

U S B E D

*ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES*

EKİM/OCTOBER 2021 • CİLT/VOLUME 3 • SAYI/ISSUE 5

E-ISSN 2687-3060

J E N E R İ K / T A G

İMTİYAZ SAHİBİ / OWNER

AYTEKİN DEMİRCİOĞLU

BAŞ EDITÖRLER / CHIEF EDITORS

AYTEKİN DEMİRCİOĞLU

FATMANUR ÖZEN

EDITORS

ABDULLAH DURAKOĞLU

BEYHAN ZABUN

BURCU ÖZTÜRK

KATERYNA TRYMA

EMILIA ALAVERDOV

MEHMET ALİ DOMBAYCI



YAYIN VE DANIŞMA KURULU

EDITORIAL BOARD



Aytekin DEMİRCİOĞLU

Kastamonu University, TURKEY

Fatmanur ÖZEN

Giresun University, TURKEY

Beyhan ZABUN

Gazi University, TURKEY

Abdullah DURAKOĞLU

Abant İzzet Baysal University,
TURKEY

Fatma Hürrem SÜNNEY

Giresun University, TURKEY

Demet KARAKARTAL

American University, CYPRUS

Ekrem Ziya DUMAN

Gazi University, TURKEY

Nurlyhan ALDZHANOVA

Al-Farabi Kazakh National
University, KAZAKHSTAN

Monica MASTRANTONIO

University of York, UNITED
KINGDOM

Nadiia STEZHKO

University of the State Fiscal
Service of Ukraine, UKRAINE

Julia POCHYNOK

Ternopil National Medical
University, UKRAINE

Olena MELNYK

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
UKRAINE

Alvina ORIEKHOVA

Sumy National Agrarian
University, UKRAINE

Tetiana KAMINSKA

Kyiv Cooperative Institute of
Business and Law, UKRAINE

Inna SEMENETS ORLOVA

National Aviation University,
UKRAINE

Sana MALIK

University of Management and
Technology, PAKİSTAN

YAYIN VE DANIŞMA KURULU

EDITORIAL BOARD

Burcu ÖZTÜRK

Kastamonu University, TURKEY

Belis GÜLAY ŞAHİN

Maltepe University, TURKEY

Mehmet Ali DOMBAYCI

Gazi University, TURKEY

Emilia ALAVERDOV

Georgian Technical University,
GEORGIA

Fatima Zohra CHELBI

Betnebir University, ALGERIA

Ahmed Abdalla NEGM

Ayn Shems University, EGYPT

Abdullah ABDULMUMIN

Ibn Zuhr University, MOROCCO

Nabila ZIKRI

Tatvan University, MOROCCO

Olyana KINDIBALYK

University of European Studies of
Moldova, MOLDOVA

Emel ADAMIŞ

Uludağ University, TURKEY

Nalan KAZAZ

International Vision University,
MACEDONIA

Maryna DEI

National Aviation University,
UKRAINE

Amina OMRANE

University of Sfax, TUNUSIA

M. H. Khalef ALKHRESHEH

Northern Border University, SAUDI
ARABIA

Nino ZHIZHILASHVILI

Georgian Technical University,
GEORGIA

Maria L. CARDINALE BAPTISTA

Universidade de Caxias do Sul,
BRASIL

Hacer DOLANBAY

Muş Alparslan University, TURKEY

Maryam VAZIRI

Maysore University, INDIA

Ema PETROVIC

Belgrade University, SERBIA



YAYIN VE DANIŞMA KURULU

EDITORIAL BOARD



Sunil MİSHRA

Amity University, INDIA

Parul MİSHRA

G D Goenka University, INDIA

Adriana BURLEA SCHIOPOIU

University of Craiova, ROMANIA

Tamara OLENICH

Don State Technical University,
RUSSIA

Tinatin ZHORZHOLIANI

Robakidze University, GEORGIA

Kateryna TRYMA

National Academy of Educational
Sciences, UKRAINE

Ihab Said İBRAHİM

Kastamonu University, TURKEY

Adriana Burlea SCHIOPOIU

University of Craiova, ROMANIA

Mustafa ÖZTOPRAK

Eskişehir Osmangazi University,
TURKEY

Natavan KARAMOVA

Western Caspian University,
AZERBAIJAN

Beatriz Lucia SALVADOR

BIZOTTO

Centro Universitário Unifacvest,
BRAZIL

Panoraia POULAKI

University of the Aegean, GREECE

Nurgul ILIAZOVA

International University of Kyrgyz
Republic, KYRGYZSTAN

Laura BRANCU

West University of Timisoara,
ROMANIA

Soaad SHOLAK

Kastamonu University, TURKEY

Maryna DIELINI

National University of Life and
Environmental Sciences of Ukraine,
UKRAINE

YAYIN VE DANIŞMA KURULU

EDITORIAL BOARD

Eliana Andr ea SEVERO

University Center FBV (UNIFBV),
BRAZIL

Rashmi GUJRATI

KC Group of Institutions
Nawanshahr, INDIA

Evren KUTLAY

Yıldız Technical University,
TURKEY

Çiğdem ÖZKAN

Çanakkale On Sekiz Mart
University, TURKEY

Zeliha TEKİN

Muş Alparslan University, TURKEY

Nesrin G LL DAĞ

Iğdır University, TURKEY

Nadire Gülçin YILDIZ

Medipol University, TURKEY

Nataliia PAVLIUK

National University of Kyiv,
UKRAINE

Aysha KHALİL

University of Punjab, PAKISTAN

Merve AYDOĐDU ÇELİK

Namık Kemal University, TURKEY

Olena KOVALCHUK

Lutsk National Technical University,
UKRAINE

Emel AKAY

Anadolu University, TURKEY

Yanina LISUN

Kyiv National University of Trade
and Economics, UKRAINE

Layla Jasim ABBAS

The University of Bashra, IRAQ

Esra SİPAHİ D NG L

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi,
TURKEY

Neena DASH

Gangadhar Meher University, INDIA

Dhouha JAZIRI

University of Sosse, TUNUSIA



Y A Y I N V E D A N I Ő M A K U R U L U

EDITORIAL BOARD

**Julio Cesar Ferro DE
GUİMARAES**

Fedrerall University of
Pernambuco, BRAZIL

Richa MISHRA

Nirma University, INDIA

Zeynep ŐENTÜRK DIZMAN

İstanbul Gelişim University,
TURKEY

Stefanija ALISAUSKENE

Vytautas Magnus University,
LITHUANIA

Dipra JHA

Washington State University, USA

Leila SOUDANI

Ibn Khaldoun University, ALGERIA
Shiva ILKHANIZADEH

International University, CYPRUS

Iriyna BUTAR

National University of Kyiv,
UKRAINE

Yavuz Selim UĖURLU

Ordu Fen Lisesi, TURKEY

Neringa SLAVINSKAITE

Vilnius Gediminas Technical
University, LITHUANIA

Lorenzo BELTRAME

Universita Degli Studi Di Trento,
ITALY

Joanna PALISZKIEWICZ

Warsaw University, POLAND

Yilka IMERİ

University of Gjakova "Fehmi Agani",
KOSOVO

Vira BAZOVA

National Aviation University,
UKRAINE

Shazia SHAIKH

University of Sindh, PAKİSTAN



SAYININ HAKEMLERİ

REVIEWERS OF THIS ISSUE



Abdullah DURAKOĞLU

Bolu Abant İzzet Baysal
University, TURKEY

Zeynep KANTARCI BİNGÖL

Muş Alpaslan University, TURKEY

Nadire Emel AKHAN

Akdeniz University, TURKEY

Songül BAŞBUĞ

Milli Eğitim Bakanlığı, TURKEY

Ali GÜNEŞ

İstanbul Aydın University,
TURKEY

Esra MACAROĞLU AKGÜL

Fatih Sultan Mehmet University,
TURKEY

Kateryna TRYMA

National Academy of
Educational Sciences, UKRAINE

Emilia ALAVERDOV

Georgian Technical University,
GEORGIA

Duygu DİNÇER

Yeşilay, TURKEY

Nadire Gülçin YILDIZ

İstanbul Medipol University,
TURKEY

Burcu ÖZTÜRK

Kastamonu University, TURKEY

Zekerya BATUR

Uşak University, TURKEY



SAYININ HAKEMLERİ

REVIEWERS OF THIS ISSUE



Tamara OLENICH

Don State Technical University,
RUSSIA

Kateryna TRYMA

National Academy of
Educational Sciences, UKRAINE

Mehmet Ali DOMBAYCI

Gazi University, TURKEY

Olena KOVALCHUK

Lutsk National Technical
University, UKRAINE

Çiğdem ÖZKAN

Çanakkale 18 Mart University,
TURKEY

Neena DASH

Gangadhar Meher University,
INDIA

Tinatin ZHORZHOLIANI

Robakiddze University, RUSSIA

**Beatriz Lucia SALVADOR
BIZOTTO**

Centro Universitário
Unifacvest, BRAZIL

Nataliia SALNIKOVA

Donetsk State University,
UKRAINE

Sudin BAG

Babasaheb Bhimaro Ambedkar
University, INDIA

Suhail Ahmad BHAT

Babasaheb Bhimaro Ambedkar
University, INDIA

Aslı Merve ÇITAK

Akdeniz University, TURKEY



SAYININ HAKEMLERİ

REVIEWERS OF THIS ISSUE



Halil TAŞ

Milli Eğitim Bakanlığı, TURKEY

Sibel DOĞAN

Milli Eğitim Bakanlığı, TURKEY

Rahman ÇAKIR

Giresun University, TURKEY

Erkut AKKARTAL

Yeditepe University, TURKEY

Sultan Nazmiye KILIÇ

Balıkesir University, TURKEY

Hasan DİNÇER

İstanbul Medipol University,
TURKEY

İrfan ERSİN

İstanbul Medipol University,
TURKEY

Çetin TORAMAN

Çanakkale 18 Mart University,
TURKEY

Melis Seray ÖZDEN YILDIRIM

İstanbul Kültür University,
TURKEY

Zeynep BAŞERER BERBER

Atatürk University, TURKEY

Şehnaz BAKIR YİĞİTBAŞ

Çanakkale 18 Mart University,
TURKEY

İşin KIRIŞKAN

Giresun University, TURKEY

Işıl ALTAY

Maltepe University, TURKEY

USBED HAKKINDA

ULUSLARARASI SOSYAL
BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ
GÜZ 2021 CİLT 3 SAYI 5

Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi (USBED) 2019'da kurulmuştur.

Sosyal Bilimler, Eğitim Bilimleri ve İlahiyat Alanlarında yılda 2 kez olmak üzere Ücretsiz, Online, Açık Erişim yayın yapan Akademik ve Bilimsel bir Süreli Yayındır.

USBED'de kör hakemlik sistemi uygulanmaktadır.

USBED plagarizme karşı katı bir yayın anlayışına sahiptir. Makaleler, kaynakçasız olarak intihal programlarında tarandığında en fazla % 20 benzerlik taşınmalıdır. Daha fazla benzerlik taşıyan makaleler yayın için kabul edilmeyecektir. Yazar(lar) makalelerini USBED'e yüklemeyen önce üniversitelerin kullandığı intihal programlarında veya www.intihal.net, www.turnitin.com.tr, www.ithenticate.com gibi intihal programlarında denetlemelidir.

USBED'e gönderilen makaleler başka bir yerde yayınlanmış ya da yayın için sıra bekliyor olmamalıdır.

Yazar(lar) yayımlanmak üzere gönderdikleri makalelerin yayın ve telif hakkını USBED'e devretmeyi peşinen kabul eder. Yazar(lar) bundan dolayı ücret veya başka imtiyaz talep edemezler.

Yayımlanmış makaleler USBED'e ve yazar(lar)a atıf yapmak suretiyle herkes tarafından kullanılabilir.

Makalelerin konu, içerik vb. açılardan üçüncü kişilere ve yasalara karşı tüm sorumluluğu yazar(lar)a aittir.

İLETİŞİM / CONTACT

Web:

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Email:

usbedjournal@gmail.com

ABOUT USBED

INTERNATIONAL JOURNAL OF
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES
FALL 2021 VOLUME 3 ISSUE 5

International Journal of Social Sciences and Education (USBED) was established in 2019.

It is an Academic and Scientific Periodical which publishes Free, Online, Open Access twice a year in the fields of Social Sciences, Educational Sciences and Theology.

Blind arbitration system is applied in USBED.

USBED has a solid understanding of broadcasting against plagiarism. When articles are scanned in plagiarism programs without references, they should have a maximum of 20% similarity. Articles with more similarity will not be accepted for publication. The author (s) should check the plagiarism programs used by universities or plagiarism programs such as www.intihal.net, www.turnitin.com.tr,

www.ithenticate.com before uploading their articles to USBED. Articles submitted to USBED must not be published elsewhere or waiting for a queue for publication.

The author (s) agrees in advance to transfer the publication and copyright of the articles they submit for publication to USBED. The author (s) cannot therefore claim fees or other privileges. Published articles can be used by anyone with reference to USBED and author (s).

Articles, content, etc. In this respect, the third party and all responsibility for the law belongs to the author (s).

İLETİŞİM / CONTACT

Web:

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Email:

usbedjournal@gmail.com

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

885946

Martin Buber ve Paulo Freire Bağlamında Diyalektik İlişkiden Diyalojik İlişkiye

From Dialectical Relations to Dialogical Relations in the Context of Martin Buber and Paulo Freire

Selim ÇEPNİ

213 - 238

896814

Üniversiteye Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Drama ile Uygulanan Oryantasyon Programı Hakkındaki Görüşleri

The Views of the Students Who Newly Started Training at the Department of Primary School Teaching at University about Orientation Program Applied with Creative Drama Activities

Nurbanu ŞEREN

239 - 256

902688

COVID-19 Süreci ile Eğitimde Paradigma Dönüşümü: Etkili Uzaktan Eğitim Sistemi

Paradigm Shift in Education Due to COVID-19: Effective Distance Education System

Hamiyet SAYAN & Nadire Gülçin YILDIZ

257 - 282

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

915952

Erkeklik Söylemi Bağlamında Erkek Giyim Markalarına Yönelik Bir İnceleme

A Review on Menswear Brands in the Context of Masculinity Discourse

Nebile EROĞUL

283 - 308

917710

Türkçe Öğretim Programlarında Hikâye Yazma Öğretimi

Story Writing Instruction in Turkish Teaching Programs

Musa ÇİFÇİ & Mehmet SOYUÇOK

309 - 332

934513

Regional Trends of Compulsory Voting

Zorunlu Oylamada Bölgesel Eğilimler

Mariam JIKIA

333 - 350

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

934572

**Prejudice and Equality – In Search of Purpose- Driven
Interdisciplinary Methodologies in Academia**

Önyargı ve Eşitlik Arayışında Akademide Amaca Yönelik
Disiplinlerarası Metodolojiler

Mônica MASTRANTONIO MARTINS

351 - 360

936693

**Sacrificing the Disremembered and Unaccounted for
The Community's Welfare: The Counter- Monument of
Sethe/Beloved**

Toplumun Refahı İçin Unutulmuş ve Hesapsız Kurban:
Sethe/Sevgili'nin Karşı Anıtı

Gülden Kazaz ÇELİK

361 - 374

937299

**Political Requisite of a Republic Apropos of Classical
and Modern Theorist of Mixed Government**

Klasik ve Modern Karma Devlet Teorisyenlerine Yönelik Bir
Cumhuriyetin Politik Gereksinimi

Amna Nisar ABBASI

375 - 392



İÇİNDEKİLER

CONTENTS

945511

Historical Memory in Eurosceptic Discourse

Avrupa Kuşkucu Söyleminde Tarihsel Bellek

Kostyantyn BALABANOV & Kostyantyn KARAMAN 393 - 410

953023

The Problems of European Identity and the Brexit

Avrupa Kimliğinin Sorunları ve Brexit

Sophio MDELASHVILI 411 - 420

962534

Rural Tourism Based on Islamic Values and Creative Economy

İslami Değerlere Dayalı Kırsal Turizm ve Yaratıcı Ekonomi

Hendri Hermawan ADINUGRAHA, Hasan MA'RUF & A. M. Hafidz MA'SHUM 421 - 444

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

969399

Strengthening the Values of Religious Moderation in the Learning of Islamic Religious Education at Madrasah Ibtidaiyah

Medrese Ibtidaiyah'da İslami Din Eğitiminin Öğrenilmesinde Dini İlimlilik Değerlerinin Güçlendirilmesi

**Dian RIF'İYATI, Aan Fadia ANNUR & Muhammad FAJAR
445 - 458**

974803

The Main Drivers of the Entrepreneurial Decision in the Social and Solidarity Economy: The Case of Moroccan Cooperatives and Associations

Sosyal ve Dayanışma Ekonomisinde Girişimcilik Kararının Temel Etkenleri: Fas Kooperatifleri ve Birlikleri Örneği

**Mohamed TALBI, Amina OMRANE & Khalid SADIQI
459 - 490**

980969

Coverage of Women Issues in Sindhi Newspapers of Pakistan

Pakistan Sindhi Gazetelerinde Kadın Sorunlarının Kapsamı

Shazia SHAİKH

491 - 505

Martin Buber ve Paulo Freire Bağlamında Diyalektik İlişkiden

Diyalojik İlişkiye

Selim ÇEPNİ¹

ÖZ

Martin Buber 1878 yılından 1965 yılına kadar süren yaşamı boyunca, birçok alanda birbiri ile tutarlı düşünceler ortaya koymuştur. Modern dünyanın insanı nesneleştirmesini ve nesnelere esir düşürmesini eleştirmiştir. İnsan var oluşunu parçalayan, gerçekliğin kavranmasını sınırlayan bu görüşten insanı kurtaracak olanın diyalojik ilişki olduğunu "I and Thou" adlı eserinde vurgulamıştır. Ben-sen temel kelimesine dayalı bir ilişkinin, eğitimden dine bütün alanlarda insanı tecrübe dünyasından kurtarıp ilişki dünyasını kurarak, diyalektik ilişkinin insanı düşürdüğü açmazı çözüm getireceğini öne sürmüştür. Freire de modern dünyanın, bankacı eğitim modeliyle insanı ezen-ezilen ilişkisine hapsediğini vurgulamıştır. Ezen-ezilen ilişkisinin getirdiği kutuplaşma insanları diyalektik bir ilişki içine sokmakta, nesneleştirilen insan dünyanın gerçekliğine iştirak edememektedir. Freire de Buber gibi bu sorunun çözümünü, ezilenlerin özgürleşerek ezenlerle aralarında diyalojik bir ilişki kurmasında bulmuştur. Bu çalışmada Freire ve Buber' in düşüncesinde paralellik gösteren, modern insanın gerçek ilişki kurmasında tek yol olan diyalektik ilişkinin yerini diyalojik ilişkiye bırakması gerektiği düşüncesi işlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Martin Buber, Paulo Freire, Diyalog, Diyalojik İlişki.

From Dialectical Relations to Dialogical Relations in the Context of Martin Buber and Paulo Freire

ABSTRACT

For his life, from 1878 to 1965, Martin Buber has revealed consistent ideas in many areas. He criticized the modern world objectifying human beings and captivity of objects. He emphasized in his work "I and Thou" that the thing that will save fellow from this view that breaks human existence and limits the perception of reality is the dialogic connection. He defends a relation that is base on the Me-You notion, will bring a solution to the dilemma that the dialectical relationship has brought down to human by saving the human being from the world of experience and establishing the world of relationships in all fields from

Atf İçin / For Citation: Çepni S. (2021). Martin Buber ve Paulo Freire Bağlamında Diyalektik İlişkiden Diyalojik İlişkiye. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 5, 213-238. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Derleme Makale / Review Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 24.02.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 12.05.20221

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Felsefe Grubu Öğretmenliği, Ankara, Türkiye

E-mail: selimcepni@icloud.com

ORCID: 0000-0003-1439-973X

education . Also, Freire emphasized that the modern world incarcerates the oppressor-oppressed relationship with the banking education model. The polarization made about by the oppressor-oppressed relationship brings people into a dialectical relationship, and the objectified human cannot participate in the reality of the world. Freire, like Buber, found the solution to this problem in the liberation of the oppressed and establishing a dialogic relationship with the oppressors. In this study, the idea that the dialectical relationship, which is the only way for modern people to constitute a real relationship, which is show parallelism within the thought of Freire and Buber, should be instead of the dialogic relationship is the approach.

Keywords: Martin Buber, Paulo Freire, Dialogic, Dialogical Relations.

GİRİŞ

İnsan dünyaya geldiği andan itibaren ilişki ağları ile örülür. İlişki ağları insanın hayatını baştan sona kuşatır. Öyle bir kuşatmadır ki bu insanın ürettiği kurumlardan, nesnelere ile iletişimine her şeyi kapsamaktadır. İlişki ağlarının dışında düşünebileceğimiz en ufak bir şey yoktur. Buber (1878- 1965), insanı ilişkiler içerisinde bir varlık olarak görmüştür. Dolayısıyla her yönelim bir ilişkidir, ilişkileri de kelime çiftleriyle ifade etmiştir. Kişinin kendiyile olan ilişkisini bile “ben-ben” kelime ikilisi ile nitelemiştir. Dolayısıyla temel kelimeler tek değil, kelime çiftleridir (Buber, 2003: 47). Freire’ de hâlihazırda içinde bulunduğumuz dünyanın ilişkiler dünyası olduğunu düşünmüştür. O bu ilişki dünyasını “ezen-ezilen” kelime ikilisini kullanarak okumaya çalışmıştır. Bu iki yaklaşımda öne çıkan temel husus dünyanın gerçekliğini bir tür ilişki içerisinde anlamamız gerekliliğidir. Dünya ilişkiler ağında algılandığı için bu iki düşünürün de temel problemi ilişkilerin gerçek bir şekilde kurulmasıyla son bulacağıdır. Onlara göre gerçek ilişkinin kurulabilmesi ancak diyalog ile mümkündür. Buber her şeye karşın halkların şu saatte birbirleriyle diyaloga, gerçek diyaloga girebileceğine inanmıştır. Gerçek bir diyalogda, taraflardan her biri ötekinin karşısında olduğu zaman, karşısındakini var olan bir başkası olarak dinler, onaylar ve doğrular. Sadece bu biçimde, çatışmanın, dünyadan kaldırılamasa bile, insanın hakemliğine sunulması ve böylece üstesinden geldiği bir noktaya taşınması mümkündür der (Buber, 1957: 238). Dolayısıyla Buber için çatışmalı durumlar ancak diyalog yoluyla, ortak noktalar arayarak, insanları ve toplulukları birbirleriyle konuşarak, şikayetlerini, sorunlarını ve görüşlerini paylaşmalarına izin vererek etkisiz hale getirilebilir veya düzeltilebilir (Morgan ve Guilherme, 2012: 988). Aynı şekilde Freire ezen-ezilen kelime ikilisinin çözümlenmesinin ancak eleştirel ve özgür-

leştirci bir diyalogla mümkün olacağını söylemiştir. Bütün bunların ışığında gerçek diyalogun bizi içine düştüğümüz açmazlardan çıkaracak tek şey olduğunu ortaya koymuş bulunmaktayız. Günümüzde diyalog doğruluğun sadece bireyle doğa arasına sınılanmış bir şey olarak görülmediğinden önem kazanmaktadır (Ünder, 1994: 639). Diyalogun kelime anlamına bakacak olursak, Yunanca dia: iki, logos: ses anlamına gelir ve karşılıklı konuşma ya da anlatım tarzını ifade etmektedir (Nesterova, 2004: 96). Buber'in diyalog alanındaki yazılarına bakacak olursak, fikrin sahipliğinden vazgeçerek dile getirilmesini “arasında-between” terimiyle kavramsallaştırdığı ve karşılıklılığa dikkat çektiği görülmektedir. Freire ise diyalog konusunda “bastırma konsepti-banking concept” terimini kullanmıştır. Öğrenme ve iletişimin düşüncelerin serbest biçimde ifadesi ve değişimiyle yani özgürleştirici bir şekilde ortaya konulması gerektiğini belirtmiştir (Özşener, 2018: 1041).

Diyalog ve diyalektiğin benzer kökten geldiğini varsayarsak ikisi arasında bir benzerlik olduğunu söylemek mümkündür fakat aralarında benzerlik olduğu kadar ayırım da söz konusudur. Gerek Freire'nin bakış açısını gerek Buber'in bakış açısını detaylı incelediğimizde onların hedef noktasının diyalektik değil diyalog olduğu gözükmemektedir. Bu konuyu daha detaylı incelememiz gerekecektir. Diyalektiğin kelime anlamına bakacak olursak üç kelimenin birleşmesinden meydana geldiğini görürüz, dia: iki, logos: ses, tekhné: teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlam olarak, çelişkileri ortaya koyarak bu çelişkileri aşım, gerçekliğe ulaşmayı hedefleyen akıl yürütme yöntemi olduğu karşımıza çıkmaktadır (Nesterova, 2004: 96). Buradan diyalektiğin araştırma için bir yöntem olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bizim hedefimiz yöntem değil insanlar arasında gerçek bir ilişki olan diyalogu gerçekleştirmektir. İki düşünürün eğitim anlayışında daha iyi görüleceği üzere onlar bireyleri bir araştırma nesnesi olarak görmemektedir. Bireylerin nesne haline getirilerek öznelliklerinin yok edilmesini, ölçülüp biçilmesini, yatırım fonu gibi görülüp doldurulmasını diyalogun doğasına uygun olmadığını söylemektedirler. Dolayısıyla bizim hedefimiz diyalektik bir ilişki değil diyalojik ilişkidir. Bu diyalojik ilişki hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanının da temelini oluşturmaktadır.

Buber, insan davranışı iki boyutlu olduğu gibi insanın dünyası da iki boyuttan oluşmaktadır der (Buber, 2003: 47). Ben-sen temel kelimesi ve ben-o temel kelimesi bu iki boyutun iz düşümünü oluşturmaktadır. Ben-sen temel kelimesindeki ben ile ben-o temel kelimesinde ki “ben” aynı değildir. Çünkü ikisi farklı ilişki dünyalarının kelimeleridir. Ben-sen temel kelimesinin kullanıldığı dünya ilişki dünyasıyken ben-o temel kelimesinin kullanıldığı dünya tecrübe dünyasını ifade etmektedir.

1. Tecrübe Dünyası ve Nesneleşmiş İnsan

Tecrübe dünyası, ben-o temel kelimesi üzerine kurulmuştur. Buber’e göre insanlar adeta şeylerin üzerinden geçer ve onları kullanırlar (Buber, 2003: 48). Üzerinden geçmek ve kullanmak, onların derinliğine inmeden, üstünkörü şekilde bağlantı kurmayı ifade eder. Tıpkı araba kullanmak gibi son derece aşına olunan, monoton hayatın bir ritüelidir. Günlük hayatta bu tarz edimler oldukça fazladır, niceliğin çokluğu onlarla insanların arasında gerçek bir ilişki olduğunu göstermez, onlardaki değişikliğin farkına bile varılmaz. Onlara aşına olmuş ve sadece yüzeysel bir şekilde kullanmışlardır. Dolayısıyla tecrübe eden kimseler tam anlamıyla dünyaya iştirak etmezler. Dünya da böylesine üstünkörü tecrübeye iştirak etmez (Buber, 2003: 49). Böyle durumlarda dünya kendisinin tecrübe edilmesine razıdır fakat bu tecrübeye ortaklık etmez. Onunla ilgilenmez, hiçbir şey almaz, katkıda bulunmaz. İnsan tecrübe etme ve kullanma kabiliyetini ne kadar artırır, ilişki kurma gücü bir o kadar düşecektir (Buber, 2003: 74). Bu nedenle insan ne kadar tecrübe dünyasında kalırsa oraya bağlılığı bir hayli artar. Tecrübe dünyasına olan bağlılık insanı ilişki dünyasından uzaklaştırır. Kendisine sen dediği insanı tecrübe edemez. İlişki dünyası tecrüben uzaktır dolayısıyla tecrübe “sen” den uzak olmaktır (Buber, 2003: 52).

Tecrübe dünyasına “O” ların hâkim olduğu görülür. Ben O’yu bir kişi olarak görmez O’yu bir nesne olarak algılar. Nesne yaptığı O’ya sahip olmaya çalışır, araştırır, böler, ölçer diğer O’larla onu karıştırır ve adeta kullanır. Onu nesnel bir yaklaşımla şeyler arasında bir şey yapar. Ben-o ilişkisi aynı zamanda vasıtalı bir ilişkidir, ben’in o’yu ölçüp biçmesi onu kendi çıkarlarına göre kavramsallaştırmasıdır (Tüzer, 2009: 19). Tecrübe dünyasında kişi hakikate, nesneye sahip olduğu gibi sahip olur. Hakikat zihinsel olarak

inşa edilip kullanılır, karşılıklı iştirak yoktur. İnsanlar şeyler dünyasında tecrübe etme ve kullanmayla yetinir. Hiçliğin imalarına karşı, nesneleşmiş üst bir fikir yapısı kurar ve bunun içinde kendilerini güvende bulurlar (Buber, 2003: 56). Ben-o ilişkisinde ben; gerçek anlamda O'ya ihtiyaç duymaz, bu durum ben'i kendi başına her şeyin efendisi yapar. Dünyaya karşı böyle bir tavır alış ben'i yalnızlığın denizlerine sürükler. Artık ben'in tecrübe dünyasına yalnızlık hakimdir, ben-o temel kelimesinin gerçekliği bir ayrılıktır (Buber, 2003: 64). Gerçekliğin ayrılık olması mutlak yalnızlığın ifadesidir.

Tecrübe dünyası insanı nesneleştirdiği ve yalnızlaştırdığı gibi onu varlığın gerçekliğine de götürmez. Nesneleşmiş ve yalnızlaşmış insanın artık gerçeklikten çok uzakta olduğu görülür. Tecrübe dünyasında kurulan ben-o ilişkisi bizi varlığın kendisine götürmek yerine onun sadece görünüşlerine götürür (Buber, 2000: 147). Günümüz dünyasında son derece artmış olan Ben-O ilişkisi, hayatın içerisinde su götürmez bir şekilde hakimiyeti ve yönetimi eline almıştır. Her şeye sahip olan, her şeyi yapabilecek güçte, her şeyi başaran bir bendir ben-o ilişkinin ben'i. Tecrübe dünyasının beni; sen diyemediği gibi esasında bir varlıkla da buluşamaz. Kullanmaya ve şeylerin üzerinden geçmeye dalmış ben, modern zamanın efendisidir (Buber, 2000: 149). Modern çağın efendisi olan bu ben, her şeye sahip olma isteğinden dolayı kibirlidir. Baştanbaşa onu bürüyen hırs, onu kendinin olduğu gibi her şeyin sahibi olma arzusuyla tetikler. Her şeye sahip olmaya çalışırken edimlerinin sorumluluklarını da almaktan kaçır. Böylesine bir yaşam onu sahip olduklarının esiri yaparken adeta geçmişe gömer. Kendisine yüksek surlarla çevrili bir geçmiş kalesi inşa eder ve sahip olduklarıyla beraber orada ölmeyi bekler. Çünkü o yalnızdır ve gerçek bir ilişkiye sahip değildir.

Buber'in ben-o ilişkisinin bir yansıması ezen-ezilen ilişkisinde görülmektedir. Ezenler, ezilenleri nesneleştirir. Ezilenler için ezenlerin biçtiği amaçlardan başka amaç yoktur (Freire: 2020: 79). Ezilenlerin nesneleştirilmesi onları tecrübe dünyasının bir malı haline getirir. Tecrübe dünyasına mahkûm edilen ezilenler yalnızlaşır ve özgürlüklerinin yanında mutluluklarını da kaybederler. Ezenler onlara amaçlar biçerken onları ölçüp biçer ve istedikleri gibi kullanmak için farklı formlara sokarlar. Ezenlerin araştırma ve kullanma nesnesi olan ezilenler artık insandışışlaşmanın kapılarına dayanır. Ezenler için

bu öyle sıradan bir hale gelmiştir ki artık karşısındaki insanlar nesnelere farksızdır. Ezilenleri nesneleştirmek sadece ezilenleri değil ezenleri de insandılaşmanın kapılarına götürür. Çünkü artık her iki taraf da ben-o ilişkisinin pençelerindedir. Nesneleştirme; ezen-ezilen pedagojisinde bankacı eğitim modelinin bir sonucudur. Herhangi bir öğrenci-öğretmen ilişkisini düşünecek olursak, bu ilişki anlatan öğretmen, dinleyen nesnelere olan öğrencilerden oluşur (Freire, 2020: 79). Böyle bir eğitim modeliyle beraber hayat kendi nesnelere olan bireyleri yetiştirir. Artık insanlar seri üretim nesnelere haline gelmiştir, onları üretenler de daha sonra değineceğimiz bankacı eğitim fabrikasıdır. Bununla beraber nesneleştirilen insanlar, insandılaşma sürecine girerler. İnsandılaşma, tecrübe dünyasına hapsedilmiş ezilenlerin kaçınılmaz sonudur. Onlar gerek aldıkları eğitimle gerek özgürlüklerinin kısıtlanmasıyla insandılaşmışlardır.

Ezen-ezilen ilişkisinin diyalektik bir ilişki olduğu ilk bakışta aşikârdır. Her ne kadar iki taraf da tecrübe dünyasına ait olsa da onları bu tecrübe dünyasında tutan şey aralarındaki karşıtlıktır. Daha önce ortaya koyduğumuz gibi yalnızlaşma ve nesneleşmenin bir sonucu olarak diyalojik ilişki kuramama, insanları bir diyalektik içerisinde belirler. Bu durum Buber için de söz konusudur. Ben-o ilişkisinin çıkmazı da tıpkı ezen-ezilen ilişkisindeki gibi iki tarafın birbirine daimî yabancılığıdır. Bu yabancılık her iki düşünür için insanın iki alternatifinden yanlısının egemen olmasıyla mümkün kılınır. Freire için insanlaşma-insandılaşma arasından insandılaşmanın egemen olmasıyla, Buber için ise ben-sen temel kelime ikilisinin yerine ben-o temel kelime ikilisinin egemen olmasıyla oluşur.

2.Diyalektik İlişkinin Özgürleştirilmesi Olarak Diyalojik İlişki Dünyası

2.1. Diyalektik ve diyalojik kavramlarına bakış

Diyalojik sözcüğünü Rus edebiyat eleştirmeni Mikhail Bakhtin, ortak bir zemin olarak çözümleyemeyen tartışmaları adlandırmak için türetmiştir. Ortak bir anlaşmaya varılmasa da karşılıklı alışverişte insanlar kendi görüşlerine daha çok hâkim olur ve diğerine yönelttikleri anlayışlarını genişletirler (Sennett, 2012: 31). Bakhtin, insan varoluşunun düzlemini karakterize etmek için diyalog terimini kullanmaktadır. En geniş anlamıyla,

diyaloğu insan hayatının bir özelliği olarak görür ve yaşamın doğası gereği diyalojik olduğunu söylemektedir (Bakhtin, 1984: 293). İnsanların bir özelliği olarak diyaloğa girmesini ve bu diyalojik angajmanın iletişimin tek gerçek aracı olduğunu söylemektedir (Bakhtin, 1984: 287). İletişim sadece kelimelerle değil aynı zamanda beden dili, giyim ve sosyal davranışlarla beraber ortaya çıkar. Dolayısıyla diyaloğa kişi bütün hayatı boyunca gözleri, dudakları, elleri, ruhu, tüm bedeni ve eylemleriyle katılır. (Bakhtin, 1984: 293). Bakhtin gibi düşünen Jaspers; insanın kendisini gerçekleştirmeye olanak verecek olanın iletişim ortaklarının birbirleriyle gerçekleştireceği varoluşsal iletişim olduğunu söylemektedir (Erdem, 2003: 173).

Her söz edimi, en basit günlük konuşma dahi diyalojik temelde kurularak insan varlığının ve dilin çoksesli niteliğini dışavurmaktadır (Bakhtin, 2001: 20). Diyalogun, çeşitli seslerin ya da amaçların çarpışmasından öte tarihsel bir anlamı da bulunmaktadır. Bu anlamda diyalog, tek bir söz ediminde birden çok bağlamın çarpışarak toplumsal dillerin maskelerinin düşürülmesidir (Bakhtin, 2001: 23). Sözcükler diyaloglarda, diyalogların içerisinde canlı bir yanıt olarak doğarlar; sözcükler ancak nesnede olan yabancı bir sözcükle girdiği diyalojik etkileşimde şekillenebilmektedir (Bakhtin, 2001: 56). Kelimenin ve dilin olmadığı yerde diyalog olamaz. Diyalojik ilişkiler bir dili varsayar, ancak bir dil sistemi içinde yer almazlar. Bir dilin öğeleri arasında yer almaları olanaksızdır (Bakhtin, 1986: 117). Diyalojik sınırlar, canlı insan düşüncesinin tüm alanıyla kesişir. Yapıtlara, teorilere, sözcüklere, insanlara dair düşünme biçimimizin doğası diyalojiktir (Bakhtin, 2001: 356).

Bakhtin, son çalışmaları arasında yer alan "From Notes Made in 1970-71" adlı eserinde diyalog ve diyalektik arasındaki ilişkiye değinir. Diyalektiği, ifadenin özgünlüğünü ve benzersizliğini ortadan kaldıran bir soyutlama olarak görür ve reddeder (Rule: 2011: 931). Bakhtin'in diyalektik kavramına yönelik temel itirazları onun indirgemeci ve soyut olduğuna yöneliktir. Diyalektiğin kavramları tek bir soyut bilince sıkıştırdığını düşünerek, diyaloğu ve çok sesliliği ortadan kaldırması açısından monolojik olarak görmekte ve eleştirmektedir (Rule: 2011: 932).

Diyalektik konuşma okulda öğrendiğimiz gibi, zıtlıkların sözel oyunundan aşama aşama bir senteze ulaşmayı merkeze almaktadır. Diyalektik, konuşmanın amacı sonunda ortak bir anlayışa ulaşmaktır (Sennett, 2012: 30). Freire de çağın temel çelişkisini insanı ezen-ezilen çelişkisine sürükleyen diyalektik ilişki tarzı olduğunu söylemektedir (Rule: 2011: 930). Bunların yanı sıra Montaigne ve Herodot diyalektik yerine diyalojiyi tercih etmiştir. Montaigne, diyalojik konuşmaları diyalektik argümanlara nazaran daha çok benimsemiştir. Çok eski bir anlatım pratiğinin modern adı olan diyalojik antik tarihçi Herodot tarafından da kullanılmıştır (Sennett, 2012: 335).

2.1. Diyalektik ilişkinin özgürleştirilmesi olarak diyalojik ilişki

Buber, Bakhtin ve Freire, ben ve öteki arasındaki ilişkiye dair meseleye ortak bir kaygıyla yaklaşmaktadırlar. Bakhtin, Buber'i 20. yüzyılın en büyük filozofu olarak görmektedir. Aralarında farklılıklar olmasına rağmen Buber'in ben-sen kavramı Bakhtin'in diyalogları üzerinde derin bir etki yaratmıştır (Rule: 2011: 928). Hem Bakhtin hem de Freire için diyalog, otantik olarak insan olabilmenin merkezinde yer almıştır. (Rule: 2011: 930).

Freire ve Buber çağın açmazlarına karşın benzer bir yaklaşım sergilemiştir (Arnett: 1986: 161). İkisi de tecrübe dünyasının insanları diyalektik ilişki tarzlarıyla nesneleştirdiğini, insandıştırdığını ileri sürmektedir. Elbette insan kendi içinde bu durumlardan sıyrılabilecek potansiyeli taşımaktadır. Bu potansiyeli aktif duruma getirmek ve diyalektik ilişkiden insanın doğasına uygun olan diyalojik ilişkiye geçiş belirli şartlar altında mümkündür.

Buber açısından bu meseleye baktığımız vakit insanı diyalektik ilişkiye gömenin, modern bakış açısı olduğu anlaşılmaktadır. Modern felsefenin önemli aktörü olan Descartes'in gerçekliği, özü düşünce ve uzam olan birbirine indirgenemez iki ayrı töz olarak ele alması, bilen, algılayan, düşünen özne ile bilinen, algılanan nesne arasındaki tüm bağların kopmasına neden olmuştur (Ulukütük, 2011: 98). Bu kopuş Descartes'in cogito merkezli düşüncesini oluşturur. Bu düşünce soyutlama yöntemiyle kişinin kendi üzerine katlanarak somut-başlama noktasını bilgi olarak elde etmesidir. Ben'in bu tarz bir tüm-dengeleme keşfi imkansızdır. Buber' e göre ben'in ancak ve ancak yaşayan bir sen ile keşfedilebilir olduğu görülmektedir (Buber, 2000: 54). Dolayısıyla yaşayan bir sen ile

ilişki kurulduğu vakitte diyalektik ilişkiden diyalojik ilişkiye geçebilmek mümkün olur. Bunun ışığında Buber monoloğu toplum üzerinde kısıtlamalar ve ayrılık yarattığı için gerçek bir iletişim olarak görmez (Arnett: 1986: 63).

Buber için, tam anlamıyla yaşamak, ilişki içinde olmak ve yapabilme yeteneğine sahip olmaktır (Blenkinsop, 2005: 304). Bu çerçevede Ben-Sen ilişkisi, Ben-O ilişkisinden farklı bir yapıda önümüze çıkmaktadır. İnsanın artık bir nesne olmayıp bir şahıs olarak ben'in karşısında yer aldığı görülmektedir. Bu denli bir karşılaşma ben-sen kelime ikilisine ait ilişki dünyasını kurar (Buber, 2003: 49). Sen ile olan ilişki aracısız olduğu görülür. Herhangi bir kavram, bilgi yahut tasarım Ben-Sen arasına giremez. Dolayısıyla Buber için ben töz değil, bir ilişki olarak karşımıza çıkmaktadır (Levinas, 1989:63). İlişki dünyası temelde üç alanda kurulur bunlar; Birincisi, tabiat ile hayat arasındadır. İlişki karanlıkta salınır vaziyettedir ve dile gelmez. Varlıklar öznenen hareket alır, ancak özneye gelemez. Onlara söylenen sen kelimesi, dil eşiğinde takılı kalır. İkincisi, insanlar ile hayat arasındadır. İlişki aydınlığa geçmiştir, açık haldedir ve dile gelir. Sen'e bir şeyler verebildiği gibi sen'den alınabilir. Üçüncüsü, manevî varlıklar ile hayat arasındadır. İlişki açıktır ve bir buluta sarılmış gibidir. Dilden mahrum olsa da onu meydana getiren kendisidir. Açık olarak sen dendiğini duyulmaz fakat seslenildiğini hissedilir. İnsan ağzıyla söylemekten aciz olsa bile her harekete cevap verir, temel kelime sen'i adeta varlığıyla söyler (Buber, 2003: 50). Bu üç alanın hangisiyle ilişki kurarsa kurulsun, var olan her şeyde göz ezeli-ebedi sen'in etkilerindedir.

Buber, Tanrı'yı nihai veya ebedi-sen olarak tanımlar ve insanın Tanrı ile ilişki kurmasının tek yolunun ben-sen ilişkisi olduğunu söylemektedir (Morgan ve Guilherme, 2012: 983). Var olan her şeyle onun nefesi sezilir, her alanda her sen ile beraber ezeli-ebedi sen'i kast edilir, ona doğru yürünülmektedir. Buber'e göre, insan hem ebedi-sen hem de onun tezahürleriyle, kişisel ilişkilerde insan olur. Sen ile karşılaşma sayesinde, insan benliğini gerçekleştirebilir (Çınar, 2006: 20). İlişki dünyasını kurduğumuz sen tecrübe edilebilir değildir. O karşıda dursa dahi ne tecrübe ne de tarif edebilir. Sen tecrübe dünyasında çok daha açık ve parlak olmasından ötürü berrak bir şekilde gözükmektedir.

Dolayısıyla tecrübe edilemezliğinden dolayı hiçbir şeyi tecrübe edilemez, ayrıntıları bilinemez olduğu halde her şeyini biliriz (Buber, 2003: 53).

Diyalojik ilişki dünyası senlerden oluşur. Ben sen'i nesneleştirmez, onu ölçüp biçeceği, araştırma yapacağı bir alan olarak görmez. Sen kontrol edilecek bir nesne değil bütün varlığıyla kendiliğiyle kişidir. Ben ve sen birbirlerinin içine akar, dünyaya ve gerçekliğe karşılık verir, iştirak ederler. Birbirinin özgürlüğüne zarar vermezler kendiliklerini muhafaza ederek evrene birbirinin ışığından bakarlar (Tüzer, 2009). Bu ilişki determinizm ağırlıklı değil, seçim ve özgürlüğün baskın olduğu bir ilişkidir. Ben modern anlamda kendi başına var olabilen yalnız bir varlık değil sen'e ihtiyaç duyan, karşılıklı ilişkiyle var olabilendir. Bu ilişki için bir vasıtaya ihtiyaç yoktur, ilişki vasıtasızdır. İlişki olabilmesi için güven, sevgi, alçak gönüllük gibi değerlere ihtiyaç vardır. Kişisel sorumluluğun ön planda olduğu bu ilişkide anlamlılık değerlerin mutlaklığıyla var olur (Tüzer, 2009: 20). Buber kısaca diyalojik ilişkiyi bizlere bu şekilde tarif etmektedir. Ona göre diyalektik ilişkiden diyalojik ilişkiye geçiş tecrübe dünyasını terk edip, ilişki dünyasına geçmekle mümkündür.

Buber felsefe tarihinde birçok filozofun göz ardı ettiği bir şeyi vurgulamıştır; dinlemek. Gerçekten dinlemek, diğerine hazır olmayı yani diğerine bir bütün olarak yanıt vermeyi ve diğerinin kendi sözlerini ve anlamını söyleyebileceği bir alan yaratmayı gerektirir (Gordon, 2011: 207). Buber için gerçek diyalog, önyargılı olmayan ve kendiliğinden gelişen, bir bireyin doğrudan partneriyle konuştuğu ve diğerinin öngörülemeyen tepkisine cevap verebildiği bir sohbetir (Gordon, 2011: 208). Bu sohbette Buber'in vurguladığı nokta, karşıdakine kendini empoze etmek veya diğerini değiştirmek değil karşıdakini farklılığı ve benzersizliği ile kabul etmektir (Gordon, 2011: 209). İşte Buber burada kucaklamak terimini kullanmıştır. Kucaklamak bir başkasının konumu ve yaşadığı durumla özdeşleşme eylemine atıfta bulunurken aynı zamanda net bir şekilde kendilik duygusunu sürdürmeyi içermektedir (Gordon, 2011: 212).

Bunların ışığında Buber felsefesinde diyalogun üç ana koşulu şunlardır; (a) kendiliğini muhafaza etmek (b) diğerine, sen'e açık olmak (c) kendiliğini muhafaza etmek ve sen'e

açık olmak arasındaki gerginliği hissetmek (Holopainen: 2010: 55). Bu koşulların yanı sıra Buber, gerçek diyalog esnasında bireylerin sahip olması gereken dört ana tutumu şöyle ortaya koymuştur: *Gerçeklik*, kendiliğiyle olmak, dürüst ve açık olmak. *Dahil etme*, diğer tarafı görmek, diğer tarafı deneyimlemek. *Onaylama*, diğerini sahiplenmeden ilgi duymak. *Mevcutluk*, diğeriyle karşılaşmaya tüm gerçekliğiyle konsantre olmak (Gürsel-Bilgin: 2020: 141).

Freire'ye göre diyalog her şeyden önce varoluşsal bir gerekliliktir (Miller, 1998, s. 76). Freire bu gerekliliği insandışılaşmış insanın insanlaşması olarak ortaya çıkacağını düşünmektedir. Bu insanlaşma ancak eleştirel bir tavır özgürleşme ile mümkündür. Dolayısıyla diyalektik durumda olan ezen-ezilen ilişkisi ezilenlerin hem kendini hem de ezenleri özgürleştirilmesiyle diyalojik ilişkiye dönüşür. Freire, diyalogun var olabilmesi için altı niteliğe sahip olması gerektiğini düşünmektedir, bunlar: aşk, tevazu, inanç, karşılıklı güven, umut ve eleştirel düşünmedir (Gürsel-Bilgin: 2020: 145).

Dönüşüm ancak ezilenlerin kendini özgürleştirdiği bir pedagojiyle mümkündür. Ancak ezilenlerin pedagojisi bir üst akıl tarafından onlara altın tepside sunulan bir şey değildir, onu kendileri inşa eder. Bu inşa sürecine değinerek onların diyalojik ilişkiyi kurma sürecini serimleyelim. Ezilenler, özgürleşme süreci içinde çoğu kez kendi de bir ezilen olmasına rağmen astlarını ezer. Bu durum hayli yaygın bir fenomen olmakla beraber karşıdakini gerçek bir sen olarak kabullenmemekten meydana gelir. Özgürleşme sürecinin koşullarında, ezeni tam olarak değerlendiremezler, ezenleri kendilerinin “dışında” keşfedemezler (Freire, 2020: 64). Bu ezilenlerin kendi özgürlüklerini inşa ederken tecrübe dünyasından, insanı bir nesne olarak görmenin toplumdaki yaygınlığından ileri gelmektedir ve bu durumdan sıyrılmak basit değildir.

Ezilenler pedagojisini geliştirirken, bunu tek başına değil hep birlikte gerçekleştirmelidirler. İnsanlıklarını yeniden kazanma yolundaki mücadeleleri ezilenler için bir üst akıl tarafından değil, diyalojik ilişki kurarak kendilerinin geliştirdiği bir pedagoji ile mümkün olacaktır. Özgürleşme, ezen-ezilen ilişkisini fark etmeyle mümkündür. İnsanlar

ilişkilerinde yer yer kendilerinin de bir ezen olduğunu fark ederler. Dolayısıyla hem ezenler hem de ezilenler ortada insandışılaşma olduğunu kavrar (Freire, 2020: 67).

İnsandışılaşma aslında insanın ilişki içerisinde çıkarılıp nesne haline getirilmesidir. Nesneleştirilmiş insan, ezen-ezilen ilişkisinin en büyük yansımasıdır. Nesneleştirilmiş insanın, ezen-ezilen ilişkisinden çıkması ancak diyalog ile her iki tarafında nesneleştiğinin farkına varmasıyla mümkündür. Ezilenler nesneleştiğinin farkına vardığında artık özgürleşme sürecine girer, bu sürecin sonunda ortaya çıkan insan “yeni insan”dır. Tıpkı Buber de “ben-o” ilişkisindeki “ben” ile “ben-sen” ilişkisindeki “ben”in farklı kişiler olması gibi. Çünkü diyalojik ilişkinin insan üzerinde dönüştürücü rolü vardır. Diyalojik ilişkiyle başlayan özgürleşme sürecinin sonunda ezen de yoktur ezilen de özgürlüğünün peşindeki insan vardır (Freire, 2020: 67).

Ezen-ezilen çelişkisinin çözümlenebilmesi ancak ezilenlerin sınıf olarak ortadan kalkması ile mümkün olacaktır (Freire, 2020: 75). Bu aslında diyalektik ilişkinin ortadan kalkması demektir. Diyalektik ilişki zıtlıkların çelişkisinin ortaya konulduğu bir yöntem olarak kabul edilirse, ortadan zıtlığın kalkması diyalojik bir ilişkinin ortaya konmasıdır. Diyalojik ilişki ile beraber diyalektik ortadan kaybolur, her iki tarafın kendi benliğini yansıttığı bir ilişki ortaya çıkar. Bu türden bir ilişkiye diyalektik denilemez çünkü her iki kişi de kendini insanlaşmış şekilde var edebilir. Artık insanlar insanlaşmış, özgürlüklerine kavuşmuştur. Diyalojik ilişkiyle beraber nesne insan algısı yok edilerek, insanlar birbirlerine iştirak edebilirler. Dünya ve insan, birinin olmadığı yerde diğerinin olması imkansızdır. Bunlar ancak karşılıklı etkileşimi içerisinde var olurlar (Freire, 2020: 69).

3.Özgürlük ve Özgürleştirme

Buber gelenek bağlarının çözüldüğü çağdaş dönemde özgürlüğün abartıldığını düşünmektedir. Ona göre özgürlük ne bir doktrin ne de bir programdır, yalnızca bir olasılıklar alanıdır (Cohen, 1979: 89). Dolayısıyla Buber’i varoluşçu bir filozof olarak ele alırsak onun özgürlük hakkındaki fikirleri diğer varoluşçu filozoflardan ayrıştığı görülmektedir. Sartre’in anladığı anlamda özgürlük ezeli-ebedi sen’i içerisinde barındırmaz, onun anladığı anlamda özgürlük, insanın Tanrı’ya atfettiği yaratıcı özgürlüğü geri alma isteğidir

(Buber, 2000: 85). Yaratıcı özgürlük yaratmaya iştirak etmek isteğidir. Yaratıcı özgürlüğün yoluna girmiş kişi, gönderilme ve görevlendirilme anlamına gelen, gerçek insani varoluştan sapmış, farklı bir yöne dönmüştür (Buber, 2000: 85). İnsan ezeli-ebedi sen'e yönelerek insani varoluşa yönelmelidir. İnsan Tanrı tarafından yaratılmış fakat dünyaya gelişinden bu yana bağımsız bir şekilde kendini kurmuştur. O ezeli-ebedi sen ile olan ilişkisinde bu bağımsızlıkla yer alır. Böylece insanın hakiki varoluşunu kuran ezeli-ebedi sen ile olan diyalogunda tam bir özgürlük ve spontanelik var olmaktadır. (Buber, 2000: 125).

İnsanın gerek tecrübe dünyasında yaşasın gerek ilişki dünyasında, bir karşılaşmayla beraber olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu karşılaşma esnasında o özgürlük içerisinden karşılık verir. Yeri gelir nesnelere kullanır ve tecrübe eder yeri gelir ilişki dünyasında sen'e iştirak eder. Bunları spontane ve özgür bir biçimde yapar. Karşılaştığı tek şey kişisel sorumluluktur. Buber, sorumluluk olmaksızın özgürlük olasılığını kavrayamaz (Cohen, 1979: 89). İnsan ilişkide bulunmayı kendi istemezse ve iştirak etmezse sorumluluktan kaçmıştır. İnsan sorumluluktan kaçarsa, ben-sen ilişkisinde ki sen'e iştirak edemez ve nesneleşir. Nesneleşip, tecrübe dünyasının oyuncağı haline gelen insan, yüzeysellikten kaçamaz ve dünyaya katılamaz. Dünyayı ve varoluşu gerçek anlamda keşfedebilmek ancak kişisel sorumluluklarımızı bilip özgürce diyalojik ilişkiler kurmakla mümkündür.

Özgürlük kavramı sadece Buber'in dikkatini çekmemiştir, Freire'nin de özgürlüğe önem verdiği, üzerinde durduğu görülmüştür. Freire'ye göre insanlar doğal durumunda ezen-ezilen ilişkisi içerisindedir ki ben bunun diyalektik ilişki olduğu açıktır. İnsan bu diyalektik ilişki içerisinde nesneleştiği için o artık "insandışılmış" durumdadır. İnsandışılama diyalektik ilişkinin bir getirisiidir. Ezenler ezilenleri bir nesne gibi kullanır. Onları gerçek bir muhatap olarak görmez. Muhatap olmamayı bırakalım onları sömürerek onların haklarını ihlal ederler (Freire, 2020: 75). Ona göre insanların hem insanlaşma hem de insandışılama gibi iki gerçek alternatifleri vardır. Fakat insanın yetisi sadece insanlaşmadır. İnsandışılama alternatifler içerisinde yer alsada insanın bir yetisi değildir (Freire, 2020: 62). İnsanların gerçek yetisi olmayan insandışılmış olan bu diyalektik ilişki içinden çıkmaları gerçek diyalog ile mümkündür. İnsanlar ne kadar cahillik içinde

olsalar da sessizlik kültürüne gömülse de her insan ötekilerle gerçek diyalog kurabilme ve kendi dünyasına eleştirel bakabilme potansiyeline sahiptir (Freire, 2020: 49). İnsanlaşmayı sağlayacak olan gerçek diyalogun kurucusu ezilen insanlar olacaktır. Zira ezilenlerin büyük insani ve tarihsel görevi vardır, o da hem ezilenleri hem de ezenleri özgürleştirmektir. Özgürleştirme sadece ezilenler için gerekli bir şey değil, ezenlerin de özgürleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü insandışılama, sadece baskıya maruz kalma değildir, eğer gerçek bir ilişki kuramıyorsak yine özgür sayılamayız. Bu nedenle ezilenler kendilerini özgürleştirirken, aynı zaman ezenleri de özgürleştirirler. Ezenleri bir sınıf olarak ele alırsak onların ne kendini ne de başkalarını özgürleştirecek bir durumları yoktur. Kendilerini özgürleştirmeleriyle beraber ezenleri de özgürleştirecek olanlar ezilenlerdir (Freire, 2020: 67). Nihayetinde ister özgürlük, ister özgürleştirme diyelim, her iki kavram da gerçek diyalogu şart koşar ve iki düşünürün görüşleri paralellik gösterir.

4.Yaratıcılığa Bakış

Buber' in yaratıcılığı insanın doğuştan içinde barındırdığı bir güç olarak kabul ettiği görülmektedir. Ona göre gerçek ruh, şüphe götürmeksizin insana ait ilksel enerjilerin, öznel olarak kendisinde yoğunlaştığı yaratıcı güçlere sahiptir (Buber, 2000: 101). İnsanın içinde yaratıcı gücün var olması onun sadece bir yaratıcı güç olarak görebilmesi anlamına gelmez. Yani insan Freud'un libido varlığı gibi bir varlık değildir. İnsan eğer böyle bir varlık olarak ele alınırsa ben-o temel kelimesine sıkışarak yalnızlaşır. Tecrübe dünyasından çıkamaz ve dünyaya iştirak edemez. Buber yaratıcı içgüdünün insanı, ben-o temel kelimesine hapsedtiği için onun yerine otonom bir içgüdü olarak "meydana getirme içgüdü"nü (originator instinct) koyar (Tüzer, 2009). Meydana getirme içgüdüyle beraber insan dünyaya iştirak etmeye çalışır. Kendini dünyanın fatihi olarak değil ona iştirak eden, karşılıklı diyalojik ilişkiye giren bir birey olarak görür. Dolayısıyla yaratıcı iç güdüyle ben-o temel kelimesinin içine düşen insan meydana getirme içgüdüyle tekrar ben-sen temel kelimesine dâhil olmuş olur. Sanat gibi yaratıcılığın ön planda olduğu alanlarda bu güç asıl olarak ebedi sen ile olan ilişkide meydana çıkar. Eğer insan ezeli-ebedi sen'e yönelir, ben-sen temel kelimesini söylese, o zaman yaratıcı güç gerçek anlamda ortaya çıkar ve eser meydana gelir (Buber, 2003: 52). Dolayısıyla Bu-

ber yaratıcı gücü kabul eder fakat insanın bir ilişki varlığı olduğunu unutup onu salt bir yaratıcı güç olarak görenlere karşı çıkar. İnsanın asıl gücü diyalojik ilişkiyle açığa çıkarılabilir, insan ancak bu şekilde dünyayla karşılıklı iştirak edebilir.

Buber ile Freire' nin yaratıcılık hakkındaki fikirleri arasında farklılık görülmektedir. Freire, yaratıcılığı insanlaşma sürecinin iki önemli ayağından biri olarak görür. Yaratıcılığın baskılanması insanın ezen-ezilen diyalektik ilişkisinde olmasının en önemli nedenlerindedir. İnsanın özgürlüğe kavuşması ve insanlaşması için yaratıcılık olmazsa olmazdır. Fakat bankacı eğitim modeli bunun önündeki en büyük engeldir. Bankacı eğitim modeli öğrencileri nesneleştirerek onları içi doldurulacak kaplar olarak görür. Öğrenciyi bir kap olarak düşünürsek ne kadar pısrıksa, kendisinin ne kadar dolmasına izin veriyorsa, bankacı eğitim modeline göre o kadar iyi bir öğrencidir (Freire, 2020: 90). Bu mantalitede bir eğitim anlayışı yaratıcılığı yok eder, öğrencilerin eleştirelliği ve özgürlüğü bu şekilde elinden alınır. Diyalojik bir ilişki kurabilmesi için yaratıcılığa önem verilmeli, eğitimcinin çabaları insanların yaratıcı gücüne derin bir güvenle dolu olmalıdır. (Freire, 2020: 93). Ancak böyle bir anlayışla beraber insan eleştirel özgürlüğünü kazanarak insanlaşabilir. Sonuç olarak, Buber yaratıcılığın doğru anlaşılması gerektiğini, Freire ise bankacı eğitim modeliyle onun yok edildiğini vurgulayarak, eğitimde yaratıcılığın incelenmesi gereken bir bahis olduğu üzerinde durmuşlardır.

5. Sevgi, İnanç ve Alçakgönüllülük

Buber ve Freire, diyalojik ilişkide sevgi, alçak gönüllülük, inanma gibi duyguların önemi üzerinde durdukları görülmüştür. Bu duygular hem gerçek bir diyalojik ilişkiyle dünyaya ve sen'e iştirak etmek için hem de insanlaşma süreciyle insanların özgürlüğüne kavuşması için olmazsa olmaz konumdadır.

Buber, duyguların metafizik olanı ve metafizik sevgi olgusunu inşa etmese de ona refakat ettiklerini söyler. Sevgi ben'in objesi ve onun sarıldığı şey değil, sevgi ben-sen ilişkisi arasındadır (Freire, 2020: 57). Ben-sen ilişkisi yaşamamış bir kimse her ne kadar tecrübe dünyasında sevgiyi tattığını düşünse de onu gerçekten bilemez. İnsanlar birbirleri için sen olduklarında güzel, çirkin, aptal dinlemeden, kozmik bir şey olan sevgiyi

yaşarlar. Sevgi günlük hayatın kargaşasında birdenbire ortaya çıkar. Sevginin olmazsa olmazı, ben'in sen'e karşı sorumluluğudur. Sevgi sadece aziz insanların hayatlarında ortaya çıkmaz, en tehlikeli durumlara atılan insanların bile hayatında ortaya çıkar. Dolayısıyla bizi tecrübe dünyasından, ilişki dünyasına taşıyacak en büyük güç sevgidir.

Freire ezilenlerin kendilerini ve ezenleri özgürleştirebilmesi için diyalojik ilişkiye geçilmesinin kaçınılmaz olduğunu düşünmektedir. Gerçek ilişkinin temelini de diyalogcular arasındaki sevmeye, alçakgönüllülük ve inanç oluşturmaktadır (Freire, 2020: 110). Diyalog kendini var edebilmek için derin bir insan ve dünya sevgisine ihtiyaç duyar. Dolayısıyla birey dünyayı, insanları ve hayatı sevmezse diyaloga giremez (Freire, 2020: 109). Diyalogun önsel şartlarından bir diğeri de insana inanmaktır. Diyalogcu insan daha tam olarak karşılık bir ilişki içerisinde bulunmasa dahi diğer insanlara inanır. İnsanlar arasında gerçek bir diyalog var olursa orada güven, anlam ve inanç bir araya gelir. İnsanlar böylece birbirlerine iştirak ederler.

Diyalog gerçek bir iş birliğini de beraberinde getirir. İnsanlar arasında böylesine bir yapının kurulabilmesi için en önemli şartlardan biri de alçakgönüllülüktür. Diyalog insanların yüzleşmesi anlamını da gelir. İnsanlar yüzleşirken aralarında kibrin var olması gerçek bir ilişkiyi baltalayacaktır. Kibir ile insanlara yaklaşmak diyalektiği yani insanlar arasında ki karşıtlığı arttıracaktır. Dolayısıyla hiçbir diyalog alçakgönüllülük olmadan var olamaz, var edilemez (Freire, 2020: 109). Sonuç olarak gerçek bir diyalog için sevgi her iki düşünür için olmazsa olmazdır. Freire, alçakgönüllülük ve inanca vurgu yaparak sevgiyi desteklemiştir.

6.Modern Eğitimin Kasıtlı İzli Şekillendirilmiş İnsanı

Buber ve Freire'nin ortak eleştirisi noktası modern eğitim anlayışıdır. Modern eğitim anlayışı insanı nesneleştirerek onun asıl özünü ıskalar. İnsanları içi doldurulacak, ölçüp biçilecek, araştırılacak objeler olarak görür. Onların bu eleştirisi ülkemizin eğitim anlayışını da dışarıda bırakmaz. Türkiye'nin eğitim anlayışının özeti olarak eğitim fakültesinde yapılan yaygın tanımlamayı ele alalım. Eğitim fakültesinde yapılan yaygın tanımlamalara bakıldığında Ertürk'ün yaptığı tanımlama öne çıkmaktadır. Ona göre "Eğitim,

bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak ve istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972: 71).” Ülkemizde eğitimin yaygın tanımının bu olması, bizim eğitim anlayışımızın da insanı nesneleştiren bir anlayışa sahip olduğunun açık bir beyanıdır. Eğitiminde salt davranışa yönelik bir girişim insanın ontolojik bütünlüğüne aykırıdır. Taküyettin Mengüşoğlu ontolojik temellere dayanan antropolojisinde insanı özel bir varlık olarak ele alır (Mengüşoğlu, 2015: 83). Ontolojik temellere dayanan antropoloji, önyargısız, yalın, naif bir görüşten hareket eder. Kaynak olarak herhangi bir ön varsayıma dayanmayan insanın somut varlığında ve somut yapıp-etmelerinde bulunan fenomenleri alır. Bu fenomenler ne yalnızca psişik ne de biyolojiktirler (Mengüşoğlu, 2015: 74). İnsan, yapıp-eden, değerleri duyan, tavır taktınan, önceden gören ve önceden belirleyen, isteyen, özgür ve tarihsel bir varlık olan, ideleştiren, bir şeye kendisini veren, çalışan, eğiten ve eğitilebilen, inanan, sanat ve tekniğin yaratıcısı olan, konuşan, disharmonik, biyopsişik bir varlıktır. Bütünlüğünü sağlayan fenomen ve başarılar bunlardır (Mengüşoğlu, 2015: 75). İnsanı farklı alanlara ve yeteneklere bölen teorilerin hepsi onu kendi varlık-bütününden, varlık-bağlarından koparmaktadır (Mengüşoğlu, 2015: 75).

Buber geçmişin değerlerine, ders kitaplarına ve öğretim programlarına öncelik verilen geleneksel eğitim anlayışına şiddetli eleştiriler yöneltirken, çocuğun pasif bir nesne, öğretmenin verdiği bilgileri saklayan alıcı bir araç olarak görülmesini reddetmiştir (Cohen, 1979: 82). Ayrıca ona göre eğitimde önceden belirlenen, her duruma ve her öğrenciye uygulanabilecek mutlak bir eğitim programı ortaya konulamaz (Çermik ve Güner, 2017: 83).

Buber’ in görüşlerine bakıldığında onun çocuğa obje olarak değil bir gerçeklik olarak gördüğü karşımıza çıkmaktadır (Buber, 2002: 98). Çocuğu gerçeklik görmek onun bir nesne olmayıp, ancak diyalog yoluyla iştirak edilebilecek bir varlık olduğunu gösterir. Böylesine bir belirleme o kadar önemlidir ki, eğitimin tüm amacı ve süreci, çocuğu gerçeklik olarak tanımayla değişecektir. Çocuk, ben-o temel sözcüğü ile yola çıkılıp tecrübe edilebilecek, kullanılabilir bir varlık değildir. Çocuk bize kendini sadece ben-sen kelimesi temelinde kurulan ilişki dünyasında gösterecektir. Dolayısıyla çocuk, öyle ta-

nımlanacak üzerinde işlemler yapılacak, sahip olunacak, belli amaçlar için işlenecek ve geliştirilecek bir proje değildir. Çocuk ben-sen temel kelimesinde iştirak edilecek, karşılıklıta bulunulacak ve etkileşim içerisine girilecek bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır (Tüzer, 2009: 21). Buber'e göre çocuk ile ilişkisinde öğretmen doğa ve ebedi sen gibi ilişkiden gizlenmemiş, tutarlı ve her zaman ulaşılabilir olmalıdır (Blenkinsop, 2005: 299). Böylece çocuğun bir gerçeklik olarak keşfi mümkün olmaktadır. Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki de tam bir karşılıklılık olmaması gerekir. Tam karşılıklılık bir tarafın diğerine hâkim olmasına ve diğerinin bağımlılığına yol açar (Cohen, 1979: 92). Buber'in doğru bir şekilde fark ettiği gibi, eğitim ilişkisi ile tam bir karşılıklılık arasında belirli bir gerilim ve uyumsuzluk vardır. Tıpkı terapist-hasta ilişkisinin tam bir karşılıklılığa dayanamayacağı gibi. Terapist eğer hastanın hissettiği duyguları kucaklamaya kalkarsa, aralarında tam bir karşılıklılık olur ve terapötik ilişki baltalanır (Gordon, 2011: 212). Böyle bir karşılıklılık kendini özdeşleşme olarak gösterir ve diğeri ile çok fazla özdeşleşme, diyalojik bir konuşmayı bozmaktadır (Sennett, 2012: 32).

Buber eğitimi diyalojik ilişki içerisinde ele alarak hem modern eğitime hem de geleneksel eğitime karşı çıkmış olur. Modern eğitim geleneksel eğitimin öğretmen merkezli oluşunu eleştirerek öğrenciyi merkeze koyar fakat bu da aynı derecede yanlış bir yaklaşımdır. Bir şeyi tersine çevirmek onun özünü değiştirmez, dolayısıyla merkeze öğretmen ya da öğrencinin konulması bazı sorunları çözmeye rağmen daha güçlü yeni sorunlar doğuracaktır. Buber'e göre merkezde olması gereken şey ilişkidir. Geleneksel eğitimin öğretmen merkezliliği, öğretmeni yetiştiren amaçların apriorik olarak çocuğa dayatılmasını hedeflerken, modern eğitimde sadece çocuğun entelektüel, ahlaki ve estetik güçlerini ilerletmesine yardımcı olur (Tüzer, 2009: 22). Her iki durum da bir sürü sorunu beraberinde getirecektir çünkü dünyayla gerçek bir iştirak söz konusu değildir. Dünya ne sadece entelektüel ve estetik güçlerle gerçekliği anlaşılabilir bir şey ne de toplumun apriorik amaçlarına uygun yaşayarak iştirak edilebilecek bir şeydir. Dünyanın gerçekliğine ancak ben-sen temel kelimesini içeren diyalojik ilişkiyle iştirak edilir. Eğitimin çocuğu anlamlı olarak etkileyebilmesi için diyalojik ilişkinin merkezde olduğu bir eğitim modeli kullanılmalıdır.

Buber diyalojik eğitimi insanları bir topluluğa entegre etmenin tek yolu olarak görmektedir. Diyalog üzerine kurulmuş bir topluluk insanların barış ve karşılıklı saygı içinde yaşayabilecekleri, demokratik şekilde tartışabilecekleri sorunlarını paylaşım yoluyla çözebilecekleri bir topluluktur. Dahası, diyalog üzerine kurulmuş bir topluluk, bireylerin ve topluluğun entelektüel, etik, politik, ekonomik ve ruhsal olarak gelişmesine izin verir çünkü çatışma tehdidini etkisiz hale getirir, belirsizliği ve karmaşayı ortadan kaldırır (Morgan ve Guilherme, 2012: 993).

Freire, yirminci yüzyılın en önemli eleştirel eğitimcilerinden biridir (Giroux, 2010: 715). Dolayısıyla Freire tıpkı Buber gibi modern eğitimin insanları nesneleştirdiğini, insandıştırdığını düşünerek eleştirmektedir. Modern eğitimde anlatılan şey değerler ya da gerçekliğin deneysel boyutları olsun, anlatılma süreci cansızlaşmış ve taşlaşmıştır (Freire, 2020: 89). Anlatılma sürecinin cansızlaşması asıl olarak öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğrencinin nesneleşmesinden ileri gelmektedir. Nesne ile kurulan ilişki ister istemez beraberinde cansızlaşmayı getirir. Modern eğitimde öğrenciler nesneleştiği için onlara bidon gözüyle bakılır, öğretmenin görevi o bidonları doldurmaktır. Nesneleşmiş öğrenciler için ne yaratıcılıktan ne özgürlükten söz etmemiz mümkündür. Onlar sistemin belirlediği doğrular çerçevesinde doldurulur. Ezenlerin oluşturduğu sistemin değerleri onları kendi olmaktan alıkoyar. Bununla beraber eğitim artık bir çeşit “tasarruf yatırımı” olmuştur. Öğrencilere yatırım nesnelere denilebilir, öğretmenlere ise yatırımcılar. Öğrencilerle, öğretmenler arasında diyalojik bir ilişki yoktur. Öğretmenler adeta tahviller çıkararak öğrencilere yatırım yapar, öğrencilerin özgürlük alanı da bu yatırımları istifleyip yığma şekilleridir (Freire, 2020: 90). Dolayısıyla modern eğitim sistemi artık bankacı eğitim modeline dönmüştür. Bankacı eğitim modelinde bilgi, kendilerini bilen sayanlardan hiçbir şey bilmediği düşünülen öğrenciye verilen bir armağan olarak düşünülür (Yılmaz, 2016: 305). Öğrenci-öğretmen ilişkisi aralarında ki kutuplaşmadan dolayı artık diyalektik bir ilişki olmuştur. Aralarında gerçek bir ilişki olması mümkün değildir çünkü ortada gerçek diyalogu var edecek hiçbir şey yoktur. Bankacı eğitim modeli öğrencilerin yaratıcı gücünü en alt düzeye indirmek ya da yok etmek için uğraşır (Freire, 2020: 90). Çünkü bankacı eğitim sistemi insanların özgür ve yaratıcı olmasını istemez. Eğer insanlar özgürleşirse onları nesneleştiremez, istediği gibi şekilde kullanamaz.

Bankacı eğitim modeli bunu yaparken kendine “insancıl” maskesi takarak insanları otomatlaştırır (Freire, 2020, 93). Otomatlaşan insan kendisinin bir nesne olduğunu anlayamaz bankacı eğitim modeli taktığı maskeyle onu insanlaştırdığını düşünür fakat o artık insandılaşmıştır. Bilinci olmayan bir varlık gibi hayatın akışı içerisinde ona ne verilirse alıp cebine koyar. Bankacı eğitim modeli insanları nesneleştirerek, onlardaki yaşamı değil ölümseverliği körükler (Freire, 2020, 95). Bunları yaparak insanların birbiri ile gerçek diyalog kurmasını engeller. Ölümseverliğin, sevgisizliğin ve nesneleşmenin olduğu yerde, diyalojik ilişki kurmak oldukça zorlaşır. Ancak ezilenler Freire’nin conscientizaçao adını verdiği, insanların sosyal, siyasal ve ekonomik çelişkileri fark edip eleştirel bilinç geliştirmesiyle beraber diyalojik ilişkiye geçebilirler. Diyalojik ilişkiye geçiş ancak çelişkilerin fark edilip, insanlaşma sürecini destekleyen bir eğitim anlayışıyla sağlanabilir.

Diyalog aracılığıyla öğretmen ve öğrenci ortadan kalkar, bunun yerine öğretmen-öğrenci, öğrenci öğretmen ikili kelimeleri gelmektedir. Diyalog temelli bir eğitimde sorumluluğun paylaştığı görülmektedir. Öğretmen artık sadece öğreten konumunda değildir, öğrencilerle diyalog içerisinde kendisine de öğretilen biridir. Öğrenciler ise kendilerine öğretilirken kendileri de öğreten kişiler haline gelmiştir (Yılmaz, 2016: 310). Öğretmen artık sadece öğreten kişi değil, diyalojik ilişki bağlamında aynı zamanda öğrenen haline gelmiştir. Aynı durum öğrenciler için de geçerlidir onlar da artık sadece öğrenen değil, öğreten olmuşlardır (Freire, 2020: 98). Bu bağlamda artık kutuplaşma ortadan kalkarak diyalojik bir ilişki kurulmuş olur. Artık öğrenciler sadece uysal bir şekilde dinleyen nesnelere değil, öğretmenle diyalojik ilişki içerisinde eleştirel araştırma ortağı olurlar (Freire, 2020: 99). Ortaklık diyalojik ilişkinin orada olduğunu bizlere gösterir. Ortaklık, her iki tarafında öğretmen-öğrenci olduğu ilişki tarzıdır. Diyaloğun ege-men olduğu eğitim anlayışı insanları eleştirel düşünmeye yönelterek, dünya ve insan bütünlüğünün kavramasına yardımcı olur (Freire, 2020: 111). Diyaloğsuz iletişim, iletişimsiz eğitim imkânsızdır. Dolayısıyla gerçek eğitim ancak ve ancak diyalogla mümkündür. Diyalog ne kadar gerçekse o kadar gerçek bir eğitim var olmaktadır. Diyaloğcu eğitim kendi amacına uygun olarak inceleme nesnesi olarak hiçbir zaman iletişim halinde olduğu insanı almaz. O insanların gerçekliği paylaştığı düşünce dilini, gerçekliği

idrak ettikleri düzeyleri ve dünya hakkında ki görüşleri inceleme konusu olarak alır. Diyalog insanlara bir şeyler dayatmaz, manipüle etmez ve evcilleştirmez. İnsanlar arasında ki iletişimin temelini oluşturur ve iş birliğini sağlar (Freire, 2020: 188). Diyalojik eğitimle beraber artık ezen-ezilen ilişkisini ortadan kaldıracak bir yol bulunmuştur. Bu bölümde ortaya koyduğumuz üzere, diyalojik ilişki hayatın her alanına nüfuz etmek zorundadır. Eğitim bu alanların başını çeker ve gerçek diyalogla hakikatin kavranması, her iki düşünür için de ancak eğitimle mümkündür.

SONUÇ

Felsefe tarihinin son yüzyılına baktığımız vakit diyalog, öznelarasılık ve iletişim gibi kavramların filozoflar tarafından sıkça konu edinildiği görülmektedir. Önem kazanan kavram ve düşünceler eğitim felsefesi alanında yeni tartışmalar açmış, diyalog kavramı ön plana çıkmıştır.

Bu çalışma Buber ve Freire'nin, diyalog ve diyalojik ilişki kavramını merkeze alan fikirlerinin benzer ve ayrışan yönlerini ortaya çıkarmaktadır. Onların fikirleri arasında bir ayrışmadan ziyade paralellik olduğu görülmektedir. Her iki düşünürün fikirlerinin temelini oluşturan diyalojik ilişkinin insanlık için tek alternatif oluşu aralarında ki bu benzerliğin temelini oluşturmaktadır. Diyalojik ilişki etrafında gelişen düşünceleri gerek özgürlük gerekse sevgi ile bütünleşerek eğitim görüşleri hakkında bize bir çerçeve sunmuştur.

Eğitim bahsiyle beraber çalışma, ana problemimiz olan modern düşüncenin insanı parçalayarak, diyalektik bir ilişkiye gömmesinin insana nasıl dayatıldığını ortaya koymaktadır. Modern düşünce ilk olarak insanı ben-o kelime çiftiyle tecrübe dünyasına hapsederek nesneleştirdiği, ezen-ezilen olarak diyalektik bir ilişkiye mahkûm bıraktığı görülmektedir.

Diyalektik ilişkinin insanı kutuplaştıran ve parçalayan yapısının aksine, diyalojik ilişkinin hem kişiyi hem de karşıdakini tüm gerçekliğiyle ilişkide tutabildiği görülmektedir. İnsanlığın açmazlarının ancak ve ancak diyalojik ilişkinin tahsis edilmesiyle gerçekleşeceği bariz olarak görülmektedir. Diyalojik ilişkinin tahsis edilmesi sürecinde özgürlü-

ğün ve özgürleştirmenin büyük bir önemi olmakla beraber özgürlük gerçek diyalojik ilişki için şarttır. Buber ve Freire özgürlüğün yanında sevgi ve alçakgönüllülüğü vurgulayarak diyalojik ilişkinin duygularla olan ilintisini ortaya koymuşlardır.

Diyalojik ilişkinin dünya üzerinde hâkim olabilmesi, insanlar arasında diyalojik ilişkinin yaygınlaşabilmesi ancak eğitim ile mümkündür. Günümüz eğitim sisteminin insanı nasıl nesneleştirdiği ve gerçek ilişki türü olan diyalojik ilişkiden kopardığı, Buber ve Freire tarafından ortaya açıkça konulmuştur. Çok farklı dünya görüşüne sahip ve farklı coğrafyalarda fikir üreten bu iki düşünürün bu denli benzer fikirler ortaya atmış olması, günümüz açısından bu problemin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Buber ve Freire dışında çalışmada ismi geçen Bakhtin ve Jaspers gibi düşünürler de diyalojik ilişkinin ne kadar önemli olduğu konusunda benzer fikirleri paylaşmışlardır.

Önemi ortaya koyulan bu problemin çözümü için de her iki düşünür benzer çözümler ortaya koymuşlardır. Buber'e göre bu problemin çözümü bir "ben" olarak "sen" ile temasa geçmektir. Sen ile temasa geçen insan ben-sen temel kelimesini söyleyerek ilişki dünyasını kurar. Dünyaya, sen'lere ve en önemlisi kendine iştirak eder. Freire'ye göre ezen-ezilen diyalektiğini sen ile diyalojik ilişki kurarak kaldırır. Ezilenler hem kendini hem ezenleri özgürleştirir. Bu aşamadan sonra artık insandışılama kendini insanlaşma olarak göstermektedir.

Nihayetinde bu çözümler ile beraber diyalektik ilişkiden diyalojik ilişkiye geçmek mümkün olacaktır. İnsanlığın modern düşüncenin parçalayıcı ve nesneleştirici tavrından sıyrılması ancak bu şekilde, gerçek bir ilişkiyle gerçekleşecektir. Gerçek ilişki olan diyalojik ilişkinin dünya üzerinde tahsis edilebilmesi de ancak eğitim ile mümkündür.

KAYNAKÇA

Arnett, R. C. (1986). *Communication and community: implications of Martin Buber's dialogue*. Illinois: SIU Press.

- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. (C. Emerson Çeviri ed.). University of Minnesota, Press Minneapolis.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (M. Holquist Çeviri ed.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2001). *Karnavaldan romana*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Blenkinsop, S. (2005). Martin Buber: educating for relationship. *Ethics, Place & Environment: A Journal of Philosophy & Geography*, 8(3), 285-307.
- Buber, M. (1957). *Pointing the way: collected essays*. New York: Humanity Books.
- Buber, M. (2000). *Tanrı tutulması*. (A. Tüzer, Çeviri ed.). Ankara: Lotus Yayınevi.
- Buber, M. (2002). *Between man and man*. (R. Smith, Çeviri ed.). Routledge Classics.
- Buber, M. (2003). *Ben ve sen*. (İ. Palsay, Çeviri ed.). Ankara: Kitabiyat.
- Cohen A. (1979). Martin Buber and changes in modern education. *Oxford Review of Education*, 5(1), 81-103.
- Çermik, H.; Güner, N. (2017). Martin Buber'in eleştirel bakış açısından hareketle öğretmene ilişkin oluşturulan metaforların analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 79-98.
- Çınar, A. (2006). Martin Buber'de varoluş ve etik: 'ben-sen' ilişkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 9-27.
- Erdem, H. H. (2003). Karl Jaspers'in felsefesinde iletişim üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 167-174.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Freire, P. (2020). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattaoğlu, E. Özbek Çeviri ed.). Ayrıntı, İstanbul.

- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Gordon, M. (2011). Listening as embracing the other: Martin Buber's philosophy of dialogue. *Educational Theory*, 61(2), 207-219.
- Gürsel-Bilgin, G. (2020). Freirean dialogue: an effective pedagogy for critical peace education. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 139-149.
- Holopainen, M. J. (2010). *Outcomes of dialogic communication training on a city government management team*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). San Jose State University the Faculty of the Department of Communication Studies, Washington.
- Levinas, E. (1989). *Martin Buber and the theory of knowledge*. Blackwell: The Levinas Reader.
- Mengüşoğlu, T. (2015). *İnsan Felsefesi*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Miller, G. D. (1998). *Negotiating toward truth: The extinction of teachers and students*. Atlanta: Rodopi Press.
- Morgan, W. J.; Guilherme, A. (2012). I and Thou: The educational lessons of Martin Buber's dialogue with the conflicts of his times. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 979-996.
- Nesterova, S. (2017). *Hans-Georg Gadamer'in hermeneutiğinde bir anlama modeli olarak diyalog*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özşenler, S. (2018). Konuşma edimi kuramına diyalog temelli yaklaşım: Sıla Gençoğlu'nun demeci üzerinden bir analiz. *Journal Of International Social Research*, 11(60), 1040-1052.

- Rule, P. (2011). Bakhtin and Freire: dialogue, dialectic and boundary learning. *Educational Philosophy and Theory*, 43(9), 924-942.
- Sennett, R. (2012). *Beraber*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Tüzer, A. (2009). Varoluşçu düşünür Martin Buber'in diyalog felsefesi ve bu felsefi yaklaşımın eğitim açısından uzanımları. *Felsefe Ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 18-39.
- Ulukütük, M. (2011). Martin Buber ve Hans Georg Gadamer'in felsefelerinde ben-sen ilişkilerinin ahlaki açılımları. *Birey ve Toplum Dergisi*, 1(1), 97-110.
- Ünder, H. (1994). Sokratik diyalog. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 639-658.
- Yılmaz, Z. (2016). Paulo freire'nin felsefesinde özgürleşmenin aracı olarak eğitim. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(22), 299-313.

Üniversiteye Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Drama ile Uygulanan Oryantasyon Programı Hakkındaki Görüşleri¹

Nurbanu ŞEREN²

Öz

Üniversiteye yeni başlayan öğrenciler birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunlardan biri olan uyum problemlerinin üstesinden gelmek amacıyla oryantasyon programları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Oryantasyon programlarında kullanılacak etkin yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır. Çünkü yaratıcı dramanın amaçlarından kendini tanıma, gerçekleştirme ve başkalarıyla iletişim becerisi geliştirme, iş birliği yapabilme-birlikte çalışma becerisi geliştirme; oryantasyon programının kazanımlarını da karşılamaktadır. Bu çalışmada üniversiteye yeni başlayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama etkinlikleri ile uygulanan oryantasyon programının etkililiği hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıfa başlayan 30 gönüllü öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Yaratıcı drama etkinlikleri “Tanışma, İletişim ve Etkileşim”, “Güven ve Uyum” ile “Üniversite ve Eğitim Fakültesini Tanıma” olmak üzere üç atölyede okulun açıldığı ilk üç gün boyunca toplam 16 saat sürmüştür. Etkinlikler uzman görüşü dahilinde planlanmış ve drama lideri/öğretmeni olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak iki açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler fenomenolojik kodlama yapılarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en başta oryantasyon programına dair olumsuz düşüncelere ve önyargılara sahip oldukları görülmüştür. Buna rağmen yaratıcı drama etkinlikleri ile uygulanan oryantasyon programının öğrencilerin kişisel özelliklerine katkı sağladığı, tanıma ve uyum sürecini kolaylaştırdığı, öğretmenlik mesleğini ve yaratıcı dramayı benimseme konusunda faydalı olduğuna dair görüşler ortaya konulmuştur. Uygulamanın sonunda yaratıcı drama yönteminin oryantasyon programının amaçlarına ulaşmada etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları, Yaratıcı drama, Oryantasyon.

Atıf İçin / For Citation: Şeren, N. (2021). Üniversiteye Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Drama ile Uygulanan Oryantasyon Programı Hakkındaki Görüşleri. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 5, 239-256 <https://dergipark.org.tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi
Gönderilme Tarihi / Submission Date: 14.03.2021
Kabul Tarihi / Accepted Date: 12.05.2021

¹ Bu makale 26-28 Ekim 2019 tarihlerinde Samsun’da gerçekleştirilen Uluslararası 100. Yıl Eğitim Sempozyumu adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye.
E-mail: nurbanuseren@gmail.com ORCID: 0000-0002-0119-1684

The Views of the Students Who Newly Started Training at the Department of Primary School Teaching at University about Orientation Program Applied with Creative Drama Activities

Abstract

Students who newly started university confront many different problems. Adaptation problems are the most common of them. University orientation programs are prepared and applied for the students to overcome all these problems. Creative drama is one of the most effective methods of orientation programs. The objectives of creative drama such as self knowledge, self realisation, developing communication skill with the others, and cooperation-developing working together, also provide the gains of orientation programs. In this study, it was aimed at finding out the views of the students who newly started training at the department of primary school teaching at university about orientation program applied with creative drama activities. Phenomenological research design was used in the study. The tool of this research consisted of 30 voluntary students starting the first grade at the department of primary school teaching at a state university in the Mediterranean Region in 2018-2019 academic year. Creative drama activities took 16 hours totally at three workshops, under the titles of “Meeting, Communication and Interaction”, “Confidence and Adaptation” and “Recognizing the University and Faculty of Education” during the first three days. Activities were planned according to the experts’ opinion and worked out by the researcher, a drama leader/instructor. Structured interview form including two open-ended questions was used as data collection tool. Data were analyzed by using content analysis method. It was observed that students, at first, had some negative thoughts and prejudices about orientation program when we examined the findings of the study. Nevertheless, it was obtained that orientation program which was applied with creative drama activities contributed to the students’ personal characteristics, eased the recognition and adaptation process and was helpful about adapting teaching profession and creative drama. It can be commented that the method of creative drama is efficient at the fruition of the objectives of the research.

Keywords: Primary school teaching, Creative drama, Orientation.

GİRİŞ

İnsan, yaşamı boyunca sosyal hayata dâhil olmak zorundadır ve böylece birçok yeni ortamda bulunur. Her yeni ortam beraberinde çeşitli zorlukları getirir. Bu zorlukların üstesinden gelebilmek için kişinin öncelikle bulunduğu ortama uyum sağlaması gereklidir. Uyum sağlayan bireyler, toplumda huzur içinde yaşamının ilk adımını atmış olur. Üniversiteye yeni başlayan öğrenciler, kendilerini tamamen yabancı oldukları bir sosyal ortam içerisinde bulurlar. İlgili alan yazın incelendiğinde üniversitenin ilk yıllarında öğrencilerin sosyal, duygusal, akademik ve kişisel olarak çeşitli uyum problemleri yaşadıkları görülmektedir (Baker, McNeil ve Sıryk, 1985; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994; Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2005; Sevim ve Yalçın,

2006). Uyum sürecinde yaşanan problemler devam ettikçe öğrencilerin eğitim hayatı olumsuz bir şekilde etkilenmekte ve bu durum öğrencinin okuldan ayrılmasına kadar gidebilmektedir (Beekhoven, De Song ve Van Hout, 2004). Bu nedenle öğrencilerin uyum sağlama sürecini kişisel ve sosyal açılardan kolaylaştırmak için oryantasyon hizmetlerinden faydalanılmaktadır.

Ceyhan (1995) oryantasyonu “yeni bir işe, yeni bir okula, üniversiteye giren kişinin çevresine, işine, okuluna alışabilmesi için bulunduğu iş ya da okul çevresinde bulunan yetkililer tarafından hazırlanan özel ve oldukça kısa süreli bir eğitim programı” olarak tanımlamaktadır. Bu noktada üniversiteye yeni başlayan öğrencilere yönelik oryantasyon programlarının uygulanması, onların karşılaşacakları birtakım problemlerin üstesinden gelebilmeleri açısından önem taşımaktadır. Oryantasyon programlarında kullanılacak en etkili yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır. Çünkü yaratıcı drama sayesinde yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği gibi yaparak-yaşayarak ve aktif olarak öğrenme gerçekleşir. Adıgüzel (2017) yaratıcı dramayı genel olarak şu şekilde tanımlamıştır: “Bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe, şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır.”

Yaratıcı dramanın amaçları yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirme; kendini tanıma, gerçekleştirme ve başkalarıyla iletişim becerisini geliştirme; demokratik tutum ve davranış geliştirme; estetik davranışlar geliştirme; eleştirel ve bağımsız düşünebilme becerisi geliştirme; iş birliği yapabilme ve birlikte çalışma becerisi geliştirme; sosyal duyarlılık yaratma; duygunun sağlıklı bir biçimde boşalımı ve kontrolü; dil gelişimi, sözel ve sözel olmayan ifade becerisini geliştirme olarak yer almaktadır (Adıgüzel, 2017). Bu amaçlar içerisinde özellikle kendini tanıma, gerçekleştirme ve başkalarıyla iletişim becerisi geliştirme, iş birliği yapabilme-birlikte çalışma becerisi geliştirme; oryantasyon programının kazanımlarını da karşılamaktadır (Akhan, Acar ve Güngör, 2018).

Literatüre bakıldığında yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı birçok araştırmada etkili sonuçlara ulaşılmıştır. Yaratıcı drama yönteminin benlik kavramının olumlu yönde etkilenmesinde (Antepli, Haktanır ve Cihangir, 2000), korku, kaygı ve endişenin azalmasında (Demir, 2019), sosyal iletişim (Akoğuz, 2002; Batdı ve Elaldı, 2020; Giaitzis, 2007), problem çözme (Köseoğlu, 2006), dil ve anlatım becerilerinin geliştirilmesinde (Ünsal, 2005), empati kurmayı sağlamada (Aykaç ve Aykaç, 2019), öğrenci memnuniyetinin artmasında (Aykaç, 2007), hem derse yönelik (Günaydın, 2008) hem eğitim ile okula yönelim konusunda tutumların artmasında (Genç, 2004), öğrenmede kalıcılığın artırılması ve olumlu motivasyon sağlanmasında (Şimşek ve Aylıkçı, 2001), öğrenmenin eğlenceli hale gelerek (Debre, 2008) ders başarısında artış gözlemlenmesinde (Altıkulaç, 2008; Evin, 2009; Kartal, 2009), iş birliği oluşturmada (Dodwell, 2002), psikolojik gelişim (Hui ve Lau, 2006) ve sosyal becerilerin gelişmesinde (Kaya, 2011) etkili olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı üniversiteye yeni başlayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama etkinlikleri ile uygulanan oryantasyon programı hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Üniversiteye yeni başlayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin oryantasyon programı hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Üniversiteye yeni başlayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama ile uygulanan oryantasyon programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada üniversiteye yeni başlayan sınıf öğretmenliği öğrencilerine yaratıcı drama ile oryantasyon programı uygulanarak bu öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerine başvurulduğu için fenomenolojik desen benimsenmiştir. Fenomenolojik desene göre araştırmacı bir olgu

hakkında katılımcıların deneyimlerinin onlara ne ifade ettiğini ortaya çıkarmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

2018-2019 eğitim-öğretim yılında Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1. sınıfa başlayan 30 gönüllü öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin 9'u erkek, 21'i kadındır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, literatürde yer alan veya araştırmacı tarafından belirlenen ölçüt/ölçütler bağlamında araştırma planlanır (Yıldırım ve Şimşek). Bu araştırmada da ölçüt, üniversiteye yeni başlama durumu olarak belirlenmiştir.

İşlem Basamakları

Araştırma, Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının başladığı ilk hafta olan 24-26 Eylül 2018 tarihleri arasında yapılmıştır. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinden oluşan 30 kişilik grup, araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Üç gün boyunca toplam 16 saat süren drama atölyeleri üç ana tema etrafında yapılandırılmıştır. Bunlar "Tanışma, İletişim ve Etkileşim", "Güven ve Uyum" ile "Üniversite ve Eğitim Fakültesini Tanıma" olarak belirlenmiştir. Atölyeler sabah ve öğleden sonra olmak üzere gün içerisinde iki ayrı oturum olarak yürütülmüştür. Uygulamaya ait atölye ve kazanımlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Yaratıcı Drama Etkinlikleri ile Uygulanan Oryantasyon Programına Ait Kazanım Tablosu

ATÖLYE	OTURUM	KAZANIMLAR
Tanışma, İletişim ve Etkileşim Atölyesi	Tanışma Oturumu (24.08.2018-Sabah)	Sınıf arkadaşlarının genel özelliklerini (ad-soyad, fiziksel özellikler, memleket vb.) söyler. Çalışmalara gönüllü katılır. Grup arkadaşlarıyla iş birliği yapar.
	İletişim ve Etkileşim Oturumu (24.08.2018-Öğleden sonra)	Sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmaktan haz duyar. Sınıf arkadaşları ile iletişim ve etkileşimin önemini açıklar. Grup çalışmalarına istekle katılır.
Güven ve Uyum Atölyesi	Güven ve Uyum Oturumu (25.08.2018-Sabah)	Sınıf arkadaşlarına neden güven duyması gerektiğini açıklar. Arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışır. Grup ve sınıf arkadaşlarına güven duyan davranışlar sergiler. Grup ve sınıf arkadaşlarıyla uyumlu davranışlar sergiler.
Üniversite ve Eğitim Fakültesini Tanıma Atölyesi	Üniversiteyi Tanıma Oturumu (25.09.2018-Öğleden sonra)	Üniversite içindeki yaşam sahalarını tanır. Üniversite içindeki yaşam sahalarını konumlandırır. Üniversite içindeki yaşam sahalarından nasıl yararlanacağını keşfeder.
	Eğitim Fakültesini tanıma oturumu (26.09.2018-Sabah)	Üniversitenin içerisinde yer alan eğitim fakültesini konumlandırır. Eğitim fakültesi personelini tanır. Eğitim fakültesi binalarında yer alan birimlerin özelliklerini bilir.

Bölümü tanıma oturumu (26.09.2018- Öğleden sonra)	Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarını tanıır. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarının alanlarını tanıır. Mekân krokisi etkinliğinde arkadaşlarıyla iş birliği yapar.
---------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Uygulama sonunda öğrencilere araştırmada kullanılan ve iki açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu dağıtılmıştır. Görüşme formundan toplanan veriler fenomenolojik kodlama yöntemi ile analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formların araştırmaya uygunluğunun sağlanabilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formu iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda verilmiştir:

1. Oryantasyon programı kavramı size ne ifade etmektedir?
2. Yaratıcı drama etkinlikleri ile uygulanan oryantasyon programına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler fenomenolojik kodlama yoluyla analiz edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak çalışma grubundan elde edilen metinler üzerinde anahtar kelimelere yönelik ön kodlamalar yapılmıştır. İkinci olarak bu kodlar birbirleri ile anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde ilişkili temalar oluşturulmuştur. Son olarak ise bu çözümleme sonucunda ortaya çıkan ilişkiler yorumlanıp frekans ve yüzdeler alınarak tablo haline getirilmiş, çalışma grubunun doğrudan alıntılarına da yer verilmiştir. Bu aşamalar verileri fenomenolojik olarak azaltarak deneyimin özünü ortaya çıkarmayı amaçlar (Moustakas, 1994). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına başka bir uzman tarafından da analizler yapılmış ve görüş birliğine varılmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Üniversiteye yeni başlayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin oryantasyon kavramı hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Oryantasyon Programına Ait Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%
Çevresel Etkenler	Sıkıcı	21	70
	Kısa bir sunum	17	57
	Soğuk bir ortam	13	43
	Ciddi bir hoca	9	30
	Derse giriş	8	27
Kişisel Etkenler	Korku, Kaygı	7	23
	Yabancılık çekme	5	17
	Yalnızlık hissi	4	13

Tablo 2’de verilen bulgulara göre oryantasyon; öğrencilerde sıkıcı, kısa bir sunumdan ibaret olan, soğuk bir ortam oluşturan, içinde ciddi bir hocanın yer aldığı, derse giriş niteliği taşıyan, korku, kaygı, yabancılık ve yalnızlık gibi duygu durumlarını barındıran bir kavramdır. Öğrencilerin %70’i oryantasyonu sıkıcı bulduğunu ifade etmiş, %57’si kısa bir sunum olarak düşünmüş ve %43’ü soğuk bir ortam bulduğunu ifade etmiştir. Bu tema kapsamında Ö6 “Oryantasyon denince aklıma slayt eşliğinde sunum yapılan sıkıcı bir şey geliyor.” şeklinde yanıt verirken Ö11 de “Oryantasyon dediğimiz şey sıkıcı bir konuşmadan ibaret bence.” cümleleri ile sıkıldıkları bir ortam olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanında Ö13 “Aklımda canlanan şey soğuk bir karşılama, ciddi bir hocanın emir

cümleleri kurması.” şeklinde kendini ifade ederken Ö1 “Soğuk ve yalnız hissedeceğim bir ortam ve böyle bir ortamda kesinlikle yabancılık çekeceğimi düşünüyorum.” ve Ö3 “İçimde korkularla geleceğim etkinlik.” cümleleri ile oryantasyon programına karşı kötü duygular içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Örnek cümlelerden de anlaşılacağı üzere oryantasyon programının öğrencilerde çeşitli önyargılar oluşturduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Üniversiteye yeni başlayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama etkinlikleri ile uygulanan oryantasyon programına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Yaratıcı Drama Etkinlikleri ile Uygulanan Oryantasyon Programına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%
Tanışma ve Uyum	Arkadaşları hızlı ve etkili tanıma	24	80
	Samimi, sıcak ortam	12	40
	Sosyalleşme	9	30
Kişisel Özellikler	Eğlenme	20	67
	Mutlu hissetme	15	50
	Korku/kaygıda azalma	5	17
	Özgüven	2	7
	Önyargıdan kurtulma	2	7
Öğretmenlik mesleğini tanıma/benimseme	Hocayı model alma	7	23
	Öğretmenliği sevme	3	10
	Bölümü sevme	2	7

Yaratıcı dramayı tanıma/benimseme	Dramayı farketme	8	27
	Oyun öğrenme ve uygulama	3	10

Tablo 3'e bakıldığında yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan oryantasyon programının öğrencilere olumlu şekilde yansıdığı görülmektedir. Uygulama sonrasında öğrencilerin %80'i arkadaşlarını hızlı ve etkili tanıdıklarını, %67'si oryantasyon programı boyunca çok eğlendiğini, %50'si süreç boyunca mutlu hissettiğini, %40'ı samimi/sıcak bir ortam bulduğunu, %30'u uygulamanın sosyalleşmelerine fayda sağladığını, %27'si dramayı fark ettiklerini, %23'ü hocayı model aldıklarını, %17'si korku ve kaygılarının azaldığını, %10'u öğretmenliği daha çok sevdiğini, çeşitli oyunlar öğrenerek nasıl uygulayabilecekleri hakkında fikir sahibi olduklarını, %7'si bölüme karşı olumlu tutum geliştirdiğini, özgüven geliştirdiklerini ve önyargıdan kurtulduklarını ifade etmişlerdir. Temalara ait bazı öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: “..Gayet hoş ve eğlenceli vakit geçirdim.”

Ö5: “..Sanırım hayatımda hiç olmadığı kadar sosyal olduğumu söyleyebilirim.”

Ö6: “Birbirimizi tanımak için çeşitli etkinlikler yaptık. Ben bunları oldukça eğlenceli ve eğitici buldum. Bir gün öğretmen olduğumda uygulamayı bile düşünmüyorum değilim.”

Ö8: “..Geldiğim bölümü gerçekten okumak istediğimi, öğretmenliğin tam bana göre bir meslek olduğunu kendimce onayladım.”

Ö10: “..Arkadaşlarla tanışmanın bu kadar hızlı ve etkili olabileceğine çok şaşırdım. Artık hepsinin hobilerine kadar bir fikrim var.”

Ö12: “..Bu programı iyi ki düşünüp yapmışlar. İnsanlarla bu kadar kaynaşabileceğimi düşünmezken bu program sayesinde ilk günlerim çok mutlu ve güzel geçti.”

Ö13: “.. Aşırı sıcak bir karşılama oldu ve daha ilk günden özgüven aşılması hissettim.”

Ö16: “..Bizim için bu etkinliği düzenleyen hocamıza kendi adıma çok teşekkür ederim. Her şey o kadar iyiydi ve etkiliydi ki, bir gün ben de öğretmen olduğumda tıpkı onun gibi olmak isterim.”

Ö19: “..Gerçekten çok samimi, içten ve sıcakkanlı bir ortamda buldum kendimi, çok mutlu oldum. Tüm emek ve çabalar için teşekkür ederim.”

Ö21: “..Tanışmak için daha iyi bir yol bulunamazdı herhalde. Uygulamanın hiçbir yerinde sıkılmadım.”

Ö29: ..”Böyle bir program olmasaydı muhtemelen uzun bir süre kimseyle tanışamazdım. Utanırdım çünkü.”

Örnek cümlelere bakıldığında, yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan oryantasyon programının öğrencileri olumlu etkilediği söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada üniversiteye yeni başlayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama etkinlikleri ile uygulanan oryantasyon programı hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bulgulara bakıldığında uygulama sonrası öğrencilerin çeşitli açılardan olumlu yönde etkilendikleri görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu arkadaşlarını hızlı ve etkili bir biçimde tanıdığını ifade etmiş, etkinlikler boyunca eğlendiklerini, sosyalleştiklerini, kendilerini mutlu hissettiklerini, özgüvenlerinin artıp korkularının azaldığını, sıcak ve samimi bir ortam bulduklarını belirtmişlerdir. Tanrıseven ve Aykaç (2013) uyguladıkları yaratıcı drama etkinlikleri sonucunda katılımcıların uyum sağlama, empati ve iletişim kurmada olumlu etkilere sahip olduklarını görmüştür. Selcik ve Oğuz (2015) ise Erasmus’a yönelik bir oryantasyon programı düzenlemişler ve yaratıcı drama yöntemi ile programı yürütmüşlerdir. Program sonunda öğrencilerin daha mutlu hissettiklerine, kendilerine güvenlerinin arttığına, eğlendiklerine ve sosyalleştiklerine yönelik dönütler almışlardır. Demir (2019) yaratıcı drama etkinlikleri ile yaptığı oryantasyon programının, öğrencilerin birbirlerini tanımaları, iletişim becerilerini geliştirmeleri, uyum içerisinde çalışmalarına katkı

sağladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde yine birçok araştırma iletişim, tanışma, uyum ve kişisel özellikler açısından yaratıcı dramanın öğrenciler açısından olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Abacı, Tepeli ve Erbay, 2015; Altuntaş ve Altınova, 2015a; Altuntaş ve Altınova, 2015b; Berber, 2015; Genç, 2004; Kafalı, 2011; Sevim ve Yalçın, 2006; Türktan, 2003; Yeşilyaprak, Sundur ve Ekşisu, 2014). Ayrıca çalışma sonunda öğrencilerin öğretmenliği ve bölümü sevdikleri, dramayı fark ederek çeşitli oyunlar öğrendikleri ve öğretmeni model aldıkları da görülmüştür. Akhan, Acar ve Güngör (2018) uygulanan programın öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleğine, üniversiteye, fakülteye, bölüme ve sınıflarına yönelik algılarında olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Akhan ve Arık Karamık (2019) öğretmen adaylarına yönelik uygulanan oryantasyon programının çeşitli uyum durumlarına (duygusal, kişisel, akademik, sosyal ve üniversite ortamı) anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akhan ve Demir (2020) ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yaratıcı drama ile desteklenmiş oryantasyon eğitimi vermişler ve öğretmen adaylarının fakülteye ve üniversiteye uyum sağlamada başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Tüm bu çalışmalar, mevcut çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermesi bakımından önemlidir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin oryantasyon programına dair önyargılarının tamamen olumsuz duygulardan oluşmasıdır. Öğrenciler oryantasyon programına dair çeşitli önyargılar barındırmaktadır. Bunlar, oryantasyonun sıkıcı, kısa bir sunumdan ibaret olduğu, hocanın ciddi bir şekilde derse giriş yaptığı, oluşan soğuk ortamda korku, kaygı, yalnızlık hislerinin olduğu ve yabancılaşma çekildiği şeklinde ifade edilmiştir. Yaratıcı drama etkinlikleri ile uygulanan oryantasyon programından sonra ise öğrencilerde yer alan tüm bu olumsuz düşüncelerin kaybolduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında da bu araştırma, öğrencilerin oryantasyona dair olumsuz önyargılarını kırdığının bir göstergesi olabilir. Benzer şekilde Demir (2009) öğretmen adaylarının yaratıcı drama ile uygulanan oryantasyon eğitimi olmasaydı kişisel, sosyal ve duygusal olarak çeşitli sorunlarla karşılaşacakları sonucuna ulaşmıştır. Akhan ve Demir (2020) de öğrencilerin yaratıcı drama sayesinde önyargı, korku ve kaygı gibi olumsuz duygulardan uzaklaştığını tespit etmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, üniversiteye yeni başlayan tüm öğrenciler için oryantasyon programlarının desteklenerek zorunlu hale gelmesi ve yaratıcı drama etkinlikleri içeren oryantasyon programlarının planlanıp uygulanması önerilebilir. Bu çalışma Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri ile sınırlıdır. Farklı bölümlerdeki öğrenciler için de oryantasyon uygulamaları yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir. Uygulanan oryantasyon programında, yaratıcı drama gibi öğrenciyi merkeze alan ve etkin halde tutan yöntemler kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Abacı, S., Tepeli, K., ve Erbay, F. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin ergenlerin sosyal becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 191-200.

Adıgüzel, Ö. (2017). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: PegemA Yayınları.

Akhan, N. E., Acar, H., ve Güngör, B. (2018). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum programı öncesi ve sonrasındaki metaforları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 174-194.

Akhan, N. E., ve Arık Karamık, G. (2019). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarının yaratıcı drama ile sağlanması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 141-152.

Akhan, N. E. ve Demir, K. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının fakülteye uyum süreçlerinin yaratıcı drama ile desteklenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 266-292.

Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altıkulaç, A. (2008). *8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bir öğretim tekniği olarak "drama"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Altuntaş, O., ve Altınova, H.H. (2015a). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(4), 49-62.
- Altuntaş, O., ve Altınova, H.H. (2015b). Yaratıcı Drama Yönteminin Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Gereksinimlerine Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 113-126.
- Antepli, A. S., Haktanır, G., ve Cihangir, S. (2000). Drama eğitimi almanın yetişkinlerin benlik kavramları üzerine etkisi, 2. drama liderleri buluşması ve ulusal drama semineri içinde (121-130), Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi.
- Aykaç, M. (2007). İlköğretim sanat etkinlikleri dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrenci memnuniyeti açısından değerlendirilmesi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3-4), 27-43.
- Aykaç, M. ve Aykaç, N. (2019). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 73-98.
- Baker, R. W., McNeil, O., ve Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.
- Batdı, V. Vve Elaldı, S. (2020). Effects of drama method on social communication skills: A comparative analysis. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(3), 435-457.
- Beekhoven, S., De Song, U., ve Van Hout, H. (2004). The impact of first-year students' living situation on the integration process and study progress. *Educational Studies*, 30(3), 277-290.
- Berber, Ş. S. (2015). *Okul öncesi 5 yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ceyhan, E. (1995). Oryantasyon eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 42, 14-15.
- Debre, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılmasının öğrencinin başarı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, K. (2019). Yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan oryantasyon çalışmalarının değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 161-179.
- Dodwell, C. (2002). Building relationships through drama: The action track project (1). *Research in Drama Education*, 7(1), 43-48.
- Evin, G. İ. (2009). Yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(360), 5-13.
- Genç, N. H. (2004). Drama eğitiminin üniversite öğrencilerinin öğretmen, arkadaş, eğitim ve okula yönelik tutumlarına etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 314, 30-38.
- Gerdes, H., ve Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college students: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281-286.
- Giaitzis, L. (2007). *Using dramatic activity to enhance junior core french students' motivation and oral communication skills*. USA: Brook University, St. Catharines, Ontario.
- Günaydın, G. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin erişimi ve tutum üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hui, A., ve Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative expressive ability of elementary school children in Honk Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 34-40.

- Kafalı, E. (2011). *Yüksek öğretime yeni başlayan öğrencilerin uyum becerilerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., ve Dicle, A. N. (2005). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin denetim odağı ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 6-15.
- Kartal, T. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ilk çağ tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kaya, D. (2011). *Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Köseoğlu, İ. (2006). *Coğrafya öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Selcik, O. ve Oğuz, A. (2015). The application of creative drama method in erasmus orientation programme. *The Journal of International Social Research*, 8(37), 811-815.
- Sevim, S. A., ve Yalçın, İ. (2006). Kısa süreli bir oryantasyon programı denemesi: Öğrencilerin uyum düzeyleri ve programa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 217-233.
- Şimşek Aylıkçı, E. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin kalıcılığın artırılmasında kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Tanrıseven, I., ve Aykaç, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin yaratıcı dramının kişisel ve mesleki yaşantılarına katkısına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(15), 329-348.
- Türktan, N. S. (2003). *The effect and therapeutic factors involved in short-term semi-structured support group intervention fore enhancing adjustment of freshman in transition to university*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünsal, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe dersinde drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyaprak, B., Sundur, T. Y., ve Ekşisu, M. (2014). *Ortaöğretime uyum programı pilot uygulama ve değerlendirme raporu*. http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/ORTAogRETi-ME_UYUM_PROGRAMI_PILOT_UYGULAMA_VE_DEGERLENDIRME_RAPORU.pdf. 02.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

COVID-19 Süreci ile Eğitimde Paradigma Dönüşümü:

Etkili Uzaktan Eğitim Sistemi

Hamiyet SAYAN¹

Nadire Gülçin YILDIZ²

Özet

COVID-19 süreci, eğitim sistemlerinin bugüne kadar yüzleştiği en büyük sorunlardan birisi olmuştur. Uzaktan eğitim çözümleri, bu dönemde eğitim süreçlerinde istikrarı temin etmek için birçok ülkede zorunlu hale gelmiştir. Bununla birlikte birçok ülkede uzaktan eğitime geçişin eğitim çıktıları üzerinde uzun vadeli oluşturacağı etkiler de tartışılmaya ve olumsuz etkilerin giderilmesi için öneriler geliştirilmeye başlanmıştır. Bu tartışmalarda özellikle COVID-19 salgını sonrasında eğitim eşitsizliklerinin artabileceği öngörüsüne dikkat çekilmektedir. Bu çalışmada uzaktan eğitime zorunlu geçişin oluşturacağı etkiler tartışılacaktır. Bu çalışmanın amacı öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili olabilmesine yönelik uygulama sonuçları ile araştırma bulgularını sentezlemek, ilgili uygulamaların yöneticiler, öğrenciler ve eğitimciler açısından iyileştirilmesine yardımcı olmaktır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19 salgını, uzaktan eğitim, eğitim teknolojisi

Paradigm Shift in Education Due to COVID-19:

Effective Distance Education System

Abstract

The COVID-19 pandemic has been one of the biggest problems faced by education systems to date. Distance education solutions have become a mandatory choice in many countries to ensure stability in educational processes during this period. In addition, many countries have started to discuss the long-term effects of transition to distance education on educational outcomes and to develop suggestions to eliminate the negative effects. In these discussions, attention is drawn to the anticipation that educational

Atıf İçin / For Citation: Sayan, H. ve Yıldız, N. G. (2021). COVID-19 Süreci ile Eğitimde Paradigma Dönüşümü: Etkili Uzaktan Eğitim Sistemi. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 5, 257-282. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Derleme Makale / Review Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 24.03.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 18.05.2021

¹ Doç. Dr.; Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, İstanbul, Türkiye
E-mail: hamiyet.sayan@uskudar.edu.tr ORCID: 0000-0001-9782-7829

² Dr. Öğretim Üyesi; Medipol Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, İstanbul, Türkiye
E-mail: ngyildiz@medipol.edu.tr ORCID: 0000-0002-5852-9658

inequalities may increase, especially after the COVID-19 outbreak. In this review, the effects of compulsory transition to distance education will be discussed. The aim of this study is to synthesize the research findings and application experiences in order to make the learning-teaching process more effective and to help improve related applications for administrators, students, especially the educators.

Keywords: COVID-19 pandemic, distance education, educational technologies

GİRİŞ

Yüz yıllık bir geçmişe sahip olan uzaktan eğitim; 2020 Yılı'nda COVID-19 ile yeni bir sürece girmiştir. Uzaktan eğitimi çeşitli açılardan inceleyerek yola devam ederken, zorunlu olarak ve ansızın kullanmak durumu ortaya çıkmıştır. Bu durumda yapılacak olanlar, eski deneyimleri biraraya getirmek ve yeni deneyimlerden dikkatli sonuçlar çıkarmak olacaktır.

Eğitim alanında gerçekleşmesi öngörülen öncelikli değişimlerden ilki geleneksel yollarla sürdürülen birçok eğitim sürecinin dijital ortamlara kaydırılmasıdır (Dennis, 2020; KPMG, 2020). Bu bağlamda COVID-19, son on yıldır eğitimde artan dijitalleşme çabaları için bir katalizör işlevi görmektedir (Tam ve El-Azar, 2020). COVID-19 sürecinde yaşananlar dijital ortamlarda eğitim süreçlerinin önemini tekrar göstermiştir. Diğer yandan, uzaktan eğitime geçişi sağlayacak müfredat ve erişimi kolaylaştıracak donanımlar ve teknolojilere yapılacak yatırım ve planlamaların da artması gerekmektedir. Global bir sorun olarak COVID-19 Pandemisi, genel yaşamımızı, özellikle de eğitimi ciddi anlamda etkilemektedir.

UZAKTAN EĞİTİM NEDİR?

Uzaktan Eğitim, içerdiği teknolojiye bağımsız olarak, uzaktan gerçekleşen herhangi bir ortam eğitimidir (USDLA-Amerikan Uzaktan Eğitim Derneği). Uzaktan Eğitim; öğrenen, öğretene ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırları ortadan kaldırmaya çalışan, bunu gerçekleştirebilmek için mevcut teknolojileri pragmatist bir yaklaşımla kullanan disiplinler arası bir alandır (Bozkurt, 2017).

Bu nedenle, muhtemelen web sitelerini, e-postaları, video kayıtlarını kullanmayı ve çevrimiçi durumları hayal etseniz de, normal posta yoluyla yazışmak veya telefonda konuşmak gibi yollar da teknik olarak tanıma uygun yöntemlerdir. Ancak, pratikte,

günümüzde uzaktan eğitim çoğunlukla elektronik araçlar kullanılarak yapılmaktadır. Öğretim programları yalnızca bilgisayarları değil, uyduları, görüntülü telefonları, etkileşimli grafikleri, yanıt terminallerini, benzer yolları ve daha fazlasını kullanmaktadır (Tam ve El-Azar, 2020).

Uzaktan eğitim; kuruluşlar, hükümetler, askerî kurumlar, eğitim, tıp ve yaşam boyu öğrenmeyle ilgilenen herkesi kapsayacak şekilde, ilkokul ve üniversitelerin çok ötesine ulaşan, farklı ortamlarda meydana gelen bir iletişim biçimidir. Uzaktan eğitim, kırsal kesimde veya başka şekilde yetersiz hizmet alan topluluklarda yaşayanların yanı sıra, fiziksel ve zihinsel sınırları olanlar ve geleneksel eğitim ortamlarına katılmalarını engelleyen durumları olan bireyler için özellikle önemlidir. Uzaktan eğitim sayılan nedenlerle geliştirilmiş olsa da 2020 yılında COVID-19 nedeniyle, tüm dünyada, her düzeyde ve her durumda kullanılması zorunlu bir yöntem olmuştur ve önemi de giderek artmaktadır (Sayan, 2020).

Uzaktan eğitimde kilit rol üstlenenler, her biri çok farklı işlevlere sahip olan öğrenciler, öğretim üyeleri, kolaylaştırıcılar ve sağlayıcılar, destek personeli ve yöneticilerdir. Uzaktan eğitimde ana hedef, öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarını karşılamak olmalıdır. Öğrencinin de birincil rolü öğrenmektir. Ancak herhangi bir uzaktan eğitim çabasının başarısı, öncelikle eğitmenlere bağlıdır. Bunun yanında uzaktan eğitim verenlerin de karşılaştığı özel zorluklar bulunmaktadır. Öğretim işini üstlenenler, rollerine odaklanmaya devam ederken, hizmet sunma teknolojisi hakkında da geçerli bir yol geliştirmelidirler. Destek elemanlarla birlikte etkin bir şekilde çalışmalıdırlar.

UZAKTAN EĞİTİMİN TARİHÇESİ

Pek çok insan uzaktan öğrenmenin nispeten yeni bir fenomen olduğunu düşünse de aslında yüz yılı aşkın süredir devam eden bir durumdur. İlk uzaktan eğitim programı Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. Bu program, Anna Ticknor tarafından 1873'te gerçekleştirilen bir yazışma okuluydu (Evde Çalışmaları Teşvik Etme Derneği). Ana hedefi, kadınların eğitim almaları için bir yol sağlamaktı. Çoğunlukla gönüllülere posta yoluyla basılı materyallerin iletildiği bir uygulama idi ve 24 yıl sürdü (Pinantoan, 2013).

Diğer üniversiteler de, yazışma okulları gibi girişimlerde bulundular, ancak 1883'te New York'taki Chautauqua Liberal Sanatlar Koleji'ne kadar, hiçbiri resmi olarak tanınmadı. Bundan sonra, giderek daha fazla insan bu fikirle ilgilenmeye başladı. Kısa sürede eğitimciler bu yeni eğitim biçiminin geleneksel modelleri hızla geçeceğini düşünmeye başladılar. 1915'te Amerika'da, Ulusal Üniversite Yayın Derneği'nin (NUEA) kurulması, uzaktan eğitim kursları, eğitimciler ve "gerçek" üniversiteler için kredi transferini düzenleyen standart politikalar talep ederek yazışma okullarının profilini daha da yükseltmiştir. Federal hükümet 200'den fazla okul kuruluna, üniversiteye ve koleje yayın lisansı verdiğinden, eğitim amaçlı radyo programları 20'li, 30'lu ve 40'lı yıllarda popülerlik kazandı; 1950'lerde televizyonu da eklediler. Yine de bu tür çalışmalar, akademik dünyanın çoğu tarafından hemen kabul edilmemiş ve çoklukla profesyonelce görülmemiştir (Pinantoan,2013). 1969'da kurulan Britanya'daki Açık Üniversite bu tutumların çoğunu değiştirmiştir. Uzaktan eğitimi geleneksel eğitimden tamamen farklı bir şey olarak görmeye karar vererek, kendi öğrenim derecelerinden birkaçını tanımıştır. Açık Üniversite, uzaktan eğitimi geliştirmek için araştırma ve teknolojiye odaklanmış ve hızla o kadar popüler olmuştur ki, ABD ve Japonya'da diğer Açık Üniversiteler faaliyet göstermeye başlamıştır (Alkan, 1996).

Son 40 yılda, teknolojik gelişmeler ve pratik gereklilik, uzaktan öğrenmenin evrimini sürdürmek için bir araya gelmiştir. Eğitimciler, yoğun modern yaşamın herkese geleneksel bir üniversiteye kaydolma ve hatta geleneksel programlara katılmasına izin vermediğini giderek daha çok kabul etmektedirler. En önemlisi, yapılan araştırmaların çoğu, öğrencilerin yüz yüze öğretimden olduğu kadar teknolojik yöntemlerden de öğrenmeye eğilimli olduklarını göstermektedir (Pinantoan, 2013).

UZAKTAN EĞİTİMİN FAYDALARI

Bireylerin uzaktan eğitimi tercih etmesinin pek çok nedeni vardır. Öğretim açısından; eğitimciler, kampüsteki sınıflara katılamayan öğrencilere yardımcı olabilir, asla bağlantı kuramayacak, çok farklı geçmişlere sahip insanlarla iletişim kurabilirler. Onlar da farklı ortamlardaki, uzmanlardan yararlanabilirler. Bu yolla bireyler, e-posta, sohbet, video

konferans ve diğer teknoloji biçimleriyle etkileşimde bulunmaktan mutlu olmakta ve fiziksel bir sınıfa ayıracak zamanı olmayan daha geniş kitleler de katılabilmektedir.

Uzaktan eğitimin birçok alanda kullanımı mevcuttur. Uzaktan eğitimin, geleneksel eğitimden daha ucuz olması bunun önemli bir sebebidir. Pek çok kişi maddî kaygılar, fiziksel veya zihinsel sınırlamalar, zaman kısıtlamaları veya diğer endişeler nedeniyle fiziksel sınıflara ulaşamazlar. Uzaktan eğitim programlarının çoğunda öğrenciler gereken teknolojiyi kullanarak geleneksel bir dersten kazanacaklarından daha fazla şey elde edebildiklerini düşünmektedirler. Uzaktan eğitimin sağladığı faydalar arasında, bireyin öğrenme sürecine paralel olarak eğitim sürecinin de yapılandırılabilmesi ve yine toplum içinde kendini daha rahat ifade edebilme konusunda onlara daha uygun ortamlar sunabilmesi sayılabilir (Hassenburg, 2009; UNESCO, 2002).

Uzaktan eğitim, kurumsal eğitim dışında, iş eğitimi ve yetişkinlere yönelik sürekli eğitim kursları gibi bazı durumlarda, en mantıklı bir öğrenme yöntemidir. İş yerlerinin gerekli becerileri kazanmaları için çalışanlarını saatlerce, haftalarca veya aylarca uzak tutması gerekmeyecek; aynı zamanda çalışanlar da kaçırılan işlerden kaynaklanan ücretlerini kaybetmeyecek veya seyahat ve diğer ilgili masraflar için fazladan ödeme yapılmayacaktır. COVID-19 sürecinden en çok etkilenen alanlardan biri olan eğitim, salgın sonrasında da önemli değişimlerin beklendiği bir alandır (Sweeney, 2020).

Uzaktan eğitimle ilgili araştırmalar, öğretim formatının kendisinin; sunum teknolojisi ve içerik uyumu sağlanırsa ve tüm katılımcılar aynı teknolojiye erişebilirse, öğrenci başarısı üzerinde çok az etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eğitimde dijitalleşme hedefi doğrultusunda özellikle Uzak Doğu ülkelerinde (ör. Çin, Japonya, Güney Kore), 5G temelli eğitim teknolojilerinin geliştirilmesi konusunda alt yapı planlamalarına yönelik ekonomik yatırımlar yapılması tasarlanmaktadır (Tam ve El-Azar, 2020).

Uzaktan eğitimde, etkili bir şekilde öğretmek için gereken organizasyon ve düşünce, genellikle bir öğretmenin geleneksel öğretimini de geliştirir. Ancak gelecekteki araştırmalar, öğrenci başarısını belirlemede, öğretimin tasarımı gibi önemli bir faktöre odaklanılması gereğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kendi kavram ve anlam yapılarını oluşturmada zorluklar yaşaması, önceki öğrendikleri ile yeni konular arasında

ilişkiler kuramamaları ya da önceki bilgi örüntülerini kullanmada zorluklar yaşamaları da ayrıntılı öğretim durumu tasarımı gerektirir. Bu öğrenme güçlüklerinin giderilerek, öğrenme koşullarının sistematik olarak analiz edilmesi, teknoloji destekli uzaktan öğretimde artan bir önem taşımaktadır (Karaağaçlı ve Erden, 2008).

Uzaktan eğitimde; çevrimiçi (senkron) öğrenmeye geçildikçe ve öğretmenlerin öğrencileriyle sürekli iletişimi sağlandıkça, öğretim yönteminin içerik kadar önemli olmadığı görüşü ortaya çıkmaktadır (Day, 2015). Day'ın, doğal afetler, şiddet eylemleri ve salgın tehdidi ile ilgili çalışmasında; sınıf öğretiminin iptali durumunda, ekranda öğretmeni görmenin öğrenciler üzerinde, sadece bir bilgi dosyasını görmekten farklı duygular yaşattığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenme-öğretmenin insanlıkla ilgili bir durum olduğunu ve makinaların bu yanı sıra işe yaramayacağını belirtmektedir. Sayan (2020) da benzer şekilde “eğitimsiler ve öğrencileri kriz döneminde sonuca ulaştıracak unsurun insan unsuru” olduğunu ifade etmiştir.

UZAKTAN EĞİTİMİN SINIRLILIKLARI

Uzaktan eğitimin giderek artan sayıda savunucusu varken, pek çok kişide geçerli nedenlerle buna karşı çıkmaktadır. Ancak COVID-19 salgını nedeniyle başkaca bir yol da bulunamamıştır. Pek çok kurum tarafından örnek çalışmalar yapıldığı halde, kimilerinde teknolojinin kötü kullanılması veya standartların gerisinde kalınması, kalite yönergelerini karşılamayan öğretim üyeleri, eğitimci ve yöneticilerin, öğrencilerin uzaktan öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum oluşturmasıyla ilgili sorunlar devam etmektedir (Özer & Suna, 2020). Öyle ki, öğrenciler; dijital kaynakları kullanabilme becerisi, bu platformları benimseme ve çevrimiçi platformlardan öğrenebilme kapasiteleri açısından farklılıklar gösterebilmektedir. Dijital becerileri daha düşük olan öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine aktif katılımlarının da daha sınırlı olabileceği belirtilmektedir (Journell, 2007; Huang ve Russell, 2006).

Genelde yöneticiler uzaktan öğretime karşı önyargılı gözükmektedir. Yöneticilerin çoğu uzaktan öğretimin sunulan eğitimin gerekli bir bileşeni olduğuna inanyor gibi görünse de çok azı bunu geleneksel eğitimle eşit temele oturtabilmektedir. Bu tutum öğretim üyelerine ve hatta öğrencilere de yansımaktadır (Michael & Williams, 2013). Uzaktan

eğitimle ders veren ve alanların büyük bir kısmı bu yolu tekrar deneyebileceklerini söylediler de, birçoğu bu dersleri geleneksel yöntemlerle aldıklarından veya verdiklerinden daha düşük değerlendirmektedir (Sayan, 2020). Bununla birlikte araştırmalar, sorunun sunum yönteminden çok, eğitimcilerin derslerini öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde etkili tasarlama becerisine bağlamaktadırlar. Bu konu özellikle uzaktan eğitim kapsamındaki ölçme ve değerlendirme konusuyla ilgili mesleki becerilerin değerlendirilmesinde bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (OECD, 2020).

Son olarak, teknoloji kalitesi de sorunlar çıkabilir. Donanım ve yazılım arızaları hiçbir zaman tamamen önlenemez, ancak ekipmanı işlevsel bir şekilde kullanabilmek önemlidir. Çünkü uzaktan eğitim derslerindeki teknolojik sorunlar süreci durdurabilir. Bazı programlar, bu sorunu birden fazla dağıtım modu kurarak gidermeye çalışırlar. Böylece sıkıştırılmış video sunumları çalışmayı durdurursa, ses yoluyla veya başka bir eğitim programı ile dersin akışı devam edebilmektedir (Chaudhary & Dey, 2013).

Bununla birlikte, birden fazla dağıtım şeklinin pahalı olabileceği de unutulmamalıdır. İyi tasarlanmış uzaktan eğitim sistemlerinde, donanım ve yazılım, iletim erişiminin kiralanması, ekipmanın onarımı ve güncellenmesi, sağlam bir altyapının sürdürülmesi, teknolojik ve personel destekler için ödeme yapılması ve sistemin işleyişiyle ilgili çeşitli maliyetleri karşılamak, sürekli masraf ve büyük yatırım gerektirir. COVID-19 salgını süreci öncesi çevrimiçi eğitime doğru hazırlıklar kapsamında global düzeyde yatırımlar 2019 yılında 18.66 milyar dolar artış göstermiş ve bu yatırımlardaki artışın 2025 yılında 350 milyar dolara çıkacağı öngörülmektedir (Li & Lalani, 2020). Ancak, geleneksel derslerin maliyeti de aynı derecede yüksek olabilir. Araştırmalar, programlar verimli duruma geldikçe harcamaların azalması gerektiğini göstermektedir.

UZAKTAN EĞİTİM DERSLERİNİ ETKİLİ BİR ŞEKİLDE YÜRÜTME

Uzaktan eğitimin etkili olması, büyük ölçüde öğrencilerin ve eğitimcilerin teknolojiye alışmaları ve derslerin ortam içinde işlenebileceği şekilde tasarlanmasını sağlamakla ilgilidir. Bununla birlikte, dağıtım sistemleri öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır. Bu nedenle eğitimciler, gerektiğinde anında işleri değiştirebilecek kadar bilgili ve esnek olmalıdır. Teknik sorunlar ise daha ortaya

çıkmadan önce ele alınmalı, planlanmalı ve yedek iletişim planları oluşturulmalıdır. Nasıl iletişim kurulacağına ilişkin yönergelerin de belirlenmesi gerekir. Her şeyin açık ve net olması birinci amaç olmalıdır. Teknolojik engeller varken bir yanlış anlama çok kolaydır. Bu durumda kişilerin, özellikle önceden iletişim kurma ihtiyaçlarını belirlemek gerekmektedir, çünkü herkesin e-posta gönderme, sohbet, anlık mesaj, vb. gibi iletişim işlemlerinde rahat olmasını sağlamak önemlidir.

Eğitimciler, öğrenci devamı ve derslere kimlerin katılıp, katılmadığı konularında özel dikkat göstermelidir. Teknolojinin düzgün çalıştığından ve öğrencilerin dersi anlayabildiklerinden emin olmak için ise, etkileşime girmeyenlerle iletişime geçilmelidir. İşin başında yapılabilecek çok az şey varken, dönem sonuna kadar hiç aktif olmayan öğrenciler olabilir. Her şeyden önce, etkileşim yöntemine bakılmaksızın, yüz yüze sınıflardaki gibi burada da birbirlerinden öğrenen bir grup olduğunu bilmek çok önemlidir. Her bir öğrencinin deneyimleri, geçmişleri, öğrenme stilleri ve dersten ne elde etmek istedikleri konusunda çok şey öğrenmek için çaba gösterilmeli ve bu bilgiler yeni ders işlemlerine yansıtılmalıdır. Arzu edilen bilgi aktarımının gerçekleşmesi için de uygun teknolojik araçların seçimi konusu yüz yüze öğretimden çevrim-içi öğretime geçerken ilgili ders içeriğinin aktarılmasında dikkat edilmesi gerekli bir konudur (Gopal, Herron, Mohn, Hartsell, Jawor ve Blickenstaff, 2010).

Peterson (2001) uzaktan eğitimin, eğitim sürecine katılamayan bireyler için önemli bir fırsat olduğunu, hayat boyu öğrenmeyi teşvik ettiğini belirtirken, çevrimiçi dersleri de öğrencilerin en az geleneksel dersler kadar zengin ve doyurucu bulduğunu söylemiş ve farklı öğrenme tarzlarına sahip öğrencilerin bu eğitimden oldukça iyi faydalandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte uzaktan eğitimin, öğretime odaklı ve tek taraflı olması sonucu, öğrencilerin kendilerini izole hissettiklerini ve yeterli geribildirimi alamadıklarını belirtmişlerdir. Çevrimiçi dersler dışında da iletişimin e-posta ve teknolojik araçlarla yapılmasının, öğretmen-öğrenci etkileşimini sınırlandırıp, öğrencilerin kaygılarını arttırdığı belirtilmiştir (Duffy, Gilbert, Kennedy & Kwong, 2002).

Bu süreçlerin etkisi ve toplam kalite standartlarının yükseltilmesi konusunda, bireysel çalışmalara uygun ayrıntılı öğretim durumu tasarımı çalışmaları gündeme gelmiştir.

Teknoloji Destekli Uzaktan Eğitimde, öğretim durumlarının bilimsel olarak tasarlanmasının, konunun öğrenme süreçlerini kolaylaştırma gereksinimini artıran nedenler şöyle özetlenebilir:

- a) Öğrencilerin zihinsel, bedensel ve duygusal gelişim özellikleri farklı olduğundan bireysel çalışma yöntemlerine dolayısıyla bu özellikleri ayrıntılarla dikkate alan öğretim durumu tasarımına gereksinim vardır.
- b) Öğrencilerin öğrenme hızları, ilgileri ve yetenekleri farklıdır. Bu farklılıklara yanıt verebilecek kendi kendine öğrenmeleri içeren dışsal etkinliklerle içsel öğrenme süreçlerini harekete geçiren öğretim durumu tasarımına gereksinim bulunmaktadır.
- c) Öğrenme her durumda bireysel bir süreçtir. Bu nedenle bireysel çalışma ve iç çalışma disiplini becerilerini artıran öğretim durumu tasarımına gereksinim duyulmaktadır.
- d) Öğrencilere bire bir öğrenme fırsatları verildiğinde birçok problemi çözebilmeleri de ayrıntılı öğretim durumu tasarımını artıran nedenler arasındadır.
- e) Öğrencilerin öğrenmesini etkileyen birden çok etmenin işe karışması, yeni bir konunun öğrenilmesinde öğrencinin o konuda yeterli bilişsel ve duyuşsal giriş davranışına sahip olmaması, öğretimi tasarlanan içeriğin karmaşık örüntülerden oluşması da ayrıntılı öğretim durumu tasarımını artıran nedenler arasındadır.
- f) Öğrencilerin kendi kavram ve anlam yapılarını oluşturmada zorluklar yaşaması, önceki öğrendikleri ile yeni konu arasında ilişkiler kuramaması ya da önceki bilgi örüntülerini kullanmada zorluklar yaşamaları da ayrıntılı öğretim durumu tasarımını artıran nedenler arasındadır (Karaağaçlı ve Erden,2008).

Ama yapılanlar, uzaktan eğitimin düşünülerek yapılan tasarımları değildir. Artık pek çok öğretmenin şu anda başka seçenek olmasa da derslerini yeni bir sitemle oluşturmak için, önce olmayan zamanlarını kullanmaları ve etkili uygulamaları üretmeleri beklenmektedir. Bu durumda uzaktan eğitimi ilk defa deneyen öğretim elemanları için alandaki uzmanların profesyonel yardımları gerekmektedir. İçerik konusunda dikkat

edilmesi gerekenlerin başında, öncelikle en önemli içeriklerin belirlenip, öğrencilere ulaştırılması gelmektedir. İlerleyen zaman içinde geri kalan, içerik gibi kısımların ele alınmasının uygun olacağı belirtilmektedir.

Öğretmen

Uzaktan Eğitimde öğretmenin yapması gerekenler daha da artmaktadır (Pinantoan, 2013). Bu işlemler aşağıdaki gibi gruplandırılabilir:

1. Planlama ve organizasyonun iyileştirilmesi

Uzaktan verilen bir dersin planlanması ve organizasyonu önemli görülmektedir ve başarılı olması için şunlar önerilebilir:

- a) Uzaktan eğitimle ilgili araştırmaları gözden geçirerek dersi planlama, geliştirmeden önce, içerik ve sunumla ilgili materyalleri kontrol etme.
- b) Yazı, ses, video veri, grafik gibi çeşitli dağıtım sistemlerinin yalnızca nasıl iletildikleri (uydu, mikrodalga, fiber optik kablo vb.) açısından değil, öğrenme açısından da güçlü ve zayıf yönlerini iyi anlama.
- c) Ders stilini ve ihtiyaçları belirleme,
- d) Uygulamalı eğitim için sınıfın, sunum teknolojisini kullanarak, teknik destek personelinin de rollerini ve sorumluluklarını öğrendiği bir ders öncesi oturumu yapma.
- e) Derslerin başında kurallar, yönergeler ve standartlar belirlemek için açık bir tartışma yapma.
- f) Prosedürler oluşturulduktan sonra bunları tutarlı bir şekilde uygulama.
- g) Sorunları bildirmek ve ele almak için ücretsiz bir "yardım hattı" sağlama.
- h) Ders materyalleri başka bir yolla gönderiliyorsa ders başlamadan çok önce öğrenciler tarafından alındığını kontrol etme.
- i) Öğrencilerin ders materyallerini düzenli dosyalamalarına yardımcı olmak için, dağıtımdan önce müfredatı, yönlendirme ve diğer belgeleri bir araya getirme
- j) Yönetilebilir sayıda öğrenci ile başlama ve her bir ekleme ile lojistik zorlukların artacağını farkında olma.

2. Öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması

Uzaktan eğitimde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için bazı stratejiler geliştirilebilir:

- a) Öğrencilerin sunum teknolojisine hâkim ve kullanımda rahat olmalarına yardımcı olmalı ve ortaya çıkabilecek teknik sorunları çözmeye hazırlamalıdır. Ara sıra ortaya çıkan teknik zorlukları suçlamak yerine problemi birlikte çözmeye odaklanmalıdır.
- b) Öğrencilerin yeni iletişim biçiminin farkında olmalarını ve rahat olmalarını sağlamalıdır.
- c) Öğrencilerin geçmişleri ve deneyimleri hakkında bilgi edinmelidir (Eğiticinin geçmişini ve ilgi alanlarını incelemek de önemlidir).
- d) Farklı iletişim tarzlarına ve çeşitli kültürel geçmişlere karşı duyarlı olunmalıdır. Örneğin, öğrencilerin farklı dil becerilerine sahip olabileceğini ve mizahın kültürel olarak özel olduğunu ve herkes tarafından aynı şekilde algılanmayacağını unutmamalıdır.
- e) Öğrencilerin, öğrenmeleri için bireysel sorumluluk alarak uzaktan verilen derste aktif katılmaları sağlanmalıdır.
- f) Genellikle iletim sıkıntısı yaşanan durumları ödev teslimlerinde, sınavlarda dikkate almak gerektiğinin farkında olunmalıdır.

3. Etkili öğretim becerilerinin kullanılması

Uzaktan Öğretim becerilerini en üst düzeye çıkarmak için eğitimcilerin aşağıdakilere noktalara özellikle dikkat etmesi gerekmektedir:

- a) Derste etkili bir şekilde sunulabilecek içerik miktarını gerçekçi şekilde değerlendirmelidir. İçeriğin uzaktan sunulması, aynı içeriği geleneksel bir sınıfta sunmaktan daha farklı zaman gerektirecektir.
- b) Öğrencilerin farklı öğrenme tarzlarına sahip olacağını farkında olunmalıdır. Bazı öğrenciler grup içinde kolayca öğrenirken, diğerleri bağımsız olarak daha iyi öğrenirler.

- c) Ders etkinliklerini çeşitlendirmeli ve hızlandırmalıdır. Uzun derslerden kaçınmalı, tartışmalar ve öğrenci merkezli alıştırmalarla birlikte serpiştirilmiş içerik sunumları yapılmalıdır.
- d) Eğitim sistemine değil öğrencilere odaklanarak dersi daha bireyselleştirmelidir.
- e) Öğrencilerin ders içeriğini anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olmak için ilgili vaka çalışmalarını ve örnekleri olabildiğince çok kullanmalıdır.
- f) İçeriğin sunulmasında kısa ve öz olmasına dikkat edilmeli; kısa ve tutarlı ifadeler kullanılmalı ve doğrudan sorular sorulmalı, teknik bağlantıların öğrencilerin cevaplamaları için gereken süreyi artırabileceği dikkate alınmalıdır.
- g) Öğrenilenlerin pekiştirilmesi, gözden geçirilmesi, tekrarlanması ve iyileştirilmesi için stratejiler geliştirilmelidir. Bu amaçla, bire bir telefon görüşmeleri ve elektronik posta iletişimi veya anlık mesajlaşmalar özellikle etkili olabilir.

4. Etkileşimin ve geri bildirim iyileştirilmesi

Uzaktan eğitimde eğitimciler öncelikle yüz yüze teması olan, az olan ve olmayan öğrencilerin ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Öğretim stillerini de genellikle bu çok sayıda, ancak farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak uyarlamalıdırlar. Etkili iletişim ve geri bildirim stratejilerinin kullanılması, eğitimcinin bireysel öğrenci ihtiyaçlarını belirleyip karşılamasını sağlarken, dersin iyileştirilmesi için de bir forum yaratır. Etkileşim ihtiyacına ilişkin araştırma bulguları, uzaktaki öğrencilere dersler düzenleyen eğitimciler için bazı önemli öneriler ortaya koymuştur:

- a) Öğrencilere verilecek ders ödevleri, sınavlar ve projeler ile ilgili zamanında geri bildirimlere önem verilmelidir.
- b) Öğrenciler, küçük öğrenme gruplarına katılmaktan önemli ölçüde yararlanırlar. Bu gruplar, ödevleri hakkında ekstra geri bildirim ile birlikte destek ve teşvik sağlar. En önemlisi, gruplar yardıma ihtiyaç duyulduğunda hemen ulaşılabilir olduğu güvenini sağlar. Öğrenciler, eğitimciyle sıkı bağlantıda olurlarsa daha iyi motive olurlar. Motivasyon aracı olarak daha yapılandırılmış bir iletişim oluşturulabilir.

- c) Öğrencilerle kişisel bir ilişki geliştiren, ekipman ve diğer ders materyallerine aşına olan görevli yardımcılardan işe koşulması, öğrencilerin derslerle ilgili memnuniyetini artırır.
- d) Bilgisayarlar ve telefonlar gibi teknolojilerin kullanımı da öğrenci desteği ve etkileşim fırsatları sağlayabilir.
- e) Etkileşimi ve geri bildirimini iyileştirmek için aşağıdakileri göz önünde bulundurmak iyi olacaktır:
- f) Tüm öğrencilerin eleştirel düşünmesini ve katılımını teşvik etmek için ders öncesi çalışma soruları hazırlanabilir ve öğrencilere ulaştırılır.
- g) Dönem başlarında, öğrencilerin elektronik posta yoluyla veya whatsapp gibi çok kullanılan yollarla, kendi aralarında ve eğitimciyle etkileşimde bulunmaları istenebilir. Elektronik günlük kayıtlarının tutulması ve paylaşılması bu amaçla çok etkili olabilir.
- h) Ücretsiz bir numara kullanarak telefonla çalışma saatleri düzenlenebilir. Öğrencilerin çoğu çalışıyorsa dersler akşam yapılabilir ve zamanda esneklik sağlanabilir.
- i) Bire bir ve konferans aramaları, mesaj, e-posta, video ve bilgisayar konferansı dahil olmak üzere etkileşim ve geri bildirim için çeşitli dağıtım sistemleri entegre edilebilir. Mümkün olduğunda, kişisel görüşmeler de düşünülebilir.
- j) Mümkünse her hafta, özellikle dersin başlarında her öğrenci ile iletişime geçilmelidir. İlk oturumda katılmayan öğrenciler not alınarak, dersten sonra onlarla bireysel olarak görüşülebilir.
- k) Ders içeriği, ilgi düzeyi, hız, iletişim sorunları ve eğitimle ilgili sorunlarla ilgili geri bildirim için önceden listelenmiş, sınıf dışı telefon konferansları yapılabilir ve e-posta kullanılabilir.
- l) Öğrencilere, ders içeriğinin yanı sıra bireysel gelişim ve diğer endişeleriyle ilgili düşünce ve fikirlerinin bir günlüğünü tutmaları söylenebilir. Öğrencilerden sık sık günlük girişleri göndermeleri istenebilir.
- m) Uzaktaki öğrenciler soru sorma veya katılma konusunda tereddüt ettiğinde etkileşimi teşvik etmek için bir destek elemanı sağlamak yerinde olabilir.

- n) Tüm katılımcıların bol etkileşim fırsatına sahip olmasını sağlamak için öğrenciler ayrı ayrı aranabilir. Aynı zamanda, sınıf zamanını tekeline almak isteyen öğrenciler kibarca ama kesin bir şekilde caydırılmalıdır.
- o) Ek kaynaklara başvurarak yazılı ödevler hakkında ayrıntılı yorumlar yapılabilir. Mümkünse elektronik posta veya mesaj uygulamalarını kullanarak ödevler gecikmeden öğrencilere geri gönderilmelidir.

Değerlendirme

Değerlendirme konusunda a) yayımlanmış anketleri inceleyin ve uyarlayın; b) soruları tasarlayın ve gözden geçirin; gerekirse değiştirin; c) öğretim ve etkileşim arasında geçiş yapın; d) iyi sonuç için sorularınızı sıralayın ve iyileştirme önerileri isteyin; e) hızlı cevaplı sorulardan sonra açık uçlu soruları yerleştirin; f) özetleyici değerlendirmede, anonimlik sağlayın; g) ilgilenerek ve destekleyerek iletişim kurun; ğ) yargılayıcı yanıtlar vermeyin; h) resmiyet derecesi ve iletişim hızı açısından öğrenciye uygun davranın; ı) değerlendirmeyi öğretme ve öğrenmeyi anlamak için bir yöntem olarak kullanın; i) hem olumlu hem de olumsuz geri bildirim almaya çalışın. Sadece neyin çalışmadığını bilmek değil, aynı zamanda neyin işe yaradığını bilmek de önemlidir. Değerlendirme konusunda yüz yüze sınavlar yerine, bol zamanda değerlendirilebilecek ödevlere, öğrencilerin hazırlayacakları videolara, ses kayıtlarına, sunumlara ya da başka araçlarla oluşturulacak içeriklerle zenginleştirmek gereklidir.

Öğrenme sürecine yönelik biçimlendirici değerlendirmeler kapsamında geribildirim verme ve öğretmen-öğrenci etkileşiminde istikrarlılık vurgulanmaktadır (Ludwig-Hardman ve Dunclap, 2003; Meyen, Aust, Bui, & Isaacson, 2002). Öyle ki, uzaktan eğitimde öğrenme sürecinde biçimlendirici değerlendirme uygulamaları arasında e-portfolio, ürün geliştirme, vaka analizi ve çevrimiçi grup tartışmaları gibi metotlar kullanılabilir (Perera-Diltz ve Moe, 2014). Düzey belirleyici değerlendirme kapsamında ise, teknoloji kullanımı nedeniyle kopya çekme davranışı karmaşıklaşmakta ve çevrimiçi sınav sonuçlarını şaibeli kılmaktadır (Özer & Suna, 2020). Kaynaklara açık erişimin öğrenciler için avantajı dönüştüğü belirtilmekte ve esnek bir zaman aralığında verilen sınavların kullanılması da tavsiye edilmektedir (Williams, 2006).

Ayrıca öğrencilerden canlı ve asenkron sunumlar hazırlamaları veya öğretmenle bire bir sunum yapmaları istenebilir. Uygulamalı öğrenme içerikleri için; yine sanal deneyimler araştırılıp çeşitlendirilebilir. Profesyonellerle birebir bağlantılı çalışmak iyi bir yol olabilir. Örneğin; bir eğitim fakültesi öğrencisi alandan bir öğretmeni izleyebilir ve onunla; sanal ortamda öğrencileriyle nasıl çalıştığını birebir olarak deneyimleyebilir. Bir sağlık bilimleri öğrencisi de bir sağlık çalışanıyla bağlantıda olarak deneyimleri paylaşabilir (Sayan, 2020).

Öğrenci

Uzaktan eğitimdeki en önemli öge öğrencidir. Öğrencinin birincil rolü öğrenmektir. En iyi koşullarda, bu zorlu görev; motivasyon, planlama, öğretilen bilgileri analiz etme ve uygulama becerisi gerektirir. Uzaktan eğitim ortamında, öğrenci için öğrenme süreci birkaç nedenden dolayı daha karmaşıktır. Bunlar; ek sorumluluklar, farklı öğrenme hedefleri, artan destek ihtiyacı ve teknolojik engeller başlıkları altında gruplanabilir.

Uzaktan eğitim ortamında, öğrenci için öğrenme sürecini karmaşıklaştıran belli başlı nedenler şu şekilde özetlenebilir: a) Ek sorumluluklar bu süreçte daha fazladır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin çoğu iş ve aileleri ile daha sıkı iletişimdedirler. Birbirlerini ve ailelerini, işlerini, boş zamanlarını ve çalışmalarını etkileyen yaşamlarının farklı alanlarını koordine etmelidirler. b) Farklı öğrenme hedefleri bu sürecin dinamiklerini etkileyebilir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin ders almak için çeşitli nedenleri vardır. Bazı öğrenciler, daha iyi bir işe hak kazanmak için bir derece almakla ilgilenir, birçoğu da eğitimlerini geliştirmek için dersler alır. Çoğu bir öğrenimi tamamlamakla gerçekten ilgilenmeyebilir. c) Destek ihtiyacı yine bu süreçte daha yüksektir. Uzaktan eğitimde öğrenci genellikle izole edilmiştir. Diğer öğrencilerle temastan veya rekabetten kaynaklanan motivasyon faktörleri yoktur. Öğrenci ayrıca hazır bulunan ve motive edebilen ve gerekirse çalışma sırasında ortaya çıkan gerçek ihtiyaçlara ve zorluklara dikkat çeken bir eğitimcinin anlık desteğinden yoksundur. Uzaktan eğitimde öğrenciler ve öğretmenlerin geçmişleri ve günlük deneyimleri açısından çoğu kez çok az ortak noktası vardır. Bu nedenle öğrenci-öğretmen ilişkisinin gelişmesi daha uzun sürer. Yüz

yüze görüşmeden uzak kalan öğrenciler, öğretmenleri ile “bireysel” olarak kendilerini rahat hissetmeleri gereken durumda bu öğrenme durumundan dolayı rahatsız olabilirler.

d) Teknolojik engeller erişimde sorun teşkil edebilir. Uzaktan eğitim ortamlarında, teknoloji tipik olarak bilgi ve iletişimin akışını sağlayan kanaldır. Öğretmen ve öğrenciler teknik sunum sistemine alışana kadar iletişim sıkıntılı olabilir.

Yöneticiler

Uzaktan eğitimde yöneticinin öncelikli işi; öğrencilerin olumlu ve başarılı bir öğrenme tecrübesi yaşayabilmeleri için ihtiyaç duydukları her şeyi sunan bir ortam sağlamaktır. Günümüzün e-öğrenme ortamında eğitim, yalnızca iyi içerik ve işleyen bir web sitesi ile dağıtım programının özelliklerine bağlı değildir. Yöneticilerden dersleri kolaylaştırmak için nitelikli eğitmenler sağlamaları beklenmekte, senkron ve asenkron teknoloji, teknik destek hizmetleri, finansal yardım hizmetleri, kütüphane hizmetleri ve diğer destekleri sunmaları istenmektedir. Yöneticilerin kuruluşun daha verimli, daha başarılı olmasına veya hizmet verme yeteneğini geliştirmesine yardımcı olmak için yenilikler ve değişiklikler yapmaları gerekebilir. Uygun bir uzaktan eğitim programını yönetmek için yöneticilerin eğitim teknolojisi, işletme yönetimi, değişim, yönetim, pazarlama, müşteri ilişkileri ve insan kaynakları geliştirme gibi geniş bir yelpazede becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Caruso, 2004).

5. Uzaktan Öğrenmenin Geliştirilmesi

Uzaktan eğitime yeni başlayan öğrenciler, bir dersin taleplerinin gerçekte ne olduğunu belirlemekte güçlük çekebilir, çünkü bir akran grubunun acil desteğine, eğitimciye anında erişime ve kullanılan teknolojiye alışık değillerdir. Eğitim ve dersleri konusunda kendilerinden ve öğrendiklerinden emin olamayabilirler (Morgan, 1991). Öğrenmelerine güvenmeyen uzaktan eğitim öğrencilerinin, ödevleri ve sınavları tamamlamak için gerçekleri ve ayrıntıları ezberlemeye odaklanma eğiliminde oldukları öne sürülmektedir. Sonuç olarak, ders materyalinin yetersiz anlaşılması olasıdır.

Brundage, Keane ve Mackneson (1993), yetişkin öğrencilerin ve öğretmenlerinin, öğrenme gerçekleşmeden önce bir dizi zorlukla yüzleşmeleri ve bunların üstesinden

gelmeleri gerektiğini öne sürmektedirler. Bunlar, kendi sorumluluğuna sahip olma ve sürdürme, ilgi istek ve ihtiyacı ile güç ve becerilerine sahip olma; öz saygıyı koruma ve artırma, öğrenilenleri açıklığa kavuşturma; bilginin ne olduğunu yeniden tanımlama ve içerikle başa çıkma olarak belirlenmektedir.

6. Ek Öğretim Stratejileri

Uzaktan eğitim sınıfında, bazı öğrenciler dersin eğitici değil eğlenceli olmasını bekleyebilirler (TV izleme tutumunu gibi). Öğretmen-öğrenci etkileşimine vurgu yaparak, iyi planlanmış ve odaklanmış sunumlarla bu tutum yönetilebilir. Öğrenciler dikkat dağıtıcı unsurlar, farklı ses, gürültü ve hareket gibi, dersin kalitesini düşüren etkileri en aza indirmek için önceden uyarılmalıdır. Video konferansı, etkileşimlidir ve öğrenciler aktif olarak ve katılarak dersi daha ilginç hale getirebilirler. Diyalogu teşvik etmede; eğitimciler sorular sorarak ve beden dilini kullanarak öğrencilerin ilgisini ve anlayışını tanıyabilirler. Bu tür bir ilgi, tüm öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayacaktır. Eğitimci ve öğrenci eğitimi açısından; bir eğitimciye ekipman ve yazılımın tüm özelliklerinin nasıl kullanılacağına öğretilmesi önemlidir. Eğitimciler 30 dakikalık eğitim, ekipman ve program özelliklerine uygulamalı bir genel bakış sağlamak için yeterli olacaktır. Aynı zamanda, temel işlevler bir özet rehber olarak sunulabilir (Pinantoan, 2020).

7. Uzaktan Eğitimde Bilgisayarlar ve İnternet

Uzaktan eğitimde bilgisayar uygulamaları; Bilgisayar Destekli Eğitim (CAI), Bilgisayar Tarafından Yönlendirilen Eğitim (CMI), Bilgisayar Aracılı Eğitim (CMC) ve Bilgisayar Tabanlı Multimedya Eğitim olarak dört geniş kategoride incelenmektedir.

Bilgisayar Tabanlı Multimedya-HyperCard, hiper ortam ve gelişmekte olan güçlü, sofistike ve esnek bilgi işlem araçları kuşağı son yıllarda uzaktan eğitimcilerin dikkatini çekmiştir. Bilgisayar tabanlı çoklu ortamın amacı, çeşitli ses, video ve bilgisayar teknolojilerini tek ve kolay erişilebilir bir dağıtım sistemine entegre etmektir. Günümüzde kullanılan bu gruptaki ortamlardır ve giderek önem kazanmakta ve gelişmektedir. Öğrencilerin bilgisayar tabanlı çoklu uzaktan eğitim ortamında başarılı

bir şekilde faaliyet gösterebilmeleri için bilgisayar işlemlerinde yüksek motivasyona ve yetkinliğe sahip olmaları gerekecektir.

İnterneti kullanarak uzaktan verilen bir dersin öğretimi konusunda şunlar dikkate alınmalıdır. Öğrenciler, bilgisayar etkileşimi ve geri bildirim için eşit fırsatlara ve internet erişimine sahip olmalıdır. Evde veya işte bir bilgisayara kolay erişim öğrenci başarısını etkileyebilir. Öğrenciler, temel bilgisayar becerilerini, yeni yazılımı ve uygun çevrimiçi iletişim becerilerini öğrenmenin eşzamanlı zorluklarıyla karşılaşabilirler. Öğrencilerin bilgisayar sorunlarının giderilmesi, muhtemelen normal öğretim sorumluluklarının bir parçası haline gelecektir. Belirli donanım ve yazılım sorunlarının devam eden tartışmaları için belirli bir sınıf konferansı ayarlamak, öğrencilerin bu sorunları kendi başlarına çözmelerine yardımcı olabilir.

Bazı öğrenciler, uygun protokollere aşına olmadıkları için bilgisayar konferanslarına katkıda bulunmaktan veya e-posta göndermekten çekinebilirler. Öğrencileri dersin başlarında e-postayı, sınıf konferanslarını, elektronik ilan tahtalarını kullanmaya teşvik etmelidir, böylece engellerin üstesinden gelebilirler. E-posta kullanmak, öğretmenin hızlı geri bildirim sağlamasına yardımcı olabilir. Hızlı yanıt genellikle öğrenci motivasyonunu ve performansını artırır. Bilgisayar konferansları öğrenciler arası etkileşimi geliştirebilir. Bu etkileşimin sürdürülmesini sağlamak için kolaylaştırıcı bir rol üstlenilebilir. Öğrencilerin konuya ve birbirlerine yanıt vermesine olanak sağlamak için, bir sınıf konferansında bir soruya yanıt almak için daha uzun süre tanımak yerinde olabilir. İnternette bulunan kaynaklara ulaşmak ve bunları kullanmanın en etkili yollarını bilmek, eğitimsel zorluğun bir parçası olacaktır. Bu konuda öğrenciyi bilgilendirmek gerekmektedir. Video Konferans sistemleri günümüzde uzaktan eğitimde en sık kullanılan programlar olmuştur. Konferans sistemleri hem öğrenciye hem de eğitimciye aynı merkezde sanal olarak birlikte olma imkânı vermektedir. Artan sayıda eğitimci, kendi aralarında öğrenmeyi ve iletişimi geliştirmek için Video Konferans kullanmaktadırlar. Bugün yepyeni bir eğitim dünyasında öğrenciler bu yolla işitsel ve görsel iletişim ve hatta yüz yüze ulaşamayacakları uzmanlarla bağlantı kurabilmektedirler (Rop & Bett, 2012). Bir uzaktan eğitim dersinde, tartışma panoları da dâhil olmak üzere ortak çalışma olanaklarını kullanılabilir. Öğrenme ortamını

genişletmek için sohbetler ve diğer sosyal medyalar da birlikte ele alınabilir. E-öğrenme, simülasyonlar ve öğrenmeye yönelik fırsatlar desteklenerek benzersiz teknolojik özelliklerden giderek daha fazla yararlanılabilir (Casey, 2008).

Günümüzde uzaktan eğitimde en sık kullanılan Video Konferans Sistemlerinin türleri vardır. Bunlar; Küçük odada video konferans sistemi, bir konferans masasının etrafına oturan tüm tesislerdeki küçük gruplar (1-12 katılımcı) için tasarlanmıştır. Sınıfta video konferans sistemi; genellikle yüksek kaliteli AV bileşenleri, kodekleri ve tüm katılımcıların monitörlerde görülmesini sağlayan bir arayüz kullanırlar. Masaüstü video konferansı ise; kişisel bir bilgisayar ve video konferans yazılımı kullanır. Bu sistemler daha ucuzdur ancak sınırlı çözünürlük sunar. Bireysel ve küçük grup kullanımı için en etkilidirler. Etkileşimli video etkili olabilir, çünkü: öğrenciler ve eğitmen arasında veya farklı yerlerde öğrenciler arasında gerçek zamanlı görsel temas sağlar. Çeşitli ortamların kullanımını destekler: Yazı tahtaları, el yazısı belgeler ve videolar tüm sitelere dâhil edilebilir. Uzaktaki uzmanlarla bağlantı kurulabilir. Risk altındaki veya özel ihtiyaçları olan ve uzaktaki öğrencilere de erişim sağlar (Özer & Suna, 2020; Rop & Bett, 2012).

Her teknolojiye olduğu gibi, etkileşimli video yönteminin de kısıtlılıkları vardır: Ekipmanın ilk maliyeti ve konferansların iletimi için hat kiralamak engelleyici olabilir. Teknik bileşenlerin üretimindeki evrensel standartlar, çözünürlük ve kalitesi farklı olabilir. Sistem uygun şekilde yapılandırılmazsa, sınıf üyeleri seste yankı ve görüntüde gölge etkisi gözlemleyebilir. Eğitici çaba gösterilmedikçe, uzakta kalan öğrenciler derse katılmayabilir. El yazısı veya kopyalanmış materyaller gibi görseller uygun şekilde hazırlanmadıysa, öğrenciler bunları okumakta zorlanabilir (Rop & Bett, 2012).

8. Uygulamalı Alanlarda Uzaktan Eğitim

İnternet ve Web, uzaktan eğitimi interaktif bir moda dönüştürmüştür. Yenilikçi, bütünleşik teknolojiler sayesinde sanal bir sınıf oluşmaktadır. Bu yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanılması hem öğrencilerin ilgisini sürdürmekte, hem de öğrenme – öğretme sürecini ilginç ve üretken olmaya götürmektedir. Burada kullanılacak teknolojiler; CD’ler, videolar, Web tabanlı öğrenme durumları, sanal laboratuvarlar,

vaka çalışmaları, tartışma grupları, beyin fırtınası, görsel-işitsel sunumlar, ödevler, seminerler, kısa sınavlar, proje çalışmaları olabilmektedir.

Eğitimciler bu stratejileri desteklemek için çalışma sayfaları, el kitapçıkları, görsel-işitsel yardımcıları hazırlayabilirler. Telekonferans ile de uygulamalı etkinlikleri gerçekleştirebilirler. Bunlardan başka; sunumlar, dramalar, posterler ve benzer materyaller hazırlayabilir ve öğrencilere hazırlatabilirler. Bunlar yenilikçi değerlendirme materyalleri ile desteklenebilir. Öğrenci gelişimleri, sunumlar testler, proje fuarları ile değerlendirilebilir. Artık öğrencileri problemlerin çözümünde aktif bir role yerleştirerek gerçek dünyadaki durumlarla karşılaştırmak gerekmektedir. Zaten yeni kuşaklar da bunu istemektedirler. Uzaktan eğitimde kütüphaneci rolleri daha da önem kazanmaktadır (Santos, Lopes, Viana, Nascimento, de Oliveira & Coêlho, 2019).

SONUÇ

Günümüzde sanal öğrenme ortamları eğitimde sınırları değiştirmiş ve uzaktan eğitim çabaları sınıfı yeniden yapılandırmıştır. Bu çabalar sonuçta fiziksel mekân, derslik, öğretmen ve öğrencilerin bulunduğu yepyeni sanal ortamları ortaya çıkarmaktadır (Buckland ve Dye, 1991:70). Bugün dünyada öğrencilerin neredeyse tamamına yakını uzaktan eğitim programlarını izlemekte ve diploma almaktadır. Hatta yüksek lisans ve doktora yapmakta ve bu sayı hızla artmaya devam etmektedir. Bugün birçok uzaktan eğitim sistemi için teknolojileri ve telekomünikasyon sistemlerini kullanmak çok kolay hale gelmiştir. Özellikle gelecekte, uzaktan eğitim için sınırsız bir teknolojik potansiyel kullanılacaktır. Ancak, bugünün ve geleceğin uzaktan eğitim programlarında, uzaktan eğitimciler sundukları programlarında “insanlığı” asla unutmamalıdır, çünkü dikkat etmezlerse uzaktan eğitim programları başarısız olabilecektir (Demiray & İşman, 2003).

Teknoloji ve küreselleşme eğitimin hayatımızdaki rolünü değiştirmiştir. Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenme kültürünün ortaya çıktığı görülmektedir. Eğitim, değişime ayak uydurmamızı sağlayacak ve ötesine geçecektir. Yaşam boyu öğrenme beklentisinin karşılanmasında yaratılan teknoloji hem öğrendiğimiz yolları hem de kavrama şeklimizi değiştirmektedir (Morrison & Oblinger, 2002).

Uzaktan öğrenmenin giderek artan yaygınlığına ve öğrencilerin çevrimiçi olarak iyi öğrenebileceklerini gösteren sürekli artan araştırmalara rağmen (Means, Bakia & Murphy, 2014; Means, Toyama, Murphy, Bakia & Jones, 2009), kalitesiyle ilgili şüpheler devam etmektedir. Kamuoyu yoklamaları ve birçok öğretim üyesinin çevrimiçi öğrenmenin geleneksel bir sınıfta öğrenmeye göre daha zayıf olduğu düşünceleri bildirilmeye devam etmektedir (Jaschik & Lederman, 2018).

Bu konuda çaba ve yeniliğe kesinlikle ihtiyaç vardır ve teşvik edilmelidir. Ancak iyice bilinmeden coşkuya kapılmak işlerin iyi yapılmamasına yol açabilir ve işin değerini düşürür. Gelecek nesillere bir miras yaratma çabasında olanlar, yani eğitimciler; bu mirası teknolojileri ve pedagojileri eleştirel bir şekilde değerlendirerek inşa etmeli ve kaliteli uzaktan öğretme ve öğrenmeye nasıl katkıda bulunabileceklerini dikkatlice düşünmelidirler (Anderson & Dron, 2011).

Bu durumda; Uzaktan Eğitimde standartları geliştirmeye, uluslararası düzeyde çevrimiçi öğrenme tasarımına ve geliştirilmesine ve uygulamasına önem verilmelidir. Zaten yazarlar, standartları ve rubrikleri kullananlar, bunların kullanımı ve iyileştirilmesine ilişkin önerileri olanlardan deneyimleri hakkında aktif olarak geri bildirim talep etmektedir (AECT, 2001).

Uzaktan eğitimde yöneticiler de; öncelikli hedefi oluşturmak için öğrencilere olumlu, başarılı ve ihtiyaç duydukları öğrenme tecrübesini sunan bir ortam sağlamalıdır. Günümüzün e-öğrenme ortamında, eğitimin değeri sadece iyi içerik ve işleyen bir web sitesi ve programın özelliklerine bağlı değildir. Yöneticilerin dersleri etkili hale getirmeleri ve işi kolaylaştırmaları için nitelikli eğitimcileri sağlamaları gerekmektedir. Yöneticilerin kuruluşun daha verimli, daha başarılı olmasına veya hizmet verme yeteneğini geliştirmesine yardımcı olmak için değişiklik yapmaları gerekebilir.

Güncel teknolojik eğilimler, uzaktan eğitimde yenilikler sunmaktadır. Uzaktan öğrenmenin geleceği, teknolojik eğilimlere uyum sağlama yeteneği ile güvenli görünmektedir. Uzaktan eğitim; kadınların evde eğitilmesi, bir fabrikada mesleki eğitim için kullanılması durumundan, akademik derece programlarının gerçekleştirilmesine kadar ilerlemiştir. Bu sistem giderek daha gelişkin teknolojik altyapı ve akreditasyonla

ilerleyecektir. Ancak, uygulamalar eğitimcilerin niteliğiyle ilişkili olacaktır. Gelecekte gelişmiş bir ulus olabilmek için eğitim daha da önemli olacaktır.

Uzaktan eğitim veya e-öğrenmenin, görünmez süreçleri yaratmak için giderek daha fazla kullanılacağı görülebilmektedir. Öğrenciler, kendi problem çözme faaliyetlerini ve gerekçelerini inceleyecek ve bunları uzman görüşleriyle karşılaştıracaklardır. İşbirlikçi e-öğrenme özellikleri daha yaygın olarak kullanılacak ve teknolojiyi daha etkili bir şekilde kullanmayı öğrendikçe ekipler halinde sorunları çözmek için eşzamanlı ve eşzamansız olarak çalışılacak, sorunlar daha etkili ve kısa zamanda çözülebilecektir (Casey, 2008). Kısacası, eğitimcilere ve eğitim sürecinde rol alanlara teknolojiden nasıl yararlanacaklarının öğretilmesi gerekir, böylece uzaktan eğitim yoluyla çok iyi dersleri hazırlayabilirler. Bu, ulaşılması gereken bir sonuç gibi görünse de, eğitimcilerin geleneksel eğitim ortamlarından, uzaktan eğitime bir anda atlamaları beklenmemelidir. Gün geçtikçe uzaktan eğitim sürecine katılan herkes rahatlayacak ve etkili öğretimin doğal ritmi geri dönecektir.

KAYNAKÇA

- Alkan, C. (1996, Kasım). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi. Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı.
- AECT. (2001). Federal yardım patlama dönemi, 1958-1970. Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Derneği. https://aect.org/federal_aid_boom_period_1958-.php
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1826->
- Berigel, M. ve Çetin, İ. (2018) Uzaktan Eğitimde Öğreten ve Öğrenen Rollerini: Pegem Akademi.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 3(2), 85-124.
- Buckland, M & Dye, C. (1991). The development of electronic distance education delivery systems in the United States. <https://eric.ed.gov/?id=ED345713>

- Caruso , M.A.(2004). ED7212- Administration and Leadership of Distance Education Programs.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.1677&rep=rep1&type=pdf>.
- Casey, D. (2008). A Journey to Legitimacy: The Historical Development of Distance Education through Technology. *TechTrends*, 52(2), 45–51. doi: 10.1007/s11528-008-0135-z
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer.; Del Rio P.
- Chaudhary, S. V. S. & Dey, N. (2013). Assessment in Open and Distance Learning System (ODL): A Challenge. *Open Praxis*, 5 (3), 207-216. Dargut, T., Torun, F, & Erdem, M. (2016). Uzaktan eğitim araştırmaları üzerine kesitsel bir alan yazın incelemesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 2(1), 71-93.
- Day, T. (2015). Akademik süreklilik: Ders kesintileri karşısındaki değerleri ve hedefleri öğrenmeye katmak. <https://www.cornell.edu/coronavirus/teaching-learning/students.cfm>
- Demiray, U., & İşman, A. (2003). History of distance education. In *Online Distance Education Book* (Eds. AYTEKİN İşMAN, MURAT BARKAN & UęUR DEMİRAY). <http://www.tojet.net/e-book/ebook.htm>
- Dennis, M. (2020). How will higher education have changed after wwww COVID-19? *The University World News*. Retrieved from <https://universityworldnews.com/post.php?story=20200324065639773>.
- Duffy, T., Gilbert, I., Kennedy, D., & Kwong, P. W. (2002). Comparing distance education and conventional education: Observations from a comparative study of post-registration nurses. *ALT-J: Research in Learning Technology*, 10(1), 70-82.

- Gopal, T., Herron, S., Mohn, R., Hartsell, T., Jawor, J., and Blickenstaff, J., (2010). Effect of an interactive web-based instruction in the performance of undergraduate anatomy and physiology lab students. *Computers & Education*, Volume: 55, Number: 2, pp: 510-512.
- Hassenburg, A. (2009). Distance education versus the traditional classroom: Comparing the traditional classroom to the virtual one, does being physically present in school make a difference? *Berkeley Scientific Journal*, 13(1), 7-10.
- Jaschik, S., & Lederman, D. (2018). *2018 survey of faculty attitudes on technology*. Washington, DC: Gallup and Inside Higher Ed.
- Karaağaçlı, M. & Erden, O. (2008). İnternet Destekli Uzaktan Eğitimde Dokuz Aşamalı Öğretim Durumunun Tasarımı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2). 21-29.
- KPMG (2020). *COVID 19: How the coronavirus could transform higher education*. Retrieved from <https://home.kpmg/au/en/home/insights/2020/04/coronavirus-covid-19-education-sector-transformation.html>
- Li, C., & Lalani, F. (2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. *World Economic Forum Blogs*. Erişim: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/> (ET: 20.05.2020)
- Ludwig-Hardman, S., & Dunclap, J. C. (2003). Learner support services for online students: scaffolding for success. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 4(1), 1-15.
- Meyen, E.L., Aust, R. J., Bui, Y. N., & Isaacson, R. (2002). Assessing and monitoring student progress in an e-learning personnel preparation environment. *Teacher Education and Special Education*, 25(2), 187-198.
- Michael, T. B., & Williams, M. A. (2013). Student equity: Discouraging cheating in online courses. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 3(2), DOI: 10.5929/2013.3.2.8

- Morrison, J.L. & Oblinger, D.G. (2002). Information technology and the future of education: An interview with Diana Oblinger. Jan.10 2004, from <http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=983>
- OECD (2020c). *VET in a time of crisis: Building foundations for resilient vocational education and training systems*. Paris: OECD Publishing.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020b). *COVID-19 pandemic and education*, In M. Şeker, A. Özer, C. Korkut (Eds.), *Reflections on the pandemic in the future of the worlds* (pp. 150-192). Ankara: TÜBA.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ. & M. Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. DOI: 10.5961/jhes.2017.208
- Perera-Diltz, D., & Moe, J. (2014). Formative and summative assessment in online education. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 7(1), 130-142.
- Peterson, P. W. (2001). The debate about online learning: Key issues for writing teachers. *Computers and Composition*, 18, 357-70.
- Pinantoan, A. (2013). Conducting distance education effectively. <https://www.opencolleges.edu.au/informed/teacher-resources/resources-for-distance-education/3.09.2020>
- Robinson, L., Wiborg, O., & Schulz, J. (2018). Interlocking inequalities: Digital stratification meets academic stratification. *American Behavioral Scientist*, 62(9), 1251-1272.
- Rop, K. V., & Bett, N. K. (2012). Video Conferencing and Its Application in Distance Learning. *Annual Interdisciplinary Conference, The Catholic University of Eastern Africa, Nairobi Kenya*.
- Rovai, A. P., Ponton, M. K., Derrick, M. G., & Davis, J. M. (2006). Student evaluation of teaching in the virtual and traditional classrooms: A comparative analysis. *Internet and Higher Education*, 9(1), 23-35.

- Santos, S. M., Lopes, L.D.S., Viana, M.O.S., Nascimento, V.H.R.C., de Oliveira, R.M. & Coêlho, S.S. (2019). Active teaching methodology applied in the training of undergraduate dental students: Use of video-lesson. *Journal of Health Sciences*, 21(3), 264-8.
- Sayan, H. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42). DOI: 10.5824/ajite.2020.03.004.x
- Sweeney, N. (2020). When the COVID-19 crisis finally ends, schools must never return to normal. *The Guardian*. Erişim: <https://www.theguardian.com/education/2020/apr/07/when-the-covid-19-crisis-finally-ends-uk-schools-must-never-return-to-normal> (ET: 15.05.2020)
- Tam, G., & El-Azar, D. (2020). *Three ways the coronavirus pandemic could reshape education*. World Economic Forum.
- UNESCO (2002). *Open and distance education: Trends, policy and strategy considerations*. Paris: UNESCO Publishing.
- Williams, J. (2006). The place of the closed book, invigilated final examination in a knowledge economy. *Educational Media International*, 43(2), 107–119.

Erkeklik Söylemi Bağlamında Erkek Giyim Markalarına Yönelik Bir İnceleme

Nebile EROĞUL ¹

Öz

Kadınlık ve erkekliğin tarihsel süreçte farklı giyim alışkanlıkları ile temsil edildiği gerçeğinden hareketle bu araştırmada, genelde toplumsal cinsiyet kavramına özelde ise erkekliğe, giyinme olgusu açısından bakmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda Türkiye’de bazı erkek giyim markalarının erkeklik söylemlerini ortaya çıkarmak için, markaların internet sitelerinden veriler toplanmıştır. Ulaşılan veriler içerik analiz yöntemi ile incelenmiş, erkeklik söylemi bağlamında ‘hegemonik erkeklik’ ve ‘farklı erkeklikler’ olmak üzere iki temaya ulaşılmıştır. Araştırmada hegemonik erkeklik yanında farklı erkeklik temsillerinin izi sürülmüş, ele alınan 15 erkek giyim markasından biri dışında farklı erkekliklere dair veriye rastlanmamıştır. Farklı erkeklikler temasında yer alan bu markanın ise ‘etnografik referanslı’ ve ‘çok kültürlülüğü kucaklayan’ kategorileri ile hegemonik erkeklik dışında kalan Connell’in marjinal erkeklik söylemine kapı araladığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmanın bulguları arasında ‘hegemonik erkeklik’ temasında ‘tarz sahibi’ (11 marka), ‘konfor ve rahatlık düşkünü’ (5 marka), ‘şehirli imajı temsili’ (5 marka) ve ‘başarı temsili’ (4 marka) olmak üzere dört kategori oluşturulmuştur. Marka 12 hariç diğer markaların söylemleriyle hegemonik erkekliği vurguladığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Toplumsal cinsiyet, erkeklik söylemi, erkeklik çalışmaları, hegemonik erkeklik, farklı erkeklikler.

Atıf İçin / For Citation: Eroğul, N. (2021). Erkeklik Söylemi Bağlamında Erkek Giyim Markalarına Yönelik Bir İnceleme. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 5, 283-308. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 14.04.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.06.2021

¹ Doktora Öğrencisi; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

E-mail: nebileerogul@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8099-5559

A Review on Menswear Brands in the Context of Masculinity Discourse

Abstract

Considering the fact that femininity and masculinity have been represented by different clothing habits in the historical process; this study aimed to view gender concept in general terms and masculinity in special terms from the perspective of the clothing phenomenon. In this context in order to reveal the masculinity discourse of specific menswear brands in Turkey, data was collected from web sites of the brands via the document review method. The data acquired was examined via the content analysis method and two themes were reached in the context of masculinity discourse; ‘hegemonic masculinity’ and ‘different masculinities’. In the study besides hegemonic masculinity, different masculinity representations were tracked down and no data regarding different masculinities was encountered, except one out of the 15 menswear brands examined. As a consequence this brand included in the different masculinities theme, was observed to open the door to Connell’s marginal masculinity discourse, which remains outside hegemonic masculinity with ‘ethnographic-reference’ and ‘multiculturalism-embracing’ categories. Also among the findings of the study, four categories were created in the ‘hegemonic masculinity’ theme as ‘stylish’, ‘self-indulgent’, ‘urban image representation’ and ‘success representation’. Except the brand 12, other brands with their discourses were observed to stress hegemonic masculinity.

Keywords: Gender, masculinity discourse, masculinity studies, hegemonic masculinity, different masculinities.

GİRİŞ

Toplumsal cinsiyet çalışmaları denildiğinde genellikle akla kadınlık çalışmaları gelmektedir. Ancak üçüncü dalga feminizm ile 1970’lerden bu yana kadınlığın dikotomik karşılığı olarak erkeklik üzerinde durulmuş, bu bağlamda da erkeklik çalışmaları hız kazanmıştır. Kavramsal olarak toplumsal cinsiyet ise “biyolojik cinsiyet”ten farklı olarak cinsiyetlerin toplumsal olarak inşa edildiğini ifade eden bir kavramdır (Oakley 1980). Connell (2019), toplumsal cinsiyeti insanların erkek ya da kadın olarak üremeye bağlı bir şekilde ayrıştırılmasıyla ortaya çıkan toplumsal beklentilere dayalı pratikler olarak tanımlamaktadır. Ortaya çıkan örgütlenmiş pratiklerin ya da toplumsal rollerin ise medya, okul vb. tarafından toplumsal olarak yaratıldıkları, dolayısıyla yapay oldukları erkeklik çalışmaları literatüründe 1970’lerin başlangıcından itibaren sözü edilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Connell,

2019). Bu bağlamda kadın ya da erkeğin birbirine karşı mevzilerde ve farklılıklara odaklanmış biçimde kavranmasına neden olan şey, içinde var olduğumuz toplumdur.

Toplumsal yapı ile bedenler arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Foucault (1986, 2000) modern çağda iktidarın, doğrudan insan bedenini kontrol altına aldığını belirtmektedir. Bourdieu ise habitus'un cinsiyetin temelini oluşturarak bedenin hayat tarzına (giyim, spor, eğlence, mobilya ya da arkadaş seçimi) yönelik temel seçimlerini yönlendirdiğini düşünmektedir (Bourdieu, 1989). Bu bağlamda kadın ya da erkek olmak; Bourdieu'nun habitus, Foucault'nun bio-iktidar kavramları ile kast ettiği biçimde günlük yaşama işlenmiş toplumsal cinsiyet söylemleri ile bezelidir (Uçan, 2014). Toplum cinsiyet klişelerini yeniden üretmekte, sık sık yinelemektedir. Bu klişeler oldukça etkili bir dayanıklılık ve elastikiyet göstererek Connell'in de sözünü ettiği gibi özellikle medya aracılığıyla oldukça kalıcı şekilde varlıklarını korumaktadır (Connell, 2019).

Cinsiyete yönelik politikalar egemen ideolojinin etkisinde şekillenmektedir, bu egemen ideoloji ise patriyarka ve heteroseksüel eğilim temelinde inşa edilmiştir (Walby, 2021). Patriyarka yani ataerkillik ve erkek üstünlüğü ise rahat hareket ve mekânda yer kaplama tarzları ile fiziksel olarak ilişkili görülmektedir (Sancar, 2020a).

Hegemonik erkekliğin ve olası diğer erkekliklerin söylemsel inşa dinamiğini kavramanın yolu, hegemonyanın söylemsel olarak kurulduğunun anlaşılmasından geçmektedir. Bu bağlamda inşa edilen hegemonik erkeklik ideali, söylemsel olarak meşrulaştırılmakta, kadınların ve erkeklerin onaylarının alınması ve onların da bu sürece dâhil olmaları ile gerçekleşmektedir. Bu süreç bir müzakere, aktarma, yeniden yapılandırma süreci olarak ifade edilebilir (Messerschmidt, 2019). Hegemonik erkekliğin yeniden yapılandırılma sürecinde ise medyatik içeriklerin etkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Reklamlar, diziler, sinema filmleri ve haberler gibi "erkek giyim markaları" da söylemlerinde belirli erkeklikleri ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle araştırmada erkeklik söylemleri bağlamında erkek giyim markaları ele alınmış olup, markaların internet sitelerinden araştırma için gerekli veriler toplanmıştır.

Araştırmada erkek giyim markalarında erkeklik söylemlerinin analiz edilme nedeni ise bedenlerle toplumsal cinsiyet arasında güçlü bir ilişkinin var olduğu gerçeğidir. Toplumsal yapılar bedenlere kazınır, bedenin duruşunu ve görünümünü şekillendirir (Bourdieu, 1990). Patriyarkal toplumsal yapı ve heteroseksüel yönelim, erkek giyim alışkanlıklarını biçimlendirmekte, markalar söylemleri ile eril davranış pratiklerine gönderme yapmaktadırlar. Özellikle Connell (2019) eleştirel erkeklik çalışmalarında ortaya koyduğu erkeklikler hiyerarşisi ile erkeklikleri sınıflandırmış, hegemonik, işbirlikçi, madun ve marjinal olmak üzere dört tip erkeklik ortaya koymuştur. Eleştirel erkeklik çalışmaları alanında Connell'in etkisi ve kuramının etkililiği nedeniyle erkek giyimine ve dolayısıyla markaların söylemlerine Connell'in görüşleri çerçevesinde bakılarak, markaların söylemlerinde vurgulmuş olduğu olası erkekliklerin izi sürülmüştür. Hegemonik erkekliği destekleyen ve yeniden üreten söylemlerin yanı sıra farklı erkekliklerin de var olabileceği gerçeği göz önünde bulundurulmuştur. Bu amaçla giyim markalarının kurumsal alışveriş siteleri, erkek giyimine yönelik açıklamaları çerçevesinde ele alınmış, 'hegemonik erkeklik' ve 'farklı erkeklikler' olmak üzere iki tema belirlenmiştir.

Giyinmenin Cinsiyetliliği

Giyim yaşam tarzlarında geniş bir seçenek yelpazesi sunan, kimliğin oluşumundaki başlıca araçlardan biridir (Crane, 2000). Giyinmek aynı zamanda tarihsel süreç içerisinde kültürün de önemli bir göstergesi olmuş, kadınlık ve erkeklik farklı giyim alışkanlıkları ile temsil edilmiştir. Ancak küreselleşen dünyada benzer yaşam değerleri egemen olmakta, benzer giyim biçimleri ortaya çıkmaktadır. Bugün hem erkekler hem kadınlar, dar paçalı kot pantolon (skinny jeanleri) ya da dar kesim (slim fit) pantolonları tercih etmektedir ve bu durumun arkasında modanın özellikle "1990'lı yıllarda erkek ve kadınların aynı giysi biçimleri ile donatılmasının teşhir ve teşvik etmesi" (Emirhan, 2015: 104) yer almaktadır. Ve var ki erkeklik zor kazanılan ancak kolay kaybedilen bir statü olarak, sahip olduğu zemin bakımından kaygan bir özelliğe sahiptir (Vandello vd., 2008). Erkek olmak kaygı verici bir durumdur, erkekler toplum tarafından erkekliklerini ispata zorlanırlar. Bu süreçte kaygı verici olan ise kadınsı görünmektir (Vandello ve Bosson, 2013). Erkekler için hangi durumların 'kadınsı' olarak görüneceği toplumdan

topluma zaman içerisinde değişen bir durumdur. Moda ve popüler kültürün etkisi ile giyim konusunda kadın ve erkekler arasında farklı giyim alışkanlıklarının zaman içerisinde kırılması ile (Emirhan, 2015) bazı erkekler için giyim açısından feminen görünmek daha az kaygı verici bir duruma dönüşmüştür.

Günümüzde giyim konusunda cinsiyet kalıplarının yavaş yavaş yok olduğu, hatta bazı modacıların cinsiyetsiz moda trendini oluşturmaya başladığı bilinmektedir. Podyumlarda, editöryel moda çekimlerinde ve reklam kampanyalarında sunulan görünümelerde cinsiyet temelli giyinmenin aşındırılmaya başlandığı görülmektedir (Emirhan, 2015). Günümüzde cinsiyetsiz moda trendi ya da nötr cinsiyetli giyimden söz edilse de cinsiyete dair moda kalıplarının tamamen ortadan kalktığı söylenemez. Bazı uzun bir köklü mirasa sahip olan geleneksel giyim ürünleri, belli bir cinsiyete ait olarak görüldüğünden, bu ürünlerin cinsiyetsiz bir kullanım şekli bulunmamaktadır. Örneğin istisnai olarak Anadolu'da köçeklik mesleğini icra ederken giyilen bir kıyafet (Sağır, 2017) olarak eteğin erkekler arasında kullanımı sınırlı iken, 'babet çorap' gibi yakın zamanda ortaya çıkan bir giyim ürününün cinsiyetsiz bir kullanıma sahip olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla giyilen ürünler ile cinsiyet arasında bir ilişkinin varlığı kaçınılmazdır. Giyilen ürünlerin renk seçimlerinde dahi cinsiyete göre bir seçim gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda "Erkek adam pembe giymez." ya da "Erkek babet çorap giymez." gibi ifadeler hegemonik erkeklik söylemleri olarak değerlendirilmelidir. Bu gibi söylemlerle erkeklığe yaklaşan kişiler arasında ise hem erkekler hem kadınlar bulunmaktadır. Dolayısıyla erkeklığın inşası kolektif bir sürecin sonucudur (Sancar, 2020a).

Hegemonik Erkeklik ve Farklı Erkeklikler

Erkeklik, biyolojik farklılıkların ötesinde egemen erkeklik söylemleri ile toplumsal olarak inşa edilmiş bir toplumsal cinsiyet şeklidir. Erkeklik hormonal farklılığın ötesinde bir söylemdir. Bu bağlamda hangi davranışların erkeklığı temsil ettiği, hangi davranışların erkekler için doğru ya da yanlış olarak karşılanacağı, erkeklerin hangi durumda nasıl davranması gerektiği toplum tarafından belirlenmekte ve bu sürece tüm

erkekler ve kadınlar dâhil olmaktadır. Bir üst anlatı olan hegemonik erkeklik değerlerinin inşasına tüm toplum katılmaktadır.

Sosyobiyolojik kuramlar kadın ve erkek arasında var olan farklı endokrin sistemlerin doğal bir sonucu olarak erkeklerin hormonları nedeniyle kadınlar karşısında sahip oldukları saldırganlık avantajı ile ataerkilliğin meydana geldiğini savunmaktadırlar. Ancak bu görüş özellikle erkeklik çalışmaları alanında önemli eleştirilere uğramıştır (Connell, 2019; Walby, 2021). Erkeklik belirli bir kimlik ve o kimliğin temsil ettiği sabit bir öz değildir. Connell'e göre sosyolojinin doğuştan gelen erkeklik diye tanımladığı şey neredeyse tamamen bir kurmacadan ibarettir. Bunun aksine toplumsal cinsiyetin kültürden kültüre ve tarihsel olarak çeşitlilik sergilediğine ilişkin kanıtlar ise oldukça fazladır (Connell, 2019).

Erkeklik temsilleri gündelik hayatta toplumsal eylemlerle inşa edilen bir durumdur. Bu inşa biçimleri toplumsal cinsiyet ilişkilerinde farklılaşabilmektedir (Messerschmidt, 2019). Örneğin bir işçi erkek evde hegemonyasını sergilerken aynı zamanda çalıştığı iş yerinde tabi kılınan bir erkeklik temsili ortaya koyabilmektedir. Dolayısıyla tarihsel süreçte toplumlarda ve hatta belli bir toplumda farklı toplumsal gruplarda çok çeşitli erkeklik temsilleri söz konusudur ve bu temsiller kalıcı değil sürekli değişmekte oldukları bir süreci yaşamaktadır. Örneğin Asyalı ya da Amerikalı erkekler, beyaz ve orta sınıf erkekler, Ortodoks ya da Müslüman erkekler, işçi ya da iş adamı erkekler gibi farklı erkekliklerden söz edilmektedir. Ancak farklı erkeklik temsilleri içinde Connell'in belirtmiş olduğu hegemonik erkeklik, erkeklikler hiyerarşisinde en üst konumu temsil etmektedir. Hegemonik erkeklik temsili, en temelde ataerkillik ile de ilişkilidir. Ataerkillik; kadınlar üzerinde bir hegemonya kurmakta olup, "kadınların ast konumlarda tutulduğu sistematik etkinliklere atıf vermek için kullanılmaktadır." (Giddens, 2020: 107). Walby'ye göre toplumsal bir yapı ve pratikler sistemi olarak ataerkillik, erkeklerin hükmeden, kadınların ise hükmedilen olduğu bir sistemdir. Ataerkil sistem içerisinde kadınlar; erkeklerin boyunduruğu altında olan ve onlar tarafından sömürülen kimliklerdir (Pilcher, 2020).

Toplumsal cinsiyet başka bir deyişle kadın ile erkek arasındaki görünür farklar, erkek egemen bakışın pratik şemaları çerçevesinde algılanmakta ve inşa edilmektedir (Bourdieu, 1990). Erkek merkezli bakışa göre, fiziksel ve toplumsal düzen örgütlenmektedir. Eril düzen, iş bölümünün ya da özel ritüellerin akışı içinde sözsüz emirler yoluyla erkek ve kadın bedenine bir duruş kazandırmaktadır. Bu bağlamda Bourdieu, eril mekânlarda dışlanmalarıyla kadınlara dayatılan kaçınma davranışlarını örnek göstermektedir. Düzen adına yapılan sessiz çağrılar silsilesinde kadın bedeni eril düzenin isteklerine, dayatmalarına göre kontrol edilmektedir (Bourdieu, 1990). Ancak eril düzen erkek bedenini de aynı dayatmalar ile kontrol etmektedir.

Post-Marksist yaklaşıma göre toplumsal olan her şey -erkeklikler gibi- söylemsel olarak inşa edilmektedir. Söylemsel olarak inşa edilen kimlikler hegemonya mücadelesi içinde oluşmakta ve böylece toplumsal özneler yeni kimlikler verilmektedir. Sonuç olarak özneler kolektif iradeler olarak kurulmaktadır (Laclau ve Mouffe, 1992). Medyanın ve iktidarın eril söylemleri bu bağlamda öznelerde kolektif kimlikler olarak hegemonik erkekliği oluşturmakta, pekiştirmekte ve yeniden inşa etmektedir.

Hegemonya kavramı Neo-Marksist Gramsci tarafından sınıflar arasındaki ilişkileri incelerken kullanılan bir kavram olup (Sığın ve Canatan, 2018), Connell bu kavramın toplumun tamamını etkisi altına alan kültürel tahakkümle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bu tahakkümde en üstte heteroseksüel erkeğin tahakkümü bulunmaktadır (Connell, 2005). Sanıldığı aksine erkek egemen söylemler yalnızca kadınları değil, diğer erkekleri örneğin madun erkeklikleri de tahakkümü altına almaktadır. Dolayısıyla daha tahakkümcü ve egemen olan erkekliklere itaat eden, tabi olan ya da onların egemenliğine karşı gelen muhalif erkeklikler de söz konusu olabilmektedir. Bu bağlamda Sancar “erkek egemenliğine karşı erkekler” başlığı ile farklı erkekliklerin neden farklı olabileceğini ve hangi alanlarda farklı olabileceğini ele almıştır. Eril şiddeti desteklemeyen, yaşamlarında dışlayan, şiddet içermeyen bir yaşam sürmeye çalışan erkekler, “erkek egemenliğine karşı erkekler” grubunda yer almaktadır (Sancar, 2020a).

Connell erkeklikler hiyerarşisinde hegemonik erkekliği en üste yerleştirirken toplumsal yapının da eril toplumsal yapı sergilediğini ifade etmektedir. Erkek egemen toplumsal yapıda farklı türlerde güç ilişkileri bulunmaktadır. Hegemonik güç ilişkileri toplumsal eylemler aracılığıyla sürekli olarak yenilenmekte, yeniden yapılanmakta, takdim edilmekte ve değiştirilmektedir. Messerschmidt'e (2019) göre toplumsal cinsiyete yönelik değişim zor olmaktadır çünkü hegemonik erkeklikler gündelik hayatta yine yeniden üretilmekte, toplumsal eylemlerle sürekli takdim edilmektedir.

Connell erkeklikler üzerine ortaya koyduğu çalışmalarında ataerkil hisseden en fazla payı alan ve en fazla ayrıcalıklı olan erkekliklerin toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında değişmesine ve hatta farklı erkekliklerin inşa edilmesine imkân tanınmasına vurgu yapmaktadır. Ataerkil hisseden farklı oranlarda pay alan erkeklik temsilleri olan madun erkeklik, işbirlikçi erkeklik ve marjinal erkeklik temsillerinin ataerkil düzene göre anlam kazandıklarını da belirtmektedir (Connell, 2019).

Connell farklı erkekliklerin ortak noktasının kadınlar üzerinde kurdukları egemenlik olduğunu düşünmektedir. O hegemonik erkeklik kavramını bu çerçevede geliştirmiştir. Connell'e göre hegemonik erkeklik genç, kentli, beyaz, heteroseksüel, tam zamanlı bir iş sahibi, makul ölçüde dindar, spor dallarından en az birinde başarılı olabilecek aktif bedensel bir performansa sahip erkeklerin temsil ettiği erkeklik olup, bu erkeklerin toplumdaki üstün konumları ve statüleri oluşturduğunu düşünmektedir (Connell, 1987, 1995). Connell'in erkeklikler hiyerarşisinde yer alan işbirlikçi diğer adıyla suç ortağı erkekler ataerkil düzenin kendilerine sağladığı ayrıcalıkların farkında olan ancak bu ayrıcalıklarını kullanmayan erkeklerdir (Connell, 2005). İşbirlikçi erkekler, hegemonik erkeklikten farklı olarak ataerkil düzenin erkeklere vermiş olduğu evi geçindiren erkek, başarılı erkek, disipline edici erkek, iktidar sahibi erkek ve daha ekleyebileceğimiz çeşitli rollerin her birinin kusursuz bir taşıyıcısı olma zorunluluğunu hissetmezler ancak ataerkil toplumsal yapının tüm ayrıcalıklarından faydalanırlar.

Marjinal erkekler ise toplumda genel olarak kabul gören beyaz, orta sınıf, heteroseksüel eğilimin dışında kalıp, ırk, etnik köken gibi unsurlardaki farklılaşmalara

göre yaratılmaktadırlar. Toplum tarafından üretilen genel kabullerin dışında kalan erkekler marjinal erkekler kategorisinde yer almaktadır (Connell, 2019). Son olarak madun erkeklik; hegemonik erkeklik idealin altında yer alan yani üst bir anlatı olarak erkek olmanın en ideal hâline dâhil olamayan erkekliği vurgulayan bir kavramdır. Bazı erkeklerin erkeklikleri; pısrık, muhallebi çocuğu, ahmak, beceriksiz, hanım evladı, tabansız, dönek, ödlek, çıt kırıldım, bamya, sümsük, salon erkeği, ılık, mıymıntı, süt oğlan, ana kuzusu, mülayim, korkak ve benzeri söylemlerle simgesel olarak kadınsılıkla bulanık bir hale getirilmekte ve madunlaştırılmaktadır (Connell, 2019). Madun erkeklik gibi işbirlikçi ve marjinal erkeklikler de hegomonik erkek kimliğine göre konum almaktadırlar (Connell, 2019).

Erkekler “sürekli kendini kanıtlamak, birilerini pataklamak, kuyruğu her zaman dik tutmak, içki içip sarhoş olmamaya çalışmak, hep başarılı, güçlü, kararlı, dayanıklı olmaya çalışmak” (Cengiz vd., 2004: 67) gibi bir çaba içindedir. Toplumda başarılı erkek, iş adamı, golf oynayan erkek, spor araba sahibi erkek vb. klişeler ile erkeklik ilişkilendirilmektedir. Kadınların erkekleri ve erkeklerin birbirlerini genellikle ideal erkek modeline yaklaşma derecesine göre değerlendirdikleri bilinmektedir (Goldberg, 2018).

Erkeklik söylemleri iktidar ve beden üzerinden kurulan bir kimliktir ve toplumun tüm anlam dünyasını kuşatmaktadır. İktidar, erkeklik ve beden üçgeninde Foucault, bio-iktidarında, iktidarın insan bedenine makine olarak baktığını düşünmektedir. İktidarın hedefinin insan bedenine; olduğundan daha verimli ve uysal kılarak ekonomik denetim sistemi ile bütünleştirmek ve disipline etmek için yaklaştığını ve bireylerin yeteneklerini bu amaçla geliştirdiğini belirtmektedir (Foucault, 1986, 2000). Bu bağlamda işçi sınıfı erkeğinin bedeni, endüstrileşme tarihinde makinenin bir dişlisi olarak görülmüştür. Erkek bedeni iş yapma gücü, kas gücü, dayanıklılık, sağlamlıkla ilişkilendirilmiştir (Sancar, 2014). Bauman ise modern kültürün toplumu bir bahçe gibi görerek bu bahçenin bazı bölümlerini yabancı otlar olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Bahçede nasıl ki yabancı otlar ayıklanmalı, kısıtlanmalı, yayılmaları önlenmeli ise toplumda da farklı olanlar sınırların dışında tutulmalı ya da müphemlikleri

giderilemiyor ise öldürülmelidir. (Bauman, 1997). Ona göre modernitenin bu yönü eleştirilmelidir. Bu bağlamda erkekliklerdeki farklılık da bir baskı olmaktan çıkarılıp toplumsal olarak kabul gördüğünde, farklı yaşam biçimleri barış içinde yaşayabilecektir. Foucault'ya geri dönecek olursak modern iktidarın disiplin edici pratikleri, öznelere ikili setler yaratarak nesneleştirmekte akıllı-deli, hasta-sağlıklı, suçlu-iyi, normal-anormal gibi sınıflandırmalar ile tanımlamaktadır (Cengiz vd, 2004). Bu dikotomik sınıflamalardan biri de modernliğin kadınlık-erkeklik kimlikleridir.

Feminist hareketin en dikkat çekici ve belki de önemli yanı kadınların eş, anne ve kız kardeşler olarak tarihsel ve toplumsal olarak kurulan rollerine yönelik direnç ve içerlemesini büyük bir cesaretle dile getirmesidir. Ancak erkekler iyi bir koca olma, evi geçindiren kişi olma, iyi bir baba olma gibi oynamış olduğu çeşitli rollerin baskıcı ve boğucu gerçekliğini henüz tam olarak kavrayabilmiş değildir (Goldberg, 2018). Dolayısıyla erkeklerin hegemonyası kendi içinde de baskı unsuru taşımakta, erkek hegemonyası ezici iktidarı ile yalnız kadınları değil bizatihi erkekleri de ezmektedir. Bir üst anlatı olarak hegomonik erkeklik iktidarını inşa eden kadın ve erkekler, bu iktidarın eziciliği altında boğulmaktadır. Erkekler disiplinli aktörler olarak toplumun hegomonik erkeklik rollerini gereklerine göre yerine getirmekle meşguldür. Üstelik hem kadınlar hem erkekler bu durumdan memnun görünmemektedir.

Medya, spor, eğlence kurumları ile paraya dayalı gündelik yaşam erkek egemenliğini yeniden üreten ilişkiler barındırmaktadır (Sancar, 2014). Medya; reklamlar, haberler, sinema filmleri gibi unsurlarla geleneksel kadın ve erkek rollerini pekiştirmekte, yinelemekte, tekrar tekrar alımlayıcısının önüne sunmaktadır. Erkek giyim markaları da bir şekilde bu sürece dâhil olmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalar “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik

nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

Erkeklik söylemi gibi sosyal olguları araştırmak isteyen araştırmacılar haber, internet sitesi, sosyal medya gibi alanları doküman olarak ele alıp, olgunun altında yatan durumu derinlikli olarak analiz edebilirler. Bunun için kullanılacak nitel araştırma modeli ile, araştırma problemi yorumlayıcı bir yaklaşımla incelenebilmektedir (Karataş, 2015). Bu çalışmada nitel araştırmanın doğası gereği, araştırmanın sonuçları genellenememekte ancak markaların erkeklik söylemlerine yönelik derinlikli veriler sunulmaktadır.

Örnekleme

Bu çalışma; Google arama motoru üzerinden “erkek giyim markaları” anahtar kelimesi ile arama yapılarak ulaşılan, yalnızca erkek giyimine yönelik ve kurumsal bir internet sitesine sahip olan 15 erkek giyim markası üzerinden yürütülmüştür. Markaların isimleri M* (*=Marka Numarası) olarak kodlanmıştır.

Arama motorunda ulaşılan erkek giyim alışveriş sitelerinin “erkeklik söylemi” açısından veriler içerenleri araştırma örneklemeine dâhil edilmiştir. Bu nedenle bilgi zengini durumların belirlenmesi amacıyla olasılığa dayanmayan örnekleme türü seçilmiştir (Yogt vd., 2012). Bilgi zengini durumlar, araştırmanın amacı çerçevesinde olabildiğince fazla bilginin elde edilebileceği durumların seçilmesini gerektirmektedir (Cochran, 2007). Bu tip örneklemede birimlerin yansız olarak seçilmesi kuralından çok, onların bir takım karakteristik özellikleri taşıması beklenmektedir (Balcı, 2001).

Verilerin Toplaması

Markaların internet sitesinde yer alan “Hakkımızda” kısımlarında yer alan bilgiler veri olarak kullanılmıştır. Alışveriş sitelerinin marka kimlikleri üzerinden tarama gerçekleştirilmiş, markaların nasıl erkeklere hitap ettiklerine odaklanılmıştır. Bu amaçla çalışmada Türkiye’de erkek giyim markalarının erkeklik söylemlerini ortaya çıkarmak için “Erkek giyim markalarının erkeklik söylemleri nasıldır?” ana problemi üzerine

odaklanılmıştır. Bu araştırmada kod ve kategoriler internet sitelerinden bire bir alıntı yapılarak oluşturulmuş ve böylece araştırmanın geçerliliği sağlanmıştır (Patton, 1987).

Verilerin Analizi

Markaların erkeklik söylemlerine yönelik elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; ele alınan materyalin ayrıntılı ve sistematik olarak incelenip yorumlanması amacıyla materyalden kalıpların, temaların, önyargıların ve anlamların tespit edilmesi işlemidir (Berg ve Lune, 2017). İçerik analizi ile metin içerisinde yer alan karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak mümkündür (Stone vd., 1966). Araştırmamızda içerik analizi türlerinden ‘kategorisel analiz’ kullanılmıştır. Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kodlar hâlinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Bu araştırmada kod, kategori ve temaların belirlenmesinde, hem ilgili alanyazın hem de bulgulara ortaya çıkan veriler etkili olmuştur. Ham verilerin kod ve kategorilere dönüştürülmesi işlemi, yazar ve bir başka öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilerek ‘güvenilirlik’ işlemleri yapılmıştır.

Erkeklik çalışmalarında ‘egemen erkeklik nedir ve nasıl anlaşılmalıdır’ sorularına verilen cevaplar arasında en çok benimsenen görüşlerin yazarı R. W. Connell’dir. Onun iki önemli çalışması ‘Gender and Power’ (1987) ve ‘Masculinities’ (1995) bu alanda öncüdür (Sancar, 2014). Bu nedenle içerik analizi ile markaların erkeklik söylemi bağlamında ulaşılan verileri, Connell’in hegomonik erkeklik ve farklı erkeklikler (işbirlikçi erkeklik, madun erkeklik ve marjinal erkeklik) olmak üzere sınıflandırdığı erkeklik temsillerine göre temalara dönüştürülmüş, kodlar doğrudan markaların internet sitelerinde geçen hali ile oluşturulmuş, kodlardan ise kategoriler elde edilmiştir. Ayrıca erkek giyim markalarının erkeklik söylemlerinde Connell’in farklı erkekliklerinin izleri sürülmüştür. Connell’in hegomonik erkekliği, erkeklikler hiyerarşisinde en üst sıraya yerleştirilmesi durumuna bakılarak, erkek giyim markalarında da hegomonik erkeklik söylemlerinin ağır basıp basmadığına odaklanılmıştır.

BULGULAR

Connell'in erkeklikler kuramına göre 'Hegomonik Erkeklik' ve 'Farklı Erkeklikler' temaları oluşturulmuştur. Markaların internet sitelerinden elde edilen veriler kodlara dönüştürülmüş, bu kodlar ile analiz sonrası ulaşılan kategoriler Tablo 1 ve Tablo 2'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Giyim Markalarında Hegomonik Erkeklik Teması

Hegomonik erkeklik temasında 4 kategori bulunmaktadır. Bunlar kendine göre 'tarz sahibi' (11 marka), 'konfor ve rahatlık düşkünü' (5 marka), 'şehirli imajı temsili' (5 marka) ve 'başarı temsili' (4 marka) olmak üzere sıralanabilir.

Tablo 1. Giyim Markalarında 'Hegomonik Erkeklik' Temasına Yönelik Kategoriler ve Markaların Söylemlerine Yönelik Kodlar

Kategori	Marka Sayısı	Markaların Söylemlerine Yönelik Kodlar
Kendine göre tarz sahibi	11	Kendi değerinin farkında (M1) Kendine göre tarzı ve çizgisi olan, sıklığından ödün vermeyen, kendi değerinin farkında (M2) Stil, karizmatik giyim sahibi, detaylara önem veren ve seçici (M3) Kendine göre stil ve karizmatik giyim tarzı (M4) Farklılığı hissettiren, özgün stil ve tutkunun adresi (M5) Şık ve iyi hissettiren (M8) Kendi stilini yaratmak isteyen (M9) Stiliyle fark yaratan (M11) Konfor ve sıklık temsili, tarz sahibi (M13) Kendine has stili (M14) Kendine hak ettiği değeri gösteren (M15)
Konfor ve rahatlık düşkünü	5	Yenilikçi ve dinamik tarzı ile spor giyinen (M5) Genç dinamik ve hayal gücü yüksek (M6) 25-25 yaş aralığında moda ve trendlere önem veren ve maceracı (M7) Hareket alanını kısıtlamayan (M8) Dinamik ve özgür ruhlu (M11)
Şehirli imajı temsili	5	Kentli profesyonel ve çağdaş (M1) Yeni deneyimlere açık (M2) Modernleşme sürecine katkı yapan (M3) Metropol erkeği (M10) Modern (M15)
Başarı temsili	4	Akılcı (M1) Dikkatleri üzerine alan (M13) Başarılı ve mükemmeliyet timsali (M14) Babadan oğula geçen (M10)

Tablo 1’de görüldüğü gibi 15 giyim markasının 11’i ‘kendine göre tarz’ sahibi erkekler söylemi ile hegomonik bir söylem ortaya koymaktadır. ‘Hegomonik erkeklik’ teması altında yer almayan yalnızca M12 olmuştur.

Giyim Markalarında Farklı Erkeklikler Teması

Farklı erkeklikler temasında 2 kategori bulunmaktadır. Bunlar da ‘etnografik referanslı’ ve ‘çok kültürlülüğü kucaklayan’ şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 2. Giyim Markalarında ‘Farklı Erkeklikler’ Temasına Yönelik Kategoriler ve Markaların Söylemlerine Yönelik Kodlar

Kategoriler	Marka Sayısı	Markaların Söylemlerine Yönelik Kodlar
Etnografik referanslı	1	Sanat ve müzik hayranı erkek (M12)
Çok kültürlülüğü kucaklayan	1	Teknoloji ve geleneksel olana karşı birlikte (M12)

Tablo 2’de görüldüğü gibi 15 giyim markası arasında yalnızca M12 farklı erkeklikler teması altında yer almıştır.

TARTIŞMA

Connell’in erkeklikler hiyerarşisinde en üstte yer alan ve diğer erkekliklerin (marjinal, işbirlikçi ve madun erkeklikler) ona göre konumlandıkları erkeklik, hegomonik erkekliktir. Markalardan M12 hariç diğerlerinde Connell’in hegomonik erkeklik tanımlaması ile markaların söylemlerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

‘Kendine göre tarz sahibi’ kategorisinde markalar “stil sahibi erkekler”, “karizmatik giyim tarzına sahip erkekler”, “kendi stilini yaratmak isteyen erkekler” söylemini ön plana çıkarmaktadır. İş yaşamında iktidarı elinde tutan erkek grubu için ‘kendine göre tarz sahibi’ kategorisinde yer almak erkeklerin onayı ve iş birliği ile ortaya çıkan hegomonik bir kazanımdır. Stil sahibi olmak erkeklerin kendi aralarında özellikle alt sınıf erkeklere karşı simgesel bir şiddet unsuru olarak ifade edilebilir. ‘Kendine göre tarz sahibi’ kategorisinde yer alan “karizmatik giyim tarzı” söylemi ile karizmatik erkeklığe de önemli bir vurgu yapılmaktadır. Aynı zamanda “stil sahibi erkek” ve

“karizmatik erkek” ifadelerinin erkeklere kadınlar tarafından yakıştırılması eril tahakkümü kadınların da onaylamasının göstergesidir.

Hegemonya diğer erkeklere ve kadınlara yönelik bir güç olarak rızaya dayalı bir şekilde kurulmaktadır. Giyim markaları da kitle iletişimi üzerine yükselirken, söylemleri ile hegomonik erkeklığı bir tanıtım olarak sunmaktadır. Connell çok az sayıda erkeğin hegomonik erkek olduğunu, ancak çoğu erkeğin eylemsel pratikleri ile hegemonyaya karşı işbirlikçi olduğunu düşünmektedir. Çok az erkek bir Bogart ya da bir Stallone’dur; büyük çoğunluk ise bu imajların ayakta tutulması için işbirliği yapmaktadır (Connell, 1987). Markalar “stil sahibi erkekler”, “karizmatik giyim tarzına sahip erkekler”, “kendi stilini yaratmak isteyen erkekler” gibi söylemler ile hem hegemonya için bir ideal sunmakta hem de kendilerini talep eden erkekleri hegemonya için işbirliğine çağırmaktadır.

Kadınların eril erkeklik değerlerini onaylamaları hegomonik erkeklik değerlerinin onaylanması için gereklidir (Connell, 2002). Böylece Connell’in deyimi ile yalnızca heteroseksül ya da egemen erkeklerin diğer erkekler üzerinde ve özellikle kadınlar üzerinde gerçekleşen tahakküm ile elde edilen “hegomonik erkeklik” güçlenmiş olmaktadır. Connell’in (1995) hegomonik erkeklik tanımına göre kendine göre tarz sahibi kategorisinde yer alan markalar aktif çalışan, stil sahibi, karizmatik erkek söylemi ile tam da hegomonik erkeklığı onaylamakta, pekiştirmekte, söylemsel olarak inşa etmektedir.

‘Kendine göre tarz sahibi’ kategorisinde yer alan markaların şıklığından ödün vermeyen erkek ifadesi erkek egemenliğini destekleyen bir söylemdir. “Yeni deneyimlere açık erkek” ifadesinde ise hegomonik erkeklığı üreten kamusal faaliyet alanlarında meşru bir zemin ortaya konulmuştur. Yeni deneyimlere açık egemen erkek, markanın imajı olan bir statü elde etmekte, hem diğer erkeklerin hem kadınların gözünde yeni deneyimlere açık, kendi değerlerinin farkında olan bir imaj ile tanınır ve bilinir olmaktadır.

Jeff Hearn, hegomonik erkeklikten değil erkek hegemonyasının var olduğuna vurgu yapmaktadır. Erkek hegemonyasının da heteroseksüel, Batılı, orta sınıf, orta yaşlı gibi

özelliklerin yanında “bedensel olarak aktif” olan erkeklerle ilgili olduğunu belirtmektedir. Bunların yanında risk almaktan kaçınmama, atak olmaktan çekinmeme, fiziksel sertlik ve dayanıklılık gibi özelliklerden de söz etmektedir (Hearn, 2004). Bu bağlamda ‘kendine göre tarz sahibi’ kategorisinde markaların söylemlerine yönelik örnekler arasında yer alan “kendi değerinin farkında olan” söylemi ile hegomonik erkeklik açıklaması arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

‘Konfor ve rahatlık düşkünü’ kategorisinde yer alan markalar “hareket alanını kısıtlamayan”, “dinamik ve özgür ruhlu” “yenilikçi ve dinamik tarzı ile spor giyinmeyi seven genç erkekler” gibi söylemlere sahiptir. Erkek egemenliği ve üstünlüğü erkeklerin bedenleriyle olan ilişkisinde yani bedenin jest, duruş, mekânla ilişkisi, aktif hareket biçimleri fiziksel ilişkilenebilir tarzları oluşturur. Erkek bedeni, sonsuz bedensel edimleri ile evrende yer kaplayan aktif bir beden olarak eylem ve etki sınırlarının farkındadır ve bu açıdan bir serbestlik içermektedir (Sancar, 2014). Spor giyinme ile sağlanan bedensel rahatlık ve bacakları açıp yayarak oturmanın verdiği serbestlik ile erkek, hegemonyasını sürdürmektedir. Ayrıca ‘konfor ve rahatlık düşkünü’ kategorisindeki söylemler fiziksel açıdan güçlü hegomonik erkeği ön plana çıkarmaktadır. Çünkü Connell’e göre madun erkeklik fiziksel açıdan zayıflık simgeler. Ona göre okul döneminde akran zorbalığına uğrayan erkekler, spor dalı olarak erkeklere hitap eden ama o spor dalında başarı ortaya koyamayan okul dönemi erkek çocukları, herkesin içerisinde ağlayan erkekler bu grupta yer alır (Connell, 2005). ‘Konfor ve rahatlık düşkünü’ kategorisinde yer alan markalar ise erkeklik söylemi ile tam aksine fiziksel açıdan güçlü, sağlıklı, dinamik ve genç erkekleri ifade ederek hegomonik erkeklik söylemi ortaya koymaktadır.

‘Konfor ve rahatlık düşkünü’ kategorisinde yer alan M7; “25-45 yaş aralığında moda ve trendlere önem veren, günün her anına uyabilecek parçaları tercih eden maceracı, neşeli aynı zamanda sofistike ve tutkulu erkekler” söylemini ortaya koymaktadır. Hatta marka kendi adı ile “M7 erkeği” gibi bir imaj oluşturmaktadır. Bu erkek 25-45 yaş aralığında yani genç, sağlıklı bir vücuda sahip zinde erkektir. Maceracı, neşeli ama aynı zamanda sofistike ve tutkuludur. Marka erkeklik söylemi ile kendi markasının erkeğini inşa etmektedir. Marka “hayatın her anında M7” mottosu ile hitap ettiği kitleye bir

yaşam felsefesi de empoze etmektedir. “Hareket alalım kısıtlamayan” söylemi ile de erkeğin bedensel rahatlığı, herhangi bir kalıba sığmaması, özgür ve bağımsız olmasına vurgu yaparak hegomonik erkeklığe katkı sağlamaktadır. Marka hitap ettiği erkekleri de hegomonik erkeklığe yönelik işbirliğine davet etmektedir.

‘Şehirli imajı temsili’ kategorisinde yer alan “çağdaş erkek” söylemi ile çağdaş insan bedeni vurgulamaktadır. ‘Şehirli imajı temsili’ kategorisinde yer alan “Kentli profesyoneller” söylemi ise orta sınıfa mensup, yönetici ya da iş adamı olan ve bu yönüyle akıllı temsil eden, masa başı bir işte çalışan, bilgisayar ve en son teknolojik ürünleri kullanan erkekleri çağrıştırmaktadır. Connell (2019) sinema oyuncularını ve esasında hayali olan film karakterlerinin de emsal erkeklikler olabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla giyim markaları da “çağdaş erkek”, “kentli profesyoneller olarak erkekler” gibi söylemlerle kurumsal olarak (bireysel değilse de ortaklaşa bir şekilde) hegemonyayı inşa etmektedirler. Ayrıca “kentli profesyoneller” söylemi “kırsal” alanı dışarıda bırakması bakımında Messerschmidt’in (2019) hegomonik erkeklığın kendi gibi olmayanları dışarıda bırakması sorunsalını akla getirmektedir. Üst sınıfa mensup erkekler işçi sınıfı erkeklerden, beyaz erkek ırksal azınlık durumundaki erkeklerden daha güçlüdür ve daha fazla güç kullanır. Toplumda genel olarak kabul gören kentli çağdaş erkek kalıplarının dışında kalan kırsal geleneksel erkek, çağdaş erkekten farklılaştığı noktada tanımlanmakta ve marjinalleştirilmektedir (Connell, 2019). Markaların bu söylemleri ile erkeklikler arasında var olan eşitsiz ilişkilere kapı araladığı söylenebilir.

Markaların “çağdaş erkek” söylemi Richard Howson’a göre (2006, 2009) çağdaş hegomonik erkekle ilişkisi bağlamında heteroseksüellik, aile reisliği ve saldırganlık olmak üzere üç prensibe dayalıdır. Ona göre tarihsel ve durumsal tezahürlere göre kurulan hegomonik prensipler; tarihsel ve belli bir zamana ait olması bakımından değişebilir bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamda markaların “çağdaş erkek”, “metropol erkeği” gibi söylemleri Türkiye’nin kentleşme süreçleri ve gelenekselden moderne evrilişi kapsamında değerlendirilebilir. Modernleşme sürecinde Türkiye sosyal hayatın pek çok alanında olduğu gibi giyim alanında da modernleşmiştir. Giyim alanında

yaşanan modernleşme olgusu, markaların erkekliklerle ilgili söylemlerine de yansımıştır.

‘Şehirli imajı temsili’ kategorisinde “modernleşme sürecine büyük katkı sağlayan bir marka” söylemlerine sahip M3, kurulduğu yıllar itibariyle modernleşme sürecine giyim alanında büyük katkı yaptığını belirtmektedir. Bu durum modernliğin getirmiş olduğu yeni tüketim kültürü ve alışkanlıkları ile ilişkilendirilebilir. Erkek giyimi Türkiye’nin modernleşmesinde somut bir göstergedir. Erken Cumhuriyet döneminde moda, eğlence, giyim-kuşam, dans, müzik, balo vb. üzerinden modernlik somutlaşmıştır (Sancar, 2020b). Marka da bu bağlamda giyim kuşam alanında modernleşmeye büyük katkı sağladığını düşünerek eril iktidar söylemine katılmaktadır.

‘Şehirli imajı temsili’ kategorisinde yer alan M10 “metropol erkeğinin özgürlük anlayışını temsil eden marka” söylemi ile ön plana çıkmaktadır. Modern erkeklik değerleri, şehir ve metropol yaşamı ile ilişkilidir. Endüstriyel kapitalizm çağında modern erkeklik değerleri şehir yaşamı, metropol, AVM, plaza gibi mekanlarda ön plandadır, tüm bunlar da çalışma yaşamında anlam kazanmaktadır. “Metropol erkeğinin özgürlük arayışına seslenen” giyim markası, bir hegomonik erkeklik söylemi olarak özgür, herhangi bir bağı olmayan, saldırgan, ısrarcı erkek temsilini desteklemektedir. M10’un ‘başarı temsili’ kategorisinde yer alan diğer bir söylemi olarak “babadan oğula geçen vazgeçilmez kalitede bir marka” ifadesi ile de eril bir dil ortaya konulmaktadır. Bu ifade ataerkilliği dolayısıyla da hegomonik erkekliği destekleyen bir özelliğe sahiptir.

‘Başarı temsili’ kategorisinde yer alan “akılcı”, “başarılı ve mükemmeliyet timsali” söylemleri kamusal alanı ve ailesinin geçimini sağlayan hegomonik erkekliği temsil etmektedir. Akılcı ve başarılı olmak aynı zamanda güçlü olmak da demektir. ‘Akılcı ve başarılı erkek’ iyi giyinerek diğer erkekler arasında bir adım öne geçmektedir. Bedenin iyi giyinme ile şekillenmesi Bourdieu’nun söylemi ile hegomonik erkekliğe ulaşma çabasının bir oyun alanına dönüşebilirliğine işaret etmektedir. Oyun alanında oyunu kazanmak bireyin sermayesine bağlıdır (Bourdieu, 1990) ve bu süreçte iyi giyinmek

Bourdieu'nun kavramları ile ifade edecek olursak, bir sembolik sermayeye dönüşerek "akılcı ve başarılı" olmaya tekabül etmekte, bu şekilde de erkek, egemen erkek konumuna erişebilmektedir.

Giyim markalarında farklı erkeklikler temasına yönelik kategori olarak 'etnografik referanslı' ve 'çok kültürlülüğü kucaklayan' temalarında yer alan M12 "teknolojik ve geleneksel olana karşı yapılan bir araştırma", etnografik referansları ve çok kültürlülüğü kucaklayarak çağdaş kentsel görünüm", "sanat ve müzik hayranı erkekler" söylemlere sahiptir. Markanın söylemlerinde teknolojik ve geleneksel olanın yan yana vurgulanması ve ayrıca "çok kültürlülüğü kucaklayan çağdaş kentsel görünüm" söylemi farklı erkekliklere kapı aralamaktadır. Connell sınıf ve etnisite olarak egemen olanın dışında kalan farklı erkekliklerin marjinal erkekliği temsil ettiğini düşünmektedir (Connell, 2005). Bu açıdan çok kültürlülüğü kucaklayan bir markanın farklı erkekliklere vurgu yaptığı söylenebilir.

SONUÇ

Türkiye'de bazı erkek giyim markalarının erkekliğe yönelik söylemlerini içerik analizi yöntemiyle inceleyen bu çalışmada, 15 erkek giyim markası araştırmanın örneğine dâhil edilmiştir. Araştırmanın örnekleme belirlenirken bilgi zengini durumların tespiti amacıyla olasılığa dayanmayan örneklem türü seçilmiştir. Erkeklik söylemi bağlamında bilgi zengini durumların olduğu markalar belirlenmiş ve markaların hegomonik erkekliğe yönelik söylemlerle ön plana çıktıkları tespit edilmiştir. Bu açıdan markalar; erkekliği toplumda pratik edildiği şekli ve medyada temsil ve inşa edildiği biçimleriyle "başarılı, ne istediğini bilen, güçlü, özgür, bağımsız" olarak tasvir etmekte, bu bağlamda madun erkekliği, işbirlikçi erkekliği ve marjinal erkekliği göz ardı ederek bu üç erkeklik türünü görünmez kılmaktadır.

Araştırmada 'hegomonik erkeklik' ve 'farklı erkeklikler' olmak üzere iki tema belirlenmiş olup, 'hegomonik erkeklik' teması 4 kategoriye, 'farklı erkeklikler' teması ise 2 kategoriye ayrılmıştır. 'Hegomonik erkeklik' temasının kategoriler 'tarz sahibi' (11 marka), 'konfor ve rahatlık düşkünü' (5 marka), 'şehirli imajı temsili' (5 marka) ve

‘başarı temsili’ (4 marka) olmak üzere sıralanmıştır. Farklı erkeklikler temasına ait kategoriler ise ‘etnografik referanslı’ ve ‘çok kültürlülüğü kucaklayan’ şeklinde ifade edilmiştir. Markaların erkeklik söylemlerinde en fazla marka ‘tarz sahibi’ kategorisinde yer almıştır. Sırasıyla bu kategoriyi konfor ve rahatlık düşkünü, şehirli imajı temsili ve başarı temsili kategorileri takip etmektedir.

İş yaşamında iktidarı elinde tutan erkek grubu ‘tarz sahibi’ erkek kategorisi ile erkek kesiminin onayı ve iş birliğini almakta, bu durumdan beslenerek hegomonik bir kazanıma ulaşmaktadır. Stil sahibi olmak; erkeklerin kendi aralarında özellikle alt sınıf erkeklere karşı simgesel bir şiddet unsuru olarak ifade edilmektedir. Şiddet, toplumsal cinsiyet ile ilgili olarak bireyin yaşı, medeni hali, engellilik durumu, eğitimi, cinsel yönelimi, ırkı, etnisitesi, inancı, sınıfı, yoksulluk gibi çeşitli toplumsal ve kişisel özellikleri ile birlikte, bütünsel ve ilişkisel bir şekilde ele alınması gereken bir olgudur (Yetiş, 2020: 190). Bu bağlamda iyi giyinmek ya da giyinmemek durumu Bourdieu’cu bağlamda erkeğin ekonomik durumu ile de bağlantılı olarak bir sembolik şiddet unsuruna dönüşebilmekte, erkek hegemonyasının önemli bir göstergesi olabilmektedir.

Yine markalar arasında bir diğer yaygın söylem olan “kentli ve çağdaş” erkek söylemi çağdaş insan bedenini vurgulamaktadır. Böylece orta sınıfa mensup, yönetici ya da iş adamı olan ve bu yönüyle akıllı temsil eden, masa başı bir işte çalışan, bilgisayar ve en son teknolojik ürünleri kullanan erkeklerin hegemonyasına vurgu yapılmaktadır. Modern erkeklik değerleri, şehir ve metropol yaşamı ile ilişkilendirilmiştir. Markaların bu söylemi ile alt gelir sınıfını temsil eden erkeklere ya da farklı erkekliklere kapı aralamadığı, hegomonik erkekliği pekiştirdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca ‘şehirli imajı temsili’ kategorisi altında yer alan markalar toplumda genel olarak kabul gören kentli çağdaş erkek kalıplarının dışında kalan kırsal geleneksel erkekleri marjinalleştirmektedir (Connell, 2019).

‘Şehirli imajı temsili’ kategorisinde yer alan markalar “kentli profesyonel olarak erkekler”, “modernleşme sürecine katkı yapan metropol erkeği” ve “modern erkek” gibi söylemlerle toplumsal cinsiyet pratiklerinden erkeğin kamusal alanda temsilini yeniden

üreten, destekleyen bir söylem ortaya koymaktadır. Eril beden “yüz yüze gelmek” ya da “yüzüne bakmak” gibi tek bir kelimedede ve doğruluğu, dürüstlüğü ifade eden dik bir duruşta özetlenmektedir. Kadın bedeni eğilmede, ufalmada ve boyun eğmede kendini göstermektedir. Bu bağlamda kadın bedeni eril düzene itaat ile ilişkilendirilirken, erkeğin bedeni doğruluğu ve dürüstlüğü ifade eden dik duruş ile ilişkilendirilmektedir (Bourdieu, 1990). Bu kapsamda markaların kentli profesyonel, modern ve metropol erkeği söylemleri dik duruşla ilişkilendirilmiş, markaların erkek giyim markaları olması ile de bağlantılı olarak erkeğin kamusal alanda görünür olması ve dik bir duruş sergilemesi ile güçlü bir bağlantı bulunmuştur.

Markalar arasında hegomonik erkeklik dışında farklı erkekliklere söylemleri ile kapı aralayan M12 markası “etnografik referanslı” ve “çok kültürlülüğü kucaklayan” bir marka olarak farklı kültürlere, sınıflara ve dolayısıyla farklı erkeklik habitusuna (yakınlığına) sahip erkeklere vurgu yapmaktadır. Ayrıca söz konusu farklı erkeklik temsiline; Connell’in erkeklikler ile ilgili kuramında ataerkil pay tartışmasında bu paydan hegomonik erkeklige göre daha az pay alan marjinal erkeklik temsili ile ilişkisi yadsınamaz. Connell (1998) söz konusu marjinal erkeklerin ya da madun ve işbirlikçi erkeklerin de isterlerse kendilerine düşen ataerkil payı alabileceklerini belirtmektedir.

Markalar söylemlerinde ulaşılması ideal olan ve pek az erkeğin elde edebileceği hegomonik erkeklik idealini pekiştirmekte, desteklemekte, yeniden inşa etmektedir. Markalardan M12 dışında diğer erkek giyim markalarının evrensel ve değişmez bir erkeklik fikrine vurgu yaptığı, M12’nin ise erkek egemenliğine karşı farklı konumlanışlara sahip farklı erkekliklerin varlığına imkân tanıdığı görülmüştür.

Markaların hegomonik söylemleri, erkeklerin rol model aldıkları temsili figürler olarak işlev görmektedirler. Bu bağlamda M7 “maceracı, neşeli aynı zamanda sofistike ve tutkulu erkekler” söylemi ile bir rol model ortaya koymaktadır. Markanın kendi adı ile “M7 erkeği” sloganı bir göstergeye, temsili bir figüre dönüşmektedir.

Tek tipleştirilen hegomonik erkekler, sivil yaşamda ‘iş adamı’ erkekliğini giyimi ile bütünleştirmektedir. Her zaman zekâ, kendine güvenme ile bir arada olan ve başarıyı

simgelediği varsayılan siyah takım elbise (Harvey, 2012), beyaz yakalı iş dünyasının belirgin bir bedensel kodu olarak (Şahin, 2018) ortaya çıkmaktadır. Erkek giyim markaları da söylemleri ile iş adamı erkek kimliğini ön plana çıkartmaktadır.

Genel olarak markaların söylemlerinde hegomonik erkekliği destekledikleri, hitap ettiği kitlede hegomonik erkeklik imgesini uyandırarak erkekliğin inşasına söylemsel olarak katıldıkları, markaların söylemleri ile hitap ettikleri erkekleri hegomonik erkekliğe yönelik iş birliğine çağırdıkları ve bazı markaların da “eril bir dil” kullandıkları sonucuna varılmıştır. Markalarının erkeklik söylemlerinin sonucu hegomonik erkeklik inşa edilmemiştir ancak var olan hegomonik toplumsal düzen erkek giyim markalarının erkeklik söylemlerini belirlemiştir. Markaların hegomonik söylemleri, var olan hegomonik toplumsal düzenin devamını sağlamak üzere reklamlar, haberler, diziler ve sinema filmleri gibi bir işlev görmektedir.

KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma; yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Bauman, Z. (1997). *Modernite ve holocaust*, (S. Sertabiboğlu, Çev.), İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Berg, L. B. ve Lune, H. (2017). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Z. E. Özcan, Çev.). Konya: Eğitim.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25.
- Bourdieu, P. (1990). *Masculine domination*, (B. Yılmaz, Çev.). (5. Basım.). 2019, İstanbul: Bağlam.
- Cengiz, K, Tol, U. ve Küçükural, Ö. (2004). Hegomonik erkekliğin peşinden. *Toplum ve Bilim*, 101, Güz, 50-70.

- Crane, D. (2000). *Moda ve gündemleri: giyimde sınıf ve toplumsal cinsiyet*. (Ö. Çelik, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Cochran, W.G. (2007). *Sampling techniques*. New York: John Wiley & Sons.
- Connell, R.W. (1987). *Gender and power: society, the person and sexual politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (1998). Cashing out the patriarchal dividends: An interview with R. W. Connell, by L. Ouzgane ve D. Coleman, *Jouvert: A Journal of Postcolonial Studies*, 2(1).
- Connell, R. W. (2002). On hegemonic masculinity and violence: Response to Jefferson and Hall, *Theoretical Criminology*, 6(1), 89-99.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*, Second Edition, California: University of California Press.
- Connell, R.W. (2019). *Erkeklikler*. (N. Konukçu, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Emirhan, K. (2015). Giyim alışkanlıklarında toplumsal cinsiyetsizliğe doğru. *I. Dil, Kültür ve Edebiyat Çalıştayı*, 98-114.
- Foucault, M. (1986). *Cinselliğin tarihi-1*. (H. Tufan, Çev.), İstanbul: Afa Yayınları.
- Foucault, M. (2000). *Özne ve iktidar*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giddens, A. (2020). *Sosyoloji*, (G. Altaylar, Çev.). (5. Basım.) İstanbul: Say.
- Goldberg, H. (2018). *Erkek olmanın tehlikeleri*. (S. Budak, Çev.). İstanbul: Totem.
- Harvey, J. (2012). *Siyah giyinen adamlar*. (E. Yücesoy, Çev.). İstanbul: Yapı kredi yayınları.

- Hearn, J. (2004). From hegemonic masculinity to the hegemony of men, *Feminist Theory*, 5(1), 49-72.
- Howson, R. (2006). *Challenging hegemonic masculinity*. New York: Routledge.
- Howson, R. (2009). Deconstructing hegemonic masculinity: contradiction, hegemony and dislocation. *Nordic Journal for Masculinity Studies* 4, 1, 6-25.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Laclau, E. ve Mouffe, C. (1992). *Hegemonya ve sosyalist strateji: Radikal demokrasi siyasetine doğru*. (A. Kardam ve D. Şahiner, Çev.). İstanbul: Birikim.
- Messerschmidt, J. W. (2019). *Hegomonik erkeklik: Formülasyon, yeniden formülasyon ve genişleme*. (Eleştirel Erkeklik İncelemeleri İnisyatifi, Çev). İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Yayınları.
- Oakley, A. (1980). *Sex, gender and society*. London: Temple Smith.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. USA: Sage.
- Pilcher, J. (2020) Cinsiyet ve cinsiyet eşitsizlikleri üzerine açıklamalar. Anthony Giddens(Der.), içinde *Sosyoloji* (109-119). (G. Altaylar, Çev.). İstanbul: Say.
- Sağır, A. (2017). Batı Karadeniz’de bir kültür unsuru olarak köçeklik, *Sosyoloji Dergisi*, 36, 171-203.
- Sancar, S. (2014). Erkeklik. Yıldız Ecevit ve Nadide Karnier(Der.), içinde *Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları* (168-193). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sancar, S. (2020a). *Erkeklik: İmkansız iktidar*. (5. Basım.). İstanbul: Metis.
- Sancar, S. (2020b) *Türk modernleşmesinin cinsiyeti*. (5. Baskı.). İstanbul: İletişim.

- Sıgın, A. ve Canatan, A. (2018). Connell’ın “erkeklikler” teorisinde işbirlikçi erkek, madun erkek ve marjinal erkek: hegomonik erkekliğin kavramsal hegemonyası. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(32), 163-175.
- Stone, P. J, Dunphy, D. C, Marshall, S. S, Ogilvie, D.M. (1966). *The general inquirer: a computer approach to content analysis*, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Şahin, (M). 2018. *Türkiye’de erkekliğin dönüşümü: eğitim, kültür, etkileşim*. Ankara: Siyasal yayınevi.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Uçan, G. (2014). Post-modern erkek(lik). H. Kuruoğlu ve B. Aydın(Der.), içinde *Toplumsal cinsiyet ve medya* (17-29). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Vandello, J. A, Bosson, J. K, Cohen, D, Burnaford, R. M. ve Weaver, J. R. (2008). Precarious manhood. *Journal of Personality & Social Psychology*, 95, 1325-1339.
- Vandello, J. A. ve Bosson, J. K. (2013). Manhood, womanhood, and the importance of context: A reply to comments. *Psychology of Men & Masculinity*, 14, 125-128.
- Vogt, W. P, Gardner, D. C. ve Haeffele, L. M. (2012). *When to use what research design*. New York: Guilford Press.
- Walby, S. (2021). *Patriyarka kuramı*. (H. Osmanağaoğlu, Çev.). (2. Basım). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Yetiş, E.Ö. (2020). Erkeklerle şiddeti konuşmak: Toplumsal cinsiyet temelli şiddeti anlama ve önlemede erkek katılımını psikososyal yaklaşımın sunduğu imkânlar üzerinden düşünmek. *Fe Dergi*, 12(2), 187-200.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkçe Öğretim Programlarında Hikâye Yazma Öğretimi¹

Musa ÇİFÇİ²

Mehmet SOYUÇOK³

Öz

Bu çalışmanın amacı, hikâye yazma öğretiminin Türkçe öğretim programlarındaki yerini belirleyerek program hazırlayıcılara ve konuyla ilgili olanlara bir bakış açısı sunmaktır. Çalışma doküman incelemesine dayalı olarak nitel modelde gerçekleştirilmiştir. Programlar, yapılan literatür taraması ve üç alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda araştırmacılar tarafından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Programların sadece yazma kısımları değil tamamı incelenmiş ve hikâye yazma öğretimini destekleyecek unsurlar hangi öğrenme alanında olursa olsun bulgulara dâhil edilmiştir. Yazmanın bütünü ile ilgili olan beceriler ise örneğin imlâ ve noktalama becerileri, bulgulara dâhil edilmemiştir. Bulgular tamamlandıktan sonra üç uzmanın görüşüne sunulmuş, onların onayı alındıktan sonra listeler kesinleştirilmiş ve tablolaştırılmıştır. Bulgular tamamlandıktan sonra üç uzmanın görüşüne sunulmuş, onların onayı alındıktan sonra listeler kesinleştirilmiş ve tablolaştırılmıştır. Araştırma sonucunda hikâye yazma öğretimi ile ilgili kazanım ifadelerinin programlarda farklı başlıklar altında yer aldığı ve sınıflar düzeyinde değişmediği, en çok unsura yer veren programın 1981, en az unsura yer veren programın ise 1924 programı olduğu, programların kazanım/unsur sayıları bakımından önemli değişiklikler gösterdiği ve programların hikâye yazma öğretimi konusunda zayıf olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda program hazırlayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, yazma, hikâye, kazanım.

Atf İçin / For Citation: Çifçi, M. ve Soyucok, M. (2021). Türkçe Öğretim Programlarında Hikâye Yazma Öğretimi. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 5, 309-332. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Derleme Makale / Review Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 15.04.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.06.2021

¹ Bu çalışma, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Musa Çifçi danışmanlığında Mehmet Soyucok tarafından hazırlanmakta olan "Görsel Destekli Etkinliklerin Hikâye Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi: Bir Eylem Araştırması" adlı doktora tezi kapsamında üretilmiştir.

² Prof. Dr.; Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Uşak, Türkiye

E-mail: musacifci@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3758-7170

³ Doktora Öğrencisi; Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü, Uşak, Türkiye

E-mail: mehmetsoyucok@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8388-2130

Story Writing Instruction in Turkish Teaching Programs

Abstract

The aim of this study is to determine the place of story writing teaching in Turkish teaching programs and to provide a perspective to program preparers and those who are related to the subject. The study was carried out in qualitative model based on document review. The programs were examined in detail by the researchers in line with the literature review and the opinions received from three field experts. Not only the writing parts of the programs, but all of them were examined and the elements that support story writing teaching were included in the findings, regardless of the learning area. Skills related to the whole of writing, not just story writing, such as spelling and punctuation skills, were not included in the findings. After the findings were completed, they were presented to the opinion of three experts again, after their approval, the lists were finalized and tabulated. As a result of the research, it was found that the outcome statements related to the teaching of story writing were included under different titles in the programs and did not change at the level of the classes, the program with the most elements was 1981, the program with the least elements was 1924, the programs showed significant changes in terms of the number of gains / elements and the programs showed significant changes. It was observed that it was weak in teaching story writing. In line with the findings and results obtained at the end of the study, suggestions for program preparers and researchers were included.

Keywords: Curriculum, writing, story, outcome.

GİRİŞ

Türkçenin eğitimi ve öğretimi temel dil becerilerine dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Türkçe eğitimindeki bu dört temel beceriden biri, yazma becerisidir. Yazma, insan zihnindekilerin belirli yazım kurallarına uygun olarak semboller aracılığıyla bir yüzeye aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Goldstein ve Carr, 1996, 1; Engin ve Uygun, 2011, 198; Güneş, 2016, 20; Walshe, 1987, 22). Yazarken geçmiş deneyimlerden, birikimlerden, zihinsel yeteneklerden ve sosyal çevreden hareketle bir kompozisyon oluşturma söz konusudur (Wittrock, 1983, 601).

Öğrenciler, yazma alanında başarılı olabilmek için geniş bir kelime servetine, özgüvene, başarmak için isteğe, gelişmiş bir düşünce dünyasına, bilgi ve tecrübe birikimine sahip olmalıdır (Deniz, 2003, 242). Bu alt becerileri kazandırmak için de yazma öğretiminin

nitelikli olması, dikkat çekici, motive edici ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Yazma sürecinde öğrencilerden beklenen, istenen seviyede nitelikli metinler üretebilmeleridir. Bunun için de öğrencilerin belirtilen becerilerin yanı sıra metin ve tür bilgisine, uygulama becerisine sahip olmaları gerekir.

Hikâye yaşanmış ya da yaşanabilecek olayların anlatıldığı kurgusal ve kısa metinler olarak tanımlanabilir. Hepsinin her hikâyede bulunması şart olmamakla birlikte, hikâye genellikle olay, kahramanlar, çevre, zaman, mesaj, plan ve anlatım kalıpları unsurlarını içerir (Cemiloğlu, 2015, 31; Ciravoğlu, 2000, 77; Gündüz ve Şimşek, 2011,93). Hikâyeler; olay hikâyesi ve durum hikâyesi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ana olay ve yan olayların şahıs, yer ve zaman unsurlarına yer verilerek anlatıldığı hikâyelere olay hikâyesi; bir olgu, kişi veya sosyal ortam etrafında şekillenen, belirgin bir olayın anlatılmadığı hikâyelere ise durum hikâyesi adı verilir (Çelik ve Gürel, 2017, 849; Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2006, 340). Hikâyenin türü ne olursa olsun gerçek veya hayalleri, düzenli ve etkili bir şekilde anlatması beklenir (Karatay, 1945, 1).

Derste inceleyebilmek için ideal uzunlukta olması ve anlatım özelliklerindeki zenginlik dolayısıyla her sınıf seviyesinde kullanılabilen hikâye (Cemiloğlu, 2015, 30) Türkçe öğretiminde önemli bir türdür. Hikâyeler dört temel becerideki kazanımların gerçekleştirilmesinde rol oynayabildikleri gibi, yazılı ifade becerisinin geliştirilmesinde de kullanıma elverişli materyallerdir. Eğitimde hikâyelerin kullanımıyla öğrencilere bilişsel ve duyuşsal birçok beceri kazandırılabilir (Akdağ, 2016, 158; Gündüz ve Şimşek, 2011, 93; Karadağ, 2016, 184).

Dersin hedeflerine ulaşılması için gerekli olan bütün düzenlemelerin ve eğitim öğretim faaliyetlerinin planlandığı kaynağa öğretim programı denir (Bozkurt, 1993, 49; Çiftçi ve Akça, 2019, 35; Güven ve Aydın, 2017, 89). Ders kapsamında benimsenecek yaklaşımlar, hedeflenen kazanımlar, genel ve özel amaçlar, ölçme değerlendirme uygulamaları, konulara ayrılacak zaman dilimleri vb. öğretim programı doğrultusunda ve ona uygun olarak şekillendirilir. Türkçe dersleri özelinde bakıldığında hangi

temel becerilerin nasıl öğretileceği; hangi okuma, yazma, dinleme, konuşma yöntem ve tekniklerine yer verileceği Türkçe öğretim programları ile belirlenir.

Literatürde hikâye yazma becerisi ve öğretimi ile ilgili birçok çalışma olduğu görülmektedir. Kızılkuş (2009) tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasında 1981 ve 2005 programlarına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki hikâye öğretimi karşılaştırılmış ve 2005 programına göre hazırlanan ders kitabı 1981 programına göre hazırlanandan daha başarılı bulunmuştur. Eğilmez ve Berber (2017) tarafından yapılan beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini inceleyen çalışmada öğrencilerin hikâye yazmada başarısız oldukları, hikâye yazma öğretimiyle ilgili etkinlikleri sıkıcı buldukları belirlenmiştir. Baki ve Feyzioğlu (2017) tarafından altıncı sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada dijital öyküleme etkinlikleri yapılan deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı şekilde başarılı olduğu görülmüştür. Garip'in (2018) Türkçe öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin yarım bırakılmış hikâyeyi tamamlama ve görsellerden hareketle yazma etkinliklerine gönüllü ve istekli şekilde katıldıkları tespit edilmiştir. Baki (2019) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürütülen çalışmada dijital hikâye kullanımının yaratıcı yazma becerisini geliştirdiği belirlenmiştir.

Literatürde Türkçe öğretim programlarındaki hikâye yazma öğretimi konusunu doğrudan ele alan bir çalışma bulunmadığı ve hikâye yazma öğretimi, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri için önemli olduğu için bu çalışmanın alandaki boşluğu doldurması ve bu yolla Türkçe eğitim öğretimine katkı sağlanması umulmaktadır. Çalışma bu yönüyle özgünlük taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma doküman incelemesine dayalı olarak nitel modelinde gerçekleştirilmiştir. “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalara nitel araştırma denir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Veri toplamak için doküman incelemesi yapılmıştır. “Araştırma

kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir” (Karataş, 2015: 72). Veriler toplanırken 1924, 1931, 1938, 1949, 1962 programlarına Temizyürek ve Balcı (2015) tarafından hazırlanan “Cumhuriyet Dönemi Türkçe Öğretim Programları” adlı kitaptan ulaşılmış, diğer programlar MEB’in genel ağ sayfalarından pdf formatında temin edilmiştir. Programlar, yapılan literatür incelemesi ve üç Türkçe eğitimi uzmanından alınan görüşler doğrultusunda araştırmacılar tarafından ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Programların sadece yazma kısımları değil, tamamı incelenmiş ve hikâye yazma öğretimini destekleyecek unsurlar hangi öğrenme alanında olursa olsun bulgulara dâhil edilmiştir. Genel yazma becerileri kapsamındaki beceriler ise örneğin imlâ ve noktalama becerileri, bulgulara dâhil edilmemiştir. Bulgular tamamlandıktan sonra tekrar üç uzmanın görüşüne sunulmuş, onların onayı alındıktan sonra listeler kesinleştirilmiş ve tablolaştırılmıştır. Ardından programlar birbiriyle karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bulgular yazılırken dönemsel özellikleri sebebiyle bugünden farklı yazılan “yazıyla yerine *yaziyle*, vermeyecek yerine *vermiyecek*” gibi ifadeler düzeltilmemiş, tabloya asıl metinde yazıldıkları gibi aktarılmıştır. Bu araştırmadaki çalışma dokümanlarını; 1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı, 1929 Orta Mektep Türkçe Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı, 1938 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 Ortaokul Türkçe Programı, 1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) oluşturmaktadır.

BULGULAR

1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı

Ortaokullar için Cumhuriyetin ilanı sonrasında hazırlanmış ilk programdır ve programda eğitim öğretimle ilgili konulara çok genel bir şekilde değinilmiştir. Programın yazma becerisiyle ilgili olan *Kitabet* bölümü ders olarak bütün sınıflarda haftada birer saat olarak planlanmıştır. *Kitabet* bölümünde herhangi bir metin türü

üzerinde durulmamış öğrencilerin seviyelerine, ilgilerine uygun, sınırlandırılmış görevler verilmesi ve konu seçiminin serbest olması istenmiştir. Programda hikâye yazma öğretimiyle ilgili herhangi bir unsur bulunmamaktadır. Programın bu kadar kısa ve dar kapsamlı olması acil program ihtiyacı ile açıklanabilir. Programın bu hâliyle öğretmenlere geniş bir hareket alanı bıraktığı görülmektedir; bu yüzden öğretmenlerin sınıf içerisinde nasıl uygulamalar yaptıkları kestirilememektedir. Herhangi bir metin türüne yer verilmemesi, hiçbir yöntem ve teknikten bahsedilmemesi, ölçme değerlendirme bölümü bulunmaması, seçimin tamamen öğretmene bırakılması uygulama birliğinin sağlanmasını ve disiplin alanını kapsayıcı öğretim yapılmasını zorlaştırmış olabilir.

1929 Ortamektep Türkçe Programı

Program 1924 programına göre daha ayrıntılı hazırlanmıştır. Programın yazma becerisi ile ilgili kısmı olan *Tahrir* bölümü ders olarak birinci sınıflarda haftada iki saat, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise birer saat olarak planlanmıştır. Program incelendiğinde hikâye yazma öğretimiyle ilgili aşağıdaki unsurların bulunduğu görülmektedir:

Tablo 1.

1929 Programında Yer Alan Unsurlar

Bulunduğu Kısım	Alt Başlık	Unsur
Ortamektepler Türkçe Derslerinin Başlıca Gayeleri	II. Talebeyi Yazı ile Meramını İfadeye Alıştırmak	E. (Talebe arasında edebî zevkı ve edebî ihtirası olanlar için) küçük bir hikâye yazmak ve bazı münasip hikâyeleri “Piyas” hâline çevirmek itiyadını vermek
Tahrir Mevzuları	Birinci Sınıf	A. Tatile, gezintilere ve talebenin mektep harici faaliyetlerine ait hadiseleri hikâyeye. (Muallim, talebeye yazacağı mevzuların arkadaşlarına alâka verecek surette anlatılmasını, alâka vermiyecek tafsilâtın sakınılmasını telkin edecektir.)
Tahrir Mevzuları	Birinci Sınıf	B. Muhtelif sahne ve eşyanın tasviri. (Talebenin kendi bildiği, fakat arkadaşlarının bilmediği şeylerin tasviri daha münasiptir.)
Tahrir Mevzuları	Birinci Sınıf	G. Muallim tarafından talebeye karşı yarıya kadar okunulan veya anlatılan bir hikâyenin ötesini uydurmak veya baştanbaşa okunan yahut anlatılan bir hikâyeye zeyil yazmak.

Tahrir Mevzuları	İkinci Sınıf	B. Hayalî seyahatler
Tahrir Mevzuları	İkinci Sınıf	H. Alâka verici muhtelif yerleri ziyaretten sonra gördüklerini anlattırmak.
Tahrir Mevzuları	Üçüncü Sınıf	B. Bu sınıfta talebeye tasvir ettirilecek mevzular seçilirken talebenin muhtelif duygularına hitap edecek mevzulara ehemmiyet verilmeli ve yazılan eserin kıymeti dinliyenlerin üzerinde yaptığı tesirin derecesile ölçülmelidir.
Tahrir Mevzuları	Üçüncü Sınıf	C. Kitapta görülen bir vak'anın bugün cereyan ediyormuş gibi bir gazeteye havadis olarak yazılması, bu havadise münasip bir serlevha konulması.
Kıraat	Edebî Kıraat Derslerinde Takip Edilecek Usul	7. Muallim kıraat derslerinde sırası geldikçe icat, tertip, vahdet, eda, hasbıhal, muhavere, tahkiye, tasvir, üslûp, vuzuh, münakkahiyet, ahenk, mümtaziyet bahisleri ve mektup, makale, hikâye, temaşa, tenkit gibi yazı neviler, hakkında talebeye izahat verecek ve bu izahatını talebeye okuttuğu parçalara istinat ettirecektir.

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere, programda yazma öğretimiyle ilgili dokuz unsura yer verilmiştir. Bu unsurlardan biri programın *ortamektepler Türkçe derslerinin başlıca gayeleri* kısmında, biri *kıraat* kısmında, yedisi ise *tahrir mevzuları* kısmında bulunmaktadır. “*Muallim kıraat derslerinde sırası geldikçe...*” diye başlayan maddesi *edebî kıraat* kısmında verilmesine rağmen hikâye yazma becerisini de destekleyici nitelikte olduğu için bulgulara dâhil edilmiştir. Önceki programda çok temel noktalara değinilirken bu programda bütün beceriler gibi yazma da daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Programda etkinliklerin gerçek hayatla bağlantılı olması gerektiği belirtilmiş ve yazmaya başlamadan önce, konu üzerinde sözlü tartışmanın faydalı olacağına değinilmiştir. Program öğretmene pek çok yazma konusunu içeren oldukça geniş bir uygulama sahası sunmaktadır. Hikâyelerin piyese çevrilmesi, bugün bile uygulamada gözlemleyemediğimiz yazma etkinliklerindedir. Gezi ve gözlemlerin yazılması, tasvir çalışmaları, hayallerin yazılması önemli ve etkili hikâye edici yazma etkinlikleridir. Yarım bir hikâyenin tamamlattırılması şeklindeki yazma çalışması, öğrencilerin kurgu ve düşünme gücünü geliştirmesi bakımından bugün de uygulanan önemli bir etkinliktir.

1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı

Program hikâye yazma öğretimi açısından 1929 programıyla bir farklılık taşımadığı için burada tekrar ele alınmamıştır.

1938 Ortaokul Türkçe Programı

Programdaki kazanım, açıklama ve hedefler 1929 programıyla aynı olduğu için program üzerinde tekrar durulmamıştır. Sadece *Kıraat* bölümünün adı *Okuma Dersleri; Ortamektepte Okunulacak Edebî Eserleri Seçerken Takip Edilmesi Lâzımgelen Esaslar* adlı alt bölümün adı *Ortaokullarda Okuma İçin Talebeye Tavsiye Edilecek Eserleri Seçerken Gözönünde Bulundurulması Lâzımgelen Esaslar* şeklinde değiştirilmiştir.

1949 Ortaokul Türkçe Programı

Programın önceki programlara göre daha detaylı hazırlandığı görülmektedir. Önceki programlarda *kitabî* ve *tahrir* kısımlarında müstakil olarak ele alınan yazma becerisi bu programda *söz ve yazı ile ifade* kısmında konuşmayla birlikte ele alınmıştır. Yazma becerisi ile ilgili asıl açıklamalar ise bu bölümün alt başlığı olan *yazı ile ifade* kısmındadır. Programda hikâye yazma öğretimiyle ilgili aşağıdaki unsurların bulunduğu görülmektedir:

Tablo 2.

1949 Programında Yer Alan Unsurlar

Bulunduğu Kısım	Alt Başlık	Unsur
Okuma	-	Öğretmenler metinler yoluyla “buluş, sıralama, anlatım, deyim, terim, üslûp ve üslûbun genel nitelikleri, edebî sanatlardan benzetme, şahıslandırma, mübalâğa, nazım, nesir, atasözü ve vecize, hikâye ve roman, masal, tasvir, makale, fıkra ve sohbet, tiyatro, konuşma, mektup ve çeşitleri, nutuk ve konferans, tenkid, tartışma, hâtırâ, seyahat yazıları, destan, biyografi, bibliyografi, ansiklopedi” konuları üzerinde durmalı, bu bilgileri basitten başlayıp sınıf seviyesiyle yükselterek fırsat düşükçe tekrar etmelidir.
Söz ve Yazıyla İfade	Yazıyla İfade	(Öğrencilerin meramlarını düzgün bir şekilde ifade etmeleri için kazanılması gereken

			alışkanlıklar:) E. Küçük bir hikâye yazmak.
Söz ve Yazıyla İfade	Yazıyla (Plan)	İfade	1. Devimsel-Harekî Plân: (Bu çeşit plânda esas olan olayların akışındaki hareketlerin bir sıra içinde düzenlenmesi ve plânın bölümlerinin buna göre tesbit edilmesidir. Bu plânla hikâye etme, anlatma ve seyahat yazıları, zamana bağlı olayların sıralanışları kolaylaştırılır.)
Söz ve Yazıyla İfade	Yazıyla (Konu)	İfade	Bundan başka, bir sanat eseri karşısında duygularını yazmak; bir rüya, bir tiyatro, film veya bir radyo skeci konularından bir hikâye veya küçük bir piyes çıkarmak gibi yazma çalışmaları da uygulanabilir.
Söz ve Yazıyla İfade	Yazıyla (Konu-1. Sınıf)	İfade	(Doğrudan doğruya gözlemler elde edilen konular:) B. Yaşanılan çevrenin özelliklerini anlatmak. (Oturlan evi, sokağı, mahalleyi, kasabayı, şehri, taşıt araçlarını... ve bunların özelliklerini tanıtmak.)
Söz ve Yazıyla İfade	Yazıyla (Konu-2. Sınıf)	İfade	(Doğrudan doğruya gözlemler elde edilen konular:) B. Oturlan yeri, sokağı, mahalleyi, şehri, taşıt araçlarını, medenî hayat hareketlerini tanıtmak. (Seviyeye uygun başarı aranır.)
Söz ve Yazıyla İfade	Yazıyla (Konu-2. Sınıf)	İfade	(Doğrudan doğruya gözlemler elde edilen konular:) C. İnsan, hayvan, eşya, tabiat tasvirlerinde seviyeye uygun ayrıntılara girebilmek.
Söz ve Yazıyla İfade	Yazıyla (Konu-2. Sınıf)	İfade	(İç gözleme “düşünme yoluyla” elde edilen konular:) B. Hayatta veya kitapta rastlanan karakterlerin tasviri.
Söz ve Yazıyla İfade	Yazıyla (Konu-2. Sınıf)	İfade	(İç gözleme “düşünme yoluyla” elde edilen konular:) C. Yaşanmış bir olayın hikâye, piyes veya konferans halinde anlatılması.
Söz ve Yazıyla İfade	Yazıyla (Konu-3. Sınıf)	İfade	(Doğrudan doğruya gözlemler elde edilen konular:) A. İlk defa görülen bir köy, kasaba, şehir... v.b. tasviri.
Söz ve Yazıyla İfade	Yazıyla (Konu-3. Sınıf)	İfade	(Doğrudan doğruya gözlemler elde edilen konular:) B. Toplu veya tek başına gezintilerde görülen yerlerin, olayların tasviri.
Söz ve Yazıyla İfade	Yazıyla (Konu-3. Sınıf)	İfade	(Doğrudan doğruya gözlemler elde edilen konular:) G. Hayvanlarla cansız varlıklar arasında hayalî olaylar tasarlıyarak şahıslandırmak, bu nitelikte hikâye veya küçük piyesler yazmak.
Söz ve Yazıyla İfade	Yazıyla	İfade	(Doğrudan doğruya gözlemler elde edilen

Yaziyle İfade	(Konu-3. Sınıf)	konular: H. Herhangi bir konuyu istenilen bir yazı türü içinde ifade edebilmek. (Bir hikâyeyi piyes, bir piyesi hikâye haline getirmek: bir makaleyi, fikirleri türlü şahıslara taksim ederek, konuşma haline sokmak; bir söylevi özetlemek... v.b.)
Söz ve Yaziyle İfade	Yaziyle İfade (Konu-3. Sınıf)	(Doğrudan doğruya gözleme elde edilen konular): R. Gülünç olayları küçük bir piyes veya hikâye halinde tesbit etmek.

Tablo 2’de görüldüğü üzere 1949 programında hikâye yazma öğretimiyle ilişkili on dört unsur bulunmaktadır. Bu unsurların on üçüne *söz ve yaziyle ifade* kısmında, birine ise *okuma* kısmında yer verilmiştir. İlgili unsur sayısının önceki programlardan fazla olduğu ve bu unsurların ayrıntılı olarak ele alındığı görülmektedir. Programın yazma becerisine ve hikâye yazma öğretimine yer verme bakımından kendinden önceki programlardan daha nitelikli olduğu anlaşılmaktadır. Bu programda da dersin farklı bölümler hâlinde ele alınmasına rağmen aslında bir bütün olduğu üzerinde durulmuştur. Programın en dikkat çeken yönü ise kendinden öncekilerden farklı olarak yazmanın teknik kısımlarını da ele almasıdır. Programda yazarken nasıl ve ne tür plan yapılacağı gösterilmiş, öğrencilerin yazılarını kendilerinin planlamaları gerektiğine ve ödevlerde sayfa, satır, paragraf uzunluğu belirlemenin yanlışlığına dikkat çekilmiştir. Programın diğer bir olumlu özelliği de öğrenciye nasıl geribildirim verileceği ve yazma ürünlerinin nasıl düzeltileceği konusu üzerinde ayrıntılı şekilde durulmuş olmasıdır. Hikâye ve piyes gibi kurgusal metinlerin yazılmasının önemi 1929 programında olduğu gibi burada da vurgulanmıştır. Yapılması istenen tasvirler, kullanılması istenen teşhis ve intak sanatları hikâye edici yazmada önem taşıyan unsurlardır. Hikâye yazma ile ilgili yer verilen unsurların sadece gözleme dayalı olması yaratıcılığı sınırlandırabileceği için olumsuz bir yön olarak değerlendirilebilir.

1962 Ortaokul Türkçe Programı

Program hikâye yazma öğretimi açısından 1949 programıyla bir farklılık taşımadığı için burada tekrar ele alınmamıştır.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı

Program (MEB, 2002) kendinden önceki bütün programlardan daha ayrıntılı olarak hazırlanmıştır. Program, *anlama* ve *anlatım* olmak üzere temel becerileri önce ikiye ayırmış, sonrasında da anlamayı *okuma tekniği* ve *dinleme tekniği* olarak; anlatımı da *sözlü olarak* ve *yazılı olarak* şeklinde ikiye ayırmıştır. Programda hikâye yazma becerisi ile ilgili olarak aşağıdaki unsurların bulunduğu belirlenmiştir:

Tablo 3.

1981 Programında Yer Alan Unsurlar

Bulunduğu Kısım	Alt Başlık	Unsur
Anlatım Özel Amaçlar (VI- VIII. Sınıflar)	-	7. Gördükleri, bildikleri bir yeri, bir olayı, bir canlıyı, bir kimseyi vb. anlatabilme tanıtabilme, bunlar hakkında duygu ve düşünceleri açıklayabilme.
Anlatım Özel Amaçlar (VI- VIII. Sınıflar)	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar 6. Sınıf B. Yazılı Olarak	4. Yakın çevreyi, bilinen bir köy, kasaba, kent vb.ni kısaca anlatabilmek.
Anlatım Özel Amaçlar (VI- VIII. Sınıflar)	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar 6. Sınıf B. Yazılı Olarak	5. Bayram, tören, şölen, şenlik gibi hareketli bir olayı, yerini ve orada olanları kısaca anlatabilmek.
Anlatım Özel Amaçlar (VI- VIII. Sınıflar)	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar 6. Sınıf B. Yazılı Olarak	12. Çevresinin doğal, toplumsal ve ekonomik olaylarını anlatabilmek.
Anlatım Özel Amaçlar (VI- VIII. Sınıflar)	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar 6. Sınıf B. Yazılı Olarak	14. Uygun bir parçayı kişilerin özelliklerine göre karşılıklı konuşmalara dönüştürebilmek
Anlatım Özel Amaçlar (VI- VIII. Sınıflar)	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar 6. Sınıf B. Yazılı Olarak	15. Yeteneği varsa öykü, şiir yazma gibi sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirmek.
Anlatım Özel Amaçlar (VI- VIII. Sınıflar)	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar 7. Sınıf B. Yazılı Olarak	5. Yakın çevreyi, görülen, bilinen bir köy, kasaba, kenti vb. anlatabilmek.

Anlatım Özel Amaçlar (VI- VIII. Sınıflar)	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar 7. Sınıf B. Yazılı Olarak	6. Bayram, töre, şölen gibi hareketli bir olayı, yeri ve orada görülenleri 4-5 paragrafla anlatabilmek.
Anlatım Özel Amaçlar (VI- VIII. Sınıflar)	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar 7. Sınıf B. Yazılı Olarak	9. Bilinen bir kimsenin, örnek bir kişinin fiziksel ve karakter portrelerini çizebilmek; bir ağacı, bir hayvanı, bir yapıyı vb. tanıtabilmek, anlatabilmek.
Anlatım Özel Amaçlar (VI- VIII. Sınıflar)	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar 7. Sınıf B. Yazılı Olarak	11. Bir gezide görülenleri ve edinilen izlenimleri anlatabilmek.
Anlatım Özel Amaçlar (VI- VIII. Sınıflar)	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar 7. Sınıf B. Yazılı Olarak	15. Uygun bir parçayı kişilerin özelliklerine göre karşılıklı konuşmalara dönüştürebilmek
Anlatım Özel Amaçlar (VI- VIII. Sınıflar)	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar 7. Sınıf B. Yazılı Olarak	17. Yeteneği varsa öykü, şiir yazma gibi sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirmek.
Anlatım Özel Amaçlar (VI- VIII. Sınıflar)	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar 8. Sınıf B. Yazılı Olarak	4. Yazılarını uygun bir plâna göre yazabilmek.
Anlatım Özel Amaçlar (VI- VIII. Sınıflar)	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar 8. Sınıf B. Yazılı Olarak	7. Bilinen bir kimsenin, örnek bir kişinin fiziksel ve karakter portrelerini çizebilmek; bir ağacı, bir hayvanı, bir yapıyı vb. tanıtabilmek, anlatabilmek.
Anlatım Özel Amaçlar (VI- VIII. Sınıflar)	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar 8. Sınıf B. Yazılı Olarak	16. Yeteneği varsa öykü, şiir yazma gibi sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirmek.

Tablo 3 incelendiğinde 1981 programında hikâye yazma ile ilgili on beş unsur bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu unsurlardan bazıları genel yazma becerisini de destekleyicidir. Örneğin “*Yakın çevreyi, bilinen bir köy, kasaba, kent vb.ni kısaca anlatabilmek.*” kazanımı genel yazma becerisini desteklemesine rağmen hikâye

yazarken de kullanılan bir beceri olduğundan bulgulara dâhil edilmiştir. Ayrıca farklı sınıflarda tekrar edilen kazanımlar, becerideki zaman içinde ustalaşmaya atıfta bulunabileceği için bulgulara ayrı ayrı dâhil edilmiştir. Bu unsurların tamamı programın *anlatım* kısmında ve *yazılı olarak* başlığı altında yer almaktadır. Hikâye yazma ile ilgili en çok unsur bu programda bulunmaktadır ancak programda yer verilen unsurlar bakımından hemen hemen 1949 programı tekrarlanmış, sadece ifadeler uzatılıp değiştirilmiş gibi görünmektedir. Yazma tekniği açısından bakıldığında 1949 programına göre daha zayıf bir programdır. Programdaki hikâye yazma öğretimi unsurları öğrencileri hayal gücünü kullanmaya yöneltmemektedir. 1929 ve 1949 programlarında olduğu gibi bu programda da tasvirici anlatım üzerinde durulmuştur. Diyalog cümlelerinin üzerinde durulması, hikâye yazma öğretimi için önemli bir uygulamadır. Program ayrıntılı hazırlanmasına rağmen hikâye yazma ile ilgili unsur sayısının sınırlı olması, programda ana dili becerilerinin işlevsel boyutlarına daha fazla önem verilmesiyle açıklanabilir. Ayrıca derslerde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği ve dersin her aşamasında neler yapılacağı belirtilmiştir. Bu programda da geribildirim ve yazılı ürünlerin nasıl değerlendirileceği üzerinde durulmuştur.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı

Bu program (MEB, 2006), incelenen Türkçe öğretim programları içindeki en ayrıntılı programdır. Programda etkinlikler, yöntem ve teknikler, temel beceriler, ölçme ve değerlendirme esasları ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Yazma becerisi 1949 ve 1981 programlarından farklı olarak müstakil başlık altında ele alınmıştır. Program incelendiğinde hikâye yazma öğretimiyle ilgili olarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 4.

2005 Programında Yer Alan Unsurlar

Bulunduğu Kısım	Alt Başlık	Unsur
Temel Beceriler	Yazma	Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duyu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir.

Amaç ve Kazanımlar	Yazma (Etkinlik Örnekleri)	Yaşayan Zaman: Öğrenciler yaşadıkları çevrede meydana gelen, ilgi çekici ve önemli olayların listesini yaparlar. Listede yer alan olaylar arasından bazıları seçilerek zaman çizelgesine yerleştirilir. Her olay ait olduğu döneme yazılarak resimlenir ve kâğıtlar birleştirilerek sınıf duvarına asılır. Her öğrenci, seçtiği bir dönemde yaşayan gerçek veya hayalî bir şahsın yerine geçerek hikâyesini anlatır. (...)
Amaç ve Kazanımlar	Yazma (Etkinlik Örnekleri)	Hikâye Yazma: Farklı hikâyelerden tek bir hikâye oluşturulur. Farklı olasılıklar düşünülerek “Eğer... olsaydı/ olmasaydı, ne olurdu?” sorularına cevap veren bir hikâye yazılır. Yazılan hikâye canlandırılır.
Amaç ve Kazanımlar	Yazma (Etkinlik Örnekleri)	Perde Açılıyor: Belirlenen konuda tiyatro metni yazılır veya bir hikâye metni tiyatro metnine dönüştürülür ve sahnelenir.
Amaç ve Kazanımlar	Yazma (Etkinlik Örnekleri)	Yuvarlak Masa Yazarlığı: Öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba farklı bir cümle verilir. Verilen cümleler hikâyelerin giriş cümlesi olarak kullanılır. Öğrencilere 2 dakika süre verilir. Öğrenciler bu sürenin sonunda, cümleleri bitmemiş bile olsa yazmayı bırakırlar. Her öğrenci kâğıdını sağındaki arkadaşına verir. Bir sonraki öğrencinin yazma süresi artırılır. Son turda metinler, ilk yazan öğrenciye döner ve o öğrenci hikâye tamamlanmamışsa hikâyeyi sonlandırır. Her grup yazdıkları hikâyeler arasından en beğendiklerini seçerek sınıfla paylaşır.
Amaç ve Kazanımlar	Yazma (Etkinlik Örnekleri)	Diyalog Yazma: Okunan masal, hikâye, fıkra veya anı diyaloga dönüştürülür.
Amaç ve Kazanımlar	Yazma (Etkinlik Örnekleri)	Macera Peşinde: Öğrenciler birer noktalama işareti belirler, onu bir kahramanın yerine koyarak maceralarını hikâye şeklinde yazar.
Amaç ve Kazanımlar	Yazma (Açıklamalar)	3. 1. Hikâye, masal, anı ve tiyatro türlerinde metinler yazılır.
Amaç ve Kazanımlar	Yazma (Açıklamalar)	3. 1. Hikâye ve roman gibi türlerin gerçeklerden hareketle yazılmış olsalar bile, olay ve durumları değiştirerek aktardığı fark edilir.
6, 7, 8. Sınıflarda Yer Verilmesi Gereken Türler	-	6. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup 7. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi 8. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan
Yöntem ve Teknikler	Yazma	Serbest Yazma: Öğrenciler bir konu seçerler ve seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür (şiir, hikâye, tiyatro, masal vb.) sınırlaması olmadan yazarlar. Serbest yazma çalışmalarının sınıfta uygulanma zorunluluğu yoktur. Öğrenciler okul dışında yazdıklarını da öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşabilirler.
Yöntem	Yazma	Yaratıcı Yazma: Bu yöntemde konuyu ve yazılı anlatım

ve Teknikler	türünü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler. Daha çok hikâye, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Bilinçaltından çıkan kelimeler alt alta sıralanır ve kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar.
-----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tablo 4'e bakıldığında 2005 programında hikâye yazma öğretimiyle ilgili on iki unsur bulunduğu görülmektedir. On iki unsurun biri *temel beceriler* kısmında, sekizi *amaç ve kazanımlar* kısmında, biri *yer verilmesi gereken türler* kısmında, ikisi ise *yöntem ve teknikler* kısmında yer almaktadır. Programın detaylı ve kapsamlı yapısı göz önüne alındığında bu sayıların az olduğu anlaşılacaktır. Programda hikâye edici yazma ile ilgili etkinlik örneklerinin fazla olması Türkçe öğretmenlerine yol gösterme bakımından olumludur. Bu bakımdan programda hikâye yazma öğretimi yaklaşımının somutlaştırılmaya çalışıldığı söylenebilir. *Amaç ve kazanımlar* kısmında yer verilen hikâye yazma etkinliği çok yönlü düşünmeyi geliştirici niteliktedir. Bu programda da 1981 programında olduğu gibi diyalogların üzerine durulmuştur. 1949 ve 1981 programları gibi sadece gözlem üzerinde durulmamış, hayal gücünü kullanmaya yönlendirici unsurlara da yer verilmiştir. Ayrıca yazma türleri hakkında teorik bilgilerin verilmesi de programın olumlu bir özelliği olarak kabul edilebilir.

2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı

Bu program (MEB, 2015), 2005 programına göre daha dar kapsamlıdır ve 2005 programında görülen etkinlik, açıklama, yöntem ve teknik bilgisi zenginliği bu programda yoktur. Zaten iki program arasındaki farklılık ilk aşamada nicelik olarak göze çarpmaktadır; 2005 programı 296 sayfa iken 2015 programı 44 sayfadır. Programda yazma alanı, 2005 programındaki gibi müstakil başlık altında ele alınmıştır. 2015 programı incelendiğinde hikâye yazma öğretimiyle ilgili olarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 5.

2015 Programında Yer Alan Unsurlar

Bulunduğu Kısım	Alt Başlık	Unsur
Ders ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri	-	5-8. Sınıflar düzeyinde hikâye edici metinler kapsamında hikâye, masal, fabl, anı, destan, efsane, roman, tiyatro türlerinden; bilgi verici metinler kapsamında kronolojik sıralamaya, tanımlamaya /betimlemeye, karşılaştırmaya, sebep-sonuca ve problem çözmeye dayalı metin yapılarından ve gezi yazısı, deneme, eleştiri, söyleşi, köşe yazısı, makale, biyografi, otobiyografi, mülakat vb. türlerden örneklere olabildiğince yer verilecektir.
Kazanımlar	Yazma (5. Sınıf)	T5.3.1. Hikâye edici metinler yazar. T5.3.1.1. Belirlediği konu etrafında bir taslak oluşturur. T5.3.1.2. Oluşturduğu taslakta serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer verir. T5.3.1.3. Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanır. T5.3.1.4. Herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazar. T5.3.1.5. Anlatımı zenginleştirmek için anlatım yöntemlerinden yararlanır. T5.3.1.6. Ana fikri ve konuyu bir bütünlük içinde sunmak için metnin bölümlerini birbiriyle ilişkilendirir. T5.3.1.7. Metne uygun bir başlık belirler.
Kazanımlar	Yazma (6. Sınıf)	T6.3.1. Hikâye edici metinler yazar. T6.3.1.1. Belirlediği konu etrafında bir taslak oluşturur. T6.3.1.2. Oluşturduğu taslakta giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verir. T6.3.1.3. Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanır. T6.3.1.4. Herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazar. T6.3.1.5. Anlatımı zenginleştirmek için anlatım yöntemlerinden yararlanır. T6.3.1.6. Ana fikri ve konuyu bir bütünlük içinde sunmak için metnin bölümlerini birbiriyle ilişkilendirir. T6.3.1.7. Metne uygun bir başlık belirler.
Kazanımlar	Yazma 7	T7.3.1. Hikâye edici metinler yazar. T7.3.1.1. Belirlediği konu etrafında bir taslak oluşturur. T7.3.1.2. Oluşturduğu taslakta giriş, gelişme, sonuç/serim,düğüm,çözüm bölümlerine yer verir. T7.3.1.3. Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri

		kullanır. T7.3.1.4. Herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazar. T7.3.1.5. Anlatımı zenginleştirmek için anlatım yöntemlerinden/türlerinden yararlanır. T7.3.1.6. Ana fikri ve konuyu bir bütünlük içinde sunmak için metnin bölümlerini birbiriyle ilişkilendirir. T7.3.1.7. Metne uygun bir başlık belirler.
Kazanımlar	Yazma 8	T8.3.1. Hikâye edici metinler yazar. T8.3.1.1. Belirlediği konu etrafında bir taslak oluşturur. T8.3.1.2. Oluşturduğu taslakta serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer verir. T8.3.1.3. Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanır. T8.3.1.4. Herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazar. T8.3.1.5. Anlatımı zenginleştirmek için anlatım yöntemlerinden/türlerinden yararlanır. T8.3.1.6. Ana fikri ve konuyu bir bütünlük içinde sunmak için metnin bölümlerini birbiriyle ilişkilendirir. T8.3.1.7. Metne uygun bir başlık belirler.

Tablo 5’te görüldüğü gibi 2015 programında hikâye yazma öğretimiyle ilgili beş unsur bulunmaktadır. Bu unsurların dördü *kazanımlar*, biri *ders ve öğretmen kılavuz kitaplarına alınacak metinlerin özellikleri* kısmındadır. 2015 programının unsur sayısı bakımından 1924 dışındaki programlardan daha zayıf olduğu söylenebilir. Program, 2005 programı gibi etkinlik, yöntem ve teknik bakımından zengin olmadığı için öğretmenlere ders işleme sürecinde, uygulama esnasında yol gösterme niteliği taşımamaktadır. 1949 ve 2005 programlarında yer alan yazma süreci bilgisi de bu programda yoktur. Ayrıca, “3.1. Hikâye edici metinler yazar.” kazanımının içeriğinin çok geniş olması programın uygulayıcıları olan öğretmenler için zorluk yaratabilecek bir durumdur. Kazanımın bu şekilde verilmesindeki amaç, öğretmenin istediği kazanıma uygun sınıflarda yer vermesidir fakat öğretmenlerin atanma hareketliliği göz önüne alındığında bu amaca ulaşılacağı şüphelidir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

Program (MEB, 2019) 2015 programıyla benzer özellikler gösteren bir programdır. Bu programda da yöntem ve teknikler ile etkinlik önerilerine yer verilmemiştir. Yazma becerisi 2005 ve 2015 programlarında olduğu gibi müstakil başlık altında ele alınmıştır. Programın özel amaçları kısmında yazma ile ilgili gerekli açıklamalar yer almamaktadır. Programda yazmada neyin ne kadar gerekli olduğu, günümüz yazma konu ve araçlarının neler olduğu ve önemlerinin ne olduğu hakkında bilgi verilmemektedir. 2019 programı incelendiğinde hikâye yazma öğretimiyle ilgili olarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 6.
2019 Programında Yer Alan Unsurlar

Bulunduğu Kısım	Alt Başlık	Unsur
5. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları	Yazma	T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak hikâye konusu ve hikâye unsurlarını belirlemeleri sağlanır. b) Öğrenciler, yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir
6. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları	Yazma	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır. b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir
7. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları	Yazma	T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır. b) Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları teşvik edilir.
8. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları	Yazma	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin anlatımın türü ve konusuna göre gerçekçi veya hayalî öğeleri tasarlamaları, uyumlu bir zaman ve mekân kurgusu yapmaları, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer vermeleri sağlanır. b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaya, günlük hayattan örnekler vermeye yönlendirilir.

Tablo 6'daki verilere göre programda hikâye yazma öğretimi ile ilgili olarak dört unsur yer almaktadır. Bu unsurların tamamı *kazanım ve açıklamalar* bölümündedir. Her sınıf seviyesinde aynı kazanım tekrarlanmış gibi gözüke de kazanımların açıklamalarına bakıldığında kazanım içeriklerinin farklı olduğu görülmektedir. Aynı adlı kazanımda beşinci sınıfta hikâye unsurlarının belirlenmesi, altıncı ve yedinci sınıfta taslak oluşturulması, sekizinci sınıfta ise hikâye yazılması istenmektedir. Kazanımın ikinci açıklamasında ise yazım kılavuzu kullanılması istenmektedir. Bu alışkanlık, elbette hikâye yazmayla da ilgilidir fakat yazım kılavuzları bütün yazma etkinliklerinde başvurulabilecek kaynaklar olduğu için genel yazma becerisiyle ilişkilendirilmesi daha doğru olacaktır. Program hikâye yazma öğretimiyle ilgili unsur sayısı bakımından 2015 programına yakındır ve 2015 programı gibi bu programda da yöntem ve tekniklere, etkinlik örneklerine, yazma sürecine yer verilmemiştir.

Programların Genel Değerlendirmesi

Bulgulara genel olarak bakıldığında yıllar içinde öğretim programlarında hikâye yazma becerisine değişik şekillerde ve farklı ağırlıklarda yer verildiği görülmüştür. 1924-2019 yılları arasında uygulanan Türkçe öğretim programları incelendiğinde hikâye yazma öğretimiyle ilgili unsurlara en çok yer ver veren programın 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı olduğu, 1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programında ise hikâye edici yazmayla ilgili hiçbir unsura yer verilmediği görülmüştür. Bu durum, Cumhuriyetin ilanıyla ortaya çıkan acil program ihtiyacına bağlanabilir. Programlarda yer alan hikâye yazma öğretimiyle ilgili unsur sayıları şu şekildedir:

Tablo 7.

Türkçe Öğretim Programları ve Unsur Sayıları

Program	Unsur Sayısı
1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı	0
1929 Orta Mektep Türkçe Programı	9
1949 Ortaokul Türkçe Programı	14
1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı	15
2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı	12
2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı	5
2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı	4

1929 programı, 1924 programına göre bütün program bazında olduğu gibi hikâye yazma öğretimi unsurları bakımından da daha zengindir ve programda toplam dokuz unsur bulunmaktadır. Ayrıca bu programda ilk defa Türkçe dersindeki becerilerin birbiriyle ilişkili olduğuna ve Türkçe dersinin bir sanat olarak kabul edilip uygulamaya dönük işlenmesi gerektiğine değinilmiştir. 1949 programında hikâye yazma öğretimi ile ilgili unsurlar artmıştır. Yazma sürecine ve yazmanın planlanmasına, bu programda geniş şekilde yer verilmiştir. 1981 programında hikâye yazma öğretimiyle ilgili on beş unsur bulunmaktadır. Diğer programlara nispeten daha fazla unsur bulundurmasına rağmen programın ne kadar ayrıntılı ve geniş çaplı olduğu düşünüldüğünde aslında bu sayının yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, programda hâkim olan işlevselci yaklaşıma bağlanabilir. Keza bu program işlevsel okuryazarlık açısından diğerlerine göre güçlü bir programdır (Soyuçok, 2017, 75). Bununla birlikte en çok unsur bulunduğu program 1981 programıdır. Yazma becerisi 2005 programında müstakil bir başlık hâlinde ele alınmıştır ve hikâye yazmayla ilgili on iki unsur bulunmaktadır. 2015 programı bütün alanlarda olduğu gibi hikâye yazma öğretimi alanında da 2005 programına göre daha dar kapsamlıdır, programda hikâye yazma öğretimi ile ilgili beş unsur bulunmaktadır. Uygulanmakta olan 2019 programında ise hikâye yazma öğretimi ile ilgili dört unsur bulunmaktadır. Bu noktada kazanım sayılarının tek kıstas olmadığı, önemli olanın nitelik olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu yüzden bu sayılar hikâye yazma becerisine verilen önemin göstergesi olarak kabul edilebilir fakat niteliğin ve başarının göstergesi olarak kabul edilemez.

SONUÇ

Programların genel olarak hikâye yazma ile ilgili unsurlara yer verme açısından zayıf oldukları görülmektedir. Nicel açıdan 1981'e kadar programlarda bir ilerleme olduğu görülseyse de 2005 programından itibaren bu durum tersine dönmüştür. Bu da hikâye ve hikâye edici yazmanın öneminin tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Böyle bir yaklaşımla hikâye gibi zengin öğrenme/öğretme fırsatları sağlayabilecek bir türden istifade edilememiş olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın sonuçları, hikâye yazma öğretimi literatürüyle örtüşmektedir. Kızılkuş (2009) tarafından yapılan çalışmada 2005 ve 1981 programları doğrultusunda hazırlanan ders kitapları hikâye türü öğretimi açısından karşılaştırılmış, bu çalışmada olduğu gibi 2005 programı, 1981 programına göre daha başarılı bulunmuştur. Eğilmez ve Berber (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre öğrencilerin hikâye yazma becerileri zayıftır ve öğrenciler hikâye türü ile ilgili yeterince bilgiye sahip değildir. Bu çalışmadaki 2015 programı ile ilgili bulgulara göre de bu programda yapılan öğretimde öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin istenen derecede gelişmemesi beklenen bir durumdur, yani iki çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Garip (2018) ve Kardaş ve Şahin (2020) tarafından yapılan araştırmalarda programda öngörülen süreçlerle geliştirilemeyen hikâye yazma becerisi, yapılan farklı etkinliklerle geliştirilebilmiştir. Bu da bu çalışmanın sonucu olan programların hikâye yazma öğretimi bakımından desteklenmesi gerektiği yargısıyla örtüşmektedir.

Programlar ne kadar mükemmel kazanım ifadelerine sahip olsalar da istenen başarının okuldaki öğretim süreçlerinin gerektiği şekilde yürütülebilmesine, öğretmenin ve öğrencinin çalışmalarına bağlı olduğu açıktır. Bununla birlikte, öğretmeni ve öğrencileri yeterli sayıda, ulaşılır ve anlaşılır program kazanımlarıyla desteklemenin getireceği yararlar da kabul edilmelidir. Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda program hazırlayıcılarına ve bu konudaki araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmasının uygun olduğu düşünülmektedir:

1. Hikâye yazma becerisiyle ilgili konulara kazanım, açıklama gibi bütün başlıklarda yer verilerek hikâye yazma becerisinin programın genelinde yer alması sağlanabilir.
2. Hikâye yazma becerisine sadece yazma kısımlarında değil dinleme, konuşma ve okuma bölümlerinde de yer verilebilir, becerilerin birbirini destekleme özelliğinden yararlanılabilir.
3. Programdaki ölçme değerlendirme uygulamalarında hikâye veya hikâye edici yazma becerileri üzerinde durulabilir.

4. Hikâye yazma becerisi ile ilgili açıklama, kazanım vb. bütün bölümlerde bahsedilenin hangi tür hikâye olduğunu açıkça belirtilen ifadelerle yer verilebilir.
5. Hikâye yazmanın sadece edebî değil işlevsel özellikler de taşıyan bir tür olduğunu açıkça belirten ifadelerle yer verilebilir.
6. Hikâye yazma becerisi konusunda öğretim programları ve program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarına yönelik karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.
7. Öğretim programlarına uygun olarak öğretmenlerin kullanımına sunmak üzere hikâye yazma becerisine yönelik etkinlik önerileri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, H. (2016). Hikâyeler (öyküler) ile sosyal bilgiler öğretimi. *Pegem Atıf İndeksi*, 159-189.
- Baki, Y. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öykülerin Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 964-995.
- Baki, Y., & Feyzioğlu, N. (2017). Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 686-704.
- Bozkurt, E. (1993). Anadilini Kullanma Yeterliğinin Okuldaki Öğrenme ve Öğretim Sürecine Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 47-50.
- Celik, M., & Gurel, Z. (2017). The story of story in modern Turkish literature in Macedonia. *Knowledge without Borders*. 849-854.
- Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Aktüel.
- Ciravoğlu, Ö. (2000). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Esin.

- Çiftçi, B., & Akça, D. (2019). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının coğrafi beceri ve coğrafi kazanım alanlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 33-59.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu, *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*, (13), 233- 255.
- Eğilmez, N. İ., & Berber, Z. T. (2017). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerin hikaye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-188.
- Engin, G., & Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma yazma öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1). 197-216.
- Garip, S. (2018). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerine yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin rolü. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 81-104.
- Goldstein, A. A., & Carr, P. G. (1996). Can Students Benefit from Process Writing?. *NAEPfacts*, 1(3), 1-7.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011). *Okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 39-48.
- Güven, Ç., & Aydın, A. (2017). 8. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programında bulunan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi, Kısım C: Kimya Eğitimi*, 2(1), 87-104.
- Karadağ, R. (2016). *Yazma eğitimi*. Türkçe Öğretimi içinde 163-210 (Ed: F. Susar Kırmızı). Ankara: Anı.
- Kardaş, S., & Şahin, F. (2020). Bilimsel Hikâyelerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilimin Doğasını Anlamalarına Etkisinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 222-234.

- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, N. R. (1945). *Yazma dersleri*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Kızılkuş, F. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye türü öğretiminin 1981 ve 2005 Türkçe öğretim programları açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- MEB. (2002). *İlköğretim okulu ders programları Türkçe-yazı programı 6, 7, 8*. İstanbul: Milli Eğitim Basımev,
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Soyuçok, M. (2017). *Türkçe öğretim programlarının işlevsel okuma açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Temizyürek, F. & Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programı*. Ankara: Nobel.
- Walshe, R. D. (1987). The learning power of writing. *The English Journal*, 76(6), 22-27.
- Wittrock, M. C. (1983). Writing and the teaching of reading. *Language Arts*, 60(5), 600-606.
- Yakıcı, A., Yücel, M. Doğan, M. & Yelok, V. S. (2006). *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Regional Trends of Compulsory Voting

Mariam JIKIA¹

Abstract

Presented paper reviews one of the main issues for exercising democracy. Since the primary goal of democracy is to identify and implement the will of the people, compulsory voting can be considered challenging. The author provides detailed information about mandatory elections based on certain reasons and countries. It is clear that the institution has been adopted under a wide variety of different political circumstances, and seen as the solution to different problems. The author discusses the arguments for and against compulsory voting taking into consideration the different regional trends around the world. The issue is discussed in the cases of three different regions; particularly it presents the examples of Belgium, Argentina, and Australia. Based on the analysis of given cases, the main findings are made in the conclusion part of the paper.

Keywords: Compulsory Voting, the right to vote, Belgium, Argentina, Australia

Introduction

One of the primary goals of democracy is to identify and implement the will of the people, which can be expressed in democratic elections. Democracy means governance by the people, but what if the people do not have a desire to govern and participate in elections? At the end of the 19th century, 70-80% of voters participated in the Presidential Elections in the United States of America; however, this indicator dropped down to 50-60% in the 20th century. In the 1964 election, 38% of the electorate voted in favor of Lyndon Johnson, in 1984 Reagan was elected by a third of the electorate, and in 1996 Bill Clinton won the elections with a quarter of the electorate (Brennan & Hill, 2014). Based on these statistical data, it can be said that Americans failed to fulfill

Atf İin / For Citation: Jikia, M. (2021). Regional Trends of Compulsory Voting. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 5, 333-350.

<https://dergipark.org.tr/pub/usbed>

Makale Tr / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 07.05.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 21.06.20221

¹Prof. Dr.; Georgian Technical University Law and International Relations Faculty, Tbilisi, Georgia

Email: mariamjikiaofficial@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7810-4780

their civic obligations properly. Statistics from Canada are like those of the United States, and the figures in Switzerland are even lower (Brennan & Hill, 2014).

Low voter turnouts can doubt the legitimacy of the elected government and its mandate to govern. Maximizing the participation of the people in elections enhances the legitimacy of the outcome and the legislature's status as a truly representative body (Twomey, 2013).

Recently, the issue of compulsory voting has attracted more interest from both political and scientific circles. Increasing the activity of the electorate is a major concern in most democracies. Various proposals have been developed to maximize electorate activity, particularly e-elections, postal and Internet voting, and the increased intensity of election campaigns, although none of the above is as effective as compulsory voting. Supporters and opponents of compulsory voting often argue about the legitimacy of this concept.

The positive about compulsory voting is that it requires the participation of people from all groups in society, ensuring that their voices are heard and considered by the political elites. It may also lead to greater diversity in political parties and compromise in policy decision-making (Twomey, 2013).

The opponents have been arguing that obliging people to vote is anti-democratic: a right to vote must include a right not to vote. Opponents state that it is the quality of the vote that counts, rather than the number of voters. The focus here is on individual choice rather than the maximization of participation of the people in the electoral system as an end in itself (Twomey, 2013).

The presented paper discusses regional trends in the formation and development of the institution, the practices, and the results of different countries. For achieving the aim of the presented paper Author used Desk Research, including the data collection based on the study of Legislation and Court Practice of various states, the amendments made in legal regulations, and the changes influenced by them. The comparative research

method was used to analyze collected data based on which the main findings are presented in conclusion.

1. Regionalization of Compulsory Voting

Compulsory voting first was established in the 17th century American colonies, in particular, in Plymouth Colony, a fine for non-voting was introduced in 1636, in the Colony of Virginia - in 1649, in the Colonies of Maryland and Delaware - in 1715 and 1734, in the Colony of Georgia – in 1777 (Abraham, 1952). After the American war of Independence, electoral compulsion lost its popularity in the US and the discussion of this measure was not revived until the early 20th century.

Following its pre-history in Europe and North America, compulsory voting was introduced in the 19th and 20th centuries in Europe, Latin America, Australia, Asia, and Africa. All these trends were distinct in terms of influences and patterns.

Factors associated with the adoption of any institution differ from state to state and from period to period. Sometimes regional factors play a part in this process, but country-specific and regional factors may not tell the whole story. It should be defined whether there are common elements that led this institution to be introduced across a very diverse range of states (Birch, 2009). While discussing this issue, 3 countries are chosen for proper analysis considering the temporal and geographic context. These states vary not only by location, but also differ regarding political and socio-economic development.

1.1. Belgium

1.1.1. Historical Overview

Belgium is one of the few developed and democratic countries where mandatory participation is still used. Yet, compulsory voting has always been an issue for debate in Belgian politics. Pros and cons have always argued about the legitimacy of the mentioned issue (Pilet, 2005).

In Belgium Compulsory Voting system first was introduced in 1858 by conservatives; in 1865 the commission studied it in detail for reducing electoral fraud; in 1887 the progressives presented it in their electoral campaign program (Quiri, 1908).

Before 1983, only citizens paying taxes were eligible to vote; in 1878, for local elections, some criteria of intellectual capacity were also introduced. In 1893, the right to vote was granted to all men above the age of 21. “Yet, the universal suffrage was moderated by a plural voting system. One extra vote was attributed to citizens paying a certain amount of taxes and to citizens having children. Another extra vote was attributed based on the intellectual capacity of the citizen, of the degree of education” (Pilet, 2005). According to Van Eenoo, “the electorate grew from 136,755 to 1,370,687 voters (853,628 with one vote, 293,678 with two and 223,381 with three)” (Van, 2003).

The system of compulsory voting was adopted at the same time, in 1893, as the natural complement of the universal franchise by 94 votes to 38 in the Chamber and by 58 votes to one in Senate (Stengers, 1990). Despite its adoption, the opinions differ; the same people criticized both - the extension of the franchise and the obligation to vote.

At that time arguments were supporting mandatory participation, in particular:

- The guarantee of the legitimacy of elections by ensuring that results reflected the popular will;
- Citizenship rights and duties (Pilet, 2005);
- Prevention from bribing opponents’ voters not to go to the polls (Robson, 1923).

According to Stengers, partisan motives were prominent also. Mandatory participation was considered as a “corrective” to universal suffrage, which granted the franchise to a large number of working-class. It also was the way to prevent radical forces from having a disproportionate influence on outcomes (Stengers, 1990).

Among the opponents of this institution (mostly conservative Catholics and liberals), the obligation to vote violated individual freedom. The same argument had those who

proposed absenteeism. According to them, it is one of the ways to express one's resistance to the political offer (Pilet, 2005).

Following its initial introduction, compulsory voting was not widely discussed in Belgium until the 1970s; it was effective in increasing turnout and acceptance by the population. In the 1970s, when the Netherlands abolished the same system, in Belgium the subject was re-introduced into political dialogue for the same aim.

In the early 1990s, the issue of compulsory voting occurred as a turning point. The Flemish Liberals changed their approaches for a more libertarian and individualistic democracy. Their new approach included certain proposals, with the cancellation of compulsory voting (Pilet, 2005, 7). The ecologist parties initially were also for abolition, but in 1995, the francophone Ecolo party argued for the maintenance of the institution on grounds of the greater legitimacy it afforded (Pilet, 2005, 9). Socialists and Christian-democrat forces wanted to maintain compulsory voting because it represented their ideological heritage and it was one of the main struggles they had been engaged in when first becoming a major force in politics (Pilet, 2005, 10).

If we compare the political approach concerning mandatory participation, it becomes obvious that supporters and opponents, the argumentation of pros and cons, is almost the same in 1893 and 1990s. For example, in 1893, the liberals and Catholics were highly divided, one century later the picture is fairly alike; the proponents and the opponents are the same parties and the arguments are also the same.

Electoral participation was introduced in Belgium as a combination of normative and partisan reasons; it was initially viewed as an expansion of the franchise, and it has remained in force for two main reasons: due to lack of a strongly coordinated opposition and uncertainty as to the likely effects of making electoral participation voluntary (Birch, 2009).

1.1.2. Compulsory Voting in Modern Belgium

In Belgium, every 18-year resident citizen with the right to vote is obliged to participate in elections (Belgian constitution, article 62). Different rules are applied to the Belgian citizens living abroad, in particular, voting after the registration in their embassy. Since 1999 EU citizens, and from 2004, non-EU citizens, living in Belgium for at least 5 years, have the right to vote in local elections (Loi du 23 mars 1989 relative à l'élection du Parlement européen, article 39). After the registration process, the compulsory voting system concerns them as well.

Thus, a voter can be fined for nonparticipation: they will receive a letter from Judiciary asking them an explanation for not showing up (Pilet, 2005, 2). In case of a fine, it goes from 25 to 50 euro for the first absence and may increase up to 125 euro for the second. In case of not voting 4 times during 15 years, the voter will be dismissed and won't be able to vote for the next 10 years. As well as he will not be able to apply for an appointment in the civil service. Legal constraints are very rarely used since most electorate always meet their duties. For example, in 1985 only 62 out of 450,000 voters (0.015%) did not fulfill their civic duty to vote and therefore were sanctioned (Vanmaercke, 1993). These sanctions are not often used, like compulsory voting in Belgium is more of a moral obligation than a legal one. Due to this reason, a majority of voters always go to the polls. According to statistics from the 1981 to 2019 elections, the number of citizens who participated in the elections has never been less than 88% (Pilet, 2005, 3).

Turnout results for Parliamentary elections in Belgium (European Union):

Parliamentary Elections		
Year	Voter Turnout	Invalid Votes
2019	88%	6%
2014	89%	6%
2010	89%	6%
2007	91%	5%
2003	92%	4%

Based on the above-given table, we can say that Belgium is on top in European Union in terms of turnout. The high rate of attendance in Belgium can be justified by voters' belief that the legislation is efficiently applied. On the days before the election, all media advert that voting is compulsory, and that citizens can be fined for non-attendance (Pilet, 2005, 3).

1.2. Argentina

The different regional trends can be identified in Latin American Countries, 11 of them exercise compulsory voting. Argentina introduced this institution in 1912 as a part of the so-called “Sáenz Peña Law” that democratized some aspects of suffrage; according to mentioned law, it was the beginning of modern electoral competition in Argentina.

Before 1912, the elections in Argentina were characterized by an elevated level of corruption, and the left-wing parties had little chance of electoral success. Electoral fraud and abuse were the reason for questioning the legitimacy of the political system. It was followed by regular protests and boycotts led by the radicals, whose demands were secret and compulsory voting (Díaz, 1983, 9).

As the result of negotiations between Yrigoyen² and Sáenz Peña³ the law was adopted that ensured effective universal suffrage, together with secret voting and mandatory participation. The obligatory nature of the franchise was one of the aspects of the law that was most contentious during parliamentary debates; some thought that it would only serve to disguise the true extent of electoral indifference, though it was also argued that such a measure would help to overcome apathy. The latest argument finally won the day when penalties for non-participation were reduced in the final version of the law (Díaz, 1983, 77-78).

The result of the reforms was not only the integration of the mass public into politics and increased political stability, but the radicals became the dominant political party, and Yrigoyen was elected as a president in 1916, 1922, and 1928 (Birch, 2009, 64). It worth mentioning, that effective sanctions for non-participation have never been applied; so we could not conclude, that compulsory voting significantly contributed to the mentioned result.

According to Birch, the Argentine case highlights the role of legitimacy crises in bringing about reforms that are not in the immediate political interest of those who introduce them. “The situation had by the first years of the twentieth century grown so tense that legally incorporating the mass population into electoral politics was seen as preferable to retaining the status quo of violent protest and non-participation, even if it meant that those who introduced the measure lost politically as a result” (Birch, 2009, 64-65).

Based on the statistical information of the Institute of Democracy and Electoral Assistance, the turnout in Argentina for Parliamentary and Presidential elections from 2001 to 2019 is as follows (Institute for Democracy and Electoral Assistance (IDEA)):

²Juan Hipólito del Sagrado Corazón de Jesús Yrigoyen, the first president of Argentina, elected with secret and compulsory voting (1916 – 1920, 1922-1928).

³Roque Saenz Pena, president of Argentina from 1910-1914.

Parliamentary Elections		
Year	Voter Turnout	Invalid Votes
2019	81%	7%
2017	77%	4%
2015	81%	3%
2013	77%	4%
2011	79%	5%
2009	72%	5%
2007	73%	9%
2005	71%	8%
2001	75%	21%

Presidential Elections		
Year	Voter Turnout	Invalid Votes
2019	81%	3%
2015	81%	3%
2011	79%	5%
2007	72%	6%
2003	77%	2%

1.3.Australia

1.3.1. Historical Overview

As mentioned in previous chapters, compulsory voting exists at either the national or the regional level in 23 countries, although its enforcement and effectiveness vary considerably between them (UK Electoral Commission, 2006; Institute for Democracy and Electoral Assistance, 2012). Australia is unusual in having introduced compulsory electoral participation as an isolated measure, not linked to other changes to the electoral system (Gow, 1971, 207).

Compulsory voting was first proposed in Australia in 1912 (Commonwealth Electoral Act 1911. 27/03/1912.). At the federal level, the Compulsory Voting Act 1915 introduced compulsory voting for referenda but was restricted to those referenda that were proposed to take place in 1915 (Twomey, 2013, 286).

The low attendance at the 1922 federal election, just under 58%, became the catalyst for the establishment of compulsory voting at the national level. The experiment in

Queensland had proved that it was successful: over 82% of electors in Queensland voted at the 1922 federal election, without legal compulsion (Crisp, 1950, 84-85). Other states adopted compulsory voting:

- Victoria – 1926;
- New South Wales and Tasmania – 1928;
- Western Australia – 1936;
- South Australia – 1942 (Bennett, 2005, 4).

Compulsory voting was supported for several reasons. According to Hughes, "the left (the Labor party) already used a form of social compulsion (via trade unions) to get its supporters to the polls, with the implication that legal compulsion would rectify the partisan imbalance" (Hughes, 1966, 82). Party costs could be reduced because voters would no longer be in a position to demand transport to the polls (Gow, 1971, 207-209). Other arguments in favor were "a means of raising turnout, achieving greater legitimacy and better democratic decisions, as a tool of political education, and they viewed voting as a duty not only a right" (Hughes, 1966, 81-83). The opponents argued that it was an infringement of liberty, that it would be difficult to enforce, and that it would lead to a higher number of invalid ballots (Birch, 2009, 61-62).

Compulsory voting still appears to have been widely accepted in Australia; nowhere in Australia have been attempts to abolish compulsory voting once even 90 years later, in contradistinction to Belgium, where its abolition is frequently debated.

According to Statistical information (Institute for Democracy and Electoral Assistance (IDEA)), the turnout for Parliamentary Elections in Australia is as follows:

Parliamentary Elections		
Year	Voter Turnout	Invalid Votes
2019	91%	5%
2016	91%	5%
2013	93%	6%
2010	93%	6%
2007	94%	4%
2004	94%	5%
2001	94%	5%

1.3.2. Interpretation of the term "To Vote" and Australian Judicial Practice

There are some questions because of a lack of clarity in the federal legislative provisions and an apparent disjunction between legal obligation and the practical enforceability of the law.

It should be noted that the term "compulsory voting" means that only registration and attendance at a polling place are compulsory (Hill, 2004, 481). According to Subsection 245(1) of the Commonwealth Electoral Act 1918, "the duty of every elector to vote at each election." Subsection 245(15) makes it an offense if an elector does not vote. No offense is committed if an elector has a justified reason for not voting, such as sickness, incapacity, or the belief that he or she has a religious duty to abstain from voting (Horn, 2010; Victorian Electoral Commission v. Hinch, 2012). In practice, the elderly,

prisoners, and those living in remote places are not fined for not voting (Kelly, 2011, 99, 110).

There are different cases regarding the term "to vote". The question arises whether it means to mark the candidate on the ballot, or just show up on elections and do not mark anyone. There was a complaint, that sometimes electors breach the compulsory voting provisions by "(a) receiving a ballot paper and immediately placing it in the garbage bin; (b) receiving a ballot paper and placing it immediately in the ballot box without marking it; or (c) marking an informal vote on a ballot paper and then depositing it in the ballot box" (Starke, (ed), 1985, 129-131). It was argued whether they should be prosecuted or not, while those who had not attended the polling booth had been prosecuted.

In a case *Faderson*, Crockett J of the Supreme Court of Victoria stated that it is not an offense to record an informal vote; failure "to vote" meant failure "to obtain a ballot paper". In reaching this conclusion court distinguish the wording of subsection 128A (1), which imposed an obligation on an elector "to record his vote" and subsection 128A (12), which made it an offense to fail "to vote" (Twomey, 2013, 290). This distinction in wording no longer exists under the current provision.

2. Compulsory voting in the contemporary world

Except for Eastern Europe and the former Soviet Union, there are several states with a compulsory voting system. According to statistics, 23 states⁴ currently enjoy compulsory voting; half of them are from Latin America. It is also noteworthy that about 50% of these states have adopted it since World War II. Some of them impose sanctions for non-participation, and about two-thirds consider it as a legal liability guaranteed in the constitution:

- According to Article 67 of the Constitution of Turkey, participating in elections is a right, though voting is mandatory. A fine of 22 Turkish liras is foreseen for

⁴Argentina, Bolivia, Brazil, Chile, Mexico, Peru, Venezuela, Belgium, Thailand, Singapore, Australia, Turkey, etc.

failure to fulfill this obligation. However, this sanction is not applied in practice (Constitution of Republic of Turkey, 1982, article 67).

- In Singapore, voting is also an obligation. Like in other countries, in the absence of a valid reason, a person is fined \$50 and removed from the electoral list for subsequent elections. He/she will be re-registered upon his/her application after payment of the fine (Electoral Department of Singapore).
- In case of failure to fulfill the obligation, the voter is obliged to submit an explanation indicating the legitimate reason for the absence to avoid imposing sanctions. Otherwise, a fine with the amount of 20 Australian dollars is established (Commonwealth Electoral Act 1918, Section 245).

Since these countries vary in terms of geography and temporal context, it is difficult to make a general statement about the institution, in particular about the specifics of the institution.

The development and results are affected by regional patterns as well as other factors. According to some scientists, most of these states have Catholic majorities, and "they speculate that it is natural for Catholics to believe that citizens have moral obligations not only towards the God but also towards the State" (Massicotte, Blais, and Yoshinaka, 2004, 7). These mentioned states are mostly allocated in Latin America. Outside Latin America, the only states with Catholic majorities that have compulsory voting are Belgium and Luxembourg.

One of the main factors mentioned by scientists is colonial heritage. The presented institution is not found in some British colonies; meanwhile, they are mostly adopted in Spanish colonies before it was introduced even in Spain (1907).

Genetic factors also are significant in determining the use of this institution in the contemporary world. According to Birtch, "it was adopted in various places at different times, usually in association with other democratic reforms. Frequently this involved a change to the constitution that was then difficult to alter" (Birch, 2009, 72-73). It should be highlighted that the adoption of the institution is mainly made in developed rather

than new states; hence, we find it in states with the longest traditions of statehood (Birch, 2009, 72-73).

CONCLUSION

The presented paper provides a review of states and reasons regarding mandatory electoral participation. It became clear that the institution has been used in a very wide variety of contexts; it has been adopted under a wide variety of different political circumstances and seen as the solution to a range of different problems.

Following fundamental human rights, the individual is granted the choice to decide whether to participate in the electoral process or not.

Despite that, the degree of legitimacy of the government depends on the number of voters, how legitimate can be considered the government elected by voters, who went to polls against their own will. Various researches have shown that there are blanker and error ballots during compulsory voting than in countries where there is no compulsory voting rule.

According to the analysis of the electoral practices of different countries, it was found that at different times the ruling political force used certain new methods, which, according to their position, served to maximally regulate the electoral process and eliminate the gaps. However, these methods served to control the electoral process and thus violated the principle of free elections.

Supporters of compulsory voting argue that a large number of voters in the elections ensures the high degree of legitimacy of the decisions made by the democratically elected government. Political parties do not have to spend a large number of finances to convince the population of the necessity to participate in elections. In their view, if democracy means people's governance, all citizens must go to the elections and elect their representatives. According to their opinion, supported by Australian and Belgium cases, accurately administered compulsory voting can provide an economical and

genuine solution to the problem of low involvement, which if rationally managed, may be well tolerated by citizens.

REFERENCES

- Abraham, H. J. (1952). *Compulsory Voting: Its Practice and Theory*, Ph.D. Dissertation, University of Pennsylvania. Philadelphia. Pennsylvania. pp. 107-118.
- Bennett, S. (2005). *Compulsory Voting in Australian National Elections*. Research Brief. No 6. Parliamentary Library. Department of Parliamentary Services. Parliament of Australia. p.4.
- Belgian Constitution. Article 62. Retrieved April 22, 2021, from <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/bel135227E.pdf>
- Birch, S. (2009). *Full Participation: A Comparative Study of Compulsory Voting*, Manchester University Press. P-p. 55-56.
- Brennan, J., Hill, L. (2014). *Compulsory Voting: For and Against*, Cambridge University Press. New York. V. 3.
- Commonwealth Electoral Act. (1911). Retrieved May 30, 2021, from <https://www.legislation.gov.au/Details/C1911A00017>
- Constitution of the Republic of Turkey. (1982). Article 67. Retrieved April 28, 2021, from https://global.tbmm.gov.tr/docs/constitution_en.pdf
- Crisp, L. F. (1950). *Compulsory Voting in Australia*. pp. 84-85.
- Díaz, H. A., Ley, S. P. (1983). *Buenos Aires Centro Editor de America Latina*. 9.
- Electoral Department of Singapore. (N.d). *What Should I do If I Did Not Vote In A Past Election?* Retrieved May 3, 2021, from https://www.eld.gov.sg/voters_compulsory.html
- European Parliament. (N.d). Retrieved May 1, 2021, from <https://europarl.europa.eu/election-results-2019/en/national-results/belgium/1989-1994/constitutive-session/>
- Gow, N. (1971). *The Introduction of Compulsory Voting in the Australian Commonwealth*. *Politics* 6.2. p. 207.
- Hughes, C. (1966). *Compulsory Voting*. *Politics*. V 1 (2). 82.

- Institute for Democracy and Electoral Assistance (IDEA), May 30, 2021, from <https://www.idea.int/data-tools/country-view/51/40>
- Institute for Democracy and Electoral Assistance. (2012). Compulsory Voting. Retrieved May 30, 2021, from <https://www.idea.int/data-tools/data/voter-turnout/compulsory-voting>
- Kelly, N. (2011). Australian Electoral Administration, and Electoral Integrity. Electoral Democracy: Australian Prospects. Melbourne University Press. pp. 99, 110.
- Loi du 23 mars 1989 relative à l'élection du parlement européen. Article 39. Retrieved April 22, 2021, from https://elections.fgov.be/sites/default/files/documents/Loi_Wet_23.03.1989_ParlementEuropeen_EuropeesParlement.pdf
- Magnette, P., Luyten, D. (2003). L'idée du parlementarisme en Belgique. In Gubin, Eliane, Nandrin, Jean-Pierre, Gerard, Emmanuel et Witte, Els (sous la dir. de), Histoire de la Chambre des représentants de Belgique, Chambre des représentants, Bruxelles. pp. 19-46.
- Massicotte, L., Blais, A., and Yoshinaka, A. (2004). Establishing the Rules of the Game: Election laws in Democracies. University of Toronto Press. p. 7.
- Pilet, J.B. (1908). Choosing compulsory voting in Belgium: strategy and ideas combined. 1. Retrieved May 3, 2021, from <https://ecpr.eu/Filestore/PaperProposal/53cb7c8c-38e0-4a02-8cdc-47d70494182f.pdf>
- Quiri, N. (1908). Le Vote obligatoire, Doctoral thesis, Paris: La Librairie des Fac- ultés A. Michalon
- Robson, W. (1990). Compulsory Voting, Political Science Quarterly 381923, 572; see also: Stengers, J. Histoire de la législation électorale en Belgique. In Serge Noiret, Political Strategies and Electoral Reforms: Origins of Voting Systems in Europe in the 19th and 20th Centuries. Baden-Baden: Nomos. p. 105.
- Starke J.G. (1985). Current Topics 59. Australian Law Journal. p.p. 129-131.

- Stengers, J. (1990). Histoire de la législation électorale en Belgique. In Serge Noiret, Political Strategies and Electoral Reforms: Origins of Voting Systems in Europe in the 19th and 20th Centuries, Baden-baden: Nomos. P. 105.
- Twomey, A. (2013). Compulsory Voting in a Representative Democracy: Choice, Compulsion and the Maximization of Participation in Australian Elections. Oxford University Commonwealth Law Journal. P. 283.
- Twomey, A. (2013). Compulsory Voting in a Representative Democracy: Choice, Compulsion and the Maximization of Participation in Australian Elections. Oxford University Commonwealth Law Journal. p. 290.
- Van, E., Romain. (2003). Systèmes électoraux et élections. 1830-1914. In Gubin, Eliane, Nandrin, Jean-Pierre, Gerard, Emmanuel et Witte, Els (sous la dir. de), Histoire de la Chambre des représentants de Belgique, Chambre des représentants, Bruxelles. P. 60.
- Vanmaercke L., Vers une nouvelle démocratie, Cahiers du CEPESS, n°5, 1993.
- Victorian Electoral Commission v Hinch. (2012). Retrieved May 3, 2021, from https://law.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0005/1556096/errm.newsletter.1.final1.pdf
- United Kingdom Electoral Commission. (2006). Compulsory Voting around the World, Research Report. Retrieved May 30, 2021, from https://www.electoralcommission.org.uk/sites/default/files/electoral_commission_pdf_file/ECcompvotingsummaryfinal_22226-16485_ENSW.pdf

Prejudice and Equality – In Search of Purpose- Driven Interdisciplinary Methodologies in Academia

Mônica MASTRANTONIO MARTINS ¹

ABSTRACT

Prejudice is conceived as a distorted appropriation of reality, in which characteristics that are not accepted in oneself are projected on another human being, group, or society. Prejudice is present in actions, language and attitudes much before being crystalized in adult perceptions. This article aims to highlight the fact that prejudiced-biased relationships – the other person is as the object of this relationship (Frankfurt School), and not an active subject capable of responding in equal terms to it. The object of prejudice uses the other person's definition even to oneself. The methodology used in this research shows how science may produce biased knowledge. Two researches are used in Social Psychology to show how creating categories to define others - without consent or negotiation - may result in prejudice in science. Biased information can indirectly lead to conclusions, which relate to others as non-humans – e.g., holocaust, slavery, gender-gap. Science is not neutral. In result, it is much necessary to question the methodologies and ideologies used in research practice. In conclusion, it is necessary to create new approaches that are inclusive and take action towards a more compromised science with promoting changes.

Key Words: Humanities, Prejudice, Social Psychology, Methodology, Frankfurt School

INTRODUCTION

The understanding of prejudice is, and it has always been, an important goal in Social Psychology (Legault, Green-Demers, Eadie, 2009: 11). Prejudice was frequently used in the past in humanities studies in which activists and change-makers use to rely on it to promote

Atıf İçin / For Citation: MASTRANTONIO MARTINS, M. (2021). Prejudice and Equality –In Search of Purpose- Driven Interdisciplinary Methodologies in Academia. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 5, 351-360. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 07.05.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 21.06.2021

¹ Visiting Professor; University of York Department of Social Psychology, Heslington, York, United Kingdom
E-mail: monica.mastrantonio@york.ac.uk ORCID: 0000-0002-3299-501X

equality and inclusion. Nowadays, words range from decolonization and anti-patriarchy to demonstrate how the annihilation of the other is engendered in our society. This article shows that prejudice is still a most needed concept to explain how inequality is based on the distortion of reality - the imperative that one is superior to others – imposing one’s concept upon the other and focusing on research activities in the humanities field.

Garth (1930) used 73 studies on race to show how in all of them the concept of "the mental superiority of the white race" is argued. This means that these studies were used as pre-conception and prejudice favoring the white race in science.

Prejudice, as a distorted appropriation of reality, produces a net of complex relationships, which have this superiority postulate in its base. The Frankfurt School defines traditional superior attitudes on every issue as “prejudice.” Adorno’s studies (1950) on the authoritarian personality show how prejudiced-traditional beliefs can give support to fascism and other distorted realities.

Prejudice presents itself as a biased construction of the “other” (in this case, another human being, group, or society). Because it is not based on real principles, but on the configuration of a relationship in which the subject and object of that relationship are dissociated - the determination of subject is imposed towards the object throughout the “authoritarian relationship.” This means this relationship is not only unequal, but it is unilateral, just like a “one-way road.” The “other” is consequently voiceless, the victim of a unilateral relationship. The other becomes the “invisible,” “inexistent,” “annihilated” in the face of the subject’s view and power.

For Ackerman and Jahoda (1969), prejudice is an attitude, a predisposition to this behavior that may or may not be realized, depending on several factors. Nevertheless, the attitude of hostility directed against an individual or entire group would potentially be always there – even if not manifesting. On the other hand, this shows that provisional judgment can be transformed after contact and knowledge with the other. Prejudice can be changed – and the

change happens when there is knowledge about the other. However, the pre-concept may become prejudice if there is no change in the conception even after having real contact with other groups or individuals.

In the study of Banaji e Greenwald (1995) on prejudice and stereotypes, it is shown how this biased information may influence our decisions even when there is no consciousness of behaving like that. Thus, an opinion formed without knowledge of the facts, a judgment made without reflection, an old idea the routine that does not rely on serious evidence and arguments may crystalize as prejudice.

Prejudice is a way of relating to others without fully considering them. These may happen everywhere – and in science, in scientific projects, and in research. Subjectivity and social relations may be engendered by prejudice or not. This takes into account that every single decision in science is also either based on equality principles or prejudice.

Prejudiced-distorted constructions of reality are difficult to be noted and even harder to being dis-constructed. It requires unlearning a whole network of concepts to create new ones. In prejudiced relationships, those who manifest prejudice and those who suffer from it become expectations' of social relations, following standardized models that end up imprisoning them both.

For Crochik (1996: 44), this may happen frequently in typing of individuals, classification, the building of categories. This happens when individuals are typed in a tight, decontextualized, and anti-historical way. Such typing restricts human multiplicity, alienating people from the possibility of existing outside these classifications.

Adorno and Horkheimer (1985: 205) say, “Classification is the condition of knowledge, not knowledge itself, and knowledge, in turn, destroys classification.” While building classifications for understanding a particular object, consequently, these standards may imprison the other in submissive ways. The other here only exists as an object of the

authoritarian personality. These distorted and erroneous classifications of reality may be found in discriminations of all sorts including academia.

Carone (1995: 111) also addresses this issue when discussing the classification of personality disorders, and pointing that extra care should be taken into account when using any classification, because when dissociated from its context, it may promote even further prejudice or lack of criticism.

Academia and scientists are not biased-free from nature. They are social beings and this article aims to highlight how prejudice may affect their choices in research, and how more equality-based methods should be used in science and education.

Prejudice, Social Psychology, and Research

Social Psychology understands that humanity produces itself - human beings are both influenced and influence their surroundings. Consequently, any scientific data produced is not a neutral action – once it is a human activity. Data produced by science can be used to - maintain either society as it is, or to create more equal relationships, question actual biased information, and combat prejudice.

Examples of biased-scientific papers will be used to demonstrate this assumption and how scientists may be biased by information and their backgrounds and may produce biased information. This means the scientific community is not immune to social factors that influence our living in society, but as knowledge – it can be used to subside different targets. Schools are the places where the scientific way of producing knowledge is taught and it is important that it ask itself the same questions addressed here. “Who are the beneficiaries of it, what is the purpose of it? Is it contributing to demystify prejudice or to add upon it?”

In the very construction of language, some concepts and terms are embedded in prejudice, while others are in activism and the production of equality. Most of the terms that are used in science tend to classify human beings, their backgrounds and sometimes even attribute characteristics and outline humanity. Prejudice is easily spotted in language when there is a

generalization of characteristics that are particular to a certain group, person, or object, or when there is no flexibility and contextualization of terms and concepts – lacking in historical contextualizing.

Examples are in the attitudes, assumptions, and hypotheses. For instance – the assumption that people who live in slums are potentially marginal and violent. In this context, researchers would be producing data to track this violence and marginal actions and adapt these people to society. Data may show violent numbers in slums, but are they the result of violence, or are they the result of other violent acts in other neighborhoods being down-reported? What are the criteria that label them as violent? What is the percentage of the population who is living there compared to other neighborhoods? Are they violent because they are violent or because violence is part of their daily way of surviving?

METHOD

This article aims to des-construct social assumptions that involve the other-persons in our research – otherwise – the prejudice concept tends to repeat itself in science. First, it will be shown that prejudice exists in science, and secondly, how to include other people as part of the research process.

It is needed to go one step back and ask all possible questions while including the object of our research for a more equal approach in humanities in order *not* to reproduce the standardization of expectations without reflexive and critical thinking – both aims of Critical Social Psychology. If prejudice is the distorted and erroneous classifications of reality – this may happen when these classifications are taken as unhistorical, unbiased, neutral, deterministic, and authoritarian.

Part of science has been based on prejudice towards minorities creating theories that tend to make humanity feel different from each other – see all de-colonization and anti-patriarchy studies. From the theory of evolution to the ones that post primitive people as lazy and

unhealthy, to discourse across race and ethnicity factors - there is far more prejudice than we suppose (Greenwald; Schuh, 1994).

However, as far as we are allowed to see, prejudice feels more like a symptom of what a hitherto society which has been silenced about what makes us equal among one other. The strength of equal relationships needs to deeply penetrate our objectives and proposals. According to Lasch (1987: 47), the culture of narcissism is a survival strategy in the face of adversities,

“Selective apathy, emotional disengagement in others, the renunciation of the past and the future, the determination to live one day at a time - such techniques of emotional self-management, necessarily taken to the extreme in extreme conditions, began to configure, in more moderate ways, the lives of ordinary people in conditions normal of a bureaucratic society. Reflections on prejudice - in search of more human and less rational relations and there are few parameters for a critique of the prejudices present in these opinions.”

Today's society also contributes to the constitution of prejudice by naturalizing certain characteristics as if they were exclusive members of a certain culture, race, or religion. The popular ideas that are imbricated in some of the popular actions are, for example, the idea that immigrants increase unemployment without seeing the many benefits that they can bring to society.

For Crochik (1996: 44), “The classification of individuals, in reality, is not the result of scientific categories, but of the social transformation itself: individuals have become propitious to being typified.” That is, the ordering of behaviors and attitudes may easily lead to prejudice and biased perspectives of reality. Prejudice happens when individuals are typified in a watertight, decontextualized, and anti-historical way. The main problem is that such classifications and ordination restrict human multiplicity, alienating people from the possibility of existing outside these classifications.

For instance, the existence of personality disorders in the authoritarian-personality identified in fascism may be regarded as social maladjustment, or even misanthropy, and psychotherapy could be indicated as an instrument for the adaptation of the authoritarian person. The same

may happen with the cultural background of many of the prejudiced minorities who are only now gaining more space to being able to produce their relationships.

In this case, negative factors that are difficult to accept in oneself are projected onto the "other", representing in them – one's difficulties and weaknesses. The persecutions from George Floyd to uncountable people may exemplify the extent to which prejudice encompasses destructive elements in our society and how much this is present in the daily deaths due to poverty, race hate, gender hate, age hate, and the list could go on. Disqualified from human aspects and presented as objects, they become vulnerable-preys in attacks of all sorts.

Crochik (1995: 43) points out that prejudice works as a defense mechanism in the face of new social relations and novelties. Adorno (1986: 37) explains elements that must be rescued in the construction of a society free from prejudice. A society that produces and reproduces prejudiced relationships is the same society that produces uncritical individuals, who easily accept and reproduce fake news and dogmas. The lack of questioning and the construction of speeches that justify prejudice are products of "bad conscience". The "bad conscience" is the conscience deformed by a random knowledge – ultimately - a distortion of the other, of reality, and oneself.

Prejudice – from classifications to extermination

The largest problem of prejudice appears when seeking to eliminate the "other," object of projection of negative aspects not accepted in oneself, as the case in the holocaust and extermination groups. Such barbarities incomprehensible in our conscience, however, have sometimes scientific explanations for such facts.

In the Holocaust, Kershaw (apud Hobsbawn, 1995: 13) says, "a regime founded on an absolutely repulsive ideology of racial hatred, one of Europe's most culturally and economically advanced countries planned the war, launched a worldwide conflagration that killed some 50 million of people, and perpetrated atrocities."

Prejudice is the falsification and misrepresentation of reality by attributing conflicting elements to the "other". It is the projection of negative aspects in front of an object when it is not possible to deal with these aspects in itself, attributing such fragility to the "other". Prejudice can be correlated with ideology when it justifies existing social contradictions and differences according to classifications of race, color, religion, sex, among others.

Public opinion may also present prejudiced elements, but it should not be confused with prejudice. It can collaborate in the construction of the same when it globalizes particular aspects, taking facts from the private to the public sphere in a random, dogmatic, and decontextualized way. For Adorno (1969: 141), "having an opinion, enunciating, is something that is constituted in some measure against the experience and tends to the illusion."

Opinions and dogmas may, in principle, facilitate the spread of prejudice as they make it difficult to reflect and to form critical individuals. According to Marcuse (1972: 120): "Man, in order to conduct himself, has no need for problems, but beliefs. Your cradle must be surrounded by dogma; and, when his reason awakens, he must find all his opinions ready."

The difficulty in dealing with diversity is also present when diverse cultures, races, and religions are presented as anonymous, unknown, and violent. The competitiveness of this society favors hostile relations and the annulment of the other human being, especially when the supremacy of one over the other means survival of oneself. Therefore, perhaps, this is the cruelest example of what prejudice is and what is done in its name – which someone has to outlive the other.

In this case, negative factors that are difficult to accept in oneself are more easily projected in the "other." In this case, "the only thing left for us is the revolt against the human condition that we have not chosen", warns Kundera (1995: 103). For such an undertaking "nothing more is required than freedom, and of course, it is more harmless among everything that can be called freedom, namely, that of making public use of reason, of your reason in all

elements", says Kant (1992: 13). Self-reflective reason can enable the construction of a society in which men can identify themselves and be identified as human beings.

Crochik (1995: 18) also shares Kant's position when he points out that, "experience and reflection are the basis for the constitution of the individual in his relationship with culture, and his absence characterizes prejudice."

Unbiased actions and research will be possible when each individual is seen as a particular being and, at the same time, representative of the human race, since "only those who allow themselves to see themselves as the other, in other words, identify with this person, are in solidarity." (Crochik, 1995: 106).

CONCLUSION

Finally, to reflect on the issue of prejudice is that it requires not only humility in the acceptance that the world cannot be built alone, but also ethics to respect the "other" as the "other" wants and has the right to be – and not as one would like the "other" to be. This shall happen when equality concepts are not needed anymore because it has developed itself in such a way that everyone is fully acknowledged and respected. By then, relationships will have become humane; they will not need the poem below.

REFERENCES

- Ackerman, N.W. & Jahoda, M. (1969). Emotional disorders and anti-Semitism. SP: Perspectiva.
- Adorno, T.W. (1986). Education after Auschwitz. In: Sociology. SP: Ática.
- Adorno, T.W. (1969). Opinion, madness, society. In: Interventions. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Adorno, T.W. & Horkheimer, M. (1985). Dialectic of enlightenment. RJ: Jorge Zahar.
- Banaji M.R.; Greenwald A.G. (1995) Implicit gender stereotyping in judgments of fame. J Pers Soc Psychol. 1995 Feb;68(2):181-98. doi: 10.1037//0022-3514.68.2.181. PMID:7877095.

- Carone, I. (1995). Critical theory and social psychology: the impact of the Social Research Institute on psychosocial research. In: Psychology and politics. SP: Cortez.
- Crochik, J. L. (1995). Prejudice: individual and culture. SP: Robe Editorial.
- Crochik, J. L. (1996). Notes on the psychology of TW Adorno. In: Psychology & Society, v. 8, n. 1, Jan./Jun. 1996. Magazine of the Brazilian Association of Social Psychology - ABRAPSO.
- Garth, T. R. (1930). A review of race psychology. Psychological Bulletin. 27 (5): 329–56. Doi:10.1037/h0075064
- Greenwald, A.G. & Schuh, E.S. (1994). An ethnic bias in scientific citations. European Journal of Social Psychology, Vol. 24,623439
- Hosbawn, E. (1995). The era of extremes: the brief twentieth century - 1914-1991. SP: Companhia das Letras.
- Kant, I. (1992). Answer to the question: what is Enlightenment? In: Perpetual peace and other pamphlets. Lisbon: 70.
- Kundera, M. (1995). The slowness. RJ: Nova Fronteira.
- Lasch, C. (1987). The minimum I: psychic survival in difficult times. SP: Brasiliense.
- Legault, L. & Green-Demers, I. & Eadie, A. L. (2009). Motivation and Emotion Vol. 33, Iss. 1, (Mar 2009): 10-24.
- Marcuse, H. (1972). Authority and family study. In: Ideas about a critical theory of society. RJ: Zahar.
- Swan, M. (1978). Spectrum. Cambridge: Cambridge University Press.

Sacrificing the *Disremembered and Unaccounted* for The Community's Welfare: The Counter- Monument of Sethe/Beloved

Gülden Kazaz ÇELİK¹

Abstract

This paper aims to analyse the story of *Beloved* written by Toni Morrison in 1987 under the arguments of psychoanalytic criticism especially in regard to memory. While the whole story tells how Sethe, a Black mother, suffers from the pain of murdering one of her children when trying to protect them, it also sets a kind of psychological patterns revealing the fluctuations in remembering and forgetting so as to continue living. At first, Sethe pretends to forget or suppress what has happened and thereby continuing living as if nothing happened but then she realizes that this does not work. As a solution, she remembers the past to forget by facing it as a kind of counter-monument. Nevertheless, this is also not that easy. Consequently, affiliating herself with the rest of the community, she sacrifices her beloved daughter as the disremembered and continues to live leaving her behind. In the end, Sethe accepts what has happened in the form of the counter monument of the past unveiling not only her pestering memories but also the past of colonialism and slavery and continues to live.

Key Words: Colonialism, Slavery, Memory, Counter-Monument

INTRODUCTION

Toni Morrison's *Beloved* is an incredible story of a mother, Sethe whose love is too thick and deep towards her children. She is a Black captive woman who was once a slave at Sweet Home and had to suffer from its physical, emotional and sexual exploitations. When the time comes to her children, with the aim of protecting them she attempts to murder all of them rather than give each as slaves to the White men. Yet, luckily, she kills only one of her children and saves the others from the White men who

Atf İçin / For Citation: Kazaz Çelik, G. (2021). Sacrificing the Disremembered and Unaccounted for the Community's Welfare: The Counter- Monument of Sethe/Beloved. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED*, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 5, 361-374. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Derleme Makale / Review Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 12.05.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 29.06.2021

¹Instructor, PhD; Sabancı University School of Languages, İstanbul, Turkey

E-mail: gulden.celik@sabanciuniv.edu

ORCID: 0000-0001-7061-9261

suppose that they are already dead. Sethe's milk on her breasts mixes with the blood of her two-year-old baby that has a mark of cutting on her throat. Sethe buries her children in haste as if she buried everything about her traumatic past crammed with pestering memories that make her suffer by remembering. Starting from the very first moment of the story, the whole novel problematizes the acts and moments of remembering and forgetting, which primarily forms the core of this article.

Methods

The paper is predicated on certain research methods including;

Psychoanalytical method through which the researcher scrutinizes the fictive story in regard to memory,

Descriptive method enabling the researcher to detail how the story is inextricably interwoven with the memories through the fluctuations in remembering and forgetting, and textual analysis focusing on the language as well as the symbols used in the text to obtain more information on how the story reveals socio-psychological background of the story to make sense of specific lives and life experiences.

To Forget to Continue Living

The story starts with the image of the headstone of the monument of Sethe's dead baby, sharing a fragment of her memory in the setting of the funeral which takes a very short time without any mourning rituals to commemorate the dead. It is just,

[t]en minutes for seven letters. With another ten could she have gotten 'Dearly' too? She had not thought to ask him and bothered her still that it might have been possible—that for twenty minutes, a half hour, say, she could have had the whole thing, every word she heard the preacher say at the funeral (and all there was to say, surely) engraved on her baby's headstone: Dearly Beloved ... She thought it would be enough, rutting among the headstones with the engraver ... That should certainly be enough (Morrison, 2004, p. 5).

It seems that Sethe postpones her mourning after her daughter in a most mechanical way; she supposes that everything is over at the end of the ceremony. However, in accordance with Freud's criticism of mourning and melancholia (1914-15, p. 244), it is

so obvious that Sethe's procrastination to mourn after her dead daughter causes her to suffer more, leading her to go through melancholia rather than mourning which is the healthier way of handling the pain of the loss. Yet, having a healthy way of mourning after such an incredible murder story in which a mother slays her own children in the name of protection seems a little bit impossible and unachievable. This could also explain the reason why Sethe is mistaken to think of forgetting to continue living as if nothing happened. As a result, Sethe builds another monument inside her, nearby her daughter's; she condemns herself to live with her by letting her live within her. She keeps her beloved daughter somewhere inside her.

Feeling that there is no other way but to preserve the loss of her beloved daughter inside her, Sethe makes her a part of herself. This correlation between Sethe and the dead baby is constructed at the very beginning of the story and told by the narrator with these words: "Counting on the stillness of her own soul, she had forgotten the other one: the soul of her baby girl" (Morrison, 2004, p. 5). However, there is a kind of contradiction between the two: When Sethe feels numbness, she forgets the soul of her daughter in a most paradoxical manner. That is, to feel still to focus on how she manages to go through such a loss and how to protect her other children from the threats of the outside, she has to forget, at any rate, suppress her daughter's death. In silence, she undergoes the excruciating pain of leaving her own child behind and feels the compulsion to forget for the sake of a new beginning with her other children. Her state of mind is revealed as follows: "Those ten minutes she spent pressed up against dawn-coloured stone studded with star chips, her knees wide open as the grave, were longer than life, more alive, more pulsating than the baby blood that soaked her fingers like oil" (Morrison, 2004, p. 6). Although she becomes the dead in life whose 'knees wide open as the grave', although she could hardly endure those ten minutes which seemed to last more longer than her life and which indeed will last up to her last breath, she decides to put up with the situation through forgetting.

But to Remember to Forget

Sethe desperately needs to forget so as to continue living as normal as possible. Such an essential act of forgetting is pointed out in Homi Bhabha's critical article of "DissemiNation" (1999) in terms of creating a new nation for the minorities. Similarly, Sethe can be regarded as a representative of a minority migrated from Sweet Home to Ohio in order to build her own nation with her children (even with the ghost of her dead baby). For the sake of a new beginning, Sethe forgets everything and lets her traumatic past go away. However, she is unable to do that no matter how hard she seems to forget. At this point, James Young suggests another solution to the problems of remembering and forgetting in a completely different by thought-provoking context in the article "The Counter-Monument: Memory against itself in Germany Today" (1992). He puts forward that the counter-monument should be visited since the mourning is the responsibility to be performed for the dead and a therapy for the ones who are left behind to suffer from the loss they undergo. If such a performance (or ritual) is not done; then the alive suffers from melancholia, which breeds the uncanny in Freudian lexicon, the unhomely, unfamiliar and unknown phenomena (1914-15, p. 244). In the same vein, as Sethe does not let any memory-work, the alienated, shabby and chaotic presence of Sethe's home has been observed, which is itself another counter-monument for the loss of the Black community in the colonial period. Despite the uncanny elements, what she needs is to remember to forget as Young suggests while Bhabha proposes a total forgetting which supposedly covers all the wounds of the past.

Sethe seems to accept Bhabha's proposal on total forgetting; however, she admits that she cannot forget everything even for a new beginning in her own House that is her own Nation. She says,

I was talking about time. It's so hard for me to believe in it. Some things go. Pass on. Some things just stay. I used to think it was my rememory. You know. Some things you forget. Other things you never do. But it's not. Places, places are still there. If a house burns down, it's gone, but the place- the picture of it- stays, and not just in my rememory, but out there, in the world. What I remember is a picture floating around out there outside my head. I mean, even I don't think it, even if I die, the picture of what I did, or knew, or saw is still out there. Right in the place where it happened (Morrison, 2004, p. 43).

Sethe explicitly utters how she barely keeps the hardest memories inside her; she knows and feels that she is never ever able to forget what she has done and undergone. Yet, she pretends to forget for her other children who are kept in safe in the territories of the house in her mind. She feels glad to be with her all children, even her dead baby's ghost and keep them away from the White men. No matter how extraordinary the situation is, she makes her children get accustomed to live with the ghost that she makes them believe it is their own dead sister. What she attempts to do is to have her life inside a haunted house with her children; nonetheless, her children are unable to welcome this uncanny life. They get on the point of losing their minds because of the presence of the ghost while Sethe is totally unaware of their state of minds. She believes that the more she keeps her children inside the house, the safer they can be. She does not know that the way she thinks she protects their children is indeed the thing which actually harms them. In the end, her sons, Buglar and Howard, cannot endure the haunted house with the ghost of an allegedly dead sister surrounding around in a most uncanny way and run away without looking back. Sethe and her only child Denver keep on living in the same house with the ghost by alienating themselves from the outside, which is an obvious threat for her own nation. They continue living as if nothing happened strange in their lives.

At that point, the house which serves as a form of counter-monument neither enables them to remember nor makes them forget anything about the past. What it does is to make them suppress any scraps of vexatious memory they have. Hence, every fragment of traumatic memories of the past is kept away until one day when Paul D returns. Paul D triggers Sethe's past and causes her to remember; that is, he becomes the compulsion to remember for Sethe. With his coming, the biggest counter monument of the story has been revealed: Sethe's own body holding numerous terrifying stories of slavery. Her body turns into the counter-monument exposing the traumatic past as well as her beloved's grave. This is the monument that she can never manage to face up but always knows its presence.

Throughout the story, the dichotomy between the body and the flesh has been reverberated, especially under the arguments of the counter-monuments. Hortense Spillers puts emphasis on this distinction between the body and the flesh in her article "Mama's Baby, Papa's Maybe" (1987) implying that the hieroglyphics are written on the body as "the marks of a cultural text" which reveals "the mechanism of torture" (Spillers, 1987, p. 67) in the flesh. She says "[...] undecipherable markings on the captive body render a kind of the flesh whose severe disjunctions come to be hidden to the cultural seeing by skin color" and in saying this, she seems to imagine Sethe as the body and her flesh as the embodiment of "lacerations, woundings, fissures, tears, scars, openings, ruptures, lesions, rendings [and] punctures" (ibid) which Sethe tries to suppress to forget. In regard to this, it can be intriguing to think that Beloved's headstone serves as the body of her while her flesh remains intact. Even Spiller appears to approve that idea when stating "before the body there is the flesh" (Spillers, 1987, p. 67) since the flesh is the timeless and primary one whereas the body is just a garment to put on.

The flesh, therefore, should be something more than the body for both Sethe and Beloved; it needs to be felt and thereby recognized. This could also explain why Sethe cannot feel Paul D's touches on her body; they are far away from any emotions. The narrator tells this with these words:

As she raised up from the heat, she felt Paul D behind her and his hands under her breasts. She straightened up and knew, but could not feel, that his cheek was pressing into the branches of her chokecherry tree (Morrison, 2004, p. 20).

Feeling Paul D's touches means feeling the past for Sethe; and she does not want to encounter any part of it. Therefore, his touches circle around her body; not manage to get through her flesh. However, thanks to Paul D's attempts to make Sethe's body touchable that has been intact so long, he manages to reach her flesh, soul. As in a psychoanalytic therapy, Sethe starts to tell what happened to her eighteen years ago. Revisiting what she underwent in the past induces her to have a therapeutic work of rememory in a way Young describes as follows:

For once we assign monumental form to memory, we have to some degree divested ourselves of the obligation to remember. In shouldering the memory-work, monuments may relieve viewers of their memory-burden [...] [W]e encourage monuments to do our memory-work for us, we become that much more forgetful (Young, 1992, p. 273).

Sethe does such a memory-work through her own body with Paul D, who also needs the same memory-work. In the end, she seems to be relieved to lessen her memory-burden because it is the first time, she has ever articulated it since she ran away from the Sweet Home where she shares her distressing memories with another person. In this regard, Young's paradoxical suggestion of commemoration to forget seemingly works for Sethe. At the end of this therapeutic session, Sethe, Denver and Paul D get out of the house and get into the society in a most promising way.

Not so easy to Continue

Just for a day, neither the death of her baby or its ghostly presence in the house nor the escape of her sons upsets her. She enjoys pretending to be/have a normal family like others; yet what she performs is the repression which is doomed to come back in Freud's psychoanalysis. The repressed returns in a most uncanny fashion in the body of a teenage girl with the flesh of Beloved who gets involved in Sethe's life immediately. Beloved may be another counter-monument of the traumatic past hiding the harsh realities of colonialism and slavery inside. If she was the counter-monument, it would not be merely for Sethe but also for Denver. Denver gets along with Beloved and starts to share her time with her by playing games, talking and dancing. She remembers what she wants to forget (Young, 1992, p. 286) with Beloved and partially she succeeds until Beloved asks for Sethe's attention and affection instead of her.

Dismissing Denver, Beloved starts to crave for Sethe's care, her talking to her, her caressing her, her combing her hairs, her singing to her. She becomes extremely selfish and resists to share Sethe with any other person:

I am Beloved and she is mine. I see her take flowers away from leaves she puts them in a round basket the leaves are not for her she fills the basket she opens the grass I would help her but the clouds are in the way how can I say things that are pictures I am not separate from her there is no place where I stop her face is my own and I want to be

there in the place where her face is and to be looking at it too a hot thing (Morrison, 2004, p, 248).

Beloved's obsession to possess Sethe is seemingly a response to Sethe's love to Beloved. Beloved loves Sethe as much as Sethe loves her; Beloved does not want to lose her again and neither does Sethe (Morrison, 2004, p. 250). Their excessive love gets out of control and thereby putting Beloved in a position where she thinks Sethe is herself and she totally belongs to her. She says "Now I have found her in this house. She smiles at me and it is my own face smiling. I will not lose her again. She is mine" (Morrison, 2004, p. 254). It is so evident that Sethe is important for Beloved as she is Sethe's reflection or even her own self. That means, if she loses Sethe, she loses herself. Likewise, Sethe does the same process of association and identification with Beloved:

Beloved
 You are my sister
 You are my daughter
 You are my face; you are me
 I have found you again; you have come back to me
 You are my Beloved
 You are mine (Morrison, 2004, p, 255).

Interestingly, Sethe echoes Beloved's words, which makes us almost sure that they are the parts of the one. Luce Irigaray elucidates such a kind of togetherness among a mother and a daughter in her article (1981) "And the One Doesn't Stir without the Other" as follows:

With your milk, Mother, you fed me ice. And if I leave, you lose the reflection of life, of your life. And if I remain, am I not the guarantor of your death? Each of us lacks her own image; her own face, the animation of her own body is missing. And the one mourns the other. My paralysis signifying your abduction in the mirror (p. 66).

It is so striking to see the similarity in the situation in which Beloved is fed by Sethe's milk that becomes the ice for her that makes her die or the blood for her that is "too a hot thing" (Morrison, 2004, p, 248). In a similar vein, Beloved becomes the guarantor of Sethe's death: she "accuse[s] her of leaving her behind, of not being nice to her, not smiling at her" (ibid) while Sethe 'lose[s] the reflection of life' suffering from regret

and guilt. Although Sethe “plead[es] for forgiveness, counting, listing again and again her reasons”, Beloved refuses her as if she took her revenge in every moment of Sethe’s cries (Morrison, 2004, p, 248).

Echoing Irigaray’s analysis of mother and daughter relationship, Sethe becomes weak, thin and lifeless in a stark contrast to Beloved and this clear opposition between the two is narrated as follows: “The bigger Beloved [gets], the smaller Sethe [becomes]; the brighter Beloved’s eyes, the more those eyes that used never to look away [become] slits of sleeplessness [...] Beloved [eats] up her life, [takes]it, [swells] up with it, [grows] taller on it” (Morrison, 2004, pp. 294-5). These “living mirrors” (Irigaray, 1981, p. 61) collapse their lives unintentionally because of their uncontrollable love; and at the end neither of them has their own image. They have one face with the same reflection and as Irigaray states it is so hard to differentiate who Sethe/ Beloved is (Irigaray, 1981, p. 64).

Sacrificing the *Disremembered and Unaccounted for the Community’s Welfare*

As the situations at home get out of control for Denver, she needs to take charge of supplying food for Sethe/Beloved. She asks for a job from Mrs. Jones (Janey) in return to “a little extra”, food. During their conversation, Denver tells Janey how terrible her mother is because of Beloved and how helpless she feels since Sethe appears to lose her conscious and turns into someone whom she does not remember (Morrison, 2004, p. 299). Janey is so deeply touched that she spreads the news to the other colored women:

Sethe’s dead daughter, the one whose throat she cut, had come back to fix her. Sethe was worn down, speckled, dying, spinning, changing shapes and generally bedeviled. That this daughter beat her, tied her to the bed and pulled out her hair (Morrison, 2004, p. 300).

The news circulating around sounds to approve the fact that Beloved becomes the tormenting figure and Sethe becomes the tormented one in the end, which somehow evokes the role of the counter-monument Young describes in this way: “[the] monument to torment [...] They have likened it, for example, to a great black knife [...], slowly being plunged in [...] a self-mutilation, a kind of topographical hara-kiri”

(Young, 1992, p. 281). It is as if knifing yourself to death so slowly that you feel a nagging pain and while doing so the one who keeps lots of memory-burden inside such as Sethe/Beloved turns into a “self-destroying sculpture” (Young, 1992, p. 278). Nonetheless, this is not such a negative process for Young; on the contrary, he believes that such a self-destructive process through reopening old wounds is essential to lessen the memory-burden that person holds and thereby becoming much more forgetful.

The community gives a helping hand to Sethe to assist her to go through such a challenging process; they discuss her situation in a way which reminds Spiller's thoughts on the distinction between body and flesh as follows:

‘[...] A baby?’

‘No. Grown. The age it would have been had it lived.’

‘You talking about flesh?’

‘I'm talking about flesh.’ (Morrison, 2004, p. 301).

In accordance with Spillers' interpretation, the community refers to the soul of Beloved while talking about the flesh. It is the flesh (soul) that comes back and they are aware of it. Therefore, in order to get rid of this tormenting soul, they gather to exorcise it restoring their faith in Christianity (Morrison, 2004, p. 303).

At the time of their praying, Sethe plays with the ice while Beloved sweats in a stark contrast; however, their emotions are the same; “[b]oth women [hear] it at the same time and both [lift] their heads” (Morrison, 2004, p. 308). Sethe/Beloved gets out of the house hand in hand and the chanting of the crowd reaches the very flesh of her. At that moment, the narrator tells how Sethe feels in this way:

For Sethe it was as though the Clearing had come to her with all its heat and simmering leaves, where the voices of women searched for the right combination, the key, the code, the sound that broke the back of words. Building voice upon voice until they found it, and when they did it was a wave of sound wide enough to sound deep water and knock the pods off chestnut trees. It broke over Sethe and she trembled like the baptized in its wash” (ibid).

‘The right combination, the key, the code, the sound that broke the back of words’ make Sethe feel the Clearing coming her. The increasing voices get into her flesh (soul) and

make her purged. Thanks to the ritual of exorcism; Sethe feels the water which is a signifier of purification and the chestnut trees which grant life full of emotions to her against the chokecherry tree on her back that blocks all her feelings. In the end, she is purified from all her evils and '[trembles] like the baptized in its wash'. Instantly, the whole ritual is interrupted by Mr. Bodwin, the White man. With his coming, Sethe panics in fear of losing her children once again and in order to protect them from the White men, she leaves the hand of Beloved and "[runs] into the faces of the people out there, joining them and leaving Beloved behind. Alone. Again. Then Denver, running too" (Morrison, 2004, p. 309). Sethe's leaving Beloved behind and merging into the group of people with Denver symbolically show their integration with the community who is ready to welcome them after witnessing Beloved's ritual aiming to turn her into a scapegoat for the uncanny past of Sethe as well as colonialism and slavery.

CONCLUSION

If Beloved is the counter-monument in one way or another, it does not only exist for Sethe to soothe her pains but also for the whole community who feel guilty about the past or who really wants to forget their past. Whether Beloved is a hallucination or not, all community including Sethe, Denver and Paul D believe her existence. They need to sacrifice her to relieve themselves from the pangs of guilt. That is why no one is closer to Beloved than Sethe because Sethe feels the guiltiest one causing her death and thereby begging for being forgiven. On the other hand, the community of Black women also yearn to forget the cruel and merciless story of Sethe which aligns with the stories of pestering memories at the time of colonialism. Looking at Sethe with Beloved in the form of counter-monument makes them remember to forget the traumatic past and finally unite them against anything threatening their present.

In the end, there is loneliness, alienation, lifelessness and inertia for Beloved whereas life, conversation and social activity are attributed to Sethe and Denver with the rest of the community. Beloved is not the beloved at the end but the forgotten; the essentially

required forgotten for the community for their welfare. The end of *Beloved*'s story is rather tragic because she is abandoned once again by her dearly mother first and then by the rest of the community and consequently, she turns into the one who is sacrificed for the benefits of the whole community:

Everybody knew what she was called, but nobody anywhere knew her name. Disremembered and unaccounted for, she cannot be lost because no one is looking for her, and even if they were, how can they call her if they don't know her name? Although she has claim, she is not claimed. In the place where long grass opens, the girl who waited to be loved and cry shame erupts into her separate parts, to make it easy for the chewing laughter to swallow her all away.

It was not a story to pass on.

They forgot her like a bad dream. After they made up their tales, shaped and decorated them, those that saw her that day on the porch quickly and deliberately forgot her (Morrison, 2004, p. 323).

The narrator ends the story with an emphasis on *Beloved*'s disappearance without any name. No matter how much *Beloved* craves to be recognized and loved, she fails and thus she is condemned to fade away despite her claims since no one reclaims her. *Beloved* attempts 'to eat up [*Sethe*'s] life' to survive; yet *Sethe* with the community act earlier to swallow and digest her uncanny presence. Therefore, the one who manages to eat up the other's life also manages to survive; and this becomes *Sethe* at the end; the one who gets a chance of surviving.

As a conclusion, 'it [is] not a story to pass on' that 'they forget [...] like a bad dream'; as *Sethe* states "[some] things go. Pass on. Some things just stay [...] Some things you forget. Other things you never do" (Morrison, 2004, p. 43). On the one side, *Beloved* becomes the flesh (soul) of the uncanny traumatic past of colonialism and slavery that is always felt deep down by the whole community believing that "[down] by the stream in back of 124 her footprints come and go, come and go. They are so familiar" (Morrison, 2004, p. 324). Thus, in the form of counter-monument, *Beloved* remains to be "a great black knife" (Young, 1992, p. 281) in the back of [*Sethe* and the whole community]". *Sethe*, on the other side, becomes the body that lives with her daughter Denver and Paul

D not pretending to be a real family any more but being a more normal family in her own Home which turns into her own Nation. At the end, the loss of the one guarantees the existence of the other in a most promising but also perplexing way.

This paper, in the end, aim to serve the needs of some researchers by offering a different perspective to the fiction of colonialism and slavery in direct relation to psychology. While telling Sethe's pathetic story and painful efforts to survive, the whole story fictitiously documents the common past of Black people who try not to open their old wounds to be able to survive in a better harmony with the rest of the community. When they realize that suppressing old memories is not an effective solution, they agree on possessing the monument/tomb helping them remember when they want and forget when they do not. Such fluctuations in remembering and forgetting and different functions of counter-monuments could hopefully open up new readings and discussions in the field.

REFERENCES

- Bhabha, K.H. (1994). *The Location of Culture*. DissemiNation: Time, narrative and the margins of the modern nation. London: Routledge Classics, 199-244.
- Freud, S. (1914-1916). *On the History of the Psycho-Analytic Movement Papers on Metapsychology and Other Works*. Mourning and Melancholia. London: The Hogarth Press, Vol. XIV, 243-258.
- Irigaray, L., & Wenzel, H. (1981). And the One Doesn't Stir without the Other. *Signs*, 7(1), 60-67.
- Morrison, T. (2004). *Beloved: A novel* (1st Vintage International ed.). New York: Vintage International.
- Spillers, H. (1987). Mama's Baby, Papa's Maybe: An American Grammar Book. *Diacritics*, 17(2), 65-81.

Young, J. (1992). The Counter-Monument: Memory against Itself in Germany Today. *Critical Inquiry*, 18(2), 267-296.

Political Requisite of a Republic Apropos of Classical and Modern Theorist of Mixed Government

Amna Nisar ABBASI¹

ABSTRACT

Many political scholars believe that a powerful political-administrative is obligatory for a good political system/government as a legislature responsive to well-accepted demand. They also note that the accurate form of government is where the many, or the one, or the few, can govern the political system which is based on common interest, which forms mixed political system/government. This paper will explain: the concept and political philosophy of the government by highlighting the role of a mixed political system/government as a central point between both classical and modern theories of political system/government within these eras of republican practice. The first part of this research paper will explain the concept of a mixed political system or government by highlighting its probable consequence in the contemporary political system/thought. The next part of this paper covers the argument-based analysis of different theorists: Cicero, Guicciardini, Aristotle, Aquinas, Mosca and Machiavelli.

Keywords: Mixed government, Separation of powers, Republic

INTRODUCTION

The concept of the Mixed Government finds its roots in the classical and modern political thought of the republic. “The concept of mixed government originated in the second century BC with the Greek historian Polybius’ attempt to account for the outstanding stability of the Roman Republic” (Pinelli, 2016). These roots can be originated back in the works of a roman and an ancient Greek philosopher. The word republic came from the Latin expression “*res publica* refers to the government of a state meant to be accessible and

Atf İçin / For Citation: Abbasi, A. N. (2021). Political Requisite of a Republic Apropos of Classical and Modern Theorist of Mixed Government. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 5, 375-392. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 17.05.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 06.07.2021

¹ Research Officer; Institute of Regional Studies, Islamabad, Pakistan

E-mail: aamnaabbasi@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-5435-9391

accountable to all citizens, its goal being the goals not merely of certain classes and factions, but society as a whole” (Matic, 2016: 179).

“The system of government of the Roman Republic, Polybius noted combined aspects of each of the three Aristotelian classes of government: monarchy, aristocracy, and democracy. Owing to its structural indeterminacy, the concept proved sufficiently adaptable to be reworked by political thinkers over the ages and has survived into modern times” (Pinelli, 2016). At present, republicanism is related to the parliamentary democratic political systems of European countries, the US, and the British Commonwealth. To contest the perils of absolutism, the monarchic system of government was introduced. Moreover, to discourage the prospects of its recurrence, separation of powers, comprising of three government branches namely, legislative, executive, and judiciary, was developed. The primary aim behind this division of branches was to establish checks and balances on the executive against overreaching its authority. It prevents the lawmakers from making laws suitable to their benefits and at the same time inhibits its involvement in the procedures of the judiciary (Kuehnelt & Leddihn, 1952). States with a successful implication of the concept of separation of power distinctly identify themselves by the principles of political and economic stability, ideas of human rights like the statute of law, freedom of an individual, and safeguarding of the rights of other religious groups. Still, many of these states struggle with the drawback of inadequate political representation due to economic disproportion (Ibid, 1952). Some Political thinkers and a prominent Machiavellian intellectual John McCormick asserted that; the foundations of political veracity contradict with the notion of an elected government of majority having will of the general public to represent the benefit of citizen on an equal basis. McCormick claimed that most of the democratic theorists and political analysts find difficulty in answering, “What institutions will prevent wealthy citizens from dominating a government that is supposed to serve the entire citizenry?” (Matic, 2016:180). Therefore, McCormick recommended accumulating political equality on the theoretical guidelines of early and modern political theorists.

The research paper will look into the similarities of prominent political philosophers from ancient times who gave the ideas of introducing a kind of mixed governing system taken up by the political theorists of modern times of the late eighteen and early nineteenth century republics. A comparative methodology has been used to study and point out the similarities between the political and philosophical ideas of Aristotle, Cicero, Niccolo Machiavelli, and Francesco Guicciardini, Thomas Aquinas and Mosca in their theoretical suggestions for a good political system in a republic.

HYPOTHESIS

The hypothesis of the paper is that a political system of a mixed government in a republic would ensure that the governing body or ruling person does not exceed their power limits and neither do they interfere in the processes of other government branches. Therefore, many political theorists from ancient and modern eras despite the historical gap share similar views on the establishment of a republic with a political system of checking the political instability and economic inequality by counteracting the dominating trends of authorities.

METHODOLOGY:

A descriptive method will be employed to discuss the theorists' work which will help to analyze the study. Secondary sources based on Focus sheets, articles, and statements will be used to explain the concept and philosophy of the mixed government in a republic from ancient time to modern ages through a hypothesis will analyze.

THE CONCEPT OF MIXED GOVERNMENT:

The concept of a mixed political system/government has been a criterion to bring out a difference between the bad and good forms of government. In the modern era of Enlightenment, the concept of democracy on the foundations of separation of powers has been differentiated from a mixed government. The differences, arguably coined by Plato, are categorized as monarchy, democracy, and, aristocracy under the good type of political

system or government while anarchy, tyranny, and oligarchy under the bad government type.

The categorization of government systems has been done due to the consequential outcomes of these forms of the government system. Under the Monarchic government, mainly the richest and politically influential families often out of hereditary convention hold powerful positions in the government. These leading people can not only be from royalty like kings and princes but in modern times be head of state and government such as chancellor, the prime ministers, and the president. The Aristocratic political system/government mainly comprises of the noble from the council of elders or senate, usually elected or hereditary. The democratic structure comprises of widely held assembly or council of legislative bodies that have elected members from the general public.

Therefore, in this society, the mixed government is considered as a concept for attaining the desired goal of impartiality or righteousness, stability, and autonomy, a system of check and balance exists in all three forms of the political system mainly in a single type. The aim behind forming a mixed government incorporating all three is to impinge upon their inherent qualities and protects them from their respective iniquity. The merits of the monarchy are; the superlative political facts, ability, and desirable quality of the few in authority or the one in power; the qualities of the aristocracy are; the aptitude and knowledge of the reigning minority for handling the most difficult and challenging political matters; and finally, the good features of democracy is; the majority of people have liberty and equal opportunity from the lawful outcome of its consensus (Matic, 2016: 180-182).

While these types of government are possibly liable to fraud and deviance hence, the mixed systems prevent their deterioration and maintain them to be the good form of government that aims to endeavor the welfare of the entire social order in comparison to the bad one that caters to the narrow interests of those in power. For good governance, good constitutions are there to make a distinction between bad laws, to establish a free, stable, and just society. Therefore, the mixed governmental system is realized as the only

republican solution based on realistic principles. These realistic foundations refer to establishing a legitimate based good constitution; pursue an appropriate conglomeration of the merits of all three forms of government, while keeping a check on the deviating vices by repeatedly safeguarding representation of all social strata, and participating in the government for meaningful recognition of their political interests (Ibid, 2016: 180, 182).

THEORETICAL BACKGROUND

Mixed Government and Political Theories

The paper will focus on the theories and their analysis based on the individual understanding of political scholars on the concept of mixed government is carried out. The consideration of political and social contextual has been observed as it played a significant role in impacting the philosophers' theoretical discoveries. Their global perspective has been descriptively looked upon which were the basis of their political recommendations. Finally, the emphasis has been made on the theories to analyze their understanding of the way a good government should be established.

Aristotle

Aristotle coming from a privileged family got educated from Plato's academy and became a teacher and researcher. Aristotle challenged some of the social and cultural beliefs of the time. He criticized the political structure proposed by Plato and presented his ideas in his work Politics. The Politics propose practical prescriptions for reforming the prevailing constitution of the time based on the comparative historic analysis for future benefits. During his time, Greece was not a united state but a formation of independent city-states stretched across Italy with wide social disparity and political enmities frequently end up in form of large-scale war. These city-states while attached through cultural and religious similarities had different political systems ranging from monarchies, oligarchies, democracy to mixed regimes. At that time; political rights were given based on property

Political Requisite of a Republic Apropos of Classical and Modern Theorist of Mixed Government

assessments excluding women and slaves who were not institutionally recognized (Aristotle, 1998: 08).

Aristotle's theory creates a distribution between bad and good types of government based on two principles; their justice and the visible goals of the state. The good constitutions, therefore, no matter whoever in the authority is a king (kingship), or the poor (polity), the rich (aristocracy), are associated by the just law and a lucid focus of the government to provide benefit to the entire society instead of having narrow interests for the society. Contrary to this, deviating elements are usually unlegislated, or the ignorance of laws, the leader either a single character (tyranny), a minority of rich (oligarchy), or a majority of poor (democracy) holds authority, struggle for their advantages rather than of the society (Ibid, 1998: 78). Following these lines, Aristotle branded tyranny as the worst form of government, whereas he put oligarchy in the second-worst government, but according to him the most moderate government is a democracy because it's the rule of the free. Therefore, the need for a mixed constitution has been preferred to combat bad forms of constitutions like oligarchic.

Aristotle proposed a political solution that is based on the combination of different strategies of oligarchy and democracy for assisting the participation of ruling strata's in the government. Likewise, mixed constitutions should be combined with all elements from whether aristocracies, polities or in between, to create a middle path for existing legislative practices, ensuring a balance in political authority to prevent any kind of social section's symbolization from acquiring undue power and transforming the constitutional form (Ibid, 1998: 115).

Aristotle emphasized a city-state based on moderation and equality where the middle class tends to have durability due to the absence of property desires of others and for themselves. A political community having a dominant middle class, in Aristotle's opinion, the class will be the most excellent and most well-governed. Hence, such class is looked upon as the stronger one in comparison to both the rich and poor. The unmixed oligarchy and the

extreme democracy have a propensity to increase factionalism, which frequently results in form of tyranny. Therefore, Aristotle looks for a state having law and a mixed political system/government that establish upon the middle class in form of a constant and durable system. It would preserve liberty & prosperity besides safeguarding political privileges via depiction to all the social stratum (Ibid, 1998: 120).

Cicero

Cicero, a prominent nationalist and devoted defender of republicanism, witnessed a shift towards imperialism as an utmost threat to political organizations and he added that; “the society of Rome to stop the influence of aspiring individuals and discordant factions by returning to the roots of country’s free and stable republic” (Cicero & Featherstonhaugh, n.d.: 02).

Cicero initiates the concept of the main Greek school of philosophy into the Roman notion. His foremost political discussion was *On the Commonwealth*, where his discourse written form historically and based on the outcome of republicanism establish on realist conventions about society and man; having a similarity to the political theories of Aristotle to be considered from the similar school of political thought to establish the republican tradition (Matic, 2016: 185)

Cicero’s theoretical analysis is based on Roman history with twofold goals, where Cicero, on the one hand, offers a hypothetical outline of the government which similar to Aristotle is greatly applicable to republics; on the other hand, to find salvation from “Roman’s decay was his main goal in returning to the republic’s early constitution, a well-balanced system of institutions, ensuring every social section’s political interest” (Cicero, 1829: 53)

Cicero in his discussion explains a republic by outlining that, "a republic or commonwealth then, is the wealth or common interest of the people. To ensure its permanence, it must be governed by that authority which has a strong relation to the causes by which the republic came into being, namely the three modes of government” (Ibid, 1829: 57). Therefore,

while recognizing the traditional divisions among the three main types of government and its particular variations, Cicero pointed out the inadequacy of such types of government.

Cicero regarded democracy as the best among the other forms because of its equal rights of freedom. He believed that under kingdoms people are vastly deprived of their common rights; under aristocracy, people are not interested to go to public offices also lack realization of their welfare; in this way under majority; equality in opportunity becomes unfair as no grant for the degree of ranks comprised on dignity and good quality (Ibid, 1829: 58). Cicero shares similar beliefs with Aristotle regarding both intense democracy and unmixed oligarchy having tendencies for rising tyranny. Though, both have their views that differ when Aristotle looks upon normal aristocracy as an ideal structure while Cicero believes monarchy is best for stability and draws an outline of an ideal constitution similar to Plato's republic.

Hence, Cicero upholds that the most stable form of government is monarchy whereas aristocracy holding the utmost level of political ability and skills between its leadership and democracy to be the freest. The disappointment for Cicero comes from their inadequacy even from their good type of government. For that reason, Cicero suggested a fourth kind of government founded on mixed and moderated lines, preferably a government comprised of all three mentioned above (Ibid, 1829: 60). He does not approve each form separately while pointing out the circumstances of state during the early Roman republic's historical period when all alone senate governed and under empires, and its results were bad due to monopoly over political power. Cicero, thus strongly believes strong law rest in a sentence, not in normal justice, if there is no justice rights of people do not exist. Dangers of extreme democracy are there (Matic, 2016: 186-187).

Niccolo Machiavelli

Niccolo Machiavelli belonged to Florence during the leading cultural and social transformation era of the Renaissance but entangled in old centuries internal fights among

various groups holding authority in Italy. Florence has relatively been a constant oligarchic system for many centuries, but its political arrangement got traumatized by the then government. Machiavelli being a part of the evolving group of proficient establishments deeply felt the visceral end of nobility's nepotism. The republic's richest families were so influential because of the democratic change, that the leader Gonfalonier was pushed to succumb to their needs. This turn of events led to Machiavelli's oust from political life which made him resentful towards the offense against the republic and him (Ibid, 2016: 187).

"Machiavelli's political theory in *The Discourses on Livy* encompasses political philosophy rooted in historical analysis, abandons the particular goals of contemporary politics and prefers to establish a system based upon timeless laws of the state and society" (Ibid, 2016: 189). Influenced by the discourse of Cicero, and, Aristotle, Machiavelli aimed at establishing an arrangement of organizations in compliance with the decree of political veracity, besides utilizing the republic's contemporary and historical examples. The Roman Republic has been the source of inspiration for Machiavelli where institutional practice and governmental restructuring are seen as republicanism examples based upon realist postulation about the reality of politics (Ibid, 2016: 189).

The central part of Machiavelli's *Discourse* focuses on the institutional development that carried Roman's last emperor ousting, later shaped the republic's politics for centuries. He compared and analyzed different ways in which the republic was created and how the law evolved and enacted over a long period to adjust with the changing political situations (Machiavelli, 1996: 09). Machiavelli came up with a conclusion which is parallel to the discourse of Cicero and Aristotle, by praising "the Spartans of establishing a mixed government through a clear and just system of laws that ensured state's endurance, and criticized Solon of Athens for creating a popular government that reverted into tyranny" (Matic, 2016: 189). Hence, his emphasis on well-planned legal organizations was a persistent belief that Roman's practice of public accusation was valuable in examining the

power of the aristocracy and also in retaining the order within society. In such situations, the legal institutions function under just order by ensuring justice is served and instigate fear among the conspirer who work against the common good (Machiavelli, 1996: 24).

Francesco Guicciardini

Francesco Guicciardini was born in a noble and influential family that was well-groomed. After receiving a degree of *doctorate in law*, he joined as *opposition against Gonfalonier*. Afterward, he was appointed as an ambassador to *King Ferdinand of Aragon* (Matic, 2016: 190). During his appointment as an ambassador, Guicciardini witnessed the decline of Florence that impelled Guicciardini to write dialogue, *Discorso di Logrogno*, to introduce an order for popular government. Guicciardini praised the democratic reforms of “*Piero-Soderini* particularly the creation of the Great Council which provided constitutional balance” (Moulakis, 1998: 83)

While following an exclusive approach to the government, Guicciardini emphasized; “the significance of qualified majorities for the elections of officials and also in the decision-making process of Senate” (Ibid, 1998: 102). Guicciardini was of the view that many officials lacked the ability and qualifications necessary to handle the intricacy of government even during the debate within the Great Council where legislation originates. Therefore, based on the realist principles, Guicciardini founded his reforms centering upon aristocracy and its related office, the Senate. Guicciardini discarded the idea of the tripartite distribution of the government because it is vulnerable to manipulation.

His distribution of government concept is mainly based on the old/traditional system, which encompasses all three modes in the office, the Great Council, the Senate, and in their relevant roles entrenched with the social stratum they symbolize. Guicciardini identified that; “many and not few are the embodiment of the worst in humanity, observing the Great Council as ambitious, evil, and ignorant” (Matic, 2016: 191). Most important challenge to halt the decision of any other office like the Senate is based on power. The deeper

involvement in the decision-making process would lead to confusion. Guicciardini holds *many* and *not few* as the representation of the most horrible in humanity due to the assembly (council) full of ambitions, evil, and ignorance (Ibid, 2016: 191).

Guicciardini suggested “The system lies in withholding participatory powers from the Great Council by limiting its role to legitimating and ratification of laws. No decision made by society’s elite should be considered as legitimate without the consent of the majority that gets affected” (Guicciardini, 1998: 139).

The main debating and lawmaking body is the Senate, which represents balance by bringing the extremes and many officials of the Great Council together and safeguarding freedom through laws. The entire heft of government relies on few (Ibid., 1998. P. 137). The working of the Senate and their formal terms with the ruling elite and government officials should be centrally dependent on well-informed thought, to ensure that Senate’s members have both comprehensive and detailed proposals with sufficient time to debate on (Matic, 2016: 192).

St. Thomas Aquinas:

Italian philosopher and theologian Thomas Aquinas was known as the Angelic Doctor. Aquinas was born in a wealthy family at Roccasecca, which is near to Naples, Italy. In 1244 Aquinas joined a poor order of preachers through his family got disappointed who followed the Rule of Dominic and for that reason known as Dominican. Aquinas started his study with Albertus Magnus in 1245, in France who counted him as his favorite student (Oxford Reference, n.d.).

Aquinas accompanied Albert to Cologne in 1248 and from there, he returned to Paris in 1252 where Aquinas was regarded as the greatest stature of scholasticism, great theologian and teacher (Aquinas College, n.d., Aquinas, et al., 2000). He also invented official Roman Catholic code of belief which was affirmed by the Pope Leo XIII (Oxford Reference, n.d.). His most notable work includes the Summa Contra Gentile (based on four books) proposed

a manual for individuals who disputing with Jews and the Spanish Muslims and commentaries based on Aristotle (Ibid, n.d.). Most notable achievements of Aquinas are his metaphysics, description about Human mind and existence of God, and he also made Aristotle's work acceptable in European Christians (Internet Encyclopedia of philosophy, n.d.)

Aquinas presented four laws natural law, external law, divine law and human law and the essence of all four laws are human are more inclined to live in a society and political society (*civitas*) appears from the aspirations and needs of creature nature itself which is mainly an extensive commentary of Aristotle's view (Murphy, 2002). Aquinas described in his On Kingship letter about the political system that the best and just form of government is a monarchy where some boundaries set by democratic elements and an aristocracy. Aquinas also highlighted that this is the duty of monarch to sustain the natural law and divine law also the monarch tolerates the limitations imposed by existing and custom law.

Gaetano Mosca

Gaetano Mosca was born Palermo, Kingdom of the two Sicilies on April 1858, which is a part of Italy. Mosca is known as a political theorist and an Italian jurist who had applied historical methods and ideas to the political institutions. Educated at the University of Palermo, Mosca taught constitutional law at the University of Palemero, the Universities of Rome and Turin from 1885-1888, 1888-1896, and 1896-1908 respectively. He was also the member of Italian Chamber of Deputies in 1908, during 1914 to 1916. He was undersecretary of state for the colonies and in 1919 he served as a senator for life by King Victor Emmanuel III. The Italian fascist leader Benito Mussolini attacked the senate on his final speech (Mingardi, 2017). Mosca theory mainly covers the apology from despotism who misunderstood his arguments. "His work, along with that of Vilfredo Pareto and Robert Michels, inspired subsequent studies by political scientists of the process of the 'circulation of elites' within democracies and other political systems" (Britannica, n.d.).

Most notable theories that Mosca presented are; “*Theory of Governments and Parliamentary Government*” and “*The Ruling Class*” (which was originally published in 1896 in Italian language) in which he emphasized that societies should be governed by the minorities mainly by preachers, or military, or heritable oligarchy or by aristocracy (based on merits or wealth). According to Mosca will of people, creatures will, will of sovereign state and the dictatorship of the proletariat is all imaginary (Agha, 2011).

Mosca is not convinced from the Machiavelli’s political views based on racist elitism sermonized by the Nazi’s of Germany and also thinks that mistrusted democracy is a big challenge to liberal institutions where the suffrage extended to the uncultured strata of the population”(Duignan ,2012). Mosca observed that the “most lasting social organization as a mixed government (partly autocratic, partly liberal) in which the aristocratic tendency is tempered by a gradual but continuous renewal of the ruling class” (Ibid, 2012) where the ability and the will to rule will be considered.

MIXED GOVERNMENT: AN IDEA FROM THE PAST

An overview of the six theories revealed that the primary role of the mixed government has been undisputedly emerging from the good government mode to the perils of bad governance; each political philosopher has criticized the three forms of the political system in their theoretical discussions. All of the above-mentioned political thinkers proposed the significance of fair laws as a guarantee of a durable political system directly connected with the concept of mixed government, as it enables checks on unlimited power in any social stratum which threatens the legality and stability leading towards the arbitrary rule.

If we look back at the time, the separation of powers has not proved to be of much use. The executive has its role in rulemaking and the legislature plays its role in performing some judicial functions, we may say for instance that impeachment which comes under the role of judicial functions is done by the legislature. The fluent running of modern government system does not claim for the separation of political system/ powers in form of

synchronization of power, because it is seen that the separation of powers results in administrative complications and it becomes very difficult to frame “cooperation, coordination and harmony” as the government’s parts where there is an inequality. Whereas in a mixed government system; there ought to be a balance between or equality in the autonomy of an individual and his/her betterment and safeguard.

The legal and governing institutions ensure just laws and prevention of arbitrary rule while dealing with the minute differences each theorist’s distribution and directive of political power points out. Thus, checks and balances against each other are served in the system by preventing limitless power acquisition. Therefore, both classical and modern republicanism bring forth key weaknesses in comparison with our era because of the unclear roles and different modes of government play especially under the division of authority. The preference for choosing a mixed government takes precedence among the theorists (Ibid., 2016: 193). On the subject of ideal good constitution, Aristotle preferred innate aristocracy because he considers it as an ideal means of political system/government; Thomas Aquinas also preferred most of Aristotle’s view; Cicero gave preference to a sort of faultlessly structured monarchy; Guicciardini and Machiavelli offered no perception about the ideal constitution (Ibid., 2016: 194); whereas Mosca idealize the socioeconomic change and individual’s ability should be consider for ruling.

CONCLUSION

The theories offered by early developers have unanimous agreement on many significant issues and very few differences. And so, they may hold a key in solving problems that are present in the foundation of later currents and within the tradition. The early modern and the classical republican have initiated the concept of mixed political system/government which is already exceeded in the area of exclusively defined forms of the government and will also deal with the problems related to the lack of political symbolization due to economic disparity (a key element discussed by Mosca).

John McCormick has started investigating this notion, proposing that the democratic aspect is missing in the modern political system, especially in the United States of America, and gives a possible solution via a contemplation experiment (McCormick, 2011. P. 179). By proposing the institution of popular tribune through the constitutional amendment, this idea if implemented or not; still provides hope.

When the mixed political system/government is dejected with the division of powers; in this context; the division of government into good and bad offers a special but very companionable solution to the problems which were caused by the political veracity. The deficiency of the current government could eventually lead to discontent and hence it will eventually be replaced, however, the mixed government defects will lead to the union of two (both systems) as predicted by few theorists of all ages that will combine the benefits of both political systems.

These changes to the existing system will be very much complex that will cause political balance between social groups and will require first knowledge of the individual system, however, the general characteristic contains the introduction of elections in many offices, which will contradict political privilege of affluence and designation, the formation of an institution for public accusation as proposed by Machiavelli, which will be level at any community official, irrespective of their position & a public entity, like Piero-Soderini (Great Council). Its function will not only cause the political balance in representation but will also amplify the authenticity of the decision-making process.

In short, the hypothesis of this study is proved that despite differences among the theorists of classical, contemporary and modern era republicans due to the social, financial and cultural circumstances, theories presented by the early thinkers received broad consensus on several issues and assisted in finding a solution to the inherent problems within traditional structures. All thinkers build consensus on the idea of a mixed government which enables to beat the concern of political representation is lacking that emerges from economic disparity. The mixed government offers a union of system projected by all six

theorists by combining merits of all types of government for a good solution while surpassing their vices would highly enhance the sense of balance in the political decision-making process and political representation.

LIMITATION OF THE STUDY

The work of few famous theorists discusses in this study who had worked on Ancient Greek, Roman, Renaissance, middle ages and modern ages. In light of historian, contemporary modern theorist views and arguments, hypothesis is analyzed whereas there are many theorists who discuss some additional aspects and made extension on the work of the above discussed theorists are not considered in this study. In this way, this study is limited to the views of few theorists of all ages.

REFERENCES:

- Agha, H. A. (2011). *Contribution of Muslim Landed Elite in Politics in Punjab from 1906-1947* (Doctoral dissertation, GC UNIVERSITY LAHORE).
<http://173.208.131.244:9060/xmlui/handle/123456789/3661> Accessed: 11th June 2021
- Aquinas, T., Roos, H., Aquinere, T., & Roos, H. (2000). *Thomas Aquinas*. Rosinante.
<https://hymnsandchants.com/Texts/Fiat/Saints/0128Thomas%20Aquinas.pdf> Last Accessed: 10th Jun. 2021
- Aristotle, D. (1998). *Politics*. Translated by C.D. C. Reeve. Indianapolis and Cambridge. Hackett Publishing Company
- Saint Thomas Aquinas. (n.d.). *Aquinas College*, <https://www.aquinas.edu/campus-ministry/saint-thomas-aquinas> Last Accessed: 04th Jun. 2021
- Saint Thomas Aquinas. (n.d.). *Metaphysics*. Internet encyclopedia of philosophy. <https://iep.utm.edu/aq-meta/> Last Accessed: 08th Jun. 2021

- Cicero, M. T. (1829). *On the Commonwealth*. in *The Republic of Cicero*, translated and edited by G. W. Featherstonhaugh, 33–148. New York: G. & C. Carwill. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc2.ark:/13960/t2r49sh44&view=1up&seq=9>
Last Accessed: 22ndDec. 2020
- Duignan, B. (Ed.). (2012). *Political Systems, Structures, and Functions*. Britannica Educational Publishing. <https://books.google.com.pk/books?id=3fScAAAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> Accessed: 06th Jun.2021
- Featherstonhaugh, G. W. *Introduction to The Republic of Cicero*, translated and edited by G. W. Featherstonhaugh, 2–31. New York: G. & C.Carwill. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc2.ark:/13960/t2r49sh44&view=1up&seq=9>
Last Accessed: 20thDec.2020
- Gaetano Mosca (n.d.). Britannica. <https://www.britannica.com/biography/Gaetano-Mosca>
Accessed: 07th Jun.2021
- Kuehnelt-Leddihn, E. V. (1952). *Liberty or Equality Challenge of our time*. Edited: John P. Hughes. The Caxton Printers Ltd.
- Machiavelli, N. (1996). *Discourses on Livy*. Translated by Harvey C. Mansfield and Nathan Tarcov. Chicago: The University of Chicago Press.
- Matić, I. (2016). *The concept of mixed government in classical and early modern republicanism*. Belgrade Philosophical Annual, (29), pp.179-197. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0353-3891/2016/0353-38911629179M.pdf> Last Accessed: 18thDec. 2020
- McCormick, J.P. (2001). *Machiavellian democracy: controlling elites with ferocious populism*. *American Political Science Review*, 95(2), pp.297-313. <https://doi.org/10.1017/S0003055401002027> Last Accessed: 19thDec. 2020

- Mingardi, A. (2017). *Classical liberalism in Italian economic thought, from the time of unification*. *Econ Journal Watch*, 14(1), 22. https://econjwatch.org/file_download/963/MingardiJan2017.pdf. Last Accessed: 09th Jun. 2021
- Moulakis, A. & Guicciardini, F. (1998). *Republican Realism in Renaissance Florence: Francesco Guicciardini's Discorso Di Logrognò*. Rowman & Littlefield.
- Murphy, M. (2002). *The Natural Law Tradition in Ethics*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/natural-law-ethics/> Last Accessed: 09th Jun. 2021
- Oxford Reference (n.d.). Oxford University Press. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095420769> Last Accessed: 07th Jun. 2021
- Pinelli, C. (2016). *History and Theory of Mixed Governments*. The Max Planck Foundation for International Peace and the Rule of Law. <https://oxcon.ouplaw.com/view/10.1093/law:mpeccol/law-mpeccol-e384#law-mpeccol-e384-div1-1> Last Accessed: 24th Dec. 2020
- Wright, T. E. F., Kerr, A., & Wright, E. (Eds.). (2015). *A dictionary of world history*. Oxford Quick Reference. https://books.google.com.pk/books?hl=en&lr=&id=POAwBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=A+Dictionary+of+World+History&ots=yQIMurDvUf&sig=BYqJJDZcMT5uGdIHT3gUtcV3gHk&redir_esc=y#v=onepage&q=A%20Dictionary%20of%20World%20History&f=false Last Accessed: 08th Jun. 2021

Historical Memory in Eurosceptic Discourse

Kostyantyn BALABANOV¹

Kostyantyn KARAMAN²

Abstract

The article aims to investigate the nature of the connection between the phenomenon of historical memory and the phenomenon of Euroscepticism and the way historical memory influences the formation of Euroscepticism as the most important element of public consciousness in modern Europe. The obtained results confirmed the research hypothesis that modern Euroscepticism is rooted in the inconsistent historical memory of EU countries and the absence of a common view on historical events does not allow to establish the common historical memory for the EU which may cause disintegration process in united Europe. The policy of managing historical memory and manipulations with it as well as the formation of historical consciousness following certain political goals and objectives of the state, supranational structures, or even a specific group of people will be crucial for the future of the EU.

Keywords: Historical Memory, Euroscepticism, European Union, Remembrance Policies, Nationalism, Conflict.

1. Introduction

The European Union, being a unique integration structure, for a long time served as a home for its members, which guaranteed a comfortable co-existence and a stable future. Today the United Europe project is going through a large-scale systemic crisis. The manifestation of this crisis was the process of transformation of Euroscepticism from a marginal political periphery into a normal phenomenon. Moreover, as Brexit has shown, Euroscepticism has become a real threat to the existence of the EU. Regarding to this issue, after the 2016 referendum in Britain, G. Soros said, "the collapse of the EU is almost inevitable" (Soros warns of EU disintegration, 2016). Ex-President of the

Atıf İçin / For Citation: Balabanov, K. & Karaman, K. (2021). Historical Memory in Eurosceptic Discourse. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 5, 393-410. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: D Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 31.05.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 14.07.20221

¹ Prof. Dr.; Mariupol State University Political Science Department, Mariupol, Ukraine

Email: k.balabanov2021@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7990-5272

² PhD. Student; Mariupol State University Political Science Department, Mariupol, Ukraine

Email: karaman2021@ukr.net

ORCID: 0000-0003-2965-9661

European Commission Claude Juncker was forced to admit that the EU is in an existential crisis (State of the Union, 2016).

Euroscepticism has become one of the most significant trends determining the development of the EU in the 21st century. The phenomenon of Euroscepticism is a complex, multifaceted and multi-level phenomenon. Recently, the problem of Euroscepticism has been actively developed by representatives of various scientific schools representing almost the entire spectrum of socio-political, economic, and humanitarian disciplines. Conceptual approaches to its study, developed by P. Taggart and A. Shcherbak, were further developed in the works of both Western authors and the works of representatives of scientific schools of the post-Soviet space.

Despite the presence of a significant number of researchers, some aspects of this phenomenon are rather controversial and have no interpretation in the relevant literature. These include the problem of understanding the essence of Euroscepticism, the reasons that cause it, and reasons that lead to the growth of its influence. A vivid example of his victorious march across the EU countries was the election campaign of 2015-2016, during which Eurosceptics achieved success in the elections to the European Parliament, increasing their presence by an average of 38 MPs, as well as in elections to national parliaments.

This article aims to clarify the nature of the connection between the phenomenon of historical memory and the phenomenon of Euroscepticism and the way historical memory influences the formation of Euroscepticism as the most important element of public consciousness in modern Europe.

2. Materials and Methods

The fundamental basis of this article is an overview of the unique bibliography, which consists of modern researches on the problem of historical memory and Euroscepticism. The features of the study of historical memory are associated with the deep attachment of scientists to the formal-descriptive traditions of the social sciences. Such a traditional formal approach was applied while describing the transformation of political ideology in modern Europe.

The research is conducted by using principles of objectivity, historicism, analysis and synthesis, comparison and classification, systematization.

The research hypothesis is that modern Euroscepticism is rooted in the inconsistent historical memory of different EU countries which does not allow to establish the common historical memory for the EU which in its turn has the potential to disintegrate process in united Europe.

3. Results and Discussion

3.1. Historical Memory and its Interconnection with Euroscepticism

The growing interest in the problems of historical memory is justified by the "universal thirst for memory" that emerged in the late 1980s and gradually transformed by the 21st century into a "memorial boom" in Europe - a worldwide celebration of memory, a memorial era (Maier, 1998).

"The reason for this, - notes the greatest historian of our time P. Nora, - is the legacy of the institutions of late modernity, when the loss of teleological perspective (the collapse of large narratives according to Lyotard) is made up for by increased attention to one's history" (Hopa, 2005). The relevance of the study of Euroscepticism in this perspective is due, first, to the degree of its poorly studied; secondly, the role played by historical memory in the life of modern society.

Euroscepticism is a complex phenomenon both in nature and in the forms of its manifestation, and the result of the action of an equally complex set of factors, among which several researchers give priority to factors whose nature lies in the sphere of culture and spirituality (Harmsen & Spiering, 2005). In our opinion, among the factors of this order, it is worth highlighting historical memory, particularly, the role, and significance of the life of modern society, according to the above estimates, a steady growth trend. By its nature and realization of functions, "historical memory" is a relatively new construct introduced into the scientific world by M. Halbwachs and soon became a category that is commonly used in a wide range of socio-political, humanitarian disciplines.

The problem of historical memory is reflected in the works of famous researchers of Western scientific schools: these are P. Nora, A. Assman, J. Assman, P. Hatton, P. Riker,

I Ryuzin, Y. Lotman. In the post-Soviet space, whole institutes are engaged in this issue, of particular interest are the works of L. Repina, Zh. Tishchenko, N. Medushevsky, A. Zashkilnyak, Yu. Bushansky.

Despite the huge layer of literature devoted to the problem of memory, nowadays there is no unique interpretation of this phenomenon. There are many approaches and definitions. In the context of identifying the nature of the mutual influence of historical memory and Euroscepticism, we will proceed from the understanding of historical memory as a part of a socio-cultural phenomenon aimed at understanding historical events and their symbolic representation, which has an alliance of social functions of historical consciousness, memory, that define a "social construction". In the context of this approach, M. Halbwachs and M. Golka define the concept of historical memory: "historical memory presents us with the past only in an abbreviated and schematic form" (Хальбвакс, 2005) the first researcher claimed; the second researcher focused on archiving what once happened, not passive, but selective, highlighting only some elements of the past and adapting them to the present (Golka, 2010).

Historical memory is the key to the identity of a society and its core. As a result, the formation of a common European identity as the main condition for the success of the "United Europe" project is possible only if there is a common European history.

In this context, the potential opportunities of "historical memory" as a social structure to influence the development of political processes in modern society, in particular, the development of Euroscepticism in the political space of the European Union, are of high interest (Савельева & Полетаев, 2005). The modern level of research on historical memory allows us to interpret it as a factor that ensures the identification of political, ethnic, national, confessional, and status groups, which forms in them a sense of community and dignity.

Historical memory can be formed based on the past, considering key significant events or personalities as, according to P. Nohr, "sheets of memory", both localized on the chronological axis, in spatial objects and social actions (Hopa, 1999).

Therefore, the nature of historical memory can be updated following the agenda, which is determined by the needs of society or its specific social or political groups (Hutton, 1993).

Actualization of the past to rethink it in the context of new social conditions leads to changes in the public consciousness because it forms the basis, the mental core of public consciousness (Цыганков, 2016).

At the same time, historical memory is a value that significantly determines both social and political behavior. The nature of this influence determines the content of memory and is also determined by the ways it is used to achieve specific goals - for argumentation or justification of the modern world.

Historical memory, like almost all spheres of life of up-to-date society, is undergoing a process of profound transformation both of the formation of its sources, where the media play an increasing role, and the nature of its impact on social and political life (Tryma, Pakhomenko & Francis, 2018).

The process of politicization of historical memory has taken on an unprecedented scale, which fits into the framework of the thesis "who controls the past, controls the future" (Савельева & Полетаев, 2005). Hence, the shaping of the collective historical memory of a society, a country is an integral part of nation-building and is closely linked with the solution of the problem of forming a national identity.

Historical memory, realizing its functions arising from its nature as a social concept, affects public consciousness, forms assessments of the past, indirectly affects the development of political processes, being an instrument of political struggle (Forster, 2014).

The struggle for power and political leadership is also manifested as a rivalry between different versions of historical memory and different symbols of its greatness and shame in the understanding of certain political forces. This requires the implementation of a memory shaping process. This need may also be due to the needs of society itself.

Several researchers define historical memory as a functional system of interaction and communication of various actors regarding the political use of the past, as well as the crucial tool for the formation of the macropolitical identity of a society and purposeful

political public actions, with the help of which the events of the past are remembered, represented or forgotten (Fuchs & Otto, 2013).

Also - as a purposeful activity to represent a certain image of the past, in demand of a political context through various verbal and visual practices (Kopecký & Mudde, 2002).

Researchers also interpret the politics of memory as the modeling of collective memory by political agents using political technologies that allow focusing public attention on some historical events and hush up others, forming stigmatized thinking in recipients, a new mindset, within which they appear as a single community (Медушевский, 2019).

Hence, the politics of memory is being transformed into the vital element of political struggle, which initiated the process of institutionalizing the politics of memory through the creation of special structures, the purpose of which was to develop the whole complex of problems associated with the implementation of the politics of memory. These became the Memory Institutes and similar structures with other names.

3.2. European Remembrance Policies: Milestones of Formation

In the same period, the process of legal recording of the characteristics, the role of the meaning of certain events of the past have been started. Historical memory is embedded in a certain legal field, within which the concept of historical memory should be realized.

This process took place both at the supranational and national levels. In the 90s, the EU defined the essence of the common European culture of memory as the perception by Europeans of the commonality of the historical process, in which their countries and peoples are involved (Медушевский, 2019). The solution to this problem within the EU was fraught with great diverse difficulties and obstacles.

Some nature was explained by the fact that the common European culture of memory had to be formed from several different-level components: individual, collective, national, supranational, in some cases - regional (considering the peculiarities of the development of member countries, for instance, Spain, where memory plays a significant regional role). A set of other difficulties was due to the need to develop a concept of a common European culture of memory, its principles of historical narrative, which should have been used as its basis. Two stages can be traced in the realization of the historical memory of

the EU. The first chronologically covers the 90s and ends in 2004. The second lasts from 2005 to the present.

The process of the formation of a common European culture of memory has caused a broad discussion, which continues today - first of all, this concerns the prospects and boundaries of a common European memory by its nature. The memory of Europe should ideally represent not a homogeneous master narrative, but the coherence of memory in dialogue and the interaction of national images in history.

While solving the problem of forming a common European memory, Brussels saw not only the foundation of a future common European identity. The motivated use of the past was seen as an effective tool for the development of the European integration process, primarily associated with the transfer of a part of national sovereignty to the supranational level (Roger, 2020).

The formation of a common European culture of memory, first of all, presupposed the development of its concept. The process of its creation took place rather slowly and was born in the course of discussions and finally formulated in the 1980s. It was based on a study of the historical past of Europe of the twentieth century, associated with the events of the two world wars. The priority was given to the historical narrative of the history of the Third Reich and World War II. On this basis, a consolidating historical narrative was formed. A. Assman noted that his goal is to understand the uniqueness of the Holocaust as the main European tragedy of the 20th century (Ассман & Хлебников, 2014).

The Holocaust became the thread that weaved the canvas for a common European culture of memory - a common European historical narrative. It is "the ultimate embodiment of a catastrophic experience that disrupted the narrative of continuity in the consistent implementation of basic values and provided a holistic identity.

The key role of the Holocaust in the concept of a common European culture of memory was confirmed in the process of institutionalization of this topic, which was embodied in the creation of such structures as the International Holocaust Remembrance Alliance and the World Holocaust Forum. Commemoration of the Holocaust has become one of the requirements for the EU members, a marker of belonging to European values. The Holocaust was also legalized in the framework of the adoption by the European

Parliament of the resolution on the Holocaust in 2005 (European Parliament resolution on remembrance of the Holocaust, 2005).

The concept of a common European culture of memory was defined by memory based on critical patriotism and the need to admit guilt and responsibility according to the ideas of Jaspers outlined in his book "The Question of Guilt. On Germany's Political Responsibility" (Ясперсбс, 1999).

The consensus developed was based on the recognition of collective guilt, collective responsibility, and repentance. By the beginning of the 21st century, the EU had made significant progress in implementing the "One Europe" project by introducing a single currency - the euro. Problems related to the movement towards a "global cosmopolitan memory" and the formation of a common European identity were successfully solved (Levy & Sznajder, 2002). At the beginning of the 21st century, more than 67% of EU citizens perceived themselves primarily as Europeans. The common European culture of memory, becoming, in fact, cosmopolitan, took dominant positions in the historical narrative of the European space.

3.3. European historical memory: conflict potential

In 2004, there was a large-scale expansion of the EU at the expense of the countries of the former socialist camp. The enlargement carried out for purely political purposes and without economic justification, became the reason for the development of a whole complex of negative phenomena for the EU, one of which was the emergence of a conflict of memory. The culture of memory of the countries of Central and Eastern Europe was based on fundamentally different concepts of understanding the experience of the historical past and its crucial layer associated with the Second World War - it was a different historical memory.

Nationalism was the core of historical memory, and the concept of sacrifice was its key component, the basis of historical narrative. The historical memory of these countries were focused on recognizing themselves as double victims - the Hitler regime and Soviet totalitarianism. Hence their resolute agreement to take the guilt and responsibility for the Holocaust and bear the burden of repentance. They considered themselves the same victims as the Jewish people, therefore they were not going to join the concept of the

culture of memory that had formed by that time within the EU. Moreover, as part of their assessment of the Holocaust, they tried to construct their national narratives of "the search for the lost genocide" (Фелькер, 2018).

The model of the historical memory of the new members was built based on equating the communist regimes to the Hitler regime. For them, they were essentially a phenomenon of the same order. At the official level, these states refused to join the official concept adopted by the EU, defending their right to have their own culture of memory. Historical memory played a vital role in the national formation of new democratic statehood, in the formation of new values, socio-psychological climate, and social consciousness in their countries. Historical memory, the politics of memory in these countries has become an effective means of consolidating society around certain political forces.

Refusing to integrate into the current concept of the common European culture of memory, countries behaved quite aggressively towards it, striving to replace it or radically correct it under their concept (Clarke, 2014).

In the conditions of a new emerging reality, the situation of which was aggravated as a result of the failure of the adoption of the EU Constitution in 2005, Brussels was forced to adjust the policy of memory, to give it dynamism, consistency, and to make it more effective and understandable for the citizens of the European Union. Under the new conditions, the memory of Europe could not represent a homogeneous master narrative, but the coherence of concepts in dialogue and the interpenetration of national images into history. A consensus must be reached, the premise of which is the shared European knowledge of "executioners and victims" (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2004).

The principles of the politics of memory were changed, the transition from a cosmopolitan approach to the principle of agonism, i.e. dialogue-based not only on conflicts of interest but also on mutual respect for the disputants. Within the framework of this approach, the key assessments of the historical narrative were adjusted. Thus, in 2009, the European Parliament made additions to the previously adopted 2005 Document that assesses the Holocaust and the fascist regime with the inclusion of Soviet totalitarianism in these evaluative frameworks. In subsequent years, assessments of the World War II narrative began increasingly to correspond to the concept of a culture of historical memory adopted

by the countries of Young Europe, which is evidenced by the content of the document adopted during this period.

In 2019, the European Parliament adopted Resolution "Importance of European remembrance for the future of Europe", which dealt with the authoritarianism and totalitarianism of the Nazi and communist regimes.

To overcome the "memory crisis", the EU and its governing institutions are stepping up their activities aimed at resolving it. It acquires a systemic planning character, calculated for the long term, as evidenced by the implementation of two special programs during this period, the purpose of which was to overcome the crisis and strengthen the common European identity. An example of such a program is the European Citizen's Initiative (2006-2013 and 2014-2020) (Council Regulation, 2014).

The development of the second program was preceded by an in-depth analysis commissioned by the European Parliament Committee on the topic "European historical memory: politics, problems, prospects". This made it possible to more clearly formulate it in a program for the formation of historical memory in the EU. The correction of the memory policy presupposed the convergence of the two concepts in favor of the approaches of the Eastern European countries, but its implementation did not lead to the achievement of the set goals. The European historical narrative remains split and develops within the framework of two concepts.

The "memory conflict" raised the issue of historical injustice in the past. Consequently, Poland demands reparations from Germany, similar demands are put forward by Greece. The problem of German settlers who were forcibly evicted from their territories after the Second World War arose again. All this aggravates the development of crisis phenomena in the EU, undermines its unity, creates a fertile ground for Eurosceptics who receive more and more arguments to criticize Brussels and confirm the loyalty of their views, the need to strengthen national culture, national values, and national sovereignty.

The analysis shows the presence of a connection between the emergence of a conflict of memory and the transformation of Euroscepticism from a marginal political backyard into an influential political force. Most researchers tend to associate one of the reasons for the growth of Euroscepticism with the lack of a common European identity. The "conflict of

memory" actually made it impossible to form its basic component - a common European culture of memory. This largely provoked the growth of Euroscepticism, the strengthening of its influence in the political life of the EU countries, and the emergence of a supranational level. This is evidenced by the success of Eurosceptics in the elections to the European Parliament in 2014, 2019, where they managed to create their factions, as well as the successes of Eurosceptics in the election campaigns of 2014-2020 at the national level.

All this allows the majority of experts and researchers to conclude that the EU has suffered a crushing defeat in solving the problem of forming a common European culture of memory, the absence of which does not allow us to speak about the existence of a common European identity.

Assessing the EU's activities in this direction, Western researchers pointed out that it is virtually impossible to form a common European memory within the EU. Historically, due to the specifics of the development of the territories included in the EU, and their historical memory, four options can be distinguished: Atlantic (West European), German, East Central European, Russian. They are in a fight and are aimed at suppressing each other (Mälksoo, 2009).

Historical memory has transformed from a cosmopolitan instrument into a hotbed of contradictions and antagonisms associated with the imposition of its interpretation of history. It does not "unite", but "disunite" the European Union.

The EU's experience in shaping a common European culture of memory has shown that the politics of memory has a dual nature. On the one hand, it can be an effective instrument of consolidation, on the other, it carries a potential for future conflict. Thus, the destruction of a single concept of a common European culture of memory, the emergence of an alternative project led to a deep crisis of European identity, undermined European solidarity, the absence of which was demonstrated during the migration crisis of 2015-2016 and pandemic 2020-2021.

The way out of the crisis requires a new type of construction of the past, a new type of common European politics of memory. Separate plots, the memory of individual groups, countries of the regions, can live their own lives in it, being inscribed in the general

narrative frame of the EU. The future will show whether Brussels will be able to solve this problem, but the future of the European Union depends on the solution of this issue. The insolvency of this problem at the present stage objectively creates the basis for the perception by EU citizens of the program guidelines, rhetoric, demands, and slogans of Eurosceptics who actively oppose the common European culture of memory.

CONCLUSIONS

Historical memory has a decisive influence on the development of Euroscepticism in almost all EU countries. The influence of Euroscepticism is especially significant in Britain, where Eurosceptics were able to realize their goal - to leave the EU - and continue to be a significant example for Eurosceptics in France.

The growing importance of historical memory in the life of modern society is associated with the result of a serious temporal shift, the impact of the loss of a clear image of the future, and the loss of the present, which led to an increase in public interest in the past. At the same time, this contributed to the activation of the policy of managing the past, manipulating it through a policy of memory, the formation of historical consciousness following certain political goals and objectives of the state, supranational structures, or even a specific group of people.

Historical memory is being politicized, turning into an instrument of political struggle, into a politics of memory - an element of state and party politics. In the EU space, all actors participating in the political process are actively using it for their purposes, both in confrontation with the EU and in the struggle for power within national states. Historical memory has become an important resource for Eurosceptics to expand their influence. States are pursuing a policy of memory, aimed at the formation of priorities related to national values, the perception of the uniqueness and originality of their past, the significance of these characteristics for the present.

National memory, even in the context of globalization and purposeful activity along the path of its transformation within the EU into a common European culture of memory, turned out to be a priority for the EU citizens. This, in its turn, allows us to conclude the

close interaction and mutual influence of the socio-cultural phenomenon of historical memory and the political phenomenon, which is called Euroscepticism.

REFERENCES

- BBC News. (2016, June 26). Soros warns of EU disintegration. <https://www.bbc.com/news/business-36630468>.
- Clarke, D. (2014). Communism and Memory Politics in the European Union. *Central Europe*, 12(1), 99–114. <https://doi.org/10.1179/1479096314z.000000000018>.
- Council Regulation (EU) No 390/2014 of 14 April 2014 establishing the 'Europe for Citizens' program for the period 2014–2020. (2014, April 14). Eur-Lex.Europa. Eu. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AJOL_2014_115_R_0002
- European Parliament resolution of 19 September 2019 on the importance of European remembrance for the future of Europe (2019/2819(RSP)). (2019, September 19). www.Europarl.Europa. Eu. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2019-0021_EN.pdf
- Forster, A. (2014). *Euroscepticism in Contemporary British Politics: Opposition to Europe in the British Conservative and Labour Parties Since 1945*. Routledge
- Frankfurter Allgemeine Zeitung, 11.10.2004, Nr. 237 / Seite 7. (2004, October 10). Also: die Keule. FAZ.NET. <https://www.faz.net/aktuell/politik/peter-eszerhazy-also-die-keule-1194869.html>.
- Fuchs, E., & Otto, M. (2013). Educational Media, Textbooks, and Postcolonial Relocations of Memory Politics in Europe. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 5(1), 1–13. <https://doi.org/10.3167/jemms.2013.050101>.
- Golka, M. (2010). *Pamięć Społeczna i jej Implanty*. Wydawnictwo naukowe Scholar.
- Harmsen, R., & Spiering, M. (2005). *Euroscepticism: Party Politics, National Identity and European Integration (European Studies 20)*. Rodopi.

- Hutton, P. H. (1993). *History as an Art of Memory* (1st ed.). University Press of New England.
- Kopecký, P., & Mudde, C. (2002). The Two Sides of Euroscepticism. *European Union Politics*, 3(3), 297–326. <https://doi.org/10.1177/1465116502003003002>.
- Levy, D., & Sznajder, N. (2002). Memory Unbound: The Holocaust and the Formation of Cosmopolitan Memory. *European Journal of Social Theory*, 5(1), 87–106. <https://doi.org/10.1177/13684310222225315>.
- Maier, C. S. (1998). *The Unmasterable Past: History, Holocaust, and German National Identity, With a New Preface* (1st Edition). Harvard University Press.
- Mälksoo, M. (2009). The Memory Politics of Becoming European: The East European Subalterns and the Collective Memory of Europe. *European Journal of International Relations*, 15(4), 653–680. <https://doi.org/10.1177/1354066109345049>.
- Roger, C. B. (2020). Liesbet Hooghe, Tobias Lenz, and Gary Marks. 2019. *A Theory of International Organization*. (Oxford: Oxford University Press). *The Review of International Organizations*, 15(4), 965–968. <https://doi.org/10.1007/s11558-020-09381-2>.
- State of the Union 2016. (2016, September 14). European Commission - European Commission. https://ec.europa.eu/info/priorities/state-union-speeches/state-union-2016_en.
- European Parliament resolution on remembrance of the Holocaust, antisemitism, and racism. (2005, January 27). <https://www.europarl.europa.eu/Portal/En>. <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2005-0018+0+DOC+XML+V0//EN>.
- Tryma, K., Pakhomenko, S., & A. Francis, J. (2018). The Use of Force against Ukraine and International Law. In E. Tsybulenko & S. Sayapin (Eds.), *The Russian–Ukrainian War in Donbas: Historical Memory as an Instrument of Information*

Warfare (1st ed. 2018 ed., pp. 297–312). T.M.C. Asser Press.
<https://doi.org/10.1007/978-94-6265-222-4>.

Ассман, А., & Хлебников, Б. (2014). Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика (Библиотека журнала «Неприкосновенный запас») (Russian Edition). Новое литературное обозрение.

[Assman, A., & Khlebnikov, B. (2014). The Long Shadow of the Past: Memorial Culture and Historical Politics (Library of the "Spontaneous Reserve" magazine) (Russian Edition). New literary review]

Медушевский. (2018). Угрозы безопасности ЕС и механизмы их преодоления. Власть, 26(9), 254. <https://doi.org/10.31171/vlast.v26i9.6188>.

[Medushevsky. (2018). EU security threats and mechanisms to overcome them. Vlast, 26 (9), 254. <https://doi.org/10.31171/vlast.v26i9.6188>]

Медушевский. (2019). Политика памяти в Европейском союзе как инструмент реализации интеграционного процесса. Власть, 27(3), 167. <https://doi.org/10.31171/vlast.v27i3.6436>.

[Medushevsky. (2019). Memory policy in the European Union as a tool for implementing the integration process. Vlast, 27 (3), 167. <https://doi.org/10.31171/vlast.v27i3.6436>]

Нора, П. (1999). Проблематика мест памяти. Франция-память. Изд-во С.-Петербур. ун-та.

[Nora, P. (1999). The problem of places of memory. France is a memory. Publishing house of St. Petersburg University]

Нора, П. (2005). Всемирное торжество памяти. Неприкосновенный Запас, 2. <https://magazines.gorky.media/nz/2005/2/vsemirnoe-torzhestvo-pamyati.html>.

[Nora, P. (2005). A worldwide celebration of memory. Inviolable Reserve, 2. <https://magazines.gorky.media/nz/2005/2/vsemirnoe-torzhestvo-pamyati.html>]

Савельева, М., & Полетаев, А. (2005). «Историческая память»: к вопросу о границах понятия. Феномен Прошлого. Published. https://istorex.ru/page/saveleva_im_a_v_poletaev_av_istoricheskaya_pamyat_k_v_oprosu_o_granitsakh_ponyatiya.

[Savelyeva, M., & Poletaev, A. (2005). "Historical memory": to the question of the boundaries of the concept. Phenomenon of the Past. Published. https://istorex.ru/page/saveleva_im_a_v_poletaev_av_istoricheskaya_pamyat_k_v_oprosu_o_granitsakh_ponyatiya]

Фелькер, А. (2018). Исследования наследия и политики памяти - в поисках общих подходов. Политическая Наука, 3, 32–52.

[Felker, A. (2018). Investigations of heritage and politics of memory - in search of common approaches. Political Science, 3, 32–52].

Хальбвакс, М. (2005). Коллективная и историческая память. Неприкосновенный Запас, 2. <https://magazines.gorky.media/nz/2005/2/kollektivnaya-i-istoricheskaya-pamyat.html>.

[Halbwachs, M. (2005). Collective and historical memory. Inviolable Reserve, 2. <https://magazines.gorky.media/nz/2005/2/kollektivnaya-i-istoricheskaya-pamyat.html>]

Хаттон, П. Х. (2003). История как искусство памяти. Фонд “Университет”: Владимир Даль.

[Hatton, P.H. (2003). History as an art of memory. University Foundation: Vladimir Dal].

Цыганков А.С. Национальная идентичность и конструирование исторической памяти: от “единства” к “дисперсии”. (2016). Философия и Культура, 5(5), 699–706. <https://doi.org/10.7256/1999-2793.2016.5.14897>.

[Tsygankov A.S. National identity and the construction of historical memory: from "unity" to "dispersion". (2016). *Philosophy and Culture*, 5 (5), 699–706. <https://doi.org/10.7256/1999-2793.2016.5.14897>].

Ясперс, К. (1999). *Вопрос о виновности. О политической ответственности Германии*. Москва: Прогресс.

[Jaspers, K. (1999). *The question of guilt. On the political responsibility of Germany*. Moscow: Progress].



The Problems of European Identity and the Brexit

Sophio MIDEASHVILI¹

Abstract

In June 2016, the United Kingdom shocked the world by voting to leave the European Union. The result was one of the breaking news in the united kingdom and European union political history. Almost a year ago, it consisted of 28 Member States, but the desire of Great Britain to leave the Union set a precedent for the withdrawal of one of the Member States. Such a decision has no analog and due to this reason today it has become the subject of interest not only for researchers but politicians, lawyers, economists, and other professionals as well, in terms of its reasons and expected outcomes. The article discusses the role of Euroscepticism in the decision-making process for Britain to leave the European Union and the consequences of Brexit for the United Kingdom and the EU itself.

Key Words: European identity, European integration, European Union, Euroscepticism, Referendum, Brexit

INTRODUCTION

The European Union is a Unique Political and Economic Union of 27 Democratic States that aims to bring peace, prosperity, and freedom to its citizens in a more just and secure world. Almost a year ago, it consisted of 28 Member States, but the desire of Great Britain to leave the Union set a precedent for the withdrawal of one of the Member States. The withdrawal of Great Britain from the European Union is undoubtedly an active theme for the public interested in European integration issues. The scientists are debating and researching, on one hand, about the reason for taking such a decision by Great Britain and, on the other hand, the consequences and outcomes for the both the European Union and Great Britain.

Atıf İçin / For Citation: Midelashvili, S. (2021). The Problems of European Identity and the Brexit. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 5, 411-420. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 15.06.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 01.08.2021

¹ Prof. Dr.; Georgian Technical University, Faculty of Law and International Relations, Tbilisi, Georgia

E-mail: sophiomidelashvili@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2124-8174

Method

The following research methods adopted in the social sciences are used in the paper: the method of content analysis, which includes the study of literary material around the paper topic; also, an analytical method that incorporates both deductive and inductive approaches. Moreover, the paper refers to the adopted in political science research methods: comparative and systematic analysis.

At the Origins of European Integration

Going back to the origins of European integration, we can observe that Europe was politically unstable and economically weakened by the aftermath of World War II for the early 20th century. In such a situation, it is not surprising that the main political goal of the creation of the European Union was to build peace in Europe.

Nationalism has twice posed the greatest threat to Europe in half a century thus the attempt to create a peaceful and stable environment has become a priority. This required the reconciliation and peacemaking of the historical enemies - France and Germany. Inspired by the idea of Jean Monnet, the Minister of Foreign Affairs of France, Robert Schuman publicly announced on May 9, 1950, the necessity of creating a common supreme authority to be entrusted with the production of coal and steel of France and Germany. He also noted in his declaration that “Pooling of coal and steel production should immediately provide for the setting up of common foundations for economic development as a first step in the federation of Europe, and will change the destinies of those regions which have long been devoted to the manufacture of munitions of war, of which they have been the most constant victims. The solidarity in production thus established will make it plain that any war between France and Germany becomes not merely unthinkable, but materially impossible” (The Schuman Declaration, 1950). The raw materials of war were then becoming weapons of peace.

In 1951, the Treaty of Paris established the “European Coal and Steel Community”. Its Founding Members were: France, Germany, Italy, Belgium, the Netherlands, and Luxembourg. Two treaties of Rome were signed on 25 March 1957 - the Treaty

establishing the European Economic Community (EEC) and the Treaty establishing the European Atomic Energy Community (EAEC). Great Britain refrained from joining the Union because it trusted neither France nor Germany. It still had numerous political and economic interests outside of Europe and exported very little portion of its steel in Europe, but the nationalization of its coal and steel industry had just taken place. Although the idea of a united Europe seemed utopian in Britain, one of the main reasons however was sovereignty, the restriction of which, that might be caused by its partial transfer to a supranational organization, was not in their national interests (McCormick, 2016.).

Jean Monnet, the EU's chief architect, who had always been positive about Britain's membership in the European Union used to say that he had never understood why the British did not join the European Union. He added that it must have been because it was the price of victory - the illusion that Great Britain could maintain what it had, without change (Wilson, 2014).

Great Britain as a Member of the European Union

In the 1960s, Great Britain saw the trend of growing and strengthening the European Union, creating a strong alliance, and changed its mind of being offside. Moreover, after the Suez Crisis, Great Britain ceased to be a powerful state at the level that it had been previously considered. The European Union, along with its economic strength, was becoming an accountable political power. Great Britain filed its first application for membership in the European Union in 1961 and it is second in 1967, however, French President Charles de Gaulle imposed a veto on both attempts, which occurred to be insurmountable obstacles. He accused Great Britain of being hostile to the reconstruction of Europe and emphasized its great interest in the relationship with the USA. It is available in the literature that Great Britain was considered the "Trojan Horse" of the United States of America in the European Union.

The resignation of Charles de Gaulle opened the way for Great Britain to join the European Union. Thus, because of the first enlargement in 1973, the United Kingdom became a member of the European Economic Union.

The United Kingdom has been a member of the European Union for 47 years. For nearly half a century, anti-European sentiment in the United Kingdom was gradually gaining ground. However, in the first stage, Great Britain still looked forward to being part of a common European family. This is evidenced by the referendum on stay in the European Union held in 1975 by the New Labor Government. The result was positive, with 67.2 in favor, and 32.8 opposed (Statista Research Department, 2015).

According to a poll of the referendum, the population focused on economic benefits, safety, UK participation in international affairs, prosperity, and a peaceful future. The damage of World War II was not overcome and due to it, the close European cooperation was considered as the most important means of preventing future conflict (Walsh, 2016).

European Identity as a Guarantee of Peace

It seems that peacebuilding has been and remains a priority for Europeans. This is evidenced by a Eurobarometer survey of the population of EU Member States in November 2019. The question was as follows: What did they consider to be the best positive result achieved by the EU 55% of respondents believed that the peace among the EU Member States was one of the best achievements of the European Union. Since, among them, 54 % of surveyed British population separately confirm the same (Standard Eurobarometer 91, 2019).

As early as 1946, the Prime Minister of the United Kingdom, Winston Churchill, following World War II, called for the European people to create a European family. To establish peace on the continent of Europe, the people of Europe must have a common sense of citizenship and be united in the common European identity (Colliver, 2016).

Once the peace has been achieved, establishing a common sense of European identity within the European Union has become a priority. European identity is understood as a sense of personal identification with Europe, in a cultural and political sense. At the same time, the symbols of the European Union have appeared to express European unity, such as the anthem, the flag, the passport of the European Union (in use since 1985). The EU has a motto: “Unity in diversity” (Spiering, 2002).

However, the idea of a common European identity had opponents from the very beginning, which was reflected in the rejection and distrust of the idea of transforming the Union into a close political and economic union. The Professor of the University of Cambridge, Mr. David Abulafia writes: “The myth of a common European identity has emerged mainly in the historical debate to explain the “Inevitability” of the European Union” (Abulafia, 2015).

In 2006, the residents of the European Union were questioned about a sense of European identity. Eurobarometer data confirms that 42 percent of EU citizens did not express such feelings, among whom mainly were British population (67 percent) (Tournier-Sol, K. & Gifford, C. 2015).

The Rise of Euroscepticism in the European Union and Brexit

Great Britain has always been a clear Eurosceptic state in the European Union. It can be said that Britain has never been a full member of the EU. It is noteworthy that Margaret Thatcher, one of the most prominent figures in the United Kingdom in this regard, has always denied the progress of European integration and was recognized as a Prime Minister with staunchly Eurosceptic views (Ultan, Ornek, 2015).

The growth of Eurosceptic attitudes was gradually becoming irreversible not only in the United Kingdom but in the whole European Union. It became especially active after the Maastricht Treaty. Since treaty that was seen as a threat to national sovereignty and national identity, further exacerbated by the project of European citizenship.

The situation has worsened since the 2008 financial and migrant crisis. Euroscepticism was no stranger to European society, although it still found its most fertile ground in Great Britain. It is also noteworthy that the United Kingdom from the very beginning rejected Schengen and the Euro Area and occupied different position in the European Union.

The level of public support for the EU has historically always been lower in Great Britain than in the other Member States. British Citizens had less sense of European identity and paid more attention to national sovereignty (Lee, 2016).

Great Britain did not consider itself a part of Europe. This attitude was based on both geographical and psychological feelings. The political elite of the State and part of the society expressed a pessimistic attitude towards EU membership and demanded withdrawal from the European Union.

The decision to withdraw from the EU was preceded by several considerations. We consider just a few, but the most important ones. The opponents to European integration believed that the European Union posed a threat to British sovereignty. Over the last few decades, EU Treaties have led to the transfer of several powers from the competence of individual Member States to the EU Institutions. Eurosceptics emphasized that the Executive Authority of the European Union, particularly the European Commission, is not directly accountable to voters in the UK or any other Member State. Although the British leaders have certain influence over the election of members of the European Commission every five years, after the election of authority, none of its members has obligations to the national government or representatives elected to the European Parliament (Lee, 2016).

Immigration policy was one of the main problems. The continuous wave of migration from the Middle East caused serious discomfort in British society. The steadfast position of the supporters of Brexit was as follows: Great Britain could never control the immigration before leaving the EU because the freedom of movement gave other

EU citizens the automatic right to live in the United Kingdom (Clarke, Goodwin, Whiteley, 2017).

The European Union has no authority to collect taxes but requires the Member States to make annual contributions to the central budget of the EU. The skeptically inclined public opposed the contribution of large sums of money by Great Britain into the EU budget. They believed that Great Britain could use these funds for its welfare and it was better for the Country's Parliament to decide for itself how to spend them.

Furthermore, the supporters of Brexit believe that Great Britain had to adopt the laws based on instructions from Brussels and decisions approved by the EU court, which was the cause of the Conflict of Laws. Therefore, demanded the UK courts to become independent again (Smith, 2016).

On June 23, 2016, Great Britain voted to leave the EU after 43 years of membership. The question of the referendum was: Should the United Kingdom remain a Member of the European Union or leave it? A nationwide majority of 51.9 percent voted to leave the European Union and 48.1 percent of voters supported remain within its frame (Gremades, 2017).

It should be also noted that the majority of young voters supported the EU membership, while the older generation found themselves in favor of leaving the European Union. These statistics show that the benefits offered by the European Union, such as free movement, etc., are acceptable to the younger generation, while such openness is unacceptable for the older generation with nationalist views (Statista Research Department, 2016).

Finally, on January 31, 2020, the United Kingdom left the European Union and began a transition period that will last until the end of the year. At this point, the UK remains in the European Union Customs Union (EUCU) and the Common Market and the main issue is the negotiations on a future free trade agreement between the United Kingdom and the European Union.

RESULT

The results of the 2016 referendum once again confirmed that the UK never understood the main idea of European integration and perceived it only as of the European market. By this decision, the opponents of European integration have escaped the “Shackles of Brussels” and turned the political will into reality. The State met Brexit unprepared. This indicates that Political goals are given higher priority in the UK than the strategic and economic interests of the country (Badridze, 2017).

According to the supporters of Brexit, the main problem of sovereignty was solved by their victory. However, as some scientists objectively argue, there is a risk that the UK will not be able to maintain its unity and lose Scotland. Scots voted to remain in the European Union in the referendum held regarding the withdrawal of Britain. In 2014, they agreed to live within the UK mainly because of the European Union; otherwise, an independent Scotland would automatically leave the EU. We think the United Kingdom shall face a serious challenge.

It is worthy to highlight that the EU itself is facing a difficult situation. It was, in no way, in its interests to set a precedent for a Member State to leave the alliance, which would be a temptation for the other EU Member States.

The withdrawal of the United Kingdom and the strengthening of the nationalist background, and the tendency of which has been observed, have put the EU at risk of a domino effect, which may lead to a reduction in the number of EU Member States. The fact is that the unity of the EU has cracked. The decision of Great Britain to leave the Union is largely a sign of negative consequences.

The EU is currently one of the most important global actors in the international arena, occupying a leading position in the world in terms of economy. This is the outcome of 70 years of cooperation, as a result of which Europeans have achieved not only the long-awaited peace but also an unprecedented level of economic and social development. Now, the most important thing for the 27 Member States of the European Union is to develop and execute the strategy for maintaining unity. Historically, the

European Union has successful and effective crisis management experiences, which brings the hope that it will be able to cope with today's challenges with dignity and ensure its enlargement once again.

REFERENCES

- Abulafia, D. (2015). The EU is in thrall to a historical myth of European unity. access at <https://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/11435270/The-EU-is-in-thrall-to-a-historical-myth-of-European-unity.html> on 09.06.2021.
- Badridze, G. (2017). Brexit: A Catalyst for Populism or a Warning? Expert Opinion 81. Tbilisi: Georgian Strategy and International Relations Research Foundation. P.5.
- Clarke, H. D., Goodwin, M. & Whiteley, P. (2017). Brexit – Why Britain voted to leave the European Union. Cambridge University Press, pp. 11-13.
- Colliver, Ch. (2016). European Identity: A Crisis of Construction in the 21st Century? access at https://www.huffingtonpost.com/european-horizons/european-identity-a-crisis-of-construction-in-the-21st-century_b_7463922.html on 09.06.2021.
- Gremades, M. T. & Novak, P. (2017). Brexit and the European Union: General Institutional and Legal Considerations. access at [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/571404/IPOL_STU\(2017\)571404_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/571404/IPOL_STU(2017)571404_EN.pdf) on 09.06.2021.
- Lee, T. B. (2016). Brexit: the 7 most important arguments for Britain to leave the EU. access at <https://www.vox.com/2016/6/22/11992106/brexit-arguments> on 09.06.2021.
- McCormick, J. (2016). European Union Politics. Tbilisi: Caucasus University. P. 89.
- Smith, B. (2016). Leave or Remain in the EU? The arguments for and against Brexit. access at <https://www.telegraph.co.uk/politics/2016/06/16/leave-or-remain-in-the-eu-the-arguments-for-and-against-brexit/> on 09.06.2021.
- Spiering, M. (2002). Eurosceptic Concerns about National Identity in the European Union, International Area Review, Volume 5, Number 1., pg.77 access at

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/223386590200500104> on 09.06.2021.

Standard Eurobarometer 91. (2019). access at

https://www.euroskop.cz/gallery/106/31937-first_results_overall.pdf on 09.06.2021.

Statista Research Department. (2015). Results of the EEC membership referendum of 1975 in the UK. access at <https://www.statista.com/statistics/1043098/eec-referendum-result/> on 09.06.2021.

Statista Research Department (2016). Brexit votes in the United Kingdom by age 2016. access at <https://www.statista.com/statistics/520954/brexit-votes-by-age/> on 09.06.2021.

The Schuman Declaration (1950). access at https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration_en on 09.06.2021

Tournier-Sol, K. & Gifford, C. (2015). The UK Challenge to Europeanization: The Persistence of British Euroscepticism. Palgrave Macmillan. P.21.

Ultan, M. & Ornek, S. (2015). Euroscepticism in the European Union. International Journal of Social Sciences. Vol. IV. No. 2. P. 53.

Walsh, J. (2016). Britain's 1975 Europe referendum: what was it like last time? The Guardian, 25 Feb., access at <https://www.theguardian.com/politics/2016/feb/25/britains-1975-europe-referendum-what-was-it-like-last-time> on 09.06.2021.

Wilson, S. (2014). Britain and the EU: A long and rocky relationship. BBC News. access at <https://www.bbc.com/news/uk-politics-26515129> on 09.06.2021.

Rural Tourism Based on Islamic Values and Creative Economy

Hendri Hermawan ADINUGRAHA¹

Hasan MA'RUF²

A. M. Hafidz MA'SHUM³

Abstract

Halal tourism in rural areas is Islamic or religious and creative economic activities supported by facilities and other support from stakeholders such as village governments, communities, and travel entrepreneurs to comply with sharia provisions. The purpose of this research is to describe the tourism potential of Landungsari Village, Pekalongan City, to explain creative economic activities there that empower rural communities, to create a model or concept of a tourism village based on Islamic values and creative economy. This type of research includes field research because in its implementation this research collects information and data from Kampung Canting Landungsari, Pekalongan City, with observations and interviews with stakeholders engaged in tourism, MUI, and the Landungsari village community, and always documents the required data during the research process. The approach used in this study is qualitative. The results of the research prove that Landungsari Village as a sub-district with a majority Muslim population has great potential to organize halal tourism in rural areas based on sharia principles. In addition, Landungsari Village is also part of "Kampung Canting" which is famous for its various creative economic activities. This can be proven from the existence of many canting cap craftsmen who have qualified expertise in making good canting caps with beautiful batik motifs scattered in Landungsari village. The

Atıf İçin / For Citation: Adinugraha, H. H., Ma'ruf, H. & Ma'shum, A. M. H. (2021). Rural Tourism Based on Islamic Values and Creative Economy. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED*, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 5, 421-444. <https://dergipark.org.tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 05.07.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 26.08.2021

¹ Lecturer; Islamic Economics Department, State Islamic Institute of Pekalongan, Jawa Tengah, Indonesia.

E-mail: hendri.hermawan@iainpekalongan.ac.id

ORCID: 0000-0002-5439-2308

² U.graduate Student; Islamic Economics, State Islamic Institute of Pekalongan, Jawa Tengah, Indonesia.

E-mail: hasaruf1999@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5439-2308

³ Associate Prof.; State Islamic Institute of Pekalongan, Jawa Tengah, Indonesia.

E-mail: hafidz.ms@iainpekalongan.ac.id

ORCID: 0000-0001-5444-5636

potential of Landungsari village as a creative economy-based halal tourism in Pekalongan City has the following conceptual framework, namely mapping activities of tourism Landungsari village, halal tourism Landungsari village indicator, potential development of Landungsari village, community empowerment at Landungsari village, and implementation of the creative economy at whole tourism activities at Landungsari village.

Key Words: Islamic Values, Creative Economy, Halal Tourism.

INTRODUCTION

Tourism is one of the necessities of human life. Tourism can be used as an instrument to improve the quality of life of the community. Increasing welfare can be done by increasing the cultural and intellectual welfare aspects of the community as hosts of tourist destinations (Muarifuddin, 2017). Based on the article of Law No. 10 of 2009 on tourism (UU RI. No 10, 2009), that tourism can be used as a source of economic income for the community, increase workforce, and reduce development problems such as poverty. Currently, Indonesia is developing tourism starting from nature tourism, education, shopping, and so on (Nuzura et al., 2016). One of the things that have become the focus of tourism development at this time is halal tourism. Halal tourism is an activity in traveling following Islamic teachings (Battour & Ismail, 2016).

Indonesia is a country with a majority Muslim population. Based on data from the World Population Review, it is noted that the total Muslim population in Indonesia in 2020 will reach 229 million people or 87.2 percent of Indonesia's total population, namely 273.5 million people (Review, 2019). This potential can be utilized by Indonesia to continue working to develop tourist destinations based on halal tourism. In addition, a very strategic geographical condition, such as a tropical climate, makes Indonesia has high biodiversity. This high biodiversity makes Indonesia has great potential as a tourist destination.

The high potential of halal tourism in Indonesia has led Indonesia to gain awards at the international level in 2019 as the best halal tourist destination in the world according to the GMTI (Global Muslim Travel Index) version. Indonesia ranks first with a score equivalent to Malaysia from the 10 countries with the largest potential for halal tourism (Mastercard & Crescent Rating, 2018). This proves that Indonesia has a considerable

opportunity to increase the attractiveness of foreign tourists, especially in halal tourism, ranging from nature tourism, shopping tours, educational tours, cultural tourism, and so on. This data can be seen in the following table:

Table 1. The score of Halal Tourism Potential in 10 Countries

No	Countries	Score
1	Indonesia	78
2	Malaysia	78
3	Turki	75
4	Arab Saudi	72
5	Uni Emirat Arab	71
6	Qatar	68
7	Maroko	67
8	Bahrain	66
9	Oman	66
10	Brunei Darussaalam	65

Source: Global Muslim Travel Index

The Indonesian Council of Ulama issued a halal certificate as a quality assurance for tourists to get a sense of security and comfort when visiting a tourist spot (Chairunnisyah, 2017). To obtain a halal certificate, each tourist spot must meet the standards issued by the Indonesian Council of Ulama National Sharia Board Fatwa Number 108 / DSN-MUI / X / 2016 which contains general principles in the implementation of sharia tourism, one of which is the availability of adequate Muslim worship facilities, food and drinks which is halal and guaranteed with a halal certificate from the MUI (Hasan, 2017; Fitriani, 2018; Ulum, 2019).

In addition, there is also an institution, namely Indonesia Muslim Travel Index which is in line with the Global Muslim Travel Index (Mastercard & Crescent Rating, 2018) issuing halal tourism standards that must be met by every tourist attraction, namely: 1) Family-friendly destinations; 2) Muslim-friendly services and facilities; 3) General security for Muslim tourists; 4) Choice of food and halal guarantee; 5) Easy access to worship; 6) Muslim friendly airport facilities; 7) Adequate accommodation options; 8)

Ease of communication; 9) Reach and awareness of the needs of Muslim tourists; 10) Air transportation connectivity (Rachmiatie et al., 2020). These points must be fulfilled as a quality assurance requirement in a halal tourist destination. If any of these points cannot be fulfilled, then it will be seen how many points can be met to get halal certification.

This is supported by other studies that are similarly discussing the standardization of halal tourism, one of which is the research of Ghafur Wibowo & Yusuf Khoiruddin (2020) which discusses the halal tourism index in Bukittinggi which is already in the good category and still needs improvement in the aspect of halal product certification and cooperation with Islamic financial institutions. The Indonesian Ministry of Tourism and Creative Economy (Kementerian Pariwisata dan Ekonomi Kreatif Republik Indonesia, 2009) has developed and promoted service businesses in the fields of hotels, restaurants, travel agents, and spas in 12 sharia tourist destinations. The development was carried out in a number of areas, namely Aceh, West Sumatra, Lampung, Riau, Jakarta, Banten, West Java, Central Java, Semarang, East Java, NTB, and South Sulawesi (Adinugraha et al., 2018).

Halal tourism development can take several forms. One of them is community-based tourism or often referred to as Community Based Tourism (CBT). One of the applications of CBT is the form of a tourist village, the development of a tourist village is expected to increase the distribution of community welfare. In addition, through tourism villages, community involvement as actors of tourism activities in their villages can preserve the culture of rural communities (Tyas & Damayanti, 2018).

The tourism village in which it is also related to cultural creativity and local heritage or what is often referred to as the creative economy, namely an industrial sector or more famously known as the creative industry or which has been mentioned in the 2009-2015 creative economy development plan issued by the Ministry of Trade has meaning namely an industry that comes from the use of individual creativity, skills and talents to create prosperity and employment through the creation and utilization of individual creations (Hakim & Kholidah, 2020), one of the cities in Central Java which is famous for its creative economy is Pekalongan City with batik as one of the icons and is well known to foreign countries.

Batik is one of Indonesia's cultural heritage that has been recognized by UNESCO since 2009. The city of Pekalongan is known as the center of the batik industry and has earned the nickname the world's batik city. The batik industry in Pekalongan City continues to grow rapidly and batik products from Pekalongan have penetrated the international market. Along with the development of the batik industry in Pekalongan City, other sectors that support the industry have also experienced development, including the demand for a canting cap which is used as a tool in the batik-making process. In one of the villages in Pekalongan City, there is a village which is known as one of the villages for canting cap craftsmen. The village is Canting Landungsari Village, which is located in Landungsari Village, Noyontaansari Village, Pekalongan Timur District (Damayanti & Latifah, 2015).

In Canting Landungsari Village, you can find canting cap craftsmen in almost every house or corner of the alley. In general, the expertise that people have in making this canting cap comes from hereditary heritage. In general, Canting Landungsari Village is an area specifically designed to be a canting industrial cluster. This can be seen with the canting monument in the middle of the village. In addition, in each alley that has a large number of canting craftsmen, a signboard is attached that writes the names of the canting craftsmen (Basir, 2018). From the large number of canting cap craftsmen who are concentrated in this village, the local government has designated Canting Landungsari Village as one of the industrial clusters. From the data collected by the Pekalongan City Industry and Cooperative Office (Disperindagkop), it is known that the number of canting stamp craftsmen in the area is more than 40 people (Asyhari et al., 2018).

However, the increasingly intense competition between various regions which are other batik producing areas such as Pekalongan Regency, Cirebon City, and Surakarta City, has caused the batik industry in Pekalongan City to be facing serious business problems, where this also impacts MSMEs canting cap which is a supporter of the batik industry (Kurniawan et al., 2014). In addition, the reduced competitiveness of the canting cap industry can also hinder the growth of these MSMEs. Several factors have allegedly hampered the growth of MSME "Kampung Cap Landungsari" including limited access to capital, low levels of human resource education working in the industrial cluster, and

the form of strategic systems and marketing of their products that are still modest. To overcome these various problems, improving the strategy and marketing system is a good step (Priyanto, 2016). Apart from the potential of “Kampung Cap Landungsari” as a creative economy industry, the area has great potential to be developed as a tourism village based on halal tourism. The application of halal tourism based on the creative economy in “Kampung Cap Landungsari”, in addition to preserving culture and ancestral heritage, can also improve community welfare (Adinugraha et al., 2016).

Based on the background description above, the researcher is interested in further researching how much potential the Canting Landungsari Village in Pekalongan City as a representation of a creative economy-based halal tourism village. This study is to describe how much potential the Canting Landungsari Village in Pekalongan City as a representation of a creative economy-based halal tourism village, to explain economic activities in empowering the people of Canting Landungsari Village as a village that has the potential to become a halal tourism village based on a creative economy, and to formulate the concept of a tourism village halal based on the creative economy in Canting Landungsari Village, Pekalongan City.

METHOD

This type of research includes field research (Suwendra, 2018), which is research that in its implementation collects information or data from the research location with sources who are under the topic of discussion, namely stakeholders engaged in tourism and the people of “Kampung Canting Landungsari”, Pekalongan City. The approach used in this research is qualitative (Sugiono, 2014).

This research has been carried out in Canting Landungsari Village, Pekalongan City, the reason the setting of this research is because Canting Landungsari Village has become one of the new icons in Pekalongan City with the creation of a monument to “Kampung Canting Landungsari”, Pekalongan City as one of the tourist attractions that can be visited by tourists who visit want to know more about printed batik.

LITERATURE REVIEW

Based on research that has been conducted by several researchers regarding similar research topics, including:

Research conducted by Hermawan, (2016); Hamzah et al., (2018). The result is that the development activities of the Nglanggeran tourism village are considered quite better with indicators of quite a lot of tourist arrivals from year to year. The similarity lies in the discussion of tourist villages and how to develop them to increase the economy in the village, which contains the concept of a tourist village and also the impact on the economic conditions of the community. The difference in the research that has been carried out is that the tourist attraction of Canting Landungsari Village does not yet have a big name as a tourist location. Then the research that will be carried out is more towards suspicion whether Canting Landungsari Village can be a representation of a halal tourism village.

Research by Adinugraha et al., (2018); Utami, (2020). The results of their research discuss how the concept and proper implementation are in the development of halal tourism villages where the concept of halal has entered the lifestyle of most humans and with the phenomenon of tourist villages found halal value or good in the tourism sector to support the economy in an area. The similarity with this research is to both discuss how to develop halal tourism, its implementation, and the concept of halal tourism following the Sharia. The difference lies in the object under study, namely in this study more specifically it leads to the Canting Landungsari Village, Pekalongan City, and how to analyze the conditions of the Canting Village to get the results of the research in the form of the assumption that Canting Landungsari Village is a representation of a halal tourism village or is not even included in the criteria halal tourist village.

The journal by Damayanti & Latifah, (2015); Rosyada & Tamamudin, (2020) with the results of the research, the city of Pekalongan has a large enough potential as one of the cities that has received awards from the world, namely the world's batik city. The potential that is owned is followed by the development of other supporting sectors that can increase regional income. The similarity in this research is to discuss the potential of

Pekalongan to have a creative tourist spot that is developed through the potential and empowerment of the surrounding community. The difference is that the research conducted discusses the City of Pekalongan, in general, is not specified at the destination tourist location, while this study explores whether Canting Landungsari Village can be a representation halal tourism village and can be one of the great potentials for Pekalongan City.

Research by Zahiroh et al., (2018) with the results of research on community empowerment carried out with the CIPOO approach, namely through batik village education tours, utilizing the role of active communities so that empowerment programs can be run. This is accompanied by regional potentials that support it, but several points still need to be improved, such as lack of capital so that assistance from external parties or sponsorship is still needed. In addition, in the empowerment process, training and mentoring are still needed so that everything runs smoothly. The similarities that exist in the case study section, namely the batik village where in this study lead to a village, namely Canting Village, which is one of the places to make batik tools, besides that, both discuss appropriate empowerment strategies in leading to a viable tourism village. The difference is that this research tends to focus on sharia tourism, which is to see whether the object of research, namely Canting Village, can become a halal tourism village based on the criteria set by GMTI.

Research conducted by Alwafi Ridho Subarkah, (2018) with the results in this research is to discuss how West Nusa Tenggara has the potential to become a halal tourism area and can improve the regional economy. With the results of research that Indonesia has succeeded in becoming a country that can attract tourists to visit tourist destinations, especially in halal tourism. With the increasing number of local and foreign tourists in the halal tourism sector, it can increase Indonesia's economic figures through the tourism sector. The equation in this study is to see the extent to which a location has great potential to become a tourist spot that can lift the economy of a place through community empowerment and see the considerable potential in a tourist attraction location. In addition, the research carried out is also based on empowerment through the creative economy. The difference in this study does not discuss the details of the criteria for a

place to get halal tourism certification, while in this study, it examines whether the object of Canting Village is under the points that must be met to become a halal tourism village.

Research by Akbar, (2018); Ulumiyah, (2013) with the results of a development program from the government that involves community participation through empowerment in thematic camps intending to reduce poverty and unemployment problems. After the existence of this thematic village, the level of welfare has increased, but there is still a need for someone's assistance so that the community remains enthusiastic in utilizing the existing potential. The similarity in the research carried out is in the creative economy aspect where it has been researched whether Canting Village has the same potential if it has become a tourist village that can improve the economy of the local community and can reduce development problems, namely poverty and unemployment. The difference lies in that the object of research carried out tends to lead to the discussion of halal tourism and sees that Canting Village is not very well known but has become a tourist place that can be visited just learn to see canting cap making and shop for accessories.

Research results from Sekar et al., (2019); Haque et al., (2020) in the form of many factors that influence the development of industrial tourism villages must be considered so that in the future tourism villages can run optimally, including financing that still requires the role of stakeholders to implement or implement industrial tourism villages running with good. The similarity of this research is that both of them are equally discussing the development of a tourism village by looking at several supporting aspects that must be fulfilled so that in the future the implementation of the tourism village can be carried out optimally but there is a difference that the research that will be carried out again tends to see how much Canting Village has good potential to become a tourist spot, especially halal tourism.

FINDINGS

The Legitimacy of Halal Tourism in Indonesia

Tourism is a phenomenon that occurs due to interactions between tourists, tour service providers, and the government in providing facilities and services that support tourism activities (Tyas & Damayanti, 2018). Meanwhile, according to UU RI. No 10, 2009 article 1 paragraph 1 concerning tourism, tourism is a variety of tourism activities supported by various facilities and services provided by the community, businessmen, and local governments (Fitrianto, 2019).

Currently, the tourism sector has become a leading sector, especially to support the increasing economy in Indonesia. The tourism sector has been designated as Indonesia's leading business that can open business opportunities for tourism activities itself as well as business opportunities for people who live around tourism spots (Damayanti & Latifah, 2015). Tourism is designated as Indonesia's leading business, this is in line with the report of The World Travel and Tourism Council (World Travel and Tourism Council, 2019), where the report states that Indonesia's tourism growth is the best and has a high chance when compared to other G20 member countries.

Sharia tourism is a tourism activity that is supported by various facilities and services provided by the community, entrepreneur, government, which have met the provisions of sharia. Islamic tourism has been widely used by many people due to the universal characteristics of its products and services. Islamic tourism is not only limited to religious tourism but the products and services provided do not contradict sharia provisions (Jia & Chaozhi, 2020). Sharia tourism is much broader than religious tourism or tourism based on Islamic law. Sharia tourism consumers are not only Muslims but also non-Muslims who enjoy local wisdom. Halal tourism or sharia tourism is culture-based tourism that prioritizes Islamic values as its basic foundation. Islamic tourism is a new development in the world of tourism, where it still requires a lot of development (Jafari & Scott, 2014). As a country with the highest Muslim population in the world, Indonesia has a large Islamic tourism market. Tourists and the public should recognize this as a promising opportunity. This full awareness can help the Indonesian economy (Boğan & Sarıışık, 2019). With the existence of halal tourism in Indonesia, it cannot be separated from a

regulation, one of which is from the DSN-MUI Fatwa No 108 / DSNMUI / X / 2016 with the background of the birth of the fatwa, namely the growing development of halal tourism in Indonesia so that an implementation guideline based on Islamic sharia is needed (Uriyana et al., 2018).

In addition to MUI, GMTI, and IMTI in one of the islands, namely East Nusa Tenggara, a special regional regulation in terms of halal tourism No.2 of 2016 was found as regional creativity in responding to global developments, especially in the tourism sector, the regional regulation was signed by the governor H.M. Zainul Majdi on June 21, 2016. The regional regulation appeared because NTB received two awards at the same time in the 2015 World Halal Travel Summit (Awafi Ridho Subarkah et al., 2020), namely World's Best Halal Tourism and World's Best Halal Tourism Honeymoon Destination and apart from NTB Regional Regulations, a Governor Regulation No. 18 of 2019 in Riau Province where tourism management is developed using the IMTI (Indonesia Muslim Travel Index) standard (Surwandono et al., 2020).

Sharia tourism is all forms of tourism activities that are supported by facilities and other support from stakeholders such as the government, society, and entrepreneurs, which comply with sharia provisions (Ishak, 2020). Therefore the role of stakeholders is needed as a driving force for tourism in an area. Developing halal tourism will help economic growth because halal tourism is one of the sectors that contribute 35% or \$ 300 million to the global economic sector, this can prove that halal tourism has an extraordinary existence (Ferdiansyah H., Endyana C., Rachmat H., 2020).

In Indonesia, halal tourism is developed into a national program by the Indonesian Ministry of Tourism and Creative Economy by designating 15 provinces as the focus of developing sharia tourist destinations. The fifteen provinces are given autonomy by the central government to manage the potential of their respective territories. With this given autonomy, it is hoped that 15 provinces are believed to be able to develop to the maximum of their regional potential to become superior and become a favorite destination for halal tourism (Ferdiansyah, 2020).

The Urgency of Creative Economy Application in Rural Areas

Industrial economic activities that utilize individual creativity, skills, and talents that can create welfare and employment through the creation of a wide variety of products and services (Suparwoko, 2010). Meanwhile, the United Nations says that the creative economy is the most dynamic sector in the world economy and offers high growth opportunities (Purbadi & Lake, 2019). The Ministry of Tourism and Creative Economy of the Republic of Indonesia states that the creative economy is the creation of added value based on ideas and is born from the creativity of human resources and is based on science which includes cultural and technological heritage (El Hasanah, 2018). Within the government there are six creative economic groups: The publication and presentation through the media industry group consisting of publishing and printing and advertising; Industry groups with cultural content conveyed through electronic media; Industry groups with cultural content that are displayed to the public directly or indirectly through electronic media, music and performing arts; Industrial groups that are full of arts and culture, consisting of handicrafts, culinary delights, and markets for art goods; The design industry group, which consists of design, fashion, and architecture; and creative industry groups with technology content consisting of research and development, interactive games, information technology, computer services (T. Tambunan, 2019).

The creative economy also has various important roles in efforts to develop the rural economy (T. T. H. Tambunan, 2019), namely:

a) **Creating job opportunities**

Most of the businesses in the creative economy sector are from the Micro, Small, and Medium Enterprises category, which is one of the characteristics of this business group that is labor-intensive or those who do a job are humans, not machines. In this case, the creative economy is also able to reduce unemployment, reduce poverty and income inequality.

b) **Entrepreneurship development**

One of the important things of the creative economy, namely the creativity and innovation that emerges from each individual, meaning that creative actors can

open their own business to sell the product of creative and innovative thinking and without realizing it, the person has already done entrepreneurship.

c) Economic growth

With so many creative economy actors, each of whom has an output and by itself, the creative economy sector becomes one of the contributors to national economic growth.

d) Export growth

The products of the creative economy have a large enough potential to become export goods, if these export potentials can be reacted properly, it is clear that they can help Indonesia in foreign exchange earnings.

e) Development of several sectors

The growth of the creative economy has a positive impact on related sectors such as tourism because in tourism it is very clear that existing subsectors such as culinary, handicrafts, markets for art goods, etc. are very much needed by the tourism sector.

f) Regional development

In general, the business units that exist in the creative economy are MSMEs and are located in an area, this can be utilized by relying on the activities of creative young people in that area as a driver of development and regional economic growth, which means that they can also eliminate or reduce development gaps between regions.

Halal Tourism Village Model Based on Creative Economy in Landungsari Village

Article 1 paragraph 12 states that a village is a community unit that has territorial boundaries and is authorized to regulate and manage the interests of the local community based on local origins and customs which are recognized in the government system of the Unitary State of the Republic of Indonesia (UU Number 32, 2004) In this case, the village is divided according to the development of the village, including a) Self-help Village: is a village that lacks human resources and lacks funds so that it is unable to take advantage

of its potential, b) Self-sufficient Village: A village that starts to use and utilize whatever it has become potential in the village but still lacking in financial terms, and c) Self-sufficient Village: a village that is sufficient in terms of human resources and funds so that it can be used in developing the maximum potential.

Meanwhile, a tourism village is a village that has potential that can be used as a tourist attraction both from the physical characteristics of the rural natural environment or the culture of the community which is managed attractively equipped with all supporting facilities, so that it can move the economy through increasing the welfare and empowerment of the local village community as a result of tourist visits who visit the place (Kirana & Artisa, 2020).

The development of a tourism village can be used as an alternative to sustainable development, where it carries the three pillars of sustainable rural development, namely the pillars of utilizing endogenous potentials, developing social capital, and promoting local participatory democracy (Muarifuddin, 2017). In addition, the creation of a sustainable tourism village must develop public knowledge with external parties, both private and government parties who participate in carrying out development activities in these rural communities.

In developing a tourism village, there needs to be attention in various ways as characteristics that must exist, namely: 1) The existence of objects and destinations of interest: the village has tourist destinations that are located close to well-known tourist objects so that they can be part of the travel package; 2) The existence of facilities and marketing; 3) Has a potential partnership; 4) The enthusiasm and motivation of the local community; 5) Availability of public facilities (Prihastha & Suswanta, 2020). Tourism villages in Indonesia continue to grow every year. The purpose of developing this tourism village is to form a community that is aware of and understands the potential for tourism in their area of domicile, to create creative tourist objects (Adinugraha et al., 2018). With the existence of this tourist village, it can also increase community income and increase knowledge that is increasingly developing.

A sharia tourism village or a halal tourism village is a thought or idea that is integrated between the concept of a tourism village, sharia tourism, and local wisdom, resource

characteristics, and the uniqueness of a particular village. IMTI (Indonesia Muslim Travel Index) which was formed by the Ministry of Tourism of the Republic of Indonesia which is aligned with the GMTI (Mastercard & Crescent Rating, 2018) since 2018 in this institution has an index or standardization of halal tourism which is seen from four variables, each of which consists of three indicators, namely; first, access which consists of ease of obtaining a visa, transportation access, air connectivity; second, communication includes reach, availability of digital access, and ease of communication: third, the environment which includes security, local culture, response to visitors, and whether or climate conditions; Fourth, services, namely primary needs such as halal food, religious facilities, hotels, airports, and unique experiences that tourists can get (Pamukcu & Sariisik, 2020).

The local village community has a very significant role in the process of managing a halal tourism village. The new paradigm in the study of halal tourism villages is closely related to human problems with other humans, humans with nature, and humans with God. Based on this new paradigm, the urgency of developing a halal tourism village, which is in the aspect of human resources as tourists or as hosts, is very relevant to support the successful management of halal tourist destination areas.

“Kampung Canting” comes from the word “canting” which is a tool used in the batik-making process. Canting consists of several types, one of which is the canting cap. The canting cap is used in the process of attaching wax or wax when making batik. The canting cap is generally made of copper which can withstand heat. However, for batik craftsmen who have limited capital, the choice is a canting cap made from wood because it is cheaper (Susila, 2017).

Meanwhile, the village of batik is one of the centers for industrial and tourist development in the center of batik craftsmen (Zahiroh et al., 2018). Batik villages generally offer economic tourism as well as cultural, educational, and historical tourism. There are dozens of batik villages in Indonesia that have been designated as cultural heritage by the government, especially in batik craft centers. As the times progressed, there were not only batik villages, but Canting communities also began to exist in Indonesia. Canting is a vital tool in batik making, has an equally important position as batik itself (Mangifera, 2015).

One of the Canting villages is in Landungsari Village, Pekalongan City (Mangifera, 2016). The village was designated by the government as Canting Village because in that area there are dozens of canting cap craftsmen scattered in several alleys. The majority of the people of Canting Village have expertise in making slick canting caps and can produce beautiful batik motifs.

Based on the description of the research results that have been described above, a creative economy-based halal tourism village representation model is obtained in the Village of Canting Landungsari, Pekalongan City as shown below:



Figure 1. A creative economy-based halal tourism village representation model

CONCLUSION

Indonesia as a country with the highest Muslim population in the world has a large segment of the halal tourism market. Tourists and the public recognize this as a promising opportunity. Halal tourism in Indonesia is inseparable from a regulation that regulates it, including the DSN-MUI Fatwa No. 108 / DSNMUI / X / 2016 concerning Guidelines for Implementation of Tourism Based on Sharia Principles, Halal Tourism Standard Indicators issued by the Global Muslim Travel Index (GMTI) which later adopted by the Indonesian government to become the Indonesian Muslim Travel Index (IMTI), the Republic of Indonesia government's policy on halal tourism which is contained in various

Regulations of the Minister of Tourism and Creative Economy of the Republic of Indonesia (Menparekraf RI), as well as various regulations of each region in Indonesia regarding halal tourism. Creative economic activities in Landungsari village (known as “Kampung Canting”) utilize the creativity, skills, and talents of individual residents to create welfare and employment through the creation of a wide variety of products and services. The creative economy in Landungsari village has an important role in efforts to develop the rural economy. Canting Village, which is located in Landungsari Village, Pekalongan City, consists of dozens of canting stamp craftsmen who are scattered in several road alleys. The majority of the people there have the expertise in making good canting caps with beautiful batik motifs. Based on preliminary research on the study of tourism villages based on Islamic teachings and creative economy in Landungsari Pekalongan Village, the following conceptual framework was obtained: mapping activities of tourism Landungsari village, halal tourism Landungsari village indicator, potential development of Landungsari village, community empowerment at Landungsari village, and implementation the creative economy at whole tourism activities at Landungsari village.

REFERENCES

- Adinugraha, H. H., Sartika, M., & Kadarningsih, A. (2018). Desa Wisata Halal: Konsep Dan Implementasinya Di Indonesia. *Jurnal Human Falah*, 5(1), 28–48.
- Adinugraha, H. H., Sih Darmi Astuti, & Sartika, M. (2016). Desa Karya” Sebuah Kajian Untuk Mengurangi Tingkat Pengangguran Di Pedesaan (Studi Pada Komunitas Pandai Besi Di Desa Kajar, Gunung Kidul, Yogyakarta). *Jurnal Sains Manajemen*, 2(2), 69–83.
- Akbar, T. (2018). Kampung tematik sebagai bentuk partisipasi masyarakat dalam permasalahan permukiman kumuh di kota malang. *WAHANA*. <https://doi.org/10.36456/wahana.v70i2.1741>
- Asyhari, A., Pudjihastuti, S. H., & Kurdaningsih, D. M. (2018). Peran mediasi

- keunggulan kompetitif pada faktor determinan kinerja bisnis UKM di sentra tenun batik di Jawa Tengah. *Jurnal Siasat Bisnis*.
<https://doi.org/10.20885/jsb.vol22.iss2.art1>
- Basir, M. A. (2018). Analisis Strategi Klaster Industri Canting Cap Di Kota Pekalongan. *Jurnal Organisasi Dan Manajemen*. <https://doi.org/10.33830/jom.v14i1.144.2018>
- Battour, M., & Ismail, M. N. (2016). Halal tourism: Concepts, practices, challenges, and future. *Tourism Management Perspectives*, 19, 150–154.
<https://doi.org/10.1016/j.tmp.2015.12.008>
- Boğan, E., & Sarıışık, M. (2019). Halal tourism: conceptual and practical challenges. In *Journal of Islamic Marketing*. <https://doi.org/10.1108/JIMA-06-2017-0066>
- Chairunnisyah, S. (2017). Peran Majelis Ulama Indonesia Dalam Menerbitkan Sertifikat Halal Pada Produk Makanan Dan Kosmetika. *EduTech: Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Ilmu Sosial*.
- Damayanti, M., & Latifah, L. (2015). Strategi Kota Pekalongan Dalam Pengembangan Wisata Kreatif Berbasis Industri Batik. *Jurnal Pengembangan Kota*.
<https://doi.org/10.14710/jpk.3.2.100-111>
- El Hasanah, L. L. N. (2018). Pengembangan Wirausaha Muda Ekonomi Kreatif Berbasis Budaya di Daerah Istimewa Yogyakarta. *Jurnal Studi Pemuda*.
<https://doi.org/10.22146/studipemudaugm.36812>
- Ferdiansyah H., Endyana C., Rachmat H., K. U. L. S. (2020). Pengembangan Pariwisata Halal Di Indonesia Melalui Konsep Development of Halal Tourism in Indonesia Through Smart Tourism Concept. *Journal of Sustainable Tourism Research*.
- Ferdiansyah, H. (2020). Pengembangan Pariwisata Halal Di Indonesia Melalui Konsep Smart Tourism. *Tornare*. <https://doi.org/10.24198/tornare.v2i1.25831>
- Fitriani, H. (2018). Proyeksi Potensi Pengembangan Pariwisata Perhotelan Dengan Konsep Syariah. *Muslim Heritage*.
<https://doi.org/10.21154/muslimheritage.v3i1.1257>

- Fitrianto, F. (2019). Pengembangan Ekonomi Indonesia Berbasis Wisata Halal. *BISNIS : Jurnal Bisnis Dan Manajemen Islam*. <https://doi.org/10.21043/bisnis.v7i1.5254>
- Ghafur Wibowo, M., & Yusuf Khoiruddin, A. (2020). Model of Halal Tourism Management in Bukittinggi City, West Sumatra Province, Indonesia. *International Journal of Publication and Social Studies*. <https://doi.org/10.18488/journal.135.2020.52.115.130>
- Hakim, M. R., & Kholidah, N. (2020). Hak Merek Sebagai Jaminan Gadai Untuk Permodalan Umkm Industri Kreatif Kerajinan Batik. *Pena Justisia: Media Komunikasi Dan Kajian Hukum*. <https://doi.org/10.31941/pj.v18i2.1092>
- Hamzah, F., Hermawan, H., & Wigati. (2018). Evaluasi Dampak Pariwisata Terhadap Sosial Ekonomi Masyarakat Lokal. *Jurnal Pariwisata*.
- Haque, A., Astuti, W., & Mukaromah, H. (2020). Jayengan Kampung Permata ditinjau dari kesesuaian terhadap konsep pariwisata berkelanjutan. *Region : Jurnal Pembangunan Wilayah Dan Perencanaan Partisipatif*. <https://doi.org/10.20961/region.v15i2.24416>
- Hasan, F. A. Al. (2017). Penyelenggaraan Parawisata Halal di Indonesia (Analisis Fatwa DSN-MUI tentang Pedoman Penyelenggaraan Pariwisata Berdasarkan Prinsip Syariah). *Jurnal Ilmu Syari'ah Dan Hukum*.
- Hermawan, H. (2016). Dampak Sosial Budaya Pengembangan Desa Wisata Nglangeran. *Sniptek*.
- Ishak, A. (2020). Pandangan Stakeholder Pariwisata Tentang Halal Tourism Dan Branding Yogyakarta. *Jurnal Ranah Komunikasi (JRK)*. <https://doi.org/10.25077/rk.3.2.69-81.2019>
- Jafari, J., & Scott, N. (2014). Muslim world and its tourisms. *Annals of Tourism Research*, 44(1), 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2013.08.011>
- Jia, X., & Chaozhi, Z. (2020). "Halal tourism": is it the same trend in non-Islamic destinations with Islamic destinations? *Asia Pacific Journal of Tourism Research*. <https://doi.org/10.1080/10941665.2019.1687535>

- Kementerian Pariwisata dan Ekonomi Kreatif Republik Indonesia. (2009). Penjelasan UU No. 10 Tahun 2009 Tentang Kepariwisata. *Undang Undang Tentang Kepariwisata*.
- Kirana, C. A. D., & Artisa, R. A. (2020). Pengembangan Desa Wisata Berbasis Collaborative Governance di Kota Batu. *Kolaborasi : Jurnal Administrasi Publik*. <https://doi.org/10.26618/kjap.v6i1.3119>
- Kurniawan, M. W., -, P. P., & -, S. S. (2014). Strategi Pengelolaan Air Limbah Sentra UMKM Batik Yang Berkelanjutan Di Kabupaten Sukoharjo. *Jurnal Ilmu Lingkungan*. <https://doi.org/10.14710/jil.11.2.62-72>
- Kusniawati, D., Setyaningrum, B., Prasetyawati, E., & Islami, N. P. (2017). Pemberdayaan Masyarakat Berbasis Potensi Lokal Melalui Program Desa Wisata di Desa Bumiaji. *Sosioglobal : Jurnal Pemikiran Dan Penelitian Sosiologi*. <https://doi.org/10.24198/jsg.v2i1.15282>
- Mangifera, L. (2015). Analisis Rantai Nilai (Value Chain) Pada Produk Batik Tulis di Surakarta. *BENEFIT Jurnal Manajemen Dan Bisnis*.
- Mangifera, L. (2016). Pengembangan Industri Kreatif Produk Batik Tulis Melalui Value Chain Analysis. *The 3rd University Research Colloquium*.
- Mastercard, & Crescent Rating. (2018). *Mastercard-Crescentrating GMTI 2018 Global Muslim Travel Index 2018*. April. <https://www.halalmedia.jp/wp-content/uploads/2018/04/GMITI-Report-2018.pdf>
- Muarifuddin, M. (2017). Implementasi pembangunan Desa Wisata Batik Desa Babagan Kecamatan Lasem Kabupaten Rembang. *Jurnal Pendidikan Dan Pemberdayaan Masyarakat*. <https://doi.org/10.21831/jppm.v4i1.12713>
- Nuzura, Alamsyah, & Yusya. (2016). Analisis Penilaian Wisatawan Bencana terhadap Citra Pariwisata Aceh (Survey pada Wisatawan Museum Tsunami Tahun 2016). *Jurnal Ilmu Kebencanaan (JIKA)*.
- Pamukcu, H., & Sariisik, M. (2020). Suggestions for standardization of halal tourism in the hospitality industry. *Journal of Islamic Marketing*.

<https://doi.org/10.1108/JIMA-04-2019-0078>

- Prihasta, A. K., & Suswanta, S. (2020). Pengembangan Desa Wisata Berbasis Pemberdayaan Masyarakat Desa Wisata Kaki Langit Padukuhan Mangunan. *Jurnal Master Pariwisata (JUMPA)*. <https://doi.org/10.24843/jumpa.2020.v07.i01.p10>
- Priyanto, P. (2016). Pengembangan Potensi Desa Wisata Berbasis Budaya Tinjauan Terhadap Desa Wisata Di Jawa Tengah. *Jurnal Vokasi Indonesia*. <https://doi.org/10.7454/jvi.v4i1.53>
- Purbadi, Y. D., & Lake, R. C. (2019). Konsep Kampung-Wisata Sejahtera, Kreatif, Cerdas dan Lestari Berkelanjutan. *EMARA: Indonesian Journal of Architecture*. <https://doi.org/10.29080/eija.v5i1.641>
- Rachmiate, A., Fitria, R., Suryadi, K., & Ceha, R. (2020). Strategi Komunikasi Pariwisata Halal Studi Kasus Implementasi Halal Hotel Di Indonesia Dan Thailand. *Amwaluna: Jurnal Ekonomi Dan Keuangan Syariah*. <https://doi.org/10.29313/amwaluna.v4i1.5256>
- Review, W. P. (2019). Muslim Population By Country 2020. *World Atlas*.
- Rosyada, M., & Tamamudin, T. (2020). Pengembangan Ekonomi Kreatif Batik Tulis Kota Pekalongan Sebagai Upaya Pelestarian Budaya dan Peningkatan Pendapatan Masyarakat. *Darmabakti : Jurnal Pengabdian Dan Pemberdayaan Masyarakat*. <https://doi.org/10.31102/darmabakti.2020.1.2.41-50>
- Sekar, D., Dewi, K., Astuti, W., & Mukaromah, H. (2019). Faktor-faktor yang Mempengaruhi Pengembangan Jayengan Kampoeng Permata sebagai Kampung Wisata Industri Kreatif Factors Influencing of the Development Jayengan Kampoeng Permata as a Creative Industries based Kampung Tourism. *REGION Jurnal Pembangunan Wilayah Dan Perencanaan Partisipatif*.
- Subarkah, Alwafi Ridho. (2018). Potensi dan Prospek Wisata Halal Dalam Meningkatkan Ekonomi Daerah (Studi Kasus: Nusa Tenggara Barat). *JURNAL SOSIAL POLITIK*. <https://doi.org/10.22219/sospol.v4i2.5979>
- Subarkah, Awafi Ridho, Junita Budi Rachman, & Akim. (2020). Destination Branding

- Indonesia Sebagai Destinasi Wisata Halal. *Jurnal Kepariwisata: Destinasi, Hospitalitas Dan Perjalanan*. <https://doi.org/10.34013/jk.v4i2.53>
- Sugiono, P. D. (2014). Metode penelitian pendidikan pendekatan kuantitatif.pdf. In *Metode Penelitian Pendidikan Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif Dan R&D*.
- Suparwoko. (2010). Pengembangan Ekonomi Kreatif Sebagai Penggerak Industri Pariwisata. *Simposium Nasional 2010*.
- Surwandono, S., Nursita, R. D., Diana, R., & Meiliyana, A. (2020). Polemik Kebijakan Wisata Halal di Indonesia serta Tinjauannya dalam Maqashid Syariah. *TSAQAFAH*. <https://doi.org/10.21111/tsaqafah.v16i1.3594>
- Susila, A. R. (2017). Upaya pengembangan usaha mikro kecil dan menengah dalam menghadapi pasar regional dan global. *Kewirausahaan Dalam Multi Perspektif*.
- Suwendra, I. W. (2018). Metodologi Penelitian Kualitatif dalam Ilmu Sosial, Pendidikan, Kebudayaan, dan Keagamaan. In *NilaCakra Publishing House, Bandung*.
- Tambunan, T. (2019). Recent evidence of the development of micro, small and medium enterprises in Indonesia. *Journal of Global Entrepreneurship Research*. <https://doi.org/10.1186/s40497-018-0140-4>
- Tambunan, T. T. H. (2019). The impact of the economic crisis on micro, small, and medium enterprises and their crisis mitigation measures in Southeast Asia concerning Indonesia. *Asia and the Pacific Policy Studies*. <https://doi.org/10.1002/app5.264>
- Tyas, N. W., & Damayanti, M. (2018). Potensi Pengembangan Desa Kliwonan sebagai Desa Wisata Batik di Kabupaten Sragen. *Journal of Regional and Rural Development Planning*. <https://doi.org/10.29244/jp2wd.2018.2.1.74-89>
- Ulum, F. (2019). Inovasi Pariwisata Syariah di Indonesia: Analisis Fatwa MUI No. 108/MUI-DSN/X/2016. *TSAQAFAH*. <https://doi.org/10.21111/tsaqafah.v15i1.2905>
- Ulumiyah, I. (2013). Peran Pemerintah Desa Dalam Memberdayakan Masyarakat Desa (Studi Pada Desa Sumberpasir Kecamatan Pakis Kabupaten Malang). *Jurnal*

Administrasi Publik Mahasiswa Universitas Brawijaya.

- Uriyana, R. N., Surahman, M., & Putra, P. A. A. (2018). Tinjauan Fatwa Dewan Syariah Nasional-Majelis Ulama Indonesia No:108/X/2016 Terhadap Konsep Pariwisata Berbasis Syariah di DT MICE & TOUR Bandung. In *Prosiding Hukum Ekonomi Syariah*.
- Utami, V. Y. (2020). Dinamika Modal Sosial Dalam Pemberdayaan Masyarakat Pada Desa Wisata Halal Setanggor: Kepercayaan, Jaringan Sosial Dan Norma. *REFORMASI*. <https://doi.org/10.33366/rfr.v10i1.1604>
- UU Nomor 32 Tahun 2004. (2004). Undang-Undang No 32 Tahun 2004 Tentang Pemerintah Daerah. *Dpr*.
- UU RI. No 10. (2009). Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 10.Tahun 2009 Tentang Kepariwisataaan. *Society*.
- World Travel and Tourism Council. (2019). Travel and Tourism: World Economic Impact 2019. *Current Issues in Tourism*.
- Zahiroh, N., Susanti, S., Iffani Amalia, R. M., Maulidia, S. A., & Maula, I. (2018). Program Pemberdayaan Wisata Kampung Batik Di Desa Ngabab Kabupaten Malang Melalui Pendekatan CIPOO. *Jurnal Praksis Dan Dedikasi Sosial*. <https://doi.org/10.17977/um032v0i0p117-124>

Strengthening the Values of Religious Moderation in the Learning of Islamic Religious Education at *Madrasah Ibtidaiyah*

Dian RIF'İYATI¹

Aan Fadia ANNUR²

Muhammad FAJAR³

Abstract

The rise of intolerance in Indonesia is allegedly due to the lack of instilling the values of moderation from the early age, thus it is necessary to strengthen the values of religious moderation towards students at Madrasah Ibtidaiyah. This study aims to reinforce the values of religious moderation in the learning of Islamic Religious Education. This research belongs to library research with a descriptive qualitative approach. The data were analyzed using content analysis. The results of the study concluded that strengthening the values of religious moderation in Islamic education learning in school, teachers must have adequate knowledge about religious moderation, prepare a good lesson plans integrated with moderating values, integrate the lesson material with moderation values, evaluation of student learning outcomes must be fair and balanced, need to add the burden of student learning hours related to religious moderation outside of class hours and utilize the advances in information and communication technology.

Key words: Religious Moderation, Moderation Values, Learning of Islamic Religious Education

Atıf İcin / For Citation: Rif'iyati, D., Annur, A. F. & Fajar, M. (2021). Strengthening the Values of Religious Moderation in the Learning of Islamic Religious Education at *Madrasah Ibtidaiyah*. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 5, 445-458. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 10.07.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 06.09.2021

¹ Lecturer; State Institute of Islamic Religion, Faculty of Tarbiya and Teaching Sciences IAIN Pekalongan, Central Java, Indonesia

E-mail: dian.rifiyati@iainpekalongan.ac.id

ORCID: 0000-0003-2050-8736

² Lecturer; State Institute of Islamic Religion, Faculty of Tarbiya and Teaching Sciences IAIN

Pekalongan, Central Java, Indonesia

E-mail: Aan.fadia.annur@iainpekalongan.ac.id

ORCID: 0000-0002-5411-5263

³ Lecturer; State Institute of Islamic Religion, Faculty of Tarbiya and Teaching Sciences IAIN

Pekalongan, Central Java, Indonesia

E-mail: muhfajr21@gmail.com

ORCID :0000-0003-2215-4919

INTRODUCTION

Indonesia has an extensive history of religious pluralism and moderation. However, Indonesia is also known as a country that has intolerance which increases from time to time, both small and large scale incidents of intolerance. Many factors influence the incidence of intolerance in Indonesia, both political, social, and cultural aspects that occur in certain communities in Indonesia (Sebastian & Arifianto, 2020).

Nowadays, there is a tendency towards the revival of traditional Islam around of the world, particularly, in the Chechen Republic; it is expressed in the increase in the number of mosque constructions, the spread of religion literature, Hajj to Mecca and Medina, restoration of the Islamic clerical elite, establishment of tight connections with foreign fellow believers (especially South Arabia). We have to highlight that, traditional religious (Sufi) values are used in the process of spiritual education of youth, counteraction to religious radicalism and extremism (Alaverdov, 2021).

As we know, radicalism and intolerance happens to students in Indonesia. According to Hidayat et al., (2020) there are at least two categories of religious intolerance among students in Indonesia. They are intolerance in thought and action. Intolerance in thought occurs when individuals reject those who are different in thought and individuals who refuse in thought and action. For this reason, it is necessary to have cooperation between the government, schools and families in preventing the emergence of hatred for differences, because hatred is the starting point for religious intolerance among students.

Diversity that is not managed properly through the attitude and character of mutual understanding will cause cultural friction and conflict. For this reason, the process of internalizing multicultural values through education must involve schools, students, families, and the community. The success of the internalization process is determined by mutual support between knowledge, processes, and multiculturalism in respecting and accepting existing differences (Firdaus et al., 2020).

The danger of intolerance that has occurred recently is increasingly threatening the integration of the nation, so family education becomes the main strength capital in

countering these concerns. Overall, family education has an important value in teaching children to have an open perspective in the midst of multiculturalism in society, religion, and nation. Educational activities that are encouraged by parents in the family need to be continuously encouraged in order to maintain the spirit of unity since parents can provide education for positive and noble values in social life (Hakim & Bukhori, 2020).

It is undeniable that Indonesia belongs to a multicultural society. To realize a life full of harmony, tranquility, and peace, Islam has provided a real concept of social life. If the concept is implemented properly and correctly, surely humans who are created differently can live in togetherness and diversity. This concept can be in the form of fraternity, tolerance, friendship, mutual assistance, dialogue, and deliberation (Rifa'i, 2015).

To realize harmony in life, thus religious moderation needs to be instilled from the early age, one of the ways is through the learning of Islamic Religious Education at *Madrasah Ibtidaiyah*. According to Umar at Ministry of Religion of the Republic of Indonesia and PKPPN IAIN Surakarta (2019) in addition to maximize the potential and talents of students in school, another aspect that must not be forgotten by school is strengthening the character of students in aspects of religious moderation and mental revolution. If the aspects are fair and balance, it will meet the greatness and professionalism of students in school. It is hoped that graduates from *madrasah* are not only intellectually intelligent but also have a strong character in the aspects of religious moderation and mental revolution. Students must be honest, have noble character, be cultured, have character, be useful, and maintain good manners towards others.

Based on Saifuddin at Ministry of Religion of the Republic of Indonesia (2019) religious moderation must be understood as a shared commitment to maintain a complete balance. Every citizen, regardless of ethnicity, culture, religion, or political choice, must listen to each other, learn from each other, practice skills in managing and overcoming all differences. It is clear that religious moderation is closely related to

maintaining togetherness by having an attitude of tolerance. An ancestral heritage that teaches us to understand each other and feel one another that is different from us.

Yusuf al-Qaradhawi at Amin at Saidurrahman (2019) suggested that Moderation of Islam is a view or attitude that always tries to take the middle way of two opposing or excessive attitudes so that one of the two attitudes in question does not dominate in one's mind. In other words, a moderate *Muslim* will always give a value or aspect that is opposite to a particular part not more than the proper portion.

Islamic religious education at *Madrasah Ibtidaiyah* is believed to have a crucial role in shaping the moderate character of each student since if the values of religious moderation are instilled from the early age, then these values can be attached and make a strong character in every student until adulthood and even old.

Researches on the values of religious moderation in Islamic Religious Education learning have been carried out by many previous researchers, one of them, research conducted by Imron (2018) with the title "Strengthening Moderate Islam through Democracy Learning Methods in *Madrasah Ibtidaiyah*". The results of the study conclude that moderate Islam has a principle of life that upholds fairness in social life. Moderate values are internalized in the MI level curriculum through the implementation of democracy. The application can be implemented through various methods such as discussion, question and answer, group work, and simulations. Democratic learning encourages the existence of communicative relationships between teacher and students, inculcate friendship relations, and increase the value of brotherhood, as well as student-centered learning. Learning democracy provides the widest opportunity for students to think critically and creatively.

Second, a research conducted by Ali (2021) with the title "Local Wisdom and Religious Moderation Based Thematic Learning Management in Madrasah Ibtidaiyah Malang". The results of the study revealed that the thematic learning management based on local wisdom and religious moderation had changed from conventional approach to a functional integrative thematic approach. At the same time, students become aware of the differences and similarities regarding local wisdom and religious moderation so that

students respect each others.

Third, a research conducted by Muhtarom (2018) with the title "The Urgency of Strengthening Islamic Moderation Thought in Religious Education in Madrasah". The result of the study is that the phenomenon of violence with religious nuances is a part of the historical reality that accompanies human life. Religious violence is the result of conflicts of interest involving economic, social, political, and cultural aspects, while religion is sometimes used as a legitimate tool for certain interests. Therefore, it is necessary to develop a model of Islamic moderation thought that can promote Islam *rahmatan lil alamin* (Islam as the mercy of the universe). This is where the strategic role of Islamic educational institutions that are polite, peaceful, and harmonious in teaching Islamic moderation education models to embed the substance of Islamic teachings that are *rahmatan lil alamin*.

Fourth, a research conducted by Ramadhan (2020) with the title "SD/MI Teacher Creativity in Designing Islamic Religious Education Learning and Its Implications for Building Students' Tolerant Attitudes in MIN 1 Sila" The results of the study concluded that tolerance is an aspect that is highly emphasized in Islamic Religious Education learning. Islamic Religious Education is not only understood textually normatively, the doctrines in the Qur'an must be able to be understood openly and non-discriminatory. The process of planning, implementing, and evaluating Islamic Religious Education subjects must be oriented to the development of knowledge, attitudes, and skills. Tolerance does not come spontaneously, but needs to be built in Islamic Religious Education learning.

Strengthening the values of moderation in Islamic Religious Education learning at Madrasah Ibtidaiyah is expected to be embedded in the daily attitudes of students who are taught from an early age, so that these values are embedded in daily life both in madrasas, at home, and in society which can make them have a high tolerance attitude so that always maintain the sovereignty of the Republic of Indonesia in the midst of a multicultural society.

RESEARCH METHOD

This research is a library research with a descriptive qualitative approach, collecting data from various sources of data from various literatures related to the subject and other sources as primary and secondary data. Methods of collecting data from various books, journals, and other sources that discuss religious moderation in learning Islamic Religious Education. Data analysis was carried out using content analysis.

RESULT AND DISCUSSION

1. Religious Moderation

The word 'moderation' comes from the Latin, *moderatio*, which means neither excess nor deficiency. The word also has the meaning of self-control from the attitude of very advantages and disadvantages. In the Indonesian Dictionary (KBBI) there are two meanings of the word moderation: (1) reducing violence and (2) avoiding extremes. If a "person is moderate" it indicates that the person is being ordinary, being natural and not extreme (Ministry of Religion of the Republic of Indonesia, 2019d).

While in Arabic, the word 'moderation' is better known as the word *wasath* or *wasathiyyah*, it has the same meaning as the word *tawassuth* (middle), *i'tidal* (fair), and *tawazun* (balanced). In Arabic, the word *wasathiyyah* means best choice. Whatever words are used, they all imply the same meaning, which is fair in choosing the middle ground position among the various extreme options. People who apply the principle of *wasathiyyah* are usually called *wasith*. Even the word *wasith* is absorbed into Indonesian to become "*wasit*" which has several meanings, among others: 1) mediator, intermediary in trade; 2) dissenters, separatists, conciliators between the disputants; and 3) competition leaders (Ministry of Religion of the Republic of Indonesia, 2019d).

According to Shihab (2019), in the context of understanding the nature of *wasathiyyah* in various fields and aspects, there are several things that must be considered. It is the existence of a tug of war relationship between the "middle" and the two ends. Of course, it does not only require patience and tenacity in dealing with it, but also requires adequate knowledge and understanding, so as not to be dragged down by one end – so that, from both ends it can be drawn what is needed to achieve justice and goodness

which is an absolute requirement to realize the true *wasathiyyah*.

Furthermore, Hidayat (2019) asserts that *Islam Wasatiyah* contains seven main elements: *tawassut* (middle and straight path), *i'tidal* (proportionate and fair), *tasamuh* (broadminded, respecting differences), *shura* (prioritizing deliberation to produce decisions), *islah* (prioritizing the common good), *qudwah* (exemplary in leadership), *muwathanah* (defending the country and nation). The spirit and values above are criticisms of the religious radicalism-extremism movement. To counter the radicalism movement, religious moderation is very necessary in the learning process in the *madrasah*.

2. Islamic Religious Education Learning

Islamic Religious Education learning is two combinations of nomenclature: Islamic Religious Learning and Education. Meaningful learning, the implementation of activities related to the educational process involves students to develop their potential. Students are given the opportunity to improve attitudes, knowledge, and skills. Skills can be useful for social life, nationhood, and contribute to the welfare of human life (Asfiati, 2020).

In relation to Islamic Religious Education learning at Madrasah Ibtidaiyah, the curriculum structure for Islamic Religious Education subjects is divided into several subjects, including: Al-Qur'an Hadith, Akidah Akhlak, Fiqh, and History of Islamic Culture. The time allocation for Islamic Religious Education learning is in accordance with the time allocation at (*simpatika*, 2021) Madrasah Ibtidaiyah level as shown in table 1 below:

Table 1
Time Allocation and K13 Curriculum Structure
in *Madrasah Ibtidaiyah*

No	Subjects	Time Allocation in a week					
		1	2	3	4	5	6
Islamic Religious Education							
1	Al Qur'an Hadith	2	2	2	2	2	2
2	Akidah Akhlak	2	2	2	2	2	2
3	Fiqih	2	2	2	2	2	2
4	History of Islamic Culture	-	-	2	2	2	2

Islamic Religious Education learning planning is prepared in the form of a syllabus and Learning Plan. Which is guided by content standards. Learning planning includes the preparation of learning implementation plans, preparation of learning media and resources, assessment tools, and learning scenarios.

The implementation of Islamic Religious Education learning is the implementation of the learning plan. The implementation of learning consists of preliminary activities, core activities, and closing activities.

While the assessment of Islamic Religious Education learning at madrasah ibtidaiyah is a process of collecting and managing information to measure the achievement of student learning outcomes in Islamic Religious Education subjects in madrasah (Ministry of Religion of the Republic of Indonesia, 2019a)

3. Strengthening Religious Moderation Values in Islamic Religious Education Learning

The Ministry of Religion of the Republic of Indonesia promotes religious moderation in the madrasa curriculum as stated in the Decree of the Minister of Religion Number 183 of 2019 concerning the Islamic Religious Education Curriculum and Arabic Language in Madrasah. Then Decree of the Minister of Religion number 183 Year 2019 is poured into learning textbooks in each madrasa according to the level of education.

In Decree of the Minister of Religion number 183 2019, the Ministry of Religion of the Republic of Indonesia did not create a new class of subjects related to religious moderation, but the content of religious moderation was integrated in all Islamic Religious Education subjects which included Al Qur'an Hadith, Akidah Akhlak, fiqh, and History of Islamic Culture.

The content of religious moderation is included in the sub-chapters in all subjects. Discussions in all subjects in the Decree of the Minister of Religion number 183 in 2019 contain a message of moderation in it. In fact, there are more specific sub-themes that exist in the subjects of Al Quran Hadith, Akidah Akhlak, Fiqh, and History of Islamic Culture (Ministry of Religion of the Republic of Indonesia, 2019a)

The content of religious moderation in the Decree of the Minister of Religion number

183 of 2019 is explicit and some is implied in Core Competence 2. It is the competence of social attitudes. The Core Competence is related to social attitudes which includes the values of religious moderation as shown in table 2 below.

Table 2

Core Competencies of Social Attitude of Islamic Religious Education and Arabic Language					
CORE CLASS 1	COMPETENCE	CORE CLASS 2	COMPETENCE	CORE CLASS 3	COMPETENCE
Accept and carry out honest, disciplined, responsible, polite, caring, and confident behavior in interacting with family, friends, and teachers.		Accept and carry out honest, disciplined, responsible, polite, caring, and confident behavior in interacting with family, friends, and teachers		Accept, practice, and respect honest, disciplined, responsible, polite, caring, and confident behavior in interacting with family, friends, teachers, and neighbors	
CORE CLASS 4	COMPETENCE	CORE CLASS 5	COMPETENCE	CORE CLASS 6	COMPETENCE
Accept, practice, and respect honest, disciplined, responsible, polite, caring, and confident behavior in interacting with family, friends, teachers, and neighbors		Accept, practice, and respect honest, disciplined, responsible, polite, caring, and confident behavior in interacting with family, friends, teachers, and neighbors as well as love for the homeland		Accept, practice, and respect honest, disciplined, responsible, polite, caring, and confident behavior in interacting with family, friends, teachers, and neighbors as well as love for the nationality	

The values of religious moderation are not only taught in Islamic Religious Education learning, the Decree of the Minister of Religion about curriculum structure number 183 of 2019 consists of group A (general), group B (general), and group C (specialization). General subject teachers or classroom teachers can integrate the subject matter with a predetermined time allocation. Subjects A, B, and C are groups of subjects whose content and references are developed by the central and regional governments in a clear and detailed manner (Ministry of Religion of the Republic of Indonesia, 2019a).

In addition to Decree of the Minister of Religion Number 183 of 2019 concerning Islamic Religious Education and Arabic Language Curriculum, the Indonesian Ministry of Religion also issued Decree of the Minister of Religion Number 184 of 2019 concerning Guidelines for Curriculum Implementation in Madrasahs which were issued

to encourage and provide various rules on how madrasahs innovate in implementing madrasa curriculum, provide a legal protection in the development of the uniqueness of madrasahs, strengthening character education, anti-corruption education, and developing religious moderation (Ministry of Religion of the Republic of Indonesia, 2019b).

The content of religious moderation is not only contained in Decree of the Minister of Religion Number 183 of 2019 concerning Islamic Education and Arabic language Curriculum at Madrasahs. Decree of the Minister of Religion Number 184 of 2019 concerning Guidelines for Curriculum Implementation in Madrasahs also contains instructions for implementing religious moderation, strengthening character education, and anti-corruption education in madrasahs as follows:

1. Every subject teacher is obliged to instill the values of religious moderation, strengthening character education, and anti-corruption education to students;
2. Instilling the value of religious moderation, strengthening character education, and anti-corruption education to students is a hidden curriculum in the form of habituation, civilizing, and empowerment in everyday life;
3. The implementation of inculcating the values of religious moderation, strengthening character education, and anti-corruption education to students must be listed in the Learning Implementation Plan, the teacher is obliged to condition the classroom atmosphere and make habits for the realization of a culture of moderate thinking in religion, character formation, and an anti-corruption culture. and conveying moral messages to students (Ministry of Religion of the Republic of Indonesia, 2019c) see also at (Ministry of Religion of the Republic of Indonesia, 2020).

Moderation values contained in Decree of the Minister of Religion Number 183 of 2019 will not be implemented properly in Islamic Religious Education learning if there are no efforts to make this happen. There are several efforts made in realizing moderate students, including: First, teachers must have knowledge of religious moderation by adding insight and knowledge through various scientific forums, participating in studies on religious moderation and training held by the Ministry of Religion of the Republic of Indonesia. In addition, it can add insight through various reference sources, both books,

journals and the internet.

Second, the preparation of the lesson plan is integrated with the values of religious moderation. The lesson plan is well prepared and planned in accordance with the Decree of the Minister of Religion guidelines Number 183 of 2019 or in accordance with the Regulation of the Minister of Education and Culture Number 14 of 2019. The values of religious moderation can be included in learning objectives, subject matter, and learning evaluations.

Third, the integration of subject matter with the value of moderation. Teachers must insert the values of religious moderation in Islamic Religious Education subject matter. This is done so that learning is not boring which is delivered not only subject matter, but there are moral values that are conveyed in addition to the subject matter. By linking material in real life related to religious moderation.

Fourth, the evaluation of student learning outcomes must be fair and balanced. The principles of religious moderation must be applied and put forward in the process of evaluating learning and assessing learning outcomes. Teachers must be able to prioritize the value of justice and balance in assessing student learning outcomes in Islamic Religious Education learning.

Fifth, add a learning burden related to the values of religious moderation. In Decree of the Minister of Religion Number 183 of 2019, madrasas can add six hours of student learning load. From this time allocation, madrasas can allocate two hours of lessons for religious moderation learning according to the module published by the Indonesian ministry of religion. It is Building Moderate Character: Module for Strengthening Religious Moderation Values in RA-MI Madrasas.

Sixth, utilizing technology and digital information. The toughest challenge of the 21st century in learning is the development of the world of technology and information. Teachers are required to be able to mix technology and information-based Islamic Religious Education learning with religious moderation. One of them is by utilizing information and communication technology in Islamic Religious Education learning and providing digital literacy so that students are able to take advantage of advances in science and technology for the benefit of Islamic Religious Education

learning.

CONCLUSION

Strengthening the values of religious moderation in Islamic Religious Education learning is believed to be able to have a positive impact on students about the importance of religious moderation. With this reinforcement, students have a tolerant attitude towards others, are able to live in harmony in the madrasa, home, and community environment. As well as bringing peace missions into life both at the local and global levels.

In addition, the positive attitude resulting from the values of religious moderation in Islamic Religious Education learning will carry over throughout life that is inherent in the heart by prioritizing the principles of religious moderation. It is fair and balanced in thinking, acting, and in movements or community.

REFERENCES

- Alaverdov, E. (2021). The Development of Islamic Knowledge and Tourism in the Modern Life of North Caucasus. Dalam *Global Development of Religious Tourism* (pp. 11–24). IGI Global.
- Ali, N. (2021). *Local wisdom and religious moderation-based thematic learning management in Madrasah Ibtidaiyah, Malang City*.
- Asfiati. (2020). *Visualisasi dan Virtualisasi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam versi Program Merdeka Belajar dalam Tiga Era (Revolusi Industri 5.0, Era Pandemi Covid 19, dan Era New Normal)*. Jakarta: Kencana.
- Firdaus, F., Anggreta, D. K., & Yasin, F. (2020). Internalizing multiculturalism values through education: Anticipatory strategies for multicultural problems and intolerance in Indonesia. *Jurnal Antropologi: Isu-Isu Sosial Budaya*, 22(1), 131–141.
- Hakim, A. M., & Bukhori, A. (2020). FAMILY EDUCATION; STRENGTH AMID THE DANGER OF INTOLERANCE. *International Journal of Islamic Education, Research and Multiculturalism (IJIERM)*, 2(2), 152–166.

- Hidayat, K. (2019). *Agama Untuk Peradaban: Membumikan Etos Agama dalam Kehidupan*. Tangerang Selatan: Alvabet.
- Hidayat, M. A., Suyanto, B., Sugihartati, R., Sirry, M., & Srimulyo, K. (2020). Sociomental of intolerance: Explaining the socio-cognitive dimensions of religious intolerance among Indonesian youths. *Talent Development and Excellence*, 12(1), 2215–2236.
- Imron, A. (2018). Penguatan Islam Moderat melalui Metode Pembelajaran Demokrasi di Madrasah Ibtidaiyah. *Edukasia Islamika*, 1–17.
- Ministry of Religion of the Republic of Indonesia. (2019a). *Decree of the Minister of Religion (KMA) Number 183 of 2019 concerning Islamic Religious Education (PAI) and Arabic Language Curriculum at Madrasas*. Jakarta: Ministry of Religion of the Republic of Indonesia.
- Ministry of Religion of the Republic of Indonesia. (2019b). *Decree of the Minister of Religion (KMA) Number 184 of 2019 concerning Guidelines for Curriculum Implementation in Madrasas*. Jakarta: Ministry of Religion of the Republic of Indonesia.
- Ministry of Religion of the Republic of Indonesia. (2019c). *Implementation of Religious Moderation in Islamic Education*. Jakarta: Ministry of Religion of the Republic of Indonesia.
- Ministry of Religion of the Republic of Indonesia. (2019d). *Religious Moderation*. Jakarta: Ministry of Religion of the Republic of Indonesia.
- Ministry of Religion of the Republic of Indonesia. (2020). *Decree of the Director General of Islamic Education Number 7272 of 2019 concerning Guidelines for the Implementation of Religious Moderation in Islamic Education*. Jakarta: Ministry of Religion of the Republic of Indonesia.
- Ministry of Religion of the Republic of Indonesia and PKPPN IAIN Surakarta. (2019). *Building Moderate Character: Module for Strengthening Religious Moderation Values at Madrasah RA-MI*. PKPPN IAIN Surakarta and the Directorate of KSKK Madrasah, Ministry of Religion of the Republic of Indonesia.

- Muhtarom, M. (2018). URGENSI PENGUATAN PEMIKIRAN MODERASI ISLAM DALAM PENDIDIKAN AGAMA DI MADRASAH. *Tatar Pasundan: Jurnal Diklat Keagamaan*, 12(32), 39–47.
- Ramadhan, S. (2020). KREATIVITAS GURU SD/MI DALAM MENDESAIN PEMBELAJARAN PAI DAN IMPLIKASINYA TERHADAP PENANAMAN SIKAP TOLERANSI SISWA DI MIN 1 SILA. *KREATIF: Jurnal Studi Pemikiran Pendidikan Agama Islam*, 18(2), 181–205.
- Rifa'i, A. (2015). Pendidikan Islam dan Bahasa Arab Multikultural di Madrasah. *EMPIRISMA: Jurnal Pemikiran dan Kebudayaan Islam*, 24(2).
- Saidurrahman. (2019). *Strengthening Indonesian Islamic Moderation and the Role of PTKIN* at Suharto, B. (2019). *Religious Moderation: From Indonesia For The World*. Yogyakarta: LKiS.
- Sebastian, L. C., & Arifianto, A. R. (2020). TRaNS special section on “Growing Religious Intolerance in Indonesia.” *TRaNS: Trans-Regional and-National Studies of Southeast Asia*, 8(1), 1–5.
- Shihab, M. Q. (2019). *Wasathiyah: Wawasan Islam tentang Moderasi Beragama*. Tangerang: Lentera Hati.
- Simpatika*. (2021, Juni 28). <https://simpatika.kemenag.go.id/madrasah>

The Main Drivers of the Entrepreneurial Decision in the Social and Solidarity Economy: The Case of Moroccan Cooperatives and Associations

Mohamed TALBI¹

Amina OMRANE²

Khalid SADIQI³

ABSTRACT

This study seeks to explore the main determinants of the decision to launch a new venture in the Social Solidarity Economy (SSE) in the Moroccan context. Its ultimate objective is to examine the key factors that may orient SSE project holders towards this form of entrepreneurship.

A quantitative study was conducted during the first semester of 2021 with 97 entrepreneurs-managers of cooperatives and associations from the two Moroccan regions: 'Fez-Meknes' and 'l'Orientale'.

The obtained results show that the decision to establish an SSE venture is mainly influenced by the following factors: the education and experience of the entrepreneur, his geographical territory where he has spent his personal or professional life, his desire to be independent, as well as his motivation to seize the opportunities he encounters in his environment.

Thus, prospecting and identifying the different factors that drive SSE ventures' founders to undertake in this field could help public authorities to implement relevant policies and to develop this sector by adapting their incentive measures to social entrepreneurship.

Keywords: Social entrepreneurship, Decision to undertake, Social and Solidarity Economy (SSE), Cooperatives, Associations, Morocco.

Atf İçin / For Citation: Talbi, M., Omrane, A. & Sadiqi, K. (2021). The Main Drivers of the Entrepreneurial Decision in the Social and Solidarity Economy: The Case of Moroccan Cooperatives and Associations. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED*, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 5, 459-490. <https://dergipark.org.tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 26.07.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 09.09.2021

¹ PhD Student; Hasan 1^{er} University, Settat Faculty of Economics Management, Settat, Morocco
E-mail: mt.mohamedtalbi@gmail.com ORCID: 0000-0001-7025-1508

² Assoc. Prof. Dr.; University of Sfax, Faculty of Economics and Management Sciences, Sfax, Tunisia
E-mail: amina.omrane@yahoo.fr ORCID: 0000-0001-9057-5307

³ Assist. Prof. Dr.; Hasan 1^{er} University, Settat Faculty of Economics Management, Settat, Morocco
E-mail: sadiqikhalid@yahoo.fr ORCID: 0000-0003-3549-8059

INTRODUCTION

Social and solidarity economy structures, particularly cooperatives and associations, are the essential components of the Moroccan productive fabric, and entrepreneurship in this sector brings benefits to both entrepreneurs and stakeholders.

The development of this sector in Morocco is particularly relevant today, especially in view of the socio-economic context that the country is experiencing and the current changes that the whole world is undergoing. Indeed, such numerous changes reflected in the negative repercussions resulting from the effects induced by the COVID 19 pandemic, are affecting both the lives of people and organizations.

In is in this perspective that the SSE should provide answers to problems in terms of environmental protection, fight against poverty and exclusion, improvement of health care, creation of equal opportunities, etc. All those problems could be resolved via social innovation, solidarity savings, fair trade, microcredit, and the development of socially responsible enterprises taking into account the societal dimension. Public authorities might also support such enterprises through the establishment of convenient mechanisms and measures to promote the growth of the SSE in terms of value creation.

In the Moroccan context, SSE-related entrepreneurship is closely associated with the concept of social entrepreneurship. Although these two concepts are confused (Layadi, Rouggani, & Bouayad, 2019) due to the absence of a legal status defining the social enterprise, the conceptual ambiguity related to the concept of social entrepreneurship, and the existence of similar characteristics for both concepts, especially those associated to social vocation. Besides, several initiatives taken by the government are qualified as measures ensured to promote social entrepreneurship such as those made to develop the fabric of cooperatives and launch the INDH for the social and solidarity economy.

Moreover, the subject of social entrepreneurship is attracting a growing interest. Such interest among researchers and decision-makers and their enthusiasm for the subject could be explained by the importance of this sector and its contribution to inclusive and sustainable development (OCDE, 2001). In other terms, this form of entrepreneurship is

expected to bring up new solutions by tackling subjects such as micro-finance, humanitarian, social and/or environmental problems (Injaz Al Maghrib, 2016).

Addressing the subject of social entrepreneurship in Morocco through the lens of the Social and Solidarity Economy (SSE) sector (Layadi et al., 2019), which has settled in the Moroccan economic and social landscape over the centuries, it has gone through the political and social changes of the Kingdom. It has also experienced a remarkable development in recent years in Morocco.

The SSE includes several key structures such as cooperatives, associations, mutual societies, companies and foundations (Mtf-groupe le matin, 2018) which contribute significantly to the economic and social development of countries. In this regard, we have chosen to explore the main factors that may influence the decision of entrepreneurs regarding the choice of this form of entrepreneurship. The focus was made on cooperatives and associations funded under the Human Development Initiative (INDH) in two Moroccan regions, namely the Eastern region and Fez-Meknes.

To this end, this article is structured in three parts. First, the theoretical framework of the study and the research hypotheses will be presented, before outlining the methodological framework, and finally the main obtained results will be analyzed and discussed before concluding.

1. THEORETICAL FRAMEWORK OF THE RESEARCH

In what follows, the attention will be drawn on determining the essential factors that might guide the decision of entrepreneurs towards entrepreneurial activities in the SSE sector. For this purpose, the essential concepts of this research will be highlighted before identifying the main determinants of SSE entrepreneurs addressed by the entrepreneurial literature.

1.1. Social Entrepreneurship and SSE: Conceptual Clarification

Since this research focuses on studying the factors that may explain the decision to undertake among Moroccan entrepreneurs in the social and solidarity economy (SSE)

sector, it is therefore useful to clarify the concept of social entrepreneurship and to highlight its relationship with that of the SSE.

This concept of social entrepreneurship is currently present around the world, but its interpretation and implementation varies across countries and cultures (Layadi et al., 2019). Clarifying this concept is therefore fundamental to be able to address our research topic. In this perspective, Brouard (2007) confirms that defining a concept is the first step to understanding what it is. Indeed, the entrepreneurial literature on the subject of social entrepreneurship is rich in definitions, and although there is no unanimous and universal definition of this concept (Hemingway, 2005, Cited in Anne-Claire & Thierry, 2011; Khassal, 2018; Ocde, 2001; Peredo & McLean, 2006). We do not cite all the definitions of this concept; we are interested in citing some that we believe are relevant to our research question, namely, the analysis of the factors that drive entrepreneurs to undertake SSE in the Moroccan context.

It is noteworthy to mention in this perspective that since the early 1980s, many definitions of social entrepreneurship and social entrepreneurs have emerged (Chauffaut, Lensing, & Antonella Noya, 2013). However, to date, there is no unified vocabulary used to refer to this concept (OECD/European Union, 2013). Moreover, several similar terms such as social entrepreneur, social entrepreneurial organization, or even social enterprise, have often been used interchangeably in the literature to express the same idea (Bacq & Janssen, 2011; Brouard & Larivet, 2010; Janssen, Bacq, & Brouard, 2012). The proliferation of definitions related to this notion can be explained by the absence of a unifying paradigm (Janssen et al., 2012). Some authors use the term to refer exclusively to the use of market logics for social purposes, while others, such as the international association *Ashoka*ⁱ, employ it to qualify social initiatives/ goals taken and sought by emblematic entrepreneurs, enactors of systemic change, while others highlight the innovative nature of projects carried out by those entrepreneurs.

According to Drayton (2002), social entrepreneurship is a major engine of change, whose fundamental values revolve around identifying, treating and tackling social problems.

According to Peredo and McLean (2006), social entrepreneurship occurs when an individual or group of persons objective(s) search to create social value ... demonstrate an ability to recognize and take advantage of opportunities ..., is innovative, ... accepts an above-average degree of risk ... and is particularly resourceful ... in the pursuit of social projects.

For some other scholars, social entrepreneurship is co-dependent on "any private activity of general interest organized on the basis of an entrepreneurial approach and having as its main reason the satisfaction of certain economic and social objectives, as well as the capacity to put in place innovative solutions to the problems of exclusion and unemployment." (Ocde, 2001).

Finally, according to Zahra, Gedajlovic, Neubaum, and Shulman (2009), social entrepreneurship

p encompasses activities and processes undertaken to discover, define, and exploit opportunities to increase social wealth by creating new businesses or managing existing organizations in innovative ways.

By analyzing these above definitions, it appears that the main purpose of social entrepreneurship is to find out solutions to social problems. A second central element in the definition of social entrepreneurship revolves around its social perspective and mission. Moreover, social entrepreneurship relies on social innovation and opportunities' seizing as integral parts of various definitions cited in the entrepreneurship field.

The whole question is therefore whether the structures emanating from the SSE can be qualified as social enterprises.

It would be hasty to assimilate social entrepreneurship to the creation of organizations in the social and solidarity economy sector. Although it can be applied to other areas, the term "social entrepreneurship" is much younger than the notion of "social economy": it is only in the 1990s that it began to have a significant resonance on both sides of the Atlantic. It seems to refer to a new impetus, a new dynamic, going beyond considerations related to the legal status of organizations or the political project (Brossard, 2009).

The Collective for the Development of Social Entrepreneurship (Codèsⁱⁱ) details that “social entrepreneurship does not replace, compete with or threaten the concept of social and solidarity economy”. It is rather “an opportunity for development for the sector”. It implies that social entrepreneurship on the one hand and SSE on the other hand constitute two distinct, but complementary levels of observation. In other words, “The SSE embodies a more historical, political and institutional vision; whereas social entrepreneurship favors an empirical, pragmatic and project-based reading” (Codes, 2007).

Consequently, social entrepreneurship can be defined as a set of innovative entrepreneurial actions, implemented by an individual or a group of persons, who identified market opportunities to tackle social, environmental and humanitarian problems of the community. Such individuals, who emanate from either the public or the private sector, could also target to change the mentality and behavior of social groups (Talbi & Sadiqi, 2020; Talbi, Sadiqi, & Ouarsafi, 2020).

1.2. The social and solidarity economy: the sector in which social entrepreneurship is deployed

After clarifying the notion of social entrepreneurship, it would be better to enlighten the evolution of this concept in the Moroccan landscape as well as to distinguish it from social enterprises and from social and solidarity economy (SSE). This will allow us to better define our research focus.

Historically, the SSE was first evoked in Rabat (Morocco) in 1987 during the organization by the department in charge of session planning in the international cooperative university (Adrdour, Oudada, & El Ouardi, 2016). In fact, the context of emergence of this concept coincides with the adoption of the structural adjustment program as early as 1990, which was necessary to restore the overall macroeconomic equilibrium (Adrdour et al., 2016). During this period, there was a gradual disengagement of the State in several economic or social areas, as well as a reduction in the availability of employment and public services. Moreover, the economic and social development

plans put in place over the period 1988-1992 made the SSE an alternative in terms of job creation and resource mobilization.

In the same perspective, since cooperatives were considered key structures of the SSE, they contributed significantly to the economic and social development of countries. Thus, since the Moroccan independence of 1956, the cooperative economic model has been a strategic choice for Morocco, seeking to ensure a national mobilization for the modernization and development of traditional sectors, particularly the agricultural one (Achour, 2018). For these reasons, these structures have attracted the attention of researchers in social entrepreneurship studies.

Similarly, Morocco recognized the importance of cooperatives and associations in 1958, and laws on associations and mutual societies were promulgated as a framework for national provident societies, mutual aid and solidarity in 1963 (Cese, 2015; Mtf-groupe le matin, 2018). These mutual insurance companies have been particularly present in the areas of social coverage, provident insurance and solidarity. They began to take a structured and organized form in the early 2000s (Cese, 2015). The historical field of intervention of the associative sector has mainly concerned the reduction of inequalities of income and access to basic needs (literacy, microcredit, integration of the handicapped and street children, integration of women, etc.). Meanwhile, it has been extended to the socio-economic sphere as well as the local development, the reduction of infrastructure deficits (electrification, drinking water supply, opening up of access by building roads, tracks, bridges, etc.), and in a whole all the activities that until then had been managed by the governmentⁱⁱⁱ.

In the same period, precisely in 1963, an administrative structure responsible for supporting cooperatives in the areas of training, information and legal support was set up under the name of the "Office of Development of Cooperation" (ODCO^{iv}) (Ahrouch, 2011). This office was restructured in 1975 to become a public enterprise with a legal personality and financial/ administrative autonomy (Ahrouch, 2011; Ait Haddout & Jaouad, 2003).

From the foregoing, and highlighting the main initiatives and strategies taken by the Moroccan state, it can be argued that the SSE has occupied since the 1990s, a considerable place in economic and social development programs. Those programs were reinforced in 2005 by the advent of the National Initiative for Human Development (henceforth INDH), based on a participatory approach that considers SSE enterprises at the center of the human development process. Therefore, the main objective of this mechanism was to contribute to human development by addressing the issues of cooperatives, associations and mutuals (Achour, 2018; De Miras, 2007). Moreover, the implementation of this initiative opened up the construction of a huge site and was a great opportunity for the development of the country through the establishment of support structures that were adapted to the SSE (Khatibi, 1998, cited in Achour, 2018).

In addition to those structures, Morocco has set up a multitude of other programs whose vocation was to accompany initiatives in this field. For instance, we can cite the Office for the Development of Cooperation, which is an agency responsible for implementing the government policy in the field of cooperatives. The Social Development Agency is also another institution dedicated to reducing poverty and promoting social development in Morocco. Furthermore, mention can be made, for example, of The National Mutual Aid, which is a support mutual whose mission is to provide all forms of aid and assistance to the population and to contribute to family and social promotion. A further example is The National Promotion, whose purpose is to coordinate and implement the achievement of full employment of the rural population in order to promote the development of the national territory (Cese, 2015)

More recent, other initiatives have emerged, such as the national program adopted to support youth entrepreneurship or the launch of a fund for entrepreneurship “INTELAQA” in January 2020, which aims to boost the creation of small and medium structures such as traders, artisans, SMEs, cooperatives in the country. It is based on financing solutions at low interest rates capped at 1.75% for beneficiaries in rural areas and 2% in urban areas. Such revolutionary rates were never applied earlier in the country.

To sum up, it appears that the concept of social entrepreneurship, which is currently marked by an important evolution in Morocco, remains at its embryonic stage, even if it is closely associated with that of the SSE. Thus, various studies^v carried out on this subject pointed out that the absence of regulations defining the constituent elements of social enterprises and specifying its rights and obligations (with a formal statute) make this type of structures little known and not well developed^{vi} in Morocco. Hence, it is recommended to develop a legal framework to recognize and promote social enterprises, whose social role is important for the country as a whole. In this vein, it should be indicated that cooperatives, associations or enterprises, might be listed as part of a social and not an economic logic. This is why the present study will focus on pinpointing the determinants of social entrepreneurship among the target group of cooperatives and associations created by Moroccan social entrepreneurs.

1.3. Determinants of entrepreneurship in the SSE and research hypotheses' development

The review of the entrepreneurial literature highlights several determinants of this concept and makes it possible to identify some factors that are likely to have a significant influence on the entrepreneurial decision of SSE entrepreneurs.

1.3.1. The family environment

Many previous investigations has shown that one of the most important environments for the transmission of a promising entrepreneurial culture is the family environment. Indeed, this first institution is instrumental in shaping the convenient attitudes and behaviors of its members, and ensuring in turn their positive well-being. Most often, entrepreneurs come from families where parents or other family members are themselves businesspersons. Young people who grow up in such a family or environment see their parents or relatives as role models (Gasse, 2003). Similarly, Ajzen (2011) pointed out that social norms stressing the characteristics of the entrepreneur's family and social environment, influence his decision to start a business.

In the same orientation, the results of Nacéra and Matouk (2012) showed that the family environment is a determining factor in the business involvement. Thus, the following hypothesis could be proposed:

H1. The family environment positively influences the decision to undertake among owners of Moroccan cooperatives and associations.

1.3.2. Education and previous experience

Education appears to be a decisive element in promoting entrepreneurship, which conditions both the degree of success of the project and its consolidation in the medium and long term (CESE et al., 2018). In fact, many scholars have stressed its importance for the development of the entrepreneurial spirit and culture among entrepreneurs. For instance, Kabir et al. (2017) revealed that entrepreneurship education and training provide skills and knowledge that could help young entrepreneurs to change their typical mindset from job search to job creation. Besides, training equips the entrepreneur with competencies and information that are useful, and even decisive for the realization of his project.

Other researchers have also argued that education, training and experience play key roles in the development of entrepreneurs' knowledge and skills (Omrane, 2014). As an illustrative example, Fayolle (2003) stated that "teaching, through internships and the promotion of the dynamic and responsible image of entrepreneurs, can generate vocations and raise awareness among a wide public".

When it comes to social entrepreneurship, the literature provides evidence of a positive relationship between education and the likelihood of being a social entrepreneur (Kachlami, 2014; Van Ryzin, 2009). More especially, the investigation carried out by Van Ryzin et al. (2009), by using data from an online survey in the United States, confirms that individuals with higher education are more likely to be social entrepreneurs. Moreover, Faruk et al (2016) underlined that, in Bangladesh for instance, among the main factors that contribute to the success of social entrepreneurship, knowledge gained through education and experience is an impactful determinant.

From another perspective, Coster (2009) emphasized that experiences foster the acquisition of functional and operational skills that are necessary to strengthen the entrepreneurial ability to analyze the environment, to capture and exploit potential opportunities. Those capabilities might help the individual to adapt to several professions, or to modify his professional trajectories due to the different frustrations encountered during his development process.

In the same vein, the results of the research conducted by Talebi et al. (2014) revealed that prior experience is one of the main factors influencing the decision-making bias among entrepreneurs.

The following hypothesis can then be suggested:

H2. Education and prior experience positively influences the decision to undertake among owners of Moroccan cooperatives and associations.

1.3.3. The entrepreneurial territory

It is noteworthy to indicate that the territory in which the entrepreneur spends his personal or professional life plays a considerable role in his professional choice. In addition, the environment in which the business activity takes place is decisive for the consolidation of the entrepreneurial fabric and for fostering the implementation of new entrepreneurial initiatives (CESE et al., 2018)

In fact, the territory constitutes a pole of attraction that offers social entrepreneurs multiple opportunities in terms of investment and sustainable development (Omrane, 2013, 2015). The numerous resources it might provide to entrepreneurs through the different organizations and support structures it involves can explain its attractiveness (Omrane, 2013). Those resources could be either material (land, infrastructure, availability of water, technology...), human (skilled labor, taskforce), or financial ones (possibility of project financing, subsidies and financial aid ...).

We can then elaborate the following hypothesis as follows:

H 3. The territory positively influences the decision to undertake among owners of Moroccan cooperatives and associations.

1.3.4. The Need for Independence

Being independent means freeing oneself from the salary obligation, authority and subordination of the employer, just as the desire to be one's own boss is the psychological motive that encourages the individual to embark on an entrepreneurial adventure (Blais & Toulouse, 2012; Collins, Moore and Unwalla, 1955).

Many entrepreneurial researches have shown that the desire to be independent and self-reliant is the most common reason for starting a new business. Entrepreneurs perceive the need to be independent and autonomous as a real motivation. In this sense, Tremblay and Gasse (2007) pointed out that the need for independence and autonomy is a motivation for a person to be entrepreneurial.

Richman (1982) refers to the same logical assumption: the main motivation of the entrepreneur is to have the opportunity to exercise free choices about his lifestyle and to be independent and self-reliant. He stated that entrepreneurial characteristics very often emerge at the age of adolescence or young adulthood.

The investigation of Grieco (2007) on "*the entrepreneurial decision: theories, determinants and constraints*", whose objective is to provide an integrated classification of internal and contextual determinants of the entrepreneurial decision, emphasizes the link between each characterization of the entrepreneurial decision and the context in which it occurs. According to this researcher, among the most relevant internal aspects that shape the entrepreneurial decision is the desire for independence.

Based on these contributions, the following hypothesis can be suggested as follows:

H 4. The need to be independent guides the decision to undertake among owners of Moroccan cooperatives and associations.

1.3.5. Social innovation

As pointed out by CESE et al. (2018), new entrepreneurial initiatives are taken to develop competitive strategies in a context of greater globalization of markets and technological shifts. In a medium term, new ventures' founders are appealed to bet for their survival on strategies of growth and value creation through innovation and international orientation.

Social innovation which focuses on providing innovative solutions to unresolved social problems, places social value creation at the heart of their mission to improve the lives and well-being of individuals and communities. In addition, it constitutes a favorable dimension for the development of new activities that create added-value and employment (Ces, 2011).

According to Bouchard (2006), social innovation in the SSE makes it possible to "*report on initiatives taken to respond to social expectations*", to needs that are poorly or inadequately met, without necessarily being the subject of new ideas, but rather of a different conception.

In this orientation, several writings stressed the importance of innovation as a factor contributing to the development of social entrepreneurship (Faruk et al., 2016; UK Essays, 2018). For example, Faruk et al. (2016) pinpointed the factors that may affect the development of social entrepreneurship in Bangladesh, and highlighted that among them, innovative ideas might be considered as essential for the success of social entrepreneurship.

According to Richez-Battesti (2008), even if the development of social innovation relies on partnerships with the State, the local authorities, or with lucrative private companies, this phenomenon remains impactful in the way that encourages entrepreneurs to set up their own businesses. The following hypothesis can then be proposed:

H 5. Social innovation positively influences the decision to undertake Among Owners of Moroccan cooperatives and associations

1.3.6. Seizing the environmental opportunities

For Peter Drucker, an entrepreneur should be able to identify opportunities and to exploit them in order to generate change in all its forms without excluding its social components. Nevertheless, opportunities existing in the for-profit sector are very different from their conception in the social sphere. This distinction is important because social entrepreneurship relies on it; whereas classical entrepreneurship tends to serve a market under the reign of capitalism. It aims, through a complete process of value creation, to ensure its sustainability through the accumulation of pecuniary wealth.

In addition, some researchers have pointed out that the seizure of attractive opportunities can be both the consequence and the cause of the initiation of the business creation process (Bourguiba, 2007, p.38). This factor therefore represents a triggering driver for the act of entrepreneurship. In this same perspective, Hernandez and Marco (2006) added that the decision to undertake a social project could be perceived as a process of detection and exploitation of opportunities.

For Grieco (2007), the "contextual determinants" of any entrepreneurial decision, include among others, "opportunities offered by the market to make profits". Thus, it appears that the search and seizure of opportunities that arise in the market could be the main factors that may influence the entrepreneurial decision.

The following hypothesis could therefore be suggested as follows:

H 6. Seizing environmental opportunities orients entrepreneurs towards the SSE.

1.3.7. Public aids

One of the main constraints to the launch of entrepreneurial activities is access to finance, i.e. the availability of sufficient and appropriate financial resources. This not only allows access to the necessary funds for the implementation of any new project, but also offers the guarantee that during the stages of the new venture development and expansion- the entrepreneur do not become financially stifled (CESE et al., 2018).

It should be emphasized then that financing constitute one of the factors that condition the decision to undertake a new project. These financing needs can take the form of the entrepreneur's own capital, the contribution of a partner, a bank loan granted by a financial institution, a supplier's credit granted by a supplier to finance the operating cycle, a subsidy or incentive offered by the public authorities to encourage young people to build up businesses, etc.

Support structures are important drivers of the promotion of entrepreneurship and the development of the entrepreneurial culture of a community. The government intervenes in this respect by stimulating the creation of new businesses through the implementation of different types of aid and support programs for venture creation (Firlas, 2019). More particularly in Morocco, support structures for entrepreneurship are valued as a central part of the state's strategic orientations^{vii}.

On another perspective, the entrepreneurial decision is often influenced by environmental factors, notably the various aids offered to the entrepreneur, whether financial, material or psychological ones (Nacéra and Matouk, 2012).

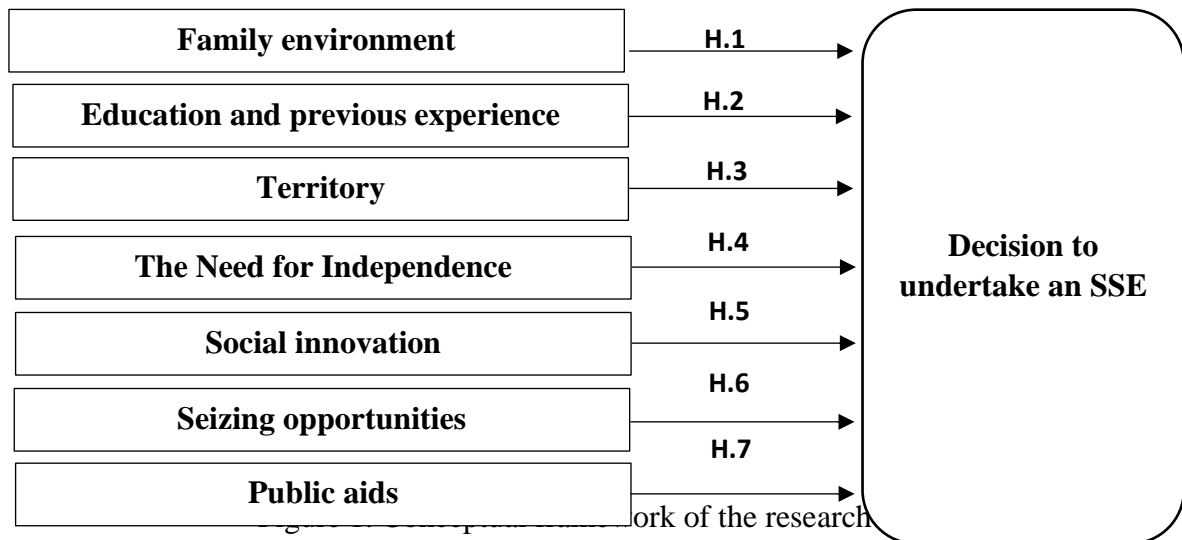
For Siegel (2006, p. 41), financial support corresponds to the “*first levers used to promote the development of business creation*”. For this same scholar, financial aid sources are numerous and diversified and their allocation depend on two criteria: the geographical orientation of the aid, and the specific characteristics of the project itself.

Based on the observations above, the following hypothesis can then be formulated as follows:

H 7. The aid provided by public authorities orient the decision of entrepreneurs to undertake in the SSE.

1.4. Conceptual Framework

The conceptual framework on which the present research is based is represented in the Figure below.



Source: the authors

2. RESEARCH METHODOLOGY

In what follows, will be presented the research method adopted, the choice of sample, and the data analysis' tools employed to this end.

2.1. The research strategy

We have chosen a positivist approach. This approach seems relevant because it allows us to empirically test our proposed hypotheses with the results obtained in the field. Similarly, a qualitative method was chosen, which seems appropriate for this research since all the variables chosen in the conceptual model are qualitative in nature.

Moreover, for the present hypothetical-deductive approach, the measurement instrument employed for achieving the objectives set by the current research is the questionnaire, which was administered to collect relevant data from the structures of the SSE.

This questionnaire was designed via *GoogleForms* tool, resulting in a large number of useful responses for statistical analysis. It was written in two main parts, one part devoted

to the collection of general information on the structures, while the second one is reserved for questions that are supposed to check the relationships between the variables chosen in the model and measured according to a Likert scale ranging from 01 to 05.

2.2. Sample of the study

The study was carried out during January and February 2021, through a survey on Moroccan cooperatives and associations located in two main regions of Morocco, namely the Eastern region and Fez-Meknes.

More precisely, the first lists of cooperatives and associations were obtained from the prefectures of Bouloumane and Taourirt. The focus was then made on those that are financed by “the National Initiative for Human Development” (INDH). The random sampling method was used (without discount). Thus, on the basis of a list of 160 SSE structures, only 88 SSE founders agreed to participate in our survey with complete answers.

In a second step, the owners of the other structures were contacted via online sources. In this regard, the choice was made on the groups of Moroccan cooperatives and associations that have the most visibility on social networks such as Facebook, LinkedIn, etc. Thus, 09 structures’ founders were successfully contacted and invited to fill in the questionnaire.

2.3. Tools used for data analysis

Two main tools were applied for the statistical analyses and the presentation of the various results: The graphical presentations of the various survey results were made using “*Tableau software*”, while data processing and various statistical analyses were carried out using “*RStudio software*”.

2.4. Data descriptive analyses’ presentation

To test the proposed hypotheses aiming at highlighting the essential factors that strongly influence the entrepreneurial decision of owners of cooperatives and associations, the results obtained from our survey were analyzed and interpreted.

A descriptive analysis of data from our survey reveals the following:

2.4.1. Characteristics of the sample

The questionnaire was administered only to cooperatives and associations' founders, considered as the main SSE structures' representatives. From the figure 2 appearing below, it can be deduced that cooperatives represent more than two thirds of the structures targeted in our survey.

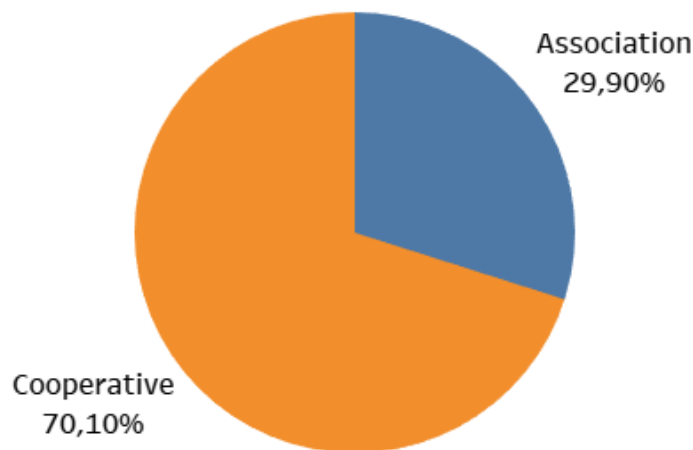


Figure 2. The surveyed cooperatives and associations

Source : the authors

2.4.2. The sample structured by region

The dataset studied here is composed of 97 cooperatives and associations emanating from the SSE sector. These structures are located mainly in the Eastern region and Fez-Meknes.

As shown in the figure 3 presented below, it appears that two thirds of the structures surveyed are located in the eastern region.

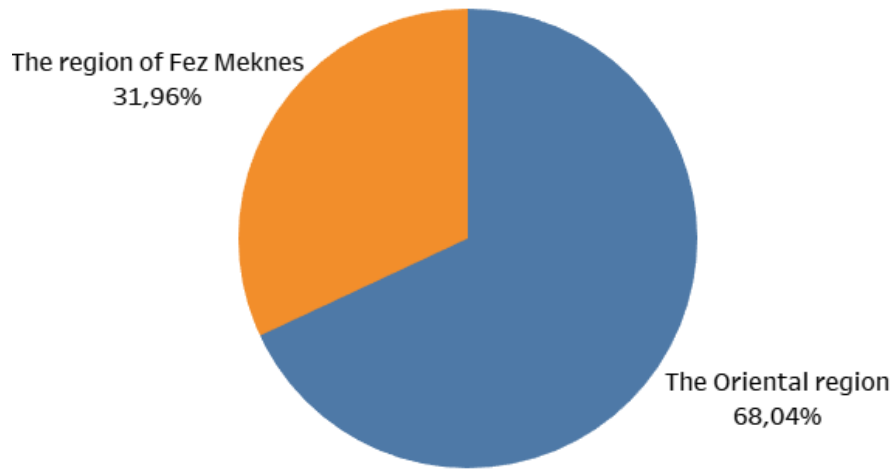


Figure 3. The Moroccan surveyed regions

Source: the authors

2.4.3. The sample structured by sector

The distribution of the structures of our sample remains varied, mixing among others Agriculture, Handicraft or services. However, it is noteworthy to mention, as presented in the figure 4 hereafter most of the structures constituted are cooperatives founded in the agriculture and the industrial sectors.

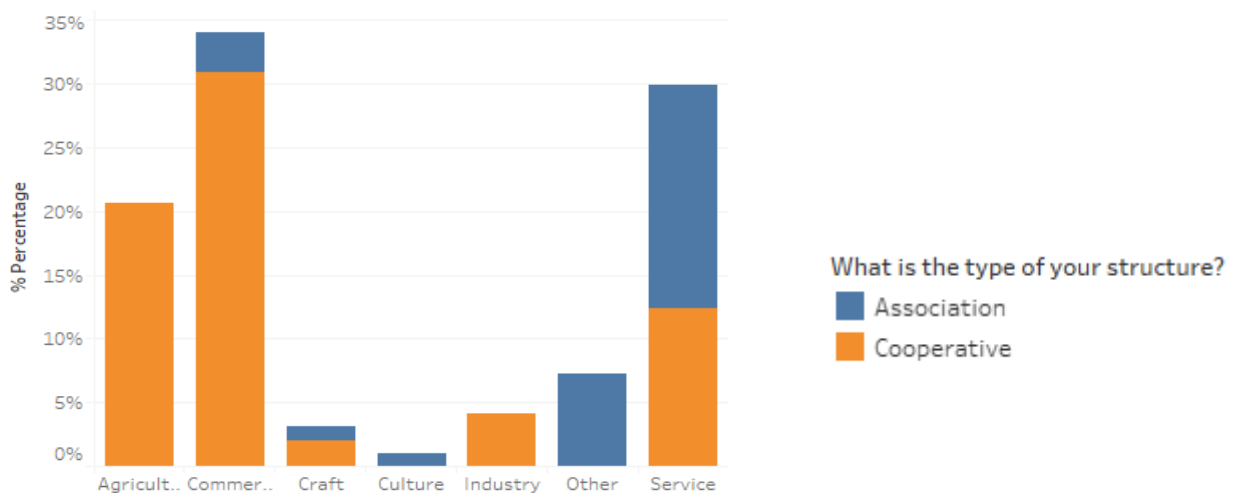


Figure 4: Distribution of SSE structures by their sector of activities Source: the authors

3. HYPOTHESES TESTING AND PRESENTATION OF RELATED RESULTS

Seven indicators of appreciation were selected to explore the key determinants of the decision to undertake an SSE structure. An analysis of the answers' distribution was made after carrying out a flat sorting for all the collected answers and validating them via a Chi-Square χ^2 test.

3.1. Chi-Square χ^2 testing related results

The analysis of results obtained through the answers collected via the questionnaire was based on a frequency table carried out for each question, with a Chi-Square χ^2 test. For each statistical value of Chi-Square χ^2 test is given a Degrees of Freedom (DF) = 4 and a tolerance of 5%. All the various findings are outlined in Table 1&2 below.

The tables below present the various results obtained:

Table 1.
Survey Answers' Results

RESPONSES	FAMILY ENVIRONMENT	EDUCATION AND PREVIOUS EXPERIENCE	THE TERRITORY	THE NEED TO BE INDEPENDENT	SOCIAL INNOVATION	EXPLOITING AN OPPORTUNITY	PUBLIC AIDS
DISAGREE AT ALL	49%	10%	4%	24%	33%	28%	31%
NOT AGREED	2%	6%	3%	4%	4%	4%	13%
NEITHER AGREE NOT DISAGREE	9%	18%	18%	6%	17%	13%	19%
AGREE	8%	11%	15%	7%	6%	9%	9%
TOTAL Y AGREE	32%	55%	60%	59%	40%	46%	28%

Source: the authors

Table 2.
Chi-Square χ^2 test results

Questions	Value of the Chi-Square χ^2 statistic	P-value of the test	Dominant reply
How much do you agree with the following statement: My family background influenced my decision to undertake SSE?	70.778	$1,55 * 10^{-14}$	Disagree at all
How much do you agree with the following statement: Did my knowledge gained from past training and experience influence my decision to undertake SSE?	71.843	$9.26* 10^{-15}$	Totally agree
How much do you agree with the following statement: My geographic location influenced my decision to undertake SSE?	94.09	$< 2.2* 10^{-16}$	Totally agree
How much do you agree with the following statement: The need to be independent influenced my decision to undertake SSE?	97.22	$< 2.2* 10^{-16}$	Totally agree
How much do you agree with the following statement: The presence of an unmet need in my area influenced my decision to undertake SSE?	46	$2.43* 10^{-9}$	Agree
How much do you agree with the following statement: Exploiting an opportunity influenced my decision to undertake SSE?	50.556	$2.764* 10^{-10}$	Totally agree
How much do you agree with the following statement: Public aid has influenced my decision to undertake SSE?	15.889	0.003172	Disagree at all
(*): Low significance (**): Moderate significance (***): Strong significance			

Source: the authors

First of all, it should be noted that the Chi2 test used in this study a conformity test because in our case, a comparison should be made between the observed frequencies (in the responses obtained from the sample of 97 entrepreneurs surveyed in the SSE associations and cooperatives) and the theoretical frequencies, which are considered to be equal for each response modality. This involves, among other factors, the issue related to confirming or invalidating the basic hypothesis stipulating that the distribution obtained (through the responses) conforms to the theoretical distribution using the p-value of the Chi2 test.

Second, from the tables above, it seems that almost half of the respondents reported that their family environment has not influenced their decisions to undertake an SSE organization, compared to just over a third who revealed the opposite. The Chi-square χ^2 test is equal to 70,778 for a Degree of Freedom (DF) =4 and with a p-value of $1.55 * 10^{-14}$. Thus, the difference with the reference distribution is very significant^{viii}.

It is also noteworthy that 55.06% believed that the knowledge and information they acquired through training and work experience were crucial in their choice to start a business against only 10.11% who stated the opposite. The gap between the two groups shows up the importance of having the knowledge required in the launch of a structure in the SSE sector. The Chi-square χ^2 test is equal to 71.843 for a DF = 4 and with a p-value of $9.26 * 10^{-15}$. Then, the difference with the reference distribution is very significant.

Besides, it appears that the territory in which entrepreneurs built up their structures is very important with regard to the decision to undertake their SSE structures. Only 4.5% of them considered that the location is independent with their decision to undertake their social projects. The Chi-square χ^2 test is equal to 94.09 for a DF = 4 and with a p-value $< 2.2 * 10^{-16}$. Therefore, the difference with the reference distribution is very significant.

Regarding the need for independence, we see that, More than 50% of the entrepreneurs surveyed claim to have founded their structures in search of independence, as opposed to only a quarter who said the opposite. This factor is therefore crucial for the decision making among SSE owners. The Chi-square χ^2 is equal to 97.22 for a DF = 4 and with a p-value $< 2.2 * 10^{-16}$. Then, the difference with the reference distribution is very significant.

Moreover, it appears that social innovation moderately influences the entrepreneurial decision among owners of SSE structures. Indeed, 45% of the interviewed entrepreneurs declared that the feeling of an unsatisfied need pushed them to start their activity against 32% who answered differently. The Chi-square χ^2 is equal to 46 for a DF = 4 and with a p-value of $2.43 * 10^{-9}$. Thus, the difference with the reference distribution is very significant.

For the question related to the exploitation of attractive opportunities, a significant number of respondents indicated that they started their business to exploit an opportunity that emanated from the environment, compared to only one-third who started their business independently of this factor. The Chi-square χ^2 is equal to 50,556 for a DF= 4 and with a p-value $< 2,764 * 10^{-10}$. Then, the difference with the reference distribution is very significant.

Finally, the question concerning public aids reveals that a significant number of entrepreneurs mentioned that public aid is not the major factor influencing their decision to invest in the SSE. The Chi-square χ^2 is equal to 15.889 for a DF = 4 and with a p-value of 0.003172. Therefore, the difference with the reference distribution is significant.

3.2. Results' discussion and recommendations

All the results obtained and the hypothesis tests can be summarized as follows:

Hypothesis	Description	Results
H.1	The family environment positively influences the decision to undertake among owners of Moroccan cooperatives and associations.	Little influence
H.2	Education and previous experience positively influences the decision to undertake of owners of Moroccan cooperatives and associations.	Strong influence
H.3	The Territory positively influences the decision to undertake among owners of Moroccan cooperatives and associations.	Strong influence
H.4	The need to be independent guides entrepreneurs to undertake EHS.	Strong influence
H.5	Social Innovation Positively Influences the decision to undertake Among Owners of Moroccan Cooperatives and Associations	Moderate influence
H.6	Seizing the Opportunity Orients Entrepreneurs to Entrepreneurship in SSE	Strong influence
H.7	The aid provided by public authorities orient the decision of entrepreneurs to undertake in SSE.	Weak influence

Table 3: Hypotheses' testing results

Source: the authors

The first results highlight the positive influence of several variables selected in the model on the decision making process regarding the establishment of an SSE organization. Thus, the factors that strongly affect the entrepreneurial decision in cooperatives and associations are, among others, the territory, education and prior experience, the need to be independent, as well as the seizing environmental opportunities. As for social innovation, it moderately influences the entrepreneurial decision of SSE entrepreneurs. On the other hand, the family environment and public support have weak impacts on the entrepreneurial decision regarding launching social projects.

In light of all the obtained findings, it can be deduced that family background is not a key determinant for entrepreneurial decision making among SSE entrepreneurs. Such a result contradicts those of other researchers who have studied the determinants of entrepreneurship (Belattaf & Nasroun, 2013; Nacéra & Matouk, 2012).

On the other hand, results are consistent with the work of Firlas (2019), which indicates that public aids have a relatively small impact on business creation. At this level, the government should sustain efforts to make incentives for business creation and to promote the SSE sector by ensuring broad awareness on these issues and targeting a large proportion of beneficiaries.

Finally, from the findings of the survey, it can be argued that social innovation has a weak impact on SSE entrepreneurial decision to initiate social ventures; which implies that this dimension deserves to be further developed by stakeholders, so that it can provide innovative solutions to unsolved social problems.

CONCLUSION

The primary interest of this work devoted to pinpointing the determinants of entrepreneurship in SSE lies in the fact that it highlights to what extent some significant factors guide the decision to undertake among the owners of structures including cooperatives and associations.

While the SSE remains the sector in which social entrepreneurship is developed, the literature has pointed out that the evolution of this phenomenon in the Moroccan

landscape is dependent on this sector. Nevertheless, undertaking in SSE does not necessarily correspond to the form of social entrepreneurship, because many of these structures are not really recognized as social enterprises.

The exploration of the determinants of entrepreneurship has been the subject of several precedent researches in the field of entrepreneurship (Himrane, 2018; Sabri, 2017). However, those dedicated to identifying the determinants of entrepreneurship in the SSE seem to our knowledge little studied in the literature. Therefore, our contribution represents a reflection of crucial importance to advance knowledge in this area of research.

By considering the findings of this present study, we can better indepth understanding what motivate entrepreneurs to found SSE cooperatives and associations. Indeed, their decision to initiate social projects in the SSE is based on several factors. Those factors encompass: education and experience of the entrepreneur, the geographical area or territory in which he has spent his personal or professional life, his desire to be independent, and his motivation to take advantage of opportunities captured in the environment.

Understanding the factors that might influence the entrepreneurial decision making in the SSE could further help decision makers to implement adequate incentives for social and solidarity entrepreneurship. Based on the results of this study, we have revealed, as an example, that "public support" had a little influence on their decisions. For this reason, public authorities are appealed upon to sustain additional efforts to ensure that programs and support for the creation of SSE structures reach a large part of beneficiaries. A broad awareness on the importance of this issue should be ensured to make any program visible to potential entrepreneurs.

Despite its promising and valuable theoretical and practical implications, this study has several limitations. In fact, only two Moroccan regions were retained for our enquiry, which makes it difficult to generalize the obtained results to the whole country, or even to other populations in other countries. In addition, we have chosen only certain variables

in the research model, those that are more likely to influence the entrepreneurial decision making; whereas such a decision could be affected by a plurality of other factors.

REFERENCES

- Achour, H. (2018). *L'émergence d'une économie sociale et solidaire au Maroc à la lumière des théories du troisième secteur (The emergence of a social and solidarity economy in Morocco in the light of third sector theories)*. (master's thesis), Université de Liège, Liège, Belgique. Retrieved from <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/4772>
- Ardour, M., Oudada, M., & El Ouardi, A. (2016). *L'émergence d'une économie solidaire au Maroc. le cas des Chiffonniers de la ville d'Ait Melloul*. Paper presented at the XVth Annual International Conference of Territorial Intelligence : Social and Solidarity Economy in the territories: Initiatives, Challenges and Prospects, Charleroi-Liège, Belgium. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01717927>
- Ahrouch, S. (2011). Les coopératives au Maroc : enjeux et évolutions. *Revue internationale de l'économie sociale* (322), 23-26. doi:<https://doi.org/10.7202/1020728ar>
- Ait Haddout, A., & Jaouad, M. J. K. D. (2003). L'économie sociale au Maroc: approches méthodologiques et acteurs en présence (The social economy in Morocco: methodological approaches and actors involved). In Khrouz D (Ed.), *Le développement local et l'économie solidaire à l'épreuve de la mondialisation (Local development and the solidarity economy in the face of globalization)* (pp. 23-58). Foundation of King Abdulaziz Al Saud for Islamic Studies and Human Sciences-Casablanca.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: reactions and reflections. *Psychol Health*, 26(9), 1113-1127. doi:10.1080/08870446.2011.613995
- Anne-Claire, P., & Thierry, S. (2011). *Cas en entrepreneuriat social* (Vol. 1). Paris Éditions EMS, Management & société
- Bacq, S., & Janssen, F. (2011). The multiple faces of social entrepreneurship: A review of definitional issues based on geographical and thematic criteria. *Entrepreneurship & Regional Development*, 23(5-6), 373-403. doi:10.1080/08985626.2011.577242
- Belattaf, M., & Nasroun, N. (2013). *Entrepreneuriat et création d'entreprises. Facteurs déterminant l'esprit d'entreprise : cas de Béjaïa*.

- Blais, R., & Toulouse, J. (2012). Les motivations des entrepreneurs : une étude empirique de 2278 fondateurs d'entreprises dans 14 pays. *Revue internationale P.M.E, Économie et gestion de la petite et moyenne entreprise, Volume 3, numéro 3-4*, 33. doi:<https://doi.org/10.7202/1007982ar>
- Bouchard, M. (2006). De l'expérimentation À l'institutionnalisation positive: l'innovation sociale dans le logement communautaire au Québec. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 77, 139-166. doi:10.1111/j.1370-4788.2006.00301.x
- Boukrif, M., & Traki, D. (2015). *La contribution des facteurs ,, attractivité sur la création d entreprises: Cas des entreprises agroalimentaires dans la wilaya de Bejaia(Algérie)*.
- Bourguiba, M. (2007). *From intention to entrepreneurial action : comparative approach on French and Tunisian small business*. Université Nancy 2, Retrieved from <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01749137> Univ-lorraine Cerefige-ul Shs Theses-ul database. (2007NAN22003)
- Brossard, J. (2009). *Business Model et Entrepreneuriat social. Le défi de l'entrepreneuriat social: comment construire un business model à la fois pérenne et créateur de valeur sociale*. (Mémoire de fin d'études), Rouen Business School,
- Brouard, F., & Larivet, S. (2010). *Handbook of Research on Social Entrepreneurship. In Essay of Clarifications and Definitions of the Related Concepts of Social Enterprise, Social Entrepreneur and Social Entrepreneurship*: Edward Elgar Publishing.
- Ces. (2011). *Promotion de l'entrepreneuriat, de l'innovation et de la créativité dans la région euro-méditerranéenne*. Retrieved from Madrid, esgane:
- Cese. (2015). « *L'Economie Sociale et Solidaire : un levier pour une croissance inclusive* », *Rapport du Conseil Economique, Social et Environnemental* (Auto-Saisine n° 19/2015). Retrieved from <http://www.ces.ma/Documents/PDF/Auto-saisines/AS-19-2015-economie-sociale-et-solidaire/Rapport-AS19-2015-VF.pdf>
- Cese, (cesg), (cesj)...[et al.]. (2018). *Rapport final Euromed sur l'économie sociale et l'entrepreneuriat dans la région euro méditerranéenne (Final euromed report on social economy and entrepreneurship in the euro mediterranean region)*, Retrieved from : https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/files/rapport_-_economie_sociale_et_entrepreneuriat_fr.pdf.
- Chauffaut, D., Lensing, C., & Antonella Noya, H. (2013). *L'entrepreneuriat social en France. Réflexions et bonnes pratiques, Rapport de l'OCDE CAS n°56, Centre d'Analyse stratégique, Paris, France*. Retrieved from <https://www.oecd.org/fr/emploi/leed/lentrepreneuriatsocialenfrancereflexionsetbonnespratiques.htm>

- Codes. (2007). « Pour une approche partagée de l'entrepreneuriat social et de son développement ». *La note du Codès N° 1*
http://www.idies.org/public/fichiers%20 joints/2007-03-01_note_codes_1.pdf
- Coster, M. (2009). L'entrepreneur au coeur du processus entrepreneurial. In C. Michel (Ed.), *Entrepreneuriat* (Vol. 1-20.). Paris: Pearson education, .
- De Miras, C. (2007). Initiative nationale pour le développement humain et économie solidaire au Maroc pour un accès élargi à l'eau et à l'assainissement. [National Initiative for Human Development and a Solidarity-Based Economy in Morocco for Better Access to Water and Sanitation]. *190(2)*, 357-377. doi:10.3917/rtm.190.0357
- Faruk, M., Hassan, N., and Islam, N. (2016). Factors Influencing the Development of Social Entrepreneurship in Bangladesh. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2856210> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2856210>.
- Fayolle, A. (2003). *Le métier de créateur d'entreprise*: Ed. d'Organisation.
- Firlas, M. (2019). L'influence des dispositifs de soutien sur l'esprit d'entreprise des jeunes cas ANSEJ. *Revue Marocaine de la Prospective en Sciences de Gestion*, *1(2)*, 19.
- Gasse, Y. (2003). L' influence du milieu dans la création d'entreprises. *Revue Organisations & territoires*, *12(2)*. doi:10.1522/revueot.v12n2.741
- Grieco, D. (2007). The entrepreneurial decision: theories, determinants and constraints, LIUC Papers in Economics 207, Cattaneo University (LIUC).
- Hernandez, É.-M., & Marco, L. (2006). Entrepreneur et décision: de l'intention à l'acte: Eska.
- Himrane, M. (2018). L'analyse des déterminants de l'entrepreneuriat féminin au Maroc. *REVUE AFRICAINE DE MANAGEMENT*, *3(2)*. doi:<https://doi.org/10.48424/IMIST.PRSM/ram-v3i2.11461>
- Injaz Al Maghrib. (2016). *Guide de L'ENTREPRENEURIAT SOCIAL, UN NOUVEAU BUSINESS MODEL, Un programme développé pour les villes de Fès, Meknès, Kénitra et Salé dans le cadre du partenariat avec le MEP*. Retrieved from <http://injaz-morocco.org/wp-content/uploads/2016/06/livret-entrepreneur-social-ft-177-x-265-couleur.pdf>
- Janssen, F., Bacq, S., & Brouard, F. (2012). L'entrepreneuriat social : Un thème pour la recherche passée, présente et future. *Revue Internationale PME*, *25(3-4)*, 17-44. doi:10.7202/1018416ar

- Kabir, S. M., Haque, A., & Sarwar, A. (2017). Factors Affecting the Intention to Become an entrepreneur: A Study from Bangladeshi Business Graduates Perspective. *International Journal of Engineering and Information Systems*, 1 (6), pp.10-19. hal-01580857.
- Kachlami H.M. (2014) The Likely Determinants of Social Entrepreneurship and Policy Implications. In: Lundström A., Zhou C., von Friedrichs Y., Sundin E. (eds) *Social Entrepreneurship. International Studies in Entrepreneurship*, Vol. 29. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01396-1_14.
- Khassal, H. (2018). *Entrepreneuriat Social: Une approche dynamique par le Business Model (Français) Broché*. (thèse de doctorat.), Éditions universitaires européennes
- Layadi, H., Rouggani, K., & Bouayad Amine, N. (2019). L'entrepreneuriat social au Maroc : Définitions, enjeux et réalité. *Revue Marocaine de la Prospective en Sciences de Gestion*, 1, 10.
- Léger-Jarniou, C. (2008). Accompagnement des créateurs d'entreprise : Regard critique et propositions (*Accompanying business creators: a critical look and proposals*). *Marché et Organisations*, vol. 6, no. 1, pp. 73-97. doi:10.3917/maorg.006.0073.
- Mtf-groupe le matin. (2018). « CAP-2022, Tous ensemble pour la promotion de l'Entrepreneuriat Social au Maroc ». Retrieved from <https://mtf.ma/cap2022/>
- Nacéra, N., & Matouk, B. (2012). *Les déterminants de la création des PME : Cas de la wilaya de Béjaïa*. Paper presented at the Colloque national :Stratégies d'organisation et d'accompagnement des PME en Algérie., Ouargla-Algérie.
- Ocde. (2001). *Les entreprises sociales*. Éditions OCDE, Paris.
- Omrane, A. (2013). Social entrepreneurship and sustainable development. The role of business models, *Social Entrepreneurship e-journal*, Vol. 6, N°17, SSRN-Social Science Research Network, <http://ssrn.com>.
- Omrane, A. (2014). Social determinants of seed-stage entrepreneurs' success in the High-Technology field, *International Journal of Business Environment*, Vol.6, N°4, pp. 373-394, Inderscience publishers.
- Omrane, A. (2015). Entrepreneurs' social skills and access to external resources: the role of social capital, *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, Vol.24, N°3, pp.357-382.
- Peredo, A. M., & McLean, M. (2006). Social entrepreneurship: A critical review of the concept. *Journal of World Business*, 41(1), 56-65. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.10.007>.

- Richez-Battesti, N. (2008). Innovations sociales et territoires : une analyse en termes de proximité ; une illustration par les banques coopératives. (7).
- Richman, C. (1982). Small Business for Workers With Disabilities. *Institute for Information Studies, Falls Church, Virginia*, 121.
- Sabri, M. (2017). « Les Déterminants De L'entrepreneuriat Chez Les Jeunes » *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)* 19(12), 07-17.
- Samson, I. (2004). Territoire et système économique, communication aux 4èmes journées de la proximité: Proximité. *réseaux et coordination, Marseille les 17 et 18 Juin 2004.*, 17.
- Siegel, D. (2006). Quelles stratégies pour améliorer l'accompagnement du créateur d'entreprise ? (Which strategies to improve the support of the creator of a company?) *La Revue des Sciences de Gestion*, 219(3), 35-44.
doi:10.3917/rsg.219.0035
- Talbi, M., & Sadiqi, K. (2020). Aperçu général sur le phénomène de l'entrepreneuriat social au Maroc. *Revue Internationale des Sciences Juridiques, Economiques et sociales*, 1(1), 22.
- Talbi, M., Sadiqi, K., & Ouarsafi, N. (2020). The Promotion of Social Entrepreneurship in Morocco in the Service of Sustainable Development. In A. Omrane, K. Kassmi, M. Wasim Akram, Khanna, Ashish, , & Mostafiz, Md Imtiaz, (Eds.), *Sustainable Entrepreneurship, Renewable Energy-Based Projects, and Digitalization* (pp. 65-93). Boca Raton: Taylor & Francis Group, CRC Press.
- Talebi, K., Nouri, P., & Kafeshani, A.A. (2014). Identifying the main Individual Factors Influencing Entrepreneurial Decision making Biases: A Qualitative Content Analysis Approach. *The International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4, 1-11.
- Tremblay, M., & Gasse, Y. (2007). *L'impact des antécédents sur les croyances, attitudes et intentions des étudiants collégiaux et universitaires à l'égard de l'entrepreneuriat*: Faculté des sciences de l'administration, Université Laval.
- UKEssays. (November 2018). Factors Affecting Social Entrepreneurship. Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/business/social-entrepreneurship-factors-affecting-social-entrepreneurs-business-essay.php?vref=1>.
- Van Ryzin, G., Grossman, S., DiPadova-Stocks, L., and Bergrud, E. (2009). Portrait of the Social Entrepreneur: Statistical Evidence from a US Panel. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 20(2), 129-140. Retrieved August 22, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/27928157>.

Zahra, S. A., Gedajlovic, E., Neubaum, D. O., & Shulman, J. M. (2009). A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges. *Journal of Business Venturing*, 24(5), 519-532.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.04.007>

Notes

ⁱ Ashoka is an international association, founded by the American Bill Drayton, that identifies, supports and networks outstanding social entrepreneurs around the world. For more information: www.ashoka.org

ⁱⁱ CODES: The Collective for the Development of Social Entrepreneurship, is a think tank, created in the spring of 2006, which brings together about twenty people, recognized actors in the development of social entrepreneurship: social entrepreneurs, coaches, institutions, funders ...

ⁱⁱⁱ Source : <http://www.bsi-economics.org/images/articles/a196.pdf>

^{iv} For more information about the organization: www.odco.gov.ma

^v <https://lematin.ma/journal/2015/quelles-voies-pour-l-emergence-de-l-entreprise-sociale/234642.html>

^{vi} <http://www.cmeres.org/news/21-international/59-l-entrepreneuriat-social-au-maroc-specificites-du-cadre-juridique-et-institutionnel>

^{vii} The royal speech on the occasion of the opening of the first session of the legislative year, October 11, 2019 Calls on the private sector to fulfill its role as a stimulator of the national economy and calls "the government and Bank Al-Maghrib, in coordination with the professional association of banks in Morocco, to work to develop a special program to support young graduates, to finan

ce self-employment projects.

^{viii} The Chi-square (X^2) is calculated with equal theoretical numbers for each modality.

Coverage of Women Issues in Sindhi Newspapers of Pakistan

Shazia SHAIKH¹

Abstract

Women issues are the most extensively increasing issue not only in Pakistan but globally as well. According to the Human Rights Commission of Pakistan (2020) women, related issues become higher in the country each year. The issues of women became serious, which need to resolve. With time, women's issues are now a critical matter, particularly in Pakistan. Therefore, the goal of the study is to interrogate the coverage of women's issues concerning the violation of fundamental rights in Sindhi newspapers of the country. For data accumulation, three Sindhi language dailies, Kawish, Ibrat, and Hilal-e-Pakistan, were drawn from 1st January 2018 to 30 June 2018 as a sample size. The quantitative content analysis method has been employed. The findings reveal that the Sindhi language newspapers report satisfactory coverage concern to the issues of women in Sindh province of Pakistan. In contrast to this finding, these newspapers have frequently reported the issues of violence against women as compared to education, health, and property-related matters of women.

Keywords: Women Issues, Women Rights, Violence Against Women, Sindhi Newspapers.

INTRODUCTION

It is a fact that Sindhi print media plays a significant role in the dissemination of information and dealing with the development of women's social status particularly in the Sindh province of Pakistan. The Sindhi newspapers mostly cover the issues of women from all over the country. However, the most burning issues of the society are lack of education, unemployment, women's health, sexual and physical violence against women, freedom from prostitution & trafficking subjects concerning to women. The

Atıf İin / For Citation: Shaikh, S. (2021). Coverage of Women Issues in Sindhi Newspapers of Pakistan. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 5, 491-505. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Tr / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 10.08.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 25.09.2021

¹ Dr.; University of Sindh, Faculty of Social Sciences, Department of Media & Communication Studies, Jamshoro. Pakistan

E-mail: shazia.shahabshaikh@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7626-3355

women issues can be described as ‘obstacles of female rights include; violence against women, property issue, education issue, health related issue, freedom from trafficking and prostitution, credit related issue (Sheikh, 2017)

However, it is believed that in a most patriarchal culture like Pakistan, a male dominates and a female subordinate to him. Furthermore, women are deprived of their fundamental rights and suffering from multiple issues of society. In this regard, media play a key role in covering the issues against women. The issues of women are usually highlighted in the newspapers, when victim report their issues in police stations or raise voice for justice in front of press clubs.

Sindh is the second largest province of the country. Sindh province has a long history of literature, culture and art. Sindhi is a historical language of a country. However, the Sindh language is mostly spoken by Sindhi people, usually living in remote areas of the Sindh province of Pakistan. Moreover, it is also observed that Sindhi people like to read newspapers in their native language. It has been proved that Sindhi language newspapers played a vital role for the independence of the country.² The Sindhi language newspapers mostly cover the issues of women. Generally, the Daily Kawish publishes violence against women issues at the inner side and back page of the newspaper. Sindh newspapers publish violence related stories of women with the images of the victims. Particularly, the Daily 'Kawish', the Daily 'Ibrat' and the Daily 'Hilal-e-Pakistan' are the most popular newspapers among the Sindhi readers (Mughal, 2008). Hence, it is essential to interrogate the coverage of issues concern to women issues. Therefore, the difference of judgments in highlighting women issues in the print media of the country is quite marked in our society. Thus, it's far obligatory to research the insurance of the Sindhi language newspapers of the country. Therefore, the purpose of the study is to interrogate the coverage of women's issues concern to violation of fundamental rights in Sindhi newspapers of the country.

The Status of Women in Pakistan

²https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Sindhi-language_newspapers

Despite seven decades, Pakistan is still included in the list of developing countries. This country is still fighting for equal rights of education, health facilities, economic stability, and women's rights.

In the context of the United Nations Human Development Index (2020), Pakistan's rank was 154th among 189 countries. In addition to this, Pakistan ranked 147th out of 188 countries in Human Development Index (2015). In terms of the Gender Inequality Index, 'Pakistan ranks 121 out of 155 countries, only 19.3 percent of women reach to secondary education compared to 46.1 percent of men, while female participation in the labor market is 24.6 percent compared to 82.9 percent for men' (Human Development Index, 2015). It is a notable fact that women are in the most vulnerable groups and they cannot be neglected. On one side, there are several factors including lack of access to education, the inadequacy of maternal health facilities, violence against women, property related conflicts, insufficiency of empowerment in decision making at home and freedom from prostitution and trafficking issues. On another side, the maternal mortality rate is high due to the lack of facilities in hospitals. The majority of women are house wives. Therefore, the large ratio of female population depends on men's income. Generally, in Pakistan, women have lesser participation in decision-making (Nizamani, 2018). In this context, women avail less opportunities and smaller amount of empowerment at home and at workplace too. They have to face optical in their whole life. Due to lack of political awareness, lack of education, lack of empowerment, violence and other many factors women mostly do not enjoy their basic rights. The researcher reckons that the proper leap forward in growing the mechanism to eliminate violence is to apprehend and maintain the precept of human equality as declared by the women's protection constitution of the country and Universal Declaration of Human Rights.

In 1996, Pakistan had ratified in the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW) and promised to provide health facilities, education, employment, property rights, protection from violence against women, credit rights, and provision of freedom from prostitution and trafficking to women through the constitution of the country. Unfortunately, Pakistan is still trying to achieve such

objectives. In 1995, during the Fourth Beijing conference, the concept of women and media was observed. In this regard, Zafar and Sehgal (1996) depicted that "the power of media for consciousness rising among the women need to be recognized and utilized that information plays a significant role for women's autonomy and empowerment". It is notable point that media is powerful for spreading awareness of empowerment and other issues among men and women. Besides this, inequality is perpetuated through women's lack of access to information services and consumption of media as a means of sharing experiences (Redaelli, 2019). Media is supposed as a powerful source of information but women have less access to information regarding their rights and understanding of other issues.

Problem Statement

Scholars agreed that print media have given very little coverage to the issues of women in the newspapers. In this regard, the study of Shaikh et al., (2019) found that the print media of Pakistan report very few issues of women related to their rights. In contrast to this, the Daily Kawish (Sindhi Language newspaper and the Daily Dawn (an English language newspaper) have covered more issues of violence against women but the Daily Jang (Urdu language newspaper) has published more education problems of women in 2011 (Shaikh et al., 2019). However, it has been pointed out that the majority of newspapers might be published at the regional level, so they cover more stories related to violence against women issues. Another study by Khalil & Shafiq (2020) has proved that regional newspapers report more issues of women as compared to the national newspapers.

The issue of women's health care is predominated. In this regard, in Nigeria, Adeniran (2020) found that 'this study have given greater support to prevailing journalistic norms and newsroom routines as the dominant factors influencing the underrepresentation of women in the newspaper's coverage of maternal-child health care issues.' Amenaghawon and Salawu (2020) also revealed that the causes of gender-based violence are financial indiscretion, infidelity, jealousy, guilt, and ritual intentions. Moreover, the study stated that the news were the desired editorial framework and episodic framing was preferable over thematic structure. Readers did not pay

importance to gender violence stories because all these were published inside, one-fourth and tiny pages of their newspapers.

Another research study on the coverage of women's issues, which was conducted by Goswami, et al. (2010) in the Bikaner city of Rajasthan, India disclosed that most subjects related to women were published in sections titled as local pages of selected newspapers. However, consultancy regarding career and business also did not highlight women's issues in the selected newspapers. Even another study of India conducted by Nautiyal and Dabral (2012) found that women's issues have been covered by two Hindi newspapers predominantly. However, women's issues have got slight attention in the non-news items (such as articles, analysis, editorials, letters to editor, features, and columns). Similarly, very few informative pieces of articles, columns, and features have covered issues concerning to political or economic activities of women (Nautiyal & Dabral, 2012). It means that Indian's newspapers most of the time report only two issues these concern to business and political news to women in detail. However, other issues of women were left behind.

The findings of Kaur (2013) research have also confronted that the coverage of sexual assault stories has many effects on society. It has been observed that print media is not excitable towards the coverage of sensitive issues of women (Kaur, 2013). Somehow, it is fact that media report the issue of women in pessimistic perception, which reflect negative effects on the audiences.

As far as coverage of women issues in the newspapers is concerned, the Indian scholars Nautiyal and Dabral (2012) found that "News related to women though still marginal have started to occasionally occupy important slots like editorials, features, articles, columns and front-page news". Therefore, it is observed that occasionally, male editor decides the placement of the news according to his interest.

Moreover, SN Tahir and G Mojiz (2006) concluded that nowadays women's issues have obtained a fresh prominence in the country. The country has approved the law regarding the rights of a girl to marry according to her will without the consent of the guardian, anti-honor killing law, women's protection law against violence, domestic violence, the

act of anti-harassment are some indications towards the progress of women status in the country.

If we analyze another part of the fact that women reporters tend to cover issues influencing women as victims and audience see more regular and utilize a broader perspective of news in creating a human intrigued point as compared to men's correspondents (Covert 1981, Mills 1997, Meyers 1997, Skidmore 1998, Christmas 1997).

Research Design

According to the report of Pakistan Peace Studies, "there are 142 dailies, which have regular publications. It means that there are 16% Sindhi dailies published regularly at regional, national and international level" (Sangi, 2014). The daily Kawish, the daily Ibrat, and the daily Hilal-e-Pakistan are old and popular newspapers of the country. For this study, the quantitative technique of content analysis method has been employed for analyzing the coverage of women's issues in three Sindhi language newspapers. Content analysis is the study of 'human communication. among the forms suitable for study are books, magazines, web pages, poems, songs, letters, email messages, newspapers as well as components or collection' (Babbie, 2007). The initial period of six months of 2018 (from 1st January 2018 to 30th June 2018) was chosen. The sampled newspapers were categorized into three items; including news items, non-news items, and women's issues. The contents of three newspapers were measured in a column per centimeter of space.

Table A

Total Space of Sindhi Newspapers

Sindhi Newspapers	Total no. of Pages	Total Pages *Columns * length of the newspaper = Total Space(TS)	Total Space (TS) in col./cm
The Daily Hilal-e-Pakistan	2550	2550x8x52=1060800	10,60,800
The Daily Ibrat	1955	1955x8x52=711360	7,11,360
The Daily Kawish	1987	1987x8x52=826592	8,26,592

Source: Primary data source by author

The total space of three Sindhi newspapers has been measured for the period of six months from 1st January 2018 to 30 June 2018 (Refer Table A).

Data Interpretation

Analysis of Sindhi Newspapers

Table 1

Coverage of Women's Issues from 1st January 2018 to 30 June 2018

Sindhi Newspapers	No: of Women Issues	Total Space of Issues in Col./Cm	% of Space	Total Space Newspapers in six months of 2018.
The Daily Hilal-e-Pakistan	422	4654	0.438%	10,60,800
The Daily Ibrat	697	10865	1.527%	7,11,360
The Daily Kawish	1643	21890	2.648%	8,26,592

Source: Primary data source by author

Table no., indicates that the daily Kawish and the daily Ibrat have given satisfactory coverage to women issues except the daily Hilal-e-Pakistan in the early six months of 2018. In contrast to this, the daily Kawish has reported more women issues as compared to the daily Ibrat and the daily Hilal-e-Pakistan.

Analysis of Women's Issues

The issues of women were classified into eight categories. (Refer Table 2)

Table 2
Coverage of Women's Issues in Sindhi Newspapers

WOMEN'S ISSUES	THE DAILY KAWISH			THE DAILY IBRAT			THE DAILY HILAL-E-PAKISTAN		
	No: of Women Issues	Space (col./cm)	% of Space	No: of Women Issues	Space (col./cm)	% of Space	No: of Women Issues	Space (col./cm)	% of Space
Property Issues of Women									
	05	72	1.940	16	167	9.319	3	69	9.212
Education-related Issues of Women									
	0	0	0	12	164	9.151	13	135	18.024
Employment-related Issues of Women									
	03	99	2.668	10	56	3.125	04	31	4.1388
Health-related Issues of Women									
	09	113	3.045	11	179	9.988	01	06	0.8010
Issue of Protection from Violence against Women									
	87	1459	39.326	26	450	25.111	19	140	18.6915
Marriage related Issue of Women									
	73	680	18.328	31	560	31.25	16	315	42.0560
Credit-related Issue of Women									
	04	80	2.156	01	8	0.446	03	32	4.2723
Issue of Freedom from Prostitution & Trafficking of women									
	06	123	3.315	02	61	3.404	02	21	2.803
Miscellaneous Issues of women									
	68	1084	29.218	04	147	8.203	0	0	0
Total	255	3710	100	113	1792	100	61	749	100

Source: Primary data source by author

A significant pattern has been found during the interpretation of data that the daily Kawish utilized more 1459 col./cm of space to 87 issues related to violence against the fair sex than other dailies. Here, it has also notable that 'women marriage' which may deny the practices of early marriages, honor killing, exchange of girls in solving

conflicts, and exchange of girls in the wedding has been reported 680 col./cm of space to 73 more issues by the daily Kawish, 560 col./cm of space to 31 issues in the daily Ibrat and only 315col./cm of space to 16 issues were reported by the daily Hilal-e-Pakistan. However, the issues of women's education are completely ignored by the daily Kawish but the daily Ibrat and the daily Hilal-e-Pakistan have published some issues regarding the education of women. Similarly, the issue of women's health was given very little space in all newspapers. However, the issue of employment, credit issue, and issue of freedom from prostitution & trafficking were given negligible space in these three above-mentioned Sindhi newspapers, which were mostly ignored by the editors of the newspapers.

Consequently, the results of the study revealed that only two dailies, the daily Kawish, and the daily Ibrat also given follow-up news stories with the focal point regarding violence on women compared with the daily Hilal-e-Pakistan.

Overall Analysis of Sindhi Newspaper's Contents

Traditionally, to murder for the sake of honor is the worst practice in our society. Such incidents happen every day all over the country. It is observed that almost all Sindhi language newspapers report such news stories on daily basis. According to the study, the contents of the newspapers were divided into four items, includes: I) News Items II) Non-News Items III) Visuals and IV) Advertisements.

Overall, it has been found that the daily Hilal-e-Pakistan has published very slight (2) news items and covered only 389 col./cm of space out of a total of 118560col./cm of newspaper in only six months from 1st January 2018 to 30 June 2018. Whereas, the daily Kawish has reported 179 more news items and published 2573 col./cm of space out of a total 15059col./cm of the newspaper in the early six months from 1st January 2018 to 30th June 2018. The daily Ibrat was another newspaper that has reported only 60 issues 964 col./cm out of its total 99840col./m of space in the early six months of 2018. (Refer Table 3)

Table 3

Coverage of Eight Issues of Women in Three Sindhi Dailies

Types of Content	DAILY KAWISH			DAILY IBRAT			DAILY HILAL-E-PAKISTAN		
	No: of issues	Total Space in col. cm	% of space	No: of issues	Total Space in col. Cm	% of space	No: of issues	Total Space in col. cm	% of space
NI	179	2573	1.708	60	964	0.965	42	389	0.328
NNI	07	638	0.423	16	512	0.512	04	271	0.228
VI	04	44	0.029	37	316	0.316	15	89	0.075
AdvI	65	455	0.302	0	0	0	0	0	0
WI	255	3710	2.463	113	1792	1.794	61	749	0.631
Total space of theDailies in June 2018		15059			99840			118560	

NI= News Items, NNI= Non-News Items, VI= Visual Item, AdvI= Advertisements Item, WI= Women's Issues.

Source: Primary data source by author

It is also worth pointing out that Sindhi medium dailies mostly covered crime or violence-related issues than social and legal news items concerning women. According to the policy of the newspapers, each newspaper has to publish political, economic, and social issues as news on the first and second pages of the paper (Refer Table 3). Most notable point is that Sindhi newspapers have mostly ignored the social issues regarding women's rights on the front and second page of the newspapers. The non-news item is the second content of the study. The daily Ibrat has published 16 non-news items about women's stories in the forms of features, articles, and columns as compared to the other two dailies (Kawish 07 and Hilal-e-Pakistan 04). It has been also analyzed that three dailies have focused on burning issues related to politics, economics, and religious extremism issues of society rather than women issues (Refer Table 3).

The third content of the research study is the visuals item. Table 3 depicts those two dailies (Ibrat and Hilal-e-Pakistan) have ignored the visuals item in their newspapers in the early six months of 2018 and only one newspaper the daily Kawish has a very tiny coverage of visuals items. (Refer Table 3)

The final item is advertisements. Advertisements are the major source of income for media industries. However, print media mostly sell its space for generating revenue. Table 3 shows that the two dailies (Ibrat and Hilal-e-Pakistan) have ignored the space for advertisement regarding women-related problems while only one newspaper the daily Kawish has published 65 advertisements and used 455col./cm or 0.302% of space out of total space of newspaper in early six months of 2018. It has been noted that the daily Kawish usually sells space to Qasam Nama³ (Refer Table 3).

Table 4

Coverage of Categories of News Items by the Sindhi Dailies

NI	THE DAILY KAWISH			THE DAILY IBRAT			THE DAILY HILAL-E-PAKISTAN		
	No: of issues	Total Space in col. cm	% of space	No: of issues	Total Space in col. Cm	% of space	No: of issues	Total Space in col. cm	% of space
CNI	69	1067	41.469	28	491	50.933	22	231	59.383
LNI	56	795	30.897	26	435	45.124	12	102	26.221
SNI	31	438	17.022	06	38	3.9419	08	56	14.395
MISI	23	273	10.610	0	0	0	0	0	0
TOTAL	179	2573	100	60	964	100	42	389	100

NI=News Items, CNI=Crime News Item, LNI=Legal News Item, SNI=Social News Item, MISI=Miscellaneous Items

Source: Primary data source by author

³Declaration by a woman on oath before a magistrate announcing free will for marriage. This is published to make public. With it, the elder or guardians of the women seizes the right to his daughter's or sister's marriage. While other two newspapers (the daily Ibrat and Hilal-e-Pakistan) have ignored the issues concern to women.

News items are further divided into three categories, including crime news items, social news items, and legal news items (Refer Table no 4). Table 4 reveals that usually Sindhi newspapers give priority to the issues of women which are mostly related to crime news items and legal news items. Overall, it has been found that Sindhi newspapers have more focus on different issues related to violence against women. Sindhi newspapers give very much less importance to the social issues concern with women's rights including; education, health, right of marriage, inheritance rights. This behavior of editors of the newspapers depicted that they are interested in highlighting those issues of women in which women are victimized and suffering in late court hearing cases.

Table 5
Coverage of Non-News Items by the Sindhi Dailies

NNI	THE DAILY KAWISH			THE DAILY IBRAT			THE DAILY HILAL-E-PAKISTAN		
	No: of issues	Total Space in col. cm	% of space	No: of issues	Total Space in col. cm	% of space	No: of issues	Total Space in col. cm	% of space
Ed	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L to Ed	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F	01	102	15.987	08	238	50	04	271	100
A	04	380	59.561	04	130	25	0	0	0
C	02	156	24.451	04	144	25	0	0	0
TOTAL NNI	07	638	100	16	512	100	04	271	100

Ed=Editorials, L to Ed= Letters to Editor, F=Features, C=Columns, A=Articles, NNI= Non-News Items, Source: Primary data source by author

To analyze the coverage of women issues given by the Sindhi newspapers were classified in Editorials (Ed), Letters to the editor to Ed), Features (F), Articles (A), and Columns (C) known as Non-News Items (NNI). Table 5 proved that the Sindhi newspapers give negligible space to the issues of women in editorials and letters to the editor in the early six months of 2018. However, the editorial is "An opinion piece of written by the editor or member of the editorial board, generally appear on the editorial page in a newspaper or magazine" (Richard, 1996).

The daily Ibrat has given more space to features in its newspaper in the early six months of 2018, whereas, the daily Kawish has utilized some space to only articles than others. The overall analysis of categories of non-news items provided evidence that editors of Sindhi language newspapers have given more attention to the political and economic issues rather than covering women issues in the month of 1st January 2018 to 30 June 2018.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The study reveals that Sindhi newspapers give satisfactory coverage to women issues. Mostly, newspapers cover a little more space to violence against women in crime news and legal news stories; like domestic violence, honor killing, acid throwing, and sexual harassment. The study reveals that daily Kawish have reported more than 2.463% out of total space of newspaper concerning issues of women as compared to 1.794 % in the daily Ibrat and 0.631% in the daily Hilal-e-Pakistan in the early six months of 2018.

Finally, it has concluded that Sindhi language newspapers have significantly published women's issues. However, sampled newspapers do not present a balanced picture of women's contribution to society. It has notable point that Sindhi language dailies publish less more prevention-related issues in the news and non-news items. They also present a balanced picture of women's contribution to society. Further, it is ascertained that Sindhi newspapers have published contents of women's education to change the perceptual mindsets of the Sindhi readers, due to which people intend to educate their daughters in schools/colleges. Only six months from 1st January 2018 to 30 June 2018 have been analyzed in this study, which is a major limitation of this study.

RECOMMENDATION

Although, this study discovered that there is coverage of women's issues in the Sindhi newspapers, firstly, this present research also noted that there is a lack of qualitative studies that discuss and highlight women's issues in detail with providing its solutions on a broader scale for society especially women. Secondly, despite providing coverage to women's issues, the selected Sindhi language newspapers did not foreground

women's contribution to society which is necessary for women empowerment in Pakistan.

REFERENCES

- Adeniran, R. (2020). *Gender Issues in Nigerian Newspapers Coverage of Maternal and Child Healthcare Issues*. *Communication Cultures in Africa*, 2(1).
- Amenaghawon, F., & Salawu, A. (2020). *Coverage of gender-based violence against women in indigenous language newspapers: a case study of Alaroye newspaper*. *Gender & Behaviour*, 18(3), 16347-16358.
- Babbie, E. (2007). *The practice of social research*. Belmont, CA: Thomson Learning.
- Christmas, L. (1997) *Chaps of Both Sexes? Eomrn Decision-makers in Newspapers: Do They Make a Difference?* London: BT Forum/ Women in Journalism.
- Covert, C. L. (1981). *Journalism history and women's experience: A problem in conceptual change*. *Journalism history*. 4, 2-6.
- Goswami, G., Dhawan, D., & Singh, A. R. (2010). *Content analysis of women's issues in newspapers*. *Rajasthan Journal of Extension Education*. 18, 21-26. Retrieved from: <http://www.rseeudaipur.org/wp-content/uploads/2013/02/05.pdf>
- Human Development Index (2015) *United Nations development program (UNDP)*. Oxford University Press. New York, NY: United States.
- Human Development Index (2020) *United Nations development program (UNDP)*. Oxford University Press. New York, NY: United States.
- Human Rights Commission of Pakistan (2020) annual report.
- Kaur, R. (2013). *Representation of crime against women in print media: A case study of Delhi gang rape*. *Department of anthropology*. 2(1). Retrieved from: <http://www.omicsgroup.info/representation-of-crime-against-women-in-print-media-acase-study-of-delhi-gang-rape-2332-0915.1000115.pdf>
- Khalil, H., & Shafiq, M. O. (2020). *Print Media Coverage of Women Issues; National and Regional Newspapers of Sindh and the International Perspective*. *Pakistan Journal of International Affairs*, 3(2).
- Meyers, M. (1997). *News Coverage of Violence against women: engendering blame*, London: Sage.
- Mills, K. (1997). *What difference do women journalists make?* In P.Norris (ed) *Women, Media and Politics*, New York and Oxford : Oxford University Press. Pp41-55.

- Mughal, O. (2008). *Sindhi Newspapers in Pakistan*. Retrieved on <http://pakistaniat.com/2008/10/24/sindhi-newspapers-in-pakistan/>
- Nautiyal, V., & Dabral, M. J. (2012). *Women issues in newspapers of Uttarakhand*. *Global MediaJournal-Indian Edition*, 3(1), 1-10. Retrieved from www.caluniv.ac.in
- Nizamani, F.Q. (2018). *A Critical Investigation of Parents' Self-Efficacy on Polio Messages: Political Hegemony and Digressive Role of Pakistani Television in Sindh, Pakistan*. Ph.D. Thesis University Malaysia Sarawak (UNIMAS).
- Redaelli, S. (2019). *Pakistan at 100*. Retrieved on <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/31409>
- Sangi, S. (2014). *Sindhi media: Importance, opportunities & challenges*. Paper presented at the 5th International Media Conference, Organized by the Department of Mass Communication, Federal Urdu University, Karachi.
- Shaikh, S. S., Qureshi, Z. A., & Muhammad, F. F. (2019). *Coverage of Women Issues in Pakistan's Press: A Critical Analysis*. *Annual Research Journal Grassroots, University of Sindh, Jamshoro*. Vol.53, No II. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/342448481_COVERAGE_OF_WOMEN_ISSUES_IN_THE_PAKISTAN'S_PRESS_A_CRITICAL_ANALYSIS
- Sheikh, S. S., (2017). *Women Rights and Pakistani Press: A Case Study*. PhD thesis, Department of Mass Communication, University of Karachi (Sindh) Pakistan.
- Sontheimer, M. (1941). *Newspaperman*. A Book About the business, New York: McGraw-Hill.
- SN Tahir, G Mojiz . (2006). *Women, Globalization and Mass Media: Perspectives from Pakistan*. *Women, Globalization, and Mass Media: International Facets of Emancipation*, pp131. Retrieved from: https://scholar.google.com.pk/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=cS-UOVEAAAAJ&citation_for_view=cS-UOVEAAAAJ:UeHWp8X0CEIC
- Zafar, F. & Sehgal, R. (1996). *A summary of Pakistan's national report*. Paper presented at fourth World Conference on Women, Islamabad.