştırmanın teorik çerçevesi bağlamında yorumlanmıştır. Veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için ise toplam 94 etkinlik formu içerisinde 10 adet form (%)

10.64) rastgele olarak seçilmiş ve ikinci bir araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Bu formlar için belirlenen kod ve temalar bağlamında puanlayıcılar arası uyum, Cohen's kapa katsayısı ile hesaplanmıştır. LeBreton ve Senter (2008)'e göre puanlayıcılar arası uyumun belirlenmesinde birden fazla gözlemcinin, 10 farklı duruma ilişkin yargılarının değerlendirilmesi yeterli olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda Cohen's kapa değeri .92 olarak belirlenmiştir. Bu katsayısının .81 ve .99 aralığında bir değer alması neredeyse mükemmel uyum olarak sınıflandırılmaktadır (Viera ve Garrett, 2005). Bu değer veri analizi açısından güvenilirliğin sağlandığının bir göstergesidir. Çalışmadan elde edilen bulgular araştırma problemleri çerçevesinde öğretmenlerin branşlarına göre sınıflandırılarak sırasıyla sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın birinci araştırma problemi bağlamında, öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrası oluşturdukları etkinlikler, temel alınan birincil disiplin, ilişkilendirilen disiplinler, etkinlik türü, etkinliğin uygulanacağı yaş veya sınıf düzeyi (hedef kitle), etkinlik süresi ve kullanılan etkinlik materyallerine göre incelenmiştir. Birincil disiplin ve ilişkilendirilen disiplinler ile ilgili analizler öğretmenlerin STEM disiplinlerini bütünleştirirken bilim dallarına yaklaşımları ile ilgili betimleyici kanıtlar sunmaktadır. Öğretmenlerin uygulama öncesinde ve sonrasında birincil disiplin olarak vurguladıkları disiplinlerine ilişkin branş bazındaki bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.

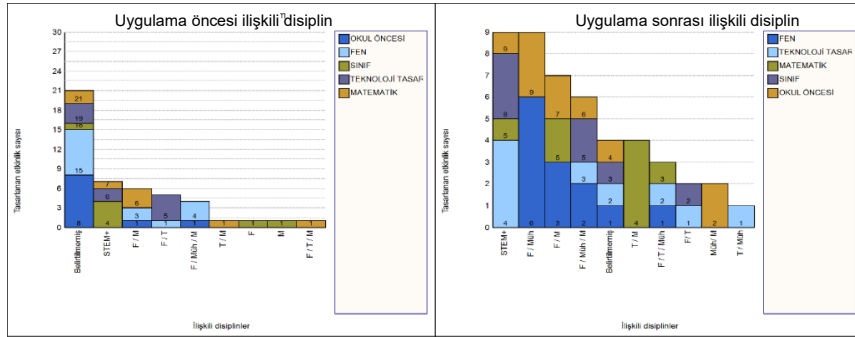
Şekil 1: Öğretmenlerin Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Vurguladıkları Birincil Disiplinler



Şekil 1 uygulama öncesinde öğretmenlerin fen (f=17), matematik (f=8) ve teknoloji (f=8) disiplinlerini birincil disiplin olarak ele aldıklarını, bunun yanı sıra herhangi bir disiplini belirtmeksizin (f=14) planlanan etkinliklerin de mevcut olduğunu ortaya koymaktadır. Uygulama sonrasında tasarlanan etkinliklerde ise birincil disiplin, fen (f=21), matematik (f=13), teknoloji (f=8), mühendislik (f=3) ve belirtmeyenler (f=2) şeklinde yer almaktadır. İlgili şekil branşlar bazında incelendiğinde ise fen, matematik ve teknoloji tasarımı öğretmenlerinin uygulama öncesinde ve sonrasında benzer bir yaklaşım ile uzmanlık alanlarına yakın STEM

disiplinlerini birincil disiplin olarak ele aldıklarını, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin ise etkinlik konularına göre şekillenen farklı STEM disiplinlerini birincil disiplin olarak vurguladıklarını göstermektedir. Öne çıkan bir diğer bulgu ise uygulama öncesi birincil disiplin olarak “belirtilmemiş” şeklinde kodlanan etkinliklerin, uygulamalar sonrasında STEM disiplinlerinden birisini birincil disiplin olarak merkezine alan bir yapıya dönüşmüş olmasıdır. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin etkinlik tasarımlarında ilişkilendirmeyi amaçladıkları disiplinlere yönelik branş bazındaki bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2: Branş Bazında Öğretmenlerin Uygulama Öncesinde ve Sonrasında İlişkilendirmeyi Amaçladıkları Disiplinler



Şekil 2 uygulama öncesinde tasarlanan etkinliklerin belirtilmemiş (f=21), STEM disiplinleri arasında (Ör., F/M ve F/Müh/M gibi) ilişkilendirmeler kuran (f=17), STEM disiplinlerinden bir veya birkaçı ile sanat, edebiyat ve tarih gibi disiplinleri ilişkilendiren [STEM+] (f=7) ve sadece tek bir disipline (f=2) vurgu yapan yapıda olduklarını göstermektedir. Uygulama sonrasında tasarlanan etkinliklerde yer alan ilişkilendirmeler ise STEM disiplinleri arası (f=34), STEM+ (f=9) ve belirtilmemiş (f=4) şeklindedir. Bu durum uygulama öncesi belirtilmemiş olarak öne çıkan disiplin ilişkilendirmelerinin uygulama sonrasında STEM disiplinleri arasındaki ilişkilendirmelere yöneldiğini göstermektedir. Diğer taraftan uygulama öncesi disiplin ilişkilendirmeleri içerisinde yer verilmeyen mühendislik alanına ise uygulamalar sonrasında fen, matematik ve teknoloji disiplinlerinden en az biri ile (f=21) ilişkilendirilecek şekilde yer verilmiştir.

Çalışmanın birinci araştırma problemi çerçevesinde son olarak incelenen etkinliklerin betimsel özellikleri arasında etkinliklerin türü, uygulanacak sınıf düzeyi/hedef kitle, uygulama süreleri ve etkinliklerde kullanılan materyaller değerlendirilmiştir. Analizlerde etkinlik türü olarak sınıf içi, okul dışı ve her iki öğrenme ortamında gerçekleştirilme durumları ve hedef kitle olarak erken çocukluk, 1. ve 2. sınıf, 3., 4. ve 5. sınıf, 6., 7. ve 8. sınıf kategorilerinde bulgular ortaya konulmuştur. Etkinlik tasarım formlarında ifade edilen toplam etkinlik süreleri ise 2 saat ve daha az, 3 ve 4 saat, 4 saatten fazla olmak üzere üç kategoride bir araya getirilmiştir. Benzer bir yaklaşımla etkinlikler için gereken ve öğrencilerin kullanımına sunulacak materyaller sınırlandırılmış ve sınırlandırılmamış materyal kullanımı olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Elde edilen bulgular branşlar bazında Tablo 4 ve Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 4: Branş Bazında Etkinlik Türü ve Hedef Kitle

Branş	Etkinlik Türü			Hedef Kitle			
	Sınıf içi (f)	Okul dışı (f)	Sınıf içi ve okul dışı (f)	Erken çocukluk (f)	1. ve 2. sınıf (f)	3., 4. ve 5. sınıf (f)	6., 7. ve 8. sınıf (f)
Fen bilimleri	25 (13+12)*	0 (0+0)	1 (0+1)	0 (0+0)	0 (0+0)	9 (4+5)	17 (9+8)
Matematik	12 (5+7)	1 (1+0)	3 (2+1)	0 (0+0)	0 (0+0)	7 (3+4)	9 (5+4)
Teknoloji ve tasarım	17 (9+8)	0 (0+0)	1 (0+1)	0 (0+0)	0 (0+0)	1 (0+1)	17 (9+8)
Okul öncesi	16 (8+8)	1 (0+1)	3 (2+1)	20 (10+10)	0 (0+0)	0 (0+0)	0 (0+0)
Sınıf	13 (7+6)	0 (0+0)	1 (0+1)	0 (0+0)	5 (2+3)	8 (4+4)	1 (1+0)
Toplam	83	2	9	20	5	25	44

* fT(f1+f2): fT: Kodlanan toplam etkinlik, f1:Uygulama öncesine ait kodlanan etkinlik, f2: Uygulama sonrasına ait kodlanan etkinlik

Tablo 5: Branş Bazında Uygulama Süresi ve Materyal Kullanımı

Branş	Etkinlik Süresi			Kullanılan Materyal	
	2 saat ve daha az (f)	3 ve 4 saat (f)	4 saatten fazla (f)	Sınırlanmış (f)	Sınırlanmamış (f)
Fen bilimleri	11 (9+2)	10 (2+8)	5 (2+3)	21 (13+8)	5 (0+5)
Matematik	11 (6+5)	1 (0+1)	4 (2+2)	13 (6+7)	3 (2+1)
Teknoloji ve tasarım	9 (5+4)	5 (1+4)	4 (3+1)	15 (6+9)	3 (3+0)
Okul öncesi	17 (9+8)	2 (0+2)	1 (1+0)	17 (10+7)	3 (0+3)
Sınıf	7 (3+4)	6 (4+2)	1 (0+1)	9 (4+5)	5 (3+2)
Toplam	55	24	15	75	19

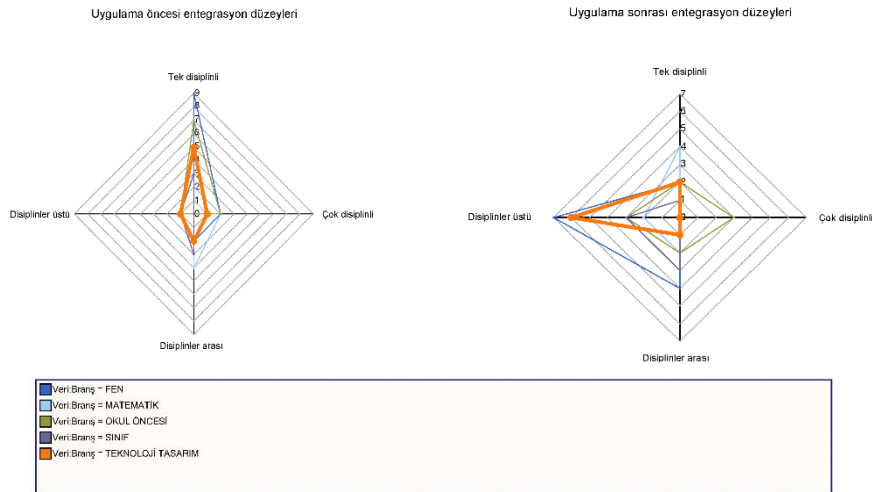
* fT(f1+f2): fT: Kodlanan toplam etkinlik, f1:Uygulama öncesine ait kodlanan etkinlik, f2: Uygulama sonrasına ait kodlanan etkinlik

Hizmetiçi Öğretmen Eğitiminde Tasarlanan STEM Etkinliklerinin İncelenmesi

Tablo 4 ve Tablo 5'te yer alan bulgulara göre branş bazında etkinliklerin ağırlıklı olarak (f=83) sınıf içi öğrenme ortamlarına yönelik planlandığı görülmektedir. Diğer taraftan tasarlanan etkinliklerin hedef kitlesinin büyük oranda 6., 7. ve 8. sınıf düzeyleri (f=44) olarak belirlendiği, bunun yanı sıra 3., 4. ve 5. sınıf (f=25) ve erken çocukluk (f=20) dönemi düzeylerinde de etkinliklerin tasarlandığı anlaşılmaktadır. Tablo 5'e göre ise STEM eğitimi etkinliklerinin genellikle (f=55) iki saat ve altında tamamlanabilecek etkinlikler olarak tasarlandığı görülmektedir. Etkinliklerin betimsel özelliklerine ilişkin bir diğer bulgu ise STEM etkinliklerinde nihai ürünü ortaya koymak için öğrencilere sunulan materyaller ile ilgilidir. Araştırmacılar tarafından öğrencilerin özgün ürünler ortaya koymalarına izin verebilecek esneklikte materyallerin belirlendiği etkinlikler "sınırlandırılmamış" kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğrencileri standart, tek bir nihai ürüne götürecek sınırlılıklara sahip materyal seçimi ise "sınırlandırılmış" materyal olarak kategorize edilmiştir. Bu bağlamda ilgili bulgular bazında öğrencilere sunulan materyallerin sınırlandırılmış (f=75) kategorisinde belirlendiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın ikinci araştırma probleminde ilişkilendirilen disiplinlerin entegrasyon düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda etkinlik formlarında öğretmenlerce açıklanan uygulama yönergeleri ve etkinlik özetleri holistik bir yaklaşım ile incelenmiştir. İçerik analizlerinde Vasquez et al. (2013) tarafından önerilen tek disiplinli, çok disiplinli, disiplinler arası ve disiplinler ötesi olmak üzere dört entegrasyon düzeyinde tanımlanan teorik çerçeve doğrultusunda kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda uygulama öncesinde ve sonrasında branş bazında belirlenen entegrasyon düzeyleri Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3. Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Branş Bazında Disiplin Entegrasyon Düzeyleri



Hizmetiçi Öğretmen Eğitiminde Tasarlanan Stem Etkinliklerinin İncelenmesi

Şekil 3'te yer alan grafikler ile görselleştirilen betimsel analiz sonuçları, uygulama öncesi sırasıyla tek disiplinli (f=26), disiplinler arası (f=11), çok disiplinli (f=7) ve disiplinler üstü (f=3) düzeylerde etkinlik planlamalarına yer verildiğini ortaya koymaktadır. Uygulama öncesi tasarlanan etkinliklere ilişkin grafik, branş bazındaki genel eğilimin tek disiplinli entegrasyon düzeyi olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrasına ilişkin analiz sonuçları ise disiplinler üstü (f=21), disiplinler arası (f=12), tek disiplinli (f=11) ve çok disiplinli (f=3) düzeylerde etkinlik tasarımlarının oluşturulduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum öğretmenlerin etkinlik tasarımlarında hizmetiçi eğitim uygulamaları sonrasında tek disiplinli bir anlayıştan disiplinler üstü bir anlayışa yöneliklerini göstermektedir. Tek disiplinli düzeydeki etkinliklerde genel anlamda birincil disiplinler belirgin iken ilişkili disiplinler belirtilmemiştir. Örneğin, M5 kodlu katılımcı uygulama öncesinde “kesri yüzde olarak ifade edebilme” amaçlı etkinlik tasarımında uygulama yönergesini şu şekilde sunmuştur:

Karton (yumurta) kabı öğretmen masasına koyuyoruz... 10 tane topu öğrencimize veriyoruz. Belirlediğimiz uzaklıktan atış yapıyoruz... Karton kaba denk getirebildiği top sayısını kesir ile tahtaya yazıyoruz... Şimdi “atışımız 100 olsa sayı kaç olurdu? sorusunu öğrencilerimize yöneltiyoruz... Daha sonra defterimize 10X10'luk kareler belirleyip ismimizin harflerini elde ediyoruz. Bu harflerin belirttiği yüzdeyi tek tek yazıyoruz (M5).

Örnekten de görüleceği üzere katılımcı matematiğe ilişkin hedef kavram ve becerileri diğer STEM alanlarından bağımsız öğretmeyi hedeflemektedir. Çok disiplinli bir anlayışta ise öğretmenlerin ilişkili alanlardan ortak işlenen bir konuyu tema olarak belirledikleri ve kendi alanlarındaki kavramları bu tema altına yerleştirerek etkinlikleri tasarladıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, uygulama öncesinde birincil disiplin matematik ve ilişkilendirilen disiplin fen olan “çeşitli eğik düzlemler yardımıyla öğrencilerin eğitim konusunu daha kalıcı öğrenmelerini sağlamak” amaçlı etkinlikte M2 kodlu katılımcı etkinlik özetini şu şekilde ifade etmiştir:

Bu etkinlikte öğrencilerin çeşitli eğik düzlemlerle eğitim arasında bağlantı kurup eğitimin eğik düzlemin açısıyla, eğikliğiyle nasıl bağlantılı olduğunu görmesini sağlamak istedik. Uygulama Yönergesi: 1. Adım: Mukavvaya kısa kenarından 5 cm uzaklıktan bükme amacıyla ufak bir kesik atılır...(Materyalin tasarımını adım adım açıklar.) ...6. Adım: Misketi eğik düzlemden kayması için bırakır. 7. Adım: Açılan deliklerden farklı delikler üst üste getirilerek eğik düzlemin eğimi değiştirilip, misket yeniden bırakılır (M2).

Özet ve uygulama yönergesinden de anlaşılacağı üzere çok disiplinli düzeydeki bu etkinlik, eğik düzlemi fen bilimlerinde ele alındığı şekliyle iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek/basit makine olmasına değinmeksizin sadece matematik kavram ve becerilerine (eğim ve açı gibi) yönelik ele almaktadır. Disiplinler arası düzeyde ise bilgi ve becerilerin derinleştirilmesi amacı etkinlikte öne çıkmakta ve ilgili branşın öğretmeni her iki disiplinde birbiriyle yakından bağlantılı kavram ve becerilere

yönelik planlama yapmaktadır. Örneğin, uygulama sonrasında M8 kodlu katılımcı disiplinler arası düzeyde planladığı etkinliği şu şekilde özetlemiştir:

Öğrencilere dik üçgen ve kenar uzunlukları arasındaki ilişki Pisagor teoremi ile açıklanır. Problemimizin bir nesnenin havanın itme kuvvetini kullanarak belirli bir mesafeye gitmesi olduğu söylenir. Bu hareketin süresinin en kısa olması istenir. Bunun için hangi derslerden yardım alınabileceği bulunur. Süreyi kısaltacak etmenleri belirleyen öğrenci, öncelikle bu niteliklere uygun prototipin çizimini yapar (M8).

Son olarak disiplinler üstü düzeydeki etkinliklerde öğrenciler için kendi çevrelerinden belirgin bir problem veya proje öne çıkmaktadır. Disiplinlere ilişkin bilgi ve beceriler ise disiplinler bazında birbirinden ayrılmaksızın ve belirgin olmayan bir yaklaşım ile bu problemlerin içerisine uygulanmıştır. Örneğin, bir başka birincil disiplin matematik, ikincil disiplin fen bilimleri olan etkinlikte karbon ayak izi hesaplama üzerine bir proje içerisine fen ve matematik entegrasyonu yapılmıştır. M1 kodlu katılımcı tarafından uygulama sonrası tasarlanan etkinliğin özeti şu şekildedir:

Tahtaya bir resim yansıtılır. Bu resmin üzerinde doğada CO₂ artıran durumlar verilir. Öğrencileri bu resimde gördüklerinden hareketle karbon ayak izine yönlendiririz. Öğrenciler karbon ayak izi kavramına ulaşırlar. Daha sonra "Peki karbon ayak izinizi hesapladınız mı?" sorusu ile çocuklar tabletlerden ... sitesinden karbon ayak izlerini hesaplarlar. Daha sonra sınıf 4-6 kişilik gruplara ayrılır... Bu grupların ... araştırma yapmaları istenir... verileri kaydetmeleri ve bir sonraki hafta verileri sınıf ortamına getirmeleri istenir. Veriler sınıfa getirilip grup olarak veri girişi yapılır. Eldeki verilerle sütun, daire ve çizgi grafikleri ... programı yardımıyla oluşturulur (M1).

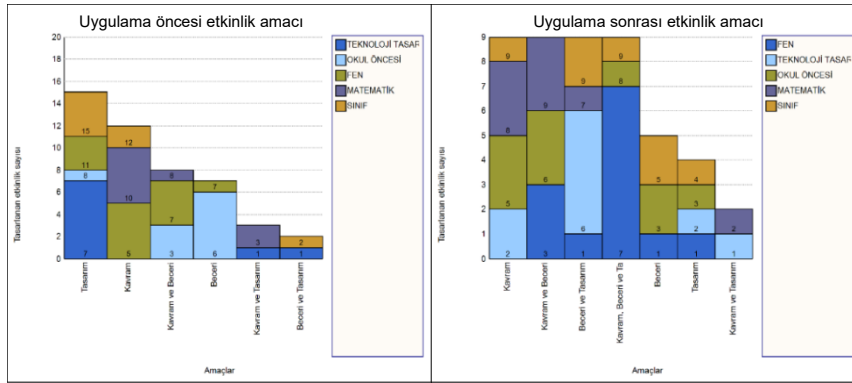
Örnekten de görüleceği üzere matematikte yer alan veri, grafik oluşturma gibi kavram ve beceriler fen bilimlerindeki ekoloji konuları ile ortak bir amaç/proje doğrultusunda bütünleşik olarak ele alınmıştır.

Çalışmanın üçüncü araştırma problemi öğretmenlerin STEM eğitime yönelik tasarladıkları etkinliklerin kurgusunu amaç ve etkinlik akışı bağlamlarında belirlemeyi hedeflemektedir. Etkinlik amaçlarını belirlemek için etkinlik tasarım formunda yer alan amaç, özet ve anahtar kelimeler holistik bir yaklaşım ile değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda etkinlik amaçlarının üç alt tema altında toplandığı görülmüştür. Bunlar kavram gelişimi, beceri gelişimi ve tasarım odaklı olmak üzere üç başlıkta sınıflandırmaktadır. Örneğin "... iletkenliği öğrenmek, ... hakkında farkındalık oluşturmak, basınç konularını kavramak ve donanım ve yazılım kavramlarını ayırt etmek" gibi kavramsal anlamayı hedefleyen etkinlik amaçları kavram odaklı olarak sınıflandırılmıştır. "Köprü tasarlar, istediği evi tasarlama, hava ulaşım aracını tasarlar ve çöp kovası hazırlar." gibi ifadeler ile bir ürün tasarımı ortaya koymayı hedefleyen etkinlikler tasarım odaklı alt teması altında gruplanmıştır. Benzer şekilde "El becerilerini geliştirmek, nesnelerin uzunluklarını karşılaştırmak, kodlama yapabilmesini sağlamak ve gezegenler ile ilgili araştırma yapmak" gibi psikomotor veya araştırma becerilerini desteklemeyi amaçlayan etkinlikler ise beceri odaklı alt

Hizmetiçi Öğretmen Eğitiminde Tasarlanan Stem Etkinliklerinin İncelenmesi

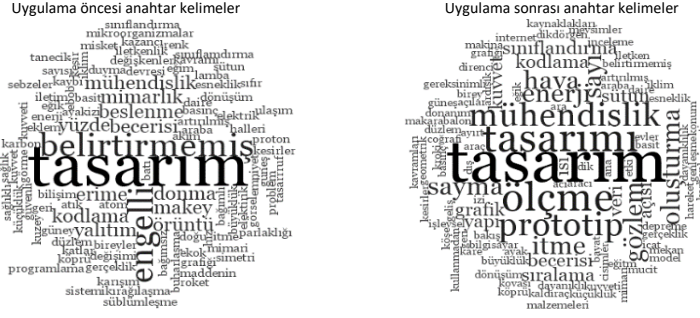
teması altında incelenmiştir. Ayrıca bazı etkinliklerde kavram gelişimi, beceri gelişimi ve tasarım odaklı alt temaların birlikte yer aldığı da görülmüştür. Etkinlik tasarım formlarından amaçlar üzerinden gerçekleştirilen analizler etkinlikte açıklanan özet incelenerek ikinci kez doğrulanmıştır. Etkinlikler amaçlarının branş bazındaki yığılmış sütun grafiği Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4: Branş Bazında Etkinliklerin Amaçları



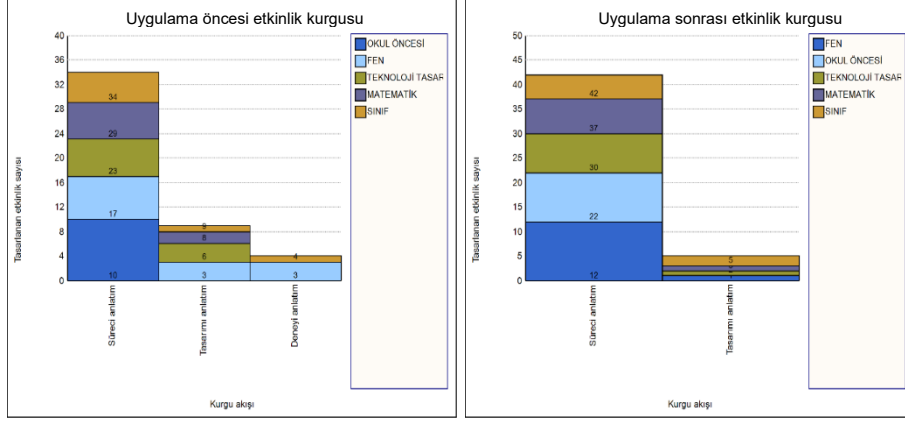
Şekil 4'te yer alan bulgular uygulama öncesi tasarlanan etkinliklerin amaçlarının tasarım odaklı (f=15), kavram gelişimi (f=12), kavram ve beceri gelişimi (f=12), beceri gelişimi (f=7), kavram gelişimi ve tasarım odaklı (f=3), beceri gelişimi ve tasarım odaklı (f=2) şeklinde olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrası tasarlanan etkinliklerin amaçlarının ise kavram gelişimi (f=9), kavram ve beceri gelişimi (f=9), beceri gelişimi ve tasarım odaklı (f=9), kavram, beceri gelişimi ve tasarım odaklı (f=9), beceri gelişimi (f=5), tasarım odaklı (f=4), kavram gelişimi ve tasarım odaklı (f=2) alt temaları altında bir araya toplandığı tespit edilmiştir. Bu durum katılımcı öğretmenlerin etkinlik tasarımlarındaki amaçlarının tasarım oluşturmaya odaklanan bir anlayıştan kavram ve beceri gelişimine yönelik bir anlayışa şekillendiğini göstermektedir. Diğer taraftan uygulamalar öncesi tek boyutta sadece tasarım, kavram gelişimi veya beceri gelişimini amaçlayan etkinliklerin uygulamalar sonrasında yerini çok boyutlu ve bütünsel şekilde kavram ve beceri gelişimi, beceri gelişimi ve tasarım odaklı gibi etkinliklere bıraktığı görülmektedir. Bu bulgular, etkinliklerde öğretmenler tarafından anahtar kelimeler olarak belirlenen sözcüklerin analizi ile de desteklenmektedir. Etkinlik tasarım formlarında belirtilen anahtar kelimelerin sıklık analizini gösteren kelime bulutları Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5: Anahtar Kelimelerin Sıklık Analizini Gösteren Kelime Bulutları



Şekil 5'te yer alan uygulama öncesi ve sonrası kelime bulutlarında tasarım vurgusu yüksek bir frekans ile öne çıkmaktadır. Buna karşın, uygulamalar öncesine ait görselde ikincil kelimeler olarak dikkat çekici bir vurgu görülmemektedir. Uygulama sonrasındaki etkinliklere ait görselde ise mühendislik, prototip, ölçme, gözlem, grafik oluşturma ve beceri gibi sözcüklere vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durum etkinlik anahtar kelimelerinde mühendislik tasarım sürecine ve temel bilimsel süreç becerilerine daha yüksek frekanslarda yer verildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin tasarladıkları etkinliklerde, etkinlik akışının nasıl oluşturulduğunu belirlemek için uygulama yönergeleri ve çalışma yapraklarında yer alan çizim ve öğrenci yönergesi gibi nitelikler incelenmiştir. Analiz sonucunda uygulama yönergelerinin kurgusal yapısının üç kategoride toplandığı görülmüştür. Hedeflenen şekliyle uygulama sürecinin adım adım özetlendiği kategori, süreci anlatım alt temasıdır. Bu tür kurgularda öğretmenler girişte hangi sorunun veya problemin öğrencilere yöneltilceğinden başlayarak, öğrenme sürecine rehberlik edebilecek tüm basamakları aşamalar halinde açıklamaktadırlar. Tespit edilen ikinci kurgusal yapı ise tasarımı anlatma olarak isimlendirilmiştir. Bu kategoride öğretmenlerin sadece geliştirilecek ürüne giden basamakları sırasıyla açıkladıkları ve basamaklar takip edildiğinde standart bir ürüne gidildiği görülmüştür. Son alt tema ise az sayıdaki yönergede görülen deney/test sürecinin açıklandığı ve reçete tipi bir deney kurgusu olan deneyi anlatım alt temasıdır. Bu alt temada süreci açıklama veya bir ürünü oluşturma ötesinde, bir ürünün nasıl test edileceğinin açıklandığı bir yapı öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda etkinlik kurgularının branş bazındaki yığılmış sütun grafiği Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6: Branş Bazında Etkinlik Kurguları



Şekil 6'ya göre uygulama öncesinde tasarlanan etkinliklerde yönergelerin süreci anlatım (f=34), tasarımı anlatım (f=9) ve deney anlatım (f=4) kategorilerinde dağıldığı görülmektedir. Uygulama sonrası tasarlanan etkinliklerin yönergeleri ise süreci anlatım (f=42) ve tasarımı anlatım (f=5) kategorilerinde kurgulanmıştır. Uygulama yönergelerindeki akışın değişimi hizmetiçi eğitim uygulamaları sonrasında öğretmenlerin etkinlik tasarımlarına STEM eğitime rehberlik edecek adımları dâhil ettiklerini göstermektedir. Uygulama yönergelerindeki kurgusal yaklaşımı etkinlik için yardımcı doküman olarak geliştirilen çalışma yapraklarından elde edilen bulgular da destekler niteliktedir. Etkinlik tasarım formlarının son bölümü öğretmenlerin öğretim süreçlerine rehberlik edecek çalışma yapraklarını hangi yapıda planladıklarını incelemek amacıyla oluşturulmuştur. Analizler sonucunda çalışma yapraklarının kurgusal yapısının öğretime rehberlik ve veri toplama, tasarımı anlatım, nihai ürün çizimi ve değerlendirme olmak üzere dört kategoride toplandığı tespit edilmiştir. Belirtilen kategoriler altında kodlanan çalışma yaprağı örneklerine ilişkin bulgular Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7: Öğretime Rehberlik ve Veri Toplama, Tasarımı Anlatım, Nihai Ürün Çizimi ve Değerlendirme Kodlarına İlişkin Çalışma Yaprağı Örnekleri

Öğretime rehberlik ve veri toplama

Konu:
Çineleni:
Araştırma Soruları:
Çıktılar →
Sıklık Tablosu →

Aktörler	Sayıları

Yorumunuz:

Tasarımı anlatım

Havanın gücünü (itme etkisini) kullanarak bir araç tasarlayacağız.
Atık malzeme kradan bir araç tasarla.
Araçınıza balon ekleyin.
Havanın itme kuvvetiyle balon aracımızın hareketi ettirelim.

Nihai ürün çizimi

1) 2) 3) 4)

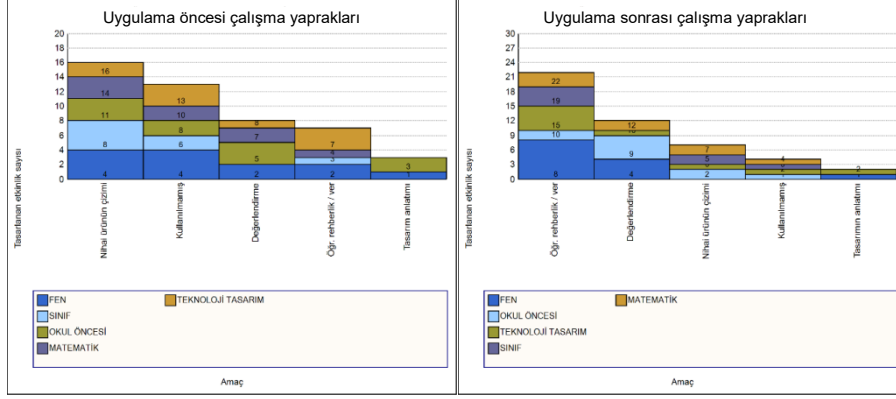
Değerlendirme

Değerlendirme	Değerlendirme	Değerlendirme	Değerlendirme	Değerlendirme

1. Akar
2. Balon
3. Balon
4. Balon

Şekil 7'de öğrencinin öğrenme sürecine rehberlik edebilecek ve veri toplamasına imkan sunan yapıda geliştirilen öğretime rehberlik ve veri toplama kodlu, adım adım ürünün nasıl oluşturacağını öğrenciye aktaran tasarımı anlatım kodlu, ürününün son halini öğrenci için görselleştirmeyi amaçlayan nihai ürün çizimi kodlu ve etkinlik bitiminde sorularla öğrencileri değerlendirmeyi hedefleyen değerlendirme kodlu çalışma yaprağı örneklerine yer verilmiştir. Bu kodlar çerçevesinde çalışma yapraklarının branş bazındaki yığılmış sütun grafiği Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8: Branş Bazında Çalışma Yapraklarının Kullanım Amaçları



Şekil 8’de yer alan bulgulara göre uygulama öncesinde tasarlanan etkinliklerde çalışma yapraklarının nihai ürün çizimi (f=16), kullanılmamış (f=13), değerlendirme (f=8), öğretime rehberlik ve veri toplama (f=7) ve tasarımı anlatım (f=3) kategorilerinde oluşturulduğu görülmektedir. Uygulama sonrası tasarlanan etkinliklerin çalışma yaprakları öğretime rehberlik ve veri toplama (f=22), değerlendirme (f=12), nihai ürün çizimi (f=7), kullanılmamış (f=4) ve tasarımı anlatım (f=2) kategorilerinde kurgulanmıştır. Çalışma yapraklarının tasarımındaki değişim hizmetiçi eğitim uygulamaları sonrasında teknoloji tasarım öğretmenlerinin yanı sıra diğer öğretmenlerin de çalışma yapraklarında öğrencilerin STEM eğitimine rehberlik edecek planlamalara yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan uygulama sonrasında etkinlik çalışma yaprağı kullanmama yönündeki genel eğilimin de azaldığı anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulguların iki açıdan tartışılması ve elde edilen sonuçların yorumlanması önem taşımaktadır. Bunlardan ilki, uygulama öncesi etkinlik tasarımlarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin zihinlerindeki STEM etkinliği imgelerini ortaya koymuştur. Bu imgeler öğretmenlerin STEM etkinliği anlayışlarına, yaş düzeyi ve öğrenme ortamları gibi değişkenlere göre STEM etkinliği uygulama potansiyellerine yönelik kanıtlar sunmaktadır. İkincisi ise detayları yöntem bölümünde sunulan bir haftalık interaktif ve yoğunlaştırılmış bir hizmetiçi eğitim programının STEM eğitimini planlama ve STEM eğitiminin doğasına yaklaşma adına öğretmenlere kazandırabileceklerini ortaya koymasındır.

Araştırma kapsamında etkinlik tasarım formlarında yer alan nitel verilerin analizi STEM disiplinlerinin bütünleştirilmesini ve bunun istenilen düzeyde öğretimi planlama süreçlerine aktarmada öğretmenlerin güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Alanyazında öğretmenlerin deneyim ve entegrasyon bağlamında bu tür problemler yaşayabileceği rapor edilmiştir (Brown et al., 2011; Kelley ve Knowles, 2016). Mevcut araştırmada NRC (2011) ve NASA (2011) tarafından geliştirilen etkinliklerde yer alan

birincil disiplin, ilişkili disiplin ve entegrasyon düzeyi gibi tanımlamalar ile öğretmenlerin disiplinlere yaklaşımları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. STEM Task Force Report (2014)'e göre STEM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik kavram ve becerilerinin öğretim süreçlerine bütünlük şeklinde aktarılmasını hedefler. Araştırma katılımcılarının farklı branşlardan öğretmenler olması fen, matematik ve teknoloji tasarım öğretmenlerinin uygulamalar öncesi ve sonrasında benzer bir yaklaşım ile uzmanlık alanlarına yakın STEM disiplinlerini birincil disiplin olarak ele aldıklarını, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin ise etkinlik konularına göre şekillenen farklı STEM disiplinlerine birincil disiplin olarak yer verebildiklerini ortaya koymuştur. Tasarlanan etkinliklerde STEM disiplin ilişkilendirmelerini kuramama ve STEM+ olarak araştırmada ifade edilen STEM disiplinlerinden bir veya birkaçı ile sanat, edebiyat ve tarih gibi disiplinleri ilişkilendirme yoluna gidilmesi öne çıkan önemli bulgular arasındadır. Bulgular mühendislik disiplin ilişkilendirmesinin ise önemli ölçüde uygulamalar sonrasında kazanılan deneyim ile kurulabildiğini göstermektedir. İkinci araştırma problemi çerçevesinde ise disiplin ilişkilendirmelerinin düzey olarak derinliği incelenmiştir. Alanyazın STEM eğitiminin uygulama boyutunda ulaşılmak istenenin disiplinler üstü düzey olduğunu belirtmektedir (English, 2016). Araştırma bulguları öğretmenlerin sırasıyla tek disiplinli, disiplinler arası, çok disiplinli ve disiplinler üstü düzeylerde planlamalar ortaya koyabildiklerini göstermektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim sonrasında edindikleri deneyimler ile tek disiplinli bir anlayıştan disiplinler üstü bir anlayışa yönelebileceklerine işaret etmektedir. Bulgular, disiplinler üstü entegrasyonun belirgin bir gerçek yaşam probleminin etkinliğe dâhil edildiği ve araştırma, problem çözme veya proje odaklı etkinliklerle oluşturulabildiğini göstermiştir. Honey et al. (2014)'e göre nitelikli bir disiplin bütünleştirilmesi akademik başarı, beceri gelişimi, ilgi ve STEM kimliği oluşturma gibi amaçlara hizmet etmektedir. Zollman (2012) ise nitelikli STEM eğitimi entegrasyonunda ders içeriği ve öğrenme pedagojisinin harmanlanmasının öğrenme sürecinin niteliğini destekleme adına anahtar bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin STEM eğitime yönelik sınırlı deneyimleri etkinliklerin süresini, türünü ve etkinlikte kullanılacak materyalleri belirleme açısından zorluklar yaşayabileceklerine işaret etmektedir. Tasarlanan etkinliklerde genel anlamda iki ders saati ve altında tamamlanabilecek sınıf içi etkinlik çerçevesi oluşturulmuş, öğrencilerin özgün ürünler ortaya koymalarına izin verebilecek esneklikte materyaller yerine öğretmen tarafından sınırlandırılmış materyal kullanımının tercih edildiği gözlemlenmiştir.

Genel olarak öğretmenlerin uygulama öncesinde tasarladıkları STEM etkinliklerinin amaçlarının öncelikle ürün ortaya koymak, ardından kavram veya beceri kazandırmak olduğu tespit edilmiştir. STEM eğitime yönelik hizmetiçi eğitim ile elde edilen deneyim sonrasında ise etkinlik tasarımlarındaki amaç ürüne odaklanan bir anlayıştan kavram ve beceri gelişimine yönelen bir anlayışa şekillendiği görülmüştür. Diğer taraftan uygulamalar öncesi tek boyutta sadece tasarım, kavram gelişimi veya beceri gelişimini amaçlayan etkinlik tasarımlarının uygulamalar sonrasında yerini çok boyutlu kavram ve beceri gelişimi, beceri gelişimi ve tasarım

odaklı gibi planlamalara bıraktığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgular öğretmenlerin uygulama yönergelerindeki etkinlik akışında STEM eğitime rehberlik edecek adımları hizmetiçi eğitim sonrasında daha fazla dâhil ettiklerini göstermektedir. Uygulama yönergelerindeki yaklaşım etkinlik için yardımcı doküman olarak geliştirilen çalışma yapraklarından elde edilen bulgularla da desteklenmektedir. Etkinlik tasarım formlarında oluşturulan çalışma yaprakları öncelikli olarak nihai ürün çizimi veya değerlendirme gibi amaçlara hizmet ederken, uygulama sonrasında ağırlıklı olarak öğretime rehberlik ve veri toplama amacına yönelik kurgulandıkları tespit edilmiştir. Özellikle çalışma yapraklarında öğrencilerin STEM eğitime rehberlik edecek planlamalara yönelmelerinin etkili bir STEM eğitimi için önem taşıdığı düşünülmektedir. Araştırmacılar tarafından etkinlik tasarım formu hazırlanırken bir etkinlik nasıl yazılır, uygulama yönergesi nasıl planlanır ve çalışma yaprakları gibi yardımcı dokümanlar nasıl geliştirilir? sorularına yanıt aranmıştır. Temelde etkinlik planı öğretmen için etkinliğin etkili şekilde gerçekleştirilebilmesi adına bir kılavuz niteliğindedir. Çalışma yaprağı ise öğrenme sürecinde etkinlik ile öğrenci arasında bir köprü görevi görür. Bu sayede hem öğrenci etkinliğe zihinsel ve fiziksel olarak katılabilir hem de öğretmen öğrencilerin bireysel/grup olarak öğrenmelerini destekleyebilir. Nitelikli şekilde tasarlanan bir etkinlik planı ve çalışma yaprağı STEM eğitiminin öğrenme çıktıları bağlamında hedeflerine ulaşmasını sağlar.

Sonuç olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan STEM eğitimi raporu STEM öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik adımların öncelikli olarak atılması gerektiğini belirtmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2016). Benzer şekilde, Amerikan Ulusal Bilim Kurulu STEM eğitiminin nitelikli öğretmenler ile ancak hayata geçirilebileceğini vurgulamaktadır (National Science Board, [NSB], 2008). Aynı zamanda alanyazın öğretmenlerin STEM eğitimi uygulayabilmeleri için bu alanda mesleki gelişmelerinin kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Nadelson et al., 2013). Mevcut araştırma, hizmetiçi eğitim programlarının öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada çeşitli sınırlılıklara sahip olduğu gerçeğini göz ardı etmemektedir (Ör., Bayrakçı, 2009; Organisation for Economic Cooperation and Development, [OECD], 2009; Türk Eğitim Derneği, [TED], 2009; Hendriks, Luyten, Scheerens, Slegers ve Steen, 2010; Capps, Crawford ve Constas, 2012; Simon, 2012; Gökmenoğlu ve Clark, 2015; Kocagül Sağlam ve Şahin, 2017; Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2017). Buna karşın, program etkisi durum çalışmasına dayalı mevcut araştırmanın sonuçları, kısa süreli bir hizmetiçi eğitim programının öğretmenleri STEM eğitimi etkinliklerini planlama bağlamında desteklediğini ortaya koymuştur. Capps ve Crawford (2013)'e göre de kısa süreli, ancak yoğun ve iyi tasarlanmış bir hizmetiçi eğitim ile öğretmenlerin öğretime ilişkin anlayışları şekillendirilebilir. Öğretime ilişkin sahip olunan anlayışların yansıtılabileceği önemli bir değişken öğretmenlerin tasarladıkları etkinliklerdir. Öğretmenlerin sahip olduğu ve etkinlik tasarımına aktardığı bilgi, sınıflarda ve öğretim bağlamları içinde gelişir. Sınıfların ve etkinliklerin kendine özgü nitelikleriyle birlikte özümser. Son olarak öğretmenlerin sınıf ortamında gerçekleştirdiği aktiviteler etrafında yeniden düzenlenir (Putnam ve Borko, 2000). Dolayısıyla incelenen etkinlik tasarımlarının hizmetiçi eğitimler ile

sınıfların kendine özgü doğası arasındaki bağlantıyı ortaya koyabilecek güçlü araçlar olduğu düşünülmektedir. STEM eğitiminin etkili şekilde uygulanmasında öğretmenler anahtar bir rol üstlenmektedir. Araştırma sonuçları ışığında, STEM eğitimi bağlamında gerçekleştirilecek hizmetiçi eğitimlerde;

- farklı disiplin ilişkilendirmelerinin hem teorik hem de uygulama boyutunda programlara dahil edilmesi,
- mühendislik entegrasyonunu içeren etkinliklere önem verilmesi,
- disiplinler arası veya disiplinler üstü etkinliklerin planlanması konusunda öğretmenlere destek verilmesi,
- ve öğretim sürecini destekleyici materyallerin (çalışma yaprakları gibi) hazırlanması ve kullanılmasına yönelik uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Al Salami, M. K., Makela, C. J., & de Miranda M. A. (2017). Assessing changes in teachers' attitudes toward interdisciplinary STEM teaching. *International Journal of Technology and Design Education*, 27, 63–88. doi:10.1007/s10798-015-9341-0.

Bayrakçı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey : A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34, 10–22. doi:10.14221/ajte.2009v34n1.2

Brown, R., Brown, J., Reardon, K., & Merrill, C. (2011). Understanding STEM: Current perceptions. *Technology and Engineering Teacher*, 70(6), 5-9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ918930> (Erişim tarihi: 15.02.2021)

Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: NSTA Press.

Capps, D. K., & Crawford, B. A. (2013). Inquiry-based professional development: What does it take to support teachers in learning about inquiry and nature of science? *International Journal of Science Education*, 35(12), 1947–1978. doi:10.1080/09500693.2012.760209

Capps, D. K., Crawford, B. A., & Constan, M. A. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal of science teacher education*, 23(3), 291-318. doi:10.1007/s10972-012-9275-2

Cunningham, C. M., & Hester, K. (2007, March). Engineering is elementary: An engineering and technology curriculum for children. Paper presented at *American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, Honolulu, HI.

Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9). doi:10.7275/02g8-bb93

Hizmetiçi Öğretmen Eğitiminde Tasarlanan Stem Etkinliklerinin İncelenmesi

Delen, İ. ve Uzun, S. (2018). Matematik öğretmen adaylarının FeTeMM temelli tasarladıkları öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 617-630. doi:10.16986/HUJE.201803701

Disseminating Inquiry-Based Science and Mathematics Education in Europe. (2013). *Fibonacci presentation booklet*. <http://www.fibonacci-project.eu/> (Erişim tarihi: 15.02.2021)

English, L. D. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(3), 1-8. doi:10.1186/s40594-016-0036-1

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Gökmenoğlu, T., & Clark, C. M. (2015). Teachers' evaluation of professional development in support of national reforms. *Issues in Educational Research*, 25(4), 442-459. <http://www.iier.org.au/iier25/gokmenoglu.pdf> (Erişim tarihi: 15.02.2021)

Hendriks, M., Luyten, H., Scheerens, J., Slegers, P., & Steen, R. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. <http://hdl.voced.edu.au/10707/176573> (Erişim tarihi: 15.02.2021)

Herro, D. & Quigley, C. (2017). Exploring teachers' perceptions of STEAM teaching through professional development: implications for teacher educators. *Professional Development in Education*, 43, 416-438. doi:10.1080/19415257.2016.1205507.

Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academies Press.

Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1-11. doi:10.1186/s40594-016-0046-z

Kocagül Sağlam, M., & Şahin, M. (2017). Inquiry-based professional development practices for science teachers. *Journal of Turkish Science Education*, 14(4), 66-76. doi:10.12973/tused.10213a

LeBreton, J. M., & Senter, J. L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 11(4), 815-852. doi:10.1177/1094428106296642

Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2005). *Practical research: Planning and design* (8th ed.). New Jersey, NJ: Pearson Education International.

Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to implementation and design* (3rd ed.). California, CA: John Wiley & Sons.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). STEM eğitimi raporu. http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf (Erişim tarihi: 05.02.2021)

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmen strateji belgesi*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf (Erişim tarihi: 05.02.2021)

Nadelson, L. S., Callahan, J., Pyke, P., Hay, A., Dance, M., & Pfiester, J. (2013). Teacher STEM perception and preparation: Inquiry-based STEM professional development for elementary teachers. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 157-168. doi:10.1080/00220671.2012.667014

National Aeronautics and Space Administration. (2011). *Beginning engineering, science and technology educator guides*. <https://www.nasa.gov/audience/foreducators/topnav/materials/listbytype/BEST.html> (Erişim tarihi: 05.02.2021)

National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council. (2012a). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.

National Research Council. (2012b). *A Framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: The National Academic Press.

National Science Board. (2008). *Science and engineering indicators 2008*. Arlington, VA: National Science Foundation.

Networking Primary Science Educators as a Means to Provide Training and Professional Development in Inquiry Based Learning. (2014). *Project summary of prisci-net*. <https://cordis.europa.eu/project/id/266647/it> (Erişim tarihi: 15.02.2021)

Oğuz Ünver, A., Arabacıoğlu, S. ve Okulu, H. Z. (2020). *Erken çocuklukta fen eğitimi ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (Erişim tarihi: 15.02.2021)

Peters, J. M., & Stout, D. L. (2006). *Methods for teaching elementary school science* (5th ed.). Ohio, OH: Pearson Publishing.

Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. doi:10.3102/0013189X029001004

Roehrig, G. H., Moore, T. J., Wang, H. H., & Park, M. S. (2012). Is adding the E enough? Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration. *School Science and Mathematics*, 112(1), 31-44. doi:10.1111/j.1949-8594.2011.00112.x

Hizmetiçi Öğretmen Eğitiminde Tasarlanan Stem Etkinliklerinin İncelenmesi

Simon, S. (2012). Effective continuous professional development in science education. In C. Bolte, J. Holbrook, & F. Rauch (Eds.), *Inquiry-based Science Education in Europe: Reflections from the PROFILES Project* (pp. 17-24). Berlin: Freie Universität Berlin. <http://www.profiles-project.eu> (Erişim tarihi: 15.02.2021)

STEM Task Force Report. (2014). *Innovate: A Blueprint for science, technology, engineering, and mathematics in California public education*. Dublin, CA: Californians Dedicated to Education Foundation.

Strauss, A., & Corbin, J. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage Publishing.

TeachEngineering, (2020). *Engineering design process*. <https://www.teachengineering.org/k12engineering/designprocess> (Erişim tarihi: 15.02.2021)

Toma, R. B., & Greca, I. M. (2018). The effect of integrative STEM instruction on elementary students' attitudes toward science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1383-1395. doi:10.29333/ejmste/83676

Türk Eğitim Derneği. (2009). *Türk eğitim derneği öğretmen yeterlilikleri*. Ankara. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf (Erişim tarihi: 15.02.2021)

Vasquez, J. A., Sneider, C. I., & Comer, M. W. (2013). *STEM lesson essentials, grades 3-8: Integrating science, technology, engineering, and mathematics*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Fam med*, 37(5), 360-363. <https://fammedarchives.blob.core.windows.net/imagesandpdfs/fmhub/fm2005/May/Anthony360.pdf> (Erişim tarihi: 15.02.2021)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zollman, A. (2012). Learning for STEM literacy: STEM literacy for learning. *School Science and Mathematics*, 112(1), 12-19. doi:10.1111/j.1949-8594.2012.00101.x

Extended Abstract

Introduction

The twenty-first-century workforce requires many extraordinary and integrated knowledge and skills that are not included in today's school curriculums. To meet these requirements, new competencies become prominent and these competencies are expected to be acquired by students. Qualified teachers play a key role in gaining these competencies to students. STEM education provides teachers with significant opportunities to change in their learning environments and practices and to increase their STEM content and pedagogical content knowledge. An important element of this integration for teachers to engage in STEM activities within their classroom practices. In the literature, studies examining teachers' STEM education practices are frequently encountered (Al Salami, Makela, and de Miranda, 2017; Brown, Brown, Reardon, and Merrill 2011; Delen and Uzun, 2018; Herro and Quigley, 2017). When these studies are evaluated in general, it is understood that the professional development of teachers should be supported within the scope of STEM education. Activities designed by teachers have great potential to provide direct evidence for the quality of STEM implementations. In this context, the study aims to investigate how the in-service training program affects teachers' STEM activity designs. In line with this aim, the research problems of the study are as follows: (1) What are the qualities of the activities designed by the teachers before and after the in-service training program?, (2) What are the STEM integration levels of the activities designed by the teachers before and after the in-service training program? (3) How are the setups of the activities designed by the teachers before and after the in-service training program?

Methodology

The current study was conducted with the program effect case study which is one of the qualitative research methods. The case studies are based on a holistic investigation of variables such as individual, process, or event in the context of single or multivariate situations (Merriam, 2009). The program effect case study focuses on the outcomes and effects of an intervention. It aims to provide explanations by making causal inferences about the reasons for success or failure (Davey, 1991). In the intervention, a 30-hour in-service training program was designed to support teachers' knowledge and skills of activity design for STEM education and investigated how this program affects teachers' activity design processes. The program is organized around 5 days of interactive and short-term activities (a total of 30 hours). Within the context of the study, pre- and post-design activities developed by the teachers (N=47) from 5 different branches (sciences, mathematics, technology and design, classroom, and pre-school), which are determined by convenience sampling were evaluated. The qualitative data collection methods include the activity design form developed by the authors. The descriptive analysis technique was used in data analysis and the general characteristics, STEM integration levels, and theoretical constructs of the designed activities were examined.

Findings

Findings of the first research problem included such categories as the primary discipline, the integrated disciplines, the activity type, the age or grade level (target group), the duration of the activity, and the activity materials for pre-and-post designed activities by teachers. In this context, the prominent findings show that teachers considered science (f = 17), mathematics (f = 8), and technology (f = 8) as primary disciplines before the training. In post-designed activities, they expressed science (f = 21), mathematics (f = 13), technology (f = 8), engineering (f = 3) as primary disciplines. Moreover, the associated disciplines predominantly categorized as unspecified (f = 21) and among STEM disciplines –S / M, S / E / M– (f = 17) in pre-designed activities. After the training, such categories as among STEM disciplines (f=34) and STEM+ (f=9) became prominent. Besides, it revealed that the activities designed for various grade levels mostly considered as classroom activities, and planned with limited materials both before and after the training. Findings related to the second research problem of the study revealed that, the integration levels of the activities included in disciplinary (f = 26), interdisciplinary (f = 11), multidisciplinary (f = 7), and transdisciplinary (f = 3) in pre-designed activities. Post-designed activities analysis showed that the activities comprised transdisciplinary (f = 21), interdisciplinary (f = 12), disciplinary (f = 11), and multidisciplinary (f = 3) levels.

The setup of the activities was examined in the context of the aims and the activity flows (instructions) for third research problem of the study. Before the training, relevant findings showed that the aims of the activities were classified as design-oriented (f = 15), concept development (f = 12), concept and skill development (f = 8), skill development (f = 7), concept development and design-oriented (f = 3), skills development and design oriented (f = 2). The aims of the activities designed after the training were concept development (f = 9), concept and skill development (f = 9), skill development and design-oriented (f = 9), concept, skill development and design-oriented (f = 9), skill development. (f = 5), design-oriented (f = 4), concept development and design-oriented (f = 2). In the activities designed before the implementation, it was seen that the instructions are distributed in the process description (f = 34), design expression (f = 9), and experiment expression (f = 4) categories. In addition, the worksheets in pre-designed activities included the final artifact sketch (f = 16), unused (f = 13), evaluation (f = 8), teaching guidance and data collection (f = 7), and design expression (f = 3) categories. The worksheets of the activities designed after the training were categorized as guidance for teaching and data collection (f = 22), evaluation (f = 12), final artifact sketch (f = 7), unused (f = 4), and design expression (f = 2).

Conclusion

In conclusion, the current study provided evidence that interactive and short-term in-service training activities could improve the images of STEM education activities in teachers' minds. Before the training, teachers have difficulties in integrating STEM disciplines and designing the activities for effective change in their

practices, and when designing their STEM activities, they aim to focus final designs/artifacts or to provide students with concepts or skills learning. By the end of the training, the findings show that teachers change the integration levels of their activity designs from the disciplinary level into the transdisciplinary levels of integration, and the goals of the designed activities into multi-dimensional learning concepts and skills. Besides, it is revealed that in-service training helps teachers' to explain the learning procedure explicitly to guide their STEM practices, and designing the student worksheets from the final artifact manual to the tools of guiding teaching and data collection. In this context, it is suggested that such elements which including different discipline associations in both theoretical and practical dimensions, giving importance to activities involving engineering integration, supporting teachers in planning interdisciplinary or transdisciplinary activities, and preparing and using materials that support the teaching process should take into consideration for organizing an effective STEM education in-service teacher training program.

Ek-1: Öğretmenlere Uygulanan Hizmetiçi Eğitim Programı

Gün	Etkinlik adı	Etkinlik türü	Süre	Etkinlik kapsamı
1	Etkinlik tasarım formunun uygulanması	Veri toplama	2 saat	Hizmetiçi eğitim öncesinde STEM etkinlik tasarım formunun katılımcılar tarafından doldurulması
	STEM eğitimi nedir ne değildir?	Teorik anlatım ve etkileşimli tartışma	1 saat	STEM eğitimin teorik çerçevesinin katılımcılara sunulması, entegrasyon ve STEM beceri ve kavramlarının katılımcılara sunulması, katılımcıların derslerinde kullandıkları STEM eğitimi uygulamalarının tartışılması.
	Benim uzay aracım	Atölye çalışması	3 saat	Katılımcıların STEM eğitiminde mühendislik entegrasyonu içeren bir uzay aracı tasarım etkinliğini gerçekleştirmeleri. Öğretmenlerin STEM eğitiminde çalışma yapraklarının nasıl kullanılacağını uygulayıcı rehberliğinde deneyimlemeleri.
2	Geleceğin STEM meslekleri	Teorik anlatım ve etkileşimli tartışma	1 saat	STEM eğitiminin 21. yüzyıl yeterlikleri bağlamında tartışılması. Geleceğin nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi için öğrencilere kazandırılması gereken STEM bilgi, beceri ve pratiklerinin değerlendirilmesi.
	STEM eğitimi ve robotik ve kodlama	Teorik anlatım ve etkileşimli tartışma	1 saat	STEM eğitiminde robotik ve kodlama etkinliklerinin yeri, kullanımı ve etkili şekilde öğretim süreçlerine aktarımının değerlendirilmesi.
	Köprünü tasarla	Atölye çalışması	3 saat	STEM eğitiminde mühendislik entegrasyonunu içeren bir etkinlikle katılımcıların tasarım görevleri ile sınırlamalar ve kısıtlamalar temelinde uygulamalı olarak tasarımlarını gerçekleştirmeleri, test etmeleri, veri toplamaları ve tasarımlarını geliştirme sürecini grup çalışmaları ile deneyimlemeleri.
	Sputnik 1'den STEM eğitimine	Teorik anlatım ve etkileşimli tartışma	1 saat	STEM eğitimin doğasının anlaşılması adına ortaya çıkışının incelenmesi ve ABD, Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye bağlamında uygulama boyutunda benzerlik ve farklılıkların incelenmesi.

3	STEM eğitiminde bilimsel sorgulama	Deneysel etkinlikler ve etkileşimli tartışma	1 saat	STEM eğitiminde bilimsel sorgulamanın yeri, geliştirilmesi ve bilimsel sorgulamanın STEM etkinliklerinde desteklenmesine yönelik örnek uygulamaların katılımcılar ile paylaşılması.
	Fen ve mühendislik pratikleri	Teorik anlatım ve etkileşimli tartışma	1 saat	STEM disiplinlerine özgü/ortak becerilerin uzun süreli ve ardışık olarak deneyimlenmesi ile STEM pratiklerinin öğrencilere nasıl kazandırabileceğinin değerlendirilmesi.
	Rüzgar türbini	Atölye çalışması	4 saat	Disiplinler üstü düzeyde bir etkinlik ile tüm STEM alanlarının bir etkinliğe nasıl yansıtılabileceğine yönelik bir uygulamanın gerçekleştirilmesi.
4	Hedef Ay	Atölye çalışması	3 saat	Ay'da su arama çalışmaları kapsamında bir uzay aracının belirli gereksinim ve kısıtlamalara göre tasarlanması ve işlevsel bir ürün oluşturulması. Fen, matematik ve mühendislik kavram ve becerilerinin bir etkinliğe etkili şekilde nasıl aktarılabilceğinin katılımcılar tarafından keşfedilmesi.
	Temiz Deniz	Atölye çalışması	3 saat	Gerçek yaşam problemlerinin STEM eğitimine aktarımına dayalı bir etkinlikle bilimsel yöntemler ve tasarım kısıtlamaları temelinde petrol kirliliğinin giderilmesine yönelik işlevsel ürünlerin geliştirilmesi.
5	Kibrit roket	Atölye çalışması	3 saat	Katılımcıların hizmet içi eğitim süresinde edindikleri bilgi ve beceriler ile bir etkinliği baştan sona grup çalışmasına dayalı olarak bağımsız olarak gerçekleştirmeleri. Etkinlik sonrasında katılımcı gruplarının etkinliği uygulama süreçlerini paylaşmaları ve karşılaştırmaları,
	Genel Değerlendirme	Etkileşimli tartışma	1 saat	Gerçekleştirilen hizmetiçi eğitiminin genel değerlendirmesi. Öğretmenlerin branşlarında gerçekleştirebilecekleri uygulama önerilerini paylaşmaları.
	Etkinlik tasarım formunun uygulanması	Veri toplama	2 saat	Hizmetiçi eğitim sonrasında STEM etkinlik tasarım formunun katılımcılar tarafından doldurulması

Hizmetiçi Öğretmen Eğitiminde Tasarlanan STEM Etkinliklerinin İncelenmesi

Ek-2: Etkinlik Tasarım Formu

Etkinlik adı:	Etkinlikte kullanılacak materyaller:
Birincil disiplin (varsa):	_____
İlişkili disiplinler:	_____
Etkinlik türü (Sınıf içi ve okul dışı gibi):	_____
Öğrenci seviyesi:	Uygulama Yönergesi:
Etkinliğin amacı:	_____
_____	_____
_____	_____
Kazanımlar:	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
Anahtar kavramlar:	_____
Süre:	_____
Etkinlik özeti:	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Tasarladığımız etkinliğe uygun bir çalışma yaprağı oluşturunuz.

BİR KÖY ORTAOKULUNDA DİJİTAL HİKÂYELEME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN ETİK VE GÜVENLİK ÜNİTESİ ERİŞİLERİNE ETKİSİ*

Ceren BAYRAKDAR

Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı

Orcid ID: 0000-0001-5665-5573

Hamide ŞAHİNKAYASI

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hsahinkayasi@gmail.com

Orcid ID: 0000-0001-8787-8163

Makale Geliş Tarihi: 13.03.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 27.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Bayrakdar, C. & Şahinkayası, H. (2021). Bir Köy Ortaokulunda Dijital Hikâyeleme Yönteminin Öğrencilerin Etik ve Güvenlik Ünitesi Erişilerine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 147-173

Öz

Bu araştırmanın amacı, bir köy ortaokulunda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin Etik ve Güvenlik ünitesinin dijital hikâyeleme yöntemi ile kazandırılmasının öğrencilerin erişileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenindedir. Çalışma grubu, Van ilinin Özalp ilçesinde bulunan bir köy ortaokulunun iki adet altıncı sınıf şubesidir. Kontrol grubunda 24 öğrenci, deney grubunda ise 23 öğrenci bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Etik ve Güvenlik Ünitesi Başarı Testi kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ile birlikte öntest olarak başarı testi uygulanmıştır. Beş hafta süren çalışmada üç haftalık deney süresince her iki grupta da aynı materyaller ve yöntemler kullanılarak ünite işlenmiştir. Kontrol grubundan farklı olarak deney grubuna üç hafta boyunca dijital hikâye senaryosu yazma ödevleri verilmiş; seçilen grubun hikâyesi grup yardımıyla öğretmen tarafından Microsoft (Ms) PowerPoint yazılımında dijital hikâyeye dönüştürülmüştür ve bu hikâyeler deney grubuna izletilmiştir. Deneysel uygulamanın ardından sontest yapılmıştır. Grupların sontest ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamış, ancak deney grubunun öntest ve sontest puanı arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna dayalı olarak Etik ve Güvenlik ünitesinde dijital hikâyeleme yönteminin kullanılmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer çalışmaların teknolojik altyapıya sahip köy okullarında tekrarlanması, bilgisayar laboratuvarı olan okullarda dijital hikâyelerin doğrudan öğrenciler tarafından oluşturulması, dijital hikâye senaryosu yazma ödevi

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yazdığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Bir Köy Ortaokulunda Dijital Hikâyeleme Yönteminin Öğrencilerin Etik ve Güvenlik Ünitesi Erişilerine Etkisi

verilirken her gruba farklı bir kazanımla ilgili hikâye yazdırılması ve tüm hikâyelerin dijitalleştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *etik ve güvenlik, dijital hikâyeleme yöntemi, bilişim teknolojileri ve yazılım dersi, erişim*

THE EFFECT OF DIGITAL STORYTELLING METHOD ON STUDENT ACHIEVEMENT OF ETHICS AND SAFETY UNIT IN A RURAL MIDDLE SCHOOL

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of digital storytelling on students' academic achievement of "Ethics and Safety unit" in Information Technologies and Software course in a rural middle school. The research is in a pretest-posttest control group quasi-experimental design. The sample consists of two sixth grade classes of a secondary school in the Özalp district of Van province. There were 24 students in the control group and 23 students in the experimental group. As data collection instruments, the Personal Information Form and the Ethics and Safety Unit Achievement Test were used. Both of them were administered, the latter as pretest. During the experiment lasting five weeks, the unit was taught by using the same materials and methods in both groups in three weeks. Additionally, the experimental group was given a digital story script writing homework about the learning objectives. Each week, one of the groups' story that was selected by the class was prepared as digital story with Ms PowerPoint by the teacher. This digital story was presented to the experimental group. After the treatment, the achievement test was given as posttest. No significant difference was found between the posttest mean scores of the groups, but the difference between the experimental group's pretest and posttest scores was found to be significant. Based on this result, it was concluded that the use of digital storytelling method in the Ethics and Safety unit positively affected student achievement. It could be suggested to repeat similar work in rural schools with technological infrastructure, to have students create digital stories directly in schools computer laboratories, to have each group write a story about different learning outcomes while assigning a digital story scenario homework, and to digitize all the stories.

Key words: *ethics and safety, digital storytelling method, information technologies and software course, achievement*

Giriş

Teknolojik gelişmeler okullardaki fiziksel ortamları doğrudan etkilemiştir. Kara tahta, beyaz tahta, tepegöz, yansıtım cihazı ve en son akıllı tahta sınıflarımızdaki yerlerini almıştır. Bilgisayarın yaygınlaşması ile öğretmenler sunuş yolu ile işledikleri derslerini sunulara aktarmış, anlattıklarını yazıya dökerek hem göze hem kulağa hitap etmesini sağlayarak kalıcılığı arttırmaya çalışmışlardır. Sunular, video ve animasyonlarla desteklenmiş ve böylece öğretim materyallerine görsel-ışitsel bir boyut kazandırılmıştır. Bununla birlikte z kuşağının ve dijital teknolojilerin yaygınlaştığı dünyada doğan alfa neslinin geleneksel eğitimde yaşadığı isteksizlik sorunun çözülmesi için sınıf içindeki bu eğitim teknolojilerini öğrencileri aktif kılan ve isteklendiren yeni öğretim yöntemleriyle işe koşmak gerekmektedir. Dijital hikâyeleme yöntemi 21. yy becerilerini erken yaşlarda kazandırmada etkili olan ve okul öncesi dönemden yetişkin eğitime kadar birçok alanda ve çeşitli derslerde etkili bir araç olarak uygulanan (Talan, 2019) yeni öğretim yöntemlerinden biridir.

Dijital hikâye (DH) birçok kaynakta farklı biçimlerde tanımlansa da tanımların ortak özelliği, teknolojik araç ve gereçleri kullanarak dijital ortamda kişisel ses ve görsel öğelerin yardımıyla hikâye anlatma biçimidir (Yüksel Aslan, 2016). Robin (2008)'e göre DH anlatımı, bilgisayar kullanıcılarının bir konuyu seçme, araştırma yapma, bir senaryo yazma ve ilginç bir hikâye geliştirme gibi geleneksel süreçlerle yaratıcı hikâye anlatıcıları olmalarını sağlayan bir teknoloji uygulamasıdır. Geliştirilen hikâye daha sonra bilgisayar tabanlı grafikler, kaydedilmiş ses, bilgisayarda oluşturulan metin, video klipler ve müzik dâhil olmak üzere çeşitli multimedya türleriyle birleştirilerek bilgisayarda oynatılabilir, bir web sitesine yüklenebilir veya DVD'ye yazılabilir (Robin, 2008).

Dijital hikâyelemenin geçmişi 1980'lerin sonlarına kadar dayanır. Joe Lambert ve Dana Atchley dijital hikâyeleme hareketini Berkeley, Kaliforniya'da kar amacı gütmeyen bir organizasyon olarak Dijital Hikâyeleme Merkezini kurarak başlatmışlardır (Robin, 2008). Sonraki yıllarda bu gruba Nina Mullen de katılmıştır (Büyükcengiz, 2017). Kaliforniya Berkeley'de yer alan bu merkezin adı Dijital Hikâyeleme Merkezi (Center for Digital Storytelling) olarak değiştirilmiştir. Herhangi bir kar amacı gütmeyen kurulan bu merkezde benzersiz bir bilgisayar eğitimi ve sanat programı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu program çerçevesinde kendi DH'lerini oluşturmak isteyenler için atölyeler kurulmuş ve bu bağlamda gerekli eğitimler verilmiştir. Bir diğer önemli DH merkezi olan ve Dr. Bernard Robin tarafından Houston Üniversitesinde kurulan Dijital Hikâyelerin Eğitsel Kullanımı Merkezi (The Educational Uses of Digital Storytelling), DH'lerin oluşturulması ve bunların eğitimde kullanılması üzerine çalışmalarını yürütmüşlerdir (Büyükcengiz, 2017).

DH'ler içerik ve üreten kişi açısından sınıflandırılmaktadır. DH'ler içerik açısından üçe ayrılır: kişisel veya anlatı hikâyeleri, bilgilendiren veya yönerge içeren hikâyeler ve tarihsel olayları yeniden anlatan hikâyeler (Robin, 2008). Oluşturan kişiye göre ise öğretmen merkezli DH'ler ve öğrenci merkezli DH'ler olarak ikiye ayrılır (Yüksel Aslan, 2016). Öğretmenler içeriği tanıtmak ve yeni içeriği sunarken

öğrencilerin dikkatini çekmek için önceden oluşturulmuş DH'leri öğrencilerine gösterebilir veya derste kullanmak üzere önceden kendi hikâyesini hazırlayabilir (Robin, 2008). Öğrenciler ders içerisinde öğretmen rehberliğinde DH'ler yapabilirler veya yapılandırmacı yaklaşımla yine öğretmen rehberliğinde proje-tabanlı öğrenme ile DH'ler geliştirebilirler (Yüksel Aslan, 2016).

Öğretmen merkezli DH'lerin öğretmen tarafından önceden hazırlanıp ya da seçilip ders materyali olarak kullanıldığı çalışmalarda örneklemdeki öğrenciler DH yazma sürecine dâhil edilmemişlerdir. Ders materyallerinin öğrenci başarısına etkisini araştırılan çalışmalarda (Büyükcengiz, 2017; Kahraman, 2013) dijital hikâyeleme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını, bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Öğrenci merkezli DH'lerde yalnızca hazır oluşturulmuş bir materyal olarak değil öğrenci bu sürece aktif olarak dâhil edildiğinde, konu ile ilgili DH'leri kendileri hazırladıklarında öğrenmeye olan katkısı daha da artmaktadır (Robin, 2008). Belki de bu yöntemin sınıftaki en büyük faydası, öğrencilere bireysel olarak veya küçük bir grubun üyeleri olarak kendi DH'lerini yaratma görevi verildiğinde görülür (Robin, 2008). Öğrencilerin DH oluşturma süreçlerine dâhil edildiği çalışmalarda öğrencilerin özellikle yazma becerileri ve motivasyonları incelenmiştir. Bu bağlamda ilköğretim öğrencileriyle yapılan araştırmalarda (Yamaç ve Ulusoy, 2016; Şentürk Leylek, 2018; Dayan ve Girmen, 2018) öğrencilerin DH oluşturmalarının yazma becerilerini arttırmakla beraber yazmaya yönelik motivasyonlarını ve tutumlarını da olumlu etkilediği görülmüştür. Bu yöntemle öğrenci teknolojiyi tüketen birey değil üreten birey olarak tanımlanır. Sonuç olarak DH temelde uygulamada oldukça basit bir yöntemle, bireyin iç dünyasında çok fazla etki yaratan bir öğrenme ve öğretme aracı olarak eğitimde uygulanmasında çok fazla gelecek vadeden bir araçtır (Yüksel Arslan, 2016).

İster öğrenci merkezli, ister öğretmen merkezli olsun, DH oluşturma süreci; (1) senaryonun oluşturulması, (2) görsel ve işitsel materyallerin seçimi, (3) anlatımı ses kaydına alma, (4) anlamlı müzik seçimi, (5) görsel ve işitsel materyallerin bir araya getirilmesi ve (6) hikâyenin sunumu ve yayınlanması basamaklarını içerir (Yüksel Aslan, 2011). Öte yandan Ohler (2005) DH ile ilgili sorulması gereken en önemli soruyu "DH eğitim için ne sunuyor?" şeklinde belirtmiştir ve bu soruyla iki önemli noktaya dikkat çekmiştir (akt. Yüksel Aslan, 2016). Bunlardan ilki sözel olarak ifade edilen hikâyenin, dijital ortamdan önde tutulması gerektiği, diğeri ise DH'nin öğrencilerin kritik düşünme, yorumlayıcı yazma ve medya okuryazarlığı yeteneğini geliştirme amaçlı kullanılmasıdır (akt. Yüksel Arslan, 2016, s. 814).

Yüksel, Robin ve McNeil (2011) 26 ülkeden DH'yi eğitimde aktif olarak kullanan araştırmacılarla yaptıkları çalışmada, katılımcıların büyük bir çoğunluğu DH'lerin öğrencilerin alan bilgisini anlamalarını ve akademik performanslarını arttırdığını, bunun yanı sıra yazma, teknik, sunum ve araştırma becerilerini de geliştirdiğini bildirmişlerdir. Robin (2008) DH oluşturma sürecinin öğrencilerin yazma,

organizasyon, bilişim teknolojileri, sunum, görüşme, kişilerarası iletişim, problem çözme ve değerlendirme becerilerini olumlu etkilediğini bildirmiştir. Benzer şekilde Talan (2019) ulusal ve uluslararası 78 çalışma üzerinde yaptığı alanyazın incelemesi sonucunda eğitimde dijital hikâyeleme yöntemi kullanımının öğrenme düzeyi/başarı, tutum, motivasyon, derse katılım, yazma becerileri gibi çeşitli değişkenler üzerinde olumlu etkileri olduğu, genel olarak sonuçların olumlu olduğu, öğrencilerin uygulanan yöntemi eğlenceli buldukları, hevesli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Dijital Hikâyeleme Yönteminin Eğitimde Kullanımına İlişkin Araştırmalar

Dijital hikâyeleme yöntemi, okul öncesi eğitimden yetişkin eğitime kadar pek çok yaş grubunda çeşitli konularda uygulanmıştır (Talan, 2019). Örneklendirecek olursak, okulöncesi dönemle ilgili göze çarpan çalışmalar çocuklarda teknoloji odaklı görsel iletişim tercihlerinin dijital hikâyeleme ile belirlenmesi (Bedir Erişti, 2017), okul öncesi eğitimde DH uygulaması ve öğretmen görüşleri (Kocaman-Karoğlu, 2016), DH'lerin okulöncesi fen bilgisi eğitiminde kullanımı (Yılmaz ve Siğirtmaç, 2020) üzerinedir. İlkokul düzeyinde 2. Sınıfların aldığı DH oluşturma eğitiminin öğrencilerin kültürel farkındalıkları ile yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkileri (Karakuş vd., 2020), dijital hikâyelemenin 4. sınıfların yabancı dil dersinde yazma becerilerine etkisi (Girmen vd., 2019), ve özel yetenekli 4. Sınıf öğrencilerinin DH oluşturma deneyimleri (Alkan, 2019) başlıca çalışmalardır.

Ortaokul düzeyine bakıldığında, 5. sınıflara izletilen DH'lerin öğrencilerin değer kazanımları üzerindeki etkisi (Yürük ve Atıcı, 2017), 5. sınıflara sosyal bilgiler öğretiminde DH kullanımının motivasyona etkisi (Turan ve Şeker, 2018), 6. sınıf öğrencilerinin DH yazarlığının yazma kaygısına, yazma öz yeterliğine ve yazma duyarlılığına etkisi (Dola ve Aydın, 2020) ve Türkçe derslerinde DH kullanımı konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerini (Ertan Özen ve Duran, 2019) inceleyen çalışmalar mevcuttur. Karakoyun ve Kuzu (2016)'nın 6. Sınıf öğrencilerinde "bilgilerimi sunuyorum" ünitesi kazanımları için dijital hikâyeleme yöntemini kullandığı çalışma ise Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde yapılan tek çalışmadır.

DH'lerin kullanımı üzerine ülkemizde ilk ve ortaöğretimde yapılan çalışmalarda fen bilimleri alanında yapılan çalışmalarda öğrencilerin başarıları ve derse yönelik tutumları üzerinde çalışılırken; sosyal bilgiler alanında motivasyon ve Türkçe alanında öğrencilerin okuma yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmaların bulguları incelendiğinde ise başarıya ve tutuma olumlu katkı sağlayan bir yöntem olduğu söylenebilir (Talan, 2019).

Lise düzeyinde ise DH'lerin kullanımını araştıran çalışma sayısı son derece azdır. Bu öğretim düzeyinde DH'lerin lise öğrencilerinin yabancı dil olarak Almanca öğrenmesine etkileri (Kaya ve Tekiner Tolu, 2017) konulu çalışma dikkat çekmektedir.

Dijital hikâyeleme konusunda yükseköğretim öğrencileriyle yapılan çalışmalara daha fazla rastlanmıştır. Meslek yüksekokullarındaki çalışmalara çocuk gelişimi öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersinde Toondoo uygulaması kullanılarak oluşturulan DH'lerin öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına

Bir Köy Ortaokulunda Dijital Hikâyeleme Yönteminin Öğrencilerin Etik ve Güvenlik Üniteleri Erişilerine Etkisi

etkisi (Gömlüksiz ve Pullu, 2017) ve DH'lerin öğrencilerin demokratik değer yargılarına etkisi (Balaman, 2016) konulu araştırmalar örnek olarak gösterilebilir. Yabancı diller yüksekokullarında dijital hikâyelemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öyküsel yazma becerilerine olan etkisi (Balaman, 2018) ve dijital hikâyelemenin konuşma becerilerini geliştirmede kullanımı (Aksoy ve Tatlı, 2017) araştırılmıştır.

Alanyazındaki eğitimde DH kullanımı üzerine yapılan çalışmaların önemli bir kısmının öğretmen adaylarıyla yapıldığı görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları (Demirer ve Baki, 2018), Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde DH'lerin etkisi (Baki, 2019), fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanarak 3 ve 4. sınıf fen bilimleri konu ve kazanımlarına yönelik DH'ler oluşturmalarına ilişkin görüşleri (Anılan vd., 2018), fen bilgisi öğretmen adaylarının DH geliştirmesinin Türkiye yeterlilikle çerçevesine göre etkileri (Avcı ve Kapucu, 2020), fen bilgisi öğretmen adaylarının DH geliştirdikten sonra TPCK algıları (Sancar-Tokmak vd., 2014), matematik öğretmen adaylarının dijital hikâyeleme süreci (Özpinar 2017), okul öncesi öğretmen adaylarının DH geliştirme deneyimleri (Göçen Kabaran ve Aldan Karademir, 2017), beden eğitimi öğretmenliği (Donmuş Kaya ve Akpunar, 2018) ve sınıf öğretmenliği (Kukul ve Kara, 2019) öğretmen adaylarının DH geliştirmeleri ile BÖTE öğretmen adaylarının çevrimiçi DH geliştirmeye ilişkin görüşleri (Karakoyun ve Kuzu, 2016) üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının DH oluşturma ve kullanma ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. DH'ler günümüz öğrencilerinin beklentilerini karşılamak isteyen öğretmenler için yeni bir materyal olarak görülmektedir (Balaman, 2018). Bununla beraber öğrenme sürecinde aktif katılım, motivasyon, başarı gibi birçok alanda katkı sağlayacağı görüşleri belirtilmiştir (Özpinar, 2017). Öğretmen adayları DH'leri hazırlarken teknik sorunlarla karşılaştıklarını bildirmişlerdir (Özpinar, 2017; Yigit, 2020).

Turgut ve Kışla (2015) Türkiye'de dijital hikâyeleme ile ilgili uygulamalı araştırmalarının pek yapılmadığı; bu alana daha fazla önem verilmesi, yapılacak çalışmaların gerek üniversiteler gerekse Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Talan (2019) ise eğitimde DH kullanımı hakkındaki çalışmaların fen bilgisi, Türkçe ve yabancı dil eğitimi belirli eğitim alanlarında daha çok yapıldığını; hiç çalışma yapılmamış veya yeterli seviyede ve sayıda çalışılmamış birçok eğitim alanı ve konunun olduğunu bildirmiştir.

Etik ve Güvenlik konusuna yönelik olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla öğretmen adaylarının bilgisayar etiğine yönelik görüşleri üzerine yapıldığı görülmektedir (Erdem, 2008; Akgün ve Topal, 2015). Gökçearsan ve diğerleri (2015) bilişim etiğine yönelik gerçek yaşam durumu senaryoları kullanılarak ortaokul öğrencilerine yönelik çalışma gerçekleştirmişlerdir. Başka bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalıkları, sanal zorbalık yapma ve maruz kalma durumları incelenmiştir (Gölpek-Sarı ve Seferoğlu, 2018). Siber zorbalık ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma da Yaman ve

diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu konunun ortaokul öğrencilerine etkili öğretimine yönelik çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde kırsal kesim şartlarında daha önce dijital hikâyeleme yönteminin kullanımına yönelik kısıtlı sayıda çalışma olduğu (Örneğin Pérez vd., 2017; Prins, 2017; Dayan ve Girmen, 2018) ve yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmüştür. Pérez ve diğerleri (2017) kırsal okulların çok sınıflı dersliklerindeki 282 öğrencide DH'ler oluşturma ile iletişimsel ve dijital yeterliliklerin gelişimine etkisini analiz etmektedir. Çalışma sonucunda DH oluşturma ile kırsal kesimdeki okul çocuklarında ifade ve iletişim yeteneklerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Prins (2017), İrlanda'nın kırsal kesiminde bir aile okuryazarlığı programı tarafından düzenlenen ve bir ilkokulda ebeveynlere sunulan bir dijital hikâyeleme sınıfını analiz etmiştir. Sonuçlara göre sınıf, teknoloji bilgi ve becerilerine erişim sağlamış; ebeveynlerin çeşitli bilgilerini, dillerini, yaşam deneyimlerini ve kimliklerini onaylamış ve DH'lerini tasarlamaları ve yaymaları için bilgi ve becerilerle donatmıştır. Dayan ve Girmen (2018) ise Eskişehir ili kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir ilkokulda 4. sınıf Türkçe dersi yazma sürecinde öğrenciler tarafından oluşturulan dijital ürünleri betimlemiştir. Araştırma sürecinde öğrenciler tarafından oluşturulan DH'lerde kelime, cümle, sahne sayısı gibi öğelerde nitelik ve nicelik açılarından gelişme görülmüştür. Dijital hikâyeleme çalışmalarında, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, yazma etkinliklerinin seçimi, öğretmenlerin bu konudaki yetkinlikleri, okulun sunduğu teknolojik imkânlar süreci etkileyen değişkenler olarak belirlenmiştir.

Kırsal bölgelerdeki okullarda dijital hikâyeleme yönteminin uygulanması üzerine sınırlı sayıda çalışma olmasının yanı sıra, dijital hikâyeleme yönteminin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin Etik ve Güvenlik ünitesinin öğretilmesinde kullanılmadığı görülmüştür. Bu açılardan çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı ortaokul 6. sınıflarda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programında yer alan Etik ve Güvenlik ünitesinin dijital hikâyeleme yöntemi kullanılarak işlenmesinin öğrenci ünite kazanımlarına erişimlerine etkisini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak araştırma soruları şunlardır:

1. Deney grubu ile kontrol grubunun etik ve güvenlik ünitesi sınav başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubunun ve kontrol grubunun etik ve güvenlik ünitesi başarılarının öntestten sınavta gelişimleri nasıldır?
3. Deneysel uygulama hangi kazanımlarda daha etkili olmuştur?

Yöntem

Bu araştırma öntest-sınav kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Yarı deneysel desenlerin gerçek deneysel desenlerden en önemli farkı katılımcıların gruplara rastgele atanmamış olmasıdır (Creswell, 2012). Yarı deneysel desende hali hazırda var olan gruplar vardır, deney ve kontrol grubu kura ile

Bir Köy Ortaokulunda Dijital Hikâyeleme Yönteminin Öğrencilerin Etik ve Güvenlik Ünitesi Erişilerine Etkisi

belirlenir. Çalışma grubunun Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulundaki şubelerden seçilmesinden ve cinsiyet, sınıf mevcudu gibi faktörler açısından şubeler eşitlenemediğinden dolayı çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma önerisi, deneysel uygulama ve test içeriği Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kontrol edilerek verilen yasal izin çerçevesinde uygulama yapılmıştır. Fakat çalışma 2020 yılı öncesinde yapıldığı için herhangi bir etik kurulu onayı alınmamıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Van İlinin Özalp ilçesine bağlı bir köy ortaokulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencilerden seçilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken okulda bulunan üç adet 6. sınıf şubesinin genel not ortalamaları hesaplanmış ve ortalaması birbirine en yakın olan iki şube deney ve kontrol grupları olarak rastgele atama yöntemiyle belirlenmiştir.

Deneysel uygulama ikinci dönem yapıldığı için havaların ısınması ile birlikte öğrencilerin hayvancılık faaliyetlerinde ailelerine destek olmalarından dolayı katılımcı kaybı yaşanmıştır. Deney grubunda katılım 37'den 23'e, kontrol grubunda 40'dan 24 öğrenciye düşmüştür. Deney grubunda 13 kız, 10 erkek; kontrol grubunda 11 kız, 13 erkek öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Çalışma okula düzenli devam eden bu öğrencilerle yürütülmüştür. Çalışma grubunu daha iyi tanıtabilmek amacıyla anne ve baba eğitim düzeyleri **Tablo 1**'de, baba meslek durumları **Tablo 2**'de verilmiştir. Grupların Bilgi ve İletişim Teknolojilerine (BİT) erişim durumları ise **Tablo 3**'te görülmektedir.

Tablo 1: Anne ve Baba Eğitim Düzeyi

Eğitim Düzeyi	Anne Eğitim Düzeyi		Baba Eğitim Düzeyi	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Okuryazar Değil	16	12	3	2
İlkokul Mezunu	5	8	16	14
Ortaokul Mezunu	1	1	2	3
Lise Mezunu	-	-	1	1
Üniversite Mezunu	-	-	-	-

Tablo 1 incelendiğinde anne ve baba eğitim düzeyleri açısından deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklere sahip olduğu, bu açıdan grupların denk olduğu söylenebilir. Gruplarda annelerin yarısından fazlasının okuryazar olmadığı, babaların yarısından fazlasının ise ilkokul mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Baba Meslek Durumu

Meslek	Deney	Kontrol
İşçi	7	6
Çiftçi	5	6
Hayvancılık	1	5
Diğer	7	3

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında baba meslekleri büyük oranda benzer dağılım göstermektedir. Kontrol grubunda daha çok baba hayvancılıkla uğraşırken deney grubunda daha çok baba diğer meslek grubundandır. Servis şoförü, muhtar gibi farklı meslekler 'Diğer' başlığı altında birleştirilmiştir. Her iki grupta da neredeyse bütün öğrencilerin annelerinin ev hanımı olduğunu bildirmiştir (deney grubu 21, kontrol grubu 22). Sonuç olarak anne ve baba meslek durumu açısından deney ve kontrol grubunun denk olduğu varsayılmıştır.

Tablo 3: Öğrencilerin BİT'e Erişim Durumu

BİT	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Var	Yok	Var	Yok
Bilgisayar	0	22	1	20
Tablet bilgisayar	2	20	3	18
Akıllı cep telefonu	22	0	20	1
İnternet	7	15	14	7

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayar ve tablet bilgisayar erişimlerinin olmadığı, BİT olarak sadece akıllı telefona erişimleri olduğu söylenebilir. Öğrencilerin BİT'e sahip olma durumlarında yalnızca internet erişiminde kontrol ve deney grupları arasında farklılık olduğu görülmüş ancak bu durum yapılan çalışmada deney grubu lehine bir fark yaratmadığı için dikkate alınmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öntest ve sontest olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Etik ve Güvenlik Başarı Testi (EGBT) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin başarılarına etkisi olabilecek demografik bilgilerini toplamak için yine araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu öntestle birlikte uygulanmıştır.

Başarı testinin pilot çalışması Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izinle Van ili Özalp ilçesinde bulunan ve Etik ve Güvenlik konusu işlenmiş olan, uygulama okulu dışında başka bir ortaokulda yapılmıştır. Testin geçerlik ve güvenilirliği için yapılan bu uygulamaya 150 öğrenci katılmıştır. Kısmen doldurulan eksik cevaplı kâğıtlar değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece net katılımcı sayısı 147 olmuştur. İlk hazırlanan test 15 çoktan seçmeli soru, 10 doğru yanlış sorusu olmak üzere toplam 25 sorudan oluşmaktadır. Başarı testinin pilot çalışmada kullanılan hali ve sontestte

Bir Köy Ortaokulunda Dijital Hikâyeleme Yönteminin Öğrencilerin Etik ve Güvenlik Üniteleri Erişilerine Etkisi

kullanılan son halinin madde güçlük (MGİ) ve madde ayırt edicilik indeksleri (MAİ) ile son halinin çift nokta serili korelasyon ile hesaplanan madde güvenilirlik katsayıları (r) **Tablo 4**'te verilmiştir.

Etik ve Güvenlik Başarı Testi pilot uygulama sonucu madde analizleri incelendiğinde; 2 madde zor (2 ve 21a), 6 madde orta güçlükte (5,6,7,9,10, 14), 8 madde kolay (3, 4, 8, 11, 12, 13, 15, 21i), ve 9 madde çok kolay düzeydedir (1, 21b, 21c, 21d, 21e, 21f, 21g, 21h, 21j). Soru 2, 21a, 21d ve 21j'nin ayırt edicilik bakımından zayıf olduğu, 9'un ise düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu bağlamda test maddelerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. İkinci soruda soru kökü basitleştirilmiş, 6. soruda sorunun daha açık ve anlaşılır olması için sonuna telif hakkı konusunda ipucu veren bir cümle yazılmıştır. Onuncu soruda ise öğrencilerin daha çok düşündükleri çeldirici düzenlenmiştir, çünkü internetin çok sık kullanılıyor olması öğrencilere göre yanlıştır. Dokuzuncu soruda çeldirici şıkkın kuvvetli olduğu düşünüldüğünden ve 5. soru bilgi düzeyinde olduğundan bunlarda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bunun yanı sıra kapsam geçerliliğini artırmak amacıyla teste beş adet çoktan seçmeli soru daha eklenerek son hali verilmiştir.

Başarı testinin son halinin madde analizleri deney ve kontrol grubu sonest puanları üzerinde Basit Yöntem (Hasançebi vd., 2020) ile yapılmıştır (n=47). Test maddelerinin güçlük indeksleri değerlendirildiğinde 2 madde zor (2 ve 21a), 5 madde orta güçlükte (3, 5, 8, 14, 20), 14 madde kolay (4, 6, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21d, 21h, 21i), ve 9 madde çok kolaydır (1, 7, 10, 21b, 21c, 21e, 21f, 21g, 21j). Test maddelerinin ortalama madde güçlük indeksi .60 olarak hesaplanmıştır. Test maddeleri ayırt edicilik indeksi incelendiğinde ise testteki 17 maddenin çok iyi (3-6, 9-20, 21d), 8 maddenin oldukça iyi ama yine de geliştirebilir (1, 7, 8, 21f, 21g, 21h, 21i, 21j), 2 maddenin düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerektiği (2 ve 21c), 3 tanesinin ise çok zayıf (21a, 21b ve 21e) olduğu görülmüştür. Test maddelerinin ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0.45 olarak hesaplanmıştır. Pilot testin Kr-20 değeri .761 iken testin son halinin Kr-20 değeri .824 olarak hesaplanmıştır. Buna göre başarı testinin güvenilirliği yüksektir.

Kişisel Bilgi Formu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografileri ve BİT erişimleri hakkında bilgi toplamak ve grupların başarıları arasında oluşması beklenen anlamlı farklılığın demografik bilgileriyle ilişkisini araştırmak amacıyla oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formu öğrencinin anne ve babasının eğitim düzeylerini, yaşlarını, ailenin gelir durumunu ve öğrencilerin teknolojiye erişim ve kullanım durumları hakkında bilgiler toplayan maddeler içermektedir.

Tablo 4: EGBT Pilot Uygulama ve Sontest Geçerlik ve Madde Analizleri

Madde	Pilot uygulama*		Sontest Uygulama**		
	MGİ	MAİ (rjx)	MGİ	MAİ (rjx)	r
1	0,71	0,53	0,73	0,38	0,42
2	0,24	0,13	0,27	0,23	0,26
3	0,55	0,70	0,46	0,62	0,48
4	0,58	0,65	0,65	0,69	0,60
5	0,30	0,30	0,46	0,46	0,32
6	0,31	0,48	0,54	0,62	0,45
7	0,49	0,53	0,73	0,38	0,38
8	0,55	0,45	0,31	0,31	0,33
9	0,36	0,23	0,69	0,46	0,41
10	0,30	0,30	0,73	0,54	0,53
11	0,66	0,63	0,58	0,69	0,70
12	0,68	0,55	0,50	0,69	0,54
13	0,60	0,55	0,69	0,46	0,49
14	0,48	0,70	0,38	0,46	0,58
15	0,61	0,73	0,69	0,62	0,59
16			0,54	0,77	0,53
17			0,58	0,54	0,45
18			0,58	0,69	0,60
19			0,58	0,69	0,58
20			0,46	0,46	0,31
21a	0,26	0,18	0,23	0,15	0,17
21b	0,80	0,35	0,88	0,08	0,19
21c	0,74	0,33	0,81	0,23	0,27
21d	0,84	0,08	0,58	0,54	0,58
21e	0,75	0,35	0,77	0,15	0,10
21f	0,78	0,45	0,81	0,38	0,36
21g	0,71	0,38	0,77	0,31	0,31
21h	0,71	0,38	0,62	0,31	0,29
21i	0,66	0,38	0,54	0,31	0,23
21j	0,75	0,15	0,77	0,31	0,23
Ortalama	0,58	0,42	0,60	0,45	0,41

*N=147, %27= 40 öğrenci **N=47, %27=13 öğrenci

Ders Materyalleri

Deney ve kontrol gruplarında kazanımlar işlenirken her iki grupta aynı materyal ve öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Konunun işlenmesi için her bir kazanıma yönelik olarak birinci araştırmacı tarafından Ms PowerPoint ile içerik hazırlanmış ve kazanımlara yönelik seçilen videolarla konu anlatımı desteklenmiştir. Ders içeriğinin oluşturulmasında ve başarı testinin geliştirilmesinde Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Akıllı Defteri (Yetsis Yazılım ve Yayıncılık, 2018) kullanılmıştır. Ders esnasında kullanılan poster ve etkinlikler Google desteği ile hazırlanan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğrenci Materyalleri kitabından (Güven, 2018) alınarak kullanılmıştır.

Hazırlanan sunumlar ve videolar her iki grupta ders işlenirken kullanılmıştır. Her iki grupta her dersin başında bir önceki derste işlenen kazanımlara yönelik sorular sorulmuş ve konunun tekrarı yapılmıştır. İşlenecek kazanımlara yönelik dersin başında öğrencilere sorular sorulup önbilgileri harekete geçirilmiş, önceki konularla bağlantı kurmaları sağlanarak hazırbulunmuşluk düzeyleri arttırılmıştır. Sadece deney grubunda bunlara ek olarak kazanımlarla ilgili öğrenciler tarafından senaryosu yazılan ve öğretmen tarafından dijitalleştirilen hikâyeler sunulmuş ve bu hikâyeler üzerinden konu tekrarı yapılarak bir sonraki konu ile bağlantı kurmaları sağlanmıştır.

Deneysel Uygulama

Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde beş hafta sürmüştür (**Tablo 5**). Birinci hafta Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde ilk ders saatinde öntest olarak EGBT ve kişisel bilgi formu uygulanmış, sonraki ders ve sonraki üç hafta boyunca deney ve kontrol gruplarında “Etik ve Güvenlik” ünitesi işlenmiş, son hafta ise sontest uygulanarak deneysel uygulama tamamlanmıştır. Deney grubunun DH senaryolarını değerlendirme ve DH oluşturma çalışmaları öğretmen tarafından aynı gruba verilen Seçmeli Okuma Becerileri dersinde yapılmıştır.

Dijital Hikâyeleme yöntemi için deney grubu ikinci hafta 4-6 kişilik gruplara ayrılmıştır ve gruplar uygulama boyunca değiştirilmemiştir. İkinci hafta her grubun ortak bir çalışma ile ödev olarak bir DH senaryosu yazmaları istendi ancak bazı öğrencilerin grup çalışmasına katılmaması nedeniyle 3. ve 4. hafta tüm öğrencilerin bireysel olarak DH yazması ödev olarak istendi. Yani öğrencilerden ikinci hafta grup olarak, 3. ve 4. hafta bireysel olarak o hafta işlenen kazanımlara yönelik DH senaryosu yazmaları ödev olarak verilmiştir. Deney grubunun Seçmeli Okuma Becerileri dersinde (dijital hikâye senaryosu yazma) ödevlerinin değerlendirmesi yapılmıştır. Seçilen hikâye bu seçmeli derste öğretmen tarafından uygun görseller seçilerek PowerPoint programında DH haline getirilmiştir. Bu süreçte grup üyelerinden biri metni okuyarak öğretmene yardımcı olmuştur. Hazırlanan DH bir sonraki hafta BTY dersinde deney grubuna sunulurken öğretmen tarafından sesli okunmuştur. Üçüncü hafta seçilen ve dijitalleştirilen DH senaryosu Ek-1’de örnek olarak sunulmuştur. Deneysel uygulamanın ardından sontest uygulandıktan sonra DH’ler kontrol grubu öğrencilerine ve okuldaki diğer şubeye de izletilmiştir.

Tablo 5: Deneysel Uygulama Süreci

Hafta	Deney Grubu	Kontrol Grubu
	Veli Onam Formları onaylandıktan sonra öğrencilere Kişisel Bilgi Formu ve Öntest uygulandı.	
1. Hafta	<ul style="list-style-type: none">BT.6.2.1. Etik Değerler konusunun kazanımları işlenmeye başlandı.	<ul style="list-style-type: none">BT.6.2.1. Etik Değerler konusunun kazanımları işlenmeye başlandı.
2. Hafta	<ul style="list-style-type: none">BT.6.2.1. Etik Değerler konusunun kazanımları işlendi.4-6 kişilik gruplar oluşturuldu.Gruplara DH formu dağıtılarak ödev olarak birer DH senaryosu yazmaları istendi.BU hafta verilen ödev değerlendirilerek dijitalleştirilecek olan DH senaryosu belirlendi.Seçilen hikâye, sahibi olan grubun yardımıyla öğretmenin tarafından DH'ye dönüştürüldü.	<ul style="list-style-type: none">BT.6.2.1. Etik Değerler konusunun kazanımları işlendi.
3. Hafta	<ul style="list-style-type: none">2. hafta hazırlanan DH öğrencilere izletildi.BT.6.2.1. Etik Değerler ve BT.6.2.2. Dijital Vatandaşlık konuları ve konuların kazanımları işlendi.Bu kazanımlarla ilgili bireysel DH senaryosu yazma ödevi tüm öğrencilere verildi.Bu hafta içerisinde verilen ödev gruplar halinde grup içi ve ardından gruplar arası değerlendirilerek dijitalleştirilecek olan DH senaryosu belirlendi.Seçilen DH senaryosu, sahibi olan grup öğrencilerinin yardımıyla öğretmen tarafından DH'ye dönüştürüldü.	<ul style="list-style-type: none">BT.6.2.1. Etik Değerler ve BT.6.2.2. Dijital Vatandaşlık konularının kazanımları işlendi.
4. Hafta	<ul style="list-style-type: none">3. hafta hazırlanan DH öğrencilere izletildi.BT.6.2.3. Gizlilik ve Güvenlik konusunun kazanımları işlendi.Bu kazanımlarla ilgili bireysel DH senaryosu yazma ödevi tüm öğrencilere verildi.Bu hafta içerisinde verilen ödev gruplar halinde grup içi ve ardından gruplar arası değerlendirilerek dijitalleştirilecek olan DH senaryosu belirlendi.Seçilen DH senaryosu, sahibi olan grup öğrencilerinin yardımıyla öğretmen tarafından DH'ye dönüştürüldü.	<ul style="list-style-type: none">BT.6.2.3. Gizlilik ve Güvenlik konusunun kazanımları işlendi.
5. Hafta	<ul style="list-style-type: none">4. hafta dijitalleştirilen hikâye öğrencilere izletildi. <p>Sontest uygulandı.</p>	<ul style="list-style-type: none">Kontrol grubu ve diğer şubeye deney grubunun oluşturduğu DH'ler izletildi.

Veri Analizi

Öntest ve sontest başarı puanları t-testi ile çözümlenmiştir. Grupların homojenliğini ölçmek amacıyla öntest puanlarına; uygulama sonrası grup erişilerini karşılaştırmak için sontest puanlarına bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Deneysel süreç sonrasında ise grupların öntest ve sontest puanlarındaki değişimi görmek amacıyla bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Kişisel Bilgi Formuyla toplanan verilerin analizinde ise betimsel istatistik yöntemlerinden frekans kullanılmıştır.

Tablo 6: Öntest ve Sontest Puanları normallik varsayımı testleri

Grup	Test	n	\bar{x}	Medyan	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk		
								İstatistik	df	Sig.
Kontrol	Öntest	24	53.58	57,00	17,13	-,462	-,957	,920	24	,057
	Sontest	24	57.42	57,00	17,67	,523	-,557	,942	24	,180
Deney	Öntest	23	48.09	42,00	18,71	,323	-1,132	,939	23	,169
	Sontest	23	57.30	60,00	22,77	-,101	-1,211	,946	23	,247

Tablo 6'da kontrol grubunun öntest ve sontestinin çarpıklık katsayı değerlerinin ve kontrol grubunun basıklık katsayı değerlerinin normal dağılım için istenilen sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tüm test puanları için Shapiro-Wilk testi .05'ten büyük p değerleri ürettiği için popülasyon normalliği null hipotezinin doğru olduğu yani bütün test puanlarının evrende normal dağıldığı kabul edilebilir. Bir başka deyişle veriler normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre, örneklemden elde edilen verilerin tümünün normal dağılım gösterdiğine ve parametrik testlerin kullanılmasına yönelik herhangi bir engel olmadığına karar verilmiştir.

Bulgular

Deney grubu ile kontrol grubunun erişilerinin karşılaştırılması

Grupların uygulama öncesi homojenliğini araştırmak amacıyla öntest başarı puanlarına bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır ve **Tablo 7'** de verilmiştir. Kontrol grubunun öntest puanı ortalaması 53.58, deney grubunun ise 48.09 olarak hesaplanmıştır. İki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(45)=1.051$, $p=.299>.05$. Buna göre deneysel uygulama öncesi iki grubun homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 7: Bağımsız gruplar t-testi öntest analiz sonuçları

Öntest	Ortalama	SS	F	Sig.	t	df	p
Kontrol	53.58	17.13					
Deney	48.09	18.71					
Varsayılan Eşitlik			.804	.35	1.051	45	.299

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonunda sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır, analiz sonuçları **Tablo 8'**de verilmiştir. Sontestler arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür, $t(45) = .019$, $p = .985 > .05$. Bu durum her iki grupta DH senaryosu yazılması dışındaki kullanılan öğretim yöntemleri ve materyallerinin aynı olmasından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 8: Bağımsız gruplar t-testi sontest analiz sonuçları

Sontest	Ortalama	SS	F	Sig.	t	df	p
Kontrol	57.42	17.67					
Deney	57.30	22.77					
Varsayılan Eşitlik			2.48	.122	.019	45	.985

Deney grubu ve kontrol grubu erişilerinin öntestten sonteste gelişimleri

Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmıştır, analiz sonuçları **Tablo 9'**da gösterilmiştir. Bu analiz sonuçları incelendiğinde öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 4.16 puanlık bir artış olduğu görülmektedir. Ancak, öntestten sonteste oluşan değişim anlamlı değildir, $t(23) = -1.35$, $p = .189 > .05$.

Tablo 9: Kontrol grubu bağımlı gruplar t-testi analiz sonuçları

	Ortalama	SS	t	df	p
OT_Puan	53.58	17.13			
ST_Puan	57.42	17.67			
OT_Puan-ST_Puan		13.88	-1.35	23	.189

Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkı ölçmek ve bunun anlamlılığını yorumlamak için de bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır ve analiz sonuçları **Tablo 10'**da gösterilmiştir. Deney grubunun öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki fark 9.21'dir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür, $t(22) = -3.340$, $p = .003 < .01$. Deney grubu uygulama başından sonuna ünite erişilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim göstermiştir.

Tablo 10: Deney grubu bağımlı gruplar t-testi analiz sonuçları

	Ortalama	SS	t	df	p
OT_Puan	48.09	18.71			
ST_Puan	57.30	22.77			
OT_Puan-ST_Puan		12.99	-3.340	22	.003

Deneysel uygulamanın daha etkili olduğu kazanımlar

Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest performanslarını incelemek amacıyla her bir soruya öntestte ve sontestte verdikleri cevaplar incelenmiştir. Cevaplarda ortaya çıkabilecek dört ihtimal vardır ve bunların sıklığı hesaplanmıştır. Bunlar; öntestte sorunun doğru- sontestte yanlış yapılması (1-0), her iki testte doğru

Bir Köy Ortaokulunda Dijital Hikâyeleme Yönteminin Öğrencilerin Etik ve Güvenlik Üniteleri Erişilerine Etkisi

yapılması (1-1), öntestte yanlış- sontestte doğru (0-1) yapılması, her iki testte yanlış yapılmasıdır (0-0). Her bir soru için bu ihtimallerin görülme frekansı **Tablo 11**'de sunulmuştur.

EGBT testinin ilk 20 sorusu çoktan seçmeli test sorulardan, sonraki 10 soru ise doğru yanlış türü sorularından oluşmaktadır. Cevaplar incelendiğinde 2, 11, 18, 21.c ve 21.d sorularında pozitif yönde bir değişim yerine öğrencilerin öntestte doğru cevapladıkları soruları sontestte yanlış cevapladıkları görülmüştür.

İkinci soru "BT.6.2.3.1. Bilişim teknolojilerinin kullanımında gizlilik ve güvenlik boyutlarının önemini tartışır." kazanımının kavrama basamağı ile ilgili bir sorudur ve bu soruda öğrencilerden beklenen şifre güvenliği ile ilgili uyulması gereken kuralları bilerek bu soruyu doğru cevaplandırmalarıdır. Öntestte bu soruya 5 öğrenci doğru cevap vermişken, sontestte sadece 4 kişi doğru cevaplamıştır ve bu soruyu hem öntestte hem de sontestte doğru cevaplayan öğrenci bulunmamaktadır. Bu bulgu ikinci soru için başta doğru yapan öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında yanlış cevaplamalarına neden olurken, deneysel işlem sonrasında öntestte doğru cevaplayamayan dört kişinin sontestte doğru cevapladıklarını göstermiştir. Eğer deneysel işlem öncesinde bu beş kişi bilerek soruyu doğru cevaplamış olsalardı bu sontestte de doğru cevapları vermeleri beklenirdi. Çünkü deneysel işlem sırasında bu konu üzerinde durulmuş ve şifre güvenliğini sağlamak amacıyla yapılması gerekenler üzerine tartışılmıştır. Nitekim sontestte dört kişinin doğru cevap vermesi deneysel uygulamanın olumlu etkisidir.

On birinci soru "BT.6.2.1.1. İnternet etiğinin önemini ifade eder." kazanımına ait bir sorudur. Bu soruda öğrencilerden beklenen, şıklarda verilmiş olan davranışların etik olup olmadığını ayırt ederek doğru cevaba ulaşmalarıydı. Öğrencilerin işaretledikleri şıklar incelendiğinde 11 öğrencinin bu soruyu hem öntestte hem de sontestte doğru yanıtladığı görülmektedir. Yalnızca 1 kişi öntestte yanlış cevaplayıp, sontestte doğru cevaplarırken altı kişi soruyu öntestte doğru, sontestte yanlış cevaplamıştır. Deneysel uygulama sonrasında sadece bir kişi olumlu yönde gelişim göstermiştir.

On sekizinci soru "BT.6.2.1.2. Etik ilkelerin ihlali sonucunda karşılaşılabilecek durumlara örnekler verir." kazanımıyla ilgilidir. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde 9 kişinin hem öntestte hem de sontestte soruyu doğru cevapladıkları, 2 kişinin öntestte soruyu doğru cevapladığı ancak sontestte yanlış cevapladığı, sadece bir öğrencinin öntestte yanlış sontestte doğru cevapladığı görülmektedir. 11 kişi ise hem öntestte hem de sontestte soruyu yanlış cevaplamıştır. Bu soruyu 11 kişinin deneysel uygulama sonunda soruyu doğru cevaplayamamış olmaları bizi kazanımın yeterince başarılı bir şekilde kazandırılmadığı sonucuna ulaştırmaktadır.

Tablo 11: Deney grubunda EGBT sorularına verilen cevapların analizi

Soru	1-0	1-1	0-1	0-0	Öntestte Doğru Yapanların Sayısı	Sontestte Doğru Yapanların Sayısı	Öntestten Sonteste Değişim
1	2	11	3	7	13	14	1
2	5	0	4	14	5	4	-1
3	4	5	8	6	9	13	4
4	2	11	4	6	13	15	2
5	2	3	7	11	5	10	5
6	2	7	7	7	9	14	5
7	2	11	5	5	13	16	3
8	4	0	5	14	4	5	1
9	6	6	6	6	12	12	0
10	1	7	10	5	8	17	9
11	6	11	1	5	17	12	-5
12	0	10	6	7	10	16	6
13	1	11	6	5	12	17	5
14	3	3	6	11	6	9	3
15	2	11	6	4	13	17	4
16	4	7	5	7	11	12	1
17	3	5	7	8	8	12	4
18	2	9	1	11	11	10	-1
19	4	7	5	7	11	12	1
20	3	5	7	8	8	12	4
21.a	4	2	5	12	6	7	1
21.b	2	14	5	2	16	19	3
21.c	4	15	2	2	19	17	-2
21.d	8	8	4	3	16	12	-4
21.e	2	15	5	1	17	20	3
21.f	3	13	5	2	16	18	2
21.g	3	14	4	2	17	18	1
21.h	4	14	4	1	18	18	0
21.i	6	11	2	4	13	17	4
21.j	5	11	7	0	18	16	2

Bir Köy Ortaokulunda Dijital Hikâyeleme Yönteminin Öğrencilerin Etik ve Güvenlik Ünitesi Erişilerine Etkisi

Doğru-yanlış soruları olan 21.c, ve 21.d sorularının toplam doğru cevaplama sayılarına bakıldığında aslında kazanımlara yönelik büyük bir kayıp olmadığı görülmektedir. Doğru-yanlış sorularında şans oranının yüksek olması sebebiyle bu değişimlerin meydana geldiği düşünülmektedir.

Soruların cevaplanma sayılarına bakıldığında yukarıda sayılan sorular dışında kalan 25 test maddesinin 23'ünde sonteste doğru cevap sıklıkları fazladır. Bundan dolayı deneysel uygulamanın kazanım erişilerini attırmaya katkısı olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan deney grubunun öntest puanlarının ortalaması ile sontest puanlarının ortalaması karşılaştırıldığında yaklaşık olarak 9 puanlık bir fark oluşmuştur. Bu sebeple deneysel uygulamanın başarılı olduğu ancak, "BT.6.2.3.1. Bilişim teknolojilerinin kullanımında gizlilik ve güvenlik boyutlarının önemini tartışır.", "BT.6.2.1.1. İnternet etiğinin önemini ifade eder." ve "BT.6.2.1.2. Etik ilkelerin ihlali sonucunda karşılaşılabilecek durumlara örnekler verir." kazanımlarına yönelik ders içeriğinin gözden geçirilerek iyileştirilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada dijital hikâyeleme yönteminin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde Bilgi Güvenliği ve Etik ünitesinde kullanılmasının erişiyeye etkisi yarı deneysel bir çalışmayla incelenmiştir. Sonuçlara göre, ilk olarak çalışmanın yapıldığı okul kırsal kesimde olduğu için öğrencilerin bilgisayar ve internete erişimlerinin hem evde hem de okulda sınırlı olduğu görülmüştür. İkincisi, dijital hikâyeleme yönteminin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında Etik ve Güvenlik ünitesinde kullanılmasının ünite erişisinde öğretim öncesinden öğretim sonuna olumlu yönde bir gelişim sağladığı sonucuna varılabilir. Üçüncü olarak, araştırmada uygulanan yöntemin hangi kazanımlarda etkili olduğunu incelenmiştir. "BT.6.2.3.1. Bilişim teknolojilerinin kullanımında gizlilik ve güvenlik boyutlarının önemini tartışır.", "BT.6.2.1.1. İnternet etiğinin önemini ifade eder." ve "BT.6.2.1.2. Etik ilkelerin ihlali sonucunda karşılaşılabilecek durumlara örnekler verir." kazanımlarına yönelik sorularda (sırasıyla 2, 11 ve 18. sorular) öğrencilerde gerileme olduğu görülmüştür. Deneysel uygulama sonunda bu üç kazanım dışındaki kazanımlarda öğrencilerin gelişim gösterdiği anlaşılmıştır. Bu kazanımlardaki gerilemenin sebeplerinin araştırılması ve gelişmenin olmadığı veya olumsuz olduğu bu kazanımlara yönelik içeriğin gözden geçirilerek iyileştirilmesi önerilebilir.

Bu sonuçlar Etik ve Güvenlik ünitesinde dijital hikâyeleme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin başarısına katkı sağladığını göstermektedir. Çünkü öntestten sonteste kontrol grubunda anlamlı bir gelişme görülmezken deney grubunda bu değişim anlamlıdır ve iki grup arasında uygulamada tek fark deney grubunda öğrencilerin aktif olarak katıldığı dijital hikâyeleme yönteminin kullanılmasıdır. Ortaokul öğrencilerine yönelik Fen Bilimleri dersi için dijital hikâyeleme yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini araştıran Büyükcengiz (2017) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Benzer şekilde Kahraman (2013) yaptığı çalışmada ortaöğretim dokuzuncu sınıf fizik dersinde dijital hikâyeleme

yönteminin başarı üzerindeki etkisini araştırmış; öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışma da lisans öğrencilerine yönelik olarak Göçen (2014) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada dijital hikâyeleme yönteminin başarı üzerindeki etkisini araştırmış ve deney grubunun akademik başarısında daha fazla artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu araştırmaların sonuçları Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi içinde dijital hikâyeleme yönteminin Bilgi Güvenliği ve Etik konusunda öğrenci başarılarını arttırdığı sonucunu desteklemektedir.

Bu çalışmanın sonuçları değerlendirilirken sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmanın en büyük sınırlılığı öğrenciler tarafından yazılan senaryonun, bilişim laboratuvarının kapanması nedeniyle dijitalleştirmelerin öğrenciler tarafından doğrudan yapılamaması olmuştur. Bu çalışma öneri olarak sunulduğunda okulda bir bilgisayar laboratuvarı bulunmaktaydı ancak derslik yetersizliği nedeniyle bu laboratuvar dersliğe dönüştürüldü. Bunun yanı sıra öğrencilerin evlerinde teknolojiye ulaşım imkânlarının çok kısıtlı idi. Grupların yazdıkları hikâyeleri dijitalleştirme imkânları olmadığı için her hafta seçilen bir DH senaryosu dersin öğretmeni olan birinci araştırmacı tarafından DH'lerde kullanılacak görseller seçilmiş ve hikâyelerin PowerPoint programına aktarılması sağlanmıştır. Şartların elvermemesinden dolayı DH'lerin seslendirmesi de yapılamamıştır. Yine öğretmen tarafından yeni konu işlenmeden önce öğrencilere DH'ler deney grubuna izlettirilmiş ve sesli okunmuştur. Bu durum çalışmanın en büyük sınırlılığını oluşturmaktadır.

Bir diğer sınırlılık ise deneysel uygulama ikinci dönem yapıldığı için havaların ısınması ile birlikte öğrencilerin hayvancılık faaliyetlerinde ailelerine destek olmalarından dolayı katılımcı kaybı yaşanmış olmasıdır. Sınıf mevcutları kalabalık olduğu için ve gruplarda 20 üzerinde öğrenci devam ettiği için çalışmaya devam edilmiştir. Bu durumda sonuçlar okula düzenli devamı olan öğrencilere genellenebilir.

Üçüncüsü, bütün öğrencilerin bir konuda DH yazarken aynı kazanıma odaklanmasıdır. Bu araştırmada deney grubuna DH senaryosu yazma ödev olarak verilmiştir. Deney grubu gruplara ayrılmış ve her öğrencinin sürece aktif olarak katılım sağlaması için grupta bulunan her öğrencinin kendi senaryolarını yazmaları istenmiştir. Yazılan senaryolar önce grup içinde değerlendirilip; grubu temsil eden bir senaryo seçilmiş ve grupları temsilen tüm senaryolar belirlendikten sonra dijitalleştirilecek olan senaryo seçilmiştir. Bu konuda oluşan bir sınırlılık araştırmacının öğrencilere kazanımlar açısından bir sınırlama yapmamış olmasıdır. O haftanın konusunu oluşturan kazanımların herhangi biri ile ilgili senaryo yazmalarının yeterli olacağı düşünülmüştür. Ancak öğrenciler genelde tek bir kazanıma odaklanıp senaryo yazmışlardır. Bu da bazı kazanımlarla ilgili senaryoların ortaya çıkmamasına neden olmuştur. Bunun sonucu olarak öğrencilerin bazı kazanımları tam anlamıyla özümseyemedikleri düşünülmektedir. Bundan sonraki araştırmalar için her grubun farklı bir kazanıma yönelik senaryo yazmasının sağlanması ve haftalık bir senaryonun

Bir Köy Ortaokulunda Dijital Hikâyeleme Yönteminin Öğrencilerin Etik ve Güvenlik Ünitesi Erişilerine Etkisi

dijitalleştirilmesi yerine, kazanım sayısı kadar senaryonun dijitalleştirilmesi önerilebilir. Böylece konunun öğrenciler tarafından daha iyi özümzeneceği ve tüm kazanımlarda başarı sağlanacağı düşünülmektedir.

Son olarak, çalışma grubu oldukça homojen bir yapıda olduğu için bu çalışmada anne ve baba eğitim düzeylerinin ve sahip olunan teknolojik araç gereçlerinin ders başarısı üzerindeki etkisi bu çalışmada incelenmemiştir. Ancak yapılacak olan diğer çalışmalarda çalışma grubunun özelliklerine göre bu faktörler üzerinde durulabilir ve bunların öğrenci başarısına etkisi incelenebilir.

Kırsal kesimde bir ilkokulda yaptıkları çalışmanın üzerine Dayan ve Girmen (2018) Türkçe eğitiminde yapılacak DH çalışmalarında, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, yazma etkinliklerinin seçimi, öğretmenlerin bu konudaki yetkinlikleri, okulun sunduğu teknolojik imkânları süreci etkileyen değişkenler olarak ifade etmiştir. Türkçe derslerinde dijital öyküleme çalışmalarına geçmeden bu değişkenlerin kontrol edilmesinin sürecin işlevsel bir biçimde yürütülmesinde etkili olacağı bildirilmiştir (Dayan ve Girmen, 2018). Bu çalışmada ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ile okulun sunduğu teknolojik imkânlar en süreçte zorlayıcı faktörler olmuştur. Bu nedenle bu faktörler dijital hikâyeleme çalışması yapılacak okulda dikkatlice incelenmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.

Bu çalışmanın yapıldığı okul ve bölge şartları göz önünde bulundurulduğunda bu yöntemin sonraki çalışmalarda kırsal kesimde veya kent merkezinde bulunan, daha çok teknolojik alt yapıya sahip okullarda ve bilişim teknolojileri araçlarına daha fazla erişim imkânları olan öğrenci gruplarıyla tekrarlanması önerilebilir. Bu çalışma daha iyi imkânlara sahip bir okulda tekrarlandığında öğrencilerin sürece tam anlamıyla dâhil olması, deney ve kontrol grupları arasındaki farkı anlamlı derecede deney grubu lehine değiştirebileceği öngörülebilir.

Uygulamanın yapıldığı okulda öğrencilerin sahip olduğu imkânlar oldukça sınırlıydı. Özellikle BT araç gereçlerine erişimleri oldukça kısıtlıydı. Yine de yapılan her yeni etkinlik öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmaktadır. Bu nedenle yazdıkları senaryoların dijitalleştirilmesi, sınıf arkadaşları tarafından beğeni toplaması ve uygulamanın bittikten sonra diğer sınıflara hikâyelerin gösterilmesinin derse karşı ayrı bir ilginin oluşmasını sağladığı gözlemlenmiştir. Bu sonuç, kırsal kesimde kısıtlı imkânlarla da olsa dijital hikâyeleme yöntemi gibi öğretimde yeni yaklaşımların öğrenci ilgisini ve motivasyonunu artırmak için kullanılması gerektiğini işaret etmektedir.

Bu çalışmada sadece dijital hikâyeleme yönteminin ünite başarısına etkisi araştırılmıştır. Bu konu üzerinde yapılacak olan çalışmalarda öğrencilerin tutumlarındaki değişim de incelenebilir. Çünkü dijital hikâyeleme gibi teknolojinin aktif kullanımını sağlayan yapılandırıcılığa dayalı yeni öğretim yöntemlerinde amaç sadece yapılan uygulamanın erişide anlamlı bir fark oluşturması değildir. Kullanılan yeni öğretim yöntemi öğrencileri aktif kılıyorsa, öğrencilerin hayatı öğrenmelerinde bir katkı sağlıyorsa, öğrenci derse karşı olumlu tutum kazanmaya başlamışsa ve

öğrencinin ufkunu bir nebze açmışsa o zaman uygulamanın gerçek anlamda başarıya ulaştığını söylemek doğru olacaktır.

Kaynakça

- Akgün, Ö.E., & Topal, M. (2015). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin bilişim güvenliği farkındalıkları: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2) (Ağustos/August 2015), 98-121.
- Aksoy, D. A., & Tatlı, Z. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Eğitim Bilimleri Dergisi* 137–137. DOI: 10.15285/maruaebd.271060.
- Alkan, A. (2019). Özel Yetenekli Öğrencilerin e-Öykü Oluşturma Deneyimlerine Ait Görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 288-300. DOI: 10.29329/mjer.2019.218.17
- Anılan, B., Berber, A. & Anılan, H. (2018). The Digital Storytelling Adventures of the Teacher Candidates. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* 9(3):262–87. DOI: 10.17569/tojqi.426308.
- Aslan Yüksel, P. (2016). Eğitimde dijital öykü kullanımı. Çağiltay, K ve Göktaş, Y. (Editörler) *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 807-824.
- Avcı, Z. Y., & Kapucu, M. S. (2020) Öğretmen Adaylarının Bilimsel Hikâye Oluşturma Sürecinin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Kapsamında İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 887-909. DOI: 10.18039/ajesi.738031.
- Balaman, F. (2016). Dijital öyküleme'nin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi örneği. *Current Research in Education*, 2 (1) , 42-52.
- Balaman, S. (2018). Digital storytelling: A multimodal narrative writing genre. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 202-212.
- Baki, Y. (2019) 'Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öykülerin Etkisi'. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. DOI: 10.16916/aded.597269.
- Bedir Erişti, S. D. (2017). Çocuklarda teknoloji odaklı görsel iletişim ve dinamik bir görsel iletişim yolu olarak dijital öyküleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi | Istanbul University Faculty of Communication Journal*. DOI: 10.17064/iuifd.333102.
- Büyükcengiz, M. (2017). Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı*. Yüksek Lisans Tezi.

Bir Köy Ortaokulunda Dijital Hikâyeleme Yönteminin Öğrencilerin Etik ve Güvenlik Üniteleri Erişilerine Etkisi

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4.ed.). New Jersey: Pearson Education.

Dayan, G., & Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 207–228. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s10m

Demirer, V., & Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 718-747.

Dola, N., & Aydın, İ. (2020). Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6 (1) , 17-34. DOI: 10.31464/jlere.637597

Donmuş Kaya, V. & Akpunar, B. (2018). An investigation of prospective teachers' 21st century skills effect about digital storytelling events. *MANAS Journal of Social Studies*, 7(4), 1-10.

Erdem, Z. (2008). *Öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini kullanımlarının etik açıdan değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Ertan Özen, N. & Duran, E. (2019). Digital Storytelling in Secondary School Turkish Courses in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*. DOI: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.169>

Girmen, P. Özkanal, Ü. & Dayan, G. (2019). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Universal Journal of Educational Research* 7(1): 55-65.

Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Göçen Kabaran, G., & Aldan Karademir, Ç. (2017). Digital Storytelling Experiences of Pre-Service Teachers: An Action Research. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 369–386. DOI: <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11443>

Gökçearslan, Ş., Günbatar, M. S., & Berikan, B. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Bilişim Etiği: Gerçek Yaşam Durumu Senaryolarıyla Bir Değerlendirme. *Ege Eğitim Dergisi*, 2015 (16) 2: 254-273.

Gölpek-Sarı, F. & Seferoğlu, S. S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalık durumları ile sanal zorbalık yapma ve mağdur olma durumlarının incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 6(1), 54-77.

Gömlüksiz, M. N., & Pullu, E. K. (2017). Toondoo ile dijital hikâyeler oluşturmanın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(32). DOI: 10.7827/TurkishStudies.12717.

Güven, Y. (Ed.) (2018). *6. Sınıf Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğrenci Materyalleri*, MEB: Ankara.

Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksine Dayalı Çeldirici Analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224–240. DOI: <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>

Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Karakoyun, F., & Kuzu, A. (2016). The Investigation of Preservice Teachers' and Primary School Students' Views about Online Digital Storytelling. *European Journal of Contemporary Education*, 15 (1). DOI: 10.13187/ejced.2016.15.51.

Karakuş, M., Turhan Türkkân, B. & Arslan Namlı, N. (2020). Investigation of the Effect of Digital Storytelling on Cultural Awareness and Creative Thinking. *Ted Eğitim ve Bilim*, 45 (203), 309-326. DOI: 10.15390/EB.2020.8576.

Kaya, O. & Tekiner Tolu, A. (2017). Investigating Digital Storytelling Method in German as a Foreign Language Teaching. *Dil Dergisi*, 0(168/1),5–20. DOI: 10.1501/Dilder_0000000235.

Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji entegrasyonu: dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205. DOI: <https://doi.org/10.17569/tojqi.87166>

Kukul, V., & Kara, M. (2019). Dijital hikaye anlatımının öğretmen adaylarının gözünden incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1417-1446.

Özpinar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1189-1210. DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.340057>

Özüdoğru, G., & Çakır, H. (2020). An investigation into the opinions of pre-service teachers toward uses of digital storytelling in literacy education. *Participatory Educational Research*, 7(1), 242-256.

Pérez, M. E. D. M., Martínez, L. V., ve Piñeiro, M. R. N. (2017). Competencias comunicativas y digitales impulsadas en escuelas rurales elaborando digital storytelling. *Aula Abierta*, 45(1), 15-24.

Prins, E. (2017). Digital Storytelling in Adult Education and Family Literacy: A Case Study from Rural Ireland. *Learning, Media and Technology* 42(3):308–23. DOI: 10.1080/17439884.2016.1154075.

Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory into Practice*, 47(3):220–28. DOI: 10.1080/00405840802153916.

Bir Köy Ortaokulunda Dijital Hikâyeleme Yönteminin Öğrencilerin Etik ve Güvenlik Ünitesi Erişilerine Etkisi

Sancar-Tokmak, H., Surmeli, H., & Ozgelen, S. (2014). Preservice Science Teachers' Perceptions of Their TPACK Development after Creating Digital Stories. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 247-264.

Şentürk Leylek, B. (2018). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Talan, T. (2019). Dijital öyküleme yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalara sistematik bir bakış. 7. *Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Kitabı*, 692-709. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/profile/Tarik-Talan/publication>

Turan, T., & Şeker, B. S. (2018). The effect of digital stories on fifth-grade students' motivation. *Journal of Education and Future*, (13), 65-78.

Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.

Yılmaz, M. M., & Siğirtmaç, A. (2020). A material for education process and the Teacher: the use of digital storytelling in preschool science education. *Research in Science & Technological Education*, DOI: 10.1080/02635143.2020.1841148

Yamaç, A., & Ulusoy, M. (2016). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, September 2016, 9(1),59-86.

Yaman, E., Karakülah, D., ve Dilmaç, B. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin değerlerini yordayan iki önemli değişken: siber zorbalık eğilimleri ve okul kültürü arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 11, No. 26, 323-337.

Yetsis Yazılım ve Yayıncılık (2018). *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Akıllı Defter* (1. Baskı), Konya.

Yigit, E.O. (2020). Digital storytelling experiences of social studies pre-service teachers. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 3(2), 70-81.

Yuksel, P., Robin, B., & McNeil, S. (2011, March). Educational uses of digital storytelling all around the world. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1264-1271). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Yürük, S. ve Atıcı, B. (2017). Dijital Öykü Temelli Değerler Eğitimi Materyallerinin Öğrencilerin Değer Kazanımına Etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1) , 56-74.

Ek

Üçüncü Hafta Seçilen ve Dijitalleştirilen Hikâye

Hikâyenin adı: Kurnaz Tilki İş Başında

Hikâyeyi yazan grup üyeleri: 4 kız öğrenci

Bir varmış, bir yokmuş. Evvel zaman içinde kalbur saman içinde günlerden bir gün ormanlar Kralı Aslan internete girmiş. Tilki hemen ormanlar Kralı Aslanın internete girdiğini herkese haber vermiş. Ancak kimse umursamamış tilkinin söylediklerini. Çünkü herkes internette aslanı takip ediyormuş. Tilki de diğer hayvanlar onu umursamadığı için sinirlenmiş. Ormandaki hayvanları kızdırmak için bir plan yapmayı düşünmüş. Akşam herkes uyuduğunda, bütün hayvanların hesaplarını çalıp özel bilgilerini paylaşmayı planlamış.

Akşam olmuş uyuyan uyumuş uymayan ava çıkmış. Tilki ilk kralın hesabını çalıp, Kralın bilgilerini paylaşmış. Sonra sırayla diğer hayvanların bilgilerini paylaşmış. Herkes sabah kalkıp internete girdiğinde bütün bilgilerinin paylaşıldığını görmüş. Herkes birbirinden şüphelenmeye başlamış. Kral tüm hayvanların bilgilerinin paylaşıldığını öğrenince bütün hayvanları çağırarak bir toplantı yapmaya karar vermiş.

Kralın yardımcısı Dişlek Tavşan zıp zıp zıplayarak tüm hayvanlara toplantıyı haber vermiş.

Kral “Herkesin bilgileri paylaşılmış ancak tilkinin bilgileri paylaşılmamış. Bu işte bir iş olmalı!” demiş. Bunu duyan hayvanlar tilkiden şüphelenmeye başlamışlar. “Bunu yapsa yapsa tilki yapmıştır, ormanda ondan kurnazı yok” demişler.

Kral sinirlenerek “Çabuk Kurnaz Tilki’yi çağırın!” demiş. Kralın yardımcısı Dişlek Tavşan hemen zıplayarak tilkiyi çağırmaya gitmiş. Tilki bacakları titreye titreye Kralın yanına gitmiş.

“Bana doğruyu söyle! Sen mi hepimizin bilgilerini paylaştın?” diye bağırarak Aslan Kral.

“Olur mu öyle şey Sevgili Kralım. Ben hiç öyle şey yapar mıyım?” diye cevap vermiş Kurnaz Tilki. Tabi ki bu yalana ormanda yaşayan hiçbir canlı inanmamış.

“O zaman bana herkesin bilgileri paylaşılırken tüm ormanda sadece senin bilgilerinin paylaşılmamış olmasını açıklayabilir misin?”

Tilki daha fazla kendini savunamayacağını anlayarak yaptığı her şeyi bir bir anlatmış. Tilki hatasını anlayıp arkadaşlarından tek tek özür dilemiş. Bunu yapmasının sebebi olarak tüm hayvanlar tarafından sosyal medyada dışlanmasını söylemiş; ama ne olursa olsun yaptığı için yanlış olduğunu da belirtmiş.

Aslan Kral, Kurnaz Tilki’nin yapmış olduğu davranışın bir bilişim suçu olduğunu, ormandaki diğer hayvanların ise tilkiyi sosyal medyada dışladıkları için Siber Zorbalık yaptıklarını ve onların da davranışının yanlış olduğunu belirtmiş. Arkadaşları da ona kötü davrandıklarının farkına varıp tilkiden özür dilemiş. Ve tüm orman halkı huzur içinde ve arkadaşça yaşamaya devam etmiş. Hikâyemiz tüm

hayvanların yaptığı hatayı anlayıp birbirlerinden özür dilemeleriyle ve huzur içinde ormanda yaşamaya devam etmeleriyle son bulur.

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study is to examine the effect of teaching the Ethics and Safety unit in the Information Technologies and Software course curriculum using the Digital Storytelling Method on the achievement of sixth grades students in a rural middle school. Research questions for this purpose are:

- 1) Is there a significant difference between the posttest mean achievement scores of the experimental group and the control group?
- 2) What is the progress of the experimental group and the control group from pretest to posttest?
- 3) In which gains was the experimental application more effective?

Method

This research was designed in a pretest-posttest control group quasi-experimental design. The sample was selected from 6th grade students attending a rural middle school in the Özalp district of Van in the 2018-2019 academic year. The two classes whose mean grade point average was closest to each other were determined by random assignment method as experiment and control groups. Participation in the experimental group is 23 (13 female), and in the control group is 24 (11 male).

In this study, the achievement test developed by the researchers was used as a pre-test and a post-test. The test covers ethics and safety topics. In addition, a personal information form was applied together with the pre-test to collect demographic information. It contains items that examine the education levels of the parents, the income of the family, and the students' age, gender, access and use of technology.

The study lasted for five weeks in the second semester of the 2018-2019 academic year. In the first week, a pre-test and personal information form was applied, and the unit were taught during the next lesson and three weeks. In both groups, the same presentations and videos were used with expository teaching. In addition to these, experimental group wrote stories about the topic in groups for three weeks. The selected story by the experimental group was digitized by the teacher as digital story in Ms PowerPoint program with the help of one of the group member. Next week, the experimental group watched and read the prepared digital story before the new topic was taught. In this way, story writing homework were given for three weeks. After the experimental treatment was completed and the posttest was administered, the digital stories created by the experimental group were also watched by the control group and the other class in the school.

In order to compare group achievement scores, independent samples t-test and dependent samples t-test were run. Frequency tables was used in the analysis of the data collected from the personal information form.

Results and Discussion

According the results, the use of the digital storytelling method in the Ethics and Safety unit within the scope of Information Technologies and Software course provides a positive improvement in the unit achievement from pre-teaching to the end of the treatment. The questions regarding the learning objectives were examined and the progress of the students was investigated as well. It was observed that there was regression in some of the questions in the students. It may be suggested to investigate the reasons for this regression and to rearrange the content where there is no improvement or is negative.

The study has some limitations and the results should be evaluated in consideration of these limitations. First, as the biggest limitation of the study, since the groups did not have the opportunity to digitize their stories, the selected digital story scenarios were transformed to the digital environment by the group that wrote the scenario with the support of the first researcher. Secondly, as the experimental application was carried out in the second term, there was a loss of subjects due to the students' support for their families in animal husbandry activities. Nevertheless, the study was conducted as the class sizes were large and there were over 20 students in the groups. Thirdly, it was thought that it would be sufficient to write a scenario for any of the learning objectives that constitute the topic of that week. However, all students generally focused on the same learning outcome and wrote a story script on it. As a suggestion for future research, it can be considered to have each group write a scenario for a different learning outcome, and instead of digitizing a weekly scenario, it can be considered to digitize the scenarios as much as the number of learning outcomes.

The opportunities available to students at the school were very limited. In particular, their access to Information and Communication Technology (ICT) is very limited. Considering the conditions of the school and region where this study was conducted, it may be suggested to repeat this method in future studies in schools with more technological infrastructure and with student groups with greater access to ICT. However, the digitalization of the story scripts they wrote, their appreciation by their classmates, and the presentation of the stories to the other classes after the treatment has been observed to create an interest in the lesson. The study points out that new approaches in teaching such as the digital storytelling method should be used to increase student interest and motivation, albeit with limited resources in rural areas.

OPPORTUNITIES AND THREATS OF K6-8 STUDENTS' LEARNING SHAPING

Vali MEHDINEZHAD

Department of Educational Planning and Management, University of Sistan and
Baluchestan, Zahedan, Iran, valmeh@ped.usb.ac.ir

Orcid ID: 0000-0002-6148-5991

Makale Geliş Tarihi: 20.06.2020 **Makale Kabul Tarihi:** 19.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Mehdinezhad, V. (2021). Opportunities and Threats of K6-8 Students' Learning Shaping. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 174-192

Abstract

The aim of this study was to examine the opportunities and threats that shape student learning in middle schools. A quantitative method was used in this study; 380 subjects were selected, from middle school students in the sixth grade (12-year-olds) and eighth grade (14-year-olds). Samples selection was determined by stratified random sampling, proportionate to the size. Data was collected by questionnaire using measures for student attention during instruction as cited in Bru et al. (2002). Results showed that students gave relatively high scores to factors effective on shaping student learning. However, student influence and parental monitoring had more effect on shaping learning. In terms of factors that threaten shaping of student learning, respondents gave high scores to student and opposition to teachers and off-task orientation was given a score above the average. In order to compare beliefs between male and female students regarding opportunities for shaping student learning, findings showed significant difference between the two groups for the factor of teachers' emotional support (average scores showed boys marked higher than girls) and in parental care (average scores showed that girls marked higher than boys). Regarding factors that threaten shaping student learning, opposition to teachers (average scores showed that girls marked higher than boys); and for the factor opposition to teachers (average scores showed that boys marked higher than girls).

Key words: *shaping of learning, opportunities, Threats, K6-8, students*

K6-8 ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME ŞEKİLLENDİRMESİNİN FIRSATLARI VE TEHDİTLERİ

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokullarda öğrencilerin öğrenmesini şekillendiren fırsat ve tehditleri incelemektir. Bu çalışmada nicel bir yöntem kullanılmıştır; Altıncı

sınıftaki (12 yaşındaki) ve sekizinci sınıftaki (14 yaşındaki) ortaokul öğrencilerinden 380 konu seçildi. Numune seçimi, boyutla orantılı, tabakalı rastgele örnekleme ile belirlendi. Veriler, Bru ve diğ. 'De belirtildiği gibi öğretim sırasında öğrenci dikkatine yönelik ölçüler kullanılarak anket yoluyla toplanmıştır. (2002). Sonuçlar, öğrencilerin öğrenmeyi şekillendirmede etkili faktörlere görece yüksek puanlar verdiğini göstermiştir. Bununla birlikte, öğrenci etkisi ve ebeveyn izleme, öğrenmeyi şekillendirmede daha fazla etkiye sahipti. Öğrencilerin öğrenmesini şekillendirmeyi tehdit eden faktörler açısından, katılımcılar öğrenciye yüksek puanlar vermiş ve öğretmenlere muhalefet vermiş ve görev dışı oryantasyona ortalamanın üzerinde bir puan verilmiştir. Öğrencilerin öğrenmesini şekillendirme fırsatlarına ilişkin erkek ve kız öğrenciler arasındaki inançları karşılaştırmak için, bulgular öğretmenlerin duygusal destek faktörü (ortalama puanlar erkeklerin kızlardan daha yüksek olduğunu gösterdi) ve ebeveyn bakımı (ortalama puanlar) açısından iki grup arasında anlamlı farklılık gösterdi. kızların erkeklerden daha yüksek puan aldığını gösterdi). Öğrencilerin öğrenmesini şekillendirmeyi tehdit eden faktörlerle ilgili olarak, öğretmenlere muhalefet (ortalama puanlar kızların erkeklerden daha yüksek puan aldığını göstermiştir); ve öğretmenlere muhalefet faktörü için (ortalama puanlar erkeklerin kızlardan daha yüksek puan aldığını göstermiştir).

Anahtar Kelimeler: öğrenmenin şekillendirilmesi, fırsatlar, Tehditler, K6-8, öğrenciler

Introduction

There are many factors that influence the shape of student learning. Some factors facilitate learning such as, emotional support from teachers, academic support from teachers, monitoring by teachers and parents, parental care and influence of other students; there are also barriers to student learning such as, off-task orientation, opposition to teachers, and student bullying. These factors are explained separately in the following.

According to Semmer, Elfering, Jacobshagen, Perrot, Beehr and Boos (2008) teachers have reported that emotional support is important in any activity as it creates empathy and friendships, provides encouragement, and fosters confident students. In fact, the definitions of emotional support provided by teachers most commonly involve the attributes of attitude, confidence, warmth, respect, love and empathy (Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011; De Wit, Karioja, Rye, & Shain, 2011). In other words, teacher emotional support refers to approval and an explicitly caring manner. This kind of support is likely to foster connection or attachment in relationships between teachers and students. Teachers who provide emotional support are also more likely to enhance a student's belief in himself or herself to do well at school, thereby improving motivation. Findings reported in several studies indicate that students who had felt emotionally supported by their teachers were more likely to enjoy learning, more highly motivated to strive for academic success and they displayed on-task behavior (Fraser & Fisher, 1982; Merrett & Wheldall, 1987). Emotional support by teachers is a direct way to provide students with experiences

that foster motivational and learning-related experiences that are important to proper academic functioning (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks & Resnik, 2003; Gregory & Weinstein, 2004; Rimm-Kaufman, LaParo, Downer, & Pianta, 2005; Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004). The findings of Malecki and Demaray (2003) showed that emotional support from teachers, conveying feelings of trust and love, rather than being instrumental in shaping student learning and appraisal, was the strongest contributor to development of social skills and academic competence.

Academic support can be misunderstood as an emotional component to encourage and help students to academic behavior and performance (Chouinard, Karsenti, & Roy, 2007; Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). According to DiPerna (2006) academic support from teachers enables students to organize materials, and manage their time in an educational program. In fact, one objective is to train teachers to help students develop the disciplines of self-efficacy, independent learning and self-management. Teachers' academic support for students in grades six through to eight has been consistently perceived as the strongest predictor of motivation according to evaluations of intrinsic interest, perceived value and expectations of success. Wentzel (1998) reported a positive association between teachers that communicated social and academic support and several indicators of positive school values such as intrinsic interest, pursuit of pro social goals (e.g., helping others in the class): and pursuit of social responsibility goals (e.g., paying attention to a teacher's request).

According to Mayorov (2005), given the strong correlation between observing students' performance by teachers, it is essential that teachers gain the necessary skills to monitor their students (Khairo, 2014). Research on teachers' decision-making processes has confirmed a lack of appropriate monitoring among many teachers. According to this research, a great many teachers were reluctant to change their strategy of instruction or pace of lessons once they had been planned, even with evidence that instruction and learning were progressing poorly (Khairo, 2014).

Parental monitoring is defined as a set of correlated parenting behaviors that involve paying attention to and tracking a child's whereabouts, his or her activities, and adaptations (Racz & McMahon, 2011). Research has also shown that an authoritative parenting style, characterized by parental warmth and consistent parental monitoring, provides the optimal environment for school success in adolescents (Annunziata, Hogue, Faw & Liddle, 2006; Attaway & Bry, 2004; Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001; Spera, 2006). When parental monitoring is high quality, or even moderate, then adolescents are more engaged in school. A supportive home environment can function as a protective factor for 'at-risk' adolescents. Annunziata et al (2006) reported that a supportive family environment has been determined as an attribute of resilient children. Annunziata et al, (2006) has defined educational resilience in terms of students that are engaged in school and perform well, even when they are faced with risk factors such as inadequate

home and school environments. These family variables have been applied to predicted students' achievements, perceived competence levels, sense of relatedness to peers, and academic effort (Annunziata et al., 2006). The effects of parental involvement on student achievement can influence an adolescent's social, cognitive, and emotional development.

The literature on student influence has been somewhat overlooked. Recently, however, more attention has been given to how increased student autonomy in shaping learning tasks that can affect motivation and behavior. Research suggests that students who perceived that their classroom climate allowed for a degree of autonomy were more committed and motivated than those who perceived a more controlling environment (Boggiano, Shields, Barrett, Kellam, Thompson, Simons & Katz, 1992; Firestone & Rosenblum, 1988; Grolnick & Ryan, 1987).

This study focused on three different types of student misbehavior or behavior that threatens learning. These were: off-task orientation, opposition to teachers and student bullying. Bru, Stephens and Torsheim (2002) found students' perceptions of class management in terms of teacher support and teacher monitoring accounted for more variance in off-task orientation (i.e., not concentrating on a school task) and opposition to teachers (i.e., confrontations with teachers) than bullying. A possible explanation for this finding is that off-task and oppositional behavior is triggered by frustration related to meeting goals, in other words a student's need for academic support is thwarted. Bullying would not be a logical response to that frustration, because such behavior seems unrelated to the cause of frustration at that particular moment. Bullying behavior might be used by students to protect their sense of self-esteem or popularity, or as a reaction to an experience of frustration with respect to social goals. Making distinctions between these different processes requires instruments that can assess specific behavior, personal and school goals, and perceptions in specific contexts.

Myers and Anderson (2010) defined off-task behavior as occasions as a student's engagement in an activity unrelated to that directed by the teacher. Research indicates that student off-task behavior is less when a teacher is in close proximity (Van Der Mars & Cusimano, 1988). However, Ryan and Yerg (2001) found that when physical education teachers were not able to be present then, the use of distal feedback or "cross group feedback" reduced off-task behavior among students. Distal or cross group feedback is defined as teacher feedback given to the students furthest away from the teacher. Overall, the evidence appears to suggest that off-task behavior is associated with poorer learning in a variety of instructional settings (Baker, Corbett, Koedinger, & Wagner, 2004).

According to Ayenibiowo and Akinbode (2011), bullying describes aggression of one or several individuals on a vulnerable peer, and it can be manifested in three forms: physical, verbal or psychological. General definitions of bullying, as described by experts, are as follows. Physical bullying is any kind of hitting, kicking, spitting, pushing, grabbing personal belongings and such like; verbal bullying is any kind of

Opportunities and Threats of K6-8 Students' Learning Shaping

taunt, harassment, stalking, threatening, yelling, humiliation, spreading rumors and such like; and psychological bullying is any kind of manipulation of social relationships, extortion and such like (Carrera, DePalma, & Lameiras, 2011; James, 2011; Jimerson, Swearer and Espelage, 2010; Klomek et al., 2011). Research has been done to establish reasons for student bullying and a survey has shown that while 40% of students indicated that those who were picked on rarely or never deserved it (Glover, 2000). There are several reasons that students might justify bullying behavior. Students often feel pushed into bullying by peers who bully, because disapproval of the social group could lead to being bullied in the future. In a study done at Keele University in 2002, the survey found that most bullies indicated that students who worked hard in school were targeted more than any other group during early secondary school years of education. A person that bullies often holds no value for academic success or is not capable of the same success so they choose to harass a student that is successful at school. Because the bully does not value education, nor does he or she value cultural difference, the bully exerts authority to show that she or he is superior over the person he or she is teasing (Boulton, 2002). This study also intends to look at the phenomenon of bullying from the same three perspectives: physical, verbal and psychological.

The main objective of this research was to explain the opportunities and threats to shaping student learning on middle school students by asking the following questions:

What is the rate of influence of each factor on opportunities and threats of students' learning shaping?

Is there any relationship between these factors that affect opportunities of students' learning shaping?

Is there any relationship between the factors that affect threats of students' learning shaping?

Is there any difference in perceptions of male and female students in terms of factors that affect opportunities of students' learning shaping?

Is there any difference in perceptions of male and female students in terms of factors that affect threats of students' learning shaping?

Is there any difference in students' perceptions of the factors that affect opportunities of students' learning shaping by grade?

Is there any difference in students' perceptions of the factors that affect threats of students' learning shaping by grade?

Method

The methodology of this study was quantitative research. The study population consisted of 29935 Iranian middle school students (16735 boys and 13200 girls). 380 subjects were selected using the Krejcie, and Morgan (1970) sample size table with stratified random sampling proportionate to the size (Table 1).

Table 1. Population and Sample

Variables		Population	Sample
Students	Gender		
		Boy	16735
		Girl	13200
		6	11186
Grade		7	9926
		8	8823
			112

Data were collected by questionnaire using attention of students during instructions by Bru et al. (2002). The questionnaire had 38 items and included the following nine components; teachers' emotional support; teachers' academic support; teachers' monitoring; parental monitoring; parental care; student influence; and three inhibiting factors on shaping learning: off-task orientation; opposition to teachers; and student bullying. The subjects responded to each item on a 5 point Likert scale from strongly disagree (1) to strongly agree (5). Cronbach's alpha was used to estimate validity of the questionnaire (Table 2).

Table 2. Summary measures of reliability

Variables	N. of Items	α
Teachers' emotional support	6	.82
Teachers' academic support	4	.69
Teachers' monitoring	5	.73
Parental monitoring	6	.79
Parental care	4	.65
student influence	2	.68
Off-task orientation	4	.65
Opposition toward teachers	3	.84
Bullying of other students	4	.65
Total	38	.81

Data analysis included calculations for Means, Standard Deviation, Eigenvalues, Variance Explained, Correlation, t-test, Analysis of Variance, and Bonferroni Post Hoc test by SPSS20.

Results

- What is the rate of influence of each factor on opportunities and threats of students' learning shaping?

Opportunities and Threats of K6-8 Students' Learning Shaping

Table 3. *Rate of influence of following factors on opportunities and threats of students' learning shaping (N=380)*

	Variables	Min.	Max.	Mean
Opportunities	teachers' emotional support	6.00	30.00	18.6263
	teachers' academic support	4.00	20.00	12.9789
	teachers' monitoring	5.00	25.00	15.6579
	parental monitoring	10.00	30.00	24.4105
	parental care	4.00	19.00	11.1789
	student influence	2.00	10.00	7.5316
Threats	off-task orientation	4.00	20.00	11.7263
	opposition toward teachers	3.00	15.00	9.8263
	bullying of other students	8.00	20.00	15.0838

The instrument of this research included items intended to tap the effective factors on shaping and inhibition of student learning. The figures shown in Table 3 demonstrate that students had relatively high scores for effective factors on shaping student learning. However, comparisons showed that student perception, student influence (M=7.53, SD=2.07) and parental monitoring (M=24.41, SD=4.21) were the most effective factors on shaping learning. In terms of barriers to shaping student learning, respondents gave higher scores to bullying (M=15.08, SD=2.66) and opposition to teachers (M=9.83, SD=2.21) compared to off-task orientation (M=11.72, SD=2.45).

- Is there any relationship between these factors that affect opportunities of students' learning shaping?

Table 4. *Eigenvalues, Variance Explained, and Intercorrelation between the effective factors on opportunities of students' learning shaping (N=380)*

	teachers' emotional support	teachers' academic support	teachers' monitoring	parental monitoring	parental care	student influence
Teachers' Emotional Support	1					
Teachers' Academic Support	.518**	1				

Teachers' Monitoring	.608**	.492**				
Parental Monitoring	.412**	.333**	.378**			
Parental Care	.279**	.112**	.384**	.232**		
Student Influence	.537**	.478**	.470**	.407**	.352**	1
Eigenvalues	7.85	2.28	1.59	1.44	1.19	1.10
Variance explained	29.1%	8.4%	5.9%	5.3%	4.4%	4%
Total: 57.3%						

**P < .01

Table 4 shows Eigenvalues, variance and correlation between factors. In fact, there was relatively high positive correlation between the factors under consideration. The highest correlation was related to teachers' emotional support with teachers' monitoring ($r=.608$); student influence ($r=.537$); and teachers' academic support ($r=.518$). There was also high positive correlation between the other factors. Altogether, factors explained 57.3% of variance.

- Is there any relationship between the factors that affect threats of students' learning shaping?

Table 5. Eigenvalues, Variance Explained, and Intercorrelation between the effective factors on threats of students' learning shaping (N=380)

	off-task orientation	opposition toward teachers	bullying of other students
Off-Task Orientation	1		
Opposition toward Teachers	.292**		
Bullying of Other Students	.308**	.071	1
Eigenvalues	4.44	1.59	.74
Variance explained	44.4%	15.9%	7.4%
Total: 67.7%			

**P < .01 P > .05

Table 5 shows Eigenvalues, variance and correlation between factors. Analysis of data about correlation between effective factors on the inhibition of learning showed a relatively high positive correlation between bullying with off-task orientation ($r=.308$); and opposition to teachers with off-task orientation ($r=.292$).

Opportunities and Threats of K6-8 Students' Learning Shaping

There was no significant correlation between bullying and opposition to teachers. Altogether, factors explained 67.7% of the variance.

- Is there any difference in perceptions of male and female students in terms of factors that affect opportunities of students' learning shaping?

Table 6. *The comparison of boy and girl students' perception about effective factors on opportunities of students' learning shaping (N=380)*

Variables	Sex	N	Mean	Std. D.	t	df
teachers' emotional support	boy	212	19.5566	5.81399	3.602 **	378
	girl	168	17.4524	5.45071		
teachers' academic support	boy	212	12.8113	2.85880	-1.189	378
	girl	168	13.1905	3.35335		
teachers' monitoring	boy	212	15.9811	4.09596	1.772	378
	girl	168	15.2500	3.86253		
parental monitoring	boy	212	23.5660	4.51017	-4.503**	378
	girl	168	25.4762	3.53079		
parental care	boy	212	10.8585	2.95444	-2.425**	378
	girl	168	11.5833	2.81658		
student influence	boy	212	7.5094	2.14297	-.234	378
	girl	168	7.5595	1.97803		

P > .05 *P < .05 **P < .001

Independent sample t-tests were performed to compare beliefs among boys and girls on opportunities for shaping student learning. These analyses revealed a significant difference between the two groups in opportunities for shaping student learning. There was significant difference in scores between boys ($M=19.56$, $SD=5.81$) and girls [$M=17.45$, $SD=5.45$; $t(378)=3.60$, $P < .001$] in the factor of teachers' emotional support (averages showed that boys scored higher than girls); significant difference in scores for boys ($M=23.56$, $SD=4.51$) and girls [$M=25.48$, $SD=3.53$; $t(378)=-4.50$, $P < .001$] in parental monitoring factor (averages showed that girls scored higher than boys); and there was also significant difference in scores for boys ($M=10.86$, $SD=2.95$) and girls [$M=11.58$, $SD=2.82$; $t(378)=-2.425$, $P < .05$] for parental care (averages showed that girls scored higher than boys).

- Is there any difference in perceptions of male and female students in terms of factors that affect threats of students' learning shaping?

Table 7. *The comparison of boy and girl students' perception about effective factors on threats of students' learning shaping (N=380)*

Variables	Sex	N	Mean	Std. D.	df	t
off-task orientation	boy	212	11.6509	2.39685		-.674

	girl	168	11.8214	2.51063		
opposition toward teachers	boy	212	9.6321	2.14774	378	-
	girl	168	10.0714	2.27344		1.930**
bullying of other students	boy	192	15.4375	2.46998		2.729**
	girl	166	14.6747	2.81816		

P > .05 *P < .05 **P < .01

Independent sample t-tests were performed to compare perceptions between male and female students about threats to student learning (Table 7). These analyses revealed a significant difference between the two groups in some effective factors on inhibition to learning. There was significant difference in scores for boys ($M=9.32, SD=2.15$) and girls [$M=10.07, SD=2.17; t(378)=-1.930, P < .05$] in the factor of opposition to teachers (averages showed that girls scored higher than boys); and significant difference in scores for boys ($M=15.44, SD=2.47$) and girls [$M=14.67, SD=2.82; t(378)=2.729, P < .01$] in opposition to teachers factor (averages showed that boys scored higher than girls). There was no significant difference between the two groups for the factor of off-task orientation [$M=11.65, SD=2.39; t(378)=0.674, P > .05$].

- Is there any difference in students' perceptions of the factors that affect opportunities of students' learning shaping by grade?

Table 8. The comparison of students' perception about effective factors on opportunities of students' learning shaping by grade (N=380)

Variables		Sum Sq.	df	Mean Sq.	F	Grade	Mean	Std. D.
teachers' emotional support	B. G.	853.693	2	426.847	13.807**	K6	20.5352	5.05244
	W. G.	11655.2	377	30.916		K7	17.1667	5.63099
	T. G.	12508.9	379			K8	17.8482	6.07196
teachers' academic support	B. G.	44.608	2	22.304	2.355	K6	13.2817	2.95202
	W. G.	3571.22	377	9.473		K7	12.5000	3.17931
	T. G.	3615.83	379			K8	13.1339	3.11779
teachers' monitoring	B. G.	276.111	2	138.056	8.965**	K6	16.6761	3.87673
	W. G.	5805.41	377	15.399		K7	14.6587	3.48749
	T. G.	6081.52	379			K8	15.4911	4.41740

Opportunities and Threats of K6-8 Students' Learning Shaping

parental monitoring	B. G.	276.544	2	138.272	8.095**	K6	25.5070	3.55254
	W. G.	6439.41	377	17.081		K7	23.6349	4.74401
	T. G.	6715.95	379			K8	23.8929	4.07886
parental care	B. G.	140.857	2	70.429	8.635**	K6	11.9296	3.02858
	W. G.	3074.97	377	8.156		K7	10.9524	2.46530
	T. G.	3215.83	379			K8	10.4821	3.03428
student influence	B. G.	127.898	2	63.949	16.129**	K6	8.2817	1.71917
	W. G.	1494.72	377	3.965		K7	7.1190	2.14143
	T. G.	1622.62	379			K8	7.0446	2.13250

P > .05 **P < .001

The comparison of students' perceptions about opportunities for shaping learning by grade with use of Analysis of Variance showed a significant difference between the groups. The sixth grade students described factors of teachers' emotional support, teachers' monitoring, parental monitoring, parental care, and student influence on shaping of learning as more effective than did students in grades seven and eight. Bonferroni Post Hoc test certified the mean score differences between sixth grade students with scores given by students in grades seven and eight (Table 8).

- Is there any difference in students' perceptions of the factors that affect threats of students' learning shaping by grade?

Table 9. *The comparison of students' perception about effective factors on threats of students' learning shaping by grade (N=380)*

Variables		Sum Sq.	df	Mean Sq.	F	Grade	Mean	Std. D.
off-task orientation	B. G.	6.838	2	3.419	.570	K6	11.7465	1.93305
	W. G.	2260.69	377	5.997		K7	11.5556	2.58783
	T. G.	2267.53	379			K8	11.8929	2.84227
opposition toward teachers	B. G.	60.283	2	30.141	6.333**	K6	10.3099	1.79512
	W. G.	1794.25	377	4.759		K7	9.3730	2.06585
	T. G.	1854.53	379			K8	9.7232	2.69537

Vali Mehdinezhad

bullying of other students	B. G.	21.532	2	10.766	1.525	K6	14.8768	2.68125
	W. G.	2505.95	355	7.059		K7	14.9913	2.80818
	T.	2527.48	357			K8	15.4571	2.44567

P > .05 **P < .001

In Table 9, the compute of Analysis of Variance on students' perceptions about threats to learning by grade showed significant difference between groups in the factor of opposition to teachers, and the sixth grade students gave a higher score to this factor for inhibiting learning in comparison with the other grades. Bonferroni Post Hoc test certified this difference. In the other factors, there was no significant difference between the groups.

Discussion

The present study set out to explore perceptions of middle school students on factors effective on shaping and inhibiting learning. Today, education plays a critical role in children's personal development. Research indicates that teachers, parents and students themselves can exert optimal influence on learning processes and thereby achieve higher test scores, overall better performance and academic success. In other words, there are several factors that promote effective learning in children such as teachers' and parents' beliefs, attitudes and perceptions on education. These can have a positive affect on children's learning.

In the first step, data analysis showed that students gave relatively high scores for factors affective on shaping student learning. However, the factors of student perception, student influence and parental monitoring were most effective on shaping learning. The computations for median and rank order confirmed that these factors outranked other components. In terms of barriers to shaping student learning, respondents gave a higher score to bullying and opposition to teachers than to off-task orientation.

Results also indicated a relatively high positive correlation between factors effective on shaping and inhibiting learning (Tables 4 and 5). However, there was significant difference in scores for boys and girls for the factor of teachers' emotional support; significant difference in scores for boys and girls in parental monitoring; significant difference in scores for boys in parental care; and significant difference in scores for boys and girls in opposition to teachers; and significant difference in scores for boys and girls for opposition to teachers (Tables 6 and 7). These differences were observed in some factors by comparisons of students' perception by education grade. In fact, sixth grade students described the factors of teachers' emotional support, teachers' monitoring, parental monitoring, parental care, and student influence on shaping learning as more effective than did students in grades seven and eight (Table 8); and in terms of grade, scores for factors that inhibit learning

showed that sixth grade students gave higher scores to this factor on inhibition of learning in comparison with other grades (Table 9).

The results of this study support by results of previous studies as follows: in teachers' emotional support (Crosnoe et al., 2004; Greenberg et al., 2003; Gregory & Weinstein, 2004; Roeser, Midgley & Urdan, 2000; Zins et al., 2004; Bru et al., 2002; Malecki & Demaray, 2003; Murdock, Miller & Kohlhardt, 2004; Ibanez, Kuperminc, Jurkovic & Perilla, 2004; Ryan, Patrick & Shim, 2005; Marchant et al., 2001; Duchesne & Larose, 2007); teachers' academic support (Chouinard, Karsenti & Roy, 2007; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007; Cheryl, 2009; Plunkett, Henry, Carolyn, Houlberg, Sands, & Tovah; Abarca-Mortensen, 2008); teacher monitoring (Goldberg, 1989; Stalling, 1985); parental monitoring and care (Ratelle, Larose, Guay & Senecal, 2005; Soenens & Vansteenkiste, 2005; Niemiec, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci & Ryan, 2006; Annunziata et al, 2006; Attaway & Bry, 2004; Marchant et al., 2001; Spera, 2006); student influence (Boggiano et al, 1992; Firestone & Rosenblum, 1988; Grolnick & Ryan, 1987; Bru et al., 2002); off-task behaviors (Shapiro, 2004; Ryan and Yerg, 2001); student bullying (Jimerson et al., 2010; Glover, 2000; Boulton, 2002); and opposition to teachers (Bru et al., 2002).

Conclusion

This study examines the opportunities and threats associated with the shaping of student learning. Therefore, before results concluded, some of its methodological limitations are discussed. Data collected through quantitative and cross-sectional studies may be more subjective than objective, and also students' perceptions may change in place and time. Such limitations make it prudent to extend the results to other situations. As the findings of this study, the findings of other researchers show that among younger adolescents have also revealed associations between teacher monitoring and academic achievement, less academic alienation and lower levels of problem behavior. However, these ratings are somewhat different (Bru et al., 2002; Eccles et al., 1997). Therefore, based on the findings of this study and other researchers, teachers have a great impact on motivating students as well as proper shaping of students' learning (Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006; Wentzel, 2002). Teachers' scientific support for students is another component that can be effective as an opportunity to shape student learning (Bru, Stephens, & Torsheim, 2002; Thuen & Bru, 2000; Zimmer-Gembeck et al., 2006). In fact, students who see their teachers as supportive try harder and, instead of being frustrated or quitting, feel less alienated from school (Furrer & Skinner, 2003; Thuen, Bru, & Ogden, 2007). In this regard, teachers' emotional support and monitoring also have a significant impact (although moderate) on the shaping of students' learning (Reeve, Deci, & Ryan, 2004; Thuen & Bru, 2000).

In contrast to these findings, the findings are in accordance with previous results indicating off-task orientation can therefore become an important source of conflict between pupils and teachers, and this can be a serious threat to the formation of student learning (Birkemo, 2000). So a change in off-task orientation

can significantly turn this threat into an opportunity (Murberg & Bru, 2003; Thuen & Bru, 2000). If students do not feel comfortable in their school environment, their ability to learn new things and concepts is compromised. Student frustration in the classroom can lead to opposition from teachers (Cakmakci, 2019; Bru, Stephens, & Torsheim, 2002). Bullying of students is another threat to the shaping of learning, which is confirmed by this and other research (Glover, Gough, Johnson, & Cartwright, 2000). At the same time, it is recommended that teachers use supportive strategies instead of control strategies to reduce these threats.

Results suggest that teachers need to reach a sufficient level of pedagogical knowledge in order to deliver appropriate educational and management activities in their classrooms. These skills can have a strong and positive impact on students. Continuous communication between teachers and parents is strongly recommended. These findings suggest that tailoring management strategies to individual students and avoiding individual favoritism might present the best opportunity to improve student behavior. However, previous research suggests that teacher behavior has a greater impact learning among younger students (Pianta, 1999). Moreover, further research with other methods of data collection is needed to validate the findings of the present study, which have been determined by self-reporting. More experimental or longitudinal studies, with sufficient variance in class management, are required to identify causal effects and directions. Finally, future studies should address how students' perceptions of effective factors on shaping and inhibiting learning might interact with characteristics of individual students and determine specific responsibilities of teachers, parents and students in order to implement positive factors and remove the negative factors on student learning.

References

- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., & Liddle, H.A. (2006). Family functioning and school success in at-risk, inner-city adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 105- 113.
- Attaway, N. M. & Bry, B. H. (2004). Parenting style and Black adolescents' achievement. *Journal of Black Psychology*, 30(2), 229-247.
- Ayenibowo, K. O., PhD., & Akinbode, G. A. (2011). Psychopathology of bullying and emotional abuse among school children. *Life Psychology*, 19(2), 127-141.
- Baker, R.S., Corbett, A.T., Koedinger, K.R., & Wagner, A.Z. (2004). Off-task behavior in the cognitive tutor classroom: When students "game the system." *Proceedings of ACM CHI 2004: Computer-Human Interaction*, (pp. 383-390), Vienna, Austria
- Birkemo, A. (2000). Kan ungdomsskolen forbedres? [Can the secondary school be improved?; in Norwegian]. In G. Grepperud (Ed.), *Tre a'rs kjedsomhet* [Three years of boredom]. Oslo, Norway: Gyldendal Akademisk

Opportunities and Threats of K6-8 Students' Learning Shaping

Boggiano, A. K., Shields, A., Barrett, M., Kellam, T., Thompson, E., Simons, J., & Katz, P. (1992). Helplessness deficits in students: the role of motivational orientation. *Motivation and Emotion* 16(3), 271–296.

Boulton, M., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between Secondary School Pupils. Definitions of Bullying, Attitudes Towards Bullying, and Tendencies to Engage in Bullying: Age and Sex Differences. *Educational Studies*, 28(4): 353-370

Bru, E., Stephens, P., and Torsheim, T. (2002). Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287–307. DOI: 10.1016/S0022-4405(02)00104-8

Cakmakci, M. (2019). Interaction in Project Management Approach within Industry 4.0 Advances in Manufacturing II (pp. 176-189): Springer

Carrera, M. V., Depalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school setting. *Education Psychology Review*, 23,479-499. doi:19.1007/s10648-011-9171-x

Cheryl, T. Jeffries (2009.) Academic Support and Academic Identity of African American Males Labeled Emotionally Handicapped (EH)

Chouinard, R., Karsenti, T., & Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 501-517.

Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student – teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60 – 81.

De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of Declining Classmate and Teacher Support Following the Transition to High School: Potential Correlates of Increasing Student Mental Health Difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20576>

DiPerna, J. C. (2006). Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools*, 43, 7-17

Duchesne, S., & Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1501–1521.

Eccles, J. S., Early, D., Fraser, K., Belansky, E., & Mc Carthy, K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy in the context of family, school, and peer group to successful adolescent development. *Journal of Adolescent Research*, 12, 263–286.

Firestone, W., & Rosenblum, S. (1988). The alienation and commitment of students and teachers in urban high schools. Washington, DC: Rutgers University and Office of Educational Research and Improvement.

Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal* 19(4), 498–518.

Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.

Glover, D., Gough, G., Johnson, M., and Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 Secondary Schools: Incidence, Impact, and Intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156. doi.org/10.1080/001318800363782

Goldberg, L. (1989). *Implementing cooperative learning within six elementary school learning disability classrooms to improve math achievement and social skills*. Practicum, Nova University (ERIC Document Reproduction Service No. ED 262915)

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*. Special Issue: *Prevention that Works for Children and Youth*, 58(6/7), 466 – 474.

Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 405 – 427.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology* 52(5), 890–898.

Ibanez, G. E., Kuperminc, G. P., Jurkovic, G., & Perilla, J. (2004). Cultural attributes and adaptations linked to achievement motivation among Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 559–568.

James, D., Flynn, A., Lawlor, M., Courtney, P., Murphy, N., & Henry, B. (2011). A friend in deed? Can adolescent girls be taught to understand relational bullying? *Child Abuse Review*, 20, 439-454. doi: 10.1002/car.1120

Jimerson, S.R.; Swearer S.M.; and Espelage, D.L. (2010). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, Rutledge, New York.

Khairo, M. O. (2014). Information System in Monitoring Education Students Achievements, *International Journal of Computer Applications*, 95(2), 33-36

Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 41(5), 501-516. doi: 10.1111/j.1943-278X.2011.00046.x

Krejcie, R.V., & Morgan, D.W., (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*. 30, 607-610

Opportunities and Threats of K6-8 Students' Learning Shaping

Malecki C.K. and M.K. Demaray. (2003). what type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, inshapingal, appraisal, and instrumental support, *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252.

Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. G. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567-582

Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505–519.

Merrett, F., & Wheldall, K. (1987). Natural rates of teacher approval and disapproval in British primary and middle school classrooms. *British Journal of Educational Psychology* 57(1), 95–103.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60(4), 981–992.

Murberg, T. A., & Bru, E. (2003). School related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332. doi. org/10.1177/0143034304046904

Murdock, T. B., Miller, A., & Kohlhardt, J. (2004). Effects of classroom context variables on high school students' judgments of the acceptability and likelihood of cheating. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 765–777.

Myers, A., & Anderson, S. (2010). How Teacher Positioning in the Classroom Affects the On-Task Behavior of Students, *e-Journal of Student Research*, 2(1), 1-9

Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29(5), 761–775.

Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. <http://dx.doi.org/10.1037/A0023311>

Patrick H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98.

Plunkett, Scott W.; Henry, Carolyn S.; Houtberg, Benjamin J.; Sands, Tovah; Abarca-Mortensen, Sandra. (2008). Academic Support by Significant Others and Educational Resilience in Mexican-Origin Ninth Grade Students from Intact Families. *Journal of Early Adolescence*, 28(3), 333-355

Racz, S. J., & McMahon, R. J. (2011). The Relationship between Parental Knowledge and Monitoring and Child and Adolescent Conduct Problems: A 10-Year Update, *Clin Child Fam Psychol Rev*, 14(4), 377–398, DOI 10.1007/s10567-011-0099-Y

Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senecal, C. (2005). Perceptions of Parental Involvement and Support as Predictors of College Students' Persistence in a Science Curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 286–293.

Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (Vol. 4, pp. 31–59). Greenwich, CT: Information Age Press

Rimm-Kaufman, S. E., LaParo, K. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in the kindergarten classroom. *Elementary School Journal*, 105(5), 377 – 394.

Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (2000). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422.

Ryan, A.M., Patrick, H., & Shim, S.O. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate or dependent help-seeking tendencies in math class. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 275-285.

Ryan, S., & Yerg, B. (2001). The effects of cross group feedback on off-task behavior in a physical education setting. *Journal of Teaching Physical Education*, 20(2), 172–188.

Semmer, N. K., Elfering, A., Jacobshagen, N., Perrot, T., Beehr, T. A., & Boos, N. (2008). The emotional meaning of instrumental social support. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 235-251. <http://dx.doi.org/10.1037/1072-5245.15.3.235>

Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems: Direct assessment and intervention* (3rd. Ed.). New York: Guilford Press.

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589–604.

Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456-490.

Thuen, E. & Bru, E. (2000). Learning environment, meaningfulness of schoolwork and ontask-orientation among Norwegian 9th grade students. *School Psychology International*, 21, 393-413.

Opportunities and Threats of K6-8 Students' Learning Shaping

Thuen, E., Bru, E. and Ogden, T. (2007) 'Coping Styles, Learning Environment and Emotional and Behavioural Problems. Students' Perceptions of Learning Environment', *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51: 347–69.

Van Der Mars, H., & Cusimano, B. (1988, May). *The effects of differential proximity on student off-task behavior in physical education*. Paper presented at the annual meeting of the Association for Behavior Analysis, Philadelphia.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.

Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.

Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.): *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN STEM EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ VE MÜHENDİSLİK ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ*

Gamze KIRILMAZKAYA

Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gamzekirilmazkaya@gmail.com

Orcid ID: 0000-0003-0429-4627

Makale Geliş Tarihi: 03.07.2020 **Makale Kabul Tarihi:** 19.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atrf: Kırılmazkaya, G. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Stem Eğitimine Yönelik Tutumlarının ve Mühendislik Anlayışlarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 193-216

Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin STEM tutum düzeylerini belirlemek ve STEM eğitiminin bir disiplini olan mühendislik anlayışlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada karma araştırma desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak STEM tutum ölçeği ve açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Orjinali "Students' Attitudes toward Science, Technology, Engineering, Mathematics Education" olan STEM tutum ölçeğinin, Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz, Yiğit Koyunkaya, Güler ve Güzey (2017) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin mühendis ve mühendislik kavramlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı çalışma grubu 148 ortaokul öğrencisinden oluşurken, nitel verilerin toplandığı çalışma grubu ise 20 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin STEM eğitimine yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin STEM tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmanın nitel bulgularına göre öğrencilerin mühendis ve mühendislik hakkında kısmen yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin mühendisler hakkındaki düşüncelerinin sınırlı olmadığı söylenebilir. Araştırma sonucunda, öğretim programlarında STEM alanlarına özellikle de mühendislik alanına daha fazla yer verilmeli, sınıflarda STEM köşeleri ve okullarda STEM laboratuvarları oluşturulmalı gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitime yönelik tutum, mühendislik anlayışı, ortaokul öğrencileri

* Bu çalışmanın veri toplama kısmı 2020 yılından önce hazırlandığından, TR Dizin Başvuru ve Değerlendirme Süreçleri kriterlerinden etik onay belgesi alınma zorunluğunu kapsamamaktadır.

ATTITUDES OF MIDDLESCHOOL STUDENTS TOWARDS STEM EDUCATION AND INVESTIGATION OF THEIR ENGINEERING UNDERSTANDING

Abstract

In this study, it was aimed to determine the STEM attitude levels of middle school students and to determine their understanding of engineering, which is a discipline of STEM education. Mixed research design was used in the research. The STEM attitude scale and an interview form consisting of open-ended questions were used as data collection tools in the study. The STEM attitudes scale, originally "Students' Attitudes toward Science, Technology, Engineering, Mathematics Education", was adapted into Turkish by Yılmaz, Yiğit Koyunkaya, Güler, and Güzey (2017). An interview form was used to determine the students' views on the concepts of engineer and engineering. The study group in which the quantitative data of the study were collected consists of 148 middle school students, while the study group in which qualitative data was collected consists of 20 students. According to the results obtained from the research, it was determined that the students had a positive attitude towards STEM education. Also, no significant difference was found between the STEM attitude levels of the students according to the gender variable. According to the qualitative findings of the research, it can be said that the students have sufficient knowledge about engineer and engineering. In this context, it can be said that students' thoughts about engineers are not limited. As a result of the research, it was suggested that STEM fields, especially engineering, should be included in the curriculum, STEM corners in classrooms and STEM laboratories should be created in schools.

Key words: *STEM education attitude, engineering understanding, middle school students*

Giriş

21. yüzyılda içinde bulunacakları iş gücü rekabetinde ihtiyaç duyacakları matematiksel ve bilimsel alt yapıyı geliştirebilecekleri insan yetiştirmede öne çıkan eğilim, yaşam boyu öğrenmenin önemini bilen, analitik ve eleştirel düşünebilen, yaratıcı ve yenilikçi, problem çözen, işbirliği içerisinde öğrenen, girişimci ve sorumluluk bilinci gibi becerilere sahip bireyler yetiştirmektir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bu amaçla ülkelerin geleceğini oluşturacak çocukları bu becerilere sahip bireyler olarak yetiştirebilmek için eğitim politikalarında Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering), Matematik (Mathematics) disiplinlerini içeren STEM anlayışına doğru bir yönelim olduğu görülmektedir (Bybee, 2010). Ülkelerin teknolojide ilerlemek, ekonomik alanda gelişimini sağlamak ve sürdürebilmek için, STEM eğitiminin desteklenmesi ve STEM alanlarında meslek sahibi bir toplum oluşturulması gereklidir (Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014; Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği TÜSİAD, 2014).

Gamze Kırılmazkaya

STEM eğitiminde öğrencilerin bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında yeterliklerini artırmak ve gelecekte öğrencileri becerilerine göre bu alanlara yönlendirmek amaçlanmıştır (Thomasian, 2011; Batı, Çalışkan ve Yetişir, 2017; Becker ve Park, 2011). STEM eğitimi mühendislik/mühendislik teknolojileri uygulamalarının entegrasyonu aracılığıyla fen ve matematik disiplinlerinin içeriğinin öğretilmesi ve öğrenilmesi olarak tanımlanmaktadır (Moore, Johnson & Peters-Button 2015).

STEM eğitimi öğrencilere problem çözme, sorgulayabilme, analitik düşünme, bilimsel okuryazar, yenilikçi, üst düzey ve eleştirel düşünme yeterlilikleri kazandırmayı ve geliştirmeyi amaçlamaktadır (Morrison, 2006). STEM eğitiminin öğrencileri eleştirel düşünme, problem çözme, sistematik düşünme, yaratıcı olma, etik değerleri olan, işbirliği yapma, liderlik yeteneği, bilimsel düşünme, girişimcilik, merak ve hayâl gücü, iletişime açık, bilgiye erişebilme ve kullanabilme gibi 21. yüzyıl becerilerinin elde edilmesinde ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bybee, 2010; Tezel ve Yaman, 2017).

STEM in E harfine karşılık gelen mühendislik boyutu, fen, matematik ve teknolojiyi kullanan en dinamik boyuttur (Bagiati & Evangelou, 2015; Yıldırım ve Altun, 2017). Mühendisler matematik ve doğa bilimleri bilgisi ile problemleri çözmeye çalışan ve ürettiğiyle topluma fayda sağlayan kişilerdir (Taşdemir ve Kaya, 2009). 21. Yüzyılda topluma ve gereksinimlerine uygun mühendisler yetiştirilememektedir. Bu nedenle ABD eğitim sisteminde mühendislik eğitiminin yenilenmesi gerektiği belirtilmiş olup, mühendislik eğitiminin kalitesini artırmak, geliştirmek ve yaygınlaştırmak için birçok mühendislik eğitimi programları başlatılmıştır. Bu durum mühendislik eğitiminin ilgili öğretim programı çalışmalarına da yansımıştır. ABD’de fen eğitimine yön veren the Next Generation Science Standarts (NGSS) adlı öğretim programında fenin mühendislik ve matematikle harmanlandırılarak öğretilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Aydeniz ve Bilican, 2018). Amerika’da ortaya çıkan bu eğitim reformu daha sonra Türkiye dahil birçok ülkenin eğitim sistemini etkilemiştir. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı okullarda öğretim programının uygulamasında değişmeye gitmiştir. MEB (2017) tarafından yayınlanan Fen Bilimleri Öğretim Programında, fen ve mühendislik uygulamaları, mühendislik ve tasarım becerileri, fen mühendislik ve teknoloji ilişkileri gibi ifadeler yer almaktadır. Programda Mühendislik ve Tasarım Becerileri alanı; “fen bilimlerini matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirmeyi sağlayarak, problemlere disiplinler arası bakış açısıyla, öğrencileri buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırarak, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturmalarını ve bu ürünlere nasıl katma değer kazandırılacakları konusunda stratejileri geliştirmesini kapsamaktadır” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2017). Programda fen ve mühendislik uygulamaları “öğrencilerin mühendislik ve bilim arasındaki bağlantıyı kurmalarına, disiplinler arası etkileşimi anlamalarına ve öğrendiklerini yaşantısal hâle getirerek dünya görüşü geliştirmelerine yardımcı olmaktır” şeklinde amaçlanmaktadır (MEB, 2017). MEB Yegitek tarafından hazırlanan STEM Eğitimi Raporunda, STEM

Ortaokul Öğrencilerinin Stem Eğitimine Yönelik Tutumlarının ve Mühendislik Anlayışlarının İncelenmesi

uygulamalarının ön plana çıkması sağlanarak öğrencilerin STEM eğitimine yönelik bilgi ve yetkinliklerinin geliştirilmesi ulusal hedefler arasında belirtilmiştir (MEB, 2016).

Altun ve Yıldırım (2017) STEM eğitiminde bilim insanları ve mühendislerin ekonomik gelişmede önemli olduğunu, hızlı gelişen teknoloji ve inovasyona ayak uydurabilen ve bilimsel okuryazar bireylerin yetişmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bilimsel alanda önderlik ve ekonomik büyüme için STEM eğitimi önemli görülmektedir. Bunun için STEM eğitiminin desteklenmesi ve STEM alanlarında meslek edinme konusunda farkındalığın oluşturulması ve artırılması sağlanabilir (Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014). STEM eğitimi öğrencilerin STEM meslek gruplarına olan ilgisini artıracaktır (Gülhan ve Şahin, 2016; Honey, Pearson, & Schweingruber, 2014; Tseng, Chang, Lou ve Chen, 2013) ve öğrencilerin gelecekteki meslekler hakkında fikir sahibi olmalarında yardımcı olacağı savunulmaktadır.

Mühendislik bir meslek olarak bilinir ancak mühendislik bir problem çözme, bir ürün üretme ve tasarlama süreci olarak da tanımlanabilir. Bu bağlamda mühendislik bilim, matematik ve teknolojik bulguları kullanarak yeni teknolojileri üreten bir yaklaşım olarak STEM eğitiminde önemli rol oynamaktadır (Yıldırım ve Altun, 2017). Alan yazında ilköğretim çağındaki öğrencilerin mühendis ve mühendislik algılarının incelendiği çalışmaların az olduğu görülmüştür (Capobianco, Diefes-Dux, Mena, & Weller, 2011; Karataş, Micklos, & Bodner, 2011; Fralick, Kearn, & Thompson, 2009). Yapılan çalışmalarda öğrencilerin mühendis ve mühendislik kavramı hakkında algılarının zayıf olduğu görülmüştür (Karataş, ve diğ., 2011; Marulcu ve Sungur, 2014).

Mühendislik hakkında bilgi edinme öğrencilerin bilimsel ve teknik olarak kariyerlerine ulaşmayı ve farkındalığı artıracaktır. Öğrencilerin erken yaşlarda mühendislik eğitimi ile tanışmaları fen ve matematik disiplinleri başta olmak üzere diğer disiplinlere de önem vermelerini sağlar, mühendislik mesleğine ilgilerini geliştirebilir ve birçok yetenekli öğrenciyi cesaretlendirebilir (Hester & Cunningham, 2007). Bu yüzden mühendislik temelli öğrenme için öncelikle öğrencilerin bir mühendisin ne iş yaptığını, sahip olması gereken özellikleri ve mühendisliğin ne olduğunu lisans seviyesine gelmeden anlamaları gerekmektedir (Ünlü ve Dökme, 2017).

Öğrencilerin gelecekteki kariyerleriyle ilgili karar almaya ortaokul düzeyinden itibaren başlanması gerektiği belirtilmektedir (Tai, 2006). Ayrıca ortaokul eğitim düzeyindeki öğrencilerin tutumlarının ve ilgi değişikliklerinin yaşamın diğer zamanlarından daha uzun süren etkileri olduğu varsayılmaktadır (Anderman & Maehr, 1994). STEM eğitime yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin STEM alanlarına yönelik amaçlarının olumlu olması beklenmektedir. STEM alanlarına yönelik tutum, öğrencilerin bu alanlardan hoşlanma düzeylerini, bu alanları ne kadar önemli gördüklerini, bu alanları günlük hayatla ve teknoloji ile entegre etmeye yönelik tutumlarını inceleyen bir değişkendir. Bu nedenle çalışmada ortaokul

Gamze Kırılmazkaya

öğrencilerinin STEM yönelik olumlu veya olumsuz tutumlarının ortaya çıkarılması önemli görülmektedir.

Erken yaşlarda çocukların farkındalık ve tutumlarının belirlenmesi, buna göre çeşitli eğitim programları ve politikalarının düzenlenmesine önayak olacaktır. STEM eğitimine yönelik öğrenci tutumlarını belirlemek gelecekte uygulanacak etkinliklerin gelişimini incelemek açısından da önemli olacağı düşünülmektedir.

ÖSYM tarafından yapılan sınavlarda sayısal alanlarda üniversiteye yerleştirilen sayısal bölüm öğrencileri içerisinde erkeklerin STEM alanları yerleştirme oranının ortalama % 81,39, kızların ise % 18,61 olarak belirlenmiştir (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Cavaş, Çorlu, Öner ve Özdemir, 2015). Bu oranlara göre erkek ve kızların STEM alanları yerleştirme oranları arasında büyük bir fark olduğu söylenebilir. Bu farkı azaltmak veya ortadan kaldırmak için kız öğrencilerin STEM alanlarına yönlendirilmesi gerekmektedir.

Mühendislikle ilgili yanlış algılamalar, kız öğrencilerin bu mesleği seçmemesine neden olmaktadır (Gülhan ve Şahin, 2018). Hem STEM eğitiminin en dinamik disiplini olan mühendislikle ilgili toplumda yer alan cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırmada hem de kız çocuklarını başta mühendislik olmak üzere STEM in diğer disiplinlerine yönlendirmede öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi önemlidir.

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin STEM eğitimi hakkındaki tutumlarını belirlemek ve STEM eğitiminin en dinamik disiplini olan mühendislik hakkında anlayışlarını incelemektir. Buna göre araştırmanın alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Ortaokul öğrencilerinin STEM eğitime yönelik tutumları nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından STEM eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin mühendis ve mühendislik anlayışları nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada hem nitel hem de nicel verilerin kullanıldığı karma yöntem (mixed-method) araştırma modeli kullanılmıştır. Karma yöntem, tek bir araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analizi ve birlikte kullanımını kapsayan bir yaklaşımdır (Creswell & Plano Clark, 2007)

Veri toplama sürecinde öğrencilerin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) Eğitimi Tutum Ölçeği nicel veriler için kullanılırken, mühendislik mesleği ve mühendislerin çalışma alanlarına yönelik algılarının belirlenmesi için ise açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Karma yöntem araştırmasının doğası gereği araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı çalışma grubu yer almaktadır. Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı çalışma grubu, ulaşılması kolay olan durumun seçildiği ve araştırmaya

Ortaokul Öğrencilerinin Stem Eğitimine Yönelik Tutumlarının ve Mühendislik Anlayışlarının İncelenmesi

pratiklik katan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu çalışma, 49 (%33) kız, 99 (%67) erkek toplam 148 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı çalışma grubu STEM'e yönelik tutum ölçeğinden düşük, orta ve yüksek puan alan 20 öğrenci ile oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin STEM eğitimine yönelik tutumlarını ve mühendis algılarını belirlemede daha kapsamlı veri elde edebilmek için nitel ve nicel doğaya sahip farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunlar; Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) Eğitimi Tutum Ölçeği ve açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formudur.

Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) Eğitimi Tutum Ölçeği

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik eğitimine karşı tutumlarını belirlemek için "Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) Eğitimi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Orjinali "Students' Attitudes toward Science, Technology, Engineering, Mathematics Education" olan ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz, Yiğit Koyunkaya, Güler ve Güzey (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek 24 madde ve "STEM'in kişisel ve sosyal çıkarımları", "Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi", "Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi" ve "Teknoloji öğrenimi ve kullanımı" alt faktörlerinden oluşmaktadır. Ölçekte, "hiç katılmıyorum" (1) ve "tamamen katılıyorum" (5) arasında değişen beşli derecelendirmeler kullanılmıştır. Ölçeği uyarlayan araştırmacılar tarafından ölçek ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları incelendiğinde, ölçeğin tamamı için .89, STEM'in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları alt boyutu için .81; Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi alt boyutu için .75; Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi alt boyutu için .76 ve Teknolojinin Öğrenimi ve Kullanımı alt boyutu için .70 bulunmuştur (Yılmaz, Yiğit-Koyunkaya, Güler ve Güzey, 2017).

Araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucunda ise ölçeğin tamamı için .91; STEM'in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları alt boyutu için .85; Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi alt boyutu için .79; Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi alt boyutu için .73 ve Teknolojinin Öğrenimi ve Kullanımı alt boyutu için .68 olarak hesaplanmış olup bu değerler ölçeğin son derece güvenilir olduğunu göstermektedir.

Mühendislik Görüşme Formu

Çalışmada öğrencilerin mühendis ve mühendislik kavramlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla dört açık uçlu sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Görüşme formu, literatürde yapılan çalışmalar (Marulcu ve Sungur, 2014; Karatas, Micklos ve Bodner, 2011) incelenerek oluşturulmuştur. Bir fen bilimleri öğretmeni ve fen eğitimi alanında uzman görüşleri alınmıştır. Bir öğrenciye ayrıca sorular okunup anlaşılabilirliği sorulmuş ve forma son şekli verilmiştir.

Görüşme yapılan 20 öğrenci nicel verilerin sonuçları dikkate alınarak üst-orta-alt grubu temsil edecek biçimde seçilmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Formda yer alan sorular aşağıda ifade edilmiştir.

Gamze Kırılmazkaya

1. Sizce mühendislik ne anlama gelir?
2. Sizce mühendis nedir?
3. Sizce mühendisler ne iş yapar? Açıklayınız.
4. Mühendislik alanlarına örnek verebilir misiniz?

Öğrencilerin her soru için görüşlerini yazmaları istenmiştir. Görüşme formundan elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri belirlenerek analiz edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen veriler, nitel ve nicel veri analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) Eğitimi Tutum Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizinde istatistik programı kullanılmıştır. Nicel verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, STEM tutum ölçeğinin normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik olan testlerden bağımsız örnekleme t-testi analizi kullanılmıştır.

Tablo 1' de verilerin analizi sırasında kullanılan ölçek seçenekleri ve puanlama aralıkları sunulmuştur.

Tablo1. Verilerin Değerlendirmesinde Esas Olarak Alınan Ölçek Seçenekleri ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen puan	Puan aralığı
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.80
Katılmıyorum	2	1.81-2.60
Kararsızım	3	2.61-3.40
Katılıyorum	4	3.41-4.20
Kesinlikle katılıyorum	5	4.21-5.00

Çalışmada kullanılan ikinci veri toplama aracı olan görüşme formunun analizinde öncelikle verilen cevaplar Ö1, Ö2, Ö3, vb kodlar kullanılarak öğrenci kâğıtlarına numaralar verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla, veriler araştırmacı tarafından birer hafta ara ile analiz edilmiştir. Görüşme formundan elde edilen veriler temel alınarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Daha sonra temalar oluşturulup frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Frekans ve yüzde değerleri belirlenirken, her bir temanın ifade edilme sıklığı belirlenmiştir. Bazı temaların birden fazla öğrenci tarafından ifade edilmesi nedeniyle, frekans değerlerinin toplamı, çalışmaya katılan öğrenci sayısını aşabilmektedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları dikkate alınarak sunulmuştur.

Ortaokul Öğrencilerinin Stem Eğitimine Yönelik Tutumlarının ve Mühendislik Anlayışlarının İncelenmesi

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin STEM eğitimine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan STEM eğitimi tutum ölçeğinden elde edilen verilerin ortalama değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. STEM Eğitimi Tutum Ölçeğine İlişkin Ortalama Değerleri

Ölçek	N	\bar{X}	Düzyer
STEM’in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları	148	4.01	Katılıyorum
Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi	148	3.82	Katılıyorum
Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi	148	3.74	Katılıyorum
Teknolojinin Öğrenimi ve Kullanımı	148	4.03	Katılıyorum
Toplam	148	3.9	Katılıyorum

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin STEM’in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları ($\bar{X}=4.01$), Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi ($\bar{X}=3.82$), Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi ($\bar{X}=3.74$), Teknolojinin Öğrenimi ve Kullanımı ($\bar{X}=4.03$) boyutlarının katılıyorum seviyesinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin genel ortalaması incelendiğinde de ortalama puanın ($\bar{X}=3.9$) katılıyorum seviyesinde iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından STEM eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusundan elde edilen verilerin analizinde bağımsız örnekleme t-testi kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
STEM’in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları	Kız	49	30.8	8.1	-1.38	.17
	Erkek	99	32.6	4.9		
Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi	Kız	49	22.6	5.63	-1.21	.23
	Erkek	99	23.0	4.55		

Gamze Kırılmazkaya

Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile İlişkisi	Kız	49	21.8	6.03	-1.58	.117
	Erkek	99	22.7	4.49		
Teknolojinin Öğrenimi ve Kullanımı	Kız	49	11.4	3.15	-2.32	.02
	Erkek	99	12.1	2.32		
Tüm ölçek	Kız	49	86.5	14.8	-1.21	.23
	Erkek	99	90.01	15		

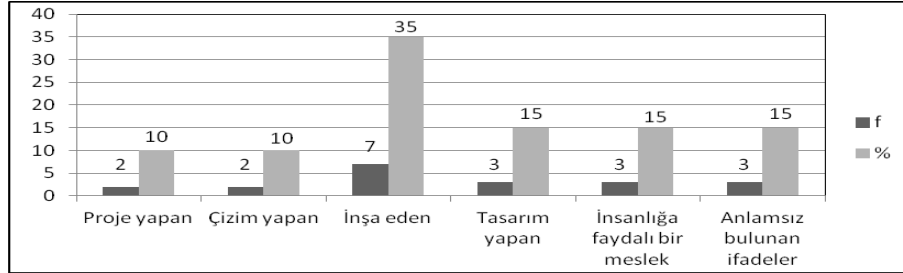
Ortaokul öğrencilerinin STEM eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde STEM'in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları ($t_{(146)}=-1.38$; $p>0.05$), Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi ($t_{(146)}=-1.21$; $p>0.05$), Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi ($t_{(146)}=-1.58$, $p>0.05$) boyutları puanları ortalamasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Teknolojinin Öğrenimi ve Kullanımı boyutunda ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(146)}=-2.32$, $p<0.05$).

Tüm ölçekten elde edilen veriler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(146)}=-1.21$; $p\geq 0.05$).

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerin mühendis ve mühendislik kavramları hakkındaki anlayış düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan görüşme formundan elde edilen nitel bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Görüşme formunun 'Sizce mühendislik ne anlama gelir?' ilk sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde değerleri Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. "Sizce mühendislik ne anlama gelir?" Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri



Şekil 1'de "Mühendislik ne anlama gelir?" sorusuna verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde en fazla sıklığa inşa eden ($f=7$, %35), tasarım yapan ($f=3$, %15) ve insanlığa faydalı bir meslek ($f=3$, %15) temalarına ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin mühendislik denilince mühendisi algıladıkları ve mühendislik alanlarına örnekler vererek bu soruyu yanıtlamaya çalıştıkları görülmüştür.

Ortaokul Öğrencilerinin Stem Eğitime Yönelik Tutumlarının ve Mühendislik Anlayışlarının İncelenmesi

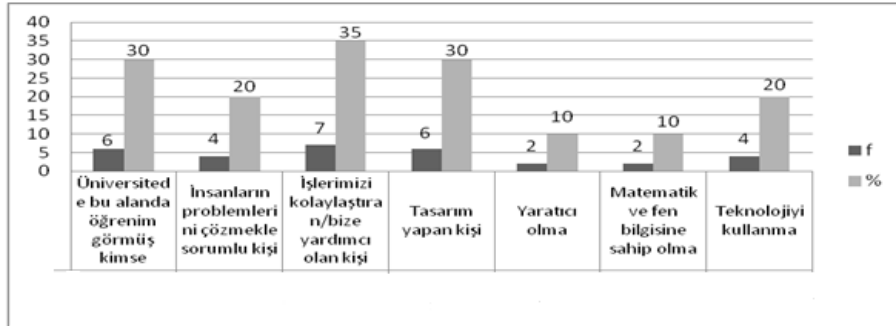
Alan yazında yapılan çalışmalarda da öğrencilerin mühendisi inşaat işiyle uğraşan, tasarım yapan, faydalı bir meslek olarak gördükleri tespit edilmiştir (Knight & Cunningham, 2004; Capobianco, Diefes-Dux, Mena ve Weller, 2011). Ayrıca Çakmak, Bilen ve Taner (2019), çalışmasında da öğrencilerin çevresel veya kültürel bazı sebeplerden dolayı mühendisliği çizim, inşaat ve bilgisayar kavramları ile bağdaştırdıklarını görmüşlerdir.

Örneğin

Ö3: Mühendislik dediğimiz meslek insanlığın işine yarayan bir meslektir. Örneğin bilgisayar mühendisi bilgisayarı adı gibi bilen ve yüksek lisans yapmış insanlardır. Uçak mühendisliği uçak parçaları hakkında en ayrıntılı bilgiye sahip adamlardır. Ö8: "Mühendislik inşa eden kişiye denir. Apartman, ev gibi konular çizerek evimizi yaparlar. Çevreyle uğraşırlar. Elektrik yaparlar. Gıda ile uğraşırlar yiyecekleri kontrol ederler". Ö4: "Evleri yapandır. Bilgisayar mühendisi bilgisayar tamir edip, bize bilgisayarı öğretendir" Ö1:Yapılacak olan binanın çizimini yapan kişidir. Ö7: çizim yaparlar, ev yaparlar" öğrenci yanıtlarındandır. Ö11: Mühendis proje yaparak çevre düzenlemesi yapar. Makine müh. Trenleri tamiratında tamir eder. Bilgisayarları tamir eder. Ö5: Evleri apartmanları binaları yapan kişiye mühendis denir. Mühendisler evleri, apartmanları çizer ve yapılmasını uygular nelere göre yapılacağını öğrenir ona uyarak bir binayı yapar. Ö9: Mühendisliğin birçok alanı vardır. mesela inşaat müh. Ev, iş yeri, ofis, hastane, postane gibi yerleri tasarlayıp inşa ederler.

Öğrencilerin mühendis algılarını belirlemek amacıyla sorulan "Sizce mühendis kime denir?" sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde değerleri Şekil 2'de görülmektedir.

Şekil 2. "Sizce Mühendis kime denir?" Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri



Şekil 2'de araştırma sorularından olan "Sizce mühendis kime denir?" sorusuna verilen cevapların frekans ve yüzde değerlerine bakıldığında öğrencilerin mühendisi en fazla günlük hayatta işleri kolaylaştıran f=7 (%35) ve üniversitede öğrenim görmüş f=6 (%30) kimse olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bu soruyu yanıtlayan öğrencilerden %20'si (f=4) teknolojiyi kullandığını, %10'u (f=2) mühendislerin fen ve

matematik bilgisine sahip ve yaratıcı olduğunu belirtmiştir. Bu sonuca göre mühendislerin özelliklerinden olan fen-matematik bilgisine sahip, teknolojiyi entegre edebilen ve yaratıcı düşünebilen öğrencilerin mühendis algılarının az olduğu söylenebilir.

Bu veriler, alan yazındaki öğrencilerin mühendislerin otomobil tamircisi ve inşaat işçileri olarak algıladıkları çalışmaları (Capobianco, Diefes-dux, Mena, & Weller, 2011; Carr, Diefes-Dux, & Horstman, 2012; Cunningham, Lachapelle, & Lindgren-Streicher, 2005) destekler niteliktedir. Cunningham ve arkadaşları (Cunningham vd., 2005) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerden mühendislerin ne tür iş yaptığını seçmeleri istendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlası mühendislerin arabaları tamir ettiğini (% 78,4), makineleri çalıştırdığını (% 70,7), bina inşa ettiğini (% 69,7), fabrikaları geliştirdiğini (% 67,1) ve makineleri çalıştırdığını (% 63,5) belirtmiştir.

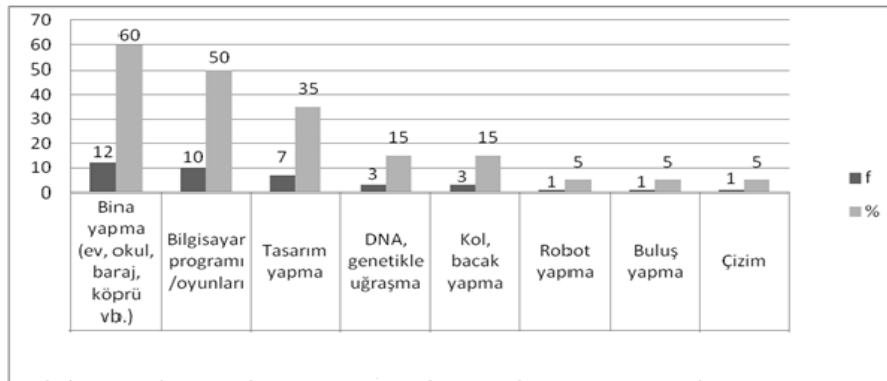
“Sizce Mühendis kime denir?” sorusuna verilen öğrenci görüşlerinden işlerimizi kolaylaştıran kodunun içinde yer alan öğrenci görüşü olarak Ö1: “Yol, köprü, çeşitli makinelerin yapımı, işleyişi işimizi kolaylaştırır. Köprü yapımında yardımcı olurlar doğamızı güzelleştirirler. Bilgisayar mühendisi kullandığımız oyunları yapıyor. Hayatımız kolaylaşır” örnek verilebilir.

Tasarım yapan kişi koduna örnek öğrenci görüşleri ise şöyledir: Ö10: “Çevremizdeki köprü, baraj gibi şeyleri tasarlayan meslektir. Günlük hayatta kullandığımız şeyleri tasarlar.” Ö12: “Tasarlama yapar biyokütle gibi işler yapar. İşimizi kolaylaştırır. Ev araba oyun ve çevremizi tasarlar.

Üniversitede öğrenim görmüş kimse koduna örnek öğrenci görüşü olarak Ö4: “Üniversitede özel eğitim alıp işlerimizi kolaylaştırmak için uğraşan insanların meslek adıdır. Farklı bölümlere ayrılır” verilebilir.

Araştırmanın bir diğer sorusu olan “Sizce Mühendisler ne iş yapar?” sorusuna verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri Şekil 3’de sunulmuştur.

Şekil 3. “Sizce Mühendisler ne iş yapar?” Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri



Ortaokul Öğrencilerinin Stem Eğitimine Yönelik Tutumlarının ve Mühendislik Anlayışlarının İncelenmesi

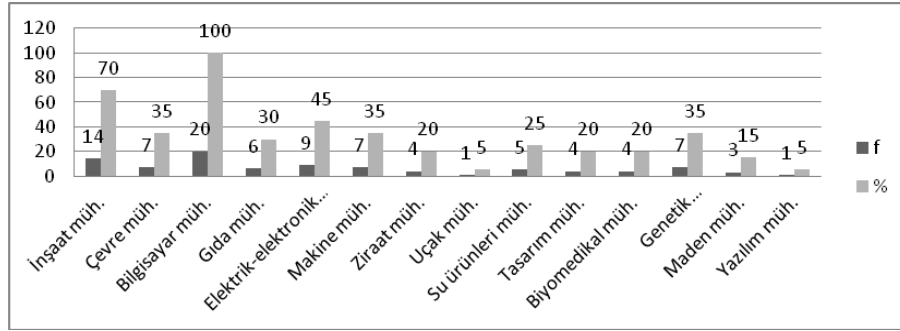
Şekil 3 incelendiğinde öğrenciler mühendislerin çalışma alanı olarak en çok bina (ev, okul, baraj, köprü vb.) (f=12, %60), bilgisayar programı/oyunlarını (f=10, %50) ve tasarım yaptıklarını (f=7, %35) ifade etmişlerdir.

“Sizce Mühendisler ne iş yapar?” sorusuna verilen öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö2: “Mühendis her türlü tasarım yapar. Fakat bölümüne göre değişir. Mesela bilgisayarlarda oynadığımız oyunları bilgisayar mühendisi yapar. Biyomedikal mühendisi kırık kopmuş bacaklara protez bacaklar yaparlar. Teknolojiyi kullanırlar”.
Ö5: Tasarlama yapar. Ev, DNA, genetik, köprü, baraj ve programlama yaparlar.
Ö7: Mühendis köprü, robot, bilgisayar yapar. Çok dikkatlidirler İşimizi kolaylaştırırlar.

“Mühendislik alanlarına örnek verebilir misiniz?” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde değerleri Şekil 4’de sunulmuştur.

Şekil 4. “Mühendislik alanlarına örnek verebilir misiniz?” Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri



Şekil 4 incelendiğinde öğrencilerin en fazla bilgisayar (f=20, %100), inşaat (f=14, %70) ve elektrik-elektronik (f=9, %45) mühendislik alanlarından bahsettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin genetik mühendisliği alanından (f=7, %35) bahsetmiş olup, en az uçak (f=1, %5), yazılım (f=1, %5), maden (f=3, %15) ve biyomedikal (f=4, %20) mühendislik alanlarından da bahsetmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin mühendislik algısı; mühendisleri kol ve bacak yapabilen, tasarım, çizim ve bilgisayar programları yapabilen, marketlerde yiyecekleri sağlığa zararlı olup olmadığını kontrol eden, doğal gaz tesisatı çeken, işçilerin başında duran, çevre mühendisliği için temizlikten, düzenden sorumlu bireyler olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin mühendislerin görevleri hakkında farklı algıları olduğu söylenebilir.

Örneğin Ö9 “Makine mühendisi araçlar tamir eder. Bilgisayar mühendisi bilgisayarları tamir eder. Su mühendisi su kirliliğini önlemek için icatlar yapar.” Ö13” inşaat mühendisi evler yapar. Bilgisayar mühendisi bilgisayarları tamir eder. Su mühendisliği su ile ilgilenir.”

Gamze Kırılmazkaya

Çalışmada bazı öğrencilerde kavram yanlışlarının ve bilgi eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler su mühendisliği, tasarım mühendisliği, balık mühendisliği gibi kavramlardan bahsetmişlerdir. Örneğin; Ö15: Balık mühendisliği balıklara bakar yem verir ve satar. Bilgisayar mühendisi bilgisayar tamir eder ve bize yardım eder. Tarım mühendisliği, toprağa bakar. Ö4: su mühendisliği suyumuzu kontrol eder. Tasarım mühendisliği kıyafet tasarlar. Elektrik mühendisliği elektriğimiz bozulduğunda yapar. Uçak mühendisliği uçaktaki sorunları giderir. Ö8 “bilgisayar mühendisliği. Bilgisayarları tamir eder ve bilgisayar yapar. Ö12: tarım mühendisi toprak kirliliğini çözmeye çalışır, meyve ve sebzeleri kontrol eder. Bilgisayar mühendisliği bilgisayarlarla ilgilenir.”

Tartışma

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin STEM eğitime yönelik tutumları ve mühendislik anlayışları incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin STEM’in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları, Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi, Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi, Teknolojinin Öğrenimi ve Kullanımı boyutlarının katılıyorum seviyesinde iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bu sonuca göre öğrencilerin fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarına yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Aydın, Saka ve Guzey (2017) çalışmalarında 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen, mühendislik, matematik ve teknolojinin entegre edildiği STEM eğitime yönelik tutumlarının iyi düzeyde olduğunu bulmuştur. Elde edilen bu sonuç Aydın, Saka ve Guzey (2017) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında araştırma sorgulamaya dayalı ve proje tabanlı öğrenme temel alınmıştır.

Pratiğe dayalı uygulamalar içeren STEM eğitiminde kullanılan stratejiler proje tabanlı öğrenme ve araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmenin temel prensiplerine benzemektedir (Siew, Amir & Chong, 2015; Çevik, 2018).

Çalışmadan elde edilen bu sonucun Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının STEM yaklaşımına uyumlu olduğunu göstermektedir. Çepni (2018), Fen Bilimleri Programlarının (2005 ve 2013) STEM eğitime uygun olduğunu belirtmiştir.

Fen Bilimleri öğretim programının dışında da çeşitli projelerle STEM eğitime önem verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, Bilim ve Sanat Merkezleri ile özel yetenekleri geliştirmeye yönelik disiplinler ve disiplinler arası ilişkileri dikkate alarak ileri düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazandırmayı amaçlamıştır (MEB, 2007). Bu uygulamanın da ülkede STEM eğitiminin uygulanmasında katkısı olduğu tahmin edilmektedir. STEM Eğitim Raporu (MEB, 2016), *TÜBİTAK Vizyon 2023* Projesi, Türkiye Sanayiciler ve İş adamları Derneği (TÜSİAD) tarafından yapılan STEM Zirvesi gibi programların da dolaylı bir şekilde çalışmadan elde edilen sonuca etki ettiği düşünülmektedir.

STEM ölçeğinin boyutlarından Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi boyutu en düşük ortalamaya sahip iken; Teknolojinin Öğrenimi ve Kullanımı

Ortaokul Öğrencilerinin Stem Eğitimine Yönelik Tutumlarının ve Mühendislik Anlayışlarının İncelenmesi

boyutunun ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin mühendislik boyutunun tam olarak fen bilgisi dersine entegre edilememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde ise kız ve erkek öğrencilerin ölçeğin tamamından ve STEM'in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları, Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi, Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi boyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre kız ve erkek ortaokul öğrencileri arasında STEM eğitimine yönelik tutumlarında bir farklılık olmadığı söylenebilir. STEM tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini tespit eden çalışmalar (Aydın, Saka ve Guzey, 2017; Özyurt, Kayıran Kuşdemir ve Başaran, 2018) bu sonucu destekler niteliktedir.

Çalışmada Teknolojinin Öğrenimi ve Kullanımı boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre teknolojiye yönelik daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Bu durum STEM eğitiminin teknoloji boyutunun cinsiyet eşitsizliği üzerinden ilerlediğini göstermektedir. Çalışmanın sonuçlarına benzer olarak Timur, Yılmaz ve Timur (2014) öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler lehine anlamlı olarak değiştiğini bulmuştur. Altun ve diğerleri (2011) de öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını cinsiyet değişkenine göre incelemiş ve erkek öğrenciler lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Andre, Whingham, Hendrickson ve Chambers (1999) STEM'e yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermeye en erken ortaokul döneminde başladığını belirtmiştir. Azgın ve Şenler (2019) tarafından yapılan çalışmada, erkek öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarının kız öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ergün (2018), öğrencilerin mühendislik ve teknoloji algılarının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini çalışmasında tespit etmiştir.

Alan yazında öğrencilerin daha çok mühendisi erkek bireyler olarak algıladıkları çalışmalar bulunmaktadır (Capobianco, Diefes-Dux, Mena ve Weller, 2011; Fralick, Kearn, Thompson ve Lyons 2009; Çakmak, Bilen ve Taner, 2019). Bu çalışmada ise teknoloji öğrenimi ve kullanımına yönelik erkek öğrencilerin daha olumlu bir tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada üçüncü alt probleme çözüm bulmak için ortaokul öğrencilerinin mühendis, mühendislik algılarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen nitel bulgulardan öğrencilerin mühendisi tamir eden, inşa eden ya da motor yapan olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Bu durumdan öğrencilerin mühendisi tamirci, teknisyen olarak gördükleri çıkarımı yapılabilir. Araştırmada öğrencilerin mühendislerin birçok farklı işler yaptığını düşündükleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin mühendisler hakkındaki düşüncelerinin sınırlı olmadığı söylenebilir. Literatürde çocuklar, mühendisleri araba tamir eden, bina, köprü vb. inşa eden kişiler olarak tasvir ettikleri görülmektedir (Cunningham, Lachapelle & Lindgren-Streicher,

Gamze Kırılmazkaya

2005; Lachapelle & Cunningham, 2007; Capobianco, Diefes-Dux, Mena, & Weller, 2011). Araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğu mühendislerin insanların hayatlarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla (Gibbons, Hirsch, Kimmel, Rockland & Bloom, 2004; Lyons, Fralick & Kearn, 2009) benzerlik göstermektedir. Lyons, Fralick & Kearn (2009), 1010 ortaokul öğrencisinin mühendis ve bilim insanına yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmada öğrenciler mühendislerin sıkıcı şeyler yapan, insanların hayatlarını kolaylaştıran ve matematikte iyi olduğunu belirtmişlerdir. Gibbons, Hirsch, Kimmel, Rockland and Bloom (2004), 1071 ortaokul öğrencisinin mühendislik hakkında anlayışlarını inceledikleri çalışmada öğrencilerin sadece %4'ü, dört farklı mühendis türünü doğru bir şekilde adlandırmış, geri kalan öğrenciler ya hiç yanıt vermemiş ya da yanlış yanıt vermişlerdir.

Öğrenciler mühendislik alanlarından en çok inşaat ve bilgisayar mühendisliğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu, ilgili alan yazında benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin çizimlerinden yola çıkarak mühendisliği nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda (Bilen, İrkiçatal, ve Ergin, 2014; Koyunlu Ünlü ve Dökme, 2017; Çil ve Özlen, 2019) öğrencilerin en çok inşaat ve bilgisayar mühendisi çizdiği tespit edilmiştir. Mühendislik alanlarından bilgisayar, inşaat alanlarının en fazla belirtilmesinin sebebi olarak öğrencilerin çevrelerinden etkilenmelerinin bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Uygulama yapılan öğrenci grubu çağında bilgisayar üzerindeki programlara olan ilgisinin fazla olması bu alandaki mühendisliğe olan farkındalığının artmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Elektrik-elektronik, makine ve çevre mühendisliklerinden bahseden öğrenci sayısının az olması çevrelerinde bu mühendislik alanlarının daha az yaygın olmasından ve öğrencilerin ilgisini çekmediği tahmin edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin genetik mühendisliği alanından bahsetmiş olmaları genetik mühendisliğinin günümüzde popüler bir meslek olması öğrencilerin bu alandan haberdar olduklarının bir işareti olarak gösterilebilir. Öğrencilerin mühendislik alanlarından uçak, yazılım, maden ve biyomedikal mühendislik alanlarından da bahsetmişlerdir. Bu sonuca göre, bu mühendislik alanları ülkemizde diğer mühendislik alanlarına göre nispeten daha yeni alanlar olduğu ve yaygın olmadığı için öğrenciler tarafından az bilindiği çıkarımı yapılabilir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre çevrenin öğrencilerdeki mühendis kavramı algılarında daha etkili olduğu söylenebilir. Örneğin Ö20: "makine mühendisi doğal gaz tesisatı çeker" şeklinde görüş bildirmiştir. Bulunduğu yaşadığı eve doğal gaz tesisatını çeken bir makine mühendisi olduğu için makine mühendisinin sadece doğalgaz tesisatını yaptığını düşünmektedir.

Araştırmada öğrencilerin mühendislerin birçok farklı işler yaptığını düşündükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin mühendisliği tanımlama noktasında çeşitli mühendislik dallarına örnekler vermiş ve mühendislerin özelliklerini tanımlamaya çalışmışlardır. Ancak öğrencilerin mühendislik alanlarına örnekler verirken kavram yanlışlarına sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler tasarım, balık, su

Ortaokul Öğrencilerinin Stem Eğitimine Yönelik Tutumlarının ve Mühendislik Anlayışlarının İncelenmesi

gibi mühendislik alanlarından bahsetmişlerdir. Bu durum öğrencilerin mühendislikle ilgili kavram yanlışlarına sahip olduğunu göstermektedir. Literatürde öğrencilerin mühendisleri oto tamircisi, işçi, tren operatörü gibi yanlış tanımladıklarını belirten araştırmalar (Fralick, Kearn, Thompson & Lyons, 2009; Knight ve Cunningham, 2004; Park ve Lee, 2014) bulunmaktadır.

Öğrencilerin güncel ve gelecekteki ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin STEM eğitimi ile giderileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda öğretim programlarında STEM alanlarına özelliklede mühendislik alanına daha fazla yer verilmeli, sınıflarda STEM köşeleri ve okullarda STEM laboratuvarları oluşturulmalıdır. Mühendislik tasarım döngüsü ile fen konu ve kavramlarının öğretimi üzerine çalışmalar yapılabilir. Benzer çalışmalar farklı örneklemeler üzerinde gerçekleştirilebilir ve deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir. Güncel Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan konu alanlarına mühendislik kazanımlarının entegre edilerek konuların işlenmesinin daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Böylece mühendis ve mühendislik alanları ile ilgili yanlış anlayışların ortadan kalkacağı inanılmaktadır. STEM eğitimi alanında çalışma yapmak isteyen araştırmacıların STEM etkinlikleri ve mühendislik tasarım süreçleri ile ilgili araştırma yapmaları öneri şeklinde sunulabilir. Mühendislik kariyer alanlarına yönelik öğrencilerin farkındalıklarını artıracak etkinlikler gerek sınıf ortamında gerekse okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilebilir. Böylece öğrencilerin çevrelerinden duydukları veya gördükleri kulaktan dolma mühendislik bilgilerinden ziyade bilimsel ve doğru bilgiye sahip olmaları sağlanabilir. Bireylerin kendi gelecekteki kariyer seçimleri hakkında bilinçli kararlar vermelerinde STEM eğitiminin yardımcı olacağı, öğrencilerde STEM alanlarına özelliklede mühendislik alanına yönelik farkındalık oluşturacağı ümit edilmektedir. Kız öğrencileri STEM eğitiminin teknoloji boyutuna yönelik çalışmalar yapılabilir. Araştırmanın sınırlılıkları olarak; çalışmadan elde edilen sonuçlar ülke çapındaki tüm ortaokul öğrencileri için genellenemez ancak konu hakkında temel bir fikir vermede yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Alpaslan, N. (2011). Mühendislik tarihi ve felsefesi üzerine bir araştırma. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 1*, Aralık 2011.
- Altun, T., Yiğit, N. ve Adanur, Z. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarının incelenmesi: Trabzon ili örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 2(1)*, 69- 86.
- Anderman, E. M. & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64(2)*, 287-309.
- Andre, T., Whigham, M., Hendrickson, A. & Chambers, S. (1999). Competency beliefs, positive affect, and gender stereotypes of elementary students and their parents about science versus other school subjects. *Journal of Research in Science Teaching, 36(6)*, 719-747.

Gamze Kırılmazkaya

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Cavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.

Aydeniz, M. ve Bilican, K. (2018). *Stem eğitiminde global gelişmeler ve Türkiye için çıkarımlar*. İçinde Salih Çepni (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya STEAM Eğitimi*. Pegem Akademi, 2. Baskı, Ankara.

Aydın, G., Saka, M. ve Guzey, S. (2017). 4-8. Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM=FETEMM) Tutumlarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2): 787-802.

Bagita, A. & Evangelou, D. (2013). Engineering curriculum in the preschool classroom: the teachers' experience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 112-128.

Bamberger, Y. M., & Cahill, C. S. (2013). Teaching design in middle-school: Instructors' concerns and scaffolding strategies. *Journal of Science Education and Technology*, 22(2), 171-185.

Batı, K., Çalışkan, İ., ve Yetişir, M.İ. (2017). Fen eğitiminde bilgi işlemsel düşünme ve Bütünleştirilmiş Alanlar Yaklaşımı (STEAM). *PAU Eğit Fak Dergisi*, 41, 91-103.

Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Mesutoglu, C. ve Ocak, C. (2016). Moving STEM beyond schools: Students' perceptions about an out-of-school STEM education program. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 9-19.

Becker, K. & Park, K. (2011). "Effects of integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A preliminary meta-analysis." *Journal of STEM Education*, Volume 12.

Bilen, K., Irkçatal, Z., ve Ergin, S. (2014, Eylül). *Ortaokul öğrencilerinin bilim insanı ve mühendis algıları*. XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı, s. 269, Eylül 11-14, Adana. <http://aves.cu.edu.tr/YayinGoster.aspx?ID=2610&NO=17> adresinden 12.11.2019 tarihinde indirilmiştir.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 20. baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Bybee, R. W. (2010). What is STEM education?. *Science*, 329(5995), 996-996.

Carr, R. L., Diefes-Dux, H. A., & Horstman, B. (2012). *Change in elementary student conceptions of engineering following an intervention as seen from the draw-an-engineer test*. Paper presented at the 2012 ASEE Annual Conference, San Antonio, Texas.

Ortaokul Öğrencilerinin Stem Eğitimine Yönelik Tutumlarının ve Mühendislik Anlayışlarının İncelenmesi

Capobianco, B. M., Diefes-Dux, H. A., Mena, I., & Weller, J. (2011). What is engineer? Implications of elementary school student conceptions for engineering education. *Journal of Engineering Education*, 100 (2), 304-328.

Capobianco, B. M., French, B., & Diefes-Dux, H. (2012). Engineering identity development among preadolescent learners. *Journal of Engineering Education*, 101(4), 1–22.

Capobianco, B. M., Yu, Ji H. & French, B. (2015). Effects of Engineering Design-Based Science on Elementary School Science Students' Engineering Identity Development across Gender and Grade. *Research Science Education* 45, 275–292.

Corbett, K. S., & Coriell, J. M. (2014 June), *STEM explore, discover, apply – A middle school elective (curriculum exchange)* Paper presented at 2014 ASEE Annual Conference, Indianapolis, Indiana. <https://peer.asee.org/23034> adresinden 19.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Cunningham, C. M., Lachapelle, C. P. & Lindgren-Streicher, A. (2005). Assessing elementary school students' conceptions of engineering and technology. ASEE Annual Conference and Exposition. Portland, OR.

Cunningham, C. (2008). *Elementary teacher professional development in engineering: Lessons learning from Engineering is Elementary*. Paper presented at the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. Pittsburgh, PA.

Çakmak, B., Bilen, K. & Taner, M. S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin mühendis ve mühendislik algıları, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(1), 32-43. DOI: 10.35346/aod.559599

Çavaş, B., Bulut, Ç., Holbrook, J. & Rannikmaa, M. (2013). Fen eğitimine mühendislik odaklı bir yaklaşım: Engineer projesi ve uygulamaları. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*. 1 (1), 12-22.

Çepni, S (2018). *Kuramdan Uygulamaya STEM Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çevik, M. (2018). Impacts of the project based (PBL) science, technology, engineering and mathematics (STEM) education on academic achievement and career interests of vocational high school students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 281-306.

Çil, E. ve Özlen, S. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin mühendis ve mühendislik algılarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1272-1287.

Ergün, A. (2018). Turkish middle school students' perceptions of engineering and technology: the effect of gender and grade level; Türk ortaokul öğrencilerinin mühendislik ve teknoloji algıları: sınıf düzeyi ve cinsiyetin etkisi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2657-2673. Retrieved from <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5260>

Gamze Kırılmazkaya

Fralick, B., Kearn, J. & Thompson, S. (2009). How middle schoolers draw engineers and scientists. *Journal of Science Education and Technology*, 18, 60-73.

Gencer, A. S. (2015). Fen Eğitiminde Bilim ve Mühendislik Uygulaması: Fırıldak Etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 5(1), 1-19.

Gibbons, S. J., Hirsch, L. S., Kimmel, H., Rockland, R. & Bloom, J. (2004, October). *Middle school students' attitudes and knowledge about engineering*. In *International Conference on Engineering Education*, Gainesville, FL.

Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2/3, ss. 34-48.

Hester, K. & Cunningham, C. (2007, June). *Engineering is elementary: An engineering and technology curriculum for children*. Paper presented at the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Honolulu, HI.

Honey, M., Pearson, G. & Schweingruber, H. (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academies Press.

Karatas, F. O., Micklos, A. & Bodner, G., M. (2011). Sixth-grade students' views of the nature of engineering and images of engineers. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 123-135.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Katehi, L., Pearson, G. & Feder, M. (Eds.) (2009). *National Academy of Engineering and National Research Council Report: Engineering in K-12 education*. Washington, D.C.: The National Academies Press.

Knight, M. & Cunningham, C. M. (2004). Draw an engineer test (DAET): *Development of a tool to investigate students' ideas about engineers and engineering*. Proceedings of the 2004 ASEE annual conference and exposition, Salt Lake City, Utah.

Koyunlu Ünlü, Z. ve Dökme, İ. (2017). Özel Yetenekli Öğrencilerin FeTeMM'in Mühendisliği Hakkındaki İmajları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, 196-204.

Lachapelle, C. P. & Cunningham, C. M. (2007). Engineering is Elementary: Children's changing understandings of science and engineering. ASEE Annual Conference & Exposition (p. 33). Honolulu, HI: American Society for Engineering Education.

Little, R., Poth, R., Gilbert, R. & Barger, M. (2005, June). *Adapting the engineering design process for elementary education applications*. Paper presented at 2005 Annual Conference, Portland, Oregon. <https://peer.asee.org/15533> adresinden 02.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Stem Eğitimine Yönelik Tutumlarının ve Mühendislik Anlayışlarının İncelenmesi

Lyons, J.,Fralick, B. & Kearn, J. (2009). *A Survey of Middle Schoolers' Attitudes towards Engineers and Scientists. In American Society for Engineering Education. American Society for Engineering Education.*

Marulcu, İ. ve Sungur, K. (2014). Yöntem olarak mühendislik-dizayna ve ders materyali olarak legolara öğretmen ile öğretmen adaylarının bakış açılarının incelenmesi. *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/2 Winter 2014, p. 761-786.

Marulcu, İ. ve Höbek M. K. (2014). 8. Sınıflara Alternatif Enerji Kaynaklarının Mühendislik Dizayn Metodu ile Öğretimi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 9.

MEB (2007). Millî eğitim bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezleriynergesi.pdf adresinden 02.07.2019 tarihinde indirilmiştir.

MEB (2016). STEM Eğitimi Raporu. http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf adresinden 25.05.2019 tarihinde indirilmiştir.

MEB (2017). Fen Bilimleri Öğretim Programı. [file:///C:/Users/User/Downloads/2017726121110793-REV_SON_2017717141158599-04FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%203-81%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/2017726121110793-REV_SON_2017717141158599-04FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%203-81%20(1).pdf) adresinden 26.01.2019 tarihinde indirilmiştir.

Moore, T. J., Johnson, C. C. & Peters-Burton, E. E. (2015). The need for aSTEM road map. In C. C. Johnson, E. E. Peters-Burton, and T. J. Moore(Eds.), *STEM road map: A framework for integrated STEM education* (pp.3–12). New York: Routledge.

Morrison, J. S. (2006). TIES STEM education monograph series: Attributes of STEM education. [Çevrim içi: <https://www.partnersforpubliced.org/uploaded>

Nagy, S. & Biber, H. (2010). *Mixed methods research: merging theory with practice*. New York: The Guilford Press.

Özyurt, M., Kuşdemir Kayıran, B. ve Başaran, M. (2018). İlkokul Öğrencilerinin STEM' E İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies Volume 13(4)*, p. 65-82.

Park, K. & Lee, H. (2014). Elementary students' perceived images of engineers. *Journal of Korean Earth Science Society*, 35(5), 375-384.

Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and engineering teacher*, May/June 2012. <http://www.iteaconnect.org/mbrsonly/Library/TTT/TTTe/04-12roberts.pdf> adresinden 11.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Siew, M. N., Amir, N. & Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. *Springer Plus*, 4(1), 1-20.

Gamze Kırılmazkaya

Şahin, A., Ayar, M. C. ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 14 (1), 1-26.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.

Tai, R., Liu, C., Maltese, A. & Fan, X. (2006). Planning early for careers in science. *Science*, 312(5777), 1143-1144.

Taşdemir, C. ve Kaya, N. (2009, Kasım). Mühendislik Eğitimi. 1. İnşaat mühendisliği eğitimi sempozyumu, ANTALYA. http://www.insaathaberleri.net/dosyalar/DZE_52402_1263388950_883.pdf adresinden 01.08.2019 tarihinde indirilmiştir.

Tezel, Ö. ve Yaman, H. (2017). FeTeMM eğitimine yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 135-145

Thomasian, J. (2011). *Building a science, technology, engineering, and math education agenda: An update of state actions*. Washington, DC: National Governors Association (NGA), Center for Best Practices. Retrieved from <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/1112STEMGUIDE.PDF>

Timur, S., Yılmaz Ş. ve Timur, B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1), 16-26 .

TÜSİAD (2014). *STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) alanında eğitim almış iş gücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması*. [file:///C:/Users/User/Downloads/STEM-ipsos-rapor%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/STEM-ipsos-rapor%20(2).pdf) adresinden 20.10.2019 tarihinde indirilmiştir.

Tseng, K. H., Chang, C. C., Lou, Ş. J. & Chen W. P. (2013). Attitudes towards science, technology, engineering and mathematics (STEM) in a project-based learning (PjBL) *International Journal Technology Design Education*, 23, 87-102.

TTKB (2013). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı. http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellene_n-ogretim-programlari/icerik/151 adresinden 20 05.2019 tarihinde indirilmiştir.

Yamak, H., Bulut, N. ve Dünder, S. (2014). 5. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.

Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2017). *Teoriden Pratiğe STEM ve Örnek Uygulamaları*. NOBEL Akademik Yayıncılık

Extended Abstract

Introduction

It is to raise individuals who know the importance of lifelong learning, who think analytically and critically, who are creative and have skills such as problem solving, cooperative learning, entrepreneur and responsibility awareness in raising

Ortaokul Öğrencilerinin Stem Eğitimine Yönelik Tutumlarının ve Mühendislik Anlayışlarının İncelenmesi

people who will be able to develop the mathematical and scientific infrastructure that they will be in in the labor force competition in the 21st century (Güleç, Çelik & Demirhan, 2012). For this purpose, it is seen that there is an orientation towards STEM understanding, which includes the disciplines of Science (Science), Technology (Technology), Engineering (Engineering), and Mathematics (Mathematics) in education policies in order to raise children who will constitute the future of countries as individuals with these skills (Bybee, 2010). In STEM education, it is aimed to increase the competence of students in science, technology, engineering and mathematics and to direct students to these areas according to their skills in the future (Thomasian, 2011; Batı, Çalışkan, & Yetişir, 2017; Becker & Park, 2011). STEM education is defined as teaching and learning the content of science and mathematics disciplines through the integration of engineering / engineering technology applications (Moore, Johnson & Peters-Button 2015). The engineering dimension corresponding to the letter E of STEM is the most dynamic dimension using science, mathematics and technology (Bagiati & Evangelou, 2015; Yıldırım & Altun, 2017). This situation is reflected in the related curriculum studies of engineering education. Misperceptions about engineering cause female students not to choose this profession (Gülhan & Şahin, 2018). It is important to determine the attitudes of students both in eliminating the gender inequality in the society related to engineering, which is the most dynamic discipline of STEM education, and in directing girls to other STEM disciplines, especially engineering. The aim of the study is to determine middle school students' attitudes towards STEM education and to examine their understanding of engineering, the most dynamic discipline of STEM education. Accordingly, the sub-problems of the research were formed as follows: 1. What are middle school students' attitudes towards STEM education? 2. Is there a significant difference between secondary school students' attitudes towards STEM education in terms of gender variable? 3. What are middle school students' understanding of engineering and engineering?

Methodology

In this study, a mixed-method research model using both qualitative and quantitative data was used. The mixed method is an approach that includes the collection, analysis and use of both qualitative and quantitative data in a single study (Creswell & Plano Clark, 2007). During the data collection process, the Science, Technology, Engineering, Mathematics (STEM) Education Attitude Scale was used for quantitative data, while a form consisting of open-ended questions was used to determine the perceptions of the engineering profession and engineers in their fields of study. Due to the nature of the mixed method research, there is a working group in which both quantitative and qualitative data are collected. The study group, in which the quantitative data of the research were collected, was determined through an easily accessible situation sampling, in which the situation that is easy to reach was selected and adds practicality to the research. This study was carried out with 49 (33%) female and 99 (67%) male secondary school students. The study group in

which the qualitative data of the research were collected was formed with 20 students who got low, medium and high scores from the attitude scale towards STEM. In the study, "Science, Technology, Engineering, Mathematics (STEM) Education Attitude Scale" was used to determine the attitudes of middle school students towards science, technology, engineering and mathematics education. In the study, a form consisting of four open-ended questions was used in order to determine the students' views on the concepts of engineer and engineering. The questions in the form are stated below. 1. What do you think engineering means? 2. What is an engineer in your opinion? 3. What do you think engineers do? Explain. 4. Can you give examples of engineering fields?

Findings

When the average values of the data obtained from the STEM education attitude scale, which was applied to determine the attitudes of secondary school students towards STEM education, were analyzed, secondary school students' personal and social implications of STEM ($\bar{X} = 4.01$), the relationship between Mathematics and Science Education and STEM ($\bar{X} = 3.82$), Engineering Education and its relation with STEM ($\bar{X} = 3.74$), Learning and Use of Technology ($\bar{X} = 4.03$) dimensions are at the agree level. When the general average of the scale was examined, it was determined that the average score ($\bar{X} = 3.9$) was at the level of agree. Personal and Social Implications of STEM ($t_{(146)}=-1.38$; $p>0.05$), its Relationship with Mathematics and Science Education and STEM (There was no significant difference in terms of the gender variable in the mean scores of the dimensions $t_{(146)}=-1.21$; $p>0.05$), Engineering Education and its Relationship with STEM ($t_{(146)}=-1.58$, $p>0.05$). A significant difference was found between male and female students in the dimension of Learning and Using Technology ($t_{(146)}=-2.32$, $p<0.05$). What does engineering mean? "

When the frequency and percentage values of the answers given to the question are examined, it is seen that the most frequent themes belong to the constructor ($f=7$, 35%), designing ($f=3$, 15%) and a profession beneficial to humanity ($f=3$, 15%). It has been observed that the students perceive the engineer when engineering is mentioned and try to answer this question by giving examples of engineering fields. Who do you think is called Engineer? When looking at the frequency and percentage values of the answers given to the question, the students stated that they perceive the engineer as $f=7$ (35%) and $f=6$ (30%) who studied at the university, who make things easier in daily life. 20% ($f = 4$) of the students who answered this question stated that they used technology, 10% ($f = 2$) of them stated that engineers have science and mathematics knowledge and are creative. According to this result, it can be said that students who have knowledge of science and mathematics, which is one of the characteristics of engineers, who can integrate technology and think creatively, have less engineer perception. "What do you think Engineers do?" According to the answers given to the question, the students thought that the engineers mostly used buildings (houses, schools, dams, bridges, etc.) ($f=12$,

Ortaokul Öğrencilerinin Stem Eğitimine Yönelik Tutumlarının ve Mühendislik Anlayışlarının İncelenmesi

60%), computer programs / games (f=10, 50%) and designs (f=7, 35%). "Can you give examples of engineering fields? According to the answers given to the question, it is seen that the students mostly mentioned computer (f=20, 100%), construction (f=14, 70%) and electrical-electronics (f=9, 45%) engineering fields. In addition, the students mentioned the field of genetic engineering (f=7, 35%) and at least aircraft (f=1, 5%), software (f=1, 5%), mining (f =3, 15%) and biomedical (f=4, 20%) also mentioned engineering fields.

Conclusion

In this study, middle school students' attitudes towards STEM education and their engineering understanding were examined. When the findings of the first sub-problem of the study were examined, it was determined that the dimensions of STEM's Personal and Social Inferences, its relationship with Mathematics and Science Education and STEM, Engineering Education and its Relationship with STEM, Technology Learning and Usage were at a good level at the I agree level. While the dimension of Engineering Education and Its Relationship with STEM, one of the dimensions of the STEM scale, has the lowest average; It has been determined that the Learning and Use of Technology dimension has the highest average. It is thought that this is due to the fact that the engineering dimension of the students cannot be fully integrated into the science lesson. When the findings related to the second sub-problem of the study were examined, it was determined that the scores of male and female students from the whole scale and the dimensions of STEM's Personal and Social Inferences, Mathematics and Science Education and Its Relationship with STEM, Engineering Education and its Relationship with STEM did not differ according to gender variable. According to this result, it can be said that there is no difference in the attitudes towards STEM education between female and male secondary school students. In this study, a significant difference in favor of male students was found between male and female students in the dimension of Learning and Using Technology. Accordingly, it can be said that male students have a more positive attitude towards technology than female students. Based on the qualitative findings obtained from the study, it was determined that the students defined the engineer as the one who repairs, builds or engineers. From this situation, it can be inferred that the students see as engineers, repairmen, technicians. It can be suggested that researchers who want to work in the field of STEM education should do research on STEM activities and engineering design processes. Activities that will increase the awareness of students in engineering career fields can be carried out both in the classroom and out of school learning environments. Thus, it can be ensured that students have scientific and accurate information rather than hearsay engineering knowledge that they hear or see from their environment.

SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDE ALGILADIKLARI DESTEĞİN İNCELENMESİ*

Dursun SÖNMEZ

MEB Atatürk Ortaokulu, Pamukkale/Denizli, drsnsn@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0002-6601-1429

Muhammet Mustafa ALPASLAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mustafaalpaslan@mu.edu.tr

Orcid ID: 0000-0003-4222-7468

Makale Geliş Tarihi: 24.03.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 27.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Sönmez, D. ve Alpaslan, M. M. (2021). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Algıladıkları Desteğin İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 217-232

Öz

Sınıf içi algılanan destek, sınıf ikliminin en önemli unsurlarından birisidir. Buldukları ortam öğrencilerin akademik başarılarını, psikolojik sağlıklarını ve stres yönetimini etkileyebilir. Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri dersinde öğrencilerin algıladıkları desteğin akademik başarıyla ilişkisi ve desteğin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermemesini incelemektir. Çalışmaya Ege bölgesi Denizli ilinde öğrenim gören 292 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada öğrencilerin algıladıkları destek aile, öğretmen ve sınıf arkadaşı olmak üzere üç üst-boyutta ele alınmıştır. Her üst-boyut akademik ve kişisel olmak üzere iki alt boyutta ayrı ayrı incelenmiştir. Çalışmada bu alt boyutları ve destek algılarını ölçen ölçme aracı kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizler, Pearson korelasyon katsayısı ve t-testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin en çok desteği ailelerinden, en az desteği ise sınıf arkadaşlarından aldıklarını göstermektedir. Ayrıca, kız ve erkek öğrenciler arasında sınıf arkadaşından alınan destek alt-boyutlarında erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Destek alt-boyutlarının akademik başarıyla ilişkisi incelendiğinde, analiz sonuçları tüm destek türlerinin öğrencilerin akademik başarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Akademik başarıyla en güçlü ilişki

* Bu çalışmanın bir kısmı, Mayıs 2-4, 2019 tarihleri arasında İzmir’de düzenlenen I. International Science, Education, Art Technology Symposium’ da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

- Bu makale, dergimizin bir önceki 46. sayısında “Fen Bilgisi Dersinde Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Algıladıkları Desteğin İncelenmesi” başlığıyla sehven hakem değerlendirmelerinden önceki hâliyle yer aldığından, bu sayıda hakem değerlendirmeleri doğrultusunda yeniden düzenlenerek tekrar yayımlanmıştır.

öğretmenlerden aldıkları destek olduğu bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin daha fazla yardımlaşmalarını gerektirecek öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması sınıftaki yardımlaşmayı ve desteği arttırılabileceği, buna paralel olarak ise akademik başarılarında pozitif katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Akademik başarı, Algılanan destek, Fen bilgisi/bilimleri eğitimi.*

EXAMINATION OF EIGHT GRADE STUDENTS' PERCEIVED SUPPORTS IN SCIENCE CLASSROOM

Abstract

Perceived support in the classroom is one of the most important elements of the classroom climate that may affect students' academic success, psychological health and stress management. The aim of this study is to examine the relations between perceived support and academic achievement in science classrooms. 292 eighth grade students in Denizli Province in Turkey participated in the study. Perceived supports were measured as both personal and academic from family, teachers and classmates. Descriptive analysis, Pearson's correlation coefficient and t-tests were used to analyze the data. While the findings indicated that the students received the most support from their families, they received the least support from their classmates. In addition, a statistically significant difference was found between male and female students in support from their classmates in favor of men. Regarding the relationship between academic achievement and support, findings showed that all support types were related to academic achievement. In addition, teachers' academic support had the strongest relation to academic achievement. This study suggests that teaching methods and techniques that require students to help each other more can increase support in the classroom and then increase academic success.

Keywords: *Academic achievement, perceived support, science education*

Giriş

Sınıf ortamı, öğretim programının uygulandığı ve çoğu kazanımla ilgili öğrenmenin meydana geldiği ortamdır. İnsan sosyal bir varlık olduğu için öğrenciler arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve ailelerinden karşılaştıkları problemlerle ilgili destek görmek ister. Bu yüzden öğrencilerin algıladıkları kişisel ve akademik durumlarla ilgili destek önemli bir yer tutmaktadır. 2023 Vizyon belgesine göre eğitim kurumlarının temel aldığı noktalardan biri öğrencilerin çevresini tanımaları ve duygusal güven ortamında kendilerini bilmesini ve tanımasını sağlamaktır (MEB, 2018). Bu nedenle öğrencilerin çevrelerinden aldıkları desteği incelemek öğrencilerin duygusal, bilişsel ve duymusal ihtiyaçlarını geliştirmek için önemlidir.

Alanyazında destek ile ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır. Yıldırım (1997) desteği, güven duyulan, sırların paylaşılabildiği ve kendisi açısından biriyle kurduğu

yakın ilişki olarak adlandırmaktadır. Bir başka görüşte ise ilişkilerin niteliği ya da niceliğinden çok, kişinin ihtiyaç duyduğu an yardım alabilmesi ve kişinin stres altında veya güç durumdayken çevresi tarafından sağlanan yardım olarak kabul edilmektedir (Jung, 1997). Bu tanımlara göre destek, kişinin sosyal çevresinden duygusal, akademik ve kişisel sorunlarda yardım alması olarak görülebilir.

Alanyazında en çok kabul gören kuramlarından birinde James House (1987) desteği türü, kaynağı ve niteliğine göre farklı gruplarda değerlendirmiştir. Türüne göre duygusal, bilgisel, materyal ve takdir olmak üzere dört grupta incelemiştir. Kaynağa göre ise desteğin kimden tarafından verildiğine göre (öğretmen, arkadaş aile vb.) incelenmiştir. Destek ile ilgili çalışmalar genellikle desteği bazen bireye verilen destek türüne göre (akademik, kişisel, duygusal vb.) veya verilen desteğin kimden verildiğine göre veya hem türüne hem de kaynağına göre incelemiştir. Örneğin, Lee, Srinivasan, Trail, Lewis ve Lopez (2011) öğrencilerin online derslerde öğrenmelerine öğretmen ile arkadaşlarından alınan desteğin etkisini incelemiştir ve her iki kaynaktan alınan desteğin öğrencilerin memnuniyetleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Diğer bir çalışmada ise Wang, Kraut ve Levine (2015) destek türlerinden duygusal ve bilgisel desteğin akademik başarıyla ilişkisini araştırmış ve her ikisinin de akademik başarıyla ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir. Çok az sayıda çalışma ise hem farklı kaynaklardan hem de farklı türde alınan desteğin öğrenme durumlarına etkisini incelemiştir. Örneğin, Ghaith (2002) öğretmen ve sınıf arkadaşlarından alınan akademik ve kişisel desteğin akademik başarıyla ilişkisini incelemiş, öğretmenden alınan akademik ve kişisel desteğin akademik başarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Alanyazında yapılan çalışmalar ile desteğin sınıf içi öğrenmeyi dolaylı veya doğrudan etkilediği belirtilmektedir. Örneğin, bireylerin sınıf ortamında öğretmen ve arkadaşından aldığı destek, duygusal fonksiyonlarını pozitif olarak etkilediği ve duygusal fonksiyonu artan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Colarossi ve Eccles, 2003; Pekrun, Elliot ve Maier, 2009).

Sınıf ortamı, öğretim programının amaçları dahilinde öğrenmenin meydana geldiği yerdir. Bu sınıf ortamını düzenleme, sınıf içi iklimi oluşturma, öğrencinin sahip olduğu duygularına dokunma, davranışlarını yönetmede öğretmenin sergilediği tutum ve davranış eğitimin çıktıları açısından ciddi öneme sahiptir (Oliver ve Reschly, 2007). Önyargı ile öğrencilerine yaklaşan öğretmen, güven oluşturma ortamı yerine öğrencilerin daha çok içine kapanmalarına ve motivasyon eksikliğine sebep olmaktadır (Bomer, Dworin, May ve Semingson, 2008). Öğrencilerini dinleyen, hayal gücünü geliştiren, duygusal ve akademik destek veren öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkiler (Gordon, 2003). Bakioğlu (2009) empati kurma, içten davranma, öğrencilerin umut ve kaygılarını paylaşma, ilgili davranma, koşulsuz saygı, adil ve eşit davranmanın öğrencilerin özgür düşüncelerini ve öz güven sahibi olarak yetişeceklerini belirtmektedir. Bu sebeple kendilerini mutlu, huzurlu, güvenli hissettikleri ve destek aldıkları sınıf içi ortamında öğrencilerin yeni olumlu davranışlar edinmelerinin daha kolay olduğu görülecektir.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Algıladıkları Desteğin İncelenmesi

Thompson (2008) bireyin akademik başarılarında, sınıf ortamındaki arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşim tarzı ve desteğinin önemli yer ettiğini vurgulamıştır. Aynı kültürel ortamı soluyan öğrenciler, karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak öğretmenlerinden yardım alabilirler. Desteği kaynak türüne göre inceleyen çalışmalar genellikle öğretmen, sınıf arkadaşı ve aileden alınan desteğin öğrenme durumlarıyla ilişkisini incelemiştir. Örneğin Alpaslan, Ulubey ve Yıldırım (2018) öğretmen adaylarının öğretmen, sınıf arkadaşı ve aileden alınan desteğin motivasyon ile ilişkisini incelemiştir. Regresyon yönteminin kullanıldığı çalışmada tüm destek kaynakları motivasyonla pozitif olarak ilişkili bulunurken en büyük regresyon katsayısı öğretmenden alınan destekle motivasyon arasında bulunmuştur. Diğer bir çalışmada ise Yarahmadi (2012) 560 lise öğrencisinin aileden, öğretmenden ve sınıf arkadaşlarından aldığı desteğin akademik başarı, cinsiyet ve öz-yeterlikle ilişkisini incelemiştir. Analiz sonucu tüm destek kaynaklarının akademik başarı ve öz-yeterlikle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca kızların ailelerinden erkeklere göre daha fazla destek aldığını rapor etmiştir.

Bazı çalışmalar algılanan desteğin türüne odaklanmıştır. Bu çalışmalarda destek türleri duygusal, bilgisel, materyal ve takdir desteği türlerine göre gruplandırılmıştır. Örneğin Tennant ve arkadaşları (2015) yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden aldıkları duygusal, bilgisel, onaylama ve materyal desteğinin akademik başarılarıyla ilişkisini incelemiştir. 796 öğrenciden toplanan veriler ile regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda duygusal desteğin akademik başarıya olumlu katkısı belirlenmiştir ($\beta = .22$). Diğer bir çalışmada Bursal (2017) Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin aldıkları akademik ve kişisel desteğin akademik başarı ile ilişkisini incelemiştir. 1611 düşük ekonomik gelir düzeyindeki okullarda öğrenim gören dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden toplanan veriden değişkenler arasında Pearson korelasyon katsayısını hesaplamıştır. Elde edilen korelasyon katsayısı akademik ve kişisel desteğin akademik başarıyla ilişkili olmadığını göstermiştir. Bursal (2017) kültürel farklılıkların bu sonuçlar üzerinde önemli etkisinin olduğunu tartışmıştır.

Alanyazında bazı çalışmalar hem destek türünün hem de farklı destek kaynağının öğrenme durumlarıyla ilişkisi araştırmıştır. Bu tür çalışmalar genellikle öğretmen ve sınıf arkadaşından alınan farklı türdeki desteklerin (akademik ve kişisel destek) öğrenme motivasyonuna, akademik başarısına ve işbirlikçi öğrenmeleriyle ilişkilendirmiştir (Ghaith, Shaaban ve Harkous, 2007; Patrick, Ryan ve Kaplan, 2007). Örneğin Patrick ve arkadaşları (2007) beşinci sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden ve sınıf arkadaşlarından aldıkları kişisel ve akademik desteğin öğrenme motivasyonu, öz-düzenleme ve derse katılımlarıyla ilişkisini incelemiştir. 602 öğrencinin katıldığı çalışmada elde edilen veriler yapısal eşitlik modellemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları hem öğretmenden alınan duygusal desteğin hem de sınıf arkadaşlarından alınan akademik desteğin öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve görevle ilgili etkileşimleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Patrick ve arkadaşlarının

(2007) yaptığı çalışmadan ise öğrencilerin öğretmenlerinden ve sınıf arkadaşlarından aldıkları akademik destek onları daha bağımsız çalışmaya teşvik ettiğini göstermiştir.

Bu çalışmanın amacı sekizinci sınıf öğrencilerin fen bilimleri dersinde öğretmenlerden, sınıf arkadaşlarından ve ailelerinden aldıkları desteği incelemektir. 2019 yılında yapılan Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav sonuçlarına göre öğrencilerin fen bilimleri alt testinde ortalama puanı 20 üzerinden 9.97 olarak hesaplanmıştır. Buna ek olarak 2018 PISA sonuçlarına göre ülkemiz fen bilimleri alanında OECD ülkelerinin gerisinde yer almaktadır. Bu göstergeler öğrencilerin fen bilimlerindeki başarısını etkileyen faktörler ile ilgili çalışmalarının yapılması gerekliliğini göstermektedir. Fakat alan yazında fen bilimleri dersi için öğrencilerin aldıkları desteği inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca alan yazındaki destek ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle öğretmenlerden veya sınıf arkadaşlarından aldıklarını destek üzerine yoğunlaşmıştır. Hem destek kaynağına hem de destek türüne odaklanan çalışma çok azdır. Destek kaynağı ve türünü aynı anda incelemek dinamik ve karmaşık olan öğrenme ortamını daha iyi incelenmesine olanak verebilir. Yapılan bu çalışmanın öğrencilerin sınıf içi algıladıkları destek ile ilgili araştırmalarda, araştırmacılara yardımcı olacağı ve önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma soruları incelenmiştir.

- 1- Türkçe'ye uyarlanan ölçek geçerli ve güvenilir midir?
- 2- Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde algıladıkları destek düzeyi nedir?
- 3- Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde algıladıkları destek düzeyi cinsiyete göre değişir mi?
- 4- Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde algıladıkları destek düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullanılan bir nicel araştırma modelidir (Karasar, 2017). Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde algıladıkları destek ve bu destek düzeyinin cinsiyet ve akademik başarı ile ilişkisini belirlemek amacı ile ilişkisel (korelasyon) tarama modeli kullanılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Bu çalışmadaki örneklem zaman, işgücü gibi sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilerek uygun örnekleme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Bu nedenle araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde araştırmacının kolay ulaşılabilir olduğu okullar seçilmiştir.

Nicel bir araştırma küçük bir katılımcı grubundan oluşuyorsa matematiksel hataların artmasına ve genellemelerin hatalı yapılmasına neden olabilir. Çünkü nicel örneklemin amacı evrene ilişkin genellemeler yapabilmek ve evreni tam olarak

temsil edebilmektir (Morgan ve Morgan, 2008). Bu çalışmadaki verilerin elde edilmesinde Ege bölgesinde yer alan Denizli ili merkez ilçesindeki üç devlet okulu öğrencileri katkıda bulunmuştur. Çalışmada yer alan devlet okulundaki sekizinci sınıf öğrenci sayısı 134 erkek, 158 kız toplam 292 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler 2018-2019 akademik döneminin bahar yarıyılında toplanmıştır. Denizli İl MEM'den veri toplamak için gerekli izinler alınmış olup o dönemde akademik yayınlar için etik kurul izni gerekmediği için alınmamıştır. Devlet okulları ekonomik ve akademik başarı bakımından orta düzey bir konumdadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Alan yazında öğretmen, sınıf arkadaşı ve aileden alınan desteği ölçmek için farklı ölçme araçları bulunmaktadır fakat hem destek türü hem de destek kaynağını ölçen ölçme aracı çok kısıtlıdır. Alan yazında desteği hem tür hem de kaynak açısından ölçen sadece Sınıf İçi Yaşam Ölçeği (Classroom Life Measurement) bulunmaktadır. Sınıf İçi Yaşam Ölçeği orijinal olarak Johnson ve Johnson (1983) tarafından geliştirilmiş, 67 maddeden ve 15 alt-boyuttan oluşan bir ölçektir. Ghaith (2002) ölçeğin daha kullanışlı ve ekonomik olması için kısa bir versiyonunu uyarlamıştır. Uyarlamada 67 olan madde sayısını 38'e ve altı alt-boyuta indirilmiştir. Altı alt-boyut şunları içermektedir: öğretmen akademik desteği (4 madde), öğretmen kişisel desteği (4 madde), arkadaş akademik desteği (4 madde), arkadaş kişisel desteği (5 madde), işbirlikçi öğrenme (10 madde) ve yabancılaşmadır (11 madde). Görüldüğü gibi bu ölçek sadece öğretmen ve sınıf arkadaşı desteğini akademik ve kişisel destek açısından ölçmektedir. Çalışma amaçlarından bir tanesi aileden alınan kişisel ve akademik desteği ölçmek olduğu için öğretmen ve öğrenci üst-boyutlarındaki madde yapısı fazla değiştirilmeden aile üst-boyutu olarak eklenmiştir. Örneğin, orijinal formunda öğretmenden alınan kişisel destekle ilgili olan "fen bilimleri öğretmenim, fen bilimleri dersini ne kadar öğrendiğimi önemser." maddesi "ailem fen bilimleri dersini ne kadar öğrendiğimi önemser" şeklinde uyarlanmıştır. Toplam altı alt boyuttan meydana gelen 26 soru elde edilmiştir. Ölçek beşli Likert (1-kesinlikle katılmıyorum, 5-kesinlikle katılıyorum) tipinde olup öğrencilerden önermelere katılma derecelerini işaretlemeleri istenmektedir.

Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlanmasında şu adımlar izlenmiştir. Öncelikle araştırmacıdan uyarlama için izin alınmıştır. Daha sonra ölçek İngilizce' den Türkçe 'ye çevrilmiştir. Çevrilen ölçeğin Türkçe hali iki fen bilgisi eğitimi, bir İngilizce eğitimi ve bir Türkçe eğitimi anabilim dalında uzman öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra geri çeviri yapıp orijinal hali ile karşılaştırılmıştır. Son olarak bir fen bilgisi öğretmeni ve iki ortaokul öğrencisinin görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Ölçeğin dil geçerliliğini belirlemek için özel okulda öğrenim gören ve İngilizce becerileri iyi olan 30 öğrencinin katılımıyla Türkçe ve İngilizce formları bir hafta ara ile uygulanmıştır. Bu özel ortaokul öğrencilerinin İngilizce becerilerinin iyi olmasından dolayı seçilmiştir. Son olarak öğrencilerin her madde için iki dilde verdikleri yanıtların Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon analizi sonucunda maddeler arası Pearson

korelasyon değeri .85 ve üzeri bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesi amacıyla öğrencilerin fen bilimleri ders notlarını yazmaları istenmiştir. Yapılan çalışmalar her ne kadar öğrencilerin notlarını kendi beyanlarında yüksek rapor etme riski bulursa da gerçek notlarıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğunu bildirmiştir (Kuncel, Crede ve Thomas, 2005).

2.3. Veri analizi

Verilerin analizinde nicel teknikler kullanılmıştır. Veri analizinde ilk olarak normallik ve aykırı değerler açısından kontrol edilmiştir. Daha sonra ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini test etme amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yerine doğrulayıcı faktör analizinin seçilmesinin nedeni, ölçek maddelerinin hangi faktöre ait olduğu analizden önce bilinmesidir. Faktör analizinde hangi faktörlerin yer aldığı durumlarda amaç tahmini ya da yapıyı doğrulamak olduğu için doğrulayıcı faktör analizi seçilmeli iken eğer faktörler bilinmiyorsa açıklayıcı faktör analizi kullanılmalıdır (Thompson, 2004). Son olarak cinsiyetin ilişkisine bakmak amacıyla t-testi ve akademik başarı ile destek arasındaki ilişkiye bakmak için de Pearson çarpım-moment katsayısından yararlanılmıştır. Ayrıca t-testi için Cohen d etki büyüklüğüne bakılmıştır. İstatistiksel analizlerin hepsi SPSS 24.0 ve AMOS 18.0 yazılımlarında yapılmıştır.

Bulgular

3.1. Sınıf İçi Yaşam Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri

Öğrencilerin Sınıf İçi Yaşam Ölçeği yapı geçerliği için orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Yapılan DFA 'da elde edilen modelin uyum indeksleri Tablo 1'de verilmiştir. DFA sonucu uyum değerleri ki-kare değeri 607.01 olarak bulunmuş ve serbestlik derecesine oranı alan yazında iyi uyum için belirtilen 2.00 (kabul edilebilir değer 3.0) değeri yakındır. Fakat ki-kare değeri analizdeki kişi sayısından etkilendiği için diğer uyum indekslerine bakmakta fayda vardır. Örneklem sayısına dirençli ve alan yazında en çok kullanılan uyum yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve karşılaştırmalı uyum indeksidir (CFI). Alan yazında iyi uyum değeri (RMSEA için .06 ve daha az, CFI için .95 ve daha yüksek) ve kabul edilebilir için uyum (RMSEA için .08 ve daha az, CFI için .90 ve daha yüksek) olarak tanımlanmıştır. Tüm bulgular değerlendirildiğinde ölçeğin verilerle kabul edilebilir uyum gösterdiği söylenebilir.

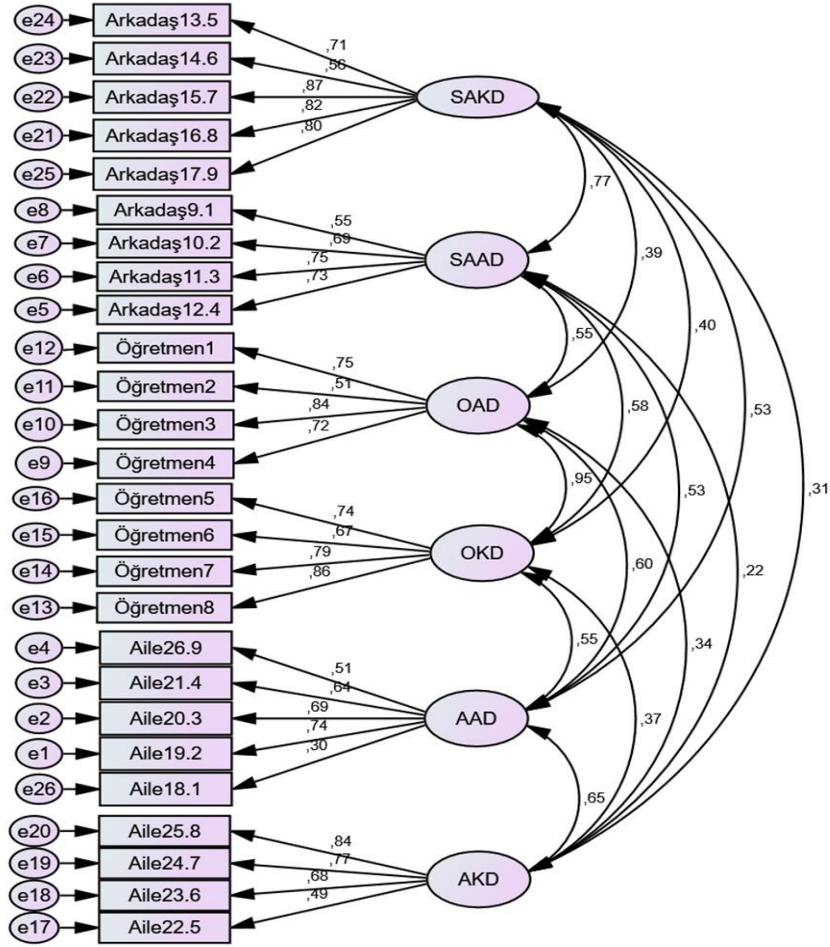
Tablo 1: Alan Yazındaki Uyum Değerleri ve Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Bulgular

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Uyum Değeri
χ^2 (df=284, N= 97)			607.01
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2.0$	$2.0 \leq \chi^2/df \leq 3.0$	2.137
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.06$	$.06 \leq RMSEA \leq .08$	0.062
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.91

Not: Modelin uyum değerleri Kuzu ve Demir (2015) referans alınmıştır.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Algıladıkları Desteğin İncelenmesi

Bunlara ek olarak ölçeğin maddelerine ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir. Faktör yük değerleri alan yazında belirtilen sınır değeri olan .30'dan büyüktür ve bu maddelerin faktöre anlamlı katkı verdiğini göstermektedir.



Şekil 1: Öğrencilerin Sınıf İçi Yaşam Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri SAKD: Sınıf Arkadaşı Kişisel Destek, SAAD: Sınıf Arkadaşı Akademik Destek, OAD: Öğretmen Akademik Destek, OKD: Öğretmen Kişisel Destek, AAD: Aile Akademik Destek, AKD: Aile Kişisel Destek

Cronbach Alpha katsayısı (α), ölçme aracında iç tutarlılık yöntemiyle güvenilirliğini hesaplayan, -1.00 ile 1.00 arasında bir değer alan, 1.00'a yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliğinin arttığını ifade eden ve sosyal bilimsel araştırmalarda yaygın

olarak kullanılan yöntemdir (Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2008). Elde edilen (α) değeri .70 üzeri ise ölçeğin kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 2: Sınıf İçi Yaşam Ölçeği Cronbach Alfa Değerleri

Ölçek Alt Boyutları	Maddeler	α
Öğretmen Akademik Destek	1-2-3-4	.80
Öğretmen Kişisel Destek	5-6-7-8	.85
Sınıf Arkadaşı Akademik Destek	9-10-11-12	.78
Sınıf Arkadaşı Kişisel Destek	13-14-15-16-17	.87
Aile Akademik Destek	18-19-20-21-26	.73
Aile Kişisel Destek	22-23-24-25	.81

Uyarlanan ölçeğin orijinalinde yer alan Cronbach alfa değerleri öğretmen akademik desteği .75; öğretmen kişisel desteği .68; sınıf arkadaşı akademik desteği .74; sınıf arkadaşı kişisel desteği .52 olarak yer almaktadır. Uyarlanan ölçekte Cronbach alfa değerleri ise öğretmen boyutu ile ilgili desteğin .89, sınıf arkadaşı desteği .88 ve aile desteği .83 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin her boyutun alt boyutu ile ilgili Cronbach alfa değerleri incelendiğinde öğretmen akademik desteği .80, öğretmen kişisel desteği .85; sınıf arkadaşı akademik desteği .78, sınıf arkadaşı kişisel desteği .87; aile akademik desteği .73, aile kişisel desteği ise .81 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin genel Cronbach alfa değerine bakıldığında ise .92 bulunmuş ve bulgular neticesinde yüksek güvenilirlikli ölçek olduğu kanaatine varılmıştır.

3.2. Akademik Başarı ile Destek Arasındaki İlişki

Akademik başarı ile destek alt-boyutları arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson Çarpım-Moment korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Akademik Başarı İle Destek Alt-Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Ölçek Alt Boyutları	Pearson r
Öğretmen Akademik Destek	.35*
Öğretmen Kişisel Destek	.27*
Öğrenci Akademik Destek	.19**
Öğrenci Kişisel Destek	.20**
Aile Akademik Destek	.24*
Aile Kişisel Destek	.20*

Not: * $p < .01$, ** $p < .05$

Tablo 3'e göre tüm ölçek alt-faktörleri başarı ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Akademik başarı ile en yüksek ilişki öğretmen akademik desteği arasındadır ($r = .35$, $p < .01$). Ayrıca öğretmenden alınan kişisel destek öğrencilerin akademik başarıları ile istatistiksel olarak ilişkili bulunmuştur ($r = .27$,

$p < .01$). Bu bulgular ile diğer destek türleri arasında öğretmenden alınan desteğin öğrencilerin akademik başarılarına daha çok etkili olduğu söylenebilir.

3.3. Algılanan Destek Düzeyi ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Destek alt-boyutlarının cinsiyete göre ortalama değerlerinin değişip değişmediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. T-testine ait bulgular ve Cohen d etki büyüklüğü analizleri Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Sınıf İçi Yaşam Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre t-Testi ve Cohen d Etki Büyüklüğü Değerleri

	Toplam	Erkek	Kız	t	Cohen d
	\bar{X} (SS)	\bar{X} (SS)	\bar{X} (SS)		
ÖAD	4.04 (.92)	4.11 (.85)	3.98 (.98)	1.20	-0.14
ÖKD	3.72 (1.03)	3.70 (1.05)	3.75 (1.01)	-.41	0.04
SAAD	3.08 (1.09)	3.24 (1.08)	2.95 (1.08)	2.23*	-0.27
SAKD	3.63 (1.08)	3.80 (.99)	3.49 (1.15)	2.48*	-0.29
AAD	4.23 (.98)	4.20 (.89)	4.25 (1.05)	-.42	0.05
AKD	4.55 (.73)	4.52 (.76)	4.57 (.70)	-.60	0.06

* $p < .05$; $d < .20$ çok zayıf etki; $d = .20-.49$ zayıf etki; $d = .50-.79$ orta düzey etki, $d = .80-.99$ kuvvetli etki; $d \geq 1$ ise çok kuvvetli etki (Cohen, 1988).

Tüm öğrenciler en yüksek desteği ailelerinden kişisel destek olarak aldıklarını belirtmişlerdir ($\bar{X} = 4.55$, $SS = .73$). En az desteği ise sınıf arkadaşlarından akademik destek olarak aldıklarını belirtmişlerdir ($\bar{X} = 3.08$, $SS = 1.09$). Cinsiyete göre değişime bakıldığında ise sınıf arkadaşlarından algılanan akademik ($t(290) = 2.23$, $p < .01$) ve kişisel ($t(290) = 2.48$, $p < .01$) desteklerde erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Diğer destek alt-faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyete göre değişime bakıldığında sınıf arkadaşlarından algılanan akademik ve kişisel desteklerde zayıf etki düzeyi görülürken, diğer alt boyutlardaki etki düzeyi ise çok zayıf boyutta elde edilmiştir.

Sonuç

Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalarda bireysellik vurgusundan daha çok sosyal-bağlamsal değişkenlere vurgu yapılmaktadır. Bu değişimin oluşmasındaki temel neden öğrenmede bireysel özelliklerin yanında sosyal ve kültürel özelliklerin de etkili olduğunun ortaya konulmasıdır. Bu çalışmada sosyal-bağlamsal değişkenlerden biri olan çevreden alınan desteğin fen bilimleri dersindeki akademik başarıyla ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları öğrencileri bireysel, akademik ve sosyal yönden geliştirmeyi hedefleyen Milli Eğitim Bakanlığı 2023 vizyon belgesindeki hedeflere ulaşılması açısından önemlidir.

Öğrencilerin fen bilimleri dersinde öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve ailelerinden algıladıkları akademik ve kişisel destek incelendiğinde en yüksek desteği

ailelerinden aldıkları görülmektedir. Ayrıca öğrenciler fen derslerinde en az desteği sınıf arkadaşlarından akademik konularda ve kişisel konularda aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ölçek maddelerine verdiği cevaplar beşli Likert skalasında kararsızım'a denk gelmektedir. Bu bulgu öğrencilerin sınıf arkadaşlarından yeteri düzeyde destek, özellikle akademik destek almadıklarını göstermektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar bu çalışmanın bulgularıyla uyumlu sonuçlar ortaya koymaktadır. Alpaslan, Ulubey ve Yıldırım (2018) öğretmen adayları öğretim görevlileri, aile ve sınıf arkadaşları arasında öğretmenlik konularıyla ilgili en az desteği sınıf arkadaşlarından aldıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir örnekte Ghaith (2002) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin en az desteği sınıf arkadaşlarından aldıkları ve akademik desteğin kişisel desteğe göre daha düşük seviyede olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin genellikle fen bilimleri derslerini anlatırken bilişsel ve bireysel öğrenmeye yönelik öğretim yöntem ve tekniklerine grup çalışmalarına göre daha fazla ağırlık vermelerinden kaynaklanabilmektedir (Şimsek, Hırça ve Coskun, 2012). Grup çalışmaları örneğin proje-tabanlı öğrenme, laboratuvar ve tartışma yöntemleri öğrencileri daha fazla sınıf arkadaşlarıyla beraber çalışmaya teşvik edebilir ve öğrencilerin birbirinde akademik ve kişisel destek almalarını sağlayabilir.

Öğrencilerin fen dersinde algıladıkları destek düzeyleri cinsiyete göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az akademik ve kişisel destek aldıkları belirlenmiştir. Diğer destek alt-faktörlerinde ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Alan yazında yapılan çalışmalar genellikle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ailesinden daha fazla destek aldığını rapor ederken (Turgut, 2015) bu çalışmada anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca bazı çalışmalar kız öğrencilerin tüm dersler genelinde sınıf arkadaşlarından daha fazla destek aldıklarını belirtmektedir (Bursal, 2017). Bu çalışmanın sonuçlarının diğer çalışmalardan farklı olmasının nedeni fen derslerinde erkek öğrenciler daha fazla dışsal pekiştireçlere duyarlı oldukları için olabilir (Akpınar, Batdı ve Dönder, 2013). Ayrıca Akpınar ve arkadaşları aynı çalışmada erkek öğrencilerin sınıf arkadaşlarından akademik konularda daha fazla yardım alma eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları akademik ve kişisel destek düzeylerinin akademik başarıları ile ilişkisi incelendiğinde tüm destek türlerinin akademik başarı ile ilişkili olduğu görülmüştür. En büyük ilişki katsayısı öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları kişisel ve akademik desteğin akademik başarıyla ilişkisi arasında bulunmuştur. Bu öğrencilerin akademik başarısında öğretmenlerin katkısının ve desteğinin önemini vurgulamaktadır. Bazı çalışmalar öğrencilerin öğretmenlerinden yeterince destek alamadıklarını göstermektedir (Alpaslan vd., 2018). Bu çalışma öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmaları için onlara daha fazla destek olması gerektiğini önermektedir. Sınıf ortamında arkadaşı tarafından sevilen ve arkadaşı tarafından övülen bir öğrencinin akademik başarılarının yüksek olması kaçınılmaz durumdur. Fakat derste arkadaşları

tarafından sevilmeyen ve sınıf ortamında hep diğer öğrenciler tarafından negatif duygusunu (kaygı gibi) harekete geçirici davranıldığında akademik başarı puanlarının da düşüş göstereceği kaçınılmaz görülmektedir. Öğrenci sınıf ortamında akademik destek yerine arkadaşı tarafından sevilmek, övülmek gururlandırılmak istemektedir. Literatürdeki destekler nitelikteki araştırmalarda, sınıf arkadaşlarının kendileri ile kişisel ve akademik destek olarak ilgilendiğini düşünen öğrencilerin kişisel ve akademik olarak okuldaki etkinliklere daha çok katıldıkları ve akademik başarılarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir (Wentzel, Battle, Russell, ve Looney, 2010). Çalışma bulguları aileden de alınan desteği, akademik başarı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu elde edilen bulgular ailelerinden özellikle akademik destek alan (ödevlere yardım edilmesi vb.) öğrencilerin daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Son olarak çalışmada Gaith (2002)'nin çalışmasından uyarlanan ve aile ile olarak aileden alınan kişisel destek ve akademik destek alt-boyutları eklenen ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu görülmüştür. Ölçme aracı özellikle sınıfın sosyal atmosferinin belirlenmesinde ve bu değişkenlerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özellikleriyle ilişkilerinin ortaya çıkarılması açısından önemlidir.

4.2. Öneriler ve Sınırlılıklar

Bu çalışmada fen bilgisi dersi alan sekizinci sınıflar üzerine odaklanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları ile ilgili genelleme yapılırken konu alanının çalışma sonuçlarını etkileyebileceği unutulmamalıdır. Fen dersleri genellikle daha çok bireysel işlenen derslerdir. Bu nedenle araştırmacılar farklı konu alanlarıyla ilgili karşılaştırmalı çalışmalar yapabilirler. Bu çalışmanın sonuçları öğretmen desteğinin akademik başarı için önemini ortaya koymaktadır. Bunun başarılabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla zaman geçirmesi gerekmektedir. Sınıf arkadaşlarından alınan desteğin akademik başarıyla ilişkisi incelendiğinde akademik yönden daha başarılı öğrencilerin olması için ders etkinliklerinde daha fazla grup çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Proje ödevleri ve takım çalışmaları öğrencilerin birbirinden destek alma durumlarını arttırabilir. Böylelikle akademik başarıları artabilir.

Kaynakça

Akpınar, B., Batdı, V. ve Dönder, A. (2013). İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 15-26.

Alpaslan, M. M., Ulubey, O., ve Yıldırım, K. (2018). Examination of the relations amongst support, class belonging and teacher self-efficacy in Turkish pre-service teachers. *Online Submission, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 262-279. doi: 10.29299/kefad.2018.19.00

Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Bomer, R., Dworin, J. E., May, L., & Semingson, P. (2008). Miseducating teachers about the poor: A critical analysis of Ruby Payne's claims about poverty. *Teacher College Record*, 110(12), 2497-2531.

Bursal, M. (2017). Academic achievement and perceived peer support among Turkish students: gender and preschool education impact. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 599-612.

Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425-434. doi: 10.1177/014662168801200410

Colarossi, L. G. & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30.

Ghaith, G. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support and academic achievement. *System*, 30(3), 263-273.

Ghaith, G. M., Shaaban, K. A., & Harkous, S. A. (2007). An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate. *System*, 35(2), 229-240.

Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. First Revised Edition. New York: Three Rivers Press. Retrieved from <http://edgd801.csc4learning.com/801images/TEACHER%20EFFECTIVENESS%20TRAINING.pdf>

House, J. S. (1987). Social support and social structure. In *Sociological forum* (Vol. 2, No. 1, pp. 135-146). Kluwer Academic Publishers.

Johnson, D. W. & Johnson, R. (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *Journal of Social Psychology*, 120, 77-82.

Jung, C. G. (1997). *Encountering Jung. Jung on active imagination* (J. Chodorow, Ed.). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400866854>

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Algıladıkları Desteğin İncelenmesi

Kuncel, N. R., Crede', M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*, 75, 63–82.

Kuzu, S. ve Demir, S. (2015), Öğretmen adayları için "Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği"nin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 401-415.

Lee, V. E., Smith, J. B., Perry, T. E., & Smylie, M. A. (1999). *Social support, academic pres, and student achievement: a view from the middle grades in Chicago*. Improving Chicago's Schools. A Report of the Chicago Annenberg Research Project. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/8319/0550da2b2c0a535e65b357088c715d72b53d.pdf>

Lee, S. J., Srinivasan, S., Trail, T., Lewis, D., & Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 158-163.

MEB (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi*.

Morgan, D. L. & Morgan, R. K. (2008). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. SAGE Publications.

Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development. TQ Connection Issue Paper. *National comprehensive center for teacher quality*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf>

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.

Sönmez, D. (2020). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarı duyguları ve algılanan destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla.

Şimşek, H., Hırça, N., Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.

Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 494-512.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. American Psychological Association.

Thompson, B. (2008). How college freshmen communicate student academic support: A grounded theory study. *Communication Education*, 57(1), 123-144. doi:10.1080/03634520701576147

Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Ünlü, H., Sünbül, A., M. ve Aydos, L. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 23-33.

Wang, Y. C., Kraut, R. E., & Levine, J. M. (2015). Eliciting and receiving online support: using computer-aided content analysis to examine the dynamics of online social support. *Journal of Medical Internet Research*, 17(4), e99.

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202.

Yarahmadi, Y. (2012). The relationship between perception of support of family, teachers, friends and self-efficacy beliefs with academic achievement. *Education Sciences & Psychology*, 21(2), 68-73.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 81-87.

Extended Abstract

Perceived social support in the classroom is the most important element of the classroom climate and their environment may affect students' academic success, psychological health and stress management. Academic support is required for students to achieve their goals. In order for this academic support to be successful, personal support of the family, friend, teacher and person is needed. When the student is liked, supported and praised by someone else, the level of support he perceives in this environment will also increase positively. Therefore, in the classroom environment, students will experience their feelings and learn from their feelings. In this case, the student's adaptation to the school will be easier and a positive increase in academic achievement will occur. The fact that the student receives the help of his friend in the classroom environment, is proud of his friend as a result of his success or that his peer support is raised when a problem occurs in the classroom climate (Sönmez, 2020). At the same time, the student expects this support from both the teacher and his family. It is thought that the students who receive all three supports may have a positive increase in their success in the classroom environment. Lee, Smith, Perry and Smylie (1999) stated that the support provided in academic learning environments will ensure that the student is successful in the school environment and can achieve this success by improving their relationship with people. For this reason, the student should have high motivation,

regulate his relations with his peers, eliminate his despair, be loved by his peers, be praised, in short, but also take the support of family and teacher, and alleviate the stress burden on the student. The aim of this study is to examine the relations between perceived support and academic achievement in science classrooms

In this study, survey method was utilized. The sample consists of 292 eight grade students. The support perceived by the students in the research consists of two parts: academic and personal. A measurement tool that measures the perceptions of family, classmate and teacher support related to these dimensions was created and used. In order to measure the support of the family on the first 17 questions in the original of the scale, nine more questions were added and a measurement tool with a total of 26 questions was obtained. The scale obtained consists of six dimensions. The scale was examined by three Turkish, two English linguists and three science experts and its final form was given. The obtained questionnaire was applied to 30 students in the eighth grade who studied both Turkish and English languages. The correlation between students' responses to Turkish and English version were examined and it was at a satisfactory level. Confirmatory factor analysis was done to test the validity. As a result of the confirmatory factor analysis, χ^2 (df = 284, N = 97) = 607.01, RMSEA = 0.062 and CFI = 0.91. Considering the confirmatory factor analysis fit criteria, the factor structure appears to be acceptable. Cronbach alpha values were also calculated to test its reliability. Calculated alpha values were calculated as family 0.83, friend 0.88 and teacher 0.89. The values obtained are at an acceptable level. As a result of these analyzes, it is revealed that the adapted scale is valid and reliable. Descriptive analysis, Pearson's correlation coefficient and t-test were used to analyze the data

Descriptive statistics showed that mean scores of students' support level in all support dimensions were in moderate level. While the students stated that they received the most support from their families, they reported that they received the least support from their classmates. In addition, a statistically significant difference was found between male and female students in support sub-dimensions received from their classmates in favor of men. When the relationship between academic success was examined, these research findings showed that students of all support types were related to academic success. In addition, when the relationship between students' academic achievement and support sub-dimension is examined, it is obtained that teacher academic support has the most impact on academic achievement ($r = .35, p < .01$). Overall, the study suggests that the positive effect of the support in the classroom can increase the academic success. Addition to this, it suggests that the use of teaching methods and techniques that require them to help each other and planning education in this direction may increase the support in the classroom.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLERİN İNCELENMESİ*

Özer YILDIZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi,
oyildiz74@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-2470-5457

Özgür AKTAŞ

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu,
ozgur.72372@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-3709-2813

Mehtap YILDIZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi,
yildizmehtap77@gmail.com

Orcid ID: 0000-0001-8553-7154

Hasan Mikail YILDIRIM

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü,
hmy_1967@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0003-0242-1485

Makale Geliş Tarihi: 25.02.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 27.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Yıldız, Ö., Aktaş, Ö., Yıldız, M. Ve Yıldırım, H. M. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 233-251

Öz

Bu çalışma ilkokullarda beden eğitimi ve oyun dersini yürütmekle görevli olan sınıf öğretmenlerinin derse yönelik tutumlarını ve karşılaştıkları problemleri ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüştür. Araştırmaya Hatay ilinde çeşitli okullarda görev yapmakta olan toplamda 468 sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada Yıldız (2010) tarafından geliştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği" ile "Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği" kullanılmış ve anlamlılık düzeyi (p)<.05 olarak kabul edilmiştir. İkili grup karşılaştırmaları için

* Bu çalışmanın veri toplama kısmı 2020 yılından önce hazırlandığından, TR Dizin Başvuru ve Değerlendirme Süreçleri kriterlerinden etik onay belgesi alınma zorunluğunu kapsamamaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi

bağımsız örneklem t testi ikiden fazla grup karşılaştırmaları içinse tek yönlü varyans analizi (Anova) testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin tutum ve problem durumları ile cinsiyet, meslekî kıdem ve haftalık egzersiz süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$). Sonuç olarak cinsiyet, meslekî kıdem ve haftalık egzersiz süreleri değişkenlerinin, öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumları ve bu derste karşılaştıkları problemler üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersinde algıladıkları problem düzeyi erkek öğretmenlere göre daha yüksek olurken mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin derse karşı tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Yine düzenli olarak egzersiz yapmayan öğretmenlerin tutumlarının düşük, karşılaştıkları problem algılarının ise yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Beden eğitimi ve oyun, sınıf öğretmenleri, problem, tutum*

EXAMINATION OF THE ATTITUDE OF CLASSROOM TEACHERS TO PHYSICAL EDUCATION AND THE GAME COURSE AND THE PROBLEMS THAT THEY EXPERIENCE

Abstract

This research was performed in order to find out the attitudes towards the course and the problems faced by the classroom teachers who are responsible for conducting physical education and game courses at primary school. A total of 468 classroom teachers working in various schools in the province of Hatay voluntarily participated in research. In research, "Classroom Teachers' Physical Education Lesson Attitude Scale" and "Classroom Teachers' Physical Education Lesson Problem Scale" developed by Yıldız (2010) were used. The significance level was accepted as (p) $<.05$. Independent sample t test was used for paired group comparisons and one-way variance analysis (Anova) test was used for comparisons of more than two groups. When the findings of the study were examined, no significant difference was found between the classroom teachers' attitudes and problem situations and the variables of gender, occupational seniority and weekly exercise time ($p>.05$). As a result, it was determined that the variables of gender, professional seniority and weekly exercise time did not cause a significant difference on the teachers' attitudes towards physical education and game lessons and the problems they encountered in this lesson. In addition, it was determined that while the level of perceived problems by female teachers in physical education and game course was higher than that of male teachers, new teachers' attitudes towards the course were more positive. It was also found that the attitudes of teachers who do not do exercise regularly were low and their perceptions of the problem they encountered were high.

Keywords: *Physical education and game, classroom teachers, problem, attitude*

Giriş

Ülkeler, geleceklelerinin teminatı olan çocukları en iyi şekilde yetiştirmek amacıyla eğitim dünyasında yaşanan gelişmeler ışığında kendi eğitim sistemlerini çağdaş hale getirmek için uğraşırlar (Çivril Kara, Küçük Kılıç ve Öncü, 2017). Çağdaş eğitimin ana prensipleri bireyi bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan yetiştirmeyi amaçlar. Yani eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçlarına uygun bir şekilde ulaşabilmesi için zihinsel eğitimin yanı sıra fiziksel eğitiminde programa dâhil edilmesi gerekmektedir (Güven ve Yıldız, 2014).

Türkiye’de çağın ve toplumun gereksinimleri dikkate alınarak 2012 yılı içerisinde 12 yıllık zorunlu eğitim kararının alınması ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığı ilkokullarda yürütülen beden eğitimi dersi öğretim programını, oyun ve fiziki etkinlikler kapsamında düzenlemiştir. İlkokullarda 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı’nda dersin adı oyun ve fiziki etkinlikler olurken (MEB, 2012) 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında ise beden eğitimi ve oyun adıyla güncellenmiştir (MEB, 2018).

Beden eğitimi dersleri bütünsel olarak bakıldığında okul programının önemli bir bileşenidir. Temel olarak fiziksel aktivite deneyimleri yoluyla tüm öğrencilerin büyümesine ve gelişmesine katkıda bulunur. Beden eğitimi programları, öğrencilerin yaşamlarına dört eşsiz katkı sağlar. Birincisi, tüm öğrencilerin günlük fiziksel aktivite ihtiyacını karşılar. İkincisi kişiselleştirilmiş bir fiziksel uygunluk seviyesine ulaştırır. Üçüncüsü hayatları boyunca yapacakları fiziksel aktiviteleri, başarılı bir şekilde yapmalarına olanak sağlayacak olan temel becerilerdeki yetkinliklerini artırır. Son olarak dördüncüsü ise öğrencilerin aktif ve sağlıklı bir yaşam tarzı için gerekli bilgileri edinmelerini sağlar (Darst, Pangrazi, Brusseau ve Erwin, 2014). Oyun ve oyuncakların ise gelişimin her aşamasında beden ve ruh sağlığı bakımından önemi yadsınamayacak kadar büyüktür. Ev ortamında aile, eğitim kurumlarında öğretmenler oyun faaliyetlerini etkili biçimde kurgulayarak çocuğun bedensel, duygusal, sosyal ve entelektüel gelişim alanlarına önemli katkılar sunabilirler. Oyun faaliyetleri ve oyuncak materyalleri çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyen vazgeçilmez unsurlardır. Bu sebeple aileler ve öğretmenler çocukların oyun oynayabilmesi adına güvenli ve uygun ortamları yaratmalı, gerekli materyalleri temin ederek oyun oynamalarına fırsat vermeli ve bu konuda desteklemelidirler (Bekmezci ve Özkan, 2015). Palivec (2005) bireyin gelişiminde beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik tutumların erken yaşta başladığını, bu nedenle ilkokulda çocukların nitelikli beden eğitimi programları ve etkin beden eğitimi uzmanları tarafından desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Beden eğitiminde uzmanlar tarafından desteklenmek, çocukların fiziksel kapasitelerinin ortaya çıkmasını ve gelişimini, bilgi düzeylerinin artması ile birlikte fiziksel etkinliğe ilişkin programları doğru bir şekilde planlamasını sağlayacaktır (Bal’Sevich, 2005).

Ders programlarının dönem sonuna gelindiğinde başarılı bir biçimde tamamlanabilmesi için önemli etkenlerden birisi de öğretmenlerdir. Programları sahiplenen öğretmenlerin içselleştirmesi, programlara ilişkin algı ve düşünceleri hedeflenen sonuçlar için önemlidir (Güvendi ve Serin, 2019). Sınıf öğretmenleri,

Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi

çocuğun gelişiminde birçok olumlu duyguyu geliştirebileceği gibi (Özer ve Özer, 2001), olumsuz duygularında yerleşmesine sebep olabilir. Çocuğun ilk öğretmeni, yakın ilişki içinde geçen uzun bir sürenin sonucu olarak onları etkileme konusunda önemli bir rol oynar. Öğretmenin davranışları çocukların zihinsel, toplumsal ve duygusal gelişimlerini etkiler (Gander ve Gardiner, 2004). Bu sebeple öğretmenlerin mevcut bilgisinin yanı sıra derslerle ilgili donanımları ve tutumları eğitim öğretim faaliyetleri açısından önemli olduğundan, verimli bir beden eğitimi dersi için yetkinlik düzeyi yüksek öğretmenlere gereksinim olduğu muhakkaktır (Çivril Kara, Küçük Kılıç ve Öncü, 2017). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin de beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının, öğretmen olduklarında öğrencilerin davranışlarına ve kazanımlarına önemli ölçüde yansımaları da kaçınılmazdır (Dalaman, 2015). Morgan ve Hansen (2008) bu dersin başarılı bir biçimde tamamlanabilmesi için öğretmen tutumlarının önemli olduğunu bildirmektedir. Ayrıca beden eğitimi ve oyun dersinin ne kadar önemli olduğu bilinse de sınıf öğretmenleri bu derste birçok problemle karşı karşıya gelebilmektedir. Bu problemlerin tespitini yaparak çözümüne yönelik önlemlerin alınması, eğitim öğretim faaliyetlerinin ilk aşaması için çok önemlidir (Bozdemir, Çimen, Kaya ve Demir, 2015).

Yurtiçi alan yazın tarandığında beden eğitimi ya da eski adıyla oyun ve fiziki etkinlikler dersinin sınıf öğretmenleri açısından değerlendirildiği çalışmalar (Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015; Kazu ve Aslan, 2016; Altun, 2016; Çivril Kara, Küçük Kılıç ve Öncü, 2017; Hazar ve Demir, 2018; Can ve Çava, 2018; Güvendi ve Serin, 2019) mevcuttur. Bu derslerin öğrenci üzerindeki etkilerini de araştıran çalışmalar (Yılmaz ve Bozkurt, 2017; Boyraz ve Serin, 2015; Esen ve Mirzeoğlu, 2018) bulunmaktadır. Ayrıca Türkiye’de işlenen beden eğitimi ya da oyun ve fiziki etkinlikler dersinin yurtdışındaki farklı ülkelerde işlenen bu derslerle ilgili kıyaslamalarını yapan (Koç, 2015; Can ve Çava Kuru, 2018) araştırmalar da mevcuttur.

Yurt dışı alan yazın incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi hakkındaki düşüncelerini (Tsangaridou, 2005; Morgan ve Hansen, 2007; Morgan ve Hansen, 2008; Humphries ve Ashy, 2006; Kim ve Taggart, 2004) ve derste karşılaştıkları problemleri (DeCorby, Halas, Dixon, Wintrup ve Janzen, 2005; Roth, 2005; Dwyer, Allison, Barrera, Hansen, Goldenberg ve Boutilier, 2003; Morgan ve Hansen, 2008; Sherman, Tran ve Alves, 2010) inceleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi hakkında olumlu veya olumsuz tutumlarının yanı sıra, dersi yürütürken karşılaştıkları problemlerin hem dersin verimli olarak işlenmesinde hem de öğrencilerin yaşam boyu fiziksel aktivite ve sağlıkla ilgili davranışlar kazanmasında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin tutumlarını ve karşılaştıkları problemleri ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüş ve alan yazına güncel bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Mevcut araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, meslekî kıdem ve haftalık egzersiz süresi değişkenleri beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutum ve

algıladıkları problemler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir?" sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma modellerinden tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Karasar'a (2009) göre tarama modelleri; sayısal olarak çok fazla elemanın olduğu evren içerisinde, evrene yönelik genel bir yargı ortaya koymak için evrenin tümünden ya da bir kısımdan alınacak örneklem üzerinde yapılan düzenlemelerdir.

Katılımcılar

Araştırmaya 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı içerisinde Hatay ilinde ilkokullarda beden eğitimi ve oyun dersini yürütmekle görevli olan 322 erkek ve 146 kadın olmak üzere toplamda 468 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

1-) Kişisel Bilgi Formu: Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, meslekî kıdem, haftalık egzersiz süresi ve beden eğitimine yönelik sertifikalarının olup olmadığını öğrenmeye yönelik sorulardan oluşmuş ve araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

2-) Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (SÖBEDTÖ): Sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Yıldız (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 23 madde ve 4 alt boyuttan (İşlevsel, işleniş, algısal ve duyuşsal) oluşan 5'li likert tipindedir. Ölçeğin mevcut çalışmada toplam ve alt boyut cronbach alpha (α) değerleri ise şu şekilde saptanmıştır. İşlevsel (.80), işleniş (.82), algısal (.85), duyuşsal (.78) ve toplam ölçek (.88).

3-) Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği (SÖBEDPÖ): Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemleri belirlemek için Yıldız (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 21 soru ve 5 alt boyuttan (Yönetimsel, meslekî, öğrenci, veli ve imkân) oluşan 5'li likert tipindedir. Ölçeğin mevcut çalışmada toplam ve alt boyut cronbach alpha (α) değerleri ise şu şekildedir. Yönetimsel (.77), meslekî (.80), öğrenci (.81), veli (.75) imkân (.79) ve toplam ölçek (.88).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Belirlenen okullarda görev yapmakta oldukları sırada sınıf öğretmenlerinden gönüllülük esaslı araştırmaya katılmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerin istatistiki çözümlenmeleri SPSS 22 programı yapılmıştır. Verilerin (bkz. Tablo 1.) skewness ve kurtosis değerleri dikkate alınmış ve normal dağıldığı saptanmıştır. İkili grup karşılaştırmaları (cinsiyet) için parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grup karşılaştırmaları (meslekî kıdem, haftalık egzersiz süresi) içinse tek yönlü varyans analizi (Anova) testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi (p)<.05 olarak alınmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi

Tablo 1: *Araştırmada Kullanılan Verilerin Normallik Testi Sonuçları*

		Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	İşlevsel Alt boyut	,790	,665
	İşleniş Alt boyut	,414	-,004
	Algısal Alt boyut	1,160	1,500
	Duyuşsal Alt boyut	-,618	,420
	Toplam Tutum	,639	,806
Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği	Yönetimsel Alt boyut	,249	,141
	Mesleki Alt boyut	,724	1,204
	Öğrenci Alt boyut	,865	1,316
	Veli Alt boyut	,638	,250
	İmkân Alt boyut	,753	,688
Toplam Problem	,002	,419	

Tablo 1'e göre araştırmada kullanılan ölçeklerin toplam ve alt boyut puanlarının -1,5 ve +1,5 değer aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağıldığı (Tabachnick, Fidell ve Ulman, 2007) söylenebilir.

Bulgular

Tablo 2: *Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Değerleri*

Değişkenler	n	%	
Cinsiyet	Erkek	322	69,0
	Kadın	146	31,0
Meslekî Kıdem (Yıl Aralığı)	1-5	19	4,1
	6-10	122	26,1
	11-15	81	17,3
	16-20	118	25,3
	21 yıl ve üstü	128	27,2
Haftalık Egzersiz Günü	Egzersiz yapmıyorum	192	41,1
	1 gün	93	19,9
	2 gün	101	21,6
	3 gün ve üstü	82	17,3
Beden Eğitime Yönelik Bir Sertifikanız Var mı?	Evet	46	9,9
	Hayır	422	90,1

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 322'si (%69,0) erkek, 146'sı (31,0) kadındır. Sınıf öğretmenlerinin meslekî kıdemleri incelendiğinde 19'u (%4,1) 1-

5 yıl, 122'si (%26,1) 6-10 yıl, 81'i (%17,3) 11-15 yıl, 118'i (%25,3) 16-20 yıl, 128'i ise (%27,2) 21 yıl ve üzeri görev süresine sahiptir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin 192'si (%41,1) egzersiz yapmadığını, 93'ü (%19,9) haftada 1 gün, 101'i (%21,6) haftada 2 gün ve 81'si (17,3) haftada 3 gün ve üzeri egzersiz yaptıklarını bildirmişlerdir. Beden eğitime yönelik bir sertifikası olan sınıf öğretmeni sayısı 46 iken (%9,9), sertifikası olmayan öğretmen sayısı 422'dir (%90,1).

Tablo 3. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ort.	Std. Sapma	t	p
Ölçek Genel Toplam	Kadın	146	2,21	,665	-,057	,878
	Erkek	322	2,20	,606		
İşlevsel Boyutu	Kadın	146	1,98	,706	-,022	,955
	Erkek	322	1,97	,674		
İşleniş Boyutu	Kadın	146	2,26	,764	-,172	,983
	Erkek	322	2,26	,703		
Algısal Boyutu	Kadın	146	1,90	,798	-,556	,864
	Erkek	322	1,88	,768		
Duyuşsal Boyutu	Kadın	146	3,18	,791	-,159	,579
	Erkek	322	3,13	,789		

Tablo 3'e göre bağımsız örneklem t testi sonucunda cinsiyetin SÖBEDTÖ genel toplam ve alt boyut puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 4: Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ort.	Std. Sapma	t	p
Ölçek Genel Toplam	Kadın	146	3,11	,665	-1,056	,292
	Erkek	322	3,04	,606		
Yönetimsel Boyut	Kadın	146	2,33	,706	-,366	,715
	Erkek	322	2,31	,674		
Meslekî Boyutu	Kadın	146	2,30	,764	-,868	,386
	Erkek	322	2,24	,703		
Öğrenci Boyutu	Kadın	146	2,04	,798	,546	,586
	Erkek	322	1,88	,768		
Veli Boyutu	Kadın	146	1,96	,791	-701	,484
	Erkek	322	1,92	,789		
İmkân Boyutu	Kadın	146	2,14	,793	,213	,832
	Erkek	322	2,15	,831		

Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi

Tablo 4'e göre bağımsız örneklem t testi sonucunda cinsiyetin SÖBEDPÖ genel toplam ve alt boyut puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 5: Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

	Meslekî Kıdem	n	Ort.	Std. Sapma	F	p	Anlamlı Farklar
Ölçek Genel Toplam	1-5	19	2,36	,777	1,788	,130	
	6-10	122	2,14	,595			
	11-15	81	2,09	,589			
	16-20	118	2,20	,673			
	21 yıl ve üstü	128	2,21	,593			
İşlevsel Boyut	1-5	19	2,09	,839	2,230	,065	
	6-10	122	1,90	,643			
	11-15	81	1,86	,636			
	16-20	118	2,11	,731			
	21 yıl ve üstü	128	1,96	,667			
İşleniş Boyutu	1-5	19	2,41	,912	,902	,462	
	6-10	122	2,23	,735			
	11-15	81	2,15	,728			
	16-20	118	2,30	,758			
	21 yıl ve üstü	128	2,30	,636			
Algısal Boyut	1-5	19	2,01	,752	1,817	,124	
	6-10	122	1,82	,777			
	11-15	81	1,76	,675			
	16-20	118	2,02	,848			
	21 yıl ve üstü	128	1,88	,759			
Duyuşsal Boyut	1-5	19	3,56	,745	1,983	,096	
	6-10	122	3,10	,814			
	11-15	81	3,06	,774			
	16-20	118	3,11	,845			
	21 yıl ve üstü	128	3,22	,710			

Tablo 5'e göre tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda meslekî kıdem SÖBEDTÖ genel toplam ve alt boyut puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 6: Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

	Meslekî Kıdem	n	Ort.	Std. Sap.	F	p	Anlamlı Farklar
Ölçek Genel Toplam	1-5	19	3,16	,618	2,235	,064	
	6-10	122	3,13	,611			
	11-15	81	3,16	,574			
	16-20	118	2,97	,581			
	21 yıl ve üstü	128	3,01	,542			
Yönetimsel Boyut	1-5	19	2,47	,761	,638	,635	
	6-10	122	2,28	,611			
	11-15	81	2,26	,629			
	16-20	118	2,35	,657			
	21 yıl ve üstü	128	2,33	,595			
Meslekî Boyutu	1-5	19	2,51	,914	1,766	,134	
	6-10	122	2,19	,657			
	11-15	81	2,15	,619			
	16-20	118	2,33	,727			
	21 yıl ve üstü	128	2,29	,703			
Öğrenci Boyutu	1-5	19	2,21	,810	2,531	,040*	11-15 yıl ile 16-20 yıl arasında
	6-10	122	1,99	,690			
	11-15	81	1,91	,627			
	16-20	118	2,19	,778			
	21 yıl ve üstü	128	2,10	,629			
Veli Boyutu	1-5	19	2,02	,816	1,295	,271	
	6-10	122	1,86	,654			
	11-15	81	1,87	,627			
	16-20	118	2,03	,724			
	21 yıl ve üstü	128	1,93	,641			
İmkân Boyutu	1-5	19	2,33	,942	2,493	,042*	11-15 yıl ile 16-20 yıl arasında
	6-10	122	2,11	,754			
	11-15	81	1,96	,737			
	16-20	118	2,30	,859			
	21 yıl ve üstü	128	2,13	,800			

Tablo 6'ya göre tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda meslekî kıdem değişkeni ile SÖBEDPÖ alt boyutlarından öğrenci ($F=2,531$; $p=.040<.05$) ve imkân ($F=2,493$; $p=.042<.05$) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi

Anlamlılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını bulmak için post-hoc analizlerine başvurulmuştur. Hangi post-hoc analizinin kullanılacağını tespit etmek amacıyla varyansların homojenliği ön koşulu denetlenmiştir. Bunun sonucunda öğrenci ($L=1,426$; $p=.224>.05$) ve imkân ($L=.776$; $p=.042>.05$) alt boyut varyanslarının homojen dağıldığı tespit edilmiş ve Tukey testine karar verilmiştir. Tukey testi sonucunda farklılığın öğrenci ve imkân alt boyutlarında 11-15 yıl ile 16-20 yıl arasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 7: Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Haftalık Egzersiz Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

	Haftalık Egzersiz	n	Ort.	Std. Sapma	F	p	Anlamlı Farklar
Ölçek Genel Toplam	1 gün	93	2,25	,607	,632	,595	
	2 gün	101	2,24	,612			
	3 gün ve üstü	82	2,18	,688			
	Yapmıyorum	192	2,16	,612			
İşlevsel Boyut	1 gün	93	2,04	,684	,610	,609	
	2 gün	101	2,01	,694			
	3 gün ve üstü	82	1,94	,724			
	Yapmıyorum	192	1,94	,662			
İşleniş Boyutu	1 gün	93	2,31	,643	,479	,697	
	2 gün	101	2,29	,707			
	3 gün ve üstü	82	2,26	,845			
	Yapmıyorum	192	2,22	,712			
Algısal Boyut	1 gün	93	1,98	,824	,754	,520	
	2 gün	101	1,92	,780			
	3 gün ve üstü	82	1,84	,789			
	Yapmıyorum	192	1,89	,746			
Duyuşsal Boyut	1 gün	93	3,11	,814	,606	,611	
	2 gün	101	3,23	,770			
	3 gün ve üstü	82	3,16	,790			
	Yapmıyorum	192	3,11	,787			

Tablo 7'ye göre tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda haftalık egzersiz süresinin SÖBEDTÖ genel toplam ve alt boyut puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 8: Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Haftalık Egzersiz Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

	Haftalık Egzersiz	n	Ort.	Std. Sapma	F	p	Anlamlı Farklar
Ölçek Genel Toplam	1 gün	93	3,07	,624	,263	,852	
	2 gün	101	3,07	,536			
	3 gün ve üstü	82	3,01	,589			
	Yapmıyorum	192	3,08	,585			
Yönetimsel Boyut	1 gün	93	2,35	,591	,295	,682	
	2 gün	101	2,34	,639			
	3 gün ve üstü	82	2,32	,675			
	Yapmıyorum	192	2,28	,621			
Mesleki Boyutu	1 gün	93	2,34	,643	,923	,430	
	2 gün	101	2,29	,645			
	3 gün ve üstü	82	2,23	,779			
	Yapmıyorum	192	2,21	,709			
Öğrenci Boyutu	1 gün	93	2,10	,700	,477	,698	
	2 gün	101	2,12	,692			
	3 gün ve üstü	82	2,03	,790			
	Yapmıyorum	192	2,03	,659			
Veli Boyutu	1 gün	93	2,00	,695	,751	,522	
	2 gün	101	1,97	,690			
	3 gün ve üstü	82	1,89	,675			
	Yapmıyorum	192	1,90	,652			
İmkân Boyut	1 gün	93	2,18	,8794	,302	,824	
	2 gün	101	2,20	,815			
	3 gün ve üstü	82	2,13	,819			
	Yapmıyorum	192	2,21	,801			

Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi

Tablo 8'e göre tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda haftalık egzersiz süresinin SÖBEDPÖ genel toplam ve alt boyut puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin tutumlarını ile karşılaştıkları problemleri cinsiyet, meslekî kıdem ve haftalık egzersiz süresi değişkenlerine göre karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır.

Cinsiyet ile toplam tutum ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Alan yazında incelendiğinde bazı benzer çalışmaların (Şirin ve Bozkurt, 2005; Arslan ve Altay, 2008; Dalaman, 2015; Güvendi ve Serin, 2019) sonuçlarının mevcut çalışma bulgularıyla paralellik gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin tutum puanlarının düşük olduğu da tespit edilmiş olup, her ne kadar alan yazında aksi bulgular (Morgan ve Hansen, 2008; Barney ve Deutsch, 2009) olsa da, bunların nedeni olarak öğretmenlerin geçmiş beden eğitimi ders deneyimlerinin olumsuz olması, beden eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almamaları sebepler olarak sıralanabilir. Nitekim Tablo 2'ye göre sınıf öğretmenlerinin %90,1'inin beden eğitimine yönelik sertifika almadığı tespit edilmiştir. Duyuşsal alt boyutta anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olmasına rağmen kadın öğretmenlerin tutum puanlarının daha yüksek çıkması kadınların erkeklere oranla daha duygusal varlıklar olduğu düşüncesini destekler niteliktedir. Yine alan yazın incelendiğinde cinsiyete göre tutum puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalarda (Matanin ve Collier, 2003; Barnes, 2002; Alemdağ, Öncü ve Sakallıoğlu, 2014; Pehlivan, Dönmez ve Yaşat, 2005; Yıldız, 2010; Öncü ve Cihan, 2012) bulunmaktadır. Cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin toplam problem ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla problem yaşadığı saptanmıştır. Alan yazında cinsiyetin algılanan problem üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit eden çalışmalar (Barnes, 2002; Tortop, 2005; Yıldız, 2010) mevcuttur. Fakat artık günümüzde kadınların da en az erkekler kadar beden eğitimi, spor ve sağlık bilincine önem verdiği ve daha önce kadınların beden eğitimi konusunda karşısına çıkan problemlerden birçoğunun (toplumsal normlar, kadın erkek eşitsizliği, spor kıyafetleri) ortadan kalkmasından dolayı anlamlı bir farklılık tespit edilmediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin meslekî kıdem ile toplam tutum ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Alan yazın incelendiğinde (Şirin ve Bozkurt, 2005; Tekin ve Özmütlu, 2008) mevcut çalışmadaki bulguları destekleyen araştırmalar bulunmasının yanı sıra aksi sonuçlar (Barnes, 2002; Arslan ve Altay, 2008; Yıldız, 2010) tespit eden çalışmalarda bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin toplam tutum puanları incelendiğinde, meslekî kıdemi düşük olanların daha yüksek tutum puanına sahip olma nedeni olarak, mesleğe yeni başlama heyecanından kaynaklanan tüm dersleri verimli şekilde işleme isteğine ve mesleki tükenmişliğin daha henüz görülmemesine bağlanabilir. Yine öğretmenlerin meslekî kıdemi ile toplam problem algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat

problem algısının mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hiç şüphesiz meslekî yaşam deneyimsizliğinin birçok problemi de beraberinde getireceği düşünülmektedir. Nitekim sınıf öğretmenlerinin bu deneyimsizlikten kaynaklanan problemi yüksek seviyede hissettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin haftalık egzersiz yapıp yapmamaları ve eğer yapıyorlarsa ne sıklıkla yaptıkları durumları ile toplam tutum ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Mevcut çalışmanın bulgularıyla paralel olmayan (LaMaster, McKenzie, Marshall ve Sallis, 1998; Barnes, 2002; McKenzie, LaMaster, Sallis ve Marshall, 1999; Tortop, 2005; Yıldız, 2010; Alemdağ, Öncü ve Sakallıoğlu, 2014; Dalaman, 2015; Güvendi ve Serin, 2019; Öncü ve Cihan, 2012) çalışmalar bulunmasına rağmen toplam tutum puanları incelendiğinde, egzersiz haftanın belirli günlerinde yapanların toplam tutum puanlarının hiç egzersiz yapmayanlara göre daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Bilginin davranışa dönüştüğü durumlarda tutumların daha yüksek olmasının muhtemel olacağı düşünülmektedir. Nitekim öğretmenlerin egzersizin faydalarını sadece bilmekle kalmayıp hayata geçirdiği ve hayata geçiren öğretmenlerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının da daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin haftalık egzersiz yapıp yapmamaları ve eğer yapıyorlarsa ne sıklıkla yaptıkları durumları ile toplam problem durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat egzersiz yapmayan öğretmenlerin yapanlara göre daha yüksek problem algısı olduğu belirlenmiştir. Buna göre, genel olarak haftalık egzersiz süresi fazla olan sınıf öğretmenlerinin, süresi az ve hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersinde sportif etkinliklere olan ilgi ve meraklarına paralel olarak daha az problemle karşılaştıkları söylenebilir.

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, meslekî kıdem ve haftalık egzersiz değişkenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin tutumları ve derste karşılaştıkları problemler üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin, egzersiz yapmayanların ve göreve yeni başlayanların beden eğitimi ve oyun dersinde daha fazla problem hissettikleri saptanırken, erkek öğretmenlerin, haftalık düzenli egzersiz yapanların ve mesleğe yeni başlamanın verdiği heyecanı barındıran öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin tutum puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Türkiye’de ilkokullarda sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmekte olan beden eğitimi ve oyun dersi, beden eğitimi öğretmenlerinin idaresine bırakılmalıdır. Ancak yükseköğretimde beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumların öğretim programlarını ilkokul çocuklarının beden eğitimi ve oyun ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenlemesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Çünkü beden eğitimi öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarının, ilkokul düzeyinde beden eğitimi ve oyun dersi müfredatı için yeterli beceri düzeyine göre yetiştirilmemesine bağlı olarak öğretim programlarının gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi

Kaynakça

- Alemdağ, S., Öncü, E. ve Sakalhoğlu, F. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 45-60.
- Altun, M. (2016). İlkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi yeni öğretim programının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi: Kırşehir İli örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 327-347.
- Arslan, Y. ve Altay, F. (2008). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ders programı ve ders uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 63-79.
- Bal'Sevich, V.K. (2005). Physical education in the schools: Ways to modernize the instruction. *Russian Education and Society*, 47(2), 82-91.
- Barnes, K.C. (2002). *A model health-related elementary physical education program for Saipan: Teachers' knowledge, attitudes, and practices*. (Doctoral Dissertation). University of San Diego.
- Barney, D. &Deutsch, J. (2009). Elementary classroom teachers attitudes and perspectives of elementary physical education. *Physical Educator*, 66(3), 114-123.
- Bekmezci, H. ve Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 5(2), 81-87.
- Boyraz, C. ve Serin, G. (2015). İlkokul düzeyinde oyun temelli fiziksel etkinlikler yoluyla kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 89-101.
- Bozdemir, R., Çimen, Z., Kaya, M. ve Demir, O. (2015). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersinde karşılaştıkları problemler (Tokat ili örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 221-234.
- Can, S. ve Çava Kuru, G. (2018). İlkokul programında yer alan oyun ve fiziki etkinlikler dersinin bazı Avrupa ülkelerindeki benzer dersler ile karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 97-108.
- Can, S. ve Çava, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokulda uygulanan oyun ve fiziki etkinlikler dersinin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 261-273.
- Çivril Kara, R., Küçük Kılıç, S. ve Öncü, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 18-46.
- Dağdelen, O. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 97-128.
- Dalaman, O. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi ve oyun öğretimi dersine yönelik tutumlarının değişik faktörlerle incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 59-71.

Darst, P., W, Pangrazi, R.P., Brusseau Jr, T. & Erwin, H. (2014). *Dynamic physical education for secondary school students (8th. ed.)* USA: Pearson.

DeCorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208-221.

Dwyer, J.J.M., Allison, K.R., Barrera, M., Hansen, B., Goldenber G.E. & Boutilier, M.A. (2003). Teachers' perspective on barriers to implementing physical activity curriculum guidelines for school children in Toronto. *Canadian Journal of Public Health*, 94 (6), 448-452.

Esen, E. ve Mirzeoğlu, A. D. (2018). Beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan fiziksel etkinlik kartlarının akademik öğrenme zamanına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1091-1100.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur). B. Onur (Editör). Ankara: İmge.

Güven, Ö. ve Yıldız, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fizikî etkinlikler dersinden beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 525-538.

Güvendi, B. ve Serin, H. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutumları ile fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1957-1968.

Hazar, Z. ve Demir, G. T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1206-1215.

Humphries, C. & Ashy, M. (2006). "The confidence i needed": Elementary education majors' perceptions of teaching physical education. *Teacher Development*, 10 (2), 179-196.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel.

Kazu, H. ve Aslan, S. (2016). Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 49-64.

Kim, J. & Taggart, A. (2004). Teachers' perception of the culture of physical education: Investigating the silences at Hana primary school. *Issues in Educational Research*, 14(1), 69-84.

Koç, E. S. (2015). Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Kanada örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 263-280.

Lamaster, K., Mckenzie, T. L., Marshall, S. & Sallis, J. (1998). Habitual physical activity of classroom teachers: does it relate to their conduct of physical education classes? *ERIC Reports-Research*, 143, 1-7.

Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi

Matanin, M.& Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 153-168.

Mckenzie, T. L., Lamaster, K. J., Sallis, J. F. & Marshall, S. J. (1999). Classroom teachers leisure physical activity and their conduct of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 126-132.

MEB (2012). <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/ogretimprogrami.pdf> (erişim tarihi: 13.01.2021).

MEB (2018). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=443>(erişim tarihi: 16.01.2020).

Morgan, P. & Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspective. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99-108.

Morgan, P. J. & Hansen, V. (2008). Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(4), 506-516.

Öncü, E. ve Cihan, H. (2012). Sınıf öğretmeni adayları için beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 31-47.

Özer, D.S. ve Özer, M.K. (2001). Çocuklarda motor gelişim. Ankara: Nobel.

Palivec, D.K. (2005). *The work of award-winning elementary physical education teachers: A multiple case study*. (Doctoral Dissertation). Minnesota University.

Pehlivan, Z., Dönmez, B. ve Yaşat, H. (2005). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10 (3), 51-62.

Roth, J.F. (2005). *The role of teachers' self-efficacy in increasing children's physical activity*. (Doctoral Dissertation). Louisiana State University.

Sherman, C. P., Tran, C.& Alves, Y. (2010). Elementary school classroom teacher delivered physical education: Costs, benefits and barriers. *Physical Educator*, 67(1), 2-17.

Şirin, E.F. ve Bozkurt, İ. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ile ilgili tutum ve uygulamaları.4. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu (10-11 Haziran 2005) Bildirileri*,Bursa: Burfaş Ofset, s. 96-102.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S.& Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, ss. 481-498). Boston, MA: Pearson.

Özer Yıldız, Özgür Aktaş, Mehtap Yıldız & Hasan Mikail Yıldırım

Tekin, M. ve Özmutlu, İ. (2008). Sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre eğitsel oyunlarla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-4 Mayıs 2008) Bildirileri*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 34-38.

Tortop, Y. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Tsangaridou, N. (2005). Classroom teachers' reflections on teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 24-50.

Yıldız, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları problemler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, M.O. ve Bozkurt, S. (2017). Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin ilköğrencilerinin motorik özelliklerinin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 43-50.

Extended Abstract

Introduction

Countries, in order to raise children who are the assurance of their future in the best way they strive to modernize their education systems in the light of the developments in the education world (Çivril Kara, Küçük Kılıç & Öncü, 2017). When the basic principles of modern education are examined, it aims to raise the individual physically, mentally, emotionally and socially as a whole. In other words, in order to reach the aims of education properly, it should be included in the program in physical education as well as mental education (Güven and Yıldız, 2014).

The important actors of the successful implementation of the curriculum are teachers. Teachers' ownership of the program, their perceptions and opinions about the programs are important for the efficient implementation of the programs (Güvendi & Serin, 2019). Classroom teachers can develop many positive emotions in the development of the child (Özer & Özer, 2001), and cause them to become settled in negative emotions. The child's first teacher plays an important role in influencing them as a result of a long time spent in close relationship. Teacher's behavior affects children in all aspects of their social, emotional and mental development (Gander & Gardiner, 2004). Therefore, as the teacher's knowledge, skills, equipment and attitudes are important in teaching, it can be said that a competent teacher will be needed for an effective physical education lesson (Çivril Kara, Küçük Kılıç, & Öncü, 2017). Dalaman (2015) states that classroom teacher candidates' attitudes towards physical education course will significantly affect the behaviors and gains they will form in the teaching process. Morgan and Hansen (2008) reported that teacher attitudes are important for the successful completion of physical education lessons. In addition, although it is known how important physical education and game lessons are, classroom teachers may face many problems in this lesson. Identifying these

Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi

problems and taking measures to eliminate them and determining the solutions are important for the first step of education (Bozdemir, Çimen, Kaya& Demir, 2015).

In this context, it is thought that the positive or negative attitudes of classroom teachers towards physical education and game lesson and the problems they encounter while conducting this lesson will play an important role both in the efficient teaching of the lesson and in the students gain lifelong physical activity and health-related behaviors. For this reason, the study was conducted in order to reveal classroom teachers' attitudes towards physical education and game lessons and the problems they encountered, and it was thought that it would make an up-to-date contribution to the literature.

Method

In this study, scanning model, one of the quantitative research models, was used. In the 2018-2019 Academic Year, a total of 468 classroom teachers, 322 male and 146 female, working at the primary education level in Hatay, participated in the study voluntarily. In the study, "Classroom teachers' physical education lesson attitude scale" and "Classroom teachers physical education lesson problem scale" developed by Yıldız (2010) were used. IBM SPSS 22 package program was used for statistical analysis of data obtained from classroom teachers. The skewness and kurtosis values of the data (see also Table 1.) were examined and found to show a normal distribution. Independent sample t test, which is one of the parametric tests, was used for pairwise group comparisons (gender), and one-way analysis of variance (Anova) test was used for more than two group (professional seniority, weekly exercise time) comparisons. The level of significance in the study was accepted as $(p) < .05$.

Findings and Discussion

As a result of the research, it was determined that the variables of gender, professional seniority and weekly exercise do not cause a significant difference on the attitude towards physical education and game lesson and the problems they encounter in this lesson. It was found that female teachers, those who did not exercise, and those who were deemed to have just started to work felt more problems in physical education and game lessons, while it was found that male teachers, those who exercise regularly and who were enthusiastic about starting their profession had higher attitude scores towards physical education and game lessons.

According to gender, there are studies in the literature that are in line with the findings of the current research or not. The reasons for this can be listed as the negative past experiences of teachers in physical education and not receiving any training for physical education. As a matter of fact, when Table 2 was examined, it was found that 90.1% of classroom teachers did not receive a certificate for physical education. In addition, when the total attitude scores of teachers are examined, the reason why those with low professional seniority have higher attitude scores can be

Özer Yıldız, Özgür Aktaş, Mehtap Yıldız & Hasan Mikail Yıldırım

attributed to their desire to efficiently process all the lessons arising from the excitement of new starting the profession and the fact that professional burnout has not yet been seen. Again, no significant difference was found between the professional seniority of the teachers and their perception of the total problem. However, it was determined that the problem perception was higher in teachers with lower professional seniority. Undoubtedly, it is thought that inexperience in professional life will bring along many problems. As a matter of fact, it is seen that classroom teachers feel the problem arising from this inexperience at a high level. When the total attitude scores were examined, it was found that the total attitude scores of those who did the exercise on certain days of the week were higher than those who did not exercise at all. It is thought that in cases where knowledge turns into behavior, attitudes are likely to be higher.

As a matter of fact, it is seen that teachers not only know the benefits of exercise but also realize them and have higher attitudes towards physical education lesson. Again, there was no significant difference between teachers' weekly exercise or not, and if they do, how often they do it, and total problem situations.

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİ UYGULAMA DURUMLARI*

Serkan BİLGİN

Millî Eğitim Bakanlığı, Çetenli Ortaokulu, bilginus@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0003-0299-3168

Namık Kemal ŞAHBAZ

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı,

nksahbaz@gmail.com

Orcid ID: 0000-0003-2462-3002

Makale Geliş Tarihi: 25.01.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 17.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atf: Bilgin, S. & Şahbaz, N. K. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 252-270

Öz

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim Türkçe Öğretim Programı'ndaki yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumlarını ve yazma uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı resmi ve özel ortaokullarda çalışmakta olan 11'i kadın ve 7'si erkek olmak üzere toplam 18 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırmalardan durum çalışması uygulanmıştır. Durum çalışması için nitel veri toplama tekniklerinden gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem formundan elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmanın bulguları gözlem formundan elde edilen verilerle 9 başlıkta toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Türkçe öğretmenleri yazma yöntem ve teknikleri konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahiptir. Türkçe öğretmenleri genel olarak yazma yöntem ve tekniklerini uygulamada sorun yaşamazken teorik bilgi ve çevre faktörlerine bağlı olarak yazma çalışmalarında istenen başarı düzeyine ulaşamamaktadır. Bitişik eğik el yazısı, öğrencilerin yazmaya karşı isteksizliği, sınıf mevcutları, yazmaya ayrılan sürenin yetersizliği, öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmaması öğretmenlerin yazma

* Bu çalışma, "Türkçe Öğretmenlerinin ilköğretim Türkçe (6-8. sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

- Bu çalışmanın veri toplama kısmı 2020 yılından önce hazırlandığından, TR Dizin Başvuru ve Değerlendirme Süreçleri kriterlerinden etik onay belgesi alınma zorunluluğunu kapsamamaktadır.

Serkan Bilgin & Namık Kemal Şahbaz

uygulamalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler materyal kullanımında ve yazma uygulamalarındaki geri bildirimlerde sorunlar yaşamaktadır. Türkçe eğitimi alan mezunu olmayan öğretmenler, alan mezunu öğretmenlere göre yazma uygulamalarında daha yetersizdir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, yazma eğitimi, yöntem ve teknikler, Türkçe öğretmenleri

STATUS OF APPLICATION OF WRITING METHODS AND TECHNIQUES OF TURKISH TEACHERS

Abstract

This research aims to identify the situations in which Turkish teachers apply writing methods and techniques in Primary Education Turkish Teaching Program and the problems they encounter during writing practices. The study group of the research consists of 18 Turkish teachers, 11 of whom are female and 7 of which are male, working in public and private secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2016-2017 academic year. In the research, a case study was applied from qualitative research. For the case study, observation technique, one of the qualitative data collection techniques, was used. The data obtained from the observation form were analyzed by content analysis. The findings of the research were gathered under 9 headings with the data obtained from the observation form. The results reached in the study are as follows: Turkish teachers have sufficient knowledge about writing methods and techniques. Turkish teachers are generally good at applying writing methods and techniques. However, sometimes the desired level of success can not be achieved in writing studies due to the inadequacies of Turkish teachers and sometimes for reasons other than teachers. Adjacent italic handwriting, students' reluctance to write, class sizes, insufficient time allocated to writing, students' lack of reading habit affect teachers' writing practices negatively. Teachers have problems in using materials and feedback corrections in writing practices. Teachers who do not have Turkish education graduates are more inadequate in writing practices than teachers who graduate.

Keywords: Writing, writing education, writing methods and techniques, Turkish teachers

Giriş

Yazmanın pek çok kaynakta pek çok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardaki ortak çıkarım, yazma bireyin iç dünyasının semboller aracılığıyla somutlaşması ve dışavurumudur.

Demirel (1999) ve Sever'e (2004) göre yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak yazı ile anlatılmasıdır. Karadağ ve Maden (2014: 266) yazmayı aktarılmak istenenlerin harf adı verilen birtakım sembollerle kodlanması olarak tanımlamaktadır.

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

Yazma, bir konuyu ve o konuyla ilgili görüşlerin cümle ve paragraflara göre düzenlenmesi; duygu, düşünce ve olayların planlı bir şekilde dilin kurallarına göre yazılması işlemidir (Kavcar, 1986: 79; Demirel, 1999: 59; Ağca, 1999: 109). Burada yazma tanımlanırken yazılı bir ürün ortaya koyma, metin oluşturmaya da yer verildiği görülmektedir.

Anlama becerilerinde sözcükten düşünceye doğru bir süreç işlerken anlatma becerilerinde düşünceden sözcüğe doğru bir süreç işlemektedir. Dolayısıyla bir anlatma becerisi olan yazma faaliyetinde bulunabilmek için önce düşünce üretmek gerekmektedir.

Yazma ile düşünme arasında sıkı bir ilişki vardır. Yazma tanımlanırken bu ilişkiye de değinilmiştir. Rao'ya (2007) göre, yazma becerisi bir taraftan öğrenciyi düşünmeye teşvik ederek onu yeni fikirler yaratmaya zorlarken diğer taraftan öğrenmeyi, düşünmeyi kuvvetlendirir. Covey'e (2006: 153) göre de yazmak, düşünceyi damıtır, berraklaştırır ve netleştirir.

Alan yazında yazma tanımlarının yanında yazılı anlatım tanımları da yer almaktadır. Yazılı anlatım, öğrencinin kazanması beklenen bir beceri olarak görülenlerin, duyulanların, düşünülenlerin ve yaşananların yazılarak anlatılmasıdır (Ünal, 2001: 123).

Bazı yazılı anlatım tanımlarında ise yazının kalıcılığına ve kültürel boyutuna vurgu yapılmaktadır. Yazılı anlatım; olayları, düşünceleri, durum ve duyguları, dili kullanarak belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmayı amaç edinen bir araçtır (Aktaş ve Gündüz, 2008: 163). Bu tanımda yazılı anlatımda planın önemi de vurgulanmaktadır.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere yazma sıklıkla başvurulan, kişisel ve toplumsal yönden gerekliliği tartışılmaz bir beceridir.

Hiç kuşkusuz yazının icadı, insanlık tarihinin en büyük icatlarından biridir. Çünkü insanlık olarak bugün gelişmişlik anlamında bulunduğumuz noktaya gelmemizdeki en önemli etken kültürel birikimdir. İnsanoğlu, bu birikimi yazı sayesinde koruyup geleceğe aktarmıştır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi ve bireylerinin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri, bir toplumun kültürünü yeni kuşaklara aktararak geleceğe güvenle bakmasında, gelecekte de var olmasında hayati önem taşımaktadır.

Taşıdığı bu önem nedeniyle yazma, geliştirilmesi gereken bir beceridir. Yazma becerisi doğuştan getirilmiş bir beceri olsa da bu becerinin kaybedilmemesi veya zayıflaması için üzerinde çalışılmalıdır (Yıldız vd., 2010: 204). Bu becerinin geliştirilmesinde bilgi bakımından donanımlı hale gelmek, alıştırma yapmak, düzenli okumalar yapmak ve bu sayede söz varlığını zenginleştirmek, örnek metinlerle karşılaşmak gerekmektedir.

Her beceride olduğu gibi yazma becerisinin geliştirilmesinde de bir sürece gereksinim vardır. Öğrencilerin yazma becerileri birdenbire değişmez, bu becerinin

gelişimi ağır ağır gerçekleşir. Yazma, birkaç günde öğrenilecek bir bilgi değildir, alıştırmalarla kazanılacak bir beceridir (Güzel, 1987). Yazma bilgi değildir ancak bu becerinin geliştirilmesi için bilgi önemli bir araçtır. Çünkü yazmaya ilişkin bilgi altyapısı olmadan bu beceri istenildiği şekilde geliştirilemeyecektir. Ayrıca yazma amaçlarından biri de bilgiyi aktarmaktır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi için bilgiden başka araçlar da gereklidir. Söz varlığı bu araçlardan biridir. Birey yazma becerisini kâğıt üzerinde bir performans olarak sergilerken sahip olduğu söz varlığını kullanır. Bu bağlamda yazma öğretimi uygulamalarında öğrencinin sahip olduğu anlamaya dair pasif sözcüklerin anlatmaya yönelik aktif kelimelere dönüştürülmesi gerekir (Gömlüksüz vd., 2010: 1139). Bu noktada alıcı ve üretici kelime hazinelerinin geliştirilmesinin de gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Alıcı (pasif) kelime hazinesi ne kadar geliştirilirse üretici (aktif) kelime hazinesi de o kadar artacaktır.

Alıcı kelime hazinesini geliştirmek için en etkili yol okumaktır. Okuma sayesinde birey kelimeleri bir bağlam içinde öğrenir. Yani kelimenin nasıl yazılıp seslendirildiğini öğrenmekle kalmaz aynı zamanda o kelimenin anlamına ilişkin akıl yürütmeye de başlar. Bağlam kelimenin yaşam alanıdır. Bir kelimeyi yaşam alanıyla birlikte öğrenmek bireyin kendi oluşturacağı yazılı metinlerde de bu kelimeleri kullanabilmesini sağlar.

Okuma metinleri yalnızca bireylerin söz varlığını zenginleştirmesi bakımından değil onlara yazma konusunda örnek teşkil etmesi bakımından da işlevseldir. Bazı metinler yazma becerisinin geliştirilmesi için birer araç olarak kullanılabilir. Türkçe dersinde şiir, hikâye, halk fıkrası, masal, türkü, mani, fabl, tekerleme ve bilmece gibi edebi türler vasıtasıyla çok çeşitli yazma etkinlikleri geliştirilebilir (Yalçın, 1999: 149).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede yazma alıştırmalarının önemli bir yeri vardır. Yazı yazmak otomobil kullanmayı öğrenmek, ata binmek, yüzmek gibi egzersiz yaptıkça gelişecek bir beceridir. (Kantemir, 1991: 114). Birey ne kadar çok yazarsa yazma konusunda o kadar ilerleme kaydedecektir.

Yazma becerisini geliştirmedeki nihai hedef bireyin merakını eksiksiz olarak anlatabildiği, duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde aktarabildiği yazılı bir ürün yani metin ortaya koymaktır. Örnek metin sunma, yazma becerisini geliştirmede en çok başvurulan yollardan biridir. Örnek metinler öğrencide hem şekil bilgisinin hem de konu bilgisinin oluşmasını sağlarken yazma isteğinin uyanmasına da yardımcı olur (Robbins, 1993: 30). O halde yazılı anlatım becerisi geliştirilirken bireye metin bilgisi ve metin türlerini de sunmak gerekir. Bu şekilde birey, hangi konuyu, hangi düşünceyi hangi tür metinle daha iyi işleyebileceğini de kavrayacaktır. Yazılı anlatım becerisi geliştirilirken öğrencilere o konuda yazılmış metinlerden iyi örnekler gösterilmelidir.

Türkçe dersi bağlamında temel dil becerilerinin geliştirilmesi bir tek etkene bağlı değildir. Yazma becerisinin de gelişmesine etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Aile, çevre ve okul, öğretim programları, eğitim ortamları, kullanılan

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

araç ve gereçler, uygulanan yöntem ve teknikler, değerlendirme yöntemleri bu faktörlerdendir.

Öğretmen yazma becerisinin geliştirilmesinde yukarıda sayılan faktörlerin hepsinden daha önemlidir çünkü öğretim programını uygulayacak, eğitim ortamını tasarlayacak, araç ve gereçleri kullanacak ve kullanıracak, yöntem ve tekniklere karar verip bu konuda öğrencilere yol gösterecek, değerlendirme yöntemlerini uygulayıp analiz ederek sonuçları doğrultusunda öğrenciye dönüt verecek olan öğretmendir.

Süreç odaklı yaklaşımın yazma öğretiminde ürün odaklı yaklaşımın yerini almasıyla beraber öğretmenlerin rolü de değişmiştir. Yaratıcı yazma çalışmalarında öğretmenin görevi öğrencilere rehberlik etmektir. Bu görevi; öğrenci için iyi bir model oluşturarak, öğrencilere nasıl yazacağını anlatmakla yetinmeyip onlarla birlikte yazma çalışmalarına katılarak yerine getirmelidir (Temizkan, 2010: 635). Süreç yaklaşımına göre yapılacak yazma çalışmalarında öğretmenin rehberlik ve model olma rolleriyle sorumluluğunun arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde en büyük görev öğretmene, özellikle de Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde de Türkçe öğretmenlerine sorumluluk düşmektedir ancak yazma becerisi, geliştirilmesi daha uzun soluklu ve daha profesyonelce bir süreç gerektirdiğinden öğretmen unsuru bu beceride diğer dil becerilerine göre daha çok önem arz etmektedir.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme amacıyla yapılacak çalışmalarda başarıya ulaşmak için öğretmenlerin yazma eğitiminin genel amaçlarını bilmeleri ve bu bilgilerini öğretim ortamına uyarlamaları gerekir (Şengül, 2014: 349). Öğretmenin sorumluluklarından biri de bilgi sahibi olmak için güncel gelişmeleri yakından takip etmek olmalıdır.

İlköğretim (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ortaokul Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı, bu alanla ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar yazma becerisinin gelişmesinden ilkin Türkçe öğretmenini sorumlu tutmaktadır. Bu kapsamda yazma eğitiminin ilkeleri ve amaçları ile birlikte Türkçe öğretmenin görevlerini belirterek genel olarak yapılan hataları ve öğretmen tarafından yapılması gerekenleri ifade etmişlerdir.

Ortaokul Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda öğretmenin başlıca görevleri şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2012: 4-5):

1. Öğrencileri yazmaya güdülemek ve onların yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak,
2. Öğrencilerin hangi düzeyde olduğunu belirleyip düzeyine uygun yazma eğitimi almasını sağlamak,
3. Öğrencilerin yazma sürecinin aşamalarını kavramasını ve uygulamasını sağlamak,

4. Metin oluşturma sürecinin her aşamasında öğrencinin gelişimini izlemek, geri bildirimlerle ona rehberlik yapmak,
5. Yazma kaygısı ve tutukluğu yaşayan öğrencilerin yazmaya başlamasına ve devam etmesine yardımcı olmak,
6. Yazma yoluyla öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek,
7. Öğrencilerin farklı metin yapılarını öğrenmelerini ve düzeylerine göre kullanmalarını sağlamak,
8. Öğrencilerin yazma sürecinde teknolojiyi kullanabilmesini sağlamak,
9. Öğrencilere kendilerine ve başkalarına ait metinleri eleştirel biçimde değerlendirme becerisi kazandırmak.

Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin istenen düzeyde olduğunu söylemek güçtür. Öğrencinin yazma becerisinin istenen düzeye gelmemesinin tek sorumlusu elbette öğretmen değildir ancak öğretmenler de kendilerinden veya başka sebeplerden, üzerlerine düşen görevi tam anlamıyla yerine getirememektedirler. Yapılan çalışmalarda (Göçer, 2013: 9; Güney, 2016: 982) öğretmen davranışlarının da yazma becerisinin gelişmesinin önündeki engellerden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göçer (2013: 11) yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili yaptığı bir araştırmada Türkçe öğretmen adaylarına yazma becerisinin gelişimine olumsuz etki eden unsurları sormuştur. Göçer'e göre, yazma becerisinin geliştirilememesinde olumsuz 3 temel etken şunlardır: Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik verdikleri eğitimin gerekli ve yeterli düzeyde olmaması; yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrenciler arasındaki farklılıkların göz ardı edilmesi; öğretmenin öğrenci hatalarına karşı tavizsiz bir tutum sergilemesi ve iyi bir model olamayışı. Görüldüğü üzere Türkçe öğretmen adayları yazma becerisinin geliştirilmesinde olumsuz etkiye sahip ilk 6 unsurdan 3'ü doğrudan Türkçe öğretmenleri ile ilgilidir.

Temizkan'ın (2008: 59) yaptığı araştırmada ulaştığı sonuçlara göre öğretmen adayları metinlerin dış ve iç yapılarını, dil ve anlatım özelliklerini değerlendirme bakımından yeterli düzeyde değildir. Ayrıca öğretmen adayları bilgilendirici ve öyküleyici metinleri düzeltme aşamalarında birtakım bilgileri yeterince uygulayamamaktadır.

Temizkan'ın bu araştırmasının üniversite son sınıfta okuyan öğretmen adayları üzerinde yapıldığını ve bugün o öğretmen adaylarının çoğunun meslek hayatında olduğu düşünüldüğünde yazma becerisinin geliştirilmesi bağlamında öğretmen ve öğretmen adaylarına verilecek eğitimlerin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Şengül (2014: 348), ulaştığı bulgular sonucunda öğretmenlerin önemli bir oranının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalarda yeterli donanımına sahip olmadıklarını tespit etmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

Zihinsel faaliyetler sonucunda nitelikli ürünler ortaya koyabilmek için uygulanabilecek birtakım yöntem ve teknikler vardır. *İlköğretim (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı*'nda yer alan yöntem ve teknikler şunlardır (MEB, 2006: 69-71): not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma.

Bu yöntem ve teknikler programın güncel formatında (MEB, 2019: 38-50) 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde "Yazma stratejilerini uygular." kazanımının açıklamasında yer almaktadır.

Çalışmanın Amacı

Yazma eğitimi alanında yapılan çalışmalar çoğunlukla ortaokul öğrencileri ve öğretmen adayları üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğretmenleri konu edinen çalışmalarda ise genellikle öğretmenlerin görüş, algı, kaygı, tutum veya motivasyonları anket ve görüşme formları aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Alan yazında doğrudan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını yerinde gözlemlemeyi amaç edinen çalışma eksikliği olduğu kanısına varılmıştır. Bu çalışmanın alan yazındaki bu boşluğun doldurulmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarında hangi yöntem ve tekniklere yer verdiklerini, yazma sürecini nasıl yönettiklerini, yazma uygulamalarını etkileyen faktörleri ve yaşanan sorunları ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmalar temel felsefelerine göre nicel (quantitative) ve nitel (qualitative) araştırma olarak ikiye ayrılır. Araştırmacının bilgi ve deneyimleriyle gerçekliği bulunduğu bağlamda anlamlandırmasını temel alan anti-pozitivist yorumcu bakış açısı nitel araştırmalara işaret eder. Nitel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2014: 12).

Bu araştırmada nitel araştırmalardan durum çalışması uygulanmıştır. Durum çalışmaları bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntemdir (McMillan, 2000; akt. Büyüköztürk vd., 2014: 21).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı resmi ve özel ortaokullarda çalışmakta olan 11'i kadın, 7'si erkek olmak üzere toplam 18 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme (typicalcasesampling) yöntemi ile seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi

toplanmasını gerektirir. Burada esas olan ortalama, tipik bir durumun seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2014: 91). Seçilen öğretmenlerden istedikleri bir yazma yöntem ve tekniğini seçerek o yöntem ve tekniğe uygun olduğunu düşündükleri yazma etkinlikleri yapmaları istenmiş ve öğretmenler yazma uygulaması süresince gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden gözlem tekniği uygulanmıştır. Gözlem, ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi yoluyla toplanması sürecini ifade eder. Gözlemlenenler doğal ve açık bir yöntemle izlenir, kaydedilir, tanımlanır, analiz edilir ve yorumlanır. (Büyüköztürk vd., 2014: 140). Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu uygulanmadan önce taslak formlar oluşturulmuş ve üniversitelerin Türkçe eğitimi bölümlerinden yazma eğitimi alanında uzman iki akademisyenden görüş alınarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Gözlem formunda öğrencilerin sınıf düzeyleri ile öğretmenlerin hangi yazma yöntem ve tekniğini uyguladıkları, hangi araç gereçleri kullandıkları, yazmaya hazırlık ve yazma süreçlerindeki uygulamaları, metin türü seçimleri, geribildirim verme durumları gözlemlenmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada gözlemlenen 18 Türkçe öğretmeni gözlem tarihine göre kronolojik olarak sıralanmış; Ö1, Ö2, Ö3, (...), Ö17, Ö18 şeklinde numaralandırılmıştır. Gözlemci tarafından bu öğretmenlerden her birinin dersine ilişkin gözlem tarihinde tutulan notlar formlara işlenmiştir. Gözlem formlarından elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda verilerden araştırmanın amacına uygun olanlar ayrıştırılarak aynı durumu örnekleyenler yine analiz sonucunda oluşturulan temalar altında birleştirilmiştir.

Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumlarını ortaya koymak amacıyla 11'i kadın, 7'si erkek olmak üzere toplam 18 Türkçe öğretmeni yazma etkinliği yaptıkları sırada gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan 18 sınıfın 5'i 6. sınıf, 6'sı 7. sınıf ve 7'si de 8. sınıf düzeyindedir. Gözlem bulguları; yöntem ve tekniklere ilişkin istatistiksel veriler, sınıf mevcutları, zaman yönetimi, araç gereç kullanımı, bitişik eğik el yazısı/dik temel yazı, metin seçimi, yazmaya ilgi, dönüt ve düzeltme, alan değişikliği yapan öğretmen olmak üzere dokuz alt başlıkta toplanmıştır.

Öğretmenler Tarafından Uygulanan Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin İstatistiksel Veriler

Gözlemlenen öğretmenler tarafından en çok kullanılan yazma yöntem ve tekniği duyardan hareketle yazmadır. Üç öğretmen (Ö3, Ö11, Ö14) duyardan hareketle yazmayı uygulamıştır. İki öğretmen (Ö9, Ö15) metin tamamlama, iki

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

öğretmen (Ö2, Ö18) grup olarak yazma, iki öğretmen (Ö5, Ö16) kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, iki öğretmen (Ö6, Ö8) serbest yazma ve iki öğretmen de (Ö4, Ö17) kontrollü yazmayı uygulamıştır. Birer öğretmen de yaratıcı yazma (Ö1), bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma (Ö7), boşluk doldurma (Ö12), güdümlü yazma (Ö10) ve tahminde bulunma (Ö13) yöntem ve tekniklerini uygulamışlardır. Not alma, özet çıkarma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma ve eleştirel yazma yöntem ve teknikleri hiçbir öğretmen tarafından uygulanmamıştır.

Sınıf Mevcutlarına İlişkin Gözlem Bulguları

Sınıf mevcutları yazma uygulamalarını olumlu veya olumsuz olarak doğrudan etkilemektedir. Kalabalık sınıflarda öğretmenin sınıf hâkimiyeti ve öğrencilere birebir ayırabildiği zaman düşmektedir (Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17). Ayrıca bu sınıflarda yazma etkinliğinin sonunda yazılı ürünlerin paylaşımında da zaman sıkıntısı yaşanmaktadır. Yazdıklarını paylaşmak isteyen birçok öğrenci için zaman kalmamakta veya öğretmen dönüt ve düzeltmeleri birkaç cümle ile geçiştirmek zorunda kalmaktadır. Buna karşılık sınıf mevcudu az olan sınıflarda öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencilere ayırabildiği süre yeterli seviyeye çıkmakta, öğrencilerin çoğu yazdıklarını sınıfla paylaşabilmekte ve öğretmen tarafından yapılacak geribildirim için zaman kalmaktadır (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14, Ö18). Ayrıca öğretmenin sınıf hâkimiyeti arttığından öğrencilerin dikkati dağılmamaktadır.

Öğretmenlerin Zaman Yönetimine İlişkin Gözlem Bulguları

Bir ders saati (40 dakika) yazma etkinliği için genel olarak yeterli değildir. Ancak yazma etkinliğinden önce zaman planlaması ve yazma konusu hakkında araştırma yapıp yazma etkinliği için hazır olduğunda 40 dakika, bir metin ortaya koyabilmek için yeterli olabilmektedir. Yazma etkinlikleri dört aşamadan oluşmaktadır: yazmaya hazırlık, yazma süreci, yazılı ürünlerin paylaşımı ve geribildirim. Öğretmenler genel olarak zaman yönetimi konusunda iyi durumdadır ancak zaman planlaması yapılmadığında bu dört aşama için gerekenden çok veya gerekenden az zaman ayrılmaktadır. Öğretmenlerin çoğu yazma etkinliğini bir ders saati (40 dakika) içinde tamamlamıştır ancak bazı öğretmenlerin yazma uygulamalarında bu süre aşarak geribildirim aşaması ikinci derse sarkmıştır. (Ö7, Ö11, Ö12, Ö16) Zamanın etkili kullanılmasında sınıf mevcutlarının da etkisi bulunmaktadır. Alt sınıf düzeylerinde ve kalabalık sınıflarda öğretmenler zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Özellikle 6. sınıf öğrencilerinin öğretmenlere sürekli sorular sorması, beyin fırtınası gibi tekniklerin uygulanması ya da ön bilgilerin harekete geçirilmesi sırasında ana konudan çıkılıp başka konulara girilmesi zamanın yetmemesine neden olmaktadır (Ö11).

Öğretmenlerin Araç Gereç Kullanımına İlişkin Gözlem Bulguları

Yazma etkinliklerinde öğretmenler tarafından çalışma kâğıtları, görseller, akıllı tahta, sınıf tahtası, yazım kılavuzu ve Türkçe sözlük kullanılmıştır. Gözlemlenen on sekiz öğretmenden yalnızca biri yazma uygulamasında *Yazım Kılavuzu ve Türkçe Sözlük* kullanmıştır (Ö5). Üç öğretmen (Ö1, Ö9, Ö14) akıllı tahta, dört öğretmen (Ö5,

Ö11, Ö16, Ö17) sınıf tahtası kullanmıştır. Dört öğretmen araç-gereç olarak görseller kullanmıştır (Ö1, Ö3, Ö9, Ö11). Öğretmenlerden biri (Ö6) dışında hepsi araç-gereç olarak çalışma kâğıtları kullanmıştır. Ö5 (çalışma kâğıtları, sınıf tahtası, yazım kılavuzu ve Türkçe Sözlük) ve Ö9 (akıllı tahta, çalışma kâğıtları, görseller), en fazla araç-gereç kullanan öğretmenlerdir. Dokuz öğretmen (Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18) araç-gereç olarak yalnızca çalışma kâğıtları kullanmıştır.

Söz konusu bu öğretmenler çalışma kâğıdı olarak tamamlanmamış metin/metinler veya yalnızca çizgisiz kâğıtlar kullanmışlardır. Bir öğretmen (Ö6) hiçbir araç-gereç kullanmamış, yalnızca öğrencilerden beyaz birer kâğıt kullanmalarını istemiştir.

Öğretmenlerin Bitişik Eğik El Yazısı/Dik Temel Yazı Kullanımına İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlemlenen öğretmenlerden yalnızca biri yazma etkinliğinde öğrencilerden bitişik eğik el yazısı kullanmalarını istemiştir (Ö7). Diğer öğretmenlerin tümü bitişik eğik el yazısı/dik temel yazı konusunda öğrencilere serbestlik tanımışlardır. Öğrencilerinden bitişik eğik el yazısı kullanmalarını isteyen öğretmen de bunu MEB zorunlu tuttuğu için yaptığını, aksi takdirde dik temel yazı kullanılmayacağına daha uygun bulduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri de (Ö15) derslerinde bitişik eğik el yazısı kullandığını ancak bu derse özel olarak esneklik tanıdığını ifade etmiştir. Öğretmen öğrencilere dik temel yazı kullanabileceklerini söylediğinde öğrencilerin mutlu olduğunu da ifade etmek gerekmektedir.

Öğretmenlerin Metin Seçimine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğretmenlerin metin seçimi konusunda iyi durumda olduklarını, herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını söylemek mümkündür. Öğretmenler tarafından seçilen metinler genel olarak öğrenci seviyesine uygun metinlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18) öğrencilerden olaya dayalı metinler oluşturmalarını isterken dört öğretmen de (Ö3, Ö5, Ö11, Ö16) öğrencilerden düşünceye dayalı metin oluşturmalarını istemiştir. Üç öğretmen (Ö6, Ö7, Ö8) metin türü konusunda öğrencilere serbestlik tanımış ve bir öğretmen de (Ö1) öğrencilerinden şiir yazmalarını istemiştir. Öğrencilerin olaya dayalı metin oluşturmaya daha istekli ve bu konuda daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür. Sekizinci sınıf düzeyindeki öğrenciler düşünceye dayalı metin oluşturmada diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha başarılıdır. Altıncı sınıf öğrencileri ise olaya dayalı metin yazmaya daha ilgilidir.

Öğrencilerin Yazma İlgilerine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrenciler genel olarak yazmaya karşı isteksiz görünmektedir. Yazma etkinlikleri öğrencilere sıkıcı ve zor gelmektedir. Öğrenciler yazmaya başlama, yazıyı bir sonuca ulaştırma ve yazıya başlık bulma konusunda zorluk yaşamaktadır. Gözlem yapılan tüm sınıflarda neredeyse öğrencilerin tamamı yazma etkinliklerine katılmıştır ancak yazılı ürünleri paylaşma konusunda öğrenciler oldukça çekingen davranmaktadır. Özellikle yazdıkları metinlerin gözlemci tarafından alınacağını

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

öğrenince yazmaya karşı daha çok direnç göstermektedirler. Ancak bunun yanında yazma etkinliklerine zevkle katılan ve yazdıklarını paylaşma konusunda istekli davranan öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğretmenlerin Yazma Etkinliklerindeki Geri Bildirim ve Düzeltmelerine İlişkin Gözlem Bulguları

Yazma becerisinin gelişimi için öğretmenin geri bildirim çok önemlidir. Öğrencinin bir etkinlikte yaptığı hataları bir diğer etkinlikte tekrarlamaması öğretmenin vereceği geri bildirim ve düzeltmelere bağlıdır. Öğretmenler geri bildirim ve düzeltmelerde daha çok yazıların içeriği üzerinde durmakta, yazım ve noktalama açısından geri bildirim ve düzeltme pek yapılmamaktadır. Gözlemlenen öğretmenlerden yalnızca dördü (Ö4, Ö5, Ö9, Ö10), öğrenciler tarafından yazılan metinlerin hem içeriği hem de yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin geri bildirim ve düzeltmelerde yaşadıkları en büyük sorun zamanın yetersizliğidir. 20-25 öğrenciden oluşan bir sınıfta en fazla birkaç öğrencinin yazısını paylaşacağı kadar zaman kalmaktadır. Öğretmen de bu öğrencilerin her birine ancak bir iki dakika zaman ayırıp geri bildirimlerde bulunabilmektedir. Bu geri bildirimler de daha çok yazıların içeriğine yönelik olmaktadır çünkü öğrenci metnini okuduğu esnada öğretmen yalnızca dinleyici konumda bulunmaktadır. Öğretmenlerin geri bildirim ve düzeltme konusunda yaşadığı bir diğer sorun da öğrencilerin yazdıklarını paylaşma konusunda isteksiz davranması veya çekingenliğidir. Gözlemlenen öğretmenlerin tümü yazılı metinlerin paylaşımı konusunda gönüllülük esasını benimsemektedir. Gözlem yapılan hemen her sınıfta yalnızca 5-6 öğrenci yazdıklarını paylaşma konusunda gönüllü davranmaktadır. Gönüllü öğrenci olmaması durumunda da öğretmen birkaç öğrenciden (sınıfın geneline göre daha başarılı öğrenciler) yazılarını okumalarını istemektedir. Her iki durumda da sınıfın büyük bir çoğunluğu yazısını paylaşmamakta ve öğretmen de bu büyük çoğunluğa geri bildirim ve düzeltmede bulunamamaktadır.

Alan Değişikliği Yapan Öğretmenlere İlişkin Gözlem Bulgusu

Gözlemlenen 18 öğretmenden biri (Ö15), 2012 yılında alan değişikliği yaparak sınıf öğretmenliğinden Türkçe öğretmenliğine geçmiş, toplamda 21 hizmet yılı olan bir öğretmendir. Bu 21 yılın ise yalnızca son 4 yılında Türkçe öğretmenliği yapmış, önceki 17 yıl boyunca sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Öğretmen, yazma etkinliği kapsamında öğrencilere bir öykü vermiş ve bu öyküyü tamamlamalarını söylemiştir. Dersin sonunda yazısını okumak isteyen öğrencilere sırayla söz hakkı vermiş ancak dönüt ve düzeltmede bulunmamıştır. Öğretmen yazıların içeriğine yönelik dönüt ve düzeltmede bulunmamasına karşın yazma sürecinin başında öğrencilere birkaç defa “Cümle büyük harfle başlar.”, “Biten cümlenin sonuna nokta konur.” gibi yazım ve noktalama konusunda uyarılarda bulunmuştur. Öğretmen; yazmaya hazırlık çalışmaları, yazma süreci, zaman yönetimi, araç gereç kullanımı,

dönüt ve düzeltme konularında pasif kalmıştır. Öğretmenin seçtiği metin ise öğrencilerin seviyesine uygundur.

Tartışma

Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmenleri yazmaya hazırlık çalışmalarını, yazma sürecini yönlendirmede ve yazma çalışmalarının geri bildiriminde ne kötü ne de iyi durumdadır ancak bazen öğretmenlerdeki yetersizliklerden bazen de öğretmenler dışındaki nedenlerden dolayı yazma çalışmalarında istenen başarı düzeyine ulaşamamaktadır.

Sınıf mevcutları yazma etkinliklerini doğrudan etkilemektedir. Genel olarak sınıf mevcudu 20'den az olan sınıflarda öğretmenin sınıf yönetimi de yazma çalışmalarını yönlendirme becerileri de artmakta buna karşılık kalabalık sınıflarda yazma etkinliklerinden istenen verim alınamamaktadır. Dersin özellikle paylaşım, değerlendirme ve düzeltme bölümlerinde sınıflardaki öğrencilerin çoğunun çalışması gözden kaçmaktadır. Çalışmasıyla ilgili geri bildirim almayan öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ve bu gelişmenin takip edilmesi de mümkün olmayacaktır.

Ungan (2007), Amerika'da oluşturulan yazma komisyonunun hazırladığı raporlarda yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin önündeki en büyük engelin kalabalık sınıflar olarak yer aldığını aktarmıştır. Yaman (2009) da yaptığı araştırma bulgularında yalnızca yazma uygulamalarının değil öğretim programının kalabalık sınıflarda uygulanmasının neredeyse imkânsız olduğunu saptamıştır. Yaman, yaptığı araştırmaya katılan öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinlikleri kalabalık sınıflarda uygularken sorun yaşadıkları, sınıf hâkimiyeti sağlayamadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Güven (2011), Türkçe öğretim programına ilişkin araştırmasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları aktarırken özellikle büyük şehirlerde görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarının fazla olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarının dikkat çektiğini ifade etmektedir. Yaylı ve Solak (2014), sınıfların kalabalık olmasının özellikle yapılan çalışmaların değerlendirilmesi noktasında öğretmenlerin işini zorlaştırdığını ve öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenmesini engellediğini belirtmektedir. Önceki çalışmaların sonuçlarıyla bizim çalışmamızın sonuçları "sınıf mevcutlarının yazma uygulamalarına etkisi" noktasında benzerlik göstermektedir.

Yazma becerisinin gelişimi için öğrencilerin yazma kaygısından uzak olması, kendilerini rahat hissetmesi önemlidir. Öğrencilerden 40 dakika içinde ortaya yazılı bir ürün çıkarmalarını istemek onların kendilerini baskı altında hissetmesine, yazma kaygısı yaşamalarına ve yazmaya karşı ilgisiz bir tutum içerisine girmelerine neden olmaktadır. Yazma başlangıcı ve bitişi sınırlandırılabilir bir beceri değildir. Yazma çalışmalarında zaman yetersizliğinin en belirgin olarak göze çarptığı nokta öğrencilerin yazdığı metinlerin sınıfta paylaşımı ve öğretmen tarafından

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

değerlendirilmesi bölümüdür. Gözlem verileri yazma çalışmalarında yaşanan sorunlardan birinin de zaman yetersizliğini olduğunu göstermektedir.

Yaman (2009), öğretmenlerin Türkçe dersi için ayrılan haftalık 5 saat dersin yeterli olmadığını düşündüklerini ifade etmektedir. Yaman'a göre zamanın yetersizliğinin ana nedeni de sınıfların kalabalık olmasıdır. Yaman araştırmasında öğretmenlerin, öğretim programının öğrenciyle birebir ilgilenmeyi ve öğrenciyi yakından takip etmeyi gerekli kıldığını ve bunun için de daha çok zamana ihtiyaç duyduklarını ifade ettiklerini aktarmaktadır. Karakoç Öztürk (2012), yazmak için kendilerine verilen süreyi yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygılarının, süreyi yetersiz bulan öğrencilere daha az olduğunu saptamıştır. Yaylı ve Solak (2014), araştırmalarında öğretmenlerin yazma etkinlikleri ile ilgili olarak en çok zaman yetersizliği ve sınıfların kalabalık olmasından yakındıklarını ifade etmektedirler. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla önceki çalışmaların sonuçları "zaman yönetiminin yazma çalışmalarına etkileri" konusunda benzerlik göstermektedir.

Yazma çalışmalarından istenen verimi alabilmek ve öğrencilerin yazmaya ilgisizliğini ortadan kaldırmak için yazma çalışmalarının daha ilgi çekici, merak uyandırıcı hâle getirilmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmenin kullandığı materyallerin çeşitliliği ve ne kadar işlevsel kullanıldığı önem arz etmektedir. Yazma çalışmalarında yalnızca sınıf tahtasının ve çalışma kâğıtlarının kullanılması öğretmenlerin materyal kullanımı konusunda iyi durumda olmadıklarını göstermektedir. Gözlemlenen 18 öğretmenden 17'sinin yazım kılavuzu ve sözlük dahi kullanmaması veya öğrencilerine kullandırmaması, birçoğunun da çalışma kâğıdı olarak yalnızca beyaz çizgisiz kâğıtlar kullandırması bunu desteklemektedir.

Susar Kırmızı ve Akkaya (2009), Türkçe öğretmenlerinin programla ilgili sorunlarını tespit etmek amacıyla onlarla görüşmeler yapmış ve görüşme formu kullanarak öğretmenlerin görüşlerini kaydetmişlerdir. Görüşme formundan elde ettikleri verilere göre öğretmenler materyal kullanımı konusunda eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Yaylı ve Solak (2014) da yazma etkinlikleri konusunda öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde öğretmenlerin teknolojiyi ve çeşitli materyalleri kullanmadıklarının gözlemlendiğini ifade etmektedir. Bu çalışmanın bulguları da önceki çalışmaların verileri ile örtüşmekte ve çalışmada ulaşılan sonuç, önceki çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin geri bildirim konusunda gereken hassasiyeti göstermedikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen geri bildirimleri yalnızca yazdığı metinleri paylaşan öğrencilere yönelik olmakta ve bu öğrenciler de sınıfın ancak %20-25'ini oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin geri bildirimleri metinlerin içeriğine yönelik olmakta; metinlerin biçimsel özellikleri, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu göz ardı edilmektedir.

Göçer (2011), Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme durumları üzerine araştırma yapmıştır. Göçer, yaptığı araştırmanın sonuçlarını paylaşırken "Öğretmenlerin dikkat ettikleri temel ölçütte içerikten çok

biçimsel nitelikler öne çıkmaktadır.” demektedir. Bu bulgu bizim çalışmamızın bulguları ile çelişmektedir. Bu çalışmada biçim-içerik konusunda Göçer’in çalışmasının tam tersi sonuçlar elde edilmiştir.

Göçer’in çalışmasının diğer sonuçları ise bu çalışma ile örtüşmektedir. Göçer, “Öğretmenlerin çoğunun bütünlük ve sürece yayılmış değerlendirme yerine toplu değerlendirme yaptığını, yarıdan fazlasının düzeltme sembollerini kullanmadığını, öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde hem zaman hem de uygulama biçimi konusunda sıkıntı içerisinde olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmanın bulguları da Göçer’in ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Gözlemlenen öğretmenlerden hiçbirinin düzeltme sembollerini kullanmaması özellikle dikkat çekicidir.

Öğretmenler yazma çalışmalarından istenen verimin alınmamasının nedenlerinden biri olarak da öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmamasını görmektedir. Okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin kelime hazineleri duygu ve düşüncelerini karşılayacak zenginlikte olmamakta bu yüzden de öğrenciler kendilerini yazılı olarak tam ve doğru ifade edememektedir.

Türkçe eğitimi alan mezunu olmayan öğretmen alan mezunu öğretmenlere göre yazma uygulamalarında daha çok sorun yaşamaktadır. Öğretmenin sınıf öğretmenliği mezunu olmasından, 20 yılı aşkın süredir görevde olmasından ve yazım ve noktalama üzerinde içerikten daha çok durmasından yazma yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda birtakım eksiklikleri olduğu sonucu çıkarılabilir. Yazmaya hazırlık, yazma çalışmalarını yönlendirme ve geribildirim konularında da pasif kalmaktadır.

Alan yazında alan değişikliği yaparak Türkçe branşına geçen öğretmenlerin yazma uygulamalarını ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu konuda tartışmaya açılacak herhangi bir veri bulunamamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin çevre faktörlerine bağlı olarak yazma çalışmalarında istenen başarı düzeyine ulaşamadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yazmaya karşı isteksizliği, sınıf mevcutları, yazmaya ayrılan sürenin yetersizliği, öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmaması gibi etmenler öğretmenleri yazma uygulamalarında olumsuz yönde etkilemektedir. Yazma uygulamalarında materyal kullanımı ve geri bildirim konularında sorunlar yaşanmaktadır. Alan değişikliği yaparak Türkçe öğretmenliğine geçen öğretmenin yazma uygulamalarında alan mezunu öğretmenlere göre daha başarısız olduğu anlaşılmaktadır.

Öneriler

Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

Öğrenciler yazma yöntem ve teknikleri konusunda donanımlı duruma getirilmelidir. Neyi, nasıl yazacağını yöntemini bilen öğrenci, kendisi için ilginç yazma konuları belirlendiğinde yazma etkinliğini severek ve isteyerek gerçekleştirecektir. Yazma yöntem ve teknikleri yazma etkinliklerindeki sıradanlığı, monotonluğu ortadan kaldırma işlevine de sahiptir. Öğretmen Türkçe dersinde

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

yazma çalışması yapılacağı zaman boşluk doldurma, metin tamamlama, beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikler kullanarak yazma etkinliklerini çeşitlendirebilir, zenginleştirebilir, öğrencide yazma çalışmasına ilgi ve istek uyandırabilir.

Sınıfta, yazmaya yönelik olumlu bir hava uyandırılmalıdır. Bu, öğrencilerde yazdıklarını birbirine okuma alışkanlığı oluşturarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okul gazetesi ya da dergisi çıkararak sağlanabilir.

Yazma etkinliklerinde, öğrencilerin kendi düşünce, duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.

Özet ve dikte çalışmaları da öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için uygulayabileceği etkili çalışmalardır. Öğrencinin yazma alışkanlığı kazanmasında ve bağımsız metin üretme aşamasına gelmesinde özet ve dikte çalışmaları köprü vazifesi görecek yazma çalışmalarıdır.

Özet çalışmaları bir metne bağlı olarak yapıldığından öğrencilerin en az hatayla yazmalarına olanak verir. Ayrıca öğrencilerin bir metnin önemli yerlerini hissetmesine, kavramasına da yardımcı olur. Dikte çalışmaları da özellikle zayıf düzeydeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için işlevseldir.

Yazma becerisi profesyonelce geliştirilen bir beceridir. Bu nedenle konuya ve sürece hâkim bir uzman rehberliğinde geliştirilmesi gerekir. Bu uzman okullarda sınıf ve Türkçe öğretmenleridir. Bu öğretmenlerin öğrencilere yardımcı olabilmesi için süreç odaklı yazma yaklaşımındaki yazma süreçlerini çok iyi bilmesi gerekmektedir. Yazmaya hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme ve paylaşım aşamalarının tümünde öğretmene ihtiyaç vardır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmacıların yazma uygulamaları konusunda öğretmenleri merkeze alan başka çalışmalar yapmaları, bu çalışmanın sonuçları ile karşılaştırılarak yazma konusunda yaşanan sorunların daha somut olarak görülmesi ve daha sağlıklı bir zeminde ele alınabilmesi konusunda alan yazına katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin dinleme, konuşma ve okuma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları araştırmacılar tarafından incelenebilir.

Araştırmacılar alan değişikliği yapan öğretmenlerin yazma uygulamalarını, diğer dil becerileriyle ilgili uygulamalarını, ölçme değerlendirme ile ilgili uygulamalarını vs. konu edinebilir.

Kaynaklar

Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. vd., (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Covey, S. R. (2006). *Etkili insanların yedi alışkanlığı (Çev.: Osman ve Filiz Nayır Denizteki)*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Serkan Bilgin & Namık Kemal Şahbaz

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Göçer, A. (2011), Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97).

Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Yazma Becerisinin Ediniminde ve Gelişiminde Etkili Olan Unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24) 1-14.

Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *TurkishStudies*, 5(4), 1135-1173.

Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985

Güzel, A. (1987). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği programları. Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü – Bugünü - Geleceği Sempozyumu Tebliğler. 8-11 Haziran*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama ve ölçme değerlendirme. (Ed: Güzel, A. ve Karatay, H.), *Türkçe öğretimi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.

Kavcar, C. (1986). *Türk dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Rao, Z. (2007). Training in brain storming and developing writing skills. *ELT Journal*, 61(2), 100-106.

Robbins, A. (1993). *Sınırsız güç* (Çev.: M, Değirmenci). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 2009, 25. Sayı

Şengül, M. (2014). Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme değerlendirme yeterlikleri. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 348-374.

Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 49-61.

Temizkan, M. (2010). Yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR-XXVII*, 2010, Bahar, 631-643.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.

Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yalçın, G. Ü. (1999). Beyin dil ilişkisi ve bunun yazma becerilerine yansımaları. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Teknolojisi, Dil Eğitimi ve Mesleki Teknik Eğitim, Eskişehir.

Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe dersi programının kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory and Practice* 9(1), 329-359.

Yaylı, D. ve Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/6, 1139-1151.

Yıldız, C. vd., (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Many definitions of writing have been made in many sources. The common implication in these definitions is the concretization and expression of the inner world of the individual through symbols. Writing, organizing a topic and views on that topic according to sentences and paragraphs; it is the process of writing feelings, thoughts and events in a planned way (Kavcar, 1986: 79; Demirel, 1999: 59; Ağca, 1999: 109). While a process from word to thought is processed in comprehension skills, a process from thought to word is processed in narrative skills. Therefore, in order to be able to engage in writing, which is a narrative skill, first thought is required.

Undoubtedly, the invention of writing is one of the greatest inventions in human history. Because, as humanity, the most important factor in reaching the

point where we are today in terms of development is cultural accumulation. Mankind has preserved this knowledge and transferred it to the future through writing.

There are many factors that affect the development of writing skill.

Family, environment and school, education programs, educational environments, methods and techniques, and evaluation methods are important in the development of language skills. However, the teacher is more important than all these elements. Because it is the teacher who will apply the curriculum, design the educational environment, use and make use of the tools and equipment, decide on methods and techniques, guide students in this regard, apply and analyze evaluation methods and give feedback to the student in line with the results.

The studies conducted so far reveal that teachers' writing skills are not at a sufficient level in both application and evaluation dimensions. Of course, the teacher is not the only responsible for the failure of the student's writing skill to reach the desired level, but teachers cannot fulfill their duties fully, either for themselves or for other reasons.

Method

In this research, a case study from qualitative research was applied. Case studies are seen as a distinctive approach used to seek answers to scientific questions.

The study group of the research consists of 18 Turkish teachers working in official and private secondary schools from the districts of Doğubayazıt of Ağrı and Antakya, Defne and Altınözü of Hatay in the 2016-2017 academic year. Teachers were selected by typical case sampling method from purposeful sampling methods.

Observation technique, one of the qualitative data collection techniques, was used in the study. The observation form created by the researcher was used as the data collection tool in the study. Draft forms were prepared before the observation form was applied and this data collection tool was finalized by taking expert opinion.

While analyzing the data obtained through observation in the study, the data were examined at the first stage, and those suitable for the purpose of the study were separated and arranged. The observed 18 Turkish teachers were listed chronologically according to the date of observation; They were numbered as T1, T2, T3, (...), T17, T18 and those who exemplified the same situation were combined. After the integration process, the observation findings were revealed by using themes and concepts suitable for the research problem, and these findings were analyzed and interpreted.

Conclusion and Discussion

Number of students directly affect the writing activities. In general, in classrooms with less than 20 students, teachers' classroom management and their ability to direct their writing activities also increase, whereas the desired efficiency

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

cannot be obtained from writing activities in crowded classes. Urgan (2007) stated that the biggest obstacle in the development of written expression skills in the reports prepared by the writing commission established in the United States is the crowded classes. Yaylı and Solak (2014) stated that crowded classes make it difficult for teachers, especially when evaluating the work done, and prevents teachers from dealing with students one-to-one.

Observation data show that one of the problems encountered in writing studies is the lack of time. Yaman (2009) states that teachers think that 5 hours of weekly lessons allocated for Turkish lesson are not sufficient.

The use of only the classroom board and worksheets in the writing activities shows that the teachers are not well in terms of material use. This is supported by the fact that 17 of the 18 teachers observed did not even use a spelling guide and a dictionary, and many of them only used unlined papers as worksheets. Susar Kırmızı and Akkaya (2009) interviewed Turkish teachers in order to determine their problems regarding the curriculum and recorded their views using an interview form. According to the data they obtained from the interview form, the teachers stated that they have deficiencies in the use of materials.

It was observed that the teachers did not show the necessary sensitivity about feedback. Teachers' feedback is directed towards the content of the texts; the formal features of the texts, their compliance with spelling and punctuation rules are ignored. Göçer (2011) conducted a research on the "evaluation of students' written expression studies" by Turkish teachers. While sharing the results of his research, Göçer said, "The basic criterion that teachers pay attention to is formal qualities rather than content." he says. This finding contradicts the findings of our study.

Teachers see that students do not have the habit of reading as one of the reasons for not getting the desired efficiency from writing activities.

Teachers who are not graduates of Turkish education experience more problems in writing practices than teachers who are graduates. Teachers who are not graduates of the field do not have sufficient knowledge about writing methods and techniques. They also remain passive in preparation for writing, orientation of writing studies and feedback-correction.

Based on the findings obtained, the following suggestions can be made to Turkish teachers and researchers:

- Researchers can carry out other studies on writing practices that put teachers in the center.
- The teachers' application of listening, speaking and reading methods and techniques can be examined by researchers.
- Researchers can focus on the practices of teachers who make field changes in writing and other language skills.

VICTORIAN DOCILITY NORMS SUBVERTED IN IBSEN'S *A DOLL'S HOUSE* AND SHAW'S *CANDIDA*

Fırat KARADAŞ

Hatay Mustafa Kemal University, frt.karadas@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-7546-717X

Makale Geliş Tarihi: 31.03.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 27.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Karadaş, F. (2021). Victorian Docility Norms Subverted in Ibsen's *a Doll's House* and Shaw's *Candida*, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 271-281

Abstract

In the 19th century femininity was constructed upon docility norms and on the role played by a woman in the family either as wife to her husband or mother to her children. A docile woman is a woman who is submissive, devoid of freedom to decide on her body and self, and conforms to the de-fleshed image of femininity created by patriarchy. Nora in Henrik Ibsen's A Doll's House and Candida in Bernard Shaw's Candida are female characters who reject or subvert the docility norms of the 19th century by trying to build an independent identity for themselves and refusing the roles imposed on them by the traditional patriarchal society. Employing Luce Irigaray's term 'disruptive excess,' they represent 'disruptive excess' who do not conform to the image of femininity created by the 19th patriarchal ideology. This paper studies A Doll's House and Candida in terms of how Nora and Candida question patriarchal codes of thinking and subvert with their behavior, ideas, or personal change the docility norms they are expected to conform in the marriage institution of the late Victorian era.

Key words: docility, subversion, patriarchal, social role

IBSEN'İN *BİR BEBEK EVİ* VE SHAW'IN *CANDIDA* OYUNLARINDA VİKTORYA ÇAĞI UYSALLIK NÖRMLERİNİN İŞLEVSİZ KILINMASI

Öz

19. yüzyılda kadınlık, uysallık normlarına ve kadının aile içinde eş ve anne olarak oynadığı role göre şekilleniyordu. Uysal kadın, erkek egemen sistemin bedeninden soyutlayarak şekillendirdiği kadın imgesini davranış biçimi olarak kabullenen, bedeni ve kişiliği üzerinde karar verme özgürlüğünden yoksun bırakılmış kadındır. Henrik Ibsen'in Bir Bebek Evi oyunundaki Nora karakteriyle Bernard Shaw'un Candida adlı oyunundaki Candida karakteri bağımsız bir kimlik oluşturup geleneksel ataerkil toplumun kendilerine biçtiği rolleri reddederek 19. Yüzyılın uysallık

*Victorian Docility Norms Subverted in Ibsen's a Doll's House and Shaw's
Candida*

normlarını işlevsiz kılarlar. Luce Irigaray'ın 'bozan aşırılık' terimi kullanılarak ifade edildiğinde, Nora ve Candida 19. yüzyıl ataerkil ideolojinin yarattığı kadın imgesini 'bozan aşırılığı' temsil etmektedirler. Bu çalışma Henrik Ibsen'in Bir Bebek Evi ve Bernard Shaw'ın Candida adlı eserlerindeki kadın kahramanları ele almakta ve bu kahramanların erkek egemen sistemin düşünce kodlarını sorgulatan ve Viktorya Çağı evlilik kurumunda bir kadının uyması beklenen uysallık normlarının bozumuna neden olan davranış, düşünce veya kişisel dönüşümlerini ele almaktadır.

Anahtar sözcükler: uysallık, işlevsiz kılmak, ataerkil, sosyal rol

In *Discipline and Punish* Michel Foucault argues that docility signifies the socio-symbolic power exercised on the body, especially the body of a woman. Foucault contends that the body has been throughout history a battleground for power relations and an object of pressure enactments. However, the 18th and 19th centuries were outstanding with their docility norms. Docility is a socio-symbolic disciplining of the body, that is, the constrictions, prohibitions and obligations imposed on the body. A body is docile "that may be subjected, used, transformed, and improved," so that it becomes a political puppet, a small-scale model of power (Foucault, 1995: 136). The important point in the enforcements exercised on the body is the methods of discipline used for "the meticulous control of the operations of the body" and for "the constant subjection of its forces" (1995: 137). These methods are called 'disciplines' that had long been in existence—in monasteries, armies, and workshops. However, in the 17th, 18th, and 19th centuries, these disciplinary methods began to produce subjected and docile bodies. A body is made docile by depriving it of its power to act, "by reversing the course of its energy, the power that may result from it, and turning it into a relation of strict subjection (1995: 138). Thus, docility is a disciplinary method exercised on the body, putting confinements on it, drawing the limits within which it can act, and depriving it of its power to act in a way that can make it pose a threat to patriarchy.

Docility is mostly related to women and signifies the type of behavior she must exhibit in the society and the family, and the constraints she must exercise over her body. As Foucault says, the 19th century Victorian period was outstanding in its enactments of docility. In *The Madwoman in the Attic* Gilbert and Gubar argue that in the 19th century women are represented either as docile, submissive and domestic, or as monsters. Subjection, confinement, and disciplining the body were norms that were expected from women in the Victorian period. Angelic women who conformed to those norms were constant images in 19th century literature, while those who did not conform were labeled as monsters. In the 19th century, as Moi (1985: 58) contends, "woman was assumed to be a vision of angelic beauty and sweetness; the ideal woman is seen as a passive, docile and above all a selfless creature." Behind this angel there is the monster woman, who represents "the obverse of the male idealization of women" and "the male fear of femininity". The monster woman is the woman "who refuses to be selfless, acts on her own initiative,

Firat Karadaş

who has a story to tell – in short, a woman who rejects the submissive role patriarchy has reserved for her” (Moi, 1985: 58). In sharp contrast to the Victorian image of ‘angelic beauty’ who lives within the confinements of docility as “a political puppet, a small-scale model of power” (Foucault, 1995: 136), Nora in Ibsen’s *A Doll’s House* and *Candida* in Shaw’s *Candida* reject the confinements of docility and subvert the Victorian docility norms prescribed for a woman in her domestic and social lives. Employing Luce Irigaray’s term ‘disruptive excess,’ they represent ‘disruptive excess’ who do not conform to the image of femininity created by the 19th patriarchal ideology. This paper aims to study *A Doll’s House* and *Candida* in terms of how Nora and *Candida* question patriarchal codes of thinking and subvert with their behavior, ideas, or personal change the docility norms they are expected to conform in the marriage institution of the late Victorian era.

Henrik Ibsen was a realist playwright who criticized in his work the Victorian values and its institutions and their effects on individual identity and freedom. The social institutions and problems he mainly dealt with were marriage, religion, family, property rights, the relationship between the sexes, and social conditions. His intention was to point out that if literature was to have any useful function at all, it had to come to grips with these institutions and problems that invade and determine the concrete existence of the individual. Literature, as he put it, “was to deal with ‘our life’, not with ‘our dreams’” (In Hemmer, 1994: 71). Ibsen illustrates in his plays the individual’s conflict with social institutions such as marriage, family and property rights, and with social values concerning the roles different sexes are supposed to play. And since women suffer more than men from these institutions and values, women characters play a central role in Ibsen’s plays. *A Doll’s House* is one of these plays; it is a play in which the central character, Nora, acts as a ‘disruptive excess’ that endangers the male authority in domestic life and refuses the Victorian docility norms.

In *A Doll’s House*, even though Nora seems in the beginning to fit the woman model of the Victorian era, she actually does not, and she is one of the most interesting heroines of the history of drama. The play questions the Victorian society, morals and social roles, and, through her relationship with her husband Torvald, it shows how the Victorian society views a woman. Torvald always calls Nora with pet names, treats her as a senseless doll in the house, and tells her what a woman should do or not. He does not see Nora as an individual with an equal status in the house but as a doll only made for himself. Torvald indicates his view of Nora as a wife in the house from the beginning of the play. Using pet names, he chides her as if she were a child: “my pretty little pet is very sweet, but it runs away with an awful lot of money. It’s incredible how expensive it is for a man to keep such a pet (Ibsen p.4). In the first act, a perfect middle class family is shown and Nora is represented as a dependent, weak and a stupid woman. In beginning of the play, she conforms to the Victorian docility norms.

*Victorian Docility Norms Subverted in Ibsen's a Doll's House and Shaw's
Candida*

However, as the play progresses we realize that Nora is not as simple and naive as she seems to be in the beginning of the play and that her life is deeper than the reader supposed it to be. She experiences *peripeteia*, which means reversal of fate in literature and is particularly featured in drama as the transformation of the tragic hero's destiny. Going through an epiphany, she transforms to a human being and realizes her power in the house and in the society. Like many of Ibsen's women, she also has a secret about her past which is gradually revealed in the course of the play. The reader comes to know this past when she partly reveals it to Kristine Linde, who comes to ask Nora to help her find a job in the bank by using her influence on her husband.

Although her speech with Mrs. Linde caused Nora to think on her past with a critical view, the most critical point in the play that leads to her awakening is Krogstad's appearing in the play to use her influence on her husband not to fire him from the bank. He blackmails her to tell her husband she borrowed money from him and to show him the loan bond on which she forged her father's signature. After Krogstad blackmails her, Nora begins to question her sacrificial role as a wife in the house and begins to reject the Victorian norms imposed on her as a wife. She acts as a docile figure before Krogstad appears, but begins to be aware of the lies of her marriage after Krogstad threatens her. Krogstad's appearance in the play also reveals Torvald's character traits and his opinion of Nora as a wife. His persistent treatment of Nora as a doll and his inability to comprehend her positive and deep role in the family signify that he cannot develop as a character and is static throughout the play, while Nora develops and changes in the course of the play. All the characters in the play have secrets; the only character who has not is Torvald, which shows his shallowness.

The last act of the play is crucial for understanding Nora's *peripeteia* and epiphany, after Torvald learns the secret of her life. Before he learns the secret from a letter Krogstad has left in the mail box, Torvald approaches her as a sexual object, signifying that the docility of the female body implies disciplining it to be an appropriate "prize possession," that is, to be ready for satisfying male desire when it is needed by its 'owner'; When Nora says to him to stop it, he protests saying: "Can't I look at my treasured possession? At all this loveliness that's mine and mine alone, completely and utterly mine" (Ibsen, 1998: 69). He changes all of a sudden when he discovers Krogstad's letter, returning the room in fury, and blaming Nora for ruining his life and his happiness. "Oh, what a terrible awakening this is [...] this woman who was my pride and joy ... a hypocrite, a liar, worse than that, a criminal!" he says angrily (Ibsen, 1998: 75); continuing to disregard Nora's predicament and thinking only his social outlook, he goes on: "Now you have ruined my entire happiness, jeopardized my whole future [...] I'm done for, a miserable failure, and it's all the fault of a feather-brained woman! (1998: 75-6). When Nora says she wants to leave, all Torvald thinks is his social face and protecting it. The family must pretend nothing has changed, but Nora will no longer be allowed to see or look after the children.

Nora is shocked to see the discrepancy between her expectation of Torvald at such a time of trouble for her and Torvald's selfish behavior. Nora's "desperate self-assurances that Torvald will defend her, reveal that in her heart of hearts she is terrified that he will not" (Templeton, 2015: 141). By this point, Nora protects her calmness, stands still, and is frozen with a fixed gaze on her face as she begins to recognize the truth about her marriage. The doorbell rings, and another letter from Krogstad is left in the mail box, which includes the bond of loan with Nora's forged signature that Krogstad uses as a means of blackmail. Upon seeing the bond and realizing that Krogstad has decided to stop blackmailing them, Torvald, all of a sudden, changes attitude, tears up the bond, and returns to her former attitude towards Nora, trying to calm her with a fatherly language and using pet names. Calling her "my frightened little song-bird," he says "get some rest" and have "a long sleep" because he says: "you know you are safe and sound under my wing ... Here I shall hold you like a haunted dove I have rescued unscathed from the cruel talons of the hawk" (Ibsen, 1998: 78). Continuing his fatherly language, he says he has forgiven her, and for a man nothing is so moving and satisfying as to know that "he has forgiven his wife," which is "as though it made her his property in a double sense" (1998: 78). These expressions of Torvald are important in that they sum up Torvald's view of his marriage, Nora, and his patriarchal role in the family. Thus, he sees himself in accord with the Victorian values that saw the man as the sole authority in the house. However, with a change in the play: Nora is not the same person; she has grown and developed as a character, and is fully aware of Torvald's selfishness and his lack of concern about her fate, though she borrowed the money and committed the crime of feigned signature to save his life.

She is no longer the docile figure, the angel-like soul-less doll in the house; using Gilbert and Gubar's terminology, she turns into a monster who rejects to be the doll in the house. She says to Torvald "I have never understood you until tonight;" it is time to have "a serious talk together," husband and wife (Ibsen, 1998: 79). She has realized, she explains, that for her entire life she has been loved for the role she plays: first the role of a daughter-doll to her father and, after being married, the role of a wife-doll to Torvald. After marrying him, she says to Torvald: "I passed out of Daddy's hands into yours. You arranged everything to your tastes, and I acquired the same tastes. Or pretended to" (1998: 80). He and her father did here wrong for treating her as a doll and not letting her develop an independent personality. She confesses that she has never been happy with Torvald, but has deceived herself into thinking she is happy. After this confession, still not aware of Nora's epiphany and still unable to see that Nora does no longer accept his authority in the house, he offers to teach her about life matters and about being a good wife, to which Nora responds she will teach herself and thus insists on leaving him. Still unable to comprehend Nora's awakening and her rejection to continue living within the confinements of docility, he forbids her to leave, reminding her sacred duties as a wife and mother. As Bernard Shaw puts it, Torvald "presents the course most agreeable to him - that of her staying at home and avoiding a scandal - as her duty

to her husband, to her children, and to her religion" (Shaw, 1986: 88). Nora states that she is no longer concerned with what people say or think, or what it says in books; instead, she discusses, she has to think things out for herself and "get things clear (1986: 82). She no longer believes Torvald's stand, as being wife to him and mother to the children above everything else.

Thus, *A Doll's House* can be said to be about a "quite immature woman who suddenly wakes up and sees her marital situation, sees the 'the life-lie' on which she has based her life; she deluded herself to be happy, but "discovers that this kind of happiness was based on a much more comprehensive masquerade than the one she herself had invented" (Hemmer, 1994: 82). With this awakening, in the second half of the play, she is no longer the angel in the house and the plaything of her husband; to allude to Gilbert and Gubar's idea, she turns into a monster who does not conform to Victorian gender norms. No longer a submissive, a docile figure, she removes the patriarchal confinements over her body and refuses her body to be a possession of her husband and a battleground of power struggle for him.

Like Ibsen, Bernard Shaw was also a critic of Victorian values and social institutions that pervade the life of the individual and impose on him/her some roles to play. Like Ibsen, Shaw thought that women suffered most from the Victorian values and institutions. As Ögünç puts it, Shaw's plays deal with the woman question, a much debated issue of the period; "his plays question the role and rights of women along with proposing a new woman type which would carry out the suffragette movement at the turn of the century (Ögünç, 2017: 56). In *The Quintessence of Ibsenism*, which was originally published in 1891, Shaw questions the traditional roles imposed on women and criticizes the idea that domestic management and care for the children are a woman's duty, and a woman who lacks them is not a woman at all; he states:

The domestic career is no more natural to all women than the military career is natural to all men; although it may be necessary that every able-bodied woman should be called on to risk her life in childbed just as it may be necessary that every man should be called on to risk his life in the battlefield. (Shaw, 1986: 60)

He argues that considering some roles as specific to women is imprisoning them or putting constraints on their freedom; for instance, "if we come to think that the nursery and the kitchen are the natural sphere of a woman, we have done so exactly as English children come to think that a cage is the natural sphere of a parrot - because they have never seen one anywhere else (1986: 60). According to Shaw, freedom comes to women only when they begin to refuse the traditional roles imposed on them:

Unless woman repudiates her womanliness, her duty to her husband, to her children, to society, to the law, and to everyone but herself, she cannot emancipate herself. (1986: 61)

Thus, like Ibsen's plays, the central characters in Shaw's plays are usually women. As Rodelle Weintraub observes in his introduction to *Fabian Feminist*, "in his plays, Shaw created perhaps the most fascinating gallery of women in modern drama, female characters who usually prove more interesting and more vital than his male characters" (Weintraub, 1977: p.8).

What makes Shaw's female characters different from Ibsen's is that while in Ibsen's plays the woman characters are their husbands 'dolls' and submissive in the beginning and reach a self-realization only towards the end, in Shaw's plays female characters are more powerful than men; here women toy with men and treat them as if they were 'dolls' or children. Besides, in Shawian drama, women are portrayed as representing the New Woman who takes her own initiative, makes her own decisions, declares her love instead of waiting the man to do it, and is open in expressing her ideas on life, gender issues, and power relationships between genders. Shaw's *Candida* is such kind of play. The play is written as a rewriting of Voltaire's *Candide*, which focuses on the enlightenment of a very young naïve man, and the *Candide* means sincere, frank, or open. Shaw's play, in contrast, handles the enlightenment of a woman, but in accord with the meaning of her name, she is open, frank, and strong in speech. *Candida* is about Candida-- the central character--about her relationship with her husband James Morell and Eugene Marchbanks, the young poet, and her manipulation of them. From the very beginning of the play to the end, Candida is portrayed as subverting Victorian morality and refusing the docility norms of the period. She is depicted as a 'disruptive excess' who repudiates her social as well as her domestic roles and behaves in a way contradicting the traditional code of behavior expected from a woman at that period.

Candida is a three-act play of domestic comedy written by Shaw in 1894 and published in *Plays Pleasant* in 1898. The play questions the Victorian ideas of love and marriage and the roles a woman is expected to play in that period. *Candida* features the relationship between three characters: Candida, Morell and Marchbanks. Morell is Candida's husband and Marchbank is an aristocrat-poet who is in love with Candida and declares his love to her in front of her husband. The play does not only question marriage and love but also the out-of-datedness of Morell's notion of life and the unrealism of Marchbanks, the poet who is always chasing rainbows. Morell, Candida's husband, is described by Shaw as a good and very respectable parson who has socialist tendencies. He is also a very good preacher who preaches in various circles about certain Christian values such as charity, benevolence, sympathy for the poor, about fighting against exploitation and injustice. Thus, he is very respected by the society. Candida has lived throughout her life according to the Christian principles set forward by him. However, he is criticized by Marchbanks—who is also in love with Candida—that he is a liar and is not the kind of person who can meet the needs of a woman like Candida. He says: "A woman, with a great soul, craving for reality, truth, freedom; and being fed on metaphors, sermons, stale perorations, mere rhetoric" (Shaw, 1898: 117). He also tells him that

*Victorian Docility Norms Subverted in Ibsen's a Doll's House and Shaw's
Candida*

Candia does not believe in fact to his lies; he tells: "Sermons and scrubbing brushes! With you to preach the sermon and your wife to scrub" (1898: 129). Candida also comes to realize the emptiness of his preachings and the life of illusion she has lived with him. She says: "Why, you're spoiled with love and worship" (1898: 134).

However, what is important is that although Morell is an authority in social life, he is treated as a little boy at home. Candida is seen as a powerful woman and mother figure from her first appearance in the play: she comes and looks at them "with an amused maternal indulgence which is her characteristic expression" (Shaw, 1898: 107). She is a woman of 33, well-built, matronly, and having the charm of motherhood. She is so self-assured "she can always manage people by engaging their affection" and she is a woman "who is just clever enough to make the most of her sexual attractions for trivially selfish ends (1898: 107). She is practical in housework and in domestic life. She is a mother not only to her children but also to her husband; she is "her husband's mother, and this is tea for three. Morell's secretary complains that "a man ought to be able to be fond of his wife without making a fool of himself" (Gilmartin, 1965: 97). She is a "tiger-mother" who not only "strips away from the man she has married every covering of decency," but also puts Marchbanks, the poet aristocrat, "to peeling onions and polishing boots, human dignity being a luxury not stocked in her market" (Gilmartin, 1965: 97). For Elsie Adams, "Candida is one of the best examples of Shaw's mother-women; throughout the play she babies and bullies her two 'boys,' Morell and Marchbanks, and the boys take turns sitting in a child's chair at her feet" (Adams, 1977: 158). The phrases "silly boy" and "my boy" (Shaw, 1898: 133) she uses to call them indicate her mothering attitude.

When Morell says "I thought of your goodness, of your purity. That is what I confide in" and expects her to conform to the docility norms of her society, she answers him: "what a nasty uncomfortable thing to say to me. Oh, you are a clergyman James: a thorough clergyman" (Shaw, 1898: 134). Like Torvald in Ibsen's play, Morell represents the traditional values and sees himself as the provider, owner, and teacher of his wife. He is the one to teach his wife how to be a good woman because he is her economic provider. When Morell says to Marchbanks that he has not taken the moment on credit, Marchbanks replies: "I have no doubt you conducted as honestly as if you were buying a pound of cheese" (Shaw, 1898: 146). Her being considered as a possession in love and marriage is a constant object of derision and criticism for Candida. When the two men quarrel about whom she belongs to, she answers: "I suppose it is quite settled that I must belong to one or the other" (156); continuing her sarcastic tone, she adds:

I mean that, and a good deal more, Master Eugene [Marchbanks], as you will both find out presently. And pray, my lords and masters, what have you to offer for my choice? I am up for auction, it seems. What do you bid, James. (Shaw, 1898: 156).

Still not aware of Candida's derision of the Victorian values he represents, Morell replies, echoing Torvald's notion of the roles of husband and wife in marriage in A

Firat Karadağ

Doll's House: "I have nothing to offer you but my strength for your defense, my honesty for your surety, my ability and industry for your livelihood, and my authority and position for your dignity" (156-7).

Similar to the drama of arguments in *A Doll's House*, in *Candida*, too, there is towards the end a sort of "let's sit and talk over it" expression in which the heroine discusses the patriarchal roles imposed on her and the way she is conceived as a woman in love and marriage. She says "let's sit and talk comfortable over it like three friends" (1898: 157). First beginning with Morell, she reminded him how she had become his sister and mother to relieve his loneliness and remorse because nobody, not even his real mother and father, cared for him. Then, turning to Morell, she has also been sister and mother to her husband throughout her marriage life as Morell was the hero of the household and the house of his family was full of his pictures: Morell the baby, Morell at the age of eight holding his first school prize, Morell in his first frock coat, Morell under all sorts of glorious circumstances, Morell who did not need do anything in the family but be strong, clever, and happy. He was the center of attraction for his mother and three sisters. After marriage, Candida says, "ask me what it costs to be James's mother and three sisters and wife and mother to his children all in one" (Shaw, 1898: 158). She has built a castle of comfort, indulgence, and love for him, and made him a master in the house. And when Morell thought she might go with Marchbanks, Candida discusses, his only thought was what would become of him. Thou she, not him, is the builder of everything in the house due to the many roles she plays in the family, Morell thinks he is the all-powerful presence in the house and has offered her his defense, strength, and authority to tempt her stay with him. The difference of Shaw's play from Ibsen's, as Shaw himself puts it, is "turning Ibsen's *A Doll's House* upside down and revealing the doll in the house to be the man" (Holroyd, 1979: 18). *Candida* turns Morell and Marchbanks into playthings and reveals that none of the men can possess her because she has personal superiority over them. Towards the end of the play, like Nora in *A Doll's House*, she rejects Victorian values such as purity of the wife, the role of the husband as a protector and the woman as a passive agent.

As it is seen, Nora in *A Doll's House* and *Candida* in *Candida* are female characters who do not conform to the de-fleshed image of woman created by the patriarchal ideology of the late Victorian era. In the Victorian Era, an ideal woman is a docile one who is submissive, has no freedom to decide over her body, and is deprived of the power or energy to act as a 'disruptive excess' against patriarchy. An ideal woman is one who plays the roles prescribed for her by the Victorian docility norms. Nora conforms the docility norm of the period in the beginning of the play. She is a good wife and a good mother; she is the plaything of her husband, a puppet or a small-scale model representing the authority of the husband. She appears to be a subjected figure and deprived of her energies to act in the family. However, as we come to understand later on in the play, she is not so simple and has played an important role for the family. As in *Candida*, though Torvald thinks that the family

*Victorian Docility Norms Subverted in Ibsen's a Doll's House and Shaw's
Candida*

exists because of him, in fact, it is Nora on whom the family comfort depends. As she realizes the real face of Torvald and her marriage lie, she puts to question all the traditional norms on which her marriage depends, particularly the docility norms she is expected to conform in family and social life. She rejects the authoritative role of Torvald in the family, and even goes to the limit of refusing the 'sacred' roles of being first and foremost a wife to her husband and a mother to her children and decides to cease being the doll of someone and leave the house to form herself an independent identity.

In *Candida*, Candida is a 'disruptive excess' from the very beginning of the play. She is described as a motherly figure who mothers not only her children but also her husband and the aristocrat-poet Marchbanks. She treats them as if they were children, authorize them, and plays with them. Contradicting the traditional values of the late Victorian period, Marchbanks declares that he is in love with Candida in front of her husband, and then a power struggle proceeds between the two concerning the possession of Candida. Candida plays with their emotions, derides their quarrel on her possession and questions the marriage institution of the Victorian period that regards the woman as a possession for her husband and as subjected to her husband's authority economically, socially, and spiritually. Thus, Candida subverts the Victorian docility norms with her conduct and ideas throughout the play and features a female figure who is in total contradiction with the late 19th century patriarchal ideology. Somewhat differently from the portrayal of Nora, Candida is depicted as a representative of the New Woman who takes her own initiative, makes her own decisions, declares her love instead of waiting the man to do it, and is open in expressing her ideas on life, gender issues, power relationships between genders. To sum up, in both plays the women characters reject the social roles imposed on them by the society and subvert the image of femininity and the docility norms of that period. However, while Nora abandons her husband and children to build an independent identity in the end, in *Candida* Candida does not leave and she reforms her marriage and enact absolute power over her husband.

References

- Adams, E. (1977). Sex roles or true vocation. (Ed. R. Weintraub), *Fabian Feminism*, London: The Pennsylvania State University Press.
- Foucault, M. (1995). *Discipline & punish*. New York: Vintage Books.
- Gilbert, S. & Gubar, S. (1979). *The madwoman in the attic*. New Haven: Yale University Press.
- Gilmartin, A. (1965). Mr. Shaw's many mothers. *The Shaw Review*, 8(3), 93-103. Retrieved March 28, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/40682068>
- Greene, N. (1984). *Bernard Shaw - A critical view*. London: Macmillan Press.
- Hemmer, B. (1994). Ibsen and the realistic problem drama. (Ed. by J. McFarlane), *The Cambridge companion to Ibsen*. Cambridge: Cambridge University Press.

Firat Karadaş

Holroyd, M. (1979). George Bernard Shaw: Women and the body politic. *Critical Inquiry*, 6(1), 17-32. Retrieved March 30, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/1343083>

Ibsen, H. (1998). *Four major plays*. New York: Oxford World's Classics.

Moi, T. (1985). *Sexual/textual politics*. New York: Methuen

Öğünç, B . (2017). From Mrs Warren's profession to press cuttings: the woman question in George Bernard Shaw's plays. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (37), 55-66 . DOI: 10.21497/sefad.328244

Shaw, B. (1898). *Plays pleasant*. New York: Penguin Plays.

Shaw, B. (1986). *Major critical essays*. New York: Penguin Classics.

Templeton, J. (2015). *Ibsen's women*. Plunket Lake Press, 2015.

Weintraub, R. (1977). *Fabian feminist: Bernard Shaw and woman*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.

TÜRKİYE'DEKİ KLAR(i)NET ARAŞTIRMALARINA İLİŞKİN LİSANSÜSTÜ MEVCUT ÇALIŞMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Şehrinaz GÜNDÜZ

İskenderun Teknik Üniversitesi, Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı,
sehrinaz.gunduz@iste.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-0665-2056

İsmet Erdem EFE

Millî Eğitim Bakanlığı, Çubuk Yıldırım Beyazıt Anadolu Lisesi,
ismeterdemefe@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-6412-5246

Makale Geliş Tarihi: 30.01.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 27.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atf: Gündüz, Ş. ve Efe, İ. E. (2021). Türkiye'deki Klar(i)net Araştırmalarına İlişkin Lisansüstü Mevcut Çalışmaların Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 282-298

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de üfleme veya nefesli ailesinin en genç üyelerinden olan klarinet ana sanat dalında yapılan lisansüstü tez çalışmalarını inceleyerek durum tespiti yapmaktır. Bu vesile ile klarinet sanat dalı alanlarında yapılan lisansüstü çalışmalarda hangi seviyede olduğumuzun durum tespiti yapılmıştır. 1993–2020 yılları arasında klarinet sanat dalında yapılan lisansüstü tezler taranmıştır. Bu amaçla, tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler, klarinet eğitimi, eser ve metot inceleme, tarihsel inceleme, Türk müziğindeki kullanımı, diyafram kullanımı, klarinet sistemi, icra teknikleri ve klarinet dinletisi şeklinde gruplandırılmıştır. Bu alanda 1993-2020 yılları arasında yapılan çalışmaların 21 farklı Üniversite’de, 4 farklı enstitüye bağlı olarak tamamlandığı belirlenmiştir. Yapılan incelemelerden elde edilen sonuçlara dayanarak, bu alanda yapılan çalışmaların daha çok “eser inceleme” ve “klarinet eğitimi” içerikli olduğu görülmektedir. Lisansüstü çalışmalarda konu belirlemek oldukça önemli ve zor bir süreçtir. İyi bir konu bulmak ise başarı basamaklarının ilkinin oluşturmaktadır. Ayrıca, akademik ilerlemelerde de konu saptamak başarının devamı için önemli adımlardan biridir. Bu anlamda, mevcut çalışma sonuçları üfleme çalgılar ana sanat dalı klarinet sanat dalında yapılacak araştırmalara kaynak oluşturması ve bu alanda konu seçiminde fayda sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Klarinet, klar(i)net, klarinet eğitimi, lisansüstü tezler

THE EVALUATION OF GRADUATE STUDIES RELATING AVAILABLE RESEARCH ON CLARINET IN TURKEY

Abstract

The aim of this study is to emerge studies on the post graduate thesis works in Turkey of art relating clarinet which is one of the youngest member of family in woodwind instruments. On this occasion, our situation was determined in the graduate studies conducted in the fields of clarinet art. The graduate theses in the field of clarinet , which took place between 1993 and 2020 , were investigated. For this purpose, scanning model has been applied. The data obtained in this study were classified as clarinet education, study and method analysis, historical analysis, use in Turkish music, use of diaphragm, clarinet system, playing techniques and clarinet performance. It has been determined that the studies between 1993 and 2020 were conducted in 21 different universities, under 4 different institutes. Based on the results obtained in this current study, the studies in this field were mostly consist of "review" and "clarinet training". To find out what subject worth to study in graduate studies is a very crucial and challenging process. Finding a good subject is the very important first step of the success. Also, determining the subject in academic progress is one of the important steps for the continuation of success. For this point of view, the results of this current study are considered to be very important in terms of providing a good source for researches to be conducted in the field of wind instruments, clarinet art branch, and in terms of benefiting from the selection of the subject in this field.

Keywords: Clarinet, clarinet education, graduate theses

Giriş

Klarnet sözcüğü Fransızca'da 'küçük çan' anlamına gelen 'clarine' kelimesinden türemiştir, aynı zamanda trompet için kullanılan 'clarion' kelimesi ile bağlantılıdır. Bunun nedeni çok ince seslere ulaşabilen bir çeşit trompet sesine benzer özellik taşımasıdır (Melhem, 2016: 1). Onun, trompette ya da flütte olduğu gibi mitolojik atalarına inmek olanaksız olmakla birlikte, çalgıya ilkel uygarlıklarda rastlanabilse de yayılma sürecinin ne olduğu ne zaman gelişip ne zaman duraklama gösterdiği tam olarak bilinmemektedir (Sonakın, 2000: 2). Klarnetin gerçek atası ve ne zaman ortaya çıktığı belirsiz olmasına rağmen müzik tarihçilerinin yaptığı araştırmalar, tek kamışlı çalgıların çok eski Doğu kökenli çalgılar temel alınarak geliştirildiğini ortaya çıkarmıştır. Arap dünyasından Batı uygarlığına geçen ve klarinetin atası olarak kabul edilen chalumeau, tek hava kolonlu ve tek kamışlıdır (Germen, 1993: 11).

Klarnet, tahta üfleme çalgıların en genç üyelerinden birisi ve çeşitli rolleri olan bir çalgıdır (Erdoğan, S. 2017: 42). Oldukça etkili bir resital çalgısı olan klarnet, orkestra ve oda müziğinde oldukça aktif, çok yönlü ve önemli bir yere sahiptir. Ayrıca, dört farklı karakterde sese sahipliği ve hızlı pasajlara olan yatkınlığı ile farklı müzik

Türkiye'deki Klar(i)net Araştırmalarına İlişkin Lisansüstü Mevcut Çalışmaların Değerlendirilmesi

türleri içerisinde de boy göstermiştir (Önder, 2005: 21). Geçmişten günümüze kadar teknolojik ve bilimsel gelişmeler ile yaşam içinde çok hızlı bir değişime uğrayan çalgının geliştirilmesinde, Almanya'nın Nuremberg kentinde yaşamış bir flüt yapımcısı olarak bilinen Johann Christoph Denner ve oğlu Jacop Denner'in katkıları azımsanmayacak kadar fazladır (Fitzpatrick, 1968: 83). Klarinetin gelişim evresindeki diğer yenilikçiler de Hyacinthe Elenore Klosé ve Auguste Buffet'tir. Bu iki yenilikçi, Böhm sistemini klarinete uyarlamıştır. Adı geçen sistem sayesinde klarinetin yapısından kaynaklanan sorunlar azaltılmış ve çalgı, günümüzde kullandığımız müzik repertuarlarındaki değişime cevap verecek şekilde geliştirildiğini ifade etmiştir (Gündüz, 2017:275).

"16 yy.'da klarinet adı verilen, silindirik biçiminde yeni bir çeşit boru biçimli çalgının geliştirmesi sonucu şalümo varlığını sürdürmekte zorlanmıştır. Birçok bestecinin ilgisini çeken bu iki çalgı için solo, giderek klasik orkestradaki yerini almaya başlayan klarinet için ise hem solo hem de günümüzde çok önemli ve zor olan birçok orkestra partisi yazılmıştır" (Karaçetin, 2006: 1). Solo ve orkestra çalgısı olarak ta bir yere sahip olan klarinet değişik kültürlerle ait çeşitli müziklerin temel çalgılarından biri olup, günümüzde de, TRT ve Kültür Bakanlığına bağlı topluluklar da özellikle son yıllarda sıkça yer almaya başladığı görülmektedir (Önder, 2005:2). Yetişen büyük virtüözler çalgının yaygınlık kazanmasını hızlandırmış, Klosé başta olmak üzere birçok klarnet öğretmeni, bu virtüözlerin yetişmesine hız kazandırmıştır. Bu virtüözlerin ülkemizde de yetişmesi için klarnet eğitimi, daha çok üniversitelerin güzel sanatlar fakültelerinin müzik bölümleri, müzik ve sahne sanatları fakülteleri, eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dalları ve konservatuvarlarda verilmektedir.

Müziğin, lisans düzeyinde üniversitelere ilk girişi, Ege Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Aynı alandaki ilk yüksek lisans programı (1977) ile doktora programı (1982) yine bu fakültede ilgili bölümün girişimiyle açılmıştır. Yüksek Öğretim Kanunu'nun çıktığı 1982 yılına kadar, yalnız Ege Üniversitesi Musiki Bölümü'nde yapılmakta olan lisans ve lisansüstü müzik eğitimi, YÖK'ün kurulmasıyla ülke düzeyinde gündeme gelmiştir. Çünkü bu yasayla üç büyük kentimizdeki Devlet Konservatuvarları ile sayıları dörde çıkmış olan Müzik Eğitimi Bölümleri, üniversite çatısı altına alınarak, lisans eğitimi vermeye başlamıştır. Bunlara geçmişleri daha az olan Türk Musikisi Devlet Konservatuvarları 'da eklendiğinde olayın önemi kendiliğinden anlaşılır. Bu kurumlara zamanla lisansüstü programlar açılmıştır (Gedikli, 1999; Ece ve Çeşit, 2011:601).

"Lisansüstü Eğitim, yüksek lisans, doktora ve sanat dallarında yapılan sanatta yeterlik programlarından oluşur. Yüksek lisans programı, tezli ve tezsiz olmak üzere iki şekilde yürütülebilir. Bu programların hangi enstitü anabilim dallarında ve nasıl yürütüleceği ilgili senato tarafından kabul edilen yönetmelikle belirlenir. Tezli yüksek lisans programının amacı, öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamaktır. Tezsiz yüksek lisans programının amacı, öğrenciyi mesleki konuda derin bilgi kazandırmak

ve mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını göstermektir. Doktora programının amacı, öğrenciye bağımsız araştırma yapma bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmaktır” (Toptaş, 2013: 718).

Lisansüstü çalışmalar ve akademik ilerlemeler için konu belirlemek önemli ve zaman alan bir süreçtir. Bu çalışma üfleme ve vurma çalgılar Ana sanat dalı klarnet sanat dalında çalışacaklara zaman kazandırırken, planlanacak çalışmalar için fikir sağlaması amaçlanmıştır. Üfleme ve vurma çalgılar ana sanat dalı alanında yapılmış hali hazırdaki çalışmalarını sunarken yapılabilecek çalışmalara işaret etmektedir. Yapılması gerekli olan boşlukları doldurmada literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Bu anlamda mevcut çalışma sonuçları üfleme ve vurma çalgılar ana sanat dalı alanına ışık tutması beklenmektedir. Bu çalışmada Türkiye’de klarnet konusunda yazılmış lisansüstü tezler konu alınmıştır. Bu doğrultuda lisansüstü tezler gruplara ayrılarak durum saptaması yapılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi, “Türkiye’de üfleme çalgılar klarnet sanat dalında yazılmış lisansüstü tezler nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Türkiye’de klarnet ya da klarnet konulu yazılmış lisansüstü tezler türlerine ve yıllarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Türkiye’de klarnet ya da klarnet konulu yazılmış lisansüstü tezlerin bağlı oldukları üniversite ve enstitüler nelerdir?
3. Türkiye’de klarnet ya da klarnet konulu yazılmış lisansüstü tez konuları nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu araştırma taşıdığı amaç ve bu amaca uygun olarak ülkemizde üfleme ve vurma çalgılar Ana sanat dalı klarnet sanat dalı alanında yapılmış lisansüstü çalışmaları tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın taşıdığı amaç ve bu amaca uygun olarak izlenen yöntem ve toplanan verilerin niteliği açısından durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Klarnet sanat dalında yapılmış lisansüstü çalışmalar Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi’nde bulunan klarnet ve klarinet sözcükleri ile bütün tezleri taranarak, araştırma yöntemlerinden “tarama yöntemi” kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2018). Araştırma, üfleme ve vurma çalgılar klarnet sanat dalı alanıyla ve araştırmacının ulaşabildiği lisansüstü tezler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmada 1993 yılından 2020 yılına kadar klarnet konusunda yazılmış 85 adet lisansüstü teze ilişkin veriler Yükseköğretim Kurulu Dokümantasyon Merkezinden elde edilmiştir (Anonim, 2020). Yüksek lisans, doktora, sanatta yeterlilik programlarının tamamlandığı yıl, üniversite, enstitü ve konularına göre “Etüt Eser İnceleme-Analiz, Klarnet Çalım Teknikleri, Klarnet Eğitimi, Klarnet

Türkiye'deki Klar(i)net Araştırmalarına İlişkin Lisansüstü Mevcut Çalışmaların Değerlendirilmesi

Sistemleri, Klarinet Solunum ve Diyafram Kullanımı, Klarinetin Tarihsel Gelişimi, Türk Müziğinde Klarinetin Kullanımı, Klarinet Dinletisi” başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler Microsoft Office Excel 2019 programına işlenmiştir. Bu verilerden hareketle birinci alt problemin çözümüne yönelik olarak Türkiye’de 1993-2020 yılları arasında yapılan 85 adet tezin türlerine göre frekans ve yüzde değerleri; bu tezlerin hangi yıl içerisinde gerçekleştiğini bulmak için o yıla ait tez türlerinin frekans değeri ve 85 çalışmaya göre yüzdelik değerleri hesaplanarak tablolar oluşturulmuştur. İkinci alt problemin çözümüne yönelik olarak hangi üniversitede ve enstitüde yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik türlerinde kaç adet tez yazıldığını bulmak için üniversitelere ait tezlerin tür başlığı altında frekans değerleri elde edilerek toplam sayı üzerinden yüzdelik sonuçlara ulaşılmış ve bu değerler tablolarda belirtilmiştir. Üçüncü alt problemin çözümüne yönelik olarak konularına göre sekiz başlıkta sınıflandırılan tezlerin hangi üniversitede ve hangi türde kaç adet yapıldığı bulunarak frekans değerleri elde edilip toplam sayı üzerinden yüzdelik sonuçlara ulaşılmış ve bu değerler tablolarda belirtilmiştir.

Bulgular

Araştırmada, Türkiye’de 27 yıllık süre içerisinde klarinet alanında yapılmış 85 lisansüstü tez olduğu saptanmıştır. Bu tezler ile ilgili tablolar oluşturularak birinci alt problem sorusu olarak belirlediğimiz “Türkiye’de klarinet ya da klarinet konulu yazılmış lisansüstü tezler türlerine ve yıllarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” konulu bulgular aşağıda tablolar şeklinde verilmiştir.

Tablo 1: *Türkiye’de Klarinet Sanat Dalında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Yıllara Göre Dağılımı*

Yıllar	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1993	1	1,18					1	1,18
1995	1	1,18					1	1,18
1996	1	1,18					1	1,18
1998	5	5,88			1	1,18	6	7,06
2000	1	1,18					1	1,18
2004	3	3,53					3	3,53
2005	2	2,35					2	2,35
2006	6	7,06					6	7,06
2007	1	1,18					1	1,18
2008	4	4,71					4	4,71
2009	4	4,71			1	1,18	5	5,88
2010	8	9,41			1	1,18	9	10,59

2011	1	1,18			2	2,35	3	3,53
2012					1	1,18	1	1,18
2013					2	2,35	2	2,35
2015	4	4,71					4	4,71
2016	5	5,88	1	1,18	2	2,35	8	9,41
2017	3	3,53	1	1,18			4	4,71
2018	4	4,71			1	1,18	5	5,88
2019	11	12,94	2	2,35			13	15,29
2020	5	5,88					5	5,88
TOPLAM	70	82,35	4	4,71	11	12,94	85	100,00

Klarnet alanında çalışılan lisansüstü tezlerin yıllara göre en fazla çalışmanın yapılma oranı incelendiğinde Tablo 1 de 1993'ten 2020 yılına kadar belli oranda yapılmış olduğu tespit edilmiştir. 2010 yılında 8 yüksek lisans tezi ve 1 sanatta yeterlik tezi ile toplam 9 lisansüstü çalışmanın olduğu saptanmıştır. Geride bıraktığımız yıllar içinde çalışma sayısı azalsa da bu 2019 yılında bu sayının hızlı bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemde vurgulanan "Türkiye'de klarnet ya da klarnet konulu yazılmış lisansüstü tezlerin bağlı buldukları üniversite ve enstitüler nelerdir?" sorusuna cevap aranmış ve alt probleme ilişkin bulgular yorumlar aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 2: Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Abant İzzet Baysal Ü			1	1,18			1	1,18
Afyon Kocatepe Ü	2	2,35					2	2,35
Anadolu Ü	3	3,53			4	4,71	7	8,24
Atatürk Ü	1	1,18					1	1,18
Çukurova Ü	1	1,18					1	1,18
Dokuz Eylül Ü	5	5,88					5	5,88
Fırat Ü	1	1,18					1	1,18
Gazi Ü	9	10,59	2	2,35			11	12,94
Hacettepe Ü	6	7,06					6	7,06
Haliç Ü	4	4,71					4	4,71
İnönü Ü	1	1,18					1	1,18

Türkiye'deki Klar(i)net Araştırmalarına İlişkin Lisansüstü Mevcut Çalışmaların Değerlendirilmesi

İstanbul Teknik Ü	1	1,18			1	1,18		
İstanbul Ü	3	3,53		1	1,18	4	4,71	
Kırıkkale Ü	1	1,18				1	1,18	
Mimar Sinan GSÜ	18	21,18		5	5,88	23	27,06	
Necmettin Erbakan Ü	2	2,35				2	2,35	
Ondokuz Mayıs Ü	1	1,18				1	1,18	
Sakarya Ü	1	1,18				1	1,18	
Sivas Cumhuriyet Ü	1	1,18				1	1,18	
Trakya Ü	8	9,41	1	1,18	1	1,18	10	11,76
Yaşar Ü	1	1,18				1	1,18	
TOPLAM	70	82,35	4	4,71	11	12,94	85	100,00

Tablo 2’de 1993-2020 yılları arasında klarinet sanat dalında yapılmış olan lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımlarını göstermektedir. Toplamda 21 üniversite içinde sayıca en çok çalışma yapılan üniversite Mimar Sinan Güzel Sanatlar üniversitesidir. Bu üniversitede klarinet sanat dalında yapılmış lisansüstü tezler tüm yapılan tezlerin %21,18 yüksek lisans ve sanatta yeterlik tezleri ise %5,88’ini oluşturmaktadır. Bu durumun Gazi Üniversitesinde sırası ile yüksek lisans ve doktora %10,59 ve %2,35 olduğu saptanmıştır. Ayrıca, Trakya Üniversitesinde ise %9.41 yüksek lisans ve %1,18 oranında sanatta yeterlik ve doktora çalışmalarının yürütüldüğü görülmektedir. En az sayıda yapılan lisansüstü tezin 1’er lisansüstü tez çalışmaları ile Yaşar Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sakarya, İstanbul Teknik üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Fırat üniversitesi, Atatürk üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3: Türkiye’de Üfleme ve Vurma Çalgılar Klarinet Sanat Dalında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitünün Adı	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	10	11,76	2	2,35			12	14,12
Fen Bilimleri Enstitüsü	4	4,71					4	4,71
Güzel Sanatlar Enstitüsü	15	17,65	1	1,18	4	4,71	20	23,53
Sosyal Bilimler Enstitüsü	41	48,24	1	1,18	7	8,24	49	57,65
TOPLAM	70	82,35	4	4,71	11	12,94	85	100,00

Tablo 3’de görüldüğü gibi Türkiye’de klarnet sanat dalında yapılan lisansüstü tezlerin çoğunlukla (%57,14) oranıyla sosyal bilimler enstitüsünde yapıldığı görülmektedir. 1992-2011 tarihleri arasında yüksek lisans programlarını sosyal bilimler enstitüsüne bağlı olarak açılmış olması konservatuvar, Güzel sanatlar fakülteleri ve Eğitim bilimlerinin sosyal bilimler enstitüsüne bağlı olarak yapılması zorunda olduğu durumunu açıklayabilir. Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Türkiye’de klarnet ya da klarinet konulu yazılmış lisansüstü tez konuları nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna cevap aranmış ve alt probleme ilişkin bulgular yorumlar aşağıda belirtilmiştir. 1993-2020 yılları arasında yapılan 85 adet lisansüstü tez çalışmasının konu başlıkları incelendiğinde “Etüt, Eser İnceleme / Analiz”, “Klarnet Çalım Teknikleri”, “Klarnet Dinletisi”, “Klarnet Eğitimi”, “Klarnet Sistemleri”, “Klarnet Solunum ve Diyafram Kullanımı”, “Klarnetin Tarihsel Gelişimi” ve “Türk Müziğinde Klarnetin Kullanımı” olmak üzere 8 farklı sınıflandırılma ile karşılaşmıştır.

Tablo 4: Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Tezlerin Konularına Göre Dağılımı	f	%
Etüt Eser İnceleme-Analiz	34	40,00
Klarnet Çalım Teknikleri	3	3,53
Klarnet Dinletisi	1	1,18
Klarnet Eğitimi	13	15,29
Klarnet Sistemleri	4	4,71
Klarnet Solunum ve Diyafram Kullanımı	5	5,88
Klarnetin Tarihsel Gelişimi	12	14,12
Türk Müziğinde Klarnetin Kullanımı	13	15,29
TOPLAM	85	100,00

1993–2020 yılları arasında klarnet üzerine yazılmış olan lisansüstü tezler konu dağılımları açısından incelendiğinde Eser-Etüt Analizi, Klarnet Çalım Teknikleri, Klarnet Dinletisi, Klarnet Eğitimi, Klarnet Sistemleri, Klarnet Solunum Ve Diyafram Kullanımı, Klarnetin Tarihsel Gelişimi, Türk Müziğinde Klarnetin Kullanımı başlıkları altında gruplandırılmıştır. Burada dikkati çeken en önemli noktalardan birisi eser incelemeleri üzerine yapılan çalışmalar olmuştur. Toplamda 85 adet lisansüstü tezin 26 tanesi eser inceleme üzerine yapılmıştır. Diğer çalışma konuları ise 12 klarnet eğitimi ve Türk müziğinde klarnetin kullanımı üzerine olduğu görülmektedir.

*Türkiye'deki Klar(i)net Araştırmalarına İlişkin Lisansüstü Mevcut Çalışmaların
Değerlendirilmesi*

Tablo 5: *Klarnet Repertuarında Eser-Etüt İnceleme/ Analiz İnceleme İçerikli Tez Çalışmaları*

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Anadolu Ü	1	2,94			1	2,94	2	5,88
Dokuz Eylül Ü	2	5,88					2	5,88
Gazi Ü	2	5,88					2	5,88
Hacettepe Ü	1	2,94					1	2,94
İstanbul Ü	2	5,88					2	5,88
Mimar Sinan GSÜ	11	32,35			5	14,71	16	47,06
Trakya Ü	6	17,65	1	2,94	1	2,94	8	23,53
Yaşar Ü	1	2,94					1	2,94
TOPLAM	26	76,47	1	2,94	7	20,59	34	100,00

Tablo 5’de klarnet repertuarında eser-etüt inceleme/ analiz” inceleme içerikli tez çalışmaları verilmiştir. Klarnet alanında %47,06 oranı ile eser/etüt inceleme-analiz başlığına uyumlu tezler en çok Mimar Sinan üniversitesinde yapılmıştır. Buradan çıkan “eser-etüt analizi” temasında görülen yığılma, gerçekte klarnet sanat dalında konu bütünlüğü açısından bestecilik alanına dönük görünmekle birlikte, burada daha çok çalgı teknikleri ve yorumculuğu açısından ele alınmış olarak değerlendirilebilir.

Tablo 6: *Klarnet Çalım Teknikleri İnceleme İçerikli Tez Çalışmaları*

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hacettepe Ü	1	33,33					1	33,33
İstanbul Ü					1	33,33	1	33,33
Mimar Sinan GSÜ	1	33,33					1	33,33
TOPLAM	2	66,67			1	33,33	3	100,00

İmkânlar dâhilinde araştırıldığı kadarı ile elde edilen mevcut veriler incelendiğinde klarnet çalım teknikleri” inceleme içerikli tez çalışmaları sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. “Klarnet Çalım Teknikleri” başlığı ile uyumlu tezlerin 1 Mimar Sinan Güzel Sanatlar üniversitesi ve aynı sayıda Hacettepe üniversitesinde yapılmıştır. Diğer bir deyişle klarnet çalım teknikleri başlıklı tezlerin 3’ünde konservatuarlarda yapılmıştır. Bu konu başlığı altında sadece 1 sanatta yeterlik tezi yapılmıştır. Bu alanda doktora tezinin olmadığı saptanmıştır.

Tablo 7: Klarnet Dinletisi İnceleme İçerikli Tez Çalışmaları

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Anadolu Ü					1	100,00	1	100,00
TOPLAM					1	100,00	1	100,00

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde “Klarnet Dinletisi alanında tek lisansüstü çalışmanın Anadolu Üniversitesi bünyesinde yapıldığı görülmektedir. Konservatuvar Müzik alanında yapılan tüm lisansüstü çalışmalarda tez bitirme sınavında klarnet konserinin verilmesi zorunlu olması ve dolayısı ile bu tüm alanların içinde değerlendirildiğinden ayrıca bir yüksek lisans ve doktora konusu olarak tercih edilmemektedir.

Tablo 8: Klarnet Eğitimi” İnceleme İçerikli Tez Çalışmaları

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Gazi Ü	5	38,46	1	7,69			6	46,15
Hacettepe Ü	1	7,69					1	7,69
İnönü Ü	1	7,69					1	7,69
Mimar Sinan GSÜ	2	15,38					2	15,38
Necmettin Erbakan Ü	1	7,69					1	7,69
Trakya Ü	2	15,38					2	15,38
TOPLAM	12	92,31	1	7,69			13	100,00

“Klarnet Eğitimi” başlığı ile uyumlu tezlerin %38’46’sı Gazi üniversitesinde yapılmıştır (Tablo 9). Bu konuda sanatta yeterlik tezinin hiç bulunmadığı sadece %7,69 oranıyla 1 doktora tezi olduğu saptanmıştır. Adı geçen üniversitede bu konuda diğer üniversitelere oranla daha fazla tez çalışması yapılmasının nedeni olarak üniversitenin bünyesinde müzik öğretmenliği fakültesi olmasıdır.

Tablo 9: Klarnet Sistemleri İnceleme İçerikli Tez Çalışmaları

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Anadolu Ü					1	25,00	1	25,00
Çukurova Ü	1	25,00					1	25,00
Kırıkkale Ü	1	25,00					1	25,00
Sakarya Ü	1	25,00					1	25,00
TOPLAM	3	75,00			1	25,00	4	100,00

Türkiye'deki Klar(i)net Araştırmalarına İlişkin Lisansüstü Mevcut Çalışmaların Değerlendirilmesi

Klarnet sistemlerini inceleyen tez çalışmalarının yapıldığı üniversiteler Tablo 9'da verilmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalardan 1 adet doktora tezi ve 3 adet yüksek lisans tezi mevcuttur. Bu çalışmalardan doktora tez çalışmasının Anadolu üniversitesinde ve diğer 3 yüksek lisans tez çalışmaları ise Çukurova üniversitesi, Kırıkkale üniversitesi ve Sakarya Üniversitelerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 10: *Klarnet Solunum ve Diyafram Kullanımı İnceleme İçerikli Tez Çalışmaları*

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Abant İzzet Baysal Ü			1	20,00			1	20,00
Dokuz Eylül Ü	1	20,00					1	20,00
Gazi Ü	1	20,00					1	20,00
Hacettepe Ü	1	20,00					1	20,00
Haliç Ü	1	20,00					1	20,00
TOPLAM	4	80,00	1	20,00			5	100,00

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde "Klarnet Solunum ve Diyafram Kullanımı" alanında yapılan tezlerin Abant İzzet Baysal, Dokuz Eylül, Gazi, Hacettepe ve Haliç Üniversitesi olmak üzere 5 üniversite bünyesinde birer çalışma ile gerçekleştiği görülmektedir. Çalışma gerçekleştirilen üniversiteler düzeyinde yüzde olarak eşit dağılım olduğu saptanmış olup çalışmaların 4'ü yüksek lisans, 1'i ise doktora düzeyinde tamamlanmıştır. Çalışma gerçekleştirilen üniversiteler düzeyinde yüzde olarak eşit dağılım olduğu saptanmış olup çalışmaların 4'ü yüksek lisans, 1'i ise doktora düzeyinde tamamlanmıştır. Bu alanda yapılan 5 adet tez referans alınarak bu çalışmalar daha ileri seviyelere getirilebilir.

Klarnet solunum ve Diyafram Kullanımı konusundaki bilimsel araştırmalar oldukça az sayıdadır. Bu alanda daha önceden yapılan araştırmalar, üfleme çalgıların solunum fonksiyonları üzerine etkili olduğu yönünde sonuçlar saptanmıştır. Üfleme çalgılar icra eden kişilerin; diğerlerine göre daha yüksek solunum fonksiyonlarının olduğu ve bunun düzenli yapılması durumunda fiziksel bir avantaj elde ettikleri araştırmalar ile desteklenmiştir (Sagdeo ve Khuje, 2012). Bu konu çalışma alanı olarak seçilebilecek güzel konulardan biridir. Hali hazırdaki 5 tez referans alınarak bu çalışmalar daha ileri seviyelere getirilebilir.

Tablo 11: Klarnetin Tarihsel Gelişimi İnceleme İçerikli Tez Çalışmaları

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Afyon Kocatepe Ü	1	8,33					1	8,33
Anadolu Ü	2	16,67			1	8,33	3	25,00
Dokuz Eylül Ü	1	8,33					1	8,33
Hacettepe Ü	2	16,67					2	16,67
İstanbul Ü	1	8,33					1	8,33
Mimar Sinan GSÜ	4	33,33					4	33,33
TOPLAM	11	91,67			1	8,33	12	100,00

Tablo 11’de belirtildiği gibi “Klarnetin Tarihsel Gelişimi” inceleme içerikli en fazla tez çalışmasının %33,33’ü Mimar Sinan Güzel Sanatlar üniversitesi, ikinci sırada bulunan Anadolu üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi’nde bu oranın %16,67 olduğu, Dokuz Eylül, İstanbul ve Afyon Kocatepe Üniversiteleri %8.33 oranla üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Bu alanda doktora tezinin olmaması doğaldır.

Tablo 12: Türk Müziğinde Klarnetin Kullanımı İnceleme İçerikli Tezler

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Afyon Kocatepe Ü	1	7,69					1	7,69
Atatürk Ü	1	7,69					1	7,69
Dokuz Eylül Ü	1	7,69					1	7,69
Fırat Ü	1	7,69					1	7,69
Gazi Ü	1	7,69	1	7,69			2	15,38
Haliç Ü	3	23,08					3	23,08
İstanbul Teknik Ü	1	7,69					1	7,69
Necmettin Erbakan Ü	1	7,69					1	7,69
Ondokuz Mayıs Ü	1	7,69					1	7,69
Sivas Cumhuriyet Ü	1	7,69					1	7,69
TOPLAM	12	92,31	1	7,69			13	100,00

Tablo 12 incelendiğinde “Türk Müziğinde Klarnetin Kullanımı” başlığı ile uyumlu tezlerin dağılımı %23,08 oranı ile ilk sırada yer almaktadır. Haliç Üniversitesi Türk müziği konservatuarının olması bu konuya olan ilgiyi açıklayabilir.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırma sonucunda; Türkiye’de 1993–2020 yılları arasında klarnet sanat dalı ile ilgili 85 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu lisansüstü tezlerin 70’i yüksek lisans, 4’ü doktora ve 11’i sanatta yeterlilik tezleri şeklinde tamamlandığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, üniversitelerin klarnet sanat dalı alanında çeşitli çalışmalar yaptığı, fakat araştırmalarını kendi kurumsal yapıları içerisinde benimsedikleri eğitim sistemini yürütmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Araştırmalardaki tespitler sonucu bu çalışmada elde edilen bulgular düşünüldüğünde ise, Türkiye’deki klarnet sanat dalı lisansüstü eğitiminde disiplinler arası çalışmaların ve kurumlar arası çalışmaların çok fazla çalışılmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç doğrultusunda gelecek yıllarda yapılacak çalışmalarda, danışmanlar ve lisansüstü öğrencilerinin klarnet sanat dalı alanındaki konu seçimlerini belirleyen faktörler üzerine detaylı araştırmalar yapılarak farklı kurum ve birimlerdeki müfredat, eğitim sistemini inceleyen ve deneysel çalışmaların yapılması, kurum ve kuruluşların birbirleriyle olan iletişimini arttırmasında önemli bir rol oynayabilir. Yurtiçi ve yurtdışındaki klarnet eğitimlerinin karşılaştırılması ve çalgı eğitiminin yeniden yapılanma örnekleri ya da önerileri üzerine yapılacak lisansüstü çalışmalarının, ülkemizdeki klarnet eğitim sistemi üzerinde olumlu etkiler yaratacağı düşünülmektedir. Bu teknolojik ilerleme ile klarnet sanat dalı alanı lisansüstü eğitim yönünde yenilenme ve bilimsel gelişmeye yönelik çalışmalara da yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ataman, G. Ö. (2009). Ülkemizde Flüt ve Flüt Eğitimi Alanlarında Yapılan Lisansüstü Tezler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:17 No:1 341-352.
- Anonim, 2020. YÖK, Lisansüstü Tezler Konu (2020, 6 Ekim) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Birel, A. S. ve Qader, H. M. (2017). Türkiye’de Kontrbas Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezler Üzerine Durum Tespiti. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1) 1416-1439.
- Ece, A. S. ve Çeşit, C. (2011). Türkiye’de Lisansüstü Düzeyde Yapılan Disiplinler Arası Müzik Araştırmaları ve Sonuçları. *The Journal of International Social Research* Cilt: 4 Sayı: 17 Volume: 4 Issue: 17
- Erdoğan, S. (2017). *Tarihsel Süreç İçerisinde Bando ve Orkestralarda Klarnetin Yeri ve Önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Fitzpatrick, H. (1968). Jacob Denner's Woodwinds for Göttweig Abbey. *The Galpin Society Journal*, 81-87.

Güler, A. Genç, S., Sert, H., & Polat, B. (2019). Müze ve eğitim (farklı bölümlere yönelik eğitim etkinlikleri örnekleri ile).

Gedikli, N. (1999). *Ülkemizde Etki ve Sonuçlarıyla Uluslararası Sanat Müziği*, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Germen, G. (1993). *Klarnetin tarihsel gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gündüz, Ş. (2017). Şalümodan Klarinete. Dicle Üniversitesi Uluslararası Muda Kongresi / International Muda Congre.

Kösreli, S. (2020). Türkiye’de Ses Eğitimi Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İnceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* Cilt:17 No:1 341-352.

Karaçetin, B. (2006). *Klarnetin Tarihsel Gelişimi, Mozart’ın Klarinete Yaklaşımı ve K.V. 622 La Majör Klarinet Konçertosu’nun İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karagülle, E. M. (2014). *Ahmet Kanneçi’ nin Konser Repertuvarlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.

Melhem, Z. (2016). *Çağlar boyunca klarnet çalgısının gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Orhan Y. Ş. (2012). “Türkiye’de viyolonsel alanında yapılmış yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik tezleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 701-716.

Öztutgan, Z. (2016). Türkiye’de Gitar Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi ve Değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:XIII, Sayı:1,684-708.

Önder, Ş. (2005). *Klarnetin tarihsel gelişimi, repertuarı ve orkestradaki önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Sonakın, E. M. (2000). *Saint-Seans ve Poulenc’in klarinet sonatlarının, Weber’in Duo Concertant’ının, Schumann’ın Fantasy Pieces’inin klarinet edebiyatındaki yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tanrikulu, Ö. (2017). *Özge Gülbey Usta’nın “Klarnete Atıf” isimli klarnet konçertosunun incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Toptaş, B. (2013). “Türkiye’de Piyano Üzerine Yapılmış Lisansüstü Çalışmalar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 6 Issue 3, p. 715-728.

Türkiye'deki Klar(i)net Araştırmalarına İlişkin Lisansüstü Mevcut Çalışmaların Değerlendirilmesi

Üstün, H. (2020). Türkiye'de Üflemeli Çalgılar Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi*, Volume- 2, Issue-1, Pages 26 – 41.

Variş, Y, A. (2012). Türkiye'de Viyola Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 5 Issue 8, p. 1247-1260.

Extended Abstract

Introduction

Clarinet is one of the wooden blowing instruments with various roles and a highly effective recital instrument, has a very active, versatile and important place in orchestra and chamber music. It has been subjected to be many different changes with technological and scientific developments from the past to the present. This change is in a way to respond to the change in the musical repertoire and its development has revealed the versatility and popularity of the instrument in clarinet literature. At the same time, clarinet has gained popularity in Turkey, especially in Turkish music ensembles, in addition to symphony orchestras, opera orchestras, chamber music ensembles, and Turkish music ensembles.

It consists of the Postgraduate Education, Master's, Doctorate and Proficiency in Art programs held in the Official Gazette with the date of 01.07.1996 and the number 22683 of YÖK (Higher Education Institution).

The first music department known in universities at undergraduate level was at Ege University Faculty of Fine Arts. Later, Turkish Music State Conservatories were also added. Graduate programs were placed to these institutions following years (Ece, Variety, Gedikli akt; 2011: 601). Determining topics to study for graduate studies and academic advancement is an important and time-consuming process. In this point of view, results of the current study are expected to guide in this field. In this study, graduate dissertations written about the clarinet in Turkey were searched.

The problem described in the study, " What are the postgraduate thesis made in the field of wind instruments clarinet art in turkey?". For this purpose, the sub-problems of the research were formed as follows;

1How is the distribution of postgraduate thesis on clarinet or any topics relating to clarinet to their types and years in Turkey?

2. Which universities and institutes are affiliated with postgraduate theses on clarinet any topics relating to clarinet in Turkey?

3. What is the distribution of postgraduate thesis topics written on clarinet or any topics relating to clarinet in Turkey?

Method

It was aimed to determine the graduate studies carried out in our country between 1993 and 2020 in the field of clarinet, the main art branch, of wind and percussion instruments in this current study. To perform to work, graduate studies in the clarinet art branch have been searched in all available data the reported as

theses database of the Higher Education Council. the "scanning method", "Screening models were used to describe the past or present ones. The event, individual or object subject to research is tried to be defined in its own conditions and as it is" (Karasar, 2018). The universe of the research, the theses made in the field of clarinet art, and the sample of the graduate studies performed between 1993-2020 by using the thesis archive link (<http://tez2.yok.gov.tr/>) on the website of the Council of Higher Education (YÖK).

The graduate studies between 1993 and 2020 in the field of clarinet, the main art branch, of wind and percussion instruments were subjected to this current study. It was designed as a descriptive study aimed at determining the situation in terms of the purpose of the study and the method followed in accordance with this purpose and the quality of the data collected.

There were limitations of the research in clarinet art branch in this study. because there was limited information on the issue and only data source available found was the thesis archive link (<http://tez2.yok.gov.tr/>) on the website of the Council of Higher Education (YÖK). Additionally, collection of data from 1993 until 2020, graduate theses written on clarinet in Turkey "clarinet" and "clarinet", YÖK National Thesis Center searched was done. Furthermore, analysis of data on all graduate theses written for clarinet on the specified dates given before were obtained from the Higher Education Council Documentation Center. Moreover, the data obtained in line with the determined sub-problems were processed in Microsoft Office Excel 2019. Tables were created using the frequency and percentage.

Results

In the research, it was determined that there are 85 reported graduate theses in the field of clarinet in 27 years in our country. creating tables related to this thesis to the first sub-problems (1 written on clarinet or clarinet in Turkey graduate thesis shows how the distribution by type and years?) for data are presented in tables.

A total of 70 master's degrees in the field of clarinet art of blowing and percussion instruments and 11 qualification studies in arts were conducted between 1993 and 2020 in Table 1. Distribution by Years in Clarinet Art Department of the Year of Things Done Graduate Thesis in Turkey were given in Table 2. Additionally, the second sub-problems highlighted in the study is "What are universities and institutes clarinet or they are affiliated with the graduate thesis written on clarinet in Turkey?". The answer to the question and findings regarding the sub-problem were given in Table 3. The studies divided into subcategories were depicted in Table 4 (the wind and percussion instruments clarinet art institute in the department), Table 5 (distribution of theses by subject), Table 6 (work-study review / analysis in the clarinet repertoire), Table 7 (clarinet playing techniques), Table 8 (clarinet performance). It was observed that 38.46% of the theses compatible with the title of "Clarinet Education" were performed in Gazi University and there was no proficiency in art thesis on this subject, only 1 doctoral thesis with 7.69% (Table 9). Moreover, the titles of clarinet systems, clarinet respiratory and diaphragm use,

Türkiye'deki Klar(i)net Araştırmalarına İlişkin Lisansüstü Mevcut Çalışmaların Değerlendirilmesi

historical development of the clarinet, the use of the clarinet in Turkish music were displayed in Table 10, Table 11, Table 12, Table 13, respectively.

Conclusion and Suggestions

Based on the data of this current research, it has been determined that there are 70 masters, 11 proficiencies in arts and 4 doctoral dissertations. It shows that there are more master theses in the studies on the clarinet art branch, but less scientific work in this art branch in our country. Graduate studies on clarinet art branch have been carried out in 21 different universities. Among these universities, it ranks first with a total of 11 postgraduate studies at Mimar Sinan University (18 masters, 5 proficiencies in arts) and Gazi University (9 masters, 2 doctorate). It seems that the distribution of the postgraduate studies conducted by the institutes is not very balanced. While it was in the first place with a total of 70 graduate studies in the Social Sciences Institutes, it was determined that 15 graduate studies were carried out in Fine Arts Institutes, 12 graduate studies (10 masters, 2 doctorate) in the Institutes of Educational Sciences and 4 graduate studies in the Institutes of Science.

It is believed that classification of all these researches by examining them as methods and models, making more theses in interdisciplinary fields and in the field of clarinet art will be beneficial for the advancement of scientific studies in the field of clarinet art in our country.

HATAY'IN BAĞIMSIZLIK VE ANAVATAN'A KATILIŞI MÜCADELESİNİN MÜZİKSEL TEMSİLİ VE İFADESİ OLARAK: HATAY ŞARKISI

Erhan TEKİN

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya Devlet Konservatuvarı,
erhantekin@mku.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-9823-6040

Makale Geliş Tarihi: 24.03.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 27.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atf: Tekin, B. (2021). Hatay'ın Bağımsızlık Ve Anavatan'a Katılışı Mücadelesinin Müziksel Temsili Ve İfadesi Olarak: Hatay Şarkısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 299-316

Öz

1918-1939 yılları arasında, Hatay'ın bağımsızlık mücadelesi ve Anavatan'a katılışı sorunu Atatürk'ün şahsi bir meselesi olarak bilinmekteydi. Bu bağımsızlık mücadelesi, Cumhuriyet dönemi Türk dış politikası açısından siyasi ve askeri alanda kazanılmış en büyük başarılarından biriydi. Bu başarı siyasi, askeri, tarihi, basın, iletişim ve propaganda alanında akademik olarak yapılan çalışmalarda incelendi. Ancak elde edilen bu başarıda sanatın yeri ve işlevi hususunda akademik olarak bir çalışma veya yayın bulunmadığı görüldü. Bu nedenle, bu makalenin kapsamında Hatay'ın bağımsızlık mücadelesi ve Anavatan'a katılışı sürecinde müzik sanatı ve sanatçıların işlevi ele alınmaktadır. Atatürk'ün Hatay meselesi çözüm sürecinde sahip olduğu düşüncelerinde ve aldığı kararlarda müzik sanatının ve sanatçıların etkisi, yeri, önemi ve işlevi oldukça önemli bir boyutta olduğu görülmektedir. Amaç, Sadeddin Kaynak tarafından bestelenen Hatay Şarkısı'nın bestelenme süreci, güftesi, makam ve usül yönünde incelenerek ulus-devlet inşasında müziğin yeri ve önemi ve Atatürk'ün meclisinde ve huzurunda bulunan müzisyenlerin de Hatay'ın bağımsızlık mücadelesindeki etkisini incelemektir. Bu akademik çalışmada müzik-kültür ilişkisi bağlamından etnomüzikolojik bir araştırma yöntemi ile konu ele alındı. Sonuç olarak da Hatay'ın Anavatan'a katılıncaya kadar geçen sürede Atatürk'ün verdiği kararlarda müziğin ve müzisyenlerin etkisi ve bu şarkının Hatay için verilen bu bağımsızlık mücadelesinin bir ifadesi veya temsili olduğu anlaşıldı.

Anahtar Kelimeler: Hatay, Atatürk, Sadeddin Kaynak, müzik, temsil, etnomüzikoloji

**AS THE MUSICAL REPRESENTATION AND EXPRESSION OF HATAY'S
INDEPENDENCE AND STRUGGLE TO JOIN THE MOTHERLAND: HATAY
SONG**

Abstract

Between the years of 1919-1939, the struggle for independence of Hatay and the problem of joining the Motherland was known as Atatürk's personal issue. This struggle for independence was one of the greatest achievements of Turkish foreign policy in the political and military field in the Republican era. This achievement has been examined in academic studies in the fields of politics, military, history, press, communication and propaganda. However, it was seen that there was no academic study or publication regarding the place and function of art in this success. Therefore, within the scope of this article, the role of music art and artists in the process of Hatay's struggle for independence and its accession to the Motherland are discussed. It is seen that the influence, location, importance and function of the music art and artists in Atatürk's thoughts and decisions in the process of the Hatay issue solution are quite important. The aim is to examine the composition of the Hatay Song, composed by Sadeddin Kaynak, in terms of its lyric, mode and style, and to examine the place and importance of music in nation building and the influence of musicians around Atatürk on the struggle for independence. In this academic study, the subject was discussed with an ethnomusicological research method in the context of the relationship between music and culture. As a result, it was understood that music and musicians influenced the decisions of Atatürk during the period until Hatay joined the Motherland and this song was an expression or representation of this struggle for independence for Hatay.

Key words: *Hatay, Atatürk, Sadeddin Kaynak, music, representantive, ethnomusicology*

Giriş

Türk siyasi tarihinde Hatay'ın bağımsızlık mücadelesi Atatürk'ün şahsi meselesi olarak görülmekteydi. Cumhuriyet dönemi Türk dış politikasında en önemli başarılarından biri olarak kabul edilen Hatay'ın Anavatan'a katılımı süreci hakkında siyasi ve askeri tarih, iletişim, yerel ve ulusal basın vs gibi alanlarda akademik çalışmalar ve yayınlar yapıldı veya ulusal ve uluslararası sempozyum vs gibi akademik faaliyetlerde konu ele alınarak tartışıldı. Yapılan araştırmalar sonucunda Hatay meselesinde Milli Mücadele döneminde kültür ve sanatın Anavatan'a katılım sürecinde işlevi hakkında şu ana kadar bir akademik çalışmaya rastlanılmadı. Bu çalışmada Hatay'ın Anavatan'a katılım mücadelesinde sanatın ve sanatçının yeri ve önemi, Milli Mücadele süresince siyasi ve askeri başarıların kazanılmasında sanatın ve özellikle müzik sanatının yeri ve önemi ele alınacaktır. Konu itibarıyla Cumhuriyet döneminde teorik olarak ulus-devlet inşası kapsamında sürdürülen Hatay meselesini temsilen ve bu hadisenin bir ifadesi olarak Türk Müziği bestekarlarından Sadeddin Kaynak'ın "Hatay Şarkısı" incelenecektir. Genel olarak kültür, özellikle müzik veya bir

Erhan Tekin

müzik eseri ve ulus-devlet siyaseti arasındaki bağlantı, akademik olarak daha ilgi çeken bir alandır. Kuramsal olarak konu kültür-müzik ilişkisi açısından etnomüzikolojik bir bakış açısı ile ele alınacaktır.

Bu akademik makale, müziksel bir olgunun bir vatan parçası ile ilgili söylemleri ve onların ulusluk çağrışımlarını, ulus-devlet inşası ile ilgili önemli konularla ilgili olarak müziğin yapısal yönlerini, temsil ve ifade bağlamlarını analiz ediyor. Bu şarkının duygusal, kültürel ve politik değerini başta Hataylılara ve Türk milletine göstermek için ele alındı. Türk devlet geleneğinde ve Hatay'ın Anavatan'a katılışına kadar geçen süre içerisinde vatan ve ulus kavramları, en önemli kimlik göstergelerinden biridir ve işgal dönemlerinde de politik varlığın temel taşı olmuştur. Bağımsızlık mücadelesinin temelinde bu kavramlar yer alıyordu ve bölgede ulusal bir kimlik kaynağı olmaktadır. Şarkının sözleri, müzik unsurları ve yapısı ulus-devlet inşası ve ideolojileri ifade etmek için nasıl bir araç olduğu analiz edilir ve sunulur. Bu makaledeki yaklaşım, müziğin Hatay'ın Anavatan'a katılış siyasetini anlamak için nasıl bir rol üstlendiğini ve bir şarkının müzikal ve siyasi analizi yapılarak etnomüzikolojinin disiplinlerarası bir bakış açısıyla incelemektir. Müziğin siyaseti nasıl ifade ve temsil ettiği ve bir müzik eserinin nasıl okunduğu makalenin temel amacıdır.

Türk siyasi tarihinde önemli bir başarıyı temsil eden bu eserin hiçbir ses, görüntü veya konser kaydına şimdikiye kadar rastlanılmadı. Eserin özellikle Hatay halkı tarafından bile hemen hemen hiç bilinmediği görülmektedir. Unutulmaya yüz tutmuş bir eser olarak *Hatay Şarkısı'nın*, şimdikiye kadar TRT dahil hiçbir yerde icra edilmediği tespit edildi. Bu makale ile eserin yeniden canlandırılması, kamuoyuna tanıtımı ve konser veya dinletilerde icra edilmesi sağlanacaktır.

Kuramsal Çerçeve

Sosyal bilimlerde alanında kültür-müzik ilişkisi etnomüzikoloji disiplini içerisinde ele alınmaktadır. Toplumda ortak bilinç oluşturan bir araç olarak müzik, toplumsal kimliğin bir temsili ve ifadesi olabilmektedir. Etnomüzikolojiyi kültür olarak müziğin incelemesi olarak tanımlayan Myers (1992: 3), toplumda müziğin işlevi ve bir sembol yani temsil olarak müzik konularını etnomüzikolojinin araştırma alanları içerisinde tanımlamaktadır. Çünkü, müzik sosyal bir olgudur. Kaplan (2008: 22), kültür-müzik ilişkisinde müziğin üretilmesini sosyal yapıya dayalı bir sosyal davranış olarak ifade etmektedir. Müziğin toplumsal işlevleri bulunduğu kaynaklarda görülmektedir. Stokes'e göre müzik, müzisyenler, dansçılar ve izleyici olarak dinleyenler gibi insanları veya toplumları her zaman bazı düzenlemelerle bir araya getiren toplumsal etkinliklerdir. Bu sosyal içerikli düzenlemeler müzik yoluyla sosyal kimliğin somutlaştığı güçlü bir duygusal deneyim sağlamaktadır. Dolayısıyla bazı toplumlarda müzik ve dans bir topluluğun nasıl görünmesini sağlayan bir araç olarak değerlendirilmektedir (1994: 11-13).

Sanat, aynı kültürel değerleri paylaşan insanlarda bir ulusal bilinç, veya ulus-devlet oluşturmada önemli rol oynamaktadır. Eğer şarkı, türkü veya marş gibi bir müzik eseri toplu olarak okunduğu zaman bir ulus oluşumundan söz edilebilir (Lüleci,

*Hatay'ın Bağımsızlık ve Anavatan'a Katılışı Mücadelesinin Müziksel Temsili
ve İfadesi Olarak: Hatay Şarkısı*

2015:74). Bu özelliği bize sanat ile iktidar arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle sanat, siyasi düşüncenin bir yansıması, ifadesi veya temsili olabilmektedir.

Sanat ve müziğin bazı toplumsal işlevleri vardır. Sanat, dini, siyasi veya tarihi gibi bir çok konu hakkında bilgi verir. Kaynaklar sanatın işlevleri hakkında bazı temel bilgiler vermektedir. Akrabalık bağlarını gösteren sanat, bir topluluğa bağlılığı veya bir kimlik göstergesi, siyasi olayları ifade etmek veya bir siyasi olayı etkilemek, geleneksel olayları veya soy bağlarını güçlendirmek, dini açıdan kutsal varlıkları veya ataların kutsal ruhlarını yüceltmek gibi durumlar sanatın işlevleri arasında sayılabilir. Bütün kültürlerde varolan müzik sanatının sözleriyle, ezgileriyle, tonlarıyla, ritimleriyle ve icra edilen çalgısal özellikleriyle toplumsal işlevine bakıldığı zaman topluluğu bir arada tutarak sosyal ve siyasal düşünceleri ifade eden güçlü bir kimlik belirleyicisi olduğu görülmektedir. Özellikle sözlü şarkılarda sosyal ve siyasal işlevleri vardır (Haviland ve diğerleri, 2008: 720-723). Çünkü sosyo-kültürel bir olgu olarak müzik, toplumun düşünüş biçiminin bir yansımasıdır (Erol, 2015: 29). Ulus-devlet inşasında müzik önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü “müzik, kitlelerde ortak bilinç uyandırmada çok etkilidir” (Kaplan, 2008: 42). Aslında ulus-devlet inşasında kültür ve ulus arasında bir döngüsel yapı vardır. Kültür, ulusu inşa eder, ulusta kültürü oluşumunu ve şeklini oluşturur.

Sanatın ve sanat eserinin tarihi, siyasi veya sosyal olayları temsil veya ifade etme özelliği bulunmaktadır. Kaynaklarda Adorno'nun, müzik analizi ile besteci ve müzik eserinin siyasi ve sosyal etkileşim nasıl olduğu yönünde yayınları bulunmaktadır. Adorno'ya göre bir eserin ortaya çıkması için analiz edilmesi gerekir. Bu şekilde müzik eseri kendine özgü sürdürülebilir yapısal fikirleri gerçekleştirebilir. Eserin içerisindeki tarihsel momentum ortaya çıkar ve daha iyi anlaşılır (Adorno ve Paddison, 1982: 176-185).

Sosyal bakımdan kuramsal olarak temsil olgusu aynı zamanda siyasal anlama da sahiptir. Kimlik temsili ve inşası ideoloji ve iktidarın söylem biçimleriyle ilişkilidir (Edgar, A. ve Sedgwick, P.,2007: 317). Müzik ile temsil arasında da bir ilişki vardır. Young'a göre müzik, insanın ifade davranışına benzer şekilde duyulur ve müzik insanda sıradan duygular uyandırır. Dolayısıyla bir müzik eseri duyguyu temsil ettiği zaman, onu örnekleyebilir. Müzik bir duyguyu ifade ettiği zaman aynı zamanda o duygunun ifadesinin de bir temsili olmaktadır. Besteciler eserlerini bir duygu ifadesi olarak duyulmak üzere tasarlar (Young, 2013: 339-344).

Sanat, etnik gruplardan ulus-devlet inşası sürecinde önemli bir araçtır. Etniklik kavramı kültürel farklılıklara dayalı uygulamalara olup, bunlar genellikle dil, tarih, gerçek veya hayali atalar, din, giyim-kuşam gibi doğuştan değil öğrenilerek kazanılan olgulardır. Farklı etnik toplulukların bir arada yaşadığı yerlerde etnik bütünleşme yöntemi olarak kültürel çoğulculuk modeli şöyledir: “saf bir biçimde çok sayıda farklı alt kültürün eşit geçerliliğinin tanındığı, çoğul bir toplumun gelişimini teşvik etmektir. Bu yaklaşım, etnik azınlığı toplumdaki eşit pay sahipleri olarak kabul eder. Etnik

Erhan Tekin

farklılıklara, daha geniş bir ulusal yaşamın vazgeçilmez unsuru olarak saygı duyulup kabul gösterilir (Giddens, 2005: 246-256).

Ulusculuk toplumda kimlik kavramıyla ilişkilidir. Ulusculuk çağcıl olmasına rağmen, dayandığı düşünceler ve semboller çok eskilere dayanır. Anthony Smith'e göre uluslar geçmişteki etnik toplulukların bir devamı olarak görülür. Ortak kültürel kimliğe dayalı bir yaşam, ortak ata ve tarih ve belirli bir anavatan düşüncesini paylaşan gruba etni denir (Giddens, 2005: 440). Sonuç olarak ulus-devlet inşasında kültürel unsurlar duygu ve düşüncelerin bir ifadesi, yansması veya temsili olarak işlev görebilmektedir. Sosyal davranışlar veya yapının değişmesi veya yeniden şekillenmesinde, yeni bir siyasi veya kültürel düşüncenin oluşturulmasında müzik sanatının etkisi oldukça kuvvetli olduğu görülmektedir.

Hatay Tarihine Kısa Bakış ve Hatay Kurtuluş Meselesi

Hatay, tarih boyunca tarihin çok eski dönemlerinden itibaren birçok farklı uygarlığa ev sahipliği yapmıştır. Anadolu'nun en eski topluluklarından biri olan Hattilerin tarihi, M.Ö. 3 bin yıllarında yaşayan Hitit uygarlığına dayanmaktaydı. Hatti kelimesi Hitit başkenti olan Hattuşa veya Hattuş şeklinde kullanılmaktaydı. Hititler, egemen oldukları ülkelere Hatti ve kendi kendilerine de Hattililer olarak tanıtırlardı. Bu yüzden Atatürk, İskenderun-Antakya bölgesini içine alan İskenderun Sancağı'nı "Kırk Asırlık Türk Yurdu" olarak görmekteydi. M.Ö. 2000'li yıllarda Anadolu'ya Hatti veya Hattena adlarının verilmesi günümüz Hatay kelimesinin tarihi kaynağını ifade etmekteydi (Günbattı, 2007: 34).

Hatay meselesi Milli Mücadele'den Atatürk döneminin sonu ve Hatay'ın Anavatan'a katılincaya kadar geçen dönemde Türkiye'nin en önemli sorunlarından birisiydi. Resmi ve sözlü tarih anlatılarında Hatay meselesi detaylarıyla ele alındı. 15 Mart 1923'te Adana'ya gelen Atatürk'ü karşılayanlar arasında İskenderun-Antakya'dan oluşan Sancak halkı da bulunmaktaydı. Sancak'ın bağımsızlığından asla vazgeçmeyen Atatürk, halka hitaben düşüncesini şu cümlelerle ifade etti: -"Kırk asırlık Türk yurdu ecnebi elinde kalmaz. Günü gelecek siz de kurtulacaksınız". Daha sonra Atatürk, 1 Kasım 1936 Meclis açılış konuşmasında Hatay meselesini gündeme getirdi. Atatürk, "Bu sırada milletimizi gece gündüz meşgul eden başlıca büyük bir mesele, hakiki sahibi öz Türk olan İskenderun-Antakya ve havalisinin mukadderatıdır. Bunun üzerinede ciddiyet va katiyet ile durmaya devam edeceğiz" (Aktaran: Özkaya Duman, 2017: 29-35). Hatay sorunu, Atatürk'ün gündeminde düşmeyen bir meseleydi

Atatürk, İskenderun- Antakya sınırını belirledikten sonra bizzat kendisi ve yeni hükümeti faaliyetlere başladı. O kadar kararlıydı ki Cumhurbaşkanlığı görevinden istifa edip 30.000 suvari ile bütün Suriye'yi alırım diyerek güneye doğru hareket etti. Türk hükümeti Fransızlara baskı yapmaya devam ediyordu. Nihayet durum Milletler Cemiyeti'ne intikal etti. Hatay'ın durumu ve geleceği bölgede yaşayan halkın oyuna göre karar verilecekti. Hatay Erginlik Cemiyeti kuruldu ve propaganda faaliyetlerine başladı. İlk olarak Araplar bir gövde gösterisi yürüyüşü yaptı ama gösteri çok sönüktü. Daha sonra Türk tarafı, yağmurlu bir günde olmasına rağmen 70-80.000 bin kişilik

*Hatay'ın Bağımsızlık ve Anavatan'a Katılışı Mücadelesinin Müziksel Temsili
ve İfadesi Olarak: Hatay Şarkısı*

çok kalabalık bir gösteri yürüyüşü düzenledi. Askeri alanda ise Kırklareli ve Urfa'da bulunan Süvari Tümenleri Gaziantep istikametine, ayrıca iki tünde Adana istikametine ve yine 30.000 gönüllü de Gaziantep'e doğru yöneldi. Fransa, savaş olabileme durumu karşısında Hatay doğumluların oy kullanması şartıyla halk oylaması anlamına gelen "plebisit" yapılmasına razı oldu. Fransızların kontrolünde "plebisit" denilen devletler hukukunda bir ulusun hangi devlete bağlanması gerektiğine dair yapılan oylamaya geçildi. Arapça konuşan azınlık bir grup Fransızlarla birleşerek Türklerin oy verme işlemlerini engellemeye çalıştı. Milletler Cemiyet'i temsilcileride bu duruma gerekli tepkiyi göstermedi. Türk tarafı da bu durum karşısında haklı olduğunu kanıtlayacak gerekli kayıtları tutarak müdahaleler yapmak zorunda kaldı. Türk askerinin de Hatay seçim bölgesinde bulunması şartıyla yerli seçim sandığı başkanları huzurunda plebisite devam edilecekti. 5 Temmuz 1938'de Albay Şükrü Kanadlı komutasındaki 48. Dağ Alay'ı Hatay'a girdi. İskenderun ve Antakya'da karşılıklı sadırılar, karışıklıklar ve propaganda faaliyetleri sonucunda yeniden yapılan oylamada Türk tarafı çoğunluk elde edince Hatay Devleti'nin kurulmasına karar verildi. Devlet başkanı olarak atanan Tayfur Sökmen ve 40 kişilik meclis ile hükümet kurma işlemleri başladı. Hatay Meclisi'nde, 29 Haziran 1939'da Türkiye'ye kavuşma ittifak kararını aldı ve Hatay'ın kurtuluş tarihide 23 Temmuz 1939'da resmi olarak yürürlüğe girdi (Konuralp, 1996: 145-193).

Bu askeri ve siyasi başarıda yerel basının yapmış olduğu propaganda faaliyetlerinin de büyük katkısı olduğu kaynaklarda anlaşılmaktadır. 1936-1939 yılları arasında Hatay'ın bağımsızlığı ve kurtuluşu sürecinde Türk kültür ve siyasi değişiminde Hatay milli basınının çok büyük katkısı oldu (Özkaya, 2015: 253). *Yeni Mecmua* adlı dergi, Türkçe yaptığı yayınlarla Türklük konusu, kültür ve dil konularında Sancak'ta halkın bağımsızlık bilinci ve ruhu kazanmasında önemli katkıları oldu (Özkaya Duman, 2016: 212). *Hatay Gazetesi*'de Hatay'ın Anavatan'a katılım sürecinde halkı bilgilendirme ve bilinçlendirmede önemli rol üstlendi (Özkaya Duman, 2017: 1117). Anavatan'a katılım mücadelesi veren başka kurumlarda bulunmaktaydı. Payaslı'ya göre Halkevi'nin çalışmaları bağımsızlık mücadelesinde önemli bir yer tutmaktaydı. 1937'de kurulan Hatay'da kurulan Halkevi, halkın okuma yazma öğrenmesi ve yapılacak seçimlerde Türkiye lehine oy verilmesi için faaliyetlerde bulunmaktaydı. Arap Birliği tarafından yapılan baskı sonucu iltihak propagandası yaptığı gerekçesiyle kapatılan Halkevi, Sancağı Koruma Cemiyeti adı altında faaliyetlerine devam etti (Payaslı, 2013: 907-908). Adı geçen kaynaklarda bir propaganda aracı olarak Hatay'da yerel milli basının ve Halkevi'nin ulus-devlet inşası sürecinde Türk kültürüne dayalı yeni bir ulusal kimlik yaratılmasında etkili olduğu görülmektedir.

Sadettin Kaynak ve Atatürk

1895 yılında Rize'de doğan Kaynak, babasının ölümünden sonra on yaşında annesi ve kardeşleriyle İstanbul'a taşındı. Küçük yaşlarda babasının teşviki ve isteği doğrultusunda hıfzını verdikten sonra hafız oldu. 1917'de vatani görevini yapmak için Diyarbakır'a gitti. Askerlik sonrası bir ara gemilerde çalışsa da tekrar din adamı olmak

Erhan Tekin

için İlahiyat Fakültesi'nde eğitimini tamamladıktan sonra Sultan Selim Camii ikinci imamlık görevine atandı. Hafızlık görevi ile birlikte Türk Müziğine olan ilgisi olan Kaynak, ilk musiki çalışmalarını hocası Hafız Melek Efendi ile meşk ederek başladı. Faklı tekke veya dergahlarda dini musiki meşklerine katılmış ve Kazım Uz'dan musiki dersleri aldıktan sonra Neyzen Emin Dede'nin talebesi oldu. Türk Müziği'nde iz bırakmış ve dillerde düşmeyen besteleriyle ünlünen Kaynak, beste, şarkı, fantezi ve türkü gibi farklı formlarda ve ünlü olduğu film şarkılarıyla birlikte 2550 eser bestelemiştir (Şen, 2003: 11-366).

Atatürk'e karşı büyük bir sevgi ve hayranlık duyan Kaynak, müzik sanatı ve din adamlığı kimlikleriyle etkili oldu. Atatürk'ün isteği doğrultusunda Ezan'ı ve Kur'an-ı Kerim'in Türkçe okunması çalışmalarında yer aldı. "Biz Atatürk mektebinin çocuklarıyız" diyen Kaynak, musikişinas olarak da Atatürk'ün huzurunda bulundu ve büyük beğenisini kazandı (Şen, 2003: 367-380).

Hatay Şarkısı bestekarı Sadeddin Kaynak ve Atatürk arasında hem müzik hem de din adamlığı bağlamında bir ilişki ve yakınlık bulunmaktaydı. Kaynak, Atatürk'e büyük bir sevgi ve saygı duymaktaydı. Vatan, millet ve bayrak sevgisi olan Kaynak, Atatürk'ün inkılaplarına yürekten inanan biriydi. Kaynak, Atatürk'ün isteği üzerine ezanı Türkçe okuması ve Süleymaniye Camii'nde büyük bir kalabalığa cübbe ve sarık giyinmeden başı açık frak giyerek Türkçe hutbe okuması, yapılan inkılaplara ve büyük bir devlet adamı, komutan, lider ve vatansaver olarak gördüğü Atatürk'e duyduğu sevginin göstergesiydi. Atatürk'ün verdiği büyük Milli Mücadele ve Cumhuriyet'e duyduğu sevginin bir ifadesi olarak Kaynak, Atatürk'ün her zaman yanında oldu, onun sofrasında ve meclislerinde icra ettiği musiki ve besteleriyle büyük beğeni kazandı. Memlekette cereyan eden büyük olaylar karşısında büyük üzüntü veya sevinç duyardı. *Hatay Şarkısı*, Hatay'ın Anavatan'a katılmasından duyduğu büyük sevincin bir ifadesi olarak ortaya çıktı.

Komutanlar ve Atatürk tarafından Dolmabahçe'de Hatay meselesinin konuşulduğu dönemlerde bir gün Atatürk, Kur'an-ı Kerim'de askerlik, savaş ve komuta konularında komutanlara açıklama yapması için Kaynak'ı toplantıya çağırdı. Gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra Atatürk, komutanlara dönerek yüksek bir sesle şöyle hitap etti:

-“Paşalar, görüyorsunuz ne emirlerle karşı karşıyayız. Kitabımızda neler varmış”. Dedi. Sözlerine şöyle devam etti.

-“Bitti bu iş, Hatay'ı alıyoruz ve ait olduğu yere koyuyoruz. Kur'an'daki muharebenin gerekli olduğu halleri hep birlikte duyduk” dedi.

Atatürk'ün huzurunda defalarca bulunan Kaynak yaşadığı bu heyecan ve duygular içerisinde Muhayyerkürdi makamında ki *Hatay Şarkısı'nı* besteledi. Bununla birlikte Sadeddin Kaynak, bir *Hatay Marşı* ve yine sözlerini kendisinin yazdığı bir de *Hatay Türküsü* bestelediği kaynaklarda geçmektedir. Ama bu eserlerin notası ve sözleri şu ana kadar tespit edilemedi (Şen, 2003: 367-382). Sadeddin Kaynak, Milli Mücadele döneminde müzik ve din adamlığı kimliğiyle Atatürk'ün her zaman yanında

*Hatay'ın Bağımsızlık ve Anavatan'a Katılışı Mücadelesinin Müziksel Temsili
ve İfadesi Olarak: Hatay Şarkısı*

olmuştur. Özellikle besteleriyle ulusal konuları işlediğinden dolayı geleneksel müzik alanında ulusal besteci olarak değerlendirilebilir. *Hatay Şarkısı*, güfteye göre Atatürk'ün ölümünden ve Hatay'ın Anavatan'a katılışından sonra bestelendiği anlaşılmaktadır. Söz ve müziğiyle *Hatay Şarkısı*, Hatay'ın Anavatan'a katılıncaya kadar bağımsızlık mücadelesinin bir temsili ve ifadesi olduğu görülmektedir. Hatay bağımsızlık mücadelesi döneminde Atatürk'ün huzurunda ve sohbetlerinde bulunduğu için Atatürk'ün duygu ve düşüncelerinde etkisi olduğu ve bu siyasi zaferin sürecini özümsemiği için *Hatay Şarkısı*'nı bestelediği anlaşılmaktadır.

Muhayyerkürdi Makamında Hatay Şarkısı

Bir müzik eseri ritim, ezgi ve armoni veya makam gibi öğelerin yanı sıra besteci, yorumcu, dinleyici ve toplum gibi farklı birçok unsuru içerisinde taşıyıcı (Kaplan, 2008: 32). *Hatay Şarkısı*, Hatay'ın Anavatan'a katılışını ifade eden duyguların bir temsili olarak bestelendi. Eserin söz ve notası üç yerde bulunmaktadır. İlk olarak eserin notası Dîvân Makam adlı web sitesinde bulunmaktadır.¹ Bu kaynaktaki basılı notanın altında eserin sözleri ve eserin en altında "Cüneyt Kosal" arşivine ait olduğunu gösteren ibare yazılıdır. İkinci olarak eserin notası Türk Müzik Kültürünün Hafızası adlı web sitesinde bulunmaktadır.² Son olarak eserin notası Sadeddin Kaynak hakkında yazılan kitapta verilmektedir (Şen, 2003: 380). Aynı nota Hatay'da yayınlanan *Güneyde Kültür* adlı fikir ve sanat dergisinde de yayınlandı (Tekin, 2011: 14). Dört kaynaktaki nota birbirinin aynısıdır. Ama eserin icra edilmiş ses kaydına şimdiye kadar rastlanılmadı. Unutulmaya yüz tutmuş bir eser olduğu tespit edildi.

Eserin güftesinin H. Niyazi'ye ait olduğu eserin üzerinde el yazısı ile yazılıdır. Fakat şimdiye kadar yapılan araştırmalarda ve kaynaklarda H. Niyazi adında bir şaire rastlanılmadı. Ayrıca Hasan Oral Şen (2003) tarafından bestecinin hayatı ve tüm çalışmalarını içeren önemli bir kaynak kitap olan *Sadeddin Kaynak* adlı eserde de güfte yazarlarından H. Niyazi hakkında hiçbir bilgiye bulunamadı. Şiirin sözleri ile ilgili olarak da yazılı ve online kaynaklarda araştırma yapıldığı zaman H. Niyazi hakkında bir bilgi bulunamadı. Eserin sözleri üzerine yapılan araştırmalar sonucunda kesin olmamakla birlikte eserin güftesi Kemal Niyazi'ye ait olabilir. Sözlerde Hatay bölgesini tarihi ve coğrafik olarak bilen birisinin olması gerektiği anlaşılmaktadır. İlk harf H ve K harfleri el yazısı ile karıştırılmış olabilir. Kemal Niyazi olma ihtimali için eserin sözleri ile Kemal Niyazi'nin hayatı arasında bağlantı kurarak yorum yapılabilir. Ayrıca soyadı Niyazi olup Atatürk'ün meclisinde bulunan ve bestekâr Sadeddin Kaynak ile tanışık olan başka benzer bir isim bulunamadı.

Kemal Niyazi, 1885'de bugün İsrail sınırları içerisinde kalan Akka'da doğdu. Babasının görevi gereği Şam, Yemen, Yanya ve Selanik gibi yerleşim bölgelerinde

¹ <https://divanmakam.com/forum/daglara-nur-dogsun-baglar-suslensin-hatay-sarkisi-sadettin-kaynak-muhayyer-kurdi.10881/>

² [http://www.sanatumuziginotalari.com/eser_detay.asp?esid=27802&esera=%20Da%20F0lara%20nur%20do%20F0sun%20ba%20F0lar%20s%20FCslensin\(*\)%20\(HATAY%20%DEar%20FDs%20FD](http://www.sanatumuziginotalari.com/eser_detay.asp?esid=27802&esera=%20Da%20F0lara%20nur%20do%20F0sun%20ba%20F0lar%20s%20FCslensin(*)%20(HATAY%20%DEar%20FDs%20FD)

Erhan Tekin

yaşadı. Daha sonra İstanbul'a yerleşti Galatasaray Lisesi'ni bitirdi. Küçük yaşlarda müzik eğitimi aldı. Keman eğitiminden sonra kendi kendine kemençe öğrendi. Mesut Cemil ile meşk etti. 1967'de İstanbul'da vefat etti (Özalp, 2000: 202). Atatürk'ün huzurunda bulundu, akşam yemeklerinde sohbetine katıldı. Ataman'ın hatıralarında anlaşıldığı gibi Hatay meselesi Atatürk'ün her zaman gündemindeydi. Birçok kere Atatürk'ün sohbetine katılan Kemal Niyazi, Hatay sorunu hakkında Atatürk'ün sorduğu soruya tam beklediği bir cevabı vermekteydi (Ataman, 1991: 14). Sima itibarıyla Atatürk'e benzerliği olan Kemal Niyazi (Seyhun) kendi hatıralarında bu olayı şu şekilde anlatmaktadır. İstanbul Radyosu'nda görevli olan Niyazi, Çankaya köşkünden gelen davet ile Ankara'ya davet edildi. Yahya Kemal'in de bulunduğu ve Güneş Dil Teorisi'nin konuşulduğu bir akşam yemeği sohbetinde konu birden o günlerde en hareketli mevzulardan biri olan Hatay meselesine geldi. Atatürk sohbet arasında Kemal Niyazi'ye bu husustaki görüşleri hakkında bir soru sordu.

-Atatürk:" Siz bu işe ne dersiniz?"

-Kemal Niyazi: (ayağa kalkarak) "Paşam, müzakere ve münakaşalarla bu iş halledilemez. Doğrudan doğruya Hatay'a yürümeliyiz" dedi.

-Atatürk: (elini şiddetle masaya vurarak) "Efendiler gördünüz mü? Hiçbiriniz bu beyefendinin söylediği gibi doğrusun söylemediniz. Beyefendi umumi efkarın bir ferdidir. Umumi efkâr da böyle düşünüyor. Hatay ancak böyle alınır." (Gökçeşinar, Akşam Gazetesi³). Bu hatıralarda geçen bilgilere göre Kemal Niyazi, Hatay'ın Anavatan'a katılışı mücadelesinde Atatürk'e verdiği destek ve cesaretle çok etkili olduğu görülmektedir.

Şarkının güftesinin kim tarafından yazıldığı kaynakların eksikliğinden dolayı tam olarak belirlenemedi. Kaynakta yazılı olan H. Niyazi hakkında hiçbir bilgi bulunamadı. Bu konuda muhtemel yorum yapabilmek için öncelikle şarkının güftesine de bir göz atalım:

Dağlara nur doğsun bağlar süslensin

Hatay anayurda kavuştu diye

Yurtta düğün olsun sağlar süslensin

Hatay anayurda kavuştu diye

Belan dağlarından geçin turnalar

Billur kaynaklardan için turnalar

Türkün öz yurdunda uçun turnalar

Hatay anayurda kavuştu diye

Dizelerden anlaşıldığına göre söz yazarı coğrafik olarak Hatay bölgesini iyi bildiği anlaşılıyor. Hatay bağları, Belen dağları ve Amik gölü civarı kuşların geçiş bölgesi gibi herkes tarafından bilinen Hatay'a özgü şeylerdir. Hatay bölgesini iyi bilen

³ İnternet ortamında elde edilen gazete haberinde tarih bulunmamaktadır. (<https://core.ac.uk/download/pdf/157782408.pdf>, erişim tarihi: 14.02.2021)

*Hatay'ın Bağımsızlık ve Anavatan'a Katılışı Mücadelesinin Müziksel Temsili
ve İfadesi Olarak: Hatay Şarkısı*

birisi olduğu açıkça şarkının sözlerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca “Türkün öz yurdunda uçun turnalar” ifadesi Atatürk’ün “Kırk asırlık Türk yurdu düşman elinde kalamaz” ifadesiyle anlam olarak örtüşmektedir. Atatürk’ün bu konu hakkında düşüncesini bilen birisi olması gerekir. Bu nedenle bu dizeyi yazan Atatürk’ün yakınında bulunan ve Atatürk’ün Hatay hakkında düşüncelerini ve söylemlerini bilen birisi olduğu anlaşılmaktadır. Bu kişi Akka’da doğan ve bu bölgelerde babasının görevi gereği yaşayan Kemal Niyazi olma ihtimalini akıllara getiriyor. Çünkü Atatürk’ün çok kere çok yakınında bulunduğu ve hatta Hatay hakkında söylemleriyle Atatürk’ün çok dikkatini çektiğini görmekteyiz. Hatay’da yapılan araştırmalarda Hatay meselesi hakkında yazılan kaynaklarda ve Hatay edebi kültürü üzerine bilgi sahibi olanların sözlü tarih anlatıları ve o kuşağın tanıklığını yapanların hatıralarında da H. Niyazi hakkında hiçbir bilgiye rastlanılmadı. Bu nedenle kesin olmamakla birlikte H. Niyazi yerine Kemal Niyazi olma ihtimali bulunmaktadır. Kemal Niyazi, Sadeddin Kaynak ile de tanışıklığı olduğundan dolayı bu ihtimali nispeten güçlendirmektedir.

“Hatay anayurda kavuştu” dizesi bize bestenin 1939 yılı içerisinde yapıldığını göstermektedir. Atatürk’ün bu eseri dinlemediği ihtimali oldukça yüksektir. Atatürk’ün meclisinde ve yakınında bulunanların hatıralarında *Hatay Şarkısı* hakkında hiçbir bilgiye rastlanılmadı. Atatürk için bu kadar önemli olan bir hadise hakkında yapılan bu şarkı, ki müzik sevgisi ve zevki oldukça yüksek olan Atatürk tarafından mutlaka mevzu edilip kayıtlarda yer alması mümkün olabilirdi.

Erhan Tekin

Şekil 1: Hatay Şarkısı (1. Sayfa: <https://divanmakam.com/forum/daglara-nur-dogsun-baglar-suslensin-hatay-sarkisi-sadettin-kaynak-muhayyer-kurdi.10881/>)

HATAY ŞARKISI

söz: *Muhayyer Kürdi* Müzik: *Sadettin Kaynak*
H. Niyazi

da g la ra
mu r doğ sun bağ lar süs le n sin
süs len sin Ha taya na yur
da ha vuş du di ye
2 süs len sin Ha taya na yur da
ha vuş du di ye
be lan dag la rın dan ge çin E ur na la

Hatay'ın Bağımsızlık ve Anavatan'a Katılışı Mücadelesinin Müziksel Temsili
ve İfadesi Olarak: Hatay Şarkısı

Şekil 2: Hatay Şarkısı (2. Sayfa: <https://divanmakam.com/forum/daglara-nur-dogsun-baglar-suslensin-hatay-sarkisi-sadettin-kaynak-muhayyer-kurdi.10881/>)

bil lur kaynak lardani çeş n
Lur na la
Türkün öz yur
ağır
dunda u çun tur na lar. ha taya na yur
da kavuştu di ye

Dağlara nur doğsun bağlar süslensin
Hatay anayurda kavuştu diye
Yurdda düğün olsun sağlar süslensin
Hatay anayurda kavuştu diye

Belan dağlarından geçin turnalar
Billur kaynaklardan için turnalar
Türkün öz yurdunda uçun turnalar
Hatay anayurda kavuştu diye.

Cüneyt KOŞAL

Erhan Tekin

Hatay Şarkısı, 9/8 aksak ritimde, şarkı formunda bestelenmiştir. Şarkı formu; dört veya daha fazla mısradan, Ağır Aksak, Semai veya daha küçük usullerden bestelenmiş eserlerden oluşmaktadır. Birinci mısra: zemin; ikinci mısra: nakarat; üçüncü mısra: meyan; dördüncü mısra: nakarat (Karadeniz, 2013: 173). Genel olarak iki bölümlü şarkı formuna benzetilebilir. Ancak yapı olarak geleneksel şarkı formuna göre oldukça farklılıklar içermektedir. Form olarak ilk 6 ölçü ara nağme ile başlamıştır. Şarkı formunda ara nağme girişte veya sonda tekrarlı bir bölüm şeklinde olur. Bu şarkıda besteci ara nağmeyi başta dönüşsüz olarak bestelemiştir. İlk sözlerin geldiği birinci mısra zemin bölümünde dönüşlü yedi ölçüden oluşmaktadır. Birinci kıtanın ilk iki beyit birinci icrada, diğer iki beyit ise birinci dolaptan dönüşten sonra aynı ezgiyle icra edilmektedir. İkinci dolap son ölçü geçiş ezgisi ile ikinci kıt'a ya geçmekte. İki beyit icra edildikten sonra dönüş yapılmadan kürdili olarak karar vermektedir. Şarkı formunda zemin, nakarat, meyan ve nakarat şeklinde olurken (Özkan, 2006: 108) bu eserde çok serbest bir yapı içerisinde iki sözlü bölümden oluşmaktadır. Bu yönüyle şarkı formundan oldukça farklılıklar göstermektedir. Makam olarak eseri incelediğimiz zaman, Muhayyerkürdi makamında bestelenmiştir. Bu makam, Muhayyer makamı dizisine, Dügâh perdesindeki Kürdi dizisinin veya Kürdi dörtlüsünün eklenmesiyle oluşmaktadır (Çakar, 2004: 319). Bu makamın donanımında Eviç perdesi bulunmaktadır, fakat makamın hem donanımında hem de eser içerisinde olması gereken Segâh perdesi bulunmamaktadır. Kürdi perdesi donanımda değil eser içerisinde yer almaktadır. *Hatay Şarkısı*, Muhayyerkürdi makamının seyir özelliğine uygun olarak (inici seyir) bestelenmiştir. Yani, tiz durak civarında başlamıştır ve sonunda Dügâh perdesinde Kürdili bitmiştir.

Elimizdeki nota yazımında eksiklikler bulunmaktadır. Şarkının sözleri notaların üzerine yazılmış ve donanıma segâh perdesi konulmamıştır. Türk siyasi tarihinde bu kadar anlamlı bir olay hakkında bestelenen ve Hatay meselesinin bir temsili veya sanatsal ifadesi olan bu eser şu ana kadar sözlü ve görsel olarak TRT dâhil hiçbir yerde seslendirilmediği tespit edildi. Eserin ses, görüntü ve konser kaydı bulunmamıştır.

Sonuç

Müzik-kültür ilişkisi bağlamında etnomüzikolojik açıdan incelenen Sadeddin Kaynak'ın bestesi *Hatay Şarkısı*, Hatay bağamsızlık mücadelesinin bir temsili ve ifadesidir. Bu makale de konu olan *Hatay Şarkısı* adlı müzik eseri, müzik parçasının metinlerini, ezgi, ritim ve müzikal özelliklerini analiz ederek, Hatay'ın Anavatan'a katılımı sürecindeki siyasi mücadeleye sanatın katkısını ifade ve temsil ediyor. Milli Mücadele süresince başta Atatürk ve Hatay'ın Anavatan'a katılımında siyasi ve askeri alanda görev alanların temel fikrine göre Hatay'da yaşayan etnik toplulukların asimilasyon olarak Türkleştirme yapılmasından ziyade zaten en eski Türk soyu ve kültürünün hakim olduğu bir yerleşim yeri ve topluluklardan bahsedilmektedir.

Hatay Şarkı'sı, söz ve müziğiyle Hatay'ın bağımsızlık sürecinde yaşanan siyasi olayların sonucu olarak ortaya çıkmasından dolayı, bu olayın temsili ve ifadesi olarak görülmektedir. Şarkının melodi, ritim ve makam gibi müzikal dinamikleri ve sözleri siyasi, tarihi ve kültürel yapılarla oldukça uyumlu. Tarihe tanıklık eden bir şarkı olup,

*Hatay'ın Bağımsızlık ve Anavatan'a Katılışı Mücadelesinin Müziksel Temsili
ve İfadesi Olarak: Hatay Şarkısı*

Hatay topraklarının bağımsızlık mücadelesinin resmi ifadesi ve Hatay'ın Türkün öz yurdu olduğunu vurgulayan düşüncenin sanatsal bir ifadesidir. Şarkı, bölgenin ve toplumun etnik köken, ulusal kimlik ilişkisi hakkında fikirler vermektedir ve açık ifadelerle etnik köken ve ulusal kimlik ilişkisini vurguluyor. "Türkün öz yurdunda..." ifadesi bu toprakların geri alınmasını ifade etmekte ve bu toplumun kimliğini tanımlamakta. Bu şarkı dinleyiciye, Hatay meselesi, Hatay'ın bağımsızlık sürecini ve Anavatan'a katılımını hatırlatır. Bu tür bir tanıma, ulusal bir bilinç oluşturmada önemli rol oynayabilir.

Burada devlet veya ulus inşası, Ortadoğu coğrafyasında ortak kültürlerin bir arada var olduğu uluslararası kabul görmüş ulusal bir bölge üzerinde demokratik bir yöntemle tarihi, kültürel ve siyasi dayanaklarla yeniden kazanımı tanımlamaktadır. *Hatay Şarkısı*, güfte açısından Hatay'ın bir Türk yurdu olduğunu ifade ettiği açıkça görülmektedir. Şarkıdaki sözler de Türklük vurgusu siyasi düşünce ve söylemler ile birlikte tarihi geçmiş ve kültürel gelenek ile uyumaktadır. Şarkı, soyut ve mecazi anlamda Türklerin kendi topraklarına döndüğünü veya bu toprakların Türk yurdu olduğunun müzik ile ifade şeklidir.

Hatay Şarkısı, Hatay'ın Anavatan'a katılımını ifade eden duyguların bir temsili olarak bestelenen bu şarkının güftesinin H. Niyazi'ye ait olduğu eserin üzerinde el yazısı ile yazılıdır. Şimdiye kadar yapılan araştırmalarda ve kaynaklarda H. Niyazi adında bir şaire rastlanılmadı. Eserin sözleri üzerine yapılan araştırmalar sonucunda kesin olmamakla birlikte eserin güftesi Kemal Niyazi'ye ait olabilir. Kemal Niyazi olma ihtimali için eserin sözleri ile Kemal Niyazi'nin hayatı arasında bağlantı kurarak yorum yapılabilir. Güfte yazarı konusunda kesin bir bilgiye ulaşılmadığı için eldeki bilgilere göre Kemal Niyazi olma ihtimali yorumlanmaktadır. Şimdiye kadar icra edildiğine dair yazılı veya görsel bir kayda rastlanılmadı. Eser bestelendiğinden beri unutulmaya yüz tutmuştur. Bu akademik çalışmayla Türk siyasi tarihi için çok önemli bir anlama sahip olan eser yeniden canlandırılarak icra edilmesi hedeflenmektedir.

Kaynakça

Adorno, T. W. Ve Paddison, M. (1982), "On the Problem of Musical Analysis", *Music Analysis*, cilt: 1, sayı: 2, sayfa: 169-187, https://www.jstor.org/stable/854127?seq=1#metadata_info_tab_contents, (erişim tarihi: 12.02.2021)

Ataman, S. Y. (1991), *Atatürk ve Türk Musikisi*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları

Çakar, Ş. Ş. (2004), *Türk Müziği Teorisi ve Makamları*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Edgar, A. Ve Sedwick, P. (2007), *Kültürel Kuramda Anahtar Kavramlar*, İstanbul: Açılım Kitap

Erol, A. (2015), *Müzik Üzerine Düşünmek*, İstanbul: Bağlam Yayınları

Giddens, A. (2005), *Sosyoloji*, Ankara: Ayraç Yayınevi

Erhan Tekin

Gökçepinar, S. *Akşam Gazetesi*, Kimleri Dinliyoruz Köşesi: Kemal Niyazi Seyhun, <https://core.ac.uk/download/pdf/157782408.pdf>, erişim tarihi: 14.02.2021

Günbattı, C. (2007), *Sümerler, Gutlar, Hattiler, Hurriler, Urartular Kökenleri, Tarihleri, Dilleri ve Kültürleri*, Ankara: Genelkurmay Basımevi

Haviland, W. A. Ve diğerleri (2008), *Kültürel Antropoloji* (Çev: İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu), İstanbul: Kaktüs Yayınları

Kaplan, A. (2008), *Kültürel Müzikoloji*, İstanbul: Bağlam Yayınları

Karadeniz, M. E. (2013), *Türk Musikîsinin Nazariye ve Esasları* (Tıpkı basım), İstanbul: İş bankası Kültür Yayınları

Konuralp, A. (1996), *Hatay Kurtuluş ve Kurtuluş Mücadelesi Tarihi* (ek düzenleme: Mehmet Tekin), İskenderun: Hatay Postası Basımevi

Lüleci, Y. (2015), *Tek Parti Döneminde İktidar ve Sanat*, İstanbul: İskenderiye Kitap

Myers, H. (1992), *Ethnomusicology an Introduction*, New York: W. W. Norton

Özalp, M. N. (2000), *Türk Müsikîsi Tarihi*, İstanbul: Milli eğitim Basımevi

Özkan, İ. H. (2006), *Türk Musikîsi Nazariyatı ve Usülleri Kudüm Velveleleri*, İstanbul: Ötüken Neşriyat

Özkaya D, O. (2015), "Hatay'da Basın Hayatı", *Hatay* (ed: Metin Eriş ve Haydar Çoruh), Hatay: Hatay Valiliği Yayınları

Özkaya D, O. (2016), "Kalemde Kelama Sancak'ta Bir Dil Atölyesi ve Anadil Savunması "Yeni Mecmua" (1928-1930)", *Hatay Tarihi ve Kültürü Üzerine Araştırmalar-I Dr. Mehmet Tekin Armağanı* (Ed. Sacit Uğuz ve Bülent Arı), İskenderun: Color Ofset Matbaacılık

Özkaya D, O. (2017), *Geçmişin Sesiyle Tarihi Yeniden Düşünmek Üzerine Bir Sözlü Tarih Denemesi*, Adana: Ekrem Matbaası

Özkaya D, O. (2017), "Misak-ı Milli'ye Giden Yolda Hatay'da Bir Kalem Evinden Kurtuluş Yılları "Hatay Gazetesi ve Faaliyetleri"", *Yeni Türkiye*, sayı: 93, Ankara: Semih Ofset

Payaslı, V. (2013), "Hatay Halkevi Faaliyetleri ve Hatay Halkevi Dergisi (1939-1951)", *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, s. 52, sf. 905-941, <https://dergipark.org.tr/en/pub/ankuayd/issue/40857/493265>, (erişim tarihi: 11.02.2021)

Stokes, M. (1994), " Introduction: Ethnicity, Identity and Music", *Ethnicity, Identity and Music The Musical Construction of Place* (Ed. Martin Stokes), Oxford: Berg Publishers

Şen, H. O. (2003), *Sadeddin Kaynak*, Ankara: TRT Müzik Dairesi Yayınları No: 108

Tekin, M. (2011), "Hatay Şarkıları", *Güneyde Kültür*, C. 20, s. 181

*Hatay'ın Bağımsızlık ve Anavatan'a Katılışı Mücadelesinin Müziksel Temsili
ve İfadesi Olarak: Hatay Şarkısı*

Young, J. O. (2013), "Music and the Representation of Emotion", *Frontiers of Philosophy in China*, cilt: 8, sayı: 2, sayfa: 332-348, Brill Stable, <https://www.jstor.org/stable/235974042013>, (erişim tarihi: 11.02.2021)

<https://divanmakam.com/forum/daglara-nur-dogsun-baglar-suslensin-hatay-sarkisi-sadettin-kaynak-muhayyer-kurdi.10881/> (erişim tarihi: 09.02.2021)

[http://www.sanatmuziginotalari.com/eser_detay.asp?esid=27802&esera=%20Da%F0lara%20nur%20do%F0sun%20ba%F0lar%20s%FCslensin\(*\)%20D%20Eark%FDs%FD](http://www.sanatmuziginotalari.com/eser_detay.asp?esid=27802&esera=%20Da%F0lara%20nur%20do%F0sun%20ba%F0lar%20s%FCslensin(*)%20D%20Eark%FDs%FD), (erişim tarihi: 03.02.2021)

Extended Abstract

The Hatay issue, known as Atatürk's personal issue in Turkish political history, is considered one of the most important achievements in the Republican era Turkish foreign policy. About Hatay's independence process and its accession to the Motherland, many academic sources have been published or discussed in academic studies in areas such as political and military history, communication, local and national press. However, until now, no academic study has been found on the function of art, culture and music during Hatay's accession to the Motherland. In this academic study, the effect of art and artists in the struggle for independence and accession to the Motherland in Hatay, especially in the field of music, and the place and importance of music art in achieving political and military success during the National Struggle will be discussed. The "*Hatay Song*" of Sadeddin Kaynak, one of the national Turkish Music composers, will be examined from an ethnomusicological perspective in the context of the relationship between culture and music as an expression of this political success and representing the Hatay issue, which was theoretically carried out within the scope of nation building in the Republican era.

This academic article theoretically analyzes the discourses of a musical phenomenon about a part of a homeland in social life and its connotations of nationalism, the structural aspects of music, the contexts of representation and expression in relation to important issues related to nation building.

Nationalism is associated with the concept of cultural identity in society. Although nationalism is contemporary, the ideas and symbols on which it is based are very old. According to Anthony Smith, nations are seen as a continuation of the ethnic communities of the past. A group that shares the idea of a life based on a common cultural identity, a common ancestor and history, and a particular homeland is called an ethni. As a result, cultural elements function as an expression or representation of feelings and thoughts in nation building. The effect of musical art on social behaviors or changing or reshaping the structure is quite strong.

According to Atatürk's historical studies, Hatay was a Turkish homeland for 40 centuries. The civilization history of Hatay dates back to the Turkish civilizations assumed in ancient times. The Hittites, one of the first civilizations known in the region, were introduced to the countries they dominated as Hatti and themselves as

Erhan Tekin

Hattilians. For this reason, Atatürk considered the Iskenderun Sanjak, which includes the Iskenderun-Antakya region, as a forty-century Turkish homeland. To those who welcomed Atatürk, who came to Adana on March 15, 1923, "Forty centuries-old Turkish dormitories cannot remain in their hands. "The day will come, you will be saved, too." After Atatürk determined the border between Iskenderun and Antakya on December 28, 1919, he himself and the new government started their activities. The situation in Hatay experienced conflicts between Turkey and France, and the result would be decided by a referendum of the people living in the future. When the Turkish side gained the majority in the voting held as a result of mutual challenges, opposition and propaganda activities in Iskenderun and Antakya, it was decided to establish Hatay State.

Hatay Song, considered as an expression and representation of the Hatay struggle, was composed by Sadeddin Kaynak. There was a relationship and intimacy between Sadeddin Kaynak and Atatürk in terms of both music and religion. Kaynak had great love and respect for Atatürk. Kaynak, who had a love for homeland, nation and flag, was a believer in Atatürk's reforms. As an expression of Atatürk's great War of Independence and his love for the Republic, Kaynak always stood by Atatürk, and gained great acclaim with his music and compositions he performed at his tables and meetings. He felt great sadness or joy in the face of the great events that took place in his country. In the *Hatay Song*, it appeared as an expression of Kaynak's great joy in joining Hatay to the Motherland. Kaynak, who was in the presence of Atatürk many times, composed the song of *Hatay Song* in Muhayyerkürdi maqam amid these excitement and emotions he experienced.

The *Hatay Song*, composed as a representation of the feelings expressing Hatay's struggle for independence and his participation in the Motherland, was written in handwriting on the work that belongs to H. Niyazi. However, no poet named H. Niyazi was encountered in written sources and oral history researches up to now. As a result of the researches on the words of the work, it is possible that there is a different name about the word of the work, although it is not certain. This name could be Kemal Niyazi. For the possibility of being Kemal Niyazi, interpretation can be made by establishing a connection between the lyrics of the song and the life of Kemal Niyazi. Kemal Niyazi was often in the presence of Atatürk and attended his conversation at dinner. As understood in Ataman's memoirs, the Hatay issue was always on Atatürk's agenda. Kemal Niyazi, who attended Atatürk's conversation many times, was giving exactly the answer he expected to the question Atatürk asked about the Hatay problem.

Hatay Song was composed in 9/8 aksak rhythm, song form and Muhayyerkürdi maqam. There are deficiencies in writing musical notes in the document we have. While the words should actually be placed under the syllable of the note, in this document we have, the words are written on the notes. While it is necessary to have a coma flat for the segâh fret, which is one of the changing signs of the makam, in the note writing of the song, this segâh pitch does not exist in the

*Hatay'ın Bağımsızlık ve Anavatan'a Katılışı Mücadelesinin Müziksel Temsili
ve İfadesi Olarak: Hatay Şarkısı*

printed note. It has been determined that this work, which was composed about such a meaningful event and which is a representation or artistic expression of the Hatay issue, has not been performed until now. The soundtrack, video and concert recording of the song is not available anywhere, including TRT. It is hoped that this song, which is about to be forgotten with this academic work, will be revived.

With its lyrics and music, *Hatay Song* means a representation and expression of the political events experienced during the independence process of Hatay. The musical dynamics and lyrics of the song such as melody, rhythm and mode are quite compatible with political, historical and cultural structures. It is a song that has witnessed history and is an artistic expression of the independence struggle of Hatay lands and the homeland of Turks. The song gives insight into ethnicity and nation building and the relationship between music and identity, and explicitly emphasizes the relationship between ethnicity and national identity. The expression "in the homeland of the Turks ..." refers to the recapture of these lands and defines the historical identity of the society living in this region. This song reminds the listener about the Hatay issue, the independence process of Hatay and its accession to Motherland.

**OSMANLI KADINININ KAMUSAL ALANDA YER ALMA ARACI OLARAK
SÜRELİ YAYINLAR: ŞEHBAL MECMUASI ÖRNEĞİ***

Hatice TEKİN

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezi, htctkn2001@gmail.com
Orcid ID: 0000-0002-3571-5829

Işıl IŞIK BOSTANCI

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, i.i.bostanci@gmail.com
Orcid ID: 0000-0003-1518-7237

Makale Geliş Tarihi: 28.03.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 27.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Tekin, H. & Bostancı, I. I. (2021). Osmanlı Kadınının Kamusal Alanda Yer Alma Aracı Olarak Süreli Yayınlar: Şehbal Mecmuası Örneği, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 317-334

Öz

Bilim ve teknik alanında yaşanan gelişmeler, toplumsal dinamikleri de değişime zorlamaktadır. Matbaanın yaygınlaşması sonucunda gelişen matbuat ve neşriyat dünyası, gerçek zaman ve gerçek mekân örgüsüne dayanan yüz yüze kamusal alan olgusunda değişimlerin yaşanmasına neden olmuştur. Süreli yayınların yarattığı yeni kamusal alan, Osmanlı matbuat dünyasında da yaşanmış ve Osmanlı kadın entelektüelleri bu yeni kamusal alanda yer alma konusunda zaman kaybetmemiştir. Dönemin popüler bir yayın organı olan Şehbal mecmuasında da Osmanlı kadın entelektüelleri, düşüncelerini yüz yüze kamusal alandan çok daha etkin bir şekilde, daha geniş kitlelere ulaştırma imkânına sahip olmuşlardır. Ayrıca mecmuanın erkek yazarları; Osmanlı kadınının sosyal, kültürel, ekonomik ve hatta siyasal ilerlemesini desteklemek için makaleler yazmıştır. Şehbal'de ev işleri, el işleri, ev yönetimi, ev ekonomisi, çocuk bakımı, pratik bilgiler gibi çeşitli konularda yazıların yayımlanması, mecmuayı Osmanlı kadınlarına yönelik bir eğitim alanına dönüştürmüştür. Böylece gerek kadın yazar kitlesi gerekse kadın okur kitlesi, erkeklerin de bulunduğu ortamda bir araya gelmiştir.

Bu çalışmada; süreli yayınların bir kamusal alan olduğu ve Osmanlı kadınlarının kamusal alanda var olan engellerini aşmak adına süreli yayınları bir araç olarak kullandıkları konusu, 1909-1914 yılları arasında yayımlanan Şehbal mecmuası örneği üzerinden incelenmiştir.

* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından 2019 yılında tamamlanan "Şehbal Mecmuasına Göre XX. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Kadınının Entelektüel Dünyası" isimli Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Kadını, Kamusal Alan, Süreli Yayınlar, Şehbal

PERIODICALS AS INSTRUMENT OF FOR OTTOMAN WOMEN TO PARTICIPATE TO THE PUBLIC SPACE: THE EXEMPLARY OF ŞEHBAL MAGAZINE

Abstract

Developments in the field of science and technology force also social dynamics to change. Printing and publishing, which developed as a result of the widespread use of the printing press, caused changes in the face-to-face public space phenomenon, which is based on real time and real space patterns. The new public space created by periodicals was also experienced in the Ottoman press world and Ottoman women intellectuals did not waste time in taking part in this new public space. In the Şehbal magazine, which was a popular publication of the period, they had the opportunity to convey their thoughts to a wider audience much more effectively than in the public space face to face. In addition, male authors of the magazine have written articles to support the social, cultural, economic and even political progress of Ottoman women. The publication of articles on various topics such as housework, handicrafts, home management, home economics, child care, practical information in the Şehbal magazine turned its into an education area for Ottoman women. Thus, both female writers and female readers came together in an environment where men were also present.

In this article; the issue that periodicals were a public space and Ottoman women used periodicals as a tool to overcome their barriers in the public sphere was examined in the sample of the Şehbal magazine published between 1909-1914.

Keywords: Ottoman Woman, Public Space, Periodicals, Şehbal

Giriş

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat reformları sonrasında gelişen süreçte toplumsal hayatta köklü değişimler yaşanmaya başlamıştır. Özellikle süreli yayınların yükselen bir eğilimle sosyal ve kültürel hayata uyum sağlaması, yeni bir dünyanın kapılarını da aralamıştır. Matbaanın katkısı ile süreli yayınlara erişimin ucuzlayarak kolaylaşması, söz konusu toplumsal değişime ivme kazandırmış ve adeta bir lokomotif görevi görmüştür.

Osmanlı entelektüelleri yazılı basın hayatına hızlıca uyum sağlamış ve neredeyse her aydın veya ekol, kendi mecmuasını kamuoyunun ilgisine sunmuştur. Osmanlı entelektüellerinin süreli yayınlar konusunda başlattığı atılımlar, kültür ve sanat dünyasında yeni bir devrin başlamasını sağlamıştır. Kadınların da süreli yayınlarda yer alması, Osmanlı kadını adına yepyeni bir ortamın kapılarını açmıştır. Matbuat ve neşriyat mecralarında yer alan Osmanlı kadınları, Osmanlı kadın entelektüelleri olarak süreli yayınlarda birikim ve donanımlarını sergilemişlerdir.

Tanzimat devrinden itibaren matbuat ve neşriyat hayatının başlı başına bir kamusal alan olduğu ve bu alanda Osmanlı kadınının da etkin bir biçimde yer aldığı görülmektedir. Osmanlı yazın hayatında süreli yayınlar dışında da 19. yüzyılın ikinci yarısında yayımlanan eserlerde tasvir edilen kamusal mekân ve serbest zaman etkinliklerine bakılacak olunursa bu durum göze çarpmaktadır. Özellikle Tanzimat romanlarında, çalışma zamanı ve zorunlu fiziksel aktivitelerin dışında kalan, insanın kendisi ve gelişimi için ayırdığı zaman dilimi olarak tanımlanabilecek serbest zaman kavramı (*leisure*) ile kamusal alan (*public sphere*) arasında doğrudan bir ilişki kurabilmek mümkündür. Tanzimat romanlarında Osmanlı toplum hayatında kadın ve erkeğin toplumsal yaşamlarında bir değişimden söz edilmektedir. Sekülerleşme, eğlence anlayışının değişmesi gibi birçok etken nedeniyle erkeğin sosyalleşme alanlarının farklılık kazanması ve buna bağlı olarak kadının, kamusal alanlarda toplumsal boyutta kendini daha çok göstermeğe başlaması, edebiyat ve çeşitli sanatsal etkinlikler aracılığıyla yeni nitelikler kazanması söz konusu olmuştur (Günaydın, 2007: 2-3).

Osmanlı Devleti'nde kadınının bir birey olarak Batılı kadınlara nazaran hukuki ve sosyo-ekonomik haklara sahip olduğu, şeriyeye sicillerine yansıyan dava kayıtlarından açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Ancak Tanzimat dönemi ile atağa geçen Batılılaşma eğilimi ile Osmanlı kadınının da kamusal alanda erkekler gibi yer alabilme, eğitim olanaklarını geliştirebilme, ekonomik faaliyet yürütme suretiyle ekonomik özgürlüğe sahip olabilme gibi bazı konularda Batılı kadınların sahip olduğu kazanımları elde edebilmek için bir uyanış ve farkındalık sürecine girdikleri görülmektedir. Bu bağlamda Osmanlı kadınları süreli yayınlarda görüş ve beklentilerini dile getirmeye başlamışlar, aralarındaki işbirliği ve dayanışmayı geliştirme ve yaygınlaştırma adına dernekler kurarak tüzel kişilik çatısı altında örgütlenmişlerdir. II. Meşrutiyet'in ilanı ve bunun yarattığı özgürlük ortamı, artık kadının da toplumsal hayatta daha etkin bir konum almaya başlamasıyla sonuçlanmıştır. Kadınlar hem birey olarak hem de dernek kurarak Osmanlı Devleti'nin ekonomik ve sosyal alanlarında da yer almak istediklerini açıkça ifade etmişlerdir. Kurulan derneklere yapılan faaliyetlerle ve basın aracılığıyla taleplerini örgütlü bir biçimde ortaya koymaya çalışmışlardır. Tanzimat döneminde kadınların derneklere üye oldukları ve Müslüman olmayan cemaat üyesi kadınların dernek kurdukları görülmekteyse de asıl örgütlü mücadeleleri 1908 yılı itibarıyla başlamıştır (Kartal, 2008: 218; Çakır, 2010: 87-132).

Osmanlı kadınının günlük yaşamın veya sosyal hayatın gerekliliğini tek başına yürütebilirliğinin ne düzeyde olduğu, kadınların eğitim, sağlık, çalışma yaşamı, ekonomik kazanç, ekonomik özgürlük ve benzeri bireysel hak ve ihtiyaçlarının ne düzeyde gerçekleştiği başlı başına bir araştırma ve inceleme konusudur. Söz konusu gereklilikler için talep ve görüşlerin dile getirilmesi adına süreli yayınlar önemli bir araç olarak ön plana çıkmıştır. Süreli yayınlar Osmanlı kadını için kamusal alandaki varlığına ve haklarına dair talep ve eylemlerini kamuoyunun dikkatine açıkça iletme platformu olarak oldukça işlevsel bir araca dönüşmüştür. Bu yeni platforma uyum

sağlamakta zaman kaybetmeyen Osmanlı kadın entelektüeller, süreli yayınları mükemmel bir şekilde kullanabilmişlerdir.

1. Yeni Bir Kamusal Alan Olarak Süreli Yayınlar

Coğrafi keşiflerden sonra en önemli zenginlik kıstası olan toprak, yani gayr-menkul değerler yerini altın ve benzeri menkul değerlere bırakmaya başlamıştır. Ekonominin temellerinde köklü yapısal değişim yaratan bu süreç, sanayi devriminin gerçekleşmesi ve Avrupa'ya yayılması ile yalnızca ekonomik dinamikleri ve üretim araçlarını değiştirmekle kalmamış, sosyal yaşamda, toplumsal sınıflarda ve sınıflar arası etkileşim geleneklerinde de devrimsel etkiler yaratmıştır.

Sanayi devriminden sonra ailenin toplumsal hayattaki ve ekonomideki yeri dönüşmeye başlamıştır. Bu dönüşüm gerek ailenin gerekse toplumsal hayatın kalıplaşmış geleneksel sosyal cinsiyet rol dağılımında yeni problemler yaratmıştır. Örneğin işçi sınıfının doğması ve kadınların fabrikalarda çalışmaya başlaması ile işçi hareketleri benzeri kadın hareketleri de toplumsal bir gerçeklik olarak gündeme girmiştir. Özellikle sanayileşme sonrasında yaşanan bu gelişmelerle toplum bilimciler tarafından özel alan ile kamusal alan ayrımı ve bu ayrımın sınırları hakkında önemli teoriler geliştirilmiştir. Kamusal alan tanımı günümüz itibarıyla de hala belirsizdir, değişime ve gelişime açıktır. Hatta günümüzde ağ paylaşımına dayalı sosyal medya ortamlarının dahi yeni bir kamusal alana dönüştüğü tartışılmaktadır.

"Kamusal alan" Türkçede günlük dilde yaygın olarak kullanılan kelimelerden birisidir. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde "kamuya ait, kamu ile ilgili işlerin yapıldığı yer" şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/>). Osmanlı döneminde Arapça kökenli "amme" kelimesi de "kamu" anlamında kullanılmıştır. Ancak "amme" ve "kamu" kelimelerinin halk hizmeti gören devlet organlarının tümü anlamında bir terminolojiyi karşıladığı düşünülmekle beraber bir ülkedeki halkın bütünü, bütün halk gibi anlamları da içerdiği bilinmektedir (Demir ve Sesli, 2007: 289). Kamusal alan tartışmalarının bir diğer boyutunu oluşturan "kamuoyu" veya "efkâr-ı umumiye" kavramları ise her ne kadar kamusal alan ile iç içe geçmiş ve ilgili olgular olsa da bambaşka bir araştırma ve inceleme konusudur.

Kamusal alan, modern anlamıyla sosyal bilimler literatürüne Jürgen Habermas ile girmiştir (Demir ve Sesli, 2007: 275). Habermas, kamusal alanı modern toplumda kamuoyunun biçimlenmesini sağlayan merkezi bir alan olarak tanımlamıştır (Özbek, 2004: 20) Habermas'ın 1962 'de yayımlanan *Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü: Burjuva Toplumunun Bir Kategorisi Üzerine* adlı eseri, "kamusal alan" üzerine yazılmış ve deyim yerindeyse milat oluşturan bir çalışma olmuştur. Kamusal alan; yaşanan dünyayı, toplumu anlama ve dönüştürme çabalarında, sosyo-politik düşüncelerde en az demokrasi ve devlet kadar önemli bir kavramdır (Demir ve Sesli, 2007: 275). Kamusal alan bütün toplumun ortak iyiliğini sağlamaya odaklı tartışma ve etkinliklerin içinde olduğu bir sivil hayat alanıdır (Karadağ, 2003: 185). Bu anlamıyla da Habermas'ın ifadesiyle, kamusal alan her şeyden önce toplumsal yaşamda kamuoyunun içinde olduğu alanın karşılığıdır (Demir ve Sesli, 2007: 277). Habermas'ın söz konusu eserinin farklı dillere çevirisinin yapılması sonucunda

kamusal alan olgusu, sosyoloji dünyasında hararetli bir terminoloji ve kavram tartışmalarına neden olmuş ve çok sayıda düşünürün farklı kamusal alan teorilerine zemin hazırlamıştır.

Kamusal alan ve kamusal alanın sonucunda oluşan kamuoyu olgularının yarattığı terminolojik tanımlamaların karmaşıklığına rağmen kamusal alan teorilerini dikkate alarak bazı değerlendirmeler yapılabilir. Buna göre kamusal alanı, devlet kurumlarının oluşturduğu resmi mekânların sınırlarını da aşarak gerek sivil bireyler veya tüzel kişilerin de özel mülkü gerekse genel halk kesiminin ya da bir kısmının yer alabileceği, yararlanabileceği ya da temsil edilebileceği alanlar olarak tanımlamak mümkündür.

Osmanlı Devleti'nde saray ve müştemilatı; padişahların, şehzade ve hanım sultanların doğum, sünnet, evlilik ve benzeri hallerde düzenledikleri kamuya açık şenlikler ile ölüm nedeniyle yapılan cenaze merasimleri; önemli devlet erkânı, sanatçı ve ileri gelen kişilerin konakları; merkezinde camilerin olduğu külliyeler, medreseler, imaret ve benzeri alanlar; kapan, bedesten, çarşı ve benzeri ticaret alanları, kahvehaneler, hamamlar, berberler; tacirlerin konakladığı han ve kervansaraylar; gayrimüslimlere ait mabet, aşevi, yetimhane ve benzeri mekânlar; Zilkade ayı için oluşturulan surre alayları, üç aylar ve özellikle Ramazan ayına özgü etkinlikler, orta oyunu ve benzeri kültürel sanatsal aktivitelerin yanı sıra âmin alayları, sivil halkın tertiplemediği cenaze, düğün ve benzeri merasimlerin sergilendiği resmi ya da özel mekânlar akla ilk gelen kamusal alanlar olarak ön plana çıkmaktadır. Bu kamusal alanlarda erkekler ve kadınlar için ayrı alanlar oluşturulmakla beraber, karma alanların bulunduğu istisnalar da söz konusudur.

Klasik anlamdaki kamusal alan olgusundan farklı olarak gerçek mekân ve yüz yüze koşulları olmaksızın yeni kamusal alan olguları da gelişen zaman şartlarına bağlı olarak açığa çıkmaya başlamıştır. Matbaanın yaygınlaşması ve okuryazarlığın az da olsa imtiyaz olmaktan çıkması sonucunda süreli yayınlara halkın önemli bir kesiminin yönelmesi, bu gelişen zaman koşullarının bir başka yansıması olarak ortaya çıkmıştır.

Süreli yayınların oluşturduğu yeni kamusal alanda, gerçek mekân ve yüz yüzeliliğin zamansal ve mekânsal kısıtlılığı aşılarak zaman ve mekân üstü bir gerçekliğin oluşması sağlanmıştır. Kısa bir süre içerisinde Osmanlı kadını da bu yeni kamusal alanda yer almaya başlamıştır. Üstelik bu yeni alan, Osmanlı kadınının erkeklere özgü veya karma alanlarda yaşayacağı kısıtlamaları da ortadan kaldırmış, Osmanlı kadını için gerçek mekân üstü bir özgürlük alanı açmıştır. Elbette ki bu köşe kapma yarışı oldukça zorlu bir süreç olarak başlamıştır. Okuryazarlık oranının yalnızca kadınlar arasında değil genel nüfus bağlamında az oluşunun yanı sıra kadın entelektüel âleminin kendine özgü sınırlılıkları da bu zorlu sürecin bir diğer engeli olarak ortaya çıkmıştır. Bir bakıma sanal gerçekliğin ilk ve erken dönem mecrası olarak tanımlanabilecek olan süreli yayınlar dünyası, özellikle Osmanlı kadın entelektüellerin yoğun bir şekilde ilgisini çekmiş ve kadın entelektüellerin görüş, öneri, özlem ve beklentilerini ifade ettikleri bilimsel, düşünsel ve sanatsal yeteneklerini sergiledikleri bir mecraya dönüşmüştür.

Osmanlı Kadınının Kamusal Alanda Yer Alma Aracı Olarak Süreli Yayınlar: Şehbal Mecmuası Örneği

Süreli yayınların toplumsal yaşamın şekillenmesinde ve dönüşümünde önemli bir rol oynadığı sosyolojik bir gerçekliktir. Osmanlı Devleti'nde de özellikle Tanzimat devrinden itibaren yaygınlaşan matbuat ve neşriyat hayatı, Osmanlı toplumsal yapısında yaşanmakta olan dönüşüme yön vermeye başladığı gibi toplumsal değişimin ve gelişim sürecine de ivme kazandırmıştır. Osmanlı kadın entelektüelleri de bu süreli yayınlarda yer alarak Osmanlı kadınının yaşamakta olduğu değişim ve gelişim taleplerini yansıtmaya başlamıştır. Azımsanmayacak sayıdaki Osmanlı kadın entelektüelinin başta Şehbal olmak üzere süreli yayınların oluşturduğu gerçek zaman, gerçek mekân ve yüz yüze koşullarını içermeyen yeni kamusal alandaki düşünsel çalışmaları, Osmanlı kadınlık âlemi için oldukça fazla bir birikimin günümüze kadar erişimine katkı sağlamıştır. Şehbal mecmuasının genel anlamda uluslararası¹ denilebilecek elit ve entelektüel okur kitlesinin de bu denkleme eklenmesi ile söz konusu entelektüel Osmanlı kadınlarının ne kadar öngörülü ve donanımlı oldukları da ayrıca göze çarpmaktadır.

Şehbal mecmuası kadınlara özgü bir süreli yayın aracı olmamakla birlikte yüz sayılık yayın hayatı boyunca sayfa ve sütunlarında hem çok sayıda kadın yazara yer vermiş hem de erkek yazarlar tarafından yazılan kadın temalı konularla dikkat çekmiştir. Böylece gerek kadın yazar kitlesini gerekse kadın okur kitlesini, erkeklerin de bulunduğu bir ortamda gerçek mekân ve yüz yüze olmaksızın bir araya getirmiştir.

2. Osmanlı Kadınının Kamusal Alanı Olarak Şehbal Mecmuası

Sadece kadın yazarların değil erkek yazarların da güçlü bir duruşla Osmanlı kadınının sosyal, kültürel, ekonomik ve hatta siyasal ilerlemesinin desteklenmesine dair görüşlerin yer bulduğu Şehbal mecmuası, Osmanlı kadını adına basın yayın yoluyla oluşan matbu kamusal alanın somut bir örneğini oluşturmuştur. Elbette Şehbal mecmuasından önce de sonra da kadınların yer aldığı ya da özel olarak tamamen kadın okurlara hitap eden gazete ve dergiler de yayın hayatında yer almıştır (Çakır, 2010: 59-86; Kurnaz, 2013: 193-264). Zaten Şehbal mecmuasının bu konuda yalnızca bir örnek olması da söz konusu durumu açıklar niteliktedir.

Hüseyin Sadettin'in (Arel) imtiyaz sahibi ve sorumlu müdürü² olduğu Şehbal mecmuası³, ilk sayısı Rumi 1 Mart 1325 (Miladi 14 Mart 1909) tarihinden yüzüncü ve son sayısı Rumi 10 Temmuz 1330 (Miladi 23 Temmuz 1914) tarihine kadar beş yıl dört ay süre ile yayınlanmış bir kültür, sanat, magazin dergisidir. Kadın dergisi olmamasına rağmen çok sayıda kadın yazarın farklı nitelik ve konularda yazdıkları eserlerle yer aldığı Şehbal mecmuası, görsel anlamda da dikkat çekici bir düzeyde kadın konulu

¹ Şehbal mecmuasının arka kapak sayfasında İstanbul ve taşranın yanı sıra yurt dışı (memalik-i ecnebi) abonelik ve posta ücretlerine de yer verilmiştir.

² Şehbal'in ilk beş sayısında Ziraat Muhassıslarından İzmirli Ali Rıza, 21. sayıdan itibaren ise Jak Savaş Balyan sorumlu müdürlük görevlerini yürütmüştür. Şehbal, Agop Matosyan Matbaasında tab' olunmuştur.

³ Şehbal mecmuası hakkında detaylı bilgi için bkz.; Ahmetoğlu, 2010: 11-31

fotoğraflar içermektedir. Erkek yazarların da kadın temasına değinerek zenginleştirdiği içeriklerle Şehbal mecmuası, dönemin kadın olgusuna yönelik önemli teamül, görüş ve tespitlere de kaynak oluşturmaktadır. Kadın ve erkek yazarların söz konusu yazılarının içerikleri analiz edildiğinde oldukça farklı bakış açılarına sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Şehbal mecmuasında Prens Kadriye Hüseyin⁴, Nigâr binti Osman, Fatma Aliye, Halide Salih (Edip Adıvar), Salime Servet Seyfi ve Sadiye Vesile gibi Osmanlı entelektüel dünyasında oldukça popüler olduğu anlaşılan kadın yazarların geniş bir yelpazede şekillenen eserleri, neredeyse Şehbal'in her sayısında okurların ilgisine sunulmuştur. Herhangi bir künye olmaksızın Handan ismiyle dikkat çeken, yalnızca "S." ve "A.B." kısaltmasını kullanan gizemli yazarların yanı sıra Ayşe Bedia, Kadriye Semra, Behice A., Belkıs Seyfi, Aziz Neriman ve Halide Fatma gibi yazarlar da Şehbal mecmuasının değişik sayılarında yer almışlardır. Şehbal'in farklı sayılarında yazarının kadın olduğu izlenimini uyandıran çok sayıda imzasız içeriğe rastlanmaktadır.

Rauf Yekta, Jimnastik Muallimi Selim Sırrı, Tayyareci Yusuf Kenan, Ahmed Refik, Ali Rıza Seyfi, İzzet Melih ve Bedii Nuri gibi Osmanlı entelektüellerinin kadın temalı yazıları da Şehbal'de yer almıştır.

Şehbal'de kadınlara özgü olduğu anlaşılan "*Her Şeyden, Hanımlarımıza, Hanımlar İçin, El İşleri, Ev İşleri, Moda*" gibi sütunların yanı sıra "*Sihhat-i İtina, Spor, Şiir, Teracim-i Ahval, Düşünce, Hikâye, İlimler İle Fenler, Musahabe, Musahabe-i Edebiye, Musahabe-i İctimaiyye, Tiyatro, İsveç Hatıraları, Tarihe Dair, Fekahat ve Fezahat*" adlı sütunlar da ya kadın yazarlar tarafından yazılmış ya da içeriklerinde kadın konusuna yer verilmiştir.

Şehbal mecmuasında görseller dışında kadın temalı iki yüzden fazla içerik ve bu içerikleri kaleme alan yirmi beşten fazla yazar tespit edilmiştir. Haliyle bu çalışmada tüm bu içeriklerin analiz edilerek yansıtılmasının olanaksızlığı nedeniyle nitelik bakımından farklılaşan ya da çarpıcı tespitler içeren bazı istisnalar ele alınarak irdelenmiştir.

2.1. Kadın Yazarlar Tarafından Kaleme Alınan Yazılar

Prens Kadriye Hüseyin, Şehbal'de en çok yazısı bulunan kadın entelektüellerden birisidir. Çok iyi düzeyde yabancı dil bilen ve çok sık Avrupa seyahatlerine çıkan Kadriye Hüseyin, Türkçe ve yabancı dillerde yazdığı eserleri ile yalnızca Osmanlı entelektüel dünyasında değil Batı entelektüelleri arasında da hatırı sayılır bir konuma sahip olmuştur. Asar-ı Atika adlı sütunda yer alan bir makalesinde Norveç seyahati sırasında ziyaret ettiği bir müzede olağanüstü bir özenle korunan "*Viking Şip*" adlı tarihi bir kayığın hikâyesini anlatmıştır. Bu hikâyede aslında Norveçliler ile Osmanlılar arasındaki tarih şuuruuna dair bir kıyaslamada bulunmuş ve

⁴ Prens Kadriye Hüseyin, Kavalalı ailesine mensup olup (Coşkun, 2012: 65) zaman zaman İstanbul'da ikamet etmesiyle beraber bazı makalelerini Kahire ve Paris gibi yerlerden postaladığı anlaşılmaktadır. Şehbal'de Prens Kadriye Hüseyin'in kendi adı ile on iki, "*Nilüfer*" mahlasıyla ise yirmi üç makalesi neşredilmiştir.

Osmanlı toplumsal hayatında tarihe sahip çıkma adına Norveç'teki düzeyde bir duyarlılığın olmamasından yakınmıştır. Bu durumun da eğitim ve kültürel anlamda yaşanması gereken ilerlemelerle aşılabileceğine dikkat çekmiştir (Kadriye Hüseyin, 1329: 154). Yine Şehbal'deki bir başka makalesinde Fransa'nın dünyaca ünlü "*Le Pere Lachaise*" kabristanında gördüğü hazin bir tabloyu naklederek İslam dünyasının pejmürde hali ile Avrupa'nın mamur ve müreffeh hali arasında kıyaslamalarda bulunmuştur. Söz konusu kabristanda Müslümanlara ayrılan kısmın harap ve viran haline karşılık Hıristiyan kabirlerinin muntazam ve bakımlı halleri arasındaki farka dikkat çekmiştir. Bu bağlamda tarihi ve kültürel temellere dair duyarlılığın gelişimi için eğitimin ne kadar önemli olduğunu vurgulamış, genelde İslam özelde ise Osmanlı toplumunda eğitimin bulunduğu düzeyi de bir bakıma eleştirmiştir (Kadriye Hüseyin, 1327: 452-453).

Prenses Kadriye Hüseyin'in Şehbal'de en çok dikkat çeken yazılarından birisi de tefrika şeklinde kaleme aldığı trajik bir aşk hikayesidir. Abbasi halifesi Harun Er-Reşit'in kız kardeşi Abbase binti Mehdi ile veziri Cafer bin Bermeki arasında gizli bir evliliğe varan ve sonunda Abbase, Cafer ve çocukları Hasan'ın feci bir şekilde öldürülmesi ile sonuçlanan hikâyesi okurlar tarafından ilgi ile takip edilmiştir. Kadriye Hüseyin bu hikâyeyi kaleme alırken o dönemdeki aydınlar arasında çok popüler olan Romeo ile Julyet'ten çok daha zengin kaynaklar içermesine rağmen Doğu edebiyatının bu kaynakları değerlendirememesinden duyduğu üzüntüyü de ifade etmiştir (Kadriye Hüseyin, 1328a: 227; 1328b:244-245; 1328c:266-267; 1328d: 292-293; 1328e:310-311; 1328f: 326-327; 1328g: 349-350; 1328h: 364-365).

Çağdaşı olan entelektüel dünyada ismi memleketi Kahire'den başkent İstanbul'a oradan da neredeyse tüm Batı dünyasına yayılmış olan Prenses Kadriye Hüseyin, Şehbal'de kendi adı ve künyesinin yanı sıra "*Nilüfer*" mahlası ile de eserler kaleme almıştır. Hatta Nilüfer imzası ile yazdığı bazı denemelerini "*Nelerim*" adında bir kitapta bir araya getirerek okurlarının ilgisine sunmuştur. İzzet Melih Şehbal'de Kadriye Hüseyin'in "*Nelerim*" ve "*Temevvücat-ı Efkâr*" adlı eserleri hakkında bir edebi eleştiri makalesi yazarak bu eserler hakkındaki düşüncelerini okurlarına aktarmıştır (İzzet Melih, 1328: 152). Yine Kadriye Hüseyin'in kaleme aldığı "*Muhadderat-ı İslam*" adlı eser de yalnızca Osmanlı edebiyat ve düşünce dünyasında değil Batı'da da gündem yaratan bir eser olmuştur. Bir başka Osmanlı kadın entelektüeli Salime Servet Seyfi, Şehbal'de Prenses Kadriye Hüseyin ve "*Muhadderat-ı İslam*" hakkında bir edebi eleştiri makalesi kaleme almıştır. Eseri çok beğenen Salime Servet Seyfi, Türk dostu, edip ve sanatçı Piyer Loti'nin bu eseri okuması mümkün olsa Osmanlı kadın aydınlarının eriştiği düzeyle iftihar edeceğini vurgulayarak söz konusu kitabın edebi ve ilmi değerine dikkat çekmiştir (Salime Servet Seyfi, 1329: 290-291).

Şehbal'de yazıları ile ön plana çıkan bir diğer kadın entelektüel Salime Servet Seyfi'dir. Asker bir baba ve asker kardeşlerden oluşan bir aile ortamında yetişen Salime Servet Seyfi, ailevi koşulların etkisiyle eserlerinde politik konulara da değinmiş ve siyasal görüşlerini eserlerine yansıtmaktan çekinmemiştir. Mektup, şiir, hikâye, çeviri, makale ve benzeri çeşitli edebi yazın türlerinde eserler kaleme almıştır. Batı

edebiyatının o dönemki tanındık simalarından Ella Wheeler Wilcox (Salime Servet Seyfi, 1330b: 37), Alfred Tennyson (Salime Servet Seyfi, 1329a: 445) ve Thomas Hood (Salime Servet Seyfi, 1330a: 12-14) gibi önemli edebiyatçıların hikâye ve şiirlerinden yaptığı çevirilerini ve edebi eleştiri makalelerini son derece mütevazı bir üslupla okurlarına aktarmıştır. Sadiye Vesile'nin Şehbal'de yayınlanan bir şiirini Salime Servet Seyfi'ye ithaf etmesi (Sadiye Vesile, 1328a: 142) bu entelektüel Osmanlı kadınının yalnızca okurlar arasında değil entelektüel sanat ve yazın dünyasında da oldukça popüler olduğunun göstergesi olmuştur.

Şehbal mecmuasında özellikle şiirleriyle dikkat çeken bir başka Osmanlı kadın edebiyatçı da Nigâr binti Osman'dır. Sadece Osmanlı entelektüel dünyasında değil Batı entelektüelleri arasında da hatırı sayılır bir popülerliğe sahip olduğu yazılarından açıkça anlaşılmaktadır. Fransız edebiyatçı Pierre Loti'nin söz konusu dönemde yeni çıkan bir kitabı üzerine görüşlerini içeren mektubu Şehbal'de yayınlanmış, gelen talep üzerine mektubun Türkçe metnini de okurlarıyla paylaşmıştır (Nigâr binti Osman, 1329: 445). Nigâr binti Osman, nicelik bakımından Şehbal'de en çok şiiri bulunan kadın edebiyatçı olarak da dikkat çekmektedir.

Şehbal'de yazılarıyla yer alan bir diğer tanınmış sima Fatma Aliye'dir. Şehbal'in sadece üç sayısında da olsa kaleme aldığı makalelerinin Osmanlı kadını adına önemli tespitler içeren en kapsamlı makalelerden oldukları göze çarpmaktadır. Fatma Aliye, İslam'da kadınlara ekonomik, sosyal ve hukuki alanlar başta olmak üzere devrimsel boyutta çok geniş haklar tanıdığını, ancak kadınların bu haklarından neredeyse kasıtlı olarak mahrum bırakıldığını savunmuştur. Halk tabanına dini eğitimin verilmesinde temel aktör olan vaizlerin daha nitelikli bir eğitimle yetiştirilmeleri ve mesleği icra etmeden önce de liyakatli olup olmadıklarının tespit edilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Osmanlı kadınlarının mahrumiyetinin bununla da sınırlı kalmadığını belirterek sanat, zanaat ve eğitim gibi haklarda da oldukça kısıtlı bir seviyede olduğundan yakınmıştır. Kadınların eğitim ve çalışma hayatında olmasının yalnızca kadınlara değil erkeklere de daha yüksek bir yaşam standardı sunacağını dile getirmiştir (Fatma Aliye, 1325a: 146-147).

Fatma Aliye, Kur'an-ı Kerim başta olmak üzere bazı dini eserlerin Batı dillerine çevrilmesinden sonra Batı dünyasında haçlı zihniyetinin sorgulanmaya başlandığını belirtmiştir. Ayrıca her ne kadar kaynak adı belirtmese de takip ettiği bir yabancı mecmuada yer alan bir analitik çalışmanın sonucunda, semavi dinlerin aynı kaynaktan doğup beslendiği ve semavi mukaddes kitapların anlamlı düzeyde ortak payda içerdikleri sonucuna ulaşıldığına değinmiştir. Mustafa Reşit Paşa'nın Cevdet Efendi adında bir ilmiye mensubu ile Avrupalılar'a İslam'ı tanıtmaya yönelik bazı geziler düzenlediğinden de bahsetmiştir. Ancak aynı Mustafa Reşit Paşa'nın İbn-i Haldun'un tercümesini yaptırdığı gerekçesi ile Tanzimat ilan edildiği zaman yaşanan bazı gösteriler sırasında evinin taşlandığını da esefle dile getirmiştir. Tarihin eski devirlerinde Batılı aydınların eğitim için Bağdat ve Endülüs medreselerine geldiği halde söz konusu dönemde Osmanlı ve diğer Müslüman aydınların eğitim için Batı üniversitelerine gittiğine dikkat çekmiştir. Hatta Çağatayca Koçi Bey tarihine ait eseri

bile ecnebi dilleri üzerinden okuyabildiğini vurgulayarak eğitim konusunda ancak hükümetin de istekli olması koşuluyla köklü bir atılım yaşanabileceğini savunmuştur (Fatma Aliye, 1325b: 209).

Halide Salih (Edip Adıvar) ise Şehbal'in yedi farklı sayısında manzume şiirleriyle yer almıştır. Şiirlerinde kadınlığa dair tespit ve izlenimlerini aktaran Halide Salih, satırlarında yalnızca fikirlerini yansıtmakla kalmamış, hissettiği üzüntü, acı ve hayal kırıklıklarını da derin mecazi anlatımlarla çok başarılı bir düzeyde aktarmıştır. Özellikle "Aşk Fesaneleri; Ay Dedi ki" başlığı altında kaleme aldığı mensur şiirinde tarihin farklı devirlerinde yaşamış üç farklı kadının hikâyesini anlatmıştır. Bir gece vakti Nil nehrine yansıyan dolunayın, nehirde süzülen Mısırlı üç tarihi kadınla görüşüp konuşmasına şahit olmuş da onların dilinden duymuş gibi okurlarına nakletmiştir Halide Salih, satır aralarında kadınlık âlemine dair üzüntülerini de yansıtmıştır. Züleyha, Kleopatra ve İskenderiyeli Hypatia ile Ay'ın sohbetinde aslında sadece kadınlık âleminin müzmin meseleleriyle değil belki de kendi özel hayatında yaşadığı sıkıntıları okurlarına aktarmıştır. Sırf bir kadın olduğu için tecrit edilip katledilen bilim kadını İskenderiyeli Hypatia'nın feci katlinin din kisvesiyle örtbas edilmesinin hiç de yabancı bir mazeret olmadığına da satır arasında dikkat çekmiştir (Halide Salih, 1327: 234-235).

Şehbal mecmuasında eserlerini "Handan" imzasıyla yayımlayan ancak tam bir künye kullanmaması nedeniyle kimliği çok net tespit edilemeyen yazar, diğer yazarlardan farklı olarak dikkat çekici bir boyutta ironi ve mizahi temalarda bulunmuştur. Şehbal'in kırk bir farklı nüshasında *Ahir Zaman Lûgatçesi*, *Tesir Keşide Sözler*, *Fekâhat*, *Fezâhat*, *Birkaç Fıkra-i Ferah* başlıkları altında güldürü unsurunu ustalıkla kalemine yansıtmış, Batı edebiyatından yaptığı çevirilerle de göz doldürmüştür. "Mark Twain'den Tercüme; Bir Ziraat Gazetesini Nasıl Neşr Etdim" (Handan, 1326a: 457; 1326b: 12) ve "Tiyatro Bir Müzahale" (Handan, 1326c: 216-217) adlı çevirileri de mizah türünün eğlenceli birer örneği olarak Şehbal'in matbu kamusal alanında tefrika şeklinde yer almıştır.

Şehbal mecmuasının kadın entelektüelleri her türlü yeniliği de yakından takip etmişlerdir. Kadriye Semra, Şehbal'e Fransa'dan gönderdiği makalesinde Avrupa'da yaşanan, uçaklara ve zeplinlere uygulanan ve böylece kablosuz iletişim açısından bir devrim yaratması beklenen telsiz telgraf gelişmesinden bahsetmiştir. Bu konuya ilgi duyacak okurları için ise iki farklı yapım tekniği üzerinde durmuştur. Okurlarına evde kendi imkânları ile yapabilecekleri telsiz telgraf düzeneklerini anlatırken anlatımını şema ve çizimlerle de desteklemiştir (Kadriye Semra, 1328: 228-229). Bu makale ve çizimler, imkân tanındığı takdirde Osmanlı kadınının her alanda yetkinlik sahibi olabileceğinin çarpıcı bir örneğini ortaya koymuştur.

Şehbal mecmuasında Avrupa ve Amerika'da hızla yayılan "Feminizm (Nisaiyyun)" ve "Sufrajeter" hakkında ve gündemden düşmeyen olağan dışı eylemlerinden de birçok makalede bahsedilmiştir. Bazı kadın yazarlar Anadolu'da önlenemeyen anne bebek ölümleri, özellikle yeni doğan ölümleri hakkında da dikkat çekici tespitleri gündeme getirmiştir. Bu ölümlerin yalnızca sağlık sisteminin

sınırlılıklarıyla açıklanamayacağı, eğitimsizlik ve batıl inançların da bu konuda en önemli faktör olduğuna değinilmiştir. Kadınların eğitim olanaklarının geliştirilmesi, ekonomik özgürlük bağlamında teşvik edilmesinin öneminin vurgulandığı birçok makalede bu konunun yalnızca kadınlara değil erkeklere de daha yüksek bir hayat standardı sunacağı belirtilmiştir.

Şehbal mecmuasının kadın yazarları basım-yayım yoluyla fikirlerini, yeteneklerini yüz yüze kamusal alandan çok daha hızlı ve etkin bir şekilde daha geniş kitlelere ulaştırma imkânına sahip olmuşlardır. Matbuat mecrasının bir kamusal alana dönüştüğünün belki de en önemli göstergelerinden birisi gerçek zaman, gerçek mekân ilkelerine dayanan yüz yüze kamusal alanda yaşanan sosyal etkileşim türlerinin farklı bir şeklinin matbu kamusal alanda da yaşanmasıdır. Çok genç yaşta olmasına rağmen geçirdiği bir hastalık nedeniyle yaşamını yitiren Sanayi-i Nefise Mektebi'nin resim ve musiki muallimelerinden ve aynı zamanda müzisyen ve ressam olan Müfide Kadri'nin vefatı, Şehbal'in matbu kamusal alanında derin bir matem etkisi yaratmıştır. İlk Osmanlı kadın ressamı olarak da kabul edilen Müfide Kadri'nin bazı tablolarının fotoğraflarına Şehbal mecmuasında yer verilmiş, bunun yanı sıra "*Terane-i Şebab*" adlı bir bestesine ait musiki notaları da okurların dikkatine sunulmuştur. Salime Servet Seyfi, genç yaşta vefat eden bu Osmanlı kadın entelektüelinin ardından duyduğu derin üzüntüsünü yazdığı bir makalesinde açıkça ifade etmiştir (Salime Servet Seyfi, 1328: 287). Genç sanatçı Müfide'nin hazin yaşamı ve erken vefatı Şehbal'de yalnızca Salime Servet Seyfi tarafından dile getirilmekle kalmamış, Sadiye Vesile bir şiir (Sadiye Vesile, 1328: 286) ve Rauf Yekta da bir makale (Rauf Yekta, 1328: 254) ile Müfide Kadri'nin aziz hatırasına saygı adına taziyelerini dile getirmişlerdir. Özellikle Rauf Yekta'nın makalesi günümüzde okunduğunda dahi söz konusu zamanda yaşanan acı ve vefa duygusunu içli bir biçimde yansıtmaya devam etmektedir.

2.2 Erkek Yazarların Kadın Temalı Yazıları

Şehbal mecmuası sadece kadın entelektüelleri kamusal alana çekmekle kalmamış, bütün Osmanlı kadınlarının sosyal, kültürel, ekonomik ve hatta siyasal ilerlemesini destekleyerek onların da kamusal alan içerisinde yer alması konusunda çaba göstermiştir. Bundan dolayı Şehbal mecmuasının erkek yazarları da kadın temalı yazılar kaleme almıştır.

Jimnastik muallimi Selim Sırrı, İsveç'te bulunduğu sırada gezip inceleme olanağı bulduğu, kadınlara yönelik bazı eğitim ve sosyal destek kurumlarına dair notlarını aktardığı iki makalesinde, söz konusu kurumlara benzer oluşumların Osmanlı Devleti'nde de Osmanlı kadınları için uyarlanabileceğini belirterek bazı tespitlerde bulunmuştur. Zira Stokholm'deki bu eğitim kurumlarında kadınlara erkeklerden farkı olmayan bir eğitim ve meslek edinme, sonrasında da çalışma ve ekonomik özgürlük gibi olanakların sağlandığına dikkat çekmiştir (Selim Sırrı, 1325a: 198-199; 1325b: 359-361). Başka bir makalesinde ise kadınların da erkekler gibi jimnastik başta olmak üzere spor alanlarıyla ilgilenebileceğine değinerek Şehbal'in kadın okurları için bazı egzersiz örnekleri vermiştir (Selim Sırrı, 1330: 54-55).

Şehbal mecmuasında kadın temalı yazılarıyla dikkat çeken bir diğer isim İzzet Melih'tir. Osmanlı kadınlarına giyim ve ziynet başta olmak üzere giyim aksesuarları hakkında tarihsel bir aktarımda bulunmuştur. Eskiden beri modanın merkezi kabul edilen Paris'in meşhur terziyelerinden Japon yelpazelerine, Çin'in ipekli kumaşlarından ilk kez pantolon giyerek boy gösteren Batılı feministlere kadar oldukça farklı hususlara değinmiştir. Giyim ve ziynet konusunda yalnızca kadınların değil erkeklerin de oldukça ilgili ve hassas olduklarını vurgulamıştır. Söz konusu dönemde hararetili bir tartışma konusu olduğu anlaşılan korse konusundan da bahseden İzzet Melih, "Vertugaden" ve "Krinolin" adı verilen moda çılgınlığı üzerinde de durmuştur. Ayrıca kıyafetleri süslemek için kullanılacak dantellerden işleyerek geçimini sağlayan sadece Paris'te on binlerce kadın zanaatkâra dikkat çekmiş, Osmanlı kadınlarına el becerilerini mali bakımdan kazanca dönüştürebileceklerine dair fikirler sunmuştur (İzzet Melih, 1327a: 347-349; 1327b: 369-371; 1327c: 388-389).

Bedii Nuri ise "Hanımlar İçin Kadının Mevki-i İctimaiyesi Mazide Halde İstikbalde" adlı makalesinde; tarihin erken dönemlerinden Antik Mısır, Çin, Hint toplumlarına, Batı toplumlarından İslam toplumlarına kadar farklı devir ve coğrafyalarda kadınların ve hatta kız çocuklarının sosyal statüleri ile bu statülerin söz konusu döneme kadar olan sosyolojik evrimi hakkında bilgiler vermiştir. Kadınların sosyal statüsünün iyileştirilmediği bir toplumun medeni ve müreffeh bir toplum olamayacağını öne süren Bedii Nuri, Sufrajet gibi bazı feminist hareketleri, kadınların seçme ve seçilme hakkı kazanması için verdikleri mücadeleleri de okurlarına nakletmiştir (Bedii Nuri, 1326: 459).

Şehbal mecmuasında Osmanlı kadınının ilerlemesini destekleyen bir başka Osmanlı entelektüeli Ahmed Refik'tir. Kaleme aldığı makalesinde, İngiltere'nin III. Ahmet döneminde İstanbul'a tayin ettiği elçi Edward Wortley Montagu'nun eşi Leydi Marey Wortley Montagu'nun dönemin sadrazam ve kethüdasının eşleri tarafından kabul merasimlerini oldukça detaylı bir üslupla okurlarına aktarmıştır. Bahsi geçen makalede III. Ahmet devrinde ekâbir hanımlarının da kendi içlerinde bir hiyerarşi ve protokol geleneğinin bulunduğu, kadınların müstakil bir kamusal alanda oldukça sosyal ve renkli bir cemiyet hayatına sahip oldukları Leydi Montagu'nun kaleminden alıntılanmıştır (Ahmed Refik, 1328a: 90).

Ahmed Refik'in Şehbal'deki *Tarihe Dair* sütununda yazdığı bir başka makale serisinde ise Anna Komnenos (Ahmed Refik, 1328b: 142-143), Atenayis (Ahmed Refik, 1328c: 167-169), Teodora (Ahmed Refik, 1328d: 184), Teofana (Ahmed Refik, 1328e: 204-205) ve Dindar Teodora (Ahmed Refik, 1328f: 230-233) adlı Bizans imparatoriçelerinin çarpıcı yaşam öykülerine ve etraflarında dönen saray entrikalarına değinmiştir. Genellikle avam tabakasından gelen ve saraya hızlıca yükselen bu sıra dışı kadınların yaşam öyküleri üzerinden zekâ, feraset ve kadınlık olguları üzerinde durmuştur. Sadece kadın okurlara hitap etme maksadı gütmeyen bu makalelerin tüm Şehbal okurlarının ilgisini çektiği, serinin uzun süre devam etmesinden açıkça anlaşılacaktır.

Tayyareci Yusuf Kenan da Şehbal'de yer alan makalesinde Fransa'daki bir havacılık kulübünden "*Tayyarecilik Şehadetnamesi*" almak üzere kayıt yaptıran ve amatör kursiyer eğitimi gören kadın pilotlardan bahsetmiştir. Sekiz yüzü bulan öğrencinin arasında birçok kadın kursiyer olmasına rağmen tek bir Osmanlı pilot adayı olduğunu üzüntüyle belirtmiştir. Ayrıca "*Femina*" adında bir kadın mecmuasının "*Fransa Fünun-ı Havaiye Kulübü*" işbirliği ile düzenlediği ve havada en uzun süre seyir halinde kalma yarışmasında kıyasıya rekabet eden ve zorlu hava koşullarına rağmen olağanüstü pilotaj performansı sergileyen kadınlar hakkında bilgiler vermiştir. (Yusuf Kenan, 1328: 176-177) Böylece sadece Osmanlı erkeklerine değil Osmanlı kadınlarına da örnek olabilecek bir gelişmeyi okurlarına aktarmıştır.

Görüldüğü gibi Şehbal mecmuasının erkek yazarları, Avrupa'daki kadınların eğitiminden çalışma hayatına, sosyal statüsünden siyasi mücadelelerine hatta giyimlerine dair yazmış oldukları makalelerle Osmanlı kadınlarına örnek oluşturmaya çalışmışlardır. Osmanlı kadınının ev dışında da bir hayatının olmasını, onların da Avrupa'daki hemcinsleri gibi kamusal alanda bulunmasını desteklemişlerdir.

Sonuç

Genel olarak matbu kamusal alan, özel olarak ise Şehbal mecmuası kadınların toplumsal hayatta yaşadığı sorunların ve toplumsal taleplerinin dile getirilmesi konusunda önemli bir araç olmuş ve Osmanlı kadın entelektüellere kendilerini ifade etme olanağı sağlamıştır. Şehbal'deki entelektüel Osmanlı kadınları sadece Osmanlı siyaset, bilim, sanat, kültür ve akademi dünyası ile sınırlı kalmamış, başka ülkelerde yaşanan gelişmeleri de yakından takip etmişlerdir. Yabancı dil bilen, yabancı yayınları orijinal metinlerinden okuyan, geçmişi ile yaşadığı dönemi anlayan ve ülkesinin geleceği konusunda fikirleri bulunan bu entelektüel Osmanlı kadınları, sahip oldukları birikimlerini matbu kamusal alan olarak Şehbal mecmuasında sergilemişlerdir. Kadınların eğitim imkânlarının geliştirilmesi, kamusal alanda yer alabilmesi, meslek edinmesi ve çalışma hayatına katılabilmesi konuları, Şehbal mecmuasının erkek yazarları tarafından da gündemde tutulmuştur. Ayrıca Şehbal'de ev işleri, el işleri, ev yönetimi, ev ekonomisi, çocuk bakımı, pratik bilgiler, hanımlar ve genç kızlar için jimnastik gibi çeşitli konularda yazıların yayımlanması, mecmuayı Osmanlı kadınlarına yönelik bir eğitim alanına dönüştürmüştür.

Gerçek zaman ve gerçek mekân örgüsüne dayanan yüz yüze kamusal alanın sınırlılıklarını ortadan kaldıran matbu kamusal alan da kendi içinde kamusal normlar oluşturmuştur. Müfide Kadri'nin vefatı üzerine yazılan yazılar ve kendisine ithaf edilen şiirin, gerçek kamusal alanda yaşanan taziye merasiminin modern bir örneği olmuştur. Yine Prenses Kadriye Hüseyin'in "*Nelerim*" "*Temevvücat-ı Efkâr*" ve "*Muhadderat-ı İslam*" adlı eserleri için yazar arkadaşlarının yazdıkları kutlama ve eleştiri yazıları da gerçek kamusal alanda yaşanan kişi etkileşimlerinden adeta farksızdır. Ayrıca arkası yarın formatına benzeyen tefrika hikâye ve çeviriler de okurların merak ve dikkatlerini çekerek matbu kamusal alana olan bağlılıklarını pekiştirmiştir. Bu kamusal alanın söz konusu olan süreli yayının satın alınabilirliği

Osmanlı Kadınının Kamusal Alanda Yer Alma Aracı Olarak Süreli Yayınlar: Şehbal Mecmuası Örneği

dışında bir sınırlılığı bulunmaması, yeni inşa edilen matbu kamusal alanın kendine özgü özelliğini ve avantajlarını açıkça ortaya koymaktadır.

Kaynakça

Süreli Yayınlar

Ahmed Refik, (1328a, 5 Mayıs) Tarihe dair Ahmed-i salis devrinde Osmanlı hanımları, *Şehbal-53*, 90.

Ahmed Refik, (1328b, 1 Temmuz), Tarihe dair Bizans imparatoriçeleri: Anna Komnenos, *Şehbal-56*, 142-143.

Ahmed Refik, (1328c, 15 Temmuz), Tarihe dair Bizans imparatoriçeleri: Atenayis, *Şehbal-57*, 167-169.

Ahmed Refik, (1328d, 1 Ağustos), Tarihe dair Bizans imparatoriçeleri: Teodora, *Şehbal-58*, 184.

Ahmed Refik, (1328e, 15 Ağustos), Tarihe dair Bizans imparatoriçeleri: Teofana, *Şehbal-59*, 204-205.

Ahmed Refik, (1328f, 1 Eylül), Tarihe dair Bizans imparatoriçeleri: dindar Teodora, *Şehbal-60*, 230-233.

Bedii Nuri, (1326, 15 Temmuz), Hanımlar için kadının mevki-i içtimaiyyesi mazide, halde, istikbalde, *Şehbal-23*, 459.

Fatma Aliye, (1325a, 15 Temmuz), Hanımlar için, *Şehbal-8*, 146-147.

Fatma Aliye, (1325b, 1 Eylül), Musahabe medeniyet ve din-i İslam, *Şehbal-11*, 209.

Halide Salih, (1327, 15 Mart), Aşk fesaneleri: ay dedi ki, *Şehbal-36*, 234-235.

Handan, (1326a, 15 Temmuz), Mark Tvain'den tercüme: bir ziraat gazetesini nasıl neşr etdim?, *Şehbal-23*, 457.

Handan, (1326b, 15 Ağustos), Mark Tvain'den tercüme: bir ziraat gazetesini nasıl neşr etdim?, *Şehbal-25*, 12.

Handan, (1326c, 15 Şubat), Tiyatro bir müzahale, *Şehbal-35*, 216-217.

İzzet Melih, (1327a, 15 Eylül), Hanımlar için kadın ve ziynet, *Şehbal-42*, 347-349.

İzzet Melih, (1327b, 1 Teşrin-i Evvel), Hanımlar için kadın ve ziynet, *Şehbal-43*, 369-371.

İzzet Melih, (1327c, 1 Teşrin-i Sani), Hanımlar için kadın ve ziynet, *Şehbal-44*, 388-389.

İzzet Melih, (1328, 1 Temmuz), Hanımlar için kadın ve edebiyat Prensess Kadriye Hüseyin hanımefendinin "Nelerim" ve "Temevvücat-ı Efkâr" namındaki eserlerine dair, *Şehbal-56*, 152.

Kadriye Hüseyin, (1327, 1 Şubat), Dar-ı gurbette mükemmel bir kabristan, *Şehbal-47*, 452-453.

Kadriye Hüseyin, (1328a, 1 Eylül), Teracim-i ahval el-emiretü's seyyide Abbase binti Mehdi, *Şehbal-60*, 227.

Kadriye Hüseyin, (1328b, 15 Eylül), Teracim-i ahval el-emiretü's seyyide Abbase binti Mehdi, *Şehbal-61*, 244-245.

Kadriye Hüseyin, (1328c, 1 Teşrin-i Evvel) Teracim-i ahval el-emiretü's seyyide Abbase binti Mehdi, *Şehbal-62*, 266-267.

Kadriye Hüseyin, (1328d, 15 Teşrin-i Evvel), Teracim-i ahval el-emiretü's seyyide Abbase binti Mehdi, *Şehbal-63*, 292-293.

Kadriye Hüseyin, (1328e, 1 Teşrin-i Sani), Teracim-i ahval el-emiretü's seyyide Abbase binti Mehdi, *Şehbal-64*, 310-311.

Kadriye Hüseyin, (1328f, 15 Teşrin-i Sani), Teracim-i ahval el-emiretü's seyyide Abbase binti Mehdi, *Şehbal-65*, 326-327.

Kadriye Hüseyin, (1328g, 1 Kanun-ı Evvel), Teracim-i ahval el-emiretü's seyyide Abbase binti Mehdi, *Şehbal-66*, 349-350.

Kadriye Hüseyin, (1328h, 15 Kanun-ı Evvel), Teracim-i ahval el-emiretü's seyyide Abbase binti Mehdi, *Şehbal-67*, 364-365.

Kadriye Hüseyin, (1329, 1 Ağustos), Asar-ı atika bir kıyas-ı müellem (kayıkhaneciliği münasebetiyle), *Şehbal-80*, 154.

Kadriye Semra, (1328, 1 Eylül), Musahabe telsiz telgrafa dair, *Şehbal-60*, 228-229.

Nigâr Binti Osman, (1329, 1 Mart), Her şeyden Nigâr binti Osman'ın Piyer Lotiye mektubu Fransızca ve Türkçe, *Şehbal-71*, 445.

Rauf Yekta, (1328, 15 Eylül), Erkam-ı hadisat memleketimizin hayat-san'atında bir zayi-i elim: Müfide Kadriye hanım, *Şehbal-61*, 254.

Sadiye Vesile, (1328a, 1 Temmuz), Neşaid-i hamasetden bir şehik-i istirham, Salime Servet Seyfi hanımefendiye, *Şehbal-56*, 142.

Sadiye Vesile, (1328b, 15 Teşrin-i Evvel), Şiir tahassürüm, Müfide'nin ruh-pakine, *Şehbal-63*, 286.

Salime Servet Seyfi, (1328, 15 Teşrin-i Evvel), Erkam-ı hadisat, merhume Müfide Kadri hanım için, *Şehbal-63*, 287.

Salime Servet Seyfi, (1329a, 1 Mart), İngiliz edebiyatı numunelerinden Alfred Tenisin'dan yeni sene, *Şehbal-71*, 445.

Salime Servet Seyfi, (1329b, 1 Kanun-ı Evvel), Hanımlar için "Muhadderat-ı İslam" hakkında fanus-ı hayal aile kütüphanesi, *Şehbal-87*, 290-291.

Salime Servet Seyfi, (1330a, 15 Mayıs), Musahabe-i edebiye Thomas Hood (1799-1843), *Şehbal-97*, 12-14.

Salime Servet Seyfi, (1330b, 1 Haziran), Ne yaptınız? İngiliz şairlerinden Ella Wheeler Wilcox'ın bir ay kadar evvel intişar eden bir manzumesi, *Şehbal-98*, 37.

Osmanlı Kadınının Kamusal Alanda Yer Alma Aracı Olarak Süreli Yayınlar: Şehbal Mecmuası Örneği

Selim Sırrı, (1325a, 5 Ağustos), Hanımlarımıza İsveç hatıraları Stokholm kadınları, *Şehbal-10*, 198-199.

Selim Sırrı, (1325b, 1 Kanun-ı Sani), İsveç hatıraları kızlar misafirhanesi-çocuklar evi-analar evi; *Şehbal-18*, 359-361.

Selim Sırrı, (1330, 15 Haziran) Spor, kadınlar nasıl jimnastik yapmalı? *Şehbal-99*, 54-55.

Yusuf Kenan, (1328, 15 Temmuz), İlimler ile fenler Avrupa'da fen: tayyareci kadınlar, *Şehbal-57*, 176-177.

Araştırma ve İnceleme Eserleri

Ahmetoğlu, S. (2010). İttihatçı aktüaliteden kitlesel popüleriteye: *Şehbal mecmuası* (1909-1914). İstanbul: Libra Kitapçılık ve Yayıncılık.

Coşkun, B. (2012). Mısır prensesi, Osmanlı edîbesi Kadriye Hüseyin hanım. *Erdem, Atatürk Kültür Merkezi Dergisi* (63), 63-88. <http://www.akmb.gov.tr/userfiles/files/EskiErdem%20pdf/Erdem%2063.pdf#page=70> Erişim tarihi: 24.04.2018

Çakır, S. (2016). Osmanlı kadın hareketi. (5. Baskı) İstanbul: Metis Yayınları.

Demir, Ş. ve Sesli, M. (2007). Kamusal alan (Türkiye'de kamusal alan kavramlaştırılmasının muhtevası: tektiplilik mi, çoğulculuk mu?). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 273-292. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423881560.pdf> Erişim tarihi: 11.12. 2019

Günaydın, A. U. (2007). Tanzimat romanında kamusal alan ve serbest zaman etkinlikleri. Yayımlanmamış master tezi, Ankara: Bilkent Üniversitesi. <http://repository.bilkent.edu.tr/handle/11693/29986> Erişim tarihi: 27.11.2019

Karadağ, A. (2003). Kamusal alan modelleri: çoğulcu perspektiften bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 58 (03), 171-195. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/36174> Erişim tarihi: 27.11.2019

Kartal, C. B. (2008). II. Meşrutiyet'in Cumhuriyet'e mirası: "makbul kadınlar". *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (38), 215-238. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/5331> Erişim tarihi: 23.03.2021

Kurnaz, Ş. (2013). Osmanlı kadınının yükselişi (1908-1918). İstanbul: Ötügen Yayınları.

Özbek, M. (2004). Giriş: kamusal alanın sınırları. *Kamusal alan*. (Ed. Meral Özbek). İstanbul: Hil Yayınları, 19-90.

Özbek, M. (2004). Giriş: kamusal-özel alan, kültür ve medeniyet. *Kamusal alan*. (Ed. Meral Özbek). İstanbul: Hil Yayınları, 443-500.

Hatice Tekin & Işıl Işık Bostancı

Web Erişimi

Şehbal (1-24) <http://digitale-sammlungen.ulb.uni-bonn.de/ulbbnioa/periodical/structure/3183443> (Erişim Tarihi: 17.01.2017).

Şehbal (25-48) <http://digitale-sammlungen.ulb.uni-bonn.de/ulbbnioa/periodical/pageview/3201588> (Erişim Tarihi: 17.01.2017).

Şehbal (49-71) <http://digitale-sammlungen.ulb.uni-bonn.de/ulbbnioa/periodical/pageview/3183417> (Erişim Tarihi: 17.01.2017).

Şehbal (72-100) <http://digitale-sammlungen.ulb.uni-bonn.de/ulbbnioa/periodical/pageview/3183461> (Erişim Tarihi: 17.01.2017).

Türk Dil Kurumu: <https://sozluk.gov.tr/>

Extended Abstract

Introduction

In the Ottoman State radical changes were experienced in social life during the Tanzimat period. Especially, the adaptation of periodicals to social and cultural life with a rising trend has opened the doors to a new world. Since this period, the life of the press and broadcasting has become a public sphere in its own right, and Ottoman women have also actively participated in this sphere. In the Ottoman State, women had more legal and socio-economic rights as an individual compared to Western women. However, the realization of the Industrial Revolution started to change the place of the family in social life and economy in the Western world. Women working as workers in factories have sought rights and have been able to obtain certain rights. With the westernization tendency that started with the Tanzimat period, Ottoman women also entered a process of awakening and awareness in order to gain the gains of Western women in some issues such as being able to take part in the public sphere like men, developing educational opportunities and having economic freedom. In this context, periodicals have turned into a highly functional tool for Ottoman women as a platform for expressing their demands and actions regarding their existence and rights in the public sphere to the attention of the public. Ottoman women intellectuals, who did not waste time in adapting to this new platform, were able to use periodicals perfectly, and began to express their opinions and expectations.

In the new public space created by periodicals, the temporal and spatial constraints of real space and face to face have been overcome and a reality over time and space has been created. Moreover, this new space eliminated the restrictions that Ottoman women would experience in male or mixed spaces, and opened a real space of freedom for Ottoman women. The magazine *Şehbal*, in which not only female writers but also male writers have a strong stance on supporting the social, cultural, economic and even political progress of Ottoman women, constituted a concrete example of the printed public space. Although the *Şehbal*

magazine is not a periodical for women, it has included a large number of female writers in its pages and columns throughout its 100-issue publication life and attracted attention with women-themed subjects written by male authors. Thus, it brought together both the female writers and the female readers in an environment where men are present, without real space and face to face.

Method

Apart from images, more than two hundred women-themed content and more than twenty-five authors have been identified in the Şehbal magazine. However, in this article, it is impossible to analyze and reflect all these contents. Therefore, some exceptions that differ in terms of quality or contain striking findings have been considered.

Result and Discussion

The works of women writers such as Kadriye Hüseyin, Nigâr binti Osman, Fatma Aliye, Halide Salih (Edip Adivar), Salime Servet Seyfi and Sadiye Vesile, which were understood to be very popular in the Ottoman intellectual world, were published in almost every issue of the Şehbal magazine. Only "S." and "A.B." in addition to the mysterious writers who use the abbreviation, Ayşe Bedia, Kadriye Semra, Behice A., Belkis Seyfi, Aziz Neriman and Halide Fatma were also featured in various issues of the Şehbal magazine. In different issues of the Şehbal magazine, there are many unsigned contents that give the impression that the author is a woman. Ottoman intellectuals such as Rauf Yekta, Selim Sırrı, Yusuf Kenan, Ahmed Refik, Ali Rıza Seyfi, İzzet Melih and Bedii Nuri also took part in Şehbal.

Intellectual Ottoman women in Şehbal were not only limited to the politics, science, art, culture and academia of the Ottoman State, but also closely followed developments in other countries. The issues of improving the educational opportunities of women, their participation in the public sphere, their acquisition of professions and their participation in business life were also on the agenda by the male authors of the Şehbal magazine. In addition, the publication of articles on various topics such as housework, handicrafts, home management, home economics, childcare, practical information, gymnastics for women and young girls in Şehbal turned the magazine into an education area for Ottoman women.

The printed public sphere has also created public norms within itself. For example, the articles written on the death of Müfide Kadri and the poem dedicated to her are similar to the condolence ceremonies in the real public sphere. Apart from this, the celebrations and criticism articles written by her writer friends upon the appreciation of Kadriye Hüseyin's works are no different from the person interactions experienced in the real public space. In addition, serialized stories and translations, whose backs are similar to the format of tomorrow, have attracted the curiosity and attention of the readers and reinforced their commitment to the printed public space.

XVIII. YÜZYIL'DA SAKIZ ADASI'NDA MUHASSILLIK İDARESİNE DAİR BAZI BİLGİLER

Bülent ÇELİK

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, bcelik@adu.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-3882-7877

Makale Geliş Tarihi: 13.01.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 19.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atf: Çelik, B. (2021). XVIII. Yüzyıl'da Sakız Adası'nda Muhassıllık İdaresine Dair Bazı Bilgiler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 335-352

Öz

Osmanlı Devleti'nin Akdeniz'de önemli bir deniz gücü olarak varlığı ve faaliyetleri, Kanuni Sultan Süleyman döneminde, hem Osmanlı merkezi devleti donanmasının hem de Garb Ocaklarında, uzun yıllardan beri özellikle Katolik Hristiyan devletlerin deniz güçlerine karşı mücadele eden tecrübeli Müslüman deniz gazilerinin ortaklaşa harekâtlarıyla doruğa çıkmıştır. XVI. yüzyıl'da Ege'de başta Rodos adası olmak üzere Mora ve Dalmaçya sahillerindeki deniz zaferleri bu dönemde önemli deniz başarılarıdır. Uzun yıllar, Avrupa ticareti ile Osmanlı Devleti'nin Anadolu'daki toprakları ve daha da Doğu'daki ticaret için bir köprü görevi gören Sakız adası ve adadaki Ceneviz idaresinin son bulması, Osmanlı Devleti'nin bu dönemdeki denizlerdeki başarılarından biridir. Ada, fethedildikten sonra Kaptan paşa eyaletine bağlı bir sancak olarak idare edilmiş, ancak XVIII. yüzyıl başlarında yönetim alanda bir değişikliğe gidilerek muhassıllar görevlendirilmeye başlanmıştır. Muhassıllara ait görevlerin neler olduğu, merkezi idarenin beklentileri ve muhassılların görev alanlarındaki değişiklikler Başkanlık Osmanlı Arşivi'nden edinilen belgeler yardımıyla ele alınmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, Sakız adası, XVIII. yüzyıl, muhassıl, mukataa.

SOME GLEANINGS ON MUHASSILLIK ADMINISTRATION IN THE ISLAND OF CHIOS IN THE XVIIIth CENTURY

Abstract

Entity and activities of the Ottoman Empire in the Mediterranean Sea as an important naval power reached its peak during the Suleiman the Magnificent's reign, due to joint operations of the Ottoman Imperial fleet and experienced Muslim naval ghazis of the Garb Ocaks who were long since struggling mainly against the naval forces of the Catholic Christian states. Naval victories in the Aegean, especially the Island of Rhodes, and in Morea and Dalmatia during the XVIth century were the important achievements of the period. Capture of the Island of Chios, which, for al

XVIII. Yüzyıl'da Sakız Adası'nda Muhassıllık İdaresine Dair Bazı Bilgiler

long time, functioned like a bridge between Europe and Ottoman lands in Anatolia and further east, and termination of the Genoese administration of the Island too, was among these important naval achievements of the Ottoman Empire. After the conquest of the Island, it was administered as a sanjak of the Kaptan pasha province, but by the beginning of the XVIIIth century, with an administrative amendment, appointment of the muhassıls were introduced. In this study, duties of the muhassıls, expectations of the central administration and alterations in their areas of authority will be tried to be examined in regard to documents obtained from the Presidential Ottoman Archives.

Keywords: *The Ottoman Empire, The Island of Chios, XVIIIth century, muhassıl, muqataa.*

Giriş

Sakız Adası, Ege Denizi'ndeki Anadolu kıyılarına en yakın adalardan birisidir. İzmir Küçükbahçe'den, Çeşme Alaçatı'ya kadar Anadolu kıyısına kuzey güney ekseninde 8-9 km'lik bir uzaklıkta bulunan adanın, Osmanlı idaresine girmesinden önce Bizans ve Cenova arasındaki siyasi rekabete dayanan bir tarihi vardır. IV. Haçlı seferi sırasında Bizans başkenti İstanbul'un haçlılarca işgali sonrasında Sakız, İstanbul'da kurulan Latin Devleti'nin hissesine düşmüş, 1247 yılında Bizans'ın, adanın yönetimini tekrar ele geçirmesine kadar da Latin Devletine bağlı bir coğrafya olmuştur. Latinlerin İstanbul'dan çıkarılıp imparatorluk merkezinin İznik'ten İstanbul'a taşındığı tarih olan 1261 yılından itibaren, tanınan ticari imtiyazlar sayesinde giderek Cenova idaresi egemen olmaya başlamıştır. Cenovalılar 1261-1304 yılları arasında Bizans'tan kopardıkları imtiyazlar sayesinde yavaş yavaş adanın ekonomik kontrolünü ele geçirmişler, 1304 yılından sonra ise idari olarak da adaya hâkim olmuşlardır. Adanın yöneticileri olan Benedetto aile üyeleri arasında çıkan anlaşmazlıklardan yararlanan Bizans, 1329-1346 yılları arasında 17 yıllık sürede adanın yönetimini tekrar ele geçirse de mali açıdan zayıf olduğundan ada ile ilgilenememiş, Cenovalı armatör Simone Vipnoso önderliğinde kurulan Maona şirketi eliyle Cenova yönetimi adaya tekrar hâkim olmuştur. Ada toprakları Cenova toprağı olarak kabul ediliyor, ada'daki idari ve hukuki işler Cenova cumhuriyeti tarafından bir yıl için atanan bir Podesta tarafından yürütülüyor, her türlü verginin toplanması işi de Maona şirketine bırakılıyordu. Böylece 1346 yılından, adanın II. Selim döneminde, 1566'da, Piyale Paşa komutası altındaki Osmanlı donanması tarafından ele geçirilene kadarki 220 yıllık Cenova idaresi başlamış olmaktadır (Turan, 1966: 174-177).

Ali Fuat Örenç'e göre Sakız; "Hac yolu üzerinde bulunması, adadaki Cenova idaresinin zayıflaması, halkın hoşnutsuzluğu, zaman zaman korsan yatağı haline gelmesi, bilhassa Malta Şövalyelerine Osmanlı donanması hakkında bilgi verildiğinin öğrenilmesi, verginin düzenli bir biçimde ödenmemesi gibi sebeplerle" Kaptan-ı derya Piyale Paşa tarafından çatışma olmaksızın 24 Ramazan 973/14 Nisan 1566'da zaptedildi (Örenç, 2009: 6). Bu nedenlere bir de, Sakız'ın Osmanlılardan kaçan kölelere sığınak teşkil etmesi eklenmelidir (Goffman, 1995: 54-55). Ada'nın bu kadar geç bir tarihte ele geçirilmesinin nedeni, daha önceki dönemlerde, Sakız'daki Cenova

Bülent Çelik

idaresinin Osmanlılara ödenecek yıllık haraç miktarında hep anlaşma yoluna gitmesinde aranmalıdır. Osmanlı Devleti adanın uzun süreden beri Anadolu ile Avrupa arasında bir geçiş noktası olduğunun ve ticaret açısından bunun öneminin farkındaydı. Bu özelliğini kaybetmemesi için fetihten sonra ada halkına bazı önemli ayrıcalıklar tanınması, adadaki ticaretin gelişmesinin hazinenin de yararına olacağı fark edilmesinden kaynaklanmaktadır. Yerleşik Ceneviz ticaret sistemi korundu, 1567'de ada halkının çocukları devşirme sisteminden muaf tutuldu. Eski mahkeme kararları onaylandı ve kadının onayıyla eski, yıkılmış, kullanılamaz haldeki kilise binalarının onarımına izin verilmeye başlandı. Buğday, arpa, lüks mallar, özellikle ipek üzerinden alınan gümrük vergileri kaldırıldı. Anadolu'dan ithal edilen diğer mallara yeni vergi konulmadı ve Karadeniz-Akdeniz arası seyrüsefer yapan gemilere adada mallarını satmamaları koşuluyla gümrük muafiyeti tanındı (Goffman, 1995: 55). Tüm bu önlemlere rağmen ve ada güvenliği ile ilgili bazı olayların da etkisi ile adanın ticari potansiyeli giderek düşmüş, adanın konumu bu ticari özelliğini kaybetmişti. Goffman'a (1995: 56) göre bunun nedeni büyük ölçüde adadaki idari değişim ve coğrafyadır. *"XVI. yüzyıl başlarında Osmanlılar, batı Anadolu üzerinden gelen sınırlı miktarda transit malı Çeşme'ye yönlendirirlerdi. Mallar Çeşme'den Sakız adasına, oradan da Avrupa'ya gönderilirdi. Bu rota, uluslararası ticaret ipek ve baharat üzerinde yoğunlaştığı ve Sakız bir Hıristiyan ileri karakolu olarak kaldığı müddetçe akla uygundu. Sakız bu özerkliğini kaybedince, Batılı tüccar da yerel Anadolu ürünlerinin peşine düşmeye başlayınca ada antrepo olarak sahip olduğu üstünlükleri kaybetti. Malları İzmir'e getirip kentin geniş limanında doğrudan açık deniz gemilerine yüklemek, kuru meyve, pamuk, yün ve deri gibi çok yer tutan ürünleri Çeşme'ye getirip kıyı teknelerine yükleyip, sonra da aradaki dar kanalı geçerek Sakız limanına ulaşmak ve orada Batı'ya giden açık deniz gemilerine aktarmaktan daha kolay ve ucuzdu"*.

Osmanlı Fethinden Sonra Sakız'ın İdari Yapısı ve Muhassıllık idaresi

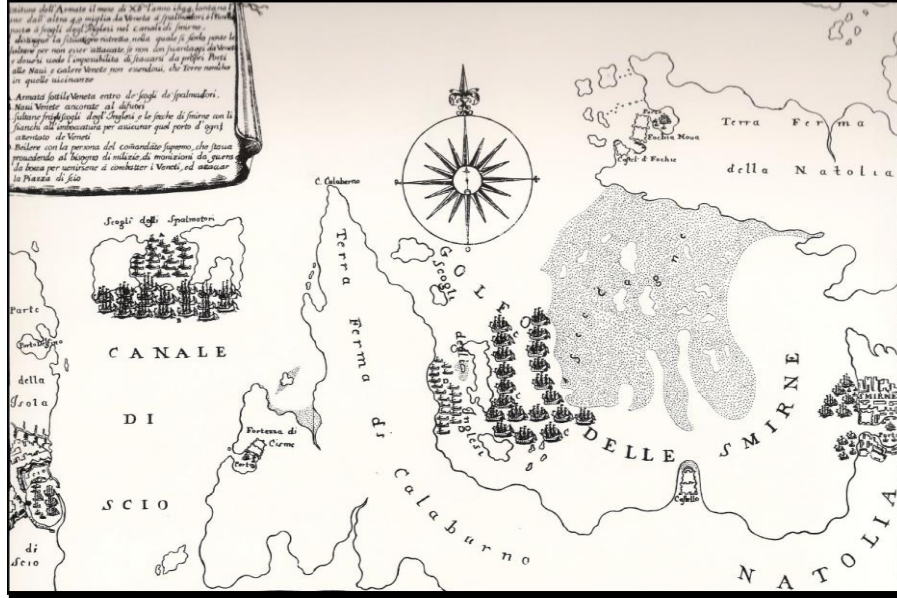
Fetih'ten sonra Sakız, sonra Piyale Paşa'nın arzına uygun olarak Kırşehir sancak beyi Gazanfer Bey'e, yıllık 50000 akçe gelir ve Kaptan Paşa eyaletine bağlı bir sancak olarak tevcih olunmuştu (Turan, 1966: 189). XVII. yüzyıl başlarında 1607'de, I. Ahmed dönemi sadrazamı Kuyucu Murad Paşa'ya sunulan Ayn Ali Efendi'nin *Kavânî-i Âl-i Osman der Hulâsa-i Mezâmin-i Defter-i Divân* adlı eserde Sakız, Cezayir Bahr-ı Sefid eyaletine bağlı 13 sancaktan bir olarak kaydedilmişti (Ayn Ali Efendi, 1979: 20-21). Metin Kunt'un eserinde ise 1632-1641 yılları arasında Sakız yine aynı eyalete bağlı bir sancak olarak gözükmektedir (Kunt, 1978: 182-183). Sakız'ı XVII. yüzyılın son çeyreğinde ziyaret eden Evliya Çelebi'nin verdiği bilgilerde de, Kaptan Paşa eyaletine bağlı ve padişah tarafından ayrılmış 700000 akçelik salyane gelirini Sakız gümrüğünden ve 20000 gurusluk gelirini ise sancak gelirlerinden alan bir sancak beyliği olarak zikredilmektedir. Sancak beyi sefer zamanı iki adet kadirga ile kaptan paşa'nın yanında sefere de katılacaktı (Evliyâ Çelebi, 2005: 62). 1731-1740 tarihleri arası dönemi kaydeden bir ruûs kaydına göre Cezayir Bahr-ı Sefid eyaleti 12 sancak olarak gösterilmektedir (Kılıç, 1997: 81). Eyaleti oluşturan sancaklar arasında Sakız

XVIII. Yüzyıl'da Sakız Adası'nda Muhassıllık İdaresine Dair Bazı Bilgiler

bulunmamaktadır. Kanımızca bu değişikliğin iki önemli nedeni bulunmaktadır. İlk neden adanın güvenliği ile ikinci neden de Osmanlı maliyesinin iltizam uygulamaları ile ilgilidir.

İlkin XVII. yüzyıldaki Girit Savaşları yüzünden Akdeniz'de ve XVIII. yüzyıl başları Ege Denizi'nde Osmanlı Devleti ve Venedik Cumhuriyeti arasında şiddetli deniz savaşlarının yaşandığı bir dönemdir. Osmanlı Devleti'nin Akdeniz ve Ege Denizi'nde feth ettiği adaların güvenliği uzun bir süre problem teşkil etmiştir. Dönem dönem Venedik'le yapılan savaşlar süresince kıyı ve adalarda yaşayan Osmanlı tebaası halk düşman baskınları yaşamış, savaş bittiği zamanlarda da Hristiyan korsanların saldırı ve tacizlerine uğramıştır. Güvenlikle ilgili bu sorunlar yüzünden kıyı ve adalarda bulunan kale, tabya ve karakol gibi tahkimatlar güçlendirilmiş ve yenileri eklenmiştir. Ayrıca bu yapılarda yeterli sayıda güvenlik gücü istihdam edilmeye çalışılmıştır.

Daha erken bir dönem olan 1599'da Sakız'ın 5 gemi ve 350 askerden oluşan bir Floransa gücü tarafından kent merkezi ele geçirilerek, 9 saat boyunca elde tutulması, adaya yeni yerleşmiş olan Müslümanları çok rahatsız etmişti (Goffman, 1995: 55). Sakız'da Cenevizlilerden kalan bir kale bulunmakta, bir yeniçeri garnizonu da kalede görev yapmaktaydı. Ada sürekli korsan saldırıları ve işgal tehdidi altında olduğundan bu garnizon gerekliydi (Dal, 2009: 57). Kale, kısa süren Venedik işgalinden sonra daha da güçlendirilmiş, modern tabyalar eklenmişti. Sakız tekrar Osmanlıların eline geçtikten sonra kale'ye 1162 kişilik, oldukça kuvvetli bir birlik yerleştirilmişti (Dal, 2008: 55-56). Evliya Çelebi'nin yazdıklarına bakılacak olursa yılda iki defa gerçekleşen panayır sırasında adada toplanan *yüz bin kefere yüzünden, Sakız şehrine istila kasd edeler deyü cümle müslimîn pür-silâh hâzırbaş* gezerlerdi (Evliyâ Çelebi, 2005: 66). Ancak adada güvenlik konusuyla ilgili en önemli değişiklik ada idaresinin önce bir muhafıza daha sonra bu görevin bir muhassıla tevcih edilmesi olmalıdır. Olağanüstü bir durumda gerçekleştiğini düşündüğümüz bu değişiklik Osmanlı Venedik arasında geçen Koyun Adaları deniz savaşlarından sonra olmuşa benzemektedir. 1695 yılında Mezemorta Hüseyin Paşa komuta ettiği 20 kalyonla, Sakız'ı işgal eden Venedik donanmasına karşı Koyun Adaları önünde yaptığı savaşı kazanmış, ada bu zafer sayesinde tekrar Osmanlı hâkimiyetine alınmıştır (Bostan, 2004: 524-226; Gürkan, 2018: 477). Ada tekrar zapturapt altına alındıktan sonra, idari bir değişiklik, Cezayir Bahr-ı Sefid Eyaletinden çıkarılarak *muhafız* adıyla anılan Osmanlı görevlileri tarafından idare olunmaya başlanmıştır. Bazıları paşa ünvanlı bu devlet adamlarının önceliği ada güvenliğinin sağlanması olmuştur. Adanın güvenlik açısından önemi daha sonraki yıllarda da devam etmiştir. Sakız'a Vahid Paşa'nın yerine muhafız atanan Mehmed Abdi'nin 27 Ramazan 1237/19 Mayıs 1822'de gönderdiği arza göre Sakız'ın korunması için adaya Manisa ileri gelenlerinden Tüfenkçibaşı Kara Mustafa Ağa'nın kendi bendesinden 300 nefer askere ek olarak, Edirne'den bir takım aylıklı askerin de getirilmesine izin verilmesi istenmişti (BOA, HAT-00881-38977-B-00001).



1710 Yılında Osmanlı Devleti ve Venedik arasında geçen Koyun Adaları deniz savaşında her iki donanmanın mevzilenişini gösteren gravür. Karaburun yarımadasının sağındaki filo Osmanlı Devletine aittir. (Dal 2008: 17). Dal, bu gravürü *The Engravings of Chios*, Ed. Costas Koutsikas, Vol II. Costis M. Los Sons Foundation, s. 131'den alıntılamıştır.

Adanın idari alandaki statü değişikliğinin mali nedenleri de bulunmaktadır. Ada'da bulunan en önemli mukataa kalemleri, adada sakız üreten köyleri kapsayan Mastaki (mastika) mukataası ile Haremeyn mukataa kalemine bağlı Sakız gümrüğü mukataasıdır. Bu mukataa XVI. yüzyıl sonları ile XVII. yüzyılın ilk çeyreğinde İzmir, Çeşme, Balat, Eski ve Yeni Foçalar ve Urla gümrüklerini içeren büyük bir gümrük mukataası halinde olup, XVII. yüzyıl başlarında mukataanın değerinin oldukça sabit kaldığı anlaşılmaktadır (Faroqhi, 1993: 144). Faroqhi'nin eserinin 144. Sayfasındaki 12 numaralı tabloda bu mukataa gelirlerinin 1621, 1623 ve 1626 yıllarında altı buçuk milyon akçeye yaklaşarak, neredeyse aynı olduğu göze çarpmaktadır. 9 Şaban 1149/13 Aralık 1739 tarihli bir belgede İstanbul duhan gümrüğü mukataası malından 7500 guruş ve Sakız muhassıllık malından 7500 guruş olmak üzere toplam 15000 guruş, kalyonlar neferâtı mevâcibleri için ordu-yı hümâyûn hazinesine teslim edilmişti (BOA, Cevdet Maliye 00765-31191-001). Bu mukataanın gelirlerini elde ettiği sakız üretimi adanın en önemli üretimidir. Adanın güneyindeki 21 köy birleştirilerek Mastaki mukataası adı verilen bir mukataa oluşturulmuş, sakız üretimi ile geçinen köylüler bu mukataa gelirlerini oluşturan üretimin içinde yer almışlardır (Dal, 2008: 84; Evliyâ Çelebi, 2005: 67; Emecen, 2001: 4 ve (Dal 2008: 84). Evliya Çelebi bu köy sayısını 25 olarak verir ve sakız tasarrufu için şunları kaydeder: *Anların*

XVIII. Yüzyıl'da Sakız Adası'nda Muhassıllık İdaresine Dair Bazı Bilgiler

25 kurası sakız kuralarıdır. Sakızı tahsil edüp, emine yemin ederek teslim ederler kim bir damla sakız sonradan bulunursa katl ederler, zira cümlesi mîrîdir. Amma akçesin her re'âyâ eminden alub haraçlarına verirler. Emin dahi bu sakızları cem' edüb Sakız hazinesile padişaha gider. (Evlîyâ Çelebi 2005: 67. Emecen ise köy sayısını 22 olarak vermektedir. Emecen, 2011: 4). Sakız mahsulü 1,5-2 metre yüksekliğindeki sakız ağaçlarının gövdesinden, kalın dallarından alınır. Bu ürün sadece bu adada yetişmektedir. Ali Fuad bu mahsulün hasat edilişini eserinde şöyle anlatmaktadır: *Sakız kadınları ellerine bir çeşit eldiven geçirirler. Uçları keskince bir demir parçasıyla ağaçları çenterler. Ağaçların altına da bir nev'i beyaz ve ince toprak sererler. Ağaçlar, çentildikleri mahallerden gayet lüzûcetli ve yapışkan bir madde ifraz ederler ki meyve ağaçlarından gördüğümüz zamklara müşabihdir. Bu maddeler serilen topraklar üstüne düşüp katılırlar. Damla sakızı dediğimiz nefis ve muhteşem daneler ilk mahsulden vücuda gelir. Yıkılarak olduğu gibi pazar dâd ü sited'e çıkarılır. İkinci ve üçüncü ameliyede alınan sakızlar kazanlarda eritilerek kevgirlerden su içine dökülür. Suda aldıkları eşkâle göre tefrik olunurlar. Yassı, iri ve ekseriyetle donuk sakızlar bu nev'dir. Vaktiyle damla sakızının okkası mahallinde 35-40, diğerleri 17-23 guruşa alınırdı* (Ali Fuad, 1338: 32). Saydam, hoş kokulu balzamik bir ürün olan sakızın içinde uçucu yağlar, masticin, reçine, reçine asidi, alkol ve diğer bazı maddelerden az miktarlarda bulunmaktadır. Tıp ve kimya sektöründe kullanılan sakız, çoğunlukla şekerleme, unlu mamuller ve içecekleri aromalandırmak için kullanılır (Keskin, 2013: 55-57). Osmanlı'da bu ürünün bir bölümü saray mutfağında kullanılır, geri kalanı İstanbul pazarında satılırdı. Saraya yollanan sakızın iri taneli ve beyaz cinsten olması istenirdi. Hurda yani küçük ve şekilsiz tanelilerin alımına dair kayıtlar da vardır. Bunlar muhtemelen dövülüp toz haline getirilerek muhtelif yemek yahut hamur ve sütlülerin içine karıştırılıyordu (Emecen, 2011: 5). Osmanlı idaresindeyken adada üretilen sakız, devlet tekeli kapsamında değerlendirilmiştir. Dışarıda alınıp satılması yasak olup fiyat bizzat devlet tarafından belirlenmekteydi. Toptan veya perakende olarak izinsiz satılması ağır cezalarla cezalandırılmak demektir (Keskin, 2013: 63).

Başlarda bu mukataalar ile ilgili yaşanan sorunlarda Sakız muhafızı ve kadısı görevlendirilirken daha sonra muhafızın yerini muhassıllar almaya başlamıştır. XVIII. yüzyıl başlarında Mastika mukataası İzmir gümrüğünden ayrılıp müstakil bir hale getirildikten sonra düzenin yaygınlaşan uygulaması haline gelen malikâne usulüyle iltizama verilmeye başlamıştı (Emecen, 2011: 8-9). Aslında mali bir görevli olan muhassıl, görevlendirildiği bölgede bulunan ve gelirleri devlete ait mukataaların başındaki kişiye verilen isimdi. Bu isim daha çok XVII. yüzyılda kullanılmaya başlanmıştı. Daha önceleri bu türden görevliler emin ya da amil gibi isimlerle anılmaktaydı. Ancak özellikle çeşitli sancaklarda bulunan geliri yüksek mukataalar birleştirilerek önce mali bir ünite daha sonra da buna ek olarak idari bir yönetim biçimi oluşturulmaktaydı. Bunun en iyi örneği XVII. yüzyıl ortalarında Aydın muhassıllığı adı ile oluşturulan birimdi (Çelik ve Demir, 2010). Bu birimin başına zaman içinde defterdar, vezir ve sadrazam olarak görev yapmış üst düzey Osmanlı bürokratlarının getirildiği görülmüştü. Sakız muhassıllığı, Aydın'daki örnek kadar büyük mukataa gelirlerine sahip olmadığı için daha mütevazı ölçüde bir birim olarak

Bülent Çelik

göze çarpar. Ancak değişim yine de aynı şekilde gerçekleşmişe benzemektedir. Önceleri muhafızın yanında mali görevli olarak atanan muhassıllar, daha sonra muhafızlığın da muhassıllıkla birleştirilmesiyle idari-mali görevler üstlenmişlerdi. Bunu adaya gönderilen belgelerden anlayabiliriz. Örneğin H.1125/M.1713 yılında Mastaki mukataasını malikâne olarak tasarrufunda bulunduran Yeserya adlı zımmî, Efrenc taifesinden Cani adlı bir kişinin, malikânesi işlerine karıştığını, sakız üreticisi köyler arasında ihtilale neden olduğunu, bu kişinin daha önce de ikaz edildiği halde yine aynı faaliyetlerde bulunduğunu şikâyet etmiştir. Başkent İstanbul bu sorunu çözmeleri için Sakız muhafızı ve Sakız kadısına hüküm yollamıştı (Dal 2008, aynı yer, BOA, MD 121/693, s. 176'daki hüküm). Ada'dan sakız temini İstanbul için son derece önemliydi. Bu ürünün temini konusunda bazen farklı coğrafyalardaki Osmanlı görevlileri arasında problemler görülmektedir. Tarihsiz bir belgede sabık Sakız muhassılı, halen Mora muhassılı olan Akça Ahmed adlı görevlinin; adada mastika tahsili bahanesiyle emrindeki tahsildarlar ve 15-20 nefer kolcusunun, köyleri gezerek *yem ve yemek bahanesi ve ahar illetler ile re'âyâ fukarasına cevri ve teaddi ettikleri* belirtilmekteydi. Bunun yasaklanması ile ilgili emir, halen görevdeki Sakız muhassılı ve Sakız kadısına hitaben yazılmıştı. Belgede ayrıca üretimi yapılan mastikaların nasıl elde edileceği ile ilgili veriler de vardır. Osmanlı merkezi adadaki mastika mukataasına teslim edilmek üzere üretimi yapılan mastikaların köylülerce yerel yetkililerin elindeki numuneye uygun, pak ve pakize olarak şehre getirilmesi ve teslim edilmesini istiyordu. Bu nitelikteki mastikalardan eski muhassıl 10000 vukiye (vukiyye ya da okka=(standart) 4 ratl-ı rûmî=400 dirhem=1.2822945 kg. İnalçık, 2003: 253) toplamış, bunları Mora hazinesine nakl eylediği gibi bazı hilekâr kişileri tahrik ederek muhassıllık malına zarar gelmesine neden olmuştu. Merkezi hükümet Mora hazinesine gönderilen uygun nitelikli 10000 vukiyye mastikanın yeniden toplanmasını, köylülerin daha önceden verdikleri pak ve pakize sakıza uygun sakız vermelerini eğer bu nitelikte ürün bulunamazsa rayici olan pahasının tahsil edilmesini istemişti (BOA, İE.ML-00129-12200-001).

Receb 1175/Ocak-Şubat 1762'de Sakız naibi ve adadaki yeniçeri zabıtine yazılan bir hükümden Sakız muhassıllığı malikâne olarak uhdesinde olan ve bu göreve padişahın kız kardeşi Esmâ Sultan tarafından getirilmiş olan Abdi adlı kişinin yaptığı kanunsuzluklardan bahsetmektedir. Buna göre Abdi; muhassıllık işleri ile uğraşmayı yeterli görmeyip, korku ve vahşet salarak, muhassıllığa bağlı olmayan mukataa, akar, yastıkçı ve kutnucu dükkânlarının gelirlerine, akmişe teslim edenlerin kazançlarına ve bî'l-cümle bahçe sahibinin hasılatlarına da pervasızca müdahale etmekteydi. Naip ve yeniçeri zabiti bu muhassılın kanunsuzlukların sona erdirilmesi ile görevlendirilmişlerdi (BOA C.DH. 00311-15508-001). Oysa yukarıda bahsi geçen bazı gelir kalemleri H.1166/M.1752-53 yılında muhassıllık uhdesindeydi. Çeşme halkının Çeşme kasabası voyvodasından şikâyetlerini içeren Sakız naibinin yazdığı bir arzda, Sakız'da muhassıllara ayrılmış gelirler de sayılmaktadır. Çeşme voyvodası Osman muhazırında Çeşme kasabasında ziraatla uğraşan köylüler öşür ve üzerlerine yazılı diğer vergilerini voyvodalarına öderlerken 60 seneden beri voyvoda olanların *celb-i mal* sevdasıyla her sene voyvodaya ait olan gelirlere ikişer üçer akçe zam yaptıkları,

XVIII. Yüzyıl'da Sakız Adası'nda Muhassıllık İdaresine Dair Bazı Bilgiler

fazlasıyla başkasına iltizama verip bu kişilerin de resm-i bagat adıyla onar on beşer akçe talep ettikleri, şer'le onda bir olarak belirlenmiş öşür oranıyla yetinmeyip kendi belirledikleri kile ile ölçtüklerini, harmanlarının yarısını cebren aldıktan sonra yüksek fiyatla yine re'âyâ'ya sattıklarını, odun ve kütük ihtiyaçları için de üçer beşer adamı hizmetlerinde kullandıklarını ifade etmektedirler. Re'âyâ, voyvodanın yaptığı bu kanunsuz işlerin engellenmesine yönelik Kaptan Paşa ve Sakız naibine hitaben bir emr-i şerif yazılmasını rica etmekteydiler. Sakız adası muhassıllık mukataası belgede "muhassıllık-ı cezire-i Sakız resm-i damga-i akmişe ve emtiâ-i saire mukataası" adı altında yıllık *31 yük doksan üç bin altı yüz yirmi yedi akçe* mal ile saadetlü Halil Paşa hazretleri ve Ahmed Efendi'ye ber-vech-i malikâne olarak, Başmuhasebe defterlerinde havass-ı hümayûndan karye-i Çeşme başlığı altında kayıtlı idi. Öşr-ü hınta ve şa'ir ve öşr-ü bagât ve bahçehâ-i fevâki de defter-i hakanî'de yine havass-ı hümayûna gelir olarak kaydedilmişti. Çeşme toprağında ziraat edenler öşür vergisini sekizde bir oranında ödüyorlardı. Tahrirden sonra dikilen (gars olunan) bagâtın öşrü de hass-ı hümayûn geliri olarak alınacaktı (BOA C.DH. 00066-03285-001). Ayrıca Çeşme ahalisi vergilerin tam olarak belirlenebilmesi ve kanuna uygun ölçüm yapılabilmesi için mîrîden yedlerine damgalı, bakır bir kile, yüzey ölçen bir ip ve bir hacim ölçgeği (habl-ı cerîb) talep etmekteydi (BOA C.DH. 00066-03285-002). Habl, arazi ölçümünde kullanılan halat ölçüsüydü ve Batı Endülüs'te 21,616 metreydi. Cerîb ise hacim ölçüsü olarak 29,5 litre veya 22,715 kg.lık (buğday) bir ağırlığa denkti (Hinz,1990:77 ve 46) Belgede ayrıca Sığla livâsına bağlı Çeşme kariyesinin 6,5 hane avâriz hanesi olduğuna dair 29 Muharrem 1166/6 Aralık 1752 ve Çeşme kasabasının Sakız muhassıllığı kavâ'idinden mîrî mukataa, Seferihisar Çeşme mukataasının ise Valide Sultan evkâfî mukataalarından olduğuna dair 22 Şevval 1166/22 Ağustos 1753 tarihli derkenarlar mevcuttur. Belgenin devamında Galata'daki merhum Valide Sultan, valide-i Hüdavendigâr-ı sabık merhum Sultan Ahmed Han evkâfî mukataalarından Seferihisar Çeşme ve tevabii mukataası gelirlerine Aydın muhassıllı ve Sığla sancağı mütesellimi ve sair mirmirân, mirlivâ, alay beyi, zuemâ, erbâb-ı timar, çeribaşı ve çeri sürücüleri, ümenâ, ummâl, nâzır ve iş erleri tarafından da müdahale olduğuna dair bilgi bulunmaktadır.



Sakız Limanı. (Dal 2008: 53). Dal, gravürü *The Engravings of Chios*, s. 111'den alıntılanmıştır.

Muhassılların bu mali görevleri uzun bir süre devam etmişe benzetilmektedir. 1226/1811-1812 yılında hassa silahşorlerinden Sakız muhassılı El-Hac Yakub bölgedeki harir resmini toplamakla görevliydi. Sakız, Sisam, Çeşme yakası ve çevre kazalarında 1226 ve 1227 senelerine mahsup olmak üzere hâsıl olan haririn balyalarından mizaniye resmi adıyla 60'ar parayı toplayacak ve tersane-i âmire hazinesine teslim edecekti (BOA. C.BH.00085-04076-001).

Muhassıllarca adadan toplanan paraların nerelere harcandığına dair elimizde bazı bilgiler de mevcuttur. Örneğin 26 Zilhicce 1170/11 Eylül 1757'de Vezir Ahmed Paşa ve ayân Ahmed Bey uhdelerinde malikâne olarak kayıtlı Sakız ceziresi muhassıllık ve damga mukataa gelirlerinden 3420 akçe (her bir guruş 120 akçe hesabı ile 28,5 esedi guruş), Limni kalesi muhafazasında bulunan 19 nefer dergâh-ı muâllâ topçularının 1168 yılına ait bir yıllık hınta bedeli olarak ayrılmıştı (BOA. C. AS. 00541-22653-001-001). Yine 26 Şevval 1184/12 Şubat 1771'de Limni ve Bozcaada kaleleri muhafazasında olan dergâh-ı muâllâ cebecilerinin 1183 senesine ait mevâcib ve zahire bahalarına Sakız muhassıllığı, Limni ve Kıbrıs cezirelerindeki bazı köylerin gelirleri ve Rodos adası adet-i ağnaâmı ve cizye gelirleri ile Tarhanyat mukataalarının muhtelif senelere ait gelirleri ayrılmıştı. 1546,5 guruşluk bu miktarın görevli kişiye teslim edilmesi için Kaptan-ı Derya ile Rodos, Limni ve Sakız kadılarına hüküm yollanmıştı (BOA, AE. SMST III. 00600388-001-001).

Sakız muhassıllarına mali görevlerinin yanı sıra zamanla güvenlik ve ticari konularla ilgili konularda da görevler verilmeye başlanmıştır. 13 Şaban 1212/31 Ocak 1798'de Mısır İskenderiye canibine yasak olmasına rağmen hamr, arak ve sair

XVIII. Yüzyıl'da Sakız Adası'nda Muhassıllık İdaresine Dair Bazı Bilgiler

eşya nakleden Çeşme yakalı Nikoli adlı zimmînin ve kardeşleri İstimat? ve Dimitri'nin cezasının tertip, emval ve eşyalarının zabt ve tahrir olunması için Sakız muhassılı Hasan Ağa'ya emir yazılmıştı. Muhassıl Hasan Ağa, gelen emirde kardeşlerin hangisinin cezalandırılacağı konusunun açık olmadığını, kendisinin Çeşme kasabasında gizli ve açık olarak ehl-i İslâm re'âyâsından bu kişileri soruşturduğunu, Nikoli'nin Murad Bey adlı bir kişinin hizmetinde olduğunu yazmıştı. Kardeşler İstimat? ve Dimitri, geçen sene beş on nefer ehl-i İslâm'ı aylıkla çalıştırmış, Murad Bey'in yanına gitmiş, İskenderiye vakası gerçekleştiğinde de maiyetlerinde olan kişilerle geri dönmüşlerdi. O tarihten beri kasaba dışına tek bir adım atmamışlardı. Muhassıl ayrıca kardeşlerin kasaba dışına çıkmadıkları için emval ve eşyalarının azalarak bî-mal halde olduklarını, iyâl ve evlatlarına merhameten afv edilmelerinin cümle re'âyâ'nın da istekleri olduğunu, arzuhal şeklinde kaleme alıp Sakız naibinin ilamıyla birlikte göndermişti. Murad Bey, Mısır'da önde gelen Memlûk beylerinden olup, Napolyon Bonapart'ın Mısır'ı işgali sırasında vali Ebubekir Paşa ve İbrahim Bey ile Fransızlara karşı direnmiş bir kişidir. Murad Bey, Fransızlara karşı Rahmaniye ve Ehramlar mevkiğinde savaşmış, yenilip güney Mısır'a çekilmiştir. Napolyon, generallerinden Desaix'i Murad Bey'i ve Güney Mısır'ı ele geçirmesi ile görevlendirmişti (Çolak,2008: 150,151,153). Sakız muhassılları Osmanlı Devleti'nin yabancılarla ticareti ile ilgili konularda da görevler almaya başlamışlardı. Evasit Zilhicce 1157/Ocak ortaları 1745'de Sakız adasında ticaret ile uğraşan evli ve bekâr Fransızlardan iki ülke arasındaki ahitnameye aykırı olarak cizye talep edilmekteydi. *Eshâb-ı aġrâz*dan kişilerin bu taleplerinin engellenmesi ve Fransızların rencide edilmemesi için İstanbul'daki Fransız elçisi Kont dö Castellane (Michel-Agne, Marki)'in isteġi ile Sakız muhassılı ve naibine hüküm yazılmıştı (BOA, C.HR.00155-07711-001). Bu elçi Fransa'nın Osmanlı Devleti'nde görev alan 28. elçisidir (*Fransa'nın Türkiye (1536-1991) ve Türkiye'nin Fransa (1797-1991) Temsilcileri* <https://tr.ambafrance.org/1525-ten-itibaren-Buyukelciler>)

Ada'da bulunan ya da ticaret için ada'ya uğrayan Fransızlarla ilgili sorunlar ileriki yıllarda da devam etmişti. İki ülke arasında düzenlenen ahitnameye göre; Fransız kaptanları gümrük eminlerine gümrük resimlerini ödedikten sonra eda tezkirelerini alıp başka iskeleye mal götürmekte serbesttiler. Yeni geldikleri bu iskelede tekrar gümrük resmi ödemeyeceklerdi. Osmanlı Devletine ait sahillerde Fransa gemilerinden biri kazaya uğrayıp kıyıya yanaştığında da yeniden vergi ödemesi istenmeyecekti. Kaptan, o mahalde alım satım yapmadığı için vergi ödemedi, kazaya uğrayan gemisini tamir ettirebilir ya da kurtarabildiği malını başka bir gemiye serbestçe yükletebilirdi. Evasit Zilkade 1161/Kasım başları 1748'de bu kez elçi Kont Des Alleurs Osmanlı Devleti'nin Fransa ile imzaladığı ahitnameye atif yaparak Fransız kaptanlarından Tamild? adlı kaptanın Sakız'da başına gelen olayları Padişaha arz etmişti. Bu tarihte İstanbul'daki Fransız elçisi Castellane (Michel-Ange, Marki) adlı bir görevli olup Fransa'nın Osmanlı Devleti'nde görev yapan 29. elçisidir (*Fransa'nın Türkiye (1536-1991) ve Türkiye'nin Fransa (1797-1991) Temsilcileri*, <https://tr.ambafrance.org/1525-ten-itibaren-Buyukelciler>). Buna göre kaptan İstanbul'da gemisine çeşitli emtia alıp gümrük vergisini İstanbul gümrük eminine

Bülent Çelik

tamamen ödedikten sonra eda tezkiresini alarak Fransa'ya gitmek üzere yelken açmıştı. Gemisindeki mallar ağır yük (haml-ı sakil) ve yanıcı nitelikte olduğundan kızıp ısınmaya başlamıştı. Yangın korkusuyla bir an önce İzmir limanına sığınabilmek için yelkenlerini açarak hızla giderken gemisinin yelken direkleri ve sireni çatlamış bu halde bin bir güçlkle Sakız limanına girmişti. Kaptan, gemisinde taşıdığı malları çıkararak adada bulunan mahzenlere koymak bunu yaparken de tekrar gümrük resmi veya başka vergi talepleriyle karşılaşmamak için konsolosu aracılığıyla bir hükm-ü hümayûn rica etmekteydi (BOA, C.HR. 00121-06020-002).

Sakız'da Görev Yapan Bazı Osmanlı Devlet Adamları

Sicill-i Osmanî'den tespit edebildiğimiz Sakız'da görevli Osmanlı devlet adamları tarih sırasıyla aşağıdaki gibidir.

Halil Paşa (Koca): 1095'de (1684) Tire haslarıyla Sakız muhafızı olmuştur (Mehmed Süreyya, 1996b: 585).

İsmail Paşa (Çelebi): 1101'de (1689-1690) Sakız muhafızı olup 1102 (1690-1691) Konya valisi olmuştur (Mehmed Süreyya 1996c: 832).

Hüseyin Paşa (Amcazâde): Köprülü Mehmed Paşa'nın küçük kardeşi Hasan Ağa'nın oğludur. Cemaziyellevvel 1106'da (Aralık 1694-Ocak 1695) kaptan-ı deryâ olub az müddette azledilip Sakız muhafızı olmuştur. 1107'de (1695) Konya ve Ankara valisi olmuştur (Mehmed Süreyya 1996c: 718).

Mahmud Paşa: 1107'de (1695-96) Sakız muhafızı olup, 1108'de (1696-97) Amasya valisi olmuştur (Mehmed Süreyya 1996c: 923).

Abdurrâhman Paşa (Sarı): Rumeli beylerbeyi payesi almış. 1108'de (1696-97) Sakız muhafızdır (Mehmed Süreyya 1996: 97).

Ahmed Paşa (Kavanoş) (Söhrablı): Rus asıllıdır. 1102'de (1690-91) Sakız muhafızlığı yapmıştır (Mehmed Süreyya 1996a: 214).

Abdullah Paşa (Köprülüzâde): Sadrazam Fazıl Mustafa Paşanın ikinci oğludur. 1117'den (1705-06) 1121'e (1709) kadar Sakız valisidir (Mehmed Süreyya 1996a: 81).

Ahmed Paşa: 1126'da (1714) akrabası olan Surre emini Hüseyin Ağa ile birlikte hacca gitmiş. Akrabası Hüseyin Ağa hacda vefat edince İstanbul'a dönünce Sarı Mustafa Efenî'nin yanında yer almış ve Sakız muhassılı olmuştur (Mehmed Süreyya 1996a: 199).

Ahmed Paşa (Sarı): 1129'da (1717) Sakız muhassılı olmuş. Cemaziyelâhîr 1130'da (Mayıs 1718) Vezir rütbesi ve Konya vilayetiyle İran ordusuna memur olmuştur (Mehmed Süreyya 1996a: 219).

Hasan Paşa: 1136 (1723) yılından önce Abdî Paşa'nın kethüdâsı sonra kapıcıbaşı olmuş ardından Sakız muhassılı ve mîrmîranı olmuştur (Mehmed Süreyya 1996b: 632).

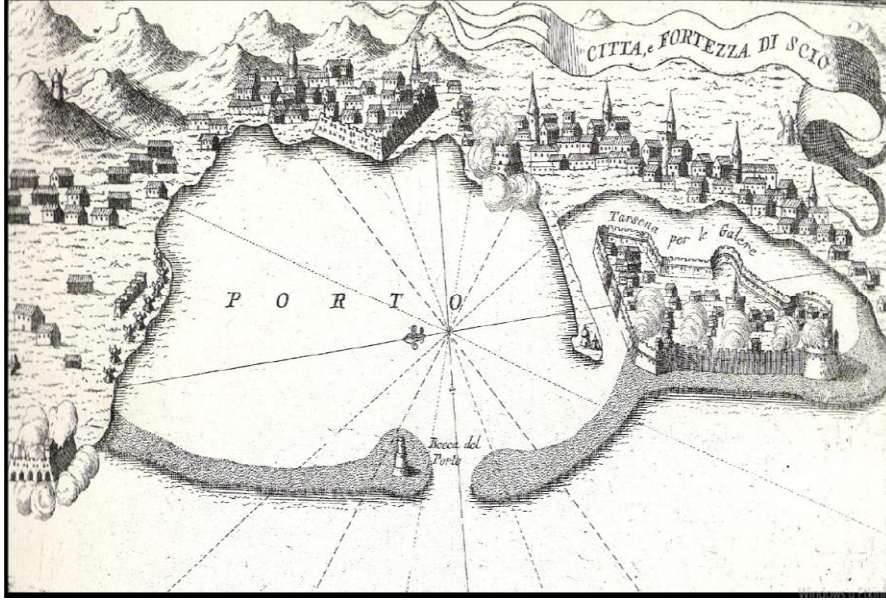
Abdi Paşa: 1237 (1882)'de Sakız muhasıllığı yapmış. 1238'de (Eylül 1823) görevinden ayrılmıştır (Mehmed Süreyya 1996a: 52).

XVIII. Yüzyıl'da Sakız Adası'nda Muhassıllık İdaresine Dair Bazı Bilgiler

Sicill-i Osmanî'de olmayıp Osmanlı Arşivi'ndeki bazı belgelerde yer alan Sakız muhassılları da bulunmaktadır. Örneğin 17 Safer 1157/1 Nisan 1744 tarihli bir belgede, Molon sakinlerinden sabık Sakız muhassılı olan Zekeriya Ağa'nın Sofya'da vefatından sonra zabt ve tahrir olan muhalledfâtı gösterilmektedir (Cevdet Maliye, 00658-26904-001).

Yine bazı muhassıllar ada için son derece önemli bazı olayların çözümünde görev almışlardır. Örneğin 5 Şevval 1211/3 Nisan 1797 tarihli bir belgede muhassıl Yahya Ağa adlı bir görevliydi (BOA, HAT 001888-08956-00001 ve 001888-08956-A-00001). Bu belgelerde ada için önemli bir olay anlatılmaktadır: Sakız kalesinde bulunan ekmeççi fırınına un nakliyle görevli olan değirmenci Sakızlı Todori Kamatro, îd-i şerîfin beşinci günü elinde beyaz bir bandra, bir balta ve bir incil, boynunda da gümüş bir haç ile kalede bulunan İncirli tabyanın üzerine çıkıp üç defa müthiş bir sesle nida edip elindeki bandırayı dikmişti. Bu olay duyulduğunda Todori derhal yakalanmış, bu cesareti nereden aldığına dair soruşturulması için bile bir süre tutuklu kalmasının, adada fitne ve kıtale neden olacağı endişesiyle derhal asılarak idam edilmişti. Adadaki yeniçeri, kalyoncu ve ehl-i İslâm böylelikle teskin olunmuştu. Bu olayın hemen öncesinde İzmir'de Kefalonyalı ve Zantalıların çıkardıkları bazı asayiş olayları görülmüştü (Ülker, 1984: 117-158; Nezihî, 2001: 13). İstanbul'dan apar topar Sakız'a gelen muhassıl Yahya Ağa, adadaki boş gezer, *berranî*, *Kefalonyalı* ve *Zantalı güruhunu* ve *berranî Giridli eşkıya makulesini* tedbir olarak beşer onar yakalayıp ihraç etmişti. Ayrıca kendisi çarşı pazar ve sokak aralarını bir fesat olmaması için gece gündüz yoklarken bu uğursuz olay yaşanmıştı. Todori'nin sesini işiten yeniçeri ve kalyoncu askeri *bu ne demek olsun diyü* ayağa kalkmış, çarşı pazarda söylentiler dolaşmaya başlamıştı. Muhassıl hemen harekete geçerek Todori'yi cezalandırmış, yeniçeri ve kalyoncu askerlerini de teskin etmişti. Öyle görünüyor ki İzmir'de çıkan olayların bir benzerinin Sakız'da da çıkabileceği endişesiyle muhassıl Yahya Ağa tarafından bazı olağanüstü tedbirler hızla uygulanmıştı.

Bülent Çelik



Sakız Limanı 1676. Limanın sağ tarafındaki yapı tersanedir. (Dal 2008: 639). Dal, gravürü *The Engravings of Chios*, s.101'den alıntılanmıştır.

Son olarak Sakız; gözden düşen, azledilen Osmanlı ve Kırımli devlet adamları, bazı Osmanlı ulemâ ve küttâb zümresinin sürgüne yollandığı bir ada olarak da uzun yıllar boyunca kullanılmıştır. Ada'da bu şekilde gönderilen sabık resmî görevlilerin vefatları durumunda, yanlarında bulunan emval ve eşyaların mîrî tarafından zaptı işleri de Sakız muhassıl ve kadısının görevleri arasında bulunmaktaydı. Sakız'da ikamet eden eski sadrazamlardan Memiş Paşa'nın (öl. 8 Temmuz 1809) vefatından sonra yanında bulunan emval ve eşyası Sakız naibi ve muhassıl vekilince tahrir ve defter edilmişti (BOA, HAT 00518-25292-00001).

Sonuç

Ege denizinin tam merkezinde, Anadolu kıyılarına çok yakın bir konumda bulunan Sakız adasında Osmanlı idaresi XVIII. yüzyıl'da önemli bir yönetim değişikliğine gitmişti. Ada'da XVI. yüzyıl'daki sancak beyi XVII. yüzyıl'da Sakız muhafızına, XVIII. yüzyıl'da ise Sakız muhassılına dönüşmüştü. XVIII. yüzyıl'da Osmanlı idaresi böyle bir değişikliğe gitmekle Sakız'daki nüfuzunu önemli ölçüde arttırmıştır. Adanın en önemli üretim ve gelir kaynağı olan Sakız mukataasının başındaki kişi ile adadaki en önemli idari görevli aynı kişi haline gelmişti. Ada'da üretilen mastikanın çoğu muhassıl gözetiminde İstanbul'a gönderilmişti. Muhassıl ayrıca adada mastika üretimi ile ilgili merkezi hükümetin koyduğu kuralların denetleyicisi olarak görev yapmaktaydı. Yine konumu nedeniyle yabancı ülkelerin ticaret gemileri ve personeliyle ilgili sorunlarda ya da bunlardan bağımsız olarak genel ada güvenliği ile ilgili problemlerde doğrudan doğruya muhassıl görev

XVIII. Yüzyıl'da Sakız Adası'nda Muhassıllık İdaresine Dair Bazı Bilgiler

almaktaydı. Ege Denizi'nin tam merkezinde yer alan ve XVII. yüzyılın ikinci yarısında yavaş yavaş gelişerek önemli bir ticari merkez haline gelen İzmir'e yakınlığı nedeni ile Sakız'ı, coğrafi konum olarak tek başına değerlendirmemek gerekmektedir. Çandarlı, Foça, Ayazmend, Kuşadası ve elbette İzmir limanlarını, Sakız Adası ile birlikte, birbirine bağlı yerleşim birimleri olarak görmek gerekmektedir. Ada uzun yıllar İzmir, Çeşme, Balat, Eski ve Yeni Foçalar ve Urla gümrükleri ile birlikte bir mali ünite olarak kabul edilmiş yine XVIII. yüzyıl'da Sakız'da zaman zaman ortaya çıkan zahire kıtlığı yakın iskelelerden gönderilen zahire nakli ile çözülmeye çalışılmıştır. Ayrıca Ege'deki güvenlik açısından da adanın çok önemli bir rolü bulunmaktadır. Ege Denizi'nde ticaret gemilerinin ve yolcuların güvenli bir biçimde seyrüseferi için Sakız'da Osmanlılar tarafından önemli bir askeri garnizon tesis edilmiştir. Muhassılın diğer askeri görevliler ile birlikte, güvenlikle ilgili görevleri yerine getirdiği bilinmektedir.

Kaynakça

Arşiv Kaynakları

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA)

BOA, Ali Emîrî SMST III. 00600388-001-001.

BOA, Cevdet Askeriye 00541-22653-001-001.

BOA, Cevdet Bahriye 00085-04076-001.

BOA, Cevdet Dâhiliye 00311-15508-001, 00066-03285-001, 00066-03285-002.

BOA, Cevdet Maliye 00765-31191-001, 00658-26904-001, 00051-02399-001.

BOA, Cevdet Hariciye 00155-07711-001, 00121-06020-002.

BOA, İbnülemin ML 00129-12200-001.

BOA, HAT 00881-38977-B-00001, 00518-25292-00001, 001888-08956-00001, 001888-08956-A-00001.

Tezler

Dal, D. (2008). *XVIII. Yüzyıl'da Sakız adası*. T.C. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın.

Keskin, F. Y. (2013). *Bir Osmanlı adasında toplum ve ekonomi (XVI. yüzyıldan XVIII. yüzyıla Sakız)*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Yayınlanmış Eserler

Ali Fuad (1338). *Adalarımız Türkiye'den Anadolu'dan ayrılamaz*. Kastamonu.

Ayn Ali Efendi (1979). *Kavânîn-i Âl-i Osman der Hulâsa-i Mezâmin-i Defter-i Divân*. Enderun Yayınevi, İstanbul.

Bostan, İ. (2004). Mezemorta Hüseyin paşa. *DİA*, c.29, Ankara, s. 524-526.

Bülent Çelik

Çelik, B. ve Demir, T. (2010). *Osmanlı Devleti'nde bir idari-mali yeniden yapılanma uygulaması örneği (XVII. ve XVIII. yüzyıllar)*. Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları No:34, Aydın.

Çolak, K. (2008). Mısır'ın Fransızlar tarafından işgali ve tahliyesi (1798-1801). *SAÜ Fen-Edebiyat Dergisi*, II, s.141-183.

Dal, D. (2008). XVIII. Yüzyılda Sakız Adası'nın Etnik Yapısı Ve Ortodoks-Katolik reaya arasındaki ilişkiler. *Tarihin peşinde*, sa. 1, s. 51-70.

Emecen, F. (2011) Sakız adasının sakızları: küçük bir Osmanlı tarım işletmesi. *Osmanlı Araştırmaları, The journal of ottoman studies*, sa. 37, s. 1-16.

Evliyâ Çelebi, (2005). *Evliyâ Çelebi Seyahatnamesi*. Hazırlayanlar: Yücel Dağlı, Seyit Ali Kahraman, Robert Dankoff, 9. Kitap, Yapı Kredi Yayınları İstanbul Mart.

Faroqhi, S. (1993). *Osmanlı'da kentler ve kentliler kent mekanında ticaret, zanaat ve gıda üretimi 1550-1650*. Türkçesi Neyyir Kalaycıoğlu, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

Goffman, D. (1995). *İzmir ve levanten dünya (1550-1650)*. Çeviren: Ayşen Anadol, Neyyir Kalaycıoğlu, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul Ekim.

Gürkan, E. S. (2018). *Sultanın korsanları Osmanlı Akdeniz'inde gazâ, yağma ve esaret, 1500-1700*. Kronik Kitap, İstanbul.

Hinz, W. (1990). İslâm'da ölçü sistemleri. Çev. Acar Sevim, *Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türklük Araştırmaları Dergisi*, sa. 5, Yıl 1989, İstanbul, s.7-82.

İnalçık, İ. (2003). *Osmanlı imparatorluğu klâsik çağ 1300-1600*. Çeviren Ruşen Sezer, YKY, İstanbul Mayıs.

Orhan Kılıç, O. (1997). *18. Yüzyılın ilk yarısında Osmanlı devleti'nin idari taksimatı, eyalet ve sancak tevcihati*. Şark Pazarlama, Elazığ.

Kunt, M. (1978). *Sancaktan eyalete 1550-1650 arasında Osmanlı ümerası ve il idaresi*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları İstanbul.

Mehmed Süreyya, (1996a). *Sicill-i Osmanî 1*. Yayına Hazırlayan Nuri Akbayar, Eski Yazıdan Aktaran Seyit Ali Kahraman, Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Yurt Yayınları ortak yayını, 1. Cilt, İstanbul Nisan.

Mehmed Süreyya, (1996b). *Sicill-i Osmanî 2*. Yayına Hazırlayan Nuri Akbayar, Eski Yazıdan Aktaran Seyit Ali Kahraman, Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Yurt Yayınları ortak yayını, 2. Cilt, İstanbul Mayıs.1

Mehmed Süreyya, (1996c). *Sicill-i Osmanî 3*. Yayına Hazırlayan Nuri Akbayar, Eski Yazıdan Aktaran Seyit Ali Kahraman, Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Yurt Yayınları ortak yayını, 3. Cilt, İstanbul Haziran.

Örenç, A. F. (2009). Sakız Adası. *DİA*, c.36, s. 6-10.

Nezihi, R. (2001). *İzmir'in tarihi*, açıklamalarla hazırlayan ve tamamlayan Erol Üyepazarcı. İzmir Büyükşehir Belediyesi Kent Kitaplığı Birinci Baskı, İzmir Ekim.

XVIII. Yüzyıl'da Sakız Adası'nda Muhassıllık İdaresine Dair Bazı Bilgiler

Turan, Ş. (1966) Sakız'ın Türk hakimiyetine alınması. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 4 (6), Ankara, s. 174-199.

Ülker, N. (1984). 1797 Olayı ve İzmir'in yakılması. *Ege Üniversitesi Tarih İncelemeleri Dergisi*, c. 2, sa.1, İzmir, s.117-158.

Elektronik Kaynak

Fransa'nın Türkiye (1536-1991) ve Türkiye'nin Fransa (1797-1991) Temsilcileri, İsis Yayınları İstanbul 1991. <https://tr.ambafrance.org/1525-ten- itibaren-Buyukelciler>

Extended Abstract

Although Chios Island, located in a geography very close to the Ottoman Empire, is at a distance of 8-9 km to Anatolia, It was captured by means of the Ottoman naval forces command of Piyale Pasha without war in 1566. Until this date, there was Genoese rule in Chios and the friendly political, commercial and economic relations between the Ottoman Empire and Genoese had a long years.

Entity and activities of the Ottoman Empire in the Mediterranean Sea as an important naval power reached its peak due to conquests of the islands of Lesbos in 1462, Euboia in 1470 and Samos in 1550. With the conquest of Samos, Chios became the only foreign asset in the Aegean Sea.

During the capture of Chios by the Ottomans as late as 1566, these relations with the Genoese continued very tightly futhermore Ottoman empire benefited in this situation. Therefore for many years, Chios was out of the Ottoman conquest of the seas. Hovewer this situation had changed in 1566.

After its conquest, the Island wasadministered as a sanjak of the Kaptan pasha province, but by the beginning of the XVIIIth century, with an administrative amendment, appointment of the muhassıls were introduced.

Peninsulas with coasts in the Mediterranean such as Chios are very complicate administrative dates. Sometimes some of these regions are connected to the captain pasha, sometimes they are connected to the sanjak and states in the inner regions, and sometimes they are managed by special practices such as muhassıl.

Muhassıl who were both administrators and financial officers in the Ottoman Empire began to be seen from the end XVIth century. Initially, they were only responsible for controlling the state-owned mukataa revenues, but later on, these officials' scope of duty was expanded. In the last quarter of the XVIth century, muhassıls who took over their authority in the field of finance gained broad authority in the state administration, although they were less than the state administrators. Muhassıls who fulfill the former duties of the Eyalet Defterdarı holders but are given a greater power, they were responsible for the collection of state revenues from the miri mukataas under the control of the state treasury. While the powers of the

Bülent Çelik

governors weakened due to the wars of the Ottoman state in the late XVIIth century and the internal revolts in the Ottoman provinces in the early XVIIth century, the muhassıls increased their power. In the geographies they are responsible for the muhassıls who took official duties in many different areas requested by the state from them tried to fulfill these requests. Muhassıls encompass Ottoman geographies of different sizes and sizes according to the differences of their mukataa income. Old treasurers, former governors, old viziers and even old viziers were employed to muhassıl. Apart from Chios Island, the muhassıls were assigned to regions such as Aydın, Aleppo, Morea, Cyprus and Canik.

The main task of the muhassıls was mukataa, located in their region and providing income directly to the state treasury. It very important that the revenues of these mukataa were collected, collected in a regular and healthy manner and transferred to the capital. As it is known in Chios, the two most important mukataa were the mastic mukataa of Chios and the customs taxa of Chios. The most important task of the muhassıls was to collect these mukataa revenues. The muhassıl was also acting as the controller of the central government rules regarding mastic production on the island.

Due to its location, the muhassıl was directly responsible for the problems related to the merchant ships and personnel of foreign countries or, independently of these, the problems related to the general island security. Due to its proximity to İzmir, which is located in the very center of the Aegean Sea and gradually developed into an important commercial center in the second half of the XVIth century, Chios should not be considered as a geographical location alone. Çandarlı, Foça, Ayazmend, Kuşadası and İzmir ports, together with Chios Island, should be seen as interconnected settlements. For many years, the island was accepted as a financial unit with the customs of İzmir, Çeşme, Balat, Eski and Yeni Foça and Urla, but in the XVIIIth century, the famine that appeared from time to time in Chios was tried to be solved by the transfer of grain sent from nearby piers.

On the other hand, the muhassıls were requests from the correspondent regarding the military duties and security-related problems on the island. Problems related to timar income of the Chios castle guards and the solution of the public order incidents on the island were also provided by the dispatcher. The island has a very important role in terms of security in the Aegean. An important military garrison was established by the Ottomans in Chios for the safe navigation of merchant ships and passengers in the Aegean Sea. The muhassıl is known that the counterpart, together with other military officers, performs security-related duties.

The muhassıls also helped the regional judges in solving the legal problems of the people living in their region. In particular, provisions are sent to Istanbul with the judge and the officer in charge on the island for the resolution of the complaints made by the Ottoman subjects on the island.

Chios was also a candidate on which former Ottoman rulers were sentenced to exile. Crimean Khans and some Ottoman viziers and other government officials

XVIII. Yüzyıl'da Sakız Adası'nda Muhassıllık İdaresine Dair Bazı Bilgiler

had been sentenced to exile on the island. The muhassıl had a responsibility over these people who were exiled to the island.

In this study is tried to give some information about the correspondence administration in Chios, especially in the Ottoman archive documents. In terms of administration, our main sources are these Ottoman archive documents. Due to the special location of Chios in the Aegean Sea, its location in the very center of the Aegean and its special role in controlling all these cruises, the establishment of a special style as the muhassıllık on the island after the Ottoman conquest shows the importance given to the island.

OSMANLI DEVLETİNDE MİSYONER EĞİTİM KURUMLARININ BİR ÖRNEĞİ: ANTEP MERKEZİ TÜRKİYE KOLEJİ*

Servet ÖZKAN

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sakarya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü, servetcayan@mku.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-7113-9136

Makale Geliş Tarihi: 11.03.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 19.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Özkan, S. (2021). Osmanlı Devletinde Misyoner Eğitim Kurumlarının Bir Örneği: Antep Merkezi Türkiye Koleji. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 353-375

Öz

Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat (1839) ve Islahat Fermanının (1856) ilanından sonraki süreç, misyonerlik faaliyetlerinin yoğunlaştığı bir dönemi de beraberinde getirmiştir. Bu dönemin yenilikçi eğitim politikası, hem Osmanlı hem de gayrimüslim cemaatlerin çok sayıda okul açmasını hızlandırmıştır. Bununla birlikte Amerika, Fransa, İngiltere, İtalya ve Almanya'nın başı çektiği devletler, 19. yüzyıl boyunca Osmanlı coğrafyasındaki misyonerlik faaliyetlerinin bir parçası olarak çeşitli eğitim kurumları inşa etmiştir. Özellikle Amerika'nın Osmanlı coğrafyasında açtığı okullar, detaylı misyonerlik çalışmasının sonucunda ortaya çıkmıştır. Amerika'nın öncü misyoner heyeti olan Board (The American Board of Commissioners for Foreign Missions) misyonerleri, Anadolu'yu Batı Türkiye Misyonu, Doğu Türkiye Misyonu ve Merkezi Türkiye Misyonu olmak üzere üç temel bölgeye ayırarak, bu bölgeler içinde birçok eğitim kurumu açmıştır. Merkezi Türkiye Misyununun çekirdeğini oluşturan Antep'te açılan Merkezi Türkiye Koleji (1874), günümüz okullarının öncüsü sayılabilecek kampüs düzeni, bünyesinde açılan tıp bölümü ve hastanesi ile dönemin en önemli eğitim kurumlarından biridir. Kolejin tarihi hakkında pek çok kaynak olmakla birlikte, mimarlık ve sanat tarihi alanında yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu makalede Merkezi Türkiye Koleji, Osmanlı arşivlerinden elde edilen belge ve verilerden yararlanılarak plan, mimari ve sanat tarihi araştırma yöntemleri çerçevesinde incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Antep, Amerikan Board, Merkezi Türkiye Misyonu, Merkezi Türkiye Koleji.

* Bu çalışma, yazar tarafından hazırlanmakta olan "Osmanlı'da Misyonerliğin Mimariye Yansımaları: Tanzimat Sonrası Misyoner ve Azınlık Okulları" konulu doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

A EXAMPLE OF MISSIONARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE OTTOMAN STATE: ANTEP CENTRAL TURKEY COLLEGE

Abstract

In the Ottoman Empire, the process after the announcement of the Tanzimat (1839) and the Islahat Edict (1856) brought with it a period of intensifying missionary activities. The innovative educational policy of this period accelerated the opening of numerous schools by both Ottoman and non-Muslim communities. In addition, foreign states led by America, France, England, Italy and Germany built various educational institutions as part of the missionary activities in the Ottoman geography throughout the 19th century. In particular, the schools opened by America in the Ottoman geography emerged as a result of detailed missionary work. The American Board of Commissioners for Foreign Missions missionaries divided Anatolia into three main regions: The Western Turkey Mission, The Eastern Turkey Mission and The Central Turkey Mission, and opened many educational institutions in these regions. Central Turkey College (1874), opened in Antep, which forms the core of the Central Turkey Mission, is one of the most important educational institutions of the period with a campus layout that can be considered the pioneer of modern schools, a medical department and a hospital opened within it. Although there are many sources about the history of the college, there are no studies conducted in the field of architecture and art history. In this article, Central Turkey College has been examined in terms of plan, architecture and art history by using documents and data obtained from Ottoman archives.

Keywords: *Antep, American Board, The Central Turkey Mission, Central Turkey College.*

Giriş

Osmanlı İmparatorluğunun en uzun yüzyılı olarak anılan 19. yüzyıl, devletin duraklama ve gerileme dönemi sonrasında eski gücünü yeniden kazanmak adına öncelikle askeri alanda olmak üzere idari, hukuki, sosyokültürel ve eğitim alanlarında reformlar yaptığı bir dönemi kapsar. Bu dönemde Osmanlının Avrupa ile yakın ilişkilerde bulunması değişimi kaçınılmaz kılmış ve Batı etkisi Osmanlı'nın kent düzeninde, mimarisinde ve sanatında güçlü bir şekilde hissedilmiştir. Tanzimat Fermanı (1839) ile gelen reformlar, temelde Batının üstün yönlerini tanıyarak onu alt edebilme ve Osmanlı toplumunu modern bir görünüme kavuşturmak için onun teknik donanımını ve kültürünü daha iyi anlamak olmuştur (Yerasimos, 1996: 2). Batı ile yaklaşma Osmanlı idari ve hukuki sisteminde yenilikleri gözler önüne sererken, dönemin başkenti İstanbul ve Anadolu kentlerinin bambaşka bir görünüme bürünmesinde önemli rol oynamıştır. Yeni inşa edilen hastaneler ve kamu yapıları ile çeşitli etkinlikler için tasarlanmış binalar, apartmanlar ve villalar kentlerdeki modern görünümün başyapıtları olmuştur (Colonas, 2000: 373). Geleceği temel seviyeden yeniden inşa etmeye çalışan Osmanlı, her alanda yetişmiş eğitilmiş bireylere ihtiyaç

duymuş ve bu nedenle 19. yüzyıl boyunca eğitime verilen önem artmıştır. Tanzimat öncesinde, imparatorluğun askeri yenilgilerine paralel olarak eğitim de bu alana yoğunlaşmıştır. Fakat eğitimin sadece askeri alanla sınırlı kalması, toplum genelinde başarılı bir eğitim sisteminin gelişimini engellemiştir (Tekeli, 1980: 69). Tanzimat'ın başlattığı yenilik hareketleri sonrasında ise bu düzen değişmiş ve eğitim için temelden bir atılım gerçekleştirilmiştir. Önce sıbyan mekteplerinin ıslah edilmesi ile başlayan bu değişim, Osmanlı topraklarında iptidai, rüşdi, idadi seviyelerinde pek çok eğitim kurumunun önünü açmıştır.

Tanzimat hareketi bütün Osmanlı vatandaşlarını birleştirmeyi, kaynaştırmayı ve tek bir millet olmayı hedeflemiştir. Dolayısıyla bu dönemde Osmanlı eğitim sisteminde de bu anlayışın izlerini sürmek mümkündür. Dönemin en önemli eğitim kurumları arasında sayabileceğimiz Galatasaray Mekteb-i Sultanisi, bütün Osmanlı tebaasından öğrenciyi tek bir çatı altında toplamayı amaçlamıştır. 1868'de Fransa desteği ile açılan okulda Müslüman öğrencilerle Rum, Ermeni, Yahudi ve Bulgar öğrencilerin aynı eğitimi almaları ve ibadetlerini özgürce yerine getirmeleri Osmanlı için oldukça yenilikçi bir yaklaşım olmuştur (Şişman, 1996: 323-326). Bu durum, Tanzimat'ın temelinde yatan eşitlik fikrinin ve eğitime verilen önemin bir yansımasıdır. Ancak, bu alanda yapılan bütün yenilik ve çalışmalara rağmen Osmanlı'nın eğitim sistemini tam olarak oturtmadığı, modern ve laik eğitim düzenini hızla kurumsallaştıramadığı görülür (Ortaylı, 1995: 193,194; Uygun, 2003: 109,110). Bu durum, Tanzimat'ın getirdiği hak ve özgürlüklerle birlikte Osmanlı gayrimüslim cemaatlerin ve yabancı devletlerin Osmanlı coğrafyasında çok sayıda eğitim kurumu açmasını hızlandırmıştır (Vahapoğlu, 1992: 69; Haydaroğlu, 2002: 183; Uygun, 2003: 109-110).

Yabancı devletlerin Osmanlı topraklarında açtığı okullar, aslında misyonerlik çalışmalarının bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Tanzimat öncesinde yabancı devletlere tanınan kapitülasyonların bir parçası olan misyonerlik çalışmaları, 19. yüzyılda hızlı bir artış göstererek geniş kitlelere ulaşmış ve Osmanlı'nın eğitim politikasını etkilemiştir (Akgün, 1998: 50; Kocabaşoğlu, 1999: 240). Tanzimat sonrasında bu okulların sayıca artmasında; misyonerlerin daha bilimsel temellere oturan eğitim anlayışı, Osmanlı'nın siyasi, ekonomik vb. birçok konuda Batı'ya borçlanması ve misyonerlik çalışmalarının kapitülasyonların bir devamı olarak algılanması etkili olmuştur (Tozlu, 1999: 337; Akyüz, 2019: 175).

İmparatorluk sınırları dâhilindeki yabancı eğitim kurumları başta Fransa olmak üzere, İngiltere, Amerika, İtalya, Avusturya ve Rusya tarafından açılmıştır. Bunlar içinde Almanya, Avusturya ve İtalya'ya ait okullar, 19. yüzyılın sonlarında kurulmasına rağmen sayıları hızla artış göstermiştir (Ortaylı, 1995: 192,193). Protestanların koruyucusu konumunda olan Amerika ise daha detaylı ve kapsamlı çalışmaları ile 19. yüzyılın sonlarına kadar yaklaşık 400 eğitim kurumu açmıştır (Ortaylı, 2018: 151). Amerikan eğitim kurumlarının bu kadar hızlı artmasında şüphesiz ki Amerikan Board misyoner birliğinin (*The American Board of Commissioners for Foreign Missions*) önemli katkısı bulunmaktadır. 1810'da Boston'da kurulan bu birlik, ilk misyonerini

1820'de Osmanlı topraklarına göndermiş; Batı Türkiye Misyonu, Doğu Türkiye Misyonu ve Merkezi Türkiye Misyonu olmak üzere 3 temel bölgede detaylı ve planlı çalışmalar yürütülmüştür (Kocabaşoğlu, 1999: 342; Kılıç, 2006: 337). Merkezi Türkiye Misyonu, bu bölgeler içinde en fazla Protestan cemaate sahip olma özelliğini taşıyarak, Amerikan misyonierleri için önemli bir konum elde etmiştir. Antep, Maraş, Adana, Haçin, Antakya, Tarsus, Urfa ve Halep gibi önemli yerleşimleri içine alan Merkezi Türkiye Misyonusunun baş şehri, 5 istasyon ve 20 uç istasyonu ile Antep olmuştur (Kocabaşoğlu, 1989: 94, 143; Barton, 2010: 115).

Amerikan Board misyonierleri, merkez konumundaki Antep'te kızların ve erkeklerin eğitimleri için birçok okul açmıştır. Bunlardan en önemlisi ise Osmanlı'daki Amerikan kolejleri içinde üçüncü sırada yer alan ve misyonierlerin Anadolu'da açtıkları ilk kolej olan Merkezi Türkiye Koleji'dir (Taşkın, 2012: 417). Bu çalışmada Merkezi Türkiye Koleji, tarihi ve mimari özellikleri ile detaylı olarak incelenmiştir.

1. Antep Merkezi Türkiye Koleji

1.1. Kolejin Tarihi

Osmanlı arşiv belgelerinde Antep Osmanlı Merkez Mektebi, Maarif Amerika Mektebi veya Merkezi Türkiye Koleji olarak adı geçen yapının 1876 yılında inşa edildiği belirtilmektedir (BOA, Y. PRK. MF, 4/36; BOA, Y. PRK. MF, 4/66; BOA, Y. PRK. MF, 3/30). Fakat kolejin, 27 Mart 1874 tarihinde Massachusetts eyalet meclisi yetkisiyle resmen kurulduğu ve Osmanlı tarafından 15 Ocak 1878'de ruhsata bağlandığı öğrenilmektedir (Anonim, 1906: 6). 11 Eylül 1876'da düzenli eğitim hayatına başlayan kolejin ilk binası 1878'de tamamlanmış ve 1880'de ilk mezunlar verilmiştir (Anonim, 1906: 7). Yapının kurulduğu arazi, Antep'in köklü ailelerinden Kethüdazade Hacı Taha Efendi tarafından bağışlanmış ve Antep'in diğer önde gelen aileleri de kolejin kuruluşu aşamasında destek sağlamıştır (Alan, 2015: 267). Ayrıca, Antepli Müslümanlar, Katolikler, Yahudiler, Gregoryenler ve Protestanlar yapının kuruluşuna katkıda bulunmuştur (Anonim, 1906: 7, 8; Taşkın, 2007: 117).

Merkezi Türkiye Koleji; hazırlık bölümü, tıp bölümü ve fen bölümlerinden meydana gelen ve erkek öğrencilere 4 yıllık eğitim veren bir kurumdur. Merkezi Türkiye Misyonusunun ana kentinde kurulan bu koleje Antep dışından öğrenciler de rağbet göstermiş ve 1878'den itibaren kolej yatılı öğrencileri de kabul etmiştir (Taşkın, 2012: 418). Hem kolejde hem de kolejin tıp bölümünde günümüz modern eğitim kurumlarının müfredatında da gördüğümüz oldukça geniş yelpazede dersler verilmiştir (Kocabaşoğlu, 1989: 182; Doğanay, 2009: 29). Kolejin en önemli özelliklerinden birisi, Tıp Bölümü öğrencileri için bir uygulama alanı olan hastanenin açılması olmuştur. Kolej müdürü Dr. Tillman C. Trowbridge, hastanenin kurulmasında önemli rol oynamış ve Antep'teki ilk Amerikan misyonier olan Dr. Azariah Smith anısına 1880 yılında bir hastane inşa edilmiştir (Anonim, 1910: 50; Yücel, 2017: 173)¹.

¹Dr. Azariah Smith'in daha önceden Antep'te bir hastane binası inşa ettiği kaynaklarda belirtilmektedir. Uğuroğlu Barlas, Dr. Azariah Smith'in 1847-1848 yıllarında Antep'te bir Protestan kilisesi ile yüksek bir tepe üzerinde hastane kurduğunu ifade etmiştir (Barlas 1971: 18-19). Gülbadi Alan ise Öksürük Deliği olarak

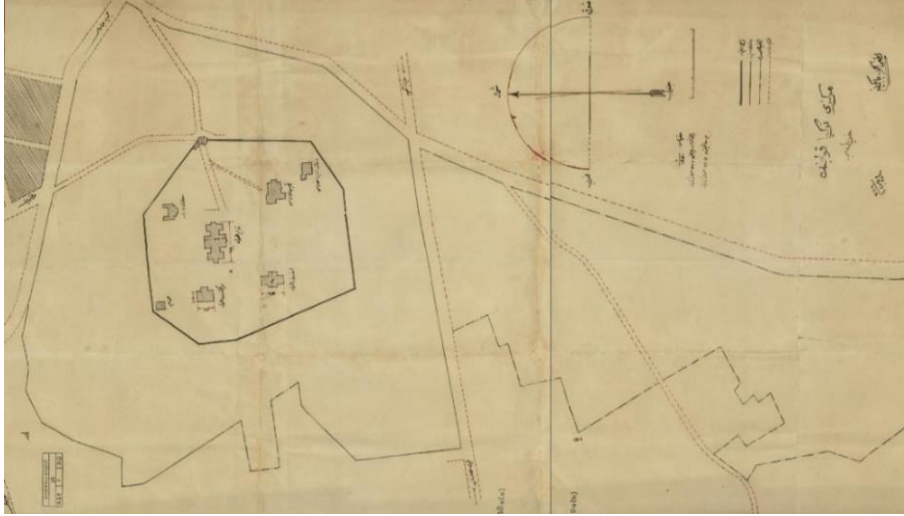
Dr. Azariah Smith'in arkadaşlarının bağışları ile kurulan hastaneye, *Azariah Smith Memorial Hospital* adı verilmiştir (Anonim, 1910: 50). Kolejin Tıp Bölümünde yetişen öğrenciler, aynı zamanda hastanenin personel ihtiyacını karşılamıştır (Taşkın, 2012: 418).

1.2. Kolejin Konumu ve Mimarisi

Merkezi Türkiye Koleji, farklı yapıları bünyesinde barındıran bir kampüs tasarımı sahiptir. Tarafımızca yapılan araştırma ve incelemelerde, bu büyük yapı kompleksinden günümüze sadece bir yapının ulaştığı tespit edilmiştir. Ancak, koleje ait arşiv belgeleri ve tarihi resimler, yapıları tanımlamayı mümkün kılmaktadır.

19. yüzyılda Antep yerleşim merkezinin dışında bulunduğu anlaşılan kolej, etrafı duvarlarla çevrili büyük bir arazi üzerine kurulmuştur. Osmanlı arşivlerinden elde edilen 1914 tarihli bir belgede, kolej yerleşim alanı ve bu alan içindeki yapılar görülebilmektedir (Şekil 1, 2). Bu belgeye göre merkezde ana bina (Trowbridge Hall), bunun kuzeybatısında Dickinson Yemek Salonu, güneybatısında ise Andrews Hall yer almaktadır. Yemek Salonunun kuzeyinde küçük ölçülerde bir hamam, ana binanın kuzeydoğusunda muallim evi, güneyde kolej başkanı ve Dr. Spheard'ın evi bulunmaktadır. Kolej kampüs girişi ise doğu yönde yer almaktadır.

Şekil 1: Merkezi Türkiye Kolejinin 1914 Yılı Yerleşim Planı



Kaynak: BOA, ŞD., 231/1

Kampüs merkezindeki ana bina, büyük bir çalışma salonu, on adet derslik, kütüphane, müze, laboratuvar, yatakhane ve yatılı bölüm öğrencilerinin konaklaması için düzenlenmiş çeşitli birimlerden meydana gelen çok işlevli bir yapıdır (Anonim, 1906: 9). Eski çizim ve resimlerden hareketle tanımlanabilen bu bina, merkezde

adlandırılan mevkide, kolejden daha önce (1848) Dr. Azariah Smith tarafından bir hastane ve bir gözlemevinin kurulduğunu belirtmektedir.

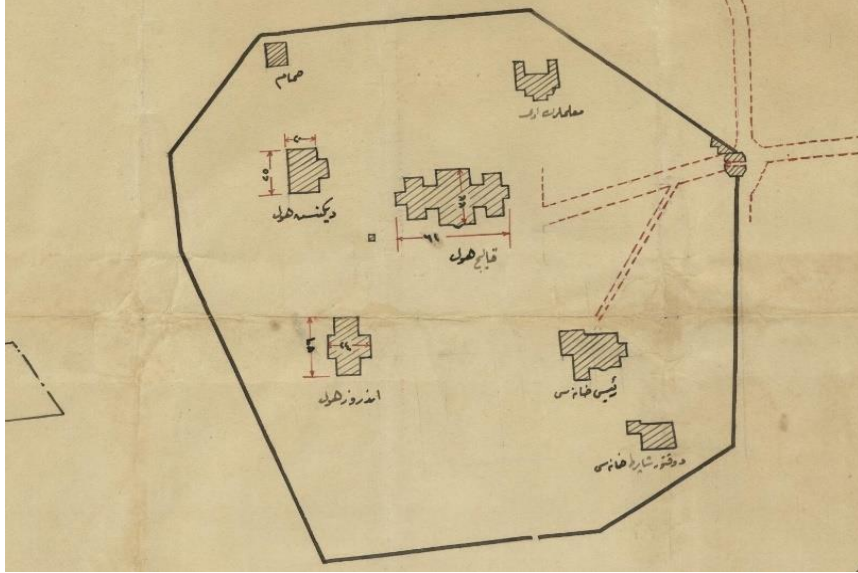
kuzey-güney doğrultuda uzanan dikdörtgen bir çekirdek ile buna doğu ve batı yönlerde haç şeklinde birleşen kollardan oluşmaktadır (Şekil 2). Bir bodrum kat üzerine üç katlı olarak inşa edilen yapının girişi güney cephede yer almaktadır. Cephenin merkezinde, yapı ile bütünleşerek düşey yönde uzanan ve alınlıktan dışarı taşan yuvarlak kesitli bir kule bulunmaktadır (Şekil 3). Ayrıca, doğu cephenin merkezinde yapıya sonradan eklendiği belirtilen² kare kesitli bir saat kulesi yer alır. Cepheleri yuvarlak kemerli pencere ve kapı açıklıkları ile hareketlendirilen yapıda, yuvarlak kemerli ikiz pencerelere de yer verildiği görülmektedir. Üçgen alınlıkla sonlanan cephe bitiminde ise küçük yuvarlak pencereler dikkat çekmektedir. İki renkli taşlarla dışa çıkıntı yapan pencere kemerleri, cepheye hareketlilik kazandırmıştır. Ayrıca, yapının köşelerinde şaşırtmalı olarak dizilmiş taş sıraları ve kat silmeleri ile bu hareketlilik devam ettirilmiştir.

Ana binanın kuzeybatısında bulunan Dickinson Yemek Salonu, Bayan Mary tarafından 1906 yılında kurulmuştur (Anonim, 1906: 9; Taşkın, 2007: 119). Yapılan arşiv çalışmalarında, yapının kat planlarını gösteren bir belgeye ulaşılmıştır (Şekil 4, Çizim 1). Yapı içindeki bütün mekânların tek tek belirtildiği bu plana göre bina, bir bodrum kat üzerine iki katlı olarak inşa edilmiştir. Birinci katta, küçük bir giriş holü ve bunun solunda çamaşırhane, sağında mutfak, arkasında ise kıyafet odası yer almaktadır. Mutfaktan açılan bir kapıdan gerideki kilere ve kömürlüğe ulaşılmaktadır. Bu birimlerin her biri, küçük ölçülerde kare ve dikdörtgen mekânlar şeklinde tasarlanmıştır. Ayrıca bu katta, diğer mekânlarla herhangi bir bağlantısı olmayan ve doğrudan dışarıya açılan bir marangoz odası bulunmaktadır. Yapının ikinci katında ise büyük bir dikdörtgen salon şeklinde yemekhane, küçük bir yönetici odası, revir ve ambar evi yer almaktadır. Çatı katı çamaşır kurutma odası olarak işlev görmüştür.

²Yarım saatleri bildiren bu kule, kolejden mezun olan bir öğrenci tarafından yaptırılmıştır. Bkz. Taşkın, 2007: 118.

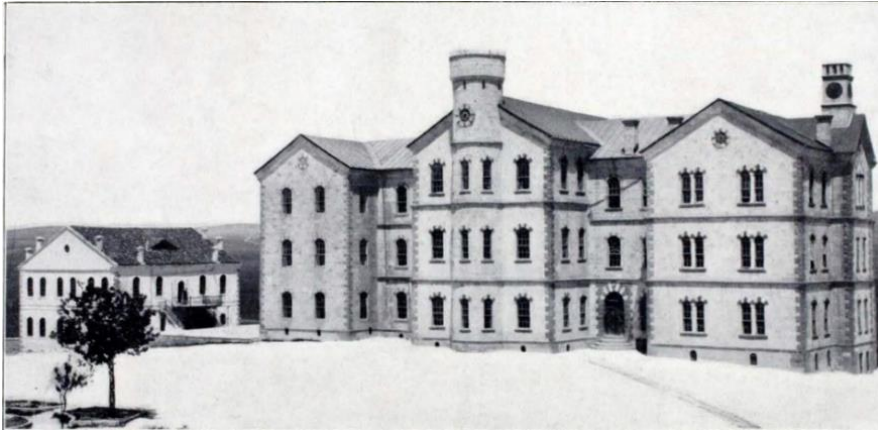
Servet Özkan

Şekil 2: Merkezi Türkiye Kolejinin 1914 Yılı Yerleşim Planı Detayı



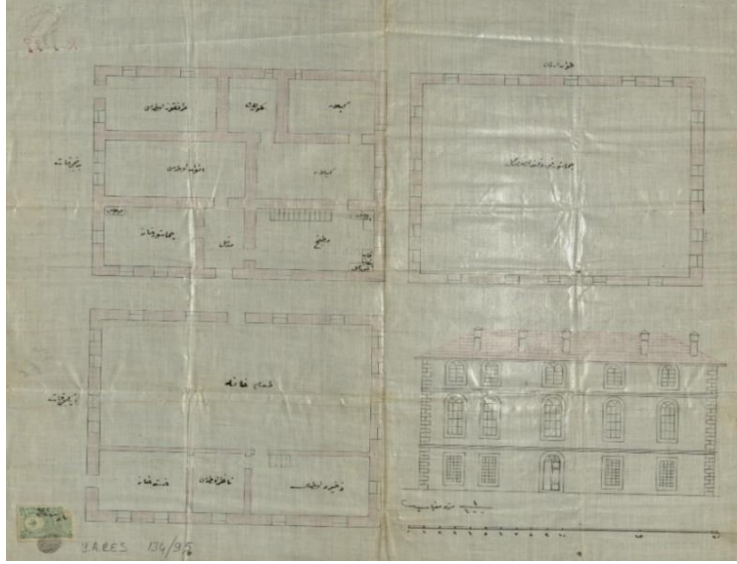
Kaynak: BOA, ŞD., 231/1

Şekil 3: Kolej Ana Binası (Sağda) ile Dickinson Yemek Salonunun (Solda) Tarihsiz Bir Fotoğrafi



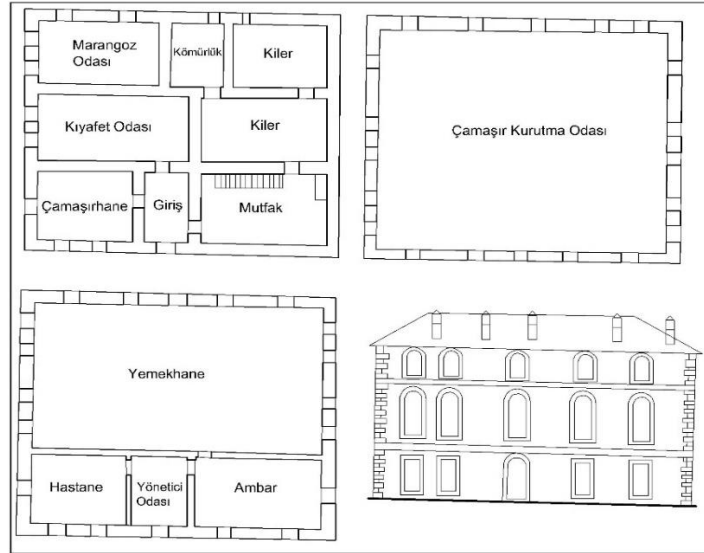
Kaynak: Bulletin of Central Turkey Collge at Aintab

Şekil 4: Dickinson Yemek Salonu'nun Osmanlı Arşivindeki Planı



Kaynak: BOA, Y.A. RES.,134/95

Çizim 1: Dickinson Yemek Salonu'nun Planı



Kaynak: Arşivdeki Özgün Belgeden İşlenerek

Aynı belgede yer alan cephe çizimine göre, alt katta dikdörtgen üst katlarda yuvarlak pencere açıklıklarına yer verilmiştir. Giriş kapısı yuvarlak kemerlidir. Ana binada olduğu gibi yapının köşeleri şaşırtmalı olarak dizilmiş taş sıraları ile hareketlendirilmiş ve katlar arası ayırım silmelerle vurgulanmıştır. Yapı kırma çatı ile örtülmüştür. Binanın görüldüğü tarihsiz fotoğraf ile bu belgedeki çizim karşılaştırıldığında, kuzey ve güney cephelerde pencere sayısının bir arttırılarak (6 pencere) uygulandığı anlaşılmaktadır (Şekil 3, 4).

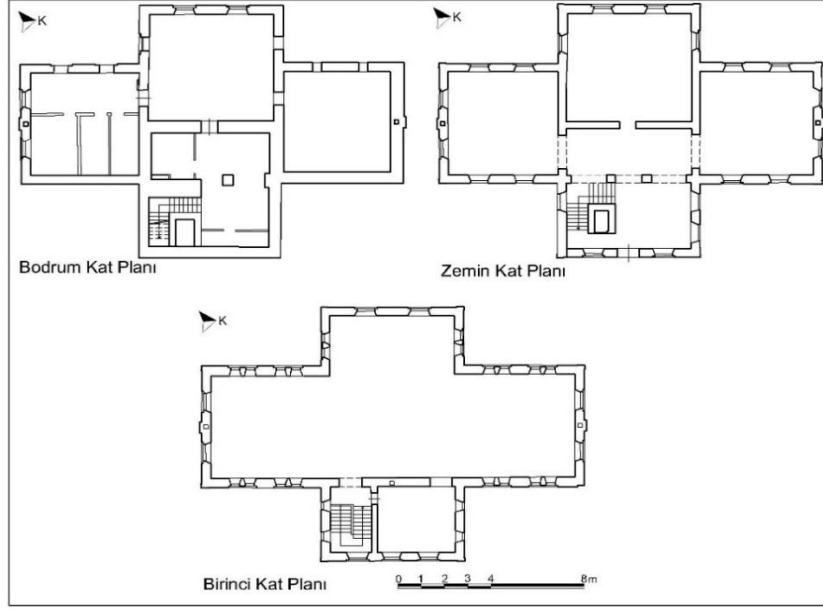
Merkezi Türkiye Koleji'nden günümüze ulaşan tek yapı, ana binanın güneybatısında bulunan Andrews Hall binasıdır. Miss Lucy Andrews tarafından 1913'te yaptırılan bu bina kolejin kütüphanesi olarak kullanılmıştır (Taşkın, 2007: 119). Günümüzde Gaziantep Şahinbey ilçesi, Kolejtepe Mahallesi, Yeşil Cami Caddesi, 2093 Ada, 1 Parsel'de, Gaziantep Şahinbey Belediyesinin bulunduğu alan içinde yer alan yapı, İslam ve Bilim Tarihi Müzesi olarak kullanılmaktadır. Haçvari planlı kütüphane binası, bir bodrum kat üzerine 2 katlı olarak inşa edilmiştir (Çizim 2). Yapının zemin katına giriş, doğu cephenin ortasında yer alan düz kapı açıklığından sağlanmaktadır. Kapıdan hemen sonra küçük bir mekândan ibaret giriş holüne varılmaktadır. Giriş holünün güneyinde katlar arası bağlantı sağlayan merdivenlerin bulunduğu merdiven holü, batısında ise orta hole geçiş veren iki yuvarlak kemer açıklığı yer almaktadır. Güney yöndeki üçüncü kemer ise merdiven holüne açılmaktadır. Orta holün kuzeyinde, güneyinde ve batısında birbirlerine yakın ölçülerde kare planlı üç mekân bulunmaktadır (Şekil 5). Kuzey ve güneydeki mekânlara yuvarlak kemerli birer açıklıktan, batıdakine ise yuvarlak kemerli bir kapıdan ulaşılmaktadır. Pencereler, mekânların daha fazla ışık almasına yönelik olarak içe doğru verrev bir şekilde genişlemektedir.

Yapının bodrum katı ise zemin kat planına benzer bir düzen göstermekle birlikte, orta holün kuzey ve güneydeki mekânlarla herhangi bir bağlantısı yoktur (Şekil 6). Orta hol, günümüzde çok amaçlı salon işlevi gören batıdaki mekâna geçiş sağlamaktadır. Bu salonun kuzey ve güney duvarlarındaki birer kapı ile yandaki mekânlara ulaşılmaktadır. Çok amaçlı salon dışında bu katta, kütüphane, bilgisayar odası ve tuvalet gibi çeşitli birimler bulunmaktadır.

Yapının birinci katı diğer katlardan farklı bir düzen sergilemektedir. Bu katta, merdiven holünün kuzeyinde küçük kare planlı bir mekâna yer verilmiştir. Haçvari planın üç kolunu oluşturan diğer mekânlar ise aralarında herhangi bir bölme duvarı olmaksızın tek ve büyük bir salon şeklinde düzenlenmiştir (Şekil 7). Bu katta da pencereler içe doğru verrev olarak genişlemektedir (Şekil 8).

Osmanlı Devletinde Misyoner Eğitim Kurumlarının Bir rneđi: Antep Merkezi Türkiye Koleji

Çizim 2: Andrews Hall Bodrum, Zemin ve Birinci Kat Planları



Kaynak: Gaziantep Kültür Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu'ndan İşlenerek

Şekil 5: Zemin Kat Orta Hol



Kaynak: S. zkan

Servet Özkan

Şekil 6: Bodrum Kat İç Mekân



Kaynak: S. Özkan

Yapının cephe tasarımı simetrik bir düzende olmakla birlikte, pencerelerin katlara göre farklı olduğu görülmektedir. Bodrum katta kapı ve pencere açıklıkları düz iken, zemin katta yuvarlak kemerli pencerelere yer verilmiştir. Birinci katta ise hem düz hem de yuvarlak kemerli pencerelerle karşılaşılmaktadır. Ancak buradaki düz pencereler, yan yana iki dikdörtgen pencere şeklinde olup, üstten tek bir lento ile birbirine bağlanmış ve bir çerçeve içine alınmıştır (Şekil 9). Yapının haç plan şemasını oluşturan kuzey, güney, doğu ve batı cepheler üçgen bir alınlık ile sonlanmaktadır. Kuzey ve güney cephelerin ortasında, çatıdaki bacaların çıkıntıları uzanmaktadır. Batı cephede de bir baca yer almakta, fakat bunun cephede herhangi bir çıkıntısı bulunmamaktadır. Giriş cephesinde ise alınlık yuvarlak hatlarla çatıdan yukarı taşırılmış ve alınlık ortasında küçük bir yuvarlak pencereye yer verilmiştir (Şekil 10). Yapının köşelerinde kolej ana binası ve Dickinson Yemek Salonu'nda olduğu gibi şaşırtmalı olarak dizilmiş taş sıralarına yer verilmiştir.

Yöreye özgü keymih taşı (sert kalker) ile inşa edilen kolejin cephe üçgen alınlıklarında, köşelerde ve pencere kemerlerinde siyah taşlar kullanılmıştır. Müzeye dönüştürülen yapının iç mekân zemin döşemeleri özgün halini yitirmiş, seramik ve ahşap malzemelerle yenilenmiştir. Kapı ve pencere doğramaları ile metal destekler üzerine oturtulan tavan ahşap döşemesinin yenilendiği anlaşılmaktadır. Yapıda herhangi bir süsleme ögesi bulunmamaktadır.

Osmanlı Devletinde Misyoner Eğitim Kurumlarının Bir rneđi: Antep Merkezi Türkiye Koleji

Şekil 7: Birinci Kat İ Mekân



Kaynak: S. zkan

Şekil 8: İ Mekân Pencere Detayı



Kaynak: S. zkan

Servet Özkan

Şekil 9: Andrews Hall Batı Cephesi



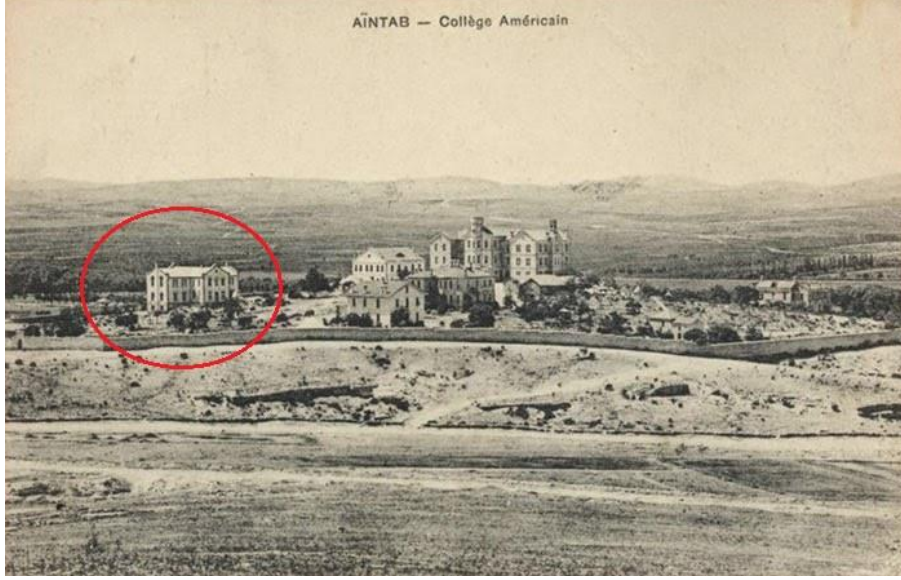
Kaynak: S. Özkan

Şekil 10: Andrews Hall Doğu (Giriş) Cephesi



Kaynak: S. Özkan

Şekil 11: Kolej Kampüs Alanının Tarihsiz Bir Fotoğrafi



Kaynak: <https://www.dunyabulteni.net/bir-zamanlar/osmanli-doneminde-misyoner-okullari-h280615.html> Erişim Tarihi: 14.01.2021

Kolej Tıp Bölümünün uygulama sahası olan hastane binası ise kampüs bölgesinin dışında, kent merkezine yakın konumda inşa edilmiştir. Yapı günümüzde Gaziantep Şahinbey İlçesi, Tepepaşı Mahallesi, 1972 Ada, 3 Parsel’de yer almaktadır. Hastane, bir ana bina ve Marston Binası olarak adlandırılan yapılardan meydana gelmiştir. Ana binada, erkekler ve kadınlar koğuşu, ameliyathane ve hastalara özel birimler bulunmaktadır. Marston Binası ise Londra’dan Bayan Ann Marston’un yaptığı bağışla 1905’te inşa edilmiş (Yakar-Yaprak Pusat, 2014: 38; Uzun-Aygün, 2019: 394) ve çoğunlukla göz vakaları ile ilgili klinikler, ameliyathane ve dispanserden meydana gelmiştir. Dışardan duvarlarla soyutlanmış bir arazi içinde yer alan hastane binalarının yanı sıra aynı alanda diğer ihtiyaçlar için bir yapı ve bir de hekim konutu olduğu kaynaklardan öğrenilmektedir (Anonim, 1906: 51).

Bir bodrum kat üzerine iki katlı olarak yükselen hastane ana binasının, zamanla eklenen kanatlarla “H” plan şemasını yansıttığı anlaşılmaktadır. Katlar, ortada “U” şeklinde dolanan bir koridor ve bu koridora açılan koğuş ve diğer birimlerden oluşmaktadır. Yapının cepheleri zamanla yapılan müdahaleler sonucu değişikliğe uğramıştır. Doğu bloğun cephelerinde yuvarlak kemerli pencereler bulunurken, batı blokta yuvarlak kemerli ikiz pencerelere de yer verilmiştir (Şekil 12). Ayrıca bu bloğun cephe köşelerinde şaşırtmalı olarak dizilen taş sıraları ile kolej kampüs alanındaki binalara benzer bir üslup oluşturulmuştur.

Hastane ana binasının kuzeydoğusundaki Marston Binası, günümüzde acil servis olarak kullanılmaktadır (Şekil 13). İki katlı olarak inşa edilen yapı, ortada kuzey-

Servet Özkan

güney doğrultuda bir koridor ve koridorun iki yanında kapıları buraya açılan çeşitli birimlerden oluşmaktadır. Çok fazla değişikliğe uğramadan günümüze ulaşan yapının, cephelerinde yuvarlak kemerli kapı ve pencere açıklıklarına yer verilmiştir. Girişin iki yanında, saçak altına kadar uzanan ve saçak altındaki kademeli silmelerle birleşen derinliği kısa plasterler yer almaktadır. Kapı ve pencere kemerleri ile plasterlerde iki renkli taş işçiliği dikkat çekmektedir. Yapının köşeleri yine şaşırtmalı taş dizileri ile hareketlendirilmiştir.

Hastaneye ait her iki bina da keymih taşından (sert kalker) inşa edilmiştir. Yapıların iç mekân zemin ve tavan döşemeleri günümüz ihtiyaçlarına yönelik malzemelerle yenilenmiştir. Martston Binası çatısında çokgen kesitli taş bacalar yer almaktadır. Önceden ana binanın çatısında da olduğu anlaşılan bacalar, çeşitli müdahalelerle ortadan kalkmıştır.

Şekil 12: Hastane Ana Binasının Batı Kanadı



Kaynak: S. Özkan

Şekil 13: Marston Binasının Kuzey Cephesi



Kaynak: S. Özkan

2. Karşılaştırma ve Değerlendirme

Osmanlı İmparatorluğunda 19. yüzyıl boyunca yoğunlaşan misyonerlik çalışmalarında özellikle Amerikan misyonerlerinin oldukça aktif olduğu görülür. Misyonerlerin Anadolu coğrafyasındaki faaliyetleri, toplumun eksikliğini en fazla hissettiği eğitim ve sağlık alanlarına yoğunlaşmıştır. Özellikle eğitim alanında görülen eksiklik misyonerleri bu alanda daha verimli çalışmaya itmiş ve başta İstanbul olmak üzere Anadolu'nun çeşitli yerlerinde eğitim kurumları inşa edilmiştir. Bu çalışmanın konusu olan Merkezi Türkiye Koleji, Amerikan misyonerlik faaliyetlerinin Osmanlı coğrafyasındaki en önemli kurumlarından biridir. Anadolu'nun güneyindeki çalışmalar için bir merkez nokta konumunda olan Antep'te açılan kurum, yakın kentlerden pek çok öğrenciye de kapılarını açarak daha geniş kitlelere hitap etmiştir. Konum itibari ile kent merkezine uzak bir noktada yer alan kolejin, diğer Amerikan eğitim kurumları ile benzer bir kuruluma sahip olduğunu söylemek mümkündür. Zira Amerikan misyonerlerinin açtığı pek çok okulun, şehir merkezinin biraz dışında ya da kentin yüksek bir noktasında, her yerden algılanabilen ve hâkim konumu ile dikkat çeken yapılar olduğunu söylemek mümkündür. Adana Haçin Amerikan Kız Koleji (1881) (Şekil 14), Merzifon Anadolu Koleji (1864), İstanbul Robert Koleji (1871), Talas Amerikan Koleji (1871) ve Harput (Fırat) Amerikan Koleji (1878) bu konuya örnek teşkil eden Amerikan okulları arasında sayılabilir. Şüphesiz ki büyük ölçekli yapı inşasında geniş bir parsel ihtiyacı duyulması, Amerikan okullarının kent merkezinden uzaklaşmasında önemli bir etken olmuştur.

Servet Özkan

Merkezi Türkiye Koleji binalarının genel olarak simetrik bir plan tasarımında inşa edildiği görülür. Kolejin ana binasının planı hakkında elimizde detaylı bir veri yoktur, fakat Dickinson Yemek Salonu ve Andrews Hall binasının bu özellikleri yansıttığını söylemek mümkündür. Her katta farklı bir iç mekân tasarımı sergileyen bu yapılar, simetrik ve yalın bir düzene sahiptir. Andrews Hall binasının haçvari plan şeması kiliseleri akla getirirse de hol ve etrafında sıralı mekân tasarımı ile farklı bir düzeni yansıtır. Bir kütüphane için bu planın tercih edilmiş olması farklılık oluşturmakla birlikte, kolejin bünyesinde herhangi bir ibadet mekânının bulunmaması, inancın şekilsel olarak bu yapıda uygulanmış olması ile açıklanabilir. Daha açık ifade edecek olursak, Protestan (Presbiteryen) inancına göre herhangi bir mekâna kutsallık atfedilmez. Hiçbir mekân bu amaç için yeterli değildir ve Protestanlar için vaaz, dua, vaftiz gibi dini eylemler kutsal sayılmaktadır (Sağ, 2019: 287). İstanbul ve Anadolu'nun çeşitli yerlerinde açılmış Amerikan eğitim kurumları arasında ibadethanesi olan sınırlı sayıda yapı bulunması da bunun en belirgin örneğidir. Dolayısıyla Merkezi Türkiye Koleji bünyesinde varlığı bilinen bir ibadet mekânının olmaması, bu ritüelin yine vaaz ve dualar ile yapıldığını göstermekle birlikte, Andrews Hall binasında inancın sembolik olarak plana yansıtıldığını söylemeyi mümkün kılmaktadır.

Kolejin yapılarının mimarı ve proje müellifi hakkında herhangi bir bilgi mevcut değildir. Ancak, 19. yüzyılda dış devletlerin açtığı okullarda plan ve projelerin yabancı mimarlar tarafından hazırlandığı bilinmektedir. Merzifon Anadolu Koleji ve Adana Tepebağ Amerikan Kız Koleji gibi bazı Amerikan okullarına ait çizimlerde yabancı mimarların imzasının bulunması bunu destekler niteliktedir (Kırbaş, 2019: 91; BOA., İ.MF.,16/33). Bu nedenle Antep Merkezi Türkiye Koleji binalarının da yabancı mimar ya da mimarların elinden çıktığını söylemek mümkündür.

Şekil 14: Adana Haçın Amerikan Kız Koleji



Kaynak: <https://www.houshamadyan.org/tur/haritalar/adanavilayeti/hacin/din/misyonerler.html> Erişim Tarihi: 08.03.2021

Osmanlı Devletinde Misyoner Eğitim Kurumlarının Bir Örneği: Antep Merkezi Türkiye Koleji

Kolej yapılarının cephe tasarımına genel olarak baktığımızda eklektik bir üslup anlayışı söz konusudur. Simetrik pencere düzeni, kat silmeleri, üçgen alınlık gibi unsurların Neo-klasik üslup anlayışını yansıttığı görülür. Ancak, kolej ve hastane binalarının pencere ve kapı kemerleri ile cephelerinde gördüğümüz iki renkli taş işçiliği, 19. yüzyıl sonu ile 20. yüzyıl başlarında Antep'te inşa edilmiş cami, kilise ve han gibi pek çok yapıda karşımıza çıkan bir uygulamadır. Buna örnek olarak verebileceğimiz St. Mary Kilisesi (Kurtuluş Camii) (1892), Kendirli Kilisesi (1903), Alaüddevle Camii (1901), Kürkçü Han (1890), Budeyri Han (19. yy. sonu) ve Bayaz Han'ın (1901) cephelerinde görülen iki renkli taş işçiliği, dönemin modasına uygun olarak kolej binalarının tasarımını da etkilemiştir denebilir. 19. yüzyıldan daha önceleri de Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da yaygın olan iki renkli taş geleneğinin, Antep'te yerel ustaların da becerisi ile zenginleştiğini ve kolej binalarının cephe biçimlenişine katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür.

Koleje ait yapıların köşelerinde şaşırtmalı taş dizileri ile oluşturulan hareketlilik, dönemin birçok kamu yapısında karşılaştığımız bir uygulamadır. 19. yüzyılda Osmanlı yerli ve yabancı eğitim kurumları, belediye binaları (Şekil 17) ve askerlik şubeleri gibi yapılarda karşılaşılan bu tasarımın, Tanzimat sonrasında inşa edilen binaların cephelerinde sıklıkla tercih edildiği ve kolejin tasarımını da etkilediği söylenebilir (Topçubaşı, 2009: 259-260, 331-332, 340-341; Erkan, 2009: 188; Tokmak, 2012: 86-87; Beşli vd., 2017: 66; Kolay, 2019: 322, 325; Bozdağ, 2019: 135, 137, 162).

Şekil 16: Antep St. Mary Kilisesi



Kaynak: S. Özkan

Şekil 17: Şam Belediye Binası



Kaynak: Servet-i Fünun Dergisi, Sayı 302. <http://www.servetifunundergisi.com/sam-i-serif-daire-i-belediyesi-ortada/> Erişim Tarihi: 12.02.2021

3. Sonuç

Tanzimat dönemi sonrasında Osmanlı topraklarında yoğunlaşan misyonerlik hareketinin baş yapıtlarından biri olan Merkezi Türkiye Koleji; konumu, yerleşim düzeni, simetrik tasarımı ve cephe düzeni ile Anadoludaki diğer Amerikan okullarına paralel bir gelişim göstermektedir. Buna karşın koleje ait yapılar, hem Batılı hem de yerel unsurların bir arada kullanıldığı bir üslubun eseri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yerel etkileri bünyesinde ustaca harmanladığı görülen kolej binalarının, bu özeliği ile kendine özgü bir mimari tasarım sergilediğini söylemek mümkündür. Osmanlı arşivlerinde yer alan planlar ve misyonerlerin hazırladığı kolej bültenlerinden de yararlanılarak plan ve mimari açıdan değerlendirilen Merkezi Türkiye Koleji, Anadolu'nun güneyindeki misyonerlik çalışmalarından günümüze uzanan önemli bir eğitim kurumudur.

Kaynakça

Arşiv Belgeleri

BOA, Osmanlı Arşivi, İrade-i Maarif (İ. MF.), No: 16, Gömlek No: 33.

BOA, Osmanlı Arşivi, Yıldız Perakende Evrakı Maarif Nezareti Maruzatı (Y. PRK. MF), No: 3, Gömlek No: 30.

BOA, Osmanlı Arşivi, Yıldız Perakende Evrakı Maarif Nezareti Maruzatı (Y. PRK. MF), No:4, Gömlek No: 36.

Osmanlı Devletinde Misyoner Eğitim Kurumlarının Bir Örneği: Antep Merkezi Türkiye Koleji

BOA, Osmanlı Arşivi, Yıldız Perakende Evrakı Maarif Nezareti Maruzatı (Y. PRK. MF), No: 4, Gömlek No: 66.

BOA, Osmanlı Arşivi, Şura-yı Devlet (ŞD.), No: 231, Gömlek No: 1.

Yayınlar

Akgün, S. (1998). 19. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda Sosyokültürel Etkilerin Amerika Boyutu, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Problemler, Araştırmalar, Tartışmalar: I. Uluslararası Tarih Kongresi*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Akyüz, Y. (2019). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000- M. S. 2019)*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alan, G. (2015). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Amerikan Protestan Okulları*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Anonim (1906). *General Catalogue of Central Turkey College Aintab, Turkey, Asia*, Beirut: American Press.

Anonim (1910). *Bulletion of Central Turkey College at Aintab (1910)*, Aintab: Cental Turkey College.

Barton, J. L. (2010). *Türkiye'de Gündoğumu*, İstanbul: Yeditepe Yayınevi.

Beşli, A. - Menekşe Çalıkçı, A. N. - Eraslan, Z. (2017). *Objektiften Yansıyanlarla II. Abdülhamid Döneminde Eğitim*, İstanbul: Üsküdar Belediyesi.

Bozdağ, B. (2019). *Kocaeli'de 19 YY. Fransız Misyoner Okullarının İzmit St. Barbe Koleji Örneğinde Koruma Önerisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.

Colonas, V. S. (2000). Osmanlı İmparatorluğu Kent Merkezlerinde Gayrimüslimler Tarafından Kamusal ve Özel Mekânların Oluşturulması: 19. Yüzyıl Sonlarında İstanbul'daki Rum Mimar ve Misyonerler, *Osmanlı Mimarlığının 7 Yüzyılı: Uluslarüstü Bir Miras*, İstanbul: Yem Yayın, s. 372-378.

Doğanay, R. (2009). Amerikalıların Antep Misyonunun Kuruluş ve Faaliyetleri Hakkında Bir Deneme, *History Studies*, S. 1/1, s. 17-34.

Erkan, P. (2009). *Tanzimat'tan Cumhuriyete Galata-Şişli Güzergâhındaki Gayrimüslim Cemaat Okulları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Haydaroğlu, H. (2002). Osmanlı İmparatorluğu'nda Yabancı Okullar, *Türkler*, C. 14, Ankara, s. 181-188.

Kılıç, R. (2006). Misyonerlik ve Türkiye'ye Yönelik Misyoner Faaliyetleri, *TÜBAR*, S. 19, Niğde, s. 327-342.

Kırbaş, A. (2019). *Geç Osmanlı Döneminde Bir Misyoner Yerleşkesi: Merzifon Anadolu Koleji*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kocabaşoğlu, U. (1999). XIX. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda Amerikan Okulları, *Osmanlı Ansiklopedisi*, C.5, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, s. 340-349.

Kolay, E. (2019). Arşiv Belgeleri Işığında Amasya Mülkiye İdadi Mektebi Binası, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 12, S. 64, s. 318-328.

Ortaylı, İ. (1995). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Ortaylı, İ. (2018). *Batılılaşma Yolunda*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Sağ, M. K. (2017). *Osmanlı Başkenti İstanbul'da Britanya Kökenli Misyoner Okulları ve İskoç Bir Yapı Ustası: Nicholson Burness*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Şişman, A. (1996). Galatasaray Mekteb-i Sultanisi, *İslam Ansiklopedisi*, C. 13, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, s. 323-326.

Taşkın, F. (2007). *Amerikan Misyoner Okullarından "Merkezi Türkiye Koleji" (1876-1924)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Taşkın, F. (2012). Antep'te Bir Misyoner Üniversitesi: Merkezi Türkiye Koleji, *History Studies*, S. 4, s. 415-431.

Tekeli, İ. (1980). *Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim Tarihi Üzerine Konuşmalar*, Ankara: Mimarlar Odası Yayınları.

Tokmak, E. (2012). *Prizren'deki 19. Yüzyıl Osmanlı Dönemi Kamu Yapılarının İncelenmesi ve Prizren Eski Posta ve Telgraf Binası İçin Koruma Önerisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.

Topçubaşı, M. (2009). *19. Yüzyılda Kastamonu Eyaleti'nde Kamu Yapıları ve Yeniden Kullanım Sorunları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Tozlu, N. (1999). Osmanlı İmparatorluğu'nda Misyoner Okulları, *Osmanlı Ansiklopedisi*, C. 5, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, s.329-339.

Uygun, S. (2003). Türkiye'de Dünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 36, S.1-2, s. 108-120.

Uzun, T. - Aygün G. (2019). Gaziantep Amerikan Hastanesi Restorasyonu, *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi (TİMAD)*, C. 17, S.28, s. 387-410.

Vahapoğlu, H. (1992). *Osmanlıdan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okulları*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Yakar, H. İ.- Yaprak Pusat, Ü. G. (2014). *Antep Savunması Hastane Defteri*, Gaziantep: GNG Ofset.

İnternet Kaynakları

<https://www.dunyabulteni.net/bir-zamanlar/osmanli-doneminde-misyoner-okullari-h280615.html> Erişim Tarihi: 14.01.2021

<https://www.houshamadyan.org/tur/haritalar/adana-vilayeti/hacin/din/misyonerler.html> Erişim Tarihi: 08.03.2021

<http://www.servetifunundergisi.com/sam-i-serif-daire-i-belediyesi-ortada/>
Erişim Tarihi: 12.02.2021

Extended Abstract

After the declaration of the Tanzimat (1839) and Islahat edicts (1856) in the Ottoman Empire, the rights and freedoms granted to minorities accelerated the opening of numerous schools in Ottoman geography by foreign states that were privileged during this period. These schools, which were opened by states such as America, England, France, Germany and Italy, were built by missionaries. In particular, American missionaries have been seen to progress quite rapidly in this area. The American Board of Commissioners for Foreign Missions, a leading delegation on this issue, conducted a comprehensive study in Istanbul and Anatolia. The American Board, which divided Anatolia into three regions: The Western Turkey Mission, The Eastern Turkey Mission and The Central Turkey Mission, intensified its mission on these regions. Central Turkey College, which is the subject of this study, is an American school established in the Central Turkey Mission, whose main center is Antep. The college was officially established in 1874 by the authority of the Massachusetts State Assembly, and was licensed by the empire in 1878. The college, located on a large and wide land, consisted of Trowbridge Hall (Main Building), Dickinson Dining Hall, Andrews Hall (Library), a small bathhouse, teacher's house and structures of missionaries. Central Turkey College, provides 4-year education to male students, was an institution consisting of preparatory, medical and science departments. The school also accepted students from outside Antep and provided boarding education. In addition, a hospital was built as a practice area for the students of the medical department of the college. The hospital was built for the memory of Azariah Smith who was the first American missionary came to Antep is named Azariah Smith Memorial Hospital. The hospital, located on a separate land from the college, was opened in 1880. The students trained in the Medical Department of the College also responded to the staff needs of the hospital. With this layout, the college can be considered as an example of the 19th century medical faculty-research hospital collaboration seen in today's universities.

Earlier researches on Central Turkey College focused on the field of history. However, in this study the buildings of the College were examined from the point of view of plan and architecture and evaluated by using the documents found in the Ottoman archives as well as literature searches. It has been found that only one building has reached the present day from this large building community. However, archival documents and historical photographs of the college allow the identification of the structures.

A document dated 1914 in the Ottoman archives contains drawings of the settlement area of the college and the structures within this area. According to the settlement plan in the document, the dining hall, library, bathhouse, and missionary structures are lined up around the main building (Trowbridge Hall) in the center. The entrance to the land where the college is located is in the east direction. The main

education building has been built on a basement floor as three floors. This building consists of units such as a large study hall, ten classrooms, library, museum, laboratory and dormitory. There are round-arched doors and windows on the facades of the building. In the middle of the facade, there is a round tower protruding from the roof. In addition, the decorations created with two-color stones on the window arches of the building attract attention. According to the plan in the Ottoman archives, the Dickinson dining hall (1906) to the northwest of the main building was built as two floors on a basement floor. On the first floor, there are units such as laundry, kitchen, clothes room, pantry, Carpenter's room. On the second floor of the building, there is a dining hall, an executive room, an infirmary and a warehouse. However, it has been understood that the attic of the building was used as a tumble drying room. Rectangular and round-arched windows are located on the facades of the building.

Andrews Hall (1913), the only extant structure from the college, located to the southwest of the main building. The building is a cruciform plan. It was built as two floors on a basement floor. The facades of the building have rectangular and round-arched windows. In addition, dynamism was provided with black stone rows on the facades.

The college-owned hospital consists of a main building and a structure called the Marston Building. The main hospital building, which has an "H" shaped plan, consists of a corridor in the middle and units opening to this corridor on the sides. The same arrangement is seen in the rectangular Marston Building. There are round arched windows on the facades of both buildings. In addition, the facades decorated with two-colored stones.

The college, like other American schools in the Ottoman lands (Adana Haçin Girls College, Istanbul Robert College, Merzifon Anatolian College, etc.), is an educational institution that reflects today's campus design, far away from the city center. The structures of the college show a symmetrical layout. In the facade designs, there is an eclectic style in which both Western and local influences are included together. Two-color stone craftsmanship, especially on window arches and facades, has been applied in many architectural buildings as a local feature of Antep. For this reason, it has been believed that the native craftsman of the city of Antep worked for the construction of these buildings. The college is important with its campus layout, which can be considered the pioneer of today's schools, as well as the medical department and hospital opened within it. Central Turkey College was evaluated by using architectural drawings found in Ottoman archival documents in this study. In conclusion, the college, as well as having a symmetrical design like other American educational institutions, is an important structure reflecting the specific components of Antep. It has been believed that this research related to Central Turkey College is the first study investigated from the point of view of the science of art history science and will provide the basis for new research.

AVRUPA ÜRETİMİ “BARTMANN/BELLARMINE” STONEWARE KAPLAR: CADİ ŞİŞESİ VEYA MODERN AMPHORA

Ebru Fatma FINDIK

Mustafa Kemal University, Faculty of Science and Letters, Turkey,
ebrufindik@gmail.com

Orcid ID: 0000-0001-9150-0884

Makale Geliş Tarihi: 10.02.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 19.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Fındık, E. F. (2021). Avrupa Üretimi “Bartmann/Bellarmine” Stoneware Kaplar: Cadı Şişesi veya Modern Amphora. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 376-405

Öz

Almanya’da 1550 yıllarında üreilmeye başlanan bir grup stoneware testi Bartmann/Bellarmine ismi ile tanınır. Bu tip testilerin karakteristik özelliği boyun kısmında kabartma tekniğinde “sakallı bir adam” maskı bulunmasıdır. Rönesans döneminin sonlarında üreilmeye başlanan Bartmann testiler, 17. yüzyılda oldukça yaygın hale gelmiştir. Bartmann testiler, Avrupa’da başta Ren ve Thames Nehirleri olmak üzere yerel ve uluslararası taşımacılıkta kullanılmıştır. Aynı zamanda bu grup testiler, 17. yüzyılda Hollandalı tüccarlar aracılığıyla Avrupa, Amerika, Afrika ve Avustralya kıtasına kadar dağılmıştır. Günümüzde 17. yüzyıla ait çok sayıda batıkta taşınan mallar arasında veya gemi mutfağında Bartmann stoneware testilere rastlanır. Avrupa kentlerinde ve özellikle Amerika’nın kolonileşme sürecine ait arkeolojik yerleşimlerde yapılan kazılarda da Bartmann testi parçaları bulunmuştur. Bu makalede öncelikle Avrupa’da Rönesans’ın yaşandığı dönemde Almanya’da stoneware endüstrisinin nasıl geliştiği, bu endüstrinin bir parçası kabul edilen Bartmann stoneware testilerin üretim merkezleri, dağılımı, işlevi, arkeolojik yerleşimler ve batıklarda ele geçen örnekler değerlendirilmiştir. Ayrıca kapların uluslararası ticarete ve özellikle Amerika kıtasının keşfi ile kolonileşme sürecinde materyal kültürü açısından rolü kısaca tartışılmıştır. Bartmann stoneware testilerin dönemin resim, edebiyat ve tiyatro sanatını nasıl etkilediği örneklerle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Son olarak makalede Dünya seramik literatüründe önemli bir yere sahip olan Bartmann stoneware kapların işlevi ve tarihlendirilmesine ilişkin öneriler sunulurken, Antakya’da bulunan bir Bartmann testi tanıtılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Sanatı, Frechen, stoneware, Bellarmine, Bartmann, testi, Antioch

**EUROPEAN PRODUCTION "BARTMANN / BELLARMINE" STONWARE
CONTAINERS: WITCH BOTTLE OR MODERN AMPHORA**

Abstract

A group of stoneware jugs that started to be produced in Germany around 1550 is known as Bartmann / Bellarmine. The characteristic feature of this type of jug is the presence of a "bearded man" mask in relief technique on the neck. Bartmann jugs, which began to be produced at the end of the Renaissance, became quite common in the 17th century. Bartmann jugs have been used in local and international transportation in Europe, especially on the Rhine and Thames Rivers. At the same time, this group of jugs was distributed throughout Europe, America, Africa and Australia by Dutch merchants in the 17th century. Today, Bartmann stoneware jugs can be found among the goods carried in many shipwrecks belonging to the 17th century or in the ship's kitchen. Bartmann jug pieces were also found in excavations in European cities and especially in archaeological settlements belonging to the colonization process of America. In this article, first of all, how the stoneware industry developed in Germany during the Renaissance in Europe, the production centers of Bartmann stoneware jugs, which are accepted as a part of this industry, their distribution, function, samples found in archaeological settlements and shipwrecks are evaluated. In addition, the role of vessels in international trade and especially in the process of colonization with the discovery of the American continent in terms of material culture has been briefly discussed. How Bartmann stoneware jugs affected the painting art, literature and theater of the period was tried to be revealed with examples. Finally, in the article, a Bartmann jug found in Antakya is introduced by presenting suggestions on the function and dating of Bartmann stoneware vessels, which have an important place in the world ceramics literature.

Keywords: *European Art, Frechen, stoneware, Bellarmine, Bartmann, jug Antakya*

Giriş

Stoneware kaplar yüksek oranda kaolinli kilden üretilmiş, 1200-1280/1300 derecede yüksek ısıda fırınlanarak geçirgenliğini kaybettiğinden özellikle sıvıların depolanması ve taşımacılığında kullanılmıştır (Gaimster, 1997). Antik Dönemde Çin'de (Shang Hanedanlığı) üretilen stonewareların Avrupa'daki ilk örnekleri Almanya'da görülür. 12. yüzyılda Almanya'da yüksek ısıda pişirilmiş sert görünümlü seramikler yaygındır. Bununla birlikte stoneware olarak tanımlanan kaplar, 14. yüzyıl sonlarına doğru Hesse Dreihausen, Siegburg ve Rheinland yakınında Eifel'de üretilmeye başlanmıştır.¹ 15. yüzyılda fırınlama sırasında fırına tuz eklenerek kapların yüzeyinde portakal kabuğuna benzer benekli bir görünüm elde edilmiştir. Bu yeni

¹ <http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2019.

teknikte üretilmiş kaplar “tuz-sırlı stoneware” olarak adlandırılır (Resim 1).² Stoneware üretimleri özellikle 14 ve 17. yüzyıllar arasında kuzey Avrupa’da seramik sanayi ile rekabet edecek kadar popüler hale gelmiştir.³

Almanya’da gelişen stoneware endüstrisinin bir grubunu oluşturan Bartmann/Bellarmino testilerin isimlendirilmesine ilişkin çeşitli görüşler bulunmaktadır. Almancada “Bartmann” kelimesi “sakallı adam” anlamına gelmektedir. Kapların boyun kısmında bulunan kabartma “sakallı adam maskı” nedeniyle *Bartmann* olarak adlandırıldığı düşünülmektedir (Resim 2). Sakallı adam tasvirinin Ortaçağda Kuzey Avrupa folkloru, edebiyat ve el sanatlarında popüler bir mitolojik figür olan “vahşi adamdan” geldiği sanılmaktadır.⁴ Rönesans döneminde vahşi adam efsanesindeki bu figür genellikle el yazmalarında, tekstil, grafik sanatı ve mimaride sıkça tasvir edilmiştir (Gaimster, 1997: 280).

Almanya’da üretilen bu grup stonewareların bir diğer yaygın ismi ise Bellarmino’dur. Bu ismin testilerin üretildiği dönemde toplumsal ve dini hayata damgasını vuran Kardinal Robert Bellarmino’dan (1542-1621) geldiği düşünülmektedir (Resim 3). Bazılarına göre testiler üzerindeki sakallı adam maskı kardinalin kendi portresidir (Lessmann, 1997a: 12-13; Holmes, 1951: 173; Thwaite, 1973: 258).⁵ Bununla birlikte kapların ilk kez ürettiği 1550 civarında Kardinal Bellarmino’ın sekiz yaşında olduğundan bu görüş pek kabul edilmez.⁶ Buna rağmen halk arasında testilerin “Bellarmino şişesi” olarak ünlenmesi, olasılıkla 17. yüzyılda kardinalin alkole karşı söylemlerine alaycı bir benzetme olarak görülür.⁷ 19. yüzyıla kadar benzer şekilde sakallı adam maskı ile bezemeli kaplar ayrıca *Maskarons*, *Ren Stoneware*, *Ren Kapları*, *Köln Malları*, *Frechener Malları*, *Bartmannkrüge*, *Sakallı Adam Testisi* gibi isimlerle anılmıştır.⁸

Almanya’da Stoneware Endüstrisi ve Üretim Merkezleri

Geç Ortaçağda Almanya’da gelişen stoneware endüstrisinin belli başlı üretim merkezleri arasında Siegburg, Waldenburg, Köln, Raeren, Frechen ve Wasterwald sayılır (Gaimster, 2006). Bu merkezlerden Siegburg’da stoneware üretimindeki gelişmeler 13. yüzyıl sonu-14. yüzyıl başından 17. yüzyıl ortasına kadar devam eder (Gaimster, 1997: 165-166; Roehmer, 2007; Urbonaitė-Ubė, 2018: 191-194).

²<http://mudlarking.blogspot.com.tr/2012/04/bartmann-jugs-1550-1700.html>.Erişim:09.02.2020; <http://history.delaware.gov/pdfs/roosevelt/volume1.pdf>. Erişim: 13.03.2020.

³<http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2019.

⁴<https://www.shakespeare.org.uk/explore-shakespeare/blogs/shakespeare-100-objects-bartmann-jug/> Erişim: 09.12.2020.

⁵ <http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2019.

⁶ <https://anth1130.omeka.fas.harvard.edu/items/show/1436?page=2&type=21>. Erişim: 08.02.2021.

⁷<http://findingshakespeare.co.uk/shakespeares-world-in-100-objects-number-18-a-bartmann-jug>.Erişim: 09.02.2020.

⁸ <http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2019.

Siegburg'daki stoneware endüstrisi 16. yüzyılda yaşanan sosyo-kültürel değişimlerle birlikte, kalıp tekniğinin kullanıldığı Köln üretimlerinin etkisinde kalır (Gaimster, 1997:165-166; Urbonaitė-Ubė, 2018: 192-193). Kapların üzerindeki Ortaçağ motifleri yerini İncil, mitoloji, alegori, hanedanlık sembolleri ve tarihi konular gibi dönemin popüler motiflerine bırakmıştır (Roehmer, 2007; Urbonaitė-Ubė, 2018: 193).

14. yüzyılda Waldenburg stoneware üretimi için gerekli olan yüksek kaolinli kil yataklarına sahiptir. Waldenburg aynı zamanda kapların ticaretle dağılımına uygun bir coğrafi konumda bulunmaktadır. Burada üretilen kaplar başlangıçta Siegburg üretimlerine benzer, daha sonra ise form ve sır açısından yerel karakterini oluşturmuştur. Waldenburg stoneware üretimi en parlak dönemini 15. yüzyılda yaşamıştır. 16-17. yüzyıllar arasında kapların ticareti hâlâ yapılmakla birlikte politik nedenlerle üretimde düşüş yaşanmıştır (Gaimster, 1997; Scheidemantel, 2005; Urbonaitė-Ubė, 2018: 193-194). Stoneware kaplar üzerinde sakallı adam maskının erken örnekleri Waldenburg üretimleri arasında bulunur (Demuth, 2015: 120-121, Fig. 1-2).⁹ Bu testiler üzerindeki sakallı adam maskı Bartmann örneklerinden üslup olarak farklı olmakla birlikte, yüz maskının bezemede kullanılması geleneğinin 1550 öncesine uzandığı anlaşılır. Bartmann testiler de olduğu gibi sakallı yüz maskı ile bezemeli Waldenburg üretimi bir sürahi, Van Peter Aertsen'in 1550 tarihli bir resminde betimlenmiştir.¹⁰

Köln'de stoneware kapların üretimi 16. yüzyılın ilk yarısında başlamış, yüzyılın sonunda ise üretim Frechen bölgesine kaymıştır. Köln stoneware endüstrisi kısa ömürlü olmasına rağmen, kapların dekorasyonunda kalıp tekniğinin kullanılması üretime bir yenilik getirmiştir. Köln üretimlerinin en ünlü grubunu Bartmann testi veya sürahiler oluşturur. 16. yüzyılın ikinci yarısında stoneware üretimi yapan ustaların Köln'den Frechen'e göç etmesiyle, üretim teknolojisi ustalarla birlikte bu bölgeye taşınmıştır (Urbonaitė-Ubė, 2018: 194-195). Köln'de stonewareların benzerleri 16-17. yüzyıllarda Frechen'de üretilmeye devam etmiş, kaplar bölgedeki geniş nehirler sayesinde Avrupa'nın diğer bölgelerine dağılmıştır. Bartmann testiler Ren bölgesinden Dordrecht'e oradan İngiltere ve Hollanda'ya taşınmıştır.¹¹

Raeren'de (bugünkü Belçika'da) geç Ortaçağda Eupen, Aachen ve diğer küçük kasabalarda stoneware üretimi gelişmiştir. Bu bölge stoneware üretimi için gerekli kil yatakları, kereste ve su kaynakları açısından zengindir. 15. yüzyılın başında buradaki atölyelerde üretilen stonewareların Avrupa'da az miktarda bulunması, daha çok yerel ihtiyacı karşılamak için üretildiğini düşündürmektedir (Gaimster, 1997). 16. yüzyılda Siegburg'lu ustalar Westerwald bölgesine taşınca üretimde bir düşüş yaşanmış, 1550-1620 yılları arasındaki ikinci üretim döneminde, Köln ve Siegburg'dan alınan kalıp tekniği ile yapılmış, politik figürler, arma ve masklar bezemede etkili olmuştur (Gaimster, 1997; Urbonaitė-Ubė, 2018: 194-195).

⁹ <https://rohardus.com/steengoed/#st-36>. Erişim: 27.11.2020.

¹⁰ <https://rohardus.com/steengoed/#st-36>. Erişim: 27.11.2020.

¹¹ <http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2019.

Bu merkezler içinde en popüler olan Frechen üretimi stoneware kaplar kuzey Amerika'dan Avusturalya kıyılarına dağılmıştır. 17. yüzyılda Frechen stoneware endüstrisi ana ihracat ürünü olan Bartmann testilerle ünlenmiştir. Köln'deki stoneware endüstrinin Frechen'e taşınmasıyla birlikte, buraya yerleşen çömlekçiler beraberlerinde yeni teknik ve dekorasyon geleneğini getirmişlerdir. Bu kaplardan bazıları üzerindeki yazıların, Alman ve diğer Batı Avrupa toplumlarındaki yüksek okuryazarlıkla ilgili şahsi veya politik anlamlar içerdiği sanılmaktadır (Gaimster, 1997; Urbonaitė-Ubė, 2018: 196). Bu tip yazılı kapların iyi eğitilmiş ve üst sınıf kişiler tarafından satın alındığı düşünülmektedir (Urbonaitė-Ubė, 2018: 196). 16-17. yüzyıllarda Katolik ve Protestanlar arasında yaşanan dinsel çatışmaların, dini içeriğe sahip seramiklerin üretiminde etkili olduğu sanılır (Gaimster, 1997). 17. yüzyılda Siegburg ve Raeren'den göç eden seramikçiler ise Westerwald, Hohr, Grenzau, Grenzhäusen bölgelerinde stoneware üretimini geliştirmişlerdir. Stonewarelar 18. yüzyılda ise Dreihäusen'de, Kreussen ve Franconia'da üretilmeye başlanmıştır.¹²

Westerwald stoneware üretimi, aynı kil kaynaklarını ve bezeme tekniklerini kullanan, birbirine yakın dokuz merkezde gerçekleştirmiştir. Westerwald üretimlerinin başarısı kuzeybatı Avrupa'daki en büyük kil yataklarına sahip olmasının yanı sıra, 16. yüzyılın sonlarında Siegburg ve Raeren'den göç eden ustaların 17. yüzyıldaki üretimin ölçeğini ve kalitesini etkilemeleridir (Gaimster, 1997). 18. yüzyılın ortalarında üretim azalmasına rağmen günümüzde halen devam etmektedir (Gaimster, 1997: 251, 325; Urbonaitė-Ubė, 2018: 197).

Bartmann Stoneware Testiler

Arkeolojik yerleşimlerde ve batıklarda ele geçen Bartmann stoneware kapların tipolojisi ve kronolojisi üzerine çalışmalar yapılmıştır. 1951 yılında M. R. Holmes Bartmann testiler için dokuz tip belirlemiştir (Holmes, 1951: 173-179; Lessmann, 1997a: 19, 20, Fig. 5). D. R. M. Gaimster (1997), 1200-1900 yılları arasında Almanya'da stoneware üretimini konu alan yayında detaylı bir sınıflandırma yapmıştır. A. Thwaite (1973) ise kapların kronolojisi üzerine çalışmalarda bulunmuştur. Avrupa'da kazılarda bulunan stoneware kapların form, üzerindeki mask ve madalyonlar gibi bezemelerinin sınıflandırması yönelik çalışmalar sürdürülmektedir.¹³ Batıklarda ele geçen yeni örnek ve bulgular Bartmann stonewareların tarihlendirmesi konusunda tartışma yaratırken, gövdedeki madalyonlar tarihlendirmede önemli bir veri oluşturur (Thwaite, 1973: 257-258; Lessmann, 1997a: 24).

Bartmann stonewarelar 16. yüzyıl ve erken 18. yüzyıl arasında Almanya'da Ren Nehri vadisindeki yerleşimlerde üretilir (Wilcoxon, 1987: 73-76; Lessmann, 1997a: 11).¹⁴ Ren Nehri havzası ince taneli ve yüksek silikat içeren kil yataklarına

¹² <http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2019.

¹³ <http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2019.

¹⁴ <https://rohardus.com/steengoed/#st-36>. Erişim: 27.11.2020.

*Avrupa Üretimi "Bartmann/Bellarmino" Stoneware Kaplar: Cadı Şişesi veya
Modern Amphora*

sahiptir. Stoneware üretimi için gerekli silika ve alümina oksitli kil yatakları Westerwald, Erbenwald ve Aachen bölgesindeki ormanlık alanlarda bulunur. Erken Ren kapları bu merkezlerde yerel kil kaynakları ile kendilerine özgü formlarda gelişme gösterir (Askey, 1981: 21; Lessmann, 1997a: 11). Aynı bölgede daha sonra Siegburg, Frechen ve Raeren başlıca üretim merkezleri haline gelir (Elliott, 1986: 85-91; Askey, 1981: 21; Lessmann, 1997a: 11, 15). Ren bölgesi aynı zamanda 15. yüzyılda üretilmeye başlanan tuz-sırlı stoneware kapların üretimi için gerekli tuz yatakları ve odun ihtiyacını karşılayan ormanlara sahiptir (Elliott 1986: 85-91; Lessmann, 1997a: 14).

Ren bölgesindeki yerleşimlerde Roma Dönemi'nden (MS. 2. yüzyıl) Ortaçağ'a kadarki süreçte üretilen yerel seramikler içinde yüz maski ile bezemeli olanlar bulunur (Holmes, 1951: 173; Lessmann, 1997a: 13).¹⁵ Bu bölge seramikleri üzerindeki "sakallı adam maski" özellikle Köln ve Frechen'de üretilen stonewarelarda karakteristik bir uygulamadır (Elliott, 1986: 85-91; Lessmann, 1997a: 12; Gaimster, 1997: 280). Bartmann testiler sakallı adam maskinin yanı sıra genellikle gövdede çeşitli sayıda madalyonlarla bezemelidir.¹⁶ 17. yüzyılda bazı örneklerde madalyon içinde portre, gövdede yazı kuşağı veya asmaya benzer sarmaşık motifleri görülür.¹⁷ Batavia Batı'nda şerit içinde yazı bezemeli testiler bulunmuştur.¹⁸ Köln ve Frechen üretimi Bartmann testilerin bezemesinde görülen sakallı adam maski ve diğer süslemeler ahşap kalıplarla baskı tekniğinde yapılmıştır (Elliott, 1986: 85-91; Lessmann, 1997a: 12; Demuth, 2015: 122). Bu kalıplar çok çeşitli şekillerde üretildiğinden ve bazen birkaç testi için kullanıldığından özellikle sakallı adam masklerinde farklılıklar görülür. Sakallı adam masklerindeki göz, saç, sakal, bıyık, dudak gibi detaylarında yüzlerce farklı örnek olduğundan sınıflandırma yapmak güçtür.¹⁹

Ren stoneware kapların erken örnekleri 14. yüzyılda kuzey Ren-Vestfalya'da Siegburg kasabasında üretilir. Siegburg'daki gelişmiş stoneware endüstrisi *Otuz Yıl Savaşları* yüzünden olumsuz etkilenmiştir. Buradaki düşüşe bağlı olarak iyi cins kil yatakları ve ormanlık alanlara sahip olan Westerwald 17. yüzyılda stoneware endüstrisinin merkezi haline gelmiştir. Geç 16 ve 17. yüzyılda Westerwald stoneware içki kaplarında gri-mavi rengin kombinasyonu ayrıca diğer üretimler form ve bezemeleri ile dikkati çeker. Westerwald'da üretilen kaplardan birinin Hollandalılar tarafından Amerika'ya taşındığı tespit edilmiştir (Wilcoxon, 1987: 76). Bu kapların İtalya'ya ticaretinin yapıldığına dair kayıtlar bulunmamakla birlikte, burada bulunan

¹⁵ <http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2019.

¹⁶ <https://maritimeasia.ws/maritimelanka/avondster/beardman.html>. Erişim: 06.03.2020.

¹⁷ http://www.aaawt.com/html/ceramic_gallery4.html. Erişim: 19.02.2020.

¹⁸ <http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2019.

¹⁹ <http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2019.

bir Bartmann testinin kuzeybatı Avrupa ile ticari ilişkileri olan bir İtalyan tüccar aracılığı gelmiş olduğu sanılmaktadır.²⁰ Böylece kapların dağılımında özellikle Avrupa ile bağlantıları olan tüccarların aracı olduğu anlaşılır.

16. yüzyılda Bartmann testilerin en iyi örnekleri Köln'de üretilmiştir. Burada üretilen kapların boyun ve omuz kısmında sakallı masklar, küresel gövde üzerinde ise rozet, asma yaprağı, meşe palamudu gibi bitkisel motifler yer alır. Bu kapların üzerinde ayrıca şehirlere veya yerel ailelere ait kimlik belirten armalar bulunur. 1520-1540 yılları arasında Köln'de yüksek kalitede üretim yapan stoneware endüstrisinin çoğu, geç 16. yüzyılda yakındaki Frechen bölgesine kaymıştır. Bu değişimde kentteki tuz fırınlarının yarattığı kirlilikten dolayı Belediye Meclisi'nin fırınların kapatılmasına yönelik zorlamanın etkili olduğu düşünülür (Townsend, 1984: 1180-1184). Bununla birlikte Köln halen bu kapların dağıtım bölgesi olarak önemini korumuştur (Wilcoxon, 1987: 76).

Frechen'de Bartmann testilerin en erken örnekleri 1550 yılında üretilmeye başlanmıştır. 17. yüzyılda stoneware endüstrisi Köln'de çökerken, Frechen'de gelişmiştir. Bartmann testi/sürahi biçimleri daha uzun ve oval bir forma dönüşmüştür. Sakallı adam maskı gibi kalıpta yapılan süslemeleri hala devam ederken, bitkisel motifler ve hanedanlıkla ilgili süslemeler stilize hale gelmiştir. 17. yüzyıl sonu ile 18. yüzyılda ise kazıma motifler veya dekorasyon tamamen terk edilmiştir (Wilcoxon 1987: 74-76; Lessmann, 1997a: 18). Bartmann tipi stonewareların Dünya müzelerinde örnekleri bulunurken, Frechen Seramik Müzesi'nde pek çok yerel üretim sergilenmektedir (Okumuş, 2017: 409-422). 17. yüzyılda oldukça popüler olan Bartmann testiler, Frechen kentine ait giysiler üzerindeki armalarda bir aslanın elinde görülür (Resim 4, Nagel, 1986: 153; Lessmann, 1997a: 16, Fig. 4).²¹ Bu anlamda Bartmann testilerin 17. yüzyılda kentin marka değerini belirleyen önemli bir ürün olduğu anlaşılır.

Arkeolojik Kazı ve Batık Buluntuları

Bartmann/Bellarmino stonewareların örnekleri özellikle Avrupa'da geç Ortaçağ sonrası ve Amerika'nın erken koloni dönemi yerleşim evrelerine ait kazılarda bulunmuştur. Araştırmacılar kazılarda bulunan Bartmann testi/sürahilerin üretim yerleri, tipolojisi ve bezemeleri hakkında bilgi verirler. Bu grup kaplar arkeolojik yerleşimlerin tarihlendirilmesi açısından önemli bir bulgudur. 1983-1990 yılında Carmarthen Greyfriars'daki kazılarda Raeren, Frechen, Köln ve Siegburg üretimi stoneware kaplar bulunmuştur. Frechen örnekleri Bartmann/Bellarmino olarak tanımlanan grupta olup sakallı adam maskı kobalt mavi renkte sıçratılmış boyalıdır (Resim 5; Terrence, 1995: 42; Terrence, 1997: 100-194). İskoçya'da Linlithgow Sarayı'nda yapılan kazılarda 17. yüzyıla tarihlendirilen Köln veya Frechen üretimi

²⁰ <http://unveilinghistory.org/wp-content/lessons/2011/artifact-extension.pdf>. Erişim: 06.03.2019.

²¹ <http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2019.

Avrupa Üretimi "Bartmann/Bellarmine" Stoneware Kaplar: Cadı Şişesi veya Modern Amphora

sakallı adam maskı, madalyon içinde bitkisel motifler ve hanedanlık sembolü olan Bartmann stoneware örnekleri ele geçmiştir (Caldwell-Lewis, 1996: 839-840). Bergen'de bulunan Köln veya Frechen üretimi Bartmann sürahi parçaları 1500'lere tarihlen tabakalarda bulunurken, Ren'in çeşitli bölgelerinde üretilen örnekler 16-17. yüzyıllara aittir (Demuth, 2015: 122).

İngiltere 17. yüzyılın ortalarında kendi stoneware endüstrisini kurana kadar Almanya'dan çok miktarda stoneware, özellikle şarap ve bira depolamak için kullanılan Bartmann testi, ithal etmiştir. Oxford'da St. John Koleji Kütüphanesi inşası sırasında (Redford, 2016), Southampton'da (Smith, 2003: 184) ve St. Mary Magdelan Hastanesi kazılarında 17. yüzyıla ait Bartmann testi parçaları bulunmuştur (Crossan ve diğerleri, 2004: 130). Londra Kulesi, Londra Thames Caddesi'ndeki kazılarda (Schofield-Pearce, 2014: 19-23, fig. 5), Londra'da Billingsgate yakınındaki Thomas Soane (1640-66) kazılarında Frechen üretimi Bartmann testi parçaları ortaya çıkarılmıştır (Schofield ve diğerleri, 2009: 297, fig. 10. 24). 1910 yılında Hampton Court Sarayı kazılarında da Bartmann bir testi parçası bulunmuştur.²² Shakespeare'in doğduğu yerde yapılan kazılardan Trust Koleksiyonu'ndaki bir Bartmann testi örneği erken 17. yüzyıla tarihlenir.²³ Litvanya'da Vilinius'ta bulunan üzerinde yazı kuşağı bulunan Bartmann testi örnekleri Köln, Raeren ve Frechen üretimidir (Urbonaitė-Ubė, 2018: 191-202). Ayrıca Cape Renard, Bellsund, Spitsbergen'de Bartmann testilere rastlanmıştır (Jasinski, 1993: 80, 94, fig. 8.5),

İngiltere'de Thames Nehrinin oluşturduğu çamur yatağı içinde çok sayıda Bartmann testi bulunması kapların nehir taşımacılığında kullanıldığını kanıtlar (Resim 6). Nehir yatağında bulunan kaplar Swaffham'da Dünya'daki en zengin Bartmann/Bellarmine koleksiyonuna sahip müze kurulmasına neden olmuştur.²⁴ Kazılardan bulunan örnekleri çoğaltmak mümkün olmakla birlikte, İngiltere'deki buluntuların yoğunluğu, 17. yüzyılda Almanya ve İngiltere arasında artan ticari ilişkilere dikkati çeker. Bu ticaretin olasılıkla Hollandalılar tarafından yapıldığına ilişkin detayları ileride tartışacağız.

17. yüzyılda Avrupa menşeli ticari gemilerin çoğu özellikle şarap ve çeşitli sıvıların taşınmasında depolama aracı olarak, Alman yapımı stoneware Bartmann/Bellarmine testileri tercih etmişlerdir (Thwaite, 1973: 255). Sakallı adam maskı ve kahverengi benekli sırları ile ünlü olan testiler, ticaret sayesinde tüm Avrupa'ya yayılmıştır.²⁵ Bununla birlikte Bartmann testiler sadece malların taşınması için kullanılmamış, mutfak ekipmanı, depolama ve kişisel eşya olarak gemilerde

²²https://www.hrp.org.uk/media/1334/teach100_applyinghistoryhcp_artefacts_web.docx.Erişim:02.08.2020.

²³<https://www.beachcombingmagazine.com/blogs/news/bellarmine-jugs-and-witch-bottles>.Erişim: 04.02.2020.

²⁴<https://www.beachcombingmagazine.com/blogs/news/bellarmine-jugs-and-witch-bottles>Erişim: 04.02.2020.

²⁵ <http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2019.

bulunmuştur.²⁶ 1626-1628 tarihli İsveç İmparatorluk kalyonu Vasa ve VOC şirketine ait pek çok gemi batığında Bartmann testilerin gemi mutfağında kullanımına dair arkeolojik kanıtlar sunmuştur.²⁷

17. yüzyıla tarihlendirilen Avrupa kökenli gemi batıklarında Bartmann stoneware testilerin örnekleriyle karşılaşılır. Hollanda Doğu Hindistan Şirketine ait Prenses Maria Batığında (1686) içinde cıva bulunan bir Bartmann testi, kapların taşımacılıkta kullanıldığını belgeleyen önemli bir arkeolojik bulgudur (Lessmann, 1997a: 90). Doğu Hindistan Şirketi (VOC), 1602 yılında Hollandalılar tarafından Protekizlilerin tekelinde olan Doğu Hint Adaları ticaretini kontrol etmek için kurulmuştur. Bu şirket, Doğu mallarının Avrupa'ya taşınmasında Bartmann testileri depolama görevi olarak kullanmıştır. 1621 yılında ise Hollanda Batı Hindistan Şirketi (WIC) ticari amaçlı kurulur. 17. yüzyıl ortalarında Hollandalılar tamamen uluslararası ticarete yönelmiştir. Yeni Dünyadaki sömürgeci anlayış, korsanlık faaliyetleri ve savaşlar bu ticareti büyütüştür. Hollanda ticareti Yeni Dünya'da olduğu kadar Asya'da etkili olmamıştır. Hollandalıların Amerika'daki İngiliz ve İspanyol topraklarında ticaret ve seyahat amaçlı girişi serbesttir.²⁸ Bu nedenle kapların Amerika'ya çoğunlukla Hollandalılar aracılığıyla taşındığı düşünülmektedir.

Avrupa üretimi stonewareların ve Bartmann testilerin Afrika'ya taşınmasında da Hollandalılara ait VOC şirketi etkili olmuştur (Jordan, 2014). Güney Afrika'daki Van der Stel Manor'da bulunan 47 Renish stoneware örneğinden 12'si Bartmann olarak tanımlanmıştır (Jordan, 2014: figüre 6.1). Batı Avusturalya kıyılarında bu şirkete ait 4 batık bulunmuştur. 2001 yılında VOC Batığı (1659) olarak adlandırılan, İngiliz gemisi Avondster kargosunda çok sayıda Bartmann tipi testi ele geçmiştir (Resim 7). Çeşitli boyutlardaki testilerden küçük olanların daha çok yağ veya ilaç taşımak için kullanıldığı sanılmaktadır. Zeewyk Batığında (1727) Ren bölgesi üretimi bir Bartmann testi ele geçmiştir.²⁹ 16-17. yüzyıl Bartmann stoneware örnekleri Britanya, Batı Avrupa ile Afrika'nın altın ve fildişi sahilleri, Batı ve Doğu Hindistan ile Kuzey Amerika'da bulunmuştur (Lessmann, 1997a: 17).

Monte Cristi Batığı buluntuları arasında 16-17. yüzyılda popüler olan kahverengi tuz-sırlı Renish stoneware parçaları yanı sıra Frechen'de üretildiği düşünülen Bartmann testiler ele geçmiştir (Lessmann, 1997b: 121-127). Hollanda'da N.I.S.A./R.O.B. tarafından Zuiderzee bölgesinde yapılan kazılarda 1569'da batan Barentz ve Van Heeskerck batıklarında Bartmann testi parçaları bulunur. Novaya Zemly Batığında çiçek desenli madalyonlar ve İngiltere Kraliçesi I. Elizabeth'in (1558-1603) armasını taşıyan Frechen veya Raeren üretimi Bartmann testi örnekleri ortaya

²⁶ <http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2019.

²⁷ <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1095-9270.12148> Erişim: 15.04.2021.

²⁸ <http://www.vijfeeuwenmigratie.nl/sites/default/files/bronnen/dutcheastindia177-193.pdf>. Erişim: 11.03.2020.

²⁹ <http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2019.

Avrupa Üretimi "Bartmann/Bellarmino" Stoneware Kaplar: Cadı Şişesi veya Modern Amphora

çıkarılmıştır (Vlierman, 2010: 198, 199, Fig. 25). Güney Flevoland'da 1990 yılında kazılan Lz1 Batığında olasılıkla Frechen üretimi olduğu sanılan sakallı adam masklı küçük bir Bartmann testi dikkati çeker (Vlierman, 2010: 198, 201, Fig. 27). 2006 yılında Roosevelt Inlet Batığında yapılan araştırmalarda, Stokholm Takım Adaları'nda ünlü Dalarö Batığında çok sayıda Bartmann testi parçası ele geçmiştir. 17. yüzyıla ait Hollanda Flevoland'daki U34 Batığında bulunan Bartmann testi, gemideki tek lüks eşya olarak sayılır (Overmeer, 2018: 204, Fig. 7). VIII. Henry'nin eski askeri gemisi İngiliz Mary Rose Batığında (1545) Ren bölgesinden olasılıkla Raeren, Köln ve Siegburg üretimi stoneware kapların ele geçirilir. Batıdaki önemli bir buluntu 16. yüzyıl Köln üretimi meşe palamudu ve mask bezemeli Bartmann sürahidir (Colin, 1984: fig. 4). Batıklarda bulunan Bartmann testiler çeşitli sıvıların yanı sıra cıva ve baharat taşımak için kullanılmıştır. Bazıları ise gemi mutfağında kullanılan lüks bir eşya olarak kaydedilmiştir. Görüldüğü üzere 16-17. yüzyılda Bartmann testiler ticarete önemli bir yer tutmuş, başta Avrupa'ya ve Dünyanın çeşitli yerlerine çoğunlukla Hollandalı tüccarlar tarafından taşınmıştır.

Amerika'nın Kolonileşme Döneminde Bartmann Testiler

Britanya'nın en büyük kolonilerinden biri olan Virginia, Williamsburg'daki arkeolojik kazılarda ortaya çıkarılan eserler buradaki müzelerde sergilenir. Bu eserler İngilizlerin Amerika'daki ilk kolonileşme dönemine yani 1607-1800 yılları arasına tarihlenir. Bu eserler içinde özellikle Ren bölgesinden ithal "salt-glazed stoneware" olarak adlandırılan kaplar bulunmaktadır. Amerikan koloni dönemi stonewareları büyük bir kısmı tuz-sırlı olan Bartmann testileri ile dikkati çeker. 17-18. yüzyıllarda Amerika'ya yerleşen Hollanda, İngiliz ve İsveç kolonileri Bartmann testileri, diğer eşyalarıyla birlikte yanlarında getirmiş olmalıdır. Bununla birlikte dönemin ticaret hayatı ile ilişkili kaynaklar ve gemi kayıtlarına göre Amerika kıtasında bulunan ithal kapların çoğu Hollandalı tüccarlar tarafından buraya taşınmıştır.³⁰ Bu kaplar gri ve mavi stoneware olarak bilinen Westerwald'dan ithal çoğunluğu içki kapları ve kahverengi benekli Frechen'de üretilen stoneware testilerdir. Her iki tipe ait parçalar yoğun olarak 17. yüzyılda Hollandalıların Amerika kıtasında yerleştiği veya ticaret yaptığı bölgelerde bulunmuştur. Amerikalı arkeologlar ayrıca Ren bölgesi stoneware kaplarının erken İngiliz yerleşimlerine İngiltere'den aktarma gemilerle gelmiş olabileceğini düşünmekle birlikte bunu kabul etmeyen farklı görüşler mevcuttur. İngiltere'deki bu grup malların Hollandalı tüccarlar aracılığı ile temin edildiğine ve 17. yüzyılın ilk yarısında Amerika'ya taşındığına ilişkin belgeler bulunmaktadır (Wilcoxon, 1987: 76). İngilizlerin Amerika'daki erken yerleşim bölgelerinden Jamestown'da yapılan kazılarda 1604 tarihli Alman bir Bartmann testi ortaya çıkarılmıştır. Jamestown'da bulunan 17. yüzyıl Bartmann testinin İtalyan bir tüccar aracılığı ile taşındığı düşünülür.³¹

³⁰ <http://www-01.glendale.edu/ceramics/bartmannjug.html> Erişim: 04.02.2020.

³¹ <https://historicjamestowne.org/collections/artifacts/bartmann-jugs/> Erişim: 09.03.2020.

Eski Panama'da İspanyol kolonisi olan yerleşimlerde arkeolojik kazılarda 16-19. yüzyıllara tarihlenen Westerwald, Siegburg stonewarelar ve Frechen, Köln üretimi Batmann testiler bulunmuştur. Kapların bu bölgeye Hollandalılar aracılığı ile geldiği düşünülse de az miktarda oluşu, çoğunluğunun bir sofraya ait masa kabı olması dolayısıyla, ticari ürün olmadığını düşündürür. 16. yüzyılda çok sayıda Rheinland şehri İspanyollar tarafından işgal edilmiştir (Zeischka-Kenzler, Mommsen, Kottmann, 2015: 137-201). Kolonilerin kimliği ne olursa olsun stoneware kapların 16. yüzyıldan itibaren Panama Kanalı çevresi ve Amerika'ya Avrupalılarca taşındığı anlaşılır.

J. Smith, makalemizin içeriğiyle son derece uyumlu olarak Boston'da Harvard Yard'da bulunan Bartmann testilere ait küçük bir parçanın arkeolojik öyküsünü bir sunar. *"Bugün aynı motife "Bellarmine Man" diyoruz. Ve Harvard Yard topraklarında yüzünü görmek Avrupa ve Koloniler arasında olağanüstü maddi ve kültürel yayılmayı temsil ediyor. Sadece bu tek bir parçayı bulmak, bu kabın hayatta kalarak Yard'a ulaşmak için yaptığı inanılmaz yolculuğa inandırıyor. Piyasaya sürülmeden, satın alınmadan ve nihayetinde Old Collage'a getirilmeden önce-çömlekçi çarkından, fırının ateşine dayandı, sandık ve arabalarla kilometrelerce denize taşındı, dalgalar arasında yalpalayarak haftalarca yolculuk, ve sonunda -belki Boston'da, belki sahil boyunca başka bir limanda boşaltıldı".*³² Testinin Avrupa ile Koloniler arasındaki maddi ve kültürel yayılmanın bir simgesi olduğunu düşünür. Avrupa'da hemen her arkeolojik kazıda ele geçen kapların 16-18. yüzyıllarda günlük yaşamda yaygınlığı dikkati çekerken, Amerika'ya taşınması yine Avrupalı koloniler aracılığı ile olmuştur. Amerika kıtasına taşınan stoneware kapların yanı sıra aynı gruptaki Bartmann testiler aslında Avrupa mallarının yeni bir coğrafyayı istila etmesinin maddesel kanıtlarıdır. Aynı zamanda Avrupalı koloniler sayesinde Yeni Dünya'ya taşınan kaplar, kolonileşme sürecinin arkeolojik kanıtları olarak kendisine yabancı coğrafyalarda doğrudan kıtayı işgal eden sömürgeci Avrupalı kimliği ile ilişkilendirilebilirler.

Bartmann Stonewareların İşlevi

Bartmann stonewareların işlevi doğrudan kapların türü, ölçüleri, formuyla ilişkilidir. Bu nedenle kaynaklarda kaplardan işlevine göre testi, şişe veya sürahi olarak söz edilmektedir. Frechen stoneware endüstrisi veya benzer üretim yapan diğer yerlerde sadece ticari kapların üretilmediği aynı zamanda mutfakta ve masada kullanılmak üzere farklı form ve işleve sahip üretimler olduğu görülür. Bartmann testilerin yanı sıra benzer tarzda masa üstünde şarap veya viski servisi için üretilmiş şişeler dönemin resim sanatında belgelenir. Form olarak daha şişkin gövdeli ve halka kaideli, daha küçük boyutludur. Bu örnekler olasılıkla gümüş metalik parlak bir kapağa, üzerinde sakallı adam maski ile birlikte asma yaprakları olan daha bezemeci bir süslemeye sahiptirler. Bu tip şişeler daha çok şık Avrupa sofralarında veya meyhanelerde kullanılmak için üretilmiş olmalıdır.

³² <https://anth1130.omeka.fas.harvard.edu/items/show/1436?page=2&type=21>
Erişim:08.02.2020.

*Avrupa Üretimi "Bartmann/Bellarmino" Stoneware Kaplar: Cadı Şişesi veya
Modern Amphora*

Bartmann testi/şişelerin işlevi ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. 17. yüzyıl Frechen üretimleri ticaretle ilişkili olarak çeşitli sıvıların ve cıva gibi kimyasalların taşınmasında kullanılmıştır.³³ Kapların Spitsbergen'de bulunma nedeninin Fransız, Rhenish şarapları veya Bremen birasını taşımak olduğu düşünülür (Jasinski ve diğerleri, 1993: 80, 94, fig. 8.5). Frechen üretimi Bartmann testiler üretildiği dönemde son derece popüler Rhenish kaplardır. Bu testiler önce önemli bir ticaret merkezi olan Köln'e, oradan Ren Nehri ile Hollanda kıyılarına taşınmıştır. Başlangıçta Rhenish şaraplarını taşımak için kullanılırken, Frechen üretimleri mutfak depolama kabı, sirke, yağ, asit ve cıva gibi sıvıların taşımacılığında tercih edilmiştir (Thwaite, 1973: 255; Lessmann, 1997a: 17).

Taşımacılıkta kullanılan stoneware kaplar gibi Bartmann testilerin ön yüzünde genellikle kazıma şeklinde 2, 3, 4, 5 gibi rakamlar görülür.³⁴ Bu rakamlar testinin taşıma hacmini gösteren galon cinsinden ölçü birimidir. Böylece satılan ve taşınan malın miktarı, fiyatı ve ödenecek gümrük vergilerinin hesaplanması kolaylaştırılmış olmalıdır. Antakya'daki örneğin üzerinde de kazıma olarak 4 rakamı görülür. Testinin üzerindeki rakam içinde yaklaşık (1 galon=3,785 lt) 4 galon=15 litre sıvı taşındığını belirtir. Ortaçağ'da zeytinyağı, şarap, balık sosu gibi çeşitli sıvıların taşınmasında "**amphoraların**" kullanıldığı bilinmektedir. Sonraki yüzyıllarda bu tip taşımacılıkta kullanılan amphoraların yerini ahşap fıçılar ve depolama kapları almıştır. Kanımızca antik dönemde amphoralarla taşınan malların ticareti Avrupa'da 16. yüzyıldan itibaren Bartmann testilerle yapılmaya başlanmış özellikle 17. yüzyılda Dünya ticaretinde önemli bir yere sahip olmuşlardır.

Bartmann testilerin yukarıda bahsettiğimiz işlevleri dışında ilginç bir kullanımı daha bilinir. Bartmann testiler 17. yüzyıl Avrupa'sında "**cadı şişesi**" olarak tanınır. 17. yüzyılda İngiltere'de halk kuvvetli batıl inançları nedeni ile cadılar ve onların lanetlerinden korunmak için çeşitli yollara başvurmuşlardır. Bu yüzyılda cadı olduğu için mahkemelerde yargılanıp ölümlerle cezalandırılan insanların sayısı fazladır. Dolayısıyla Bartmann testiler büyücülerden korunmak için kullanılır, sahipleri tarafından içlerine çeşitli şeyler konularak şömine ocağının altına veya kötü ruhların girmesini önlemek için evlerin girişine gömülür.³⁵ 2004 yılında Greenwich'teki kazılarda ortaya çıkarılan bir testinin, Liverpool'da yapılan X-Ray analizleri ve tomografi sonuçlarına göre içerisinde iğne, çivi, saç, tırnak ve insan idrarı tespit edilmiştir. Arkeologlar tarafından bu tip uygulamaların hastalıktan, kötü ruhlardan veya cadılardan korunmak için yapılmış olduğu düşünülmektedir. 1682 yılındaki bir mahkeme kaydında yazanlara dayanarak testilerin büyücülükle ilgili olduğu

³³<http://www.sjohistoriska.se/en/Cultural-heritage/Marine-archaeology/Wrecks-in-the-Baltic-Sea/The-Dalarno-wreck-and-other-wrecks-at-Dalarno/>. Erişim:09.02.2020;

<http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2014.

³⁴ http://www.aaawt.com/html/ceramic_gallery4.html. Erişim:19.02.2020.

³⁵<https://www.beachcombingmagazine.com/blogs/news/bellarmino-jugs-and-witch-bottles>. Erişim: 04.02.2020.

sanılmaktadır (Resim 8).³⁶ Bu şişelerin boyun kısmında bulunan vahşi görünümlü yüz tasvirlerinin belki de cadılara karşı koruyucu bir anlamı olduğu sanılmaktadır. Bununla birlikte testilere tıpkı Bellarmine adının sonradan verilmesi gibi büyücülükle ilişkilendirilmesi de üzerindeki bezeme, yaygınlığı ve formu dolayısıyla tercih edilip sonradan kazanılmış olmalıdır.

Avrupa Sanatında Bartmann Stoneware Testiler

17. yüzyıldan itibaren Bartmann testilerin Avrupa resim sanatında özellikle de natürmortlarda sıklıkla tasvir edilmesi eserlerin günlük hayattaki yaygınlığını gösterir. Hollandalı sanatçı Mechtelt toe Boecop'un "Son Akşam Yemeği" isimli resminde Köln/Frechen tarzı bir Bartmann testi görülür (Resim 9). Hollandalıların kapların ticareti ve taşınmasındaki rolü dışında, 17. yüzyıl Hollanda resim sanatında Bartmann testilerin popülerliği kapların günlük hayattaki yaygınlığı ile ilişkili olmalıdır (Gaimster, 2012: 304-319).

Alman ressam Georg Flegel'e (1563-1638) ait natürmort resminde masa üzerinde bir Bartmann sürahi tasvir edilmiştir. Flegel aynı sürahiyi ve stoneware kapları neredeyse bütün natürmort resimlerinde farklı nesnelere birlikte kullanır.³⁷ Sanatçının resimlerinde masa üzerinde kullandığı Bartmann sürahilerin tümü, Antakya'daki örneğimiz gibi madeni bir kapağa sahiptir. Küçük boyutlu olan bu kapların masada içki servisinde sürahi olarak kullanıldığı düşünülür. Flegel'in 1635 tarihli resmi Bartmann testilerin 17. yüzyıldaki popülerliğine dikkati çeker (Resim 10-13).³⁸

Gabriel Metsu (1629-1667) natürmortlar, tarihi konular ve portre resimleri yapan Hollandalı bir diğer sanatçıdır. Mekan içi tasvirlerinde figürler genellikle masa üzerinde veya ellerinde dönemin günlük hayatında popüler olan eşyalarla birlikte görülür. Sanatçının resimlerinde sıklıkla betimlediği eşyalar arasında Bartmann testiler ya da içki şişeleri bulunur (Resim 15-18). Hayatının bir döneminde Amsterdam'da bir bira fabrikasının yanında yaşıyor olması, ayrıca 1658 yılında babası çömlekçi olan Isabella de Wolff ile evli oluşu resimlerinde kullandığı objeleri daha iyi anlamayı sağlar.³⁹

Hollandalı bir başka sanatçı Mieris Frans Van'ın (1689-1763), Ermitaj Müzesi'nde bulunan 1731 tarihli yağlı boya resmindeki yaşlı adam portresi elinde bir Bartmann testi tutmaktadır. Bartmann testilerin betimlenmiş en iyi örneklerinden olan resimde, testilerin Avrupa'da şarapla ilişkili kullanımına işaret eder (Resim 19).⁴⁰

³⁶https://www.shakespeare.org.uk/explore-shakespeare/blogs/shakespeare-100-objects-bartmann_jug/Erişim:11.02.2019

³⁷ <http://www.metmuseum.org/toah/works-of-art/21.152.1>.Erişim: 09.02.2020.

³⁸ http://en.wikipedia.org/wiki/Bartmann_jug.Erişim: 09.02.2020.

³⁹https://www.nga.gov/content/dam/ngaweb/exhibitions/pdfs/metsu_brochure.pdf.Erişim: 08.02.2020.

⁴⁰[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Frans_van_Mieris_\(II\)_Old_Peasant_Holding_a_Jug_WGA15642.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Frans_van_Mieris_(II)_Old_Peasant_Holding_a_Jug_WGA15642.jpg). Erişim:09.02.2020.

*Avrupa Üretimi "Bartmann/Bellarmino" Stoneware Kaplar: Cadı Şişesi veya
Modern Amphora*

Bu resimde adamın elinde bulunan Bartmann testi formu ile Antakya'daki örneğimiz benzer görünür ancak testinin gövdesindeki madalyonlar 17. yüzyıl özelliğidir (Resim 20).

19. yüzyılda Bartmann testilerin resim sanatında popülerliğini hâlâ koruduğuna şahit olunur. Vincent Van Gogh'un 1884 tarihli "*Bartmann sūrahi, kahve değirmeni ve pipo ile natürmort*" adlı eserinde Bartmann bir sūrahi resmedilmiştir (Resim 21-22). Van Gogh'un 17. yüzyıl sanatçılarının üslubundan çok farklı olan natürmort eserinde Bartmann testilerin dönemin sanatçılarının ilgisini çekmeye devam ettiği, olasılıkla nostaljik bir eşya olarak uzun süre yaşadığını düşündürür. Bununla birlikte Bartmann testilerin 19. yüzyılda kullanımına kahve, tütün ve içki ile birlikte keyif veren bu üçlemenin Van Gogh tarafından bilinçli tercih edildiğine işaret eder.

Bartmann/Bellarmino testiler aynı zamanda dönemin edebi metinleri ve tiyatro oyunlarında karşımıza çıkar. 1634 yılına ait *The Ordinary* isimli oyunda olduğu gibi Anthony à Wood'un 1677 tarihli *Pocket Almanac* isimli eserinde Bellarmino testiler kullanılmıştır (Cartwright, 1951: 317, 1463-1466). 1676 yılında *Naturel History of Oxfordshire*'in yazarı Dr. Robert Plot "şimdiye kadar sadece Almanya'da üretilen stoneware veya Köln kapları, Hollandalılar tarafından büyük miktarda İngiltere'ye getirildi." bilgisini verir (Lessmann, 1997a: 14). 1984 yılında Nicholas Hasluck tarafından yazılan "*The Bellarmino Jug*" isimli romanın konusu, 1629'da Batı Avusturalya kıyılarında batan Hollanda Doğu Hindistan Şirketi (VOC) gemisi Batavia'dan esinlenmiş olması hayli ilginçtir (Resim 23).⁴¹ Dönem kaynaklarından edinilen bilgiler Bartmann testilerin kullanımı, tarihçesi ve kullanıldığı dönemdeki popülerliği hakkında bilgi verir.

Antakya'da Ünik Bir Örnek

16-17. yüzyıllar arasında Avrupa'da oldukça yaygın olan Bartmann testilere Türkiye'deki kazı yerlerinde henüz rastlanılmamıştır. Asya dışında hemen her kıtaya dağılan kaplar, olasılıkla içlerinde taşıdıkları mallarla ilişkili olarak Osmanlı coğrafyasında fazla dağılım alanı bulmamıştır. Bununla birlikte Osmanlı-Hollanda ilişkileri göz önüne alındığında ticari ilişkilere bağlı olarak kapların belki de Osmanlıya az miktarda olsa ulaştığı, ancak bu tip kapların arkeolojik çevrelerce henüz yeterince tanınmadığı kanısı oluşur. Türkiye'de kazılarda ele geçen stoneware kapların örnekleri genellikle 19-20. yüzyıla ait tabakalarda ortaya çıkarılmıştır. Bu örnekler içinde ağırlıklı Hollanda'dan ithal içki şişeleri bulunur. Arkeolojik çalışmalarda bu grup kapların Osmanlı yerleşimlerindeki geç dönem tabakalarda ele geçmesi tıpkı Amerika kıtasında olduğu gibi Batılıların somut varlığına işaret ederler.

Antakya'da karşılaşılan testi kısa dar boyunlu, ağız altından başlayan ve omuzda sonlanan kısa ve yassı kulplu, çok şişkin olmayan oval gövdeli ve düz diplidir

⁴¹<https://www.federationpress.com.au/pdf/Afterword.pdf>Erişim:09.02.2020;<https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/uwatlw35&div=20&id=&page=> Erişim: 08.02.2020.

Ebru Fatma Fındık

(Resim 24-26). Testinin ağız çapı 5 cm., kulp genişliği 3.1-kalınlığı 2.2 cm., gövde genişliği 82 cm., kaidesi 14.5 cm. ve yüksekliği 45 cm. olarak ölçülmüştür.⁴² Kap dışta turuncu renkte (S40 Y80 M50) parlak sırlı ve portakal gibi benekli bir görünüme sahiptir. Gövdede belli aralıklarla fırınlama sırasında oluşmuş lekeler bulunur. Bu da testinin tuz sırlı üretimler grubunda olduğunu gösterir. Testinin en karakteristik özelliği boyun ve omuz arasında kalıp tekniğinde kabartma olarak yapılmış sakallı bir adam maskı bulunmasıdır (Resim 27-28). Sakallı adam maskının altında gövdede kazıma olarak 4 rakamı bulunmaktadır. Testinin bir diğer özelliği ise ağız kısmında madeni bir kapağın olmasıdır. Ağız kısmına sabitlenmiş olan bölümün üzerinde bronzdan yapılmış daha küçük ve vidalı bir kapak bulunmaktadır.

Arkeolojik kazılarda ve batıklarda Bartmann testilere ait bir kapak veya içinde taşındığı düşünülen sıvının korunmasını sağlayan herhangi bir tıpanın bulunduğu bahsedilmez. A. W. Lessmann buna dayanarak Bartmann testilerin kendisinin ihraç ürünü olarak kargoda taşınmış olabileceğini önermiştir (Lessmann, 1997a: 90). Halbuki bu kapların ağız kısmında kapağın oturması için yivler bulunur. Kazılarda bulunan diğer örneklerde de bu yivler dikkati çekmektedir. Antakya'daki Bartmann testi ağız kısmında bulunan madeni kapak ile günümüze gelebilen nadir bir örnektir. 17. yüzyıla tarihlendirilen natürmort resimlerde masa üstünde kullanılan Bartmann testi veya sürahilerin madeni kapaklı olması orijinalde benzer kapaklara sahip olduğunu düşündürür. Testilerin üzerinde içindeki sıvının hacmini gösteren rakamlar ticaret veya depolama amaçlı kullanıldığına dair bir kanıttır. Hollanda'da Lz1 Batığında bulunan Raeren üretimi bir testi stonewarelarda kapak uygulamasının bir örneğini gösterir (Vlierman, 2010: 201, Fig. 28). Bartmann testilerin üretiminde 18. yüzyılda bir düşüş yaşanmasına rağmen stoneware kapların üretimi Frechen'de 19. yüzyıla kadar devam etmiştir (Lessmann, 1997a). 1650 yılına tarihlendirilen Siegburg üretimi bir Bartmann testi Antakya'daki örnekle benzerdir.⁴³

Avrupa üretimi Bartmann testilerin Anadolu'ya dağılımının olmadığı sanıldığına göre Antakya'da bir örneğinin bulunma sebebi nedir? Bu soruyu cevaplamak için 16. yüzyıldan itibaren Antakya'nın Avrupa ile ticari ilişkilerini kısaca değerlendirmek gerekir. Avrupalı tüccarlar 16. yüzyılda Antakya'nın Osmanlı hakimiyetine geçmesi ile birlikte yeni otorite ile Doğu Akdeniz ticaretindeki varlıklarını yeniden meşrulaştırmaya çalışırlar. Payas'ta bir liman ve tersane inşa edilerek bölgedeki ticaret kontrol altına alınır (Tekin, 2000: 27). 16. yüzyılda bölgedeki önemli ticaret rotalarının ele geçirilmesi ile Doğu Akdeniz'de ticarete yeni gelişmeler yaşanır (Tekin, 2000: 35). İskenderun limanı açılarak Halep'in ana ihracat limanı olur. Fransız büyükelçisinin 1605 yılında bölgede üzüm, buğday, meyve ve zeytin yetiştirdiği bilinmektedir (Griswold, 2000: 53). Halep'te 1557'de Fransızlar

⁴²17. yüzyıla tarihlenen bir benzerinin yüksekliği de 45 cm olarak belirtilmiştir. <https://www.barnebys.com/auctions/lot/a-large-german-bellarmine-salt-glazed-stoneware-bottle-17th-century-ks62axsye>. Erişim: 24.11.2020.

⁴³<https://www.sellingantiques.co.uk/489170/large-17th-c-bellarmine-bartmann-jug-siegburg-germany-c1650/>. Erişim: 09.03.2020.

Avrupa Üretimi "Bartmann/Bellarmino" Stoneware Kaplar: Cadı Şişesi veya Modern Amphora

konsolosluk açarken, 1581'de İngiliz Levant Company ticareti kontrol etmeye başlamıştır. Hollandalılar diğer Avrupalı tüccarları takip ederek 1613'te Halep'te bir konsolosluk açarlar.⁴⁴ İran'dan özellikle ham ipek ithalatı Avrupalı tüccarların bu bölgeye ilgisinin başlıca nedenlerinden biriydi (Kara, 2005: 155). 17. yüzyılda Avrupa ticaretinde önemli bir yere sahip olan İskenderun limanı, hem Avrupa'dan Halep'e gelen malların giriş kapısı hem de İran, Hindistan Halep'ten gelip Avrupa'ya ihraç edilen malların çıkış kapısı olarak hizmet veriyordu (Kara, 2005: 173). 17. yüzyıl ortalarında İskenderun limanına özellikle ana ticaret maddesi olan ipek dolayısıyla daha çok İngiliz gemileri uğramaktadır (İnalçık, 1993: 727, 733). 1676 yılında Amerikan gemileri ilk kez İskenderun limanını ziyaret etmiştir.⁴⁵ 16. ve 17. yüzyılda Payas limanı da askeri ve ticari açıdan oldukça aktif görünür. Bu yüzyıllarda Batılı tüccarlar kumaş karşılığında tiftik, yapağı, şap ve boya ve eczacılıkta kullanılan mazi gibi malları ithal etmişlerdir (Tekin, 2000: 39-40).

1738 yılında Antakya'yı ziyaret eden Richard Pococke eskiden Asi nehri üzerinden gemilerin şehre kadar yanaşabildiğini şimdi ancak Süveydiye limanından gemilerin yükleme ve boşaltma yapabildiğini, Süveydiye'den Antakya'ya gelen yol boyunca dutlukların varlığından ve şehirdeki ipek üretiminden bahseder (Demir; 1996: 124).

19. yüzyılda Asi Nehrinin denize döküldüğü yerde Samandağ/Süveydiye İskelesi önem kazanmıştır. Bununla birlikte İskenderun limanı ve Halep kara yolu malların taşınmasında önemlidir (İnalçık, 1993: 818-820). Antakya'nın Avrupa ile ticari faaliyetlerinin 19. yüzyılda en üst seviyeye ulaştığı görülür. 1825 yılında İngiliz Levant Company İskenderun'da bir acente ve fabrika kurmuştur (Tekin, 2000: 98). Antakya ve İskenderun ticaretinde Avrupalı, Acem ve Hindistanlı tüccarlar bulunur. Yabancı konsolosluklar ve okullar açılır (Tekin, 2000: 92, 123). Antakya'da Osmanlı parası ile birlikte kullanılan Acem altını, Fransa altını, Hollanda parası, İngiliz altını ve Macar altını gibi para birimleri ithalat ve ihracatın ne denli canlı olduğunu gösteren bir ölçüttür (Tekin, 2000: 98; Kara, 2005: 181-183). 19. yüzyılda Antakya'nın önemli bir zeytinyağı üretim merkezi olduğu belirtilir (Kara, 2005: 179).

Antakya'da karşılaşılan Bartmann testi yukarıda saydığımız ticari ilişkilerden çok şahsi bir eşya olarak gelmiş görünür. Danimarka ordusunda görevli Carsten Niebuhr 27-30 Haziran 1766'da Antakya'yı ziyaret etmiştir (Niebuhr, 1837: 15-18; Demir, 1996: 128-131). İngiltere'de Bristol'de doğan gezgin ve ticari danışman olan Abraham Parsons olasılıkla tüccar bir kaptanın oğludur. Erken yaşlardan itibaren ticaret gemileri ile birlikte pek çok ülkeyi ziyaret etmiştir. 1772 yılının Aralık ayında Antakya'ya gelen Abraham Parsons bölgedeki ticaret hakkında bilgi verir. (Parsons, 1808: 70-73; Demir, 1996: 131-134). 1833 yılında John Barker Süveydiye'ye yerleşmiş

⁴⁴http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=efp53UAQ6bIC&oi=fnd&pg=PR11&dq=antioch+german+relationship+ottoman&ots=d_apJvE6l5&sig=INm430JhStZ2GVE7FpQwqDI8ZxY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Erişim: 12.02.2014.

⁴⁵ <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1267/14585.pdf>. Erişim: 10.02.2020.

burada kendisine bir konak yaptırarak ticari ürünlerin yetiştiriciliğini üstlenmiştir. Şehirde ayrıca Hint tüccarlarının acentaları kurulmuş, kentin önemli ticaret ürünleri olan zeytinyağı ve ham ipek karşılığında Hint mallarını satmışlardır (Kara, 2005: 174-175).17-19. yüzyıllar arasında Antakya başta ticaretle ilişkili olmak üzere pek çok Batılı tarafından ziyaret edilmiştir. Ayrıca bölgede yabancı okullar, konsolosluklar, acentalar ve Avrupa kökenli Kapüsen rahipler yerleşik olarak bulunur. Bartmann testi olasılıkla kimliği belirsiz Batılılarca buraya taşınmıştır.

Sonuç

17. yüzyılda Ren bölgesindeki stoneware endüstrisinin en popüler üretimlerinden biri Bartmann/Bellarmino testilerdir. Bu grup testiler 17. yüzyıl boyunca Avrupa'da Ren ve Thames Nehirleri aracılığıyla şarap, bira, viski gibi malların taşınmasında kullanılmıştır. Hollandalı ticaret şirketleri aracılığı ile Asya hariç Avrupa, Amerika, Afrika, Avusturalya kıyılarına kadar dünyanın her yerine dağılmışlardır. Bu kapların 17. yüzyıl Avrupa resim sanatında özellikle natürlük resimde sıklıkla kullanıldığı dikkati çeker. Bartmann testilerin 17-18. yüzyıllarda zeytinyağı, cıva gibi ticari ürünlerin taşınmasında kullanıldığı ve antik dönemdeki amphoraların yerini aldığı düşünülmektedir. Bu testi/şişeler ayrıca halk arasında üzerindeki Ortaçağ'a özgü ürkütücü vahşi adam maskının yarattığı etki nedeniyle kötü ruhlardan korunmak için kullanılmıştır.

Antakya'da tesadüfen karşılaşılan antika Bartmann testinin bulunması ise yerleşimin geçmişte Avrupa ile kurmuş olduğu ticari ilişkilerden çok buraya yerleşen veya ziyaret eden Batılılarla ilişkili görülür. Testi olasılıkla Müslüman bir ülkeyi ziyaret amacıyla gelen veya Antakya'da yaşamak zorunda kalan bir Avrupalı tarafından ülkesinden şarap, bira veya viski taşımak için kullanılmış olmalıdır. Bir diğer olasılık ise testinin içinde taşınan malla birlikte hediye olarak getirilmiş olmasıdır. Testinin Antakya'ya geliş öyküsünü ve kesin tarihini belirlemek pek mümkün değildir. Bununla birlikte 17-19. yüzyıllar arasında Avrupa ticaretinin somut bir kanıtı ve materyal kültürünün bir ürünü olarak tanınacaktır.

Kaynakça

- Askey, D. (1981). *Stoneware Bottles from Bellarmine to Ginger Beers*. Bowman: Graphics: Brighton.
- Caldwell, D. ve Lewis, J. (1996). "Linlithgow Palace: an excavation in the west range and a note on finds from the palace". *Proc Soc Antiq Scot*, 126, 823-869.
- Cartwright, W. (1951). "The Ordinary A Comedy". (Ed: G. Blakemore Evans), *The Plays and Poems of William Cartwright*. Wisconsin, 257-351.
- Cartwright, W. (1951). "The Lady Errant a Tragi-Comedy". (Ed: G. Blakemore Evans), *The Plays and Poems of William Cartwright*. Wisconsin, 81-116.
- Chaffers, W. M. (1850). "On Medieval Earthenware Vessels". *Journal of the British Archaeological Association*, 5, 22-39.
- Chomitz, B. (2018). "Tracing Changing Beverage Consumption Trends in the Low Countries Through the Analysis of Stoneware Drinking Vessels, 1300-1600 CE". *Inter Section*, IV, 1-8.
- Crossan, C. ve diğerleri (2004). "Excavations at St Mary Magdalen's Hospital, Brook Street, Colchester". *Essex Archaeology and History*, 34, 91-154.
- Demir, A. (1996). *Çağlar İçinde Antakya*. İstanbul: Bayındır Ciltevi.
- Demuth, V. (2015). "Faces and Figures Myth and Mentality in the Motives of Highly Decorated Pottery from Bergen". *UBAS-University of Bergen Archaeological Series*, 8, 119-131.
- Elliot, G. B. (1986). "The success of Frechener flagons exported as 'Cologne ware' in Late Medieval trade from the Rhine". *IJNA*, 15(2), 85-91.
- Gaimster, D. (1997). *German Stoneware 1200-1900*. Archaeology and cultural history. London: British Museum Press.
- Gaimster, D. R. M. (2006). *The Historical Archaeology of Pottery Supply and Demand in the Lower Rhineland, AD 1400-1800*. Studies in Contemporary and Historical Archaeology. BAR International Series 1518, Oxford: Archeopress.
- Gaimster, D. (2012). "The Geoff Egan Memorial Lecture 2011. Artefacts, art and artifice: reconsidering iconographic sources for archaeological objects in early modern Europe". *Post-Medieval Archaeology*, 46 (2), 304-319.
- Griswold, W. J. (2011). *Anadolu'da Büyük İsyân 1591-1611*. (Çev.: Ülkün Tansel). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Holmes, M. R. (1951). "The so-called 'Bellarmine' mask on imported Renish stoneware". *Antiquaries' Journal*, 31, 173-179.
- İnalçık, H. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu Toplum ve Ekonomi Üzerine Arşiv Çalışmaları-İncelemeler*. Eren Yayıncılık ve Kitapçılık: İstanbul.
- Jasinski, M. E. ve diğerleri (1993). "Archaeological Sites at Cape Renard". *Bellsund, Spitsbergen*. *XX Polar Symposium Lublin*, 73-94.

Ebru Fatma Fındık

Jordan, S. C. (2014). "European Stoneware Collections from VOC Sites at the Cape". (Ed: C. Schrire), *Historical Archaeology in South Africa, Material Culture of the Dutch East India Company at the Cape*. New York: Routledge.

Kara, A. (2005). *XIX. Yüzyılda Bir Osmanlı Şehri: Antakya*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Lessmann, A. W. (1997a). *The Rhenish Stoneware from the Monte Cristi Shipwreck, Dominican Republic*. Submitted to the Office a Graduate Studies of Texas A&M University, Master of Art. 1997.

Lessmann, A. W. (1997b). "The Rhenish Stoneware from the Monte Cristi Shipwreck, Dominican Republic". *Underwater Archaeology*, 121-127.

Manders, M. ve Borghuis, L., (2016). "Diving into the Past Down Under, Objects from Dutch Shipwrecks", *Boemerang*, 6-9.

Nagel, R. (1986). *Rheinisches Wappenbuch*. Rheinland Verlag: Cologne.

Neale, F. A. (1852). *Eight Years in Syria, Palestine, and Asia Minor*. Vol. II, London.

Niebuhr, C. (1837). *Reisebeschreibung Nach Arabien Und Andern Umliegenden Landern*. III. Cilt, Hamburg.

Okumuş, H. (2017). "Seramik Müzesi Keramion ve Frechen Seramikleri". *Journal of Awareness*, 3(35), 409-422.

Overmeer, A. (2018). A Missing Ling in Period of Change? Preliminary results of shipwreck U34 in Flevoland, the Netherlands". (Ed: J. Litwin, W. Ossowsky), *Baltic and beyond. Continuity and change in shipbuilding*. Proceedings ISBSA 14-Gdansk 2015. Gdansk, 199-206.

Parsons, A. (1808). *Travels in Asia and Africa; Including a Journey from Scanderoon to Aleppo, and Over the Desert to Bagdad and Bussora*. Londra.

Redford, D. (2016). Oxford City and County Archaeological Forum, *Oxford City Report October 2015- February 2016*.

Renaud, J. G. N. (1948). *Oud gebruiksaardewerk*. Amsterdam.

Schofield, J., Pearce, J., Betts, I., Dyson, T. ve Egan, G. (2009). "Thomas Soane's buildings near Billingsgate, London, 1640-66". *Post-Medieval Archaeology*, 43(2), 282-341.

Schofield, J. ve Pearce, J. (2014). "William Widmore's pottery cupboard: excavations in Thames Street, London, 1974-8". *London Archaeologist*, 19-23.

Smith, M. P. (2003). "Archaeological Investigations at Ivy House, 45 Old Redbridge Road, Redbridge, Southampton". *Proc. Hampshire Field Club Archaeol. Soc.*, 58, 177-185.

Tekin, M. (2000). *Hatay Tarihi Osmanlı Dönemi*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Avrupa Üretimi "Bartmann/Bellarmino" Stoneware Kaplar: Cadı Şişesi veya Modern Amphora

Terrence, J. (Ed.). (1995). *Excavations at Carmarthen Greyfriars 1983-1990*. Pottery, Ridge Tile and Ceramic Water Pipe, Dyfed Archaeological Trust Report.

Terrence, J. (1997). "Excavations at Carmarthen Greyfriars 1983-1990". *Medieval Archaeology*, 41, 100-194.

Townsend, C. D. (1984). "Rhenish Stoneware From The Mary Rose". *Prosit*, 1180-1184.

Thwaite, A. (1973). "The Chronology of the Bellarmine Jug". *The Connoisseur*, 734, 255-262.

Urbonaitė-Ubė, M. (2018). "Stoneware From The 14th To The 17th Centuries Found in Archaeological Excavations in Vilnius". *Archaeologia Baltica*, 25, 191-202.

Wilcoxon, C. (1987). *Dutch Trade and Ceramics in America in the Seventeenth Century*. Albany: Albany Institute of History & Art.

Zeischka-Kenzler, A., Mommsen, H., Kottmann, A. (2015). "German stoneware in the Spanish colony of Old Panama". (Ed: B. Scholkmann, R. Schreg, A. Zeischka-Kenzler), *A Step to a global World-Historical Archaeology in Panama*, German Researches on the first city on the Pasific Ocean, BAR International Series 2742, 137-201.

Vlierman, K. (2010). "An overview of the dated stoneware (groups) from ships in the Netherlands (Zuiderzee region) and Novaya Zemlya (1200-1600)". *Exchanging Medieval Material Culture*, 189-204.

Von Bock, G. (1966). "Die Entwicklung der Bartmaske an Rheinischem Steinzeug". *Keramos*, 34, 30-40.

Online Kaynaklar

[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Frans_van_Mieris_\(II\)_-_Old_Peasant_Holding_a_Jug](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Frans_van_Mieris_(II)_-_Old_Peasant_Holding_a_Jug) Erişim: 06.03.2020.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1267/14585.pdf>. Erişim: 10.02.2020.

http://en.wikipedia.org/wiki/Bartmann_jug. Erişim: 09.02.2020.

<http://findingshakespeare.co.uk/shakespeares-world-in-100-objects-number-18-a-bartmann-jug>. Erişim: 09.02.2020.

<http://mudlarking.blogspot.com.tr/2012/04/bartmann-jugs-1550-1700.html>. Erişim: 09.02.2020.

<http://history.delaware.gov/pdfs/roosevelt/volume1.pdf>. Erişim: 13.03.2020.

<http://unveilinghistory.org/wp-content/lessons/2011/artifact-extension.pdf>. Erişim: 06.03.2020.

<http://www-01.glendale.edu/ceramics/bartmannjug.html> Erişim: 04.02.2020.

http://www.aaawt.com/html/ceramic_gallery4.html. Erişim: 19.02.2020.

http://www.google.com.tr/395oks?hl=tr&lr=&id=efp53UAQ6bIC&oi=fnd&pg=PR11&dq=antioch+german+relationship+ottoman&ots=d_apJvE6l5&sig=INm430JhStZ2GVE7FpQwqDI8ZxY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Erişim: 12.02.2014.

Ebru Fatma Findik

- <http://www.mausrilanka.lk/publications/images/Beardman%20Jars.pdf>. Erişim: 06.03.2019.
- <http://www.metmuseum.org/toah/works-of-art/21.152.1>. Erişim: 09.02.2020.
- <http://www.sjohistoriska.se/en/Cultural-heritage/Marine-archaeology/Wrecks-in-the-Baltic-Sea/The-Dalarno-wreck-and-other-wrecks-at-Dalarno/>. Erişim: 09.02.2020;
- <http://www.vijfeeuwenmigratie.nl/sites/default/files/bronnen/dutcheastindia177-193.pdf>. Erişim: 09.02.2020.
- <https://anth1130.omeka.fas.harvard.edu/items/show/1436?page=2&type=21> Erişim: 08.02.2020.
- <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/uwatlw35&div=20&id=&page=> Erişim: 08.02.2020.
- <https://historicjamestowne.org/collections/artifacts/bartmann-jugs/> Erişim: 09.03.2020.
- <https://maritimeasia.ws/maritimelanka/avondster/beardman.html> Erişim: 09.03.2020.
- <https://rohardus.com/steengoed/#st-36>. Erişim: 27.11.2020.
- <https://www.barnebys.com/auctions/lot/a-large-german-bellarmine-salt-glazed-stoneware-bottle-17th-century-ks62axsye>. Erişim: 24.11.2020.
- <https://www.beachcombingmagazine.com/blogs/news/bellarmine-jugs-and-witch-bottles>. Erişim: 04.02.2020.
- <https://www.federationpress.com.au/pdf/Afterword.pdf>. Erişim: 09.02.2020
- https://www.hrp.org.uk/media/1334/teach100_applyinghistoryhcp_artefacts_web.docx. Erişim: 09.02.2020.
- https://www.nga.gov/content/dam/ngaweb/exhibitions/pdfs/metsu_brochure.pdf. Erişim: 08.02.2020.
- <https://www.sellingantiques.co.uk/489170/large-17th-c-bellarmine-bartmann-jug-siegburg-germany-c1650/>. Erişim: 09.03.2020.
- <https://www.shakespeare.org.uk/explore-shakespeare/blogs/shakespeare-100-objects-bartmann-jug/> Erişim: 09.12.2019.
- <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1095-9270.12148> Erişim: 15.04.2021.

Avrupa Üretimi "Bartmann/Bellarmino" Stoneware Kaplar: Cadı Şişesi veya Modern Amphora

Ekler:



Resim 1. Tuz-sırlı-stoneware Bartmann testi

(https://hogsheadwine.files.wordpress.com/2012/01/bartmannjug_frechengerman_y_1600_historicjamestown.jpg. Erişim: 08.02.2021)

Resim 2. Bartmann testi

(<https://collections.vam.ac.uk/item/O159305/jug-unknown/>. Erişim:08.02.2021)



Resim 3. Kardinal Robert Bellarmine (1542-1621)

(<http://saintrobertbellarmine.blogspot.com/2007/09/st-robert-bellarmino-yoke-of-jesus.html>. Erişim: 15.03.2020)

Resim 4. Frechen kenti arması

(https://en.wikipedia.org/wiki/Bartmann_jug#/media/File:DEU_Frechen_COA.svg. Erişim:15.03.2021)

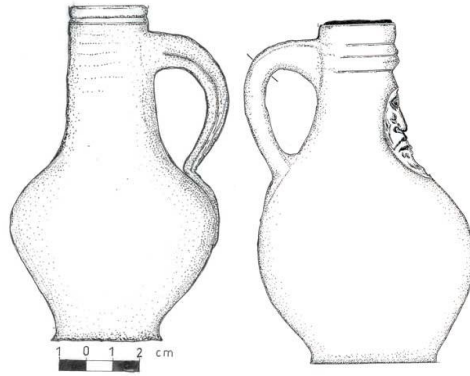
Ebru Fatma Fındık



Resim 5. Boyalı Bartmann stoneware

Resim 6. Thames Nehrinde bulunan Bartmann testi parçaları

(<https://www.worthpoint.com/worthopedia/bellarmine-bartmann-jug-faces-c1630-269324763> Erişim:15.03.2021)



Resim 7. Avondster Batığı Bartmann testi çizimleri

(<https://maritimeasia.ws/maritimelanka/avondster/beardman.html> Erişim:15.03.2021)

Avrupa Üretimi "Bartmann/Bellarmino" Stoneware Kaplar: Cadı Şişesi veya Modern Amphora



Resim 8. Cadı şişesi olarak kullanılan Bartmann testi
(<https://www.beachcombingmagazine.com/blogs/news/bellarmino-jugs-and-witch-bottles> Erişim:15.03.2021)



Resim 9. Son Akşam Yemeği, Mechtelt toe Boecop, (1576)

Resim 10. Natürmort, Georg Flegel

(<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436305> Erişim:15.03.2021)

Ebru Fatma Fındık



Resim 11. Natürmort, Georg Flegel (1638)

(<https://www.art-prints-on-demand.com/a/flegel-georg/great-quiet-life-with-fis.html> Erişim:15.03.2021)

Resim 12. Natürmort, George Flegel (1635).

(https://en.wikipedia.org/wiki/Georg_Flegel Erişim: 15.03.2021)



Resim 13. Natürmort, Georg Flegel (1635)

(https://en.wikipedia.org/wiki/Bartmann_jug#/media/File:Georg_Flegel_-_Still_Life_with_Stag_Beetle_-_WGA7921.jpg Erişim:15.03.2021)

Resim 14. Bartmann testi

Avrupa Üretimi "Bartmann/Bellarmino" Stoneware Kaplar: Cadı Şişesi veya Modern Amphora



Resim 15. Yulaf lapası yiyen yaşlı kadın, Gabriël Metsu (1629–1667)
(<https://www.thegreatcat.org/the-cat-in-art-and-photos-2/cats-in-17th-century-art/gabriel-metsu-1629-1667-flemish/> Erişim:15.03.2021)

Resim 16. Bartman testi
(https://www.aaawt.com/html/antique_bellarmino.html. Erişim:01.03.2021)



Resim 17. Şarap içen bir kadın ve erkek, Gabriël Metsu (1645-50)
(<https://artuk.org/discover/artworks/a-man-and-a-woman-at-wine-61918>
Erişim:15.03.2021)

Resim 18. Bir adama bir kadeh şarap sunan kadın, Gabriël Metsu (1659)
(https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Woman_offering_a_glass_of_wine_to_man,_by_Gabriel_Metsu.jpg Erişim:15.03.2021)



Resim 19. Testi tutan yaşlı bir köylü, Mieris Frans van (1731)
(https://www.wga.hu/html_m/m/mieris/frans2/peasant.html Erişim:01.03.2021)

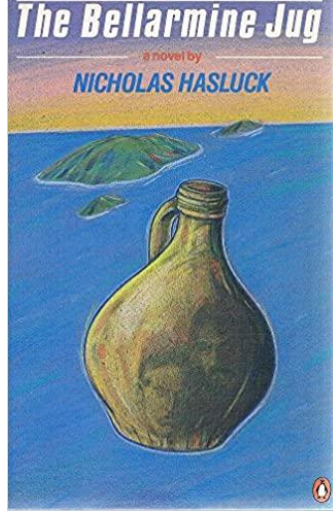
Resim 20. Bartmann testi



Resim 21. Bartmann Testi (1600-25)
(<https://antiquesjournal.com/index.php/2020/09/29/dating-a-bearded-man/>
Erişim: 15.03.2021)

Resim 22. Kahve değirmeni ve pipolu natürmort, Vincent Van Gogh (1884).

Avrupa Üretimi "Bartmann/Bellarmino" Stoneware Kaplar: Cadı Şişesi veya Modern Amphora



Resim 23. Nicholas Hasluck "The Bellarmine Jug" (1984)



Resim 24-26. Antakya'da Bartmann Testi



Resim 27-28. Antakya'da Bartmann Testi

Extended Abstract

In this study, Bartmann / Bellarmine jugs, a product of the stoneware industry in Germany, were evaluated. However, a unique example encountered in Antakya was introduced. Stoneware containers are used for storage and transportation of liquids, as they lose their permeability by firing at high temperatures of 1200-1280/1300 degrees, covering with a high percentage of kaolin clay. In the 15th century, salt was added to the oven during baking, and a mottled appearance similar to an orange peel was obtained on the surface of the vessels. In this new technique, the finished pots are called "salt-glazed sandstone" pots. Stoneware productions became popular enough to compete with the ceramic industry in northern Europe, especially between the 14th and 17th centuries.

The word of "*Bartmann*" in German means "*bearded man*". For this reason, it is thought that the vessels were called Bartmann because of the relief "bearded man mask" on the neck. Another common name of this group of stoneware jugs produced in Germany is Bellarmine. It is thought that this name comes from Cardinal Robert Bellarmine (1542-1621), who left his mark on social and religious life at the time the jugs were produced.

Bartmann stoneware is produced in settlements in the Rhine River valley in Germany between the 16th century and the early 18th century. The Rhine River basin has clay deposits with fine grains and high silicate content. The silica and alumina-oxidized clay deposits required for the production of stoneware are found in forest areas in the Westerwald, Erbenwald and Aachen region. Early Rhine vessels develop in these centers with local clay resources and their unique forms. Later in the same area, Siegburg, Frechen and Raeren became major production centers. The Rhine region also includes salt deposits and forest areas that meet the wood needs for the production of salt-glazed stoneware vessels that began to be produced in the 15th century.

Examples of Bartmann / Bellarmine stoneware have been found in excavations, especially in Europe, during the late post-Medieval and early colonial settlement phases of America. Researchers provide information about the production places, typology and decorations of the Bartmann jugs found in the excavations. Since the production places and chronology of these types of vessels can be determined, they are important archaeological findings in dating the settlement.

In the 17th century, most of the European merchant ships preferred German-made stoneware Bartmann / Bellarmine jugs, especially for the transportation of wine and various liquids. Examples of Bartmann stoneware jugs are encountered in shipwrecks of European origin, many of which date back to the 17th century. A Bartmann jug found with mercury in the Princess Maria Shipwreck (1686) of the Dutch East India Company is an important archaeological find documenting the use of containers for transportation.

Artifacts unearthed in archaeological excavations in Williamsburg, Virginia, one of Britain's largest colonies, are exhibited in museums here. These works are

*Avrupa Üretimi "Bartmann/Bellarmino" Stoneware Kaplar: Cadı Şişesi veya
Modern Amphora*

dated to the first colonization period of the British in America, that is, between 1607-1800. In these works, there are pots called "salt-glazed stoneware" imported especially from the Rhine region. The stoneware of the American colonial period draws attention with the Bartmann jugs, most of which are salt-glazed. 17-18. The Dutch, British and Swedish colonies that settled in America in the centuries must have brought Bartmann's jugs with them with their other belongings.

Like the stoneware containers used in transportation, Bartmann jugs usually have numbers such as 2, 3, 4, and 5 in the form of scraping on the front. These figures are units of measure in gallons indicating the transport volume of the jug. Thus, the calculation of the quantity, price and customs duties payable of the goods sold and transported should be facilitated. The number 4 is seen on the sample in Antakya as an engraving. The number on the jug indicates that approximately (1 gallon = 3.785 liters) 4 gallons = 15 liters of liquid was carried. It is known that "amphoras" were used to transport various liquids such as olive oil, wine and fish sauce in the Middle Ages. In the following centuries, the amphorae used in this type of transportation were replaced by wooden barrels and storage containers. In our opinion, the trade of goods carried by amphorae in ancient times started to be carried out with Bartmann jugs in Europe since the 16th century, and especially in the 17th century, they had an important place in world trade.

The frequent depiction of Bartmann jugs in European painting, especially still lifes, from the 17th century onwards, shows the prevalence of the works in daily life. Bartmann / Bellarmino jugs also appear in literary texts and theater plays of the period.

A unique Bartmann test that was accidentally encountered in Antioch was introduced. The most difficult feature of this jug is that it is very similar to a Bartmann jug from 17th century salt-glazed Siegburg. The characteristic that makes the jug unique is that it has a metal lid located in situ at the mouth. The geographical location of Antakya has been in intensive commercial relations with Europe since the 16th century, thanks to the ports of Iskenderun, Payas and Süveydiye. It is seen that Antioch's commercial activities with Europe reached the highest level in the 19th century. In 1825, the British Levant Company established an agency and a factory in Iskenderun. Currency such as Persian gold, French gold, Dutch money, British gold and Hungarian gold used in Antioch together with the Ottoman currency is a measure of the liveliness of import and export.

The presence of the antique Bartmann jug in Antioch is seen more related to the Westerners who settled or visited here, rather than the commercial relations that the settlement established with Europe in the past. The jug must have been used by a European person likely to live in a Muslim country to bring wine, beer or whiskey from his country. It is not possible to determine the exact date and story of the arrival of the jug in Antioch. It will be recognized as a product of the trade and material culture between Antioch and Europe for centuries.

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Dergi Hakkında

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi bünyesinde bulunan *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* yılda 2 kez (Nisan ve Ekim) yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide sosyal bilimlerin her alanına ait araştırmaya dayanan, sahasına katkı sağlayacak nitelikte bilimsel makalelere yer verilir. MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin temel amacı; sosyal bilimler alanında çalışma yapan bilim insanlarının bilgi, deneyim, değerlendirme, görüş ve önerilerini paylaştıkları bilimsel bir platform oluşturmak, sosyal bilimler alanındaki çalışmalara ulusal ve uluslararası düzeyde katkıda bulunmaktır.

Yayın İlkeleri

Derginin yazım dili Türkçe ve İngilizcedir. Sempozyum, kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan çalışmaların hangi sempozyumda/kongrede, ne zaman ve nerede sunulduğu, yazının başlığına eklenen dipnot ile belirtilmelidir. Ayrıca, bir araştırma kurumu veya fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmelidir. Gönderilen çalışmanın başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere başka bir dergiye gönderilmemiş olması gerekmektedir.

Makalelerin açık dergi takip sistemi üzerinden gönderilmesi gerekir. Dergiye gönderilen yazılarda literatür güncel ve kapsamlı olmalı ve yazılar, kendi alanında uygun araştırma, yöntem ve modeller kullanılarak hazırlanmalıdır.

Türkçe yazılarda Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu esas alınmalı, yabancı terim ve kavramlar yerine olabildiğince Türkçe karşılıkları kullanılmalıdır. Türkçede henüz tam yerleşmemiş bazı terim ve kavramlar kullanılıyorsa bunların uluslararası literatürdeki karşılığı ilk geçtiği yerde parantez içinde verilmelidir.

Yazı Değerlendirme Süreci

Dergiye gönderilen çalışmalar ilk olarak editörler tarafından değerlendirilir. Bu aşamada, derginin amaç ve kapsamına uymayan, dil ve anlatım kuralları açısından zayıf, bilimsel açıdan kritik hatalar içeren, özgün değeri olmayan ve yayın politikalarını karşılamayan çalışmalar reddedilir. Uygun bulunan çalışmalar ise ön değerlendirme için çalışmanın ilgili olduğu alana yönelik bir alan editörüne gönderilir.

Alan editörleri çalışmaların, giriş ve literatür, yöntem, bulgular, sonuç ve tartışma bölümlerini dergi yayın politikaları ve kapsamı ile özgünlük açısından ayrıntılı bir şekilde inceler. Bu inceleme sonucunda uygun bulunmayan çalışmalar iade edilir. Uygun bulunan çalışmalar ise hakemlendirme sürecine alınır.

Çalışmalar içeriğine ve hakemlerin uzmanlık alanlarına göre alan editörleri tarafından iki hakeme gönderilir. Hakemlerin kimlikleri hakkında yazarlara, makalenin kime ait olduğu konusunda da hakemlere bilgi verilmez. Hakemlerin değerlendirmeleri sonucunda iki yayımlanabilir raporu alan makale, dergi

yönetimince uygun görülen bir sayıda yayımlanır. Hakem raporlarının birisinin olumlu, diğerinin olumsuz olması durumunda makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Bu durumda makalenin yayımlanıp yayımlanmamasına üçüncü hakemin raporuna göre karar verilir.

Hakemler tarafından düzeltme istenen yazılar gerekli düzeltmeler için yazarına geri gönderilir. Düzeltmiş metnin belirtilen sürede dergi sistemine yüklenmesi yazarın sorumluluğundadır. Düzeltmiş metin, gerekli olduğu hallerde değişikliği isteyen hakemlerce tekrar incelenebilir. Dergi editörleri gerektiğinde makalede içeriği etkilemeyen küçük değişiklikler yapabilir.

Yayıma kabul edilen makalelerin, intihal yazılım programı kullanılarak benzerlik oranı kontrol edilir. Benzerlik oranı %20'in altında ise, yazı en kısa sürede Yayın Kurulunun belirleyeceği sayıda yayımlanır.

Yazının yayımlanması konusunda son karar, dergi editörlüğüne aittir.

MKÜ Sosyal Bilimler Dergisi Yazım İlkeleri

Gönderilen yazılar, Microsoft Word 2010 ve üstü programlarda (*.docx), Calibri yazı karakterinde, 10 punto ve tek satır aralığı ile yazılmış olmalıdır. Paragraflar arasında satır boşluğu bırakılmamalıdır. Paragraflar arası boşluk, paragraf öncesi 3 nk, paragraf sonrası 0 nk olarak düzenlenmelidir. Tablolarda ise otomatik boşluk kullanılmamalıdır. Paragraf girintileri 1 cm, kenar boşlukları alt ve üst kenarlarda 5,5 cm; sol ve sağ kenarlarda 4,5 cm olmalıdır.

Dergide yayımlanacak yazılar, aşağıda verilen yazım kurallarına ve örneklere göre yazılmalıdır. Verilen örneklerin dışındaki durumlar için Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan "Publication Manual of American Psychological Association (6th Edition) 2010" adlı kitapta belirtilen ilkeler (APA stili) dikkate alınmalıdır (Örnekler için http://library.nmu.edu/guides/userguides/style_apa.htm web adresine başvurulabilir.).

Yazıların sırasıyla öz, abstract, ana metin, (varsa) ekler ve extended abstract bölümlerden oluşması gerekir.

Başlık Sayfası

Başlık sayfasında Türkçe ve İngilizce başlık, yazar ad(lar)ı, kurum ad(lar)ı, Türkçe ve İngilizce öz ile anahtar kelimeler yer almalıdır. Başlık, en fazla 12 kelimedenden oluşmalı, 11 puntuyla, tamamı büyük ve koyu harflerle, satıra ortalanarak yazılmalıdır. Başlığın yazının içeriğini en iyi şekilde yansıtması gerekir. Başlıkta kısaltmalar kullanılmamalıdır.

Yazarların ad ve soyadları başlık satırının altında, ortalı biçimde, koyu (bold) karakterde olmalı. Adın ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük; soyadın tamamı büyük harfle yazılmalıdır. Yazarların çalıştığı kurum, adlarının altına yazılmalıdır. Birden fazla yazarlı makalelerde yazar-kurum adları alt alta yazılmalıdır.

Türkçe ve İngilizce öz ile anahtar kelimeler, 10 punto ve italik harflerle, tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Öz 150-200 kelime uzunluğunda olmalıdır. Özde

çalışmanın kapsamı, amacı, yöntemi ve sonucu kısaca verilmelidir. Özden sonra 3-5 anahtar kelime yazılmalıdır.

Makale başlığının sonuna konulacak olan dipnotta (sayfa altı dipnotu) etik kurul izni ile ilgili bilgilere (kurul adı, tarih ve sayı numarası) yer verilmelidir.

Türkçe Ana Metin

Çalışmalarda sırasıyla *giriş, yöntem, bulgular, tartışma* bölümlerine yer verilir.

❖ **Giriş** bölümünde, yapılan çalışma ile ilgili olarak güncel literatürdeki temel kavramlar, kuramsal gelişim ve yaklaşımlar ile araştırmadaki problem durumu, amaç, denenceler (hipotezler) varsayımlar (sayıltılar), sınırlılıklar vb. yer almalıdır. Bu bölüm yeni bir sayfadan başlatılmalıdır.

❖ **Yöntem** bölümünde, araştırmada kullanılan evren, örneklem, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri, işlem aşamaları vb. açıklanmalıdır. Bu kısımda ayrıca etik kurul izni ile ilgili bilgilere (kurul adı, tarih ve sayı numarası) yer verilmelidir.

❖ **Bulgular** bölümünde, araştırma problemiyle / denencelerle ilgili olarak ulaşılan sonuçlar verilmelidir.

❖ **Tartışma** bölümünde, araştırma bulguları daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak açıklanmalı, tartışılmalı, yorumlanmalı ve sonuç/sonuçlara bağlı olarak öneriler dile getirilmelidir.

Metindeki tablo, grafik ve şekillere sıra numarası verilmeli, isimleri üstte yazılmalıdır. Tablolarda dikey çizgi kullanılmamalı, sadece üstten iki alttan tek olmak üzere 3 yatay çizgi kullanılmalıdır.

Örnek:

Tablo 1: *Sanat Kategorisindeki Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Metafor	f	%
Yapboz	5	33.3
El Sanatları (Örgü ve dikiş)	2	13.3
Resim	7	46.6
Tual	1	6.6
Toplam	15	100

Tablolar sayfa sınırlarını aşmamalıdır. Büyük tablolarda gerekirse yazı puntosu küçültülebilir veya sayfa yapısı yatay hale getirilebilir.

Kaynakça

Kaynakça, "Kaynakçanın Düzenlemesi" başlığı altında verilen örneklere uygun biçimde düzenlenmelidir.

(Varsa) Ekler

Araştırmanın anlaşılır olmasında önemli bir işleve sahip olan ölçek, belge, resim vb. ek olarak verilebilir. Ekler Ek-1,Ek-2, şeklinde numaralandırılmalı ve metin içinde bu numaralarla atıf yapılmalıdır.

Extended Abstract (Uzun Özet)

Türkçe yazılmış makalelerin Kaynakça bölümünden sonra İngilizce Extended Abstract eklenmesi gerekmektedir. (İngilizce yazılmış makalelere Türkçe uzun özet eklenmeyecektir). Uzun özet, 750-1000 kelime arasında olmalıdır. Derginin esas metin için geçerli olan biçimsel yazım özellikleri uzun özet için de geçerlidir. Extended Abstract, "Introduction", "Method" ve "Result and Discussion" alt başlıklarını içermelidir. Uzun özeti İngilizce dil kontrolü (proofreading) yazarın sorumluluğundadır. Özeti dil açısından yetersiz olan makaleler düzeltilene kadar yayımlanmayacaktır.

Metin içindeki **başlıklar ve alt başlıklar** şu şekilde düzenlenmelidir:

✓ Birinci Derecedeki Alt Başlık: İlk harfi büyük diğer harfleri küçük tamamı **kalın** harflerle, paragraf başından başlayacak şekilde.

Örnek: **Giriş**

✓ İkinci Derecedeki Alt Başlık: Sadece ilk harfleri büyük ve tamamı **kalın ve italik** harflerle.

Örnek:

Çalışmanın Amacı

✓ Üçüncü Derecedeki Alt Başlık: Sadece ilk harfleri büyük ve tamamı italik harflerle.

Örnek: *Türkçede Kişi Zamirleri*

Bütün başlıklardan önce bir satır boşluk bırakılmalıdır.

Metin İçinde Atıf Yapma

✎ Metin içinde kaynaklara atıf yapılırken yazarın/yazarların soyad(lar)ı, ilgili yayının basım yılı ve sayfa numarası kullanılır. Yazarın soyadı ile eserin basım yılı arasına virgül (,) sonra iki nokta konularak sayfa numarası yazılır.

Örnek: Konuşma sırasında yapılan bir hareket, bir toplumda mesajın etkisini artırırken diğerinde tam tersi bir etki yaratabilir (Baltaş, 1998: 46).

✎ Atıf yapılan eserden bir bölüm aynen aktarılıyorsa bu bölüm tırnak işareti (" ") kullanılarak gösterilmeli ve atıf yapılan eserin basım yılından sonra iki nokta (:) konularak alıntının yapıldığı sayfa numarası da yazılmalıdır. Yazarın adı cümlelerin bir parçası olarak söyleniyorsa yayın yılı ve sayfa numarası parantez içinde ismin hemen yanında yer almalıdır.

Örnek: Korkmaz'a (2007: 68) göre dil bilgisi, "çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlelerin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalıdır."

✎ Yazar sayısı 3 ile 5 arasında ise ilk atıfta, yazar soyadları eserdeki sıraya göre verilir. Aynı esere daha sonra yapılacak atıflarda ise sadece ilk yazarın soyadı yazılır ve Türkçe yazılarda "ve diğer."; İngilizce yazılarda "et al." kısaltması kullanılır.

Örnek: 1936 yılında hazırlanan İlkokul Türkçe Programı'nda, okuma yazma öğretiminin basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi kabul edilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

5'ten fazla yazarlı eserlere ilk atıftan itibaren ilk yazarın soyadı ile birlikte, Türkçe yazılarda "ve diğer."; İngilizce yazılarda "et al." kısaltması kullanılır.

Örnek: Böylece anlatılan bilgiler çok daha kolay anlaşılır ve kalıcı hâle getirilir (Korkmaz ve diğer., 1995).

Aynı bilgi için birden fazla esere atıfta bulunuluyor ise kaynaklar cümle sonunda parantez içinde, aralarına noktalı virgül konularak, kronolojik sıralama ile verilmelidir.

Örnek: Okul yöneticilerinin öğretmenlere oranla daha fazla strese maruz kaldıklarını belirten çalışmalar da vardır (Savery, 1993; Feitler, 1996).

✎ Atıf yapılan eser bir kurum adına hazırlanmışsa ilk atıfta, kurumun açık adı, yanında kısaltması, basım yılı ve sayfa numarası verilir. Daha sonraki atıflarda kurumun açık adı değil sadece kısaltması kullanılır.

Örnek: (Türk Dil Kurumu, [TDK], 1997)
(TDK, 1997)

✎ Bir yazarın aynı yıla ait iki ayrı eserine atıf yapılıyorsa bu yayınların yıllarına bir harf eklenir.

Örnek: (Aydın, 1998a)
(Aydın, 1998b)

✎ Doğrudan ulaşılamayan bir yayına metin içinde atıf yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir.

Örnek: ... (Karahan, 1985'ten aktaran Gündüz, 1998)

Kaynakçanın Düzenlenmesi

Çalışmanın sonunda kullanılan tüm kaynaklar alfabetik sırayla aşağıdaki ilkelere uygun olarak verilmelidir.

✎ Tek yazarlı kitap

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayınevi.

✎ Çok yazarlı kitap

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

✎ Editörlü kitap

Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). (2009). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

✎ Kurum yazarlı kitap

Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük*. (8. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

✎ Çeviri kitap

Bloom, B. J. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev.: Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: MEB Yayınevi.

☞ **Sürelî yayınlardaki makale**

Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve örnek uygulamalar. *Millî Eğitim*, 196, 85-105.

☞ **Editörlü kitapta bölüm**

Göçer, A. (2009). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. (Ed: A. Kırkkılıç ve H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s. 477-551.

☞ **Basılmış sempozyum ve kongre bildirisi**

Huber, E. ve Uzun, L. (2000). Dilbilim alanında Türkçe yazılan bilimsel metinler üzerine gözlemler. *XIII. Dilbilim Kurultayı (13-15 Mayıs 1999) Bildirileri*, (Ed.: A. S. Özsoy ve E. E. Taylan) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, s. 201-215.

☞ **Gazete Yazısı**

Akyol, T. (2001, Aralık 24). Edebiyat Tartışması. *Milliyet*, s. 12.

☞ **Tez**

Uzun, L. (1992). *Köktürk metinleri üzerine bir metindilbilimsel çalışma: Kullanımbilimsel ve biçimbilimsel görünüşleriyle*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

☞ **Elektronik dergilerdeki / veri tabanlarındaki makale**

Brewster, C., & Railsback, J. (2002). Fullday kindergarten: Exploring an option for extended learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED472733). (Erişim Tarihi: 18.09.2008)

Araçji, R. Y., & Lang, K. R. (2008). Avatar business value analysis: a method for the evaluation of business value creation in virtual commerce. *Journal of Electronic Commerce Research*, 9, 207-218. <http://www.csulb.edu/journals/jecr/> (Erişim Tarihi: 15.09.2008)

☞ Basılmamış ders notları, yayımlanmamış bilimsel toplantı bildirileri kaynak olarak gösterilmez.

MKÜ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Web Adresi / Web: : <https://dergipark.org.tr/mkusbed>

E-posta / E-mail: mkusbed@gmail.com

İletişim Adresi / Adress: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Tayfur Sökmen Kampüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Antakya / Hatay / TÜRKİYE

Telefon / Phone: + 90 326 2455812 **Faks / Fax:** + 90 326 2455811