

21. Yüzyılda



Eğitim ve Toplum

Education And Society In The 21st Century

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

Cilt / Volume 12 - Sayı / Number 35 - Yaz / Summer 2023

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

Animasyonun Eğitimde Kullanımı ve Değerleri Aktarmadaki Rolü
The Use Of Animation In Education And Its Role In Transferring Values

Birsen ÇEKEN / Emrullah ŞEN

Klasik Türk Şiirinde Peykân
Peykân In Classical Turkish Poetry

Yaren ÜNLÜ / Mehmet ÖZDEMİR

Sosyal Belediyecilik Çerçevesinde Sosyal Yardım ve Hizmet
Social Assistance And Service Within The Framework Of Social Municipalism

Vahdettin Miraç TANRIKUT

Sakız Adası'nda Azınlık ve Yabancı Okullarda Eğitim
Education In Minority And Foreign Schools In Chios Island

Arzu BAYKARA TAŞKAYA

Adalet Teorisi Çerçevesinde Hizmet Hatası ve Hizmet Telifisi Konu Alan
Çalışmaların Görsel Haritalama Tekniği ile Bibliyometrik Analizi
*Bibliometric Analysis of Studies on Service Failure and Service Recovery
within the Framework of Justice Theory with Visual Mapping Technique*

Aybüke YALÇIN

Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Fiziksel Okuryazarlık Algıları
Physical Literacy Perceptions of Classroom Teachers towards Physical Education and Game Lesson

Arzu PEKGÖZ ÇEVİKER

Farklı Bilişsel Stildeki Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz-yeterlik
İnançlarının Geliştirilmesinde Bir Araç Olarak Laboratuvar

Feride ŞAHİN

Öğretmen Adaylarının Dijital Dünyanın İlkokul Öğrencilerine Yönelik
Barındırdığı Riskler Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi
*Determination of Prospective Teachers' Views on the Risks
of the Digital World for Primary School Students*

Nida BAYINDIR

Türkiye'ye Göç Etmiş Olan Irak'lı Göçmenlerin Dine Yönelik Tutumlarındaki Değişmeler: Samsun İli Örneği
Murat ŞAHİN / Songül ÇIRNIK

Eğitim ve Çevrimiçi Eğitim
Education and Online Education

Aslı ÇAVUŞOğLU AKSOY

Güzel Sanatlar Eğitimi Öğretmen Adaylarının Ekonomik Kaygılarına İlişkin Bir İnceleme
A Study on the Economic Anxiety of Fine Arts Education Candidate Teachers

Hamid AYDEMİR

Hakikat ve Etik Bağlamında Pragmatizm ve Eğitim
Pragmatism and Education in the Context of Truth and Ethics

Funda DEMİREL

Görsel Sanatlar Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Modeli
Technology Integration And Technological Pedagogic Content Knowledge Model In Visual Arts Education

Bilhan CUYA / Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOğLU KURU

Yaşlı bireylerde umut/umutsuzluk durumunun yaşam anlamı ve öz yeterliklerine toplumsal bakış
A social perspective on the meaning of life and self-efficacy of hope/hopelessness in elderly individuals

Zuhal AYHAN

Almanya'da Finansal Hizmetleri Düzenleyici ve Denetleyici Kurum Olarak BaFin: Kurumsal ve İşlevsel bir Değerlendirme
BaFin as Regulatory and Supervisory Authority for Financial Services in Germany: An Institutional and Functional Assessment

Doç. Dr. İhsan Yılmaz BAYRAKTARLI

Cezayir'de Bir Türk Halk Şairi Şemsi Mustafa Hoca ve Şiirleri
A Turkish Public Poet in Algeria, Şemsi Mustafa Hodja and His Poems

Muvaffak EFLATUN



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

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

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

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

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

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

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



www.asosindex.com



dergipark.ulakbim.gov.tr/egitimvetoplum



Scope Database
Journal indexing & Citation Analysis

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

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

KURULUŞ / ESTABLISHMENT

2012

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

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ
RESPONSIBLE EDITOR
Cengiz KOCAKAPLAN

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

DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR
Dr. Latif İLTAR

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

İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ /ENGLISH LANGUAGE EDITOR
Fatma BADEM

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

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

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

YAYIN TARİHİ 15 Ağustos 2023 / DATE OF PUBLICATION 15 August 2023

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

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

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

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

Basım Yeri

Dinçler Matbaacılık San. Tic. Ltd. Şti.
Adres: Bayındır 1 Sk. 6/12 Adilhan İş Mrkz. Kızılay / ANKARA
e-mail: info@dinclermatbaacilik.com

YAYIN DANIŞMA KURULU / PUBLICATION BOARD OF OVERSEERS

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

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

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

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

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

YAYIN HAKEM KURULU / BOARD OF REFEREES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BU SAYININ HAKEMLERİ

- Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ (Dicle Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail Hakkı AKSOYAK (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Kemal DOYMUŞ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Alaaddin YALÇINKAYA (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr.- Mehmet ŞAHİN (Hakkari Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Prof. Dr. Necmettin ALKAN (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Onur Alp KAYABAŞI (Aksaray Üniversitesi)
Prof. Dr. Seyfullah YILDIRIM (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr Hamza KANDEMİR (Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi)
Doç. Dr. Evrim ÇAĞLAYAN (Karabük Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülfem Dilek YURTTAŞ KUMLU (Sinop Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL (Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet TORAN (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Doç. Dr. Neslihan KOÇ (Hitit Üniversitesi)
Doç. Dr. Ramazan BULUT (Uşak Üniversitesi)
Doç. Dr. Salim PİLAV (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Dr. Filiz Gülhan (Milli Eğitim Bakanlığı)
Dr. Bayram ERDEN (Milli Eğitim Bakanlığı)
Dr. Hamdi KARAMAN (Milli Eğitim Bakanlığı)
Dr. Öğr. Üyesi Arzu PEKGÖZ ÇEVİKER (Kırıkkale Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi -Hakkı KAHVECİ (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Merve KARAMAN (İstanbul Topkapı Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Münire Meral YAĞCI TURAN (Dicle Üniversitesi)
Dr. Öğrt Üyesi Bilal GÜZEL (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)
Dr. Zuhale AYHAN (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı)
Dr. Öğrt. Gör. Selahattin BOZKURT (Dumlupınar Üniversitesi)
Dr. Öğrt. Üyesi Bahadır GÜLDEN (Bayburt Üniversitesi)
Dr. Özge CANGÖKÇE KOÇ (Milli Eğitim Bakanlığı)
Dr. Şafak BAŞKAYA (Milli Eğitim Bakanlığı)
Öğrt. Gör. Songül DEMİREL DEĞİRMENCİ (Hitit'i Üniversitesi)

ALAN EDİTÖRLERİ

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

AKADEMİK TEMSİLCİLER / ACADEMIC REPRESENTATIVES

Prof. Dr. Erman ARTUN (Çukurova Üniversitesi)

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

21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM YAYIN İLKELERİ

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

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

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

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

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

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

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

Dergide yayınlanan yazıların içerikleriyle ilgili her türlü sorumluluk yazarına aittir.

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

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

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

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

Derginin temel amaçları;

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

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

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

Yazım Kuralları

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SUBMISSION GUIDELINES FOR 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Main objectives of the magazine

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

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

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

Writing Rules

1. Turkey is the Turkish language of the journal.

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

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

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

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

The margins of the work should be three inches,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Değerli Akademisyenler, Kıymetli Eğitim Çalışanları,

Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılına yaklaşırken, tarihi bir dönüm noktasına ulaşmanın gururunu yaşamaktayız. Cumhuriyetimizin kuruluşunun 100. yılını kutlamak, Türk milletinin sadece bir yüzyıl önceki atmış olduğu cesaretli adımlara olan saygımızı değil, aynı zamanda bu süre zarfında nasıl büyük bir dönüşüm ve gelişme yaşandığını gözler önüne sermek için bir fırsattır. Bu özel dönemde, ulusal bağımsızlığımızı ve demokrasimizi koruma kararlılığımızı yineleyerek, ekonomik kalkınma, sosyal ilerleme ve kültürel zenginliğimizi daha da pekiştirme taahhüdümüzü millet olarak tekrar haykırıyoruz. Cumhuriyetimizin 100. yılında, Türk milletinin bir mucizeyi gerçekleştirdiği, çağdaş bir toplum ve devlet oluşturarak geleceğe umutla baktığı bir günü coşku ve heyecanla yad ediyoruz. Bu tarih, Türkiye Cumhuriyeti devleti içinde hür, bağımsız bir şekilde birlik ve beraberlik içinde, daha aydınlık yarınlara doğru atılan büyük bir adımı temsil ediyor.

Bizler de tüm eğitim çalışanları ve akademisyenler olarak Cumhuriyetimizin temelini oluşturan eğitim ve kültür alanında emek vermenin ayrı hazzını yaşıyoruz. Cumhuriyetin temel dinamiklerine bağlı vatan milletten yana taraf olmayı şiar edinmiş eğitim çalışanları olarak bu güne kadar yaptıklarımızdan daha iyilerini muasır medeniyetlerden geri kalmayarak yapmak zorundayız. Türk Eğitim Sen mantığı, bilimi ve ortak aklı sendikal mücadelesine rehber edinmiş bir sivil toplum kuruluşu olarak siz değerli akademisyen ve eğitim çalışanlarının zihin mücadelesi vererek göz nuru döktüğünüz her bir harf, sözcük, cümle, çalışma ve eserin kıymetinin idrakindeyiz. Bu bağlamda sendikal mücadelemizde bilimsel çalışmaların çok müstesna bir yeri olduğunu teşkilatlarımız adına onurla ifade ediyorum. Çıkarılmış olduğumuz akademik dergiler, düzenlediğimiz kongreler, alan uzmanlarını bir araya getirerek tertip ettiğimiz çalıştaylar sendikal ve toplumsal meselelerin çözümüne yönelik olabildiğince geniş tabanlı katılımımla vücut bulan kurultaylar Cumhuriyetimizin 100. Yılından 1000. Yılına emin adımlarla ilerleyen Türk devletinin aydınlık yarınlarına katkı sunmaktan kıvanç duyuyoruz.

Bu çalışmalarda arasında önemli bir yeri olan nitelikli bilimsel araştırmaların ve makalelerin yayımlandığı 21. yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi; baskı sayısı, dağıtım ağı, elektronik ortamda indirilme ve görüntülenme sayıları itibarıyla Türkiye'deki hakemli bilimsel dergiler arasında seçkin bir yere sahiptir. On iki yıldır yayın hayatında olmasına rağmen, iki buçuk milyona yakın makale indirme sayısı ve bir milyondan fazla dergi görüntülenme sayısı Türkiye'nin en çok takip edilen elektronik yayınlarından biri haline gelmiştir. Akademik teşvik ve doçentlik kriterlerine katkısı bakımından değerli akademisyen ve araştırmacılarımıza destek olan dergimizin siz değerli akademisyenlere sunduğu bu katkının devam etmesi en büyük arzumuzdur. Dergimize göstermiş olduğunuz teveccüh için teşekkür ederiz.

Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği (UAESEB) tarafından müştereken düzenlenen, 2016'dan bu yana her yıl gerçekleşen kongrelerimiz yüzlerce katılımcının sunduğu bildiriler ile bir bilgi şölenine dönüşmüştür. Türk dünyasından katılan bilim insanları arasında tanışma ve yakınlaşmayı sağlama, ilmi ve kültürel bağların kuvvetlenmesi bakımından Uluslararası mahiyette bu kongrelere imza atmanın onurunu sendikamız ve UAESEB adına yaşıyoruz. Türk dünyasının meselelerini önceleyen, fen ve mühendislik bilimleri ile eğitim bilimleri ve beşeri bilimler alanındaki kıymetli fikirlerin bilim dünyasına kazandırıldığı ve bu sene toplamda 9.sını düzenlediğimiz bu kongrelerin, üyelerimizden gelen talep ve destek doğrultusunda geleneksel hale gelerek önümüzdeki yıllarda da devam ettirilmesi kararlılığımızdır. Bu yılın kasım ayı sonunda yapacağımız ve Cumhuriyetimizin 100. Yılına ithaf ettiğimiz 4. Uluslararası Türk Dünyası Mühendislik ve Fen Bilimleri Kongresi'nin yapılması yönünde hazırlıklarımız devam etmektedir.

Bilimsel dergilerimiz, kongre, sempozyum, çalıştaylar ve konferanslar düzenleyerek üniversite çalışanlarının ve akademisyenlerin yanında olmayı sürdüreceğiz. Uluslararası hakemli yayınınızın yeni sayısını sizlere takdim ederken, alan editörü, danışma ve hakem kurullarında yer almak nezaketini göstererek, bu çalışmaya en büyük manevi desteği ve bilimsel öncülüğu sağlayan kıymetli hocalarımıza, dergimize büyük bir teveccüh gösteren akademisyen, eğitim çalışanı yazarlarımız ile teşkilatlarımıza Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi adına teşekkür ederim.

Talip GEYLAN
Türk Eğitim-Sen ve UAESEB
Genel Başkanı

Yeni Bir Sayı, Yeni Bir Sunuş...

Saygıdeğer Eğitimciler ve Bilim İnsanları,

Akademik dergiler, bilimsel kalkınmanın önemli bir parçası olarak kabul edilirler ve bu konuda çeşitli roller üstlenirler. Bilimsel araştırmaların sonuçlarının ve bulgularının yayınlandığı önemli platformlardır. Bu sayede bilim insanları, araştırmalarını ve keşiflerini diğer akademisyenlere ve dünya geneline iletebilirler. Bu bilgi paylaşımı, bilimsel bilginin yayılmasına ve birikmesine katkı sağlar. Akademik dergiler, yayın öncesi hakem değerlendirmesi süreçleriyle bilimsel araştırmaların kalitesini değerlendirirler. Bu, bilimsel kalkınmada önemlidir çünkü yüksek kaliteli araştırmaların teşvik edilmesine ve desteklenmesine yardımcı olur. Ayrıca, bu süreçler araştırma sonuçlarının güvenilirliğini artırır, farklı ülkelerden ve kurumlardan gelen bilim insanlarının işbirliği yapmasını teşvik eder. Araştırmacılar, dergiler aracılığıyla diğer uzmanlarla iletişim kurar, fikir alışverişini yapar ve ortak projeler geliştirirler. Bu, bilimsel kalkınma için önemli bir faktördür çünkü farklı bakış açıları ve uzmanlıkların bir araya gelmesi yenilikleri teşvik eder.

Akademik dergiler, yeni fikirlerin, yöntemlerin ve keşiflerin tanıtılmasına ve yayılmasına yardımcı olur. Bu yenilikler, bilimsel kalkınmayı hızlandırabilir ve sorunlara çözüm üretebilir, öğrenciler ve genç araştırmacılar için önemli bir kaynak sağlar. Bu dergiler, öğrenme süreçlerini destekler, yeni nesil bilim insanlarının eğitimini teşvik eder ve gelecekteki araştırma potansiyelini geliştirir, bilimsel bilgiyi paylaşma, değerlendirme ve yayma süreçleri, yeni bilimsel bulguların ve yeniliklerin ortaya çıkmasına ve bilimsel topluluğun gelişmesine katkı sağlar. Bu dergiler, bilimsel araştırmaların toplum ve dünya genelindeki etkisini artırarak bilimsel kalkınmayı desteklerler.

İşte bu düşünceler ile Türk Eğitim Sen Merkezi tarafından yayınlanan derginizin 13. cildinin otuz beşinci sayısını bu sayı ile sizlerin takdirine sunuyoruz. Böylece 2011 yılında hazırlıklarla yola çıktığımız ve 2012 Nisan'ında başlayan heyecanlı ve bir o kadar da zevkli bir uğraşın yeni bir sayısı ile Türk bilim hayatına küçük de olsa bir destek sunmuş bulunmaktayız. Bu güne kadar iki buçuk milyona yakın görülme ve bir buçuk milyondan civarında makale indirilme sayısına ulaşan ve ülkemizin dört bir tarafına dağılan derginizin akademik çalışmalara destek yolunda hızla ilerlemektedir. Aynı heyecan ve ruh ile yolumuza devam edeceğiz. Bunu yaparken de şiarımız "Gelişerek devam etmek ve devam ederek gelişmek olacaktır." Bu hususta cömertçe göstermiş olduğunuz ilgi ve desteğin devam edeceğine inanıyoruz. Bu desteğe layık olmaya çalışacağımıza söz veriyoruz.

2015 yılı akademik çalışmalarını kapsayarak başlayan ve devam edecek olan akademik performans sistemine dergimizde yazacağınız makalelerin katkısı olacağı kanaatindeyiz. Bu bağlamda sizlerin desteği ve ilgisi ile yine sizlere hizmet olacak bu

uluslararası dergi; Uluslararası ve hakemli olarak yayın hayatına 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi başlığı ile ıkımış ve bu yolda emin adımlarla ilerlemektedir. Derginin ulaşmış olduğu pek çok ülkeden de makale almaktayız. Bu gelen makaleler alanlarına hâkim bilim adamları tarafından değerlendirilmekte ve uygun bulunanlar siz değerli bilim insanı, eğitimci ve okurlarımız ile buluşmaktadır.

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

Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL
21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi Editörü

İçindekiler

Animasyonun Eğitimde Kullanımı ve Değerleri Aktarmadaki Rolü333 <i>The Use Of Animation In Education And Its Role In Transferring Values</i> Birsen ÇEKEN / Emrullah ŞEN
Klasik Türk Şiirinde Peykân.....361 <i>Peykân In Classical Turkish Poetry</i> Yaren ÜNLÜ / Mehmet ÖZDEMİR
Sosyal Belediyecilik Çerçevesinde Sosyal Yardım ve Hizmet397 <i>Social Assistance And Service Within The Framework Of Social Municipalism</i> Vahdettin Miraç TANRIKUT
Sakız Adası'nda Azınlık ve Yabancı Okullarda Eğitim421 <i>Education In Minority And Foreign Schools In Chios Island</i> Arzu BAYKARA TAŞKAYA
Adalet Teorisi Çerçevesinde Hizmet Hatası ve Hizmet Telafisi Konu Alan Çalışmaların Görsel Haritalama Tekniği ile Bibliyometrik Analizi463 <i>Bibliometric Analysis of Studies on Service Failure and Service Recovery within the Framework of Justice Theory with Visual Mapping Technique</i> Aybüke YALÇIN
Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Fiziksel Okuryazarlık Algıları493 <i>Physical Literacy Perceptions of Classroom Teachers towards Physical Education and Game Lesson</i> Arzu PEKGÖZ ÇEVİKER
Farklı Bilişsel Stildeki Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnançlarının Geliştirilmesinde Bir Araç Olarak Laboratuvar507 Feride ŞAHİN
Öğretmen Adaylarının Dijital Dünyanın İlkokul Öğrencilerine Yönelik Barındırdığı Riskler Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi529 <i>Determination of Prospective Teachers' Views on the Risks of the Digital World for Primary School Students</i> Nida BAYINDIR
Türkiye'ye Göç Etmiş Olan Irak'lı Göçmenlerin Dine Yönelik Tutumlarındaki Değişmeler: Samsun İli Örneği.....545 Murat ŞAHİN / Songül ÇIRNIK

Eğitim ve Çevrimiçi Eğitim	565
<i>Education and Online Education</i>	
Aslı ÇAVUŞOğLU AKSOY	
Güzel Sanatlar Eğitimi Öğretmen Adaylarının Ekonomik Kaygılarına İlişkin Bir İnceleme	577
<i>A Study on the Economic Anxiety of Fine Arts Education Candidate Teachers</i>	
Hamid AYDEMİR	
Hakikat ve Etik Bağlamında Pragmatizm ve Eğitim	593
<i>Pragmatism and Education in the Context of Truth and Ethics</i>	
Funda DEMİREL	
Görsel Sanatlar Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Modeli	609
<i>Technology Integration And Technological Pedagogic Content Knowledge Model In Visual Arts Education</i>	
Bilhan CUYA / Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOğLU KURU	
Yaşlı bireylerde umut/umutsuzluk durumunun yaşam anlamı ve öz yeterliklerine toplumsal bakış	625
<i>A social perspective on the meaning of life and self-efficacy of hope/hopelessness in elderly individuals</i>	
Zuhal AYHAN	
Almanya'da Finansal Hizmetleri Düzenleyici ve Denetleyici Kurum Olarak BaFin: Kurumsal ve İşlevsel bir Değerlendirme	651
<i>BaFin as Regulatory and Supervisory Authority for Financial Services in Germany: An Institutional and Functional Assessment</i>	
Doç. Dr. İhsan Yılmaz BAYRAKTARLI	
Cezayir'de Bir Türk Halk Şairi Şemsî Mustafa Hoca ve Şiirleri	687
<i>A Turkish Public Poet in Algeria, Şemsî Mustafa Hodja and His Poems</i>	
Muvaffak EFLATUN	

Animasyonun Eğitimde Kullanımı ve Değerleri Aktarmadaki Rolü

The Use Of Animation In Education And Its Role In Transferring Values

Birsen ÇEKEN*
Emrullah ŞEN**

Öz

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması, bilgiye ulaşmamızda köklü değişiklikler yaratmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin beraberinde yer alan multimedya (çoklu ortam) öğeleri, gün geçtikçe geleneksel basılı kitapların bir adım önüne geçerek kullanıcılar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Multimedya öğeleri arasında günümüze değin popülerliğine koruyan animasyon, karelerin art arda gelmesiyle statik bir öğenin hareket ettirildiği bir sanat türüdür. Bu türün kendine özgü bir üretim sürecinin ve önceliğinin olduğunu söylemek mümkündür. Animasyonun muhtemel en büyük gücü birden çok kitleye hitap etme potansiyeline sahip olmasıdır. Animasyonda kullanılan stil ve tekniklerin geniş yelpazesi göz önüne alındığında yalnızca çocukları eğlendirmekle kalmamakta aynı zamanda her türden kavramı; belli bir gerçeği veya değeri, genç ya da yaşlı olmak üzere çok sayıda izleyiciyle buluşturmaktadır. Hâl böyle olunca, karmaşık bilgileri veya süreçleri, kimliğimizi şekillendiren değerleri de basit ve eğlenceli bir şekilde açıklamak ve göstermek için ilgi odağı oluşturabilmektedir. Bu da onu günümüz toplumunda değerler eğitimi için önemli bir araç hâline getirmektedir. Zira, animasyon, toplumsal değerlere de nüfuz eder, onları sağlam bir temele sahip oturtur ve kolay sindirilebilir hâle getirir ve böylece

* Prof., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara, Türkiye, birsen.ceken@hbv.edu.tr,
Orcid No: 0000-0001-8112-992X

** Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara, Türkiye, sen.emrullah@hbv.edu.tr,
Orcid No: 0000-0003-4685-5226

görüntüleyenlere değerler hakkında farkındalık sağlar, zihinde yer eder; bu sayede animasyonu bir aktarım aracı olarak gelecek nesiller için değer aşılama kapasitesine sahip birer ilham ve motivasyon kaynağı olabileceğini görmek mümkün olur. Bu araştırma, animasyon sanatına hem çocuklar hem de yetişkinler müfredatında çoğu kez göz ardı edilen bir açıdan bakmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma kapsamında animasyonun eğitimde kullanımı ve değerleri aktarmadaki rolü üzerine literatür taraması yapılmış olup, 30 Ağustos Zafer Bayramı'nın 100.yılına özel olarak hazırlanan animasyon filmi, tasarım ve değerlerin aktarımı açısından incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Animasyon, Toplumsal Değerler, Kültür Aktarımı, Çizgi Film, Kültür, Dijital Animasyon

Abstract

Today, the spread of information and communication technologies has created radical changes in our access to information. Multimedia (multimedia) elements that accompany information and communication technologies are increasingly used by users one step ahead of traditional printed books. Animation, which has maintained its popularity among multimedia elements until today, is a type of art in which a static element is moved by the succession of frames. It is possible to say that this species has its own specific production process and priority. Probably the greatest strength of animation is that it has the potential to appeal to multiple audiences. Given the wide range of styles and techniques used in animation, it not only entertains children, but also incorporates concepts of all kinds; it brings a certain truth or value to a large number of viewers, young or old. As such, complex information or processes can be the center of attention to explain and illustrate the values that shape our identity in a simple and entertaining way. This makes it an important tool for values education in today's society. Because animation also permeates social values, establishes them with a solid foundation and makes them easily digestible, and thus provides awareness of values to the viewers, it is embedded in the mind; In this way, it is possible to see that animation, as a means of transmission, can be a source of inspiration and motivation with the capacity to instill value for future generations. This research aims to look at the art of animation from an angle that is often overlooked in both children's and adults' curricula. Within the scope of this research, a literature review was conducted on the use of animation in education and its role in conveying values, and the animated film prepared specifically for the 100th anniversary of August 30, Victory Day was examined in terms of design and the transfer of values.

Keywords: Animation, Social Values, Culture Transfer, Cartoon, Culture, Digital Animation

1. Giriş

Modern dünyada, teknoloji hızla gelişmekte ve buna nazaran teknoloji kullanımı da büyük ölçüde artmaktadır. Bu durum, teknolojiden bağımsız bir varoluş kavramını giderek daha çetin ve hatta akıl almaz hale getirmektedir. Dolayısıyla, gün geçtikçe, teknolojisiz bir hayatı idame ettirmek ve hatta hayal etmek dahi zorlaşmaktadır. Neticede, toplum ve teknoloji birbiri ile ilişkili ve ortak bir etkiye sahiptir. Bu husus, insan hayatlarını etkilemekte; öğrenme-öğretme süreçlerini, çeşitli düşünme ve iletişim biçimlerini de doğru orantıda değiştirmektedir. Nitekim, “İnsanların bilgiye ulaşmak için yüzyıllar boyunca kullandığı en önemli araç hiç şüphesiz ki kitaplardır” (Sakman 2020: 117). Multimedya (çoklu ortam) öğrenme araçlarının yükselişiyle ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte, insanlar artık çeşitli kaynaklardan çok miktarda bilgiye herhangi bir zamanda ve yerde erişebilmektedir. Bu dönüşüm sadece bilgiye erişme şeklinizi değiştirmekle kalmadı, aynı zamanda öğrenme ve öğretme şeklinizi de değiştirdiği ifade edilebilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin beraberinde yer alan multimedya (çoklu ortam) öğrenme araçları, teknikleri ve biçimleri; günümüzde, geleneksel basılı kitapların bir adım önüne geçerek bilgiye ulaşmamızda köklü değişiklik yaratmış ve eğitim sektörüne de dahil olmuşlardır. Bu husus, teknoloji ve görsel medya gelişimleri ile dolu bir dünyada büyüyen öğrencilerin değişen ihtiyaç ve tercihlerine bir yanittir. Öğrencilerin öğrenme tercihleri ve yöntemleri daha çeşitli hâle geldikçe ve geliştikçe, eğitimciler onları meşgul etmek ve onların öğrenme deneyimlerini geliştirmek için alternatif yöntemler araştırmakta ve eğitimcilerin yolları çoklu ortam öğrenme araçları ile kesişmektedir. Zira, öğrenciler, genellikle geleneksel okuma yöntemini ilgi çekici bulmazlar. “Bu nedenle eğitim ve öğretim süreçlerinde yalnızca metin ve görsellerden oluşan geleneksel kitapların yerine; hiper metin, video, ses, çizgi film ve animasyon, üç boyutlu nesnelere ve artırılmış gerçeklik gibi çoklu ortam öğeleriyle oluşturulan öğrenme materyalleri sıklıkla tercih edilmeye başlanmıştır” (Sakman 2020: 117). Görsel ve işitsel öğrenmeye artan vurguyla, eğitimciler artık multimedya öğelerinin öğrencilerin karmaşık kavramları anlamalarını ve akılda tutmalarını geliştirmedeki gücünü fark etmektedir. Öğrenmenin temel bileşeni; öğrenme sistemlerini, kavramlarını ve araçlarını anlamada çok büyük bir faktördür. Bir görüntü, bilgi yığını içeren sayfalar dolusu metinlerden daha güçlü bir anlatıcı olabilir; daha kolay bir şekilde ve daha uzun süre kişilerin zihninde kalabilir. Multimedya öğrenme materyalleri arasında; stil ve tekniklerin geniş yelpazesi göz önüne alındığında, diğer araçlara nazaran daha büyük bir potansiyele sahip olan animasyondan söz etmek uygun olacaktır. Animasyon, özellikle karmaşık veya soyut kavramların açıklanmasında kullanışlıdır, bunların anlaşılmasını ve akılda tutulmasını kolaylaştırır. Animasyon, her türden kavramı; belli bir gerçeği veya değeri anlamlı görüntülerle eşleştirmeyi mümkün kılar, konuları destekleyici rol oynar, optimize eder ve bilişsel işlevi geliştirir. Hızlı ve eğlenceli bir öğrenme yöntemi sunar. Animasyon, Türkçede sözlük karşılığı “canlandırma” olarak ifade edilmektedir. Animasyon, karelerin art arda gelmesiyle statik bir öğenin hareket ettirildiği ya da cansız nesnelere hayat veren bir sanat formudur. Bunu biraz daha açıklayacak olursak, görüntülerin arka arkaya gelmesiyle cansız nesnenin kendi kendine hareket ettiği optik yanılsamasını yaratır. Bu yanılsamanın büyüğü, bir bakıma insan gözünün kusurlu olmasından kaynaklanır. Nitekim insan gözü; hızlıca hareket eden görüntüleri hemen silemez, onları üst üste bindirir ve bunun sonucunda hareket hissine kapılır. Animasyon, bir bakıma, gerçek dünyadaki hareketleri taklit eder. Zira

animasyonun öncülerinden William Norman McLaren; animasyon sanatını, “hareket eden çizimlerin değil, çizilenlerin hareketi sanatı olarak tanımlamıştır” (Şenler 2005: 100). Bu hareketin niteliği; sürece adanan sabır, beceri ve yaratıcılığa dayanarak çaba ve özveriye bağlıdır. Herhangi bir durgun görsele hareket kazandırma olanağı tanıyan bu sanat, beceri ve yaratıcılığa dayanarak disiplinli bir çalışmayı gerektirir. Animasyon sanatının misyonu, animatörlük mesleğinin temel dayanağını oluşturmaktadır. Animatör, görsel nüansa dikkat düzeyi sağlayan optimal bir sanatsal beceriye, sınırsız yaratıcılığa ve yenilikçi hayal gücüne sahip olmalıdır. Neticede bu sanat, kısıtlamaların, katı ve hızlı kuralların olmadığı bir alandır. Animasyon, birçok adımın olduğu ya da sürecin hareket içerdiği her durumda kullanmak için ideal bir araçtır. Animasyonun muhtemel en büyük avantajlarından biri; soyut fikirleri, belli bir gerçeği veya değerleri, uygulanması çok daha zor olan ayrıntıları hareket (görsel) olarak kolayca yakalayabilmektir. Zira birçok duyu sürekli olarak işin içindedir. Bu yüzden, hikâye anlatma olanakları sonsuz ve bilgi iletmenin, toplumsal değerler ve inançlar hakkında daha derin bir anlayış ve yansıma sağlamanın etkili bir yoludur.

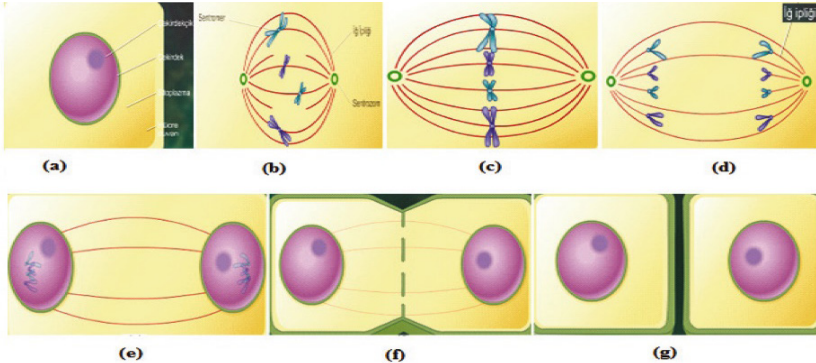
Her şeyin hızla tüketildiği şu zamanlarda bizi biz yapan değerlerin derinliklerinden nasihat almak gerekir. Değerler, insanın yaratıcılığının kaynağı olan hayal gücünü besler ve toplumlara özünü hatırlatır. “Her toplum var olabilmek için değerlere gereksinim duyar ve değerler toplumsal kültürü özgünleştirerek diğer kültürlerden ayırt eder, yani “biz” ve “onlar” ayrımını hem oluşturur hem de bunun süreklilik kazanmasını sağlar” (Yapıcı, Kutlu ve Bilican 2012: 42). Değerler, toplumların somut olmayan yönlerini ifade eden bir terimdir. Değerler, insanlara zihinsel huzur verir; kültürel inançların nesiller boyunca öğretilmesinde, bağlılıkların pekiştirilmesinde ve aktarılmasında kilit bir rol oynar. Kültüre değer veren bir toplumda adalet duygusu ve kendisinden başkalarını da düşünen bir birey yetişir. Zira, Türk kültüründe adalet, doğruluk, misafirperverlik, gelenek ve örf adetlere bağlılık, merhamet, şefkat, sabır, kanaatkarlık, itidal ve tutumluluk, aile birliğine önem verme, mertlik, toprağa bağlılık, hürmetkar, eşitlik, tevazu, sadakat, namus ve şeref, bağımsızlık, kahramanlık ve yurtseverlik öne çıkan değerler arasındadır. “Kimliğimizi oluşturan bu değerlerin zenginliği bir övünç noktası olsa da kültürel mirasın geleceğe taşınarak kalıcılığı sağlanmadan övünç içinde olmanın da pek fazla anlamı kalmayacaktır” (Gülden 2015: 738). Kültüre değer veren bir toplum inşa etmek için geleceğin kültürünü taşıyacak nesillerde zengin duyarlılıklar, çevresel farkındalıklar ve kültüre değer veren bir yürek yetiştirmek elzemdir. Diğer bir deyişle, kültür yönelimli bir toplum yaratmak için, gelecek nesilleri kültürel mirasları konusunda artan bir farkındalık ve takdirle ve ayrıca güçlü bir çevresel sorumluluk duygusuyla yetiştirmek zorunludur. Benzer şekilde, insanlığın temel gelişimi için bilim ve teknolojinin beraberinde yer alan dijitalleşmenin ve medyanın toplumlara dayattığı kültürel bakış açısı göz ardı edilmemesi gerekir. Dijitalleşmenin ve medyanın kültürel değerler üzerindeki etkisinin farkındalığı, bireylerin kültürel miraslarını gelecek nesiller için korumanın önemini anlamalarına yardımcı olabilir. Son yıllarda dijitalleşme ve medyanın da etkisiyle ön plana çıkan kutuplaşma; toplumun tüm alanlarında, insanların günlük yaşamlarında, toplumların kültür ve değer algısı üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Bu etki, kültürel değerlerin hızlı bir şekilde yayılmasını sağlarken, aynı zamanda kültürün kitleler tarafından tüketilme ve algılanma biçimlerinde de değişiklikler meydana getirmektedir. “Günümüz toplumlarında bireyler medyanın yoğun etkisine, deyim yerindeyse saldırısına maruz kalmaktadır”

(Okuyucu 2012: 19). Bu durum, kültürel tüketim kalıplarındaki değişikliklerden toplumların kendilerini algılamak ve ifade etme biçimlerine kadar çok yönlü olabilir ve kültürel değerlerin homojenleşmesine ve daha az önemsenmesine de yol açabilir. Dijitalleşmenin sosyo-kültürel sonuçları, toplumların özünden yabancılaşmasını hızlandırmakla birlikte daha da derinleştirebilir ve aynı zamanda toplumların kültürel kimliklerini ve sosyal yapılarını da büyük oranda değiştirebilir. “Kültür önceden birçok alt-kültürü içinde barındıran bir çeşitliliğe sahipken, günümüzde standart ve seri üretim gibi sanayinin doğasına uygun bir duruma getirilmiştir” (Okuyucu 2012: 19). Teknolojinin hayatımızı giderek daha fazla ele geçirdiği ve her birimizi sanal kölelere dönüştürdüğü gerçeğini göz ardı ettiğimizde, bunun çok feci sonuçları olduğu açıktır. Bu durumu, toplumun lehine çevirme noktasında; ilgi çekiciliğinin bir sonucu olarak, teknolojik unsurlar, eğitim ve değerler sistemlerimize uygun şekilde dahil edildiklerinde, amaçlanan hedeflerin çoğunun daha kolay gerçekleştirilmesini de sağlayacağı anlamına gelmektedir (Gülten 2015). Bu teknolojik unsurların eğitim ve değerler sistemlerimize entegrasyonu sağlandığında, amaçlanan doğrultuda ilerlenebilmekte; daha verimli ve etkili sonuçlara ulaşılabilir. Bu entegrasyon, günümüz dünyasında, değerlerimizin şekillenmesinde önemli bir rol oynamakla birlikte kültürel değerlerin aktarılması ve daha olumlu bir geleceğin şekillenmesi için yeni olanaklar sunmaktadır. Konuya bu çerçeveden bakıldığında; “Kültür aktarımı ve kültürün güncellenmesi görevini geçmişte destanlar, halk hikâyeleri ve masallar gerçekleştirirken bu görevleri günümüzde canlandırma sanatı yerine getirmektedir” (Türkaya ve Tunç 2018: 53). Animasyon (canlandırma sanatı), izleyicinin hayal gücünü görsel anlatım yoluyla yakalama yeteneğiyle modern çağda kültürel aktarım için etkili bir araç hâline gelmektedir. Pei Yan’a göre: “Animasyon film, etnik kültürü aşan ve kültürel değerlerin aktarılmasını sağlayan bir tür medya aracıdır” (Yan 2021: 185). Bünyesinde hareket barındıran bu aracın, soyut kavramları somutlaştırarak bir topluma değer katan, onu diğerlerinden ayıran, küresel ölçekte statüsünü belirleyen toplumsal değerlerin aktarılmasında ve tanıtılmasında bir anlatım tekniği olarak görev üstlenmesi, toplumlar için bir nevi güç ve fırsat niteliğindedir. Animasyon (canlandırma) sanatı, ulusal bir imaj üzerinde büyük bir etkiye sahip, yani ülkenin ulusal kültürünü ve uluslararası imajını güçlendirmesine ve genişletmesine önemli bir katkı sağlamaktadır (Liu ve Liu 2017). Bu sanat, ulusal kültürü ve değerleri tanıtmak için önemli bir araç olarak görülmekte ve birçok başarılı animasyon stüdyosu, dünya çapındaki izleyicileri büyüleyen modern şaheserler yaratmak için geleneksel hikâye anlatma tekniklerini kullanmaktadır. “Özellikle dünyanın önde gelen animasyon stüdyoları; Walt Disney, Studio Ghibli gibi şirketler geleneksel anlatı türlerinin klasikleşmiş unsurlarını animasyon senaryolarında yeniden kullanmak ve tekrar etme yoluyla güncellemektedirler” (Türkaya ve Tunç 2018: 54). Bu animasyon yapımlarının küresel popüleritesi, hikâyelerinin ve temalarının farklı geçmişlere ve kültürlere sahip insanlar tarafından beğenilmesini ve anlaşılmasını sağlamaktadır. Kreatif bir tema evrensel değerlere dönüştürüldüğünde, kültürel sınıрын bulanıklaşmasına ve artık tek bir kültür değil, küresel bir kültürün parçası hâline gelmektedir (Yan 2021). Yabancı kültürlerle ait animasyon içerikleri, üreticilerinin kültürel değerlerini ve ürettikleri (sosyal, politik ve ekonomik) koşulları yansıtmaktadır. “Küresel güçler kendi değerlerini yayarken karşılaştıkları yerel ve geleneksel değerleri dönüştürmek için kendi değerlerini modern ve evrensel olarak sunarlar” (Okuyucu 2012: 81). Bu nedenle, yerel kültürel değerleri animasyon

içeriğine dahil etmek, kültürel homojenleşmeye direnmenin ve kültürel çeşitliliği küresel ölçekte teşvik etmenin bir aracı olarak hizmet edebilir. Nitekim Türk kültürüne ait toplumsal değerlerin animasyon içeriklerine belirli periyotlarla entegre edilmesi; hem gençlerin geleneksel ve ulusal kültürlerine özgü bir liderlik modeli oluşturacak ve ulusal imaj üzerinde anlatımsal boyutta çeşitlilik sağlayacak hem de bu topraklara ait hususi vurgulara küçük dokunuşlar, uluslararası çapta tanınmasına büyük yararlar sağlayacaktır.

1.1. Animasyonun Eğitimde Kullanımı

Kara tahtalardan etkileşimli beyaz tahtalara, sınıflardan internet mecrasının sunduğu sanal eğitim kurslarına değin eğitim sistemi, hızla değişim ve gelişim göstermektedir. Yıllar içinde öğretim yöntemleri ve teknikleri geliştikçe, eğitimde teknoloji kullanımı da giderek yaygınlaşmaktadır. Pek çok eğitmen, farklı öğrenme yöntemlerini benimsemiş olsa da hâlâ tereddüt etse de bunun sonucunda önemli kazanımlar ve çıkarımlar sağlayabilmektedir. Teknoloji, öğrencilerin ilgisini çekme ve onlara ilham verme yolunda yeni fırsatlar yaratmakta ve öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştirmek için kullanılacak yenilikçi araçları hizmete sunmaktadır. Bu yenilikçi araçlar arasında yerini alan ve iç yapısında görüntü, metin, grafik, ses ve hareket barındıran animasyon, monotonluğu kırarak eğlendirirken öğretme potansiyeline sahiptir. Animasyonlar, görsel yardımcıları kullanarak öğrencilerin soyut veya karmaşık fikirleri metnin tek başına yapamayacağı şekilde görselleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Animasyon, temel kavramları geleneksel ders kitaplarından ya da çalışma sayfalarından çok daha net bir şekilde açıklayabilir ve zihnin kavramasının zor olacağı soyut ve somut konuları da basitleştirebilir. Bununla birlikte belirli konuları kendi hızlarında derinlemesine incelemelerine ve gözden geçirmelerine çok daha esnek, yaratıcı, işbirlikçi ve verimli yaklaşımlar sağlayabilir. Buna ilişkin, öğrencilere mitoz hücre bölünmesinin evrelerini kavratmak amacıyla hazırlanılan bir animasyon, Resim 1'de görülmektedir. Animasyon, öğrencilerin mikroskobik düzeyde neler olup bittiğini anlamamalarını, analiz etmelerini ve çıkarım sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Böylece, öğrencilerin çıplak gözle göremeyecekleri eylemleri aktarabilmekte ve öğrencilerin başarı sağlamaları için akılcı düşünme anlayışlarını geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Neticede, öğrencinin nitelikli, planlı ve disiplinli öğrenmeye devam etmesi için teşvikler yaratmaktadır.



Resim 1. Mitoz Hücre Bölünme Evrelerini Anlatan Bir Animasyon (Daşdemir ve Doymuş 2016: 37)

Çoklu ortam ya da multimedya üzerinden öğrenme-öğretme kuramı kapsamında özgün araştırmalarda bulunan ve alanına büyük ölçüde katkılar sağlayan Mayer'in, bilgiyi özümsemeye etkili bir öğrenme ortamı inşa etmek üzerine yıllar süren çabaları ve yol gösterici ilkeleri; insan zihninin çalışma biçimiyle tutarlılık gösterecek şekilde tasarlanan grafik ve animasyonlar, kelimelerin gücünü arttırmasıyla birlikte etkili bir öğrenme ve öğretmede önemli bir ölçüde fayda sağlayacağını göstermektedir. Mayer'e (2001) göre; İnsanlar sözcüklerden ve grafiklerden, sadece sözcüklerden öğrendiklerine nazaran daha iyi öğrenirler. Mayer'in, bilimsel verilerle desteklediği ve Türkçeye tercüme edilmesi bir o kadar da kolay olmayan bu ifadesi; hemen hemen tüm bilimsel kaynaklarında kimi zaman bir tanım cümlesi, kimi zamanda bir giriş cümlesi olarak karşımıza çıkmaktadır. "Örneğin, bir bisiklet lastiği pompasının çalıştığını gösteren bir canlandırmayı izlerken aynı zamanda konuyla ilgili açıklamaları dinleyen öğrenciler, yalnızca aynı anlatımı dinleyen öğrencilere oranla problem çözme ve transfer sorularına % 50 daha fazla yararlı çözümler üretmişlerdir" (Mayer ve Anderson 1991) (Aktaran: Aldağ ve Sezgin 2003: 123). Yani, kişiler, yalnız metinlerden ziyade hem sözlü anlatım vurgusu içeren kelimelerden hem de bilgi akışı sağlayan grafik ve animasyonlardan daha iyi ve derinlemesine öğrenmektedir. Buradaki teori, zaten sözlü bir anlatımınız ve grafikleriniz varsa, içeriği destekleyen metnin lüzumsuz bilgi ve aşırı yüklenmiş bilişsel bir yük olduğu ile açıklanabilir. Gözleri metinde olan bir kişinin aynı zaman aralığında içerikte yer alan diğer öğeleri (resim, şekil, fotoğraf, tablo, çizim, hareketli görüntü vb.) görmeleri güçsüzleşeceğinden, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyeceği anlaşılmaktadır. Bu durum, eğitsel içerikte hiçbir şekilde metin kullanılmaması gerektiği anlamına gelmemekte; animasyonun özellikle sözlü açıklamaları tamamlamak için kullanıldığında yararlı olabileceğine çünkü bilgileri daha akılda kalıcı hâle getirmeye ve akılda tutmayı arttırmaya yardımcı olabileceğine işaret etmektedir. Bu koşullar altında; eğitsel amaçlı animasyon içeriklerinde grafikleri destekleyen terimlerin, kamusal (resmi) bir üsluptan ziyade sohbet tarzında bir sözlü anlatım ile işlendiğinde kişilerin öğrenmesini büyük ölçüde kolaylaştıracağı ve konuları ilginç ve heyecan verici hâle getirmelerine yardımcı olacağı muhtemeldir. Bununla birlikte, tüm animasyonların eşit derecede etkili olmadığını ve animasyon tasarımının bir öğretim aracı olarak etkinliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini de belirtmekte büyük fayda vardır. "En önemli öğrenme yolu olarak görme, görsel düzenlemelerin aktardığı bilginin doğruluğunun hassasiyetini beraberinde getirir. Oluşturulan görsel düzenlemeler sanatçının kişiliği tarafından belirlenecektir. Bu yapının doğruluğu ve etkinliği sanatçıya bağlıdır" (Arıkan 2001: 51).

Ayrıca, bilgisayar tabanlı öğretimde kullanılan animasyonlara kişiselleştirilmiş bir boyut katmak ve izleyicinin kendisini daha yakın hissetmesini sağlamak için, bir hikâye örgüsünü içeriğe dahil etmenin olumlu bir yaklaşım sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, Resim 2 örneği verilmiştir.



Resim 2. “Okul Kuralları” Adlı Animasyondan Bir Görüntü (AnimaTurk Tv 2019a)

Okul, öğrenciler için önemli bir alandır. Bu alanda kendisine saygı duyan bir öğrenci, sınıf arkadaşlarına ve çevresine de saygı gösterme eğiliminde olacaktır. Okulda uygun davranışlar sergileme konusundaki farkındalığın artırılması ve öğrencilerin okul kurallarını daha iyi anlamalarına, bunları uygulamalarına yardımcı olmak için ÇBİ (Çayeli Bakır İşletmeleri) tarafından desteklenen eğitici, öğretici ve bilgilendirici bir animasyon hazırlanmıştır (Resim 2). Bu animasyon, öğrencilerin okul kurallarının detaylarına hâkim olmalarını sağlamakta ve öğrencileri doğrudan ilgilendiren okul normlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır.

1.2. Animasyonun Değerleri Aktarmadaki Rolü

Hüseyin Nihâl Atsız'ın vurguladığı gibi: “Bir millete geçmişini unutturmak onu yok etmenin ilk şartıdır” (Atsız 1971: 3). Bir milletin ayak bastığı topraklarda kök salan, milleti millet yapan unsurların sürdürülebilirliğine ayna tutan görsel kompozisyonların (çizgilerin) hareket kazanması, o unsurları bütünüyle yaşamamıza, muhakeme etmemize, tarihsel geçmişin insan ile özdeşleştirilmesine olanak sağlamakta ve toplumun sinerjisini ve bağlılığını artırmaktadır. Öyle ki, toplumların tarihi derinliklerinden gelen millî, manevî ve zengin kültürel değerleri, gelenek ve görenekleri konu edinen animasyon anlatıları, toplumu ortak bir amaç doğrultusunda bilinçlendirmede, toplum seferberliğine kıymetli bir farkındalık yaratmada önemli bir katkı sağladığı aşikârdır.

Bir toplumun tarihi ve yine o toplumda önemli bir yere sahip olan tarihî şahsiyetler, o toplumun kim olduğunun, nereden geldiğinin işaretidir; toplumun kimliğine, kökenlerine ve gelecekteki potansiyel yörüngelerine ilişkin değerli içgörüler sağlamakta ve toplumun mevcut durumunu ve yönünü doğru idrak edebilmemize yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşımla oluşturulan animasyon içerikleri, bir zamanlar durağan ve cansız olan siyah beyaz fotoğraflara renk, ses ve hareket enjekte ederek, tarihin tozlu sayfalarında derin bir yolculuk yapılmasına, tarihi arşivlerin derinlemesine keşfedilmesine,

fikirlerin, kavramların, düşüncelerin ve sahnelerin canlandırılmasına olanak tanımaktadır. Böylece animasyon, tarihsel ilginin azlığıyla başa çıkmak ve bir toplumun tarihsel mirasının köklü ulusal değerlerine erişmek için değerli bir araç hâline gelmektedir (Resim 3).

AnimaTürk Animasyon şirketinin yapıcılığını üstlendiği, tarih danışmalığını Sinan Meydan'ın yaptığı hatta dünyanın ilk Atatürk animasyon filmi özelliği taşıyan “Atatürk, Bir Ulusun Kurtarıcısı” animasyon filmi; hem Atatürk'ün ilkeleri, düşünceleri ve ideolojileri hakkında fikir sahibi olmamızı hem de Millî Mücadele, Kurtuluş Savaşı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş aşamasındaki dönemini idrak ve muhakeme etmemiz açısından hem ülkemiz hem de dünya için büyük bir farkındalık sağlamaktadır.



Resim 3. “Atatürk, Bir Ulusun Kurtarıcısı” Adlı Animasyon Filminden Bir Görüntü (AnimaTürk Tv 2019b)

Kültürel Araştırmalar Vakfı'nın, UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Sözleşmesi kapsamında çocuklara yönelik hazırladığı 6 adet kısa animasyon içeriği de bu bağlamda önem teşkil etmektedir (Resim 4). Sözlü anlatımlar (deyimler, atasözleri, bilmeceler, hikâyeler, ninniler, fıkralar); gösteri sanatları (karagöz ve hacivat, orta oyunu, meddah, kukla, dans); toplumsal uygulamalar (doğum, nişan, düğün, nevrüz, hıdrellez); doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar (halk mutfağı, halk hekimliği); ve sanatlar (geleneksel ahşap işçiliği, dokumacılık, bakırcılık, çinicilik vb.) gibi somut olmayan kültürel mirasları konu edinen hususi bir içeriğe sahiptir. Çocukları bu kültürel mirasla buluşturmak için kompozisyonun merkezinden konuşan tematik bir çocuk figürü yer almaktadır. Animasyonlar, anlaşılır görsel-işitsel yöntemlerle sunularak çocuklar için odak noktası hâline gelmekte ve bu kültürel unsurların öne çıkarılması için bir platform görevi görmektedir. Avrupa Birliği Sivil Düşün Programı kapsamında Avrupa Birliği tarafından desteklenen bu animasyonlar, toplumu ortak bir duygu ve düşünce etrafında birleştiren kültürel miras bileşenlerini tanıtarak, kültürel mirasa sürdürülebilir bir şekilde koruma ve sahip çıkma bilinci konusunda bilgilendirmelerle çocuklarda merak uyandırarak büyük bir farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır.



Resim 4. "UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras", 6 Adet Kısa Animasyon Film (KAV 2021)

Bu doğrultuda yerli yapım çizgi filmlerin de bu zengin kültürel değerlerden beslen- diği açıkça gözlemlenmektedir. Çizgi filmler özellikle de çocukların hayatlarının mer- kezinde önemli bir yere sahiptir. Kurgu ve gerçekliğiyle, çocuklarını içine çekmekte, davranışlarını da büyük ölçüde yön vermektedir. Çizgi filmler, biçimsel olarak kültür ve değer aktarımının yapılmasına yönelik tasarlanmamış olsa da çocuklar örtük bir şekilde içeriğin akışında yer alan değerlere dolaylı yollarla maruz kalmaktadırlar (Kay- mak ve Öğretir Özçelik 2020). Çizgi filmlerde yer alan karakterler aracılığıyla çocuk- lar, bencillik ve açgözlülük gibi olumsuz davranışların etkisinin yanı sıra nezaket ve dürüstlük gibi olumlu davranışların faydalarını da gözlemleyebilmektedir. Hâl böyle olunca çocukların olumsuz mesajlardan kaçınan, olumlu değer yapılarını içerisinde barındıran yapıtlarla buluşturulması gerekmektedir. Bu unsurları içeren çizgi filmler, çocuklara olumlu yönde rol model olarak onları gündelik hayatla özdeşleştirebileceği karakterlerle ve olaylarla karşı karşıya kalmalarını sağlamakta, böylece çocukların ah- laki bir pusula geliştirmelerine, bilinçli kararlar vermelerine yardımcı olmakta ve do- layısıyla, analiz etme ve problem çözme becerisini de çocuklara doğrudan ya da dolaylı yoldan kazandırmaktadır. Bu duruma ilişkin bir örnek, aşağıda verilmiştir (Resim 5).

Yemeğin kültürle güçlü bir bağlantısı vardır. Bununla birlikte, yemeğin hazırlanma, sunulma ve tüketilme biçimi de bir kültürün önemli bileşenlerini temsil etmektedir. Ayrıca, yemeğin aileyle, akrabayla ve arkadaşlarla paylaşıldığı ve tadının çıkarıldığı yer, günlük yaşamın, kültürün ve evin hayati bir parçası olmaktadır. Bu bağlamda TRT Çocuk'ta 2013-2014 yılları arasında yayınlanan “Maysa ve Bulut” adlı çizgi filmindeki yer sofrası sahnesi, toplumun temel yapı taşlarından biri olan aile kavramını destekleyen geleneksel bir sosyalleşme yöntemine dikkat çekmektedir. Bu sebeple; bu sahne, bir toplum için basit bir yemek tüketiminden çok daha fazlasını ifade etmekte ve aynı zamanda sosyo-kültürel kimliklenme açısından da oldukça önem arz etmektedir.



Resim 5. “Maysa ve Bulut” Adlı Çizgi Filminden Bir Görüntü (Maysa ve Bulut 2019)

Öte yandan, çizgi filmlerde yer alan karakterde kültürel değerlere dayalı isimler kullanılması da toplumların kültür-dil ilişkisi çizgisinde büyük önem teşkil etmektedir. Kültürel yabancılaşma bağlamında, Sayın Doç. Dr. Oğuzhan Bilgin’in öne sürdüğü gibi, “Verilen isimlerin değişiminin analizi toplumların değişimini anlamak için önemli işaretler de sunmaktadır. Türk toplumunda da tarih içerisinde isim verme pratikleri değişmiş, modernleşme bu değişimi hızlandırmıştır” (Bilgin 2020: 177). Bu husus, çizgi filmlerde ya da diğer ilgili medya türlerindeki karakterlerin izleyicide millî hafıza bilincini uyandırması, güçlü bir kültürel-dilsel kimliğinin yaşatılması ve daha derin bir ulusal bilincin beslenmesi açısından kilit bir rol üstlenmektedir. TRT’nin 2008 yılında çocuklar için kurduğu tematik ve ücretsiz TRT Çocuk kanalı, sözü edilen değerleri yansıtan zengin bir içerik sergileyen çizgi filmler yayınlamakta olduğu gözlemlenmektedir. Örneğin, Türk yapımı bir çizgi film olan Rafadan Tayfa, Türk toplumunun yapısına ve anlayışına uygun Akın, Kâmil, Hayri, Mert, Sevim ve Hale gibi karakter isimlendirmeleriyle kültürel ad verme geleneğine bağlı kalmaktadır (Resim 6).



Resim 6. "Rafadan Tayfa" Adlı Çizgi Filme Ait Bir Kapak Görseli (TRT Çocuk 2022)

TRT Çocuk 'un sevilen dizisi Rafadan Tayfa, yalnızca bunlarla da sınırlı kalmamaktadır. Sevgi, sabır, özgüven, dürüstlük, yardımseverlik, adalet, güven çalışkanlık, vefa, dayanışma, paylaşma, doğa sevgisi ve vatanseverlik gibi bir dizi saygın değerleri de konu almakta olup ülkemizin önemli tarihi yapılarına konu geçişleri esnasında ev sahipliği yaparak kültürel ve tarihi dinamiklere, bu kadim topraklarda geçmişten bugüne süregelen daha birçok oluşuma ayna tutmakta ve bu oluşumların önemine bir olay örgüsü ile vurgu yapmaktadır (Resim 7).



Resim 7. "Rafadan Tayfa" Adlı Çizgi Filminden Bir Görüntü (Rafadan Tayfa 2000)

“Çizgi filmlerin bir kültür aktarım aracı olduğunu düşünürsek yazılı vermekte zorlandığımız kültürel değerlerimizi, yerli çizgi film çalışmalarına ağırlık vererek onlar aracılığıyla gelecek nesillerimize kolayca aktarabiliriz” (Yağlı 2013: 718).

Bu amaca ulaşmak için yerli çizgi film senaryolarında toplumun kültürel kaynaklarının daha etkin ve verimli bir şekilde kullanılması ve özgün yapıtların üretilmesinin sağlanması esastır.

Akabinde, “Türk animasyon filmi adına senaryolarda şimdiye kadar kültürel kaynakların kullanılması umut vaat etse de özgün ve yaratıcı çizgi film çalışmaları gerçekleştirebilmek için içinde bulunduğumuz toplumun kültürel mirasını animasyon senaryolarında daha da verimli kullanabilmek gerekliliği gözükmektedir” (Türkaya ve Tunç 2018: 54).

2. 30 Ağustos Zafer Bayramı'nın 100.Yılına Özel Hazırlanan Animasyon Filminin Değerler Açısından İncelenmesi

Tarım ürünleri tedarik zinciri şirketi Tiryaki Agro, 30 Ağustos Zafer Bayramı'nın 100. yıl dönümü vesilesiyle, verimli topraklarımızda mahsul yetiştirmenin zenginliğine vurgu yaptığı ve dinamik yapıya sahip kolektif kimliğimizi tanımlayan değerlerin mücadelesini somutlaştırarak önemini vurguladığı özel bir animasyon film yayımlamıştır. 250 saati aşan bir çalışmanın sonucu hazırlanan bu eser, bu başlık adı altında değerler bağlamında ele alınmıştır.

Açılış sahnesi, usta oyuncu Çetin Tekindor'un izleyicinin içine işleyen “Dur ve soluklan” sesiyle başlamaktadır. Akabinde, “şöyle bir çevrene bak!” sözünün seyriyle çiftçi olduğu düşünülen karakterin toprağa yöneldiği görülmektedir (Resim 8). Bu sahnede, kadim toprakların korunmasında mücadele vermiş Anadolu halkının timsaline geçiş yapmakta, üzerinde yaşadığımız bu kadim toprak parçasının sıradan bir toprak parçası olmadığı, her karış toprağının şehit kanlarıyla bezendiğinin, gerekirse her bir bireyin bu topraklar için canını feda etmeye hiç kuşkusuz gönüllü olacağını vurgusu yapılmaktadır. Adeta, Türk yazar ve şair olan Mithat Cemal Kuntay'ın şiirindeki “Toprak, eğer uğruna ölen varsa vatandır” dizesinin perde arkasını seyirciye yaşatmaktadır (Karagözoğlu 2018).



Resim 8. 30 Ağustos Zafer Bayramı Animasyonundan Bir Görüntü (Tiryaki Agro Gıda 2022)

Toprak, gerek insanların beslenmesi, yaşamlarını sürdürebilmesi gerekse toplumlara huzur ve istikrar kaynağı sağlaması bakımından büyük bir öneme sahiptir. İlhan'ın (1989: 722) da belirttiği gibi: “Tarihi olaylarda ve geleceğe yönelik değerlendirmelerde, jeopolitiğin unsurları olan coğrafya ve kültür değerleri esas sebepleri ve temel değerleri oluştururlar. Bu önemleri sebebiyle tehdidin ilk ve son hedefi kültür ve topraktır.” Bu ifade, toprağın bir ulusun siyasi ve kültürel kimliğinde oynadığı kritik rolü ve onu tehditlere karşı koruma ihtiyacını açıkça vurgulamaktadır. Öte yandan, “Toprak ve vatan, birbiriyle özdeşleşen ve yüklenilen anlama göre değer kazanan varoluş mekânlarıdır. Toprağın vatana dönüşmesini sağlayan en önemli unsur, millî bilinç ve ruhtur” (Deveci ve Kılınç 2020: 142). Bu hususi ifadelerden yola çıkıldığında, bu sahne, toprağın derinliklerindeki mevcut olan aktif gücü işaret ederek vatanın ve milletin bölünmez bütünlüğünü esas almakta, toprağın vatan olabilmesinde millî şuur ve ruhun önemini ortaya koymaktadır (Resim 9). Bir toprağın sevdalısı olmanın önemi, o toprak uğruna her alanda emek verip ter dökmenin delaleti ve bunun bir millî görev olduğu idraki içinde bulunmanın gerekliliği karakterin toprağı aralaması ile yansıtılmaktadır. Kamera hareketi, ulus ile toprak arasındaki derin bağı öne çıkarmaya, karakterlerin diğer görsel unsurlarla koordinasyon sağlamasına ve ses tasarımı ile etkileşime girmesine yardımcı olmaktadır.



Resim 9. 30 Ağustos Zafer Bayramı Animasyonundan Bir Görüntü (Tiryaki Agro Gıda 2022)

“Kahraman denilince sadece erkekler akla gelmemelidir. Türk tarihi birçok başarıya imza atmış kadın kahramanlarla doludur” (Karakuş ve Çoksever 2019: 48). Anadolu'nun kurtuluşunda cephelerde yiğitçe yer alan korkusuz kadınlar, gece gündüz ekmek pişirip askerlere yemek götüreren gelin kızlar, ordunun erzak ihtiyacını karşılamakla kalmayıp, canını dişine takarak vatanları için de savaşmışlardır. Bu husus, eskiden insanların yük taşımak için kullandıkları, genel olarak öküzler tarafından çekilmesiyle kullanılan bir kağrı arabası ve kucağında bebekle vatani için her zaman dik duran cesur bir kadın sureti ile gösterilmektedir (Resim 10). Bu suret, memleketin bekası ve ihyası için mücadele eden



Resim 10. 30 Ağustos Zafer Bayramı Animasyonundan Bir Görüntü (Tiryaki Agro Gıda 2022)

Akabinde, Türk ordusunun cephelerde eşi benzeri görülmemiş kahramanlıklarındaki cesaretini ve özverisini vurgulayan Resim 11'deki sahneye geçilerek Milli Mücadele'nin metaneti vurgulanmaktadır. Sahneye şiirin güçlü sesi “Bitmeyen azim, mücadele, tutku yetişir, vatan aşkı yetişir” eşlik etmekte ve fedakârlık temasını daha da pekiştirmektedir. Sahnede canlandırılan karakterler orantılıdır ve Milli Mücadele ruhunu yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Sahne, duygusal geçiş sürecini adeta izleyiciye tamamlamaktadır. Bir sonraki sahne yerini almadan önce, görüntüler bir müddet sahnede kalmakta ve kamera yavaşça içeri doğru yaklaşmaktadır. Bu süre boyunca, heyecan verici şiir, kemiklerimize işlemeye devam etmekte ve derin bir vatanseverlik duygusu uyandırmaktadır.



Resim 11. 30 Ağustos Zafer Bayramı Animasyonundan Bir Görüntü (Tiryaki Agro Gıda 2022)

Deveci ve Kılınç (2020: 153); bayrak, toprak ve vatan üzerinde yaşayan ve onu savunanlar için en kutsal değere sahip olduğunu ve bu kutsallığı bünyesinde barındıran eserler yaratma eyleminin gelecek için bir hafıza niteliği taşıdığını ileri sürmektedir. Resim 12’de, şanlı Türk bayrağı, Türkiye’yi ve Türk insanını temsil eden bir asker tarafından gurur ve onurla sınıksız tutulmaktadır. Kamera hızla yaklaşır bayrak gururla dalgalanırken vatani ve milleti için savaşan daha çok Türk askeri belirilmekte ve Millî Mücadele’nin perde arkasındaki koşulsuz fedakârlık vurgulanmaktadır. Topyekûn ateş altında kalmalarına rağmen yiğit Türk askerleri, Millî Mücadele ruhuyla sarsılmaz kararlılığını ve istikrarını korumaktadır. Ateş etkileri ve patlama sesleri, izleyicilerin sürükleyici bir savaş atmosferine ilişkin deneyimlerini daha da derinleştirerek askerlerin muazzam mücadelesini ve cesaretini gözler önüne sermektedir. Sahnede gri tonlar hâkim olurken, şehitlerin dökülen kanlarını simgeleyen şanlı Türk bayrağının kırmızı rengi, sahnede bir kontrastlık (karşıtlık) oluşturmaktadır, adeta bir Ulusun kurttarıcısı olduğu duygusunu öne çıkarmakta ve kutsallaştırmaktadır. Bu bağlamda sahnedeki renkler, seyircinin senaryonun tüm görsel unsurlarını saptamasına yardımcı olan, bir dizi vatani duyguyu çağrıştıran bir ifade paleti görevi görmektedir.



Resim 12. 30 Ağustos Zafer Bayramı Animasyonundan Bir Görüntü (Tiryaki Agro Gıda 2022)

Bu sahne, Atatürk’ün önderliğinde muzaffer bir zaferle sonuçlanan ve derin bir tarihi mirasa dayanan güçlü bir anlatı sergilemektedir (Resim 13). “Kadınından erkeğine, gencinden yaşlısına yekvücut olmayı başarmış herkesin zaferidir” mesajını izleyicinin zihnine kazımakta ve gerekli olan kolektif emeğin güçlü bir hatırlatıcısı olarak yer almaktadır. Kameranın bir uçtan diğer uca olan hareketi, umut ve iyimserlik uyandıran güneşin değişen (kızıl) tonları, anlatıdaki görsel deneyimi zenginleştirmekte ve bu büyük zaferin kalıcı önemini altını çizmekte, millî mücadelenin maksat ve gayesini derinleştirmeye hizmet etmektedir.



Resim 13. 30 Ağustos Zafer Bayramı Animasyonundan Bir Görüntü (Tiryaki Agro Gıda 2022)

Seyirciyi, 30 Ağustos zaferiyle Anadolu'nun ve Türk Milletinin kurtuluşuna öncülük eden Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün Afyon Kocatepe'de Etem Hamdi Tem tarafından çekilen fotoğrafından referans alınarak çizilen bir sahne karşılamaktadır (Resim 14). Şenler (2005: 108), canlandırma sinemasının esas güçlüğüünün, cansız bir nesneye veya görüntüye dinamizm ve canlılık aşılama çabası olduğunun altını çizmektedir. Ayrıca Atatürk'ün yer aldığı bu sahne, ulusal gururun ve Türk halkının zorluklara karşı kazandığı zaferin bir temsili olarak hizmet etmekte; akabinde, "Gün gelir, tam zamanında bir lider çıkar milletin imdadına yetişir" sesiyle büyük zafere ayna tutmaktadır. Bu yüzdendir ki, bu sesin hemen ardından, bir önceki sahneden (Resim 13) bu sahneye (Resim 14) geçiş yapılmaktadır.



Resim 14. 30 Ağustos Zafer Bayramı Animasyonundan Bir Görüntü (Tiryaki Agro Gıda 2022)

Sahneler arasındaki tematik tutarlılık, "Nene Hatunlar, Salih Subaylar yetişir, iyi ki de yetişir" sözü ile sağlanmaktadır (Resim 15). Sahnedeki görsel öğelerin birbirlerine oranla ölçekli olarak boyutlandırıldığı, renk ve doku armonisinin etkin bir şekilde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Sahnede, bebeğini beşikte bırakarak cepheye koşan ve halk direnişinin simgesi hâline gelen kahraman Türk kadını Nene Hatun gösterilmektedir. Büyük Taarruz ve Milli Mücadele boyunca Atatürk'ün yanından hiç ayrılmayan ve Atatürk'e başyaverlik hizmetini sürdüren Salih Subay da onun arkasında durmaktadır. Bu öncü şahsiyetlerin timsali, seyircilerin Milli Mücadele ruhunun kapılarını aralamalarına vesile olmaktadır. Şiirin "Çünkü vatana feda yürek!" sözü ile şanlı Türk Bayrağı göklerde dalgalanmakta ve gönül dağının zirvesinde yer almaktadır.



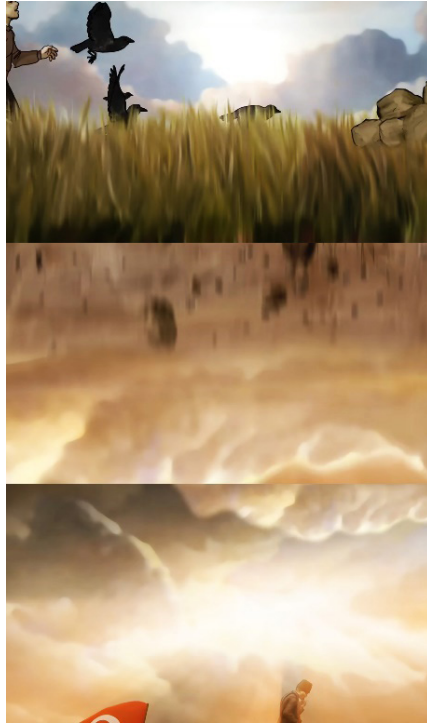
Resim 15. 30 Ağustos Zafer Bayramı Animasyonundan Bir Görüntü (Tiryaki Agro Gıda 2022)

Dahası, Türk Bayrağı'nın şeffaflaşmasının ardından Mustafa Kemal Atatürk ve destansı bir mücadelenin diğer kahramanları, vatanlarını en karanlık saatlerinde savunmanın zorluğuna göğüs gererek ortaya çıkmaktadır (Resim 16). Mustafa Kemal Atatürk'ün yöneldiği tarafta kara bulutların dağıldığını gösteren parıltılı bir ışık oluşmaktadır. Bu sahne, izleyicilere “karanlık günlerin artık geride kaldığını” dokunaklı bir şekilde hatırlatırken, aynı zamanda “aydınlık yarınlar” fikrine de vurgu yapmaktadır. Sahne, 30 Ağustos Zaferi'nin azmin, istikrarın bir sonucu ve inancın doruk noktası olduğu fikrini daha da pekiştirmektedir. Animatörün, senaryo kapsamının gerektirdiği karakterlerin ve mekanların görsel unsurlarını saptadığı anlaşılmaktadır. Karar verilen karakter tipleri ve mekanlar, film oluşumunun sonuna kadar tutarlılık göstermektedir (Arıkan 2001).



Resim 16. 30 Ağustos Zafer Bayramı Animasyonundan Bir Görüntü (Tiryaki Agro Gıda 2022)

Millî Mücadele temelinde ve İstiklal Marşı'nın altıncı kıtasına yansıyan şuurun rehberliğinde, toprağın altından yeryüzüne geçiş sağlanmaktadır (Resim 17). Akif'in mukaddes vatan için derin duygularla bezediği engin dizeleri Aytaş'ın (2021: 124-125) da vurguladığı gibi, "Onlara bastığı yerden haberdar olunması, buraların sıradan olmadığı, her karışımın şehit kanı ile sulandığı toprak altında yatan şehitlerden haberdar olunması, bu yüzden de hassas davranılması gerektiği ikaz edilir. Eğer bu hassasiyet gösterilmezse onlar incinecektir." Bu sahne, bu söylemi besleyen derûnî duygu ve en dokunaklı deneyimlerin görsel bir tasvirini sağlamakta, Millî Mücadele'den beslenmekte ve İstiklal Marşı'nın altıncı kıtasında vücut bulan bilinçle şekillenmektedir.



Resim 17. 30 Ağustos Zafer Bayramı Animasyonundan Bir Görüntü (Tiryaki Agro Gıda 2022)

Elindeki değnek ile Anadolu bozkırlarında neşe içinde koşan bu çocuk, Anadolu halkının bir bütün olarak topyekûn verdiği onurlu mücadelenin güçlü bir temsili olmaktadır (Resim 18). Türk kültüründe kökleşmiş Vatan ve Bayrak sevgisinin temel değerlerini bünyesinde barındıran bu çocuk, 30 Ağustos Zafer Bayramı'nın sadece geçmişin bir zaferi değil, gelecek nesillere de büyük bir armağan olduğunu hatırlatmaktadır. Bu sahne, uluslarının ideallerini korumaya devam edecek sorumlu ve vatansever vatandaşlar olarak büyüyeabilmeleri için çocuklara bu değerleri genç yaşta aşılamanın önemini de vurgulamaktadır. Çocuğun dizginlenemeyen neşesi ve sınırsız enerjisi, Türkiye'nin geleceği için umudu temsil etmekte ve Mustafa Kemal Atatürk'ün şu kıymetli sözünün dokunaklı bir hatırlatıcısı olarak hizmet etmektedir: "Milletin bağrında temiz bir nesil yetişiyor. Bu eseri (Türkiye Cumhuriyeti Devleti) ona bırakacağım ve gözüm arkamda kalmayacak."



Resim 18. 30 Ağustos Zafer Bayramı Animasyonundan Bir Görüntü (Tiryaki Agro Gıda 2022)

İstiklal ve İstikbal duygusuyla süzülen kuşların, izleyiciye Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün “İstikbal göklerde” sözünü çağrıştıracak görkemli bir şekilde göklerin ihtişamına yöneldiği görülmektedir (Resim 19). Kuşlar, zirvelere yükselmeye kararlı bir ulusun sınırsız potansiyelinin bir temsiline hizmet etmektedir. Buna takiben, Türk tarihindeki bu büyük zaferin önemini ve büyüklüğünü vurgulayan “30 Ağustos Zafer Bayramımızın 100. Yılı Kutlu Olsun.” dilsel mesajı ortaya çıkmakta ve tarihi zaferin anlam ve öneminin bir kez daha pekiştirilmesi amaçlanmaktadır.



Resim 19. 30 Ağustos Zafer Bayramı Animasyonundan Bir Görüntü (Tiryaki Agro Gıda 2022)

Sonuç ve Değerlendirmeler

Animasyon, gün geçtikçe eğitim dünyasında daha da önemli hâle gelmektedir. Animasyon, doğası gereği popüler eğitim modelleri ile belirli periyotları paylaştığı için kısmen özel bir eğitim biçimi almakta ve eğitsel bir alana müdahale olarak kullanılmaktadır. Eğitsel amaçlı tasarlanan birtakım animasyonlar, öğrencilerin bilgiyi daha hızlı özümsemelerini sağlayacağı, bir konuyu şevkle öğrenmeye teşvik edebileceği ve sınıf atmosferini daha canlı ve zevkli hâle getirebileceği düşünülmektedir. Animasyon içeriğinde yer alacak olan görsel, metinsel ve işitsel materyaller öğrencilere yönelik uyumlu bir şekilde belirlendiğinde ve kompozisyona belirli periyotlarla dağıtıldığında, yüksek kaliteli bir bilgi alışverişi için gerekli tüm koşulları sağlayabilmesi muhtemeldir. Animasyon ile eğitim sürecine modern unsurların dahil edilmesi; öğrencinin konudan sapmamasını, konuya adım adım hâkim olmasını, derslerin düzenli ve kaliteli bir biçimde yürütülmesini, konunun öğrenci için daha anlaşılır, erişilebilir hâle gelmesini sağlayabilmekte, öğrenme sürecini büyük ölçüde basitleştirebilmekte ve başarı oranını artırmayı hedefleyebilmektedir. Bununla birlikte, animasyon gibi modern unsurları eğitime dahil etmenin faydalarının, sadece iyi notlar almanın ötesine geçtiğini ve öğrencinin kişisel ve sosyal gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini de not etmek önemlidir. Bir dersten başarılı olmak ya da dönem sonunda yüksek bir not almak bir öğrenci için nihai bir hedef olabilir ancak bunun yanı sıra bireysel ve toplumsal yaşamlarımıza yön veren temel ölçütlerimizi esas alan değerlere de sağduyuyla yaklaşmak gerekir. Eğitimin sadece bilgi edinmekle ilgili olmadığını, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini ve topluma karşı sorumluluk duygusunu geliştirmekle ilgili olduğunu da akılda tutmak gerekir. Animasyon, yalnızca eğitsel alanda değil, soyut olanı somutlaştırarak (nesnelleştirerek) toplumsal değerlerin, ilişkilerin ve pratiklerin dinamiklerinde de gezinebilmektedir.

Bu husustaki araştırma miktarı göz önüne alındığında; Türk kültürünün dokusunu hissettirecek ve aynı zamanda eğlence ile sunulan ideolojik nitelikleri içinde barındıracak kreatif bir anlatı teması, nesilden nesile aktarılan sosyal mirasın hem içinde bulunduğumuz toplumla temasa geçmesini hem de diğer toplumlara tesir etmesini beraberinde getireceği öngörülmektedir. Özellikle de günümüz dünyasında mevcut yabancı medya içeriğinin artan yelpazesi ve internet; toplumları çok dilli, çok kültürlü ve çok kutuplu bir ortama zemin hazırlayarak özgün bir toplumun değerlerinin farkındalığını güçsüzdüştürdüğü gözlemlenmektedir (Güngör ve Evren 2002). Küreselleşme ve yabancı medyanın artan etkisi ile kendine özgü bir toplumun kültürel ve toplumsal değerlerini korumak ve genç neslin bu değerlerle anlamlı bir şekilde tanışmasını sağlamak elzem hâle gelmektedir. Baskın kültürel grupların öğelerine maruz kalmak yerine duyarlı bir yaklaşımla kare kare tasarlanan, tarihsel süreçte toplumsal bir gerçekliğe dayanan; asil toplumumuzun varlığını, birliğini, geleneklerini, duygularını, inançlarını ve birçok değeri daha muhtevasında barındıran animasyon yapıtlarına yönelmek, izleyici için hem eğitici hem de öğretici olacağı düşünülmektedir.

Diğer yandan, ebeveynler, çocukları üzerinde olumlu bir etki bırakabilecek seçkin çizgi filmleri sunmaya daha fazla özen göstermeleri gerekmektedir. Çocuklar, çizgi film izleyerek önemli bir zaman harcadıkları için, ebeveynlerin çocuklarının maruz kaldığı içeriği dikkatli bir şekilde seçmesi, sadece eğlenmeleri değil, aynı zamanda değerli dersler almaları ve bundan bilgi edinmeleri için önemlidir. Her şeyden önce,

çocukların yalnızca boş vakitlerini eğlenceli bir şekilde geçirmelerine katkı sağlayan bir araç olarak görülmemeli; bilgi aktaran bir dizi unsurun görsel ve işitsel teşhirini kapsayarak eğitsel açıdan da büyük ölçüde fayda sağlayacağı gerçeğini göz ardı etmemeleri gerekir. Çocuklarını, hayal dünyalarını zenginleştiren, içinde bulunduğu toplumun temel kültürel değerlerine ve özüne özgün enerji sağlayan bu değerleri verimli bir öğrenme kaynağı hâline getiren ve sağlıklı bir eğlence ortamına zemin hazırlayan çizgi film yapıtlarına yönlendirmeleri olumlu sonuçlar doğuracaktır. Ayrıca, bu ortam, farklı etnik kökenlerin, dillerin ve geleneklerin temsiline izin verdiği için çizgi film içeriğinin çocukları kültürel çeşitliliğe ve kapsayıcılığa teşvik etmek için bir platform olarak da hizmet edebileceğini belirtmek önemlidir. Bu bağlamda Sayın Doç. Dr. Sinan Ateş'in (2016) ısrarla vurguladığı: "Çocuklarımızı MAN'ları değil, HAN'ları örnek alsın." sözü ve bu sözün altında yatan mânâ üzerine "Hedef Turan" adlı kitabında kaleme aldığı yazısı da büyük önem teşkil etmekte ve dolayısıyla bu yazısı aracılığıyla birtakım hayal ürünleri ile yabancı kültürlerin yansıması olan çizgi film yapıtların (Superman, Spiderman, Şirinler vb.) çocukları olumsuz yönde etkilediği ve Türk kültürünü baltaladığı gerçeğine ışık tutmaktadır.

Bu araştırma kapsamında incelenen, kadim topraklarımızın millî kültürel mirasının önemini ve gücünü hatırlatan animasyonda, karakterlerin ve sahnelerin oluşturulma sürecinde görev üstlenen illüstratör ve animasyon sanatçısı Bahadır Yazıcı, senaryo akışı içerisinde yer alan karakterlerin ve sahnelerin çizilmesi üzerinde yeteri kadar durulamadığını, bunun nedeninin zamanın kısıtlı olması ve çalışma takvimlerinin yoğunluğu olduğunu belirtmiştir. Kendisi, 30 Ağustos Zafer Bayramı'nda yayımlanması için önlerinde sadece 20 gün olduğunu ve bu süreci Uğur Erbaş ve Kayahan Kaya ile birlikte verimli bir şekilde kullanarak millî ve vicdanî değerler bütünlüğüyle kıymetli zaferi ve mirası izleyicilerle buluşturmak için çaba gösterdiklerini ifade etmiştir (Kişisel İletişim Kasım 2022). Bu kısa sürede hazırlanan anlatının seyircinin içine işleyebilmesi (YouTube analizleri, istatistikleri ve kullanıcı yorumlarına bakılarak), animasyonun gücünü, animatörlerin şuurunu ve millî değerlerimizin ruhunu açıkça ortaya koymaktadır. Bahadır Yazıcı'nın ifadeleri ise, zamanlama konusunun iyi planlandığı, karakterlerin ve sahnelerin üzerinde özenle durulduğu kadim toprakların sesine kulak veren bir animasyon anlatısının, duygunun ve düşüncenin karşılıklı etki içinde olacağı bir değerler atmosferini seyircilere daha güçlü bir şekilde hissettirilebileceğine, toplumun değer parametrelerinin bütünlüğü ve derinliği ile seyirciyi daha da o anın içine çekebileceğine işaret etmektedir. Genel olarak, animasyonun bu gücü, seyirciyi hem duygusal hem de entelektüel düzeyde meşgul etme, yeni bakış açıları ve kültürel çeşitlilik için takdir uyandırabilecek kalıcı bir izlenim yaratma becerisinde yatmaktadır. Bu ifadelere örnek teşkil etmesi açısından, araştırmada yer verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere, animasyon, topluma mâl olmuş (sosyal, siyasi, kültürel, sanatsal vb.) birden fazla değerler bütünü bünyesinde taşıyarak öne çıkardığı fark edilmektedir. Bir toplumu diğer toplumlardan farklı kılan, tarih sahnesindeki özgün konumuna ayna tutan animasyon yapıtları; bizi biz yapan değerlerin ışığında, köklerimizden kopmadan sürdürülebilir bir geleceğe aydınlık katmanın anlam ve önemini yansıtmaktadır. Kuşaklar boyunca yaşatılıp günümüze kadar ulaşan duygular, düşünceler, fikirler ve değerler yapısına görsel anlayışlar ve dinamikler kazandırarak topluma her alanda nüfuz etmenin bir yolunu bulan animasyon, gelecek nesillere örnek ve yol göstericisi olması bakımından güçlü ve yaratıcı yöntemlerden biri olmaktadır.

Sonuç olarak animasyon, daimî bir gelecek için kültürel değerlerin korunmasının öne-
mini vurgularken, bir toplumun kendine özgü kimliğini ve tarihsel konumunu etkin
bir şekilde yansıtırken, insanları bir araya getiren, geçmiş ile bugün arasındaki uçuru-
mu kapatan bir köprü görevi görme potansiyeline de sahip olduğu açıktır.

Kaynakça

ALDAĞ, Habibe ve SEZGİN, M. Emre, (2003), “*Çok Ortamlı Öğrenmede İkili Kodlama Kuramı ve Bilişsel Model*”. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(11): 121-135.

AnimaTurk Tv, (2019a), *Okul Kuralları Eğitici Çizgi film Animasyon* <https://www.youtube.com/watch?v=HAaJzdxSnk8> Erişim Tarihi: 23.01.2023.

AnimaTurk Tv, (2019b), *ATATÜRK - Animasyon Çizgi film* - Türkçe 20 DK Tam Versiyon <https://www.youtube.com/watch?v=-ZZsLdoPRY> Erişim Tarihi: 23.12.2022.

ARIKAN, Abdulgani, (2001), “*Yedi Oniki Yaş Arası Çocuklara Çizgi Film Yöntemi ile Müze Eğitiminin Verilmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ATEŞ, Sinan. (2016), *Hedef Turan: Türk Milliyetçiliği Üzerine Zor Zaman Yazıları*, 10. bs., Ankara: Kripto Yayınları.

ATSIZ, Hüseyin Nihal, (1971), “*Malazgirt’in 900. Yıl dönümü ve milli kültür*”, Ötüken, 8: 3-5.

AYTAŞ, Gıyasettin, (2021), “*Türk Milletinin Ruhundan Kopan Ses İstiklal Marşı. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*”, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 35: 115-126.

BİLGİN, Oğuzhan, (2020), “*Kültürel Yabancılaşma Bağlamında Türkiye’de İsim Verme Pratiklerinin Değişimi ve Popüler Kültür Figürleri*”. Milli Folklor, 16(125): 177-187.

DAŞDEMİR, İkrametdin ve DOYMUŞ, Kemal, (2016), “*Fen ve Teknoloji Dersinde Animasyon Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*”. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(3): 33-42.

DEVECİ, Mutlu ve KILINÇ, Ahmet, (2020), “*Musa Yakub Şiirlerinde Toprağın Kimliksel Dönüşümü Vatan*”. Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature, 6(2): 141-154.

GÜLDEN, Bahadır, (2015), “*Değerler eğitiminde çizgi filmlerin işlevi*”. Eğitimde Gelecek Arayışları Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlâk ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, Ankara: Atam Yayınları, 735-767.

GÜNGÖR, Müberra ve EVREN, Gökhan, (2002), *İnternet Sektörü ve Türkiye incelemeleri*. Tarifeler D. B K. Ankara: Telekomünikasyon Kurumu.

İLHAN, Suat, (1989), “*Toprak ve Kültür*”. Erdem, 5(15): 715-724.

KARAGÖZOĞLU, Nazike, (2018), “*Sosyal bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasında kadın kahramanların yaşam öykülerinin kullanılması*”. International Journal Of Field Education, 4(2): 97-110.

KARAKUŞ, Neslihan ve ÇOKSEVER, Pınar, (2019), “*Değerler Eğitiminde Rol Model Olarak Kadın Kahramanlar*”. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 10(20): 46-62.

KAV, (2021), *UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras*, https://www.youtube.com/playlist?list=PL_nZWwXjJRhvDorr8zGcEiB9RZApBafDn Erişim Tarihi: 01.12.2022

KAYMAK, Neslihan ve ÖĞRETİR ÖZÇELİK, Ayşe Dilek, (2020), “*Evrensel Değerler Üzerine Bir İnceleme: Vikingler Çizgi Film Örneği*”. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (41): 26-43.

LİU, Yuehua ve LİU, Jin, (2017), “*Research on the cartoon culture and national image construction*”. *Proceedings of The 2017 3rd International Conference On Economics, Social Science, Arts, Education And Management Engineering (Essaeme 2017)*. <https://doi.org/10.2991/essaeme-17.2017.135>

MAYER, Richard E. (2001), *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

MAYER, Richard E. ve ANDERSON, Richard B. (1991), “*Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis*”. *Journal of Educational Psychology*, 83(4): 484-490.

MAYSA ve BULUT, (2019), *Maysa ve Bulut - 29. Bölüm*. <https://www.youtube.com/watch?v=nuseh0QL7Tg> Erişim Tarihi: 25.12.2022

OKUYUCU, Ayşe Dilara, (2012), “*Son Dönem Walt Disney Animasyon Filmle-
rinde “Öteki”nin Temsili*”. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

RAFADAN TAYFA, (2000), *Rafadan Tayfa 72. Bölüm İstanbul Koşusu*. https://www.youtube.com/watch?v=RQ_qPBt-rH4 Erişim Tarihi: 21.01.2022

SAKMAN, Samed, (2020), “*Animasyon Teknikleriyle Çoklu Ortam Öğrenme Materyallerinin Zenginleştirilmesi*”. *Fine Arts*, 15(2): 116-126.

ŞENLER, Filiz, (2005), “*Animasyon Tarihi, Teknikleri ve Türkiye’deki Yansımaları*”. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (3): 99-114.

TİRYAKİ AGRO GIDA. (2022, 29 Ağustos). *30 Ağustos Zafer Bayramımızın 100. yılı kutlu olsun [Video]*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0Kvi5-zHQR4> Erişim Tarihi: 05.11.2022

TRT ÇOCUK, (2022), “*Rafadan Tayfa*” Adlı Çizgi Filme Ait Bir Kapak Görseli. <https://www.trtcocuk.net.tr/rafadan-tayfa> Erişim Tarihi: 11.12.2022

TURKAYA, Abdulkerim ve TUNÇ, Özlem, Ayvaz, (2018), “*Kültürel Mirasın Gelecek Nesillere Aktarımında Canlandırma Sanatının (Animasyon) Kullanımı*”. Uluslararası Sosyal & Hukuk Çalışmaları Kongresi, 53-65.

YAĞLI, Ali, (2013), “*Çocuğun Eğitiminde ve Sosyal Gelişiminde Çizgi Filmlerin Rolü: Caillou ve Pepee Örneği*”. *Elektronik Turkish Studies*, 8(10): 707-719.

YAN, Pei, (2021), “*The Expression of Cross-Cultural Values in American Animated Films From the Perspective of Communication*”. 2nd International Conference On Language, Communication And Culture Studies (Iclccs 2021) Doi:10.2991/Assehr.K.211025.031

YAPICI, Asım, KUTLU, M. Oğuz ve BİLİCAN, F. Işıl, (2012), “*Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri*”. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(42): 129-151.

Extended Abstract

In the modern world, technology is rapidly advancing, leading to a significant increase in its usage. This trend has made the concept of an existence independent of technology increasingly challenging and even mind-boggling. Consequently, as time passes, maintaining a life devoid of technology, or even envisioning it, becomes more difficult. Ultimately, society and technology are interconnected, exerting a mutual influence. This relationship impacts human lives and proportionally transforms processes of learning and teaching, as well as various modes of thinking and communication. Undoubtedly, one of the most crucial tools humans have employed for centuries to access knowledge is books (Sakman 2020). With the rise of multimedia learning tools and the widespread availability of the internet, people can now access copious amounts of information from various sources at any time and place. This transformation not only altered how we access information but also revolutionized the ways in which we learn and teach. The multimedia learning tools, techniques, and formats encompassed by information and communication technologies have surpassed traditional printed books, integrating themselves into the education sector. This adaptation is a response to the evolving needs and preferences of students growing up in a world brimming with technological and visual media advancements. As students' learning preferences and methods become more diverse and sophisticated, educators explore alternative methods to engage them and enhance their learning experiences, intersecting with the realm of multimedia learning tools. Often, students find the traditional reading method less engaging. Thus, in educational processes, learning materials created with multimedia elements such as hypertext, videos, audio, cartoons, animations, 3D objects, and augmented reality have gained popularity, replacing conventional books composed solely of text and images (Sakman 2020). Among these materials, animation, an art form in which static elements are brought to life, has maintained its popularity up to the present day. Animation possesses its own distinct production process and priorities. One of the most significant advantages of animation is its ability to resonate with a broad spectrum of viewers. With its diverse array of styles and techniques, animation has the remarkable capability to captivate not only children but also a diverse audience that spans different age groups. It effectively conveys various concepts, truths, and values, making it a medium that appeals to both the young and the elderly. Animation can convey fundamental concepts far more vividly than traditional textbooks or workbooks, simplifying both Abstract and concrete topics that might be challenging for the mind to grasp. It provides students with flexible, creative, collaborative, and efficient approaches to delve deeply into specific subjects at their own pace and review them. In essence, animation can present complex information or processes, as well as the values that shape our identity, in a simple and enjoyable manner. This elevates animation to a crucial tool for values education in contemporary society. Therefore, animation, as the art of storytelling through visual expression, stands out as an effective tool for cultural transmission in the modern era by capturing the imagination of its audience. Furthermore, the transformation of visual compositions (drawings) that mirror the sustainability of the elements that define a nation and contribute to its identity, into animated formats, provides us with the opportunity to fully experience, reflect upon, and interrelate historical past with present reality. This strengthens societal synergy and cohesion. Animated narratives that address a nation's historical, spiritual, and rich

cultural values, traditions, and customs evidently contribute significantly to raising awareness in society and fostering a valuable sense of unity towards a common purpose. Animated content developed through this approach, by injecting color, sound, and movement into once static and lifeless black and white photographs, enables deep journeys into the pages of history, thorough explorations of historical archives, and vivid animations of ideas, concepts, thoughts, and scenes. Given the quantity of research in this field, it is foreseeable that a creatively designed narrative theme, which captures the essence of Turkish culture while delivering ideological qualities through entertainment, will establish a connection between the ongoing societal milieu and other cultures. Animated works that provide a mirror to a nation's unique position in history, spotlighting its distinctive characteristics on the world stage, reflect the importance of illuminating a sustainable future without severing ties to our roots. Animation, as a method that imbues the feelings, thoughts, ideas, and values passed down through generations with visual understanding and dynamics, emerges as a powerful and creative means of guiding and setting examples for future generations. In conclusion, animation underscores the significance of preserving cultural values for a lasting future, effectively reflecting a society's distinctive identity and historical position. It also holds the potential to act as a bridge, uniting people and closing the gap between the past and present.

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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

Klasik Türk Şiirinde Peykân

Peykân In Classical Turkish Poetry

Yaren ÜNLÜ*
Mehmet ÖZDEMİR**

Öz

Klasik Türk şiirinde peykân kelimesi şairler tarafından sıkça kullanılarak beyitlere konu olmuştur. Bu kelime, tek başına da kullanılmış başka kelimelerle de terkip yapılmıştır. Bu çalışmada, peykân kelimesinin Klasik Türk şiirindeki anlam çeşitliliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öncelikle peykân kelimesinin sözlüklerdeki anlamları verilmiştir. Daha sonra her yüzyılda bulunan divanlardaki beyitler incelenerek, peykân kelimesinin kullanım sıklığı, anlam çeşitliliği ve teşbih unsuru olarak kullanımı örnek beyitler içinde sunulmuştur. Peykânın divan şiirinde teşbih unsuru olarak kullanımını önemli bir yere sahiptir. Şairler, peykân kelimesini gerçek anlamı olan “Okun ucundaki sivri demir parçası, temren” dışında da kullanmışlardır. Bu anlamının haricinde peykân kelimesinin farklı şekillerde kullanımını karşımıza çıkarmaktadır. Sevgili ve onun güzellik unsurları Klasik Türk şiirinin temel yapısını oluşturmaktadır. Aynı zamanda sevgilinin fiziksel özellikleri, özellikle de yüzüne ait unsurlar şairler tarafından beyitlere çok sık konu olmuştur. Şairler, Klasik Türk şiirinde sevgiliye ait kavramlarda ve sevgiliden bağımsız olarak kullanılan terkiplerde peykân kelimesinden sıklıkla yararlanmışlardır. Bu çalışmada 176 şairin divanlarından seçilen beyitlerin

* Yüksek Lisans Öğrencisi, . Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, unluayrenn@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0690-3855

** Prof. Dr. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, mozdemire@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0544-9280

günümüz Türkçesi verilerek peykân kelimesinin klasik Türk şiirinde şairler tarafından nasıl kullanıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya katkısı olması açısından 14.-19. yüzyıllar arasında şiir yazar şairlerin peykân kelimesini kullanım sıklıkları sayısal veriler ve grafikler ile de incelenmiştir. Bu grafiklerde kelime yüzyıllara ve şairlere göre tasnif edilmiştir. Ayrıca kelimenin kullanım sayısı, bu kelimeyi kullanan şair sayısı ve kelimenin yüzyıllardaki toplam kullanım sayısı istatistiki bilgi olarak verilmiştir. Burada yer verilmiş olan teşbih unsurları bu çalışmaya dahil edilen ve incelenen divan çalışmalarında yer alan örneklerle sınırlıdır. Klasik Türk şiirinde peykân kelimesinin kullanımı sembolik değeri sayesinde zenginleşerek derin bir anlatım alanı oluşturmuştur. Bu çalışma, Klasik Türk şiirinin derinliğini anlamak adına farklı bir bakış açısı sunmayı amaçlamıştır.

Anahtar Sözcükler: Peykân, Klasik Türk Şiiri, Teşbih.

Abstract

In classical Turkish poetry, the word peykân was frequently used by poets and became the subject of couplets. This word was also used alone or compounded with other words. In this study, the diversity of meanings of the word peykân in Classical Turkish poetry has been tried to be determined. First of all, the meanings of the word peykân in dictionaries are given. Then, by analyzing the couplets in the divans of each century, the frequency of use of the word peykân, its diversity of meanings and its use as an element of simile are presented in sample couplets. The use of peykân as an element of metaphor in divan poetry has an important place. Poets have used the word peykân in other than its literal meaning of “pointed piece of iron at the end of an arrow, temren”. Apart from this meaning, the word peykân is used in different ways. The beloved and her beauty elements constitute the basic structure of Classical Turkish poetry. At the same time, the physical characteristics of the beloved, especially the elements of her face, have been the subject of couplets by poets very often. In Classical Turkish poetry, poets frequently used the word peykân in the concepts belonging to the lover and in the compositions used independently of the lover. In this study, it is tried to determine how the word peykân is used by poets in classical Turkish poetry by giving the couplets selected from the divans of 176 poets in contemporary Turkish. In order to contribute to the study, the frequency of use of the word peykân by poets who wrote poetry between the 14th-19th centuries was also analyzed with numerical data and graphs. In these graphs, the word is classified according to centuries and poets. In addition, the number of uses of the word, the number of poets using this word and the total number of uses of the word in centuries are given as statistical information. The metaphorical elements included here are limited to the examples included in this study and in the analyzed divan works. The use of the word peykân in Classical Turkish poetry has enriched with its symbolic value and created a deep field of expression. This study aims to offer a different perspective to understand the depth of Classical Turkish poetry.

Keywords: Peykan, Classical Turkish Poetry, Simile.

Giriş

*Süzme çeşmin gelmesin müjgân müjgân üstüne
Urma zahm-ı sineme peykân peykân üstüne
Rasih*

Peykân sözcüğü Farsça kökenli bir kelime olup Türkçe karşılığı “okun ucundaki sivri demir parçası”dır. Kelimenin eş anlamlısı “temren”dir. Devellioğlu, peykân’a “temren, başak, okun ucundaki sivri demir” anlamlarını vermiştir. Ayrıca peykân ile mecazen sevgilinin kirpiğinin kastedildiği belirtilmiştir Devellioğlu 2015: s.101).

Bu tanımlamalar yanında peykân “ok, yay veya keman denilen kavis şeklinde bükülmüş bir ağaç çubuğa gerili kirişe takılarak uzağa atılan ucu sivri demirli ince ve kısa değnek” olarak da anlamlandırılmıştır (Pakalın 1983: s.717).

İsmail Hakkı Aksoyak, Divan Şiirinde Okçuluk Terimleri makalesinde peykân, ok ve demren kelimelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Peykân” Okun ucuna takılan sivri parça. “Ok” Ok, yayla atılan ucuna sivri demir veya kemik takışmış ince değnekten ibarettir. Oklar genellikle kayın ağacından, abanozdan veya kamıştan yapılır. Kamıştan yapılan oklar, hafifliklerinden dolayı daha uzak mesafelere gider. Okun hedefi bulması ve dengesini sağlaması ve uzun mesafelere gidebilmesi için arka kısımlarına çıkıntılı kanatlar yapılır. “Demren” Okun ucuna geçirilen sivri kemik veya demir parçasına denir. Temren okun düzgün gitmesini sağlar. Demirden veya çelikten yapılır. Beyitlerde çeliğe su verilmesinden dolayı peykân ve su kelimeleri birlikte geçer (Aksoyak 2016: s.93-99-100).

Osmanlı döneminde yazılan sözlüklerde ise “okun ucundaki sivri demir” (Şemseddin Sami 1899-1900: s.368; Kestelli 1927: s.194) “ok temreni” (Muallim Naci 1894: s. 104; İbrahim Cudi Efendi 1332: s.229; Ali Nazima-Reşad 1315: s.178) “ok ve mızrak ve emsali şeylerin temürden masnu başları” (Hüseyin Remzi 1888: C. 1: s. 116) “ok demirni, mızrak timüri, okun ucundaki sivri timür ki Türkçede [başak] tabir olunmuş. [başaklı ok] = Yelekli okun daha büyüğü, daha uzunı dimekdür” (Mehmed Salâhî IV: s.340) “ok ve mızrak ve emsali nesnelere demürden mansu başları” (Redhouse 1297: s.140) “ok ve mızrak gibi şeylerin başlarındaki demir” (Toven 1927: s. 200) olarak tanımlanmaktadır.

İskender Pala, peykânın kelime anlamı için “temren, başak, okun ucundaki sivri demir” anlamlandırmasını yapar. Mızrağın demirine de peykân denildiği ve sevgilinin gamze okları hakkında kullanıldığı ifade edilmiştir (Pala1995: s.371)

Diğer sözlüklerde ise “okun ucundaki sivri demir, başak” (Tulum 2013: s.158) “temren, ok veya mızrak başı” (Kantar 2011: s. 207) olarak tanımlanmaktadır. “ok demreni, Çağatay lisanında “başag” ve “başak” dahi derler” (Yılmaz 2019: s. 1054).

Mehmet Zeki Pakalın, peykân hakkında şu bilgileri vermektedir: “Okun ucundaki sivri demir hakkında kullanılır bir tabirdir. Buna ok temreni de denilir. Mızrağın demirine bu ad verilir.” (Pakalın 1983: s. 776).

1) Sayısal Verilerle Klasik Türk Şiirinde Peykân

a) Peykânın Yüzyıllara Göre Kullanımı

Yüzyıl	Şair	Peykânı Kullanım Sayısı	Peykânı Kullanan Şair Sayısı	Yüzyıldaki Toplam Kullanım
14.Yüzyıl	Nesimi	1	1	1
15. Yüzyıl	Ahmed-i Da'î, Avnî, Bursalı Nakkaş Safi, Cihan Şah, Çakerî, Edhemî, Gedâyî, Mestî, Şeyhî	1	27	130
	Adnî, Cem Sultan, Karakoyunlu Cihanşah, Kasım	2		
	Emir Efsauddin Hidayetullah, Hamdi Çelebi	3		
	Hakikî	4		
	Bedâyî, Karamanlı Aynî	5		
	Edirneli Şevkî	6		
	Adlî	8		
	Mihri Hatun	9		
	Şevkî	10		
	Taşlıcalı Yahyâ	12		
	Ahmed Paşa	14		
	Necâtî	16		
	Ahmedî	23		
Mesihî	28			

16. Yüzyıl	Amrî, Cinânî, Figanî, Filibeli Vechi, Kara Fazlî, Manî, Usulî, Yakînî	1	63	378
	Basirî, Cuşî, Enverî, Hafız Ahmed Paşa, Helakî, Karamanlı Sabûhî, Nev'î, Rumelili Zaiîfî, Sebzî	2		
	Beyânî, Cemalî Çelebi, Hayâti, Hidâyet Çelebi, Kütahyalı Rahîmî, Şihâbî, Üsküplü İshâk Çelebi	3		
	Ahî, Azizî, Gedizli Kabûlî, Şanî, Şem'î, Vusûlî	4		
	Balî Çelebi, Behiştî	5		
	Cemilî, Hecrî, Mostarlı Hasan Ziyâ'î, Üsküplü Atâ, Vasfî	6		
	Cenabî, Sehi Bey, Süheyli, Revânî, Üsküdarlı Aşkî, Zâtî	8		
	Ahmed-i Rıdvan, Âşık Çelebi, Gelibolulu Sürürî	9		
	Bağdatlı Ruhî	10		
	Nev'izade Atâyî	11		
	Bakî, Ümidî Ahmed, Gelibolulu Sun'î	12		
	Sehâbî, Bursalı Rahmî	15		
	Muhibbî, Münîrî, Tâcizade Cafer Çelebi	19		
	Ramazan Behiştî	21		
	Kalkandelenli Muîdî	30		
	Hayâlî Bey	29		
	Celilî	34		
	Gelibolulu Mustafa Âli	42		
	Emrî	43		
Fuzûlî	47			

17. Yüzyıl	Askerî, Bosnalı Sabit, Emetullah Hanım, Fasih Ahmed Dede, Neşâtî, Nâbî, Nedretî, Nesib Dede, Üsküdarlı Fenâyî, Vecdî	1	34	146
	Fehim-i Kadim, Ferîdî, Hisâlî, Mu'in, Nisârî, Safveti Mehmet Çelebi	2		
	Fevzî, Mehmed Adlî	3		
	Cevrî, Vahyî	4		
	Ahmed Nami, Hikmetî, Katipzade Sakıp, Şeyhî Mehmed	5		
	Nedim, Sükkerî, Yahya Nazim	7		
	Mustafa Nehci, Sabir Parsa	8		
	Şeyhülislam Yahyâ	11		
	Nef'î	14		
	Nâilî Kadim	15		
	Kavsî	25		
	Azmizâde Haletî	42		
18. Yüzyıl	Ahmet Müsellem, Abdülbâki Nasır Dede, Âgâh, Bağdâdi, Belîğ Mehmed Emin, Hasmî, Nâşid, Servet, Seyyid Burhan, Tayyâr Mahmud Paşa	1	28	36
	Enderunlu Hasan Yâver, Erzurumlu Zihni, Kamî	2		
	Diyarbakırlı Hami Admed, Kanî, Mirzazâde Mehmed Salim, Seyyid Vehbî, Şeyh Galip, Yâver	3		
	Arpaemini-zâde Mustafa Sami, Bosnalı Âsım, Esrar Dede	4		
	Eğirdirli Şeyhi Mehmed, Hakim Mehmed, Pertev	5		
	Nevres-i Kadîm	6		
	Sünbülzade Vehbî	7		
	Lâzikîzâde Feyzullah Nâfiz	8		

19. Yüzyıl	Akif, Aşkî Mustafa, Besnilî Lüzumî, Eğribozlu Numân Mâhir, Ferdi Abdullah, Kerküklü Tabiboğlu, Leyla Hanım, Mehmed Sermed Efendi, Osman Şems, Sivashlı Ruhî	1	23	74
	Ahmed Badî, Antepli Aynî, Benderli Cesârî, Bursalı İffet, Eşref Paşa, Mehmed Sebati, Molla Mahmud Zui, Nâkâm	2		
	Hamâmizâde İhsan, Harputlu Rahmî	5		
	Mustafa Refik	6		
	Osman Nevres	15		
	Nigârî	45		

Çalışmada, peykân kelimesinin klasik Türk şiirinde kullanımına ilişkin elde edilen veriler yüzyıllara ve şairlere göre değerlendirilmiştir. Tablo, yüzyıllar boyunca peykân kelimesinin kullanım sayılarının yanı sıra kullanım oranlarını da göstermektedir. 14. yüzyılda sadece Nesimi tarafından kullanılan peykân kelimesi, şair sayısı ve kullanım açısından en çok 16. yüzyılda karşımıza çıkmaktadır. Peykân, 16. yüzyılda 63 farklı şair tarafından 378 defa kullanılmıştır. 176 şairin dağılımına baktığımızda 67'sinin 16. yüzyılda yaşamış şairler olduğu görülebilmektedir. Bu şairlerden peykân kelimesini 47 defa kullanan Fuzûlî, hem kendi dönemi içerisinde hem de diğer yüzyıllarda kelimeye şiirlerinde en çok yer veren şair olmuştur. Fuzûlî serlerinde bu kelimeye fazlaca yer verdiği için kelimenin görülme sıklığı bu yüzyılda en yüksek düzeye ulaşmıştır. 17. yüzyılda Azmizâde Haletî (42 defa) ve Kavsî (25 defa) peykân kelimesini en çok kullanan şairlerdir. 18. yüzyılda Lâzikizâde Fezullah Nafiz ve Sünbülzâde Vehbî tarafından (8 defa) kullanılmıştır. Bu kullanım sıklığı 18. yüzyıl için en yüksek seviyesidir. 19. yüzyılda peykân kelimesini en çok kullanan Nigârî (45 kez) olmuştur. Peykân kelimesini Osman Nevres 15 defa ve Mustafa Refik 6 defa kullanmıştır. İncelediğimiz divanlardaki tespitlerimize göre peykânın tüm yüzyıllardaki toplam kullanım sayısı 765'tir.

b) Peykânı Kullanan Şair Sayıları ve Peykânın Kullanım Sıklığı

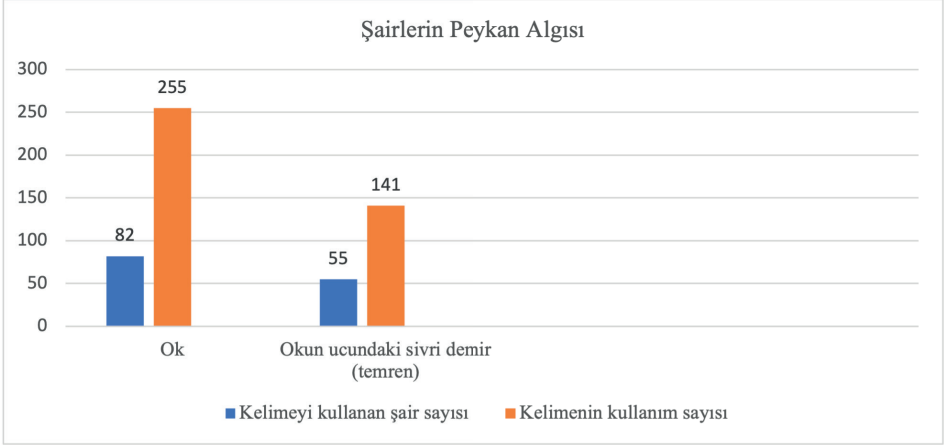
Klasik Türk şairlerinin divanlarında yapılan taramalardan elde edilen veriler içerisinde peykân kelimesini kullanan tüm şairler, kelimeyi kullanan şair sayısı ve kullanım sıklıkları aşağıdaki tabloda listelenmiştir. Çalışmada 14-19. yüzyıllar boyunca şiirlerinde peykân kelimesini kullanan 176 şairin her birinin kelimeyi hangi sıklıkta kullandığı tespit edilmiştir. Eldeki verilere göre 37 şair şiirlerinde sadece bir kez peykân kelimesini kullanmıştır. Kelimeyi iki defa kullanan şairlerin toplam sayısı 29 iken, 10 defadan fazla kullanan şair sayısı 29'dur. Bu verilerden hareketle peykân kelimesinin şiir dilinde yaygın olarak kullanıldığı ve sıklıkla tercih edildiği söylenebilir.

Şiirlerinde Peykân Geçen Şairler	Şair Sayısı	Kullanım Sayısı
Fuzûlî	1	47
Nigârî	1	45
Emrî	1	43
Gelibolulu Mustafa Âli, Azmizâde Haleti	2	42
Celilî	1	34
Kalkandelenli Muîdî	1	30
Mesihî	1	29
Hayâlî Bey	1	28
Kavsî	1	25
Ahmedî	1	23
Ramazan Behişti	1	21
Muhibbî, Münirî, Tacizâde Cafer Çelebi	3	19
Nef'î	1	14
Necâtî	1	16
Bursalı Rahmî, Nâilî Kadim, Osman Nevres, Sehâbî	4	15
Ahmed Paşa	1	14
Ümidi Ahmed, Bâkî, Gelibolulu Sun'î, Taşlıcalı Yahyâ	4	12
Nev'izâde Atâyî, Şevkî, Şeyhülislam Yahyâ	3	11

Gelibolulu Sürürî, Mihrî Hatun, Revânî	3	9
Adlî, Cenâbî, Mustafa Nehci, Sabir Parsa, Sehi Bey, Süheylî, Üsküdarlı Aşkî, Zâtî	9	8
Nedim, Sükkerî, Sünbülzâde Vehbî, Vasfî, Yahya Nazim	5	7
Cemilî, Hecrî, Mostarlı Hasan Ziya'î, Mustafa Refik, Nevres-i Kadim, Üsküplü Atâ	6	6
Ahmed Nami, Balî Çelebi, Bedâyî, Behiştî, Eğirdirli Şeyhi Mehmed, Hakim Mehmed, Hamamizâde İhsan, Harputlu Rahmî, Hikmetî, Karamanlı Aynî, Katipzâde Sakıp, Pertev, Şeyhi Mehmed	13	5
Ahî, Arpaemini-zâde Mustafa Sami, Azîzî, Bosnalî Âsım, Cevrî, Esrar Dede, Gedizli Kabulî, Hakikî, Şanî, Şem'i, Vahyî, Vusûlî	12	4
Beyânî, Cemâlî Çelebi, Emir Efsaaddin Hidayetullâh, Diyarbakırlı Hami Ahmed, Fevzî, Hayâtî, Hidâyet Çelebi, Kani, Kütahyalı Rahîmî, Mehmed Adlî, Şihâbî, Mirzazâde Mehmed Salim, Seyyid Vehbi, Şeyh Galip, Üsküplü İshak Çelebi, Yâver	16	3
Adnî, Ahmed Badî, Antepli Aynî, Basirî, Benderli Cesarî, Bursalı İffet, Cuşî, Enderunlu Hasan Yâver, Enverî, Erzurumlu Zihnî, Eşref Paşa, Fehim-i Kadim, Feridî, Kerküklü Tabiboğlu, Hafız Ahmed Paşa, Helâkî, Hisalî, Kâmi, Karakoyunlu Cihanşâh, Karamanlı Sabûhî, Kasım, Mu'in, Molla Mahmud Zu'î, Nâkâm, Nev'î, Nisarî, Rumelili Zâifî, Safveti Mehmet Çelebi, Sebzî	29	2
Abdülbaki Nasır Dede, Âgah, Ahmed-i Da'î, Ahmet Müsellem, Akif, Askerî, Aşkî Mustafa, Avnî, Bağdâdî, Belîğ Mehmed Emin, Besnilî Lüzumî, Bursalı Nakkaş Safi, Bosnalı Sabit, Çâkerî, Edhemî, Eğribozlu Numan Mahir, Emetullah Hanım, Fasih Ahmed Dede, Ferdi Abdullah, Hasmî, Gedâyî, Hüdâyî-i Kadim, Leyla Hanım, Mehmed Sermed Efendi, Mestî, Nâbî, Naşid, Nedretî, Nesib Dede, Nesimi, Neşâtî, Servet, Seyyid Burhan, Sivaslı Rûhi, Tayyar Mahmud Paşa, Üsküdarlı Fenâyî, Şeyhî, Vecdî	37	1

2. Klasik Türk Şiirinde Peykânın Sözlük Anlamında Kullanımı

Çalışmanın bu bölümünde, Klasik Türk şiirinde yer alan peykân kelimesi şairlerin şiirlerinde kullandıkları anlamlar esas alınarak incelenmiştir. Peykân kelimesini şiirlerinde kullanan şairler, “okun ucundaki keskin demir (temren)” anlamını 141 defa; “ok” anlamını ise 255 defa kullandıkları tespit edilmiştir. İncelenen toplam 396 kullarımdan şairlerin kullanımına ait veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.



• Ok

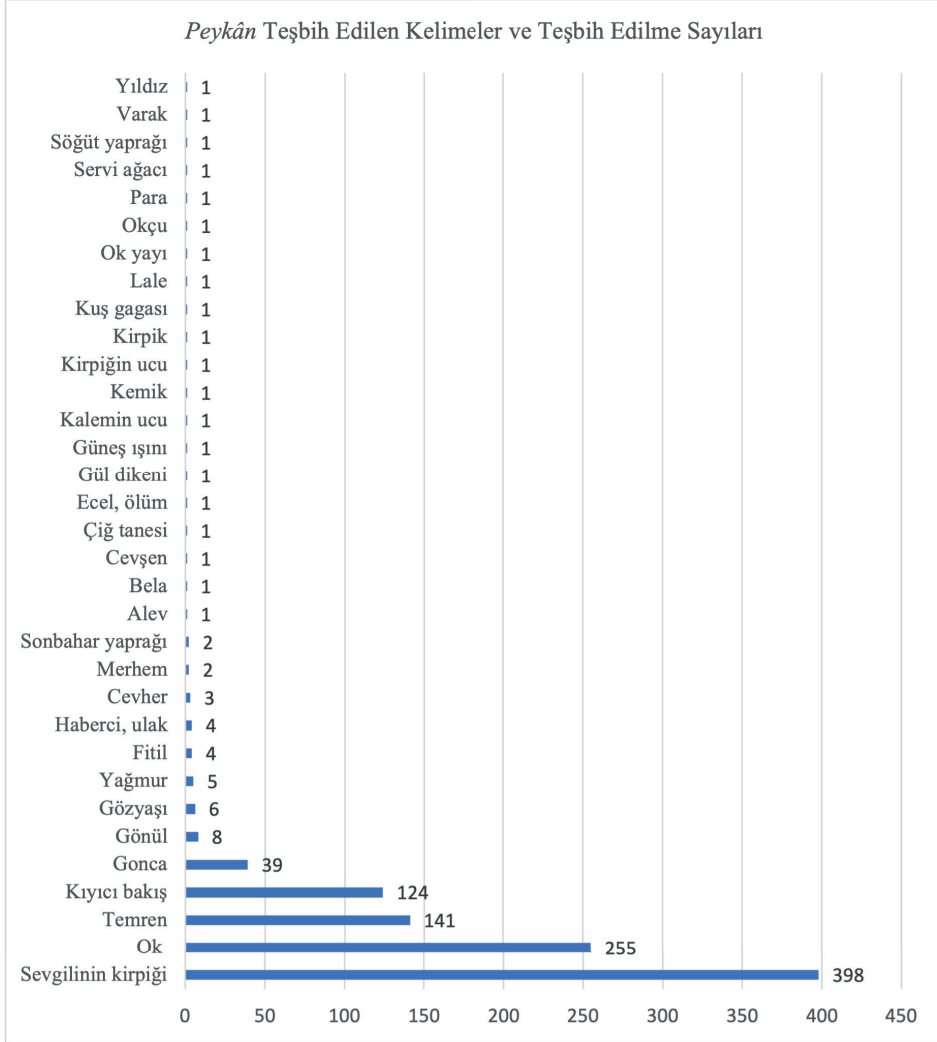
Ok, çok eski av ve savaş aletidir. Kaliteli ve sağlam olanı abanoz ağacından yapılmaktadır. Klasik Türk şiirinde sevgili ve aşık ile ilgili birçok durum ok ve okçulukla ilişkilendirilmektedir. Sevgiliye ait pek çok unsur oka benzetilir. Aşık, sevgilinin kırığı ve yan bakışını “ok” olarak görmektedir. Aşığın gönlü bir hedeftir ve ok aşığın gönlüne saplanır ve aşık bu okun gönlünden çıkmasını asla istemez. Aşık için gönlündeki bu ok sevgiliden ona gelen bir hediyedir. Okların gönlünde açtığı yaranın iyileşmesini hiçbir zaman istememektedir (Bozkurt 2007: 333; Nalçacıgil Çopur 2020: 72).

• Okun ucundaki sivri demir (temren)

Temren, okun ucunda bulunan demirden yapılmış sivri uçlu parçadır. Temren okun dokunduğu yere kolay bir şekilde saplanmasını sağlamaktadır. Saplandığı yerden kolay kolay çıkmamaktadır. Okun ucundaki sivri demir (temren), aşığın gönlünü hedef alıp saplanmasını sağlayan metal parça olarak kullanılmaktadır. Klasik Türk şairlerinden bazıları peykân kelimesini şiirlerinde “okun ucundaki sivri demir (temren)” olarak kullanmıştır.

3) Peykânın Teşbih Unsuru Olarak Kullanımı

Klasik Türk şiirinde peykân kelimesinin kullanımına yönelik yapılan bu çalışmada 765 kelimedede tespit edilebilen teşbih unsurları incelenmeye çalışılmıştır. Kelimenin Klasik Türk şiirinde teşbih unsuru olarak kullanımı, sayısal veriler ile teşbih edilen kelimeler ve teşbih edilme sayıları aşağıdaki tabloda görülmektedir.



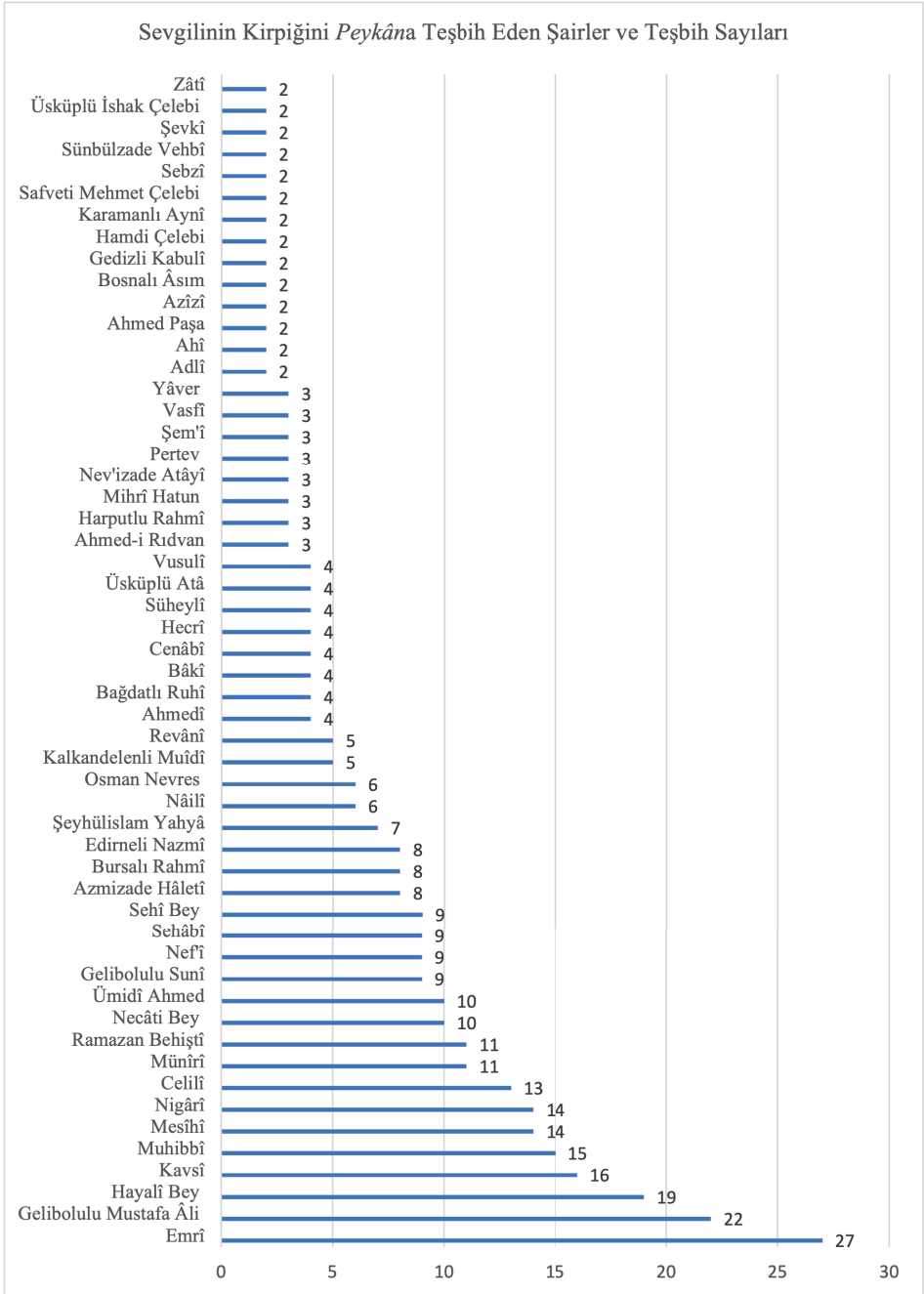
Yukarıdaki grafikte peykâna bir ve birden fazla teşbih edilen varlıklar yer almaktadır. Peykâna teşbih edilen kelimelerin hangi şair tarafından kaç kez teşbih edildiği tanık beyitlerle aşağıda yer alan başlıklar altında değerlendirilmiştir.

a) Peykâna Birden Fazla Teşbih Edilen Unsurlar

a.1.) Peykân → Sevgilinin Kirpiği

İncelenen divanlarda “sevgilinin kirpiği” ey yaygın teşbih şekli olarak görülmektedir. Okun hedefi bulması için ucuna çıkıntılı kanatlar takılır. Bu kanatlar bir okun ucuna iliştirilmiş demir parçasıdır. Sevgilinin kirpiklerindeki oklar aşığın göğsüne saplanır ve bu oklar aşığın kalbini yaralar. Aşık, sevgilinin kirpiklerinin kalbinde açtığı yaralara çok sevinir, sevgilinin kirpiklerinin göğsünden çıkmasını istemez. İncelenen divanlarda peykâna en çok teşbih edilmiş olan kelimenin 398 teşbihle “sevgilinin

kirpiği” olduğu görülmektedir. Aşıklar, sevgilinin kirpiklerinin yaralayıcı özelliğinden dolayı peykâna benzetilir. İncelenen divanlarda 176 şairin toplam 765 defa peykân kelimesini kullandığını tespit edildi. 14-19. yüzyıllarda şiir yazan şairler arasında peykânı sevgilinin kirpiğine benzeten şair sayısı 97’dir. Peykânı, sevgilinin kirpiğine benzeten şairlerin isimleri aşağıda alfabetik olarak sıralanmıştır.



Peykân → Sevgilinin Kirpiği Teşbihine Örnekler

Azîzî, sinesindeki oku (kirpiği) sevgili çekip aldığında görünenin kan olmadığını, çiğinden kopan bir parçanın sevgilinin kirpiğinde kaldığını ifade eder:

Görünen kan degül tîrûñ çeküp alduğda şinemden
Cigerümden çopup bir pâre **peykânu**nda kalmışdur
(Azîzî 84/3)

Azmizâde Haletî, sevgilinin kirpiğinin yara dolu tenine gelince bir ses çıktığını, sanki sevgilinin kırıplarının birbirine değdiğini söyler:

Biribirine tokundı meger **peykân**ların cânâ
Ten-i pür-zahma tîrûñ irişince bir sadâ çıkdı
(Azmizâde Hâletî, G. 875/4)

Bağdatlı Rûhî, keman kaşlı sevgilinin kirpiğinin aşğın gönlüne dosdoğru bir ok gibi isabet ettiğini ve ölmekten başka çaresinin kalmadığını söyler:

Şöyle mecrûhuz ki yok ölmekten özge çâremüz
Giçdi ol kaş kemânun cânâ **peykânı** dürüst
(Bağdatlı Rûhî, G. 81 / 3)

Bursalı Rahmî, sevgilinin kirpiğinin göğsünü yaralamasından korktuğu için başına siperlik taktığını söyler:

Bend eyledüm kafama siper ey kaş kemân
Çorçum budur ki şineme **peykân** gelür geçer
(Bursalı Rahmî, G. 44 / 4)

Celîlî, sevgilinin kirpiğinin sinede aşğın canıyla bir olduğunu, cevher hazinesine seslenerek virane olduklarını ifade eder:

Peykânlarınuñ cân gibi şinemde yiri var
Ey genc-i güher gel berü virânelerüz biz
(Celîlî, G. 133 / 6)

Cenâbî, aşğın paramparça olan gönlüne bakıldığında kalbinin ne halde olduğunu söyleyerek, aşğın bedenindeki her yaranın sevgilinin kirpiğinin eseri olduğunu dile getirir:

Dil-i sad-pâreme baksañ derûnum hâlini söyler
Ki **peykân**unla her zahmum dehânımla zebânımdur
(Cenâbî, G. 80 / 4)

Emrî, sevgilinin attığı her kirpiğin canında bulunduğunu, ve her attığı okun canına isabet ettiğini söyler:

Her tır ki müjgānuñ atar cānda bulursın
Peykānını ey kaşı kemān kanda bulursın
(Emrî, G. 405 / 1)

Gelibolulu Mustafa Âlî, aşığın gönlü sevgilinin kirpiğine susamıştır ama sevgilinin okunun hızından aşığın gönlüne ulaşamadan geçip gittiğini söyler:

Peykānuña hūn-ı cigerüm teşnedür ammā
Tırūñ ne ‘aceb tız geçer kıana bulaşmaz
(Gelibolulu Mustafa Âlî, G. 524 / 2)

a.2) **Peykân** → **Ok**

Ahmedî, okun ucundaki peykânın hedefi tahrip etme gücünü anlatırken İsfendiyarın teninin sertliğine telmihte bulunur. Okun onun derisini bile deleceğini söylemektedir. Ruyinten vücuduna telmihte bulunulmuştur.

Nite İsfendiyâr olsa teni düşmenlerūñ rûyin
Ohuñ **peykānı** irdükde düşe İsfendiyâr andan
(Ahmedî, K. LXVI / 21)

Gelibolulu Mustafa Âlî, aşığın bağı sevgilinin aralıksız bakışlarıyla dolduğu için onun ok gibi yan bakışını istemediğini ifade etmektedir.

Tır-i gāmzeñden muhaşşal geçdüm ey kaşı kemān
Dem-be-dem gördüm ki bağrum kıanlı **peykān** olmada
(G. M. Ali, G. 1216 / 4)

Kalkandelenli Muîdî, sevgilinin kirpiğinin açtığı yarayı anlatmak için gözünden ciğer kanı geldiğini söyler:

Dilde **peykān-ı** müjeñ zaħmını bildürmeg için
Dökilür hūn-ı ciger dide-i hūn-bārümden
(Kalkandelenli Muîdî, G. 343 / 4)

Üsküplü İshâk Çelebi, sevgilinin göğsünde bırakacağı temrenin derdine derman olacağını düşünerek sevgiliden göğsüne peykânını bırakmasını ister. Sevgilinin kirpiğini peykân yerine koyarak onun kendi sinesinde olmasını ve derdine derman olmasını istemektedir.

Komaduñ şinede çün tîrûñi ey kaşı kemân
Bārî **peykânı** ko bir derdüme dermân olsun
(Üsküplü İshâk Çelebi, G. 216 / 4)

a.3) Peykân → Temren

Cenâbî, okun içindeki temrenin gönlüne yer ettiğini ve gül bahçesindeki taze gonca gibi olduğunu söyler:

Yir eyledi **peykân**-ı hadengün dil içinde
Ter gonca gibi oldu mekânı gül içinde
(Cenâbî, G. 266 / 1)

Hecrî, savaşta sinenin ok ve peykâna kalkan olduğunu ve göğsüne sayısız temrenin isabet ettiğini dile getirmektedir.

tolu sinem hadeng ü **peykândur**
bu kadar kim kazâya kalkandır
(Hecrî, G. 29 / 1)

Kalkandelenli Muîdî, sevgiliye hitaben: “Gözlerimden bir yaradan kan akar gibi kan döküldüğünden beri ey sevgili senin gamzen ok ve kirpik yağdırır.” der.

Yâra gibi gözlerüm şan dökdüğünden anla kim
Her taraftan câna gamzen tir ü **peykân** yağdurur
(K. Muîdî, G. 87 / 6)

Taşlıcalı Yahyâ, gönlünün sevgilinin temrenleriyle dolmasını ve sevgilinin cevri çekmek için demirden yapılmış yüreğe sahip olmak gerektiğini söyler:

Peykânlarınla tolsa yeridür derünümüz
Cevrünçi çekmege çü demürden yürek gerek
(Taşlıcalı Yahyâ, G. 211 / 2)

Üsküplü İshâk Çelebi, sevgiliye seslenerek “Göğümde okunu bırakmadın bari temrenini bırak, derdime derman olsun.” demektedir.

Komaduñ şinede çün tîrûñi ey kaşı kemân
Bārî **peykânı** ko bir derdüme dermân olsun
(Üsküplü İshâk Çelebi, G. 216 / 4)

a.4) Peykân → Kıyıcı Bakış

Cem Sultan, sevgilinin yan bakışının oku gönlü hedef alırken, o bakışların aşığı her yandan vurduğunu söyler:

Ġamzeñ oķına niřān olalı dil
Her yañadan ıurmadın **peykān** gelür
(Cem Sultan, G. 57 / 3)

Muhibbî, sevgilinin keskin bakışları ona geldiğinde gönlünde yer edineceğini, dert ve gam askerinin de lider olduğunu söyler.

Cānda yir idem gelürse ġamze-i **peykān**-ı dōst
Leşker-i derd ü ġama āħir ciġerde baş olur
(Muhibbî, G. 931 / 2)

Niġârî, sevgilinin keskin bakışının göğsünü kanla doldurduğunu ve fidan kadar uzun olan aşığı yay gibi eğdiğini söyler.

Gamze-i **peykān**-ı yār baġrımı pür-hûn idüp
Kāmet-i serv-i sehî kıldı kadem yâ gibi
(Niġârî, K. 813 / 43)

a.5) Peykân → Gonca

Celilî, servilerin ok ve peykânların gonca olduğunu, bahçeyi gezmesine gerek olmadığını zaten sinenin gül bahçesinden farkı olmadığını söyler:

Oķlaruñdur serviler **peykān**laruñdur ġoncalar
Seyr-i bāġı n'eyleyem sīnem ġülistāndur baña
(Celilî, G. 11 / 3)

Emrî, aşığın bedeninin sevgilinin bakışlarıyla süslemesi için kuru bir fidan olduğunu ve goncaların ağacı süslediği gibi aşığın gönlünü süslemesini ister:

řol nihāl-i ġuřkdur cismüm ki aña zeyn içün
Bir kemān-ebürü dizüpdür ġonca-veş **peykān**ların
(Emrî, G. 374 / 2)

Karamanlı Sabühî, şarap içtikçe gül bahçesinde sevgili olmasa da aşığa goncaların peykan, kılıcın ise söğüt yaprağı gibi olacağını söyler:

Bāde nüş itdükçe diş ġülřende dildār olmasa
Ġoncalar **peykān** olur şemşir berg-i bīd aña
(Karamanlı Sabühî, G. 14 / 2)

a.6) Peykân → Cevher

Fuzûlî, yaş dolu gözlerinin sevgilinin kirpikleriyle dolu olduğunu ve denize seslenerek sadece mücevherin onda olmadığını söyler:

Peykânları ile doludur çeşm-i pür-abum
Ey bahr sağınma senün ancak güherün var
(Fuzûlî, G. 7 / 3)

a.8) Peykân → Gönül

Nigârî, kıskançlık sahibi olanlara seslenir ve ahının gönülde tesiri olduğunu, aşğın canına ve gönlüne uğramamasını, düşmemesini söyler:

Eseri vardır ey ehl-i hased âhımızın
Düşmegil cânımıza uğrama **peykân**ımıza
(Nigârî, G. 612 / 5)

Taşlıcalı Yahyâ, gönül derdinin yarasını şimdi açmaması gerektiğini, yarasının ağzındaki peykanın aslında aşğın gönlü olduğunu söyler:

Yâre derd-i dili şerh étmege şimdi yahyâ
Yâremürj ağzına dildür şanasın **peykânı**
(Taşlıcalı Yahyâ, G. 515 / 5)

a.9) Peykân → Gözyaşı

Bâkî, aşğın mezarının toprağının üstünde güllerin açmasını, gül bahçesi gibi olmasını ister ama bunun olabilmesi için sevgilinin gözyaşlarını aşğın mezarındaki tozun (toprağın) üzerine serpmesi gerektiğini söyler:

Güller bitüre gülşen ola hâk-i mezârum
Peykânuñ eger su sepelerse tozum üzre
(Bâkî, G. 462 / 3)

Nedim, aşğın hasret çeken sinesinin yandığını, aşğın gönlündeki peykanın gözünden gözyaşı olup aktığını söyler:

Hayfâ güdâz sine-i hasret-keşideden
Âb oldu akdı dildeki **peykânı** dideden
(Nedim, G. 94 / 1)

a.10) Peykân → Haberci, ulak

Âşık Çelebi, gelmekte olan eceli habercinin ulaştırdığını, can ve gönül savuşturup kalbinin köşkünü boş bıraktığını söyler:

Ecel peygâmın iblâg itdi çünkü peyk-i **peykânun**
Savup cân u dili halvet-serây-ı kalbi boş itdüm
(Âşık Çelebi, G. 42 / 2)

a.11) Peykân → Merhem

Fuzûlî, sevgilinin okunun yürek yarasına merhem olduğunu, yıldızının saadet yıldızıyla bir arada bulunduğunu söyler:

Ciger dağına merhem oldu **peykânun** bihamdillah
Sa'adet kevkebine ahter-i bahtum mukarindür
(Fuzûlî, G. 67 / 5)

a.12) Peykân → Yağmur

Mesihî, bedeninin bahçesinde daima lalelerin yeşerdiğini, sevgilinin okunun ucundan temrenin yağmur gibi yağdığını söyler:

Bâğ-ı cismümde dem-â-dem lâleler bitürmege
Tîrûñ ucundan şehâ bārân-veş **peykân** yağar
(Mesihî, G. 92 / 2)

Taşlıcalı Yahyâ, kaşının düşmanlara ok gibi yağmur yağdırdığını, kılıcının şimşek gibi parlayarak iman nuru yağdırdığını söyler:

Kavsümüz yağmur gibi a'dāya **peykân** yağdurur
Tîğumuz berķ urduğınca nūr-ı imān yağdurur
(T.Yahyâ, Tercî'-bend 11 / 2 /3)

a.13) Peykân → Yıldız

Taşlıcalı Yahyâ, seyyar yıldızların solakların elinde ok ve yay olduğunu, diğer yıldızların da altın tacı olduğunu söyler:

Solaklar encüm-i seyyār elinde tîr ü kemān
Nücüm-ı sâ'iresi tîc-ı zerle **peykânı**
(Taşlıcalı Yahyâ, K. 5 / 40)

a.14) Peykân → Sonbahar Yaprağı

Emrî, daldaki sonbahar yaprağını gören bülbülün uçtuğunu ve okun ucundaki altın temrenin de sararmış sonbahar yaprağı gibi olduğunu söyler:

Şâhda berg-i hazân gördi vü uçdı bülbül
Sandı ol tîr ucında anı zerrîn-**peykân**
(Emrî, K. 1 / 24)

a.15) Peykân → Alev

Hayâlî Bey, gönlünü camideki kırmızı renkli lal taşından bir kandile benzeterek sevgilinin kirpiğinin bu kandildeki fitil, kirpiğinin ucunun ise alev olduğunu söyler:

Câmi'-i tende dilüm bir la'lden kândıldür
Kim aña tîrûñ fetîl ü şu'lesi **peykânı**dur
(Hayâlî Bey, G. 65 / 2)

Hayâlî Bey, gönlünü aşk haremının kandiline benzetir, sevgilinin okunun temrenin ise bu kandilin ateşi ve gövdesinin de bu kandilin fitili olduğunu söyler:

Fetîle tîrûñ olup oldı şu'le **peykânın**
Dilüm-durur harem-i 'ışka ey püser kandîl
(Hayâlî Bey, G. 266 / 3)

b) Peykâna Bir Kez Teşbih Edilen Varlıklar

Çalışmada, yalnızca bir kez kullanılan 13 farklı kelime belirlenmiştir. Aşağıdaki listede sadece bir kez teşbih eden şairler ve teşbih ettikleri kelimeler yer almaktadır:

Şairler	Peykânın Bir Kez Teşbih Edildiği Kelimeler
Yahyâ Nazim	Belâ
Edirneli Nazmî	Cevşen
Ahmedî	Gül dikenî
Osman Nevres	Kalemin ucu
Emrî	Kemik
Mostarlı Hasan Ziya'î	Kirpiğinin ucu
Kara Fazlî	Kuş gagası
Taşlıcalı Yahyâ Bey	Lale
Münîrî	Okçu
Kalkandelenli Muîdî	Servi ağacı
Ahmed-i Rıdvân	Söğüt yaprağı
Behişî	Varak
Taşlıcalı Yahyâ Bey	Yıldız

Peykâna bir kez teşbih edilen varlıklarla ilgili bazı örnek beyitler aşağıda verilmiştir:

1. Peykân → Bela

Yahyâ Nazîm, belanın kaza oklarının hızında bir peykân gibi olduğunu, ecelin ise kader kılıcında tutulacak olan bir cevher olduğunu söyler:

Belâ sihâm-ı kaçâ sür'atinde **peykândur**
Ecel hüsâm-ı kader kabzasında cevherdür
(Yahyâ Nazîm, K. 24 / 65)

2. Peykân → Cevşen

Edirneli Nazmî, düşmanı ile dostunun savaşında peykânın cevşen gibi onun bedenini koruduğunu söyler:

Düşmen-ile dostum ceng itmeğe
Tende **peykân**undurur cevşen bana
(Edirneli Nazmî, G. 368 / 4)

3. Peykân → Gül dikenini

Ahmedî, gülün utancından peykân gibi sivri dikenlerini kendine kalkan etmeyi bıraktığını, gül bahçesinde sevgilinin güzelliğinin sancağını sabah rüzgarının huzuruna çıkardığını söyler:

Gül siper salup hayâdan dökdi **peykânın** yire
Çün gül-istânda sabâ arz itdi hüsnüñ râyetin
(Ahmedî, G. 505 / 6)

4. Peykân → Kalemin ucu

Osman Nevres, sevgilinin hayaliyle kılı kırk yaran biri olduğunu söyler, tek başına olan cevheri iki parça ettiğini dile getirmektedir. Bu durumda da peykân ve kalemin tahtadan yapıldığı göz önüne alınırsa ikisi arasında benzerlik kurulduğu görülmektedir.

O kadar mûy-şikâf oldu hayâliñ ile kim
Cevher-i ferdi dü-nîm eyledi **peykân**-ı kalem
(Osman Nevres, K. 18 / 16)

5. Peykân → Kemik

Emrî, güçsüz bedeninin ayağına sevgilinin okunun düştüğünü ve kemiğin ucunun yara olmadığını söyler. Okun ucundaki temrenin daha hızlı olabilmesi için ucundaki çıkıntı ve kemiklerin ucundaki yumru arasında benzerlik kurulmaktadır.

Düşdi ayagina okuñuñ cism-i nâ-tüvân
Yara degül ucındağı **peykân**-ı üstühân
(Emrî, Kit'a. 331 / 1)

6. Peykân → Kirpiğinin ucu

Mostarlı Hasan Ziya'î, sevgilinin kirpiğinin ucu öfkeyle aşğın bağrını delip yaradığını bu dünyada hiç mi hiç cömertlik ve iyilik görmediğini söyler:

Benüm hışm ile bagrum deldi ol **peykân**-ı müjgânun
Cihânda görmedim ben zerre denlü lutfun ihsânun
(M. H. Ziya'î, Terci-Bend. 5 / 7)

7. Peykân → Kuş gagası

Kara Fazlî, can alıcı şahinin gönül delen bir ok gibi durduğunu söyler. Şahin kuşunun gagası ve peykân arasında bir ilişki kurulmuştur ve padişahın demirinin ucunun peykândan olduğunu söyler:

Tır-i dil-düzuñ durur bir Şâh-bâz-ı cân-şikâr
Pâdişâhum âhenin minkârdur **peykân** aña
(Kara Fazlî, G. 8 / 2)

8. Peykân → Lale

Taşlıcalı Yahyâ, sevgilinin ayrılığıyla boyunun yay gibi olduğunu, bütün lalelerin kanlı peykân gibi göründüğünü söyler:

Kanlu **peykân** gibidür yahyâya cümle lâleler
Kâmeti hicrân-ı cânân-ile olaldan kemân
(Taşlıcalı Yahyâ, G. 299 / 7)

9. Peykân → Okçu

Münîrî, keman kaşlı zalim sevgilinin yan bakışıyla aşğın sinisinin okçu dükkanı gibi olduğunu söyler:

Ġamzeñüñ fikrinden ey Türk-i kemân-ebürü bugün
Şanki sînem bir bölük **peykân**-gerüñ dükkânıdur
(Münîrî, K. 14 / 3)

10. Peykân → Servi ağacı

Kalkandelenli Muîdî, gül yanaklı ve servi boylu uzun sevgilinin çimenlikte dolaşmak istediğini dile getirir. Servi ağacının da aşğın canına peykân gibi saplandığını ve gülün de onun cefa yarası olduğunu söyler:

Serv bir **peykân** ü gül dâğ-ı cefâdur cânuma
Sebze seyrin eylesem sen serv-i gül-ruhsârsuz
(Kalkandelenli Muîdî, G. 163 / 2)

11. **Peykân** → **Söğüt** yaprağı

Ahmed-i Rıdvân, söğüt ağacının yaprağının her birisinin peykân gibi eğri olmadığını söyler:

Sûzen-i bîd bergini düzmiş
Şanasın her birisi **peykândur**
(Ahmed-i Rıdvân, K. 29 / 14)

12. **Peykân** → **Varak**

Ramazan Behiştî, sevgilisiz bahçe seyrine gitmenin mümkün olmadığını ve bu durumun yaprakların ağaçlardan düşmesine benzediğini söyler. Sevgilinin yokluğunun yaprakların sonunu getirmekte olduğunu söyler:

Sensüz nice revân olunur geşt-i bâğa kim
Olur baña varakları **peykân** nihâli tîr
(Ramazan Behiştî, G. 156 4)

13. **Peykân** → **Yıldız**

Taşlıcalı Yahyâ Bey, seyyar yıldızların solakların elinde ok ve yay olduğunu, diğer yıldızların altın taç ile peykân gibi olduğunu söyler:

Şolaklar encüm-i seyyâr elinde tîr ü kemân
Nücüm-ı sâ'iresi tâc-ı zerle **peykânı**
(Taşlıcalı Yahyâ, K. 5 / 40)

Sonuç

Bu çalışmada Klasik Türk şiiri şairlerince peykân kelimesinin 176 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu şairler peykân kelimesini şiirlerinde “okun ucundaki sivri demir (temren)” ve “ok” yaygın anlamları dışında “sevgilinin kirpiği, kıyıcı bakış, gonca, cevher, gönül, gözyaşı” anlamlarıyla kullanılmıştır. Bu anlamlar Klasik Türk şiirinde sevgiliye atfedilen teşbih unsurları olarak yer almıştır. Her şair kendi hayal dünyası içerisinde peykân kelimesine çeşitli anlamlar yüklemiş ve bu anlamları aşık ve sevgili arasındaki ilişki çerçevesinde şiirlerinde yeni hayaller ve benzetmeler yaratmak için birer araç olarak kullanmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen verilerden hareketle peykân ile ilgili bazı çıkarımlar yapılmıştır. Kelimenin şiirlerdeki kullanımı ve şairlerin kelimeye yükledikleri anlamlar çeşitli katmanlarıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Peykân kelimesinin benzetme unsuru olarak kullanımı ve kullanım sıklığı sayısal veriler ışığında değerlendirilmiştir. 14. yüzyılda sadece Nesimî tarafından kullanılmıştır. 15. yüzyılda 27 farklı şair tarafından tercih edilmiş ve toplam 130 kez kullanılmıştır. Kullanım sayısının en yüksek olduğu 16. yüzyılda ise 63 farklı şair tarafından kullanılarak toplam 378 kez peykân kelimesi kullanılmıştır. 17. yüzyılda 34 farklı şairin kullandığı görülmüştür ve bu yüzyılda toplam 146 kez kullanılmıştır. 18. Yüzyılda peykân kelimesinin kullanım sayısında bir azalma görülmüştür. 28 farklı şair kullanmıştır ve toplam kullanım sayısı da 36’dır. 19. Yüzyılda ise toplam kullanımının 74 olduğu tespit edilmiştir. Bu yüzyılda kullanılmış olan peykân kelimesinin 45 tanesi Nigârî’ye ait olmakla birlikte toplam 23 farklı şair tarafından kullanılmıştır. Peykân kelimesi için burada tespit edilmiş olan anlamlar dışında ileride karşılaşılan yeni şiir örneklerinde de yeni anlamların ortaya çıkabileceği göz ardı edilmemelidir.

Kısaltmalar ve İşaretler

- : Benzeyen
 G. : Gazel
 K. : Kaside
 Trhsz : Tarihsiz
 G. M. Ali : Gelibolulu Mustafa Âli
 K. Muîdi : Kalkandelenli Muîdi
 T. Yahyâ : Taşlıcalı Yahyâ
 M. H. Ziya’î : Mostarlı Hasan Ziya’î

Kaynaklar

ADMIŞ, A., (2007), *Âkif Divanı* (İnceleme-Transkripsiyonlu metin), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

AKDOĞAN, Y., (trhsz), *Ahmedî Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78357/ahmedi-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

AKKAYA, H., (1994), *Nevres-i Kadim ve Türkçe Divanı*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi.

AKKUŞ, M., (2018), *Nefî Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-206118/nefidivani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

AKKUŞ, Y., (2010), *Benderli Cesârî'nin* (Ölüm: 1829) Dîvânı ve Dîvânçesi (İnceleme-Tenkitli Metin), (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi.

AKPINAR, Ş., (2017), *Âgâh ve Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-195642/agah-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

AKSOYAK, İ. H., (1995), *“Divan Şiirinde Okçuluk Terimleri”*, Türklük Bilimi Araştırmaları, 1: 84-94.

AKSOYAK, İ. H., (2018), *Gelibolulu Mustafa Âli Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR208602/gelibolulu-mustafa-ali-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

ALİYEVA, T., (2019), *Molla Mahmud Zu'î Divanı* (İnceleme-Metin-Bağlamlı Dizin-İşlevsel Sözlük), (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi.

ARAS, M., (2010), *Mu'in Divanı İnceleme-Metin*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi.

ARSLAN, M., (2018) *Bursalı İffet*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-215364/bursali-iffet-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

ARSLAN, M., (2018), *Leylâ Hanım Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-215361/leylahanim-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

ARSLAN, M., (2018), *Mihri Hâtun Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-208575/mihri-hatun-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

ASLAN, Ü., (2017), *Nehcî Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194366/nehcidivani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

AWAD, İ. M. L., (2010), *Ferîdî ve Divânı*, İnceleme-Metin, (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi.

AYDEMİR, Y., (2018), *Vizeli Ramazan Behiştî Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR199899/vizeli-ramazan-behisti-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

AYDIN, G., (2019), *Bosnalı Sâbit Dîvânı'nın Bağlamlı Dizini ve İşlevsel Sözlüğü*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi.

AYDIN, H., (2010), *Cevrî Divanı'nın Tahlili*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Balıkesir Üniversitesi.

AYDIN, S., (2021), *Kara Fazlî Dîvânı* (İnceleme-Metin Bağlımlı Dizin ve İşlevsel Sözlük), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

BAKHT, K., (2011), *Seyyid Burhân Divanı ve İncelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi.

BAL, E., (2019), *Karamanlı Sabûhî Dîvânı*, (İnceleme, Tenkitli Metin ve Dil İçi Çeviri), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi.

BALTALI, S., (2016), *Mehmed Adli Dîvânı*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kırklareli Üniversitesi.

BAŞPINAR, F., (trhsz), *Beyânî, Dîvân*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78363/beyanidivani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

BATĞI, Ö., (2017), *Eğribozlu Numân Mâhir Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-196429/numan-mahir-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

BAYRAK, C., (2017), *Şehâbî Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194338/sehabidivani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

BAYRAM, Y., (2018), *Adli Divanı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-215522/adlidivani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

BEKTAŞ, E., (2017), *Muvakkit-zâde Muhammed Pertev Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-195828/muvakkit-zade-muhammed-pertevdivani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

BIYIK, M., (1996), *Abdulkâkî Nâsır Dede Divânı*, Giriş-Metin-İndeks, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi.

BİLGİN, A. A., (2017), *Nigârî Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194361/nigari-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

BİLTEKİN, H., (2018), *Şeyhî Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-215511/seyhi-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

BOSTAN, B., (2018), *Kâsım Divanı Sözlüğü* (Bağlamsal Dizin ve İşlevsel Sözlük), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

BOZ, E., (2017), *Hakîkî Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194363/hakiki-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

BOZKURT, N., (2007), “Ok”, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, Cilt XXXIII: 333-335.

BOZYİĞİT, E., (2021), *Taşlıcalı Yahyâ Bey Divânı*, (İnceleme-Tenkitli Metin-Nesre Çeviri-Sözlük), (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi.

BULUKGIRAY, İ., (2019), *Basîrî'nin Farsça Dîvânı'nın Türkçe Çevirisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

BULUT, A., (2002), “Rasih İbrahim'in Okçulukla İlgili Bir Manzumesi”, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 50: 9-20.

BUYRUK, İ. E., (2009), *Ümidi Ahmet Dîvânı*, (İnceleme-Metin-Özel Adlar Dizini), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi.

BÜLBÜL, T., (2004), *Cem Sultan'ın Türkçe Divanı'ndan Gazel Şerhleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi.

CANKURT, G. Ç., (2015), *Figânî Dîvânı Gramatikal İndeksi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi.

CÜDÎ, İ., (2006), *Lügat-ı Cûdî*, (Haz. İsmail Parlatır, Belgin Tezcan Aksu, Nicolai Tufar), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

ÇAĞLAR, A., (2013), *Üsküplü Atâ ve Dîvânçesi*, (İnceleme-Tenkitli Metin-Sözlük), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi.

ÇAKIR, M. S., (2018), *Yahyâ Nazîm Dîvânı*, (İnceleme-Tenkitli Metin), (Yayımlanmamış doktora tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

ÇAKIRCI, M., (2006), *Hakîm Mehmet Efendi Divanı (inceleme-transkripsiyonlu metin)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

ÇELTİK, H., (2017), *Ahmed-i Ridvan Divanı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194277/ahmed-i-ridvan-divan.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

ÇINAR, E., (2010), *Kütahyalı Rahîmî Dîvânı'ndaki Kasidelerin Şerhi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi.

ÇOLAK, M., (2010), *Emetullâh Hanım Dîvânı, İnceleme-Metin*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

DEMİR, E., (2022), *Kerküklü Tabiboğlu Divanı* (İnceleme-Metin-Bağlamli Dizin ve İşlevsel Sözlük), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

DEMİR, H., (2017), *Lâzîkizâde Feyzullah Nâfiz Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-191378/lazikizade-feyzullah-nafiz--divan.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

DEMİRALAY, M., (2007), *Hüdayi-i Kadim (16.yy) ve Divanı: İnceleme-Tenkidli Metin*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi.

DEMİRCİOĞLU-GENÇTÜRK, T., (2002), *Cemili Divanı İnceleme-Metin-Sözlük*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi.

DEMİREL, H. G., (2005), *18. yüzyıl Şairlerinden Belîğ Mehmet Emîn Dîvânı, inceleme-tenkitli-metin-tahlil*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi.

DEMİREL, Ş., (2017), *Mânî Divân ve Şehr-engîz-i Bursa*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194359/divan-i-mani-ve-sehr-engiz-i-bursa.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

DEVELLİOĞLU, F., (2007), *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

DOĞAN, F., (2015), *Mestî Divanı*, Metin-İnceleme, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi.

DOĞAN, M. N., (2015), *Fatih Divanı ve Şerhi*, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu ve Başkanlığı.

DOĞAN, M. N., (trhsz), *Avnî (Fâtih) Divanı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78360/avnifatih-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

DÖNMEZ PARLAK, B., (2006), *Eğirdirli Şeyhi Mehmed Efendinin Divanı'nın İncelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi.

EĞRİ, A., (2006), *17. yy. Şairlerinden Hikmetî ve Divanı*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi.

ERCAN, Ö., (2008), *Peştelî Hisâlî Divânı*, Bursa: Gaye Kitabevi.

ERDOĞAN, M., (2018), *Bursalı Rahmî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR195643/bursali-rahmi-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

EREN, A., (2004), *Şeyhülislam Yahya Divanı'nın Tahlili*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi.

ERİŞEN YAZICI, G., (2017), *Kâmî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-195832/kamidivani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

ERSOY, E., (2017), *II. Bayezit Devri Şairlerinden Münîrî ve Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-196156/muniri-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

ERTEN, S. R., (2018), *Kayseri Raşit Efendi Eski Eserler Kütüphanesi'ndeki Bağdatlı Rûhî Divânı Nüshası (Metin-İnceleme)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yozgat Bozok Üniversitesi.

ERÜNSAL, İ. E., (2018), *Tâcî-zâde Ca'fer Çelebi Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR211662/taci-zade-cafer-celebi-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

GÜLER, Ö. F., (2020), *Enverî Divânı*, (Tenkitli Metin- Tahlil), (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

GÜNYÜZ, M. E., (2001), *Ahmedî Divanı'nın Tahlili C.I.* (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi.

GÜRGENDERELİ, M., (2017), *Mostarlı Hasan Ziyâ'î Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-196834/mostarli-hasan-ziyai-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

HARMANCI, M. E., (2017), *Süheylî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR194364/suheyli-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

HORATA, O., (2019), *Esrâr Dede Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-240609/esrar-dede-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

İPEKTEN, H., (2019), *Nâ'îlî-i Kadîm Divanı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR247199/naili-i-kadim-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

İŞEN, M., ve R. CANIM, (2019), *Hamâmîzâde İhsân Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-240980/hamamizade-ihsan-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

İŞEN-DURMUŞ, T. I. ve R. CANIM, (2018), *Edirneli Şevkî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-210484/sevki-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

KAÇALIN, M. S., (trhsz), *Âhî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78356/ahi-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

KANAR, M., (2010), *Farsça Türkçe Sözlük*, İstanbul: Say Yayınları.

KAPLAN, H., (2008), *Mustafa Refik ve Divanı*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi.

KAPLAN, M., (2019), *Neşâti Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-249018/nesati-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

KAPLAN, Y., (2012), *Fevzî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78371/fevzidivani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

KAPLAN, Y., (2018), “*Mimari ve Dini Yapı Olarak Cami ve Cami İle İlgili Unsurların Divan Şiirine Yansımaları*”, Uluslararası Cami Sempozyumu (Sosyo-Kültürel Açından), (Ed. Fikret Karaman), Ankara: İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 469-498.

KAPTAN, Y., (1999), *Ahmed Paşa Divanında Edebi Sanatlar*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi.

KARAKÖSE, S., (2017), *Nev’î-zâde Atâyî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR194357/nevi-zade-atayi-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

KARAMAN, N. N., (1988), *Cemâli ve Divânının Tenlidli Metni*, (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi.

KARAVELİOĞLU, M. A., (2014), *Şem’î Divanı*, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

KAVRUK, H., (2001), *Şeyhülislâm Yahyâ Divânı*, Tenkitli metin, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

KAVRUK, H. ve B. SELÇUK, (2017), *Filibeli Vecdî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-195644/filibeli-vecdi-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

KAYA, B. A., (2017), *Azmizâde Hâletî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR196456/azmizade-haleti-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

KAYA, B. A., (2020), *Osman Nevres Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-273352/osman-nevres-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

KAZAN NAS, Ş., (2018), *Celîlî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-211944/celilidivani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

KAZAN, Ş., (2011), *Celîlî Divânı*, Konya: Palet Yayınları.

KEKLİK, M., (2014), *Üsküplü İshak Çelebi Divan* (Metin-Çeviri-Açıklamalar-Dizin), (Yayımlanmamış doktora tezi), Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.

KESİK, B., (2018), *Cenâbî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-215706/cenabidivani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

KESTELLİ, R. N., (1346 / 1927), *Yeni Resimli Türkçe Kâmûs*, İstanbul: Ahmed Kâmil Matbaası.

KILIÇ, F., (2017), *Âşık Çelebi Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-195827/asikcelebi-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

KILIÇARSLAN, O., (2016), *Hâyali Bey Divânı'nın İncelenmesi-Bağlamlı Dizini ve İşlevsel Sözlüğü*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi.

KIRBIYIK, M., (2017), *Kâtib-zâde Sâkib Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR199763/katib-zade-sakib-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

KIZILTAŞ, M., (2014), *Besnili Lüzûmî Divânı Tahlil-Transkripsiyonlu Metin-Dizini*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bingöl Üniversitesi.

KOÇ, N., (2006), *Hâfız Mehmed Sebâtî Divânı'nın Transkripsiyonlu Metni ve İncelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi.

KUFACI, O., (2006), *Adni Divanı ve Adni Divanında Benzetmeler*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi.

KURTOĞLU, O., (2018), *Bosnalı Âsım Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR208667/bosnali-asim-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

KUTLAR OĞUZ, F. S., (2017), *Arpaemîni-zâde Mustafâ Sâmî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-196126/arpaemini-zade-mustafa-samidivani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

KUZU, F., (2010), *15. Yüzyıl Şairlerinden Çâkerî Divânı'nın Tahlili*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi.

KÜÇÜK, S., (trhsz), *Bâkî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78361/baki-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

MACİT, M., (2017), *Nedîm Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-196897/nedimdivani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

MACİT, M., (2018), *Erzurumlu Zihnî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR208572/erzurumlu-zihni-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

MEMİŞ, N., (2008), *Ferdî Abdullah Efendi ve Divanı*, (İnceleme-Metin), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Celal Bayar Üniversitesi.

MENGİ, M., (1995, 2014), *Mesihî Divânı*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

MERMER, A., (2020), *Karamanlı Aynî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-275960/karamanli-ayni-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

NACİ, M., (1312/1894), *Lugat-i Nâcî*.

NALÇACIGİL ÇOPUR, E., (2020), “*Divan Şiirinde Savaş Aletleri: Hançer, Kılıç, Ok*”, Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 10: 58-81

NAZİMA, A. ve F. REŞAD, (1318/1900), *Mükemmel Osmanlı Lugatı*. Dersaadet: A. Asaduryan Şirket-i Mürettibiye Matbaası.

OKÇU, N., (trhsz), *Şeyh Gâlib Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78404/seyh-galib-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

OKMAK, Ö., (2008), *Ahmed Bâdi Dîvânı* (Metin-İnceleme), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi.

ÖZDEMİR, F. M., (2015), *Servet Dîvânı*, (İnceleme-Metin), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi.

ÖZDEMİR, Ö. G., (2019), *Kavsi Divanı'nın Bağlamlı Dizin ve İşlevsel Sözlüğü*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi.

ÖZKAN, A., (2019), *Azîzî Dîvânı'nın Tahlili*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

ÖZYILDIRIM, A. E., (trhsz), *Hamdullah Hamdî Divanı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR78375/hamdullah-hamdi-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

PAKALIN, M. Z., (1983), *Osmanlı Tarih ve Terimleri Sözlüğü* (Vol. 2), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

PALA, İ., (1995), *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*, Ankara: Akçağ Yayınları.

PARLAK, B. D., (2006), *Eğirdirli Şeyhî Mehmed Efendi'nin Dîvânı'nın İncelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi.

PEKER, N., (2017), *Fenâyî Dîvânı Sözlüğü (Bağlamlı Dizin ve İşlevsel Sözlük)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bingöl Üniversitesi.

REMZİ, H., (1305/1888), *Lugat-i Remzi*, İstanbul: Matbaa-i Hüseyin Remzî.

SALÎHÎ, M., (1313/1895), *Kâmûs-ı Osmânî*, İstanbul: Mahmud Bey Matbaası.

SAMANCI, M., (2019), *Fuzûlî'nin Anlam Dünyası: Anahtar Kelimeler ve Kavramlar Sözlüğü*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi.

SÂMÎ, Ş., (1317-1318/1899-1900), *Kâmûs-ı Türkî*, İstanbul: İkdâm Matbaası.

SARAÇ, M. A. Y., (2002), *Emrî Divanı*, İstanbul: Eren Kitabevi.

SARAÇ, M. A. Y., (trhsz), *Emrî Dîvânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78368/emridivani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

SARIŞEN, C., (2020), *Vasfî Dîvânı Sözlüğü* (Bağlamlı Dizin ve İşlevsel Sözlük), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

SELÇUK, E., (2007), *Hasmi Divanı (İnceleme-Metin)*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi.

SEVİNÇ, F., (2001), *Edhemî Dîvânı ve Tahlili*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

SONA, İ., (2006), *Hidayet Çelebi ve Divanı*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi.

ŞEHİTOĞLU, İ., (2012), *İsmail Nâkâm Dîvânı*, (Tenkitli Metin, İnceleme), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi.

ŞENTÜRK, A. A., (2015), *“Okçuluk Tarihine Yeni Bir Kaynak Olarak Osmanlı Şiiri”*, M. Ali Tanyeri'nin Anısına Makaleler, İstanbul: Ülke Kitapları, 71-142.

TANRIBUYURDU, G., (2006), *Eşref Paşa divanı* (inceleme-transkripsiyonlu metin nesre çeviri), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi.

TANRIBUYURDU, G., (2012), *Mu'idi Dîvân* (Metin-Çeviri), (Yayımlanmamış doktora tezi), Kocaeli Üniversitesi.

TARLAN, A. N., (1992), *Hayâlî Beg Divanı*, Ankara: Akçağ Yayınları.

TARLAN, A. N., (2017), *Fuzûlî Divânı Şerhi*, Ankara: Akçağ Yayınları.

TAŞ, H., (2010), *Vusûlî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78409/vusuli-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

TAŞ, H., (2017), *Vahyî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194335/vahyidivani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

TAŞDEMİR, İ., (2020), *Seyyid Vehbî Divanı'nın Bağlamlı Dizin ve İşlevsel Sözlüğü*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

TOK, E., (2010), *Osman Nevres Dîvânı'nda Maddî Kültür*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi.

TOPRAK, Z., (2006), *Ahmet Müsellem Efendi ve Divan'ın Tenkitli Metni*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi.

TOSUN, S., (2011), *Hâfız Ahmed Paşa Divanı ve İncelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi.

TOVEN, M. B., (1346 / 1927), *Yeni Türkçe Lugat*, İstanbul: Evkâf-ı İslâmiye Matbaası

TOYDEMİR, A., (2021), *Tayyar Mahmud Paşa Divanı'nın Bağlamlı Dizin ve İşlevsel Sözlüğü*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

TULUM, M., (2013), *Osmanlı Türkçesi Büyük El Sözlüğü*, İstanbul: Kapı Yayınları.

TUNCER, E., (2016), *Sükkerî Dîvânı Sözlüğü* [Bağlamlı Dizin ve İşlevsel Sözlük], (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

TUNÇ, A. T., (2017), *Şânî Divanı (İnceleme-Metin)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi.

ULUALAN, S., (2020), *Hüdâyî (Salâ Muslısı) Dîvânı Sözlüğü (Bağlamlı Dizin ve İşlevsel Sözlük)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

UNDU, S., (2007), *Fehîm-i Kadîm Dîvânı'nda Sevgili ve Sevgilinin Güzellik Unsurları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi.

UZUN, S., (2011), *Üsküdarlı Aşkî Divanı Tenkitli Metin, Nesre Çeviri ve 16. yy. Osmanlı Hayatının Divandaki Yansımaları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi.

ÜNLÜ, B., (2021), *Nesib Dede Divânı Sözlüğü* (Bağlamli dizin ve İşlevsel Sözlük), (Cilt 1), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adıyaman Üniversitesi.

ÜNVER, N., (2020), *Gelibolulu Sürûri Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-271852/gelibolulu-sururi-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

ÜST, S., (2018), *Edirneli Nazmî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-206284/edirneli-nazmi-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

ÜSTÜNER, K., (2017), *Enderunlu Hasan Yâver Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194342/yaver-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

YAKAR, H. İ., (2018), *Gelibolulu Sun'î Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-204115/gelibolulu-suni-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

YAPA, M. B., (2007), *Aşki Mustafa Divânı*, Edisyon Kritik, (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi.

YAŞAR, M., (2005), *Bâlî Divânının Tenkitli Metni (İnceleme-Metin)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi.

YAVUZ, K. ve O. YAVUZ, (2016), *Muhibbî Divânı (İnceleme-tenkitli metin)*, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

YAZAR, İ., (2017), *Kânî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194493/kanidivani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

YEKBAŞ, H., (2011), *Sebzi Divânı*, (İnceleme-Tenkitli Metin), (Yayımlanmamış doktora tezi), Cumhuriyet Üniversitesi.

YENİKALE, A., (2017), *Ahmed Nâmî Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR196583/ahmed-nami-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

YILDIRIM, G., (2021), *Sabir Parsa Divanı Tahlili*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

YILDIRIM, Y., (2013), *Osman Şems Efendi, Hayatı*, Eserleri ve Divanı (Metin-İnceleme-Tahlil), (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi.

YILDIZ, H., (1999), *Şihâbî Divânı ve Grameri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi.

YILMAZ, K. H., (2017), *Diyarbakırlı Hâmî Ahmed Divanı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-196122/diyarbakirli-hami-ahmed-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

ZÜLFE, Ö., (2010), Hecrî, *Kara Çelebî Muhyî'd-dîn Mehmed [ö. 1557] Divânı*, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78377/hecri-divani.html> [Erişim tarihi: 08.06.2023].

Extended Abstract

Classical Turkish poetry is a branch of literature that has developed and evolved in historical processes as a reflection of a rich cultural heritage and aesthetic understanding. Within this cultural heritage, the word “peykân” has also gained an important place as an element of simile reflecting the depth and subtlety of poetry. The use of the word “peykân” in classical Turkish poetry is enriched with a variety of meanings to reflect the poets’ imagination, emotions and different aspects of love. In classical Turkish poetry, the word “peykân” is used with a wide symbolism beyond its literal meaning. In addition to its meaning, it has carried various images in the expression of love, the beauty of the beloved and emotions. Poets used the word peykân not only as “the sharp iron (temren) at the end of an arrow”, but also with different meanings such as “the eyelash of the beloved”, “the slaughtering gaze”, “rosebud”, “gem”, “heart” and “tear”. In this way, peykân is used to express deep feelings for the beloved and various aspects of love.

This study examines the diversity of the use of the word “peykân” in Classical Turkish poetry. First, the dictionary meanings of the word are presented. Then, the frequency of use of the word in divan poetry according to centuries, its diversity of meanings and how it is used as an element of simile are explained with examples. The word peykân plays an important role as an element of simile in divan poetry. Poets have used the word in various ways other than its literal meaning of “pointed piece of iron at the end of an arrow, temren”. The beloved and her beauty elements are among the main subjects of Classical Turkish poetry. The physical features of the beloved, especially her face, are frequently the subject of couplets in poetry. Poets frequently used the word peykân in concepts belonging to the beloved and in compositions independent of the beloved. Between 14th-19th centuries, the frequency of use of the word peykân by poets who wrote poetry was analyzed with numerical data and graphs. In these graphs, the distribution of the word according to centuries and poets is classified. The elements of metaphor in the study are limited to examples and it is emphasized that the word peykân can have different meanings in Classical Turkish poetry. This study is presented as a step towards elucidating the various aspects and meanings of the word peykân.

In the study, while examining the frequency of use of the word “peykân” in classical Turkish poetry, the number and rates of use of the word according to centuries and poets are shown. Used only by Nesîmî in the 14th century, the word peykân was used most intensively by poets in the 16th century. Peykân was used 378 times by 63 poets in this century. Fuzûlî is the poet who uses the word peykân the most in his poems. Fuzûlî used the word 47 times in the 16th century, making him the poet who used the word most frequently in his poetry both in this century and in all centuries. In the 17th century Azmizâde Haletî and Kavsî, in the 18th century Lâzikîzâde Feyzullah Nafiz and Sünbülzâde Vehbî, and in the 19th century Nigârî used the word extensively. The word peykân appears a total of 765 times in the analyzed divans. The words used as metaphors and their frequency of use are shown in a table.

In our study, the list of poets who use the word *peykân* and their frequency of use were determined as a result of the scans made in the divans of classical Turkish poets. The frequency of use of the word *peykân* in the poems of 176 poets between the 14th and 19th centuries was analyzed. As a result of this analysis, 37 poets used the word only once. While the number of poets who used it twice was 29, the number of poets who used it more than 10 times was 29. Based on these data, it can be concluded that the word *peykân* is widely preferred and frequently used in poetry.

The text states that the “arrow” is a tool used in hunting and warfare and is often likened to the relationship between the lover and the beloved in classical Turkish poetry. The lover interprets the lover’s eyelash and sidelong glance as “arrows”. For the lover, this arrow, a gift from the beloved, is like a wound stuck in his heart. “*Temren*” refers to the sharp piece of iron at the end of the arrow. It ensures that the arrow easily pierces the target and does not come out. When used by *Aşık*, the word *peykân* is used as “the sharp iron (*temren*) at the end of the arrow”. In our study, it has been determined that the word “*peykân*” is widely used in classical Turkish poetry as “the eyelashes of the lover”. The protruding wings attached to the tip of the arrow in order for it to find its target are likened to the arrows in the eyelashes of the lover. The arrows in the lover’s eyelashes pierce the lover’s heart and cause wounds. The lover rejoices at these wounds and does not want the lover’s eyelashes to leave his heart. In the analyzed divans, it is seen that the word *peykân* is most frequently used as “the eyelash of the lover”.⁹⁷ poets who wrote poetry in the 14th-19th centuries were identified as poets who likened *peykân* to the eyelash of the lover. These poets are listed alphabetically. In addition to the meanings of “sharp iron at the end of an arrow (*temren*)” and “arrow”, the poets also used the word with the meanings of “the lover’s eyelash, the destructive gaze, the blossom, the gem, the heart, the tear”. These meanings appeared in the poems as elements of metaphor attributed to the beloved. Each poet attributed various meanings to the word *peykân* according to his own imagination and used these meanings to create new images and similes within the framework of the lover-lover relationship.

In this study, the use of the word *peykân* in poems and the meanings attributed to it by poets were analyzed in various aspects. The use of the word *peykân* as an element of simile and its frequency of use were analyzed based on numerical data. In addition to these identified meanings, it is predicted that new meanings may emerge in different poetry examples in the future. The tables show how the word *peykân* is used with different meanings by different poets in Classical Turkish poetry. Each poet used the word *peykân* in various ways within his own imagination and used it to create elements of similes attributed to the beloved. Each poet took the basic meaning of the word and adapted it to their own aesthetic and emotional worlds of meaning and created various metaphors for the beloved. This kind of analysis is important for understanding the depth of Classical Turkish poetry and the subtleties of language. The symbols, images and metaphors used by the poets were used as effective tools to express universal themes such as love, beauty and emotions.

In conclusion, the use of the word “peykân” in Classical Turkish poetry has found a rich and profound field of expression thanks to the diversity of meanings and symbolic value of the word. Poets have effectively used this word to express the beauty of the beloved, their emotions and different aspects of love. This study has attempted to provide an important perspective on the depth and subtlety of Classical Turkish poetry.

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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

Sosyal Belediyecilik Çerçevesinde Sosyal Yardım ve Hizmet

Social Assistance And Service Within The Framework Of Social Municipalism

Vahdettin Miraç TANRIKUT*

Öz:

Günümüz hayat koşulları doğrultusunda kişilerin gereksinimleri genişleyerek büyüme göstermektedir. Kişilerin cevap verilmesi gereken gereksinimlerine ve sosyal hayatın içinde bir zorunluluğa dönüşmüş bu ihtiyaçlara karşılık verme çizgisinde sosyal devlet kapsamında halka en yakın noktada yer alan belediyeler önemli duruma gelmiştir. Kentleşmenin giderek hız kazanması ve sosyal hayattaki sorunların giderek çoğalması belediyeleri daha ön plana çıkarmaktadır. Bu süreç içerisinde belediyelerin geleneksel belediyecilik çizgisinde kalamayarak sosyal belediyecilik etrafında bu anlayışın gerekliliği olan faaliyetlerde ve çalışmalarda bulunması kaçınılmaz olmaktadır.

Gelişen ve değişen yaşam koşulları kapsamında yerel yönetimlerin sosyal politika çalışmaları sosyal belediyecilik içerisine dahil olmakta ve sosyal belediyeler olarak sosyal devlet çizgisindeki merkezi yönetimlerin yerel düzeydeki politika uygulayıcıları haline gelmektedir. Bununla birlikte kişilerin ihtiyaçlarının ve yaşam koşullarının değişmesiyle de sosyal belediyecilik yönetimi içerisinde sosyal yardımlar ve hizmetler daha önem kazanmaktadır.

* vahdettintanrikut@gmail.com ORCID: 0000-0002-7411-6968 Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Bu çalışmada belediyelerin sosyal belediyecilik anlayışında gerçekleştirilen sosyal yardım ve hizmetlerin yerini ve atfedilen değeri Keçiören Belediyesi üzerinden bir inceleme ile ortaya koymak amaçlanmıştır. Keçiören Belediyesinin 2019 – 2020 faaliyet raporları, stratejik planları ve performans programları ele alınarak belediyenin sosyal yardım ve hizmet uygulamalarına ulaşarak bu doğrultuda değerlendirilme yapılmıştır. Keçiören Belediyesi'nin gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar ve uygulamalar ortaya konularak ele alınmıştır. Belediye olarak sahip olduğu misyon ve vizyon doğrultusunda sosyal belediyecilik anlayışı ile vatandaşlara sosyal yardım ve hizmetler sunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Devlet, Sosyal Belediyecilik, Sosyal Yardım, Sosyal Hizmet

Abstract

In line with today's living conditions, the needs of people are expanding and growing. Municipalities, which are located at the closest point to the public within the scope of the social state, have an important position in the line of responding to the needs of the people that need to be answered and these needs that have become a necessity in social life. The acceleration of urbanization and the increasing number of problems in social life bring municipalities to the forefront. In this process, it is inevitable that municipalities cannot stay in the traditional municipalism line and carry out activities and studies that are required by this understanding around social municipalism.

Within the scope of developing and changing living conditions, the social policy activities of local governments are included in social municipalities and become the local policy implementers of central governments in the social state line as social municipalities. However, with the change in the needs and living conditions of people, social aids and services gain more importance within the social municipal administration.

In this study, it is aimed to reveal the place and value attributed to social aid and services in the social municipalism understanding of municipalities with an examination through Keçiören Municipality. The 2019 - 2020 activity reports, strategic plans and performance programs of Keçiören Municipality were evaluated in this direction by reaching the social aid and service practices of the municipality. The studies and practices carried out by Keçiören Municipality have been revealed and discussed. In line with its mission and vision as a municipality, it has tried to provide social assistance and services to citizens with the understanding of social municipalism.

Keywords: Social State, Social Municipalism, Social Assistance, Social Service

Giriş

Yaşadığımız zaman içerisinde küreselleşme ve derin şehirleşmenin ortaya çıkardığı gelişim ve değişim sürecinde artık ülkelerin birbirleri arasındaki rekabetten daha fazla şehirlerin birbirleri ile olan rekabetleri ön sıralarda yerini almaktadır. Bu süreçte insanlar, yoğun şehirleşmenin meydana getirdiği büyük problemler ile karşılaşmakta ve çağımızın gerektirdiği gereksinimleri talep etmektedir. Bu noktada merkezi idarelere oranla yerel idareler sahip oldukları görev ve sorumluluk ile daha fazla önemli bir konuma gelmektedir. Belediye, belde vatandaşlarının yerel seviyedeki ortak gereksinimlerine karşılık vermek üzere meydana getirilen, karar mevkileri seçimle göreve getirilen, ekonomik ve idari özerkliğe sahip olan kamu tüzel kişiliğine sahip kurumlar olarak görülmektedir. Buradan hareketle belediyelerin karar mercilerinin seçim ile iş başına gelmesi bununla birlikte ekonomik ve idari özerkliğe sahip bir kişiliğinin olmasından dolayı belediyelerin yetki, görev ve vatandaşlara yönelik sorumluluklarının olmasından dolayı tekrardan gözden geçirilmesine, belediyelerin sosyal devlet işlevinin uygulamasındaki görevinin tanımlanmasını gerektirmektedir.

Devletin, toplumun ve kişilerin karşı karşıya kaldıkları sosyo-ekonomik problemler noktasında bir çıkış yolu arama istekleri, sosyal devlet kavramının meydana gelmesine ve sosyal politika uygulamalarını ortaya çıkararak çağdaş kurumların ve kavramların oluşmasına imkan yaratmaktadır. Bu noktada sosyal devlet, sosyal refahı en üst seviyede korumak, toplumdaki sosyal barışı ve adaleti oluşturmak amacı ile hem ekonomik hem de sosyal sistemi düzeltici, paylaşımcı ve müdahaleci bir devlet şeklini gerektirmektedir. Sosyal belediyecilik bakıldığında sosyal politika ve sosyal devlet kavramlarının yerel idare düzeyindeki karşılığı olarak görülmektedir. 1980'li tarihlerden sonra, kentlerde yaşamlarını sürdüren özellikle dezavantajlı gruplar gibi şehir, toplum yaşamına ayak uyduramayan ve bu hayata tutunmada güçlük çeken kesimlere yerel hizmetlerin ulaştırılması noktasında klasik belediyecilik anlayışı yetersiz seviyede kalmış ve bu kavram yerine sosyal ve kültürel içerikli bir belediyecilik politikası ivme kazanmaya başlamıştır. Şehirlerde nüfusun yükselmesinin yanında oluşan işsizlik, yoksulluk gibi sosyo-ekonomik problemlerin daha derin bir hal almasına ve zaten var olan problemlerinde de daha çok artarak yerel idarelerin sosyal politika aşamasındaki gerekliliğini ve önemini daha fazla göz önüne çıkarmaktadır. Bunların dışında merkezi idarenin halka yönelik sosyal yardım ve hizmet sunumunda elverişsiz halde bulunması, bu seviyede yerel idarelerin özellikle de belediyelerin daha etkili bir görev üstlenmesini gündeme getirmektedir. Ayrıca oluşturulan yasal düzenlemeler, sosyal yardım ve hizmet faaliyetlerinin belediyelerin sorumlulukları dahilinde yer vermesi neticesinde sosyal belediyecilik anlayışı geniş bir alanda faaliyet sahasını oluşturmaktadır. Belediyeler, sosyal belediyecilik anlayışı ile sundukları sosyal yardım ve hizmetlerle bir yandan kent halkının huzur, mutluluk ve refahını arttırarak toplumdaki sosyal dengeyi, barışı ve adaleti sağlamaktadır. Diğer bir yandan da bölgesel seviyede sosyal kalkınmaya destek sağlamaktadır. Sosyal belediyecilik çerçevesinde belediyelere yalnızca sosyal yardımlar hususunda değerlendirmek ve görev vermek belediyeleri yanlış değerlendirmemize neden olmaktadır. Bu durum belediyeleri sahip oldukları sorumluluk ve işlevden uzaklaştırarak yalnızca bir hayır kurumu gibi görünmelerine sebebiyet vermektedir.

Belediyelerin yardıma gereksinim duyan ve yerel hizmetlere ulaşmada problem yaşayan gruplara ve kişilere sosyal yardım ve hizmet faaliyet sunması anayasal noktada hem sosyal devlet olmanın hem de belediye olarak tanımlanırken bunun getirdiği işlev ve sorumluluğu sağlamanın bir şartı olmaktadır. Sosyal yardım ve hizmetin temelinde bir taraftan toplumdaki yoksun durumdaki insanlara yardımda bulunmayı içerirken diğer taraftan sosyal hizmetler ile toplumdaki tüm bireylerin ihtiyaç içerisinde olduğu kültürel ve sosyal gereksinimlerine karşılık vermek yer almaktadır. Zaman içerisinde sosyal yardım ve hizmet uygulamalarında değişimler yaşansa da şartlar, gereklilikler ve problemler yasal düzenlemeleri gerekli hale getirmektedir. Yerel yönetimlere yönelik büyükşehir ve belediye kapsamında çıkarılan kanuni düzenlemeler sosyal belediyecilik hususunda temel altyapı ve destek işlevi sunmaktadır. Yürürlüğe geçirilen bu kanunlar ile sosyal yardım ve hizmet noktasında belediyelere sorumluluk yüklenerek sosyal belediyeciliğin, sosyal yardım ve hizmet faaliyetlerinin daha geniş bir alan bulmasına altyapı sağlamaktadır.

Literatür araştırmasına göre sosyal belediyecilik konusu üzerinde farklı belediyeler ele alınarak birçok çalışma yapılmıştır. Ancak sosyal belediyecilik yönünden incelenerek sosyal yardım ve hizmetlerin değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Literatürde yapılan çalışmalardan farklı olarak Keçiören Belediyesi incelenerek sosyal belediyecilikle bağlantılı şekilde sosyal yardım ve hizmet politikası değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı giderek daha da önem kazanan sosyal belediyecilik anlayışı kapsamında belediyelerin sosyal yardım ve hizmet faaliyetlerine olan bakış açılarını ve verilen önemi ortaya koymak üzere Keçiören Belediyesi üzerinden inceleme yapmaktır.

1.Sosyal Belediyecilik Anlayışı

Sosyal belediyecilik anlayışının meydana gelişi 19. Yüzyıl içerisinde cereyan eden sosyal devlet kavramı ile bağlantısı bulunmaktadır. Sosyal belediyecilik kavramı sosyal devlet anlayışı ile birlikte önem kazanarak merkezi idarenin ve yerel yönetimlerin halka yönelik çalışmaları ile faaliyetlerini harekete geçirmesi hususunda meydana gelen değişimden ötürü otoritesi ve değeri yükselmiştir. Sosyal belediyecilik anlayışı sosyal politikanın içine dahil olarak da burada da yerini almıştır (Şataf ve Taşdelen, 2019: 3). Sosyal belediyecilik kavramı, sosyal devlet anlayışının ve meydana getirdiği faaliyetlerinin yerel idare seviyesinde uygulama çerçevesi yaratmaktadır. Merkezi yönetim faaliyete aldığı sosyal politika uygulamaları bir noktadan bakılırsa refah ve gelişmemiş ülkenin bütününe kapsayan diğer bir noktadan yoksul ve yardım gereksinimi içerisinde olanları kapsayan dar ve geniş açıdan sosyal politika açıklaması şeklinde ele alınırsa açıklama sosyal belediyecilik açısından da benzer sınıflandırma değerlendirilebilmektedir. Oluşturulan sınıflandırmalar noktasından sosyal belediyecilik kavramını dar açıdan ele aldığımızda sadece yardıma ihtiyacı içerisinde olan, yoksul durumdakilere yönelik yapılan sosyal yardım ve hizmetleri içerirken bu durum geniş açıdan varlıklı ve yoksul tüm bireyleri dahil ederek gerçekleştirilen sosyal devlet faaliyetlerini ele almaktadır (Çöpoğlu, 2011: 63). Sosyal belediyecilik, sosyal devlet yapısından uzaklaşmanın veya kaçınmanın bir aracı olarak değerlendirilmemelidir.

Bunun aksine sosyal belediyecilik, sosyal devlet olmanın getirdiği görevi gerçekleştiren, sosyal hakkı savunan bir anlayış şeklinde dezavantajlı kişiler başta olmak üzere toplum içerisindeki tüm vatandaşlara yönelik adaletli, eşit ve ayırım yapmaksızın şekilde hizmet ulaştırmaktır. (Çelik, 2014:6).

Yerel idareler sosyal faaliyetlerdeki paylarını devamlı yükseltmektedir. Dünyadaki gelişmiş ülkelerde sosyal görevler yerine getirilirken devlet baskın bir konumda iken, Türkiye gibi ülkelerde sosyal refah konularında devlet profili çok az varlık göstermektedir. Bu konumda merkezi yönetimlerin yanında yerel idareler bu alanı doldurmaya başlamaktadır. Ayrıca Türkiye’de sosyal refah politikaları, sosyal yardımlar ve hizmetler sosyal hak temelli olarak sunulmamakta geleneksel ve seçici şekilde verilmektedir. Devletin sosyal politika uygulamaları zayıf, sınırlı ve korparatist özellikte görünmektedir (Ferrera, 2006: 21). Bu yaşan süreçte, merkezi idarelerin rolleri azalırken, yerel idareler kentsel konularda önemli aktörler olmaya başlamıştır. Oluşan sistemde yerel yönetimler kişilerin sorunlarını çözüme ulaştırmada merkezi yönetime karşı daha etkili konuma ulaşmıştır (Wagner, 2004: 282).

Yerel seviyede belediyeler uygulamaya koydukları sosyal politikalar ve hizmetler ile bireylerin refahını, huzurunu, sağlığını ve mutluluğunu arttırarak toplum içindeki sosyal bütünleşmeyi ve sistemi meydana getirmekten daha çok yerel düzeyde kültürel ve sosyal gelişmeye katkı vermektedir. Bu fikir ile merkezi yönetim aracılığıyla uygulanmak hedeflenen geniş çerçeveli ülke kalkınması noktasında gerçekleştirilen faaliyetlere ve politikalara belediyeler de yerel seviyedeki çalışmalarıyla istenen bu kalkınma hareketine destek sağlamaktadır (Sezik, 2016: 174). Sosyal belediyecilik düşüncesi, devlet yönetiminin sosyal bir devlet statüsünde gerçekleştirmek ile yükümlü olduğu sosyal politika çalışmalarını yerel düzeyde belediyelerin görev olarak üzerlerine alarak olması gereken sosyal yardım ve hizmetleri halka iletmesi şeklinde değerlendirilebilmektedir. Sosyal belediyecilik teması belediyelerin sahip oldukları sosyal fonksiyonlarını geliştiren ve yaşamın ortasına daha fazla girmesine imkân sağlayan sosyal devlet gibi davranmanın gerektirdiği yükümlülükleri gerçekleştirme hususunda belediyelere çok yönlü görevler yükleyen örgütlenme olarak görülmektedir (Adıyaman, Demirel, 2011: 116).

Yerel düzeyde sosyal politika faaliyetlerinin farklı durumlar ile koşullara bağlı olarak yapısal ve şekilsel kriterlere göre değişmektedir. Nüfusun yapısı ve şehirleşme büyük oranda yereldeki sosyal refah uygulamalarına etki etmektedir. Büyük şehirlerde kişiler yoğun iş temposunda çalışmakta yada işsiz olmakta, ihtiyaçlar için yüksek fiyatlar öderken; küçük yerleşim birimlerinde insanlar daha az bir gelirle hayatlarını sürdürebilmekte, insanlar arasındaki sosyal ilişkiler daha kuvvetli olabilmektedir. Ayrıca büyük şehirlere büyük göç olması yeni sorunların meydana gelmesine neden olmakta ve kişiler daha fazla sosyal refah talep etmektedir. Yerel idarelerin gelirlerini kendileri özgürce kullanmaları ve merkezi idareye olan mali bağımlılığı sosyal refah politikaları bakımından önem taşımaktadır. Toplumdaki yaşlı bireylerin sayısı, bekar yada evli kişilerin sayısı, göçmenler, işsizler, engelliler sayısı yerel refah politikalarının iç yapısını etkileyecektir (Lien ve Pettersen, 2004: 346-350).

Sosyal belediyecilik, toplumda var olan harcamaları kültür, sağlık, güvenlik, eğitim ve sosyal faaliyetlere şekil verecek hayattaki iş gücü sorununa odaklı uygulamalar

geliştiren ve politikaları eyleme koyan yardım ve bakım gereksinimi içindeki bireylerin savunularak mali açıdan yardım gerçekleştiren bölgesel düzeyde sağlık ve eğitim ile alakalı şartların yükseltilmesine destek sağlayan hayatta sosyal adaleti temin etmek amacıyla girişimlerde bulunan idare biçimi şeklinde tanımlanabilmektedir (Kaya, 2003: 68). Sosyal belediyecilik kavramı, yerel yönetim birimi belediyelerin şehirlere yalnızca altyapı hizmeti gerçekleştiren yönetim şekli olarak görülmemektedir. Bunun haricinde belediyeler, bireylerin sosyal ve kültürel hayatlarına pozitif etki kazandıran ve bu açıda görev ve sorumluluk içerisine sokan bir oluşum şekli olarak değerlendirilmektedir (Öztürk, Gül, 2012: 385-389). Sosyal belediyecilik olgusu ile beraber gelenekselleşmiş belediyecilik uygulamaları artık eskilerde yer alarak faaliyet konuları ve hizmetler artarak belediyeler vatandaşların sosyal dokusuna etki edecek çok yönlü kültürel, sosyal ve ekonomik meseleleri dahil edecek ilerlemeyi ve varyasyonu süreç dahil etmektedir. Zamanla gereksinimler içerisinde kişilerin istekleri ile belediyelerin çalışmaları ve sunum kapsamı çoğalmış bu kapsamda sosyal belediyecilik noktasında yerel yönetim birimi belediyeler istekler çerçevesinde değişime uğramıştır. Belediyelerin bu değişimi sırasında sosyal belediyecilik anlayışı da değişim içerisine girmiştir. Sosyal belediyecilik için bir çok tanımlama yapılsa da genel bir perspektif bakış açısı ile Akdoğan'a göre sosyal belediyecilik olgusuna, yerel seviyede belediyelere politika ve çalışma alanı dâhilinde kültürel ve sosyal noktalarda proje ve düzenleme işlevi yüklemektedir. Akdoğan, sosyal belediyecilik çerçevesinde belediyeleri kamu hedefli harcamalarını sağlık, kültür, eğitim konuları başta olmak üzere çevre ve yerleşmenin önemsenerek şekilde sosyal amaca dair projeler yürütmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu hedefte işgücünün oluşturulması, yoksullara destek sağlanması, toplumda dayanışma ve yardımlaşma hissiyatının sağlanması, sosyal ve kültürel çalışmalar ile faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesi amaçlanmaktadır. Sosyal politika projeleriyle desteklenerek sosyal belediyecilik, bireysel ve toplumsal birliktelik dâhilinde desteğe ihtiyaç duyanlara sosyal güvenlik ile sosyal adalet sağlayan sosyal idare ve toplumsallaşma işlevini içine dâhil eden sistem olarak görülmektedir (Akdoğan, 2002: 35).

Belediyeler tasarrufları altındaki kısıtlı harcama kaynakları ve bütçeleriyle bunlara ek olarak merkezi yönetimin daha otoriter bir tavırla konum olarak daha üst hiyerarşide tanımlaması sosyal politikaların işlerlik kazanmasında zaruri biçimde belediyeleri çalışma çerçevesinde bu sebeple daha kısa süreli projeler geliştirmesine ve sorunlara kısa süreli yanıtlar bulmaya yönelmektedir (Toprak ve Şataf, 2009: 14-15). Bu nedenden dolayı sosyal politika çalışmalarının uygulama bulma sahası sağlık, güvenlik ve eğitimden daha ziyade bu projelere göre daha az maliyeti olan ve daha sade faaliyet biçimine sahip yardımlara doğru yönelmektedirler. Bilhassa dezavantajlı gruplar arasındaki yoksul bireylere dair sunulan yardımlarla sosyal belediyecilik kavramını sınırlandırmak çok doğru olamamaktadır. Belediyelerin faaliyete koymak istediği faaliyetlerin çokluğu, türü, yoğunluk durumu bunu gerçekleştirecek olan belediyenin sahip olduğu fikir ve misyon etrafında buna ek olarak mali gücüne bağlı olarak da değişkenlik oluşturmaktadır (Çelik, 2014:6).

Sosyal belediyecilikle alakalı ortaya konulan değerlendirmeler ekseninde sosyal belediyecilik anlayışının fonksiyonlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Sosyalleştirme, Sosyal Kontrol ve Rehabilitasyon
- Yönlendirme, Kılavuzluk ve Rehberlik Etme
- Yardım Etme ve Gözetme
- Yatırım Yapma

Sosyalleşme durumunda kişinin yaşamı dâhilinde yer alan yapıya uyum sağlaması önemli bir etmendir. Sosyalleşme olgusu iş, eğitim, aile, arkadaşlık gibi ortamlarda toplumsal beraberlikler ile sosyal ve kültürel çevrenin talep ettiği şekilde bireyden talep ettiği davranışı ortaya koymaktadır. Bununla birlikte kişinin diğer bireylerle uyum sağlayarak yaşamı çözümleme periyodu ele alınabilmektedir. Belediyeler, oluşturdukları kurallara karşı davranışlarda bulunanlara yönelik uyguladıkları bir çok yaptırım ile kişiye toplumsal hayatta yerine getirmesi gereken değer, davranış ve kuralları kabullenme noktasından sosyal kontrol aracı işlevini sağlamaya çalışmaktadır (Pektaş, 2010:14).

İnsanların her birine ve topluma etki sağlayacak biçimde toplumsal ve sosyal rehberlik ile danışma politikası içinde olma insanlara sınırlı zaman ve olaylarda yol gösterici, bireylerin sorunlarını nasıl ve talep durumunda müracaatta bulunulacak doğru kurumun bulunarak ihtiyaçların karşılanması noktasında bilgiye sahip olmaları şeklinde belediyeler aracılığıyla yapılabilmektedir (Akdoğan, 2002: 35). Yerel yönetim birimi belediyeler alt yapıdan üst yapıya, sosyal yardımlardan sosyal hizmetlere, sağlıktan kentleşmeye kadar bir çok yerel hizmetin sağlayıcı konumuna gelmiştir. Küreselleşme ile de yerel idarelerin sorun çözme kabiliyetlerinin ve sorumluluklarının arttığı görülebilmektedir. Bu süreçte yerel idareler işbirliği oluşturabilmekte ve bölgesel sorunlara yanıt vermeye çalışmaktadır. Yeni oluşuma bi çok yazar 'Yeni Yerelleşme' adını vermektedir (John, 2001: 10).

Belediyeler uygulama çevreleri kapsamında muhtaç ve fakir kişilerin ekonomik halleri ile alakalı bilgilere sahip olabilmektedirler. Buradan hareketle belediyeler kolay bir şekilde vatandaşların eğitim, yiyecek ve sağlık tarzındaki ihtiyaçlarını saptayabilmektedir. Ekonomik yönden muhtaç ve fakir insanların sosyal ve ekonomik hallerini belediyeler izleyebilmektedir. Bu açıdan yardıma gereksinimi içinde olanlara beslenme, odun-kömür, eğitim materyalleri gibi desteklerde bulunmaktadır. Bunun devamında belediyeler politikalarıyla beraber yoksul ve ihtiyaç sahibi kişilerinin gereksinimlerinin temin edilmesi periyodunda değerli, etkili ve verimli bir görevi yerine getirmiş sayılmaktadır (Berkün, 2017: 586).

Belediyeler halkın gündelik yaşam sıkıntılarını bütünüyle çözüme kavuşturacak tedbirler meydana getirmemekle beraber hayat koşullarının daha iyi duruma getirecek çalışmalar ortaya koymaktadır. Belediyelerin bu yönde uygulamaya koydukları sağlık ocağı, kütüphane, tanzim satış noktaları, aşevleri, ekmek üretim tesisleri gibi çalışmalar yatırım hususunda örneklilik meydana getirebilmektedir (Toprak ve şataf, 2009: 16).

2.Sosyal Yardım ve Hizmet

19. yüzyılda klasik sosyal yardım politikaları, işgücüne dayalı şekilde çalışan emekçilerin ve onların ailelerinin doğal bir hakkı olarak görülmeyp zorunlu yerine getirilmesi gereken bir ödevler içerisinde yer almaktadır. Sanayileşme çağı ve bu döneme entegre olma çabası dahilinde günümüze kadarki zaman içerisinde devlet yönetimi tarafından sosyal yardımlar hakkındaki algı genel olarak yerine getirilmesi gereken zorunluluk ekseninde etrafında gelişmektedir (Taşçı, 2010: 68-69). Vatandaşlara sosyal politika uygulamalarının ulaştırılmasında yerel kamu yöneticileri dezavantajlı bireylerin maruz kaldıkları mağduriyeti engellemede ve toplum içerisindeki sorunlarının çözümlenmesinde önemli bir konumda bulunmaktadır. Yöneticiler, idareleri içindeki kuruluşlarla yerel düzeyde muhtaç ve gereksinim içerisindeki bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasında doğrudan etki edecek derecede fonksiyon ile donatılmışlardır. Yerel düzeydeki kuruluşların sosyal yardım konusundaki önemi, fakir ve gereksinim halindeki vatandaşların problemlerinin çözüme kavuşturulmasında merkezi idareye göre daha kısa sürede ve etkili olmasından kaynaklı olarak karşılaştırıldığında daha çok ön planda yer almaktadır. Bundan dolayı vatandaşa yönelik bu tarz politikaların Avrupa Yerel Yönetim Özerkliği Şartı bakımından da kişilere daha yakın konumda bulunan kurumlar tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Akpinar vd, 2012:22).

Sosyal yardımlar sunulduktan sonra geri dönüş umulmadan ihtiyaç halindeki kişilere yönelik kamu idareleri eli ile sağlanan aynı ya da nakdi biçimde gerçekleştirilen yardımlardan oluşmaktadır. Böylece sosyal yardımlarla kazancı bireyin kendisini, yakınlarını ya da ilgilenmekle yükümlü tutulduğu kişilerin hayatlarının devamını sağlayamayan çoğu nedenden kaynaklı kazanç gerçekleştirilemeyen bireylere bir biçimde hayatta kalma hakkı meydana getirmeyi kapsamaktadır. Sosyal yardımlarla yoksul durumdakilerin ve ilgilenmek ile görevli görüldüğü kişilerin gereksinimlerini tamamlayarak bu koşuldaki bireylerin kısa süre içinde gelir sağlayabilecek duruma kavuşturularak istihdam içinde bulunması istenir. Bu yönde sosyal yardımlar sayesinde kişilerin temel ihtiyaçları sağlanarak hayatları güvence içine sokulmakta ve gelir elde etmelerine destek olmak için gerekli atmosfer oluşturulmaktadır. Buradan hareketle sosyal yardımlar sosyal politika faaliyetlerinin tamamlayıcı bir aracı şeklinde görülmesi İkinci Dünya Savaşı sonrasında toplumda eksiksiz istihdam hedefli olarak tüm bireyleri koruma çerçevesi içine dahil etme politikalarının güçlüklerle karşılaşması ve 1980 devamı yıllarda yoksulluk, işsizlik, toplum içerisindeki kutuplaşma gibi durumlarının gündemde olması ile değişim içine girmiştir. Bununla sosyal yardımlar süreçten sonra sosyal politika olgusunun ana esasları kapsamına dahil olmuştur (Türkoğlu,2013:280).

Sosyal yardımların kendine özgü koruyucu, caydırıcı, frenleyici fonksiyonellikleri sosyal hizmetlere kıyasla daha araka planda yer almaktadır. Sorun ortaya çıktıktan daha sonra sosyal yardım biçimine doğru yönlenmektedir. Sosyal yardımlar faaliyeti gerçekleştirirken ihtiyaç haldeki kişileri merkezi konumuna koymakta ve gerçekleştirilen çalışmalardan hiçbir şekilde karşılık beklenmemektedir. Sosyal yardımlar talep halinde olanın ya da faaliyetlerden istifade bulunan kişilerin bu durumlarından ötürü hiçbir biçimde para vermemesi dahası devletin bu sosyal yardımları sunduğu kişilerden veya gruplardan karşılık duymadan gerçekleştirmesidir (Kesgin, 2016: 452).

Sosyal yardımlar sistem kapsamında sosyal güvenlik yapısındaki pirim alınmadan yapılarak çoğunlukla vergiler yolu ile gerçekleşmektedir. Bu yapı dahilinde sosyal yardımlar sosyal gözetim faaliyetleri çerçevesinde yeteri kadar gelir sağlamayan kişilere tahsis edilmiş en son seviyede harekete geçirilen maddi kaynaklı destek biçiminde konumlandırılmaktadır. Sosyal güvenlik temasının eksik yanlarını kapatıcı işlevi sağlayarak bu sistemin sağladığı güvenceden faydalanamayanlara yönelik koruma yükümlülüğünü gerçekleştirmektedir. (Hacımahmutoglu, 2009: 23-25). Sosyal güvenlik sistemi içerisinde sosyal yardımlar birinci uygulama alanı olarak yer almaktadır. Sosyal yardımlar, sosyal güvenlik çerçevesinde eski zamanlardan topluma yerleşmiş bir faaliyet alanıdır. Sosyal yardımın kökeni çok daha önceki zamanlara uzanarak kamu yönetimi açısından tüm toplumları etkisi altına almaktadır. Kamu yönetimi açısından sosyal yardımların ne şekilde faaliyete geçirildiği, yardımlar ile alakalı sorumlu kişilerin kim olacağı, muhtaç durumdaki kişilere sunulacak yardımın büyüklüğü, tercih edilecek yardım şekli ve yardımlardan faydalanacak kişilerin tanımlanmasına kadar sosyal yardımların belirli bir kalıba dahil etmesi değişiklik göstermektedir (Kesgin, 2013).

Muhtaçlık içerisindeki bazı bireylerin sosyal yardımlardan faydalanamayacak ve ulaşamayacak konuma getirilmesi toplum içerisinde sosyal dışlanmayı ön plana çıkarmaktadır. Sosyal dışlanma konusu kişilerin ihtiyaç halinde olmalarından dolayı meydana getirdikleri oluşumun dışında kalmalarına ve sosyal hayata diledikleri zamanda uyum sağlayamamalarını ortaya çıkarmaktadır. Sosyal ayrımcılık işsizlik, yoksulluk, adaletsizlik, kişilere yönelik önyargılı davranma gibi sosyal politikanın kapsamındaki meseleleri toplumdaki tüm dezavantajlı grupları içine alarak ele almaktadır (Adaman ve Keyder, 2006). Sosyal yardımlar, kişileri amaçlayarak toplumda oluşan sosyal içerikli risklerin ve bu risklerin meydana getirdiği sonuçların önlenmesi amacıyla uygulanan yardımlar olarak da değerlendirilebilmektedir. Toplumsal risklere karşı bir çözüm yolu bulması beklenen sosyal devlet modelinin sağladığı sosyal yardımlar ile ortaya çıkan pozitif gelişme etkilediği unsurlardan bağımsız olarak büyük öneme sahiptir. Başka bir yünden gerçekleştirilen sosyal yardımlar, toplumun geneline etki edici biçimde özellikle de gereksinim ve muhtaçlık içerisindeki bireylere yönelik sosyal vatandaş statüsünde hareket edilerek bütünleştirici işlevle donatılmıştır (Metin, 2011: 181).

Sosyal yardım konusunda ülkemizdeki belediyeler deneyim kazanmakta ve bir gelişme ortaya koymaktadırlar. Yerel yönetim birimi belediyeler tarafından gerçekleştirilen sosyal yardımlar aracılığıyla pozitif yönlü gelişmeler de yaşanmaktadır. Bu çerçevede belediyelerin halka en yakın yönetim birimi olmaları, denetim ve koordinasyonun kolay işlemesi, eylemlerin daha kolay gerçekleştirilmesi gibi olumlu gelişmeler belediyelerin sosyal yardım konusundaki üstünlüğünü ortaya koymaktadır (Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, 2010: 45). Sosyal yardımlar başta olmak üzere sosyal politika uygulamalarında daha fazla yer ve yetki sağlama düşüncesi yükseldikçe belediyelerin bu faaliyetlerdeki etkinliği ve verimliliği daha da fazla artacaktır. Bu konuda yerel idarelerin en büyük avantajlarından bir tanesi de yerel farklılıklar ile sosyal yardımları bulunduğu mekana göre uyarılma kabiliyetine haiz olmalarıdır. Yoksulluğun sahip olduğu farklı kimlikleri ve boyutları olduğundan sosyal yardım ve refah politikaları şehirlere göre değişecektir (Lister ve Labonte, 2009: 211).

Çoğunlukla yoksul ve muhtaçlık içerisindeki bireyler, sosyal yardımların önemli bir kısmını kapsamaktadır. Ayrıca sosyal yardımlar, hayat şartlarının getirdiği zorluklardan dolayı asgari yaşam seviyesinin altında yaşamlarını devam ettiren kişilerin sorunlarına cevap vermeyi de hedeflemektedir. Temel amaç, muhtaçlık dahilindeki fakir vatandaşların var olan sorunlarını tamamen ortadan kaldırmak ve yaşamlarını kendi güçleri ile devam ettirebilecek seviyeye gelebilecek desteği sağlamaktır. Bu destek devlet yöneticileri ve politikacıları aracılığı ile sağlanabilirken bunun yanında sivil toplum örgütleri ve özel kuruluşlar gibi başka kanallar aracılığı ile de çözüme kavuşturulabilmektedir. Uygulanacak yöntemlerin şekli belirlenirken kentlerin gelenekleri ve ekonomik gelişimleri, sivil toplumun yapısı ve organizasyonu işlevsellik sağlarken toplum, nüfus yapısı, özel sektör durumu ve kuruluşların beraber faaliyet gerçekleştirme düzeyi önemlilik arz etmektedir (Mingione vd., 2002: 37).

Sosyal hizmet kavramı bireylerin, sınıfların ve toplum sosyal birikimini vatandaşlar içerisinde eşitlik, adalet çerçevesinde gerçekleştirmeyi amaçlayan insanı odak noktası alan bir sistemi göstermektedir. Bu noktadan başlayarak ortaya çıkan sosyal ve bireysel nitelikteki sorunlara yönelik çözüm yolu bulma ve müdahale yöntemiyle gerçekleştirilecek sosyal politikalar sosyal hizmet kapsamında ele alınmaktadır. Sosyal hizmet olgusu değerlendirilirken kişileri ve toplumu tarafsızlaştırma amacı ön plana çıkmaktadır. Sosyal hukuk devleti çerçevesinde sosyal hizmet ile sosyal adaletin meydana getirilmesi ve toplumda insanları birbirinden ayır eden hususların bertaraf edilmesi amacı ile faaliyetler gerçekleştirilmektedir (Cılga, 2004:47-59). Sosyal hizmet olgusu, genel politika çerçevesinde uyuşturucu bağımlısı, doğal afete maruz kalmış, kadın, çocuk, engelli, genç, yaşlı, şiddete uğramış kişiler gibi dezavantajlı sınıflar başta olmak üzere toplumu kapsayıcı mali, sosyal ve psikolojik destek çalışmaları sağlayarak toplumsal gelişimi ve sosyal refahı yükseltmeyi içermektedir. Sosyal hizmet kavramı toplumsal sorunlara çözüm yolu bulmayı ararken, sosyal sorunların meydana getirdiği olumsuz neticelerinin ortadan kaldırılmasını istemektedir. Bu doğrultuda hedeflerin yerine getirilmesi için mali kazanç elde edilmesi düşünülmemektedir (Artan, 2011:20).

Kişileri ve toplumsal sınıfları koruyan, korumacı devlet politikası kapsamında sosyal hizmet sosyal dengeyi meydana getirmeyi hedefleyen sosyal devlet içerisinde kişi veya sınıfların toplumun yapısı ile şartlarından oluşmaktadır. Toplumda oluşan bedensel, psikolojik engellik, muhtaçlık ve sosyal adaletsizliği ortadan kaldırmak sosyal hizmetin içinde bulunmaktadır. Ayrıca toplum içerisinde değişen şartlardan dolayı oluşan sosyal sorunları çözmeye, hayat şartlarını iyileştirme ve geliştirme, kişilerin toplum içerisinde diğer bireylerle bir arada yaşamları için gerekli ortamı temin ederek amaçları doğrultusunda kişilerin insan onuruna yaraşır şekilde ruhsal, eğitimsel, toplumsal iyileştirme ve danışma çerçevesinde verilen faaliyetlerin bütünü sosyal hizmet alanı içerisinde kalmaktadır (Seyyar, 2002:518).

Sosyal hizmet çalışmalarının vatandaşa sunumu ve etkin sosyal politika faaliyetleri mahalli düzeyden ülke geneline doğru ulaşması düşüncesi neo-liberalizm ile birlikte değer kazanmıştır. Yerel yönetim birimi belediyeçilik dâhilinde sosyal hizmet olgusu neo-liberalizmle birlikte önem verilen değişen ve gelişen yeni yerel yönetim şekli içerisinde belediyelerin artık daha fazla sosyal problemler üzerine çalışmasını ve sosyal işlevselliklerini yükselten bir kültür haline gelmektedir (Güleç, 2014:72). Sosyal hizmet kapsamına bireyleri ve toplumu etkisi altına alan sosyal tehlikeleri de dahil

ederek yürütülmektedir. Bu çerçevede sosyal tehlikeler de dikkate alınarak sosyal hizmet izlenimi, bakımı, işlenen suçtan dolayı gözetime tutulmayı ve devamında verilen faaliyetleri içerisine dâhil etmektedir. Sosyal hizmet uygulamaları kişilerin ve toplumsal sınıfların karşı karşıya kaldıkları işsizlik, madde bağımlılığı, ölüm, engellilik ve yaşlılık gibi oluşabilecek sosyal risklere karşı koruyabilecek uygulama geçirilen faaliyetler olarak değerlendirilebilmektedir (Taşcı,2010: 66).

Sosyal hizmet çalışmaları, toplum içindeki bütün vatandaşlara gereksinim arz ettikleri hizmetleri yaşamlarını sürdürebilmeleri amacıyla elde ettikleri ekonomik kazançlarına bakılmaksızın sunmak ile alakalı olurken, sosyal yardımlar tarafından dikkat edilen noktada ekonomik muhtaçlık yer almaktadır. Bu iki olgu arasında değişiklik başvuru ulaştırılma şekli ile alakalı olarak gelişmektedir. Meydana gelen bu tarz farklılıklar sosyal yardım ve hizmet anlayışlarını birbirlerinden ayırt eden hususlar olarak yer almaktadır. Buna karşın sosyal yardım ve sosyal hizmet ortak noktada birey ile topluma sosyal güvenlik sunmaktadır (Kesgin, 2016: 451).

3.Keçiören Belediyesi Sosyal Yardım ve Hizmet

Keçiören Belediyesi sahip olduğu “Keçiören’de yaşanabilir ve sürdürülebilir bir ortam hazırlamak amacıyla; tecrübeli ve güler yüzlü personel ile en son teknoloji ve ekipmanı kullanarak çağdaş belediye hizmetlerini sunmak” misyonu ve “Katılımcı ve şeffaf bir yönetim anlayışı ile; dünya standartlarında hizmet vermek ve belediyecilikte öncü olma anlayışımızı devam ettirmek” vizyonu dahilinde vatandaşlarına sosyal yardım ve hizmet uygulamalarında bulunmaktadır. Keçiören Belediyesi şeffaflığa özen gösterme, ilkel davranma, ulaşılabilir olma, verimliliği gözetme, katılımcılığı sağlama, ekolojiye önem verme, samimi davranma, öncü olma ve sosyal belediyeciliği önemseme değerleri içerisinde yönetimi içerisindeki bireylere gerekli politikaları üretmek yapılması gereken uygulamaları gerçekleştirmektedir. Keçiören Belediyesi önem verdiği bu misyon, vizyon ve değerleri kapsamında sosyal yardım ve hizmet çalışmaları yürüterek faaliyetler sunmaktadır. Keçiören Belediyesi’nin sosyal belediyecilik anlayışı dahilinde gerçekleştirdiği sosyal yardım ve hizmetler 2019 ve 2020 yılı Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporları incelenerek ortaya konulmuştur (keçioren.bel.tr, 2022).

Belediye olarak ilçe sınırları kapsamında vefat eden ihtiyaç içerisindeki vatandaşlarına 2019 ve 2020 yıllarında ücretsiz defin malzemesi sağlanmış, cenaze evlerine ikramlık olarak çay, şeker ve bökük gönderilmiş, talepte bulunan kişilere belediye tarafından ücretsiz masa, sandalye, çay otomatı ve çadır temin edilmiştir (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 68; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 79).

Sağlık faaliyetleri hususunda Keçiören Belediyesi’nde görevli personeller ve ailelerine ağız ve diş sağlığı hizmeti sunulmuştur. “Yaşlılar için Evde Diş Sağlığı” projesi ile engelli, yaşlı ve yatağa bağımlı kişilere evde diş tedavisi uygulanmıştır. Belediye sınırları kapsamında engelli, bakıma gereksinim duyan ve yatağa bağımlı bireylere hasta nakil hizmeti sağlanmaktadır. Keçiören Belediyesi Ankara İl Sağlık Müdürlüğü ile ortaklaşa Obezite Polikliniği programı kapsamında vatandaşlara diyet, beslenme danışmanlığı ve obezite tedavisi gerçekleştirilmiştir. Muhtaç durumdaki ailelerin çocuklarına yönelik olarak etkinlikler dahilinde çağdaş yöntemler ile deneyimli hekimlerin

gerçekleştirdiği operasyonlarla toplu sünnet şöleni yapılmıştır (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 68-69; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 79).

Bütün dünyayı etkisi altına alan covid-19 salgın dönemi içerisinde Keçiören Belediyesi'nin 2020 yılında hizmete aldığı Araştırma ve Geliştirme Birimi tarafından geliştirilen hijyen ve dezenfektan ürünleri üretilerek ücretsiz şekilde Keçiörenli vatandaşlara ulaştırılmıştır. Bu kapsamda Araştırma ve Geliştirme Birimi aracılığı ile 137 milyon adet ve 10.476 litre cilt ve el dezenfektanı, 162.000 adet kolonya, 10.000 adet yetişkin ve çocuk kıyafet dezenfektanı, 700 adet sabun üretilerek vatandaşlara dağıtılmıştır. Ayrıca Keçiören Belediyesi kamu kurum ve kuruluşlarına, belediye birimlerine, ilçedeki camilere, okullara, derneklere ve muhtarlıklara 12.500 litre yüzey dezenfektanı ve 10.500 litre el ve cilt dezenfektanı ulaştırılmıştır (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 57).

Belediyecilik hizmetleri içerisinde en temelde ve her belediye tarafından gerçekleştirilen altyapı ve üstyapı çalışmaları Keçiören Belediye tarafından da yoğun ve özenli bir çalışma şeklinde yürütülerek gerekli özen gerçekleştirilemeye çalışılmaktadır. Bu çalışmalar arasında diğer kamu kurum ve kuruluşların başlatılan çalışmalar sonucu kent estetik ve düzenini bozan noktalara çalışmalar yapılarak düzeltilmeye çalışılmıştır (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 91; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 95)

2019 yılının Kasım ayında kurulan Kariyer Ofisi ile istihdama kaynak ve yardımcı olmak amaçlanmıştır. Kariyer Ofisi aracılığıyla iş arayan bireyler ve işveren grupları arasında bir bağlantı kurularak birbirlerine daha kolay ulaşmaları sağlanmıştır. Bu amaçla, vatandaşların iş başvuruları kabul edilerek işverenlerin istedikleri özelliğe sahip kişiler mülakatlara yönlendirilerek iş arayan bireylerin istihdam edilmesi gerçekleştirilmiştir (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 101; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 140).

Keçiören Belediyesi'nin yönetimi altındaki 10 adet mahalle konağı ve 5 adet düğün salonu ile vatandaşların düğün, sünnet, nişan, kına ve toplantı tarzındaki etkinlikleri için gerekli ortamı sunmaktadır. Mahalle konağı ve düğün salonlarında 2019 yılında 421.970 vatandaşa, 2020 yılında 127.665 vatandaşa hizmet sunulmuştur (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 111; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 85-86).

Keçiörenli vatandaşların hayat içerisinde sosyal olması ve spor yapan sağlıklı bireyler olmaları için Keçiören Belediyesi spor merkezileri ile bu hedefi yerine getirebilmek vatandaşlara hizmette bulunmaktadır. Keçiören Belediyesi 2019 ve 2020 yılında 7 adet spor merkezindeki 15.768 üyesine açık yüzme havuzu, kapalı yüzme havuzu, fitness salonu, aerobik salonları, sauna ve oyun salonu hizmetleriyle ulaşmaktadır (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 112; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 84).

Türkiye'nin en büyük akvaryumlarından ve belediye bünyesinde kurulan tek akvaryum niteliğindeki Deniz Dünyası, denizlerdeki ve akarsulardaki birçok su canlısını Keçiörenlilere getirerek doğal yaşamı görmelerini ve bilgi sahibi olmalarını sağlayan sosyal bir tesis olarak çalışmaktadır. Deniz Dünyasını 2019 yılı Nisan ayı ve 2020 yılı Haziran ayı arasında 110.374 kişi ziyarette bulunmuştur (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 112; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 84).

Keçiören Eğitime Destek Merkezi (KEDEM), ortaokul ve ilkokul öğrencilerinin eğitimlerine, sınavlara hazırlık aşamalarında destek sağlamaktadır.2019 ve 2020 yılında KEDEM ayrıca öğrencilerin branş derslerine takviyenin yanında danışmanlık ve rehberlik, faaliyetler ile öğrencilerin kişisel, sosyal açıdan gelişimine etki ederek toplumsal çevrenin farkında olan özgüvene sahip, milli, manevi değerlere sahip çocukları yetiştirmeyi amaçlamıştır. 9 adet kurs merkezi ile uygulamalı derslere yer verilmektedir. Kurs merkezlerinde var olan kulüpler ile sosyal aktiviteler arka plana atılmadan gerçekleştirilmektedir. KEDEM Yaz Okulu programı ile öğrencilere yıl boyu eğitim ve öğretimi sunmaktadır. Covid-19 dönemi içerisinde yarıda kalan dersleri tamamlamak amacı ile online dersler üzerinden eğitici videolar destekli olarak tamamlanmıştır (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 118; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 129). Keçiören Belediyesi eğitime gereken önemi ve desteği LGS-YKS kursları aracılığı ile sınavlara hazırlanan öğrencilere ücretsiz bir şekilde sağlayarak gerçekleştirmiştir. YGS ve YKS öğrencilerine yönelik eğitim programları covid-19 yüz yüze eğitimin bir dönem ara verilmesinden dolayı öğrencilerin eğitimlerinin aksamaması için uzaktan canlı dersler ile devam edilirken Tekuzem Eğitim Programı kapsamında ders videoları süreç tamamlanmıştır. 2020 yılından itibaren öğrencilere her ay ortalama 100 öğrenci olmak üzere öğrenci başına aylık 500 TL burs sağlanmaktadır (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 118; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 129-130).

Keçiören Sanat ve Meslek Edindirme Kursları(KEÇMEK) 14 kurs noktası ve 1 atölye ile 2019 yılında 57, 2020 yılında 64 branşta hizmet sağlayarak vatandaşlara meslek ve sanat öğretmektedir. Bu noktada 2019 yılında 5.689 kursiyere 2020 yılında ise 6.059 kursiyere eğitim ve öğretim sağlamıştır (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 118; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 129-130).

Aile Eğitim Merkezi bünyesinde 2019 yılında düzenlenen 30 seminer ile 2.500 kişiye ve 945 adet kişisel danışmanlık hizmeti ile vatandaşlara ulaşılmıştır. Ayrıca bu program kapsamında 1.386 bireye düzenli takip gerçekleştirilmiştir. 2020 yılı içerisinde Aile Terapi Merkezinde aile-çocuk, yetişkin ve ergen danışmanlığı noktasında 2.192 danışmanlık hizmeti sağlanmıştır (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 119; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 131).

Kültürel etkinlikler de önemli bir noktada tutularak Keçiören Belediyesi çalışmalarını bu yönde sağlayarak kültürel ve sosyal gelişmeye önem vererek daima vatandaşlara hizmet çerçevesinde çizmektedir. Bu doğrultuda Keçiören Belediyesi gerçekleştirdiği konserler, tiyatro gösterileri, açılışlar, el sanatları ve fotoğraf sergileri, ramazan etkinlikleri, şenlikler ve festivaller, mahalle iftarları, belediye konservatuar konserleri ve çalışmaları kapsamında amacını yerine getirmeye çalışmaktadır. Fatih Kütüphanesi, Osmanlı Spor ve Kültür Merkezi Kütüphanesi, Millet Kıraathanesi'nde öğrenciler ve bu merkezlerden faydalanmak isteyen her vatandaşlara gerekli eğitim ve kültürel ortamı sunmaktadır (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 119-120; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 131-132).

Keçiören Belediyesi 2019 yılı içerisinde Minikler Gündüz Bakımevi, Yonca Gündüz Bakımevi ile 2020 yılında bu kreşler birleştirilerek Yonca Gündüz Bakımevi içerisinde çocukların eğitimi, bakımı ve gelişimine önem vererek faaliyetlerine devam

etmiştir. Çocuk Eğitim Merkezi'nde çocukların var olan yeteneklerinin ön plana çıkarılarak gelişimlerine katkı sağlamak hedefiyle spor, teknoloji ve sanat ile iç içe olarak ilgileri çekilerek eğlenceli ve değişik atölye faaliyetleri gerçekleştirilmiştir (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 121; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 133).

Emekliler Platformu kapsamında emekli durumdaki bireylere danışmanlık ve rehberlik çalışmaları sunularak emeklilik döneminde pasif yaşama düşmeden düzenlenen toplantılar ve seminerlerle bu bireylerin kültürel ve sosyal uygulamalar yapılmıştır. Toplumumuzdaki yaşlı bireyler unutulmayarak "Gönül Köşkü" olarak adlandırılan Keçiören Belediyesi Huzurevi'nde yaşlılara değerli oldukları hissettirilerek sağlıklı, huzurlu ve kalite bir şekilde yaşamlarının geri kalanını geçirmeleri sağlanmaktadır. Bu kapsamda uzman personellerin denetimi altında sağlık kontrolleri yapılarak ruhsal, psikolojik destek sağlanarak gerçekleştirilen sosyal faaliyetler ile aktif olmaları hedeflenmiştir (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 138-139; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 155).

Park ve bahçe hizmetleri ile Keçiören'de önceden yapılmış parkların yeniden revize edilmesi ve yeni parkların inşası yapılarak park sayısı arttırılmaya, var olan parkların niteliklerinin yükseltilmesi gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışmalar ile çocukların oynayabileceği parkların çoğaltılması, kente daha fazla yeşil alan kazandırılarak vatandaşların doğal çevre içinde yaşamaları, engelli bireyler daha kolay bir şekilde bu noktalara erişim sağlayarak yeşil alan ile iç içe olmaları noktasında çalışmalar yürütülmektedir (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 128-134; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 143-149).

Keçiören Belediyesi sosyal yardım faaliyetlerine önem vererek bölge içerisinde yoksul yardıma muhtaç, yaşlı, engelli, kadın başta olmak üzere bütün toplumu hedef alan uygulamaları sağlayarak sosyal adaleti gerçekleştirmek, refah seviyesini yükseltmek ve vatandaşları gerekli destekleri bulunmayı hedeflemektedir. 2019 ve 2020 yılında kuru gıda, sıcak yemek, kıyafet, çocuk bezi, ev eşyası, et yardımı, hasta yatağı, yetişkin bezi, bebek paketi, evde temizlik yardımı gibi geniş sosyal yardım çeşitleri ile vatandaşların yanında yer almaktadır. 2019 yılında 25.248 kişi 2020 yılında ise 33.446 kişi Keçiören Belediyesine yardım için başvuruda bulunmuştur (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 135; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 149).

Engelli vatandaşlara yönelik düzenlenen çeşitlik etkinlikler, nakil hizmeti, engelli hususunda verilen psikolojik ve hukuki destek, sosyal yardımlar, sağlanan engelli aparatları ile birlikte toplum içerisinde onlarında daha rahat ve konforlu bir hayat sürdürmeleri, diğer bireylerin engellik hususunda farkındalığı yükseltmek, engelli kişilerin kendi kendilerine hayatlarını devam ettirmelerine destekte bulunarak kolaylık sağlamaları yönünde adımlar atmaktadır (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 128-134; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 143-149).

Kadın Danışma Merkezi ve Kadın Konukevi projeleri toplumdaki kadınları yalnız olmadıklarını göstererek özgüvenlerini sağlamları noktasında hem de Keçiören Belediyesi'nin her zaman yanlarında olduklarını dikkat çekmektedir. Bu merkez ve konukevlerinde yürütülen yönlendirme ve bilgilendirme, konukevlerinde barınma, psikolojik-hukuksal destek, kreş ve etüt hizmetleri, sağlık hizmeti, eğitim desteği, iş imkanı sağlama, meslek edindirme ve çeşitli kurslar, aynı ve nakdi yardımlar, kültürel

ve sosyal etkinlikler ile gerekli destek ve uygulamalar gerçekleştirilmektedir (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 142- 143; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 153-154).

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Sosyal belediyeçilik ile birlikte belediyeler gelenekselleşmiş belediyeçilikten anlayışından ayrılarak çalışma ve faaliyet alanı daha geniş çerçeveli bir belediyeçilik olgusu oluşmuştur. Bu olgu teorik anlamdan daha çok gerçek hayat üzerinden kentlerde zor koşullarda hayatlarını devam ettiren bütün bireylerin ihtiyaç duydukları gereksinimlere karşılık vermek amacıyla meydana gelmiştir. Merkezi yönetim yanında yerel yönetimlerinde sosyal görevleri üstlenerek sosyal politikalar aracılığıyla sosyal yardım ve hizmette bulunması kaçınılmaz bir durum olmuştur. Böylelikle belediyeler sosyal belediyeçilik anlayışında kamu giderlerini eğitim, sağlık, yerleşim, çevrenin ıslahı hedefinde sosyal yönde yürüten bunun yanında kimsesi olmayanlar, muhtaç durumdaki ve işsiz kişilere yardım sağlayan, sosyal birlikteliği ve dayanışmayı geliştiren, sosyal ve kültürel faaliyetler için gerekli zeminin oluşturulması yönünde sosyal politikalar meydana getiren, sosyal dengeyi, adaleti ve güvenliği sağlamayı hedefleyen kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Belediyelerin hazırladıkları mali yıl performans programı belediye kaynaklarını etkin ve verimli kullanılması, mali saydamlık ve hesap verilebilirliği noktasında önemli bir yer tutmaktadır. Mali yıl performans programları doğrultusunda belediyelerin ortaya koyduğu hedefler ve bu hedeflerin gerçekleşme oranları politikalar ile faaliyetlerin etkinliğini ve başarısını göstermektedir. Keçiören Belediyesinin sosyal yardım ve hizmetlerinin yeterliliği açısından bütçe verileri ve hedeflerin gerçekleşme oranları bir kıstas olarak alınmıştır. Bütçe verileri ve hedeflerin gerçekleşme oranı yanı sıra yardım ve hizmet çeşitliliği de önemli bir faktör olarak yer almaktadır. Uygulamaların ve faaliyetlerin çok çeşitli olması çok yönlü hizmet algısına sahip bir yönetimi göstermektedir. Ayrıca uygulamalarda çeşitlilik klasikleşmiş bir belediyeçilik anlayışının dışına çıkılarak vatandaşın ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda hareket eden sosyal belediye yönetimini ortaya çıkarmaktadır. Bu yönde, 2019 ve 2020 faaliyet raporlarında yer alan çok çeşitli uygulama ve faaliyetler Keçiören Belediyesinin hizmet noktasında çok yönlülüğünü ortaya koymaktadır.

Keçiören Belediye Meclisince 2019 yılı için 490.000.000 TL, 2020 yılı için ise 560.000.000 TL bütçe verilmiştir. 2019 yılı bütçesinden 301.327.420 TL'yi ve 2020 yılından 263.981.684 TL'yi belediyenin sosyal belediyeçilik hedefleri doğrultusunda harcanmıştır (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019: 193; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 40). 2019 ve 2020 yılı bütçelerinin %50'sinden fazlasının vatandaşlara yönelik harcanması Keçiören Belediyesinin sosyal belediyeçilik yönünde hareket ettiğini ortaya koymaktadır. Keçiören Belediyesi'nin 2019 ve 2020 yılı faaliyet raporları incelendiğinde konulan hedefleri yüksek gerçekleşme oranları karşılamaktadır. Genel olarak incelendiğinde gerçekleştiren sosyal yardım ve hizmet uygulamalarının büyük kısmı %100'e yakın, bazıları ise %100'ün üzerinde gerçekleşme oranına ulaşmıştır. Yüksek gerçekleşme oranları gerçekleştirilen politikaların ve uygulamaların etkinliğini ve başarısını ortaya çıkarmaktadır. Keçiören Belediyesi faaliyet ve uygulamaların gerçekleşme oranları; mevcut hizmet ve sosyal tesislerin engellilere uygunluk düzeyi 2019 ve 2020 yılında %100, kullanılan asfalt miktarı 2019 yılı %56,33 2020 yılı %130,83, park ve yeşil alan sayısı 2019 yılı %103,09 2020 yılı %105,09, açılış, konser ve organizasyonlar 2019 yılı %120 2020 yılı %88, gençlere yönelik hizmet sayısı 2019 yılı %142,86 2020 yılı %206,25, sosyal yardım müracaatların karşılama oranı 2019 ve

2020 yılı %95,70, engelli vatandaşlara sunulan hizmet sayısı 2019 yılı %87,84 2020 yılı %72,40, düzenlenen hizmet içi eğitim sayısı 2019 yılı %131,43 2020 yılı %416,67 olarak tespit edilmiştir (Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2019:156-186; Keçiören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 178-210).

Keçiören Belediyesi beşinci stratejik amacı olan “Etkili hizmet verme kapasitesini artırmak maksadıyla kurumsal yönetim anlayışını, çalışanlarına ve çalışmalarına hakim kılmak” noktasında 2019 yılında 17.119.383 TL, 2020 yılında 81.850.026 TL bütçe ayrılmıştır (Keçiören Belediyesi Performans Programı, 2019: 11; Keçiören Belediyesi Performans Programı, 2020: 11). Keçiören Belediyesi daha yaşanılabilir ve modern bir kent oluşturabilme hedefiyle modern çağın gerektiği donanım desteği kapsamında kadrosunda personelleri ile birlikte vatandaşlara sosyal yardım ve hizmette bulunmaya çalışmaktadır. Hizmet alanı içerisindeki bütün vatandaşları önemseyerek bu yönde çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Keçiören Belediye’si yaşlılar, çocuklar, kadınlar, yoksullar ve engellilere uygulama alanları ve çalışmalarında ön planda yer alacak şekilde yürütmektedir.

Belediye olarak dördüncü stratejik amacı olan “Uluslararası düzeyde marka değeri olan belediye olarak, kent halkına yaşanabilir ortamlar ve sürdürülebilir kaliteli hizmetler sunmak” için 2019 yılında 119.545.345 TL, 2020 yılında 88.550.000 TL ayrılmıştır (Keçiören Belediyesi Performans Programı, 2019: 11; Keçiören Belediyesi Performans Programı, 2020: 11). Keçiören Belediyesi sosyal belediyecilik politikası çerçevesinde toplum içerisindeki bireylerin tamamını kapsayacak şekilde hayat seviyelerini yükseltecek uygulamalar gerçekleştirilen sportif, sosyal ve kültürel açıdan destek sağlayan projeleri gerçekleştiren belediye olarak ele alınabilmektedir. Keçiören Belediyesi sosyal belediyeciliğin gerekliliklerini yerine getirme noktasında belediye olarak gerçekleştirdiği çalışmalar ile toplumun ve dezavantajlı bireylerin hizmete en iyi şekilde ulaşması için çalışmaktadır. Sosyal belediye görevini üstlenerek vatandaşların sosyal, kültürel ve ekonomik gereksinimlerini karşılayan ve değer kazandırma noktasında sosyal belediye çizgisinde Keçiören Belediyesi değerlendirilerek yerel idare noktasında yönetimi etkin ve vatandaşa kazanım sağlamak hedefiyle çalışmaları sosyal açıdan değer katan bir belediye olarak değerlendirilmektedir.

2019 yılından 15.760.880 TL, 2020 yılından 19.100.000 TL Keçiören Belediyesi’nin üçüncü stratejik amacı “Dezavantajlı kesimlere yönelik destek faaliyetleri düzenlenerek ve yaşam kaliteleri artırılarak kent yaşamına ve sosyal hayata aktif katılımlarını sağlamak” için ayrılmıştır (Keçiören Belediyesi Performans Programı, 2019: 11; Keçiören Belediyesi Performans Programı, 2020: 11). Sosyal yardım ve hizmet konusunda gerçekleştirilen sosyal yardımlar içerisinde gıda kolisi, çölyak hastaları glutensiz koli, et paketi, yeni doğan bebek paketi, bebek ve hasta bezi, tekerlekli sandalye, akülü sandalye, havalı hasta yatağı, giyim, ev eşyası, hastaneye ulaşım desteği gibi çeşitli sosyal yardım çeşitliliği içerisinde toplumu genelleyici çalışmalar yürütmesi çeşitli çalışmalarını ile her bir bireyi içeren çalışmaların yürütüldüğü belirtilmektedir. Sosyal yardım ve hizmetlerin bireylerin talepleri doğrultusunda iletişim yolları ile hizmet ve yardım çalışma merkezlerine aktararak gerekli incelemeler yapıldıktan sonra gereken hizmetin ve yardımın kişilere, bölgelere ulaştırılması hususunda önemli bir noktada bulunmaktadır. Sosyal yardım ve hizmet faaliyetlerinde istenen koşullar konusunda yardıma muhtaç kişilerin doğru tespit edilmesi ve uygun yöntemlerle bireylerin

gereksinimleri doğrultusunda sosyal ve ekonomik incelemenin ardından gerçekten ihtiyaç sahibi bireylere etki etmesi yapılan hizmetin etkinliğini ve etkililiğini arttırmaktadır.

Sosyal yardım ve hizmetlerde işbirliği konusunda diğer belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve merkezi idare birimlerine gerekli hususlarda vatandaşların yönlendirilmesi gerçekleştirilerek bir işbirliğinin sağlanması hızlı ve doğru bir şekilde politikaların gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Sosyal yardımların ve hizmetlerin sunumunda kişilerin doğru beyanda bulunmaması ve kişisel taleplerin çok olması yardım ve hizmet ulaştırılmaması gereken kişilere veya bölgelere gereken şekilde çalışma yapılmamasına, bu sorunlardan dolayı doğru tespitlerin yapılması için de ekstra işgücü ve çalışma yapılmasına sebebiyet vermektedir.

Belediyeye yapılan talepler ve idarenin sunduğu uygulamalar noktasında yaşlılara, kadınlara, kronik hastalıkları bulunan bireylere, engellilere ve maddi açıdan zayıf ailelerin içinde bulunduğu dezavantajlı gruplara yönelik yoğun olarak hizmet vererek bu grupların daha fazla talepte bulunmaları ve gereksinim içerisinde olduklarında dolayı daha fazla politika gerçekleştirilmektedir. Keçiören Belediyesi Keçiören’de ikamet eden üniversite öğrencilere karşılıksız burs, maddi imkânı olmayan üniversite sınavına hazırlanan öğrencilere dersane hizmeti, ilkökul ve ortaokul öğrencilerine eğitime destek amaçlı ücretsiz etüt desteği, çalışan annelere yönelik kreş hizmeti, çocukların kendilerini geliştirebileceği farklı atölyeler ile kadınlara yönelik farklı kurs ve atölye düzenleyerek kişisel gelişimler hususunda politikalar ile belediye olarak diğer belediyelerden farklı olarak ortaya koydukları uygulamaları Keçiören Belediyesi’nin farklı yönünü gözler önüne çıkarmaktadır.

Kariyer Ofisi çalışması ile toplumda yer alan istidam soruna destekte bulunarak işsiz durumdaki bireylere iş imkânı sağlamayı, belediye bünyesindeki düğün salonları ve mahalle konakları ile vatandaşlara özel günleri için gerekli mekân teminini gerçekleştirmektedir. Sağlıklı toplum ve bireyler için iş birliklerinde bulunarak sağlık projeleri gerçekleştirilerek spor konusunda da spor merkezleri ile vatandaşların spor imkânlarında yararlanarak sağlıklı bireyler olarak hayatlarını devam ettirmeleri için çalışmaktadır. Revize edilen ve yeni inşa edilen parklar ile yeşil alan sahası büyütülerek sağlıklı bireyler ve doğal ortam sağlama yönündeki çalışmalar devam etmektedir.

Keçiören Belediyesi “Yaşadığımız coğrafyada kültürümüzün her zaman canlı tutulması için sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlemek ve eğitimi destekleme çalışmaları yapmak ” ikinci stratejik amacı doğrultusunda 2019 yılından 31.111.420 TL, 2020 yılından 21.550.000 TL ayrılmıştır (Keçiören Belediyesi Performans Programı, 2019: 11; Keçiören Belediyesi Performans Programı, 2020: 11). KEDEM çalışmaları, YGS ve YKS kursları ile öğrencilerin iyi bir eğitim alabilmeleri ve eğitimlerine destek olabilmek amacıyla gerekli ortam ve uzman eğitimciler ile sağlanmaya çalışmaktadır. Ayrıca verilen öğrenci bursu ile öğrencilere maddi anlamda destekte bulunmaktadır. Kütüphaneler ve Millet Kırathanesi ile birlikte öğrencilerin bilgiye kolay ulaşabilmeleri ve uygun ders çalışma mekânları sağlanmaktadır. Toplumun geleceği çocukların gelişimlerine ve eğitimlerine destekte bulunmak amacıyla Minikler Gündüz Bakımevi, Yonca Gündüz Bakımevi, Çocuk Eğitim Merkezi faaliyetleri ile devam edilmektedir. Keçiören Sanat ve Meslek Edindirme Kursları bireylerin birçok alanda meslek ve sanat

öğrenmelerine bu ortamda sosyalleşmelerine olanak sağlamaktadır. Aile Eğitim Merkezi, Aile Terapi Merkezi çalışmaları kişilere ve gruplara öğretici seminerler düzenleyerek sosyal, psikolojik destek imkânı sunmaktadır. Yaşlı kişilere Huzurevi hizmeti, emekli bireylere dair Emekliler Platformu, kadınlara yönelik Kadın Danışma Merkezi ve Kadın Konukevi uygulamaları, engelli bireylere sosyal ve psikolojik destek başta olmak üzere birçok hizmetle, yoksul bireylere sunulan geniş sosyal yardım içerikleri ile her gruba, kişiye özel ve toplumun her kesimine hitap edecek faaliyetler ve hizmetler gerçekleştirilmektedir. Geçekleştirilen kültürel ve sosyal faaliyetler ile bireylerin birbirleri ile etkileşim içerisinde bulunarak sosyalleşmeleri hedeflenmektedir. Belediye aracılığı ile gerçekleştirilen uygulamalar ve çalışmalar ekseninde topluma ve insana dokunarak pozitif bir etki yaratarak psikolojik, sosyal, kültürel, ekonomik yönden ilk başta kişisel olarak devamında topluma ve en sonunda kente etki edecek şekilde gelişme gerçekleştirilme yönünde hareket edilmektedir.

Kaynaklar

ADAMAN, Fikret, KEYDER, Çağlar (2006), *Türkiye’de Büyük Kentlerin Gecekondu ve Çöküntü Mahallelerinde Yaşanan Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma*, Ec.Europa Eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_tr. Pdf.(29.12.2021)

ADİYAMAN, Ahmet Turan, DEMİREL, Salim (2011), “*Sosyal Belediyecilik Üzerine Bir İnceleme: Ankara Büyükşehir Örneği*”, Dış Denetim Dergisi, Nisan-Mayıs-Haziran, ss. 115-129

AKDOĞAN, Yağın (2002). *Ulusal Soruna Yerel Çözüm: Sosyal Belediyecilik*, Eminönü Bülteni, Şubat Sayısı.

AKPINAR, Mahmut, ŞAHİN, Ayhan, & ZENGİN, Eyüp (2012), *Sosyal Yardımların Yerel Düzeyde Sunulması: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Journal of Alanya Faculty of Business/Alanya İletme Fakültesi Dergisi, 4(3).

ARTAN, Taner (2011), *Yerel Yönetim Yapılanmasında Sosyal Hizmetler; İstanbul Örneği*, İstanbul, Türkiye.

Başbakanlık Aile Ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (2010), Sosyal Yardım Algısı ve Yoksulluk Kültürü, Ankara.

Berkün, Sanem (2017), *Türkiye’de Sosyal Belediyecilik Anlayışı*. Şarkiyat, 9(2), 582-598.

CILGA, İbrahim (2004), *Bilim ve Meslek Olarak Türkiye’de Sosyal Hizmet*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu.

ÇELİK, Abdullah (2014), *Sosyal Belediyecilik Anlayışı: Şanlıurfa Büyükşehir Belediyesi Örneği*, Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16(1), 1-20.

ÇÖPOĞLU, Mustafa (2014), *Sosyal Belediyecilik ve Sorunları*. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 223-247.

FERRERA, Maurizio (2006), *Sosyal Avrupa’da “Güney Avrupa Refah Modeli”*, Sosyal Politika Yazıları, (Der; Ayşe Buğra ve Çağlar Keyder), İletişim, İstanbul. GOU-GH, Ian, “Güney Avrupa’da Sosyal Yardım”, Sosyal Politika Yazıları, (Der; Ayşe Buğra ve Çağlar Keyder), İletişim, İstanbul.

GÜLEÇ, Yasin (2014), *Türkiye’de Sosyal Hizmetlerin Yeniden Yapılandırılmasında Yerel Yönetimlerin Önemi ve İşlevi Bağcılar Engelliler Sarayı Örneği*, İstanbul

HACİMAHMUTOĞLU, Hande (2009), *Türkiye’deki Sosyal Yardım Sisteminin Değerlendirilmesi*, DPT Uzmanlık Tezi, Ankara.

KAYA, Erol (2003), *Yerel Yönetimlerde Yeniden Yapılanma*, İlke Yayıncılık, İstanbul.

JOHN, Peter (2001), *Local Governance in Western Europe*, London, Sage Publications.

KESGİN, Bedrettin (2013), *Kamu Sosyal Politikalarında Sosyal Yardım*, Açılım-kitap.

KESGİN, Bedrettin (2016), *Sosyal Hizmet ve Sosyal Yardımda Büyükşehir Belediyeleri İle İlçe Belediyeleri Arasında Nasıl Bir Dağılım Yapılabilir?*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(3), 447-462.

LİEN, Sandra, PETERSEN Per Arnt (2004), *“Local Government and Welfare Generosity: Municipality Spending on Social Welfare”*, Scandinavian Political Studies, Vol. 27 – No. 4.

LİSTER, J., LABONTE, R. (2009). *Küreselleşme ve Sağlık Sistemleri Değişimi*, R. Labonte, T. Schrecker, C. Packer, V. Runnels (Ed.) Küreselleşme ve sağlık: Süreç, kanıtlar ve politika: İçinde 200-233. İlker Kayı ve Yeşim Yasin (Çev.). İstanbul: İnsev Yayınları.

METİN, Onur (2011), *“Sosyal Politika Açısından AKP Dönemi: Sosyal Yardım Alanında Yaşananlar”*, Çalışma ve Toplum Dergisi, Sayı 28.

MİNGİONE, Enzo, OBERTİ, Marco & PEREIRINHA, Jose (2002), *Yerel Sistemler Olarak Şehirler, Avrupa’da Sosyal Yardım Dinamikleri*, Politika Basını, 35-80

ÖZTÜRK, Haset, GÜL, Hüseyin (2012), *“Sosyal Belediyecilik Sosyal Devlete ve Sosyal Haklara Bir Alternatif mi?”*, IV. Sosyal Haklar Ulusal Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, ss. 377-392.

PEKTAŞ, Ethem Kadri (2010), *Türkiye’de Sosyal Belediyecilik Uygulamaları ve Temel Sorunlar*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Akademik İncelemeler Dergisi sayı,5, 5-22.

SEYYAR, Ali (2002), *“Sosyal Siyaset Terimleri (Ansiklopedik Sözlük)”*, Beta Yayınları, İstanbul

SEZİK, Murat (2016), *Türkiye’de Sosyal Belediyeciliğin Gelişimi ve Sorun Alanları*, İnönü University International Journal of Social Sciences (INIJOSS), 5(2), 171-186.

ŞATAF, Ceyda, TAŞDELEN, Servet (2019), *Türkiye’de Sosyal Belediyecilik Faaliyetleri Çerçevesinde Antalya Büyükşehir Belediyesi Örneği*. Ekonomi Bilimleri Dergisi, 3.

TAŞÇI, Faruk (2010), *Sosyal Politikalarda Can Simidi Sosyal Yardım*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

TOPRAK, Düriye, ŞATAF, Ceyda (2009), *Türkiye’de Yerel Yönetimler Reformu Çerçevesinde Sosyal Belediyecilik Yaklaşımı*, Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 1(1), 11-24.

TÜRKOĞLU, İrfan (2013), *Sosyal Devlet Bağlamında Türkiye’de Sosyal Yardım ve Sosyal Güvenlik*, Akademik İncelemeler Dergisi, 8(3), 275-305.

WAGNER, Antonin (2004), *“Redefining Citizenship For The 21st Century: From The National Welfare State To The UN Global Compact”*, International Journal of Social Welfare, 13.

Keçiören Belediyesi (2020). *2019 Mali Yılı Faaliyet Raporu*, Erişim:07.05.2022 https://www.kecioren.bel.tr/faaliyet_raporlari_dosya_eki/2019_mali_yili_faaliyet_raporu-kecioren.bel.tr20.pdf

Keçiören Belediyesi (2021). **2020 Mali Yılı Faaliyet Raporu**, Erişim:07.05.2022 https://www.kecioren.bel.tr/faaliyet_raporlari_dosya_eki/2020_mali_yili_faaliyet_raporukecioren.bel.tr23.pdf

Keçiören Belediyesi (2020). **2019 Mali Yılı Performans Programı**, Erişim:15.05.2022 https://www.kecioren.bel.tr/performans_hedefleri_dosya_eki/2019_yili_performans_programikecioren.bel.tr13.pdf

Keçiören Belediyesi (2021). **2020 Mali Yılı Performans Programı**, Erişim:15.05.2022 https://www.kecioren.bel.tr/performans_hedefleri_dosya_eki/2020_yili_performans_programikecioren.bel.tr14.pdf

EXTENDED ABSTRAC

In line with today's living conditions, the needs of people are expanding and growing. Municipalities, which are located at the closest point to the public within the scope of the social state, have an important position in the line of responding to the needs of the people that need to be answered and these needs that have become a necessity in social life. The acceleration of urbanization and the increasing number of problems in social life bring municipalities to the forefront. In this process, it is inevitable that municipalities cannot stay in the traditional municipalism line and carry out activities and studies that are required by this understanding around social municipalism.

Within the scope of developing and changing living conditions, the social policy activities of local governments are included in social municipalities and become the local policy implementers of central governments in the social state line as social municipalities. However, with the change in the needs and living conditions of people, social aids and services gain more importance within the social municipal administration.

In this study, it is aimed to reveal the place and value attributed to social aid and services in the social municipalism understanding of municipalities with an examination through Keçiören Municipality. The 2019 - 2020 activity reports, strategic plans and performance programs of Keçiören Municipality were evaluated in this direction by reaching the social aid and service practices of the municipality. The studies and practices carried out by Keçiören Municipality have been revealed and discussed. In line with its mission and vision as a municipality, it has tried to provide social assistance and services to citizens with the understanding of social municipalism. Ensuring cooperation by directing citizens to other municipalities, non-governmental organizations and central administrative units on necessary issues regarding cooperation in social assistance and services ensures that policies are implemented quickly and accurately. Failure of people to make correct declarations in the provision of social assistance and services and the high number of personal demands cause the necessary work to be done to people or regions that cannot be provided with assistance and services, and due to these problems, extra labor and work are required to make correct determinations.

In terms of the demands made to the municipality and the applications offered by the administration, we provide intensive services to disadvantaged groups such as the elderly, women, individuals with chronic diseases, the disabled and financially weak families, and more policies are implemented as these groups make more demands and are in need. Keçiören Municipality offers non-refundable scholarships to university students residing in Keçiören, private teaching institutions for students preparing for the university exam who do not have financial means, free study support for primary and secondary school students to support their education, nursery services for working mothers, different workshops where children can improve themselves, and different courses and services for women. By organizing workshops, the policies on personal development and the practices that the municipality puts forward that are different from other municipalities reveal the different aspects of Keçiören Municipality.

With its work, the Career Office supports the employment problem in the society, provides job opportunities to unemployed individuals, and provides citizens with the necessary venues for their special occasions with wedding halls and neighborhood mansions within the municipality. It works to ensure that citizens can continue their lives as healthy individuals by collaborating and carrying out health projects for a healthy society and individuals, and by providing sports centers and sports opportunities. Efforts to provide healthy individuals and a natural environment continue by expanding the revised and newly built parks and green areas.

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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

Sakız Adası'nda Azınlık ve Yabancı Okullarda Eğitim

Education In Minority And Foreign Schools In Chios Island

Arzu BAYKARA TAŞKAYA*

Öz

Sakız Adası, bulunduğu konum itibariyle İzmir Sancağına yakın olmasıyla Ceza-yir-i Bahr-i Sefid Vilayeti içerisinde barındırdığı farklı etnik unsurlarla tam bir renk çemberi olmuş, bu milletler kendi okullarını kurmaktan geri kalmamıştır. Sakızın vilayet merkezi olması dolayısıyla da zenginliği gayri Müslimlerin burada daha refah bir hayat temin etmelerine de neden olmuştur. Gayri Müslümlerin okullarında eğitimin denetimini Maarif ve Adliye Nezareti yapmış, özellikle Rum okulları kız ve erkek çocukları için birçok karyede ibtidai mektep kurmak amacıyla izin almıştır. Katoliklerin Rodos Adasındaki örgütlenmelerini Sakız Adasında da devam ettirmek için Sakızdaki Katolik okullarını kendi nüfuzuna katmak isteklerini, Musevilerinde de mahallelerinde kendi okullarını açtıklarını görüyoruz.Devlet okulların açılma izin taleplerini genellikle onaylamıştır. Özellikle Sakız Adasının ticaretine ivme kazandırmak, limanın temizlenmesi ve inşasına katkıda bulunmak amacıyla Ticaret Mektebi açmak istemiştir. Açılması planlanan diğer bir okul da denizcilik eğitimi verecek Seyr-ü Sefain Mektebi (gemicilik)'dir. Fakat devlet bu mektebin açılmasını gereksiz bulduğundan açılmasına izin vermemiştir. Makalenin amacı, Osmanlı İmparatorluğu'nun modernleşme sürecinin önemli bir parçasını oluşturan eğitim kurumlarında

* Dr. Öğretim Üyesi, Dumlupınar Üniversitesi, Mail: arzu.bkaya@dpu.edu.tr Orchid No: 0000-0002-1712-4881

yer alan Azınlık (gayri Müslim) ve yabancı okullarda uygulanan eğitiminin Osmanlı sistemindeki yerini ve etkisini incelemektir. Cumhurbaşkanlığı Başbakanlık Osmanlı Arşivinden yararlanarak yazdığımız gayri Müslüm okulları ve yabancı okullar , okulların inşa ve işleyişleri ,muallimleri, maaşları ile ilgili birçok konu hakkında detaylı bilgiler verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sakız Adası,Azınlık(Rum-Musevi) Okulları, Yabancı (Katolik) Okullar, Patrikhane, Maarif Teşkilatı .

Abstract

In addition to being close to İzmir Sanjak due to its location, Chios Island has become a full circle of color with the different ethnic elements it contains in the Province of Algeria-i Bahr-i Sefid, and these nations have not failed to establish their own schools. Due to the fact that Chios is the center of the province, its wealth has also caused non-Muslims to provide a more prosperous life here. The Ministry of Education was also responsible for the supervision of education in non-Muslim schools, and it obtained permission to establish elementary schools in many villages, especially for girls and boys in Greek schools. We see that the Catholic schools in Chios want to continue their education in order to continue their organization in Rhodes, and the Jews open their own schools in their neighborhoods. The state generally approved the permissions for the schools to open. In order to accelerate the trade of Chios in particular, and to contribute to the cleaning and construction of the port, the Trade School wanted to open. Another school planned to be opened is the Seyr-ü Sefain School (shipping) which will provide maritime education. However, the state did not allow the opening of this school, as it found it unnecessary. The aim of this article is to examine the place and effect of the education of minority and foreign schools in the educational institutions, which constitute an important part of the modernization process of the Ottoman Empire, in the Ottoman system. Detailed information has been given about the non-Muslim schools, how these schools were established, their teachers, and their salaries, which we wrote using the Presidential Prime Ministry Ottoman Archives

Keywords: Chios Island , Minority (Greek-Jewish) Schools, Foreign (Catholic) Schools, Patriarchate, Education Organization.

GİRİŞ

XVII. yüzyılın başında şehre gelen Evliya Çelebi Sakız şehrinin toplam elli mahallesinin ikisinde Müslümanlar, kırkında Rumlar, üçünde Yahudiler ve beşinde Frenkler oturuyordu diye yazar. (Evliya Çelebi Seyahatnamesi, 1935, Vol : IX, 119).XIX. yüzyılda adanın eğitim durumu hakkında bilgi veren 1890 yılında görevde olan Sakız Mutasarrıfı olan Miltiyadi Paşa Müslümanların eğitimde ne kadar kötü durumda olduğunu belirtmekten geri kalmamıştır. (Baykara Taşkaya,2023:359-376). Vilayetteki eğitim siteminin ne kadar kötü durumda olduğundan Namık Kemal de mektuplarında sıklıkla bahseder . Müslümanlar mekteplerinin sayısı az ve karyelerde oldukça yetersizdir (Tansel ,2013: XXII).

XIX. yüzyılın başından itibaren Sakız Adasında Müslüman, Rum, Yahudi ve Ermeni nüfusun olduğunu görüyoruz (Baykara Taşkaya ,2022a:515). Adada adı geçen nüfustan sadece Ermenilerin okulları yoktur. Ada üzerinde 1885(1303) Salnamesinde verilen bilgilere göre ibtidai, Rüştüye olmak üzere iki erkek bir de kız toplamda 3 adet İslam mektebi ; iki kız ve yedi erkek 9 Hristiyan mektebi bulunmaktadır. 1893(1311) Salnamesinde ise Müslümanlara ait Sıbyan ,Rüştüye, Mısırizade İbrahim Paşa Kız mektebi bulunmaktadır (1303 CBS ,81 ve 1311 CBS, 167). 1900 (1318) yılında bu mekteplere Maarif Mektebi de eklenmiştir. (1318 CBS ,136 ve 1321 CBS, 136).Cumhurbaşkanlığı Osmanlı arşivinde bulunan arşiv belgelerinden yararlanarak ada üzerinde yer alan gayri müslim Rum- Musevi ve yabancı okullardan Katolik Fransız okulları hakkında bilgi vermeye çalıştık. Bu konu daha evvel de araştırmacıların inceleme alanı olmuştur.(Dal,2008). Açılması düşünülen okulların patrikhaneler yoluyla izin aldıklarını devletinde genellikle Rum nüfusun yoğunlukta oldukları Rum karyelerinde okul açılmasına müsaade verdiğini görüyoruz. Mekteplerin açılması için yapılan ilk başvuruda kaç katlı ve ne kadar ölçüde oldukları, kapı ve pencere sayıları detaylı bir şekilde verilmiştir. Açılması planlanan okulların birçoğunun plan ve haritaları da çıkarılmıştır. Adada açılması istenen ticaret mektebi ve bir ara açılan ve kapanan tekrar açılması için izin istenen Bahriye Mektebi de adanın ekonomisini geliştirmek için düşünülmüştür.

Adanın eğitimi hakkında bilgi veren diğer bir kişi de Cuinet'dir.Cuinet , Sakız Adasında “Müslümanlara ait 1 Rüştüye; 1 erkek ve 1 kız için olmak üzere 3 Müslüman okulu vardır. Hristiyanlara ait olan 1 lise, 1 erkek ve 1 kız okulu; Yunan Ortodoksların için 8 okul ,Katoliklerin ise 3 ilkokulu vardır. Musevilere ait 1 okul , her köyde bir okul vardır. Adada toplam okul sayısı 83’ tür” şeklinde kaydeder . (Cuinet,1892, Vol 1:409).

Yabancı okulların okul açmasına ilişkin ilk düzenleme 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile yapılmıştır. Bu nizamnamenin 1. Maddesinde hukuki açıdan özel okul hüviyetinde olan okulların tesisi ve yönetimlerini kişi ve cemaatlere bırakmıştır. Ayrıca nizamnamenin 129. Maddesinde yabancı okullarla ilgili tanıtıcı ve bağlayıcı hükümleri içerir. Yabancılar açılan okullar özel okullar grubunda yer alıyordu. Bu madde ile yabancılar kapitülasyonlar idari ve hukuki boşluklarla , yönetici zaafı ve baskılar yoluyla açılmış okullar hukuki bir zemine oturtulmaktaydı. Aynı madde yer alan öğretmenlerin diplomalı olması bu okullarda genel adaba ve ülke politikasına aykırı eğitim yapılmaması ders cetvellerinin ve okutulacak ders kitaplarının Maarif

Nezareti ve taşrada maarif idaresince tasdik edilmesi ve okul açılabilmesine dair ruhsat verilmesi hükümleri ile yabancı okulların açma teşebbüsünü belli kuralara bağlamıştır.(Vahapoğlu, 1990: 110-111).

Vilayet-i Şahane Maarif Müdürlerinin Vezayifini mübeyyin talimatın 39. Maddesinde okul açılabilmesi için önce irade-i seniyye almak gereklidir. 1886 yılında yayınlanan irade-i seniyye ile açılacak olan okulların önceden tespit edilmiş olan şartlara ve özellikle kanun ve nizamlara uyması gerektiği ve bunların okul açmasına dair izin ancak padişahça verileceği hatırlatılır (Vahapoğlu, 1990:111). Osmanlı Devleti'nde kız çocuklarının ve gayrimüslimlerin eğitiminde Tanzimat ve Islahat Fermanları ile Meşrutiyet dönemlerinde çok önemli değişiklikler olmuştur(Saraç, 2020: 305-327). Tanzimat ile birlikte kız- erkek tüm çocuklara ilkokul zorunluluğu getirilmiş, okula başlama yaşı erkeklerde 7-11, kızlarda 6-10 yaş olarak belirlenmiştir(Dağlar Macar, 2010: 773-817).İnceleme yaptığımız dönemde okul müfredatları ve öğrenci profiller hakkında herhangi bir bilgiye ulaşamadık. Rum okullarında okutulan dersler ve içerikleri hakkında Cumhuriyet döneminde daha fazla bilgiye ulaşabilmekteyiz(Büyükkarcı,2003:179).

Sakız Adasında en fazla okul açan azınlık Rumlardır. Patrikhanelerin Rum nüfusunun fazla olduğu birçok karyede ibtidai mektep açmak için izin istekleri, devletçe genelde olumlu bulunmuştur. **Rum Okulları hakkında en eski evraklardan biri depremden dolayı yıkılan okulların yeniden yapılması hakkındadır. Depremden yıkılan üç okul dışında Rumlar yedi ilkokul için başvuruda bulunmuştur.** (Satılmış,2014).**Sakız'da Rumlar için 28 Ağustos 1883 (24 Şevval 1300)** tarihli evrakta depremden dolayı yıkılan ikisi kız ve birisi erkeklere **mahsus olmak üzere üç mektep inşa edilmesi istenmiştir. Bunun yanında kilise ,kütüphane ve metropolithanenin¹ inşasında bir sıkıntı olmadığı masrafının karşılanabileceği, iktidar sahiplerinden ücretin alınabileceği, işin meclisi idare-yi vilayette düzenlenen mazbatayla divan-ı hümayuna havale edileceği belirtilir. Mektep ve kilise inşası için verilen ruhsat hakkındaki yapılacak muameleler ayrı olduğundan ,işlemlerin ayrı mazbatalarla yürütülmesi istenir. İnşaat işlemlerinin nasıl yapılacağı hakkında haritaları da düzenlenen binaların ölçü ve planının Sakız kalesi nizamından dolayı iyice hesaplanması vurgulanır. Kütüphane ve metropolidhane inşasına ruhsat almak için onay "emr-i ali" verildiği ,yeni başvuru olması dolayısıyla bunlar hakkında belediye nizamnamesi ahkamına uygun olarak gerekli işlemlerin yapılması gerekeceğinden işin merkez divandan verilen varakadan sürdürülmesi belirtilir(BOA İ. DH. / 910 - 72295 -4).**

Karyelerde mektep açılması için patrikhaneler aracılığıyla başvuru okulların ibtidai mektep olduğu belirtilmemiş; sadece kız ve erkek çocukları için okul açılacağı kaydedilmiştir. Burada şu ayrımı belirtmemizde de yarar var. Osmanlı Devleti içindeki Osmanlı tebaasından gayri Müslümlerin kurdukları okullar gayri Müslim okulları ;Osmanlı devletindeki yabancılara ait okullar ise yabancı okullar olarak gruplanmıştır.

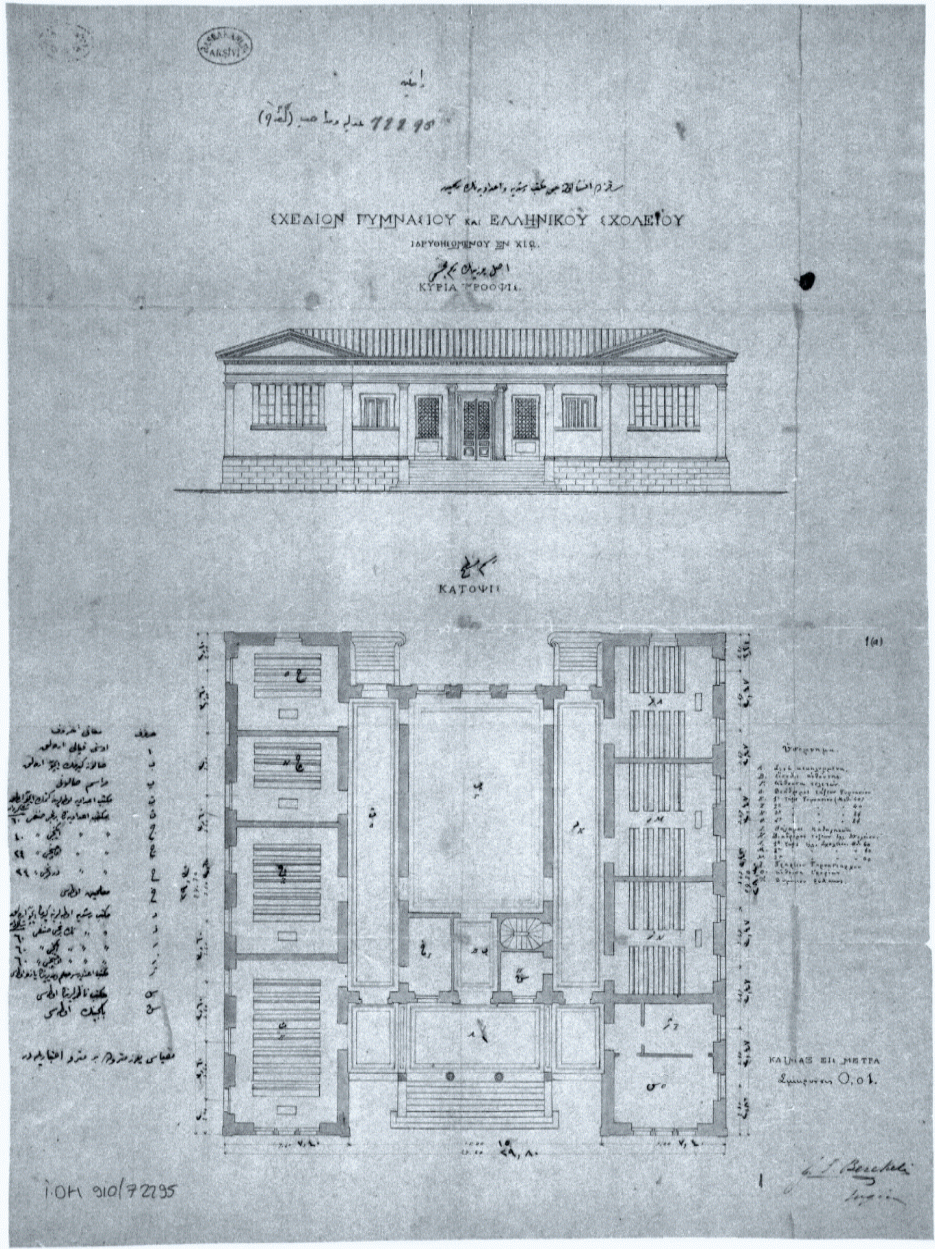
1 Metropolithâne, idarî yönden patrikhâneye bağlı olan metropolitlik dairesi, metropolitin oturduğu ve çalıştığı yerdir.

1-Gayri Müslim Okulları
A-Rum Mektepleri
Liti Karyesi

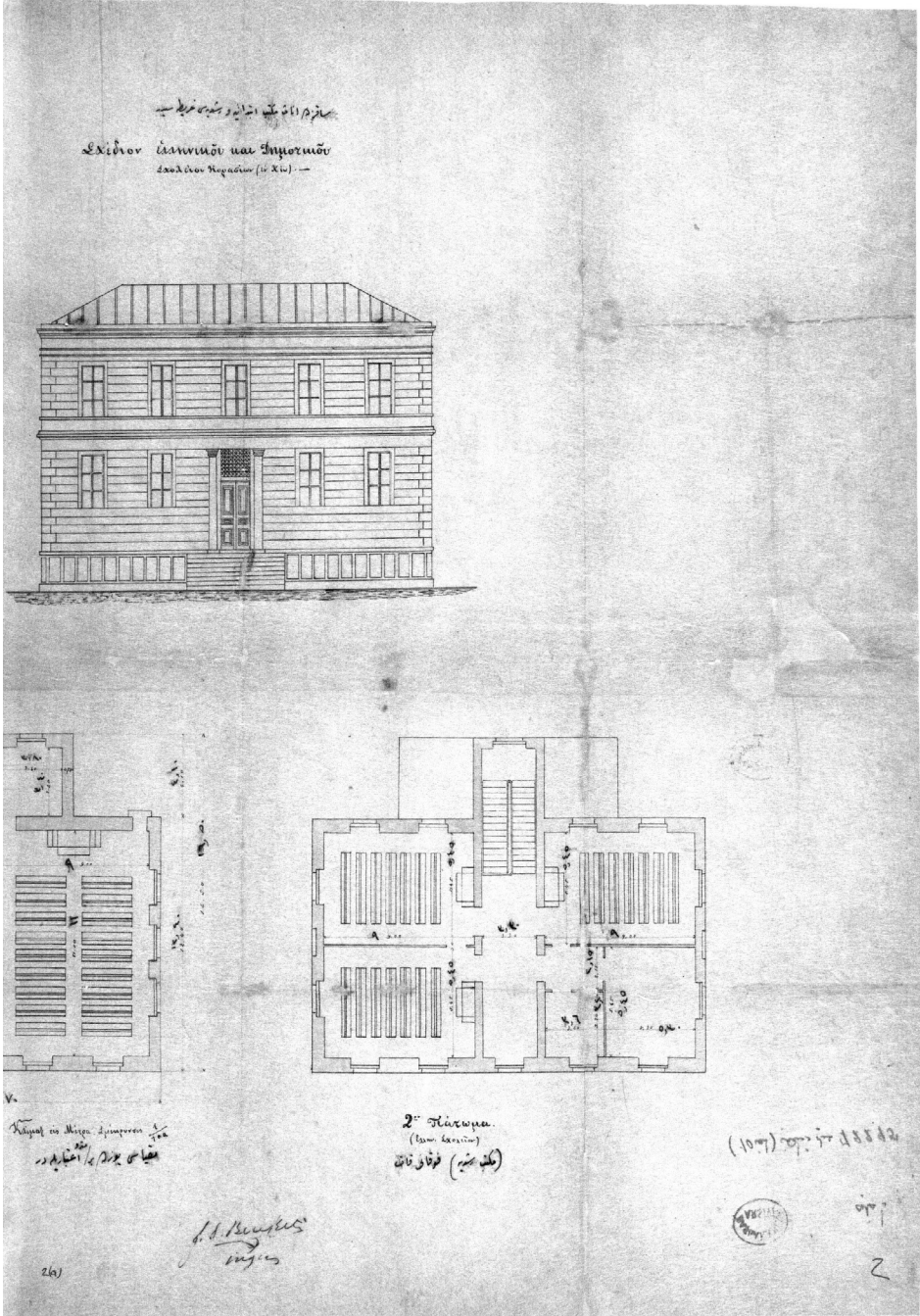
Karyelerde yapılacak olan okullar ve çeşitli hayratlar için Rum patrikliği aracılığıyla da örgütlenen mütevelliler tarafından idarenin sağlandığını görüyoruz. Şura-yı Devlete yazılan 14 Ocak 1884 (15 Rebiülevvel 1301) tarihli evrakta **Sakız Adasının Liti karyesindeki mektep ve kiliselerin muhasebesi esnasında eski mütevellilerinin zimmetindeki paranın tahsili hakkında Rum patrikliğinden verilmiş olan karar hükmünün uygulanmasında sıkıntı olduğu belirtilir.** (BOA ŞD. / 2476 - 20). Divan-ı hümayun kaleminden yazılan adliye tarafına verilen önce ve sonra verilen kararları da kapsayan evraklar patrikhane meclisinin mektep ve hastahane gibi çeşitli hayratlar için var olan binaları iyi idare etmesi , gelir ve giderlerine dikkatli düzenlemesi gerektiğini belirterek ,durumun nezarete yazılacağını belirtir. Durum hazine-yi mahsusayı da ilgilendiğinden karar Şura-yı Devlet bırakılır .

Tablo 1 Liti Karyesi'nde yapılması planlanan mektebin Sakız Liva Mühendisince verilen Bina Ölçüleri (BOA İ..AZN. / 64 - 20 -4).

Ölçü	Uzunluk (Metre)	Sayı
Tul (Yükseklik)	17,80	-
Arz (Genişlik-En)	10,30	-
Metro –Parça şeklinde (Mürabı)	183,34 Dört Köşe olarak (Terbian)	-
Kat adedi	-	2
Hariç Kapı	-	5 (Üst Katta)
Bağçe	-	8(Üst Katta)
Hariç Kapı	-	1(Üst Katta)
Bağçe	-	16(Üst Katta)
Alt Katın İrtifai (Yükseklik)	2,00	-
Üst katın İrtifai (Yükseklik)	5,50	-



Plan 1 Sakız'da Rumlara ait depremde sonradan yapılacak olan Mekteb-i Rüştîye ve İbtidai Mektebi Planı (BOA İ. DH.. / 910 - 72295).



İ.DH.00910

Plan 3 Sakız'da Rumlara ait depremde sonra yapıımı planlanan Mekteb-i İbtidaiye ve Rüştiye Planı (BOA İ. DH. / 910 - 72295 -2).

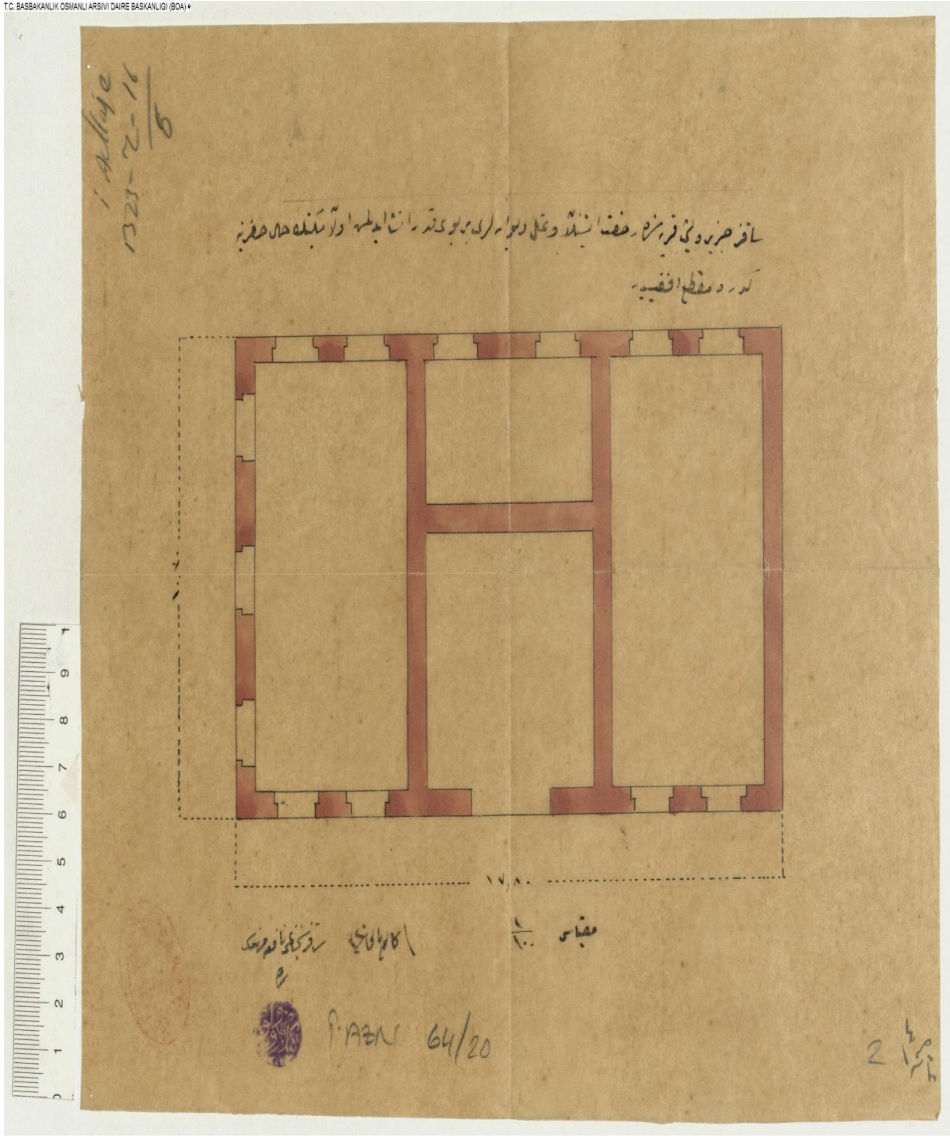
Yukarıdaki tabloda verilen ölçülerle karyede mektebin inşası için devlete başvuru- lan ölçüler birbirini tutmaktadır. Liti Karyesi için 25 Ekim 1905 (25 Şaban 1323) tarihli evrakta kız ve erkek çocukları için okul yapılması amacıyla Rum patrikliğinden gönderilen evrakta yapılan incelemeler neticesinde Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti'ne evrak yollanır. Adliye ve Mezahip Nezaretiyle Şura-yı Devlet 'in verilen tezkeresi Divan-ı Hümayun Kalemine yazılarak Mülkiye Dairesinde okunmuştur. Sahile yirmi dakika mesafede yüksek bir mahalde mülk arsa üzerine kâğır olarak temellerinin yapılmış olduğu belirtilir². İki katlı olarak yapılması planlanan binanın alt katta mutfak ile bir kömürlük ,sahncı(?) ve üst katta bir tarafı erkek ve diğer tarafı iki daire olarak muallimlere verilecek iki oda şeklinde planlandığını görürüz³. Yapılması planlanan binanın ölçüleri boy(tul) 17 metro 80 cm ve 10 metro 30 cm ve taban arazisi (arz) 7,5 metro 10 cm olarak tasarlanmıştır. Bu iş için 400 lira harcama yapılacığı ,bu ücretin karyenin ahalisinden Endorya Nikola 'ca hayır olarak hibe edilmiş olduğu , paranın faizinin de bu işe harcanmasının düşünüldüğü belirtilir. Karyenin ahalisinin tamamen Rum olduğu 210 haneden toplamda 260 nüfus bulunduğu belirtilmiştir. Binanın belirlenen ölçüleri aşmaması ve binanın inşasında bir mahzur olmadığı belirtilir. Mektebin bitmesinin ardından açılışının Maarifi-i Umumiye Nizamnamesinin 129 .maddesi hükümlerine dayanarak Dersaadet ve Tevabi Rum Patrikhanesi hakkında mukarrerat-ı ahire ahkâmına uygun davranılması ve şahıslardan paranın alınmaması istenir. İşin divan-ı hümayun kalemine gönderilmesi ,Adliye ve Mezahip ve Maarif Nezaretiyle Defter-i Hakani Nezaretine ise malumat verilmesi belirtilir (BOA İ..AZN. / 64 - 20 -5).

Mezahip Nezaretine yazılan 25 Ekim 1905 (25 Şaban 1323) tarihli evrakta mektebin ana binasını aksamlarının kırılması nedeniyle ,yeniden düzenlemelerin yapılabileceği; yapılması istenen işin çizim ve planlarının da evraklara eklendiği belirtilir. Yapılan masrafların ücretlerinin çeşitli muteber şahıslardan alındığı belirtilmiş, eğitime katkı sağlamak isteyen yardımsever Seniger ve Seba adlı şahıslardan paranın temin edileceği de vurgulanmıştır(BOA ŞD. 2365-7)⁴.Sadrazamca 24 Aralık 1905 (26 şevval 1323) tarihli yazılan evrakta Adliye ve Mezahip Nezareti Şura-yı Devlet 'e iletilen tezkere Sakız adasında bulunan Liti Karyesi'nde Rum kız ve erkek çocukları için bir mektep yapımına izin verilmesi ; inşaatın takibi ve bitiminde usulüne uygun ruhsat verilmesinin uygun bulunduğu bildirilmiştir (BOA MF.MKT.917 -19).

2 Kâğır yapı ya da kâğır yapı, çoğunlukla harçla birbirine bağlanmış ve birbirine bağlanmış olan bireysel birimlerden gelen yapıdır. Genel olarak tuğla, mermer, granit, traverten, kalker, dökme taş, beton blok, cam blok ve kerpiç gibi malzemeler kullanılmaktadır.

3 Sahn: Orta ara anlamına gelmektedir.

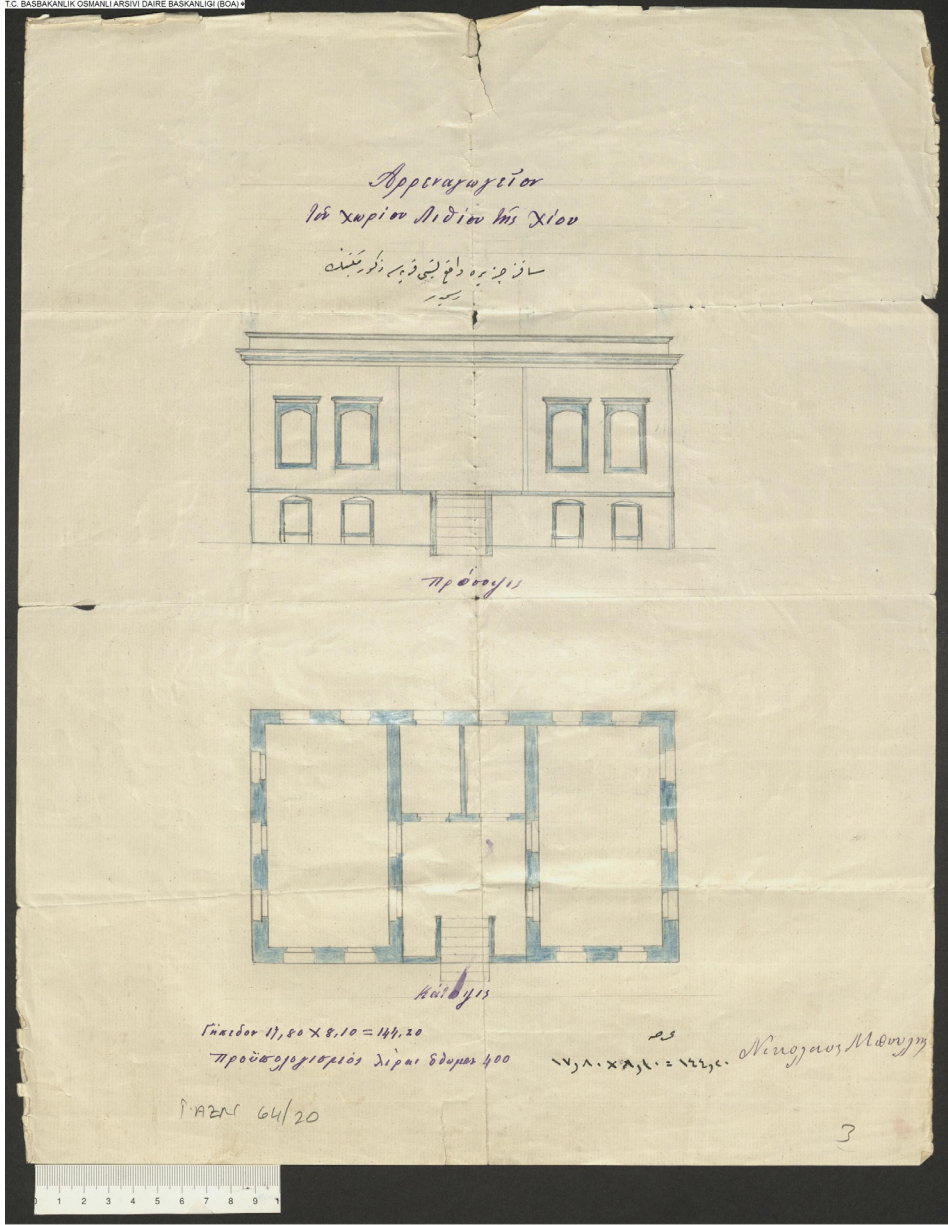
4 1880 yılına kadar Müslüman olmayan azınlıkların adaletle ilgili işlemleri de Hâriciye Nezâreti tarafından yürütülmeğe bu tarihten sonra onlar da Adliye Nezâreti'ne bağlandı. Bundan sonra Adalet Nezâreti'nin resmî adı; Adliye ve Mezâhib Nezâreti olarak değiştirildi.



İ.AZN.00064.00020.002

Bir yıl geçmiş olmasına rağmen mektep için yapılan yazışmaların devam ettiğini görüyoruz. 11 Şubat 1906 (16 Zilhicce 1323) ve 24 Mart 1906 (29 Zilhicce 1323) tarihli evraklarda Rum mektebi inşası için Adliye ve Mezahip ve Maarif Nezaretince yazılan tezkere gereğince Maarif Nezaretinin işlemleri yapması istenmiştir. (BOA BEO, 2767-207473). Yardımsever Rumlarca sağlanan maddi yardımlarla mektebin inşa edildiğini ,devletin okulun açılışına izin veren emr-i aliyi 11 Şubat 1906(16 Zilhicce 1323) tarihinde yolladığı görülmektedir(BOA İ..AZN. / 64 – 20-6).

Plan 4 Liti Karyesi Mektebinin Yükseltlen Duvar ve Temellerinin Planı (BOA,İ. AZN,64-20-2)



Plan 5: Liti Karyesinde inşası istenen Erkek ve Kız Rum Mektebi Planı(BOA, İAZN,64,20-3).

Marmara Karyesi

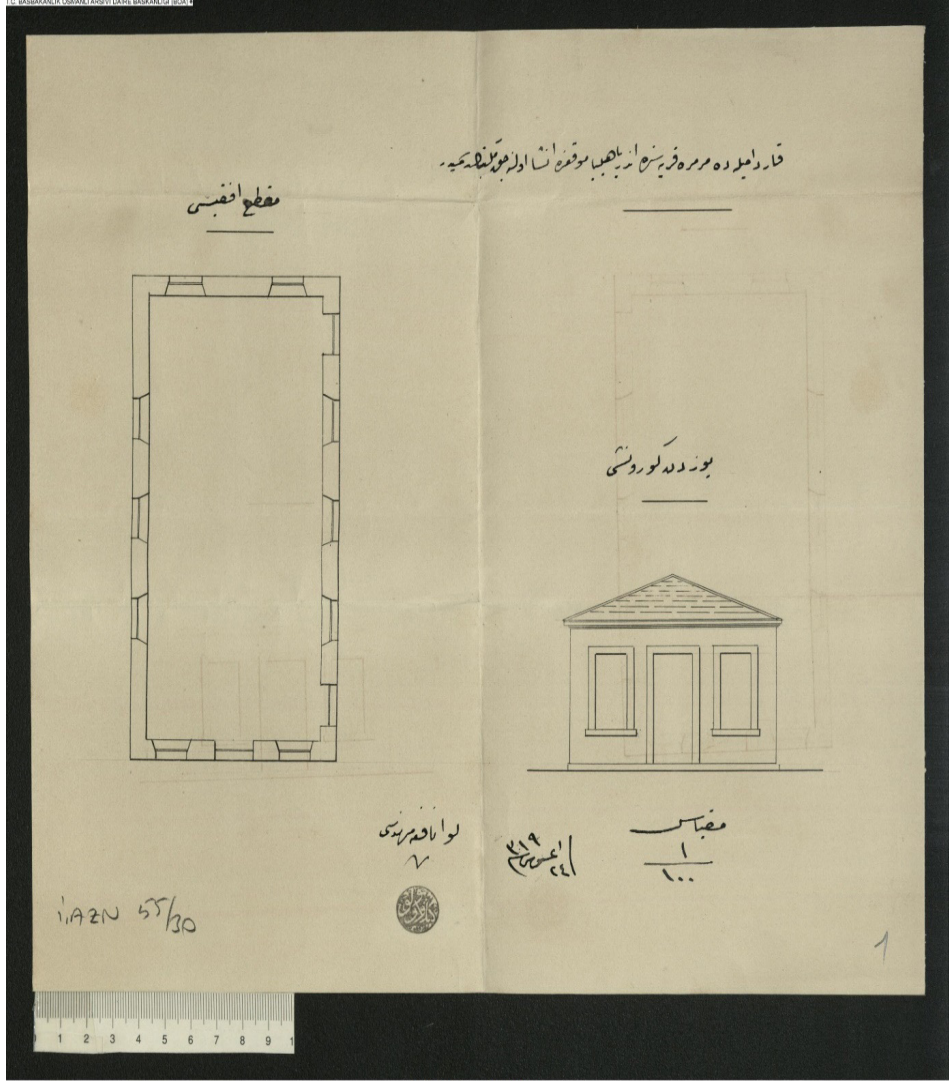
Sakız Adasının Kardamile nahiyesinin merkezi olan Marmara karyesinde 14 Ocak 1904 (25 Şevval 1321) tarihli evrakta Rum çocukları için mektep inşasına ruhsat verilmesi istenmiştir. (BOA ŞD. / 2364 - 2). Mahallince verilen istida üzerine yapılan tahkikatta Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti'ne gönderilen mezahip dairesine havale edilen tahriratın mektep için tahsis edilen mülk mahallinin ölçüleri de verilmiştir. İnşaat için gerekli olan ölçüler genişlik(vüsat) 14,5 metro uzunluğunda 4 metro genişliğinde kagir olarak planlanmıştır. Bu iş için 10.000 kuruşun toplanması istenirken , mütevellinin elindeki toplam paranın kullanılacağı belirtilir. Bu mektebin civarında 500-600 hanede Rum nüfusun bulunduğu mektebin inşası için herhangi bir mahzur olmadığı bildirilir. Mektebin çatı dahil edilmeden 4,5 metro yükseklikte(irtifa) bulunacağı yapılan incelemelerle anlaşılmış olduğundan gereğinin yapılması istenmiştir.

Marmara Karyesinde açılması planlanan mekteb için 31 Mart 1904 (16 Rabiulevvel 1322) tarihli Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti ve Maarif Müdüriyetine yazılan Divan-ı Hümayun kalemine gönderilen evrakların mekatib-i gayr-i maliye ve dahiliye kısmına iletiildiği belirtilmiştir. Patrikhaneye kayıtların teslim olunduğu resmi ruhsatın Maarif müdüriyetine gönderildiği bildirilmiştir(BOA MF.MKT.783 – 62-2).

1 Mayıs 1904 (15 Safer 1322) tarihli evrakta Rum çocukları için inşası düşünülen mektep için ruhsat verilmesi amacıyla inceleme yapılması istenmiştir. Bu amaçla Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti'ne yazılan tahriratla, Adliye ve Mezahip Nezaretinden düzenlenen tezkere divan-ı hümayun ile Şura-yı Devlet'e havale edilerek Mülkiye Dairesinde okunmuştur. Binanın ölçüleri de belirtilmiştir. Boyu 29,5 ve tabanı 21 metro genişliğinde bulunan ,mülk arsasının üzerine vaktiyle inşasına başlanmış ve temel yapısının (nisfine karib) yapılmış olduğu halde daha sonra inşaatın terk edildiği vurgulanır. Yine kargir olarak dört duvarla pencerelerden ibaret olarak 4 metre uzunluğunda yapılması planlanan mektebe, bir kat daha ilave edilmesi istenir.Mektebin inşasına bir mahzurun olmadığı ,bu binanın masrafının 10.000 kuruşa mal olacağı tutarın kilise mütevellileri idaresinde bulunan nakitten alınacağı belirtilir. Arsanın civarında 500-600 hane Hristiyan nüfus bulunduğu, binanın yapılmasına hiçbir engel olmadığı yapılan incelemelerden anlaşılmıştır. Belirlenen ölçülerin dışına çıkılmaması inşaatın bitirildiği takdirde açılışının “Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin 129 madde ve Dersaadet ve tevabi Rum patrikliği mukarrerat-ı ahire ahkâmına uyularak kuyud-u lazime yoluyla ve mukarrerât gönderilmesiyle “ yapılacağı belirtilir. Mektebin ruhsatının Divan-ı Hümayun kalemine havalesi istenir. Adliye ve Mezahip ve Şura-yı Devletin mülkiye dairesine mazbata yollanmış ; Dahiliye ve Maarif Nezaretine de durum ile alakalı olarak malumat verilmesi istenmiştir (BOA İ..AZN.55 – 30-3).

Rum mektebine ruhsat verilmesi 18 Mayıs 1904 (3 Rabiulevvel 1322) tarihli evrakta tekrarlanır (BOA BEO / 2335 - 175091).On gün sonra gönderilen evrakta ise Sakız'da Marmara karyesinde yapılmak istenen mektebin masraflarının elde bulunan mevcut paradan karşılanması , inşasının belirtilen ölçülere uyulması şartıyla izin verildiği belirtilir. Yine halktan zorla para toplanmaması , kimseye zülüm yapılmaması da vurgulanır. Sadrazamca Adliye ve Mezahip Nezareti'ne gönderilen Şura-yı Devlet Mülkiye dairesine yollanan kararın yine Maarif Nezareti Adliye ve Mezahip Nezaretine bildirilmesi istenmiştir(BOA,DH.MKT, 855-30).Mayıs ayının

sonunda Sakız Adası Kardamila Nahiyesi Marmara Köyü'nde Rum çocukları için inşa olunacak mektep için yapılması gerekli resmi işlemlerin bitirilmesi yinelenir(BOA MF.MKT.783 – 62-2).Bu okulun inşası için yapılan isteğin ardından altı ay kadar süre geçmesinin ardından devlet işlemleri tamamlanmıştır.



Plan 6: 5 Eylül 1903 (23 Ağustos 1319) tarihinde Kardamile nahiyesinin merkezi Marmara karyesindeki Liva Nafia mühendisinin yaptığı Mektep Planı (BOA,IAZN,55,30).

Sinaliti Karyesi

Sakız Adasındaki diğer bir okul da yine ibtidai mektep olarak düşünülmüştür. 24 Temmuz 1905 (21 Cemazievvel 1323)tarihli evrakta Sakız'da Kamboz mevkiinde Sinaliti Karyesinde Rum cemaatinin kız ve erkek çocuklar için var olan mektebin harap olması nedeniyle bir mektep inşası istediklerini görürüz. Rum patrikliğinden verilen istida nedeniyle incelemeler yapılmıştır. Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti'ne verilen tahrirat Adliye ve Mezahip Nezaretine verilen tezkereyle Divan-ı hümayuna gönderilir. Bu iş için izin çıkmamış ,Sakız Sancağı idare meclisine giden evrakta mekteplerin eskiden de mevcut ve harap olduğu belirtilmiş neden olarak arazilerin orantısızlığı gösterilmiştir. Arazinin hudutları doğuda Yani İstirake tarlası ve batı ve kuzeyde yol ile Yani İstaki hanesi ile tarlaya ve güneyde Evankiz tarlası ile harap ev ve Ebru İskilici tarlası 'dır. Okul yapılması planlanan yerin sınırlarında harap hane mahalli , 8 kulaç yani bir cerib(dönüm) 92 metro bağçe ile 16 kulaç yani 2 dönüm(4 evlek) 65 metro 88 cm genişliğinde tarla vardır⁵. (Fayda ,1993 :402 -Emecen , 1994:521).

Okulun arsası içine 25 metro 60 cm uzunluk ve 15 metro 90 cm taban genişliği ve 7 metro 50 cm yüksekliğinde erkeklere ait kargir bir mektep ile yine çok yakın mesafede kızlara ait kargir diğer bir mektep de yapılacaktır. (BOA, ŞD. / 2367 – 15-3). Maarif ve Adliye ve Mezahip ve Dahiliye Nezareti ekte verilen para için adliye dahiliye ve Maarif Nezaretinden alınan tebligat gereğince Maarif Nezaretine gereğini yapmasını istemiştir.(BOA,BEO, 2335-175091). Adliye ve Mezahip Nezareti tarafından Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti'ne gönderilen evrakta Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin 129 .maddesi hükümlerine dayanarak ibtidâi mektep (küttap) programlarının tetkikiyle ruhsatname verilmesi için mektebin inşasının padişahça onaylandığı,durumun Maarif Nezareti'ne bildirilmiş olduğu belirtilir. Dahiliye nezaretinin tezkeresi divan-ı hümayuna yollanmıştır(BOA, BEO, 35,2606).

Mekteplerin yapılmasında mahzur olmadığı 20 Mayıs 1907 (7 Rebiülahir 1325) tarihli evrakta mektebin inşa olunacağı arsalar hakkında verilen açıklamalar birbirleriyle alakalı olduğundan; Sakız Adası arazisinin Kamboz mevkiinin zirai arazisi sabit-i defter hakani kaydı olduğundan Defter-i Hakani nezaretinden bilgi istenmiş ;gereğinin ona göre yapılacağı belirtilmiştir. Adliye ve Mezahip Nezaretine yazılan evrakta ise mekteplerin öğrenci mevcudunu karşılamadığı kilise sandığında bulunduğu, (BOA ,ŞD. / 2367 – 15-12) belirtilmiştir.Sadrizam tarafından 20 Ocak 1909 (27 zilhicce 1326) tarihli Adliye ve Mezahip Nezaretine ve Şura-yı devlet tezkeresiyle maarif ve Nafia dairesinde gönderilen mazbatada evraklar hazırlanır. İnşanın bir mahzurunun olmadığı ve arazinin de harici araziden olduğu tespit edilmiş; durum divan-ı hümayun kalemine havale edilerek Adliye ve Mezahip Maarif ve Defteri Hakani Nezaretlerine malumat verilmesi istenmiştir. Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti'ne yazılmış olan durum Babalı'ce gerekli dairelere bildirilmiştir.

5 Cerib dönüm olarak verilmiştir. dönüm, geniş adımlarla yürüyen dönümcünün adımı ile $40 \times 40 = 1600$ adımıkarelik bir yüzölçümünü ifade eder ve buna "örfi dönüm" adı verilir. Ancak adım aralığı kişiden kişiye değiştiği için bu ölçü birimi tam bir kesinlik sağlamıyordu. Bu sebeple her adım için bir mimar arşını (yaklaşık 75,78 cm.) esas alan bir ölçü sistemi daha ortaya çıkmış ve buna "şer'i dönüm" adı verilmiştir. Buna göre bir dönüm 1600 mimar arşını kare, yani 916,8 m2 veya 919,302 metre karelik bir araziyi gösterirdi. Dönümün dörtte birine ise evlek denirdi.

Sadrızam Kamil Paşa tarafından 20 Ocak 1909 (27 Zilhicce 1326) tarihli ve iki gün sonra gelen diğer bir evrakta ise Adliye Nezaretine okul için ruhsat verilmesi tekrarlanır. (BOA DH.MKT.2751 – 56 ve BOA İ..AZN. / 82 - 36). İnşa izni Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti tarafından kabul edilmiştir(BOA DH.MKT.2751 – 56-2).

Tablo 2 Kamboz Karyesi Rum mektebinin 30 Eylül 1907 tarihli Sakız Nafia Mühendisinin belirttiği Okul Ölçüleri (BOA, İ..AZN. / 82 – 36-5) .

Özellik	Metre(o)
Boy (Tul)	25,20
Taban(Arz)	15,90
Yükseklik(İrtifa)	7,50
Mektebin Saha-yı Sathiyesi	407
Dış(Hariç) Kapı	3
İç (Dahi)l Kapı	16
Pencere	48

Tabloda verilen ölçülere göre mektep inşası düşünülmüş bu ölçüler bildirilmiştir. Mektebin 1000 altın lirasının Kamboz'da oturan Yorgi Dimitraki Miltiyadi ve Müteyari Kaludokoroz Efendiler tarafından yardım olarak(iane) verileceği belirtilir. Kamboz'da 840 hanede Rum cemaatine mensup 3400 kişinin yaşadığı bildirilmektedir. Mektebin bitmesinin ardından Maarifi-i Umumiye Nizamnamesinin 129 .maddesi hükümlerine dayanarak “Dersaadet ve Tevabi Rum Patrikhanesi hakkında mukarerrat-ı ahire ahkamına uygun davranılması kuyud-u lazime ruhsatıyla ve şahıslardan paranın alınmaması” istenir. İşin divan-ı hümayun kalemine gönderilmesi Adliye ve Mezahip ve Maarif Defteri Hakani Nezaretine ise malumat verilmesi istenmiştir(-BOA, İ..AZN,82-36). Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti maarif müdüriyeti izin vermiş ,durum Dahiliye nezaretine de bildirilmiştir(BOA MF.MKT.1107 -60-2) .

Adliye ve Mezahip ve Maarif Defteri Hakani ve Dahiliye Nezaretine 5 Şubat 1909 (14 Muharrem 1327)tarihli evrakta malumat verilmesiyle Dahiliye nezaretinin de gereğini yapmasına izin verilir(BOA, BEO, 3497,262212).Adliye ve Mezahib Nezareti 16 Mart 1912 (27 Rebiülevvel 1330) tarihli evrakı Sakız Adasının Kamboz Karyesinde erkek ve kızlar için harap Rum mekteplerinin yeniden inşası planlanan okulun evraklarını divan-ı hümayun dairesi müdürlüğünden göndermiştir(BOA BEO, 4016 - 301158). Maarif ve Nafia Dairesince düzenlenen iki gün sonra gelen diğer evrakta mektep inşasında bir sıkıntı olmadığı, Sakız adasının mektep yapılması düşünülen alanının haracıyeden bulunduğu belirtilir⁶ (Cini,1991:342-346).Adliye ve Mezahip ve Maarif Nezaretine, Defteri Hakani nezaretine malumat verilmesi istenir(BOA MF. MKT.1107 -60).

Mektebin açılması dört yıl kadar sürmüş ,devlet okulların inşasına izin vermiştir. Mektep kız ve erkek çocukları için Rum hayırseverlerce yapılmıştır.

6 Müslüman olmamakla beraber İslâm devletiyle barış yapmak isteyen ve İslâm devletinin tebaası olmayı kabul eden insanlara ait arazinin mülkiyet durumu, Müslümanlarla yaptıkları sulh akdinin hükümlerine tâbidir. Bu konuda Hanefi hukukçularla diğer İslâm hukukçuları arasında görüş ayrılığı vardır. Hanefiler'e göre bu arazi gayri müslim ahaliye mülkleri olarak bırakılmakta ve İslâm devleti bu çeşit araziden sadece haraç alabilmektedir. Bu arazi arâzi-i harâciyyenin bir çeşididir.

Pirki Karyesi

Okul yapılması için çeşitli kaynaklardan para temin edildiğini görüyoruz. Şura-yı Devlete yazılan 24 Haziran 1901(7 Rebiülevvel 1319) tarihli evrakta Sakız Adasındaki Pirki karyesinde bulunan asar-ı atikadan büyük bir binanın, karyenin heyet-i ihtiyariyesiyle, kilise mütevellileri tarafından bazı şahıslara satıldığı bunun da gerekli olduğu zira binaların etraftaki hanelere de zarar vereceği metruk olmasından dolayı bu şekilde muhafaza edilemeyeceği ,bu şekilde satıştan elde edilen paradan mektep inşa edildiği belirtilir. 22.000 kusur kuruşun mektep inşasına kullanıldığı, mahallin bir şahıs tarafından satın alındığı ve yeni binalar yapıldığının haber alındığı belirtilir. (BOA, ŞD ,2714 – 1).

Nafia mühendisleri, bu binanın doğrudan doğruya” asar-ı atika” olması sebebiyle devlete ait olduğu, şahıslar tarafından üzerine bina yapılmasının izin alınmak suretiyle gerçekleşeceğini belirtir. Bu binanın yirmi iki yıl önce yapılmış olması dolayısıyla Nizamname-yi Hafirin ilan edilmesinden evvel olduğu ,yine o tarihlerde yürürlükte bulunan asar-ı atika hükümlerinin harabeler hakkında kanunlarının geçerli olduğu, bu durumun sadece Sakız Adasında değil devlet içinde bulunan tüm eski eserler için geçerli bulunduğunu belirtilir. Bu işe yardımcı olması karar vermesi için Müze-yi Hümayun Müdüriyetine bildirim yapılmıştır. (BOA, ŞD ,2714 – 1-3).Defter-i Hakani nazırı 22 Nisan 1902 (13 Muharrem 1320) tarihli evrakta Sakız adasında bulunan yirmi iki sene önce karyenin heyet-i ihtiyariyesiyle kilise mütevellileri tarafından satılan bu yerin ücretinin geri alınmasına ,ücreti vermekte tereddüt ederlerse binanın müzayede yapılarak satılmasına karar vermiştir. Bina bedelinin binayı alan şahıslara verilmesinin ardından kalan para olursa devlete iadesi istenir. (BOA ŞD. 2718 - 21).

Sakız'ın Pirgi Karyesinde Aya Yani Mevki'nde yeni bir mektep inşasına ruhsat verilmesi için Rum patrikhanesinden verilen 20 Ocak 1912 (30 Muharrem 1330)tarihli istida üzerine sevk eden mazbata defter-i hakani nezaretinden alınan tezkereyle gönderilmiştir. Adı geçen mektebin arazi-yi haraciyeden bulunan arsasının mektep yapılacak olan yerin haraca bağlanmasının lazım geleceği belirtilir. Bu sebeple ruhsat alınması için gerekli olan “emr-i alinin” durumunun Babıaliye bildirilmesi istenmiştir. (BOA ŞD. / 2369 - 28).3 Mart 1912 (14 Rebiülevvel 1330) tarihli evrakta Rum mektebi inşası için Rum patrikliğinden yapılan istida üzerine işin incelenmesi ve yazışmaları için gerekli olan evrakların Adliye ve Mezahip Nezaretinden tezkereyle Divan-ı Hümayun müzekkiresiyle birlikte Şura-yı Devlete havale edildiği bildirilir. Evraklar Maliye ve Nafia ve Maarif dairesinde okunur.

İnşası istenen mektebin arazisinin Katiti Mutakas namında haraci araziye kayıtlı olan bir tarla üzerine 25 metro 80 cm uzunluk ve 18 metro 40 cm arsa ve 7 metro 8cm yüksekliğinde inşa edileceği ,binanın 14 kapı ve 22 pencereyi içerdiği belirtilir. Binanın kagir olarak yapılacağı ,inşa masrafının ise 85.708,5 kuruş tutacağı ve bunun toplu olarak kilise sandığından karşılanacağı, karyede 530 hane bulunduğu erkek ve kadın toplamda 2080 Rum nüfus olduğu inşaat için herhangi bir engel olmadığı vurgulanır. Kasaba arazisinin haraciyeden olmasıyla inşa edilecek binanın arsasının usül gereğince yeni hanenin bedeli olarak haraca bağlanacağı bildirilir. Mektebin bitmesinin ardından açılışının Maarifi-i Umumiye Nizamnamesinin 129 .maddesi hükümlerine dayanarak Dersaadet ve Tevabi Rum Patrikhanesi hakkında mukarrerat-ı

ahire ahkamına uygun davranılması ve şahıslardan para alınmaması istenir. İşin Divan-ı Hümayun kalemine gönderilmesi Adliye ve Mezahip ve Maarif ,Defter-i Hakani nezaretine ise malumat verilmesi istenmiştir. (BOA İ..MF.. / 19 – 14).

Mektebe 25 Mart 1912 (6 Rabiulahir 1330) tarihinde ruhsat verilir. (BOA BEO 4020 – 301436).Şura-yı Devlet tarafından düzenlenen lahiyada Adliye, Defter-i Hakani, Dahiliye, Maarif Nezaretine tebligat yapılmıştır. Beş gün sonraki evrakta Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti Sakızda karyenin ahalisinden Şura-yı Devlet kararıyla düzenlenen evraklarının haraci araziye kayıtlı belirtilen tarlaya mektep inşasına ruhsat verildiği ve okulun padişahça ruhsat aldığı belirtilmiştir. Maarif Nezareti emriyle Defter-i Hakani Nezaretine tebligat yapılmıştır. (BOA, DH.İD.. 30 - 70).

Karyede inşa edilecek olan Rum mektebin inşaat parasının asar-ı atika arazisinin satılarak yapılmasına devlet izin vermemiştir.Yine aynı karyede kız ve erkekler için bir mektep yapılması ve bunun kilise sandığından karşılanmasının sağlanmasına padişah tarafından izin verildiğini görüyoruz.

Vaknona Karyesi

Vaknona Karyesi 'nde yeni bir mektep inşa edilmesi yerine bir evin içerisindeki binaya bağlı bir hane , mektep olarak kullanılmak istenmiştir. Cezayir-i Bahr-i Sefid vilayetine yazılan 29 Eylül 1911 (5 Şevval 1329) tarihli evrakta Sakız'ın Vaknona karyesinde bir hanenin mektep yapılmak istendiğini , inşası için Rum patrikliğinden gelen istida üzerine vilayette yapılan incelemeler sonucunda Adliye ve Mezahip Nezaretine yazılan tezkerenin Divan-ı Hümayun ve Şura-yı Devlete havale edildiği belirtilir. Şura-yı Devlet'in Maliye ve Nafia ,Maarif Dairesine, Divan-ı Hümayun tezkeresiyle bütün evrakları gönderilmiştir. Mektep yapılacak hanenin ana binanın eklentisi(müştemilat) olduğu, binanın bu haliyle mektep olarak kullanılmasının mümkün olup olmadığının bildirilerek gereğinin yapılması istenmiştir. (BOA ŞD. / 2369 – 13).

Arşivde karyede bu mektebin yapılması veya ek müştemilat olan hanenin mektep olarak kullanılmasına izin verilmesi ile alakalı devletin yolladığı herhangi bir evrak bulamadık.

Karis Karyesi

Rum cemaatine ait olarak Karis Karyesinde Daravani “nam-ı diğer Patera” mevkiinde yeniden inşasına ruhsat istenilen okul için 27 Eylül 1910 (22 Ramazan 1328) tarihli evraklarla birlikte planının gönderildiği belirtilir. İnşası planlanan alanın ölçülerinin 15 metro uzunluğunda ve 12 metre eninde ve 5,5 metro yüksekliğinde bulunduğu ; kargir olarak inşa edilecek binanın arsasının 560 zira olacağı ,mektebin civarında hayrat ve cami mescit bulunmadığı belirtilmiştir. Mektebin inşasında mahzur olmadığı ayrıca vurgulanmıştır. Okulun evraklarının Sakız Sancağı meclis idaresine yollanarak Şura-yı Devlet 'e gönderildiği belirtilir⁷. (BOA, DH.İD 30 – 17 – Erkal , 1991:411-413).

⁷ 1 zirâ ortalama 0,57417 m²dir.

Rum cemaatine ait olarak Karis Karyesinde yeniden inşasına ruhsat istenilen mektep hakkında 15 Ekim 1912 (4 Zilkade 1330) tarihli evrakta Adliye ve Mezahip Nezaretinden öncelikle vilayetten gönderilen tahrirat üzerine idare dairesinde yapılan yazışmaların neticesine bakılacağı belirtilir. Mektep inşasının 200 adet Osmanlı lirasına mal olacağı ,mektebe ait evrak ve planın gönderildiği, ücretin kilise sandığından karşılanacağı belirtilir. Okulun yapılacağı arsanın 560 ziradan oluştuğu karyedeki 237 hanede 533 erkek ,482 kadın bulunduğu ve inşaya mahzur olmadığı anlaşılmıştır. Bu işin çeşitli evraklarının düzenlenerek gönderildiği, Sakız Sancağı meclis idaresinden alınan evrağın Şura-yı Devlet'e iletiliği belirtilmiştir. Ekim ayının sonunda Adliye ve Mezahib nezaretine yazılan evrakta Rum cemaati mektebinin yeniden inşasına izin verilmesi için Sakız Sancağı meclis idaresinden mazbata yollanmış ,Dahiliye nezaretine gönderilen evrakla gereğinin yapılması istenmiştir(BOA BEO ,4105 - 307864).Yazışmalar yarım kalmış ,arşivde bu okulun açılmasına padişahın izin verdiği ile alakalı herhangi bir evrak bulamadık.

Derundado Karyesi

Derundado Karyesi'nde yıkılmakta olan iki mektebin yeniden inşası için izin istendiğini görüyoruz. Şura-yı Devletçe yapılan tetkikatın ardından 16 Ekim 1911 (22 Şevval 1329) tarihli tezkere gönderilir. (BOA ŞD,2369-17-3).

Sakız adasında Derondado karyesi Niyanya Vartibir mahallesi, Penayene ve Erpezyani 'de bulunan Rum cemaatinden erkek ve kız çocukları için harap okulların yeniden inşasına müsaade verilmesi Rum patrikliğinden 9 Kasım 1911 (17 Zilkade 1329) tarihli istidayla yollanır. Mahallince yapılan tahkikatın evrakı Adliye ve Mezahip nezaretine 9 Eylül 1911 (23 Ağustos 1327) tarihli tezkereyle gönderilir. Divan-ı hümayun müzekkiresiyle Şura-yı Devlete havale edilen durum buraya bağlı olan Maarif ve Maliye ve Nafia idaresinde okunmuştur.

Mektebin yapılacağı yer yüksekte bir alanda ,arazi-yi haraciyededir. Mektebin arsası 20 metro uzunluğu ve 13 metro 80 cm taban arazisi ve 8,5 metro yüksekliğindedir. Mektebin kagir olarak inşa edilmesi için izin istenmiştir.Bu iş için 58.000 kuruşun kilise sandığından alınması kararlaştırılır. Karyenin 1040 haneden oluştuğu 4103 erkek ve kadın nüfusunun olduğu halkın tamamen Rumlardan oluştuğu belirtilir. İnşanın yapılmasına mahzur olmadığı Divan-ı hümayuna ait evrakın gönderildiği arsanın arazi-yi memlükeden kaydının olduğu mektebin arsanın kiraya (icar) veya mukataa-yı zemin tahsisine verilmeyeceği belirtilir. Mektep inşaatının belirlenen ölçülerin dışına çıkılmadan yapılması ,mektebin açılışının "Maarif-i Umumiye Nizamnamesininin 129. madde ve Dersaadet ve tevabi Rum patrikliği ahkamina uyularak kuyud-u lazime ve mukarratının gönderilmesiyle " işin Divan-ı Hümayun Kalemine havale edilmesi ,Adliye ve Mezahip Maarif Nezaretine de durumla alakalı olarak malmumat verilmesi istenir⁸. (BOA, İ..MF.. / 18 -47-3)

Sakız'a tabi Varondaro karyesinde mektep için izin verildiği hakkında evrak yollanmıştır. 9 Kasım 1911 (22 Şevval 1329) tarihli evrakla "emri ali ve ruhsat" gönderilmiştir. (BOA ŞD.2369 – 17-3).Cin, 1991 ,342-346).

⁸ Arâzi-i Memlûke, Bunlarda mülkiyet hükümleri geçerlidir. Mâlikleri bu çeşit arazi üzerinde her türlü tasarrufla bulunabilir ve sahih olarak vakıf da yapabilirler.

Maarif, Adliye ve Mezahib Nezaretine yazılan 20 Aralık 1911 (28 Zilhicce 1329) tarihli evrakta okulların harap olması nedeniyle Rum erkek ve kız çocukları için kağıt bir mektep inşasına ruhsat verilmesi tekrarlanır. Düzenlenmiş olan kararname-lerin tasdik olunan “emr-i ali” nin verilmesiyle Adliye ve Mezahib Nezaretine tebligat yapılması nezaretçe gerekenin yürütülmesi istenmiştir(BOA BEO 3965 - 297340).

Ölçüleri ve fiziki şartları verilen Rum okullarının açılmak amacıyla metropolitler aracılığıyla yaptıkları başvurular biri hariç kabul edilmiştir. Rum okullarının açılması için devlet tarafından ruhsat ,padişahça onaylanan “emr-i ali “ verilmiş, evraklar Ma- arif Nezareti onaylamıştır.Okulların inşasına hayırsever Rumların arsaları ,paraları kullanılmış ,kilise sandığından okulların masraflarının büyük bir kısmı temin edilmiştir. Karis Karyesi mektebinin evraklarının işlemleri tamamlanmadığından ,oku- lun açılma durumu hakkında belirsizlik vardır. Vaknona Karyesinde olduğu gibi bazı hanelerinin okula dönüştürülmesine veya Pirki Karyesi'nde olduğu gibi asar-ı atika arazilerinin satılıp parasının okul yapımına kullanılmasına devlet izin vermemiştir.

B-Musevi Okulları

Frenk Mahallesi içinde Yahudilerin çocukları için vakfa ait olan arsa üzerine mek- tep yapılması amacıyla iki yıl devam eden süreçte gerekli izinlerin verildiğini görürüz.

4 Mart 1892 (4 Şaban 1309) tarihli evrakta Sakız'da Frenk Mahallesi'nde Kaptan Esbak Gazi Piyale Paşa Vakfına ait (müştemilat) olup Mutasarrıfı İtalya Devleti teba- asından Paniya Paskova'ya bir arsa verildiği belirtilir. Musevi milleti erkek ve kız ço- cukları için Kaptan Gazi Piyale Paşa Vakfı arsası üzerine inşası istenilen bir ibtidaiye mektebine gerekli ruhsatın verilmesi istenmiş, Yahudi çocuklarının eğitimden mah- rum kaldıkları belirtilmiştir. Özellikle Avrupa bankerlerinden Mösyö Rali çocuklar için okul yapmak istediğinden, 220 İngiliz lirası göndermiştir. Mektebin tamamlan- ması için kalan paranın ise oradaki Sakızlı varlıklı şahıslardan olan Mösyö Rucele ta- rafından temin edileceği taahhüt edilmiştir. Bu işin gerçekleşmesi için izin verilmesi ve 480 zira olan arsaya yapılacak olan okulun alt katının erkeklere, üst katının ise kızlara verilmesi düşünülür. Mektebin uzunluğu ve tabanı 16 şar ve yüksekliği 10'ar zira ,resimde belirtildiği gibi içte ve dışta 11 kapı ve 10 pencereden oluşmaktadır(Plan 7). Mahallede bulunan Musevilerin 59 hane ve 179 nüfus oldukları belirtilmiş, iste- nilen yerin İslam mahallesindeki camilere ,çeşitli mabed ve hayrat ile meydandaki kaleye yakın olmadığı belirtilir. İnşaatta hiçbir mahzurunun bulunmadığı, arsanın icare-yi müeccele olduğu, inşaata ait bir defterin düzenlenmesinin gerekli olmadığı bildirilir(BOA, ŞD, 2602-1)⁹.

Umur-u Dahiliye Nazırı tarafından 12 Haziran 1892 (19 Zilkade 1309) tarihli gön- derilen evrakta Sakız'da Musevi okulu için ruhsat verilmesi hakkında Sakız meclis-i idaresinden mazbata yollanmıştır. Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti gönderilen varidat kayıtları sunulmuş ilgili cevabın yazıldığı belirtilmiştir(BOA MF.MK”T. / 143 - 87). Üç gün sonraki gelen evrakta ise Museviler için Sakız'da açılmak istenilen mektep

⁹ Sözlükte “çifte kiralama veya iki kira bedeli” anlamına gelen icâreteyn vakıf hukukunda, vakıf olan bir akarın gerçek kıymetine yakın veya eşit peşin kira bedeli (icâre-i muaccele) ve buna ilâve olarak her ay yahut yıl sonunda ödenecek veresiye kira bedeli (icâre-i müeccele) karşılığında kiraya verilmesi muamelesine denir. Ahmet 2000:389-391 .

ile ilgili müracaat evrakının Maarif Nezareti'ne gönderildiği belirtilir(BOA, DH.M-KT. / 1962 – 17). 16 Haziranda Sakız'da Musevilerin erkek ve kız çocuklarına ait bir mekteb-i ibtidai inşası için ruhsat talebi ile alakalı Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti gönderilen tahrirat üzerine Maarif Nezareti Maarif Nizamnamesinin 129.uncu maddesi hükümlerine uygun olarak eğitimde kullanılacak kitaplarla ,mektepte uygulanacak olan eğitim programların tetkik olunarak resmi ruhsatın ona göre verilmesini ve bu konuda gerekli incelemelerin yapılması istenir. Mektebin inşasına irade verilmesi gerekli olduğundan işlemlerin yapılması vurgulanır (BOA DH.MKT ,1970 - 92).

Sakız'da Musevi milleti için kız ve erkek çocukları için bir mektep inşasına ruhsat verilmesi talebi 24 Temmuz 1892 (24 Zilhicce 1309) tarihli evrakla tekrarlanır (BOA BEO / 35 - 2606).

Tablo 3 : 21 Ocak 1892 tarihindeki evrakta Musevi mektebinin Bina Ölçüleri, Bina Özellikleri (BOA, İ..AZN. 5 -20-2).

Özellik	Açıklama
Hudud	Üç tarafı kargı tarlası ve Yol (Tarik-i amm)
Parmak ¹⁰	7
Zira	480
Arşın	280
Mahsus	Senevi 9 kuruş icara mahsus sahib-i evvel İtalya Tebaasından Patisyine Pakova
Verilmesi (Cihet-i İta	Frengistan Senedi değiştirilerek (hisse numarası: 5) 21 Kasım 1897 (9 Teşrinî sani sene 1303)
Masraf	Tebaa-yı Osmaniyeden Avram Zahtar
Kıymet	500
Bedel	9000
Toplam Hisse	273 kuruş
Harc	270
Varaka Baha	6
Katib	1

Tabloda okulun fiziki şartları ve masrafları kimlerin üstleneceği hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Sadrazamın yazdığı 23 Temmuz 1893 (9 Muharrem 1311) tarihli evrakta Sakız'da Kaptan Esbak Gazi Piyale Paşa Vakfından yaklaşık olarak 400 arşın arsa üzerine bir mektep yapılması istendiği mahallenin 59 haneden 179 nüfustan meydana gelmekte olup, mektebin 16 'şar uzunluk (tul) ve genişlikte (arz) ve 10 zira yükseklikte (irtifa) inşaat alanını kapsayacağı belirtilmiştir. Üç gün sonra gelen evrakta mektebin inşasına ruhsat verilmesi istenir. (BOA İ..AZN. / 5 – 20). Evkaf-ı hümayun nezaretiyle meydana gelen yazışmaların sonucundan anlaşıldığına göre Di-van-ı Hümayun kaleminden arsanın kıymetinden senevi 10 kuruşunun mukataaya

10 Parmak ,arşının yirmi dörtte biridir.Kallek ,2007: 172-173.

bağlanması yazılmıştır. Ruhsat için okulun programlarının tetkiki, Maarif Nezaretinden tebligat yapılması istenmiş, Şura-yı Devlet Maliye Dairesine mazbata yollanmıştır¹¹. (Genç,2020 : 129-132).

26 Temmuz 1893 (12 Muharrem 1311)tarihli evrakta mektep inşasına ruhsat isteği tekrarlanır. Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti 'ne yollanan tezkere Adliye ve Mezahip Nezaretine takdim olan Şura-yı Devlet havale edilen Sakız İdareyi Meclis mazbatasının çeşitli evrakları ,şuraya bağlı dâhiliye dairesinde okunmuştur.59 hanede 179 hane bulunan yer için kurulacak mekteplerin Rodos'ta bulunan okulların programlarının tetkiki için Maarif Nezaretinden tebligat yapılmış Evkaf-ı Hümayun ve Adliye Nezaretine de malumat verilmiştir(BOA İ..AZN. 5 -20).

Başvuru yapılmasının ardından hemen hemen bir buçuk yıl geçtikten sonra 22 Ağustos 1893 (9 Safer 1311) tarihli evrakta mektep açılmasına izin verildiğini görürüz. Sakız'da Frenk mahallesinde Musevi erkek ve kız çocukları için bir mektep inşasına izin verilir. (BOA ,BEO / 262 - 19579). Maarif , Evkaf ,Adliye Nezaretinin Şura-yı Devlet' bağlı dahiliye dairesine gönderilen mazbatasının yollandığı , Evkaf-ı Hümayun ve Adliye Nezaretine ,Maarif Nezaretine bilgi verilmesi istenmiştir.

2-Yabancı Okullar : Katoliklerin Savaşı

Osmanlı Devleti içinde Katolik mezhebine ait misyonerlerin faaliyetlerinin özellikle okullaşmada mahir olduklarını bilmekteyiz. Katolik okullarının birçoğunun tesisinde Fransa çok aktif olarak rol oynamıştır(Vahapoğlu,1990:20-21). Dahiliye Nezaretine yazılan Cezayir-i Bahr-i Sefid Valisi Abidin'in 4 Kasım 1900 (11 Recep 1318) tarihli evrakında Sakız Katolik Mektebi'nin Rodos Fransız Mektebi'nden üç frer göndererek burada kendisine bağlı bir idare oluşturmak istediğinden bu iş için ne yapılması gerektiği hakkında fikir istenmiştir. Mutasarrıfça gerekli telgrafın da çekildiği.Sakızda mektep açmak fikrinin de sadece düşüncede olduğu bu iş için ferman-ı ali başvurusunun Fransız Konsolosundan beklendiği belirtilmiştir (BOA, DH,ŞFR.293-49).

Okullara hem ruhsat verilmesi hem de öğretmen atanması için işlemlerin yapıldığını evraklardan izleyebiliyoruz. Maarif Müdürünün yazdığı 21 Kasım 1900 (28 Recep 1318) tarihli evrakta Rodos, Midilli ve Sakız'da bulunan Fransız mekteplerinin ruhsata bağlanmaları hususunda mahallerinden istenen malumatın alındığı belirtilir. Rodos'ta bulunan Frer De La Dostrine Cretien Mektebi'ne Osmanlıca muallimi seçilmesi için talepte bulunulduğundan gereğinin yapılacağı bildirilir. Sakızda Sur Saint Josef de la Parisyen Kilisesi Midilli'de ise Frer Saryet Mekteplerinin ruhsat almaları için evrak gönderilmiştir. Rodos'ta bulunan Frer De La Dostrine Cretien Mektebi'ndeki hocaların maaşlarının kendileri tarafından verilmesi sağlanarak Türkçe

11 Osmanlılar da başlangıçta daha ziyade bu anlamda "mukâtaaya vermek", "mukâtaaya almak/tutmak" veya sadece "mukâtaa" tabirleriyle devlete ait bir kısım vergilerin iltizama verilmesini kastetmişlerdir. Bu dönemde mukâtaa kavramı aynı zamanda "sözleşmede kararlaştırılmış olan meblağ" mânasını da içeriyordu. Mukâtaa, "devlete ait bir kısım vergi ve resimlerin belirli bir meblağ karşılığında iltizama verilmesi" mânasından zamanla "iltizamın konusu olan vergi birimi" anlamına doğru kaymıştır. Osmanlı malî metinlerine göre XV. yüzyılın ortalarından başlayarak yüzyılın sonlarında tamamlanmış görünen bu değişme ile mukâtaa kelimesi, XIX. yüzyılın ortalarına kadar geçerli kalan esas terim olarak "hazineye ait bir kısım vergilerden oluşturulmuş birer malî birim" muhtevasını kazanmıştır.

muallimlerinin muamelelerinin yapılması istenmiştir. Sakız ve Midilli mutasarrıfından gerekli bilgilerin verilmesiyle ruhsat işlemlerinin yapılması sağlanacaktır(BOA, MF.MKT. 652 -42)..

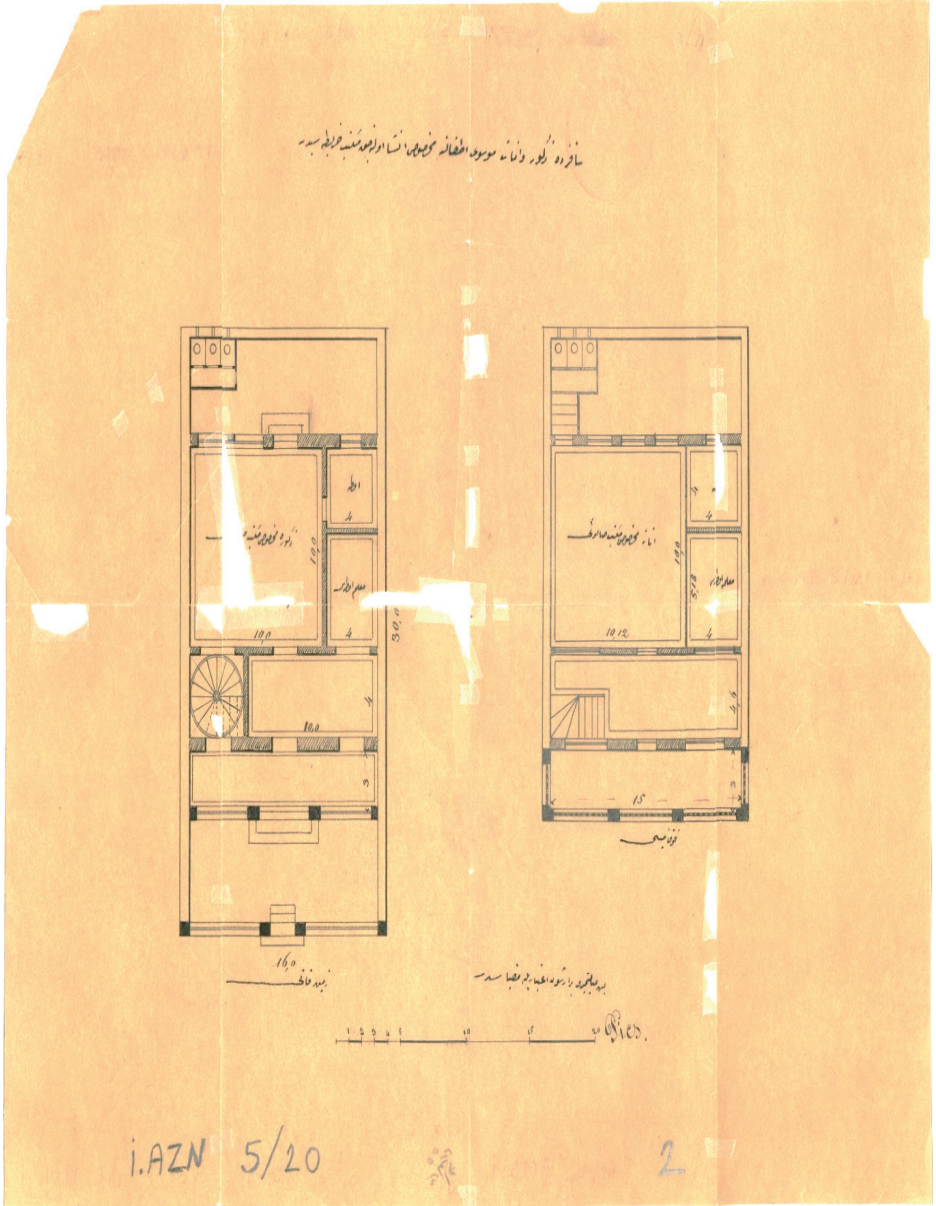
CBS Valisinin Dahiliye nezaretine yazdığı 30 Eylül 1902 (17 Eylül 1318) tarihli telgrafta Sakız Mutasarrıflığından yapılan tebligata göre Sakız'daki Katolik mektebi muallimlik vazifesini Katolik rahiplerinden Don Antonio'nun yaptığı belirtilir. Rodos'tan frer getirtmeye teşebbüs eden Katolik Piskopos Monsenyör Nikolozî'nin Fransa Cumhuriyeti taraftarı (mahmil) olduğu ayrıca vurgulanır (BOA DH.ŞFR.295 - 144).

Nazır-ı Umur-u Dahiliye 5 Kasım 1902(23 Teşrin evvel 1318) tarihli yazdığı tezkerede Sakız'da yerli Katolikler tarafından tesis edilen Katolik Mektebi'ne Rodos'tan getirilen üç rahibin sadece muallimlik vazifesi görecekları belirtilerek , idari işlerin de eskisi gibi piskoposun mesuliyeti altında yürütüleceği bildirilir. Mektebin yine eskisi gibi işleyeceği durumun Cezayir-i Bahri Sefid Vilayetine tebliğ edildiği ile alakalı Katolik piskoposuna tebligat yapılmıştır(BOA, ŞD.,2724 -19). Dâhiliye Nezaretine yazılan bir gün sonraki evrakta Sakız'daki Katolik Mektebi'nin şimdiye kadar olduğu şekilde idaresi hakkında mahalli hükümetten piskoposa tebligat yapılması istenmiştir(BOA BEO, 1945 - 145869).24 Kasım 1902(22 Şaban 1320) tarihli evrakta ise Sakız Adasında adı geçen papaz tarafından frerlere arsa verilebileceği arsaya mektep inşa olunacağı Rodos Fransız mektebinin ifadesinden de anlaşılmalıdır, bu konuda kendi görüşünü belirten Sakız mutasarrıfı telgrafnamede durumu açıklamıştır. Sakızdaki mektep için Rodos'taki Katolik rahiplerden muallim istendiği , yeni mektebin ıslah edileceği belirtildiğinden ,orada yeni bir Katolik mektebinin inşasının beklenmeği şimdilik sadece okulun sadece düşüncede olduğu ,vakti gelince başvuru yapılacağı belirtilir. Rodos'tan Sakıza gönderilmesi istenen frerlere yapılacak olan muamelenin Cezayir-i Bahri Sefid Vilayetinden sorulduğunu görüyoruz. Bu sorular ise şunlardır:

Sakızdaki Katolik mektebinin kurucu ve müdürleri kimdir? Tebaa-yı devlet-i aliyeden midir? Şimdiye kadar frerlerin mektebin dersine katılması veya müdahale etmesi mümkün müdür? Frerlerin gelmesinin istediği Katolik papazının mektep ile olan ilgisi nedir ve kendisi hangi millettendir? Şeklinde belirtilen sorular hakkında tarafsız bir inceleme yapılması istenir. Vilayetten cevap olarak alınan telgrafnamede ise mektebin eskiden Katolik cemaati tarafından kurulduğu müdür-ü mahsus olmadığı, frerlerden bir kısmının daha evvel mektebe idarecilik yaptığı belirtilir. Bu kişilerde daha sonra mektebin idaresini cemaatin reisin ruhanisi Müfinle , Sakızlı Katolik Yakobis tarafından Sakız Katolik patrikliğine geçirdiği vurgulanır. Mektep muallimlerinin vazifesi Katolik rahiplerden Don Antonio tarafından toplandığı Rodos'tan frer getirilmesinden Katolik İbkos ile Mösinyor Nikolazî'nin sorumlu olduğu ,bunların Fransız taraftarı olduğu belirtilir. Mektebin yerli Katoliklerce oluşturulduğu ve idaresinin de şimdiye kadar onlar tarafından sağlanması dolayısıyla mektebin aynı şekliyle devam etmesi ,ıslahat yapılacak bahanesiyle okulun frerlerce ele geçirilmek istendiği ,bu durumun mahalli hükümet tarafından protesto edilerek şahıslara münasip bir tebligat yapılması ,tebligatın örneğinin de yollanması istenir(BOA BEO, 1945 - 145869-2).

Osmanlı tebaasından bu mekteplere ecnebi muallim tayini uygun olmadığından 3 Aralık 1902 (2 Ramazan 1320) tarihli evrakta, Sakız'daki Katolik Mektebi'nin ıslah edilmesi için Rodos Fransız Mektebi'nden rahip nakil ve istihdamı talebinin uygun bulunmadığı belirtilir. Eskiden olduğu gibi mektebin yine kendi idarecileri tarafından yönetimi istenir. Lüzum görüldüğü takdirde her türlü teminatla kolaylığın sağlanacağı piskopos tarafına 25 Kasım 1804 (13 Teşrinî sani 1218)tarihli telgrafnamede bilgi verileceği belirtilmiştir. Rahiplerin Fransa taraftarı(mahmil) bulunduğu anlaşılmasına rağmen bunların mektebe görev yapması uygun bulunmuştur. Maarif Nezaretinden belirtilen duruma göre vilayete de bildirim yapılması istenmiştir (BOA DH.MKT. / 623 - 74).

Maarif Nezaretine yazılan 26 Mart 1903 (26 Zilhicce 1320)tarihli evrakta Katolik piskopos tarafından her türlü teminat sağlanacağı ifade edilmiştir. Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti 'ne Maarif Müdürlüğünden yazılan evrakla tebaa-yı şahane mekteplerine gerekli muallimlerin tayininin uygun olduğu belirtilmiştir. Sakız'daki Katolik mektebinin eğitim ıslahı maksadıyla Rodos Fransız mektebinden getirilen üç rahibin istihdamlarının tebligata aykırı bulunduğu bildirilir. (BOA BEO,2031 – 152264-2).



i.AZN 5/20

2

Plan 7. Sakız'da Freng Mahallesi'nde Musevi Milletinin erkek ve kız çocukları için yapılması istenen okulun Planı (BOA,İAZN,5-20-2).

Sadrızamın Maarif Nezaretine gönderdiği 7 Mart 1903 (7 Zilhicce 1320) tarihli evrakta Rodos Fransız Mektebi'nden getirtilen üç rahibin yalnız muallimlik vazife ile mükellef oldukları, mektepte muallimlik etmelerine izin olduğu fakat; Sakız Katolik Mektebi'nde idarede bulunmalarının uygun görülmediği tekrarlanır. Şura-yı Devlet Mülkiye Dairesinden verilen mazbata gönderilmiş nezarete gerekeni yapması istenmiştir(BOA MF.MKT. / 691 - 40).Bir gün sonra Maarif Nezaretine yazılan evrakta Sakız'daki Katolik Mektebi'nin eğitim için düzenlenmesi maksadıyla Rodos Fransız Mektebi'nden getirilmiş olan üç rahibin yalnız muallimlik göreviyle mükellef olduğu ve mektebin o zamana kadar olduğu gibi idare olunmak üzere mektepte muallimlik etmelerinde sakınca olmadığı belirtilmiştir. Şura-yı Devlet Mülkiye Dairesine gönderilen mazbata iletilirken, nezarete de gerekli malumatın verilmesi yinelenir. (BOA, BEO, 2015 - 151119).

Frer De la Doktriyen Kratiyen okulunun nasıl kurulduğunun hikayesini başka bir evraktan öğreniyoruz. 20 Eylül 1906(1 Şaban 1324) tarihli evrakta Fransalı Mösyö Lui Parmanti tarafından Sakız'ın Frenk mahallesinde satın alınan yere Ekol Provençial namındaki Fransız Mektebi'nin nakil işlemleri hakkındaki görüşün bildirilmesi istenmiştir. (BOA BEO / 2913 - 218413). Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti valisinin 31 Ekim 1906 (13 Ramazan 1324)tarihli evrakta satın alınan ve alt katta Fransız mektebi olarak açılması düşünülen okulun durumunun Hariciye Nezaretinden sorulduğunu görüyoruz. Bu hanenin esasen mektep yapılmak istendiği , eğitim için uygun olup olmadığının incelenmesi istenmiştir. Sakız mutasarrıflığından durumun bildirilmesiyle, vilayetin valisinden alınan cevapta iki sene evvel parası da verilen binanın hane olarak mektep yapıldığı ve mektep yapılan hanenin yanında bulunan barakanın İtalya tebaasından Costaya'nın bir akrabasınınca satın alınıp bir müddet sonra yıkılmasıyla yerinin de mektebe ilave edildiği belirtilir ve durum hakkında tahkikat yapılması istenmiştir(BOA, BEO, 2913-218413-4).

Hanenin tahliye edilişiyle ilk katta iki Katolik papazının ikamet etmekte olduğu bildirilir. Fransa'ya ait olan hanenin müessesat cedvelinin bu kayıtla açıldığı divan-ı hümayun kaleminden istişare odasına bildirilmiştir. Merkezdeki cetvellere "Kilise Mektebi" adıyla kaydedildiği Fransızca adının ise L'ekol Provensiyel ise de mensup olduğu cemaatinde Frer Doktrin Cretien adıyla anıldığı da belirtilir. Mektebin bulunduğu mahallin tamamen harap olması nedeniyle yıkılacağı da bilindiğinden okulun başka bir haneye taşınması istenir. Mahallin mektep adına satın alınacağı eski mahallin mekteplikten çıkarılacağı yeni yerin mektep namına divan-ı hümayun kalemime kaydının yapılması ,mektepe yapılmak üzere satılacağı gösterilen arsanın hangi türde kayıtlı araziden olduğunun da belirtilmesi istenmiştir. Etrafında devlet binası ,hayrat ,İslami yapı olup olmadığı Hariciye Nezaretinden Şura-yı Devlete Mülkiye Dairesinde havale edilen 27 Mayıs 1906 (3 Rebiülahir 1324) tarihli evrakta sorulur.

Yeni açılması düşünülen mektebin Sakız dava vekilinin ve tebaayı devleti aliye-den Bucati Efendinin mutasarrıf olduğu hanede açılacağı 1885 eylül/ekim(eylül1301) ayında Fransa tebaasından Mösyö Parmalvi Pamini tarafından satın alındığı Frenk Mahallesindeki haneye nakil olduğu belirtilir. Bu tarihten itibaren hanede inşa ve değişiklik yapılmadığı bildirilir. Mektebin düzenlenmesi hakkında hanenin resmi alanını gösteren plana ait muamelenin Fransa Konsolosu memurluğundan divan-ı hümayun kalemine yazıldığı belirtilmiştir. Hane mektep namına satıldığı için ira-

deyi seniyye ile emlak vergisinden muaf tutulması kaydının yapılmasından sonra Hariciye Nezafetine bilgi verilmesi istenir. (BOA, BEO, 2913-218413-2).

1909 yılında mektebe yapılması planlanan sundurmayla mektebin kiralık bir hanede eğitim yaptığı belirtilmiştir. Sakızda cemaat çocukları için bir mektep binası olmadığı otuz yıldır hanelerde eğitim yapıldığı belirtilir. Mektebin eğitimine ayrılan üç rahip frer(müselle) gelince o tarihe kadar Kudüs Kalki Manastırı geliriyle bir kirahane olduğu mektebin Mösyö Lui Parmante tarafından satın alınarak kiralanana yere nakil olunduğu bildirilir. Fransa eğitim kurumu olan bu mektebin kayıtlara “Kilise Mektebi “ adıyla kayıtlı olduğu, yerin isminin ise “Frer De la Doktriyen Kratiyen“ olarak yazıldığı belirtilmiştir. Dahiliye Nezaretine de mektep bu şekilde kayıt edilmiştir. Fransız konsolosundan hane vergisinin alınmaması ,binada mualim bulunan Frer cemaatine mensup Mösyö Lui Parmanti'nin vergi verip vermeyeceği sorulur. Saint Kalki Manastırı gelirinden olan evvelce kiralanana mektep haline getirilen bu yerin tahliyeden sonra vergi vermesi kabul edilir. Divanı hümayun kaleminden yazılan derkenarda gösterildiği gibi Fransız müessaesatı Musaddıkası Defterlerinden bir numaralı defterde Sakızda biri frer (de la) defterinden Kratiyen diğeri Urdos Zozak Rola Porbiyon namıyla iki mektep olduğu ; Mösyö Parmanti adıyla kayıtlı olan şahsın kiraladığı hanenin vergiye tabi tutulmasının ise manasız olduğu belirtilir. Hane vergisi dahi gelir olduğundan alınmaması veya kirayla mektep yapılan haneye inşa edilmesi istenen basit sundurmanın inşasına mahallin belediyesince izin verildiği bildirilir(BOA DH.MKT.2779 – 101).

Sakızda Katoliklerin kurdukları okulun 1903 yılında Rodos'taki frerlerce ıslahat yapılacağı bahanesiyle ele geçirilmek istendiği ve yapılan şikayetlerle ve mahalden yapılan incelemelerle gelen rahiplerin sadece eğitimle meşgul olacaklarının bildirildiğini görüyoruz.1906 yılında L'Ecole Provensiyel adıyla açılan okulun daha sonra ad değiştirilerek ” Frer De la Doktriyen Kratiyen “adıyla ilk girdiği binadan taşınarak başka binada hizmet verdiği, frerlerin hakimiyetine girdiği görülür. 1909 yılında bu mektebin adının da değiştirilerek mektebin Fransa'ya ve frerlere bağlı olan bir kurum olarak adının ” Frer De la Doktriyen Kratiyen “ olarak kaydedildiğini görüyoruz.

3- Diğer Mektepler

Okul açmanın belli kaidelerle olduğunu ve devletin bazı okulların açılmasına izin vermediğini görüyoruz. Maarif Nezaretine yazılan Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti valisinin 15 Aralık 1898 (1 Şaban 1316)tarihli evrakında Sırp tebaasından Pandeli veled-i Nikolanoviç 'in Sakız'a gelerek kendi hanelerinde veya ikametgahında beş altı lisanı öğreteceğini taahhüt ederek okul açmak istediği belirtilmiştir. Devlete verdiği nizamnamesinde tam bir açıklama görülmediğinden yapılacak olan muamelenin Sakız mutasarrıflığına telgrafla sorulduğunu görürüz. Vilayet Maarif Müdüriyetinde bir düstur kaydı olmadığı bildirildiğinden mektep açılmasına izin verilmemesinin Cezayir-i Bahr-i Sefid Vilayeti'ne bildirildiği, vilayeti valisine 15 Aralık 1898(3 Kanuni Evvel 1314)tarihli yollanan evrakta işin ret edildiği belirtilir(BOA MF.MKT. 428 -12).

a- Mektebi Ticaret

Osmanlı Devleti'nin ilk resmi ticaret mektebi Hamidiye Ticaret Mektebi Âlisi'nin 1883 yılındaki kuruluş tarihi kıstas olarak alındığında ondan önce devlet sınırları dâhilinde açılan ticaret mekteplerinin olduğu görülmektedir (Erdoğan, 2019:35-53). Hariciye Nezaretine 21 Haziran 1902 tarihli Fransız sefaretinden gelen takririn şifahi tercümesinden Sakız Adasında ikamet etmekte olan Fransa tebaasından Siyör Şato tarafından açılacak ticaret mektebi için müsaade talep edilir. Mektep açmaya hükümetin müsaade etmesi için Aciki nam Hristiyan mahalde Saint John Sokağında bulunan İslam ahalisine ait olan meskenin etrafında ibadethane vs. mevcut bulunmadığı, sefaretten belirtilen şartlar dahilinde şahsın talep ettiği müsaadenin verilmesi istenir. (BOA HR.İD 2030 – 34).

Devlet açılacak okulun şartlarını incelemek istemiştir. Dahiliye Nezaretine yazılan Hariciye Nazırının evrakında mahallin sefaretinden işin rica edildiği, mektebin tedrisat programı bilinmediğinden şahsın Paris'e gitmesi dolayısıyla programın tahkik edilmesi ve işin mahzurunun olup olmadığının bildirilmesi belirtilir. Bu şekilde mahalden gerekli incelemelerin yapılması, sıkıntı olduğu takdirde ruhsat verilmesinin engellenmesi için sefarete bildirilmesi istenir. 18 Ağustos 1902(13 Cemazielevvel 1320) tarihli evrakta Fransız tebaasından Sakız'da oturan Mösyö Siyör Şato'nun ticaret mektebi açması uygun görülmediğinden Hariciye Nezareti'nce gereğinin yapılması istenir.(BOA DH.MKT 569 -14-3).Üç gün sonra gönderilen evrakta ise Sakız'da var olan Hıristiyan mekteplerinin yanı sıra bir de Fransız Ticaret Mektebi açılmasının lüzumsuz olduğu bildirilir (BOA DH.ŞFR. / 290 - 43).

Hariciye nezaretine yazılan 28 Eylül 1902 (15 Eylül 1318) tarihli tezkere ekinde (zeyl) Cezayir-i Bahri Sefid Vilayetinden alınan tahriratta Mösyö Şato'nun Paris'ten Sakıza gelmesiyle her milletten şakirdan alınması düşünülen bu okulun, Mekteb-i Ticaret adıyla kurulacağı belirtilir. Ticaretle ilgili dersler verileceği, eğitimin Fransız tebaasından Kolorosmusil ile Rum mektebi idadisi muallimlerinden Osmanlı tebaası olan Logoti ve Koloroms adlı şahıslarca verileceği belirtilmiştir. Eğitim yapılacak olan binanın kiralanacağı programda yer açılması planlanan derslerin verilmesinde sıkıntı olmadığı programda Sakızdaki Rum mektebinde de verilecek olan derslerin yer aldığı vurgulanır. Sakız mutasarrıflığından şahsın Sakızda bulunan konsolosluktan birine tayinini istediği, bu durumun gerçekleşmesiyle de işin daha sıkıntılı olacağı ayrıca belirtilir. Sakız'da açılmak istenen ticaret mektebi hakkında Sakız Mutasarrıflığının görüşünün belirtilmesi, şahıs tarafından hazırlanan ders programının da gönderilerek Hariciye Nezareti'nden gereğini yapması istenmiştir(BOA HR.TH..275 - 125).

Hariciye Nezaretine Umur-u Dahiliye Nazırının yazdığı 29 Eylül 1902 (25 Cemaziahir 1320) tarihli evrakta Sakız'da oturan Fransa Devleti tebaasından Siyör Şato'nun talep ettiği ticaret mektebini açmasında mahzur olup olmadığı yapılan tetkikatla belirlenmek istendiği belirtilir (BOA HR.TH 274 – 18).Herhangi bir sıkıntının olması durumunda sefaretin ikna edilmesinin gerekli olduğu, Cezayir-i Bahri Sefid Vilayetine yapılan tebligatla belirtilir. Mektebin uygulayacağı programın incelenmesi ,bu işin biran evvel yapılması için verilen sürenin de aşılması dolayısıyla sefaretçe mektebin açılması isteğinin reddi gerekmiştir. Mektep kurucusunun Avrupa'da oluşu Osmanlı Devleti sınırlarında bulunmayışı sefaretin bir muhatap bulamamasına da yol açmıştır.

Fransız tebaasından bir kişinin kurmak istediği bu okul Rum okullarından hoca temin ederek açılmak istenmişse de devlet okulun açılmasına izin vermemiştir.

b- Seyr-ü Sefain Mektebi

21 Temmuz 1850 tarihli evrakta Seyr-ü Sefain Mektebi 'nin açılmasının neden gerekli olduğu açıklanmıştır. Bu okulun açılmasının en önemli sebebinin Seyr-ü sefain için merkez olan Sakız yerine Avrupa'ya ve Yunanistan'a gitmek zorunda kalan Rumların bu okulun açılmasıyla böyle bir mecburiyeti de kalmayacaktır. Limanın yenilenmesi ve temizlenmesi ihtiyacının da ortada olduğu bu zamanda birkaç senedir Ali Çelebi adındaki şahsın bu işin ilmini öğrenerek bir mekteb açarak Türkçe ve Rumca eğitim verdiği belirtilir. Tüccar ve gemi kaptanı olan birçok şahsın bu işin nasıl yapıldığına dair sanatları hakkında tahsil ve talim etmek istedikleri için burada eğitim aldığı da ayrıca vurgulanır. Bu okul adanın bahçelerine gelen hırambit hastalığından dolayı kapatılmıştır¹². Mektebin tekrar işlemeye başlaması için padişahça yardım talebinde bulunulmuştur. Cami-yi şerife bitişik bir oda yapılması meblağın da devlet tarafından (kira ve masraflar) karşılanması için 600 direkli riyali istenmiştir¹³. Bu yolla işleyişine bir güz dönemi ara vermiş olan mektebin muallimlerinin de işlerine geri gelmesi sağlanacaktır. Bu yazıyı kaleme alan şahıs, adanın topçu lağımaları defterine bu evrakı kaydettirmiş ve devlete durumu bildirmiştir(BOA HR.TO.412 -32).

Sakız adasında gemicilik tahsili için mektebin tekrar açılması 22 Ağustos 1850 (13 Şevval 1266) tarihli evrakta istenir. Eğitim için Yunanistan'a veya Viyana'ya gitmeyi ortadan kaldırmak amacıyla birkaç seneden beri Türkçe ve Rumca olarak bu ilmi vermek için Ali Çelebizade Mehmet Efendi muallim olarak uğraştığı belirtilir. Verilen istida üzerine meclis- i valadan kaleme alınan mazbata tercüme edilir. Mektebin açılmasının faydalı olacağı düşünüldüğünden hocanın bu ilmi öğretmeye yeterli bulunduğu anlatılmıştır. Mahallin emvalinden hocaya 500 kuruş maaş verilmesi istenir. Maliye Nezaretine durum yazılmıştır(BOA İ..MVL. / 179 – 5349-3).

5 Eylül 1850 (27 Şevval 1266)tarihli evrakta Sakız adasında ahalden istekli olanlar için bir seyr-ü sefain(gemicilik) okulu açılması için uygun bir yer bulunmasını düşünülür. Münasip bir yer bulunmasıyla bütün milletin ehli İslam ve Hristiyanların bu mektebe kabul edilebileceği ve Ali Çelebizade Mehmet'in muallim olarak tayin edileceği belirtilir. Mahallin emvalinden kendisine 500 kuruş maaş verilmesi, bu işin Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti valisine bildirilmesi sağlanır(BOA A.}MKT.NZD 14 - 28).Kaptan hazretlerine yazılan 28 Mayıs 1851(27 Recep 1267) tarihli tezkerede bundan daha evvel Sakız'da bahriye eğitimi için bir mektep açılması Seyr-i Sefain Mektebi hocasına maaş olarak 500 kuruş verilmesi tekrarlanır. Yine maaşın hocanın kendisine verilmeyerek mektebin zorunlu ihtiyaçları olduğundan paranın bu işlere kullanılması istenir. (BOA A.}MKT.NZD. 35 - 46).

Okulun birkaç yıl işlediğini 1850 deki tarım hastalıkları nedeniyle oluşan ekonomik sıkıntıdan dolayı bir ara dönem kapandığını evraklardan izleyebiliyoruz. Okulun tekrar açılması için maddi kaynak gerekli olmuştur. Okulun tekrar açılıp açılmadığını arşiv belgesi olmadığı için bilemiyoruz.

12 Sakız Adası'nda oluşan meyve ağaçları hastalığı için: Baykara Taşkaya 2022: 237-269.

13 Riyale, XIX. yüzyılın başlarından itibaren arşiv belgelerinde çok sık rastlanılır. Bunun temel sebebi riyal ifadesinin anlamının genişlemesidir. Başka sikkeler de riyal olarak adlandırılmaya başlandığı için İspanyol realinin direkli riyal şeklinde özel bir isimle anılması gerekmiştir. Bölükbaşı,2019: 426-428 .

4-Kurumların İşleyişi

a. Yönetim - Denetim

Kız ibtidai (sıbyan) ve rüştiyeleri için muallimler yetiştirmek amacıyla Derssadette bir Darülmualimat kurulması sıbyan ve rüştiye olmak üzere iki şube oluşturulması ve her şube için biri İslam ve diğeri Gayri Müslim rüştiye mektepleri için yetiştirilecek olan muallimlere mahsus olarak iki daire ayrılmıştır. Azınlıklara verilen devlet okullarında öğretim görme hakkı öğretmen okullarında azınlıklar için ayrı kısımlar açılması ile genişletilmiştir. Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin 129. Maddesi ile özel okullarda dolayısıyla azınlık okullarında öğretmenlik yapabilmek için diploma sahibi olma mecburiyeti ve bu diplomanın merkezde Maarif Teşkilatınca taşrada ise Maarif Dairelerince uygun bulunması mecburiyeti getirilmiştir. (Vahapoğlu,1990: 104) .

Azınlık okulları hiyerarşide dini liderlere bağlıdır. Okulların bizzat yöneticileri ruhani heyeti oluşturan üyeler yani din adamlardır .(Vahapoğlu,1990: 101) . 25 Şubat 1911 tarihli Maarifi Umumiye Nezareti teşkilatı hakkında Nizamname ile idari teşkilatlanma merkezi iki ana bölümden meydana gelmektedir. Bunlar idare hizmetlerini ve teftiş hizmetlerini gören birimlerdir. Teftişle ilgili idari birimlerde genel olarak vilayet maarif müdürleri ve müfettişlerinin nezarete gönderdikleri raporları inceleniyor bu konuda üst makamlara görüş hazırlıyordu(Vahapoğlu,1990:99-111).

Sakızdaki Rum okullarında öğretilen Türkçenin devletçe kontrol edildiğini görüyoruz. 6 Temmuz 1895 (13 Muharrem 1313) tarihli evrakta Sakız idadi Rum mektebi şakirdanlarının Osmanlı lisanı tahsillerinin derecesini anlamak üzere yapılan aylık-senelik tahsil derecesi kontrol edilmiştir. Mektep şakirdanlarından birinin söylediği “ Türkçe nutuk örneği de “ evraklara yansımıştır. Sakız Sancağı mutasarrıflarına yazılan 21 Ağustos 1895(29 Safer 1313)tarihli ve Mekatib-i Gayr-i Müslime ve ecnebiyye Müfettişliğinden havale edilen evrakta mektebin müdürü ve Türkçe mualliminden gayretlerinin takdire şayan olduğu nezarete bildirilir. Sakız'daki talebenin Türkçe bilgisini ölçmek için yapılan imtihandan iyi sonuç aldığı ,mektepteki Türkçe muallimi ve müdürün çalışmalarından memnun olduğu belirtilir. (BOA MF.MKT.278 – 55-2).

Rum okulları Maarif Nezaretinin müfettişlerince denetlenmektedir. 1 Nisan 1907 (19 Mart 1323 tarihli evrakta Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti Midilli sancağında yapıldığı gibi Sakız Sancağı'ndaki liva-yı ibtidai Mekteplerindeki eğitimin programlara uygunluğunun denetleme için Mehmet Naili Bey'in müfettiş olarak tayin edildiği belirtilir. Eğitim programlarının incelenmesi livaca ibtidai mekteplerdeki gerekli bilgilerin alınması istenmiş, gelecek olan müfettişin tercüme-yi hal(Özgeçmiş) varakasının gönderildiği belirtilir . Şahsa 300 kuruş maaş verilmesi ,Sakız sancağı ibtidai müfettişliğine tayininin uygun bulunduğu muhasebece ödenecek ücrete karşılık bulunması için muamele kaydının yapılması istenmiştir(BOA MF.MKT. / 1004 – 20). Bu şahsa verilecek olan maaş için Vilayet Maarif Müdüriyetine 18 Nisan 1907(5 Nisan 1323)tarihinde bildirim yapılmıştır. Ödenek olan ücretin mekatib-i idadi tahsilatı mevkufatından verilmesi istenmiş , evrak 26 Nisan 1907 (13 Nisan 1323) tarihinde mektubi kalemime teslim edilmiştir.

Eğitim için gerekli olan idari kadroların atamasının da devlet tarafından kontrolü sağlanmış. Makamlara yapılan incelemeler sonucunda atamalar yapılmıştır. Adliye ve Mezahip nezaretine yazılan 6 Aralık 1905 (8 Şevval 1323) tarihli evrakta Sikorasya nüfus kumpanyası Sakız'ın Patmos (Batnos) nahiyesinin Epo Kalips Ruhban Mektebi Müdüriyeti 'ne Metropolit Permanos Efendi'nin tayinini uygun bulmamıştır. Sakız Mutasarrıflığına yazılan evrakla yapılan görüşmelerden anlaşıldığı kadariyle huzursuzluğun giderilmesi istenmiştir. (BOA DH.MKT. / 1029 - 7).

Mekteplerde basılan eserlerin de Maarif Nezaretinin kontrolüne bağlı olduğu görülür. Dahiliye Nezaretine yazılan 29 Aralık 1904 (21 Şevval 1322) tarihli evrakta Sakız Rum Mektebinde okutulmak istenen Rumca "elifba" risalesinin basılmasına ruhsat verilmesi için Yorgi Redeli imzasıyla verilen arzıhale , mektepte ders olarak okutulan Rumca elifba risalesinin tekrar yayınlanmasına izin verilmesi istenir. Üç nüshası basılmış olan risalenin teftiş ve incelenmesi için müfettişlere yollanmasının bir mahzurunun olmadığı belirtilir. Matbuat idaresince gelen muamelattan dolayı durumun bildirileceği ve nüshanın iletilmesi istenmiştir. (BOA MF.MKT.821 – 64-2).Diğer basımı istenen kitapta risaledir. Maarif-i Umumiye Nezareti 'ne yazılan 20 Nisan 1905 (14 Safer 1323) tarihli evrakta Sakız'da Şems Matbaası'nda ruhsatla basılan Anagonoz Mataryon isimli Rumca mektep risalesinin beş tane tasdikli nüshasının yapılan inceleme sonucu basılmasının uygun bulunduğu belirtilir. Bu nüshaların her biri de gerekli yerlere yollanır. Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti Maarif Müdürlüğünden 3000 nüsha olarak basımı yapılacak mektep kitabına izin verilmiştir. (BOA, MF.MKT. / 898 - 64).Örnek olarak basılan kitabın beş nüshası ilm-ü haberle gerekli yerlere yollanmıştır. (BOA, MF.MKT. / 898 – 64-2).

Okulların bazı şahsi yardımlarla da maddi olarak desteklendiğini görüyoruz. Bu yardımların nerelerden geldiğini daha evvel belirtmiştik .Maarif Nezaretine ve Maarif Müdüriyetine yazılan 8 Şubat 1900 (7 şevval 1317) tarihli Saldon Fenova ve Yorgi Façhi ve Mehail Tedros ve İtmat Eskilici imzalarıyla verilen arzıhalde Sakız'daki Mathiyari Rum mektepleri ile der-i 'aliyye'deki (İstanbul) Sakızlı fakirlerin yararına olarak yardım amacıyla,şahıslar balo düzenlemek istediklerini belirtmiştir. Evraklar iane(yardım) mektep komisyonuna havale edilmiştir. Mektebin ruhsatlı olup olmadığı ve böyle bir ianeye muhtaç olup olmadığı bilgisinin alınması istenirken ,imza sahiplerinin bu işle alakalarının bilinmediği belirtilir. Şimdiye kadar bu şekilde bir balo düzenlenmediği gibi, mektebin ihtiyaçları için resmi ruhsat istenmesi üzerine mektebin gelir kaynaklarının masrafları karşılayıp karşılamadığı da sorulmuştur. Öncelikle ihtiyacı belirtilen mekteplerin ve baloya izin isteyenlerin böyle bir etkinlik için selahiyetlerinin olup olmadığı hakkında bilgi verilmesi için okulun ruhsatnamesi istenmiştir (BOA MF.MKT.486 -5-2).Arşivde başka evrak olmadığı için baloya izin verilip verilmediğini bilemiyoruz.

Sakız Sancağı Mutasarrıflığına yazılan 14 Ekim 1902 (11 Recep 1320) tarihli evrakta mektep mezunlarının eğitimlerini nerelerde sürdürdükleri hakkında bilgi edinebiliyoruz. Sakız Rum Mektebi mezunlarından Sakızlı Tudorvidi Karova Efendinin oğlu Kimon Efendi'nin 15 liraya Mekteb-i Sultaniye kaydının kabul edileceği belirtilir. Babasının bu ücreti iki taksit olarak ödemesi de uygun bulunur .Mektebe her zaman alınmakta olan şakirdanların -i mülkiye memurlarından gelen ve okulun en dereceli olanlarının içinden 20-25 kişilik asker zabiti olanlardan seçildiği belirtilir. Bu yolla

alınanlar hariç tutulmak üzere mektebe öğrenci alınırken 20 lira ücretle kayıtlarının yapıldığı ayrıca vurgulanır. (BOA MF.MKT.668 -54). Osmanlı lisanını tahsil etmek isteyen bir dereceye kadar Osmanlı lisanını bilen ve öğrenmeye heveskar olan şahadetnamesini de getiren bu çocuğun okula kayıt yaptırması uygun bulunur. Çocuğun babasına okulun ücretini ödemedeki kolaylık sağlanmıştır. Maarif Nezaretine yazılan 6 Kasım 1902 (4 Şaban 1320) tarihli evrakta Sakız adasındaki Rum Mektebi'nden mezun Kimon Efendi'nin Mekteb-i Sultaniye düşük ücretle kabulünün uygun bulunduğu belirtilir. (BOA MF.MKT.672 -34).Mekteb-i Sultani Müdürlüğüne yazılan, tahrirat muhasebesine havale edilen durum için 10 altın liranın senelik iki taksitle ;kalan paranın senelik 25 lira olarak alınması istenmiştir (BOA MF.MKT.672 -34-2).

Mekteplerdeki eğitimle ilgili bazı yaşanan sıkıntılı durumlardan da eğitim süreci hakkında bilgi edinmek mümkün olmaktadır. 22 Aralık 1900 (29 Şaban 1318) tarihli evrakta Sakız Adasındaki Kalamoti nahiyesine bağlı Ayayorgi karyesindeki Rum İbtidaisi'nde muallimlik yapmakta olan Nikola İskela'nın muallimliği hususunda Sakız Metropolitliği ile Ayayorgi karyesi ahalisi arasındaki anlaşmazlığın giderilmesi istenir. Ahali arasında oluşan anlaşmazlık karyedeki hanelerin büyük bir kısmının muallimi istememesinden kaynaklanmıştır. Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti yazılan evrak Maarif Nezaretine gönderilmiştir. Patrikhane tarafından gerekli malumatın verileceği , işin tarafsızca huzursuzluk çıkarılmadan çözülmesi istenir(BOA MF.MKT., 588 -14). Vilayetçe yapılan 9 Nisan 1902 (30 Zilhicce 1319) tarihli tetkikatta muallimin görevden alınması için metropolit vekilinin ısrarı olmuş, muallimin metropolit hanesini okulla birleştirdiği ve şahadetnamesiz çalıştığı belirtilmiştir. (BOA MF.MKT., 588 -14-8).Patrikhane verdiği cevapta diplomalı birinin yollanacağını belirtilmiş ve vekilin kendi hemşiresini buraya yollamak arzusunda olmasına rağmen ;I. II. Derecedeki ibtidai mekteplerde şahadetnameli muallimlerin görev yaptığı bildirilmiştir. Bazı evkaf karyelerinde mektep varidatının yetersizliği nedeniyle diplomasız muallim olabileceği fakat ; bu şahısların da uzun süre görev yapması nedeniyle deneyimli oldukları belirtilir. Ahali arasındaki huzursuzluğun giderilmesi ve mahalli idaresinin ise genel tedbirleri alması istenir.

b-Ekonomi

Azınlık okulları Osmanlı eğitim sistemi açısından idari yönden bağlılıkları 1869 Maarifi Umumiye nizamnamesinin 1. maddesinde belirtildiği üzere nezaret aşından devlete; idare ve tesisi açısından cemaate aittir. Bu sebeple finanse eden kaynak azınlık topluluğu ve ona destek sağlayan yabancı devlet ve kuruluşlardır (Vahapoğlu,1990:99-101) . Osmanlı padişahlarının da azınlık okullarına maddi destek verdiği ,devletin de bizzat yardım ettiği bilinmektedir(Vahapoğlu,1990:99-113)

Rum okullarının masrafları cemaatlerin kendileri tarafından üstlenilmiştir. 8 Ağustos 1879 (19 Şaban 1296) tarihli evrakta Midilli , Sakız ve Rodos Rum rüştiye mekteplerine Türkçe muallimlerinin atandığı Cezayir-i Bahr-i Sefid Vilayeti umum müfettişliğine lisan-ı Rumca verilen yerlerde yapılan görüşmeler neticesinde maddi durumun imkan verdiği takdirde 400 kuruş maaşla lisan-ı Türki muallimleri için tayin edilen şahıslara maaşlarının verilmesi için nezarete durumun yazılması istenir (BOA MF.MKT.64 -47).Cezayir-i Bahr-i Sefid Vilayeti yazılan 12 Aralık 1879 (27 zil-

hicce 1296) tarihli evrakta Midilli, Sakız ve Rodos'taki İslam mekteplerinde Rumca, Rodos ve Sakız'daki Rum mekteplerinde de lisan-ı Rumi ve Rodos Sakız Rum Rüştiye mekteplerinde lisan-ı Türki muallimleri için 100 kuruş maaşla muallim tayin edilmesi istenmiştir. İdare nizamnamesinin 237. Maddesinde sıbyan mektebi ve rüştiyenin mensup oldukları cemaatlere ait olup bunların şartlara göre ücretlerinin muallimlere verilmesi istenmiştir(BOA MF.İBT.13 -114).

Muallim maaşlarının ödenmesinin farklı kaynaklardan desteklenmeye çalışıldığı görülür. Maarif nezaretine yazılan 24 Nisan 1891 (15 Ramazan 1308) tarihli evrakta Sakız Sancağında vaki Leryoz ve Midilli'ye bağlı Molova ve Pilimar kazalarındaki gibi Hıristiyan mekteplerine tayini beklenen Muallim-i Türki hocaları için mutasarrıflıktan istekte bulunulmuştur. Adalardaki muallim tayini sıkıntısından dolayı sefarethanelere vilayetin maarif muhasebe memurlarına ne yapılabileceği danışılmıştır. Ücretin vilayet maarif-i hassa ianesi hasılatından karşılanmasının mümkün olmadığı bildirilir. Bu şekilde Dersaadet hissesinden, başka muallimlerin maaşlarının ödendiği belirtilerek buradan karşılanması istenmişse de Dersaadet hissesinden de maaşın verilemeyeceği belirtilince, Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti'ne yazılan diğer evrakta bütçenin yeterli olmadığı taşra mekteplerinin tahsisatının artırılmasının beklendiği belirtilir(BOA MF.MKT.127 -97-2).

Sakızda yapılacak olan eğitim hizmetlerine belli bir bütçe ayrıldığını ,bununla birlikte muallimlerin maaşlarının ödenmesi sağlanamazken eğitime ayrılan masrafların azalması yönünde taleplerin olduğunu da görüyoruz. 19 Eylül 1878 (20 Ramazan 1295) tarihli evrakta Sakız Sancağı'nda mektep, hastane (ispitalya) ve miskinhanelere masrafları adıyla maarif bütçesine dahil edilen meblağın tahsis sebebi ve ne şekilde sarf edildiğinin bildirilmesi istenir.Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti yazılan evrakta bütçeye senelik olarak 60.6120 kuruş tahsis edilmesi için nezaretle görüşmelerin olduğu belirtilmiştir. Eğer bu ücretten hisse verilmesi mümkün olacak ise ne kadarı freng mekteplerine ayrılacaktır ve bunların ne kadarı muallimlere verilecektir ? Bu ücretle ne kadar muallim alınabilir bunların incelemeler yapıldıktan sonra sonucunun bildirilmesi istenmiştir. (BOA MF.MKT. / 58 -12).

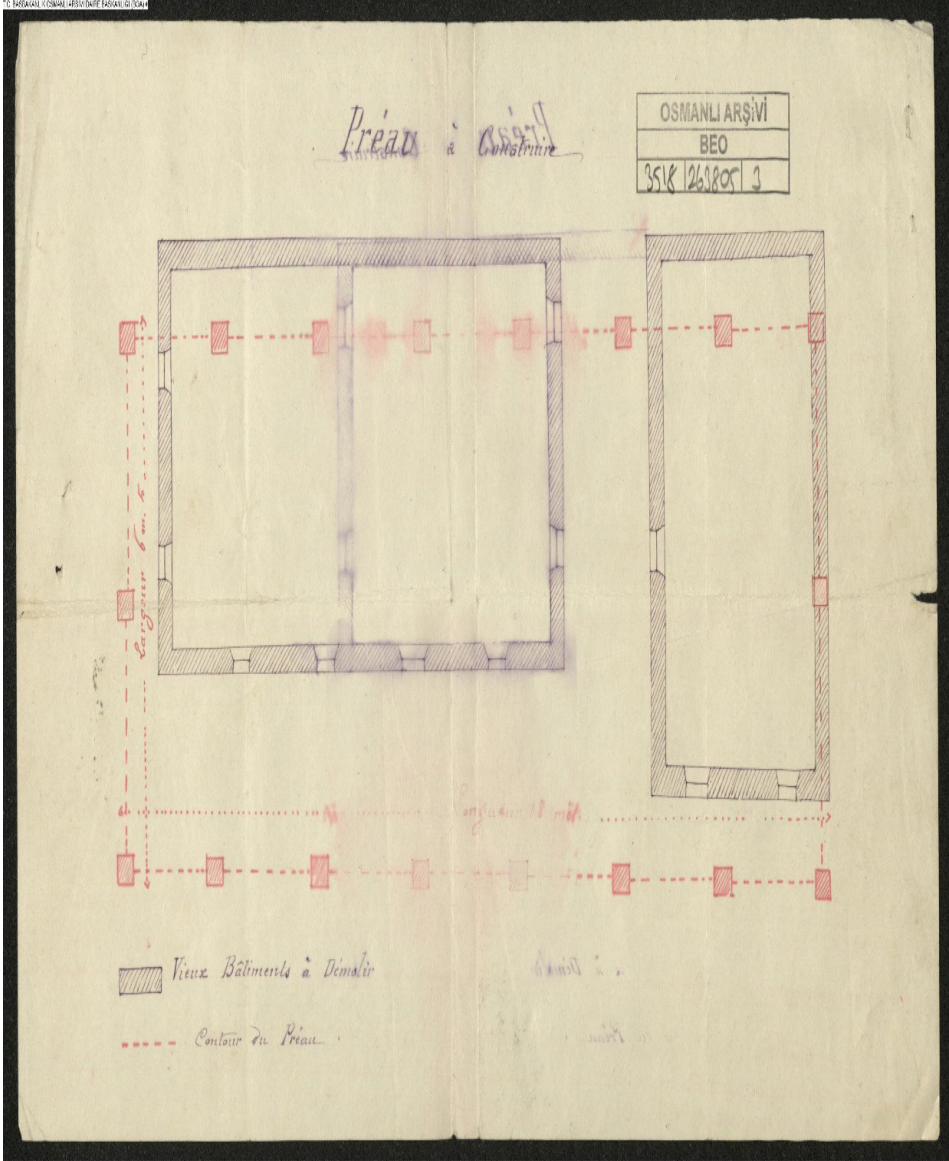
Devletin eğitime ayrılan genel bütçeden 1887 tarihinden itibaren % 20 oranında kesinti uygulanmaya başlandığını görüyoruz. Kesintilerin 22 Eylül 1899 (26 Muharrem 1307) tarihli evrakta kesinleşmemiş hesap cetvelinde (mesarif-ı gayr-i mukarrere tertibatı) %20 oranında indirim(tenzil) yapılması kararından, Sakız Hristiyan mektepleriyle hastahane ve miskinhane tahsisatının istisna tutulması istenir. Sakız Hristiyan mektepleri ile hastane ve miskinhanelere ayrılan senelik tahsisat 26.000 kuruştur. 1886/1887(1304) senesine mahsuben tamamen sarf edilmesi için %20'si bulunan 5601,5 kuruşun iadesinin mümkün olmayacağı belirtilir. Bu ücretin geri iadesinin mekteplerin idaresine zarar getireceği bunların geri alınması için mekteplerin vekiline haber verildiği belirtilir. Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti gelen tahrirat üzerine Şura-yı Devlet Dâhiliye Dairesine kaleme alınan mazbatada mahsusattan % 20 oranında indirim(tenzil) yapılması kararı 1887/1888(1305) senesinden itibaren uygulanması istenmemiştir. 1304 senesi tahsisatının bildirilmesi buradan tamamının alınması ;bunun da geri verilmesinin mümkün olmayacağı belirtilmiştir. 1305 senesinden itibaren %20'sinin azaltılması lazım geleceğinden durumun Dahiliye Nezaretine bildiri istenir (BOA ,MV.47 -45).

1899 yılı Ekim ayının başında genel masraf cedvelinden (Umumen maarif-i gayr-ı mukarrere tertibatı) %20 tasarruf edilmesi kararı dolayısıyla, Sakız'daki mekteplerde bu yıl için ücretlerin ayrıldığı, ancak gelecek yıldan itibaren bunun uygulanmasının gerektiği belirtilir. 1304 senesi bütçesi ile alakalı gelen tebligatta Sakız Hristiyan mektebiyle miskinhanesinin senelik gelirin %20'si olan 5201,5 kuruş olduğu 1304 senesine mahsuben kullanıldığından ücretin %20'si olan 5201,5 kuruşun iadesinin ise mümkün olmayacağı tekrarlanır. Şura-yı Devlet Dahiliye dairesine kaleme alınan meclis-i mahsus-u vükelada görüşülen mazbata 1304 senesinden kesilmiş olan %20'nin iadesini kabul etmemiştir. 1305 senesinden itibaren masrafın istisnasının kabul edilmeyeceği, tahsistattan %20 indiriminin uygun olmayacağı; 1304 senesi kararın bildirilmesinden itibaren uygulanacağı belirtilir. 1304 senesine mahsuben verilen nakdi tahsistatın kabulü ve 1305 senesinden itibaren %20 sinin alınmasının lazım geleceği icabının yapılması istenir (BOA DH.MKT. / 1663 - 45).

c-İnşa Faaliyetleri

Arşiv belgelerine yansıyan diğer bir evrak da Katolik mektebine yapılması düşünülen sundurma ile alakalıdır¹⁴. 11 Şubat 1909 (20 Muharrem 1327) tarihli evrakta Sakız'daki Katolik mektebinde bir sundurma inşasına ruhsat verilmesi ile ilgili Şura-yı Devlet Nafia ve Maarif Dairesince düzenlenen mazbatanın gönderildiği belirtilir. Sakız Fransız konsolosluğu tarafından oluşan istek üzerine Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti gönderilen tahkikat, Divan-ı Hümayun kaleminden Şura-yı Devlet 'e havale edilir. Adliye ve Mezahip Nezareti tezkeresi vilayetlerden alınan tahriratı, şuranın Nafia ve Maarif dairesine gönderir. 3000 kuruş harcanarak mektep yapılan binanın mutasarrıfı bulunan Mösyö Lui Parmante tarafından 500 kuruş ve daha fazla tutan ücretin verileceği sundurmanın inşasında sıkıntı olmadığı belirtilir. Mektep olan haneye yapılmak istenen basit sundurma inşasının mahallin belediyesince mahzurlu olmadığı bildirilir (BOA DH.MKT.2779 – 101).

14 Sundurma, bir kapı ya da herhangi bir geçidin girişini küçük bir çatı gibi yağmur, güneş vb. etmenlerden koruyan ve arkası duvara verilen yapı. Sundurmaların daha büyük boyutlarda, bütün ön cepheyi kaplayan türlerine veranda denir.



BEO.003518.263805.003

Plan 8 Katolik Mektebine Yapılması Planlan Sundurmanın (Veranda & Saçak)
Ölçülerinin Planı (BOA, BEO 3518 – 263805-3).

İnşa izni, Şura-yı Devlet Nafia ve maarif dairesinin yazılı mazbatasına gereğince Dahiliye Nezaretine yollanmıştır. 22 Mart 1909 (29 Safer 1327) tarihli evrakta Sakız'daki Katolik Firer Mektebi'nde sundurma inşasına müsaade istenmiştir. Mahalli Fransız konsolosundan istenilen ayrıcalıkla Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti gönderilen tahkikatla düzenlemenin gerekli olduğu divan-ı hümayun kaleminden Şura-yı Devlete havaleyle evraklar gönderilir. Adliye ve Mezahip Nezaretinden ve vilayetten gelen evraklarla divan-ı hümayun kaleminden yollanan derkenar ,Nafia ve Maarif Dairesinde incelenmiştir. Sundurmanın mektebin batı tarafında öğrencileri yağmurdan korumak için üzeri kiremitle kaplı 4 metro yüksekliğinde 8 metro uzunlukta taş direklerle inşa edilmesinin istendiği belirtilir. Bu işe 3000 kuruşun harcanacağı ,binanın sahibi bulunan Mösyö Lui Parmante tarafından yapılacağı belirtilmiştir. (BOA, BEO, 3518 – 263805-2).

Arşivde okullardan bazılarının mimari yapı özellikleri ile ilgili evraklara da yer verilmiştir. Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti gönderilen 25 Kasım 1906 (8 Şevval 1324) tarihli evrakta Sakız'ın Metropolit Kilisesi karşısındaki Rum Mektebi avlusunda inşa edilen heykelin vaktiyle mektepler için yardım toplayan ve kasabaya su getiren müteveffa Anderya Sığaro'nun adına yapıldığı belirtilir.(BOA DH.MKT. / 1130 - 39).

SONUÇ

Osmanlı İmparatorluğu'nun modernleşme sürecinin önemli bir parçası olarak Cezayir-i Bahr-i Sefid Vilayetinin uzun dönem vilayet merkezi de olmuş Sakız Adasındaki azınlık okulları olan Rum-Musevi ve Fransa Devletinin öncülük taptığı yabancı okullar meselesinin odak noktası olan Katolik okulları eğitim örgütlenmesinin sistemi ve değişimi üzerine odaklanarak, eğitimde okulların yerini ve etkisini incelemeye çalıştık. Rum ve Musevi okullarının ibtidai (Sıbyan- İlkokul) mektep seviyesinde karyelerde ne şartlarda kurulmaya çalışıldığı açıklanmıştır.

Rodos'taki örgütlenmesinin oluşturmuş olan Katolik okullarının Sakızda da nüfusunu oluşturma çabası ilk başlarda başarısız olmuştur. Bir haneyi kiralamak suretiyle mektep yapılan Sakızdaki Katolik okulu daha sonra kendi yerine taşınır ve eğitime orada devam eder. Bu arada ıslahat yapmak için Rodos'tan gelen üç rahibin burada nüfusunu kurmaya çalışmasına izin verilmemiştir. Sakızda Katoliklerin kurdukları okulun 1903 yılında Rodos'taki frerlerce ıslahat yapılacağı bahanesiyle ele geçirilmek istendiği ve yapılan şikayetlerle ve mahalden yapılan incelemelerle gelen rahiplerin sadece eğitimle meşgul olacaklarının bildirildiğini görüyoruz.1906 yılında ise frerler teşebbüslerinde başarılı olurlar. L'Ecole Provensiyel adıyla açılan okulun daha sonra ad değiştirilerek ilk girdiği binadan taşınarak başka binada hizmet verdiği frerlerin hakimiyetine girdiği görülür. 1909 yılında bu mektebin adının da değiştirilerek mektebin Fransa'ya ve frerlere bağlı olan bir kurum olarak adının " Frer De la Doktriyen Kratiyen " olarak kaydedildiğini görüyoruz.

Nüfus olarak oldukça az olmalarına rağmen maddi açıdan kuvvet sahibi olan kişilerce Musevi mektebi de açılmıştır. Bu işi yapacak olan kişileri devlet tetkik etmiştir. Devlet Maarif Nezaretiyle örgütlenmesinde Rum okullarında Lisanı Osmani derslerinin verilmesini sağlamıştır. Okullar Osmanlı Müfettişleri tarafından denetlenmiş ;1869 yılındaki Maarif Umumiye Nizamnamesinin maddelerine göre hareket edilmiştir. Osmanlı Devletindeki bu okulların maddi kaynak sıkıntısı yaşamadığını görüyoruz.1881 yılındaki Sakız depreminde yıkılan birçok yer ile üç ibtidai mektebin de tekrar yapılmasına devlet izin vermiştir. Devlet mekteplerin inşaat faaliyetlerine de gerekli denetimleri yaparak kolaylık sağlamıştır. Rum okullarına atamaları yapılan hocaların diplomalı muallimlerden seçilmiş olmasına dikkat etmiştir.Rum mekteplerinden mezun olanlarının bazılarının mekteb-i Sultaniye kabul edildiğini de görüyoruz. Sakız Adasında Gayri Müslimlerin okulları ve Yabancı Okullar arşiv belgelerine yansıdığı kadar birçok farklı unsuruyla açıklanmaya çalışılmıştır.Yine adadaki bu okulların kurumlaşma çabalarında ne kadar ileri seviyede oldukları ve eğitime ne kadar önem verdikleri de belirtilmiştir.

KAYNAKÇA

1-Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Osmanlı Arşivi (BOA).

Sadaret (Mektubi Kalemî Evrakı)A.}MKT.NZD 14 - 28 A.}MKT.NZD. 35 - 46

Babiali Evrak Odası BEO / 2335 - 175091BEO / 262 - 19579BEO, 4016 - 301158,BEO 3518 - 263805,BEO / 2913 - 218413, BEO / 35 - 2606, ,BEO, 2767-207473,BEO, 3497,262212 BEO, 2913-218413BEO 4020 - 301436,BEO 3965 - 297340 ,BEO, 2335-175091 ,BEO, 35,2606 ,BEO 4105 - 307864 , BEO,2031 - 152264BEO, 1945 - 145869 BEO 2015 - 151119

Dahiliye Nezareti(Mektubi) DH.MKT.2751 - 56 DH.MKT. / 623 - 74 DH.MKT. / 855 - 30 DH.MKT. / 1962 - 17DH.MKT.2779 - 101 DH.MKT 569 -14 DH.MKT. / 1130 - 39 DH.MKT. / 1663 - 45 DH.MKT 1970 - 92DH.MKT. / 1029 - 7

Dahiliye Nezareti (Şifre)DH.ŞFR.295 - 144 DH.ŞFR.293-49 DH.ŞFR. / 290 - 43

Hariciye Nezareti(Tercüme Odası) HR.TO..412 -32

Hariciye Nezareti(Tahrirat) HR.TH 274 - 18 HR.TH..275 - 125

Hariciye Nezareti(İdare) HR.İD 2030 - 34,DH.İD 30 - 17,DH.İD.. 30 - 70

İrade (Adliye ve Mezahip) İ..AZN. / 64 - 20İ..AZN. / 5 - 20 İ..AZN. / 82 - 36 İ..AZN.55 - 30

İrade (Dâhiliye) .İ DH.. / 910 - 72295

İrade (Meclis-i Vala) İ..MVL. / 179 - 5349

İrade (Maarif) İ..MF.. / 19 - 14 İ..MF.. / 18 -47

Maarif Nezareti (Tedrisat-ı İbtidaiyye Kalemî) MF.İBT.13 -114

Maarif Nezareti (Mektubi) MF.MKT. / 1004 - 20MF.MKT., 588 -14 MF.MKT./ 143 - 87 MF.MKT.1107 -60 MF.MKT.668 -54MF.MKT. 652 -42MF.MKT.672 -34 MF.MKT. / 58 -12 MF.MKT.127 -97 MF.MKT.783 - 62, MF.MKT.821 - 64 MF.MKT.64 -47 MF.MKT. / 898 - 64 MF.MKT.278 - 55 MF.MKT. 428 -12. MF.MKT.486 -5 MF.MKT.783 - 62MF.MKT. / 691 - 40 MF.MKT.917 -19

Meclis-i Vala MV.47 -45

Şurayı Devlet ŞD,2369-17 ŞD. 2365-7 ŞD. / 2369 - 13 ŞD. / 2367 - 15ŞD 2602-1ŞD. / 2364 - 2 ŞD ,2714 - 1 ŞD. / 2369 - 28 ŞD.,2724 -19 ŞD.2369 - 17 ŞD. 2718 - 21 ŞD. / 2476 - 20

2-Salnameler ve Yayınlanmış Çalışmalar

1303-1311-1318-1321 Cezayir-i Bahri Sefid Vilayeti,Rodos, Vilayet Matbaası.

AKGÜNDÜZ ,Ahmet, (2000),“*İcâreteyn*”, TDV İslâm Ansiklopedisi, İstanbul, C. 21,2000. 389-391 .

EVLİYA ÇELEBİ SEYAHATNAMESİ, (1935),*Anadolu, Suriye ,Hicaz 1671-1672 , İstanbul*,Devlet Matbaası, VOL IX,,1935.

BAYKARA TAŞKAYA A (2022), “*Fruit Growing in Chios in The Ottoman Empire*”. Külliyyat, Osmanlı Araştırmaları Dergisi, 17(Ağustos), 237-269.

BAYKARA TAŞKAYA, Arzu,(2022a) “*Cezâyir-i Bahr-i Sefid Vilayeti’nde Tah-
rir-i Nüfus Çalışmaları (1830-1907)*”,Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Ulus-
lararası Araştırmalar ,XVIII ,Editör: Dr. Öğr. Üyesi Murat Baş,Eylül –Ekim 2022, Eği-
tim Yayınevi, Konya , 513-541 .

BAYKARA TAŞKAYA,(2023), Arzu, “*Mutasarrıf Of Chios Miltiyadi Pasha’s Re-
form Lahiya On The Sanjak Of Chios*”,International Topkapı Congress March 15-16,
2023 – Istanbul,(Edited By :Prof. Dr. Emine Küçükler -Gulnaz Gafurova), İksad Pub-
lishing House,359-376.

BÖLÜKBAŞI Ömerül Faruk,(2019), “*Riyal*” *TDV İslâm Ansiklopedisi*, Ankara,
(gözden geçirilmiş 3. Basım) Ek-2, 426-428 .

BÜYÜKKARCI, S. (2003), *Türkiye’de Rum Okulları*, Konya: Yelken Yayınları.

CİN, Halil, (1991), “*Arazi*” *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 1991 ,İstanbul, C 3, 342-346 .

CUİNET ,Vital. (1892),*La Turquie D’ Aise Paris*, E. Leroux, Volume 1.

DAL ,Dilara (2008) , *XVIII. Yüzyılda Sakız Adası*, Adnan Menderes Üniversitesi,
Basılmamış Yüksek lisans Tezi ,Aydın.

DAĞLAR MACAR, O.(2010), “*Osmanlı Rum Eğitim Sistemi ve İstanbul Rum Kız
Okulları (19. ve 20. Yüzyıl)*”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, İstan-
bul Ticaret Üniversitesi, S. 10, Bahar Dönemi, 2010, 773-817.

EMECEN,Feridun ,(1994), “*Dönüm* “,*TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul, C.9,
521.

ERKAL, Mehmet, (1991), “*Arşın*” ,*TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul,C.3 , 1991
,411-413.

ERDOĞAN ,Ayşenur, (2019), “*Osmanlı Devleti’nde Kurulan İlk Özel Ticaret
Okulu: Heybeliada Rum Ticaret Mektebi*”, Avrasya İncelemeleri Dergisi, VIII/1 35-
53.

FAYDA ,Mustafa ,(1993), “*Cerib*” *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul, Vol 7,,402.

GENÇ ,Mehmet,(2020), “*Mukâtaa*” *TDV İslâm Ansiklopedisi*,Ankara, C. 31. ,
129-132

KALLEK, Cengiz, “*Parmak*” ,*TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul, C.34., 2007, 172-
173.

NAMIK KEMAL’İN HUSUSİ MEKTUPLARI IV, (Yay: Fevziye Abdullah Tansel),
(2003),VII-VIII Rodos ve Sakız Mektupları, Ankara:TTK Yayınları,2003.

SARAÇ, Hüseyin,U(2020), “*Osmanlı Devleti’nde Gayrimüslim Kızların Eğitimi
Ve Aksaray Rum İnas Mektebi*” TAD, C. 39/S. 67, 305-327.

SATILMIŞ ,Selahattin, *19. Yüzyılda Bir Büyük Felâket: 3 Nisan 1881 Sakız ve Çeş-
me Depremi Cilt 29*, Ege Üniversitesi Tarih İncelemeleri Dergisi 2, 2014,605 – 624.

VAHAPOĞLU, H.(1990), *Osmanlı’dan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okulları*.
Ankara Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Extended Abstract

Technology has been in human life since the first moment of humanity, making life easier and taking life forward. Technology, with its different aspects, affects many dimensions in human life such as product, process, knowledge, purpose and meaning and allows people to enjoy their life, live easily and happily. Human needs to use the technology and follow technological developments closely in order to catch up with the age of the technology and fulfill the requirements of that age.

The century we live in is in a state of change. Information, technologies, occupations, in short, all elements used in daily life are in a change. One of the areas most affected by the change is education. This change has necessitated the use of different perspectives and different methods in the field of education (Gülcü, Solak, Aydın, Koçak, 2013). With the development of technology, contemporary education comes to the front. Contrary to traditional education methods, contemporary education creates an educational environment where students will be at the center, their individual differences will be considered, their active participation will be in the center of education-teaching process and technological opportunities are offered (Yılmaz, Ulucan, Pehlivan, 2010).

Technology, which affects all areas of education, also affects Visual Arts education immensely. The importance and prevalence of technology use in Visual Arts education is increasing day by day. With the use of technology in Visual Arts education, students have the opportunity to question, comprehend and reach more information. At the same time, students have the opportunity to get to know more artists and see works of art in Visual Arts education, and they also have the opportunity to produce very successful works in the artistic sense. The students, whose sight and application opportunities increase, have more art history knowledge, the ability to make art criticism, and most importantly, a richer visual intelligence, while at the same time they have the opportunity to practice much more.

The development of technology has revealed new concepts. One of them is technology integration. With technology integration, content and technology are combined in the whole process by using the appropriate pedagogical method, so that lesson and learning become fun for students and student success increases. With technology integration, students' access to information becomes easier and students have the opportunity to progress individually (Şenel & Seferoğlu, 2009).

With the integration of technology into Visual Arts education, different perspectives, methods and techniques have been developed in the field of Visual Arts education, and technology.

The importance and use of technology integration is increasing day by day. As a result, many integration models are created by experts. One of them is Technological Pedagogical Content Knowledge.

Technological Pedagogical Content Knowledge:

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPIC), which was put forward by Mishra and Koehler (2006) is based on Shulman's (1986) Pedagogical Content Knowledge (PIC) model.

Technological pedagogical content knowledge (TPACK) has an understanding that consists of interactions between content, pedagogy and technology knowledge and goes beyond these three basic components (Koehler & Mishra, 2009). TPACK refers to the integration of course content with technology and pedagogy. In the technological pedagogical content knowledge model based on technology integration, three basic components (content, pedagogy and technology) interacts with each other; As a result of the interaction of pedagogy and content knowledge, pedagogical content knowledge (PIB) emerged, as a result of the interaction of technology and content knowledge, technological content knowledge (TIB) emerged, and as a result of the interaction of technology and pedagogical knowledge, technological pedagogical knowledge (TPK) emerged (Mishra & Koehler, 2006).

Technology Information: Technology information is information that includes standard technologies such as books, chalk and blackboard, as well as more advanced technologies such as the internet and digital platforms.

Pedagogical Knowledge: It expresses which pedagogical method will be used to teach the subject to the students.

Content Knowledge: It refers to the subject and information to be taught by the students.

Technological Pedagogy Knowledge: Defines the relationship between technology and pedagogy. This knowledge makes it possible to understand what technology can do for specific pedagogical goals and to select the most appropriate tool for teachers based on its relevance to the particular pedagogical approach.

Technological Content Knowledge: It is knowledge about how technology and content are mutually related. It refers to the handling of the course content using appropriate technology.

Pedagogical Content Knowledge: It refers to handling the content of the course by using the appropriate pedagogical method.

Technological Pedagogical Content Knowledge: It refers to the knowledge that teachers need to integrate technology into their teaching in any content area, created by Mishra and Koehler (2006). By teaching content with appropriate pedagogical methods and technologies, teachers intuitively understand the complex interaction between the three basic components of knowledge (Mishra, Koehler, Shin, 2009).

Conclusion: At this point, all educational levels accept the integration and necessity of technology for a successful education, but the main purpose of technology integration is to ensure that students adopt and use technology like all the tools and equipment they use constantly, such as books and pencils (Çakır & Yıldırım, 2009). With technology integration, content and technology are combined in the whole process, so that the lesson and learning are fun and successful for students. With technology integration, students' access to information becomes easier and students have the opportunity to progress individually (Şenel & Seferoğlu, 2009).

In order to remove the obstacles from the integration of technology into education, the most effective solution is to train pre-service teachers and teachers on how to

integrate technology into their own fields and to make necessary applications (Baran & Bilici, 2015).

Since education is an ongoing phenomenon from birth to death and includes political, social, cultural and individual dimensions, it is a difficult concept to define. It is all social processes that are effective in gaining the standards, beliefs and ways of living of the society. Minority schools (community schools, secondary schools), living under the administration of the Ottoman State; They are schools opened by some groups, especially Greeks, Armenians and Jews, who have language, religion and race differences and benefit from the rights granted by special agreements. Minority schools are dependent on religious leaders in the hierarchy. The administrators of the schools themselves are the members of the spiritual committee, namely the clergy. The Regulation on the Ministry of Education, dated February 25, 1911, and the administrative organization center consist of two main parts. These are the units that perform administrative services and inspection services. In the administrative units related to the inspection, the reports sent by the provincial education directors and inspectors to the ministry were examined and opinions were prepared for the higher authorities on this issue. In addition, since many of the non-Muslim citizens had good financial conditions, they sent their children to European countries and had them educated there. As it is known, minorities opened many schools after the Tanzimat Ferman. Some of the minority schools with extensive facilities even had printing presses. These schools have been influential in the spread of nationalist ideas among minorities over time. The most important factor in the opening and proliferation of foreign schools is undoubtedly the privileges and rights that they interpret and use in accordance with their own interests. As it is known, capitulations initially consisted of granting rights similar to the freedom given to non-Muslim communities in the empire to the foreign state subjects who came to the Ottoman lands for different purposes such as duty or trade and resided there.

The Ministry of Education and Courthouse supervised the education in non-Muslim schools, and especially Greek schools got permission to establish primary schools in many villages for girls and boys. We see that the Catholics want to add the Catholic schools in Chios to their influence in order to continue their organization in Rhodes Island, and that the Jews opened their own schools in their neighborhoods. We see that almost a year and a half after the application was made, it was allowed to open a school. In Chios, the construction of a school for Jewish boys and girls is allowed in the Frankish quarter. Although they were very small in population, a Jewish school was opened by people who were financially strong.

The effort to establish the population of the Catholic schools in Rhodes, which was formed in Rhodes, was unsuccessful at first. We see that the school established by the Catholics in Chios was wanted to be seized by the frers in Rhodes in 1903 on the pretext that reforms would be made, and it was reported that the priests who came with complaints and investigations from the area would only be engaged in education. In 1906, the frers succeeded in their attempt. It is seen that the school, which was opened with the name L'Ecole Provencial, later changed its name and moved from the first building it entered and came under the domination of the frers, who served in another building. In 1909, we see that the name of this school was changed and the name of

the school was recorded as “Frer De la Doctrinal Cratian” as an institution affiliated to France and the frers. He provided Language Osmani lessons in Greek schools. Schools were inspected by the Ottoman Inspectors and acted according to the articles of the General Regulations of Education in 1869. Unlike the Muslims in the Ottoman State, we see that the schools did not experience financial resource problems. The state also facilitated the construction activities of the schools by making the necessary inspections. Diploma teachers were appointed to Greek schools. We also see that some of the graduates of Greek schools were accepted into the school of Sultaniye. While revealing how advanced the non-Muslim schools are in their institutionalization efforts; It is also revealed to us how different Muslims view education. It has been explained under what conditions Greek schools were tried to be established at primary school level.

The aim of our article is to examine the place and effect of the education of non-Muslim schools in the educational institutions, which constitute an important part of the modernization process of the Ottoman Empire, in the Ottoman system. We have provided detailed information about the non-Muslim schools, how these schools were established, their teachers, and their salaries, which we have written with more than a hundred documents by using the Presidency Prime Ministry Ottoman Archive. We tried to examine the place and effect of schools in education by focusing on the system and change of the education organization of the Greek-Jewish and the Catholic schools, which were the minority schools in Chios, which was also the center of the province.

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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

Adalet Teorisi Çerçevesinde Hizmet Hatası ve Hizmet Telifisi Konu Alan Çalışmaların Görsel Haritalama Tekniği ile Bibliyometrik Analizi

Bibliometric Analysis of Studies on Service Failure and Service Recovery within the Framework of Justice Theory with Visual Mapping Technique

Aybüke YALÇIN*

Öz

Hizmet sektöründe hizmetin müşterilere sunumunda hizmet sağlayıcısı ve hizmet alıcısı arasında yoğun bir etkileşim olmaktadır. Dolayısıyla fiziksel ürünlerin müşteriye sunumundan daha farklı sorunlar ile karşılaşmaktadır. Çünkü hizmet alımı sürecinde etkileşim halinde olan pek çok taraf bulunmaktadır ve bir hizmetten memnun kalma algısı müşteriden müşteriye değişkenlik göstermektedir. Hizmet sunumu aşamasında yaşanan hataların adaletli bir şekilde telafi edilmesi ise müşteri tarafından oldukça değerlidir. Buradan hareketle çalışmanın amacı adalet teorisi çerçevesinde hizmet hatası ve hizmet telifisi konularına yönelik çalışmaların detaylı olarak incelenmesidir. Belirli konulara yönelik çalışmaların gelişimi ve eğilimi bibliyometrik analiz aracılığı ile incelenmektedir. Dolayısıyla çalışmada ele alınan konular bibliyometrik analiz yardımı ile ele alınmaktadır. Çalışmanın örneklemini Web of Science veri tabanından 2006-2022 yıllarına ait veriler oluşturmaktadır. Konulara yönelik veriler Vosviewer programı kullanılarak görsel haritalama tekniği ile detaylı olarak görselleştirilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, alana yönelik yapılan çalışmalar en fazla İşletme alanında ele alınmıştır. Çalışmaların en fazla yapıldığı ülke Amerika

* Dr. Öğrt. Üyesi, Mail: aybuke.yalcin@hbv.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2414-0713
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Birleşik Devletleri'dir. Çalışmalarda en fazla ele alınan anahtar kelimeler ise “satisfaction (memnuniyet)”, “culture (kültür)”, “public exposure (kamuya açma)”, “customer satisfaction (müşteri memnuniyeti)”, “pls-sem (kısmi en küçük kareler yapısal eşitlik modeli)”, “positive word-of-mouth (pozitif söylemler)”, “relationship quality (ilişki kalitesi)”, “trust (güven)”, “failure severity (hata yoğunluğu)”, “recovery satisfaction (telafi memnuniyeti)” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Hizmet Hatası, Hizmet Telafisi, Adalet Teorisi, Bibliyometrik Analiz, Görsel Haritalama, Vosviewer

Abstract

In service sector, there is a strong interaction between the service provider and the service recipient in delivering the service to customers. As a result, these issues are different from those associated with delivering physical products to consumers. The perception of satisfaction with a service varies from customer to customer because there are many interacting parties in the service delivery process. Customers are very appreciative of fair recovery for errors made during service provision. Therefore, the aim of this study is to examine in detail the studies on service failure and service recovery within the framework of justice theory. Bibliometric analysis examines the development and trends of specific studies. Because of this, bibliometric analysis used to address the issues addressed in the study. The sample of the study consists of data from the Web of Science database for the years 2006 to 2022. The data on the topics were presented in detail using the visual mapping technique with the Vosviewer program. According to the results obtained from the data, the studies are mainly in the field of business administration. The country where most studies are carried out is the United States of America. The most common keywords used in the studies are “satisfaction”, “culture”, “public exposure”, “customer satisfaction”, “pls-sem”, “positive word-of-mouth”, “relationship quality”, “trust”, “failure severity”, “recovery satisfaction”.

Keywords: Service Failure, Service Recovery, Justice Theory, Bibliometric Analysis, VoSviewer

GİRİŞ

Hizmetlerin üretildiği anda tüketilmesi sebebiyle hizmet hataları ile karşılaşmak kaçınılmazdır ve bu hizmet hatalarının işletmelere olumsuz sonuçları vardır (Koç vd., 2014). Çünkü müşteri kayıplarının temel sebebi verilen hizmet sırasında oluşan hizmet hatalarıdır (Lin vd., 2011). Bununla birlikte hizmet sunumunda yaşanan aksaklıkların devamı hizmet kalitesini de negatif yönde etkileyebilir (Hedrick vd., 2007). Eğer bir hizmet hatası yeterince etkili bir biçimde düzeltilmezse, müşteri memnuniyet seviyesi azalabilir (Ranaweera ve Prabhu, 2003). Hatasız ve mükemmel hizmet sunmak oldukça imkansız bir durum olduğundan, oluşan hatayı düzeltme çabaları önemli olmaktadır (Bitner vd., 1990; Chung ve Hoffman, 1998). Yaşanan kayıpların ve azalan karlılığın sonucu olarak işletmelerin sürdürülebilirliğinin tehlikeye düşmesi, hizmet hatalarından dolayı yaşanan olumsuz durumları azaltmak ve müşteri memnuniyetini sağlamak açısından da hizmet telifisi çok önemli bir kavramdır. Bireyler, adaletsiz bir durum olarak algılayabilecekleri, olması gerekenin dışında gerçekleşen bir hizmet hatası ile karşılaştıklarında ortaya çıkan rahatsızlığı azaltmak için bir telafi beklentisi içerisine gireceklerdir (Villi, 2022). Bu telifinin adaletli bir şekilde gerçekleşmesine yönelik beklentilerin nasıl olduğunu araştırmak için konunun adalet teorisi çerçevesinde ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla çalışmanın amacı, adalet teorisi çerçevesinde hizmet hatası ve hizmet telifileri konularını ele alan çalışmaların literatür taraması ile konulara yönelik metodolojik bakış açılarını belirlemek ve elde edilen bilgiler bibliyometrik analiz ile incelemektir. Çünkü belirli bir alandaki gelişimi gösteren bibliyometrik analiz, çalışmaların eğilimini analiz etmek, makalelerin nerede ve hangi sıklıkla yayımlandığını tespit etmek için, ortaya çıkan bilim alanlarını belirlemek, kullanılmaktadır (Yalçın ve Sümerli Sarıgül, 2021).

Çalışmada ele alınan konular teorik çerçeve ile ele alınmaktadır. Sonrasında Web of Science veri tabanından alınan veriler ile konuya yönelik yapılan çalışmalar hakkında detaylı bilgi verilmektedir. WoS veri tabanından elde edilen veriler kullanılarak Vosviewer programı ile haritalandırılmıştır. Bibliyometrik analizden ve görsel haritalama yöntemi ile yapılan haritalardan elde edilen bulgular ise çalışmanın sonuç kısmında ele alınarak çalışmanın kısıtları ile birlikte detaylı olarak belirtilmiştir.

2. TEORİK ÇERÇEVE

İnsanlar aracılığıyla oluşturulan ve tüketim amacıyla insanlara sunulan hizmetler, çoğunlukla süreç merkezli bir oluşuma sahiptir. Fiziksel ürünler (mallar) genellikle üretildikten sonra tüketicilere sunulurken, hizmetler tüketicilerin hizmet işletmesinin faktörleriyle etkileşim içinde olduğu bir süreçte üretilir. Her ne kadar bazı durumlarda sunulan hizmetin bir bölümü müşterilerin süreçle etkileşime girmesinden önce hazırlansa da, hizmet sürecinin temel kısmı genellikle müşterilerle etkileşime geçilen ve onların bulunduğu anlarda gerçekleşen aşamada gerçekleşir. Bu yüzden, özellikle hizmet kalitesi algısı ve memnuniyeti açısından, hizmetin sunumunun en önemli aşamalarının müşterilerle olan etkileşim sırasında yaşandığı söylenebilir. Bu nedenle, bir hizmet anlamında müşterinin tüketimi, fiziksel ürünlerin tüketiminden farklıdır. Bu yüzden hizmet pazarlamacıları genellikle bir hizmetin tüketiminde sonuç odaklı tüketime değil süreç tüketimine dikkat çekmektedir (Lovelock ve Wright, 2016; Temiz

ve Kurtoğlu, 2021). Mükemmel hizmet sunma, tüm hizmet sağlayıcıları tarafından arzulanan bir hedef olsa da, hizmetin temel doğası, üretimin ve tüketimin eşzamanlı olarak gerçekleşmesinden kaynaklandığı için, kusursuz bir hizmet olgusundan söz etmek genellikle kolay olmamaktadır (Park, 2012; Akdu ve Cengiz, 2020; Weun vd., 2004; Villi ve Koç, 2020). Dolayısıyla bu durum hizmet hatası ve hizmet telafisi kavramlarının ortaya çıkmasına ve bu kavramlar üzerine odaklanması gerektiğine neden olmaktadır.

2.1. Hizmet Hatası

Hizmet hatası, bir hizmetin sağlanma aşamasında meydana gelen herhangi bir hata, yanılğı, aksaklık veya sorun olarak ifade edilir (Koç, 2019). Hizmet hatası kavramı genel olarak, hizmetle ilgili yaşanan sorunlar veya hizmet deneyimi esnasında müşteri hoşnutsuzluğuna yol açan aksamalar olarak tanımlanmakta (Magnini ve Ford, 2004) ve tüketicilerin almayı düşündüğü hizmet ile almış olduğu hizmeti ilişkilendirdiğinde ortaya çıkan farktan dolayı yaşadığı memnuniyetsizlik sonucu meydana gelmektedir (Parasuraman vd., 1985; Palmer, 2001).

Bell ve Zemke (1987) hizmet hatası kavramını, hizmet kalitesinin standartları karşılayamaması olarak ifade ederken, Gelbrich ve Roschk (2011) çalışmasında hizmet hatası kavramını tüketicinin hizmet sırasında yaşadığı aksaklıklar olarak tanımlamaktadır. Holloway ve Beatty (2003) çalışmasında hizmet hatasını, işletme tarafından verilen hizmetin tüketicinin hoşgörü sınırlarının ve hizmetten beklediği beklenti seviyesinin altına inmesine yol açan her tür olay olarak belirtmektedir. Bir başka ifadede hizmet hatası, müşteri beklentilerinin yerine getirilememesi olgusu olarak tanımlanırken (Singh ve Pandya, 1991), bir başka tanımda hizmet esnasında ortaya çıkan aksaklıklar olarak açıklanmıştır (Maxham, 2001). Spreng vd. (1995) ise hizmet hatasını, tüketiciler tarafından tespit edilen bir sorunun kaynağı olarak belirtmiştir (Ellyawati vd., 2012).

Hizmet hatası, hemen hemen tüm sektörlerde var olabileceği gibi hizmetin tüketici beklentilerini karşılayamadığı takdirde herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerde ortaya çıkabilir (Ha ve Jang, 2009). Meydana gelen bu hizmet aksaklıkları ve sorunları, şirketler için oldukça önemli olarak ifade edilebilecek kötü sonuçlar ortaya çıkarabilir (Çelik vd., 2022). Bir hizmet hatası ile karşılaşan müşterinin yaşadığı olumsuzluğa diğer müşterilerin de şahit olması birden çok müşteride olumsuz etkiye sebep olabilir ve bu durum da işletme ve işletmenin verdiği hizmet hakkında daha büyük bir tüketici kitlesinde olumsuz algı oluşturabilir (Casidy ve Shin, 2015). Mc-Collough vd. (2000) tarafından aktarıldığı üzere, hizmet sunumunda yaşanan hatalar, tüketicinin işletme değiştirme davranışını etkileyen “belirleyici bir unsurdur”. Hizmet sunumu sırasında yaşanan hatalar, hatanın şiddetine, hatadan etkilenen tüketiciye ve hatanın tekrarlanıp tekrarlanmamasına bağlı olarak müşterilerin farklı düzeylerde olumsuz tepkiler göstermelerine neden olmaktadır (Aydın, 2020). Bu tepkiler; memnuniyetsizlik (Kelley vd., 1993; Zeelenberg ve Pieters, 2004; Su ve Teng, 2018), öfke, pişmanlık, hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular (Wetzer ve Zeelenberg ve Pieters, 2007; Harrison-Walker, 2019), hizmet aldığı işletmeyi değiştirme davranışı (Liang vd., 2013); negatif müşteriler arası aktarım (Li vd., 2016); çalışan motivasyonunda ve performansında inişler

(Bitner vd., 1990) ve tepkisizlik/sessiz kalma (Zeelenberg ve Pieters, 2004) şeklinde farklılaşabilir (Çelik vd., 2022). Sonuç olarak bu tarz izlenim ve oluşan tepkiler işletmelerin karlılığında ve sürdürülebilirliğinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Johnston, 2001; Chelminski ve Coulter, 2011; Komunda ve Osarenkhoe, 2012). Locelock ve Wirtz (2010) çalışmalarında, tüketicilerin hizmet aldıkları anda karşılaştıkları hizmet hatalarına karşı tepkilerinin, hiçbir şey yapmama veya harekete geçme olarak çeşitlilik gösterebileceğini ve bu davranışın sonucunda markayı değiştirme veya markayı kullanmaya devam etme şeklinde hareket edeceklerini ifade etmişlerdir (Koç, 2019). Shin vd.'ne (2008) göre ise bir müşterinin farklı bir hizmet sağlayıcıya yönelmesini etkileyen temel iki etken bulunmaktadır. Bu etkenler, müşterinin mevcut hizmet seviyesinden memnuniyet düzeyi ve alternatif hizmet sağlayıcıya geçişte karşılaştığı engellerin seviyesidir (Koç, 2021).

2.2. Hizmet Telifisi

Hizmet telifisi, bir organizasyonun hizmet hatalarının ardından müşteri memnuniyetini ve bağlılığını yeniden sağlamak amacıyla yaptığı entegre eylemler olarak açıklanmaktadır. Hizmet telifileri, hizmet hatalarına karşı önlem olarak hizmet sunan işletmeler tarafından uygulanan stratejilerdir (Smith vd., 1999; Wirtz ve Mattila, 2004; Eren ve Demirel, 2019; Gronroos, 1988). Hizmet telifi çalışmalarının asıl hedefi memnuniyetsizliği memnuniyete dönüştürmektir (Zemke, 1993). Verimli hizmet düzeltme yöntemleri, hizmet hatası durumlarını takip ederek müşteri sadakatini sağlamak için önemli bir unsur olarak belirtilmektedir (Stauss ve Friege, 1999). Verimli olmayan zayıf hizmet telifisi stratejileri hizmet sağlayıcılarının çabasını boşa çıkarabilir ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Bowen and Johnston, 1999). Bu sebeple birçok işletme hizmet telifisine önem veriyor olsa da yanlış uygulamalar sebebi ile başarılı bir sonuca ulaşamamaktadır (Johnston ve Michel, 2008).

Hizmet telifi stratejileri, bir işletme ve çalışanları tarafından uygulanan faaliyetleri kapsamakta ve müşteri memnuniyetini geri getirmeyi amaçlamaktadır (Danaher ve Mattsson, 1994; Sparks ve McColl-Kennedy, 2001). Farklı bir ifade ile hizmet telifisi stratejileri, müşteri memnuniyetini yeniden kazanmak ve olumsuz deneyimleri telifi etmek amacıyla bir işletme tarafından uygulanan çeşitli faaliyet planlarını içermektedir. Literatürde konuya yönelik yapılan çalışmalar (Bitner, 1990; Blodgett vd., 1997; Hoffman ve Kelley, 2000; Sparks ve Callan, 1997) bu faaliyetlerin; özür dileme, telifi tekliflerinde bulunma, sorunu düzeltme, açıklama sağlama, izleme ve geri bildirim, personel yetkilendirilmesi, eğitim ve telifi gibi yöntemler olabileceğini belirtmektedir. Bu stratejiler, hizmet telifisinin etkili bir şekilde yönetilmesine yardımcı olmakta ve müşterilerin olumsuz deneyimleri olumlu bir şekilde değerlendirmelerine ve işletmeye sadık kalmalarına yardımcı olmaktadır (Patterson vd., 2006). Hizmet telifilerinin başarılı bir şekilde uygulanması sonucu da geri dönüşümler olumlu bir şekilde olacaktır. Torres ve Kline'a (2006) göre müşteri sadakati oluşturarak uzun vadeli ilişkileri inşa etmek, yeni müşteriler kazanmaktan daha büyük kar getirmektedir (Temiz ve Kurtoglu, 2021). İşletmelerin telifi stratejileri belirlerken, önceden planlanmış, düşünülmüş ve ölçülebilir uygulamalara sahip olmaları gerekmektedir. Her hizmet hatası benzersiz olduğundan, telifi yaklaşımları da farklılık göstermelidir. Hizmet hatasının

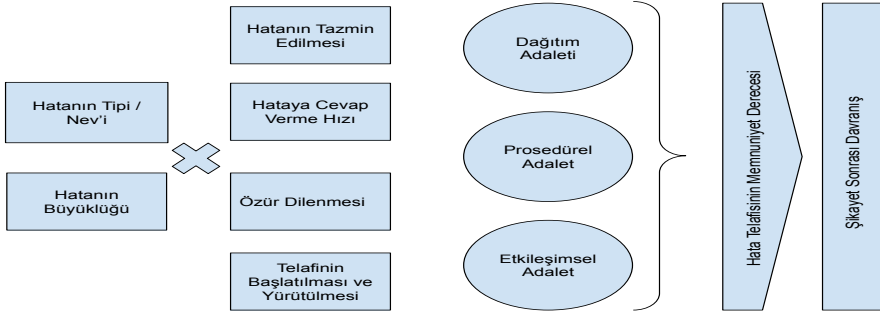
ciddiyetine ve müşteriye etkisine göre, uygun bir telafi yöntemi seçilmeli ve müşteri memnuniyeti en üst düzeye çıkarılmalıdır. Hizmet telafisi, her durumda spontane tepkiler vermek veya her hatada aynı stratejiyi uygulamak değil, aksine her telafinin hizmet hatasıyla özgün bir ilişkisinin olduğu bilincini gerektirmektedir (Tutuş, 2020).

2.3. Adalet Teorisi

Sosyal ve davranışsal bilimler alanında önemli bir kavram olarak kabul edilen adalet teorisi, müşterilerin bir anlaşmazlığı çözmek için kullandıkları politikaların, prosedürlerin ve işletmelerin karar verme süreçlerinin değerlendirilmesi olarak tanımlanmıştır (Migacz vd., 2018). Literatürdeki çalışmalar, hizmet hataları ve telafi süreçleriyle ilgili olarak, uygulanan telafi stratejilerinin müşteriler tarafından yeterli bulunup bulunmadığını değerlendirmek için adalet teorisinin kullanıldığını göstermektedir (Ha ve Jang, 2009). Tüketiciler, yapılan hizmet hataları sonrası, hizmet telafilerinin değerlendirmesini yaparken yapılan geliştirmelerin adaletli olup olmadığına dikkat etmektedir (Hoffman ve Kelly, 2000). Hata ve aksaklıklar sonucu yapılan telafilerin adaletli olup olmadığı hakkındaki bu değerlendirmeler, müşterilerin hizmet deneyimleri sonrasında işletmeyi değerlendirme açısından önemli olmaktadır. Bu değerlendirmeler ayrıca, müşterilerin ilgili işletmenin hizmetlerinden tekrar yararlanma niyetini ve işletme hakkında olumlu ya da olumsuz görüş bildirme eğilimini etkileme potansiyeline de sahiptir (Yağcı ve Doğrul, 2015).

Adalet teorisi perspektifinden bakıldığında, müşteriler hizmet telafilerini üç temel boyutta değerlendirilmektedir (Koç, 2021:315). Bu boyutlar Şekil 1'de de gösterildiği gibi adalet teorisi boyutları; dağıtımsal, prosedürel ve etkileşimsel adalet olarak adlandırılmaktadır (Goodwin ve Ross, 1992; Tax vd, 1998). Adalet teorisine göre, hizmet başarısızlıklarının doğasında bulunan ekonomik ve sosyal etkileşimler, müşterilerin prosedürel, dağıtımsal ve etkileşimsel adaleti değerlendirmeleriyle sonuçlanmaktadır (Migacz vd., 2018). Dağıtımsal adalet, telafi sürecinde kaynakların dağıtımının ne şekilde gerçekleştiğini, girdilere (örneğin indirimler, kuponlar ve ücretsiz yemekler) kıyasla fiili veya somut çıktılarının algılanan adaletini ifade etmektedir (Kwon ve Jang, 2012). Prosedürel adalet, bir işletme tarafından hizmet telafisi için kullanılan politikaların, prosedürlerin ve kriterlerin (örneğin, bekleme süresi, yanıt verebilirlik ve prosedürün esnekliği) yeterliliğini ne ölçüde sağladığını, algılanan adaleti ifade etmektedir (Kwon ve Jang, 2012). Etkileşimsel adalet ise, özür dileme, açıklama ve müşterilere yönelik ilgi olarak değerlendirilerek telafi sürecinde görev alan personelin müşteriyle etkileşim kalitesini ifade etmektedir (Ok, Back ve Shanklin, 2005; Wang vd., 2011). Bu boyutların hepsi hizmet hatasına yönelik yapılan telafiler sonrası oluşan memnuniyet ile doğrudan ilgili olmakla birlikte en büyük etki dağıtımsal adalette görülmektedir (Villi, 2022).

Şekil 1: Hizmet Hatası Telifisi ve Adalet Teorisi



Kaynak: Koç, 2021:315

Sonuç olarak hizmet sektöründe yaşanan hatalar, müşteri memnuniyetini olumsuz etkileyebilmekte ve uzun vadeli müşteri sadakatini tehlikeye sokabilmektedir. Bu tür durumlar, bireylerin hakkaniyet ve adillik algılarına dayalı olarak davranışlarını ve tepkilerini açıklamayı amaçlayan adalet teorisi açısından önemli bir değerlendirme alanı oluşturmaktadır. Hizmet hataları ve sonrasındaki telafi süreçleri, bu teori çerçevesinde incelendiğinde, müşterilerin algıladıkları adalet derecesinin önemi de ortaya çıkabilmektedir.

Literatürde adalet teorisi, hizmet hatası ve hizmet telifisini konu alan çalışmalar bulunmaktadır (Gupta ve Verma, 2022; Migacz vd., 2018; Lin vd., 2011; Kwon ve Jang, 2012; Ha ve Jang, 2009). Adalet teorisi çerçevesinde hizmet hatası ve hizmet telifisi ilişkisine yönelik olarak yapılan çalışmalarda adalet teorisi boyutlarının memnuniyeti etkileme yoğunluğunun farklılık gösterdiği görülmektedir. Bazı çalışmalar herhangi bir hizmet hatası sonrası yapılan telafinin müşteri memnuniyeti ve tatmini üzerinde olumlu etkisi olduğu fakat dağıtımsal adaletin diğer boyutlara göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Kau ve Loh, 2006; Mattila ve Patterson, 2004). Bununla birlikte; hizmet telifisi sonrası müşteri memnuniyeti üzerinde en etkili boyutun etkileşimsel adalet olduğu (Tax, Brown ve Chandrashekar, 1998), müşteri memnuniyeti oluşmasında etkileşimsel ve prosedürel adaletin dağıtımsal adaletle göre daha etkili olduğu (Maxham and Netemayer, 2002), dağıtımsal ve etkileşimsel adaletin müşterilerin genel memnuniyetini ve tekrardan satın alma kararlarını etkilediğini, prosedürel adaletin ise hiçbirini etkilemediğini (Davidow (2003) sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Literatürde konuya yönelik çalışmalar bulunmasına rağmen özellikle Türkçe literatürde çalışmaların kısıtlı olması, yabancı literatürde ise çalışma sayılarının sonuçları genelleme yapamayacak düzeyde olması konuya yönelik literatür taraması yapılmasını motive etmiştir.

3. ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

Yapılan literatür taramasının amacı, ele alından temalardaki kalıpları belirlemek, konulara yönelik metodolojik bakış aırlarını belirlemek ve elde edilen bilgiler ile konuya yönelik yapılan çalışmaların gelişimini analiz etmektir. Ele alınan konulara yönelik yapılan makaleler yirmi yıllık zaman dilimi içerisinde (2002-2022) gözden geçirilmiştir (bkz Tablo 1). Makalelerin ilk yayımlanma yılı temel alınarak, çalışmada 2006 yılından günümüze kadar çalışmalara yönelik bilgiler verilmektedir. Çalışma kapsamında yapılan literatür taramasının hedefleri Şu Şekildedir;

1. 2006–2022 döneminde uluslararası yüksek etkili bilimsel dergilerde yayımlanan hizmet hatası, hizmet telafisi, adalet teorisi ile ilgili araştırma alanlarını belirlemek.
2. 2006–2022 döneminde uluslararası yüksek etkili bilimsel dergilerde hizmet hatası, hizmet telafisi, adalet teorisi ile ilgili yayımlanan makalelerin atıf sayılarını ve en çok atıf alan makalelerin neler olduğunu belirlemek.
3. 2006–2022 döneminde uluslararası yüksek etkili bilimsel dergilerde yayımlanan çalışmalarda yayımlanan hizmet hatası, hizmet telafisi, adalet teorisi ile ilgili makalelerin yıllara ve yayımlandıkları dergilere göre dağılımlarının nasıl olduğunu belirlemek.
4. 2006–2022 döneminde uluslararası yüksek etkili bilimsel dergilerde yayımlanan çalışmalarda yayımlanan hizmet hatası, hizmet telafisi, adalet teorisi ile ilgili makalelerin çok yazarlılık durumunu belirlemek.
5. 2006–2022 döneminde uluslararası yüksek etkili bilimsel dergilerde yayımlanan çalışmalarda yayımlanan hizmet hatası, hizmet telafisi, adalet teorisi ile ilgili makalelerin yazarlarının hangi ülkelerde çalıştığını belirlemek.
6. 2006–2022 döneminde uluslararası yüksek etkili bilimsel dergilerde yayımlanan çalışmalarda yayımlanan hizmet hatası, hizmet telafisi, adalet teorisi ile ilgili makalelerin hangi analiz yöntemlerini kullandıklarını, örneklem sayılarını, hangi sektörlerin ele alındığı ve hangi örneklemenin ele alındı ülkelerin nereler olduğunu belirlemek.

Tablo 1: Literatürde hizmet hatası, hizmet telafisi, adalet teorisi terimlerinin kullanımını

Kullanılan terimler	Veri tabanı	Yıl 2002-2005	Yıl 2006-2010	Yıl 2011-2015	Yıl 2016-2022	Toplam makale sayısı
Hizmet hatası, hizmet telafisi, adalet teorisi	WoS	-	5	7	18	30

Kaynak: WoS veri tabanı (09.05.2023)

Çalışmada, yapılan literatür taramasının hedefleri göz önünde bulundurularak, literatür taramasının planlaması, veri tabanı ve süre seçiminin gerekçeleri ve makalelerin incelendiği yöntemin açıklanması şeklinde ele alınmaktadır. Literatür taraması hedeflerine dayalı olarak hizmet hatası, hizmet telifisi, adalet teorisi alanlarının ele alındığı çalışmalara odaklanarak “hizmet hatası”, “hizmet telifisi”, “adalet teorisi” kavramları arama kelimeleri olarak kullanılmıştır. Çalışma hedeflerini araştırmak için Kitchenham vd. (2009) ve Kitchenham (2004) tarafından yapılan çalışmalar doğrultusunda arama kriterlerine nelerin dahil edilip edilmediği belirlenmiştir. Arama kriterleri şu şekilde belirlenmiştir: (i) Hizmet hatası, hizmet telifisi, adalet teorisi temalarını aynı anda ele alan, başlık, özet veya anahtar sözcüklerdeki terimlerden bu temaların olduğu makaleler (ii) Çalışmanın adalet teorisi kapsamında ele alınmasından dolayı anahtar kelimelerinde muhakkak “adalet teorisi” geçen makaleler (iii) Hizmet hatası, hizmet telifisi, adalet teorisi temalarının ele alındığı makalelerin literatürde yer almaya başladığı 2006 yılından itibaren yayımlanan makaleler. Aramaya dahil olmayacak kriterler ise şu şekilde belirlenmiştir: (i) Anahtar kelimesinde “adalet teorisi” geçmeyen makaleler, (ii) Makale harici konferans bildirisi, kitap bölümü gibi çalışmalar (iii) Tam metni erişime kapalı olan makaleler. Çalışmanın verilerinin elde edilmesi için literatürde birçok çalışmada kullanılan, en kapsamlı veri tabanlarından biri olan (Agarwal, Kumar ve Goel, 2019; Zyoud, Sweileh, Awang ve Al-Jabi, 2018) Web of Science (WoS) seçilmiştir. WoS veri tabanından faydalanılarak ele alınan konu temalarına yönelik ayrıntılı bilgilere ulaşılmaktadır. Ulaşılan bilgilerin daha ayrıntılı incelenmesi ve görselleştirilmesi için ise haritalama ve kümeleme tekniklerinden yararlanılmaktadır. Bibliyometrik ile birlikte görsel haritalama yöntemlerini sosyal bilimler alanında ele alan pek çok çalışma bulunmaktadır (Çelik, Özkan Tektaş ve Kavak, 2022; Arslan, 2022; Özdemir ve Altıntaş, 2021; Öztürk ve Gök, 2020; Şenbabaoğlu ve Parıltı, 2019). Fakat hizmet hatası ve hizmet telifisi konularını adalet teorisi kapsamında görsel haritalama yöntemi ile bibliyometrik analiz ile ele alan bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Çalışmanın verileri 9 Mayıs 2023’de WoS veri tabanından elde edilmiştir. Veriler taranırken öncelikle herhangi bir zaman sınırlaması yapılmamıştır fakat tarama sonucu 2006 yılı öncesinde seçilen konu temaları ve anahtar kelime için WoS veri tabanında herhangi bir yayın bulunmadığı görülmüştür. Hizmet hatası, hizmet telifisi, adalet teorisi üzerine yapılan çalışmaların 2006 yılından itibaren yayımlandığı tespit edildiğinden ve taramanın yapıldığı yılın devam etmesinden dolayı makaleler 2006-2022 yılları kapsamında ele alınmaktadır. 2006’dan 2022’ye kadar WoS veri tabanından arama kriterlerinde makalenin konu içeriğinde (topic) “hizmet hatası” ve “hizmet telifisi” ve “adalet teorisi” ile anahtar kelimelerde “adalet teorisi” temaları kullanılarak arama yapılmıştır. Yapılan arama sonucu 44 çalışmaya ulaşılmıştır. Anahtar kelimelerde “adalet teorisi” kullanılmalı seçeneğinden sonra çalışma sayısı 41’e düşmüştür. Kalan çalışmalar arasında makale harici çalışmalar ile 2023 yılına ait 3 makale çıkarılmış ve geriye kalan 30 makale ele alınmıştır. WoS veri tabanından alınan ve “savedrects” dosyası şeklinde bilgisayara kaydedilen 30 makalenin zaman içerisinde gelişimi ile makalelerin birbirleri ile olan ilişkilerini gösterebilmek için VoSviewer (sürüm 1.6.19) programı kullanılarak detaylı atıf ve ortak atıf analizi, ortak yazarlık, makalelerin yayımlandıkları dergiler gibi ele alınan temalara yönelik detaylı bilgilere ulaşılmıştır. Haritalama ve kümeleme adına birleşik bir yaklaşım kullanan VoSviewer programı öğeler arasındaki mesafenin ve ilişkinin derecesini mümkün olduğunca

doğru bir biçimde göstermeyi sağlayacak şekilde ögeleri bir alanda konumlandırmayı amaçlamaktadır (Yalçın ve Sümerli Sarıgül, 2021; Van Eck, Waltman, Dekker ve Berg, 2010). VoSviewer programı, ele alınan makalelerde geçen terimlerin bir arada bulunuşlarına yönelik aralarında ilişki olan alıntı terimlerini eşleştirmekte ve bu alıntı terimlerini kümeleyerek konulara renkler ile tasvir ederek yoğunlukları da daire boyutu ile görselleştirmektedir (Khalil ve Gotway Crawford, 2015).

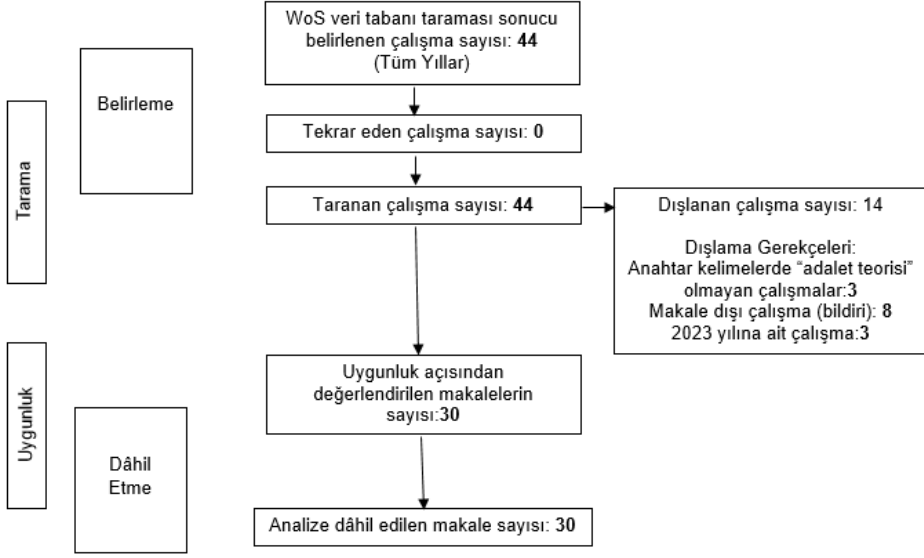
4. BULGULAR

Çalışma bulgularında öncelikle yapılan bibliyometrik analizin aşamaları hakkında bilgi verilmiştir. Ardından çalışmanın amacı kapsamında ileride yapılacak çalışmalara yön vermesi açısından (Öztürk ve Gök, 2020) yayın ve atıf analizi, makalelerin kategorileri ve en çok atıf alan makalelere yönelik bilgiler verilmektedir.

4.1. Hizmet Hatası, Hizmet Telifisi, Adalet Teorisi Araştırmasında Bibliyometrik Analizin Aşamaları

Tablo 1’de gösterildiği gibi, hizmet hatası, hizmet telifisi ve adalet teorisi konularına yönelik WoS veri tabanından 30 makaleye ulaşılmıştır. Şekil 1’de gösterildiği üzere literatür taraması yapılırken belirlenen kriterlere göre bazı çalışmalar analiz dışı bırakılmıştır. Tarama aşamaları genellikle rapor taramalarında kullanılan PRISMA (The Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-analysis) standardına (Yıldız, 2022) göre şekillendirilmiştir. İlk aşamada WoS veri tabanında herhangi bir yıl sınırlaması olmadan yapılan taramada arama terimleri (“Service Failure” and “Service Recovery” and “Justice Theory”) belirlenmiş sonra terimlerin çalışmaların hangi kısmını kapsaması gerektiği belirtilerek “konu” (topic) seçilmiştir. Taramanın sonraki aşamasında çalışmanın amacına yönelik bazı çalışmalar dâhil edilmemiştir. Çalışmanın adalet teorisi çerçevesinde ele alınmasından dolayı anahtar kelimelerinde adalet teorisi olmayan çalışmalar, bildiriler ve 2023 yılına ait çalışmalar dâhil edilmemiştir. Sonuç itibarıyla analize dâhil edilen makale sayısı 30 olarak belirlenmiştir.

Şekil 1: Literatür taraması aşamaları



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur

4.2. Yayın ve Atıf Analizi

WoS veri tabanından elde edilen verilere göre, hizmet hatası, hizmet telifisi ve adalet teorisi alanında ilk yayın 2006 yılında yapılmıştır (bkz. Şekil 2). Tüm yıllar itibarıyla alanda yapılan 30 makalenin 6 tanesi 2020 yılında yapılmıştır ve yıllar itibarıyla en fazla yayın bu yıla aittir. 2016 ve 2021 yıllarında ise alana yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Alana yönelik çalışma sayıları Şekil 2'de gösterilen grafiğe göre 2018 yılında artış göstermiş olarak gözükse de çalışma sayıları oldukça kısıtlıdır. Makalelere yönelik toplam atıf sayısı 1,718, ortalama atıf sayısı 57.27 ve h-index ise 17'dir (bkz. Tablo 2).

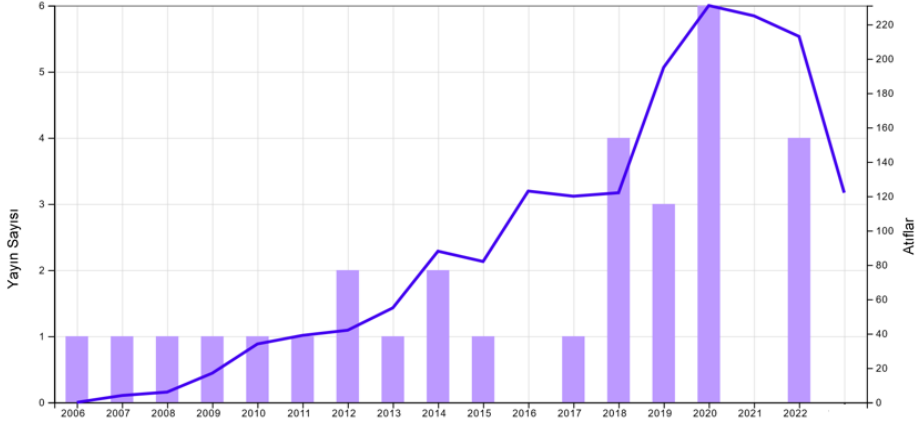
Tablo 2: Alanlara yönelik yayınların atıf ve H-index¹ raporları

	Rapor Türü	Sayı
Hizmet Hatası, Hizmet Telifisi Ve Adalet Teorisi	Makale Sayısı	30
	Toplam Atıf Sayısı	1,718
	Ortalama Atıf Sayısı	57.27
	h-index	17

Kaynak: WoS veri tabanı (09.05.2023)

¹ "H-index araştırmacıların atıf dizinleri noktasında bilimsel çalışmalarını değerlendiren ve araştırmacılar arasında sıralama yapan bir ölçüttür" (Al, 2008).

Şekil 2. Hizmet hatası, hizmet telafisi ve adalet teorisi alanında yapılan makalelerin yıllara göre yayın ve toplam atıf sayıları



Kaynak: WoS veri tabanı (09.05.2023)

4.3. Makale Kategorileri

WoS veri tabanından elde edilen verilere göre 2006-2022 dönemi makaleleri konu bazında incelendiğinde, en fazla yayın yapılan konu alanının 17 makale ile işletme, ardından sırasıyla 9 makale ile yönetim ve 8 makale ile konaklama eğence spor ve turizm alanında yapıldığı görülmektedir. Ayrıca alana yönelik yapılan makalelerin hepsinin yazım dili İngilizcedir.

Tablo 3. Makalelerin konu bazlı WoS kategorileri

Alan	Sayı	Oran
İşletme	17	%51.515
Yönetim	9	%27.273
Konaklama eğence spor ve turizm	8	%24.242
Bilgi Bilimi Kütüphane Bilimi	1	%3.030
Multidisipliner Psikoloji	1	%3.030
Sosyal Psikoloji	1	%3.030
Kamu Yönetimi	1	%3.030
Sosyoloji	1	%3.030

Kaynak: WoS veri tabanı (09.05.2023)

4.4. En Çok Atıf Alan Makaleler

Hizmet hatası, hizmet telifisi ve adalet teorisi alanına yönelik WoS veri tabanında bulunan tüm makaleler taranmıştır. En az 50 atıfı olan makaleler ise Tablo 4'te detaylı olarak gösterilmektedir. Makaleler, yazar bilgisi, yayımlandığı yer, amacı ve sonucu, örnekleme, analiz türü, örnekleminin hangi ülkeden seçildiği ile ortalama ve toplam atıf sayıları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Tablo 4'te en çok atıf alan makaleler yer aldığı için 2020 yılı sonrası güncel makaleler bulunmamaktadır.

Tablo 4. En çok atf alan makaleler

Makale Adı	Makale Yılı	Makale Yazar Bilgisi	Makalenin Yayımlandığı Yer	Makalenin Amacı	Makalenin Örnekleme	Makalenin Yapıldığı Ülke	Makalenin Analiz Türü	Makalenin Sonucu	Toplam atf	Yıllık Ortalama Atf
Customer betrayal and retaliation: when your best customers become your worst enemies	2008	Gregoire, Y & Fisher, RJ	Journal of the Academy of Marketing Science	Bir hizmet hatası sonrası yetersiz bir telafi sonrası sadık müşteriler tarafından işletmeyi cezalandırılmaya iten sebepleri bulmak, müşterilere yönelik "sevgi nefrete dönüşür" etkisini anlamak adına adalet teorisi temelli bir model önermektedir.	Devlet Üniversitesi Lisans Programında okuyan 216 öğrenci	A.B.D.	Nicel	Müşteri sadakatsizliğine adaleti yeniden oluşturmaya yönelik temel bir motivasyon gücüdür. İlişki kalitesinin bir müşterinin hizmet telafisine verdiği karşılık üzerinde olumsuz etkisi vardır. Bu sonuç hizmet pazarlamasındaki literatüründeki pek çok sonuçla örtüşmemektedir.	433	27.06
Service failure recovery: The moderating impact of individual-level cultural value orientation on perceptions of justice	2006	Patterson, PG; Cowley, E & Prongsu-karn, K	International Journal of Research in Marketing	Hem Doğu hem de Batı kültürlerinden gelen verilerle deneysel bir tasarım kullanarak, kurtarma çabalarına ilişkin müşterileri değerlendirmelerinin, tüketicilerin değer yönelimi ve hizmet telafisi özelliklerinin (özür, bilişsel kontrol ve iyileşme başlatma) etkileşiminden nasıl etkilendiğini araştırıyoruz.	438 Lisans öğrencisi	Avustralya, Tayland	Nicel	Bireysel Güç Mesafesi, Belirsizlikten Kaçınma ve Kolektivizm gibi kültürel değerlerin, adalet (adalet) algılarını etkilemek için bir işletmenin telafi stratejileri ile gerçekte etkileşime girdiğini ortaya koymaktadır. Son olarak, adaletin üç biçiminin tümü (dağıtım, prosedürel, etkileşimsel) genel hizmet telafisi memnuniyeti üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.	296	16.44

A meta-analysis of satisfaction with complaint handling in services	2010	Orsinger, C; Valentini, S & De Angelis, M	Journal of The Academy of Marketing Science	Makalenin amacı, şikayetlerin ele alınmasındaki memnuniyet rolünün (SATCOM) dağıtımsal, etkileşimsel veya prosedürel adalet tarafından nasıldır modüle edildiğini test etmek amacıyla SATCOM'un öncülleri ve sonuçlarıyla ilgili 60 bağımsız çalışmanın meta-analizini gerçekleştirmektir.	Şikayetlerin ele alınmasından dolayı yaşanan memnuniyeti ele alan 60 bağımsız çalışma	-	Meta Analiz	205	14.64	Sonuçlara göre, SATCOM en çok dağıtımsal adaletlen, ardından etkileşimsel adaletlen ve sadece zayıf bir şekilde prosedürel adaletlen etkilenebilir. Ayrıca SATCOM adalet boyutlarının ağızdan ağza iletişim üzerindeki etkilerine de aracılık etmektedir.
Perceived justice in service recovery and behavioral intentions: The role of relationship quality	2009	Ha, J & Jang, S	International Journal of Hospitality Management	Makale, bir restoran müşterilerinin hizmet telifi çaba düzeylerine göre adalet algılarını ve algılanan adaletin müşterilerin gelecekteki davranış niyetlerini etkileyip etkilemediğini, ayrıca, algılanan adaletin gelecekteki davranışsal niyetler üzerindeki etkilerinin müşterilerin ilişki kalitesi seviyelerine göre değişip değişmediğini incelemeyi amaçlamaktadır.	312 mezun üniversite öğrencisi	A.B.D.	Nicel	184	12.27	Sonuçlar, ilişki kalitesinin seviyesi ne olursa olsun, düşük iyileşme çabalarıyla karşılaştırıldığında, yüksek iyileşme çabalarının algılanan adalet açısından tutarlı bir şekilde yüksek oranda değerlendirildiğini göstermektedir. Ayrıca, hizmet telifi çabalarının getirdiği algılanan adalet, müşterilerin gelecekteki davranışsal niyetleri üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir.

The "Terminal" Effects of Service Failure on Airlines: Examining Service Recovery with Justice Theory	2018	Migacz, SJ; Zou, SW & Petrick, JF	Journal of Travel Research	Makale, havayolu yolcularının hizmet iyileştirme değerlendirmelerini ve telafi sonrası memnuniyet, ağzından ağza iletişim ve satın alma niyetinin sadakat üzerindeki etkisini adalet teorisi çerçevesine incelemeyi amaçlamaktadır.	Amazon Mechanical Turk programında 156 anket cevaplayıcısı	-	Nicel	Havayolu yolcularının hizmet telafisi memnuniyet düzeyi adalet boyutlarından etkilenmektedir. Havayolu işletmesi için etkin telafi yöntemleri müşterinin beklentinin üstünde bir tazminat vermesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	82	13.67
Consumer responses to online retailer's service recovery after a service failure: A perspective of justice theory	2011	Lin, HH; Wang, YS & Chang, LK	Managing Service Quality	Makalenin amacı, bir hizmet hatasının ardından çevrimiçi perakendecilik hizmetini telafi etmeye yönelik tüketici tepkilerini araştırmak ve çevrimiçi perakendecilik bağlamında hizmet telafi paradoksu fenomeninin var olup olmadığını araştırmaktır.	30 kolej öğrencisi	Tayvan	Senaryo simülasyon yöntemi Nicel	Dağıtım adaleti, prosedürel adalet ve etkileşim adaletinin müşteri memnuniyeti üzerinde önemli bir pozitif etkisi vardır. Hizmet telafisi adaletinin üç boyutu arasında, yalnızca dağıtım adaletinin yeniden satın alma niyeti üzerinde anlamlı bir pozitif etkisi vardır ve yalnızca etkileşim adaletinin negatif ağzdan ağza pazarlama üzerinde anlamlı bir negatif etkisi vardır.	74	5.69

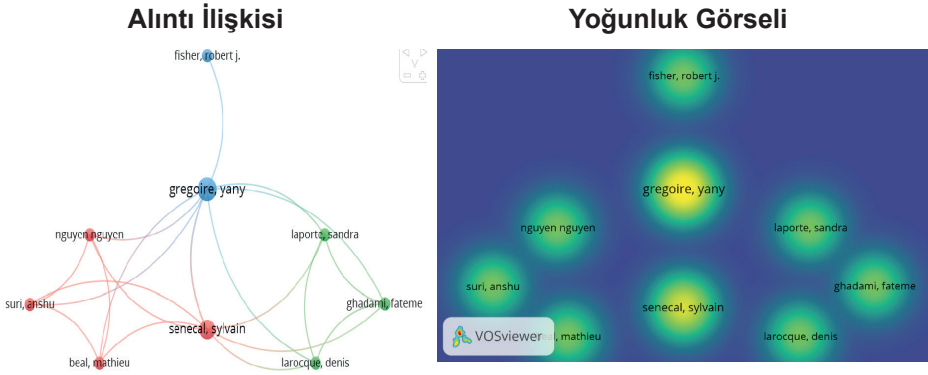
Others service experiences: emotions, perceived justice, and behavior	2014	Mattila, A; Hanks, L & Wang, CY	European Journal Of Marketing	Makale adalet teorisi çerçevesinde tüketicilerin diğer müşterilere karşı adalete yönelik tepkilerini incelemeyi amaçlamaktadır.	Devlet üniversitesinde bulunan akademik ve idari personelden oluşan 219 kişi	A.B.D.	Senaryo ve anketten oluşan yarı deneysel yaklaşım	Hatayı telafi etme girişiminin bunu gözlemleyen müşterinin tepkilerini ve değerlendirmelerini etkilediğini ve hatayı yapan müşterinin sadakat durumunun, gözlemleyen müşterinin adalet ve davranışsal niyetlerle ilgili yargılarını etkilediğini göstermektedir.	51	5.1
---	------	---------------------------------	-------------------------------	---	--	--------	---	--	----	-----

Kaynak: WoS veri tabanı (03.05.2023)

4.3. Ortak yazarlık VOSviewer Haritaları

4.3.1. Yazarlar

Hizmet hatası, hizmet telafisi ve adalet teorisi alanında yazılmış olan 30 makalelere yönelik en fazla atıf alan makalelerin yazarları ve bu yazarlar arasındaki alıntı ilişkisi ve yoğunluk görseli Harita 1 ve 2’de gösterilmektedir. Hizmet hatası, hizmet telafisi ve adalet teorisi alanında 66 yazar arasında en az 1 makalesi ve en az 1 atfı olan 58 yazar bulunmaktadır. 58 yazar arasında en fazla atıf alan ilk 10 yazar şunlardır; Gregoire, Y. 481 atıf, Fisher, R. 433 atıf, Patterson, P. G. 334 atıf, Prasongsukarn, K. 334 atıf, Cowley, E. 296 atıf, Jang, S. 227 atıf, De Angelis, M. 205 atıf, Orsingher, C. 205 atıf, Valentini, S. 205 atıf, Ha, J. 184 atıf. Yapılan analiz sonrasında 58 yazar arasından 9 tanesinin birbirleri ile yakın ilişkili olduğu, diğerlerinin ise birbirleri ile herhangi bir çalışma yapma veya birbirlerine atıf yapma noktasında bir bağlantısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu 9 yazarın birbirleri ile arasında bulunan bağlantısı Harita 1 ve 2’de gösterilmiştir.



Harita 1 ve 2: Hizmet hatası, hizmet telafisi ve adalet teorisi alanına yönelik yazarların alıntı ilişkileri ve yoğunluk görseli

4.3.2. Organizasyonlar

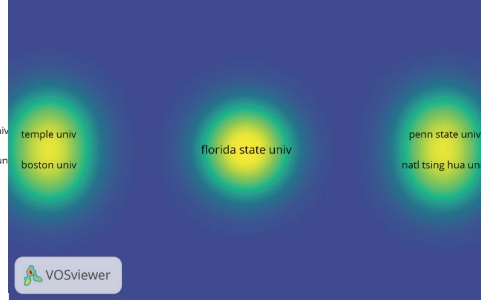
Hizmet hatası, hizmet telafisi ve adalet teorisi alanında, en az 1 çalışma ve en az 1 atfı olan organizasyonlara bakıldığında, 48 organizasyonun arasından 41 organizasyonun en az 1 çalışması ve en az 1 atfı olduğu görülmektedir. En az 1 çalışması alan ve en fazla atıf alan ilk 10 organizasyon ise şu şekildedir; University Alberta, 433 atıf, Washington State University, 433 atıf, University New S Wales, 334 atıf, University Sydney, 296 atıf, Purdue University, 227 atıf, Luiss Guido Carli University, 205 atıf, University Bologna, 205 atıf, Texas A&M University, 82 atıf, National Changhua University of Education, 74 atıf, National Taichung University of Science and Technology, 74 atıf. 41 organizasyonun birbirleri ile olan ilişkisine bakıldığında ise sadece 5’inin birbirleri ile bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Bu ilişki VoSviewer programı ile oluşturulan alıntı ilişkisi ve yoğunluk görseli haritaları ile ele alınmaktadır. Hizmet hatası, hizmet telafisi ve adalet teorisi alanında çalışmalar yapan organizasyonların birbirleri ile olan ilişkileri Harita 3 ve 4’te gösterilmiştir.

Alıntı İlişkisi



VOSviewer

Yoğunluk Görseli



VOSviewer

Harita 3 ve 4: Hizmet hatası, hizmet telifisi ve adalet teorisi alanına yönelik organizasyonların alıntı ilişkileri ve yoğunluk görseli

4.3.3. Ülkeler

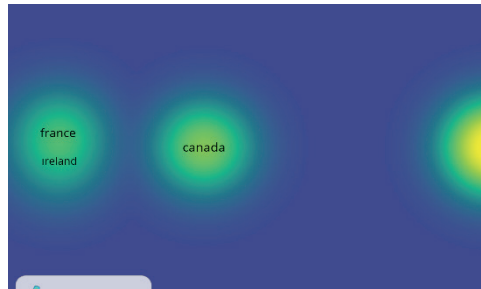
Hizmet hatası, hizmet telifisi ve adalet teorisi alanında, 19 ülkenin en az 1 çalışması olduğu, 16 ülkenin ise en az 1 çalışma yapmış ve en az 1 atıf olduğu görülmektedir ve Harita 5 ve 6'da gösterilmiştir. Bu ülkeler arasında birbirleri ile ilişkili olan ülke sayısı ise 38'dir. Analiz yapılan alanlara yönelik en fazla çalışması olan ilk 3 ülke Amerika Birleşik Devletleri (A.B.D.) (11), Kanada (4) ve Tayvan (3)'dür. Ülkeler en fazla atıf sayısına göre sıralandığında ise ilk 5 ülke şu şekildedir; A.B.D. (882), Kanada (484), Avustralya (334), İtalya (205) ve Tayvan (130)'dür. En az 1 çalışması ve en az 1 atıf olan 16 ülke arasında sadece 5 tanesinin birbirleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Harita 5 ve 6 incelendiğinde ise ortak yazarlık noktasında işbirliği ve alıntı açısından 1. Ülke A.B.D.'dir. A.B.D.'den ortak yazarlık ve alıntı noktasında en yoğun ilişki içerisinde olan ülkeler, Çin, Kanada, Hindistan, Tayvan, İngiltere, Güney Kore, İtalya, Yunanistan, Almanya olarak görülmektedir. Aynı zamanda analize göre A.B.D.'nin yeşil pazarlama alanına yönelik ortak yazarlık ve atıf ilişkisi açısından Türkiye ile de ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

Alıntı İlişkisi



VOSviewer

Yoğunluk Görseli



VOSviewer

Harita 4 ve 5: Hizmet hatası, hizmet telifisi ve adalet teorisi alanına yönelik ülkelerin alıntı ilişkileri ve yoğunluk görseli

Alıntı ilişkisi haritasında yazarlara ait yayın sayılarının durumu dairelerle, yayın yılları dairelerin renkleriyle, yazarların birbirleri ile olan ilişkisi ise çizgiler ile göstermektedir. Haritada gösterilen dairelerin renkleri ise haritanın sağ alt köşesinde belirtildiği gibi yazarların yayın yılları hakkında bilgi vermektedir. Yıllar koyu maviden sarıya doğru gittikçe artmaktadır. Yoğunluk görseli haritasında gösterilen dairelerin renk yoğunluğu ise yazarların arasındaki ilişki ve bağlantıyı göstermektedir. Renk yoğunluğu arttıkka ilişki ve bağlantı o kadar kuvvetlenir diyebiliriz. Bununla birlikte yazarların gösterildiği dairelerin birbirlerine olan yakınlığı veya birbirine birleşik olması aralarında ilişki olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla birbirlerine yakın olmayan dairelere ait yazarların da herhangi bir atıf ilişkisi olmadığı söylenebilir.

4.3.4. Anahtar Kelimeler

Hizmet hatası, hizmet telafisi ve adalet teorisi alanında anahtar kelimelerin tekrarlanma sayısına göre en az 2 kez alıntı yapılmış anahtar kelimelere bakıldığında, 94 anahtar kelimedenden 14 tanesinin en az 2 kez alıntılanığı görülmektedir. En çok alıntılanan anahtar kelimelere bakılırken “service recovery”, “justice theory” ve “service failure” kelimelerini araştırma konusunun ana kelimeleri olmasından dolayı bu kelimelerden sonraki kelimelere bakılmıştır. Buradan hareketle en çok alıntılanan anahtar kelimeler sırasıyla şu şekildedir; “satisfaction (memnuniyet)”, “culture (kültür)”, “public exposure (kamuya açma)”, “customer satisfaction (müşteri memnuniyeti)”, “pls-sem (kısmi en k uk kareler yapısal eşitlik modeli)”, “positive word-of-mouth (pozitif söylemler)”, “relationship quality (ilişki kalitesi)”, “trust (güven)”, “failure severity (hata yoğunluğu)”, “recovery satisfaction (telafi memnuniyeti)”.

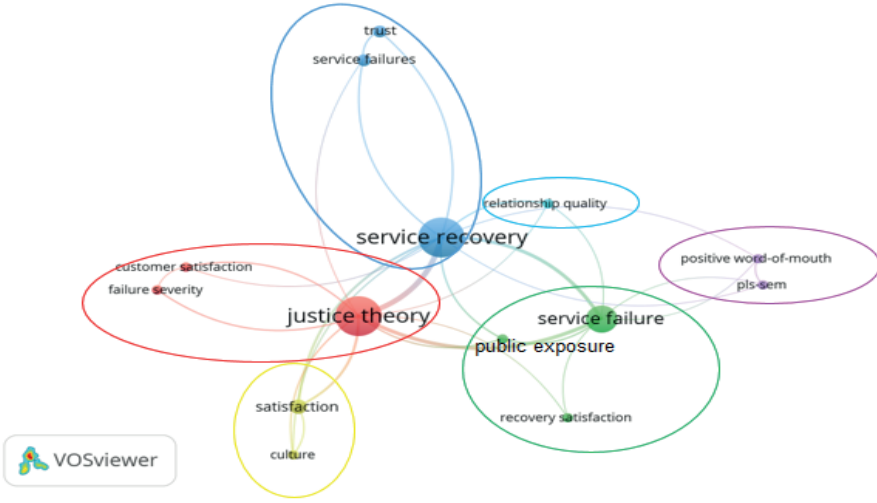
VOSviewer programı ile geliştirilen görselleştirmeler ile anahtar kelimelerin alıntı ilişkisi ile yoğunluk görseli haritaları oluşturulmuştur (bkz. Harita 6-7). VOSviewer programı aracılığıyla anahtar kelimelere yönelik kümeleme yapılarak ilgili ögeler gruplandırılabilir ve ilgili haritada bu kümelerde bulunan anahtar kelimeler birlikte oluşma ve benzerlik ilişkisine göre birbirine yakın olarak gösterilir. Buradan hareketle kümeleme, bir veri kümesindeki temel yapıyı ve ilişkileri anlamaya yardımcı olmaktadır (Kumar vd., 2023). Anahtar kelimelere yönelik yapılan analiz sonucu, birlikte oluşan altı kelime kümesi Tablo 5’te ve Harita 5’te detaylı olarak gösterilmektedir.

Tablo 5. Anahtar Kelime Kümeleri

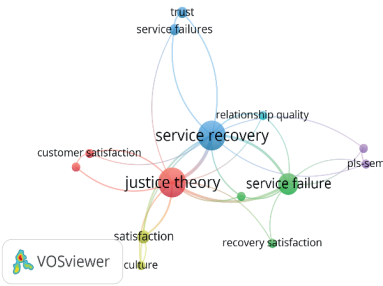
<p>Küme 1 Customer Satisfaction Failure Severity Justice Theory</p>	<p>K�me 2 Public Exposure Recovery Satisfaction Service Failure</p>	<p>K�me 3 Service Failures Service Recovery Trust</p>
<p>K�me 4 Culture Satisfaction</p>	<p>K�me 5 Pls-sem Positive Word-of-mouth</p>	<p>K�me 6 Relationship Quality</p>

Adalet Teorisi Çerçevesinde Hizmet Hatası ve Hizmet Telifisi Konu Alan Çalışmaların Görsel Haritalama Tekniği ile Bibliyometrik Analizi

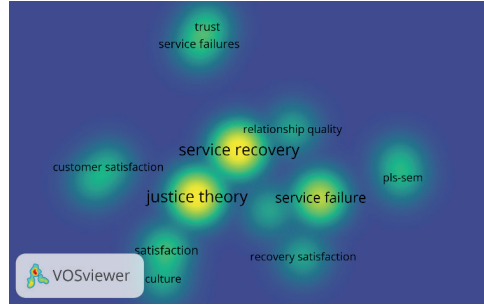
Harita 5: Anahtar Kelime Küme Haritası



Alıntı İlişkisi



Yoğunluk Görseli



Harita 6 ve 7: Hizmet hatası, hizmet telifisi ve adalet teorisi alanına yönelik anahtar kelimelerin alıntı ilişkileri ve yoğunluk görseli

SONUÇ

İşletmeler rekabet koşulları altında varlıklarını devam ettirebilmek için oluşan hizmet hatalarına yönelik stratejiler belirlemelidir. Bu çalışmada, adalet teorisi çerçevesinde hizmet hatası ve telafisi konularını inceleyen makale çalışmaları belirli parametreler çerçevesinde kategorik olarak incelenmiş ve böylelikle çalışmalar ile ilgili mevcut durum saptanmış, ayrıca gelecekteki çalışmalara yön verebilecek noktalar ortaya konulmuştur. Çalışmada WoS veri tabanı kullanılarak toplam 30 makale inceleme kapsamına alınarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular alt başlıklar halinde şekil ve tablolarla sunulmuştur. Sonuçlar, bu konuya ilişkin yapılmış çalışmaların yöntem, yıl, araştırma tasarımı, analiz teknikleri, verinin toplandığı ülkeler, sektörler açısından belirli noktalarda yoğunlaştığını göstermektedir. Analizler sonucunda elde edilen bulguları şu şekilde özetlenebilir: Çalışmanın ilk önemli bulgusu adalet teorisi çerçevesinde hizmet hatası ve telafisi konularını inceleyen makaleler ile ilgili yeterli çalışmaya rastlanılamamış olmasıdır. Adalet teorisi çerçevesinde hizmet hatası ve telafisi alanında en fazla çalışma sayısına 2020 yılında ulaşılmıştır. Alana yönelik çalışmalar yıllar bazından incelendiğinde düzenli bir artış azalış olmadığı, 2016 ve 2021 yıllarında ise herhangi bir çalışma yapılmamış olduğu görülmektedir. Alana yönelik toplamda 1,718 atıf bulunmaktadır. Alana yönelik çalışma yapılan ülkeler ve araştırma kategorisi incelendiğinde çalışma sayısı en fazla olan ülke A.B.D., araştırma kategorisi ise işletmedir. Gregoire ve Fisher (2008) tarafından “Customer betrayal and retaliation: when your best customers become your worst enemies” isimli makale alana yönelik en fazla atıf alan makaledir. Alana yönelik en fazla kullanılan anahtar kelimeler incelendiğinde müşteri memnuniyeti, kültür, güven, kamuya açma, ilişki kalitesi, müşterilerin olumlu söylemleri, ilişki kalitesi, telafi memnuniyeti gibi kavramlar göze çarpmaktadır. Ayrıca anahtar kelimeler incelenirken çalışmaların analiz türüne yönelik kısmi en küçük kareler yapısal eşitlik modelinin karşımıza çıktığını da görmekteyiz.

Bibliyometrik analizin amacına istinaden çalışmada ele alınan konuların gelecekte yapılacak çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Özellikle Türkçe literatürde hizmet hatası ve hizmet telafisi konularını ele alan makale sayısının yeterli olmamasından dolayı farklı sektörler ve örneklemeler ile nicel ve/veya nitel analiz yöntemlerinden faydalanılarak ele alınması önerilmektedir. Çalışmanın sınırlılığı olarak verilerin sadece Web of Science veri tabanından elde edilmesi söylenebilir. Buradan hareketle çalışma verilerinin elde edildiği zaman dilimi de yine bir sınırlılık olarak belirtilebilir. Konuya yönelik ileride yapılacak bibliyometrik analizlerde Scopus, Google Scholar, Tr dizin gibi diğer veri tabanları kullanılabilir.

KAYNAKÇA

AGARWAL, S., KUMAR, S., GOEL, U. (2019), “*Stock market response to information diffusion through internet sources: A literature review*”, International Journal of Information Management, 45:118-131.

AKDU, S., CENGİZ, E. (2020), “*Hizmet hatası telafi stratejileri, hizmet kalitesi algısı ve kurumsal imaj algısı arasındaki ilişki: Konaklama işletmeleri örneği*”, İşletme Araştırmaları Dergisi, 12(4):4413-4428.

AL, U. (2008), “*Bilimsel Yayınların Değerlendirilmesi: h-endeksi ve Türkiye'nin Performansı*”, Bilgi Dünyası, 9(2):263-285.

ARSLAN, E. (2022), “*Sosyal bilim araştırmalarında VOSviewer ile bibliyometrik haritalama ve örnek bir uygulama*”, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2):33-56.

AYDIN, İ. (2020). *Hizmet telafisi*. Ed. Fahri Apaydın, Müşteri Şikâyet Yönetimi, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

BELL, C. R., ZEMKE, R. E. (1987), “*Service breakdown: the road to recovery*”, Management review, 76(10):32.

BITNER, M. J. (1990), “*Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employee responses*”, Journal of Marketing, 54(2):69-82.

BITNER, M. J., BOOMS, B. H., TETREAU, M. S. (1990), “*The service encounter: diagnosing favorable and unfavorable incidents*”, Journal of Marketing, 54(1):71-84.

BLODGETT, J. G., HILL, D. J., TAX, S. S. (1997), “*The effects of distributive, procedural, and interactional justice on postcomplaint behavior*”, Journal of Retailing, 73(2):85-210.

BOWEN, D. E., JOHNSTON, R. (1999), “*Internal service recovery: developing a new construct*”, International Journal of Service Industry Management, 10(2):118-131.

CASIDY, R., SHIN, H. (2015), “*The effects of harm directions and service recovery strategies on customer forgiveness and negative word-of-mouth intentions*”, Journal of Retailing and Consumer Services, 27:103-112.

CHELMINSKI, P., COULTER, R. A. (2011), “*An examination of consumer advocacy and complaining behavior in the context of service failure*”, Journal of Services Marketing, 25(5):361-370.

CHUNG, B., HOFFMAN, K. D. (1998), “*Critical incidents: Service failures that matter most*”, Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, 39(3):66-71.

ÇELİK, S., ÖZKAN TEKTAŞ, Ö., KAVAK, B. (2022), “*Hizmet Hatası ve Telafisi Sürecinde Üçüncü Taraf (Diğer) Müşterileri Konu Alan Çalışmaların Sistemik Literatür Taraması*”, Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi, 14(1):261-306.

DANAHER, P. J., MATTSSON, J. (1994), “*Customer satisfaction during the service delivery process*”, European Journal of Marketing, 28(5), 5-16.

DAVIDOW, M. (2003). *“Have You Heard The Word? The Effect of Word of Mouth on Perceived Justice, Satisfaction and Repurchase Intentions Following Complaint Handling”*, Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior, 16:67-80.

ELLYAWATI, J., PURWANTO, B. M., DHARMMES, B. S. (2012), *“The effect of perceived justice on customer satisfaction in the service recovery context: testing mediating variables”*, Journal of Service Science, 5(2):87-100.

EREN, D., DEMİREL, N. (2019), *“Müşteri memnuniyetinin ağızdan ağıza iletişim üzerindeki etkisinde hizmet telafisinin düzenleyicilik rolü: Nevşehir’deki otel işletmelerinde bir uygulama”*, Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

GELBRICH, K., ROSCHK, H. (2011). *“A Meta-analysis of Organizational Complaint Handling and Customer Responses.”* Journal of Service Research 14(1): 24-43.

GOODWIN, C., ROSS, I. (1992), *“Consumer responses to service failures: Influence of procedural and interactional fairness perceptions”*, Journal of Business Research, 25(2):149-163.

GREGOIRE, Y., FISHER, R. J. (2008), *“Customer betrayal and retaliation: when your best customers become your worst enemies.”*, Journal of the Academy of Marketing Science, 36:247-261.

GRONROOS, C. (1988), *“Service quality: The six criteria of good perceived service”*, Review of Business, 9(3):10.

HA, J., JANG, S. S. (2009), *“Perceived justice in service recovery and behavioral intentions: The role of relationship quality”*, International Journal of Hospitality Management, 28(3):319-327.

HARRISON-WALKER, L. J. (2019), *“The effect of consumer emotions on outcome behaviors following service failure”*, Journal of Services Marketing, 33(3):285-302.

HEDRICK, N., BEVERLAND, M., MINAHAN, S. (2007), *“An exploration of relational customers’ response to service failure”*, Journal of Services Marketing, 21(1):64-72.

HOFFMAN, K. D., KELLEY, S. W. (2000), *“Perceived justice needs and recovery evaluation: a contingency approach”*, European Journal of Marketing, 34(3/4):418-433.

HOLLOWAY, B. B., BEATTY, S. E. (2003), *“Service failure in online retailing: A recovery opportunity”*, Journal of Service Research, 6(1):92-105.

JOHNSTON, R. (2001), *“Linking complaint management to profit”*, International Journal of Service Industry Management, 12(1):60-69.

JOHNSTON, R., MICHEL, S. (2008), *“Three outcomes of service recovery: Customer recovery, process recovery and employee recovery”*, International Journal of Operations & Production Management, 28(1):79-99.

KAU, A.K., LOH, E.W. (2006). *“The Effects of Service Recovery on Consumer Satisfaction: A Comparison Between Complainants and Non-Complainants”*, Journal of Services Marketing, 20(2):101-111.

KELLEY, S. W., HOFFMAN, K. D., DAVIS, M. A. (1993), *“A typology of retail failures and recoveries”*, Journal of Retailing, 69(4):429-452.

KHALIL, G. M., GOTWAY Crawford, C. A. (2015), *“A bibliometric analysis of U.S.-based research on the behavioral risk factor surveillance system”*, American Journal of Preventive Medicine, 48(1):50-57.

KITCHENHAM, B. (2004), *“Procedures for performing systematic reviews”*, Keele University, 33(2004), 1-26.

KITCHENHAM, B., BRERETON, O. P., BUDGEN, D., TURNER, M., BAILEY, J., LINKMAN, S. (2009), *“Systematic literature reviews in software engineering: A systematic literature review”*, Information and Software Technology, 51(1):7-15.

KOÇ, E. (2019), *“Service failures and recovery in hospitality and tourism: A review of literature and recommendations for future research”*, Journal of Hospitality Marketing & Management, 28(5):513-537.

KOÇ, E. (2021), *Hizmet Pazarlaması ve Yönetimi*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

KOÇ, F., ŞAHİN, N. K., ÖZBEK, V. (2014), *“Hizmet Hataları ve Algılanan Kalite Arasındaki İlişki Üzerinde Değiştirme Maliyetinin Düzenleyici Etkisi: Küçük İşletmeler ve Hizmet Satın Aldıkları Muhasebecilere Yönelik Bir Uygulama”*, Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi, 7(14):21-46.

KOMUNDA, M., OSARENKHOE, A. (2012), *“Remedy or cure for service failure? Effects of service recovery on customer satisfaction and loyalty”*, Business Process Management Journal, 18(1):82-103.

KWON, S., JANG, S. S. (2012), *“Effects of compensation for service recovery: From the equity theory perspective”*, International Journal of Hospitality Management, 31(4):1235-1243.

LI, M., QIU, S. C., LIU, Z. (2016), *“The Chinese way of response to hospitality service failure: The effects of face and guanxi”*, International Journal of Hospitality Management, 57:18-29.

LIANG, D., MA, Z., QI, L. (2013), *“Service quality and customer switching behavior in China’s mobile phone service sector”*, Journal of Business Research, 66(8):1161-1167.

LIN, H. H., WANG, Y. S., CHANG, L. K. (2011), *“Consumer responses to online retailer’s service recovery after a service failure: A perspective of justice theory”*, Managing Service Quality: An International Journal, 21(5):511-534.

LOVELOCK, C. H., WRIGHT, L. (2016), *Principles of service marketing and management*. Prentice Hall.

LOVELOCK, C., WIRTZ, J. (2010), *Complaint Handling and service recovery. Service Marketing: People Technology, Strategy*. Pearson Education, Upper Saddle River.

MAGNINI, V. P., FORD, J. B. (2004), “*Service failure recovery in China*”, International Journal of Contemporary Hospitality Management, 16(5):279-286.

MATTILA, A. S. VE PATTERSON, P. G. (2004). “*Service Recovery and Fairness Perceptions in Collectivist and Individualist Contexts*”, Journal of Service Research, 6(4):336-346.

MATTILA, A., HANKS, L., WANG, C. (2014), “*Others service experiences: emotions, perceived justice, and behavior*”, European Journal of Marketing, 48(3/4):552-571.

MAXHAM III, J. G. (2001), “*Service recovery’s influence on consumer satisfaction, positive word-of-mouth, and purchase intentions*”, Journal of Business Research, 54(1):11-24.

MAXHAM III, J.G., NETEMAYER, R. G. (2002), “*Modeling customer perceptions of complaint handling over time: The effects of perceived justice on satisfaction and intent*”, Journal of Retailing, 78:239–252.

MCCOLLOUGH, M. A., BERRY, L. L., YADAV, M. S. (2000), “*An empirical investigation of customer satisfaction after service failure and recovery*”, Journal of Service Research, 3(2):121-137.

MIGACZ, S. J., ZOU, S., PETRICK, J. F. (2018), “*The “terminal” effects of service failure on airlines: Examining service recovery with justice theory*”, Journal of Travel Research, 57(1):83-98.

OK, C.H., BACK, K.J., SHANKLIN, C.W. (2005), “*Modeling roles of service recovery strategy: A relationship-focused view*”, Journal of Hospitality and Tourism Research 29(4):484-507.

ORSINGHER, C., VALENTINI, S., DE ANGELIS, M. (2010), “*A meta-analysis of satisfaction with complaint handling in services*”, Journal of The Academy of Marketing Science, 38:169-186.

ÖZDEMİR, G. A., ALTINTAŞ, M. H. (2021), “*Bankacılıkta Müşteri Deneyimine Yönelik Bibliyometrik Analiz: 1991-2020 Dönemine Ait Temaların ve İlişki Ağlarının Belirlenmesi*”, İşletme Araştırmaları Dergisi, 13(2):1856-1871.

ÖZTÜRK, M., GÖK, S. G. (2020), “*Örgütsel dedikodu kavramına genel bir bakış: Bibliyometrik analizi ile kavramsal çerçeveden gelecek araştırma yönelimlerine*”, İşletme Araştırmaları Dergisi, 12(2):1668-1683.

PALMER, A. (2001), *Principles Of Services Marketing*, McGraw-Hill Companies. UK (United Kingdom).

PARASURAMAN, A., ZEITHAML, V. A., BERRY, L. L. (1985), “*A conceptual model of service quality and its implications for future research*”, Journal of Marketing, 49(4):41-50.

PARK, E. J. (2012), *A Study on the Effects of Service Recovery Performances on the Service Recovery Satisfaction*. Brand Image, and Loyalty: Focusing on Mobile Communication and Family Restaurants, Soong-sil University, Master's Dissertation.

PATTERSON, P. G., COWLEY, E., PRASONGSUKARN, K. (2006), "*Service failure recovery: The moderating impact of individual-level cultural value orientation on perceptions of justice*", International Journal of Research in Marketing, 23(3):263-277.

RANAWEERA, C., PRABHU, J. (2003), "*On the relative importance of customer satisfaction and trust as determinants of customer retention and positive word of mouth*", Journal of Targeting, Measurement and Analysis For Marketing, 12:82-90.

SHIN, D. H., KIM, W. Y. (2008), "*Forecasting customer switching intention in mobile service: An exploratory study of predictive factors in mobile number portability*", Technological Forecasting and Social Change, 75(6):854-874.

SINGH, J., PANDYA, S. (1991), "*Exploring the effects of consumers' dissatisfaction level on complaint behaviours*", European Journal of Marketing, 25(9):7-21.

SMITH, A. K., BOLTON, R. N., WAGNER, J. (1999), "*A model of customer satisfaction with service encounters involving failure and recovery*", Journal of Marketing Research, 36(3):356-372.

SPARKS, B. A., CALLAN, V. J. (1997), "*Service breakdowns and service evaluations: The role of customer attributions*", Journal of Hospitality & Leisure Marketing, 4(2):3-24.

SPARKS, B. A., MCCOLL-KENNEDY, J. R. (2001), "*Justice strategy options for increased customer satisfaction in a services recovery setting*", Journal of Business Research, 54(3):209-218.

SPRENG, R. A., HARRELL, G. D., MACKOY, R. D. (1995), "*Service recovery: impact on satisfaction and intentions*", Journal of Services Marketing, 9(1):15-23.

STAUSS, B., FRIEGE, C. (1999), "*Regaining service customers: costs and benefits of regain management*", Journal of Service Research, 1(4):347-361.

SU, Y., TENG, W. (2018), "*Contemplating museums' service failure: Extracting the service quality dimensions of museums from negative on-line reviews*", Tourism Management, 69:214-222.

TAX, S. S., BROWN, S. W., CHANDRASHEKARAN, M. (1998), "*Customer evaluations of service complaint experiences: implications for relationship marketing*", Journal of Marketing, 62(2):60-76.

TEMİZ, S., KURTOĞLU, R. (2021), "*Hizmet Hatası, Hizmet Telifisi ve Atıf Teorisi: Kavramsal Bir Çalışma*", Hitit Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2):360-383.

TORRES, E. N., KLINE, S. (2006), "*From satisfaction to delight: a model for the hotel industry*", International Journal of Contemporary Hospitality Management, 18(4):290-301.

TUTUŞ, M. (2020), *Seyahat Acentalarının Hizmet Hataları Ve Hizmet Telafilerinin Adalet Teorisi Bağlamında İncelenmesi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

VAN ECK, N.J., WALTMAN, L., DEKKER, R., VAN DEN BERG, J. (2010), “*A Comparison of Two Techniques For Bibliometric Mapping: Multidimensional Scaling and VOS*”, Journal of the American Society for Information Science and Technology, 61(12):2405-2416.

VİLLİ, B. (2022), “*Hizmet hatası ve hizmet telafisinin adalet teorisi perspektifinden incelenmesi*”, Muhasebe-Pazarlama-Organizasyon: Akademik Yorumlar, (Ed. Şahin Karabulut), Ankara: Ekin Yayınevi, 357-370.

VİLLİ, B., KOÇ, E. (2020), “*Hizmet Hatalarında Müşteri Katılımının Atfetmeye Etkisinin Duygusal Zeka ve İçsel Kontrol Odağı Perspektifinden İncelenmesi*”, Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(2):201-224.

WANG, Y. S., WU, S. C., LIN, H. H., WANG, Y. Y. (2011), “*The relationship of service failure severity, service recovery justice and perceived switching costs with customer loyalty in the context of e-tailing*”, International Journal of Information Management, 31(4):350-359.

WETZER, I. M., ZEELLENBERG, M., PIETERS, R. (2007). “*Never eat in that restaurant, I did!: Exploring why people engage in negative word-of-mouth communication*”, Psychology & Marketing, 24(8):661-680.

WEUN, S., BEATTY, S. E., JONES, M. A. (2004), “*The impact of service failure severity on service recovery evaluations and post-recovery relationships*”, Journal of Services Marketing, 18(2):133-146.

WIRTZ, J., MATTILA, A. S. (2004), “*Consumer responses to compensation, speed of recovery and apology after a service failure*”, International Journal of Service Industry Management, 15(2):150-166.

YAĞCI, M. İ., DOĞRUL, Ü. (2015), “*Hakkaniyet teorisi çerçevesinde tüketicilerin hizmet telafilerini değerlendirme süreci: kavramsal bir inceleme*”, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2):1-22.

YALÇIN, A., SARIGÜL, S. S. (2021), “*Yeşil pazarlama ve yeşil muhasebe konularının görsel haritalama tekniğine göre bibliyometrik analizi*”, Third Sector Social Economic Review, 56(1):304-328.

ZEELLENBERG, M., PIETERS, R. (2004), “*Beyond valence in customer dissatisfaction: A review and new findings on behavioral responses to regret and disappointment in failed services*”, Journal of Business Research, 57(4):445-455.

ZEMKE, R. (1993), “*The art of service recovery: Fixing broken customers and keeping them on your side*”, The service quality handbook, 463-476.

ZYOUNG, S.H., SWEILEH, W.M., AWANG, R., AL-JABİ, S.W. (2018), “*Global Trends in Research Related To Social Media in Psychology: Mapping and Bibliometric Analysis*”, International Journal of Mental Health Systems, 12(4):1-8.

EXTENDED Abstract

Service, which is created by people and delivered to people for consumption, is often process-oriented, and service is produced in a process in which consumers interact with the factors of the service company. Therefore, the quality of service delivery determines by the stages of customer interaction. Service failure and recovery are essential concepts that affect customer satisfaction and loyalty. Service failure defines as disruptions and problems that to occur during the service delivery phase (Gelbrich ve Roschk, 2011). The impact of this failure on the customer results from the difference between the customer's expectations and the experience. Service recovery involves integrated actions to restore customer satisfaction after service failures (Zemke, 1993). These recovery strategies help to correct errors that negatively affect customer satisfaction (Smith vd., 1999; Wirtz ve Mattila, 2004; Eren ve Demirel, 2019; Gronroos, 1988). Justice theory, an essential concept in the social and behavioral sciences, defines the evaluation of companies' policies, procedures, and decision-making processes that customers use to resolve a dispute (Migacz vd., 2018). Customers determine their satisfaction by evaluating whether redress strategies are fair (Hoffman ve Kelly, 2000). Justice theory analyzes in three dimensions: distributive justice, procedural justice, and interactional justice (Koç, 2021:315). Distributive justice assesses how resources distribute in the recovery process, procedural justice assesses the extent to which the policies, procedures, and criteria used by a company to recover for service are adequate, and interactional justice assesses the quality of the interaction of the personnel involved in the recovery process with the customer by evaluating apologies, explanations, and attention to the customer (Kwon ve Jang, 2012; (Kwon ve Jang, 2012; Ok vd., 2005; Wang vd., 2011). There are studies in the literature on justice theory, service failure, and service recovery. Although there are studies on this topic in the literature, the limited number of studies, especially in the Turkish literature, and the fact that the number of studies in the foreign literature is at a level that the results cannot be generalized, motivated the literature review on this topic. The study discusses the planning of the literature review, the rationale for the choice of database and period, and the methodology used to analyze the articles in light of the objectives of the literature review.

The study aims to make a bibliometric analysis of the studies on service failure and service recovery within the framework of justice theory. In the study, the concepts of "service failure", "service recovery", and "justice theory" were used as search words. The study data retrieved from the WoS database on 9 May 2023. There is no time limit on the data search, but the result of the data search is that there are no publications in the WoS database for the selected topic areas and keywords before 2006. The articles considered to be within the scope of 2006-2022, as the studies on service failure, service recovery, and justice theory found to publish after 2006, and the year of the search is still ongoing. From 2006 to 2022, the WoS database searched using the topics 'service failure' and 'service recovery', and 'justice theory' in the subject content of the article and 'justice theory' in the keywords in the search criteria. As a result of the search, 44 studies found. The number of studies decreased to 41 after the option to use 'justice theory' in the keywords added. Among the remaining studies, the studies whose type is not an article and the articles belonging to 2023 excluded and the remaining

30 articles were analyzed. To show the development of the 30 articles taken from the WoS database and saved to the computer in the form of a “savedrects” file over time and the relationships between the articles, the VoSviewer (version 1.6.19) program used to obtain detailed information on the themes addressed, such as detailed citation and co-citation analysis, co-authorship, and the journals in which the articles published. VoSviewer is a mapping and clustering tool. It aims to position items in an area in such a way as to show the degree of distance and relationship between items. In the study, information is provided on the stages of bibliometric analysis, followed by guidance for future studies on publication and citation analysis, categories of articles, and the most cited articles (Öztürk & Gök, 2020). In this study, the authors analyze articles on service failure and recovery using justice theory. They identify gaps in the current literature and suggest future research directions.

The study examines 30 articles from the WoS database and presents the findings with figures and tables. The authors recommend using quantitative or qualitative analysis methods to address service failure and recovery issues in different sectors and samples. A limitation of the study is that the data only comes from the Web of Science database and is limited to a specific period. In this study, the authors analyze articles on service failure and recovery using justice theory. They identify gaps in the current literature and suggest future research directions. From this point of view, the period in which the study data obtained can also state as a limitation. Other databases (such as Scopus, Google Scholar, etc.) can be used to analyze the issue addressed in this study.

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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

Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Fiziksel Okuryazarlık Algıları

Physical Literacy Perceptions of Classroom Teachers towards Physical Education and Game Lesson

Arzu PEKGÖZ ÇEVİKER*

Öz:

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersi kapsamında fiziksel okuryazarlık algılarının incelenmesi, ortaya çıkarılması ve öneriler getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde olup örnekleme Ankara genelinde ilkokullarda görev yapan 242 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Fiziksel okuryazarlık verilerinin toplanmasında 'Beden Eğitimi Öğretmenleri için Algılanan Fiziksel Okuryazarlık Ölçeği'nin Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine kıyasla fiziksel okuryazarlık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim almaları arasında fark çıkmaz iken mesleki deneyimleri arasında 17-24 yıllık mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin 1-16 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerine göre fiziksel okuryazarlık algısı yüksek çıkmıştır. Fiziksel okuryazarlığın kapsadığı bu çeşitli çıktılarını öğrencilere aktarabilmek için öğretmenlerin bazı niteliklere ve fiziksel okuryazarlık felsefesine ilişkin teorik kavrayışa sahip olmaları beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fiziksel okuryazarlık, sınıf öğretmeni, beden eğitimi ve oyun dersi

* Dr. Öğrt Üyesi, Mail: apekgoz@kku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1671-7500, Kırıkkale Üniversitesi

Abstract

In this research, it was aimed to examine and reveal classroom teachers' perceptions of physical literacy within the scope of Physical Education and Play Lessons and to make suggestions. The research has a survey model and the sample consists of 242 classroom teachers working in primary schools throughout Ankara. The Turkish version of the 'Perceived Physical Literacy Scale for Physical Education Teachers' was used to collect physical literacy data. According to the research results; Physical literacy levels of male classroom teachers were higher than female classroom teachers. While there was no difference between teachers' undergraduate or graduate education, classroom teachers with 17-24 years of professional experience had a higher perception of physical literacy than teachers with 1-16 years of professional experience. In order to convey these various outcomes covered by physical literacy to students, teachers are expected to have some qualifications and a theoretical understanding of the philosophy of physical literacy.

Keywords: Physical literacy, classroom teacher, physical education and game lesson

Giriş:

Çocuklar ve gençler arasındaki yaygın fiziksel hareketsizlik nedeni ile ortaya çıkan sorunlar Beden eğitimi dersine pedagojik olarak sağlam ve kapsamlı yaklaşımlar oluşturma gerekliliğini öne çıkarmaktadır. Fiziksel okuryazarlık, okul ortamlarında, özellikle beden eğitimi derslerinde, fiziksel olarak aktif bir yaşam tarzının ve sağlıklı ilgili kondisyonun aktarılması söyleminin bir parçası haline gelmiştir. Üstelik fiziksel okuryazarlık, sağlık ve refahı iyileştirmek için önemli bir beden eğitimi yapısı olarak vurgulanmaktadır (Guthold, Gretchen, Leanne, & Fiona, 2020). Örnek vermek gerekirse, okullarda 8 ila 12 yaş arasındaki öğrencilere uygulanan fiziksel okuryazarlık değerlendirmesi, rekreasyon, spor, beden eğitimi, artan obezite ve hareketsiz davranış sağlık sorunlarının çözümüne nasıl katkıda bulunabileceğine dair anahtar bir tartışma kavramı olarak vurgulanmıştır (Longmuir, ve diğerleri, 2015).

Fiziksel okuryazarlık kavramının insan faaliyeti alanına yönelik olumlu tutumlarla birlikte çok yönlü somutlaşmış yeterlilik alanları bulunmaktadır. Fiziksel okuryazarlığın çeşitli tanımları olmasına rağmen en kapsamlı tanımı Whitehead (2010) tarafından yaşam boyunca fiziksel aktiviteyi sürdürmeye yönelik motivasyon, güven, fiziksel yeterlilik, bilgi ve anlayış olarak sunulmaktadır. Whitehead'in kapsamlı modeli, yeterlilik, zevk alma, fiziksel uğraşlara katılma inancı, hedef belirleme, hayal kurma, dikkat dağıtıcı şeylerden kaçınma ve fiziksel aktivitelerde kişisel mükemmelliği arama gibi çeşitli sonuçları kapsayan fiziksel, davranışsal, bilişsel ve psikolojik bileşenleri içermektedir. Diğer yandan Young, O'Connor ve Alfrey (2020), fiziksel okuryazarlık tanımlarının soyuttan (yüksek düzeyde) somuta (düşük düzeyde) bir anlayış ve uygulama yelpazesine yerleştirilebileceğini öne sürmektedir.

Fiziksel okuryazarlık, Beden Eğitimi müfredatı için kaliteli Beden Eğitimi yönergelerinin kavramsal temelini sağlamakta ve fiziksel okuryazarlık kavramı Beden Eğitimi'ndeki öğrencilere sağlıklı yaşam tarzlarını öğretmenin teorik temelini oluşturduğundan bu eğilim küresel Beden Eğitimi politikasına dönüşmektedir. Fiziksel okuryazarlık kavramına doğrudan bir atıf olmasa da Türkiye beden eğitimi müfredatının performans odaklı standartlarını fiziksel okuryazarlık ile ilgili standartlarla değiştiren ülkelerden biridir. Türkiye'de kavramın uygulanmasına yönelik akademik araştırma olarak fiziksel okuryazarlık ve müfredata yansımaları 2010 yılı başından itibaren artan bir ivme söz konusudur (Alagül, Gursel, & Keske, 2012). Sivil toplum kuruluşu temsilcileri ve bilim insanlarının oluşturduğu Küresel Sağlık ve Beden Eğitimi Pedagojisi Forumu-2010 toplantısında, kavramla ilgili beceri ve eğilimlerin kazandırılmasına yönelik belirlenen uygulama ve düzenlemelerin hayata geçirilmesi konusunda mutabakat sağlanmıştır. Türkiye'de 2012 yılında uygulanan eğitim revizyonu kapsamında ilkokullarda (4 yıl) Beden Eğitimi derslerinin yerine geçen haftalık 5 saatlik zorunlu Oyun ve Fiziksel Aktivite Dersi'nin hedeflerinin neredeyse tamamının karşıladığı görülmektedir (Yıldız & Munusturlar, 2021).

Beden eğitimi dersini yürütmekten sorumlu öğretmenlerin, öğrencilerine yenilikçi fikirler üretebilme, başkalarına yardım edebilme ve çevreye saygılı olabilmeye dönük davranış değişikliği kazandırabilmelerinde fiziksel okuryazarlık kavramını anlamaları gerekmektedir (Mandigo, Francis, Lodewyk, & Lopez, 2009).

Beden eğitimi öğretmenlerinin yanı sıra, birçok ülkede beden eğitimi derslerinin yürütülmesinden sınıf öğretmenleri de sorumludur. İlkokulda öğrenciler için beden eğitim ve oyun dersi fiziksel aktivite ile ilk tanışma ve temel hareket becerilerini kazandırma ve deneyimleme dönemidir (Temiz & Sivrikaya, 2021). Daha spesifik olarak, fiziksel okuryazarlık çocukların bütünsel gelişiminin bir parçası olarak benimsemek ve erken hareket deneyimlerinde hareket becerilerini bilinçli olarak uygulamak, çocukların sağlıklı ve aktif bir yaşam tarzına sahip olma olasılığını olumlu yönde etkileme olasılığını artırmaktadır. Özellikle, sınıf öğretmenleri ilkokullarda fiziksel okuryazarlık kavramını derslerde, sınıf içi ve sınıf dışı teneffüs zamanlarına entegre edebildikleri için sağlıklı yaşam tarzlarını teşvik etmede ana kolaylaştırıcılar olarak öne çıkartmaktadır (Özcan & Mirzeoğlu, 2014). Öğrencileri yalnızca beden eğitimi saatlerinde görebilen beden eğitimi öğretmenlerinin aksine, sınıf öğretmenleri okul zamanlarının çoğunu öğrencileriyle geçirmekte ve fiziksel okuryazarlığının duygusal, bilişsel ve psikomotor bileşenlerini faaliyetlerine entegre etmek için birçok fırsata dönüştürebilmektedir (Özbek, Özdaş, & Kavan, 785-806). Bununla birlikte, fiziksel okuryazarlık bilgisinin günlük sınıf rutinlerine dahil edilmesi sınıf öğretmenleri için sınırlandırıcı ve problem oluşturabilmektedir.

Araştırmalar, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi müfredatını öğretme ve öğrenmeyi teşvik etme konusunda yeterince eğitilmiş olmadıklarını veya kendilerine güvenmediklerini göstermektedir (Cothran, Kulinna, & Garn, 2010). Beden Eğitimi alanında öğrencilere fiziksel okuryazarlık bileşenlerini aktarabilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken temel unsurlar bulunmaktadır (Whitehead, 2010). Buna göre, bu temel unsurlara sahip olmayan öğretmenler fiziksel okuryazarlık standartlarını müfredata aktarmakta zorluk yaşayabilmektedir. Örneğin, Türkiye’de sınıf öğretmenleri ilkokullarda haftada 2 saat beden eğitimi yani Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin verilmesinden sorumludur (MEB, 2018)ve araştırmacılar sınıf öğretmenlerinin yüksek düzeyde ders verme yeteneğine sahip olmadıklarını belirtmektedir (Pehlivan, Dönmez, & Yaşat, 2005).

İlkokul beden eğitim ve oyun dersi, çocukların fiziksel olarak aktif bir yaşam tarzı benimsemeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bunun nedeni çoğu çocuk, bu derslerde ilk kez yapılandırılmış fiziksel aktivite ve temel hareket becerileri fırsatlarıyla karşılaşmaktadır. Bununla birlikte, ilkokul Beden Eğitimi’nin öğretme-öğrenme süreci birçok ülkede ciddi şekilde eleştirilmektedir. Bu dersin beden eğitimi içeriği ve uygulaması konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerekçe olarak sunulmaktadır. İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Dersi öğretim programının bütüncül öğrenme yaklaşımına göre tasarlandığı dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme (öğretimin öğrenilmesi) algısını anlamak önem kazanmaktadır. Sınıf öğretmenleri arasında algılanan fiziksel okuryazarlığının anlaşılması, beden eğitimi sunumunda öğretmen yeterliliğini artırabilecek fiziksel okuryazarlık algısını geliştirmek için etkili müfredat ve hizmet içi programlarının tasarlanması önemlidir (Pekğöz Çeviker, 2021). Bu nedenle, bu çalışmanın amacı ilkokullarda BEO dersini vermekten sorumlu sınıf öğretmenleri arasında algılanan fiziksel okuryazarlık algılarını çeşitli demografik değişkenlere göre belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Dersinden sorumlu sınıf öğretmenleri arasındaki cinsiyet, eğitim durumu ve öğretmenlik deneyimi açısından fiziksel okuryazarlık farklılıklarını belirlemek amacıyla tarama modeline uygundur (Karasar, 2005). Araştırma, Ankara İl'in de görev alan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir (N=242). Çalışma grubunun seçiminde olasılığa dayalı olmayan örneklem türü kullanılmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2013).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Ankara genelinde, ilkokullarda görev yapan 242 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu çalışmada hem araştırmaya katılmaya istekli hem de ulaşılması kolay örneklemelerin seçilmesini içeren uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	116	48
	Kadın	126	52
Eğitim Durumu	Lisans	194	80
	Lisansüstü	48	20
Mesleki Deneyim	1-8 yıl	46	19
	9-16 yıl	76	31
	17-24 yıl	96	40
	25 yıl ve üstü	24	10

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, demografik bilgiler ve bağımlı değişkenlere ilişkin iki bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı katılmaya gönüllü olan öğretmenlere çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Sum ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen Munusturlar ve Yıldız (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlan "Beden Eğitimi Öğretmenleri için Algılanan Fiziksel Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte kendilik hissi ve kendine güven (1., 2., 3. ve 4. sorular), bilgi ve anlayış (5., 6. ve 7. sorular) ve iletişim (8. ve 9. sorular) olmak üzere 3 faktör bulunmaktadır. Tüm maddeler 5'li Likert tipi yanıtlarla puanlanmaktadır. Bu 9 madde ve 3 faktörün toplam varyansın 69,04'ünü temsil ettiği ve Cronbach Alpha düzeylerinin 0,79-0,85 arasında olduğu belirlenmiştir (Munusturlar ve Yıldız 2020). Bu araştırmada ölçeğin toplam Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,92, bilgi ve anlayış alt boyutlarında 0,74, kendine güven ve özgüven duygusu 0,83 ve iletişim 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde “SPSS 22” paket programı kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Verilerin dağılımına Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerine bakılarak karar verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre verilerin normal bir dağılım gösterdiği görülmüş ve parametrik testlerin yapılması uygun bulunmuştur. Araştırmada verilerin analizinde bağımsız değişkenleri betimlemek amacıyla tanımlayıcı istatistiklerden yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (Ss) teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumu değişkeni açısından fiziksel okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Mesleki deneyim açısından yapılan incelemelerde ise tek yönlü varyans analizi (Anova) tekniği kullanılırken, varyansın kaynağını belirlemek için Tukey Testinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin, fiziksel okuryazarlık düzeyleri tespit edilmiş, elde edilen ortalamalar Tablo 2.’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Fiziksel Okuryazarlık Düzeyleri

	N	(\bar{x})	SS	Düzye
Kendilik hissi ve kendine güven	242	3.19	0.79	Orta
İletişim	242	3.60	0.82	Orta
Bilgi ve anlayış	242	3.40	0.78	Orta
Toplam	242	3.37	0.72	Orta

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin, fiziksel okuryazarlık düzeyleri tespit edilmiş, elde edilen ortalamalar Tablo 2.’de gösterilmiştir. Araştırma örnekleminde yer alan ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel okuryazarlık düzeyleri kendilik hissi ve kendine güven alt boyutu $X=3.19\pm.79$, bilgi ve anlayış alt boyutu $X=3.40\pm.78$, iletişim alt boyutu $X=3.60\pm.82$ ve fiziksel okuryazarlık ölçeğinin geneli $X=3.37\pm.72$ olarak belirlenmiştir.

Cinsiyet Değişkeni

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından fiziksel okuryazarlık düzeyleri incelemek amacıyla yapılan istatistiksel işlemler Tablo 3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Fiziksel Okuryazarlık Düzeyleri

	Cinsiyet	N	(\bar{x})	SS	p
Kendilik hissi ve kendine güven	Erkek	116	3.35	0.87	.005*
	Kadın	126	3.13	0.78	
İletişim	Erkek	116	3.45	0.84	.456
	Kadın	126	3.23	0.88	
Bilgi ve anlayış	Erkek	116	3.63	0.86	.785
	Kadın	126	3.28	0.89	
Toplam	Erkek	116	3.49	0.71	.025*
	Kadın	126	3.25	0.61	

p<0.05

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından fiziksel okuryazarlık ölçeğinin “bilgi ve anlayış” alt boyutu ve “iletişim” alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken ($p>0.05$), kendilik hissi ve kendine güven alt boyutu (Erkek: $X=3.35\pm.87$, Kadın: $X=3.13\pm.78$) ile toplam fiziksel okuryazarlık düzeyleri (Erkek: $X=3.49\pm.71$, Kadın: $X=3.25\pm.61$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$)

Eğitim Değişkeni

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından fiziksel okuryazarlık düzeyleri incelemek amacıyla yapılan istatistiksel işlemler Tablo 4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Eğitim Değişkeni Açısından Fiziksel Okuryazarlık Düzeyleri

	Cinsiyet	N	(\bar{x})	SS	p
Kendilik hissi ve kendine güven	Lisans	194	3.16	0.74	.350
	Lisansüstü	48	3.64	0.67	
İletişim	Lisans	194	3.27	0.65	.565
	Lisansüstü	48	3.71	0.78	
Bilgi ve anlayış	Lisans	194	3.46	0.97	.420
	Lisansüstü	48	3.75	0.79	
Toplam	Lisans	194	3.25	0.82	.725
	Lisansüstü	48	3.71	0.66	

p<0.05

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin eğitim değişkeni açısından fiziksel okuryazarlık ölçeğinin genel ölçek boyutu ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Mesleki Deneyim Değişkeni

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin mesleki deneyim değişkeni açısından fiziksel okuryazarlık düzeyleri incelemek amacıyla yapılan istatistiksel işlemler Tablo 5.'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Eğitim Değişkeni Açısından Fiziksel Okuryazarlık Düzeyleri

	Cinsiyet	N	(\bar{x})	SS	p
Kendilik hissi ve kendine güven	1-8 yıl	46	3.16	0.74	.005*
	9-16 yıl	76	3.64	0.93	3>1,2
	17-24 yıl	96	3.45	0.98	
	25 yıl ve üstü	24	3.30	0.89	
İletişim	1-8 yıl	46	3.41	0.65	.008
	9-16 yıl	76	3.39	0.78	3>1,2
	17-24 yıl	96	3.27	0.75	
	25 yıl ve üstü	24	3.71	0.88	
Bilgi ve anlayış	1-8 yıl	46	3.42	0.84	.212
	9-16 yıl	76	3.35	0.94	
	17-24 yıl	96	3.69	0.68	
	25 yıl ve üstü	24	3.24	0.58	
Toplam	1-8 yıl	46	3.27	0.75	.002
	9-16 yıl	76	3.33	0.78	3>1,2
	17-24 yıl	96	3.57	0.74	
	25 yıl ve üstü	24	3.51	0.94	

$p<0.05$

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin mesleki deneyim değişkeni açısından fiziksel okuryazarlık ölçeğinin genel ölçek boyutu ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin mesleki deneyim değişkeni açısından fiziksel okuryazarlık ölçeğinin “bilgi ve anlayış” alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmazken ($p>0.05$), kendilik hissi ve kendine güven alt boyutu, iletişim ile toplam fiziksel okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Sınıf öğretmenleri için Tukey post-hoc testindeki farklılık kalıpları tüm sınıflardaki ikili karşılaştırmalardakilerle aynı çıkmıştır. 17-24 yıl arasında mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin, 1- 8 yıl ile 9-16 yıl arası mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerine kıyasla önemli ölçüde daha yüksek toplam fiziksel okuryazarlık puanlarına sahip olduğunu göstermiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı farklı demografik değişkenlere sahip sınıf öğretmenleri arasındaki fiziksel okuryazarlık farklılıklarını incelemektir. İlkokuldaki Beden Eğitimi ve Oyun dersinde çocukların fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişiminin desteklenmesinin yanı sıra fiziksel aktivite ve kondisyon gibi sağlıkla ilgili davranışların temellerinin aktarılması önemlidir. Beden Eğitimi ve Oyun dersi genellikle sınıf öğretmenleri veya farklı branşlarda öğretmenler tarafından yürütülmesi derse yönelik mesleki yeterlilikler ve fiziksel okuyazarlık bilgisi temelinde önem arz etmektedir. Bu durum birçok araştırmacı tarafından dersi doğru şekilde aktarmada önemli görülmektedir (Gu, Chen, & Zhang, 2018). Fiziksel okuyazarlık kavramının birçok ülkede Beden Eğitimi müfredatının temelini oluşturduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin fiziksel okuyazarlık algılarını anlamak, Beden Eğitimi uygulamalarının ve politikalarını arttırmak için temel dinamiktir (Morgan & Hansen, 2008). Bu çalışmanın sonuçları sınıf öğretmenlerinin bilgi ve anlayış, özgüven duygusu ve iletişim alt ölçeklerinde ve genel fiziksel okuyazarlık puanlarında anlamlı derecede orta düzeyde ortalama puanlara sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, fiziksel okuyazarlık algısının daha yüksek düzeydeki öğrenmeyle doğrudan ilişkili olması nedeni ile, temel öğretmen eğitimiyle entegrasyonunun önemine dikkat çekmektedir. Fiziksel okuyazarlık bilgisinin öğretime uygulanmasında öğretim verimliliği, içerik bilgisinin geliştirilmesi, özel ihtiyaçları olan öğrencilere eğitim verilmesi, öğretimde beceri düzeyi farklılıklarının karşılanması ve beden eğitimi bağlamında teknolojinin kullanılması önem arz etmektedir.

Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki yetersiz fiziksel okuyazarlık içeriğinin yanı sıra, farklı ders sorumlulukların öncelik vermeleri, beden eğitimi uygulamalarının etkisiz olmasının bir başka nedeni olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri uygulamada çok fazla görevle yükümlü olmaları ayrıca, yeterliliklerini destekleyici derse yönelik lisans eğitim içeriği sorumluluklarını yerine getirmede olumsuz faktör olarak görülmektedir (Aytekin, 2022). Ancak sınıf öğretmenlerinin etkili fiziksel okuyazarlık stratejilerini geliştirmek için hizmet içi eğitim programları ile desteklenmesi durumunda iyi organize edilmiş Beden Eğitimi ve oyun derslerini yürütebilecekleri kanıtlanmıştır. Örneğin, sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarını temel alan bir fiziksel okuyazarlık çalışmayı, öğretmenlerin fiziksel okuyazarlığa ilişkin bilgilerini ve uygulamalı hale getirilmesini artırmıştır (Edwards, Bryant, Morgan, & Cooper, 2019).

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından fiziksel okuyazarlık düzeyleri karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla fiziksel okuyazarlık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Benzer bir araştırmada Arnett (2017)'de erkeklerin fiziksel okuyazarlık düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim almaları arasında anlamlı fark bulunmamış mesleki deneyimleri arasında ise anlamlı farklılık bulunmuştur.

Müfredat esas alınarak yapılan saha uygulamalarında, müfredatın ana odağının spor teknikleri olması nedeni ile öğretmenlerin fiziksel okuyazarlık konusunda deneyim kazanmalarına olumsuz etkilenmektedir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenleri-

nin fiziksel okuryazarlığı teşvik eden öğrenme ortamları yaratmasını sağlamak için fiziksel okuryazarlık felsefesinin teorik kavrayışına ve fiziksel okuryazarlığı kanıtlanmış model tabanlı uygulamalara aşinalık kazanmaları gerekmektedir (Flemons, Diffey, & Cunliffe, 2018). 2007 yılında Beden Eğitimi müfredatı, spor merkezli bir programdan, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine sahip, sağlığı geliştirme ve hareket yeterliliği merkezli bir programa önemli ölçüde dönüştürülmüştür (İnce & Demirkan, 2011). Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan beden eğitimi dersinin yapısı değişirse de, temel hareket eğitimi merkezli öğretim programından haberdar olan akademisyenler bu dersi öğretim programına uygun şekilde öğretme sorumluluğu taşımaktadırlar. Bu bağlamda sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan akademisyenler ve üniversitelerdeki beden eğitimi uzmanları temel hareket becerileri ve fiziksel okuryazarlığın önemini aktarmada sorumluluk taşımaktadır. Bununla birlikte, 17-24 yıllık deneyime sahip sınıf öğretmenlerine, öğretmen eğitimi sırasında spor merkezli bir programın uygulama ve öğretilmesi, fiziksel okuryazarlığa ilişkin felsefi anlayış ve değerine ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilemekte ve karşılığında fiziksel okuryazarlığın öğretim programlarında benimsenmesi gerekmektedir.

Ayrıca araştırmalar, ileri yaşlardaki sağlık sorunlarının karmaşıklığı ile bağlantılı olarak sağlık okuryazarlığının yaşla birlikte arttığını göstermektedir (Berens, Vogt, Messer, & Hurrelmann, 2016)). Ayrıca sağlıkla ilgili yaşam kalitesinin yaşla birlikte azaldığı ve sosyal, fiziksel ve duygusal işlevselliğe ve sağlık bağlantısına olan inancın arttığı sonucuna varmıştır.

Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin fiziksel okuryazarlık düzeyini ortaya konulması amaçlanmıştır. Sonuçlar, uzmanlık ve deneyim düzeyi açısından öğretmenler arasında fiziksel okuryazarlık farklılıkları olduğunu göstermektedir. Bu farklılıklar öğretmen yetiştirme programlarındaki eğitim-öğretim süreci ile ilişkilidir; özellikle öğretmen yetiştirme programında fiziksel okuryazarlığı öne çıkartan ve beden eğitiminin temel hedefi olarak ilkökul öğrencileri için fiziksel okuryazarlığı öğrenmelerini destekleyen uygulamaların lisans sürecinde öğretmen adaylarına felsefi temel algının oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda fiziksel okuryazarlığın önemi okullarda beden eğitimi ve oyun dersinin yürütülmesinden sorumlu sınıf öğretmenlerine aktarılması esastır. Sınıf öğretmenlerinin fiziksel okuryazarlık algısını artırmak aynı zamanda BEO derslerinin iyileştirilmesi temel olup; güven ve daha yüksek bilgi düzeyi ile derslerden alınan keyif ve etkililiği artıracaktır (Durdan-Myers & Keegan, 2019). Bu çalışmanın sonucu olarak hizmet içi eğitim ile fiziksel okuryazarlık eğitimlerinin planlanması önerilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin fiziksel okuryazarlık algılarının desteklenmesinde önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın, nispeten küçük örneklem büyüklüğü başta olmak üzere bazı sınırlamaları vardır. Fiziksel Okuryazarlık algılarının karma yöntemlerle araştırılması, sınıf öğretmenlerine yönelik geliştirilmiş eğitim planlarının oluşturulmasında daha etkili bilgi elde edilmesini sağlayacaktır. Bu neden ile motivasyon, güven, bilgi ve anlayış ile fiziksel okuryazarlık anlayışını ileri veri toplama yöntemleri ile ölçebilecek çok boyutlu uygulama ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gibi daha büyük örneklemli çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Kaynaklar

- ALAGÜL, Ö., GURSEL, F., & KESKE, G. (2012). *Dance Unit with Physical Literacy*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1135–1140.
- ARNETT, J. (2017). *Examining the relationships among perceived competence, motor skill proficiency, and physical activity behaviour within the framework of physical literacy*. Ontario: Nipissing University, Faculty of Education.
- AYTEKİN, S. (2022). *İlkokul Programında Yer Alan Beden Eğitimi Ve Oyun Derisine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Denizli : Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BERENS, E. M., VOGT, D., MESSER, M., & HURRELMANN, K. (2016). *Health Literacy among Different Age Groups in Germany: Results of a Cross-Sectional Survey*. BMC Public Health, 1–8.
- COTHRAN, D., KULİNNA, P., & GARN, A. (2010). *Classroom Teachers and Physical Activity Integration*. Teaching and Teacher Education, 1381–1388.
- DURDEN-MYERS, E., & KEEGAN, S. (2019). *Physical Literacy and Teacher PROFESSIONAL Development*. Journal of Physical Education, 30–35.
- EDWARDS, L., BRYANT, A., MORGAN, K., & COOPER, S.-M. (2019). *A Professional Development Program to Enhance Primary School Teachers' Knowledge and Operationalisation of Physical Literacy*. Journal of Teaching in Physical Education, 126–135.
- FLEMONS, M., DİFFEY, F., & CUNLIFFE, D. (2018). *The Role of PETE in Developing and Sustaining Physical Literacy Informed Practitioners*. Journal of Teaching in Physical Education, 299–307.
- GU, X., CHEN, S., & ZHANG, X. (2018). *Physical Literacy at the Start Line: Young Children's Motor Competence, Fitness, Physical Activity, and Fitness Knowledge*. Journal of Teaching in Physical Education, 1–29.
- GUTHOLD, R., GRETCHEN, A. S., LEANNE, M. R., & FİONA, C. B. (2020). *Global Trends in Insufficient Physical Activity among Adolescents: A Pooled Analysis of 298 Population-Based Surveys with 1.6 Million Participants*. The Lancet Child and Adolescent Health, 23–35.
- İNCE, L., & DEMİRHAN, G. (2011). *Integration of Health and Active Living Perspective in a Skill-Oriented Physical Education Curriculum: A Report from Turkey*. Healthy Active Lifestyle and Physical Education,.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- LONGMUIR, P. E., CHARLES, B., MEGHANN, L., YAN, Y., ELENA, B., WEİMO, Z., & MARK, S. (2015). *The Canadian Assessment of Physical Literacy: Methods for Children in Grades 4 to 6 (8 to 12 Years)*. BMC Public Health, 15-21.
- MANDİGO, J., FRANCİS, N., LODEWYK, K., & LOPEZ, R. (2009). *Physical Literacy for Educators*. Physical Education and Health Journal, 27–30.

- MEB. (2018). *Beden Eğitimi Müfredatı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MORGAN, P., & HANSEN, V. (2008). *Classroom Teachers' Perceptions of the Impact of Barriers to Teaching Physical Education on the Quality of Physical Education Programs*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 506–516.
- MUNUSTURLAR, S., & YILDIZER, G. (2020). *Beden eğitimi öğretmenleri için algılanan beden okuryazarlığı ölçeğinin faktör yapısının Türkiye örneklemine yönelik sınanması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 200-209.
- ÖZBEK, D., ÖZDAŞ, F., & KAVAN, N. (785-806). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Göçmen Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Durum..* Milli Eğitim, 785-806.
- ÖZCAN, G., & MİRZEOĞLU, A. (2014). *Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci, Veli ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri*. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 98-121.
- PEHLİVAN, Z., DÖNMEZ, B., & YAŞAT, H. (2005). *Classroom Teachers' Ideas on the Physical Education*. Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences, 51–62.
- PEKGÖZ ÇEVİKER, A. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Ve Oyun Dersi Öğretim Programına Yönelik Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ve Model Önerisi*. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SUM, R. (2016). *Construction and Validation of a Perceived Physical Literacy Instrument for Physical Education Teachers*. Plos One 1, 5-11.
- ŞİMŞEK, H., & YILDIRIM, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- TEMİZ, C., & SİVRİKAYA, A. (2021). *Beden eğitimi ve spor dersinde karşılaşılan sorunların incelenmesi (Yurt içi ve yurt dışı değerlendirilmesi)*. Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi, 12-39.
- WHITEHEAD, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. London: Routledge.
- YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZER, G., & MUNUSTURLAR, S. (2021). *Differences in perceived physical literacy between teachers delivering physical education in schools: classroom teachers vs physical education teachers*. Physical Education and Sport Pedagogy, 1-16.
- YOUNG, L., O'CONNOR, J., & ALFREY, A. (2020). *Physical Literacy: A Concept Analysis*. Sport, Education and Society, 946–959.

Extended Abstract

Philosophically, physical literacy begins to develop in infancy and continues throughout childhood, adulthood, and old age. Physical literacy is not a concept that children need to master, but an ongoing process and a series of decision-making impulses that we must constantly navigate. In an ever-changing world, physical literacy is valuable given the ability to adapt and self-regulate. The adoption of the concept of physical literacy as a trend that makes it easier to lead a physically active life and the reform in the World Physical Education Standards reveal that “the purpose of physical education is to develop physically literate individuals who have the knowledge, skills and confidence to enjoy healthy physical activity throughout life.”. Physical Education standards must be adopted and adapted in Physical Education and Games Lesson student learning.

When the learning outcomes expected from students in the curriculum are evaluated, it is seen that there is a lack of adaptation interpretation in the implementation of physical literacy. Children are individuals who develop at different rates, and therefore requiring all children to meet a certain benchmark by a certain date does not reflect individual student needs. If physical literacy is a disposition that draws on embodied ability, then motivation, confidence, physical competence, knowledge, and responsibility are key interconnected structures that need to be developed.

The Physical Education and Games Lesson Curriculum, carried out by highly competent classroom teachers, will enable students to; It means improved motor skills and awareness, regular participation in classes, gaining physical fitness in the basic process and obtaining the value of body health. In this context, beyond describing the student potential as “a person who has received physical education”, the physical literacy competencies of classroom teachers who can maximize self-sufficiency and awareness are important.

Therefore, physical literacy as a learning outcome in physical education needs to be integrated into the curriculum. Considering the process of the term “Physical Literacy” and its application to academic disciplines, it can be said that research on the challenges faced by educators is necessary.

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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

Farklı Bilişsel Stildeki Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnançlarının Geliştirilmesinde Bir Araç Olarak Laboratuvar

Feride ŞAHİN*

Öz:

Bu araştırmada farklı bilişsel stildeki fen bilimleri öğretmen adayları tarafından uygulanacak tümdengelim yoluyla akıl yürütmenin kullanıldığı rehberli sorgulayıcı öğrenme yaklaşımının, fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 6 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma nicel araştırma yöntemi desenlerinden statik grup ön test son test yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Öğrencilerin fen öğretimi öz-yeterlik inançları Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ile alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stilleri Grup Saklı Figürler Testi ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yapılan betimsel analiz sonucunda her iki bilişsel stildeki öğretmen adaylarının (alan bağımlı/ alan bağımsız) yapılan uygulama neticesinde fen öğretimi öz-yeterlik düzeyinin arttığı görülmektedir. Ayrıca alan bağımlı bilişsel stildeki fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik düzeyindeki artış miktarının alan bağımsız bilişsel stildekilere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

* Arş. Gör. Dr, Mail: feride_celik84@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0059-901X, Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

Araştırmadan elde edilen bulguların uygulamalar sırasında esas alınan tündengelim yoluyla akıl yürütme döngüsünün kullanıldığı rehberli sorgulayıcı öğrenme yaklaşımı ve öz-yeterlik kaynakları ile olan olası ilişkisi analiz edilerek, araştırmacılara gerekli öneriler sunulmuştur. Çalışmanın yüzyılın bilgi toplumunun gereksinimleri doğrultusunda öğretmen eğitime yönelik yapılacak program geliştirme çalışmalarına ve konuyla ilgilenen araştırmacılara kılavuz olması beklenmekte bu yönüyle de alana bilimsel katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fen öğretimi öz-yeterlik inancı, alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stiler, rehberli sorgulama, laboratuvar, fen eğitimi.

Abstract

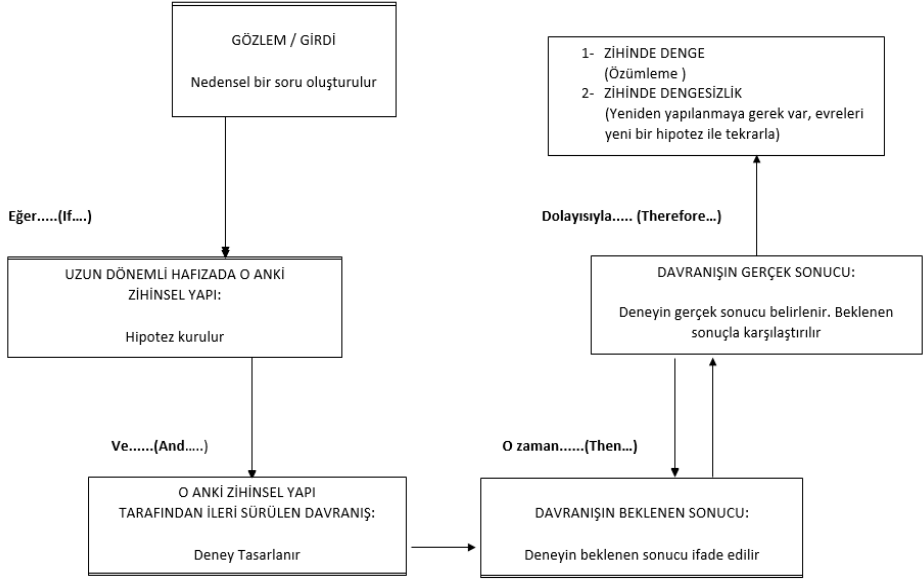
This research aims to investigate the effect of a guided inquiry-based learning approach that utilizes hypothetico-deductive reasoning applied by pre-service science teachers with different cognitive styles on the development of their science teaching self-efficacy. The study group of the research consists of 6 pre-service science teachers studying at a state university in western Turkey. The sample of the study was formed using purposive sampling method. The research was designed according to the quantitative research method design of the one-group pretest-posttest experimental design. The science teaching self-efficacy beliefs of the students were determined using the Science Teaching Self-efficacy Scale, and their field-dependent/field-independent cognitive styles were identified using the Group Embedded Figures Test. As a result of the descriptive analysis conducted at the end of the research, it is observed that the self-efficacy level of both types of pre-service science teachers (field-dependent/field-independent) increased as a result of the applied intervention. Additionally, it is observed that the increase in the self-efficacy level of pre-service science teachers with a field-dependent cognitive style is greater compared to those with a field-independent cognitive style. The findings obtained from the research are analyzed in relation to the guided inquiry-based learning approach that is based on hypothetico-deductive reasoning cycles and self-efficacy resources used during the applications, and relevant recommendations are provided for researchers. It is expected that the study will guide the development of programs for teacher education in line with the needs of the knowledge society of the century and provide guidance to researchers interested in the field, thus making scientific contributions to the field

Keywords: Science teaching self-efficacy beliefs, field dependent / field independent cognitive styles, quided inquiry, laboratory, science education.

Giriş

Laboratuvar uygulamaları, uzun yıllardan bu yana fen eğitiminde merkezi bir role sahiptir (Hofstein ve Lunetta, 2004; Tobin 1990; Hodson, 1993; Hofstein, 2004; Lunetta, Hofstein ve Clough, 2007). Geçmişten bugüne değişen fen eğitimi reform hareketleri ile birlikte doğrulama tipi laboratuvar uygulamalarından ziyade araştırma ve sorgulamanın daha ağırlıklı olduğu laboratuvar uygulamalarının yapılması önem kazanmıştır. Bu bağlamda açıklık derecelerine (öğrencilere yapılan rehberliğin miktarına göre) göre laboratuvarda uygulanan deney türleri 4 düzeyde sınıflandırılmaktadır. Sıfırıncı düzeyde (doğrulama) öğretmen öğrenciye problem durumu ve deneyde uygulayacağı yöntem hakkında önceden bilgi verir. Burada öğrenci veri toplayarak öğretmenin rehberliğinde sonuca ulaşır. Birinci düzeyde (yapılandırılmış sorgulama), öğretmen tarafından problem durumu ve yöntem verilir ancak veri toplama ve bu verilerden sonuç çıkarma sorumluluğu öğrenciye aittir. İkinci düzeyde (rehberli sorgulama), öğrenciye problem durumu verilir ve öğrenciden deneyi tasarlaması, veri toplaması ve sonuca ulaşması beklenir. Üçüncü düzeyde (açık sorgulama), araştırma sorusu da dahil olmak üzere sorgulamanın tüm adımları öğrenciler tarafından başlatılır ve yönetilir (Blanchard vd., 2010). Bu tür öğrenme ortamları bilimsel sorgulama ve akıl yürütme sürecinin kullanımını gerektirmektedir.

Lawson somut ve hipotetik bilgilerden tümdengelim yoluyla akıl yürütme sürecinin doğumdan itibaren yaşamın her alanında kullanıldığını ve bu sürecin fen öğretiminde bilinçli olarak kullanılmasının öğrencilerin gelişimine olumlu katkılar sunacağını ifade etmektedir (Lawson, 2000). Somut ve hipotetik bilgilerden tümdengelim yoluyla akıl yürütme sürecinde “Eğer...ve...sonra...fakat...dolayısıyla” formundaki mantıksal çıkarım kalıbı kullanılmaktadır (Ateş, 2019). Lawson tümdengelim yoluyla akıl yürütme sürecinin doğasını açıkladığı makalesinde (Lawson, 2000) hipotetik tümdengelim temelli akıl yürütmenin bilimsel düşüncenin ayırt edici özelliği olduğunu belirtmekte ve biyoloji, kimya, fizik ve jeolojiden birçok örnek vererek bu görüşü savunmakta ve her disiplinde, hipotezlerin “Eğer...ve...sonra...fakat...dolayısıyla” ifadesinin kullandığı çok genel bir mantıksal form kullanılarak değerlendirildiği belirtilmektedir. Şekil 1’de bu sürecin adımlarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır (Ateş, 2019: 80).



Şekil 1. Zihinde Yapılanma Kuramına Göre Bir Hipotez Test Etme Sürecinde İzlenen Evreler

Laboratuvar uygulamaları fen eğitimi açısından merkezi bir role sahip olduğu için, bu yöntemi kullanacak fen bilimleri öğretmen adaylarının yöntemi kullanmadaki performanslarının bireysel farklılıklar açısından irdelenmesi önemlidir. Çünkü bireysel farklılıklar pek çok alandaki öğrenci performansını etkileyebilmektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Bu bağlamda alan yazında üzerinde en çok araştırma yapılan bireysel farklılıklardan biri bilişsel stillerdir. Bilişsel stil, bir kişinin alışılmış, yaygın veya tercih edilen düşünme şekli olarak tanımlanmaktadır (Riding, 1997). Düşünme, bilgiyi algılamayı, bilgiyi işlemeyi ve bilgiyi uygulamayı içerebilir. Bilişsel stil terimi, bir kişinin alışılmış öğrenme veya öğretme biçimini ifade etmek için de kullanılmaktadır (Sternberg, 1997). Alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stiller, ilgili alan yazında en yaygın kullanılan bilişsel stiller çeşitlidir (Witkin vd., 1977). Alan bağımlı bilişsel stilde olan bir birey bir örüntü içindeki parçaları kaynaşmış olarak algılamaktadır. Buna karşılık, alan bağımsız bilişsel stildeki bireyin alanın bölümlerini organize zeminde farklı olarak görme olasılığı daha yüksektir. Bu alanda yapılan çalışmalar, nispeten alana bağımlı bir şekilde performans gösteren bireyin sunulan görsel alan yapısını takip etme eğiliminde olduğunu; öte yandan alandan bağımsız bireylerin, belirli bir alanın örgütsel yapısını parçalayabilme ve belirlenmiş bir yapısal parçayı yerleştirebilme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Witkin vd., 1971). Geçmişten günümüze alan yazında bu yapı ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmış ve alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillerin akademik başarıyı etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğu ve alan bağımsızların alan bağımlılardan daha yüksek akademik performans gösterdiği görülmektedir (Tinajero ve Paramo, 1998; Stamovlasis ve Papageorgiou, 2012). Fen eğitimi alanında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar ifade edilmektedir (Ateş ve Ceran, 2020; İdika, 2017; Morris vd., 2019; Şahin ve Ateş, 2020b).

Fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları, fen bilimleri derslerinde kullanılan en önemli yöntemlerden biri olan laboratuvar yöntemini etkili kullanma performansını önemli ölçüde etkileyebilecek bir değişkendir. Çünkü bireylerin belirli bir alana yönelik sahip oldukları öz-yeterlik inançlarının o alandaki başarıyı yordayan önemli değişkenlerden biri olduğu pek çok çalışmayla ortaya konulmuştur (Aktamış vd., 2016; Multon vd., 1991; Schunk ve Zimmerman, 2003: 446; İnaltun ve Ateş, 2015). Sosyo-bilişsel öğrenme kuramının temel değişkenlerinden biri olan öz-yeterlik, bireylerin istedikleri bir performansa ulaşabilmeleri için gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütme becerilerine ilişkin sahip oldukları inançlar olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bireyin bir davranışı gerçekleştirmek için harcayacağı çabanın miktarını veya bir problemle karşılaştığında o davranışı daha ne kadar sürdürdüğünü belirleyen bir kavram olarak da tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Kurama göre bireylerin öz-yeterlik inançları, dört yolla gelişmektedir. Bunlar bireylerin kendi deneyimleri yoluyla (doğrudan yaşantı), sosyal modelleme yoluyla (dolaylı yaşantı), çevreden edinilen sözel ikna vasıtasıyla ve stres ve kaygının azaltılması (duygusal durum) yoluyla (Bandura, 1997). Genel anlamda bu şekilde tanımlanan öz-yeterlik kavramı, öğretmenlerin öğretim öz-yeterliği boyunda irdelendiğinde “öğretmenin belirli bir bağlamda belirli bir görevi başarılı bir şekilde yapmak için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme yeteneğine olan inancı” olarak tanımlamıştır (Tschannen-Moran vd., 1998: 233). Bu alan ile ilgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının sınıftaki öğretim performanslarının niteliğini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Klassen ve Tze, 2014, Tschannen-Moran vd., 1998). Buna ek olarak öz-yeterlik inançları yüksek öğretmenlerin aynı paralelde öz-yeterlik inançları yüksek öğrenciler yetiştirdiğini ortaya koyan çalışmalar da görülmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998; Woolfolk Hoy ve Burke-Spero, 2005; Woolfolk Hoy vd., 2009). Öz-yeterlik kavramı alana özgü bir nitelik taşıdığı için fen öğretimi öz-yeterlik inancı boyutundaki çalışmalar, öz-yeterlik ile ilgili daha önce belirtilen çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda düşük fen öğretimi öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin fen öğretimine karşı olumsuz tutum takındıkları, bu tutumlarını öğrencilerine yansıttıkları, fen öğretim uygulamalarında öğretmen merkezli yaklaşımları benimsediklerini göstermektedir (Ramey-Gassert ve Schroyer, 1992; Czerniak ve Chiarelott, 1990; Harlen ve Holroyd, 1997). Fen öğretimine yönelik yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin ise daha çok öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanarak, fen öğretiminin kalitesini artırdıkları görülmektedir (Marshall vd., 2009; Mulholland ve Wallace, 2001; Palmer, 2001; Richardson ve Liang, 2008; Utley vd., 2005).

Öz-yeterlik inançları bir kez oluştuğunda bu inançların değiştirilmesinin oldukça zor olduğu belirtilmekle birlikte; (Bandura, 1997; Woolfolk Hoy ve Burke-Spero, 2005) yapılan bazı çalışmalar öğretmen adaylarının inançlarının deneyimli öğretmenlerin inançlarına göre daha kolay değiştirilebileceğini göstermektedir (Greco vd., 2018). Bu sebeple fen öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının olumlu yönde geliştirilmesinin gelecekteki öğretmenlik performansları açısından oldukça önemli olduğu iddia edilmektedir (Atasoy ve Cakıroglu, 2020; Fives vd., 2007; Woolfolk ve Hoy, 1990). Bu bağlamda da öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarını geliştirecek çalışmalar önem kazanmaktadır. Alan yazında fen bilimleri öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar mevcuttur.

Bu çalışmaların bir kısmı öğrencilerin alan bilgisini geliştirerek fen öğretimi özyeterlik inançlarını geliştirmeye çalışmış (Knaggs ve Sondergeld, 2015; Palmer vd, 2015) bir kısmı ise öğretmen adaylarının fen öğretimi yöntem bilgilerini geliştirerek aynı amacı gerçekleştirme çalışmıştır (Menon ve Azam, 2020; Seung vd., 2019). Son zamanlarda fen laboratuvar derslerinde gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışma olsa da (Beck ve Blumer, 2021; Gray, 2017; Kıran, 2022) fen öğretim öz-yeterlik inançlarının bilişsel stiller gibi önemli bir bireysel farklılık açısından ele ala çalışma yapılmamıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde fen bilimleri öğretmen adaylarının araştırma sorgulamaya dönük, öğrenci merkezli laboratuvar yöntemlerini etkili bir şekilde kullanmasına olanak sağlayacak bir öğretim tasarımının yapılması, tasarımın öğretmenlerin öğretim performansında çok etkili bir değişken olan fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının değişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi ve bu etkinin bilişsel stiller bağlamında irdelenmesi önemli görülmektedir. Bu gerekçelerle bu çalışmada farklı bilişsel stildeki fen bilimleri öğretmen adayları tarafından uygulanacak tümdengelim yoluyla akıl yürütme temelli fen öğretimi laboratuvar döngüsünün, fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu bağlamda çalışmanın araştırma soruları şöyledir:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları 2 dersinde kullandıkları tümdengelim yoluyla akıl yürütme temelli fen öğretimi laboratuvar yöntemi, fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını etkiledi mi?
2. Farklı bilişsel stildeki fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları arasında bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi desenlerinden statik grup ön test-son test yarı deneysel desen (Fraenkel vd., 2011) kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısındaki bir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programı 3. sınıfta öğrenim gören 6 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için çalışma grubu bir önceki dönem Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları 1 dersinde, çalışmada kullanılan deney tekniği ile öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma için Witkin vd., (1971) tarafından geliştirilen ve Çakan (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Grup Saklı Figürler Testi (GSFT), öğrencilerin alan bağımlı/ alan bağımsız bilişsel stillerinin belirlenmesi amacıyla kullanılacaktır. Öğrencilerin karmaşık bir bağlamdan istenilen şekli bulmalarının istendiği GSFT'den alınacak puanalar 0-18 aralığında yer almaktadır. Öğrencilerin testten aldıkları puanlara göre

bilişsel stillerini belirlerken ortalamanın üstünde puan alan öğrenciler alan bağımsız; altında olan öğrenciler alan bağımlı olarak sınıflandırılmıştır. Türkçeye adapte edilen testin Cronbach α iç tutarlık katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur (Çakan, 2013). Witkin vd., (1971) tarafından geliştirilen bu test, MindGarden adlı aracı kuruluştan temin edilerek kullanılmıştır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarını tespit etmek için Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen Fen Öğretimi Öz yeterlik Ölçeği-B (FÖÖÖ-B) kullanılmıştır. Orijinal FÖÖÖ-B, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterliklerini ölçmek için Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, 23 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek kişisel fen öğretim yeterliği (KFÖÖ) ve fen öğretimi sonuç beklentisi (FÖSB) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. KFÖÖ alt boyutu 13 maddeden oluşurken, FÖSB alt boyutu 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye adaptasyonu Tekkaya, Çakıroğlu ve Özkan (2004) tarafından yapılmıştır. Türkçeye adapte edilen testin kişisel fen öğretim yeterliği (KFÖÖ) alt boyutunun Cronbach α iç tutarlık katsayısı 0.84; fen öğretimi sonuç beklentisi (FÖSB) alt boyutunun Cronbach α iç tutarlık katsayısı 0.76 olarak bulunmuştur.

Araştırmada verilerin analizi SPSS 23 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Wilcoxon işaret sırası testi ve betimsel istatistik analizlerinden yararlanılmıştır.

Uygulama

Çalışma kapsamında Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları 2 dersi, araştırmanın amacına uygun olarak tasarlanmış ve uygulama on dört hafta sürmüştür. Bandura (1977) tarafından belirtilen öz-yeterlik kaynakları dikkate alınarak ders tasarımı gerçekleştirilmiştir. Bu kaynaklar doğrudan yaşantı, dolaylı yaşantı, sözel ikna ve duygusal durum olarak açıklanmaktadır. Öğretmen adayları on dört haftalık uygulamanın iki haftasında tümdengelim yoluyla akıl yürütme döngüsünün kullanıldığı rehberli sorgulama etkinliklerinde öğretmen rolünde olmuşlardır. Bu süreçte arkadaşlarının deneysel süreçlerini değerlendirmişler, dersin öğretim elemanı rehberliğinde onlara dönütler vermişlerdir. Kalan haftalarda öğrenci rolünde olup diğer arkadaşlarının öğretim performansları izleme imkânı bulmuşlardır. Bu süreçte kullanılan tümdengelim yoluyla akıl yürütme döngüsünün kullanıldığı rehberli sorgulama yaklaşımı bir önceki dönemde verilen Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları 1 dersinde, aynı öğretim elemanı tarafından kullanılmıştır. Bu sebeple öğrencilerin derste temel alınan yaklaşıma aşına oldukları düşünülmektedir. Uygulama süreci boyunca gerek dersin öğretim elemanı gerekse öğretimi gerçekleştiren öğretmen adayları tarafından olumlu ve yapıcı dönütler verilmiştir.

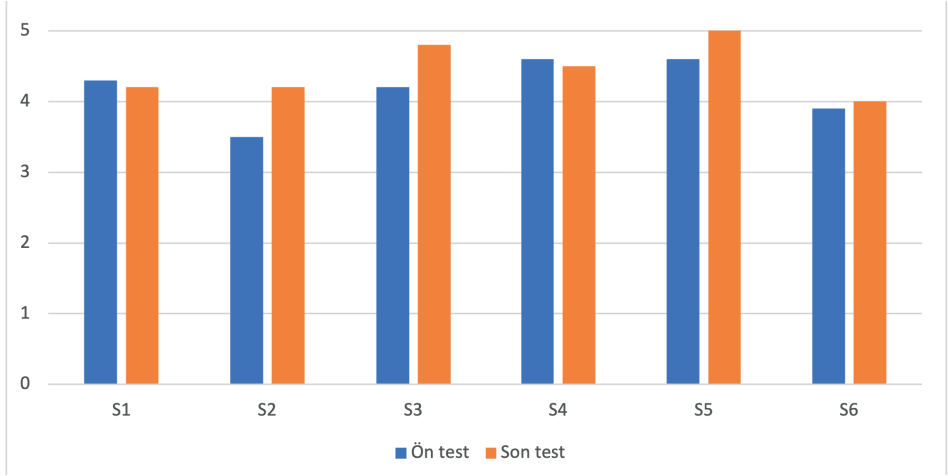
Etik Kurul İzni

Bu araştırma Manisa Celal Bayar Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 11.02.2021 tarih ve 22157 sayılı karar ile uygulanmıştır.

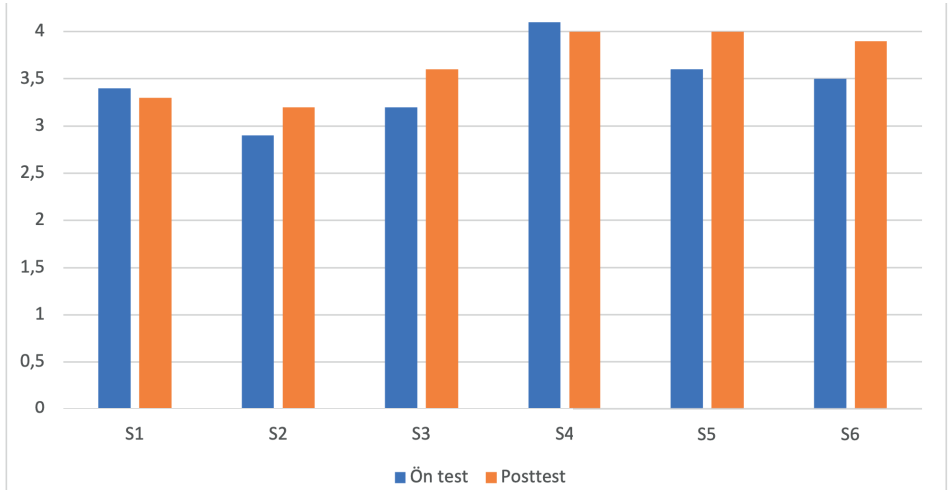
Bulgular

Alt probleme ilişkin bulgular

Birinci alt problem için Fen bilgisi öğretmen adaylarının gerçekleştirilen uygulama neticesinde fen öğretimi öz-yeterlik inançlarındaki değişimi belirlemek için uygulama öncesi ve sonrası uygulanan Fen Öğretimi Öz-yeterlik Ölçeğinden elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Ölçeğin kişisel fen öğretim öz-yeterliği (KFÖÖ) boyutu ve fen öğretimi sonuç beklentisi (FÖSB) boyutlarındaki öğrenci ön test ve son test puan ortalamaları Şekil 2 ve 3’de görülmektedir.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının kişisel fen öğretim öz-yeterliği ön test-son test puan ortalamaları



Şekil 3. Öğretmen adaylarının fen öğretimi sonuç beklentisi (FÖSB) ön test-son test puan ortalamaları

Ölçekten edilen veriler normal dağılıma sahip olmadığı için Wilcoxon işaret sırası testi kullanılmıştır. Ölçeğin kişisel fen öğretim öz-yeterliği (KFÖÖ) boyutunda öğrencilerin son test puanları (Mdn = 4.21, n =6) ön test puanlarından (Mdn = 4.42, n = 6) yüksek olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1.15$, $p = .25$). Ölçeğin fen öğretimi sonuç beklentisi (FÖSB)boyutunda öğrencilerin son test puanları (Mdn = 3.45, n =6) ön test puanlarından (Mdn = 3.67, n = 6) yüksek olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1.59$, $p = .11$).

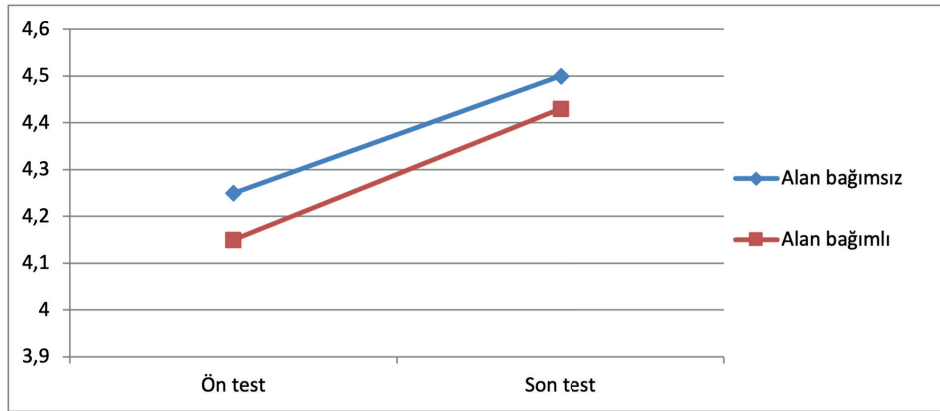
Alt probleme ilişkin bulgular

İkinci alt problem için öncelikle farklı bilişsel stildeki öğretmen adaylarının (alan bağımlı- alan bağımsız) uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan Fen Öğretimi Öz-yeterlik Ölçeğinden elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Farklı bilişsel stildeki öğrencilerin kişisel fen öğretim öz-yeterliği (KFÖÖ) boyutundaki ön test ve son test puan ortalamaları aşağıda görülmektedir.

Table 1. Bilişsel stillere göre kişisel fen öğretim öz- yeterlik inancı betimsel istatistik sonuçları

Grup	N	\bar{x} ön test	\bar{x} son test
Alan bağımsız	2	4.25	4.50
Alan bağımlı	4	4.15	4.43

Tabloda görüldüğü üzere; uygulama öncesi ve sonrasında alan bağımsız öğrencilerin fen öğretim öz- yeterlik inancı puan ortalamaları alan bağımlılara göre yüksek olmakla birlikte farklı bilişsel stildeki öğrencilerin ön test ve son testleri arasındaki puan farkının alan bağımlı öğrencilerde daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum Şekil 4'te görülmektedir.



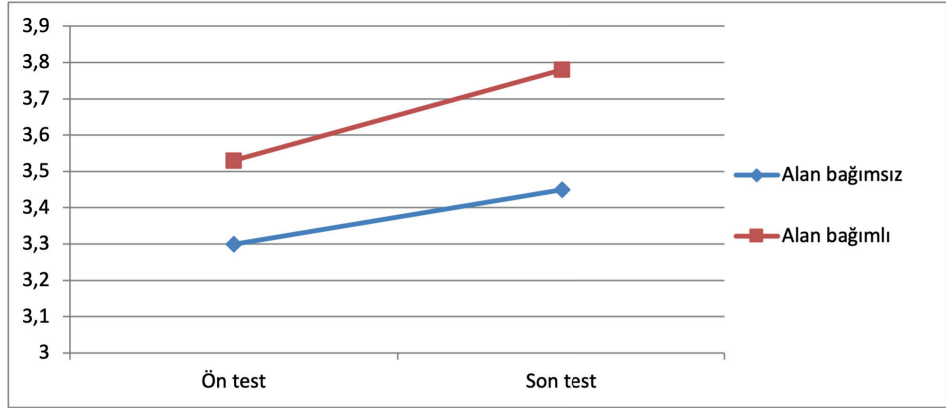
Şekil 4. Farklı bilişsel stildeki öğretmen adaylarının kişisel fen öğretimi öz-yeterliği ön test-son test puan ortalamaları

Farklı bilişsel stildeki öğrencilerin fen öğretimi sonuç beklentisi (FÖSB) boyutundaki ön test ve son test puan ortalamaları aşağıda görülmektedir

Table 3. Bilişsel stillere göre fen öğretimi sonuç beklentisi betimsel istatistik sonuçları

Grup	N	\bar{x} ön test	\bar{x} son test
Alan bağımsız	2	3,30	3,45
Alan bağımlı	4	3,53	3,78

Tabloda görüldüğü üzere; uygulama öncesi ve sonrasında alan bağımlı öğrencilerin fen öğretimi sonuç beklentisi puan ortalamaları alan bağımlılara göre yüksek olmasının yanı sıra farklı bilişsel stildeki öğrencilerin ön test ve son testleri arasındaki puan farkının alan bağımlı öğrencilerde daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum Şekil 5'te görülmektedir.



Şekil 5. Farklı bilişsel stildeki öğretmen adaylarının fen öğretimi sonuç beklentisi ön test-son test puan ortalamaları

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada ilk olarak tümdengelim yoluyla akıl yürütme temelli rehberli sorgulama laboratuvar yönteminin fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının gelişimi üzerindeki etkisi araştırılarak, bu etkinin farklı bilişsel stildeki öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarındaki gelişimindeki etkisi irdelenmiştir. Bu bağlamda yapılan uygulamada verilerin analizi neticesinde tüm öğrencilerin fen öğretimi özyeterlik inançlarında betimsel bir artış gözlenmekle birlikte anlam çıkarıcı istatistiksel analizlerle bu etkinin anlamlı olduğu gözlenmemiştir. Araştırmanın bu sonucunun örneklem sayısının sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Betimsel analizler neticesinde elde edilen bulgular değerlendirildiğinde araştırmanın sonuçlarının alan yazın ile uyumlu olduğu görülmektedir (Avery ve Meyer, 2012; Beck ve Blumer, 2021; Gray, 2017; Kıran, 2022; Menon ve Sadler, 2016; Seung vd., 2019). Yapılan bu araştırmalarda gerek fen içerik bilgisinin öğretiminin (Menon ve Sadler, 2016;) gerek fen öğretimi yöntem bilgisinin öğretiminin (Avery ve Meyer, 2012; Seung vd, 2019) gerekse ikisinin öğretiminin (Beck ve Blumer, 2021; Gray, 2017; Kıran, 2022) öğrencilerin fen öğretimi öz yeterlikleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada öğrenciler bir taraftan belirli haftalarda öğretmen rolü üstlenerek dersi yürütmüşler bir taraftan da tümdengelim yoluyla akıl yürütme döngüsünün kullanıldığı rehberli sorgulama deney tekniği ile deneylerini yapmışlardır. Öğrencilerin tümdengelim yoluyla akıl yürütmenin kullanıldığı rehberli sorgulamayı uygulayabilmeleri, problem durumlarına ilişkin hipotezler yazıp, bu hipotezleri test edip süreci değerlendirebilmeleri için derin bir alan ve bilimsel süreç bilgisine ihtiyaç duymaktadırlar. Benzer şekilde bir öğretmen gibi tüm süreci yönetebilmeleri için de benzer şekilde alan bilgisine fen öğretimi yöntem bilgisinin kullanımına ihtiyaç duymaktadırlar. Araştırma tasarımının bu özelliğinin yukarıdaki çalışmaların özelliklerini bütüncül olarak taşıyarak öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Alan yazında alan bağımlı alan bağımsız bilişsel stiller ile fen öğretimi öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma yer almasa da Şahin ve Ateş (2020a) tarafından yapılan araştırmada yedinci sınıf öğrencilerin alan bağımlı alan bağımsız bilişse stillerinin öğrencilerin bilimsel okuryazarlık öz-yeterlik inançlarının anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu ve genel olarak alan bağımsız öğrencilerin bilimsel okuryazarlığa yönelik özyeterlik inanç düzeylerinin alan bağımlı öğrencilerden daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Araştırmanın bu sonucu alan yazında alan bağımsız öğrencilerin alan bağımlılara nazaran daha başarılı olduğunu ortaya koyan çalışmalar ile uyumlu olduğunu göstermektedir (Ateş ve Ceran, 2020; Idika, 2017; Morris, Farran ve Dumontheil, 2019; Şahin ve Ateş, 2020b). Bu araştırmada alan bağımsız öğrencilerin kişisel fen öğretim öz- yeterlik inançları alan bağımlılara göre yüksek olması belirtilen araştırmaların sonuçları ile tutarlıdır. Ancak bu araştırmada elde edilen ilgi çekici sonuç, alan bağımlı öğrencilerin fen öğretimi özyeterlik inançlarındaki artışın alan bağımsızlardan fazla olmasıdır. Araştırmanın bu sonucunun ders tasarımının yapılırken özyeterlik kaynaklarını dikkate alınmasının yanı sıra tümdengelim yoluyla akıl yürütme döngüsünün kullanımı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Araştırma tasarımında öğrenciler hem öğretici hem öğrenci rolüne sahiptirler. Bu süreç alan bağımlı bilişsel stildeki öğrencilerin özellikleri düşünüldüğünde rehberli sorgulamada

öğretmen tarafından sağlanan rehberlik oldukça az olduğu için bu öğrenciler oldukça zorlayıcı görünmektedir. Çünkü bu bilişsel stildeki öğrenciler için ders esnasında sunulacak rehberlik, önemli hususlara ilişkin yönlendirmelerin yapılması, işbirlikli çalışmalara önem verilmesi, öğretmenden gelecek olumlu dönütler çok önemlidir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Bu hususlar dikkate alınarak öğretim tasarımında tüm dengelim yoluyla akıl yürütme döngüsünün kullanılması ve tasarımın özyeterlik kaynaklarına dikkat edilerek oluşturulmasının alan bağımlı bilişse stildeki öğretmen adaylarının bilişsel stillerinden kaynaklanan dezavantajı tolere etmelerini sağlayarak, süreci anlamalarını kolaylaştığı düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, bilişsel stillerin ve öz-yeterliği geliştirecek kaynakları dikkate alarak gerçekleştirilen öğretim tasarımının alan bağımlı alan bağımsız öğrencilerin yanı sıra alan bağımlı öğrencilerin de Fen öğretimi öz-yeterlik inançlarını geliştirebileceğini göstermesi açısından önemli görülmektedir. Bilişsel stillerin öğrenci başarısını ve öğrenci özyeterlik inancını yordama etkisi dikkate alındığında (Sahin & Ates, 2020a, 2020b), bu yapının gerek öğretmenler gerekse müfredat geliştiriciler tarafından dikkate alınması gereken bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Araştırma pandemi şartları gereği yüz yüze yapılamamış ve tek grup ile sınırlı sayıda öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunun genelleme gücünü artırabilmek için fazla sayıda öğrenci ile kontrol gruplu deneysel desenin uygulanacağı yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynaklar

AKTAMIŞ, Hilal; KİREMİT ÖZENOĞLU Hatice; KUBİLAY, MAKBULE, (2016) “*Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının fen başarılarına ve demografik özelliklerine göre incelenmesi*”, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, VII, 2: 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33910/375341> adresinden erişildi

ATASOY, Volkan; CAKIROGLU, Jale, (2020), “*A Study on Examining Relationship between Pre-Service Teachers’ Collective Efficacy and Science Teaching Efficacy Beliefs*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXXV, 2: 466-479. <https://doi.org/10.16986/huje.2019053709>

ATES, Salih; CERAN, Sema A, (2020), “*Conceptual understanding levels of students with different cognitive styles: An evaluation in terms of different measurement techniques*”, Eurasian Journal of Educational Research, XX, 88: 149-178. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1360336> adresinden erişilmiştir

ATEŞ, Salih. (2019). *Bilimsel Muhakeme (Akıl Yürütme)*, Ankara: Palme Yayınevi

VERY, Leanne M; MEYER, Daniel Z, (2012), “*Teaching science as science is practiced: Opportunities and limits for enhancing preservice elementary teachers’ self-efficacy for science and science teaching*”, School Science and Mathematics, CXII, 7: 395–409. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2012.00159.x>

BANDURA, Albert, (1977), “*Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*”, Psychological Review, LXXXVII, 2: 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

BECK, Christopher; BLUMER, Lawrence, (2021). “*The relationship between perceptions of instructional practices and student self-efficacy in guided-inquiry laboratory courses*”, CBE—Life Sciences Education, XX, 1: 1–9. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-04-0076>

BLANCHARD, Margaret R; SOUTHERLAND, Sherry A; OSBORNE, Jason W; SAMPSON, Victor D; ANNETTA, Leonard A; GRANGER, Ellen M; (2010), “*Is inquiry possible in light of accountability?: A quantitative comparison of the relative effectiveness of guided inquiry and verification laboratory instruction*”, Science Education, XCIV, 4: 577–616. <https://doi.org/10.1002/sce.20390>

CAKAN, M, (2003), “*Psychometric data on the group embedded figures test for Turkish undergraduate students*”, Perceptual and Motor Skills, XCVI, 3: 993-1004. <https://doi.org/10.2466/pms.2003.96.3.993>

CZERNIAK, Charlene M; CHIARELOTT, Leigh, (1990), “*Teacher education for effective science instruction: A social cognitive perspective*”, Journal of Teacher Education, XXXXI, 1: 49-58. <https://doi.org/10.1177/002248719004100107>

ENOCHS, Larry G; RIGGS, Iris M, (1990), “*Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale*”, School Science and Mathematics, XC, 8: 695-706. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1990.tb12048.x>

FIVES, Helenrose; LOONEY, Lisa, (2009), "**College instructors' sense of teaching and collective efficacy**", International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, XX, 2: 182-191. https://www.researchgate.net/publication/255614283_College_Instructors'_Sense_of_Teaching_and_Collective_Efficacy adresinden erişilmiştir

FRAENKEL, Jack R; WALLEN, Norman E; Hyun, Helen H, (2011). **How to design and evaluate research in education**. New York: McGraw-hill.

GRAY, Kyle, (2017), "**Assessing gains in science teaching self-efficacy after completing an inquiry-based earth science course**", Journal of Geoscience Education, LXV, 1: 60-71. <https://doi.org/10.5408/14-022.1>

GRECO, Robert Del; BERNADOWSKİ, Carianne; PARKER, Susan, (2018), "**Using illustrations to depict preservice science teachers' self-efficacy: A case study**", International Journal of Instruction, XI, 2: 75-88. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1126a>

HARLEN, Wynne; HOLROYD, Colin, (1997), "**Primary teachers' understanding of concepts of science: Impact on confidence and teaching**", International Journal of Science Education, XIX, 1: 105. <https://doi.org/10.1080/0950069970190107>

HODSON Derek, (1993), "**Re-thinking old ways: towards a more critical approach to practical work in school science**" Studies in Science Education, XXII, 1: 85-142. <https://doi.org/10.1080/03057269308560022>

HOFSTEİN Avi; LUNETTA Vincent N, (2004), "**The laboratory in science education: foundation for the 21st century**", Science Education, LXXXVIII, 1: 28-54. <https://doi.org/10.1002/sc.10106>

HOFSTEİN Avi, (2004), "**The laboratory in chemistry education: thirty years of experience with developments, implementation and evaluation**", Chemistry Education Research and Practice, V, 1: 247-264. [10.1039/B4RP90027H](https://doi.org/10.1039/B4RP90027H)

IDİKA, Mabel I, (2017), "**Influence of Cognitive Style and Gender on Secondary School Students' Achievement in and Attitude to Chemistry**", Advances in Social Sciences Research Journal, IV,; 129-139. DOI:10.14738/assrj.41.2585

İNALTUN, Hüseyin; ATES, Salih, (2015), "**Investigating Relationships among Pre-Service Science Teachers' Conceptual Knowledge of Electric Current, Motivational Beliefs and Self-Regulation**", Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, XI, 6: 657-1676. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1494a>

JONASSEN, David H; GRABOWSKİ, Barbara, (1993). **Handbook of individual difference learning, and instruction**. NJ: LEA, Hillsdale.

KIRAN, Dekan, (2022), "**Examining the efficacy change of preservice science teachers: does an inquiry-based laboratory instruction make a difference? A mixed method study**". International Journal of Science Education, XXXIV, 9: 1527-1548. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2084171>

KLASSEN, Robert M; TZE, Virginia M C, (2014), "**Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis**", Educational Research Review, XII, 59-76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>

KNAGGS, Christine M; SONDERGELD, Toni A, (2015), “*Science as a learner and as a teacher: Measuring science self-efficacy of elementary preservice teachers*”. School Science and Mathematics, CXV, 3: 117–128. <https://doi.org/10.1111/ssm.12110>

LAWSON, Anton, (2000), “*The generality of hypothetico-deductive reasoning: making scientific thinking explicit*”, The American Biology Teacher, LXII, 7: 482-495. <https://www.jstor.org/stable/4450956>

LUNETTA Vincent N; HOFSTEİN Avi; CLOUGH Michael, (2007), “*Learning and teaching in the school science laboratory: an analysis of research, theory, and practice*”, Handbook of Research on Science Education, (Eds. N, Lederman; S. Abel), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 393-441

MARSHALL, Jeff C; HORTON, Robert; IGO, Brent L; SWITZER, Deborah M, (2009), “*K-12 science and mathematics teachers’ beliefs about and use of inquiry in the classroom*”. International Journal of Science and Mathematics Education, VII, 575-596. <https://doi.org/10.1007/s10763-007-9122-7>

MENON, Deepika; AZAM, Saiqa, (2020), “*Investigating preservice teachers’ science teaching self-efficacy: An analysis of reflective practices*”, International Journal of Science and Mathematics Education, XIX,8: 1587–1607. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10131-4>

MORRIS, Su; FARRAN, Emily K; DUMONTHEİL, Iroise, (2019), “*Field Independence Associates with Mathematics and Science Performance in 5-to 10-Year-Olds after Accounting for Domain-General Factors, Mind, Brain, and Education*, XIII, 2: 268-278. DOI:10.1111/mbe.12214

MULHOLLAND, Judith; DORMAN, Jeffrey P; Odgers, Barbara M, (2004), “*Assessment of science teaching efficacy of preservice teachers in an Australian university*”, Journal of Science Teacher Education, XV, 4: 313-331. <https://www.jstor.org/stable/43156349>

MULTON, Karen; BROWN, Steven; LENT, Robert W, (1991), “*Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation*”, Journal of Counseling Psychology, XXXIIX, 30-38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>

PALMER, David H, (2001), “*Factors contributing to attitude exchange amongst preservice elementary teachers*”, Science Education, LXXXVI, 1: 122-138. DOI:10.1002/sce.10007

PALMER, David; DIXON, Jeanette; ARCHER, Jennifer, (2015), “*Changes in science teaching self-efficacy among primary teacher education students*”, Australian Journal of Teacher Education, XXXX, 12: 26–40. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n12.3>

RICHARDSON, Greer M; LIANG, Ling L, (2008), “*The use of inquiry in the development of preservice teacher efficacy in mathematics and science*”, Journal of Elementary Science Education, XX,1: 1-16. <https://doi.org/10.1007/BF03174699>

RIDING, Richard J, (1997), “*On the nature of cognitive style*”, Educational Psychology, XVII, 1: 29-49. <https://doi.org/10.1080/0144341970170102>

SAHİN, Feride; ATES, Salih, (2020a), "*Analysis of self-efficacy beliefs for scientific literacy of the seventh-grade students with different cognitive styles*", European Journal of Education Studies, VII, 2: 233-245. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3731131>

SAHİN, Feride; ATES, Salih, (2020b), "*Examination of the relationship between seventh-grade students' scientific literacy among certain cognitive variables*". Education And Science, XXXV, 203: 63-89. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8552>

SCHUNK, Dale H; ZİMMERMAN, Barry J, (2003), "*Self-regulation and learning*", Handbook of psychology, (Eds. W.M. Reynolds; G.E. Miller), New Jersey: John Wiley & Sons, 59-78

SEUNG, Elsun; PARK, Soonhye; LEE, Myung A, (2019), "*The impact of a summer camp-based science methods course on preservice teachers' self-efficacy in teaching science as inquiry*", Journal of Science Teacher Education, XXX, 8: 872-889. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2019.1635848>

STAMOVLASİS, Dimitrios; PAPAGEORGIÖU, George, (2012), "*Understanding Chemical Change in Primary Education: The Effect of Two Cognitive Variables*", J. Sci. Teacher Educ, XXIII, 177-197. <https://www.jstor.org/stable/43156642>

STERNBERG, Robert J, (1997). *Thinking styles*, New York: Cambridge University Press

TEKKAYA, Ceren; ÇAKIROĞLU, Jale; ÖZKAN, Özlem, (2004), "*Turkish preservice science teachers' understanding of science and their confidence in teaching it*", Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, XXX,1: 57-66. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0260747032000162316>

TİNAJERO, Carolina; PARAMO Fernanda M, (1998), "*Field dependence-independence cognitive style and academic achievement: a review of research and theory*", European Journal of Psychology of Education, XIII, 227-251. <https://www.jstor.org/stable/23420177>

TOBİN Kenneth G, (1990), "*Research on science laboratory activities; in pursuit of better questions and answers to improve learning*", School Science and Mathematics, XC, 403-418. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1990.tb17229.x>

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita; HOY, Wayne K, (1998), "*Teacher efficacy: Its meaning and measure*", Review of Educational Research, LXVIII, 2: 202-248. DOI:10.3102/00346543068002202

UTLEY, Juliana; MOSELEY, Christine; BRYANT, Richard, (2005), "*Relationship between science and mathematics teaching efficacy of preservice elementary teachers*", School Science and Mathematics, CV, 2: 82-87. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2005.tb18040.x>

WİTKİN, Herman A; MOORE, Carol A; GOODENOUGH, Donald R; COX, Patricia W, (1977), "*Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications*". Review of Educational Research4, VII, 1: 1-64. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1002/j.2333-8504.1975.tb01065.x>

WITKIN, Herman. A., OLTMAN, P. K., RASKIN, E., & KARP, S. A. (1971), *A manual for the embedded figures test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

WOOLFOLK HOY, Anita; BURKE-SPERO, Rohanda, (2005), “*Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*”, Teaching and Teacher Education, XVIII, 5-22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>

WOOLFOLK, Anita; HOY, Wayne K, (1990), “*Prospective teachers’ sense of efficacy and beliefs about control*”, Journal of Educational Psychology, LXXXII, 1: 81-91. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)

Extended Abstract

Technology has been in human life since the first moment of humanity, making life easier and taking life forward. Technology, with its different aspects, affects many dimensions in human life such as product, process, knowledge, purpose and meaning and allows people to enjoy their life, live easily and happily. Human needs to use the technology and follow technological developments closely in order to catch up with the age of the technology and fulfill the requirements of that age.

The century we live in is in a state of change. Information, technologies, occupations, in short, all elements used in daily life are in a change. One of the areas most affected by the change is education. This change has necessitated the use of different perspectives and different methods in the field of education (Gülcü, Solak, Aydın, Koçak, 2013). With the development of technology, contemporary education comes to the front. Contrary to traditional education methods, contemporary education creates an educational environment where students will be at the center, their individual differences will be considered, their active participation will be in the center of education-teaching process and technological opportunities are offered (Yılmaz, Ulucan, Pehlivan, 2010).

Technology, which affects all areas of education, also affects Visual Arts education immensely. The importance and prevalence of technology use in Visual Arts education is increasing day by day. With the use of technology in Visual Arts education, students have the opportunity to question, comprehend and reach more information. At the same time, students have the opportunity to get to know more artists and see works of art in Visual Arts education, and they also have the opportunity to produce very successful works in the artistic sense. The students, whose sight and application opportunities increase, have more art history knowledge, the ability to make art criticism, and most importantly, a richer visual intelligence, while at the same time they have the opportunity to practice much more.

The development of technology has revealed new concepts. One of them is technology integration. With technology integration, content and technology are combined in the whole process by using the appropriate pedagogical method, so that lesson and learning become fun for students and student success increases. With technology integration, students' access to information becomes easier and students have the opportunity to progress individually (Şenel & Seferoğlu, 2009).

With the integration of technology into Visual Arts education, different perspectives, methods and techniques have been developed in the field of Visual Arts education, and technology.

The importance and use of technology integration is increasing day by day. As a result, many integration models are created by experts. One of them is Technological Pedagogical Content Knowledge.

Technological Pedagogical Content Knowledge:

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPIC), which was put forward by Mishra and Koehler (2006) is based on Shulman's (1986) Pedagogical Content Knowledge (PIB) model.

Technological pedagogical content knowledge (TPACK) has an understanding that consists of interactions between content, pedagogy and technology knowledge and goes beyond these three basic components (Koehler & Mishra, 2009). TPACK refers to the integration of course content with technology and pedagogy. In the technological pedagogical content knowledge model based on technology integration, three basic components (content, pedagogy and technology) interacts with each other; As a result of the interaction of pedagogy and content knowledge, pedagogical content knowledge (PIB) emerged, as a result of the interaction of technology and content knowledge, technological content knowledge (TIB) emerged, and as a result of the interaction of technology and pedagogical knowledge, technological pedagogical knowledge (TPK) emerged (Mishra & Koehler, 2006).

Technology Information: Technology information is information that includes standard technologies such as books, chalk and blackboard, as well as more advanced technologies such as the internet and digital platforms.

Pedagogical Knowledge: It expresses which pedagogical method will be used to teach the subject to the students.

Content Knowledge: It refers to the subject and information to be taught by the students.

Technological Pedagogy Knowledge: Defines the relationship between technology and pedagogy. This knowledge makes it possible to understand what technology can do for specific pedagogical goals and to select the most appropriate tool for teachers based on its relevance to the particular pedagogical approach.

Technological Content Knowledge: It is knowledge about how technology and content are mutually related. It refers to the handling of the course content using appropriate technology.

Pedagogical Content Knowledge: It refers to handling the content of the course by using the appropriate pedagogical method.

Technological Pedagogical Content Knowledge: It refers to the knowledge that teachers need to integrate technology into their teaching in any content area, created by Mishra and Koehler (2006). By teaching content with appropriate pedagogical methods and technologies, teachers intuitively understand the complex interaction between the three basic components of knowledge (Mishra, Koehler, Shin, 2009).

Conclusion: At this point, all educational levels accept the integration and necessity of technology for a successful education, but the main purpose of technology integration is to ensure that students adopt and use technology like all the tools and equipment they use constantly, such as books and pencils (Çakır & Yıldırım, 2009). With technology integration, content and technology are combined in the whole process,

so that the lesson and learning are fun and successful for students. With technology integration, students' access to information becomes easier and students have the opportunity to progress individually (Şenel & Seferoğlu, 2009).

In order to remove the obstacles from the integration of technology into education, the most effective solution is to train pre-service teachers and teachers on how to integrate technology into their own fields and to make necessary applications (Baran & Bilici, 2015).

In this study, firstly, the effect of the guided inquiry laboratory method based on deductive reasoning on the development of science teaching self-efficacy beliefs of science teacher candidates was investigated, and the effect of this effect on the development of science teaching self-efficacy beliefs of teacher candidates with different cognitive styles was examined. In this context, as a result of the analysis of the data, a descriptive increase was observed in the science teaching self-efficacy beliefs of all students, but this effect could not be observed to be significant through inferential statistical analysis. It is thought that this result of the research is due to the limited number of samples. When the findings obtained as a result of descriptive analyzes are evaluated, it is seen that the results of the research are compatible with the literature (Avery and Meyer, 2012; Beck and Blumer, 2021; Gray, 2017; Kıran, 2022; Menon and Sadler, 2016; Seung et al., 2019). In these studies, both the teaching of science content knowledge (Menon and Sadler, 2016;), the teaching of science teaching methodology (Avery and Meyer, 2012; Seung et al., 2019) and the teaching of both (Beck and Blumer, 2021; Gray, 2017; Kıran, 2022) is stated to have positive effects on students' science teaching self-efficacy. In this research, students, on the one hand, took on the role of teachers and conducted the course during certain weeks, and on the other hand, they conducted their experiments with the guided inquiry experiment technique using the deductive reasoning cycle. Students need a deep knowledge of the field and the scientific process in order to be able to apply guided inquiry using deductive reasoning, write hypotheses about problem situations, test these hypotheses and evaluate the process. Similarly, they need to use field knowledge and science teaching method knowledge in order to manage the entire process like a teacher. It is thought that this feature of the research design contributes to the development of prospective teachers' science teaching self-efficacy beliefs by carrying the characteristics of the above studies holistically.

Although there is no study in the literature examining the relationship between field-dependent, field-independent cognitive styles and science teaching self-efficacy beliefs, in the study conducted by Şahin and Ateş (2020a), seventh grade students' field-dependent, field-independent cognitive styles were significantly predictive of students' scientific literacy self-efficacy beliefs. It is stated that, in general, the self-efficacy belief levels of field-independent students towards scientific literacy are higher than field-dependent students. This result of the research shows that it is compatible with studies in the literature showing that independent students are more successful than field dependents (Ateş and Ceran, 2020; Idika, 2017; Morris, Farran and Dumontheil, 2019; Şahin and Ateş, 2020b). In this study, the fact that field-independent students' personal science teaching self-efficacy beliefs are higher than field-dependent students is consistent with the results of the mentioned studies. However, the interesting result obtained in this study is that the increase in science teaching self-efficacy beliefs of

field-dependent students is greater than that of field-independent students. It is thought that this result of the research is related to the use of the deductive reasoning cycle as well as taking self-efficacy resources into consideration when designing the course. In research design, students have both the role of instructor and student. Considering the characteristics of students with a field-dependent cognitive style, this process seems quite challenging for these students as there is very little guidance provided by the teacher in guided inquiry. Because for students with this cognitive style, guidance during the lesson, guidance on important issues, emphasis on collaborative work, and positive feedback from the teacher are very important (Jonassen and Grabowski, 1993). Considering these issues, it is thought that using the deductive reasoning cycle in instructional design and creating the design by paying attention to self-efficacy sources will facilitate the understanding of the process by enabling prospective teachers with a field-dependent cognitive style to tolerate the disadvantage arising from their cognitive styles.

The results obtained from this study are considered important as it shows that the instructional design, taking into account the resources that will develop cognitive styles and self-efficacy, can improve the science teaching self-efficacy beliefs of field-dependent students as well as field-dependent students.

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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

Öğretmen Adaylarının Dijital Dünyanın İlkokul Öğrencilerine Yönelik Barındırdığı Riskler Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi

Determination of Prospective Teachers' Views on the Risks of the Digital World for Primary School Students

Nida BAYINDIR*

Öz:

Dijital teknolojilerdeki gelişmelerle birlikte teknolojileri kullanım sıklığı da artmaktadır. Öğrenciler, farklı nedenlerden ötürü, bu teknolojileri her geçen gün daha çok kullanmaktadırlar. Ancak dijital dünya özellikle öğrenciler için pek çok risk barındırmaktadır. Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının algılarına göre, dijital dünyanın ilkokul öğrencilerine yönelik risklerini ortaya koymaktır. Bu riskleri belirlemede öğrencilerin eğitiminden sorumlu kişilerin görüşleri büyük önem taşımaktadır. Araştırma, 2021-2022 bahar döneminde bir devlet üniversitesinin Eğitim fakültesinin temel eğitim bölümü sınıf eğitimi anabilim dalı son sınıfta öğrenim gören 5'i erkek, 6'sı kadın toplam 11 öğretmen adayını kapsamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ve amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Adayların staj aşamasında olması ölçüt olarak alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adayları dijital dünyanın öğrenciler için ciddi riskler barındırdığını düşünmektedirler. Adaylara göre öğrencileri etkileyen dijital riskler; zararlı içerikler, istismara dönüşen hak ihlalleri, oyunlar ve uzun vadede oluşan sağlık sorunlarıdır. Bunu, iletişim kurulan belirsiz kişiler, siber suçlar, reklama dayalı ikna yolları, siber zorbalıklar ve yasal olmayan/zararlı program kullanımı takip etmektedir. Öğretmen

* Prof. Dr., Mail: nida.bayindir@ogu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8329-358X, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

adayları, dijital dünyanın çocukların akademik yaşantılarına zarar verdiğini, odaklanma sorunları yarattığını, okula ve öğrenmeye karşı isteksizlik oluşturduğunu ve sosyal ilişkileri gerilediğini düşünmektedirler. Adaylar, hem sınıf öğretmenlerinin hem de velilerin dijital riskler hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik dijital risklere yönelik olarak, erken dönemde, önlemler alabilmeleri için bir dizi süreli ve güncel eğitimler almaları önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dijital dünya, dijital riskler, öğretmen adayı, ilkökul öğrencisi

Abstract

In parallel with the developments in digital technologies, the frequency of use of these technologies is also increasing. Students are using these technologies more and more everyday. However, the digital world presents many risks, particularly for students. Risks and threats originating from digital technology have affected adults, children, and families. Recently, the risks of digitalisation for children have been evaluated within the scope of the digital risk society. In the face of risks and threats arising from digital technology, the precautions that the child, family, and teacher should take have begun to be seen as a whole. The concept of digital risk is the process of creating a threat by the source of danger. The research includes a total of 11 teacher candidates, 5 of whom are men and 6 of whom are women, who are studying in the last year of the basic education department of the classroom education department of the Faculty of Education of a state university in the spring academic semester of 2021-2022. The data for the study were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. As a criterion, preservice teachers who use the digital environment every day are included. The research data were collected with a semi-structured interview form developed by the researcher, according to the nature of the investigated problem. According to the research results, preservice teachers see the digital world as a virtual environment with some risks. Candidates think that both primary school teachers and parents should be informed about digital risks. According to preservice teachers, it is recommended that prospective teachers take a series of periodic and up to date trainings so that they can take early precautions against digital risks for students.

Keywords: Digital environment, digital risks, primary school student

Giriş

Dijital dünya kavramı, bilgisayarlarla ve akıllı dijital cihazlarla dünyanın dijital bilgi iletişimini ve etkileşimini tanımlayan bir ifadedir. Dijital dünya, teknolojik gelişmelere bağlı olarak, gerçek dünyada en çok kullanılan sanal araçlardan biri olmuştur. Dijital dünyadaki hızlı gelişim çocukların dijital yerli, dijital göçmen veya dijital melez gibi kavramlarla anılmalarını sağlamış ve dijital iletişimi normalleştirmiştir. Çocuklar dijital dünyada daha aktif hale gelerek ya interaktif oyun oynamaya ya da interneti kullanmaya başlamışlardır. TÜİK'in 2021 yılı Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım araştırmasına göre; çocukların (6-15 yaş) dijital ortamda geçirdikleri zaman her geçen yıl artmaktadır. Çocuklarda internet kullanım oranı %82,7, sosyal medya kullanım oranı %31,3, cep telefonu/akıllı telefon kullanım oranı %64,4, bilgisayar kullanım oranı %55,6'dır. 6-10 yaş grubundaki çocuklarda dijital oyun oynama oranı ise %32,7 olarak belirlenmiştir. Sadece kendi kullanımında en az bir bilişim teknoloji ürünü olan çocukların da oranı artmış, bu oran erkek çocuklarda %67,8, kız çocuklarda ise %65,4 olmuştur (TÜİK, 2021).

Evrensel veri erişimi ve bilgiyi arayış, küresel çapta dönüşümün önemli bir unsuru olmuştur. Bu küresel dönüşümün kitlesel yansımaları dijital dünyanın gerçek yaşantıların merkezine oturduğunu göstermektedir. Dijital teknolojiler eğitimin her aşamasında eğiten ve eğitilenlere çeşitli olanak ve fırsatlar sunmaktadır. Özellikle gözlerini açar açmaz dijital teknolojilerle tanışan çocukların dijitalleşmenin sunduğu imkânlardan yararlanmamaları neredeyse imkânsız olmaktadır. Eğitim alanındaki teknoloji kullanımlarının artması eğitim içeriklerine erişimi kolaylaştırmıştır. Özellikle bilgisayar, tablet ve akıllı cep telefonu gibi araçları internete bağlanarak kullanan çocuklar istedikleri bilgilere rahatça ulaşabilmektedirler. Mobil teknolojiler aracılığıyla eğitim ortamlarına ve istedikleri bilgilere erişebilmektedirler. Bu dijital ortamın yüz yüze ve uzaktan eğitim-öğretim sürecinde etkili olarak kullanılması, öğrencilerin dijital dünyadaki rollerini daha da belirginleştirmektedir (Doğan ve Seferoğlu, 2015,539; Parlak, 2017,1755).

Dijital dünya çocuklar için çeşitli fırsatlar sunarken, riskleri de beraberinde getirmektedir. Son dönemde dijitalleşmenin çocuklar açısından taşıdığı riskler, dijital risk toplumu kapsamında değerlendirilmektedir. Dijital teknoloji kaynaklı risk ve tehdit içeren durumlar karşısında çocuğun, ailesinin ve öğretmenin alması gereken önlemler bir bütün olarak görülmeye başlanmıştır. Dijital risk kavramı, tehlike kaynağının tehdit yaratma sürecidir. Geleneksel toplumdan dijital topluma olan yöneliş, olası risklerin dijital olarak gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Çocukların çoğunun dijital araçlara erişimi yüksektir. Böyle olduğunda öğretmenlerin ve ebeveynlerinin onları denetlemesi de güçleşmektedir. Çocuklar dijital ortamı belli bir amaç için kullanırken zararlı kişi ve zararlı içeriklerle etkileşebilmektedirler. Tanımadıkları kişilerle iletişim kurabilmekte, kişisel bilgilerini, şifrelerini paylaşabilmekte, cinsel içeriklere ve zararlı programlara maruz kalabilmekte veya ticari bir araç olarak görülebilmektedirler (Çalapkulu ve Alp, 2020; Topçu, 2018).

Dijitalleşmenin oluşturduğu bu riskler; sağlık sorunları, siber suçlar, veri ihlalleri, zorbalıklar, bağımlılıklar, şiddet, istismar, kişisel bilgilerin sömürülmesi, temas riskleri, telif hakkı ihlali, çevrimiçi dolandırıcılık, taciz, takip, pedofili, zararlı (kısırtıcı,

yanıltıcı) içerik, yasadışı faaliyetler, kendine zarar verme, kötü örnek olma, mahremiyet ihlali, hak gaspı, reklam ve ticari ikna olarak sıralanabilmektedir (Ülken ve Kılınç, 2018; Ünal ve Yıldız, 2020,204).

Çocuklar dijital dünyayı, daha çok, eğlence, öğrenme ve iletişim ihtiyaçlarını karşıladıkları bir platform olarak görmektedirler. Bu platformların barındırdıkları riskler ise çocukların karşı karşıya oldukları tehlikeleri göz önüne sermektedir. Ülkemizde dijital ortamın zararlı içeriklerinden çocukları korumak amacıyla, 2007 yılında da 5651 sayılı İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi ve Bu Yayınlar Yoluyla İşlenen Suçlarla Mücadele kanunu yürürlüğe konmuş, özellikle aile ve çocuğun korunması ön plana çıkartılmıştır. Yine Anayasamızla özel hayatın gizliliği korunması (20, 21, 22. Maddeler), Türk Medeni Kanunu (24. madde) mahremiyete yönelik unsurlar, TCK (134-135,136,137 Maddeleri) özel hayat ve mahremiyet konusu ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır (Eroğlu, 2018,135). Ayrıca çocukların kişisel verilerinin korunması için 2016 yılında Kişisel Verileri Koruma Kurumu (KVKK) kurulmuştur. Bu kurumda ihlal bildirimleri, şikâyet modülü ve çocukların kişisel verilerinin korunmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır. UNICEF (2018) daha güvenli bir dijital dünya için çocukların dijital ortamdaki izlerinin korunması için acil çağrı yapmış, dijital erişimin büyük yararlar sunmasına karşın çocuklar için büyük riskler ve sakıncalar da taşıdığını belirtmiştir. Yine 2018 tarihinde yürürlüğe giren Avrupa Genel Veri Koruma Yönetmeliği (GDPR) ile çocuklara ait kişisel verilerin işlenmesi halleri yeniden düzenlenmiştir. Buna göre çocuğa ait kişisel verilerin korunması için çocuğun en az 16 yaşında olması şartı getirilmiş, AB üyesi devletlerin kendi iç düzenlemeleri ile bu yaşı 13 yaştan az olmayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir (Karaboğa, 2019).

Bunun haricinde dijital ortamı kullanan ve çocukları bu ortama çeken yetişkinlerinde oluşturduğu riskler çok fazladır. Örneğin, çocuklarla ilgili yapılan paylaşımlar, çocukların kimliklerine ilişkin bilgilerin (isim, doğum yeri, adres, telefon, fotoğraflar vb) dijital dünyaya aktarılması, çocuklara ilişkin psikolojik (duygu durumları) ve sosyal yaşantısına (katıldığı etkinlikler, hobiler, ilgi alanları vb) ilişkin bilgilerin paylaşılması, konumsal medya uygulamaları ile çocuklar dijital dünyada risklere açık hale getirilmiştir. Ebeveynler, genel olarak, sosyal medyada çocuklarının fotoğraflarını paylaşmasından doğabilecek risklere karşı önlem almayı ya da tepki göstermeyi tercih etmemişlerdir (Duygulu, 2019,431). Halbuki dijital okuryazarlık; bireylerin dijital araçları yönetmek, kendi araştırma ve öğrenme yapılarında kullanmak, yeni bilgiler oluşturmak ve başkalarıyla iletişim kurmak için bu araçları ve olanakları uygun şekilde kullanma farkındalığıdır. Dolayısıyla dijital teknoloji kullanıcılarının dijital okuryazarlık seviyelerindeki artışlar dijital farkındalığı olumlu yönde etkilemektedir (Cengiz, 2021,414). Sonuç itibarıyla ilkökul çağı çocuklarının dijital ihtiyacını karşılayacak önlemlerin alınması ve dijital dünyanın risklerine karşı yeni politikaların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Karaduman, 2019).

Çocukları bu risklerden haberdar etmek ve korumak ebeveynlere ve öğretmenlere düşmektedir. Özellikle çocuklarla günün büyük bir zamanın geçiren öğretmenlerin dijital ortamdaki gelişmeleri yakından takip etmeleri gerekmektedir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin dijital dünyanın farkında olan, dijital araçların kullanımını bilen, sanal ortamların taşıdığı riskleri bilen, çocuğu riskli durumlardan koruyan ve teknoloji kullanımı konusunda bilinçli kişiler olması gerekmektedir. Dijital riskler, dijital

dünyanın içinde olan ve çocuğun eğitiminde önemli bir rolü olacak öğretmen adaylarıncada, erken dönemde gerekli eğitim ve önlemlerin alınması açısından, bilinmesi gereken bir konudur.

Araştırma, dijital dünyanın ilkökul öğrencilerine yönelik risklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini kapsamaktadır. Araştırma, öğretmen adaylarının ilkökul öğrencilerine yönelik dijital risklere yönelik farkındalıklarının sınanması, öğretmen ve öğretmen adaylarına düşen rolleri bilmeleri açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının dijital dünyanın ilkökul öğrencilerine yönelik risklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının ilkökul öğrencilerine yönelik dijital teknoloji kaynaklı risklerin neler olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının dijital dünyanın öğrencilerin öğrenme yaşantılarına yönelik yarattığı riskler hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarına göre sınıf öğretmenlerinin dijital risklere karşı alacakları olası önlemler neler olmalıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının ilkökul öğrencilerini bekleyen dijital riskler hakkındaki görüşlerini belirlemeye ilişkin bir araştırma olması nedeniyle olgu bilim desende gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar göreceli sayıdaki örnekleme ile katılımcıların günlük deneyimlerini görüşme ya da gözlemlerle saptamaya çalışırlar. Olgu bilim desende ise veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek gruplardır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara dayanır (Baltacı, 2018; Başkale, 2016; Karataş, 2015; Kocabıyık, 2016; Yağar ve Dökme, 2018). Araştırmada bu yolla, öğretmen adaylarının bireysel deneyimleri ve algıları ile mevcut durumu belirlemek amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2021-2022 bahar döneminde bir Devlet üniversitesinin Eğitim fakültesinin temel eğitim bölümü sınıf eğitimi anabilim dalı son sınıfta öğrenim gören 5'i erkek, 6'sı kadın toplam 11 öğretmen adayını kapsamaktadır. Çalışma grubu olarak sınıf öğretmeni adaylarının seçilmesinin nedeni genç kuşağın dijital ortamı daha çok kullanması, ortak algılara sahip olması ve hizmet öncesi eğitimde dijital ortamın barındırdığı risklerden haberdar olma durumlarının sınanmak istenmesidir. Amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Son sınıfların staj uygulamaları için uygulama okullarına gitmeleri ve buradaki öğrencileri tanıyıp bu öğrencilerle etkileşimleri temel ölçüt olarak alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, ilgili alanda derinlemesine bilgi edinmeyi ve görüşülen kişinin kendini kolay ifade edebilmesini sağlayan esnek yapılardır (Büyüköztürk vd, 2010; Türnüklü, 2000). Önce araştırmanın amacına uygun görüşme soruları hazırlamak için ilgili literatür taraması yapılmıştır. Soruların belirlenmesinde BÖTE (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümleri) ve PDR (Rehberlik ve Psikolojik Danışma) bölümünden iki alan uzmanının görüşleri alınmıştır. İlgili sorular uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Başlangıçta 7 tane açık uçlu soruyu içeren form uzman incelemeleri sonucu üç soru başlığında bütünlüştürülmüştür. Görüşme sorularına ilişkin olarak uzmanlardan; çocuklara yönelik dijital riskler, dijital teknolojiler ve öğretmen adaylarının konuya hakimiyetleri konusunda yararlanılmıştır. Üzerinde uzmanlarca görüş birliğine varılmayan ifadeler tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulamadan önce adaylara araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiş, gönüllü katılım sağlanmıştır. Araştırmada görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme formundaki sorular sorulmuştur. Görüşmeler ortalama 10-25 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Verileri çözümlenmesi araştırmacı tarafından belirlenen başlıklarına göre betimlenmiştir. Katılımcılar A1, A2,...A11 şeklinde kodlanarak görüşlerindeki ifadelerinden bir kısmı bulguları kanıtlayacak şekilde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın verilerinden doğrudan alıntılar ve katılımcı teyidi yapılmasının nedeni inandırıcılığın sağlanmasıdır. Staj yapan son sınıf öğretmen adaylarının örnekleme alınmasıyla amaçlı örneklem oluşturulmuş ve ortamın ayrıntılı tanıtımı yapılarak aktarılabirlik sağlanmıştır. Görüşmenin başından itibaren bütün süreçler titizlikle yürütülerek raporlaştırılmış, benzer araştırmalarla ilişkilendirilerek araştırmanın tutarlılığı ve doğrulanabilirliği sağlanmıştır. İncelenen mevcut araştırmalar, dijital ortamın bilinçsizce kullanımının birey üzerindeki olumsuz etkilerinin olduğu yönündedir.

Bulgular

Aşağıda öğretmen adaylarının dijital dünyanın ilkökul öğrencilerine yönelik barındırdığı riskler hakkındaki görüşlerine verilmiştir.

1-Öğretmen adaylarına göre ilkökul öğrencilerine yönelik dijital kaynaklı riskler

Öğretmen adayları, dijital ortamda dünyaya gelen öğrencilerin dijital dünya ile etkileşimlerinin kaçınılmaz olduğunu düşünmektedir. Öğrencileri en çok etkileyen dijital risklerden; 5 aday en çok zararlı içerikleri, 2 aday istismara dönüşen hak ihlallerini ve 1 aday uzun vadede oluşan sağlık sorunlarını görmektedir. Bunu, iletişim kurulan belirsiz kişiler, siber suçlara alet olma, dijital ve çevrimiçi oyunlar, reklama dayalı ikna yolları, siber zorbalıklar ve yasal olmayan/zararlı program kullanma izlemektedir.

Aşağıda bazı görüşlere doğrudan yer verilmiştir.

A1-Zararlı içerikler ve yaşlarına uygun olmayan içeriklerle karşılaşabilirler, kişisel bilgileri yanlış kişilerin eline geçebilir. Siber zorbalığa maruz kalabilirler ve istismara uğrayabilirler. İlerleyen zamanlarda sağlık sorunlarıyla karşılaşabilirler. Göz hastalıkları, bel ve omurga bozuklukları, obezite vb.

A3-Çocukları bekleyen en büyük risk bence zararlı içeriklerden dolayı istismara uğramalarıdır. Bunun yanında şiddet içerikli veya çocuğun psikolojini bozacak reklamlarla karşılaşabilirler.

A11-Kolay kandırıldıkları için ticari faaliyetlere alet edilirler. Ticari ikna gibi sömürücü hak ihlalleri yaşarlar.

A5-Çocuklar bu dijital ortamlarda çok fazla zararlı içeriğe maruz kalıyorlar. Bu içerik bazen pedofili denen cinsel istismara dönüşebiliyor.

A7-İnterneti, sosyal medyayı ve oyunları çok fazla kullanmaktadırlar. Bu durum çocukların hem fiziksel hem de psikolojik olarak zarar görmesine neden oluyor.

A6-Mavi balina gibi intihara yönelten oyunların en fazla risk yarattığını biliyorum. Bunun haricinde çocuğun anne babasından habersiz oyunlara para yatırması, tanımadığı insanlarla iletişim kurması ve zararlılara açık olmasıdır. Bunun yanında çocukların yaşları ve gelişim düzeyleri düşünüldüğünde karşılına çıkabilecek olumsuz içerikler mevcut.

A9-Çocuklar için dijital riskler çok fazladır. Günümüz dijital dünyasında çocuklar gerçek hayatlarını yaşamamaktadır. Bu dünya içinde riskli içerikler, videolar ve reklamlar bulunmaktadır. Çocuklar bu dünyanın zararlarından habersizdir. Bunların normal olduğunu düşünmektedirler. Zararlı tüketim alışkanlıkları, yanlış kişilere özenme, zaman kaybı sayılabilir. Dijital bağımlılık, psikolojik, fizyolojik zorbalık ve istismara neden olur.

Öğretmen adaylarına göre dijital dünyanın merkezinde olan öğrenciler, dijital dünyanın sunduğu yararların yanında sorunları ile de yakından etkilenen ve en çok zarar gören gruptur. Dijital dünyanın çocukların kişilik haklarını, can güvenliğini, beden ve ruh sağlığını olumsuz olarak etkilemesi, öğrenme kalitelerini düşürmesi ve bağımlılıklar yaratması ciddi sorunlardır.

2-Öğretmen adaylarına göre dijital dünyanın öğrencilerin öğrenme yaşantılarına yönelik yarattığı riskler

Öğrenciler belli amaçlar dahilinde eğitim ve öğretim görmektedirler. Kişisel gelişimleri için planlı bir akademik yol izlemektedirler. Dijital dünya ile bu amaçlardan uzaklaşabilmekte ve öğrenme yaşantılarını öteleyebilmektedirler. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, hatalı bir şekilde kullanılan dijital dünyanın çocukların akademik yaşantılarına zarar verdiğini düşünmektedir. 6 aday dijital dünyanın hatalı kullanımının odaklanma sorunları yarattığını, 3 aday okula ve öğrenmeye karşı isteksizlik oluşturduğunu ve 1 aday sosyal ilişkileri gerilettiğini düşünmektedir. Bunun yanı sıra adayların pek çoğu öğrencilerin gerçek dünyadan uzaklaştıklarını, oyunlara karşı bağımlılıklar geliştirdiklerini bildirmektedirler.

Aşağıda bazı görüşlere doğrudan yer verilmiştir.

A1-Bence kitap okuma alışkanlıkları ve ders çalışma süreleri azaldı. Önceden ödül olarak kullanılan dijital dünya, şimdilerde zamanlarının çoğunu alıyor.

A4-Öğrencilerde odaklanma sıkıntıları baş gösterdi. Sanal ile gerçeği ayıramaz hale geldiler, gerçek hayata artık uyum sağlayamıyorlar. Konuştukları dil ve içerik hep dijital dünya ile ilgili.

A8-Çocukların dijital ortamlarda sık vakit geçirmesi ders çalışma saatlerinin azalmasına neden oldu. Aileleri ve arkadaşları ile vakit geçirme zamanları azaldı. Dikkat dağınıklığı gözlüyorum. Çok fazla ekran karşısında olduklarından görme kusurları ve fiziksel rahatsızlıklar arttı.

A10-Dijital yorgunluk yaşadıkları için derslere odaklanamıyorlar. Sınıftaki etkinlikler artık hoşlarına gitmiyor. Somut hiçbir şey yapmak istemiyorlar. Arkadaşları ile vakit geçirmek istemiyorlar. Konuştukları şeyler dijital oyunlar, dijital yenilikler, teknolojik aletler ve sosyal medya paylaşımları oluyor.

A2-Dijital veya çevrimiçi oyunların ciddi bir sorun olduğunu düşünüyorum. Bu oyunları ya oynuyorlar ya da oynayanları seyrediyorlar. Bu oyunlar ve oyunları oynayanların davranışları çocukları olumsuz olarak etkiliyor. Çocuklar bu oyunları takip ederek oyundaki seviyeleri geçmeye çalışıyorlar bu da onların ekran karşısında daha çok kalmalarına neden oluyor. Derslerine yeterli zamanı ayıramıyorlar, ayırdıklarında ise dikkatlerini derse tekrar odaklayamıyorlar.

A11-Dijital oyunları takip etme ve internette eğlence amaçlı vakit harcama çocuklarda fiziksel ve psikolojik sorunlara neden oluyor. Yetersiz fiziksel aktivite nedeniyle sağlık sorunları yaşıyorlar. Depresyon, sinirlilik, öfke gibi duyguları ekran karşısında çok sık ve uzun süreli olarak yaşıyorlar. Bu durum onlarda sürekli kaygı ve bağımlılık yaratıyor.

Oyun oynarken çok fazla zaman harcayan çocuklar aile ve arkadaşları ile daha az sosyal ilişki kurmakta ve bağımlılıklar geliştirmektedir. Haz alma ilkesine dayalı olarak oyun oynama veya izleme bağımlılığı olan çocukların akademik olarak gerilikler yaşadıkları, odaklanma sorunları yaşadıkları, okula gitme ve öğrenme isteksizliklerinin olduğu bilinmektedir.

3-Öğretmen adaylarına göre sınıf öğretmenlerinin dijital risklere karşı alacağı önlemler

Öğretmen adayları öğretmenlerin öğrencilerini dijital risklerden koruyabilmeleri için bu dijital risklerin neler olduğunu bilmeleri gerektiğini düşünmektedirler. 8 aday öğretmenin dijital okuryazarlığı ve bu konudaki duyarlılığına işaret etmiş, 2 aday öğretmenin aile ile kurduğu iletişimin öneminden bahsetmiştir.

Aşağıda bazı görüşlere doğrudan yer verilmiştir.

A1-Öğretmen kesinlikle bilinçli olmalıdır. Öğretmen, öğrenci ve velileri yararlı içeriklere yönlendirebilir. Dijital ortamda geçirdikleri süreyi azaltmak için oyun ve etkinlikler planlar.

A7-Çocuğun dijital ortamda geçirdiği süreyi ve içerikleri takip eder, risk tespiti yapar ve gerçek dünya etkinliklerine yönlendirme çalışmaları yapılabilir.

A10-Öğretmen risk tespiti yaparak durumun ne düzeyde olduğu hakkında bilgi sahibi olur. Haftalık kullanım saati belirler.

A8-Aile ile sürekli iletişim halinde olmalıdır. Dijital bağımlılık göstergelerini bilmeli ve yakından takip etmelidir. Dijital eğitim faaliyetlerine yönlendirebilir.

A3-Konu ile ilgili bilgi edinir. Çocuğun izleyeceği eğitici içerik önerileri yapar. Öğrencilerin katılımını sağlayacak ders planları yapar.

A6-Dijital risklere karşı önce bilgi edinmeli, aile ve öğrencileri bilgilendirmelidir. Dijital bağımlılığı önlemek için aile ile iletişim kurmalıdır. Öğrencilerin gerçek hayatta ve akranlarıyla iletişimi güçlendirmek için etkinlikler düzenler. Öğretmenlerin ve ailelerin onaylayacağı dijital kültür oluşturulmalıdır.

A9-Özel hayatın gizliliği, kişisel verilerin korunması mesela telefon numarası, kredi kartı bilgileri veya fotoğraflar gibi kişiye ait bilgilerin kişinin izni olmadan başkasıyla paylaşılmaması bilincine sahip olmalıdır. Çocukların girdiği sitelerin ebeveynleri tarafından kontrol edilmesini sağlar ve çocuğun kişisel verilerinin korunması için çocuk koruyucu programlar yüklenmelidir.

Görüşler, öğretmenin ve ailelerin dijital ortamın etkilerine karşı bilinçli olması ve gerektiği zaman tedbirler alması yönündedir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adayları, dijital dünyanın risklerinin bilinmesi ve gerekenin yapılmasında sınıf öğretmeni ve aileyi önemli bir paydaş olarak görmektedirler. Söz konusu çocuklar ve çocukların yüksek yararı olduğu için dijital dünyanın kontrollü bir şekilde çocukların kullanımına sunulması gerekmektedir. Bunun için dijital yaşama uyum sağlayan bir çocuk koruma sistemini kurmak, ebeveyn, öğretmen ve çocuk merkezli dijital ilkelerin oluşturulması, dijital risklerin bilinmesi ve çocukların bu risklerden nasıl korunacağına dair politikaların geliştirilmesi gerekebilmektedir. Dijital risklerin ne olduğunun ve öğrencileri ne düzeyde etkilediği tam olarak bilinmediği için dijital ortama ilişkin negatif bir algı oluşmaktadır. Dijital dünyanın risklerinin ve yararlarının bilinmesi, risklerden korunma yollarının araştırılıp, eylem planlarının yapılması bu açıdan çok önemlidir. Zamanlarının çoğunu okulda ve evde geçiren çocukların en çok etkileştiği yetişkinler aileleri ve öğretmenleridir. Bu yüzden bu iki grup çocukları çok iyi tanımak ve onları dijital dünyanın zararlı etkilerinden korumak için işbirliği yapmak durumundadır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları dijital dünya ile etkileşimin çocuklar için kaçınılmaz olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuç büyük bir olasılıkla çevrelerindeki gözlem sonuçlarına dayanmaktadır. Ancak bu dünya bazı riskleri de barındırmaktadır. Adaylara göre öğrencileri etkileyen dijital riskler; zararlı içerikler, istismara dönüşen hak ihlalleri, oyunlar ve uzun vadede sağlık sorunlarıdır. Bunu, iletişim kurulan belirsiz kişiler, siber suçlar, reklama dayalı ikna yolları, siber zorbalıklar ve yasal olmayan program kullanma takip etmektedir. Yapılan araştırmalar (Akbiyık ve Kestel, 2016; Arıcak vd., 2008; Ayas ve Horzum, 2012; Cengiz, 2021; Gökçearslan ve Seferoğlu, 2016; Karahisar, 2014) çocuklara yönelik bu dijital riskleri doğrulamaktadır.

Öğretmen adayları; gelişi güzel ve kontrolsüz kullanılan dijital dünya risklerinin eğitim öğretim açısından da olumsuz etkiler taşıdığını düşünmektedirler. Şöyle ki; adaylar, dijital dünyanın çocukların akademik yaşantılarına zarar verdiğini, odaklanma sorunları yarattığını, okula ve öğrenmeye karşı isteksizlik oluşturduğunu ve sosyal ilişkilerini geriletmediğini belirtmektedirler. Ayrıca öğrencilerin gerçek dünyadan uzaklaştıklarını, oyunlara karşı bağımlılıklar geliştirdiklerini bildirmektedirler.

Dijital teknolojilerin kullanımının fazlalığı okul çağı çocuklarında dikkat sorunları, saldırgan davranışlar, obezite ve uyku sorunlarına neden olabilmektedir. Dijital etkileşime ayrılan zaman; fiziki oyun oynama, yemek yeme, uyuma ve ders çalışma için ayrılan zamanı azaltabilmektedir. Bunun yanı sıra dijital ortamda vakit harcamaları düşük kaliteli ve uygunsuz içerikleri izlemeleri öğrencilerde dürtü kontrolü, öz düzenleme ve duyguları anlama becerilerini olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Aşırı teknolojik etkileşim, öğrencilerde hayal gücü ve dil gelişimini ve derslere olan motivasyonu engelleyebilmektedir (Brown, 2011). Öztütüncü (2006), oyunların bağımlılığa yol açtığını, video oyunlarının çocuklarımızın kültürel çevresine zarar verdiğini, çocukların beyin gelişimlerine olumsuz etkilerinin olduğunu ve saldırgan davranışlarını özendirdiğini belirtmektedir. Horzum'a (2011) göre bağımlılık düzeyinde bilgisayarla etkileşmesinden dolayı asli görevlerini aksatması çocuğun akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Gürcan vd.,e (2008) göre, oyunlardaki şiddet unsurları çocukları küçük yaşlardan itibaren olumsuz etkilemekte ve vicdan duygusunu köreltmektedir. Oyunların şiddet içerikli yapısı çocukların şiddet davranışlarını

normalleştirerek çevresindeki kişilere şiddet içeren davranışlarda bulunmalarına yol açmaktadır. Çok uzun süre oyun oynama davranışı çocukların eğitim yaşantılarındaki görev ve sorumluluklarını aksatmalarına sebep olmaktadır (Akt. Çakır, 2013).

Öğretmen adayları sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini dijital risklerden koruyabilmeleri için dijital risklerin neler olduğunu bilmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Unicef (2018) raporuna göre dünyada her üç internet kullanıcısının biri çocuklardır. Çocukların maruz kaldığı dijital risklerin niteliği ve niceliği bu konunun ciddiyetle ele alınmasını gerektirmektedir. Filtreleme sistemleri, ebeveyn denetimi, medya okuryazarlığı vb. önerilerden çok çocuklara yönelik dijital kaynaklı risklerin tespitine dönük geniş kapsamlı verilere (istatistiklere) ihtiyaç bulunmaktadır. Kaşıkçı ve diğerlerinin (2014) aktardığına göre EU Kids Online araştırma raporuna göre çocukların %25'i çevrim-içi risklere maruz kalmaktadırlar. Rapora göre 13 yaş altındaki çocukların yaklaşık 1/3'ü sosyal ağları kullanmaktadır. Öte yandan çocukların neredeyse yarısının kişisel bilgilerini herkes tarafından görülebilecek şekilde ayarladığını belirtmiştir. Raporun verilerine göre çocukların yaklaşık %11'i cinsel içerikli fotoğraf ve mesaj aldığını belirtmektedir. Bunun yanında her 12 çocuktan 1'i çevrimiçi görüştüğü kişi ile çevrimdışı da iletişim kurduğunu belirtmiştir. Araştırma sonucunda çocukların ve ebeveynlerin çevrim-içi riskler konusunda ne yapacaklarını bilmediği ve internet becerileri konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bunun için dijital yaşama uyum sağlayan bir çocuk koruma sistemini kurmak, ebeveyn, öğretmen ve çocuk merkezli dijital ilkelerin oluşturulması, dijital risklerin bilinmesi ve çocukların bu risklerden nasıl korunacağına dair politikaların geliştirilmesi gerekebilmektedir.

Araştırma, öğretmen adaylarının algı ve deneyimleri ile sınırlıdır. Araştırma sonuçları kapsamında, öğretmen adayları ve öğretmenlerin dijital risklerin neler olduğu, bu risklerin çocukları nasıl etkilediği konusunda bilinçlendirme çalışmalarının yapılması, çocukların eğitiminden sorumlu kişilere yönelik dijital okuryazarlık ile dijital riskleri kontrol edebilecekleri eğitim programlarının hazırlanması, çocukların uluslararası sözleşmelerle korunan haklarının iyi bilinerek kişilik hak ve özgürlüklerine karşı duyarlı olunması, öğretmen ve ebeveynlerin kullandıkları dijital platformların gizlilik politikaları, dijital koruma önlemleri ve gizlilik ayarları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları ve bu yönde güncellenmiş eğitimler almaları önerilmektedir. Bunun haricinde dijital risklerden korumak için zaman kısıtlaması, denetleme, filtreleme yazılımı kullanma, kişisel bilgilerin açığa çıkarılmaması konusunda yasal zemin, ziyaret edilen web sayfalarını izleme ve geçmiş dosyaları kontrol etme, veri güvenliği sağlama vb. teknik risk önleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik araştırma ve projelerin desteklenmesi önerilmektedir. Öğretmen adaylarının, hizmet öncesinde, öğrencilere yönelik dijital risklere yönelik olarak, erken dönemde, önlemler alabilmeleri için bir dizi süreli ve güncel eğitimler almaları önerilmektedir. Ayrıca gelecek araştırmalar için dijital risklerin tespitinde öğretmen ve öğretmen adaları üzerinde araştırmalar yapılması, dijital risklerin okul ve öğrenci temelli olarak gruplanması ve bu risklerle mücadele yollarının bütün topluma öğretilmesi önerilmektedir.

Kaynakça:

AKBIYIK, Cenk, & KESTEL, Muharrem, (2016), “*Siber zorbalığın öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi*”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 844-859. <https://doi.org/10.17860/merisnefd.282384>

ARICAK, O. Tolga, SİYAHHAN, Sinem, UZUNHASANOĞLU, Ayşegül, SARIBEYOĞLU, Sevda, ÇIPLAK, S., YILMAZ, N., & MEMMEDOV, C. (2008), “*Cyberbullying among Turkish adolescents*” *Cyberpsychology & Behaviour*, 11(3), 253-261. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0016>

AYAS, Tuncal, & HORZUM, M. Barış, (2012), “*İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi*”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 844-859.

BALTACI, Ali, (2018), “*Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme*”, BEÜ SBE Dergisi, 7(1), 231-274.

BAŞKALE, Hatice, (2016), “*Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örnekleme büyüklüğünün belirlenmesi*”, DEUHFED, 9(1), 23-28.

BROWN, Ari, (2011), “*Media use by children younger than 2 years*”, *Journal of the American Academy of Pediatrics*, 128(5), 1040-1045. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753>

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ, Ç, Ebru, AKGÜN, Ö. Ercan, KARADENİZ, Şirin, & DEMİREL, Funda, (2010), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

CENGİZ, Gönül, (2021), “*Siber suçlar, sosyal medya ve siber etik*”, *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 7(3), 407-424. DOI: 10.17932/IAU.ICD.2015.006/icd_v07i3001

ÇAKIR, Hüseyin, (2013). “*Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin yaklaşımı ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi*” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2),138-150.

ÇALAPKULU, Çiğdem, & ALP, Fatma, (2020), “*Dijital ebeveynler ile çocukların sosyal medya kullanımı üzerindeki mahremiyet ilişkisi*”, *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(8) 132-144.

DOĞAN, Dilek, & SEFEROĞLU, S. Sadi, (2015), “*Mobil cihazlar ve eğitimde dijital dönüşüm*”, (Eğitim Teknolojileri Okumaları içinde 539-563), TOJET, Ankara.

DUYGULU, Serap, (2019), “*Sosyal medyada çocuk fotoğrafı paylaşımlarının mahremiyet ihlali ve çocuk istismarı açısından değerlendirilmesi*”, *TRT Akademi Dergisi*, 4(8), 428-487.

EROĞLU, Şahika, (2018), “*Dijital yaşamda mahremiyet (gizlilik) kavramı ve kişisel veriler: Hacettepe Üniversitesi bilgi ve belge yönetimi bölümü öğrencilerinin mahremiyet ve kişisel veri algılarının analizi*”, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 35(2), 130-153. <https://doi.org/10.32600/huefd.439007>

EU Kids Online, (2010), *Avrupa çevrimiçi çocuklar araştırma projesi genel sonuçları raporu*, <http://eukidsonline.metu.edu.tr> adresinden erişildi.

GÖKÇEARSLAN, Şahika, & SEFEROĞLU, S. Sadi, (2016), “*Ortaokul öğrencilerinin internet kullanım biçimleri: Riskli davranışlar ve fırsatlar*”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(1), 383-404.

HORZUM, M. Barış, (2011), “*İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*”, Eğitim ve Bilim, 36(159), 56-68.

KARABOĞA, T. Mehmet, (2019), “*Dijital medya okuryazarlığında anne ve baba eğitimi*”, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14(20), 2041-2073.

KARADUMAN, Sibel, (2019), “*Yeni medya okuryazarlığı: Yeni beceriler/olanlar/riskler*”, Erciyes İletişim Dergisi, 6(1), 683-700.

KARAHİSAR, Tuba, (2014), “*İnternet’te çocukları bekleyen riskler ve medya okuryazarlığı*”, The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 4(4), 82-95.

KARATAŞ, Zeki, (2015), “*Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*”, Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.

KAŞIKÇI, D. Nazire, ÇAĞILTAY, Kürşat, KARAKUŞ, Türkan, KURŞUN, Engin, & OGAN, Chris, (2014). “*Türkiye ve Avrupa’daki çocukların İnternet alışkanlıkları ve güvenli İnternet kullanımı*”. Eğitim ve Bilim, 39(171), 230-241.

KOCABIYIK, O. Oya, (2016), “*Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma*”, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 55-66.

KVKK, (2020), *Çocukların kişisel verilerinin korunması*. <https://www.kvkk.gov.tr/SharedFolderServer/CMSFiles/db0b3f30-c636-4fcb-930a-bf8f2e524de8.pdf> adresinden erişildi.

ÖZTÜTÜNCÜ, D. Filiz, (2006), “*Video games and children: violence in video games*”, New Symposium Journal, 44(4), 161-164.

PARLAK, Bekir, (2017), “*Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz*”, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22(15), 1741-1759.

TOPÇU, Seda, (2018), “*Çocuk ve sanal ortam*” Kocatepe Tıp Dergisi, 19, 27-33.

TÜİK, (2021), *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması*, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirma-si-2021-41132> adresinden erişildi.

TÜRNÜKLÜ, Abbas, (2000), “*Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme*”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24, 543-559.

UNICEF, (2018), *Çocukları dijital dünyada koruma yükümlülüğü*. https://www.unicefturk.org/yazi/_internetgunu adresinden erişildi.

ÜLKEN, B. Filiz, & KILINÇ, Ferhan, (2018), “*Çocukların çevrimiçi ortamda karşılaştıkları risk türleri ile aracılık uygulamaları arasındaki ilişki*”, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7(1), 124-145.

ÜNAL, Sevda, & YILDIZ, Filiz, (2020), “*Dijital risk toplumunda meydan okuma videoları ve çocuklar: Adana’da ortaöğretim öğrencilerine yönelik bir alan araştırmasından bulgular*”, Selçuk İletişim Dergisi, 13(1), 197-226.

YAĞAR, Fedai, & DÖKME, Sema, (2018), “*Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik*”, Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(3), 1-9.

EXTENDED Abstract

Introduction

Digital media is the general name of the environments where digital data flow is provided. The digital environment has become one of the most widely used tools in the real world due to technological developments. While the digital world offers various opportunities for children, it also brings risks. Recently, the risks that digitalization carries for children have been evaluated within the scope of the digital risk society. The research covers the opinions of prospective teachers about the risks of the digital environment for primary school students. The research is important in terms of testing the awareness of prospective teachers about digital risks for primary school students and knowing the role of teachers.

Method:

The phenomenology pattern was used in the research. In the phenomenology pattern, the data sources are the groups that experience the phenomenon that the research focuses on and can express this phenomenon. The reason for choosing this pattern is that prospective teachers also use digital media frequently. In this way, the research aims to explain the current situation through the individual experiences and perceptions of prospective teachers. The research includes a total of 11 teacher candidates, 5 of whom are men and 6 of whom are women, who are studying in the last year of the basic education department of the classroom education department of the Faculty of Education of a state university in the spring academic semester of 2021-2022. The data for the study were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. The analysis of the data is described according to the headings determined by the researcher.

Results:

Prospective teachers believe that the interaction of students who are born in a digital environment with the digital world is inevitable. Prospective teachers believe that uncontrolled use of the digital world harms children's academic lives, creates focus problems, creates an aversion to school and learning, and reduces their social relationships. In addition, they report that students are moving away from the real world and developing addictions to games and videos. Prospective teachers think that teachers should know what these digital risks are in order to protect their students from them.

Discussion and Conclusion:

Prospective teachers see the teacher as an important stakeholder in knowing the risks of the digital environment and doing what is necessary. Since these children have a high level of benefit, it is necessary to make the digital world available to them in a controlled way. Since it is not known exactly what digital risks are and to what extent they affect students, there is a negative perception of the digital environment. Knowing

the risks and benefits, researching ways to protect against risks, and making action plans are very important in this regard. Prospective teachers believe that the digital world harms children's academic lives, creates focus problems, creates an aversion to school and learning, and reduces social relationships. In this context, it is recommended that prospective teachers receive a series of long-term and up-to-date trainings so that they can take measures against digital risks for students at an early stage.

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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

Türkiye'ye Göç Etmiş Olan Irak'lı Göçmenlerin Dine Yönelik Tutumlarındaki Değişmeler: Samsun İli Örneği

Murat ŞAHİN*
Songül ÇIRNIK**

Öz:

Göç olgusu, tarihsel süreçte çeşitli nedenlerle gerçekleşmektedir. Göç eden kişiler, sadece göç etmiş olmaz; göç ederken kültürünü, dini inanç ve tutumlarını beraberinde getirir. Şüphesiz karşılaşılan yeni toplum belli bir kültürü içinde barındırır. Bu sebeptir ki göç sonrasında karşılaşılan toplumun dünyaya bakışı ve dini algılayış biçimleri göçmenler bakımından ortaya yeni bir yaşam formu ve değişimleri ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırmanın konusu, Türkiye'ye göç etmiş olan Iraklı göçmenlerin dine yönelik tutumlarındaki değişmelerin nasıl gerçekleştiğini irdelemektir. Araştırmanın kuramsal çerçevesini kültürleşme kuramlarından Tek Boyutlu Kültürleşme Kuramı ve İki Boyutlu Kültürleşme Kuramı oluşturmaktadır. Araştırmanın en temel amacı ise, Türkiye'ye göç etmiş olan Iraklı göçmenlerin dine yönelik tutumlarındaki değişmelerin belirlenmesi ve yaşamış oldukları göç deneyiminin dini inanç ve tutumlarını ne yönde farklılaştırdığını ve değiştirdiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırmalardan durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmada Samsun örneklemleri ile sınırlandırılmıştır ve kartopu yöntemiyle örneklem belirlenmiştir. Buna göre araştırmada 2 kadın 3 erkek olmak üzere toplam 5 katılımcı ile yapı

* Doç. Dr. , Mail: murat.sahin@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9025-1860, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Mail: snglcirnik@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7067-5159, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmamızda elde edilen verilere ilişkin olarak temalar, kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir. Buna göre, Iraklı göçmenlere yönelik Göç Öncesi, Göç Deneyimi, Göç Sonrası ve Diğer Etkenler olmak üzere 4 tema belirlenmiştir. Bu temalar belirli kategorilere ayrılmıştır. Göç öncesi (Irak) ve göç sonrası (Samsun) temaları aynı kategorilerden oluşturulmuş ve değişimi anlamak için karşılaştırılmıştır. Iraklı göçmenlerin Irak'ta ve Samsun ilinde kişisel tercihler ile şekillenen dini tutum ve davranışların ortaya çıktığı saptanmıştır. Dini tutum ve değişim farklarının görülmemesinin en temel nedeni aynı dinin mensupları olmalarından kaynaklıdır. Mezhepsel farklarda ise Türkiye ile uyum sağlanamamıştır.

Anahtar Sözcükler: Göç, Kültürleşme Kuramı, Iraklı Göçmenler, Dini Tutumlar

Abstract

The phenomenon of migration takes place for various reasons in the historical process. Immigrants do not just emigrate; While immigrating, they bring their culture, religious beliefs and attitudes with them. Undoubtedly, the new society encountered includes a certain culture. For this reason, the society's view of the world and religious perceptions encountered after migration reveal a new life form and changes in terms of immigrants. The subject of this research is to examine how the changes in the attitudes of Iraqi immigrants who immigrated to Turkey towards religion took place. One-dimensional Acculturation Theory and Two-Dimensional Acculturation Theory constitute the theoretical framework of the research. The main purpose of the research is to determine the changes in the attitudes of Iraqi immigrants who migrated to Turkey towards religion and to determine how their migration experience differentiates their religious beliefs and attitudes. For this purpose, this research, which was designed as a case study from qualitative research, was limited to the Samsun sample and the sample was determined by the snowball method. Accordingly, in the study, a semi-structured interview form was collected with a total of 5 participants, 2 women and 3 men. The data obtained were descriptive. Themes, categories and sub-categories were determined in relation to the data obtained in our research. 4 themes were identified. These themes are divided into specific categories. Pre-migration (Iraq) and post-migration (Samsun) themes were formed from the same categories and compared to understand the change. It has been determined that religious attitudes and behaviors shaped by personal preferences of Iraqi immigrants in Iraq and in the province of Samsun have emerged. The main reason why there are no differences in religious attitudes and changes is due to the fact that they are members of the same religion. In terms of sectarian differences, harmony with Turkey could not be achieved.

Keywords: Migration, Acculturation Theory, Iraqi Immigrants, Religious Attitudes

Giriş

Göç olgusu, insanlık tarihi kadar eskidir. Tarih boyunca insanlar, bazen çalışmak, iş aramak ve daha rahat bir hayat sürmek için gönüllü olarak doğup büyüdükleri yerlerden ayrılırken bazen de savaşlar, baskılar, sürgünler veya doğal afetler gibi zorunlu sebeplerle yaşadıkları yerlerden göç etmektedir. Göç; insanların, sosyal, ekonomik, siyasi veya doğal nedenlerden dolayı coğrafi olarak yer değiştirmesi biçiminde tanımlanabilir. Göçler sonucunda birey ve toplumlar sadece fiziksel olarak mekânlarını değiştirmekle kalmazlar, aynı zamanda bireysel ve sosyal hayatlarını kuşatan tüm ilişkileri de yeniden kurarlar (Adıgüzel, 2016: 1-3). En genel anlamıyla ise göç olgusunu “anamlı bir uzaklık ve etki yaratacak kadar bir süre içinde gerçekleşen bütün yer değiştirmeler” olarak tanımlamak yerinde olacaktır (Yılmaz, 2014). Göç sürecinde insanların zihniyet ve davranışlarıyla sosyokültürel hayatın genelinde değişme ve farklılaşmalar ortaya çıkar. Göçmenin önceki yaşam evreniyle göçtükları yeni yerdeki mevcut kültür arasında bir etkileşim gelişir (Erkan, 2016: 60). Bu çerçevede göçmenler içinde bulunulan yeni toplum düzenine bazen bir çatışmayla bazen de uyum sağlayarak dahil olabilirler. Bu süreçte yaşanan olumlu ya da olumsuz tecrübeler insanların, dine olan bağlılığını ve dine olan bakış açılarını ya da dine yüklemiş oldukları işlevsel formu değiştirebilirler. Mümtaz Turhan'a göre kültürel açıdan karşılaşmalar kültür değişiminde etkili faktörler arasında sayılır ve bu noktada dini tutum ve davranışlarda değişimler meydana getirir(Turhan, 2002: 84-88). Çünkü her toplumun dini algılayış biçimleri birbirinden farklıdır. Din gerek ortaya çıkışında gerekse de gelişiminde çevresel şartlardan bir şekilde etkilenmektedir (Erkan, 2016: 59). Bireylerin, farklı sosyokültürel ortamdan gelmeleri onların dünya görüşünü değiştirdiği gibi onların değer, norm ve davranış kalıplarında da farklılaşmalara yol açmaktadır (Güvenç, 1997). Bu yaklaşımla göçmenler ülkelerinin dışında buldukları süre içinde yalnızca bireysel ve sosyal ilişkiler ile sınırlı kalmamakta, din, inanç, gelenek gibi konularda önemli etkileşim ve değişimlerle karşı karşıya kalabilmektedirler (Güllü, 2016). Bu açıdan bu araştırmanın konusu, Türkiye'ye göç etmiş olan Iraklı göçmenlerin dine yönelik tutumlarındaki değişmelerin nasıl gerçekleştiğini irdelemektir. Araştırmanın en temel amacı ise, Türkiye'ye göç etmiş olan Iraklı göçmenlerin dine yönelik tutumlarındaki değişmelerin belirlenmesi ve yaşamış oldukları göç deneyiminin dini inanç ve tutumlarını ne yönde farklılaştırdığını ve değiştirdiğini ortaya koymaktır. Bununla birlikte Irak'ın Ortadoğu'nun kalbi olarak nitelendirilebilecek bir coğrafi konuma sahip olması, zengin yeraltı ve yerüstü kaynaklarına ev sahipliği yapmasının yanı sıra çeşitli inançların ve etnik kökenlerin yaşadığı bir bölge olması, ülkeyi Ortadoğu'daki çatışmaların ve sorunların da merkezi haline getirmiştir (Ghraiı ve Peker, 2020). Kadim bir yer olma özelliğine sahip Ortadoğu, aynı zaman da birçok medeniyetin doğduğu ve dünyaya açıldığı bir kapı olma özelliğine sahiptir. Birçok din ve kültürle harmanlanarak bugüne kadar tarih sahnesinde birçok kez varlığından söz ettirmiştir. Elbette ki zaman zaman mezhep çatışmaları, güç için yapılan savaşlar, ne yazık ki orada yaşayan insanları zorunlu göçe yöneltmiş ve evlerinden, alışmış oldukları hayat düzeninden kopmalarına sebep olmuştur. Bununla birlikte ekonomik nedenler ve güvenlik kaygısı başta olmak üzere pek çok neden de insanların buldukları mekânları kitleler halinde terk etmelerine neden olmuştur (Ekici ve Tuncel, 2015). Tüm bu nedenlerden yola çıkarak, Türkiye'ye göç etmiş Iraklı göçmenlerin dine yönelik tutumlarındaki değişmelerin göç deneyiminin sonucunda nasıl gerçekleştiğini veya nasıl bir değişim

seyri gösterdiğini anlamak gerekir. Şüphesiz karşılaşılan veya dâhil olunan yeni toplum kendi kültürünü içinde barındırır. Bu sebeptendir ki göç sonrasında karşılaşılan toplumun dünyaya bakışı ve dini algılayış biçimleri ortaya yeni bir yaşam formu çıkarılmaktadır. Nitekim göç eden insanlar eski alışkanlıklarını ve geldikleri toplum içindeki kültürel faaliyetlerini, göç etmiş oldukları yeni toplumda uygulayamayabilirler. Bu açıdan en temelde bu araştırmanın seyrine baktığımızda dine yönelik tutum ve davranışlarda nasıl bir değişim olduğunu anlamak önem arz etmektedir.

Kültürleşme Kuramı

Tarihsel gelişimde kültür kavramının üç tür kullanımı vardır. Birincisi genel süreci anlatan zihni, manevi ve estetik kültür; ikincisi özel ya da genel anlamda kullanılan kişinin, toplulukların ya da toplumun yaşam şekillerini anlatan kültür; son olarak üçüncüsü düşünme eylemi ve sanatın ürünleri olarak kullanılan kültürdür (Oğuz, 2011). Çoğunlukla ikinci tanım üzerinden incelenen çalışmamız sosyolojinin önemli konularından biridir. Toplumun şekillenmesinde, toplumsal ilişkilerin anlam ve sembollerle yapılaşmasında, toplumsal yaşamda kişilerin tutum ve davranışlarını belirlemesinde oldukça işlevseldir. Kişinin kültürel çevresinin etkisi, kişi farklı bir kültüre sahip bir topluma gittiğinde açıkça ortaya çıkar. Kişi ister konuk ister göçmen olarak gitsin, girdiği yeni kültürde birtakım dramatik durumlarla karşılaşacaktır (Fichter, 2001: 135). Yani değişim kaçınılmaz olacaktır. Ancak ortak değerler bu değişimi engelleyebilir. Din kültürlerin etkileşiminde, çeşitli açılardan roller üstlenir. Din ile kültür ilişkileri, bazen ahenk, işbirliği, uyum ve barış; bazen de ahenksizlik, karşıtlık, düşmanlık, şiddet, çatışma ve uyumsuzluk içinde gerçekliğe yansır. Bugünün küreselleşen dünyasında her iki durumu da gözlemlemek mümkündür. (Okumuş, 2016: 272-290). Bu görüşlerden hareketle aynı dini benimseyen iki farklı toplumun kültürel farkları bu çalışmanın sonuçlarını belirleyecektir.

Her toplum ve o toplumun içinde yaşayan halk, benimsemiş olduğu kültürünü, farklı şekillerde ve farklı bir önemle ifade eder. Ancak farklı kültürlerde yetişmiş insanlar bir araya gelip, iletişim kurduklarında birbirlerinin davranışlarını, yaşam pratiklerini, inanç ve değerlerini etkileme eğilimi gösterirler. Bu anlamda kültürleşme süreci göç eden insanların yaşam biçimini değiştirdiği gibi, göç edilen yerde yaşayan yerel halkın yaşam biçimini de etkileyecektir. Çünkü kültürleşme; aynı kültüre sahip olmayan grupların sürekli ve doğrudan bir ilişki içerisinde olmaları durumunda her iki grubun ya da daha fazla sayıda grubun orijinal kültürel özelliklerinde değişikliklerin ortaya çıkması durumudur. (Zafer, 2016). Bu değişim yeni sentezler ve yeni dinamik bileşmeler yaratır. (Güvenç, 1997). Değişimin kaçınılmaz olduğu durumlarda kültürleşme yeni ortam, yeni barınma biçimi, yeni toplumsal yapı ve karşılaşılan yeni çevre içerisinde ortaya çıkma imkanı bulacaktır. (Tanrıverdi ve Ulu, 2020).

Kültürleşme süreci kuramsal olarak iki temel yaklaşım çerçevesinde incelenmiştir. Bunlardan biri "Tek Boyutlu Kültürleşme Kuramı" (Gordon, 1964), diğeri ise "İki Boyutlu Kültürleşme Kuramı"dır (Hasta ve Saygın, 1980). Tek boyutlu kültürleşme kuramının aldığı eleştiriler, iki boyutlu kuramın gelişmesine yol açmıştır (Zafer, 2016). Tek boyutlu kültürleşme kuramının geliştiricisi olan Gordon'a göre, kişi ya kendi kültürüne ve kendi değerlerine bağlılığını sürdürmeli ya da kendi kültürel özelliklerini

terk edip, ana akım kültürün özelliklerini benimsemelidir. Tek boyutlu kültürleşme kuramı tek ulus, tek dil, tek kültür ve tek din görüşünü savunmaktadır. Ancak Berry, Gordon'dan farklı olarak İki Boyutlu Kültürleşme Kuramını ortaya atmıştır. Berry'ye göre, iki boyutlu kültürleşme daha kapsamlıdır. Azınlık ya da göçmen gruplar ana akım toplumla sosyal anlamda gerekli olan ilişkileri sürdürürken diğer taraftan öz kültürlerini ya da öz kültürel kimliklerini devam ettirebilmektedirler. (Hasta ve Saygın, 2018). Bu açıdan iki boyutlu kültürleşme kuramı, çalışmamızın özünü oluşturan dini değişimleri anlama noktasında, objektif bir perspektif sunması açısından kullanışlı görülmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmanın temel amacı; Türkiye'ye göç etmiş olan Iraklı göçmenlerin dine yönelik tutumlarındaki değişmelerin belirlenmesi ve yaşamış oldukları göç deneyiminin dini inanç ve tutumlarını ne yönde farklılaştırdığını ve değiştirdiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın yöntemi ile ilgili olarak bu kısımda araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın deseni, nitel araştırma türlerinden olan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Öznel olarak ele alınan nitel araştırmalar, insan ve grup davranışlarının nedenini ve nasılını anlamaya yöneliktir. Araştırmacı, bireylerin algıları, duyguları, tecrübeleri ve düşüncelerinden yola çıkarak olgu ve olaylar anlamaya ve açıklamaya çalışmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2015: 109). Durum çalışmasındaki amaç, araştırmaya konu olan olayın derinlemesine ve bütüncül bir şekilde anlamaktır (Punch, 2005: 144). Durum çalışması, aynı zamanda bir olaya ilişkin açıklamaları göstermek ve bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu çalışma Türkiye'ye göç etmiş olan Iraklı göçmenlerin dine yönelik tutum ve davranışlarındaki değişmelerin ne yönde gerçekleştiğini derinlemesine anlamak üzerinedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'ye göç etmiş olan 5 Iraklı göçmen ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın örnekleme için Samsun ili seçilmiş olup, bu kişilere kartopu yöntemiyle ulaşılmıştır. Kartopu örneklemede her bir kişinin bir diğeriyle doğrudan ya da dolaylı bir bağlantısı bulunmaktadır (Şehitoğlu ve Şahin, 2022).

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırma soruları en kullanışlı biçimde katılımcıya yöneltilerek; sahip oldukları deneyimler, fikirler hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmayı sağlar ve bu bilgilere ilişkin doğrudan alıntılar yapabile

imkânı verir (Creswell, 2018). Yapılan bu form üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmada öncelikle literatür taraması yapılmış ve kapsayıcı sorular oluşturulmuştur. Veri toplama aracı için uzman görüşü alınmış ve pilot uygulaması yapıldıktan sonra form nihai hale getirilmiştir. Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde göç öncesine ait sorular ve son olarak üçüncü bölümde göç sonrasını kapsayan sorular bulunmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcıların verdikleri cevaplar değiştirilmeden söylendiği gibi doğrudan alınmıştır. Cevapları veren kişilerin isimleri ve kişisel bilgileri ise güvence altına alınmış ve hiçbir yerde kullanılmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde betimsel kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, elde edilen bulguları düzenlemek ve yorumlanmış bir biçime sokmak için betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek (Yıldırım & Şimşek, 2006: 227) bulgulara ulaşılmış, değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda temalar, kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur.

Bulgular ve Değerlendirmeler

Bu bölümde araştırmamızda elde edilen verilere ilişkin olarak temalar, kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir. Buna göre, Iraklı göçmenlere yönelik “Göç Öncesi”, “Göç Deneyimi”, “Göç Sonrası” ve “Diğer Etkenler” olmak üzere 4 tema belirlenmiştir. Bu temalar belirli kategorilere ayrılmıştır. Göç öncesi (Irak) ve göç sonrası (Samsun) temaları aynı kategorilerden oluşturulmuş ve değişimi anlamak için karşılaştırılmıştır. “Göç Öncesi” teması “Göç Öncesi Kurumlar” ve “Göç Öncesi İbadet Boyutu” kategorilerine ayrılmıştır. Göç öncesi kurumlar kategorisi, “Dini Pratikler” ve “Camiye Gitme” alt kategorilerinden oluşmaktadır. Göç öncesi ibadet boyutu kategorisi “Oruç Tutma” ve “Namaz Kılma” alt kategorilerini içermektedir. “Göç Süreci” teması “Türkiye’ye Geliş Sebebi” ve “Samsun’u Seçme Sebebi” alt kategorilerinden oluşmaktadır. “Göç Sonrası” teması “Göç Sonrası Kurumlar” ve “Göç Sonrası İbadet Boyutu” kategorilerine ayrılmıştır. Göç sonrası kurumlar kategorisi, “Dini Pratikler” ve “Camiye Gitme” alt kategorilerinden oluşmaktadır. Göç sonrası ibadet boyutu kategorisi “Oruç Tutma” ve “Namaz Kılma” alt kategorilerini içermektedir. “Diğer Etkenler” teması “Çalışma Koşullarının Dine Etkisi” ve “Eğitim Sürecinin Dine Etkisi” kategorilerinden oluşmaktadır. Buna göre tüm tema, kategori ve alt kategoriler birbiri ile ilişkili olarak belirlenmiştir.

Katılımcı Bilgileri

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci bölümü kişisel bilgileri kapsamaktadır. Buna göre, araştırma 2 kadın 3 erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı bekar olup ve 24-36 yaş aralığındadır. Katılımcılar Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde öğrenci olup 3 lisans, 2 yüksek lisans öğrencisinden oluşmakta ve Samsun ilinde ikamet etmektedirler.

Göç Öncesi

Göç öncesi teması Iraklı göçmenlerin Türkiye'ye göç etmeden önce yaşadıkları coğrafyaya ilişkin kategorileri ve alt kategorileri içermektedir. Iraklı göçmenlerin, Türkiye'ye göç ettikten sonra değişen dine yönelik tutumlarını anlayabilmek için ilk olarak göç etmeden önce yaşamış oldukları Irak coğrafyasını incelemek ve anlamak gerekir. Göç öncesi tema başlığı altında "Göç Öncesi Kurumlar" ve "Göç Öncesi İbadet Boyutu" kategori olarak belirlenmiştir.

Göç Öncesi Kurumlar

Çalışma Iraklı göçmenlerin inançlarındaki değişimleri irdelemektedir. Buna göre göç öncesi kurumlara ilişkin katılımcıların görüş ve düşünceleri Iraklı göçmenlerin inançlarına ilişkin durumu ortaya koymaktadır. Sosyal yapıları meydana getiren birçok unsur bulunmaktadır. (Şehitoğlu ve Şahin, 2022) Göç öncesi kurumlar kategorisi, "Dini Pratikler" ve "Camiye Gitme" alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Dini Pratikler

Iraklı göçmenlerin görüşleri doğrultusunda, Irak yönetiminin dini pratiklere olan yaklaşımı zaman zaman kısıtlayıcı olduğu, katılımcıların verdiği cevaplardan anlaşılmıştır. Bununla birlikte dini yaşantıyı elbette önemsediklerini belirtmekle birlikte, Müslümanların duygularını sömüren ve siyasi çıkarları doğrultusunda bir yönetim sergilediklerini söylemektedirler.

K1: "Kötü olarak değerlendiririm... Adaletsiz bir yönetim." K3: "Hayır Irak'ta dini kısıtlayıcı değil, siyasi ticaret için Müslüman duygularını sömüren bir hükümet."

Irak yönetimi kendi varlıklarının devamlılığı için dini kullanmış ve bunu siyasetle kuvvetlendirmiştir. Adil olmayan, kısıtlayıcı ve baskıcı her yönetim gücü oranında keyfi davranışlarda bulunur. Şii ve Sünni gruplar toplum yapısında kaos zemini oluştururken bu görüş ayrılığını kutuplaştıran kötü bir yönetimden söz etmek mümkündür.

Camiye Gitme

Iraklı göçmenlerin göç öncesinde camiye gitme konusunda isteğe bağlı hareket ettikleri belirlenmiştir. Ancak Irak yönetimi ile ilişkili olarak, Şii güçler tarafından zaman zaman camiler kapatılmış ve ciddi saldırılar gerçekleştiği de olmuştur.

K3: "İsteğe bağlı olarak uygulayabiliriz, ama bir kaç sene önce şii milisler tarafından camiler kapatılmıştır ve acımasız saldırılar yapılmıştır." K4: "Evet camiye gidiyordum. İsteğe bağlıydı ama cuma günleri öğle yemeği için tüm amcalarım kuzenlerim bir evde toplanıp birlikte yedik o yüzden hepimiz cuma namazına giderdik diğer günler isteğe bağlıydı."

Irak yönetimine bağlı olarak keyfi uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Özellikle mezhepsel farkların bu saldırılara zemin hazırladığı düşünülmektedir. Bunun

yanı sıra cuma günleri yapılan toplanma faaliyeti ibadet görevini yerine getirmek için de sosyal ilişkileri düzenlemesi açısından kültürel bir işlevi de gerçekleştirmiştir.

Göç Öncesi İbadet Boyutu

Göç öncesi ibadet boyutu kategorisi “Oruç Tutma” ve “Namaz Kılma” alt kategorilerini içermektedir. Iraklı göçmenler ibadetlerini uygulama noktasında isteğe bağlı bir tavır sergilemişlerdir. Ancak katılımcılar ibadetlerini yerine getirmediikleri zaman aile büyükleri tarafından güzel bir dille uyarıldıklarını da söylemişlerdir. Yani ibadet uygulama noktasında zaman zaman aile bireyleri manevi otoritesini kullanmıştır.

Oruç Tutma

Iraklı göçmenlerle yaptığımız görüşmeler ışığında, halk tarafından oruç tutmayanlara karşı net bir tepkinin veya dışlayıcı bir söylem ya da eylemin bulunmadığını anlamış bulunmaktayız. Fakat mahalle baskısından olacak ki bazı çevrelerde oruç ibadetinin yerine getirilmesi çevre tarafından istenilmiş ya da dile getirilmiş olabilir. İçinde bulunulan aileye ve çevreye uyum sağlanmak istenmiştir.

K1: “ Oruç tutmayan kişi dışarıda yiyebilir, içebilir.” K2: “ Oruç tutmayanları görürken. Biz tepki göstermeyiz... Allah’tan korkmuyorlarsa bizden mi korkuyorlar... K3: “Evet, ben hep oruç tutan bir insanım ama tutmazsam ailem bir şey demezdi fakat babam tatlı bir dille konuşurdu benle, ama dışarıda ki insanlar, mahallede arkadaşlardan tepki alabilme ihtimali vardı.”

Oruç ibadeti her ne kadar bireysel olsa da toplumsal bütünlüğe, bir arada bulunma eylemine ve toplumsal uyuma dikkat çeker. Ayrıca sosyal çevreden tepki alma ihtimali, toplumun ve çevrenin bu ibadette ufakta olsa baskı unsuru oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Namaz Kılma

Iraklı göçmenlerle yaptığımız görüşmeler ışığında namaz ibadeti yaygın ve özellikle belli zamanlarda toplu olarak yapıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte namaz ibadeti isteğe bağlı olmaktadır. Ancak bu isteği aile bireyleri ve çevre yönlendirebilmede ve zaman zaman müdahale edebilmektedir.

K5: “Genelde aileler çocuklarına ibadetleri öğretir namaz nasıl kılınır, abdest nasıl alınır... benim kendi şahsımdan... isteğe bağlıydım ama şöyle bir istekti tüm kuzenlerim namaz kılardı amcalarım bende kılmıyorum desem çok ayıp olur diye kılardım.” K4:...cuma günleri öğle yemeği için tüm amcalarım kuzenlerim bir evde toplanıp birlikte yedik o yüzden hepimiz cuma namazına giderdik diğer günler isteğe bağlıydı.”

Namaz ibadeti bireysel olmakla birlikte sosyal çevrenin ve aile bireylerinin ibadeti yerine getirme noktasında manevi bir yaptırım uyguladığı anlaşılmıştır. Bu yaptırım katılımcının dâhil olduğu aile grubundan kopmamak için yapılan bireysel bir tercihtir.

Göç Deneyimi

Araştırma bulgularına göre Türkiye'ye göç etmiş olan Iraklı göçmenlerin Göç Deneyimi teması “Türkiye'ye Geliş Sebebi” ve “Samsun'u Seçme Sebebi” olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir. Fakat göç sırasında yaşanan zorlu süreçler bu çalışmanın dışında tutulmuş ve araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Türkiye'ye Geliş Nedenleri

Dünya' da insanları göç etmeye sevk eden birçok sebep bulunmaktadır. Iraklı göçmenlerin, Türkiye'ye göç etme sebepleri incelendiğinde eğitim başta olmak üzere, Türkiye'nin Müslüman bir ülke olması tercih sebebi görülmektedir. Bununla birlikte Iraklı göçmenlerin yeni bir hayat kurma başlangıcı için Türkiye'ye geldiği anlaşılmaktadır. Bunun en temelde, Türkiye'nin güven ve huzur ortamı içerisinde görülmesinden kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır. Iraklı göçmenlerin Türkiye'ye geliş sebeplerine ilişkin bazı görüş ve düşünceleri şöyledir:

K1: “Yüksek lisans eğitimi için. Müslüman bir ülke ve güzel bir yer olduğu için geldim.” K3: “Okuyup yeni hayat kurmak.” K4: “...güvenle, huzurla yaşamak için.”

Göç sürecini yöneten bir çok unsur vardır. Göçe karar vermiş bireyler en uygun ve şartları en iyi olan yeri tercih ederler. Katılımcıların Türkiye'yi seçmesinde en başta din belirleyici olmuştur. Bunun ile birlikte Türkiye'nin güvenli bir yaşam sunması göçmenlerin yeni hayat yolunda dikkat ettiği unsurlardandır.

Samsun'u Tercih Nedenleri

Iraklı göçmenlerin Samsun'u seçme sebeplerinin başında akrabalarının Samsun'da yaşaması ve de üniversite eğitimi gelmektedir. Bunun yanı sıra arkadaşlarının önerisi üzerine de tercih sebebi olmuştur.

K4: “Dayım bizden önce gelmişti ve onun vasıtasıyla gelmiştik.” K1: “Bolu'da yaşıyordum. Sonra Samsun'a geldim. Çünkü 19 Mayıs Üniversitesine kabul edildim.” K5: “okumak için” K3: “burada yaşayan arkadaşım vardı o bana önerdi.”

Göç Sonrası

Göç sonrası, Türkiye'ye göç etmiş olan Iraklı göçmenlerin dine yönelik tutumlarındaki değişimleri saptayabilmek için Samsun ilinde yaşadıkları tecrübeleri ele alarak temalaştırılmıştır. Göç sonrası tema başlığı altında “göç sonrası kurumlar” ve “göç sonrası ibadet boyutu” kategori olarak belirlenmiştir.

Göç Sonrası Kurumlar

Göç sonrası kurumlar teması “dini pratikler” ve “camiye gitme” kategorilerinden meydana gelmektedir.

Dini Pratikler

Samsun'daki dini yaşantı Irak'taki dini yaşantı ile benzer olup olmadığı sorgulandığında, aynı dini inançlardan kaynaklı olarak katılımcılar çoğunlukla evet yanıtı vermiş ve benzerlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat Samsun'da daha rahat olabildiklerini ayrıca daha özgür davranabildiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı Irak'taki dini yaşantıyı farklı bir bakış açısı ile değerlendirmiş ve uygulama noktasında Irak'ta ki dini yaşantının daha güzel olduğunu belirtmiştir.

K1: "Evet, benzer ve daha güzel daha rahat." K5: "Biraz benzer" K4: "Hayır farklı, Irak'ta daha iyi, dini bir yükümlülük var."

Toplumların yönetim biçimleri sosyal hayat ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilidir. Bu açıdan Samsun halkının dini pratikleri uygulamada daha özgür ve isteğe bağlı hareket ettiği görülmektedir. Irak'ta ise mezhebi pratiklerin yoğun hissedildiği dönemlerde zorunlu bir yükümlülüğün olduğu anlaşılmıştır. Nitekim bu davranış biçimi özgürlüğün zıttıdır.

Camiye Gitme

Türkiye'ye göç etmiş olan Iraklı göçmenlerin görüş ve düşüncelerine göre, Irak ile karşılaştığımızda camiye gitme sıklığında düşüş olmadığını ve Samsun ilinde yeterince caminin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlam da Samsun ilinin dini yaşantıya yaklaşımında herhangi bir kısıtlayıcı eylem bulunmadığını görülmektedir. Ancak zaman zaman camiye gitme sıklığında düşüş olabildiğini ve bunun mezhepsel farklardan kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır.

K1: "Var, çok şükür." K3: "Evet, etkiledi. Çünkü mezhep farkı var."

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre, yerel halkla farklı mezhebe sahip olmanın toplu ibadet edilen camilerde toplumsal uyum açısından problem teşkil ettiği anlaşılmıştır. Camiler, toplu ibadetler için belirlenen kurumlardır. Fakat ibadet şekilleri aynı değil ise, toplumsal bütünleşme noktasında ayrılıklar oluşabilir.

Göç Sonrası İbadet Boyutu

İbadet boyutu kategorisi "Oruç Tutma" "Namaz Kılma" alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Oruç Tutma

Samsun'da ki halkın oruç tutanlara karşı yaklaşımı irdelenmiştir. Buna göre katılımcılar Samsun'da herhangi bir sorun ile karşılaşmadıklarını ve her şeyin normal olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Samsun'da insanların oruç tutanlara karşı iyi dileklerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu iyi söylemlerin bazıları şöyledir:

K1: "Güzel yaklaşım, bir sıkıntı yoktur. K5: "Açıkçası, daha az sosyalleştiğim için bilmiyorum ama buradaki kamusal yaşamla ilgili gözlemlerime göre yaklaşımları iyi."

K3: “Saygılı bir yaklaşım...arkadaşlarıma oruçluyum deyince Allah kabul etsin ya da Allah kolaylık versin gibi ifade kullanırlar.” Samsun’ da oruç tutmayanlara karşı ise herhangi bir tepki olup olmadığı incelendiğinde katılımcılar oruç tutmadıkları zaman herhangi bir tepkiye maruz kalmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra insanların özgür olabildiğini ve saygı gösterdiklerini verilen cevaplardan anlamaktayız. K5: “Bir tepki olduğunu görmedim... ama bence oruç tutmayanlar oruca saygı duyuyorlar.” K2: “Ben kendi şahsıma oruç tutmayanlara karşı hiç bir tepki görmedim, genelde herkes herkese saygı duyar bu konuda.” K3: “Samsun’ da oruç tutmayanlar rahatlıkla yiyebiliyor ve de içebiliyorlar...herhangi bir tepki olmuyor.” K1: “tabi ki fark yok.”

Samsun’ da kişilerin oruç ibadetini gerçekleştirmede oldukça özgür oldukları, saygılı ve hoşgörü davranışlarını benimsedikleri anlaşılmaktadır. Sosyal alanlarda görülen bu tarz yaklaşımlar toplumsal bütünlüğün korunması için önemli adımlardır.

Namaz Kılma

Samsun’ da namaz kılma ibadetinin kişilerin kendi tercihleri ile şekillendiğini görüyoruz. Özellikle mezhepsel farklılığın getirdiği uyum sorunu namaz ibadetini oldukça bireysel bir yöne çekmiş ve toplu mekânlara uyum sağlanamadığı görülmüştür. Buna göre:

K5: “yani mesela ben kılıp kılmasam bu bana ait kimse karışmaz, belki biri tavsiye eder namaz terk etmeyi haram kılınmış falan filan diye” K3: “Evet, etkiledi. Çünkü mezhep farkı var.”

Namaz ibadeti uygulamalarında bireyselliğin yoğun olduğunu değerlendirebiliriz. Özellikle seküler yaşam tarzını benimsemiş toplumlarda benimsenen bir durumdur.

Diğer Etkenler

Sosyal yaşamın önemli bir parçası olan çalışma hayatı ve eğitim süreci “Çalışma Koşullarının Dine Etkisi” ve “Eğitim Sürecinin Dine Etkisi” kategorileri ile araştırmamıza dahil edilmiştir.

Çalışma Koşullarının Dine Etkisi

Katılımcılar çalışma hayatı içerisinde dini pratikleri ve ibadetleri yerine getirmek için zaman bulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum bir katılımcımızın verdiği cevap doğrultusunda Kurumlar tamamı içerisinde din kategorisine ait alt kategori olan camiye gitmeyi de doğrudan etkilediği görülmektedir.

K2: “Evet düşünüş var, bence bu düşünüş kendimden kaynaklı sürekli iş yerindeyim camiye gidemezdim. Uzun mesai çalışırdım hep...”

Göçmenlerin ekonomik nedenlerden dolayı çalışması gerektiği durumlarda, dahil oldukları yeni toplumun alışlagelmiş çalışma temposuna ve düzenine ayak uydurması beklenir. Bu süreç içinde göçmenlerin uzun mesai çalışması dini pratikler açısından kişisel bir tercihe dönüşmüş olabilir ancak uzun saatler çalışma temposu dini pratikler açısından olumsuz olarak değerlendirilir.

Eğitim Sürecinin Dine Etkisi

Katılımcılar çoğunlukla özgür bir ortamda kendi hür iradelerini kullanabildikleri alanlar oluşturdukları anlaşılmaktadır. Nitekim üniversite ortamı da bu özgürlüğün bir sonucudur. Iraklı göçmenler eğitim gördükleri zamanlarda istedikleri gibi dini faaliyetlerini yerine getirebildiklerini ve uygun koşulları sağladıkları görülmektedir.

K2: "... okuldayken kampüsteysen eğer cuma namazına giderdim." K1: "Evet, koşullara ve akademik meşgaleye bağlı olarak, gitmekte özgürüm".

Türkiye’de üniversite eğitim faaliyetlerinin özgür ortamlarda yapılması açısından katılımcıların dini pratiklerini ve ibadetlerini yapmakta kendi kişisel tercihleri ile hareket ettikleri anlaşılmıştır. Modern ve seküler toplumların kişilerin dini pratiklerini kolektif eylemlerden bireyselliğe taşımasının etkisi bu alanlara yansımıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneri

Kültürü besleyen en önemli faktörlerden biri dindir. İnsanların inançları yaşamlarına yön verir ve toplumları şekillendirir. Bazen bu şekillenme aile içinde gerçekleşir ve topluma yayılır. Ve yaşam seyri boyunca o toplum içinde nesilden nesile aktarılır. Fakat göç gibi bir olguyla karşı karşıya kalındığında göç eden insanlar, göç ettikleri yeni yerde, alışkanlıklarını ya da inandığı değerlerini gerçekleştiremeyecek bir noktada kendilerini bulabilirler. Buna bağlı olarak bu çalışmada, Türkiye'ye göç etmiş olan Iraklı göçmenlerin dine yönelik tutum ve davranışlarında oluşan değişmelerin incelenmesi sonucunda iki boyutlu kültürleşme kuramı yoğun olarak kendini göstermiştir. Çünkü Berry'ye göre, iki boyutlu kültürleşmede iki grupta öz kültürel kimliklerini korur (Hasta ve Saygın, 2018).

Göç, elbette ki birçok değişimi beraberinde getirir. Ancak göç eden insanlar göç ettikleri toplumla ortak bir değere sahip ise bir nokta da birleşmek mümkün olabilmektedir. Çalışmamızda ise, Irak ve Türkiye toplumunun ortak noktası dindir. Buna bağlı olarak, aynı dine mensup insanların göç öncesi, süreci ve sonrasına dair elde edilen bulgulara göre dini tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyecek genel bir değişimin olmadığı ancak mezhebi farkların görüldüğü, bu açıdan toplu ibadetlerde uyum problemi olduğu anlaşılmıştır. Göçmenlerin, dini pratiklerini yerine getirme noktasında, Irak'a göre Samsun'da daha özgür oldukları saptanmıştır. Çünkü bazı dönemlerde Irak yönetiminin dini kısıtlayıcı ya da baskı unsuru olarak kullanıldığı anlaşılmıştır. Irak'a göre Samsun ilinde camiye gitme sıklığında düşüş olmuştur. Bunun temel nedeninin Şii mezhebindeki farklar olduğu görülmektedir. Burada Fichter'in söylediği gibi farklı inanışların ya da pratiklerin yeni toplum içerisinde ortaya çıkmasının kaçınılmaz olduğunu görüyoruz (Fichter, 2001). Bazen de göçmenlerin, camiye gitme sıklığında iş saatleri sebebiyle düşme olurken, bazen de kendi iradeleriyle camiye gitmedikleri anlaşılmıştır. Oruç ve namaz ibadetinde ise benzer uygulamaların olduğu, herhangi bir değişimle karşılaşmadığı saptanmıştır. Katılımcılar, hem Irak hem de Samsun halkının toplumda özellikle oruç ibadetine saygılı oldukları hususunda ortak bir tutum benimsemişlerdir. Diğer taraftan kendilerinin de topluma uyum sağladıkları görülmüştür. Bunun yanında hem Irak'ta hem de Samsun'da ibadetleri uygulama noktasında, göçmenler ağırlıklı olarak kendi kararlarıyla hareket etmektedirler. Ayrıca katılımcıların Samsun'a gelme nedenleri genel de eğitim olmakla beraber ak-raba ya da arkadaş önerisi ile Türkiye ve Samsun ili tercih sebebi olmuştur. Çalışma koşullarının dini tutum ve davranışlara etkisi, çalışma şartlarından kaynaklı olarak kısıtlayıcı olabilmektedir. Eğitim süreci ise katılımcılara boş zaman oluşturabilmekte ve dini pratikler ve ibadet açısından özgürlük alanı sağlamakta olduğu anlaşılmıştır.

Göç ile ilgili olarak yapılan çalışmalara göre, Türkiye'den Avrupa'ya Erasmus programı ile giden öğrencilerin kimlik ve dindarlık ilişkisinin incelendiği sosyolojik bir çalışmada; gençlik döneminde üniversite öğrencisi olarak yaşanan yurt dışı tecrübesinin sosyalleşme anlamında onların dünya görüşü, farklı din, kültür ve toplumlara ilişkin algı ve tutumlarında belirli ölçüde değişikliklere yol açtığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu süreçte günah, sevap, helal, haram, iyi, kötü gibi dini konularda algı değişimi yaşadıklarının işaretlerini yakalamak mümkündür (Güllü, 2016: 1117-1118). Bu açıdan göç olgusuna bağlı olarak farklı inanç gruplarının karşılaşması değişimi beraberinde getirmektedir. Türkiye'de yaşayan Iraklı göçmenlerin deizm ve

ateizme yönelik tutumlarının belirlendiği ve göçün inanç eğilimine etkisinin araştırıldığı bir diğer çalışmada; göçün dindarlık üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Ghraiı ve Peker, 2020: 524).

Sonuç olarak, katılımcıların gerek Irak'ta gerekse Samsun ilinde tüm tema, kategori ve alt kategorilerde kişisel tercihler ile şekillenen tutum ve davranışların ortaya çıktığı saptanmıştır. Dini tutum ve değişim farklarının görülmemesinin en temel nedeni aynı dinin mensupları olmalarından kaynaklıdır. Mezhepsel farklarda ise Türkiye ile uyum sağlanamamıştır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalar, göç eden kişilerin uzun yıllar göç ettikleri yerde kalıp yerleşenler arasından yapılması ve bu sayede değişimin olup olmadığının daha açık bir şekilde görülmesi hedeflenebilir. Ayrıca çalışmamız bazı sınırlılıklar ile yapılmış olup sadece üniversiteli ve eğitimli bireyler üzerinden veri elde edilmiştir. Bu tarz çalışmaları yürütecek olan araştırmacıların farklı yaş gruplarından ve farklı eğitim seviyelerinden kişileri örneklem olarak seçmesi tavsiye edilebilir. Ayrıca çalışmamızda belirlemiş olduğumuz temaları, kategorileri ve alt kategorileri çeşitlendirip daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2016). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akdemir, A. B. (2020). “*Öğrencilerde inanç problemine neden olan faktörlerin belirlenmesi*”. AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi. 8/1. 318-342.
- Baltacı, A. (2019). “*Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?*”. Ahi Evren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 5/2. 368-388.
- Creswell, J. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni*. Mesut Bütün Ve Selçuk Beşir Demir (çev), Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Ekici S. ve Tuncel G. (2015). “*Göç ve insan*”. Birey Ve Toplum. 5/9.
- Erkan, E (2006). *Suriyeli göçmenler ve dini hayat: uyum, karşılaşma, benzeşme, Gaziantep örneği*. Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi. 16(2). 51-92.
- Fichter, J. (2001). *Sosyoloji nedir?*. Nilgün Çelebi (çev.). Atilla Kitabevi: Ankara.
- Ghrai M. ve Peker H. (2020). “*Türkiye’de yaşayan Iraklı göçmenlerin deizm ve ateizme yönelik tutumları*”. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi. (özel sayı). (513-525).
- Gordon M. (1964). “*Assimilation in American Life*”. New York, Oxford
- Güllü, İ. (2016). “*Yeni bir göç olarak öğrenci göçü, kimlik ve dindarlık ilişkisi üzerine sosyolojik bir analiz*”. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. (9/42). (1106-1119).
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC’si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gürbüz S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC’si*. Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.
- Hasta D. ve Saygın S. (2018). “*Göç, Kültürleşme ve Uyum*”. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar. 10(3). (312-333).
- Okumuş, E. (2016). *Toplum bağlamın din-kültür etkileşimi*. Turkish Studies. 11(7). 269-292
- Oğuz, S. E. (2011). *Toplum bilimlerinde kültür kavramı*. Edebiyat Fakültesi Dergisi. 28(2).
- Punc, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş, nicel ve nitel yaklaşımlar*. Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Şehitoğlu B. ve Şahin M. (2022). “*Türkiye’ye göç eden telifler türkmenlerinin gündelik hayat pratikleri ve mekân algısı: Ankara Örneği*”. Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi. (22/1). (85-118).
- Tanrıverdi A. ve Ulu M. (2020). “*Geçici Koruma Altına Alınan Suriyelilerden Göç, Kültürleşme/Kültürel Uyum ve Din İlişkisi: Kayseri Örneği*”. Bilimname. (3). (169- 212).

Turhan, M. *Kültür Değişmeleri*. Çamlıca Yayınları: İstanbul 2002.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma türleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara

Yılmaz, A. (2014). “*Uluslararası göç: Çeşitleri, Nedenleri Ve Etkileri*”. Turkish Studies. 9/2. 1685-1704.

Zafer A. B. (2016). “*Göç çalışmaları için bir anahtar olarak “kültürleşme” kavramı*”. U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi. (30/19).

Extended Abstract

Technology has been in human life since the first moment of humanity, making life easier and taking life forward. Technology, with its different aspects, affects many dimensions in human life such as product, process, knowledge, purpose and meaning and allows people to enjoy their life, live easily and happily. Human needs to use the technology and follow technological developments closely in order to catch up with the age of the technology and fulfill the requirements of that age.

The century we live in is in a state of change. Information, technologies, occupations, in short, all elements used in daily life are in a change. One of the areas most affected by the change is education. This change has necessitated the use of different perspectives and different methods in the field of education (Gülcü, Solak, Aydın, Koçak, 2013). With the development of technology, contemporary education comes to the front. Contrary to traditional education methods, contemporary education creates an educational environment where students will be at the center, their individual differences will be considered, their active participation will be in the center of education-teaching process and technological opportunities are offered (Yılmaz, Ulucan, Pehlivan, 2010).

Technology, which affects all areas of education, also affects Visual Arts education immensely. The importance and prevalence of technology use in Visual Arts education is increasing day by day. With the use of technology in Visual Arts education, students have the opportunity to question, comprehend and reach more information. At the same time, students have the opportunity to get to know more artists and see works of art in Visual Arts education, and they also have the opportunity to produce very successful works in the artistic sense. The students, whose sight and application opportunities increase, have more art history knowledge, the ability to make art criticism, and most importantly, a richer visual intelligence, while at the same time they have the opportunity to practice much more.

The development of technology has revealed new concepts. One of them is technology integration. With technology integration, content and technology are combined in the whole process by using the appropriate pedagogical method, so that lesson and learning become fun for students and student success increases. With technology integration, students' access to information becomes easier and students have the opportunity to progress individually (Şenel & Seferoğlu, 2009).

With the integration of technology into Visual Arts education, different perspectives, methods and techniques have been developed in the field of Visual Arts education, and technology.

The importance and use of technology integration is increasing day by day. As a result, many integration models are created by experts. One of them is Technological Pedagogical Content Knowledge.

Technological Pedagogical Content Knowledge:

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPIC), which was put forward by Mishra and Koehler (2006) is based on Shulman's (1986) Pedagogical Content Knowledge (PIC) model.

Technological pedagogical content knowledge (TPACK) has an understanding that consists of interactions between content, pedagogy and technology knowledge and goes beyond these three basic components (Koehler & Mishra, 2009). TPACK refers to the integration of course content with technology and pedagogy. In the technological pedagogical content knowledge model based on technology integration, three basic components (content, pedagogy and technology) interacts with each other; As a result of the interaction of pedagogy and content knowledge, pedagogical content knowledge (PIB) emerged, as a result of the interaction of technology and content knowledge, technological content knowledge (TIB) emerged, and as a result of the interaction of technology and pedagogical knowledge, technological pedagogical knowledge (TPK) emerged (Mishra & Koehler, 2006).

Technology Information: Technology information is information that includes standard technologies such as books, chalk and blackboard, as well as more advanced technologies such as the internet and digital platforms.

Pedagogical Knowledge: It expresses which pedagogical method will be used to teach the subject to the students.

Content Knowledge: It refers to the subject and information to be taught by the students.

Technological Pedagogy Knowledge: Defines the relationship between technology and pedagogy. This knowledge makes it possible to understand what technology can do for specific pedagogical goals and to select the most appropriate tool for teachers based on its relevance to the particular pedagogical approach.

Technological Content Knowledge: It is knowledge about how technology and content are mutually related. It refers to the handling of the course content using appropriate technology.

Pedagogical Content Knowledge: It refers to handling the content of the course by using the appropriate pedagogical method.

Technological Pedagogical Content Knowledge: It refers to the knowledge that teachers need to integrate technology into their teaching in any content area, created by Mishra and Koehler (2006). By teaching content with appropriate pedagogical methods and technologies, teachers intuitively understand the complex interaction between the three basic components of knowledge (Mishra, Koehler, Shin, 2009).

Conclusion: At this point, all educational levels accept the integration and necessity of technology for a successful education, but the main purpose of technology integration is to ensure that students adopt and use technology like all the tools and equipment they use constantly, such as books and pencils (Çakır & Yıldırım, 2009). With technology integration, content and technology are combined in the whole process, so that the lesson and learning are fun and successful for students. With technology integration, students' access to information becomes easier and students have the opportunity to progress individually (Şenel & Seferoğlu, 2009).

In order to remove the obstacles from the integration of technology into education, the most effective solution is to train pre-service teachers and teachers on how to integrate technology into their own fields and to make necessary applications (Baran & Bilici, 2015).

The subject of this research is to examine how the changes in the attitudes of Iraqi immigrants who immigrated to Turkey towards religion took place. The main purpose of the research is to determine the changes in the attitudes of Iraqi immigrants who have immigrated to Turkey towards religion and to reveal how their experience of migration differentiates and changes their religious beliefs and attitudes. In addition to this, Iraq's geographical location, which can be described as the heart of the Middle East, hosting rich underground and surface resources, as well as being a region where various beliefs and ethnic origins live, has made the country the center of conflicts and problems in the Middle East. Having the feature of being an ancient place, the Middle East also has the feature of being a door where many civilizations were born and opened to the world. Blended with many religions and cultures, it has been mentioned many times in the history scene until today. Of course, from time to time, sectarian conflicts and wars for power have unfortunately led the people living there to forced migration and have caused them to break away from their homes and the life order they are accustomed to. However, many reasons, especially economic reasons and security concerns, have caused people to leave their places in masses. Based on all these reasons, it is necessary to understand how the changes in the attitudes of Iraqi immigrants who immigrated to Turkey towards religion occur as a result of the migration experience or how they show a course of change. Undoubtedly, the new society that one encounters or is involved in contains its own culture. For this reason, the view of the world and religious perceptions of the society encountered after migration creates a new life form. As a matter of fact, people who migrate may not be able to apply their old habits and cultural activities in the society they came from in the new society they migrated to. From this point of view, when we look at the course of this research, it is necessary to examine sociologically what kind of change in attitudes and behaviors towards religion.

One-dimensional acculturation theory and two-dimensional acculturation theory constitute the theoretical framework of the research. According to the one-dimensional acculturation theory, one argues that one should either maintain their commitment to their own culture and their own values, or abandon their own cultural characteristics and adopt the characteristics of the mainstream culture. According to Two-Dimensional Acculturation Theory, minority or immigrant groups can maintain their own culture or self-cultural identity while maintaining socially necessary relations with the mainstream society. appears to be useful.

For this purpose, qualitative research method was used in the research. The design of this research was designed as a case study, which is one of the qualitative research types. The study group of the research was limited to 5 Iraqi immigrants who had migrated to Turkey. The province of Samsun was chosen for the sample of the study, and these people were reached by the snowball method. A semi-structured interview form was used as a data collection method in the research. The data obtained from the interviews were analyzed with the descriptive analysis method in order to organize the findings and put them in an interpreted form, and the findings were reached, evaluated and interpreted.

Themes, categories and sub-categories were determined in relation to the data obtained in our research. Accordingly, 4 themes were determined for Iraqi immigrants: "Before Migration", "Migration Experience", "Post Migration" and "Other Factors". These themes are divided into specific categories. Pre-migration (Iraq) and post-migration

(Samsun) themes were formed from the same categories and compared to understand the change. The “Pre-Migration” theme is divided into the “Pre-Migration Institutions” and “Pre-Migration Worship Dimension” categories. The pre-migration institutions category consists of “Religious Practices” and “Going to the Mosque” sub-categories. The pre-migration worship dimension category includes “Fasting” and “Praying” sub-categories. The “Migration Process” theme consists of “Reason for Arriving in Turkey” and “Reason for Choosing Samsun” sub-categories. The “Post-Migration” theme is divided into “Post-Migration Institutions” and “Post-Migration Worship Dimension” categories. Post-migration institutions category consists of “Religious Practices” and “Going to Mosque” sub-categories. The post-migration worship dimension category includes “Fasting” and “Praying” sub-categories. The theme of “Other Factors” consists of the categories of “The Effect of Working Conditions on Religion” and “The Effect of Educational Process on Religion”. Accordingly, all themes, categories and subcategories were determined to be related to each other.

Migration, of course, brings with it many changes. However, if the migrating people have a common value with the society they migrated, it is possible to unite at a point. In our study, the common point of Iraqi and Turkish society is religion. Accordingly, according to the findings of the people belonging to the same religion before, during and after the migration, it was understood that there was no general change that would negatively affect their religious attitudes and behaviors, but sectarian differences were observed, and in this respect, there was a problem of harmony in collective worship. It has been determined that immigrants are more free in Samsun compared to Iraq in terms of performing their religious practices. Because it has been understood that the Iraqi administration used religion as a restrictive or oppressive element in some periods. Compared to Iraq, there has been a decrease in the frequency of going to the mosque in Samsun. The main reason for this seems to be the differences in the Shiite sect.

As a result, it was determined that the participants’ attitudes and behaviors shaped by personal preferences emerged in all themes, categories and sub-categories both in Iraq and in Samsun. The main reason why there are no differences in religious attitudes and changes is due to the fact that they are members of the same religion. In terms of sectarian differences, harmony with Turkey could not be achieved.

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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

Eğitim ve Çevrimiçi Eğitim

Education and Online Education

Aslı ÇAVUŞOĞLU AKSOY*

Öz:

Eğitimin yaşı, insanın yaşıyla aynıdır. Eğitimin ne olduğu, nasıl olması gerektiği üzerinde pek çok tartışma yürütmek mümkündür. Eğitim üzerine yürütülen tartışmaların içeriğinin çoğu, kuşkusuz, nitelikli bir eğitime henüz ulaşamadığına dair eleştiridir. Eğitimin genel olarak anlatıya dayalı olması, bahsi geçen nitelikli eğitimin önünde engel olarak görülmektedir. Bireyler, mevcut eğitim şekli ile daima pasif varlıklar olarak konumlandırılmaktadır. Pandemi, öğrencilerin pasifleşmesini artırmıştır. Pandemi ile başlanan çevrimiçi eğitim ile öğretmenler de ekran başından yüz yüze eğitime oranla daha fazla anlatan bireyler/anlatıcılar olmuşlardır. Eğitim felsefecileri, iyi bir eğitim için çeşitli yöntemler önermişlerdir. Felsefe tarihinde ilk öğretmen olarak anılan Sokrates'in diyalog yöntemi iyi bir eğitim için önerilir. İyi bir eğitim için diyalog yönteminin gerekli olduğu ancak yeterli olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin ihtiyacı olanın öğretilmesi gerektiğini savunan John Dewey, eğitime önemli katkılar sağlamıştır. Dewey, merak etmenin eğitimin en önemli basamağı olduğunu savunmuştur. Merak ise ancak bir bilginin işe yarar olması durumunda gelişecektir.

* Dr.Öğr.Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Felsefe Bölümü, Denizli
acavusoglu@pau.edu.tr orcid no: 0000000177168643

Bu çalışmada internet destekli bir bilgisayar ile öğrenme üzerine araştırma yapan Sugara Mitra'nın çalışmalarının pandemi koşullarında ufuk açıcı olduğuna değinilmektedir. İnternet platformlarının her geçen gün ön plana çıktığı düşünüldüğünde Mitra'nın tasarısının eğitim için önemli bir veri olduğu, gelecekte daha fazla kullanılacağı düşünülmektedir. Böylece çevrimiçi öğrenme, eğitim, toplumların karşılaştıkları bir krizde sorunların çözülmesi için de önemli bir alan olacaktır. Çevrimiçi eğitim bireylere sınırsız bir bilgi ağı sunması sebebiyle, bireylerin nitelikli bir eğitim alabilmesinin önünü açabilecek yapıdadır.

Anahtar Sözcükler: eğitim, diyalog, araştırma, çevrimiçi, pandemi

Abstract

The age of education is the same as the age of man. It is possible to carry out many discussions on what education is and how it should be. Much of the content of the debates is, of course, criticism that a quality education has not yet been reached. The fact that education is generally narrative-based is seen as an obstacle to the aforementioned quality education. Individuals are always positioned as passive beings with the current form of education. The pandemic has increased the passivity of students. With the online education that started with the pandemic, teachers have also been the ones who tell more from the screen than face to face education. Educational philosophers have suggested various methods for a good education. The dialogue method of Socrates, the first teacher in the history of philosophy, is one of the suggestions for a good education. However it was seen that the dialogue method was not sufficient. Advocating that what students need should be taught, John Dewey has made important contributions to education. Dewey argued that curiosity is the most important step of education.

Curiosity will develop only if a piece of information is useful. In this study, it is mentioned that the work of Sugara Mitra, who conducts research on learning with an internet-supported computer, is stimulating in pandemic conditions. Considering that internet platforms come to the fore day by day, it is an important data for education and can be used more in the future. Thus, online learning will also be an important area for solving problems in a crisis faced by educational societies. Since online education offers individuals an unlimited information network, it is in a structure that can pave the way for individuals to receive a qualified education.

Keywords: education, dialogue, research, online, pandemic

Eğitimin ve öğrenmenin nasıl olması gerektiği konusu, eğitim felsefesinin temel problemlerindedir. Tüm dünyayı saran pandemi döneminde eğitimin çevrimiçi olması sebebiyle problem, eğitimin yüz yüze temas olmadan nasıl mümkün olabileceği sorusuyla genişlemiştir. Bu çalışmada şu sorular üzerinde durulmuştur:

1. Eğitim/öğrenme denilen şey nedir?
2. Nasıl uygulanmaktadır?
3. Nasıl olmalıdır?
4. Pandemide eğitim nasıl olmuştur ve hedeflenen öğrenmeye ulaşılabilmiş midir?
5. Sugara Mitra'nın, öğrencilerin bir rehber eşliğinde kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayan "Bulut Üzerine İnşa Edilmiş Okul" deneyinden bir öneri

Eğitim ile hedeflenen, bireylerin istenilen davranış ve bilgilere sahip olmaları, hedef bilgiyi öğrenmiş olmalarıdır. Öğretme ve öğrenme süreçlerinde kalitenin tanımlarından biri, hedefleri gerçekleştirme derecesidir (Göksoy, 2014:86). Eğitim araştırmalarından edinilen veriler, klasik anlamda öğretim ediminin her zaman öğrenmeyi istenilen/hedeflenen boyutuyla sağlayamadığını göstermektedir. Eğitim felsefecileri, mevcut sorunun nedeninin klasik aktarmacı, anlatıcı, yığmacı pedagoji olduğunu söylerler ve klasik aktarmacı pedagojiye eleştirel bakarlar. Eski eğitim anlayışlarına göre, bir çocuğun dünyası ile bir yetişkinin dünyası arasında ruhsal- mantıksal bir nitelik ayrımı yoktur (Timuçin, 2000:13). Bu yüzden eğitimi uygulama şekilleri de bu ayrımsızlık temelindedir.

Paulo Freire geleneksel eğitim faaliyetini bankacılığa benzetir (Freire, 2008:53). Geleneksel eğitimde öğretmen merkezdedir ve yığmacı bir bilgi aktarma anlayışı ile eğitim verilmektedir. Burada temelde olan anlatıdır. Bir anlamda anlatıcı hastalığına tutulmuş bir eğitim sistemi söz konusudur. İşte bu anlatım; Freire'ye göre öğrencilerin anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlemesine yol açar. Bu eğitim anlayışı; öğretmenleri tahvil çıkarıp öğrencinin bellediği veya aldığı yatırımları gerçekleştiren yatırımcılara dönüştürmektedir. Öğrenciler ise pasif alıcı, dolması gereken birer kap, bidon pozisyonundadır. Burada iyi öğretmenlik o kabı, öğrenciyi doldurmak ile özdeştir. Öğrencinin zihni ne kadar dolmaya müsaitse ne kadar alıcı/pasif ise, o kadar iyidir. Bidon çok karışık olmamalı, karışık netliğini, içeriğini bozmamalı, kendi içerisinde muhteva edeceği şeylerle yeni bilgileri karıştırmamalıdır. Bu bidon öğrenci aslında yazıcıdır. Yazdır komutu ile belleğindeki geçerli sayfayı yazdırır. Öğrenme çıktısı; öğrencinin bir davranış göstermesi ya da bilgiyi belleme biçimi değildir.

Eleştirel eğitim felsefecilerine göre geleneksel eğitim sistemleri öğrenciyi komutla çalışan birer yazıcıya dönüştürdüğü için, burada; yaratıcığın ya da öğrencide istenilen şekilde bir dönüşümün imkânı bulunmamaktadır. Öğrenci, öğrenme sürecinde hiçbir sorgulama faaliyetinde bulunmadığı, her şey ona verili sunulduğu için, özne olmaktan uzak, kendisine bilginin yerleştirildiği bir nesne haline gelmektedir. Öğrenci, bankacı eğitim sisteminde dinleyicidir ve kendisine kazandırılmak istenen formu kazanamadığında da suçlanan kişidir. Öğrenci, istenen kişi haline gelmezse temel sorun toplumda ya da sistemde aranmamaktadır. Bu kabın, bidonun verimsizliğine vurgu yapılmaktadır. Zira meselenin öğretmek olarak tanımlanan anlatı kısmı gerçekleşmiştir ve bu şekliyle yeterlidir.

Aktarmacı, yığmacı bankacılık faaliyeti olan pedagojinin bir başka dezavantajı, pasif bireylerden teşekkül eden bir toplulukla sonuçlanması ve bir kamusal alan oluşturamamasıdır. Anlatı üzerine kurulu bir eğitim güç pratiklerini/iktidarını/ iktidardaki genel geçer egemenliği beslemektedir. Burada kasıt, güç sisteminin ve pratiklerinin aktarmacı eğitim aracılığıyla perçinlenmesidir. İktidar; gündelik/toplumsal yaşam pratiklerinin iktidarındır. Öğreten kişi tüm bilginin sahibidir. Bu sebeple tüm alanların da sahibidir ve gücünü bilgiden almaktadır. Bu anlamda derslikler de aslında birer kamusal alan olmaktan çıkıp güç sahiplerinin iktidar alanları haline gelmektedir. Oysa yapılması gereken dersliklerin kamusal alanlar olarak yeniden düşünülmesidir (İnal, 2004:561). Dersliklere bilgi sahibi olanın iktidarının yansıması kaçınılmazdır. Dersliklerin bilgi aktarılan değil bilgi üretilen alanlar olması onların kamusal alanlar olmasını da sağlayacaktır. Okulların kamusal tartışmaların yapıldığı yerler olması için onların mimarisinin, tanımının, diyalojik karakterinin sorgulanması gerekmektedir. Sınıflarda karşılıklı tartışma ortamı sağlanamadığında bir taraf susturulur ve susturulan taraf, egemen taraf tarafından yargılanır, sindirilir ve baskılanır. İşte klasik pedagojinin uyguladığı bu baskı bireyleri evcilleştirir ve pasivize eder. Böyle bir eşitsiz güç içinde konumlanmış öğrenciler kendilerini cahil, bilgisiz, öğretmenlerini ise bilginin sahibi olarak görme eğiliminde olurlar. Bu, anlatan özne, dinleyen nesne ilişkisi sebebiyledir. Konu içeriğinin ne olduğu önemli değildir. Konu; anlatılma sürecinde cansızlaşır, taşlaşır. Anlatı bir monologdur ve anlatılan şey taşlaşmaya mahkumdur. Pandeminin eğitimin monolog haline gelmesini pekiştirdiği söylenebilir. Yapılan çalışmalar online eğitim ile en çok sekteye uğrayan konunun, öğrencilerin dahil olamadığı tartışma ortamı olduğunu göstermektedir. Oysa eğitimin en önemli işlevlerinden biri toplumsal yaşamın işleyişinin de okullar aracılığıyla kazandırılmasıdır (Pekcan, 2020:364). Eğitim aracılığıyla bir egemen boyunduruğuna giren öğrenciler toplumsal yaşamın canlılığından da pandemi sebebiyle uzak kalmışlardır.

Eğitim Felsefecisi John Dewey eğitim sisteminin ne durumda olduğunu bir anekdotla aktarır (Bender, 2005:16). Okul için bir masa almaya bir mağazaya gittiğinde mağaza sahibi “korkarım aradığınız şeyi bizde bulamayacaksınız siz çocukların iş görmesine yarayacak şeyler arıyorsunuz halbuki bizdeki şeylerin hepsi dinlemek için” der. İşte bu söz ona göre tüm geleneksel eğitimin özeti. Eğitim; dinlemek/kulak/kitap döngüsüdür. Dewey, eğitim ile ilgili yaptığı bu tespiti; geleneksel anlatı/dinleme formunun eleştirisini 1900’lü yılların başında yapmıştır. Ona göre bunlar sadece kelime rüzgarıdır. Ancak ölü ve soğuk rüzgarlardır. Eğer ölü bir ortam değil de gerçek yaşam istiyorsak çocuğun da bu yaşamın içine sokulması gerekmektedir. Öğretmen eğitimi ölü bilgilerin aktarılması olarak da görmemelidir (Günay, 2012:4). Dewey’in anlatı/kulak/dinleme rüzgarı olarak betimlediği eğitim şekli değişmemiştir üstelik pandemi ile daha da belirgin hale gelmiştir. Çevrimiçi ders alan öğrenciler, tartışma ortamını ekran arkasından oluşturamamış, iş görmek esaslı eğitim yerine dinleme esaslı eğitim görmüşlerdir.

Oysa gerçek eğitim çalışması; “a tarafından b için” değil, “a tarafından b ile her iki tarafı da etkileyen ve meydan okuyan kendisi hakkında fikir oluşturmalarını sağlayan bir dünya” aracılığıyla yapılır (Yılmaz, 2016:9). Otoriter eğitim/öğretme biçimi tercih edildiğinde ise kuramın pratikten koptuğu, öğrencilerin de kendi yaşam pratiklerinden koptuğu bir tablo oluşmaktadır. O halde eğitimin amacı dersliklerin birer

kamusal alan olabilmeleri, bu sayede hedeflenen eğitilmiş bireylere ulaşılması ve öğrenmenin gerçekleşmesi olmalıdır. Derslikleri kamusal alanlara dönüştürmek, öğrencilerin düşüncelerini rahatça dillendirebilecekleri, karşılıklı konuşabilecekleri tartışacakları bir iletişimin sağlanması ile mümkündür. Bu, öğretileni dinletmekten başka bir eğitici tutumdur.

Bankacı, yığmacı otoriter eğitimin alternatifi; özgürleştirici eğitimidir. Özgürleştirici eğitimin mümkün olması için ise; teori ve pratiğin bir arada olması gerekmektedir. Edinilen teorik bilgi ile “iş görme” sağlanamazsa, eğitim bireyleri özgürleştiremez. Yukarıda bahsedildiği gibi bireyler birer yazıcı olarak kalırlar. Dewey’in anlatı rüzgârı olarak ifade ettiği de tam olarak budur. Zira tatmin edici bir analiz sonucu ortaya çıkmayan bir eylem/davranış amaçsız bir aktivizmdir. Özgürleştirici eğitimin gerçekleşmesi ancak öğretmen ve öğrenciye biçilmiş olan rollerin baştan ele alınması ile mümkündür. Bilgi; öğretmenin mülkiyetinde olan bir şey değildir. Öğretmenle öğrenci arasındaki diyalogun ortak ürünü olarak ele alınmalıdır. Bir diyalog süreci içinde daha farklı şekilde anlamayı ve anlamlandırmayı öğrenen, eleştirel kavrayışa girebilen öğrenciler eylemleri yoluyla yaşadıkları toplumu dönüştürme yoluna girebilirler. Burada önerilen, bilginin aktarılması değil, sorun tanımlayıcı eğitimidir. Sorun tanımlayıcı eğitim; bilgidен değil de somut problemler içeren durumlardan, öğrenenin içinde bulunduğu yaşam durumlarından ortaya çıkar. Böyle bir eğitim, neden sorusunu sordurur, gerçekliğin deşifresini sağlar. Öğretmen, öğrenci ile diyalog içerisine giren ve öğrenmeye rehberlik eden kişi olarak tanımlanmalıdır. Diyalog, kişiler arasında ve dünyayı kavrama konusunda kritik bir kavramdır. İlk çağ filozoflarından Sofistlerin ve Sokrates’in de eğitmen olduğunu, ancak bunların birbirinden bambaşka eğitim metotlarını benimsedikleri bilinmektedir. Sofistler bir bildirme şekli olan monolog yöntemini kullanırlarken; Sokrates, diyalog yöntemini kullanmaktadır (Arslan, 2008:119). Monolog sürecinde bireylerin birbirleriyle kesişmeyen, birbirlerine paralel olarak inşa ettikleri farklı dünyalar oluşmaktadır. Monolog yönteminin benimsendiği bir eğitimde temele alınan sadece eğiticinin düşünceleridir. Yeni bir görüşün doğduğu, öğrencinin düşünce sisteminin dahil olduğu görülmemektedir. Tıpkı yukarıda anıldığı gibi farklı dünyalar inşa edilmektedir. Öğretmenin inşa etmeyi hedeflediği bir dünya, öğrencinin kendisine bildirilen bilgiler ile inşa ettiği farklı bir dünya olarak betimlenebilir. Önemli olan, buradaki farklı dünyaların ortak bir düzlemde uzlaşamayacağıının belirlenmesidir. Diyalog yönteminin kullanıldığı bir eğitim sisteminde ise karşılıklı görüşlerin zikredildiği, tartışıldığı bir zemin bulunmaktadır. Bu zemin, eğiticinin zihnindekinden başka doğruların doğduğu, kişilerin gerektiğinde görüşlerinde geri adım attıkları, öğrencilere de fikirlerini sunabilecekleri durumlar/pozisyonlar oluşturur. Bir konuyu bilen kişi, konuyla ilgili temellendirmeleri de yapabilir. Bilgiye dair sebepleri de gerekçeleriyle ortaya koyabilir (Çilingir, 2012:22).

Eleştirel eğitim felsefecilerinin önerdiği; öğreten ile öğrenen arasında diyalog sürecinin gerçekleştiği bir eğitimidir. Burada Sokrates’in geleneğinden farklı olarak özellikle Freire tarafından vurgulanan; diyalogun temel koşullarından birinin de sevgi olduğudur. Sevgi ile bağlanma ötekini yok etmeye de karşı durmaktır anlamına gelmektedir. Öğretmen ile öğrenci arasında sevgi ile örülmüş bir bağ olduğunda öğrenci, fikirleri de önemsenen bir birey pozisyonunda olacaktır. Bu sebeple diyalog, sevgi ve öteki ekseninde düşünmenin önemli bir aşamasıdır. Ötekini hep bilgisiz ve cahil

olarak damgalamak, diyalog kurmanın önünde engeldir. O halde diyalog yöntemi, sevginin yanında alçakgönüllülük ve tevazuyu da barındırmaktadır. Birlikte öğrenme görevine girmiş kimseler arasında diyalog başkalarına ulaşılmaz olmak bakımından hoşgörüden tevazudan mahrum olamaz. Diyalog yoluyla öğrenmede öğretmenin otoriter olabilmesi için, özgürlüğün karşısında değil onun tarafında olması gerekir. Aksi halde bahsedilen alçakgönüllülük olmazsa gerçekleşecek olan; öğrencilerin zihnini işgal etmektir, bir çeşit kültürel istiladır. Bu noktada eğitimin istilacı bir faaliyet olarak değerlendirilmesi mümkün gözükmemektedir. Ayrıca öğretmenin öğrettiği konuyu öğrencinin zihnine taşıması istila olarak değerlendirilebilir. Bu soruna öğretmenlik faaliyetleri incelenerek bakılabilir.

Eğitim; bir kişide bir şeyleri değiştirme yönünde bir teşebbüs olarak görülebilir. Bu teşebbüsün faili de öğreticidir. Genel bir tanımlama ile üç eğitim şeklini benimsemiş öğretmenlerden söz edilebilir.

İlki; bilgi deposu, bilgi satıcısı olarak öğretmendir. Bilim modern dünyanın tek otoritesi olduğu için de bilgi sahibi olmakla otorite sahibi olmaktadır. Sınıflar öğretmenlerin egemenlik alanıdır. Bu kişiler bilgeliğin temsilcisidir. İşte bankacı eğitimin öğretmeni budur. Öğretmek yerine ezber yapılan yatırımlar yapar.

İkinci öğretmen tipi; öğrencisiyle beraber öğrenen öğretmendir. Sokrates'tir. Öğretim faaliyeti bir öğrenim edimidir aynı zamanda. Öğrenen kişide öğretmek isteyen kişi bir arzu uyandırmalıdır. Bu isteği uyandırabilmek ancak öğretmenin de öğrenme aşkıyla tutuşmasıyla mümkündür. Öğretmen; okumaya, yol almaya öğrencisiyle beraber katılmalıdır. Öğretmen burada rehber öğrenci olarak metne nasıl yaklaşılması gerektiğini bilen kişidir. Bu anlayışta öğrencinin bilgileri anlaması ve yapılandırması beklenir. Bu öğretmenin tavrında öğrenme, bir olgu bilgisi aktarılmasından farklıdır. Araştırmanın nasıl yapılacağı öğretilir. Öğretmen; öğrencisiyle beraber ortak araştırmaya girer, eğitimin kendisinin öğrencisi olur, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve nasıl öğrendiklerini tespit eder, öğrencilerin tutumları üzerinden bir toplum incelemesi yapar.

Üçüncü öğretmen tipi; öğrenmeyi kolaylaştıran öğretmen tipidir. Burada belirleyici olan şey bir tür uzmanlık, öğrenciye örnek olma gerekliliği değildir. Öğrenciyi öğrenmeye bırakmak, onun öğrenmesine izin vermektir. Örneğin Rousseau, öğrencinin çevresini düzenlemeyi önermiştir iyi bir öğrenme için. Bu düzenlemeye negatif eğitim, sözel ve lafzi gereksiz bilgiden kaçınma da dahildir. Çocuğun zihnini işgal edip henüz karşılaşmadığı durumlar için yapay ve gereksiz bilgi yığmak yerine, o durumla karşılaşma halini de kontrol altına almak daha değerlidir. Rousseau'ya göre bilgi, bireyin kullanımına yönelik olmalıdır. Öğretmek için değil lazım olma durumunda öğrenilmesi/öğretilmesi gereklidir (Badamchi, 2017:110).

Öğrenme ilkesinin temelinde “bu ne işe yarar” sorusu vardır. Dewey'e göre de doğru öğrenmeye uygun çevreyi yaratmak öğretmenin en önemli görevidir. Öğretmen, kolaylaştırıcıdır. O halde özetlemek gerekirse öğretmen; öğretici değil rehberlik edici olmalıdır, eğitim diyalojik (Cevizci, 2019:218) ve özgür bir karakter taşımalıdır, anlatıdan uzak olmalıdır.

Yukarıdaki tespitler, eğitimin çevrimiçi olarak gerçekleştiği pandemi döneminde uygulanabilir olmamıştır. Ancak diğer taraftan; pandemi süreci, internet aracılığıyla ne kadar geniş çaplı bir eğitimin uygulanabileceğini de gözler önüne sermiştir. Pandemi, öğrenci ve öğretmenleri ekran arkasına hapsedmiş gözüksede aslında internetin dev bir bilgi kaynağı olması gerçeği faş edilmiştir. Bireyler, sonsuz çeşitlilikte yöntemle anlatılmış sonsuz çeşitlilikte bilgiyi kolayca elde edebilecek durumdadır. Pandemi, internet ortamına bilgi akışını hızlandırmıştır. Bireylerin gerekli çabayı göstermeleri halinde sonsuz bir eğitime ulaşabileceği gözler önündedir. Yukarıda bahsi geçen yığılmacı, öğretmenin öğrenciyi bilgi ile doldurduğu monolojik karakterdeki eğitim anlayışları çevrimiçi eğitim ile aşılabılır. Bir şeyler öğrenmeye çalışan herhangi bir birey, kendisini edilgin kılmayacak bir sistemle istediği bilgiye ulaşabilir. İnternet aracılığıyla, kendi kendini örgütleyerek bilginin elde edilmesinin sağlandığına dair örneklerle Sugara Mitra'nın çalışmaları rastlanmaktadır.

Sugara Mitra; 1999-2013 yılları arasında geleceğin eğitimini inşa etmek düşüncesi ve isteğiyle birtakım deneyler yapmış, deneylerinin sonuçlarını yayınlamış ve bir konuşmasında bu yöntemin pek çok insan tarafından bilinmesini sağlamıştır. Mitra çalışmalarını, "Bulut üzerine okul inşa etmek"¹ ve "Hall in the Wall" başlıklarıyla yayınlamıştır (Mitra, 2009: 2013).

Mitra; mevcut ezberci eğitim sistemin tek tip robotlar oluşturduğunu, bunların imparatorluk dönemleri için işe yarar olduğunu, ancak günümüz ihtiyaçlarını yazı yazan makinelerin karşılamadığını düşünmektedir. Artık toplumların makinelerden ziyade kendilerini organize eden, araştıran bireylere ihtiyacı olduğunu düşündüğü için çocukların araştırma yapabileceği bir ortam hazırlar. İlk olarak çalıştığı iş yerinin yanındaki duvara bir delik açarak internet bağlantısı olan bir bilgisayar yerleştirmiştir. Bulduğu yerin halkı, bilgisayara ilgi gösteren çocuklar İngilizce bilmemekte, Marathi dilini konuşmaktadırlar. Mitra, etrafına toplanan çocukların bilgisayarı incelemesine izin vererek ortamdaki ayrılmış, bir süre sonra geldiğinde çocukların internette gezindiğini görmüştür. Çocuklar bu gezinmeyi açıklamak için; "bize sadece İngilizce ile çalışan bir alet verdin bu yüzden ilk önce kendimize İngilizce öğretmek zorunda kaldık." ifadesini kullanmışlardır. Bunun üzerine Mitra, bu deneyi pek çok farklı yerde defalarca yapmış ve her seferinde çocukların hiç bilmedikleri konular üzerinde araştırma yaptıklarını, hedeflenen konuyu öğrendiklerini görmüştür. Bu çalışmalar sonucunda ispatlarından biri şudur: Çocuklar, bilmedikleri bir dilde bir bilgisayarla baş başa kaldıklarında batıdaki eğitimli bir sekreter seviyesine 9 ayda ulaşabilmektedir. İnternet ağı yani bilgiye erişim imkânı olan çocuklar, konuyla ilgili bilgiye hiç sahip olmadıkları halde kendi kendilerine bu seviyeye gelmektedirler.

Mitra, öğrenmenin benzer metotlarla gerçekleşeceğine inansa da bu öğrenme seviyesinin modern dünyada belirlenen kriterlere uyup uyamayacağını araştırmış, öğrencilerin 100 puan üzerinden 50 puan not alırlarsa başarılı sayılabileceğini belirtmiştir. Bir öğretmene ne şekilde ihtiyaç olduğunu belirlemek için başka bir deney daha yapan Mitra, bu sefer, Güney Hindistan'da Tamil dilini konuşan çocuklara İngilizce, içeriğini kendisinin de anlamadığı "dna kopyalama biyoteknolojiyle" ilgili dosyaların

¹ Sugara Mitra'nın Bulut Üzerine Okul İnşa Etmek adlı konuşması. https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud?language=tr

olduğu bir bilgisayar bırakır. Buradaki beklentisi aslında, öğrencilerin bu kadarını da öğretmensiz öğrenemeyeceğini görmektir. Mitra iki ay sonra deney alanına geldiğinde, çocuklar bir şey anlamadıklarını, ancak uğraşmaya devam ettiklerini, her gün gelip baktıklarını söylemişlerdir. Mitra, çocukların belirtilen öğrenme seviyesinin 100 puan üzerinden 30 puan olduğunu tespit etmiştir. O halde halen tam bir öğrenme için bir öğretmene ihtiyaç olduğu açıktır. Zira 30 puan başarı değildir. Mitra, deney yaptığı köyde yaşayan bir genç kıızı, çocukların öğretmeni olarak tayin eder. Ancak bu öğretmen de konuyu bilmeyen bir öğretmendir. Mitra öğretmene şunu salık vermiştir: “sadece büyükanne yöntemini kullan, çocuklara vavvvv şeklinde tepki ver” Nasıl ki büyükanneler gençlerin her yaptığı şeye şaşırıyor; “Ooo bunu nasıl başardın” gibi cümleler kuruyor, öğretmen de (oradaki genç kız) sadece bunu yaparak öğrencilerin neler yaptığını hayranlıkla izlemelidir. Mitra’ya göre cesaretlendirme, sadece “vav, oooo” demek bile öğrenmeye yüksek oranda katkı sağlamaktadır. Deney sürecinde, iki ayda bahsedilen bilgisiz öğretmen desteğiyle çocukların puanlarının 50 ye çıktığı görülmüştür. Böylece bu çocuklar, eğitilmiş bir biyoteknoloji öğretmenin olduğu bir sınıftaki kontrol grubuyla, özel bir okulla aynı seviyeyi yakalamıştır. 12 yaşında çocuklar birbirlerine nöronların gelişimini anlatacak hale gelmişlerdir.

Mitra bu deneyleri, “öğretmenin sonuna mı gelindi?” Ya da başka bir ifade ile “bilmenin sonuna mı gelindi?”, “bilmek insanları diğer canlılardan ayırırken bilmenin modası mı geçecek?”, “öğretmensiz okullar mümkün mü olacak?”, soruları eşliğinde değerlendirir. Pandemi dönemi ele alınarak bakıldığında Mitra’nın sorularına yeni bir soru eklenebilir; “çevrimiçi yapılan dersler, internet olanağı sayesinde daha başarılı, araştırmaya kapı açacak nitelikte olabilir mi?”

Mitra, mevcut uygulamalarda, cezalandırma ve sınavların kişi tarafından bir tehdit olarak algılandığını, bu durumda beynin öğrenmeye karşı kendisini kapattığını söyler. Sınav ve zorlama odaklı öğrenmenin değişmesi, öğrenmenin tehditten keyfe dönmesi gerekmektedir. O, öğrenmeyi destekleyecek ve kontrolü sağlayacak bir eğitim modelinin inşasını önermektedir. Çocukların merakını ve birlikte çalışma yeteneklerini destekleyerek öğrenmenin geleceğinin oluşturabileceğini düşünmektedir.

Mitra’ya göre, tüm sistemin bulut üzerine inşa edildiği, sadece güvenlik gibi konular için insanların yer aldığı okullarla eğitime devam edilmelidir. Öğretmenler bu okullarda sadece rehber olarak yer almalıdır. Öğretmen, bilgiyi anlatarak öğrenciyi sıkımayacak, pasifleştirmeyecektir. Aksine öğretmen, doğru sorular sorarak öğrenciyi araştırma yapması için kapılar açacaktır. Bilen ve aktaran öğretmen yerini, soran ve merak uyandıran, araştırma aşamalarını bir çeşit hayranlık, onaylama, motive etme cümleleri ile izleyen öğretmene bırakacaktır. Bu sayede tam bir öğrenme gerçekleşecektir.

Sonuç

Pandemi ile beraber eğitimin çevrimiçi/internet üzerinden yapılıyor olması genel olarak olumsuz olarak yansımıştır. Mitra'nın araştırmasının aksine öğretmenler, yüz yüze eğitim dönemlerinde olduğundan daha fazla aktarmacı, anlatıcı bir pozisyona bürünmüşlerdir. Öğrenciler ise, bilgi aktarmanın fiziksel temas olmadan gerçekleşmesi ile tam bir öğrenmeye ulaşamadıklarını düşünmektedirler. Konunun gerek öğretmen gerekse öğrenen açısından haklı yönlerinin olduğu kabul edilebilir. Ancak yapılması gereken her türden haklılık ifadelerinin bir kenara bırakılıp bu sürecin eğitim sistemine neler kazandırabileceğine bakmaktır.

Sofistler tarafından yürütülen monolojik karakterli eğitimin terk edilmesinin gerekliliği son derece açıktır. Özgürleştirici eğitim için gereken, öğretmenin otoritesinin azalmasıdır. Öğrencilere ya da çocuklara, bir konuyu öğrenmeye yönelenlere, otoriteye dayanarak söylenen şeylerin kabulü ne zaman akla uygundur ne zaman değildir, öğretilmelidir. Bu, verilecek eğitimin bir parçası olmalıdır (Bury, 1978:237).

Mitra'nın çalışmaları, öğrencilerin neleri başarabildiklerine güven duyulmasını sağlayabilecek yeterliliktedir. Diyalog yöntemini kullanarak öğrencilerine pek çok doğruyu keşfettiren, felsefeyi bu sayede sokağa indiren (Timuçin, 2009:206) Sokrates Mitra'nın çalışmalarının öncüsü olarak kabul edilebilir.

Pandemi eğitim felsefecilerine, eğitimcilere, anlatı sahibinin değişmesi için bir fırsat vermiştir. Çevrimiçi eğitime duyulan ihtiyacın artması, bir taraftan hükümetlere bu alana daha fazla yatırım yapılması gerektiğini salık verirken (Egeli,Özdemir, 2020:791), diğer taraftan eğitimcilere de Sokrates ve Mitra'nın yöntemlerinin uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Bu sayede, daha az anlatan öğretmenler, daha az dinleyen öğrenciler, daha kalıcı öğrenmeye ulaşan bir eğitim sistemi mümkün olabilecektir. Öğretmenlerin yol gösterici, öğrencilerin ise kendi kendilerine araştırmacı, öğrenci, uygulayıcı bireyler olmaları için çevrimiçi eğitim bir fırsata dönüşebilecektir.

Öğrencilerin kendi kendilerini organize ederek eğitim alabilmeleri, yukarıda olumsuz olarak ele alınan eğitim pratiklerinin önüne geçecektir. Bu sayede özgürleştirici, eğitimcinin istilasından ve otoritesinden muaf bir bilgi edinme süreci gerçekleşebilecektir.

Kaynakça

- ARSLAN, Ahmet, (2008), *İlkçağ Felsefe Tarihi*, İstanbul:İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- BADAMCHİ KABASAKAL, Devrim,(2017), “*Jean Jacques Rousseau’nun Eğitim Anlayışının Temelleri: Birey Emile mi Vatandaş Emile mi?*”, Beytulhikme, VII,13: 107-127
- BENDER, Merih Tekin,(2015) “*John Dewey’in Eğitime Bakışı Üzerine Bir Yorum*”,Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, VI:13-19
- BURY, John, (1978), *Düşünce Özgürlüğünün Tarihi*, (Çev. Durul Bartu), İstanbul:Erdini Yayınevi
- CEVİZCİ, Ahmet, (2019), *Eğitim Felsefesi*, İstanbul:Say Yayınları
- ÇİLİNGİR, Lokman, (2012), “*Bilgelik Uğraşı Olarak Felsefe*”, Felsefe Dünyası, I, 55: 7-38
- EGELİ, Simen, ÖZDEMİR, Melih Burak, (2020), “*Koronavirüs Pandemi Sürecinin KKTC Eğitim Sistemine Yansımalarına Genel Bir Bakış*”, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, IX, 27:779-805
- FREIRE, Paulo, (2008), *Ezilenlerin Pedagojisi*, (Çev. Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek), İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- GÖKSOY, Süleyman, (2014), “*Eğitim Sistemlerinde Kalite Standartları ve Kalite Standart Alanları*”, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, III, 7:85-100
- GÜNAY, Durmuş, (2012) “*İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi*”, Felsefe Dünyası, I, 55: 3-6
- İNAL, Ayşe, (2004), “*Dersliğı Kamusal Tartışmanın Oluştığı Bir Mekan Olarak Yeniden Düşünmek*”, Kamusal Alan, (ed M.Özbek.), Hil Yayın, 561-579
- Mitra,Sugara,(2013),TED, “*Bulut Üzerine Okul İnşa Etmek*” https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud?language=tr
- PEKCAN, Cemre, (2020), “*Eğitimin İşlevleri*”, Sosyolojiye Giriş, (ed S. Sallangül), Kaf Kitap Kafe Yayınları, 363-365
- TİMUÇİN, Afşar, (2009), *Düşünce Tarihi*, İstanbul: Bulut Yayınları
- TİMUÇİN, Afşar, (2000), “*Felsefe Eğitimi ya da Bilincin Düzenlenmesi*”, Felsefe Logos, II, 10: 11-21
- YILMAZ, Zafer (2016), *Paulo Freire’nin Felsefesinde Özgürleşmenin Aracı Olarak Eğitim*, FLSF, 22: 299-313

Extended Abstract

One of the most important problems of the philosophy of education is how a quality education should be. Undoubtedly, education is as old as human beings. However, it seems that debates on education are increasing day by day. Education has had a monological character until recently. The teacher was positioned as the narrator and the student as the listener. The student, who only listens passively to what is taught, has been deprived of the application and realization of what is learned. The student only recorded the knowledge that he could not apply practically, and this situation could not reveal the desired learning behavior. The educational philosopher Freire defines classical education as a banking activity. In classical education, students are in the position of a container that needs to be filled whereas the teachers are knowledge investors. The fact that education takes place in the form of a continuous narrating subject-listening object causes individuals to remain passive. In a narrative-based education, both the narrator and the listener become lifeless and petrified. This situation feeds the existing practices of power/dominance. For this reason, educational environments/classrooms need to be structured dialogically. Educational philosopher John Dewey stated that even from the structure of the desks used in the classrooms, the way of education can be understood. Dewey has determined that the tables are designed only for listening, not for participating. The information conveyed in an education built on listening is only dead information. The real goal of education should be emancipatory education. Emancipatory education can only be realized if the roles assigned to teachers and students are reconsidered. Knowledge is not the property of the teacher. It should be considered as a joint product of the dialog between teacher and student. The teacher should be defined as the person who engages in dialog with the student and guides learning. There is a ground where mutual views are expressed and discussed in an education system where the dialogic method is used. This ground creates situations and positions where sovereignty is not in the hands of the teacher and where students can present their ideas. Freire argues that Socrates' method of dialogue should be accompanied by a concept. This concept is "love". Establishing a relationship of love between teachers and their students will also prevent teachers from putting pressure on their students. Dialog is an obstacle to positioning the other person as ignorant. Dewey and Rousseau argue that the usefulness of the information to be learned is also important in terms of education. Information that is not useful to students is meaningless to them. Therefore, there is no need to learn this knowledge.

Teachers who have adopted three types of education can be mentioned with a general definition: The first type of teacher is the teacher who is the storehouse of knowledge and teaches as a seller of knowledge. Since science is the only authority in the modern world, the teacher has authority by having knowledge. These people are representatives of wisdom. Instead of teaching, these teachers make memorized investments.

The second type of teacher is teachers who learn with their students. An example of this is Socrates. Teaching activity is also an act of learning. The one who wants to teach must awaken a desire in the learner. Teachers should participate in reading and traveling with their students. Teachers are the people who know how to approach the text as a guide student.

The third type of teacher is the type of teacher who facilitates learning. Teachers let the student learn and let him learn on his own. For example, Rousseau suggested arranging the student's environment for good learning. Instead of occupying the child's mind and piling up artificial and unnecessary information for situations that the child has not yet encountered, it is more valuable to control the situation of encountering that situation. According to Rousseau, knowledge should be for the use of the individual, and the student's mind should not be occupied.

The pandemic has brought existing problems in education to the forefront. Teachers now perform their narrative positions from behind the screen. However, the information circulated on the internet has also increased to such an extent that it can be said to be unlimited with the pandemic. This gave everyone who wanted to learn the chance to "get knowledge without a teacher".

Sugara Mitra developed a theory of how education should be. According to him, only encouraging and guiding teachers should take place in a school with internet infrastructure. Teachers should ensure that students learn by themselves by doing research on the internet with the right questions. Mitra proved that this theory is possible with his experiments. He gave children who knew no English at all only a computer with an internet network and let them learn the language on their own. He observed that students repeatedly conducted research on unfamiliar topics in unfamiliar languages. Mitra has published his research and shared it in his Ted talk "Building schools on the cloud". Mitra says that punishment and exams are perceived by the individual as a threat in current practices, and in this case the brain shuts itself off against learning. Exam and force-oriented learning needs to change, and learning needs to turn from threat to pleasure. Mitra proposes the construction of an educational model that will support learning and provide control. He thinks that the future of learning can be created by supporting children's curiosity and their ability to work together. Teachers should be in schools only as guides. The teacher should not bore or pacify the student by explaining the information. On the contrary, the teacher should open doors for the student to do research by asking the right questions. Mitra advises the teacher: "just use the grandmother method, react to the children with a "wow" response Just as grandmothers are amazed at everything the youngsters do and say "Wow how did you do that", the teacher should simply do this and admire what the students are doing. According to Mitra, encouragement, even just saying "wow" contributes to learning at a high rate. The teacher who knows and conveys will be replaced by the teacher who asks and arouses curiosity, who follows the stages of research with a kind of admiration, approval and motivation. In this way, complete learning will take place.

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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

Güzel Sanatlar Eğitimi Öğretmen Adaylarının Ekonomik Kaygılarına İlişkin Bir İnceleme

A Study on the Economic Anxiety of Fine Arts Education Candidate Teachers

Hamid AYDEMİR*

Öz:

Bu araştırmada Güzel Sanatlar Eğitimi öğretmen adaylarının ekonomik kaygılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 113 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 5 sorudan oluşan görüşme formu ile yüz yüze görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Veriler nicel araştırma yöntemine göre analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtların yüzdelik dağılımlarının hesaplanmasında frekans analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda güzel sanatlar eğitimi öğretmen adaylarının %93,8'i öğrenim gördüğü anabilim dalını isteyerek tercih ettiği, buna karşın %24'ü başka bir bölüme geçiş yapmak istediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının %86,7'si sanat eğitiminin bir ihtiyaç olduğunu düşündüğü ve %69'u nakit para sahibi olmayı, sanat eseri sahibi olmaya tercih ettiği görülmüştür. Yine öğretmen adaylarının %46,9'u para sahibi olup sanat ve eğitim ile uğraşmayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Sanat Eğitimi, Ekonomik Kaygı, Öğretmen Adayı

*Arş. Gör. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, hamidaydemir@gmail.com, 0000-0003-4108-5656, 0552 010 8786

Abstract

In this study, it is aimed to examine the economic concerns of Fine Arts Education candidate teachers. The study group of the research consists of 113 pre-service teachers studying at Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education, Department of Art Education and Department of Music Education in 2022-2023 academic year. The data of the study were collected by face-to-face interview method with an interview form consisting of 5 questions. The data were analyzed according to the quantitative research method. Frequency analysis was used to calculate the percentage distribution of the responses of the candidate teachers to the questions. As a result of the analysis, it was determined that 93,8% of the Fine Arts Education candidate teachers preferred the department they were studying willingly, while 24% of them wanted to transfer to another department. It was seen that 86,7% of the candidate teachers think that art education is a requirement and 69% of them prefer having cash to having an artwork. It was also concluded that 46,9% of the candidate teachers preferred to have money and deal with art and education.

Keywords: Education, Art Education, Economic Anxiety, Candidate Teacher

Giriş

Ülkemizde bir buçuk asırdan beri devam eden batılılaşma hareketi içinde eğitim kurumları ve öğretmenlerin önemli bir yeri olmuştur. Eğitimin tüm kademeleri çok önemli olmakla birlikte bir ülkenin kalkınması için gerekli olan mesleklerin en iyi biçimde yürütülmesini sağlayacak yapıcı ve yaratıcı insan gücünün yetiştirilmesinde, yükseköğretim kurumları çok önemli bir yere sahiptir(Çakmak, 2008). Genç kuşakların iyi yetiştirilmesi ve diğer dünya ülkelerindeki akranlarıyla mücadele edebilecek bilgi ve birikime sahip olmalarının en önemli yapıtaşlarından bir de onarlı yetiştirecek olan öğretmen adaylarının iyi yetişmiş olmasına bağlıdır. Öğretmenlik mesleği doğası gereği bir toplumdaki en zorlu mesleklerden biridir. Bunun temel nedeni, öğretmenliğin sadece bir meslek değil, aynı zamanda gelecek nesillerin yetiştirilmesinde ve ülkelerin kalkınmasında önemli bir rol üstlenmesinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetinin yanı sıra öğrencilere rol model olma sorumluluğunu da taşımaktadırlar(Gerçek, 2018).

Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin daha çok orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip aile çocukları tarafından tercih edildiği bilinen bir gerçektir(Deniz ve Tican, 2017). Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasında ters orantı vardır. Sosyo-ekonomik düzeyleri düştükçe kaygı düzeyleri artmaktadır(-Karaçanta ve Koç, 2015). Kaygı, bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu olarak ifade edilmektedir(Büyüköztürk, 1997).

Genel eğitim içinde sanat eğitiminin önemli bir yeri vardır. Sanat eğitimi, bireyin duygu, düşünce, izlenim, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir düzeye ve bu düzeyde bir anlatıma ulaştırabilmek amacıyla yapılan eğitim faaliyetlerinin tümüdür(Yolcu, 2022). Birey sanat eğitimi sayesinde; sanat yoluyla iletişim kurma, görsel okur-yazarlık, niteliksel ayımsamaya yönelik eleştirel düşünme, duygu düşünce ve imgelerin bir ürüne dönüştürme yaratıcı davranışı kazanır(Kırıışoğlu, 2005).

Diğer tüm meslek alanlarda olduğu gibi gerek eğitim gerek, sanat eğitimi alanında çeşitli sorunlar mevcuttur. Bu sorunların giderilmesi için sanat eğitiminin verildiği ortamın hazırlayıcı önemli unsuru öğretmen adaylarının en iyi şekilde yetiştirilmesi sanat eğitiminde karşılaşılan sorunları da önemli ölçüde azaltacaktır(Dilmaç, 2011). Görsel sanatlar öğretmenleri ne kadar azimli, istekli ve başarılı olurlarsa kültürün devamlılığı da sanata verilen değer de o kadar aydınlık olacaktır (Gökay ve Özdemir, 2010).

Araştırmanın Amacı

Güzel sanatlar eğitimi öğretmen adaylarının ekonomik kaygılarının incelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenim gördükleri anabilim dalını tercih etme durumları, sanat eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri ve sanat eseri sahibi olma isteklerinin ne olduğunun belirlenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu alanında yapılacak yeni araştırmalara veri sağlaması da araştırmanın hedefleri arasındadır.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntem ve tekniklerine göre yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, araştırma kapsamında; evren, örneklem, hipotez ve aksiyomların bulunduğu, araştırma verilerinin anket, görüşme, testler ve gözlemler aracılığıyla ulaşıldığı, istatistiksel ölçme ve değerlendirme teknikleri aracılığıyla elde edilen verilerin analiz edildiği yöntemdir (Arslanoğlu, 2016). Araştırmada güzel sanatlar eğitimi öğretmen adaylarının ekonomik kaygıları incelenmeye çalışılacaktır. Araştırma kapsamında ulaşılabilecek verilerin yüzdelik dağılımlarının hesaplanmasında frekans analizinden yararlanılacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 62 öğretmen adayı ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 51 öğretmen adayı olmak üzere toplam 113 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde "Kolay Ulaşılabilir Örneklem" yöntemine başvurulmuştur. Bu örneklem yönteminin kullanılmasının temel gerekçesi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubuna ilişkin bilgilere tablo 1.'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubu

Sınıfı	Anabilim Dalı		Toplam
	Resim-İş Eğitimi	Müzik Eğitimi	
I	11	15	26
II	20	16	36
III	25	11	36
IV	6	9	15
Toplam	62	51	113

Tablo 1.'de katılımcıların demografik bilgilerine ait bilgiler yer almaktadır. Araştırma kapsamında toplamda 113 öğrenciye ulaşılmıştır. Bunların 62'si resim-iş eğitimi anabilim dalı, 51'i müzik eğitimi anabilim dalı öğretmen adayıdır. Resim-iş eğitimi anabilim dalında I. sınıfta 11, II. sınıfta 20, III. sınıfta 25, VI. sınıfta 6 kişiye ulaşılmıştır. Müzik eğitimi anabilim dalında I. Sınıfta 15, II. sınıfta 16, III. sınıfta 11 ve VI sınıfta 9 kişiye ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin bilgiler yer alırken ikinci bölümde ise çoktan seçmeli beş soru yer almaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından öğretmen adaylarıyla yüz yüze görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtların yüzdelik dağılımlarının hesaplanmasında frekans analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Etiği

Bu çalışmada, araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Güzel sanatlar eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerine başvurmak amacıyla kullanılacak dokümanlar Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu tarafından etik yönden incelenmiştir. Kurul araştırmayı 30.03.2023 tarihli ve 04/25 Sayılı karar ile etik yönden uygun bulmuştur. Araştırma kapsamında katılımcılar bilgilendirilmiş ve gönüllü olarak araştırmaya katılımları sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 2. Bu Bölümü Nasıl Tercih Ettiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Anabilim Dalı	Sınıfı	N	Yanıtlar	
			İsteyerek tercih ettim.	Mecbur kaldığım için tercih ettim.
		106		7
Resim-iş Eğitimi	I	f	9	2
	II	f	18	2
	III	f	25	0
	VI	f	6	0
Resim-iş Eğitimi Toplam %		f 93,5	58 6,5	4
Müzik Eğitimi	I	f	15	0
	II	f	16	0
	III	f	9	2
	VI	f	8	1
Müzik Eğitimi Toplam %		f 94,1	48 5,9	3
Genel Toplam %		f 93,8	106 6,2	7

Tablo 2.'de katılımcıların öğrenim gördükleri anabilim dalını nasıl tercih ettiklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Resim-iş eğitimi anabilim dalında I. sınıfın %81,8'i (9 kişi), II. sınıfın %90'ı (18 kişi), III. sınıfın %100'ü (25 kişi) ve VI sınıfın %100'ü (6 kişi) bölümü isteyerek tercih ettiği; I. sınıfın %18,2'si (2 kişi), II. sınıfın %10'u (2 kişi) bölümü mecbur kaldıkları için tercih etmiştir. Anabilim dalının toplamına bakıldığında %93,5'i (58 kişi) bölümü isteyerek, %6,5'i (4 kişi) bölümü mecbur kaldığı için tercih ettiği görülmüştür. Müzik eğitimi anabilim dalında I. sınıfın %100'ü (15 kişi), II. sınıfın %100'ü (16 kişi), III. sınıfın %81,8'i (9 kişi), VI. sınıfın %88,9'u (8 kişi) bölümü isteyerek tercih ettiği; III. sınıfın %18,2'si (2 kişi), ve VI. sınıfın %11,1'i (1 kişi) bölümü mecbur kaldığı için tercih etmiştir. Anabilim dalının toplamına bakıldığında %94,1'i (48 kişi)

bölümü isteyerek, %5,9'u (3 kişi) bölümü mecbur kaldığı için tercih ettiği görülmüştür. Müzik eğitimi anabilim dalında bölümü isteyerek tercih etme oranı resim-iş eğitimi anabilim dalından yüksektir. İki anabilim dalının genel toplamına bakıldığında, anabilim dalını isteyerek tercih etme oranı %93,8 (106 kişi) iken mecbur kaldığı için tercih etme oranı %6,2 (3 kişi) olduğu görülmüştür.

Tablo 3. İkinci Bir Şansınız Olsaydı Ne Yapardınız? Sorusuna İlişkin Bulgular

Anabilim Dalı	Sınıfı	N	Yanıtlar	
			Bu bölümü okumaya devam ederdim.	Başka bir bölüm okumak isterdim.
			86	27
Resim-iş Eğitimi	I	f	7	4
	II	f	13	7
	III	f	16	9
	VI	f	5	1
Resim-iş Eğitimi Toplam %		f	41	21
		66,1	33,9	
Müzik Eğitimi	I	f	14	1
	II	f	13	3
	III	f	9	2
	VI	f	9	0
Müzik Eğitimi Toplam %		f	45	6
		88,2	11,8	
Genel Toplam %		f	86	27
		76	24	

Tablo 3.'te katılımcıların öğrenim gördükleri anabilim dalında eğitim alma isteklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Resim-iş eğitimi anabilim dalında I. sınıfın %63,6'sı (7 kişi), II. sınıfın %65'i (13 kişi), III. sınıfın %64'ü (16 kişi) ve VI sınıfın %83,3'ü (5 kişi) bölümde eğitim almak istediği; I. sınıfın %36,4'ü (4 kişi), II. sınıfın %35'i (7 kişi), III. sınıfın %36'sı (9 kişi), VI. sınıfın %16,7'si (1 kişi) başka bir bölümü okumak istediği görülmüştür. Bölümünde eğitim almayı en yüksek oranla VI. sınıf, başka bir bölüme geçmeyi en yüksek oranla I. sınıf tercih etmiştir. Anabilim dalının toplamına bakıldığında %66,1'i (41 kişi) bölümünde eğitim almaya devam etmeyi, %33,9'u (21 kişi) başka bir bölümü okumak istediği görülmüştür. Müzik eğitimi anabilim dalında I. sınıfın %93,3'ü (14 kişi), II. sınıfın %81,3'ü (13 kişi), III. sınıfın %81,3'ü (9 kişi) ve VI sınıfın %100'ü (9 kişi) bölümde eğitim almak istediği; I. sınıfın %6,7'si (1 kişi), II. sınıfın %18,7'si (3 kişi), III. sınıfın %18,2'si (2 kişi) başka bir bölümü okumak istediği görülmüştür. Bölümünde eğitim almayı en yüksek oranla VI. sınıf, başka bir bölüme geçmeyi en yüksek oranla II. sınıf tercih etmiştir. Anabilim dalının toplamına bakıldığında %88,2'si (45 kişi) bölümünde eğitim almaya devam etmeyi, %11,8'i (6 kişi)

başka bir bölümü okumak istediği görülmüştür. İki anabilim dalının genel toplamına bakıldığında, anabilim dalında öğrenim görmek isteyenlerin oranı %86 (76 kişi) iken başka bir bölümü okumak isteyenlerin oranı %24 (27 kişi) olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Sanat Eğitimi Sizin İçin Neyi İfade Eder? Sorusuna İlişkin Bulgular

Anabilim Dalı	Sınıfı		Yanıtlar	
			Sanat eğitimi benim için ihtiyaçtır.	Sanat eğitimi benim için lüktür.
		N	98	15
Resim-iş Eğitimi	I	f	10	1
	II	f	19	1
	III	f	22	3
	VI	f	6	0
Resim-iş Eğitimi Toplam %		f	57	5
		92	8	
Müzik Eğitimi	I	f	15	0
	II	f	14	2
	III	f	7	4
	VI	f	5	4
Müzik Eğitimi Toplam %		f	41	10
		80,4	19,6	
Genel Toplam %		f	98	15
		86,7	13,3	

Tablo 4.'te katılımcıların sanat eğitimini bir ihtiyaç olarak mı, yoksa lüks olarak mı gördüklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Resim-iş eğitimi anabilim dalında I. sınıfın %90,9'u (10 kişi), II. sınıfın %95'i (19 kişi), III. sınıfın %88'i (22 kişi) ve VI sınıfının %100'ü (6 kişi) sanat eğitiminin bir ihtiyaç olduğunu; I. sınıfın %9,1'i (1 kişi), II. sınıfın %5'i (1 kişi), III. sınıfın %12'si (3 kişi) sanat eğitimini lüks olarak görmektedir. Bölümünde sanat eğitimini ihtiyaç olarak en yüksek oranla VI. sınıf, lüks olarak en yüksek oranla III. sınıf görmüştür. Anabilim dalının toplamına bakıldığında %92'si (57 kişi) sanat eğitimini ihtiyaç olarak görürken, %8'i (5 kişi) lüks olarak görmüştür. Müzik eğitimi anabilim dalında I. sınıfın %100'ü (15 kişi), II. sınıfın %87,5'i (14 kişi), III. sınıfın %54'ü (7 kişi) ve VI sınıfın %55,5'i (5 kişi) sanat eğitiminin bir ihtiyaç olduğunu; II. sınıfın %12,5'i (2 kişi), III. sınıfın %46'sı (4 kişi), VI. sınıfın %44,5' (4 kişi) sanat eğitimini lüks olarak görmektedir. Bölümünde sanat eğitimini ihtiyaç olarak en yüksek oranla I. sınıf, lüks olarak en yüksek oranla III. sınıf görmüştür. Anabilim dalının toplamına bakıldığında %80,4'ü (41 kişi) sanat eğitimini ihtiyaç olarak görürken, %19,6'sı (10 kişi) lüks olarak görmüştür. İki anabilim dalının genel toplamına bakıldığında sanat eğitimini ihtiyaç olarak görenlerin oranı %86,7 (98 kişi) iken lüks olarak görenlerin oranı %13,3 (15 kişi) olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Aşağıdakilerden Hangisine Sahip Olmak İstersiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Anabilim Dalı	Sınıfı	N	Yanıtlar	
			100.000 TL Değerinde sanat eserine sahip olmak isterim.	100.000 TL Nakit paraya sahip olmak isterim.
Resim-iş Eğitimi	I	f	4	7
	II	f	7	13
	III	f	7	18
	VI	f	4	2
Resim-iş Eğitimi Toplam %		f	22	40
		35,5	64,5	
Müzik Eğitimi	I	f	3	12
	II	f	3	13
	III	f	5	6
	VI	f	2	7
Müzik Eğitimi Toplam %		f	13	38
		25,5	74,5	
Genel Toplam %		f	35	78
		31	69	

Tablo 5.'te katılımcıların 100.000 TL değerinde bir sanat eserine mi, yoksa 100.000 TL paraya mı sahip olmak istediklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Resim-iş eğitimi anabilim dalında I. sınıfın %36,4'ü (4 kişi), II. sınıfın %35'i (7 kişi), III. sınıfın %28'i (7 kişi) ve VI sınıfın %66,7'si (4 kişi) 100.000 TL değerinde bir sanat eserine; I. sınıfın %63,6'sı (7 kişi), II. sınıfın %65'i (13 kişi), III. sınıfın %71'i (18 kişi), VI. sınıfın %33,3'ü (2 kişi) 100.000 TL paraya sahip olmak istemiştir. Bölümünde 100.000 TL değerinde bir sanat eserine sahip olmayı en yüksek oranla VI. sınıf, 100.000 TL paraya sahip olmayı en yüksek oranla III. sınıf olduğu görülmüştür. Anabilim dalının toplamına bakıldığında %35,5'i (22 kişi) 100.000 TL değerinde bir sanat eserine sahip olmayı, %64,5'i (40 kişi) 100.000 TL paraya sahip olmayı tercih etmiştir. Müzik eğitimi anabilim dalında I. sınıfın %20'si (3 kişi), II. sınıfın %18,7'si (3 kişi), III. sınıfın %45,5'i (5 kişi), VI sınıfın %22,2'si (2 kişi) 100.000 TL değerinde bir sanat eserine; I. sınıfın %80'i (12 kişi), II. sınıfın %81,3'ü (13 kişi), III. sınıfın %54,5'i (6 kişi), VI. sınıfın %77,8'i (7 kişi) 100.000 TL paraya sahip olmak istemiştir. Bölümünde 100.000 TL değerinde bir sanat eserine sahip olmayı en yüksek oranla III. sınıf, 100.000 TL paraya sahip olmayı en yüksek oranla II. sınıf olduğu görülmüştür. Anabilim dalının toplamına bakıldığında %25,5'i (13 kişi) 100.000 TL değerinde bir sanat eserine sahip olmayı, %74,5'i (38 kişi) 100.000 TL paraya sahip olmayı tercih etmiştir. İki anabilim dalının genel toplamına bakıldığında 100.000 TL değerinde bir sanat eserine sahip olmayı isteme oranı %31 (35 kişi) iken 100.000 TL paraya sahip olmayı isteme oranı %69 (78 kişi) olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Aşağıdakilerden Hangisini Tercih edersiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Anabilim Dalı	Sınıfı	N	Yanıtlar	
			Para sahibi olup sanat ve eğitim ile uğraşmayı tercih ederim.	Sanat ve eğitim ile uğraşıp para kazanmayı tercih ederim.
Resim-iş Eğitimi	I	f	6	5
	II	f	9	11
	III	f	11	14
	VI	f	1	5
Resim-iş Eğitimi Toplam %		f	27	35
		43,5	56,5	
Müzik Eğitimi	I	f	6	9
	II	f	5	11
	III	f	8	3
	VI	f	7	2
Müzik Eğitimi Toplam %		f	26	25
		51	49	
Genel Toplam %		f	53	60
		46,9	53,1	

Tablo 6.'da katılımcıların para sahibi olup sanat ve eğitim ile uğraşmayı mı, yoksa sanat ve eğitim ile uğraşıp para kazanmayı tercih ettiklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Resim-iş eğitimi anabilim dalında I. sınıfın %54,5'i (6 kişi), II. sınıfın %45'i (9 kişi), III. sınıfın %44'ü (11 kişi) ve VI sınıfın %16,7'si (1 kişi) para sahibi olup sanat ve eğitim ile uğraşmayı; I. sınıfın %45,5'i (5 kişi), II. sınıfın %55'i (11 kişi), III. sınıfın %56'sı (14 kişi), VI. sınıfın %83,3'ü (5 kişi) sanat ve eğitim ile uğraşıp para kazanmayı tercih etmiştir. Bölümünde para sahibi olup sanat ve eğitim ile uğraşmayı isteme en yüksek oranla I. sınıf, sanat ve eğitim ile uğraşıp para kazanmayı isteme en yüksek oranla VI. sınıf olduğu görülmüştür. Anabilim dalının toplamına bakıldığında %43,5'i (27 kişi) para sahibi olup sanat ve eğitim ile uğraşmayı, %56,5'i (35 kişi) sanat ve eğitim ile uğraşıp para kazanmayı tercih ettiği görülmüştür. Müzik eğitimi anabilim dalında I. sınıfın %40'ı (6 kişi), II. sınıfın %31,3'ü (5 kişi), III. sınıfın %72,7'si (8 kişi) ve VI sınıfın %77,8'i (1 kişi) para sahibi olup sanat ve eğitim ile uğraşmayı; I. sınıfın %60'ı (9 kişi), II. sınıfın %68,7'si (11 kişi), III. sınıfın %27,3'ü (3 kişi), VI. sınıfın 22,2'si (2 kişi) sanat ve eğitim ile uğraşıp para kazanmayı tercih etmiştir. Bölümünde para sahibi olup sanat ve eğitim ile uğraşmayı isteme en yüksek oranla VI. sınıf, sanat ve eğitim ile uğraşıp para kazanmayı isteme en yüksek oranla II. sınıf olduğu görülmüştür. Anabilim dalının toplamına bakıldığında %51'i (26 kişi) para sahibi olup sanat ve eğitim ile uğraşmayı, %49'u (25 kişi) sanat ve eğitim ile uğraşıp para kazanmayı tercih ettiği görülmüştür. İki anabilim dalının genel toplamına bakıldığında para sahibi olup sanat ve eğitim ile uğraşmayı isteyenlerin oranı %46,9 (53 kişi) iken sanat ve eğitim ile uğraşıp para kazanmayı isteyenlerin oranı %53,1 (60 kişi) olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; güzel sanatlar eğitimi öğretmen adaylarının %93,8'i öğrenim gördükleri anabilim dallarını isteyerek tercih ettiğini %6,2'si ise mecbur kaldığı için tercih ettiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarını isteyerek tercih etme oranının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan öğretmen adaylarının %76'sı anabilim dallarında öğrenim örmeye devam etmek istediği, %24'ü başka bir bölüme geçiş yapmak istediğini belirtmiştir. Müzik eğitiminde her 10 öğretmen adayından yaklaşık 2'si, resim-iş eğitiminde her 10 öğretmen adayından yaklaşık 4'ü başka bir bölüme geçiş yapmak istediğini belirtmiştir. Resim-iş eğitiminde başka bir bölüme geçmek isteme oranının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Yine benzer şekilde öğretmen adaylarının %86,7'si sanat eğitiminin bir ihtiyaç olduğunu, %13,3'ü ise sanat eğitiminin bir lüks olduğunu belirtmiştir. Her 10 öğretmen adayından yaklaşık 9'u Sanat eğitiminin ihtiyaç olduğunu düşünmektedir. Sanat eğitiminin lüks olduğunu düşünen müzik eğitimi öğretmen adayı oranı, resim-iş eğitimi öğretmen adayı oranının 2 katından fazla olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının %31'i 100.000 TL değerinde sanat eserine sahip olmak isterken %69'u 100.000 TL nakit para sahibi olmak istediğini belirtmiştir. Her 10 öğretmen adayından yaklaşık 7'si nakit para sahibi olmayı sanat eseri sahibi olmaya tercih etmiştir. Öğretmen adaylarının nakit para sahibi olmak isteme oranları oldukça yüksektir. Diğer yandan öğretmen adaylarının %53,1'i sanat ve eğitim ile uğraşıp para kazanmayı, %46,9'u ise para sahibi olup sanat ve eğitim ile uğraşmayı istediğini belirtmiştir. Bu durumda her 10 öğretmen adayından yaklaşık 5'inin para sahibi olup sanat ve eğitim ile uğraşmayı tercih ettiği görülmüştür.

Şanlı Kula ve Saraç (2016) aile gelir düzeyi düşük lisan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek olanlara göre sürekli kaygı düzeylerinin de yüksek olduğunu, yine benzer şekilde Karaçanta ve Koç da (2015) öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri düştükçe kaygı düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yazar Aslan (2015) lisans eğitimi alan kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden, akademik başarısı düşük öğrencilerin akademik başarısı yüksek öğrencilerden, iş deneyimi olmayan öğrencilerin iş deneyimi olan öğrencilerden daha kaygılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Özdayı (2000) eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun orta gelir grubu aile çocukları olduğu ve büyük bir bölümünün barınma ve ekonomik problemler yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Buyurgan (2007) resim-iş eğitimi ana bilim dalını isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının görüş ve beklentilerinin daha yapıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak; güzel sanatlar eğitimi öğretmen adaylarının %93,8'i öğrenim gördüğü anabilim dalını isteyerek tercih ettiği, buna karşın %24'ü başka bir bölüme geçiş yapmak istediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının %86,7'si sanat eğitiminin bir ihtiyaç olduğunu düşündüğü ve %69'u nakit para sahibi olmayı, sanat eseri sahibi olmaya tercih ettiği görülmüştür. Yine öğretmen adaylarının %46,9'u para sahibi olup sanat ve eğitim ile uğraşmayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel Yöntem ve Araştırma Teknikleri*, Ankara: Gazi Kıtapevi.

Buyurgan, S. (2007). *Eğitim Fakültelerinin Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Aldıkları Eğitim-Öğretime Yönelik Görüş ve Beklentileri*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5 (4), 657-677. Retrieved From <https://Dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26114/275125>

Büyüköztürk, Ş. (1997). *Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 12(12), 453-464.

Çakmak, Ö. (2008). *Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (11), 33-41. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47957/606767>

Deniz, S., Tican, C. (2017). *Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları ile Mesleki Kaygılarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (4), 1838-1859.

Dilmaç, O. (2011). *Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi , 0 (24), 49-65. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Ataunigسد/Issue/2578/33191>

Gerçek, M. (2018). *Mesleki Kaygı ve Kariyer Uyumluluğu Arasındaki İlişkiler: Öğretmen Adayları Açısından Bir İnceleme*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20 (2), 297-312. Dor: 10.26468/Trakyasobed.401010.

Gökay, M., & Özdemir, Ş. S. (2010). *Görsel Sanatlar (Resim-İş) Öğretmenlerinin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler: Konya Örneği*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (26).

Karaçanta, H., Koç, Z. (2015). *Öğretmen adaylarının KPSS kaygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Turkish Studies, 10(11), 869-882.

Kırıışoğlu, O. (2005). *Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Özdayı, N. (2000). *Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Mesleki Kaygılarının Toplam Kalite Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(12), 233-248.

Şanlı Kula, K. & Saraç, T. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı / The Future Anxiety of The University Students*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13 (33), 227-242. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19579/209022>

Yazar Aslan, B. (2015). *Genç İşsizliğe Yönelik Alan Araştırması: Üniversite Öğrencileri Arasında Kaygı ve Umutsuzluk*. Çalışma İlişkileri Dergisi, 6 (2), 71-86. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cider/issue/29533/316986>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yolcu, E. (2022). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri (5.baskı)*, Ankara: Pegem Akademi.

Extended Abstract

Technology has been in human life since the first moment of humanity, making life easier and taking life forward. Technology, with its different aspects, affects many dimensions in human life such as product, process, knowledge, purpose and meaning and allows people to enjoy their life, live easily and happily. Human needs to use the technology and follow technological developments closely in order to catch up with the age of the technology and fulfill the requirements of that age.

The century we live in is in a state of change. Information, technologies, occupations, in short, all elements used in daily life are in a change. One of the areas most affected by the change is education. This change has necessitated the use of different perspectives and different methods in the field of education (Gülcü, Solak, Aydın, Koçak, 2013). With the development of technology, contemporary education comes to the front. Contrary to traditional education methods, contemporary education creates an educational environment where students will be at the center, their individual differences will be considered, their active participation will be in the center of education-teaching process and technological opportunities are offered (Yılmaz, Ulucan, Pehlivan, 2010).

Technology, which affects all areas of education, also affects Visual Arts education immensely. The importance and prevalence of technology use in Visual Arts education is increasing day by day. With the use of technology in Visual Arts education, students have the opportunity to question, comprehend and reach more information. At the same time, students have the opportunity to get to know more artists and see works of art in Visual Arts education, and they also have the opportunity to produce very successful works in the artistic sense. The students, whose sight and application opportunities increase, have more art history knowledge, the ability to make art criticism, and most importantly, a richer visual intelligence, while at the same time they have the opportunity to practice much more.

The development of technology has revealed new concepts. One of them is technology integration. With technology integration, content and technology are combined in the whole process by using the appropriate pedagogical method, so that lesson and learning become fun for students and student success increases. With technology integration, students' access to information becomes easier and students have the opportunity to progress individually (Şenel & Seferoğlu, 2009).

With the integration of technology into Visual Arts education, different perspectives, methods and techniques have been developed in the field of Visual Arts education, and technology.

The importance and use of technology integration is increasing day by day. As a result, many integration models are created by experts. One of them is Technological Pedagogical Content Knowledge.

Technological Pedagogical Content Knowledge:

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPIC), which was put forward by Mishra and Koehler (2006) is based on Shulman's (1986) Pedagogical Content Knowledge (PIB) model.

Technological pedagogical content knowledge (TPACK) has an understanding that consists of interactions between content, pedagogy and technology knowledge and goes beyond these three basic components (Koehler & Mishra, 2009). TPACK refers to the integration of course content with technology and pedagogy. In the technological pedagogical content knowledge model based on technology integration, three basic components (content, pedagogy and technology) interacts with each other; As a result of the interaction of pedagogy and content knowledge, pedagogical content knowledge (PIB) emerged, as a result of the interaction of technology and content knowledge, technological content knowledge (TIB) emerged, and as a result of the interaction of technology and pedagogical knowledge, technological pedagogical knowledge (TPK) emerged (Mishra & Koehler, 2006).

Technology Information: Technology information is information that includes standard technologies such as books, chalk and blackboard, as well as more advanced technologies such as the internet and digital platforms.

Pedagogical Knowledge: It expresses which pedagogical method will be used to teach the subject to the students.

Content Knowledge: It refers to the subject and information to be taught by the students.

Technological Pedagogy Knowledge: Defines the relationship between technology and pedagogy. This knowledge makes it possible to understand what technology can do for specific pedagogical goals and to select the most appropriate tool for teachers based on its relevance to the particular pedagogical approach.

Technological Content Knowledge: It is knowledge about how technology and content are mutually related. It refers to the handling of the course content using appropriate technology.

Pedagogical Content Knowledge: It refers to handling the content of the course by using the appropriate pedagogical method.

Technological Pedagogical Content Knowledge: It refers to the knowledge that teachers need to integrate technology into their teaching in any content area, created by Mishra and Koehler (2006). By teaching content with appropriate pedagogical methods and technologies, teachers intuitively understand the complex interaction between the three basic components of knowledge (Mishra, Koehler, Shin, 2009).

Conclusion: At this point, all educational levels accept the integration and necessity of technology for a successful education, but the main purpose of technology integration is to ensure that students adopt and use technology like all the tools and equipment they use constantly, such as books and pencils (Çakır & Yıldırım, 2009). With technology integration, content and technology are combined in the whole process,

so that the lesson and learning are fun and successful for students. With technology integration, students' access to information becomes easier and students have the opportunity to progress individually (Şenel & Seferoğlu, 2009).

In order to remove the obstacles from the integration of technology into education, the most effective solution is to train pre-service teachers and teachers on how to integrate technology into their own fields and to make necessary applications (Baran & Bilici, 2015).

The main purpose of the research is to examine the economic concerns of prospective fine arts education candidate teachers. In addition, their preference for the department they are studying, their views on the requirement of art education and their desire to own artworks. The aim of the study is to determine whether there is a need for a new approach in the field of education. Providing data for new researches to be conducted in this field is also among the objectives of the research.

This research was conducted according to quantitative research methods and techniques. In the research, the economic concerns of prospective fine arts education candidate teachers were examined. Frequency analysis was used to calculate the percentage distribution of the data obtained within the scope of the research.

According to the findings obtained as a result of the research; 93,8% of the pre-service fine arts education candidate teachers stated that they preferred the departments they studied willingly and 6,2% stated that they preferred them because they had to. It was seen that the rate of pre-service teachers willingly choosing the departments they study is quite high. On the other hand, 76% of the prospective teachers stated that they wanted to continue their education in their departments, while 24% stated that they wanted to transfer to another department. Approximately 2 out of every 10 candidate teachers in department of music education and 4 out of every 10 candidate teachers in department of art education stated that they wanted to transfer to another department. It was seen that the rate of wanting to transfer to another department was quite high in department of art education. Similarly, 86.7% of pre-service candidate teachers stated that art education is a necessity, while 13.3% stated that art education is a luxury. Approximately 9 out of every 10 candidate teachers think that art education is a requirement. The rate of department of music education candidate teachers who think that art education is a luxury is more than 2 times higher than the rate of department of art education candidate teachers.

While 31% of the candidate teachers wanted to own an artwork worth 100,000 TL, 69% of them stated that they wanted to own 100,000 TL in cash. Approximately 7 out of every 10 candidate teachers preferred having cash to owning an artwork. The rate of candidate teachers wanting to have cash is quite high. On the other hand, 53.1% of the candidate teachers stated that they wanted to deal with art and education and earn money, while 46.9% stated that they wanted to have money and deal with art and education. In this case, it was observed that approximately 5 out of every 10 candidate teachers preferred to have money and engage in art and education.

Şanlı Kula and Saraç (2016) found that undergraduate students with low family income levels had higher levels of trait anxiety than those with high income levels,

and similarly, Karaçanta and Koç (2015) found that anxiety levels of candidate teachers increased as their socio-economic levels decreased. Yazar Aslan (2015) concluded that female students are more anxious than male students, students with low academic achievement are more anxious than students with high academic achievement, and students without work experience are more anxious than students with work experience. Özdayı (2000) concluded that the majority of candidate teachers studying at the faculty of education are the children of middle-income group families and a large part of them have housing and economic problems. Buyurgan (2007) concluded that the opinions and expectations of candidate teachers who willingly chose the department of art education were more constructive.

As a result, it was determined that 93.8% of the pre-service fine arts education candidate teachers preferred the department they were studying willingly, whereas 24% of them wanted to transfer to another department. It was seen that 86.7% of the candidate teachers think that art education is a requirement and 69% of them prefer having cash to having an artwork. It was also concluded that 46.9% of the candidate teachers preferred to have money and deal with art and education.

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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

Hakikat ve Etik Bağlamında Pragmatizm ve Eğitim*

Pragmatism and Education in the Context of Truth and Ethics

Funda DEMİREL**

Öz:

Pragmatizm terimi, kökeni Protagoras'a kadar götürülebilecek, Antik Yunan'da kullanılan "prágma" (πράγμα) kelimesinden türetilmiştir ve bir eylem veya faaliyette bulunmak veya uygulamak anlamına gelir. İnsanlık tarihi süresince elde edilen birikimle oluşan, deneyim yoluyla bilmeye ulaşmayı esas alan Pragmatizm, düşüncenin yüzünü eyleme ve geleceğe yönelten sonuçlarla ilgili olması bakımından ileriye dönük bir yaşam felsefesidir. İnsanın çevredeki nesnelere her türlü etkileşimi sayesinde yeni bir yöntem veya düşünceyi deneyimlemesi sonucunda yeni bir gerçekliğe ulaşması bakımından evrimci bir felsefedir. Gerçekliğin sürekli bir oluş, değişim halinde ele alındığı bu felsefi görüşe göre sabit veya mutlak standartlar yoktur. Her türlü anlamda ikiliği reddederken, farklı yöntemler deneyerek, çağdaş konulara yaptığı vurgu ve çözüm bulma arayışı içinde ortaya çıkan gerçekleri yorumlamaya dayanır. 19. yüzyılda C. S. Peirce ve William James öncülüğünde Amerika'da ortaya çıkan, John Dewey'in çalışmalarıyla yaygınlaşan ve 20. yüzyılın başlarında popüler hale gelen bu felsefenin günümüzde, "bilgi işe yarar olduğu sürece doğrudur" görüşü çerçevesince sınırlandırıldığı anlaşılmaktadır. Buradan sadece sonuç odaklı olduğu düşünülen ve akli yalnızca

* Bu makale "Hakikat ve Etik Bağlamında Pragmatizm" başlığıyla 24-26 Kasım 2022 tarihleri arasında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi tarafından düzenlenen "6th International Education And Innovative Sciences Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Mail: fnddemirel@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6956-7377

bir araç olarak gören bu felsefe bağlamında arzularımızı yönlendirmek, eylemlerimizi şekillendirmek nasıl mümkün olacaktır? Ahlaki ve etik ilkeler açısından insan, kendisi ve başkaları için iyi olanın ne olduğuna neye göre ve nasıl karar verecektir? soruları ortaya çıkmaktadır. Nitel veri analizi yöntemlerinden doküman analizi ile yapılan bu çalışmada genelde olumsuz algılanan pragmatik felsefenin gerçekte ne anlam taşıdığına sorgulanması ve eğitim alanında insan üzerinde nasıl kullanılması gerektiğinin felsefi açıdan tartışılması amaçlanmıştır. Pragmatizm nedir? Pragmatik kişi kimdir? Hangi davranış biçimi pragmatizmi temsil eder? sorularına verilecek yanıtlar bu felsefenin insan anlayışını daha açık biçimde ortaya koyacaktır.

Anahtar Sözcükler: Pragmatizm, Pragmatik Eğitim Felsefesi, Etik, Ahlak, Hakkat

Abstract

The term pragmatism is derived from the Ancient Greek word “prágma” (πράγμα) which can be traced back to Protagoras, and means to take or practice an action or activity. Pragmatism, which is based on reaching knowledge through experience formed by the accumulation obtained during the history of humanity, is a forward looking philosophy of life in terms of being related to the results that direct the face of thought to action and the future. It is an evolutionary philosophy in the sense that man reaches a new reality as a result of experiencing a new method or thought through all kinds of interactions with surrounding objects. According to this philosophical view, in which reality is considered in a constant state of becoming, change, there are no fixed or absolute standards. While rejecting duality in every sense, it is based on trying different methods, emphasizing contemporary issues and interpreting emerging realities in search of solutions. It is understood that this philosophy, which emerged in America in the 19th century under the leadership of C. S. Peirce and William James, became widespread with the work of John Dewey and became popular at the beginning of the 20th century, is now limited within the framework of the view that information is correct as long as it useful. As can be understood from here, how will it be possible to direct our desires and shape our actions in the context of this philosophy, which is considered to be only result-oriented and sees reason only as a tool? From the point of view of moral and ethical principles, according to what and how will a person decide what is good for himself and others? questions of this type turns out to. In this study, which was conducted using document analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques, it was aimed to question what the pragmatic philosophy, which is generally perceived negatively, actually means and to discuss how it should be used on people in the field of education from a philosophical point of view. What is pragmatism? Who is a pragmatic person? What type of behavior represents pragmatism? the answers to their questions will more clearly reveal the human understanding of this philosophy.

Keywords: Pragmatism, Pragmatic Educational Philosophy, Ethics, Morals, Truth

GİRİŞ

İnsanlar neden bir şeyler yaparken işe yaramayan süreçleri kullanmakta ısrarcıdır? Bu soruya gelenekler, korku veya kayıtsızlık, bugünün dünyasında işlevini kaybetmesine rağmen alışılmış düşünce ve yapma biçimlerinin işe yarar gibi görünmesi şeklinde yanıtlar verilebilir. Bu durumdan kurtulmanın yolu “bilgi”dir. Bilgi, bir objenin belirli bir durumda uygulanabilirliğini belirleyen bağlantılarını kavramaktır. Bilgi, geniş bir alışkanlıklar yelpazesi içinden seçim yapabilmemizi sağlar (Dewey, 2004, 364).

“Bütün insanlar doğal olarak bilmek ister” Aristoteles (1985, 980a). İnsan, varlığını sürdürebilmek için hem kendini hem de kendi dışında var olanları bilmekle yükümlüdür. İnsanın “bilme arzusu” doğal çevresiyle bağlantı kurmasına ve etkileşim içinde olmasına sebeptir. İnsan kendi dışında var olanları bilme konusunda ilerleme göstermiştir; fakat kendini bilme hususunda yetersiz kalmıştır.

Pragmatizm insan tecrübe ve bilgisinin gelişimini açıklamak için tasarlanan bir felsefedir. William James’e göre, en iyi şekilde ‘bir felsefe olarak değil, felsefe yapmanın bir yolu olarak’ tanımlanır. Bir düşünme biçimi olarak pragmatizm, egemen felsefi ve ahlaki geleneklerin birçok özelliğini ve özellikle evrenselcilik, soyutlama, idealizm ve mutlakiyetçiliği reddeder. Onların yerine somutluğu, açık uçluluğu, çoğulculuğu ve değişimi tercih eder. Pragmatizm esasen etik ile ilgilenirse de, uygulamaya dayalı bir etik teorisinin gelişimine önemli katkılarda bulunur. Bunun nedenleri, teori ve pratik arasında bağlantı bulunmasındadır. Bilimsel sorunlar gibi ahlaki sorunların da soyut olarak çözülemeyeceğini, somut gerçeklikler içinde ele alınması gerektiğini iddia eder. Ayrıca dikkati, belirli uygulama biçimlerine, özellikle alışkanlık ve problem çözme sorgulamasına yönlendirir. Araçlar ve amaçlar arasındaki karşılıklı bağlantıların altını çizer ve inceler (Peterson, 2020).

Pragmatizme göre nihai gerçeklik bir değil çoktur. Bu nedenle düalitenin getirdiği çatışmanın yerine çoklu gerçekliklerin kabulünün getireceği uyum, pragmatizmin başka bir tanımı olarak kabul edilir. Herkes kendi tecrübelerine göre gerçeği ve hayatı anlamlandırır. Tecrübe özne ve nesne arasında organik bir birlik demektir. Her şey bir akış içinde sürekli hareket ve değişim halindedir. Yararlı bir ilke doğru kabul edilir. Değişen zamana göre hayatın amacı ve değerleri de değişir. İnsan özgür ve sosyal bir varlıktır. Bilgiye ulaşmak için eylemek, deneyimlemek gerekir (Sharma, Devi, Kumari, 2018, 1549-1550).

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi kullanılarak yapılmıştır (Gürbüz&Şahin, 2017, 428)

Çalışma materyali

Çalışmada problem sorusu çerçevesince ilgili anahtar kelimelere ilişkin yapılan araştırmalar ve analiz içeren veri kaynakları kullanılmıştır. İncelenen konu kapsamındaki birincil eserlerle birlikte kitaplar, makaleler vb. diğer ikincil veri kaynaklarından da yararlanılmıştır.

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Araştırma nitel veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi tekniği kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle hangi kaynaklara gereksinim duyulduğu belirlenmiş sonra kaynakların özgün yapıtlar olup olmadığı değerlendirilmiştir. Daha sonra dokümanların araştırma teması ile ilgili bölümleri tespit edilmiştir. Dokümanlar, araştırma teması çerçevesinde detaylı ve derin bir şekilde ele alınarak içerik analizi işlemine tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucu elde edilen yazılı metinler ve diğer materyaller araştırma teması bağlamında değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır (Gürbüz&Şahin, 2017, 410- 411)

BULGULAR

Eğitim Nedir?

Eğitim kavramından önce eğitim kavramının şekillenmesinin temelini oluşturan “Felsefe”yi tanımlamak gerekir. Bilindiği gibi, kelime Yunanca φιλοσοφία, “Philosophia” veya ‘Bilgelik Sevgisi’ kelimesinden türemiştir. Sözlük tanımları, özellikle akademik bir disiplin olarak düşünüldüğünde, bilginin, gerçekliğin ve varoluşun temel doğasının incelenmesi olduğunu söyler. Belirli bir felsefi düşünce sistemine de atıfta bulunabilir (Morgan, 2021, 566). Genel olarak eğitim olgusu ise; bilgi, beceri, (deneysel kanıt toplama ve ondan akıl yürütme dâhil) kültürel normlar, değerler ve inançların kazanıldığı bir süreç olarak kabul edilir. Bu tür öğrenme, okuldan üniversiteye ve gelişmiş araştırma merkezlerine kadar tüm öğrenme ortamlarında öğretmenler tarafından verilen, resmi pedagojik eğitim yoluyla sistematik olabilir. Aynı zamanda gayri resmi de olabilir, ancak yine de sistematiktir (Morgan, 2021, 567). Dolayısıyla ‘Eğitim felsefesi nedir? sorusu için sırasıyla şunları sormak gereklidir: Eğitimin analizi nedir? Eğitimin metafiziği ve eğitim etiği nedir?. Bu, belirsiz olan terimleri açıklığa kavuşturmak için, yaşamın pratiğindeki fiili işleyişinin temeli olarak ontolojik bir varoluş teorisi sağlamak; bu tür uygulamalar için ahlaki gerekçeyi oluşturmak; eğitimin etik akıl yürütme anlayışını nasıl geliştirdiğini göstermek gerekir. Bu, karşılaştırmalı kültürel ortam ne olursa olsun, tutarlı ve savunulabilir bir eğitim felsefesi için hala sağlam bir temel oluşturmaktadır (Morgan, 2021, 570). Eğitim felsefesi, her ülkenin eğitimsel gelişim sürecini yönlendirmeye ve toplumdaki her bireyin kapasitesini geliştirmeye yardımcı olur. Her ülkenin eğitim tarihinde toplumsal mirasları koruma ve aktarma süreci her zaman vardır. Eğitim sistemi, gelecek nesli topluma katılmaya hazırlar ve gençlerin hayatlarının geri kalanında düşünce ve davranışlarını şekillendirecek fikirleri, değerleri ve inançları aktarır.

Bir Eğitim Felsefesi Olarak Pragmatizm

Eğitim ve yaşam birlikte başlar, devam eder ve biter. Herhangi bir zamanda eğitim, insanların büyüme ve gelişmesinde doğrudan yer alır. Eğitimin nihai değeri daha iyi yaşamaktır. Buradan şu sonuca varılabilir; eğitim hayatın içindedir. Dewey’e göre (1964, 7) eğitim toplumsal yaşamın gereğidir ve yaşamın devamı için sürekli güncellenmesi gerekmektedir. Bireyler, türler gibi gelir ve gider, dolayısıyla canlıların değişen

koşullara duyarlı bir şekilde değişme ihtiyacı: yaşamın sürekliliği, çevrenin canlı organizmaların ihtiyaçlarına sürekli olarak yeniden uyarlanması anlamına gelir (Chenrong, 2022, 46). Dolayısıyla geleneksel eğitimin, zamanın sorunlarına yeterli cevap veremediği için yetersiz olduğu kabul edilir. Ortaya çıkacak yeni durumlara çözüm önerisi üretmek için geçmişin değerli kültürünü koruyacak biçimde eğitimi yeniden düzenlemek, yeniden yapılandırmak gerekir. Eğitim birey içindir, çocuk çevreden bilgiyle doldurulmayı bekleyen boş bir kap değildir. Çocukta doğuştan gelen yetenekler, eğilimler, meylettiği alanlar, beceriler vardır. O halde eğitim, çocuktaki donanımı mümkün olan en üst seviyeye çıkarmakla yükümlüdür. Sosyal bir varlık olarak çocuk kişisel deneyimlerini toplum içinde kazanmalıdır. Pragmatizmde eğitimin sabit amacı yoktur. Hayat dinamiktir, sürekli değişim içindedir. Öyleyse eğitimin amacı da sürekli değişim içindedir ve koşullara göre yeniden düzenlenmelidir. Pragmatist eğitimci, yardımcı bir rehber olarak çocuğun doğuştan getirdiği zekâ, ilgi, yeteneklerinin bastırılmadan yansıtılması için çevreyi düzenler (Sharma, Devi, Kumari, 2018, 1551-1552). Pragmatizmi bir araştırma yöntemi ve kültürel uygulama olarak yaygınlaştıran Dewey'e göre (2004, 98; 2004, 382) en geniş anlamıyla "eğitim, deneyimlerin sürekli yapılandırılma sürecidir", "sadece bir araç değildir, yaşamın kendisidir". Dewey, yaparak öğrenmenin eğitime en iyi yaklaşım olduğunu savunur (Chenrong, 2022, 46). Pragmatizm bilgisine dayalı öğretim, teori, araştırma, fikir ve eylemleri pratik etkilerle ilişkilendirmeye odaklanır ve bunları öğrencinin deneyimi ve ortamıyla uyumlu hale getirmeyi hedefler odaklanır.

Pragmatik ilkelere dayanan bir müfredat, birçok öğrenme biçimini dikkate alır. Bu sadece bir çocuğun sınıf duvarlarının sınırları içinde ne öğrendiği ile ilgili değil, aynı zamanda oyun alanında, evde, sosyal ilişkilerden vb. öğrendikleriyle de ilgilidir. Pragmatik bir müfredat, toplumun değişen ihtiyaçları ile sürekli değişmektedir. Pragmatik öğretmenin rolü, çocuğun sınıftaki gelişiminin anahtarıdır, çünkü asıl amaçları deney yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırmaktır.

Her şeyde, avantajlar ve dezavantajlar olduğu gibi aynı şey pragmatizm için de söylenebilir. Pragmatizmin eğitime sunması gereken birçok avantajı vardır. Örneğin, sürekli değişen bir dünyada değişme ve esnek olma yeteneği gibi. Aynı zamanda çocuğu, bir şeyleri sadece tek yolla yapmaya zorlamadan ona organik olarak keşfetme özgürlüğü verir. Öğretimde pragmatik yaklaşımla ilgili bir başka olumlu şey, çocuğa yetişkinliğe girdikten sonra onu toplumun işleyen bir üyesi olmaya hazırlayacak sosyal yetenek ve becerileri de öğretmesidir. Öğretimde pragmatik yaklaşımın birçok avantajı olsa da, bazı dezavantajları da mevcuttur. Pragmatizmi olumsuz yönde etkileyen şey, sürekli değişen koşullardır; örneğin, bugün doğru olan şey, yarın mutlaka doğru olmayabilir. Bu felsefe böyle esnek bir yaklaşım benimsediğinden, bazen öğrenmeyi daha da zorlaştırabilir. Bu felsefe açıkça tanımlanmış hedeflere sahip değildir. Ayrıca, daha resmi bir eğitim tarzını ihmal ederken, kişisel deneyim yoluyla öğrenmeye çok fazla önem verir. Kişisel deneyim yoluyla öğrenmek kalıcı ve işlevseldir, ancak her şeyi deneyimlemek imkânsızdır, bu nedenle öğrenciyi daha iyi bir birey haline getirmeye yardımcı olacak olan sistem (anlayış) bir tür örgün eğitim olmalıdır (Baumann, 2016).

Pragmatizmin diğer eğitim yaklaşımlarından (yani idealizm ve natüralizm) birçok farkı vardır. Örneğin, idealizmde eğitimin çoğu maneviyata ve kitap okuyarak öğrenmeye dayanırken, natüralizm ve pragmatizm daha çok bilim ve psikolojiye yöneliktir

ve kitaplardan veya geleneksel öğrenmeden uzaklaşma eğilimindedirler. Hem idealizm hem de natüralizm, mutluluğu bulma ve gerçeği kendini gerçekleştirme ve maneviyat yoluyla arama konusunda önceden belirlenmiş ideallere sahiptir. Özellikle natüralizmde doğa ve tanrı özdeş düşünülmesi için doğuştan gelen içgüdüsel etkinliklerin bütünüyle iyi olduğu ve kendiliğinden, spontane şekilde normal olarak gelişeceği varsayılır. Hâlbuki sosyal çevrenin görevi bireyin yeteneklerinin mümkün olabilecek en iyi şekilde kullanılmasını sağlayarak gelişimini yönlendirmektir (Dewey, 2004, 135). Pragmatizm, temelini çok kaygan olması nedeniyle oldukça farklıdır, çünkü her şey sürekli değişmektedir. Pragmatizmin tek sabiti, sürekli değişmesidir. Bu, öğrenme söz konusu olduğunda işleri zorlaştırabilir, çünkü bugün öğrenilenler yarın tamamen farklı olabilir. İdealizm ve natüralizm ise öğretim tarzlarında çok gevşektir, çünkü içgüdülerinizi takip etmeniz ve gerçeği bulmanız için size rehberlik etmelerine izin vermeniz gerektiğine inanırlar. Pragmatistler, deneyleri tamamlayarak, öğrenerek ve yaparak amaçlı bir sürecin kullanılmasını öngörürler. Her üç yaklaşım da çok benzer öğretim yöntemlerine sahiptir, ancak pragmatistler deneyleri kullanmaları nedeniyle biraz farklıdır (Baumann, 2016, 1-7).

Pragmatizmin eğitime ve insanların nasıl öğrendiğine kesinlikle büyük katkısı olmuştur. Pragmatizmden önce, öğretmenler öğrencilere kitaplardan ders veriyorlardı. Peirce, James ve Dewey pragmatizmi bugünkü haline getirene kadar, öğrencilere kendilerini organik olarak geliştirmeleri ve aradıkları cevapları bulmalarına yardımcı olabilecek sorular sormaları için eğitici özgürlük veren yepyeni bir öğretim şekline gereksinim duyulmadı. Pragmatik eğitimde gözlem ve deney yöntemiyle, öğrenci aktif bir role geçti ve sonuçta sadece kitaptan okumak yerine daha fazlasını öğrenebilecek duruma geldi (Baumann, 2016, 1-7).

Pragmatizm, felsefi bir tavır, zihni bir yönelim; düşünce, doğruluk ve gerçeklik hakkında geliştirilmiş bir teoridir. Aynı zamanda bir anlam ve araştırma teorisi olduğu için hakikat, gerçeklik, ahlak ve etik kavramları değerlerin ve ahlaki yargıların deneysel olarak bilinebileceği iddiasına sahip bu felsefede birer araştırma konusudur (Koca, 2022, 251).

Hakikat nedir? Pragmatik felsefede hakikat kavramının içerimleri nelerdir?

Bilgi felsefesinin konusu olan “Hakikat” kavramı İngilizce “Truth” kelimesine karşılık olduğundan aynı zamanda “Doğruluk” anlamında kullanılabilir. Doğruluk, denildiğinde genel anlamda zihindeki fikirlerin uyuşması düşüncesi anlaşılırken, düşünce tarihi boyunca neyle uyuşması gerektiği meselesinde tartışmalar ortaya çıkmaktadır (Erdem, 2017, 211). Örneğin, “Platon hakikat’i (aletheia) saf zihinsel görüş ile saf varlık, yani onun saf nesnesi, zamansal-mekânsal olmayan soyut nesnelere, idealler arasında bir uyum (homoiosis) olarak öngörür iken (Duman, 2011, 83), Aristoteles’e göre (2019,126,1138a) “doğruluk” genel olandaki hataları özelde düzeltmektir. Onun düşüncesine göre kalıcı olan, değişmeden kalan ulaşılabilecek evrensel ilkeler ve evrensel hakikatler vardır. Doğa filozofları doğayı inceledikleri için doğadaki değişimi görmüşler; ama değişmeden kalanı gözden kaçırmışlardır. Aristo “hareket ettiren”in zorunlu olarak hareket edenden önce gelmesi ilkesince; duyumun ötesinde bir şey olduğunu ve bu şeyin zorunlu olarak duyumdan önce geldiğini kanıtlamaya çalışır.

Evrensel doğrulara ve ahlaki değerlere rastgele yöntemlerle değil doğru yöntemlerle ulaşılabilir. Dolayısıyla onun düşüncesine göre hakikat vardır ve bilim veya bilimsel bilgi, sanat, akli başındalık, akıl ve bilgelik ile elde edilebilir (Çelikkol, 2015, 167).

Pragmatistler için, dünyanın doğası hakkındaki sabit görüşler ve dine bağlı bilgi ve inanç da dâhil olmak üzere hakikat ve bilginin doğasına ilişkin mutlak iddialar şüpheli görülür ve büyümenin önündeki engeller olarak kabul edilir. Pragmatistler için, doğanın düzenine, insan varoluşunun yapısına ilişkin tüm iddialar ve inançlar da dâhil olmak üzere hakikat iddiaları kırılğan ve zayıftır. Doğa bilimlerinin ruhuyla dolu pragmatik araştırma tarzları doğası gereği ampiriktir. Pragmatistler çoğulculuktan veya görecilikten zevk alırlar. Çoğulluğun savunucuları olarak pragmatistler, felsefede, dinde ve insan davranışında her türlü mutlakiyetçiliğe karşı çıkarlar. Ampirizme olan bağlılığında pragmatizm, somut ve ulaşılabilir hedeflerle ilgilenir. (Neal, 2011, 733- 734).

Pragmatistler için bilgi geçicidir, kolektiftir ve asla tamamen soyut değildir; her zaman ahlaki ve pratik kaygılarla bağlantılıdır. İnsan deneyiminin dışında hiçbir aşkın nesnel bilgi kaynağı olmadığı düşüncesi bilginin geçici niteliğini destekler. Bu felsefenin savunduğu en önemli iddialarından biri: insanın tüm bilgisinin; bilimsel, sosyal ve ahlaki dünyayla aktif, açık uçlu etkileşim sürecinde ortaya çıktığı görüşüdür. Dewey de (2004, 378) “iyi”nin bilgisine bile yalnızca deneyimle ulaşılabileceğini iddia eder. Ayrıca, tüm bu bilgi türleri, daha iyi bir biçimi ortaya çıkana kadar geçici olarak geçerli olmaları açısından deneyseldir. Her gerçek, rasyonel araştırma ve kolektif muhakeme ile mümkün kılınan sürekli bir gelişme yolunda geçici bir ara istasyondur. Bir zamanlar işe yarayan bir çözümün farklı bir ortamda işe yarayacağını varsayamayız, bu nedenle yeni bilgi biçimlerine ve yeni seçenekler sunan farklı bakış açılarına açık olmalıyız. Bilimde olduğu gibi etikte de amaç, kalıcı ve aşkın bir hakikat elde etmek değil, somut sorunları çözmektir. Problem çözme, her alanda pragmatizmin merkezinde yer alır. Sorunlar, önceden belirlenmiş bilgi biçimleri uygulanarak değil, problemin ayrıntılarına ilişkin somut, ayrıntılı bilgiler toplanarak ve bu bilgiler topluca yansıtılarak çözülür. Bilgi ve sorgulama anlayışına dayanan pragmatistler, teorinin deneysel ve problem çözücü doğasına vurgu yaparlar. Onlara göre sadece bilimsel değil, aynı zamanda ahlaki olan en doğru bilgi de deney yoluyla ortaya çıkar. Sosyolojik ve hatta ahlaki teoriler, her zaman devam eden soruşturmaya ve sürekli teste tabi olan bilimsel hipotezlere benzer. Ne hakikat ne de doğruluk hiçbir zaman evrensel, nesnel ve nihai bir anlamda tanımlanamaz veya konumlandırılmazlar. Sosyal ve tarihsel bağlamın etkisinin yanı sıra soruşturma ve teste tabi olarak her zaman geçicidirler (Peterson, 2020).

Etik Nedir? Pragmatik Felsefede Etik Kavramının İçerimleri Nelerdir?

Etik kavramının kökeni ‘ethos’ kelimesidir. Antik Yunan’a dayanır. Kökeni bakımından ‘karakter’ veya ‘huy’ demek olan ‘etik’ sözcüğü aslında kişiye bağlı, kişiyle ilgili bir durumu, ona özgü olan bir yanı ifade eder. Ethos sözcüğünün çoğulu ‘ethe’ gelenek, görenek anlamına geldiği gibi ‘belirli bir grubun, bir topluluğun yaşama biçimini’ de ifade eder. Etik bilgisel nitelik taşır. Bu nedenle felsefede etiğin ‘insanlar arası ilişkilerde değer sorunlarını inceleyen bilgi alanı’ olarak ahlaki bilme alanı yapabildiği iddia edilir. Norm veya ölçüler ortaya koymadığı belirtilir.

Etik ve ahlak kavramları çok sık birbirinin yerine kullanılmaktadır. Fakat aynı anlama gelmemektedir. Örneğin, etik kavramını savunanlarca “Ahlak” kavramının tarihsel ve toplumsal nitelikli bir olgu olduğu, yere ve zamana bağlı olarak çeşitlilik gösterdiği iddia edilir. Kişilerarası ilişkilerde davranışlara ilişkin geçerli kılınmış çeşitli değer yargıları sistemi olduğu bildirilir. Fakat klasik sözlüklerde ahlak, en genel anlamıyla ‘insanın yaratılıştan gelen kökleşmiş tabiatı’ olarak açıklanmakta ve her bir insan tekine ait tabiat, fıtrat, mizaç, cibilliyet, şahsiyet, seciye ve huy gibi kelimelerle ifade edilen kişilik ve karakter özellikleriyle açıklanmaktadır (Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 2023). O halde, ahlak bu yönüyle toplumsal değil de bireysel (ferdi) bir mahiyet arz eder. Ayrıca her insan tekine özgü kişisel (şahsi) bir nitelik taşımaktadır.

Ahlak Arapça h-l-k kökünden gelmekte ve klasik lügatlarda çoğunlukla ‘huluk’ bazen de ‘ha-la-ka’ sözcükleriyle karşılanmaktadır. Halaka’nın anlamı yaratıcının kendi varlığından teşkilatlandırdığı varlıklara aracılar irsal ederek ilahi kuralları talim ettirmesi anlamına gelir. Bu manada ahlak, insanın yaratılıştan gelen tabiatının adıdır. Etik ile ahlak kavramının bir başka farkına gelince etik insan aklının standardı iken ahlak ilahi yaratıcının kurallarıdır (Koca, 2016, 122-125).

Pragmatizm, metafizik unsurların bireyler için farklı anlamlar taşıması nedeniyle sonu gelmeyen tartışmalara sebep olduğundan ilk ilkelerle veya metafizik temellerle değil, çözüm gerektiren gerçek dünya sorunlarıyla ilgilenir. Fakat eylem bakımından davranışlar etik ilkelerin sonucudur. Bu nedenle de davranışlar, kaynaklandıkları etik ilkeler itibariyle değer kazanır. Dolayısıyla bir eylem veya faaliyette bulunmak veya uygulamak anlamına gelen pragmatizm sonuçları bakımından faydalı ve doğru eylemde bulunmak ile ilgili olduğundan etikle doğrudan ilişkilidir. Dewey’e göre (1995, 17) “davranışı etkileyen ve geliştiren, onu daha iyi bir duruma getiren her fikir ahlaki fikirler kapsamı içine girer”. Pragmatizm, egemen felsefi ve ahlaki geleneklerin birçok özelliğini; özellikle evrenselcilik, soyutlama, idealizm ve mutlakiyetçiliği reddeder. Onların yerine somutluğu, açık uçluluğu, çoğulculuğu ve değişimi tercih eder. Pragmatizm esasen etik ile ilgilenmese de, uygulamaya dayalı bir etik teorisinin gelişimine önemli katkılarda bulunur. Faydacıların aksine, pragmatistler ahlaki bir kararın öngörülen iyi ve kötü etkilerini bir araya getirmezler. Bunun yerine, belirli dünya kavramlarının insanların yaşamlarını iyileştirmeye nasıl yardımcı olabileceğini öğrenmeye çalışırlar (Peterson, 2020).

Pragmatistler uygulamaları ahlaki bilginin ve düşüncenin merkezine yerleştirirler ve uygulamayı açıkça teorileştirirler. Uygulamanın ne olduğunu, insanların belirli şeyleri nasıl ve neden yaptığını vb. düşünürler. Bu, pragmatizmi özellikle etik teoride uygulamanın yerini netleştirmede ve vurgulamada yardımcı olur.

Pragmatistler ayrıca, Dewey’in dediği gibi, “İşe yarayan hipotezin doğru olduğuna inanırlar.” Onlara göre gerçek dünyada inananlara yardım eden, işleyen inanç doğrudur. Pragmatistler fikirlerin yerleştiğini, insanların doğası gereği sosyal olduğunu ve etiğin diğer yaşam alanlarından veya diğer düşünce ve eylem türlerinden ayıramayacağı konusunda ısrar ederler.

Pragmatizmin nihai amaçları ve aşkın gerçekleri reddetmesi, onun hedeflediği amaçlara, geçici faydalara ve peşinden gitmeye değer ama mutlaklaştırmaya değmeyen

hedeflere yaptığı vurgunun altını çizer. Uygulamalar, bilgi edinme, hedefleri açıkça ifade etme ve bunları gözlem ve deneyim ışığında yeniden gözden geçirme süreçlerinde merkezi bir rol oynar (Peterson, 2020).

Pragmatistlerin hiçbir ahlaki değer iddiasında bulunmamaları elbette söz konusu değildir, fakat onlar daha çok bu iddiaların sorgulama, deneme, eleştirel düşünme ve perspektifin genişletilmesi uygulamalarında dolayısıyla süreç içinde yer aldığına inanırlar. Pragmatizm için erdemler, normlar veya idealler gibi ahlaki nitelikler evrensel temeller veya mutlak hedefler değildir. Aksine, bunlar her zaman, uygulamalar ve koşullar değiştikçe değişecek ve değişmesi gereken belirli durumların ve faaliyetlerin nitelikleridir. Pragmatistler ahlaki fikirlerin her zaman geçici olduğu konusunda ısrar etseler de, günlük yaşamın ayrıntılarından asla çıkarılabileceklerini veya ayrılacaklarını düşünmezler. Pragmatistler için biçim ve içerik arasında bir ayrım yoktur, çünkü etik, insan uygulamaları ve deneyimleri dışında tanımlanamaz veya ifade edilemez. Dolayısıyla, içeriği boş olan bir etik imkânsızdır. Pragmatistler için belirli ahlaki değerleri, ilkeleri veya erdemleri tanımlamanın bir yolu varsa, bu yalnızca insanlar ile onların doğal ve sosyal çevreleri arasında arabuluculuk yapan uygulamaları inceleyerek olur (Peterson, 2020).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Evrensel ahlak yasası var mıdır? Etik düşünce evrensel midir? Pragmatizm fiili bir eylemle ilgili olarak 'bilgiye ulaşmak için doğru eylemin ne olduğu' ile ilgili olduğundan ve insan eylemlerindeki bazı amaçların ahlâkî nitelik taşıması nedeniyle dolaylı olarak hakikat, etik ve ahlak kavramlarıyla ilgilidir. Pragmatik eğitim felsefesi bireyde mümkün olan en doğru karakteri oluşturmayı hedefler. Dolayısıyla bu kavramları pragmatik felsefenin ilkeleri açısından tartışmaya açar. Fakat Pragmatizm bir doğruluk teorisi değil bir insani öğrenme teorisidir, süreçle, akıyla ilgilidir.

Etik görecelidir. Her toplumun etik değer anlayışı farklıdır. Bu toplumdan topluma, kültürden kültüre ve zamandan zamana göre değişir. İnsan her şeyin ölçüsüdür düşüncesi gereğince etik değerler de insana göre değişir. Fakat evrensel ahlak yasası değişmez olan hakikattir. Örneğin, bir zamanlar zekâ seviyesi düşük olan hasta ve sağlıksız insanların yok edilmesinin mantıklı olduğu, dolayısıyla onları yok etmenin etik olduğu kabul edilirken; günümüzde bu tür düşünceler insanlık dışı kabul edilir. Antik Çağdan da bir örnek verecek olursak, Antik Yunan kültüründe pederasti (pαιδερastia) yüksek sosyal sınıfların eğitiminde ve politik alana açılmasında önemli rolü olan bir sosyal uzlaşım olarak görülmüştür (Gültekin, 2021, 416). Antik dönemde etik kabul edilen ve eğitim uygulaması biçiminde doğal bir durummuş gibi algılanan bu uygulama zamanımızda etik ilkelerce asla kabul edilemez. Bu bağlamda neden evrensel etik yasası değil de evrensel ahlak yasası denildiği belki daha iyi anlaşılabilir. Etik kurallar zamanın gerçeklerine göre değişebilir fakat yaratıcıya tabi olan hakikat yani ahlak yasası evrensel ve değişmezdir.

Pragmatizm hakikatle değil, gerçekliklerle ilgilidir. Nihai gerçeklik bir değil çoktur. Gerçeklik sürekli değişir. Eğitim bu değişen gerçekliklere göre yeniden düzenlenmelidir. Pragmatizme göre eğitimin sabit bir amacı yoktur. Geleneksel eğitim zamanın sorunlarına yeterli cevap veremediği için yetersizdir. Çünkü hayat dinamik, sürekli değişim içindedir. O halde, pragmatik eğitim felsefesine göre eğitimin amacı da sürekli hareket içindedir ve değişen gerçekliklere göre yeniden düzenlenmelidir. Gerçeklik kişiden kişiye veya zamandan zamana değişirken, hakikat değişmez. Esasında her gerçeklik damlası hakikat denizinde kendine bir yer bulur. Pragmatizmde de çoklu gerçeklik bulunmaktadır. Çünkü herkes kendi tecrübelerine göre gerçeği ve hayatı anlamlandırır.

Sonuç olarak, pragmatizmde hakikat değişmez ama gerçeklik değişir. Gerçek varlığın sınırlılığını, hakikat ise sonsuzluğu çağırır. Gerçeklik bizim küçüklüğümüz, evrende kapladığımız yer zihnimizin semantik alanıdır. Aslında mesele gerçekliklerin hakikate ne kadar yakın olduğudur. O halde; bilgi vermek amaçlı olmadığı, yere ve zamana göre çeşitlilik gösterdiği, değişen bir olgu olduğu iddialarının aksine varlıklarından da anlaşılacağı üzere Kutsal Kitaplar ile bilgi vermek amaçlı ve değişmeyen unsurların olduğu "ahlak" kavramı çerçevesince hakikat değişmez ama gerçeklik değişir.

"İnsanın yaratılıştan gelen kökleşmiş tabiatı" dediğimiz ve değişmez hakikatin bulunduğu fakat bu hakikat denizinde değişen gerçekliklerin de olduğu ve bunların deneyim aracılığıyla durmaksızın öğrenilerek yeni bir gerçekliğe ulaşılması yani Pragmatizm felsefesi hakikat, ahlak ve etik kavramları ile doğrudan ilişkilidir.

KAYNAKÇA

ARISTOTELES, (1985). *Metafizik I*, (Çev: Doç.Dr. Ahmet Arslan) Ege Üniversitesi Basımevi.

ARISTOTELES, (2019). *Nikomakhos'a Etik*, (Çev: Furkan Akderin), Say yayınları.

BAUMANN, Rebecca. (2016). "*Pragmatism*", EDUC 605, California State University, San Bernardino, 1-7.

CHENRONG, Xu. (2022). "*An Exploration of Art Education of Colleges and Universities under Covid-19 from the Perspective of Pragmatism*", Pacific International Journal, Vol. 5(1), 46-50; Doi: 10.55014/pij.v5i1.150.

ÇELİKKOL, Suat. (2015). "*Aristoteles'te Etik Göreciliğın Eleştirisi*", Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 161 -172.

DEWEY, John. (1964). *Özgürlük ve Kültür*. (Çev: V. Günyol). İstanbul: Remzi Kitabevi. Çan Yayınları.

DEWEY, John. (2004). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çev: Tufan Göbekçin). Ankara. Yeryüzü Yayınevi.

DEWEY, John. (1995). *Eğitimde Ahlak İlkeleri*. (Çev: Dr. A. Ferhan Oğuzkan). Ankara. Şafak Matbaacılık.

DUMAN, Musa. (2011). "*Phaidon'da Ölüm, Felsefe ve Hakikat*", Felsefe Dünyası, 2011/2, Sayı 54: 71-92.

ERDEM, Ömer Faruk (2017). "*William James'te Hakikat Problemi*", Marife Dini Araştırmalar Dergisi Turkish Journal of Religious Studies, 17/2: 209-235.

GÜLTEKİN, Ahmet Cüneyt. (2021). "*Platon'un Şölen'inde Eros, Erdem ve Eğitim İlişkisi*", DTCF Dergisi, 61(1), 415-434.

GÜRBÜZ, Sait & ŞAHİN, Faruk. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem-Analiz*, Seçkin.

KOCA, Suat. (2016). "*Ahlak Kavramı Üzerine Etimolojik ve Semantik Bir Araştırma*", Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 57:(2), 121-135. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000001455

KOCA, Bülent Uğur. (2022). "*Pragmatizmin Ahlaki Temelleri ve Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*", Amasya İlahiyat Dergisi, 44-279.

MORGAN, W. John. (2021). "*What is a Philosophy of Education?*", RUDN Journal of Philosophy. 25(4): 565-573. doi: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-565-573

NEAL, Ronald. (2011). "*Democracy, Difference, and Reconstruction: Religion, Theology, and the Spirit of Pragmatism*". Religion Compass 5(12), 731-742, <https://doi.org/10.1111/j.1749-8171.2011.00326.x>

PETERSON, Anna L. (2020). "*Pragmatism and Ethics: The Path of Inquiry, Works Righteousness: Material Practice in Ethical Theory*", Oxford Academic, <https://doi.org/10.1093/oso/9780197532232.003.0004>

SHARMA, Sakshi.& DEVİ, Rajesh, & KUMARİ, Jyoti, (2018). “*Pragmatism in Education*”, International Journal of Engineering Technology Science and Research, (1559-1554)

Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. *Ahlak*. (2023, Temmuz 14) <https://islamansiklopedisi.org.tr/ahlak>

Extended Abstract

Technology has been in human life since the first moment of humanity, making life easier and taking life forward. Technology, with its different aspects, affects many dimensions in human life such as product, process, knowledge, purpose and meaning and allows people to enjoy their life, live easily and happily. Human needs to use the technology and follow technological developments closely in order to catch up with the age of the technology and fulfill the requirements of that age.

The century we live in is in a state of change. Information, technologies, occupations, in short, all elements used in daily life are in a change. One of the areas most affected by the change is education. This change has necessitated the use of different perspectives and different methods in the field of education (Gülcü, Solak, Aydın, Koçak, 2013). With the development of technology, contemporary education comes to the front. Contrary to traditional education methods, contemporary education creates an educational environment where students will be at the center, their individual differences will be considered, their active participation will be in the center of education-teaching process and technological opportunities are offered (Yılmaz, Ulucan, Pehlivan, 2010).

Technology, which affects all areas of education, also affects Visual Arts education immensely. The importance and prevalence of technology use in Visual Arts education is increasing day by day. With the use of technology in Visual Arts education, students have the opportunity to question, comprehend and reach more information. At the same time, students have the opportunity to get to know more artists and see works of art in Visual Arts education, and they also have the opportunity to produce very successful works in the artistic sense. The students, whose sight and application opportunities increase, have more art history knowledge, the ability to make art criticism, and most importantly, a richer visual intelligence, while at the same time they have the opportunity to practice much more.

The development of technology has revealed new concepts. One of them is technology integration. With technology integration, content and technology are combined in the whole process by using the appropriate pedagogical method, so that lesson and learning become fun for students and student success increases. With technology integration, students' access to information becomes easier and students have the opportunity to progress individually (Şenel & Seferoğlu, 2009).

With the integration of technology into Visual Arts education, different perspectives, methods and techniques have been developed in the field of Visual Arts education, and technology.

The importance and use of technology integration is increasing day by day. As a result, many integration models are created by experts. One of them is Technological Pedagogical Content Knowledge.

Technological Pedagogical Content Knowledge:

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPIC), which was put forward by Mishra and Koehler (2006) is based on Shulman's (1986) Pedagogical Content Knowledge (PIB) model.

Technological pedagogical content knowledge (TPACK) has an understanding that consists of interactions between content, pedagogy and technology knowledge and goes beyond these three basic components (Koehler & Mishra, 2009). TPACK refers to the integration of course content with technology and pedagogy. In the technological pedagogical content knowledge model based on technology integration, three basic components (content, pedagogy and technology) interacts with each other; As a result of the interaction of pedagogy and content knowledge, pedagogical content knowledge (PIB) emerged, as a result of the interaction of technology and content knowledge, technological content knowledge (TIB) emerged, and as a result of the interaction of technology and pedagogical knowledge, technological pedagogical knowledge (TPK) emerged (Mishra & Koehler, 2006).

Technology Information: Technology information is information that includes standard technologies such as books, chalk and blackboard, as well as more advanced technologies such as the internet and digital platforms.

Pedagogical Knowledge: It expresses which pedagogical method will be used to teach the subject to the students.

Content Knowledge: It refers to the subject and information to be taught by the students.

Technological Pedagogy Knowledge: Defines the relationship between technology and pedagogy. This knowledge makes it possible to understand what technology can do for specific pedagogical goals and to select the most appropriate tool for teachers based on its relevance to the particular pedagogical approach.

Technological Content Knowledge: It is knowledge about how technology and content are mutually related. It refers to the handling of the course content using appropriate technology.

Pedagogical Content Knowledge: It refers to handling the content of the course by using the appropriate pedagogical method.

Technological Pedagogical Content Knowledge: It refers to the knowledge that teachers need to integrate technology into their teaching in any content area, created by Mishra and Koehler (2006). By teaching content with appropriate pedagogical methods and technologies, teachers intuitively understand the complex interaction between the three basic components of knowledge (Mishra, Koehler, Shin, 2009).

Conclusion: At this point, all educational levels accept the integration and necessity of technology for a successful education, but the main purpose of technology integration is to ensure that students adopt and use technology like all the tools and equipment they use constantly, such as books and pencils (Çakır & Yıldırım, 2009). With technology integration, content and technology are combined in the whole process,

so that the lesson and learning are fun and successful for students. With technology integration, students' access to information becomes easier and students have the opportunity to progress individually (Şenel & Seferoğlu, 2009).

In order to remove the obstacles from the integration of technology into education, the most effective solution is to train pre-service teachers and teachers on how to integrate technology into their own fields and to make necessary applications (Baran & Bilici, 2015).

In this article, the meanings attributed to the concepts of truth, ethics and morality and what these concepts actually mean are discussed and evaluated. In addition, the concepts of truth, ethics and morality were evaluated in terms of the approach of the philosophy of pragmatism. Is there a universal moral law? Is ethical thinking universal? tried to find answers to these questions. Its reflections on the pragmatic philosophy of education are discussed.

This study was conducted by using document analysis, one of the qualitative data collection techniques. In the study, within the framework of the problem question, researches on the relevant keywords and data sources containing analysis were used. Retrieved documents were analyzed in detail and in depth within the framework of the research theme and subjected to content analysis.

Pragmatism is a philosophical attitude, a mental orientation; a theory developed about thought, truth and reality. At the same time, since it is a theory of meaning and research, the concepts of truth, reality, morality and ethics are a research topic in this philosophy, which claims that values and moral judgments can be known experimentally. Since pragmatism is related to 'what is the right action to achieve knowledge' in relation to an actual action, and since some goals in human actions have a moral character, it is indirectly related to the concepts of truth, ethics and morality.

The origin of the concept of ethics is the word 'ethos'. It is based on ancient Greece. The word 'ethics', which means 'character' or 'temperament' in terms of its origin, actually refers to a situation related to a person, a side that is unique to him. The plural of the word ethos, 'ethes' means tradition, custom, as well as 'the way of life of a particular group, a community'. Ethics has an informational quality. For this reason, it is claimed that ethics in philosophy can make morality a field of knowledge as a 'field of knowledge that examines value problems in interpersonal relationships'. It is stated that it does not set norms or measurements.

The concepts of ethics and morality are very often used interchangeably. But it does not mean the same. For example, those who defend the concept of ethics claim that the concept of "Morality" is a historical and social phenomenon, that it varies depending on the place and time. It is reported that there is a system of various validated value judgments regarding behaviors in interpersonal relationships. However, in classical dictionaries, morality is explained in the most general sense as 'man's ingrained nature from creation' and is explained by personality and character traits expressed in words such as nature, temperament, natural disposition, character, personality, moral quality and habit belonging to each human being.

Morality comes from the Arabic root ḥ-l-k and is often met with the words ‘huluk’ and sometimes ‘ha-la-ka’ in classical literature. The meaning of Halaka means that the creator sends intermediaries to the beings he organizes from his own existence and has them practice the divine rules. In this sense, morality is the name of man’s nature, which comes from creation. As for another difference between the concept of ethics and morality, ethics is the standard of the human mind, while morality is the rules of the divine creator.

Ethics is relative. Every society’s understanding of ethical value is different. This varies from society to society, from culture to culture, and from time to time. According to the idea that man is the measure of everything, ethical values also change according to man. But the universal moral law is the unchangeable truth. Pragmatism is not interested in the truth, but in realities. The ultimate reality is not one but many. Reality is constantly changing. Education should be reorganized according to these changing realities. According to pragmatism, education does not have a fixed goal. Traditional education is inadequate because it cannot adequately respond to the problems of the time. Because life is dynamic, it is constantly in change. Therefore, according to the pragmatic educational philosophy, the purpose of education is also in constant motion and should be reorganized according to changing realities. While reality changes from person to person or from time to time, truth does not change. In fact, every drop of reality finds a place for itself in the sea of truth. There is also a multiple reality in pragmatism. Because everyone makes sense of reality and life according to their own experiences.

As a result, from the above explanations, it can be understood that there are also changing realities in this sea of truth, which we call “the ingrained nature of man from creation” and where the unchangeable truth is found. This means that the philosophy of Pragmatism, which carries the principle of reaching a new reality by constantly learning through experience, is directly related to the concepts of truth, morality and ethics.

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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

Görsel Sanatlar Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Modeli

Technology Integration And Technological Pedagogic Content Knowledge Model In Visual Arts Education

Bilhan CUYA*
Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU**

Öz:

İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknoloji her geçen gün gelişmekte ve bu gelişimini ileri noktalara taşımaktadır. Bu nedenle teknoloji kullanımı tüm dünyada her gün biraz daha önem kazanmakta ve artmaktadır. Günümüzde toplumların çağdaşlaşması ve gelişmesinde bilimsel ve teknolojik bilgi oldukça önemli bir yer edinmektedir. Teknoloji gelişimi tüm dünyada hızla sürdürürken aynı zamanda tüm alanları etkilemekte, dönüştürmekte ve değiştirmektedir. Yaşanan değişimler ve gelişmeler insan hayatını olumlu etkilemekte ve daha konforlu hala getirmektedir. Teknolojinin gelişimi en çok eğitimi ve eğitimin tüm alanlarını etkileyerek şekillendirmektedir. Görsel Sanatlar eğitimi, eğitimdeki tüm alanlar içerisinde teknolojideki gelişmelerden en çok etkilenen branşlardan biri olarak yer almaktadır. Gelişen teknoloji Görsel Sanatlar eğitimi alanında, sanat eğitimine farklı bakış açıları ile bakma fırsatı yaratmakta, sanat eğitiminde yeni yöntem ve teknikler geliştirmekte ve bu sayede günlük hayatımızın en önemli parçalarından biri olan teknoloji, sanat eğitimi alanında da önemli bir yer etmektedir. Teknolojideki gelişmeler sadece okullarda verilen sanat eğitimini şekillendirmekle kalmamakta aynı zamanda Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının

* Doktora Öğrencisi. (Gazi Üniversitesi) bilhancuya@gmail.com 0000-0001-5986-467X

** Prof. Dr. (Gazi Üniversitesi) alevkuru@gazi.edu.tr 0000-0002-0002-3160

lisans eğitimleri sürecinde de oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Teknolojinin sanat eğitimi içerisindeki bu gelişimi ve katkılarından dolayı öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde teknolojiyi sınıf ortamında kullanmaları gerekli bir durum haline gelmiştir. Bu amaçla lisans eğitimi sürecinde teknolojiye yönelik dersler uygulamalı ve teorik olarak ve ayrıca zorunlu ders olarak verilmektedir. Teknolojinin gelişimi beraberinde kolaylıklar getirmekle birlikte ve yeni bir kavram olan teknolojinin eğitime entegrasyonu kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu amaçla teknolojinin eğitime entegrasyonu ile ilgili birçok farklı yaklaşım ortaya çıkmıştır. Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB) teknolojinin eğitime entegrasyonunu ele alan en kapsamlı ve en etkili yaklaşımlardan biri olarak yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Teknoloji, teknoloji entegrasyonu, TPİB

ABSTARCT

In the century we live in, technology is developing day by day and it carries this development forward. For this reason, the use of technology is gaining more importance and increasing day by day all over the world. Today, scientific and technological knowledge has a very important place in the modernization and development of societies. The knowledge of science and technology is formed as a result of the curiosity of individuals and their desire to understand nature (Timur & Taşar, 2011). The development of technology mostly affects and shapes education and all areas of education. Visual Arts education is one of the branches most affected by the developments in technology among all fields of education. Developing technology in the field of Visual Arts education creates the opportunity to look at art education from different perspectives, develops new methods and techniques in art education, and thus technology, which is one of the most important parts of our daily life, has an important place in the field of art education as well. Developments in technology not only shape the art education given in schools, but also play a very important role in the undergraduate education process of visual arts teacher candidates. Due to this development and contribution of technology in art education, it has become a necessity for teachers to use technology in the classroom environment during the training process. For this purpose, the Instructional Technologies and Material Design course has been given as a compulsory course to teacher candidates since 1998 during the undergraduate education process (Kaya & Samancı 2010). The development of technology brings with it conveniences and it has revealed the concept of integration of technology into education, which is a new concept. For this purpose, many different approaches have emerged regarding the integration of technology into the slope. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) is one of the most comprehensive and effective approaches to the integration of technology into education.

Keywords: Technology, technology integration, TPACK

GİRİŞ

İyi bir topluma sahip olmak iyi verilecek bir eğitim ile mümkün olmaktadır. Verilecek iyi eğitim içerisinde sanat eğitimi en önemli etkiye sahiptir. Özgüvenli, tartışılabilen, farklı ve estetik bakış açısına sahip, toplum değerlerinin farkında olan bireylerin yetiştirilmesi Görsel Sanatlar eğitimi ile mümkün olmaktadır (Aytepe, 2011). Görsel Sanatlar eğitimi ile öğrenciler, dış dünyadan aldığı duyularını, iç dünyasında yorumlayarak hissettikleri duygu ve düşüncelerini sanatsal uygulamalar ile dışa aktarma fırsatı bulmaktadırlar. Böylelikle toplumların sahip oldukları değer yargıları, düşünce yapısı, yaratıcılığı sonraki kuşaklara sanat aracılığı ile taşınmaktadır. Görsel sanatlar eğitimine çağdaş bir yaşam için hava su kadar ihtiyaç duyulmaktadır (Bilirdönmez & Karabulut 2016).

Başarılı bir Görsel Sanatlar eğitimi sonucunda kendini yenileyen ve çağa ayak uydurabilen bireylerin yetişmesi için çağın gerektirdiği bütün teknolojinin görsel sanatlar eğitiminde kullanılması gerekmektedir (Zor 2006). Geleneksel sanat eğitim sisteminin aksine günümüz Görsel Sanatlar eğitiminin amacı; ezber bilgi vermek yerine, teknoloji temelli bir yaklaşım ile merak eden, sorgulayan, tartışan, araştırmacı ve kendine inanan bireyler yetiştirmektir (Dolunay 2016).

Görsel Sanatlar eğitiminde teknoloji kullanımı ile birlikte öğrenciler sorgulama, kavrama, daha çok bilgiye ulaşma imkânı bulmaktadırlar. Teknoloji kullanımı ile öğrenciler Görsel Sanatlar eğitiminde daha çok sanatçı tanıma ve sanat eseri görme fırsatı bulurken, sanatsal anlamda da oldukça başarılı çalışmalar ortaya koyma imkânı bulmaktadırlar. Öğrenciler aynı zamanda daha çok sanat tarihi bilgisine, sanat eleştirisi yapma yetisine ve en önemlisi daha zengin bir görsel zekâyâ sahip olurken aynı zamanda çok daha uygulama yapma imkânı bulmaktadırlar. Teknoloji ile birlikte Görsel Sanatlar eğitiminde tasarım, basım, sergileme, kopyalama, değiştirme gibi aşamalar daha az emekle ve daha kısa sürede yapılabilmektedir. Bununla birlikte Görsel Sanatlar eğitiminde bilgisayar başta olmak üzere kullanılan teknolojik araç-gereçler ile öğrenciler sanal ortamda üç boyutlu resim, heykel, grafik, fotoğraf birçok farklı alanda uygulama yapmalarına, iki ya da üç boyutlu çıktı alabilmelerine olanakları sağlamaktadırlar (Bora 2018).

Günümüz teknolojilerin büyük çoğunluğunun görsel sanatlar eğitimiyle uyumlu olması, Görsel Sanatlar eğitiminde teknoloji kullanımını artıran önemli bir etkidir (Asker 2018) ve tüm bu etkenlerden anlaşıldığı üzere, sanat ile teknoloji ilişkisi yüzeysel bir ilişkinin çok ötesindedir (Ayaydın 2010). Bu nedenle Görsel Sanatlar eğitimi gelişen teknolojinin yarattığı imkanları yakından takip etmektedir.

Bütün bu gelişmelerden dolayı sanat ve sanat anlayışını öğrencilere aktaran, geleceğin Görsel Sanatlar eğitimcileri olacak olan resim-iş öğretmenliği öğrencilerinin teknolojiye hâkim ve teknolojiyi verimli kullanabilecek şekilde yetişmeleri gerekmektedir (Ayaydın 2010).

Teknolojiyi kullanan öğrenciler hem alanıyla ilgili teknolojik gelişmelere hâkim olmakta ve daha donanımlı bir şekilde mezun olmaktadır (Aytepe 2011). Okullara teknolojik donanımları sağlamak tek başına yeterli değildir. Öğretmenlerin de bu teknolojilere ve yazılımlara yetkin olarak yetiştirilmesi gerekmektedir (Zor 2006).

Günümüzde teknolojinin gelişimini ve yeniliklerini her yaş grubundan öğrenciler yakından takip etmekte ve oluşan beklentilerinin sınıf ortamında öğretmenleri tarafından karşılanması gerekmektedir. Bu nedenle Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının teknolojiyi yakından takip etmeleri ve kendilerini daha çok geliştirmeleri gereklidir (Kaya 2019). Teknolojik gelişmelerin Görsel Sanatlar eğitimi üzerindeki etkisinin farkında olan ve takip eden üniversiteler, ders programlarını bu yeniliklere uygun olarak düzenlemekte hem uygulamalı hem de teorik derslerde geleneksel yöntemlerin yerine teknolojinin sunduğu çağdaş yöntemleri kullanmaktadırlar (Aytepe 2011).

1. TEKNOLOJİ ENTEGRASYONU

Teknolojinin gelişimi günümüzde en çok eğitimi etkilemekte ve bu sayede yeni eğitim fırsatları, farklı eğitim yöntemleri ortaya çıkmaktadır. Teknolojinin imkânlarından üst düzeyde yararlanmak, eğitimin daha geniş kitlelere ulaşması için fırsat yaratmaktadır. Teknoloji entegrasyonunu artırmak ise eğitimin kalitesini ve hızını arttırmak için gereklidir (Taş 2017). Bu amaçla teknolojinin yıllar içerisinde okul öncesinden yükseköğretim kurumlarına kadar yaygın ve artan bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Günümüzde ise ulaşılmak istenen teknolojinin sadece kullanımı değil eğitim-öğretim sürecine entegre edilebilmesidir (Ünal 2013).

Teknoloji kullanımının okul ve sınıf ortamında artmasından dolayı son yıllarda ele alınan araştırmalar incelendiğinde, araştırmacıların eğitim ortamında teknoloji kullanma ve eğitime teknoloji entegrasyonunu içeren araştırmalara yöneldikleri görülmektedir (Kaya & Yılayaz 2013).

Teknoloji entegrasyonuna ilişkin çalışmalara bakıldığında ise; bazılarının entegrasyon sürecinin aşamalarını belirlenmeye çalıştığı gözlenirken bazılarının süreci açıklamaya dönük model oluşturmaya çalıştıkları görülmektedir. Bunların dışında süreci ve entegrasyon öğelerini açıklayan modeller de oluşturulmuştur. Bu modeller teknoloji entegrasyonunu okul, öğretici, sosyokültürel veya süreçteki farklı öğelerin etkileşimi gibi çeşitli bağlamlarda konuları ele almaktadırlar. Teknoloji entegrasyonuna ilişkin modeller, tutum, inanç, niyet, beceri, algı, donanım, yönetim, alt yapı, kullanılan teknoloji, hükümet, kültür gibi çevresel ve dışsal faktörler açısından farklılık göstermektedirler (Mazman & Usluel,2011).

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) olarak ele alınan teknoloji entegrasyonunun birçok farklı tanımı yapılmaktadır. TDK (2021)'ya göre Fransızca olan entegrasyon kelimesi "bütünleşme", "uyum" anlamına gelmektedir. Hew ve Brush (2007) teknoloji entegrasyonunu, okullarda masaüstü bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar, el bilgisayarları, yazılım ve internetin eğitim amaçlı olarak kullanılması olarak tanımlarken; Usluel, Mumcu ve Demiraslan (2007) öğrenme hedeflerinin kazandırılmasında BİT'in bir araç olarak kullanılması şeklinde tanımlamaktadır. Öztürk & Gökdaş, (2020)'a göre ise eğitimde teknoloji entegrasyonu, öğrenme-öğretme süreçlerinde dijital materyallerin etkili kullanımı ile yakından ilişkilidir. Yapılan tanımların bazıları teknolojik araç ile öğrenmelerin geliştirilmesine vurgu yaparken bazıları da teknolojinin öğretmen tarafından etkili kullanılmasına ve teknolojinin eğitim sisteminin önemli bir parçası olmasına vurgu yapmaktadır (Mazman & Usluel 2011).

Eskiden öğrencilere içeriğin aktarılmasında bir araç olarak kullanılan teknolojinin günümüzde eğitime entegrasyonu ile birlikte öğrenme ortamlarında kullanımına

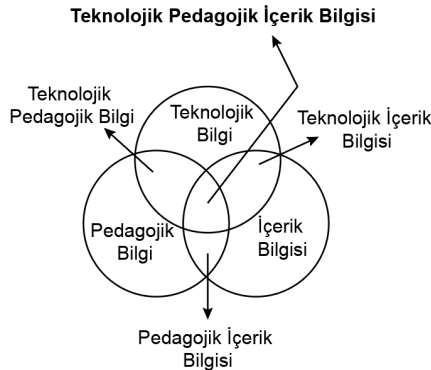
odaklanılmaktadır (Ünal 2013). Tüm gelişmeler sonucunda sınıf ortamında teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirecek öğretmenlere önemli bir iş düşmektedir (Ünal 2013). Teknoloji entegrasyonunun tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf ortamında teknoloji entegrasyonuna ilişkin davranışlarının farkında olması ve bu davranışlarını hangi faktörlerin etkilediğini bilmeleri gerekmektedir (Dikmen & Demirer 2016).

Teknolojinin eğitim sürecini etkili hâle getirebilmesi için süreçte tek başına yer almasının yeterli olmadığı günümüzde açıkça anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenler teknolojiyi doğru bir şekilde, öğretim içerikleri ile bütünleşik olarak kullandıkları zaman etkili bir eğitim öğretim süreci sağlanabilir (Taş 2017). Başarılı bir teknoloji entegrasyonu için öğretmen, derste ele alacağı konuyu iyi bilmeli, konuyu öğrenciye aktaracağı pedagojik yöntemi doğru belirlemeli son olarak da doğru teknolojik yöntemi etkili kullanma becerisine sahip olmalıdır (Pamuk & Ülken & Dilek 2012). Öğretmenler ve öğretmen adaylarının teknoloji kullanma yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlilikleri sağlamak için eğitim fakülteleri öncelikle teknolojiyi öğretmen eğitimi programlarına en iyi şekilde entegre etmeyi planlamalı ve bu planı gelişim ve değişime açık tutmalıdırlar (Kaya & Yılayaz 2013). Bununla birlikte öğretmen adaylarının eğitim-öğretim sürecinde BİT'in entegrasyonu ile ilgili etkinliklerde bulunabilmeleri, entegrasyonu gerçekleştirebilmeleri için öğretmen yetiştirmeden sorumlu üniversitelerin ve MEB'nin iş birliği yapmaları büyük önem taşımaktadır (Demiraslan & Usluel 2005).

2. TEKNOLOJİK PEDAGOJİK İÇERİK BİLGİSİ (TPİB)

Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB); içerik, pedagoji ve teknoloji bilgisi arasındaki etkileşimlerden meydana gelen ve bu üç temel bileşenin ötesine geçen bir anlayışa sahiptir (Koehler & Mishra 2009). TPİB'nin merkezinde içerik, pedagoji ve teknoloji arasında yer alan dinamik bir ilişki vardır (Koehler & Mishra & Yahya 2007; Koehler & Mishra, 2005b). Teknoloji entegrasyonunu temel alan Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi modelinde, üç temel bileşenden (içerik, pedagoji ve teknoloji); pedagoji ile içerik bilgisinin etkileşimi sonucunda pedagojik içerik bilgisi (PİB), teknoloji ile içerik bilgisinin etkileşimi sonucunda teknolojik içerik bilgisi (TİB), teknoloji ile pedagoji bilgisinin etkileşimi sonucunda teknolojik pedagojik bilgi (TPB) ortaya çıkmıştır (Mishra & Koehler, 2006; Mishra & Koehler 2009; Mishra & Koehler 2007)

Şekil 1: TPİB modeli



2.1. Teknolojik Bilgi (TB)

Teknolojik Bilgi, TPİB çerçevesindeki diğer iki temel bilgi (pedagoji ve içerik) alanından daha fazla bir akış halindedir. Sürekli bir değişim ve ilerlemeye sahip olması nedeniyle teknolojik bilginin tanımını yapmak zorlaşmaktadır (Mishra & Koehler & Shin 2009; Mishra & Koehler 2006; Mishra & Koehler 2008).

Teknolojik Bilgi, kitap, tebeşir ve tahta gibi standart teknolojiler ile birlikte internet, dijital platformlar gibi daha gelişmiş teknolojileri de içeren bilgidir. Teknolojik bilgi, belirli teknolojileri çalıştırmak için gerekli becerileri içerir. Bununla birlikte teknolojik bilgi, dijital teknolojileri, bu teknolojilerin işletim sistemlerini, bilgisayar donanımı bilgisi ve kelime işlemciler, elektronik tablolar, tarayıcılar ve e-posta gibi standart yazılım araçlarını kullanma yeteneğini, çevre aygıtlarının nasıl kurulacağı ve kaldırılacağı, yazılım programlarının nasıl yükleneceği ve kaldırılacağı, belgelerin oluşturulması ve arşivlenmesi gibi derin teknoloji bilgisini içerir (Mishra & Koehler 2006; Koehler, Mishra, Akcaoglu & Rosenberg 2013). Teknoloji bilgisi, teknoloji ile açık uçlu bir etkileşimden oluşan bir ömür boyu gelişmektedir. (Mishra & Koehler 2008).

2.2. Pedagojik Bilgi (PB)

Pedagojik Bilgi, öğretmen ve öğretmen adayının, öğrencilere bir konuyu nasıl öğreteceğine veya bir konunun öğretimi için kullanabileceği öğretim yaklaşımına dair bilgilerdir (Tokmak vd. 2013) Pedagojik bilgi, öğretmenlerin öğretim ve öğrenme süreçleri, uygulamaları veya yöntemleri hakkında derin bilgi sahibi olmalarını ifade etmektedir. Pedagojik bilgi, öğretimin yöntem ve süreçlerini ifade ederken aynı zamanda sınıf yönetimini, değerlendirme, ders planı geliştirme konularına dair bilgileri de içermektedir (Mishra, Koehler & Shin 2009).

Pedagojik bilgi, sınıfta kullanılan teknikler veya yöntemler hakkında bilgi sahibi olmayı, hedef kitlenin doğasını ve öğrenci anlayışını değerlendirme stratejilerini bilmeyi içerir. İyi bir pedagojik bilgisine sahip bir öğretmen, öğrencilerin bilgiyi nasıl inşa ettiklerini ve beceri kazandıklarını, zihinsel alışkanlıklarını, öğrenmeye yönelik olumlu eğilimlerini nasıl geliştirdiklerini bilir. Bu nedenle, pedagojik bilgi; bilişsel, sosyal ve gelişimsel öğrenme teorilerinin ve sınıftaki öğrencilere nasıl uygulandıklarının anlaşılmasını gerektirir (Mishra & Koehler 2009; Mishra & Koehler 2006; Mishra & Koehler 2008).

Bununla birlikte pedagojik bilgi; dersi öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklarına göre planlayabilme, konuya ve öğrencilere uygun teknik ve yöntemleri seçebilme, öğrencilerin ilgisini çekebilme ve uygun ölçme araçları hazırlayabilme şeklinde özetlenebilir (Hiçyılmaz 2018).

2.3. İçerik Bilgisi (İB)

İçerik Bilgisi “öğrenilecek veya öğretilecek gerçek konu hakkında bilgi” dir (Koehler & Mishra 2009). Bir başka tanıma göre; öğrencilerin öğrenmesi veya öğretilmesi gereken konu içeriğini, disiplinlere ait bilgileri, öğretmenlerin derslerinde ele aldıkları alanlarına yönelik bilgileri ifade eder (Khan 2014). İçerik bilgisi öğretmenler için kritik

öneme sahiptir. Shulman'ın (1986) belirttiği gibi bu bilgi; kavramlar, teoriler, fikirler, örgütsel çerçeveler, kanıt ve kanıt bilgisi ile bu tür bilgileri geliştirmeye yönelik yerleşik uygulamalar ve yaklaşımları içermektedir (Koehler & Mishra,2009). Öğretmenler öğretecekleri içeriğini ve bilginin doğasının bilmelidirler. (Mishra, Koehler & Shin 2009).

2.4. Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB)

Teknoloji ve pedagoji birçok öğretim eyleminde karşılıklı olarak birbirini karşılar (Koehler & Mishra 2006). Teknolojik pedagojik bilgi, teknoloji ve pedagoji arasındaki karşılıklı ilişkiyi tanımlar. Bu bilgi, teknolojinin belirli pedagojik hedefler için neler yapabileceğini anlamayı ve öğretmenlerin belirli pedagojik yaklaşıma uygunluğuna göre en uygun aracı seçmelerini mümkün kılar. Teknoloji aynı zamanda öğretim için yeni yöntemler ve mekânlar sağlayabilir ve bazı sınıf faaliyetlerinin uygulanmasını kolaylaştırabilir (Koehler, Mishra, Akcaoglu & Rosenberg, 2013). Teknolojik pedagojik bilgi, çeşitli teknolojilerin öğretimde nasıl kullanılabilceği bilgisini ve teknolojiyi kullanmanın öğretmenlerin öğretme şeklini değiştirebileceğini anlamayı ifade eder (Mishra, Koehler & Shin 2009; Koehler & Mishra 2006).

2.5. Teknolojik İçerik Bilgisi (TİB)

Teknoloji ve içerik bilgisi derin bir tarihsel ilişkiye sahiptir. Teknolojinin belirli bir disiplin uygulamaları ve bilgisi üzerindeki etkisini anlamak, eğitim amaçlı uygun teknolojik araçların geliştirilmesi için kritik öneme sahiptir (Koehler & Mishra 2009).

Teknolojik İçerik Bilgisi, teknoloji ve içeriğin karşılıklı olarak nasıl ilişkili olduğu hakkındaki bilgidir. Öğretmenlerin sadece öğrettikleri konuyu değil, aynı zamanda teknolojinin uygulanmasıyla konunun nasıl değiştirilebileceğini de bilmeleri gerekir (Mishra & Koehler 2006). Öğretmenlerin, içeriği ele almak için hangi teknolojilerin uygun olduğunu ve içeriğin teknolojiyi nasıl dikte ettiğini veya hatta değiştirdiğini anlamaları gerekir. Bununla birlikte Teknolojik içerik bilgisi teknoloji ve içeriğin birbirini nasıl etkilediğini ve sınırladığını anlamayı gerektirir. Öğretmenlerin, konunun teknolojinin kullanımıyla nasıl değiştirilebileceği konusunda sahip olmaları ve öğrettikleri konudan daha fazla ustalaşmaları gerekir (Mishra & Koehler 2008).

2.6. Pedagojik İçerik Bilgisi (PİB)

Pedagojik İçerik Bilgisi, öğretmenin ele aldığı konuyu öğrencilere hangi pedagojik yöntemi kullanarak anlatacağı ile ilgili bilgiyi oluşturmaktadır (Şimşek & Yazar, 2018). Pedagojik içerik bilgisi fikri, Shulman'ın belirli içeriğin öğretimi için geçerli olan pedagojik bilgi fikri ile tutarlılık ve benzerlik göstermektedir (Mishra & Koehler, 2006). Shulman'ın Pedagojik İçerik Bilgisi kavramının merkezinde, konunun öğretim için dönüşüm kavramı vardır. Özellikle, Shulman'a (1986) göre, bu dönüşüm öğretmen konuyu yorumlarken, onu temsil etmek için çeşitli yollar bulduğunda ve öğretim materyallerini alternatif kavramlara ve öğrencilerin ön bilgisine uyarlayıp uygularken gerçekleşir (Mishra & Koehler 2009; Mishra & Koehler 2006).

Pedagojik İçerik Bilgisi, içerik ve pedagoji arasındaki benzersiz etkileşimi anlamak için bir içerik uzmanı olmanın veya sadece genel pedagojik yönergeleri bilmenin ötesine geçmek anlamına gelir (Koehler, Mishra, Akcaoglu & Rosenberg, 2013). Bu durum, bir disiplin uzmanının bilgisinden ve ayrıca öğretmenlerin disiplinler arasında paylaştığı genel pedagojik bilgidir. Pedagojik İçerik Bilgisi, kavramların temsili ve formülasyonu, pedagojik teknikler, kavramları öğrenmeyi zor veya kolay kılan şeyin bilgisi, öğrencilerin ön bilgisi ve epistemoloji teorileri ile ilgilidir.

2.7. Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB)

Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi, Mishra ve Koehler (2006) tarafından oluşturulan, öğretmenlerin teknolojiyi herhangi bir içerik alanındaki öğretimlerine entegre etmeleri için gereken bilgileri ifade eder. Öğretmenler, uygun pedagojik yöntem ve teknolojiler ile içeriği öğretirken, bilginin üç temel bileşeni arasındaki karmaşık etkileşimi sezgisel olarak anlarlar (Mishra, Koehler & Shin 2009).

Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB), teknolojinin belirli bağlamlarda belirli içeriği öğretmek ve pedagojik ihtiyaçları karşılamak için nasıl benzersiz bir şekilde hazırlanabileceğine odaklanarak, teknoloji, pedagoji ve içeriğin her birinin sentezlenmiş bilgisini açıklar. Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisini oluşturan kurucu bilgi organlarının her biri, öğretimin gerekli ve önemli bir yönünü temsil eder. Ancak etkili öğretim bu parçalardan çok daha fazlasıdır (Koehler, Mishra, Akcaoglu & Rosenberg 2013). Bununla birlikte bu üç temel bileşen kuram içerisinde eşit derecede önemlidir. Bu bileşenlerden herhangi birini diğerlerinden ayrı olarak görmek iyi öğretime yapılan gerçek bir zarardır (Koehler & Mishra 2006).

SONUÇ

Teknolojinin gelişiminin olumlu etkisi günümüzde her seviyede yer alan öğrenciler üzerinde gözle görülür şekilde artmaktadır. Bu nedenle teknolojinin gelişim ve yeniliklerini her yaş grubundan öğrenciler yakından takip etmektedir. Günlük hayatın her alanında teknolojiyi kullanan öğrenciler sınıf ortamında ve derslerinde teknolojiyle iç içe olmak, teknolojinin sağladığı imkân ve kolaylıklardan faydalanmak istemektedirler. Bu isteklerinden dolayı öğretmenlerinin de teknoloji kullanımına karşı istekli ve yetenekli olmalarına yönelik beklenti içine girmektedirler. Öğrencilerde oluşan bu beklentinin sınıf ortamında öğretmenleri tarafından karşılanması gerekmektedir. Okullara teknolojik donanımları sağlamak tek başına yeterli değildir. Öğretmenlerin bu teknolojilere ve yazılımlara yetkin olarak yetiştirilmesi (Zor 2006) ve derslerinde teknoloji entegrasyonunu başarılı şekilde yürütmeleri gerekmektedir.

Teknoloji entegrasyonuna tüm derslerde ve neredeyse tüm konularda ihtiyaç duyan öğrenciler, Görsel Sanatlar dersinde uygulama yapma gerekliliğinden dolayı ayrıca ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle Görsel Sanatlar öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının teknolojiyi yakından takip etmeleri, teknolojiyi doğru kullanmaları ve kendilerini daha çok geliştirmeleri gereklidir (Kaya 2019). Günümüzde teknolojinin eğitime olumlu etkilerinden dolayı Görsel sanatlar öğretmen adaylarının eğitiminde teknoloji kullanım becerilerini artırmaya yönelik içerikler hazırlanmakta, teknoloji ile ilgili dersler verilmekte ve aynı zamanda teknoloji kullanım imkânı elde etmeleri için atölye ve derslerinde teknolojik araç-gereçlerin sayısı artmaktadır. Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının mezun olduklarında sınıflarında yaratıcı süreci başlatacak ve yönetecek yetiye sahip, çağdaş sanata duyarlı, yaratıcı ve sınırsız teknik ve malzemeye hâkim olarak mezun olabilmeleri teknolojiyi eğitimlerine başarılı şekilde entegre etmeleri ile mümkün olabilmektedir (Bulut 2014). Teknolojiyi ve teknoloji entegrasyonunu kullanarak mezun olan öğrenciler alanıyla ilgili teknolojik gelişmelere hâkim olmakla birlikte daha donanımlı bir şekilde mezun olmaktadır (Aytepe 2011). Bu durum da öğretmen olarak verecekleri eğitimin kalitesini artırırken aynı zamanda öğrencilerin derse olan ilgilerini ve dersin süresini verimli kullanmalarına imkân tanımaktadır. Geleneksel yöntemde uygulama fırsatın az olan öğrenciler teknolojinin derse başarılı entegrasyonu ile daha çok uygulama fırsatı bulmaktadırlar. Bu sayede öğretimin kalıcılığı artmaktadır. Öğretmenin teknoloji entegrasyonunu başarılı şekilde sağlaması öğrencilerin hem içerik hem de uygulama aşamasında dersten keyif almasını sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırmaktadır. Derslerde teknoloji entegrasyonunu sağlamayı hedefleyen Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi ile öğretmen ve öğrencilerin sürece en aktif ve en verimli şekilde entegre olabilmektedirler. Çünkü TPİB öğretmenlerin, derslerinde salt teknolojiyi kullanmalarının ötesindedir. TPİB kullanarak derslerinde teknoloji entegrasyonunu sağlayan öğretmenler ele alacakları içeriğe, içeriği ele alış yöntemine dikkat ederken aynı zamanda öğrenciye hangi pedagojik yöntemle ulaşacağını da planlamaktadır. Tüm bunları yaparken de teknolojiyi, içerik ve pedagojiyle iç içe, uyumlu bir şekilde bir araya getirerek dersin verimini artırma fırsatı bulmaktadır.

Kaynakça

AYAYDIN, Abdullah, (2010), “*Temel Tasarım Eğitiminde Bilgisayar Teknolojisinin Gerekliliği ve Geleceği*”, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, XV, 2010: 52-62.

AYTEPE, Betül, (2011), “*Bilgisayarlı Numerik Kontrol (CNC) Robotların Seramik ve Grafik Eğitiminde Tasarım Aracı Olarak Kullanımı*”, Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, I, 2011: 239-253.

BİLİRDÖNMEZ, Köksal, KARABULUT, Necmettin, (2016), “*Sanat Eğitimi Süreci Ve Kuramları*”, Ekev Akademi Dergisi, 0, 65: 343-355.

BORA, Mücahit, (2018), “*Görsel Sanatlar Eğitiminde Bilgisayar Teknolojisinden Yararlanma Olanakları*”, İdil, VII, 49: 1177-1189.

DEMİRASLAN, Yasemin, & USLUUEL, Yasemin, (2005), “*Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonunda öğretmenlerin durumu*”, The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), IV,15: 109-113.

DİKMEN, Cemal Hakan & DEMİRER, Veysel, (2016), “*Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Davranışlarını Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi*”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XVII, 3: 153-167.

DOLUNAY, Ahmet, (2016), “*Teknolojinin Görsel Sanatlar Ve Sanat Eğitimine Katkısı*”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, IX, 42: 1208-1213.

HEW, Khe, Foon, & BRUSH, Thomas, (2007), “*Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research*”, Educational Technology Research and Development, LV, 3: 223-252.

HİÇYILMAZ, Yahya, (2018), “*Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Öz Yeterlikleri*”, (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Samsun.

KHAN, Md Shahadat Hossain Khan, (2014), “*A model for integrating ICT into teacher training programs in Bangladesh based on TPCCK*”, International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), X, 3: 21-31.

Kaya. Sağlam, Yasemin, (2019), “*Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ve Öğretmen Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi*”, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, XII, 1: 185-204.

KAYA, Zehra, & YILAYAZ, Ömer, (2013), “*Öğretmen Eğitimine Teknoloji Entegrasyonu Modelleri Ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi*”, Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (Baed), IV, 08: 57-83.

KOEHLER, Matthew. J. & MİSHRA, Punya (2005), “*What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge*”, Journal of Educational Computing Research, Michigan State University, XXXII: 131-152.

KOEHLER, Matthew & MISHRA, Punya (2009), “*What is technological pedagogical content knowledge?*” Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, IX, I: 60-70.

KOEHLER, Matthew, J, MISHRA, Punya & YAHYA, Kurnia, (2007), “*Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology.* Computers & Education, XLIX, 3: 740-762.

KOEHLER, Matthew J., MISHRA, Punya, AKCAOGLU, Mete & ROSENBERG, Joshua, (2013), “*The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Teachers and Teacher Educators*”, ICT Integrated Teacher Education: A Resource Book,

MAZMAN, Sacide, Güzin & USLU, KOÇAK, Yasemin. (2011), “*Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Entegrasyonu: Modeller Ve Göstergeler*”, Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama, I, 1: 62-79.

MISHRA, Punya & KOEHLER, Matthew, (2006), “*Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge*”, Teachers College Record, CVIII, 6: 1017-1054.

MISHRA, Punya & KOEHLER, Matthew, J., (2008), “*Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge*”, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association New York City, March 24–28.

MISHRA, Punya, KOEHLER, Matthew, J. & SHİN, S. Tae, (2009), “*Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers*”, Journal of Research on Technology in Education, XLII, 2: 123–149.

ŞİMŞEK, Ömer & YAZAR, Taha, (2018), “*Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Entegrasyon Yeterliliklerinin İncelenmesi*”: Türkiye Örneği, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, XVII, 66: 744-765.

TAŞ, Mahmut, (2017), “*Tarih Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Entegrasyonuna İlişkin Algı Ve Görüşlerinin İncelenmesi*”, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara.

TOKMAK SANCAR Hatice, KONOKMAN YAVUZ, Gamze & YELKEN YANPAR, Tuğba, (2013), “*Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Tpab) Özgüven Algularının İncelenmesi*”, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad), XIV, 1: 35-51.

ÖZTÜRK, Eylem & GÖKDAŞ, İbrahim, (2020), “*Öğrenme-Öğretme Ortamlarına Teknoloji Entegrasyonu Sürecinde İlkokul Düzeyinde Dijital Materyallerin Kullanım Durumlarının İncelenmesi*”, Journal Of Instructional Technologies & Teacher Education, IX, 1: 65-80.

PAMUK, Sönmez, ÜLKEN, Alparslan & DİLEK, Nilay, (2012), “*Adaylarının Öğretimde Teknoloji Kullanım Yeterliliklerinin Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Kuramsal Perspektifinden İncelenmesi*”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, IX, 17: 415-438.

USLUEL KOÇAK, Yasemin, MUMCU KUŞKAYA, Filiz & DEMİRASLAN, Yasemin, (2007), “*Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXXII: 164-179.

ÜNAL, E. (2013), “*Öğretmen Adaylarının Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algıları Ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*”, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ZOR, Aydın, (2006), “*Görsel Sanatlar Dersinde Bilgisayar Kullanımının Gerekliliği*”, AÜ. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, I, 1: 11-11.

References

ASLAN, Gülcü & SOLAK, Murat & AYDIN, Saadettin & KOÇAK, Ömer, (2013), “*İlköğretimde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri*”: Turkish Studies, VIII, 6: 195-213.

BARAN, Evrim & BİLİCİ, CANBAZOĞLU, Sedef, (2015), “*Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Üzerine Alanyazın İncelemesi: Türkiye Örneği*”: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXX, 1: 15-32.

ÇAKIR, Recep & YILDIRIM, Soner, (2009), “*Bilgisayar Öğretmenleri Okullardaki Teknoloji Entegrasyonu Hakkında Ne Düşünürler?*”: İlköğretim Online, VIII, 3: 952-964.

KOEHLER, Matthew & MİSHRA, Punya (2009), “*What is technological pedagogical content knowledge?*” Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, IX, I: 60-70.

MİSHRA, Punya, KOEHLER, Matthew, J. & SHİN, S. Tae, (2009), “*Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers*”, Journal of Research on Technology in Education, XLII, 2: 123-149.

MİSHRA, Punya & KOEHLER, Matthew, (2006), “*Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge*”, Teachers College Record, CVIII, 6: 1017-1054.

ŞENEL, Hüseyin Can & SEFEROĞLU, Sadi, (2009), “*İlköğretim Bilişim Teknolojileri Dersinden Örnekler*”: International Educational Technology Conference, Ankara.

YILMAZ, İdris & ULUCAN, Hakkı & PEHLİVAN, Sezer, (2010), “*Beden Eğitimi Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri*”: Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XI, 1: 105-118.

Extended Abstract

Technology has been in human life since the first moment of humanity, making life easier and taking life forward. Technology, with its different aspects, affects many dimensions in human life such as product, process, knowledge, purpose and meaning and allows people to enjoy their life, live easily and happily. Human needs to use the technology and follow technological developments closely in order to catch up with the age of the technology and fulfill the requirements of that age.

The century we live in is in a state of change. Information, technologies, occupations, in short, all elements used in daily life are in a change. One of the areas most affected by the change is education. This change has necessitated the use of different perspectives and different methods in the field of education (Gülcü, Solak, Aydın, Koçak, 2013). With the development of technology, contemporary education comes to the front. Contrary to traditional education methods, contemporary education creates an educational environment where students will be at the center, their individual differences will be considered, their active participation will be in the center of education-teaching process and technological opportunities are offered (Yılmaz, Ulucan, Pehlivan, 2010).

Technology, which affects all areas of education, also affects Visual Arts education immensely. The importance and prevalence of technology use in Visual Arts education is increasing day by day. With the use of technology in Visual Arts education, students have the opportunity to question, comprehend and reach more information. At the same time, students have the opportunity to get to know more artists and see works of art in Visual Arts education, and they also have the opportunity to produce very successful works in the artistic sense. The students, whose sight and application opportunities increase, have more art history knowledge, the ability to make art criticism, and most importantly, a richer visual intelligence, while at the same time they have the opportunity to practice much more.

The development of technology has revealed new concepts. One of them is technology integration. With technology integration, content and technology are combined in the whole process by using the appropriate pedagogical method, so that lesson and learning become fun for students and student success increases. With technology integration, students' access to information becomes easier and students have the opportunity to progress individually (Şenel & Seferoğlu, 2009).

With the integration of technology into Visual Arts education, different perspectives, methods and techniques have been developed in the field of Visual Arts education, and technology.

The importance and use of technology integration is increasing day by day. As a result, many integration models are created by experts. One of them is Technological Pedagogical Content Knowledge.

Technological Pedagogical Content Knowledge:

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPIC), which was put forward by Mishra and Koehler (2006) is based on Shulman's (1986) Pedagogical Content Knowledge (PIB) model.

Technological pedagogical content knowledge (TPACK) has an understanding that consists of interactions between content, pedagogy and technology knowledge and goes beyond these three basic components (Koehler & Mishra, 2009). TPACK refers to the integration of course content with technology and pedagogy. In the technological pedagogical content knowledge model based on technology integration, three basic components (content, pedagogy and technology) interacts with each other; As a result of the interaction of pedagogy and content knowledge, pedagogical content knowledge (PIB) emerged, as a result of the interaction of technology and content knowledge, technological content knowledge (TIB) emerged, and as a result of the interaction of technology and pedagogical knowledge, technological pedagogical knowledge (TPK) emerged (Mishra & Koehler, 2006).

Technology Information: Technology information is information that includes standard technologies such as books, chalk and blackboard, as well as more advanced technologies such as the internet and digital platforms.

Pedagogical Knowledge: It expresses which pedagogical method will be used to teach the subject to the students.

Content Knowledge: It refers to the subject and information to be taught by the students.

Technological Pedagogy Knowledge: Defines the relationship between technology and pedagogy. This knowledge makes it possible to understand what technology can do for specific pedagogical goals and to select the most appropriate tool for teachers based on its relevance to the particular pedagogical approach.

Technological Content Knowledge: It is knowledge about how technology and content are mutually related. It refers to the handling of the course content using appropriate technology.

Pedagogical Content Knowledge: It refers to handling the content of the course by using the appropriate pedagogical method.

Technological Pedagogical Content Knowledge: It refers to the knowledge that teachers need to integrate technology into their teaching in any content area, created by Mishra and Koehler (2006). By teaching content with appropriate pedagogical methods and technologies, teachers intuitively understand the complex interaction between the three basic components of knowledge (Mishra, Koehler, Shin, 2009).

Conclusion: At this point, all educational levels accept the integration and necessity of technology for a successful education, but the main purpose of technology integration is to ensure that students adopt and use technology like all the tools and equipment they use constantly, such as books and pencils (Çakır & Yıldırım, 2009). With technology integration, content and technology are combined in the whole process, so that

the lesson and learning are fun and successful for students. With technology integration, students' access to information becomes easier and students have the opportunity to progress individually (Şenel & Seferoğlu, 2009).

In order to remove the obstacles from the integration of technology into education, the most effective solution is to train pre-service teachers and teachers on how to integrate technology into their own fields and to make necessary applications (Baran & Bilici, 2015).

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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

Yaşlı bireylerde umut/umutsuzluk durumunun yaşam anlamı ve öz yeterliklerine toplumsal bakış

A social perspective on the meaning of life and self-efficacy of hope/hopelessness in elderly individuals

Zuhal AYHAN*

Öz:

Bu araştırma, yaşlılıkta, yaşam anlamını teşvik eden veya azaltan faktörlerin belirlenmesi, umutsuzluk ile öz yeterlik durumlarının ortaya konulması ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada çalışma grubunu Ankara ili merkezinde yaşayan yaşlılardan (N=250) oluşturmaktadır. Araştırma sonucu; katılımcıların umutsuzluk durumunun ortalamasının çok az altında yer kaldığı tespit edilmiştir. Öz-yeterlikleri ve yaşam anlamı algıları ortalamasının üzerinde çıkmıştır. Yaşlıların kadın ve erkeklere göre umutsuzluk, öz-yeterlik ve yaşam anlamı arasında fark çıkmamıştır. Eşi vefat eden yaşlıların öz-yeterlik algıları evli ve boşanmış gruplarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan okuryazar olmayanlar ile üniversite mezunu olanların umutsuzluk algıları ilkökul mezunlarından daha yüksek olduğu okuryazar olmayanlar ile üniversite mezunu olanların umutsuzluk algıları ilkökul ve ortaokul mezunlarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitimleri yönüyle okuryazar olmayanlar ile üniversite mezunu olanların yaşam anlamı algıları ilkökul ve ortaokul mezunlarından daha yüksek olduğu; Gelir durumlarına göre 10 bin ve altı geliri olanlar 10.001-15.000 TL arası geliri olan gruplara göre umutsuzluk ile öz-yeterlik algıları daha yüksek olduğu sonuçları

* Dr., Yüksek Öğretim Kalite Kurulu Başkanlığı, Ankara, zayhan73@gmail.com, ORCID:0000-0002-0843-2903

elde edilmiştir. Yine 25.001 TL ve üstü geliri olanlar 10.001-15.000 TL ile 20.001-25.000 TL arası geliri olan gruplara göre yaşam anlamı algıları daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaşlıların umutsuzluk durumu ile yaşam anlamı algıları arasında anlamlı farklılık düşük düzeyde ve negatif bir ilişki bulunurken umutsuzluk- öz-yeterlik ve yaşam anlamı-öz-yeterlik arasında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Öz-yeterlilik, umut-umutsuzluk, yaşam anlamı, yaşlı birey

Abstract

In this study, it was aimed to determine the factors that promote or decrease the meaning of life in old age, to reveal hopelessness and self-efficacy and to examine the relationship between them. In the study in which relational survey model was used, the study group consisted of elderly people (N=250) living in the center of Ankara province. As a result of the research; it was determined that the participants' hopelessness was slightly below the average. Their self-efficacy and meaning of life perceptions were above average. There was no difference between the hopelessness, self-efficacy and meaning of life of the elderly according to men and women. The self-efficacy perceptions of the elderly whose spouse passed away were higher than those of the married and divorced groups. On the other hand, the hopelessness perceptions of illiterate and university graduates were higher than those of primary school graduates. Again, it was revealed that the hopelessness perceptions of illiterate and university graduates were higher than those of primary and secondary school graduates. In terms of education, the perceptions of meaning of life of illiterate and university graduates were higher than those of primary and secondary school graduates. According to income status, those with an income of 10,000 TL or less had higher perceptions of hopelessness and self-efficacy than those with an income of 10,001-15,000 TL. It was also found that those with an income of 25,001 TL and above had higher perceptions of meaning of life than the groups with an income between 10,001-15,000 TL and 20,001-25,000 TL. While there was a significant, low level and negative relationship between the hopelessness and meaning of life perceptions of the elderly, there was no relationship between hopelessness and self-efficacy and between meaning of life and self-efficacy.

Keywords: Self-efficacy, hopelessness, meaning of life, elderly individuals

Giriş

Değişim, kayıp ve hastalığın ortasında umudu korumak, ruhsal ve fiziksel sağlığın belirleyicisi olarak yüksek yaşam kalitesi ile ilişkili bir başa çıkma kaynağı olarak kabul edilmektedir (Wu & Koo, 2016). Umut, iyimserlikten farklı olarak olumlu bir motivasyonel durum olarak tanımlanabilir; umut, bir eylemlilik duygusu aracılığı ile kişinin hedeflerine ulaşma yolları hakkında açık bir şekilde düşünmeyi içermektedir. Umut, gerçekçi ve kişisel olarak anlamlı olan iyi bir geleceğe ulaşmada emin ancak belirsiz beklentiyi de vurgulamaktadır. Bireylerde beklenen umuda dönük iyileşme hissi psikoterapi ve fiziksel rehabilitasyon araçları ile ilişkilendirilmektedir (Kortte, Stevenson, Hosey, Castillo, & Wegener, 2012).

Öte yandan umutsuzluk, kişinin mevcut durumunun değişmez olduğu hissi ile birlikte geleceğe dair olumsuz ve kadercı bir bakış açısına sahip olduğu bilişsel bir deneyim olarak tanımlanmaktadır (Everson, Kaplan, Goldberg, & Salonen, 2000). Umutsuzluk sağlık durumuyla ilişkilendirilmektedir. Tüm nedenlere bağlı ölüm oranının depresif belirtiler ve tıbbi risk faktörleri kontrol edildikten sonra bile bağımsız bir belirleyicisidir (Lehto, Ojanen, Dyba, Aromaa, & Kellokumpu-Lehtinen, 2007).

Yaşlı yetişkinlik, yaşlanma sürecine eşlik eden biyolojik, sosyal, çevresel ve psikolojik değişikliklere sağlıklı bir şekilde uyum sağlama yeteneği ile karakterize edilmektedir. Sağlıklı yaşlanma olumlu bir benlik duygusu, esenlik ve yaşam anlamı ile ilişkilidir. Yaşlı yetişkinlerin genellikle umutsuzluk nöbeti yaşamamaktadır. Yaşlılıkta geleceğe yönelik genç yetişkinlerin deneyimlediğinden niteliksel olarak umutsuzluğun farklı yönleri mevcuttur (Duggleby, ve diğerleri, 2012). Örneğin, kronik hastalık, işlevsel gerileme, sınırlı mali durum, başkaları üzerinde algılanan yük, yalnızlık ve yakın ölümü, yaşlanma bağlamında geleceğe ilişkin kötümser görüşleri teşvik edebilen faktörlerdir (Júnior, ve diğerleri, 2018).

Yaşlı yetişkinler için umutsuzluk, depresyonla oluşan klinik seyire kıyasla daha derin etkiler öngörülebilmektedir. Ancak, ileri yaştaki umutsuz düşünceler yanlışlıkla yaşlanma sürecinin normal bir parçası olarak algılanabileceğinden, hizmet sağlayıcılar risk altındaki bireyleri yeterince tanımlamak ve müdahale sağlamak için; yaşa bağlı kayba verilen normal tepkiler ile gerçek bir psikolojik umutsuzluk deneyimi arasında ayırım yapmaya dikkat etmelidir (Hernandez & Overholser, 2020). Umut/umutsuzluk, fiziksel hastalık neden ile ölüm riskini de artırmaktadır. Birden fazla tıbbi hastalığı olan eve bağlı yaşlı yetişkinlerle yapılan 8 yıllık boylamsal bir çalışmada, depresif semptomlar kontrol edildikten sonra umutlu olmanın ölüm oranıyla önemli ölçüde negatif ilişkili olduğu görülmüştür. “Nadiren” umutlu olduğunu bildiren bireylerin 8 yıllık süre içinde ölme olasılığı, umutlu hisseden bireylere kıyasla 1,74 kat daha fazla çıkmıştır (Zhu, ve diğerleri, 2017).

Umut/umutsuzluk, ruhsal ve fiziksel sorunlarda tedaviye bağlılık ve uyum düzeyini öngören önemli bir klinik semptomdur. Depresyondaki yaşlı yetişkinler için olağan birinci basamak bakımı ile depresyon bakım yöneticileri tarafından güçlendirilmiş birinci basamak bakımını karşılaştıran bir randomize kontrol çalışmasında (RCT); umutsuz hastaların bakım yöneticisi olanlara kıyasla olağan bakım altında iyileşme olasılığının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nsamenang & Hirsch, 2015). Umutlu olan kanser hastalarının hastanede kalış süreleri daha kısa ve hayatta kalma

süreleri daha uzundur. Kanser hastalarında yüksek umutsuzluk seviyeleri, depresyon faktörü ile değerlendirildiğinde, ileri yaş (yaşam evresinin ve ilgili prognozun göstergesi), düşük benlik saygısı ve düşük manevi iyi oluş ile bağımsız olarak ilişkilendirilmiştir. Genel olarak umutluluk, palyatif bakım alan hastalar için bile psikolojik iyi olma hali ve işlevsel durum dahil olmak üzere yaşam kalitesini yükseltmektedir (Gheihman, ve diğerleri, 2016).

Dünyada yaşlı nüfusun artması ile fiziksel ve ruhsal hastalık ve sorunların artması, yaşlılarda öz yeterliliği artırarak sağlıklarının geliştirilmesinde öz bakım davranışlarının iyileştirilmesi önemli bir rol oynamakta ve yaşam doyumlarını artırabilmektedir (Alavijeh, Zandiyeh, & Moeini, 2021).

Öz bakım davranışlarının iyileştirilmesinde sadece bilginin geliştirilmesi değil, aynı zamanda öz-yeterliliğin artırılması ile de sağlandığı görülmektedir. Çalışmalar, artan öz-yeterliliğin yaşlılarda öz bakım yeteneğini geliştirdiğini göstermektedir (Hejazi, Peyman, Tajfard, & Esmaily, 2018). Öz-yeterlilik, kişinin belirli durumlarda başarılı olma veya bir görevi yerine getirme yeteneğine olan inancı anlamına gelmektedir. Kişinin öz-yeterlilik duygusu, hedeflere, görevlere ve zorluklara nasıl yaklaştığı konusunda önemli bir rol oynayabilmektedir. Öz-yeterlilik, belirli bir görevi yerine getirmek için gerekli becerilere sahip olma, eylem sürecini organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancı ifade etmektedir (Naseh & Heidari, 2015).

Bandura, öz-yeterlilik ve yetenek, bilgi ve becerileri edinerek başarıya ulaştırılabileceğine inanmaktadır (Bandura, 1986). Araştırmalar, öz-yeterliliğin yaşlılarda sağlığın teşviki ve öz bakım davranışları ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sayede yaşlıların öz-yeterliliklerinin artırılması, öz bakım davranışlarının gelişmesine yol açmaktadır (Peyman, Abdollahi, & Zadehahmad, 2018). Araştırmacılar, öz-yeterliliğin yaşlıların öz bakım davranışına olan bağlılığında ve tahmininde önemli bir rol oynadığına inanmaktadır. Yeme alışkanlıkları, sigara içme ve egzersiz gibi yaşam tarzı değişiklikleri, yüksek özgüven ve öz-yeterlilik gerektirmekte ve kişinin öz bakım faaliyetlerini başarılı bir şekilde yürütme yeteneğine duyduğu güven ile ilişkilendirilmektedir (Fu, ve diğerleri, 2003).

Yaşamda anlam, kişinin anlayış, amaç ve önem duygusunu ifade etmektedir (Martela & Steger, 2016). Araştırmacı, insanların temel güdüsünün yaşamda anlam yaratmak olduğunu iddia etmektedir. Yaşamda anlam, insanların kendilerini ve dünyayı algılamaları, dünyadaki yerlerini anlamaları ve neyi başarmaya çalıştıklarının farkına varmaları olarak tanımlanmaktadır (Steger, Oishi, & Kashdan, 2009). Yaşamda anlamın doğası gereği bilişsel olduğu ve genellikle yaşamın erken dönemlerinde oluştuğu varsayılmakta; ancak kişisel deneyimlerle değiştirilebilmektedir. Araştırmacılar yaşamda anlam ile sevgi, mutluluk ve canlılık gibi olumlu duygular arasında bağlantıya dikkat çekmektedirler. Yaşamda anlam korku, öfke, utanç ve üzüntü gibi olumsuz duygularla ise ters orantılı olduğunu belirtmektedir (Greenblatt-Kimron, Kagan, & Zychlinski, 2022).

Yaşamda anlam, yaşam süresi boyunca psikolojik esenlikle bağlantılı kişisel bir deneyim olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, yaşamda anlam yaşam süresi boyunca değişiklik göstermektedir. Bazı araştırmacılar yaşam olaylarının ve yaşlanmanın kişinin yaşamda anlam anlayışını değiştirdiğini öne sürer iken; diğerleri yaşlılığın kişinin yaşamda anlam duygusunu artırdığını savunmaktadır (Schnell, 2009). Yaşamda anlam hayatın tüm evrelerinde önemli olsa da, psikososyal gelişim teorisi yaşlılıkta yaşamda anlamın önemini ancak sekizinci evrede yaşlı yetişkinleri bütünlük ve umutsuzluk kriziyle karşı karşıya kaldıklarında öne çıkarmaktadır. Günümüzde, son yaş evresi çok daha uzundur ve “baby boomers” olarak adlandırılan genç yaşlılardan (65+) “sessiz nesil” olarak adlandırılan yaşlı yaşlılara (80+) kadar dönemlere ayrılmaktadır (Lissitsa, Zychlinski, & Kagan, 2022). Bütünlük ve umutsuzluk krizi ile başa çıkma yaşlılık yılları boyunca değişebilir ve bu popülasyonda yaşamda anlamı etkileyebilmektedir. Gerçekten de, kapsamlı araştırmalar yaşamda anlamı iyi fiziksel sağlık, düşük ölüm oranı, yavaş bilişsel gerileme, yüksek öznel refah, olumlu etki, az depresif semptom ve iyi psikolojik uyum dahil olmak üzere başarılı yaşlanmanın çeşitli göstergeleri ile ilişkilendirerek yaşamda anlamın altını çizmektedir (Pinquart, 2002). Ayrıca, araştırmalar travmatik deneyimlerden sonra yaşamda anlamın travma sonrası büyümeyi desteklediğini göstermektedir (Dursun, Steger, Bentele, & Schulenberg, 2016).

Yaşlı yetişkinler arasında yaşam anlamındaki değişkenliğe katkıda bulunan faktörleri keşfetme çabası ile alanyazında incelenen araştırmalarda yaş, kültür, insan ilişkileri ve faaliyetlere katılım gibi tek değişkenli çalışmalara rastlanmıştır. Bununla birlikte, yaşamda anlam anlayışını genişletmek için çeşitli değişkenleri entegre eden kavramsal modellere ihtiyaç vardır (Hupkens, Machielse, Goumans, & Derkx, 2018). Bu bağlamda, yaşlı yetişkinlerin refahını artırmak, yaşamda anlam duygusunu teşvik eden faktörler hakkında daha derin bir bilgi gerektirmektedir. Bu nedenle, mevcut araştırma, yaşam anlamlarında bu başa çıkma için geçerli olabilecek olası farklılıklara odaklanmaktadır. Yaşlılıkta yaşam anlamını teşvik eden veya azaltan faktörlerin belirlenmesi, uygun terapötik müdahale yöntemlerinin geliştirilmesine ve kamusal sosyal politikaların düzenlenmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Spesifik olarak, mevcut çalışma yaşlı yetişkinler arasında yaşam anlamına katkıda bulunan faktörlerin bütünlleştirici bir modelini sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2005). Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkezinde yaşayan yaşlılardan (N=250) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde olasılığa dayanmayan örnekleme çeşidinden uygun (amaca yönelik) örnekleme tekniği kullanılmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2013). Araştırmaya katılan yaşlıların demografik özellikleri hakkında betimsel istatistiklere ait veriler aşağıdaki Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	95	38,0
	Erkek	155	62,0
Yaş Grupları	60-69 yaş arası	180	72,0
	70-79 yaş arası	35	14,0
	80-89 yaş arası	35	14,0
Medeni Durumu	Bekar	5	2,0
	Evli	195	78,0
	Boşanmış	15	6,0
	Eşi vefat	35	14,0
Çocuğu Olma Durumu	Hayır	10	4,0
	Evet	240	96,0
Kronik Rahatsızlık Durumu	Hayır	90	36,0
	Evet	160	64,0
Eğitim Durumu	İlkokul	105	42,0
	Ortaokul	10	4,0
	Lise	50	20,0
	Üniversite	60	24,0
	Okuryazar değil	25	10,0
Gelir Durumu	10 bin ve altı	65	26,0
	10.001-15.000 TL arası	20	8,0
	15.001-20.000 TL arası	60	24,0
	20.001-25.000 TL arası	10	4,0
	25.001 TL ve üstü	95	38,0
Hanede Yaşayan Sayısı	Tek başına	35	14,0
	2-5 arası	215	86,0
Eşin Hayatta Olma Durumu	Hayır	30	12,0
	Evet	220	88,0
Şu Anda Kiminle Yaşamakta	Eş	200	80,0
	Çocuk	5	2,0
	Yalnız	45	18,0

p < .05

Tabloda yer alan istatistiki değerlere göre, araştırmaya katılan katılımcıların % 62,0'sinin erkek olduğu; %72,0'sinin 60-69 yaş arasında olduğu; % 78'inin evli olduğu; % 96,0'sının çocuğu olduğu; % 64,0'ünün kronik rahatsızlığı olduğu; %42,0'sinin ilkökul mezunu olduğu; % 38,0'inin 25 bin TL ve üstü geliri olduğu %86,0'sının hanesinde 2 ile 5 kişi yaşadığı; % 88,0'inin eşinin yaşadığı ve % 80,0'inin eşi ile aynı hanede yaşadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada; Beck ve arkadaşları tarafından oluşturulmuş, kişinin umutsuzluk durumunu ölçen ve gelecek hakkında nasıl fikirleri olduğunu algılamaya çalışan bir umutsuzluk ölçeği kullanılmıştır (Seber, Dilbaz, Kaptanoğlu, & Tekin, 1993). Ayrıca, Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen genel öz yeterlilik ölçeği Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bir diğer ölçek olan yaşam anlamı ölçeği Akın ve Taş (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum aldığı değerler birlikte normallik varsayımı incelenmiştir.

Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	Skewness	Kurtosis		
Umutsuzluk Ölçeği	250	9,86	4,64	0,09	0,15	-0,72	0,31
Öz-Yeterlik Ölçeği Başlama Alt Boyutu	250	3,57	0,64	-0,79	0,15	1,20	0,31
Öz-Yeterlik Ölçeği Yılmama Alt Boyutu	250	3,50	0,61	0,15	0,15	-0,36	0,31
Öz-Yeterlik Ölçeği Sürdürme Çabası-Israr Alt Boyutu	250	0,47	0,33	-0,02	0,15	-1,11	0,31
Öz-Yeterlik Genel Ölçeği	250	3,00	0,45	0,24	0,15	0,39	0,31
Yaşam Anlamı Ölçeği Anlamın Aranması Alt Boyutu	250	5,91	1,28	-1,08	0,15	1,13	0,31
Yaşam Anlamı Ölçeği Anlamın Valığı Alt Boyutu	250	5,50	0,80	-1,50	0,15	1,92	0,31
Yaşam Anlamı Ölçeği	250	5,71	0,94	-1,63	0,15	1,65	0,31

p < .05

Araştırma ölçeklerinin analizinde genel ve alt boyutlar için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2,0 ile -2,0 arasında olduğu görülmektedir. Araştırma ölçeği analizinde Tabachnick ve diğerlerine (2013) göre çarpıklık ve basıklık değeri +2.0 ile -2.0 arasında olduğunda parametrik test olarak kabul edilebilir ve buna göre işlem yapılabilir.

Bu anlamda, araştırmada kullanılan umutsuzluk, öz-yeterlilik ve yaşam anlamı ölçek ve alt boyutları bu şartı sağladığından dolayı normallik varsayımına göre uygun ve parametrik analizlerin yapılabileceği gerekmektedir.

Tablo incelendiğinde; Umutsuzluk Ölçeği genel toplamı ($\bar{X} = 9,86 \pm 4,64$) çıkmıştır. Katılımcıların umutsuzluk durumunun olduğu ve ortalamanın çok az altında yer aldığı tespit edilmiştir. Öz-yeterlik ortalaması ($\bar{X} = 3,00 \pm 0,45$) ile ortalamanın üzerinde çıkmıştır. Yaşam anlamı ortalaması ($\bar{X} = 5,71 \pm 0,94$) ile ortalamanın üzerinde çıkmıştır.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmiştir. Yapılan bağımsız örneklem T-testi analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçeklerin Cinsiyete Göre T-Test Analiz Değerleri

	Değişken	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Umutsuzluk Ölçeği	Kadın	95	9,8947	4,07241	,093	248	,926
	Erkek	155	9,8387	4,96152			
Öz-Yeterlik Ölçeği Başlama Alt Boyutu	Kadın	95	3,6352	,48052	1,359	245,959	,175
	Erkek	155	3,5323	,71654			
Öz-Yeterlik Ölçeği Yılmama Alt Boyutu	Kadın	95	3,5368	,41284	,750	247,597	,454
	Erkek	155	3,4839	,70393			
Öz-Yeterlik Ölçeği Sürdürme Çabası-Israr Alt Boyutu	Kadın	95	,4912	,29512	,951	226,414	,342
	Erkek	155	,4516	,35583			
Öz-Yeterlik Genel Ölçeği	Kadın	95	3,0491	,34247	1,443	244,495	,150
	Erkek	155	2,9725	,49641			
Yaşam Anlamı Ölçeği Anlamın Aranması Alt Boyutu	Kadın	95	5,9895	,89555	,857	247,997	,392
	Erkek	155	5,8613	1,46976			
Yaşam Anlamı Ölçeği Anlamın Varlığı Alt Boyutu	Kadın	95	5,4947	,48099	-,143	248	,886
	Erkek	155	5,5097	,94641			
Yaşam Anlamı Ölçeği	Kadın	95	5,7421	,62935	,471	248	,638
	Erkek	155	5,6842	1,09146			

$p < .05$

Katılımcıların cinsiyetlerine göre ölçek ve alt boyutlarının tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, umutsuzluk, öz-yeterlik ve yaşam anlamı ölçek genel ve alt boyutlarının hiçbirinde farklılık çıkmamıştır. Buna göre kadın ve erkeklere göre umutsuzluk, öz-yeterlik ve yaşam anlamı arasında fark bulunmamaktadır ($p < .05$).

Katılımcıların algılarına göre yaş grupları arasındaki anlamlı bir ilişkinin varlığının tespitinde ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Ölçeklerin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

f. x ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Umutsuzluk Ölçeği	60-69 yaş arası	180	9,4444	4,92652	Gruplar arası	119,941	2	59,971	2,832	,061
	70-79 yaş arası	35	11,2857	4,39633	Grup içi	5230,159	247	21,175		
	80-89 yaş arası	35	10,5714	2,59281	Toplam	5350,100	249			
	Total	250	9,8600	4,63534						
Öz-Yeterlik Ölçeği Başlama Alt Boyutu	60-69 yaş arası	180	3,5590	,68775	Gruplar arası	1,862	2	,931	2,310	,101
	70-79 yaş arası	35	3,4444	,51485	Grup içi	99,535	247	,403		
	80-89 yaş arası	35	3,7619	,41499	Toplam	101,397	249			
	Total	250	3,5714	,63813						

Öz-Yeterlik Ölçeği Yılmama Alt Boyutu	60-69 yaş arası	180	3,4833	,68238	Gruplar arası	,632	2	,316	,849	,429
	70-79 yaş arası	35	3,6286	,35027	Grup içi	91,864	247	,372		
	80-89 yaş arası	35	3,4857	,35739	Toplam	92,496	249			
	Total	250	3,5040	,60948						
Öz-Yeterlik Ölçeği Sürdürme Çabası-Israr Alt Boyutu	60-69 yaş arası	180	,4444	,34342	Gruplar arası	,317	2	,159	1,428	,242
	70-79 yaş arası	35	,5238	,35504	Grup içi	27,460	247	,111		
	80-89 yaş arası	35	,5238	,24636	Toplam	27,778	249			
	Total	250	,4667	,33400						
Öz-Yeterlik Genel Ölçeği	60-69 yaş arası	180	2,9843	,48535	Gruplar arası	,471	2	,236	1,192	,305
	70-79 yaş arası	35	2,9832	,32800	Grup içi	48,849	247	,198		
	80-89 yaş arası	35	3,1092	,29829	Toplam	49,321	249			
Total	250	3,0016	,44506							

Yaşam Anlamı Ölçeği Anlamın Aranması Alt Boyutu	60-69 yaş arası	180	5,9694	1,10732	Gruplar arası	28,686	2	14,343	9,315	,000
	70-79 yaş arası	35	5,1429	1,98439	Grup içi	380,339	247	1,540		1,3>2
	80-89 yaş arası	35	6,3714	,89066	Toplam	409,025	249			
	Total	250	5,9100	1,28167						
Yaşam Anlamı Ölçeği Anlamın Varlığı Alt Boyutu	60-69 yaş arası	180	5,5611	,50654	Gruplar arası	15,825	2	7,913	13,585	,000
	70-79 yaş arası	35	4,9143	1,67282	Grup içi	143,871	247	,582		1,3>2
	80-89 yaş arası	35	5,8000	,28697	Toplam	159,696	249			
	Total	250	5,5040	,80084						
Yaşam Anlamı Ölçeği	60-69 yaş arası	180	5,7642	,67705	Gruplar arası	21,718	2	10,859	13,467	,000
	70-79 yaş arası	35	5,0286	1,78450	Grup içi	199,168	247	,806		1,3>2
	80-89 yaş arası	35	6,0857	,50998	Toplam	220,885	249			
	Total	250	5,7062	,94185						

p <.05

Tabloda görülebileceği üzere, umutsuzluk, öz-yeterlik ve yaşam anlamı ölçek ve alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının yaş grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; yaşam anlamı ve alt boyutlarının yaş grupları arasında farklılık çıkmıştır. Posthoc analizlerinden içinden LSD analizine göre 60-69 yaş arası ile 80-89 yaş arası grupların yaşam anlamı algıları 70-79 yaş arası gruplarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların algılarına göre medeni durumları arasındaki anlamlı bir ilişkinin varlığının tespitinde ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Ölçeklerinin Genel ve Alt Boyut Algılarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

f. x ss Değerleri						ANOVA				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Umutsuzluk Ölçeği	Evli	195	10,1795	4,71820	Gruplar arası	92,811	2	46,405	2,180	,115
	Boşanmış	20	9,0000	4,29198	Grup içi	5257,289	247	21,285		
	Eşi vefat	35	8,5714	4,16064	Toplam	5350,100	249			
	Total	250	9,8600	4,63534						
Öz-Yeterlik Ölçeği Başlama Alt Boyutu	Evli	195	3,5531	,63509	Gruplar arası	2,679	2	1,339	3,351	,037*
	Boşanmış	20	3,3611	,59440	Grup içi	98,718	247	,400		3>1,2
	Eşi vefat	35	3,7937	,63609	Toplam	101,397	249			
	Total	250	3,5714	,63813						
Öz-Yeterlik Ölçeği Yılmama Alt Boyutu	Evli	195	3,4564	,61418	Gruplar arası	7,624	2	3,812	11,093	,000*
	Boşanmış	20	3,2500	,51042	Grup içi	84,872	247	,344		3>1,2
	Eşi vefat	35	3,9143	,44533	Toplam	92,496	249			
	Total	250	3,5040	,60948						
Öz-Yeterlik Ölçeği Sürdürme Çabası-Israr Alt Boyutu	Evli	195	,4786	,35331	Gruplar arası	,387	2	,193	1,743	,177
	Boşanmış	20	,3333	,24183	Grup içi	27,391	247	,111		
	Eşi vefat	35	,4762	,24636	Toplam	27,778	249			
	Total	250	,4667	,33400						
Öz-Yeterlik Genel Ölçeği	Evli	195	2,9794	,42997	Gruplar arası	3,008	2	1,504	8,021	,000*
	Boşanmış	20	2,7941	,47233	Grup içi	46,313	247	,188		3>1,2
	Eşi vefat	35	3,2437	,42732	Toplam	49,321	249			
	Total	250	3,0016	,44506						
Yaşam Anlamı Ölçeği Anlamın Aranması Alt Boyutu	Evli	195	5,9667	1,32858	Gruplar arası	2,849	2	1,424	,866	,422
	Boşanmış	20	5,7000	,97872	Grup içi	406,176	247	1,644		
	Eşi vefat	35	5,7143	1,15737	Toplam	409,025	249			
	Total	250	5,9100	1,28167						
Yaşam Anlamı Ölçeği Anlamın Varlığı Alt Boyutu	Evli	195	5,5282	,87283	Gruplar arası	,958	2	,479	,746	,476
	Boşanmış	20	5,3000	,65695	Grup içi	158,738	247	,643		
	Eşi vefat	35	5,4857	,28403	Toplam	159,696	249			
	Total	250	5,5040	,80084						

Yaşam Anlamı Ölçeği	Evli	195	5,7464	1,00392	Gruplar arası	1,561	2	,780	,879	,417
	Boşanmış	20	5,5000	,63660	Grup içi	219,325	247	,888		
	Eşi vefat	35	5,6000	,68813	Toplam	220,885	249			
	Total	250	5,7062	,94185						

$p < .05$

Tabloda görülebileceği üzere, ölçekleri ve alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; Öz-Yeterlik Ölçeği genel ve Başlama ile Yılmama alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Posthoc analizlerinden içinden LSD analizine göre Eşi vefat grupların öz-yeterlik algıları evli ve boşanmış gruplarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların algılarına göre ölçek ve alt boyutlarının eğitim durumları arasındaki anlamlı bir ilişkinin varlığının tespitinde ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Ölçeğinin Genel ve Alt Boyut Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

f. x ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Umutsuzluk Ölçeği	İlkokul	105	8,2381	4,44955	Gruplar arası	801,969	4	200,492	10,800	,000
	Ortaokul	10	10,5000	5,79751	Grup içi	4548,131	245	18,564		4>1
	Lise	50	9,6000	4,07080	Toplam	5350,100	249			5>1
	Üniversite	60	11,0833	4,32686						
	Okuryazar değil	25	14,0000	3,35410						
	Total	250	9,8600	4,63534						
Öz-Yeterlik Ölçeği Başlama Alt Boyutu	İlkokul	105	3,7229	,45823	Gruplar arası	6,714	4	1,679	4,343	,002
	Ortaokul	10	3,1111	,70273	Grup içi	94,683	245	,386		4,5>1,2
	Lise	50	3,5833	,27636	Toplam	101,397	249			
	Üniversite	60	3,4815	1,02830						
	Okuryazar değil	25	3,3111	,30765						
	Total	250	3,5714	,63813						
Öz-Yeterlik Ölçeği Yılmama Alt Boyutu	İlkokul	105	3,5905	,59315	Gruplar arası	4,692	4	1,173	3,273	,012
	Ortaokul	10	3,3000	,73786	Grup içi	87,804	245	,358		4,5>1,2
	Lise	50	3,2600	,52722	Toplam	92,496	249			
	Üniversite	60	3,5333	,67565						
	Okuryazar değil	25	3,6400	,48990						
	Total	250	3,5040	,60948						
Öz-Yeterlik Ölçeği Sürdürme Çabası-Israr Alt Boyutu	İlkokul	105	,3968	,30345	Gruplar arası	3,720	4	,930	9,470	,000
	Ortaokul	10	,1667	,17568	Grup içi	24,058	245	,098		4,5>1,2
	Lise	50	,4333	,33840	Toplam	27,778	249			
	Üniversite	60	,5556	,34536						
	Okuryazar değil	25	,7333	,25459						
	Total	250	,4667	,33400						

Öz-Yeterlik Genel Ölçeği	İlkokul	105	3,0949	,35880	Gruplar arası	2,539	4	,635	3,324	,011
	Ortaokul	10	2,6471	,55805	Grup içi	46,781	245	,191		4,5>1,2
	Lise	50	2,9265	,28287	Toplam	49,321	249			
	Üniversite	60	2,9804	,64316						
	Okuryazar değil	25	2,9529	,30707						
	Total	250	3,0016	,44506						
Yaşam Anlamı Ölçeği Anlamın Aranması Alt Boyutu	İlkokul	105	6,0619	1,28020	Gruplar arası	17,037	4	4,259	2,662	,033
	Ortaokul	10	6,6000	,42164	Grup içi	391,988	245	1,600		1>3
	Lise	50	5,5000	1,00306	Toplam	409,025	249			
	Üniversite	60	5,8000	1,69746						
	Okuryazar değil	25	6,0800	,16330						
	Total	250	5,9100	1,28167						
Yaşam Anlamı Ölçeği Anlamın Varlığı Alt Boyutu	İlkokul	105	5,7524	,36640	Gruplar arası	12,421	4	3,105	5,166	,001
	Ortaokul	10	5,2000	,84327	Grup içi	147,275	245	,601		1>3
	Lise	50	5,2600	,33866	Toplam	159,696	249			
	Üniversite	60	5,4333	1,42813						
	Okuryazar değil	25	5,2400	,20000						
	Total	250	5,5040	,80084						
Yaşam Anlamı Ölçeği	İlkokul	105	5,9053	,71636	Gruplar arası	10,392	4	2,598	3,024	,018
	Ortaokul	10	5,9000	,63246	Grup içi	210,493	245	,859		1>3
	Lise	50	5,3800	,52644	Toplam	220,885	249			
	Üniversite	60	5,6167	1,53702						
	Okuryazar değil	25	5,6600	,15275						
	Total	250	5,7062	,94185						

$p < .05$

Tabloda görülebileceği üzere, ölçek ve alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının eğitim durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; tüm ölçek ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Umutsuzluk ölçeğinde, posthoc analizlerinden içinden LSD analizine göre Okuryazar olmayanlar ile üniversite mezunu olanların umutsuzluk algıları ilkokul mezunlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öz-yeterlik ölçeğinde, posthoc analizlerinden içinden LSD analizine göre Okuryazar olmayanlar ile üniversite mezunu olanların öz-yeterlik algıları ilkokul ve ortaokul mezunlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yaşam anlamı ölçeğinde, posthoc analizlerinden içinden LSD analizine göre Okuryazar olmayanlar ile üniversite mezunu olanların yaşam anlamı algıları ilkokul ve ortaokul mezunlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların algılarına göre ölçek ve alt boyutlarının gelir durumları arasındaki anlamlı bir ilişkinin varlığının tespitinde ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 7. Ölçek Genel ve Alt Boyut Algılarının Gelir Durumlarına Göre Karşılaştırılması

f. x ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Umutsuzluk Ölçeği	10 bin ve altı	65	10,6923	4,70014	Gruplar arası	770,421	4	192,605	10,304	,000
	10.001-15.000 TL arası	20	6,0000	3,16228	Grup içi	4579,679	245	18,693		1>2
	15.001-20.000 TL arası	60	10,6667	5,09791	Toplam	5350,100	249			
	20.001-25.000 TL arası	10	15,5000	3,68932						
	25.001 TL ve üstü	95	9,0000	3,74734						
	Total	250	9,8600	4,63534						
Öz-Yeterlik Ölçeği Başlama Alt Boyutu	10 bin ve altı	65	3,4925	,45454	Gruplar arası	2,715	4	,679	1,685	,154
	10.001-15.000 TL arası	20	3,8611	,59984	Grup içi	98,682	245	,403		
	15.001-20.000 TL arası	60	3,6481	,56551	Toplam	101,397	249			
	20.001-25.000 TL arası	10	3,5556	,46849						
	25.001 TL ve üstü	95	3,5175	,78401						
	Total	250	3,5714	,63813						
Öz-Yeterlik Ölçeği Yılmama Alt Boyutu	10 bin ve altı	65	3,6923	,57345	Gruplar arası	8,852	4	2,213	6,482	,000
	10.001-15.000 TL arası	20	3,8000	,61559	Grup içi	83,644	245	,341		1>2
	15.001-20.000 TL arası	60	3,2500	,72778	Toplam	92,496	249			
	20.001-25.000 TL arası	10	3,2000	,00000						
	25.001 TL ve üstü	95	3,5053	,50684						
	Total	250	3,5040	,60948						

Öz-Yeterlik Ölçeği Sürdürme Çabası-Israr Alt Boyutu	10 bin ve altı	65	,5385	,31009	Gruplar arası	4,083	4	1,021	10,553	,000
	10.001- 15.000 TL arası	20	,1667	,17100	Grup içi	23,695	245	,097		1>2
	15.001- 20.000 TL arası	60	,5278	,32061	Toplam	27,778	249			
	20.001- 25.000 TL arası	10	,8333	,17568						
	25.001 TL ve üstü	95	,4035	,33649						
	Total	250	,4667	,33400						
Öz-Yeterlik Genel Ölçeği	10 bin ve altı	65	3,0266	,39249	Gruplar arası	,950	4	,238	1,203	,310
	10.001- 15.000 TL arası	20	3,1912	,46037	Grup içi	48,370	245	,197		
	15.001- 20.000 TL arası	60	2,9804	,49945	Toplam	49,321	249			
	20.001- 25.000 TL arası	10	2,9706	,27902						
	25.001 TL ve üstü	95	2,9613	,45037						
	Total	250	3,0016	,44506						
Yaşam Anlamı Ölçeği Anlamın Aranması Alt Boyutu	10 bin ve altı	65	6,2385	,48980	Gruplar arası	53,883	4	13,471	9,293	,000
	10.001- 15.000 TL arası	20	4,8500	2,07935	Grup içi	355,142	245	1,450		5>2,4
	15.001- 20.000 TL arası	60	5,9667	,94540	Toplam	409,025	249			
	20.001- 25.000 TL arası	10	4,4000	,42164						
	25.001 TL ve üstü	95	6,0316	1,47065						
	Total	250	5,9100	1,28167						

Yaşam Anlamı Ölçeği Anlamın Varlığı Alt Boyutu	10 bin ve altı	65	5,4923	,52211	Gruplar arası	,332	4	,083	,128	,972
	10.001-15.000 TL arası	20	5,5000	,42302	Grup içi	159,364	245	,650		
	15.001-20.000 TL arası	60	5,5667	,35733	Toplam	159,696	249			
	20.001-25.000 TL arası	10	5,5000	,31623						
	25.001 TL ve üstü	95	5,4737	1,17638						
	Total	250	5,5040	,80084						
Yaşam Anlamı Ölçeği	10 bin ve altı	65	5,8624	,44160	Gruplar arası	13,372	4	3,343	3,947	,004
	10.001-15.000 TL arası	20	5,1750	1,00099	Grup içi	207,514	245	,847		5>2,4
	15.001-20.000 TL arası	60	5,7667	,61249	Toplam	220,885	249			
	20.001-25.000 TL arası	10	4,9500	,05270						
	25.001 TL ve üstü	95	5,7526	1,27928						
	Total	250	5,7062	,94185						

p < .05

Tabloda görülebileceği üzere, ölçek ve alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının gelir durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; tüm ölçek ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Umutsuzluk ölçeğinde, posthoc analizlerinden içinden LSD analizine göre 10 bin ve altı geliri olanlar 10.001-15.000 TL arası geliri olan gruplara göre umutsuzluk algıları daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öz-yeterlik ölçeğinde, posthoc analizlerinden içinden LSD analizine göre 10 bin ve altı geliri olanlar 10.001-15.000 TL arası geliri olan gruplara göre öz-yeterlik algıları daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yaşam anlamı ölçeğinde, posthoc analizlerinden içinden LSD analizine göre 25.001 TL ve üstü geliri olanlar 10.001-15.000 TL ile 20.001-25.000 TL arası geliri olan gruplara göre yaşam anlamı algıları daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların algılarına göre ölçek ve alt boyutlarının parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 8. Ölçeklerin Genel Boyutların Korelasyon Tablosu

Ölçek ve Alt Boyutlar	Yaşam Anlamı Ölçeği Anlamın Aranması Alt Boyutu	Yaşam Anlamı Ölçeği Anlamın Varlığı Alt Boyutu	Yaşam Anlamı Ölçeği
Umutsuzluk Ölçeği	-,116	-,232**	-,178**
Öz-Yeterlik Ölçeği Başlama Alt Boyutu	-,010	,238**	,095
Öz-Yeterlik Ölçeği Yılmama Alt Boyutu	-,086	,129*	-,004
Öz-Yeterlik Ölçeği Sürdürme Çabası-Israr Alt Boyutu	-,067	-,157*	-,113
Öz-Yeterlik Genel Ölçeği	-,051	,212**	,055

* $p < .05$ (2-tailed). ** $p < .01$ (2-tailed).

Korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; araştırma kapsamındaki katılımcıların Umutsuzluk ölçeği ile Yaşam Anlamı Ölçeği arasında anlamlı düşük düzeyde ve negatif bir ilişki vardır ($r = -0.178$; $p < 0.01$). Diğer yandan umutsuzluk ile öz-yeterlik ve yaşam anlamı ile öz-yeterlik arasında herhangi bir ilişki çıkmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Yaşlı bireylerde umut/umutsuzluk durumunun yaşam anlamı ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma, katılımcıların umutsuzluk durumunun ortalamasının çok az altında kaldığı tespit edilmiştir. Öz-yeterlikleri ve yaşam anlamı algıları ortalamasının üzerinde çıkmıştır. İnsanlar hayatlarında bir anlam bulamazlarsa, zor durumlarda kendilerini toparlamak için kişisel güçlerini kullanmakta zorlanmakta, bu neden ile yaşamlarında anlam eksikliği olan kişilerin ruh sağlığı sorunları yaşama olasılığı daha yüksek olduğu görülmektedir (Frankl, 2009). Bu bağlam da yaşam anlamının varlığı strese karşı koruyucu tampon görevi gördüğü sonucuna ulaşılan bir araştırmada kişinin yaşamında bir anlamın bulunması stres gibi durumlar karşısında kişiyi güçlendirerek koruyucu bir işleve sahip olduğu bulunmuştur (Mascaro & Rosen, 2006). Başka bir araştırmada ise zorlu yaşam koşullarıyla baş etme yaşam anlamının varlığına etkili ve olumlu rol oynadığını ortaya çıkarmaktadır (Edwards & Holden, 2001). Yaşam anlamı arayışı ile iyileşmeye yönelik kişisel güçlülük boyutları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, anlam arayışı içinde olan kişilerin zorlu yaşam koşullarının üstesinden gelmek için çaba gösterdikleri düşünülmektedir. Kişinin hayatına anlam katmak için aktif çaba göstermesi, gerektiğinde iyileşmeye yönelik öz yeterlilik algısının gelişmesine katkı sağlayacak dinamiklerin yer alması gerekmektedir. Bu durum, kişinin inancını pekiştirecek deneyimler biriktirmiş olması iyileşmenin gücüne olan etkisi ile ilişkilendirilebilmektedir.

Yaşlıların kadın ve erkeklere göre umutsuzluk ve yaşam anlamı arasında anlamlı fark görülmemiştir. Benzer bir bulgu Demirbaş'ın (2010) araştırma sonuçlarında da yaşam anlamı ile cinsiyet arasında herhangi bir anlamlı fark görülmemiştir. Diğer yandan ölçek uyarlama çalışmasında, yaşamda anlamın cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur (Steger, Frazier, Oishi, & Kaler, 2006). Ancak 60-69 yaş arası ile 80-89 yaş arası grupların yaşam anlamı algıları 70-79 yaş arası gruplarından daha yüksek olduğu; benzer bulgu Demirbaş'ın (2010) araştırma sonuçlarında farklı olarak yaş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Ancak bizim araştırma sonuçlarını destekleyen Frankl (2009) bazı yaşlı insanların derin bir anlam anlayışına sahip oldukları için hayatlarının önemli bir bölümünü etkileyen travmaların üstesinden daha etkili bir şekilde gelebildiklerini; Reker ve Fry (2003) ise kişisel anlamın yaşla birlikte arttığını öne sürmektedir. Krause (2007) bu görüşü destekleyerek, yaşlı insanların hayatlarını uzun yıllar boyunca etkileyen travmaların üstesinden etkili bir şekilde gelebildikleri sonucuna varmaktadır. Yaşlıların kadın ve erkeklere göre öz-yeterlikleri algılarında anlamlı fark görülmesede, öz-yeterlik erkek ve kadınlara göre farklılık çıkan araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Telef, 2011).

Eşi vefat eden yaşlıların öz-yeterlik algıları evli ve boşanmış gruplarından daha yüksek olduğu görülmekte, fakat okuryazar olmayanlar ile üniversite mezunu olanların umutsuzluk algıları ilkökul mezunlarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Okuryazar olmayanlar ile üniversite mezunu olanların umutsuzluk algıları ilkökul ve ortaokul mezunlarından daha yüksek olduğu eğitimleri yönüyle okuryazar olmayanlar ile üniversite mezunu olanların yaşam anlamı algıları ilkökul ve ortaokul mezunlarından daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gelir durumlarına göre 10 bin ve altı geliri olanlar 10.001-15.000 TL arası geliri olan gruplara göre umutsuzluk ile öz-yeterlik algıları daha yüksek olduğu; 25.001 TL ve üstü geliri olanlar 10.001-15.000 TL ile 20.001-25.000 TL arası gelir sahibi gruplara göre yaşam anlamı algıları daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yaşlıların umutsuzluk durumu ile yaşam anlamı algıları arasında anlamlı, düşük düzeyde ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Diğer yandan umutsuzluk ile öz-yeterlik ve yaşam anlamı ile öz-yeterlik arasında herhangi bir ilişki görülmemektedir. Diğer yandan Ciarrochi ve arkadaşları (2015) araştırmalarında, umudun duygusal uyum, olumlu duygulanım, yaşam doyumu, amaç duygusu, yaşam kalitesi ve sosyal destek gibi çeşitli psikososyal süreç ve sonuçlarla güçlü pozitif ilişkilere sahip olunabileceğini ifade etmektedir. Tersine, düşük umut seviyeleri - veya umutsuzluk - anksiyete, depresyon ve travma sonrası stres bozukluğu gibi zihinsel sağlık sorunları riskinin artmasıyla pozitif olarak ilişkilendirilmektedir (Gerard & Booth, 2015).

Araştırma sonuçları üzerinden aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Kişilerin dini algıları ile yaşam anlamları, öz-yeterlikleri ve umutsuzluk durumlarını ilişkilendirilen araştırmalar yapılabilir.

Yaşam anlamları, öz-yeterlikleri ve umutsuzluk durumuyla ilgili felsefe, ilahiyat, sosyoloji gibi disiplinleri içine alan disiplinlerarası çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akın, A., & Taş, İ. (2015). *Yaşam Anlamı Ölçeği*. IPFTTL Dergisi, 27-36.
- Alavijeh, M. S., Zandiyeh, Z., & Moeini, M. (2021). *The effect of self-care self-efficacy program on life satisfaction of the Iranian elderly*. J Educ Health Promot. , 1-12.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. NJ: Prentice-Hall.
- Ciarrochi, J., Parker, P., Kashdan, T. B., Heaven, P. C., & Barkus, E. (2015). *Hope and emotional well-being: A six-year study to distinguish antecedents, correlates, and consequences*. The Journal of Positive Psychology, 520-532.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda Anlam ve Yılmazlık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Ankara : Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duggleby, W., Hicks, D., Nikolaichuk, C., Holtslander, L., Williams, A., Chambers, T., & Eby, J. (2012). *Hope, older adults, and chronic illness: A metasynthesis of qualitative research*. Journal of Advanced Nursing, 1211-1223.
- Dursun, P., Steger, M., Bentele, C., & Schulenberg, S. (2016). *Meaning and post-traumatic growth among survivors of the September 2013 Colorado floods*. J. Clin. Psychol. , 1247-1263.
- Edwards, M. J., & Holden, R. R. (2001). *Coping, meaning in life, and suicidal manifestations: Examining gender differences*. Journal of Clinical Psychology, 1133-1150.
- Everson, S. A., Kaplan, G. A., Goldberg, D. E., & Salonen, J. T. (2000). *Hypertension incidence is predicted by high levels of hopelessness in Finnish men*. Hypertension, 561-567.
- Frankl, V. E. (2009). *İnsanın anlam arayışı*. İstanbul: Okuyan Us.
- Fu, D., Fu, H., McGowan, P., Shen, Y., Zhu, L., & Yang, H. (2003). *Implementation and quantitative evaluation of chronic disease self-management programme in Shanghai, China: Randomized controlled trial*. Bull World Health Organ, 174-182.
- Gerard, J. M., & Booth, M. Z. (2015). *Family and school influences on adolescents' adjustment: The moderating role of youth hopefulness and aspirations for the future*. Journal of adolescence, 1-16.
- Gheihman, G., Zimmermann, C., Deckert, A., Fitzgerald, P., Mischitelle, A., Rydall, A., & Rodin, G.-9. (2016). *Depression and hopelessness in patients with acute leukemia: The psychological impact of an acute and life-threatening disorder*. Psycho- Oncology, 979-989.
- Greenblatt-Kimron, L., Kagan, M., & Zychlinski, E. (2022). *Meaning in Life among Older Adults: An Integrative Model*. Int J Environ Res Public Health, 167- 172.
- Hejazi, S., Peyman, N., Tajfard, M., & Esmaily, H. (2018). *The impact of education based on self-efficacy theory on health literacy, self-efficacy and self-care behaviors in patients with type 2 diabetes*. Iranian Journal of Health Education and Health Pro, 296-303.

Hernandez, S. C., & Overholser, J. (2020). *A systematic review of interventions for hope/hopelessness in older adults*. *Clinical Gerontologist*, 1-61.

Hupkens, S., Machielse, A., Goumans, M., & Derkx, P. (2018). *Meaning in life of older persons: An integrative literature review*. *Nurs. Ethics*, 973-991.

Júnior, J. A., Fernandes, A. L., Medeiros, A. G., Vasconcelos, C. A., Amorim, L. L., Queiroga, M. F., . . . Araújo, R. C. (2018). *Hopelessness in the elderly: A systematic review*. *MOJ Gerontology & Geriatrics*, 273-278.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kortte, K. B., Stevenson, J. E., Hosey, M. M., Castillo, R., & Wegener, S. T. (2012). *Hope predicts positive functional role outcomes in acute rehabilitation populations*. *Rehabilitation Psychology*, 248-255.

Krause, N. (2007). *Evaluating the stress-buffering function of meaning in life among older people*. *Journal of aging and Health*, 792-812.

Lehto, U. S., Ojanen, M., Dyba, T., Aromaa, A., & Kellokumpu-Lehtinen, P. (2007). *Baseline psychosocial predictors of survival in localized melanoma*. *Journal of Psychosomatic Research*, 9-15.

Lissitsa, S., Zychlinski, E., & Kagan, M. (2022). *The Silent Generation vs. Baby Boomers: Socio-demographic and psychological predictors of the "gray" digital inequalities*. *Comput. Hum. Behav.*, 10-16.

Martela, F., & Steger, M. (2016). *The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance*. *J. Posit. Psychol.*, 531-545.

Mascaro, N., & Rosen, D. H. (2006). *The role of existential meaning as a buffer against stress*. *Journal of Humanistic Psychology*, 168-178.

Naseh, L., & Heidari, M. (2015). *Relationship between general self-Efficacy and quality of life among elderly living in Chaharmahal Bakhtiari nursing homes*. *Salmand Iran J Ageing*, 62-71.

Nsamenang, S. A., & Hirsch, J. K. (2015). *Positive psychological determinants of treatment adherence among primary care patients*. *Primary Health Care Research and Development*, 398-406.

Peyman, N., Abdollahi, M., & Zadehahmad, Z. (2018). *The study of related factors with self-care and self-efficacy in heart failure patients*. *J Torbat Heydariyeh Univ Med Sci.*, 55-61.

Pinquart, M. (2002). *Creating and maintaining purpose in life in old age: A meta-analysis*. *Ageing Int*, 90-114.

Reker, G., & P.S., F. (2003). *Factor structure and Invariance of personal meaning measures in cohorts of younger and older adults*. *Personality and Individual Differences*, 977-993.

Schnell, T. (2009). *Sources of meaning and meaning in life questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being*. *J. Posit. Psychol.*, 483-499.

Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C., & Tekin, D. (1993). *Umutsuzluk Ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirliği*. Kriz Dergisi, 139-142.

Sherer, M., Maddux, J., & Mercandante, B. (1982). *The Self Efficacy Scale: construction and validation*. Psychol Rep, 663-667.

Steger, M. F., Frazier, M., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). *The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life*. Journal Of Counseling Psychology, 80-93.

Steger, M., Oishi, S., & Kashdan, T. (2009). *Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood*. J. Posit. Psychol. , 43-52.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Telef, B. B. (2011). *Öz-Yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri.

Wu, L., & Koo, M. (2016). *Randomized controlled trial of a six-week spiritual reminiscence intervention on hope, life satisfaction, and spiritual well-being in elderly with mild and moderate dementia*. International Journal of Geriatric Psychiatry, 120-127.

Yıldırım, F., & İlhan, İ. (2010). *Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması*. Türk Psikiyatri Dergisi, 301-308.

Zhu, A. Q., Kivork, C., Vu, L., Chivukula, M., Piechniczek-Buczek, J., Qiu, W. Q., & Mwamburi, M. (2017). *The association between hope and mortality in homebound elders*. International Journal of Geriatric Psychiatry, 150-156.

Extended Abstract

Certain personal and social processes that contribute to the elderly individual's sense of well-being at various stages of life continue to be central topics in contemporary psychological science. The (physiological, social and economic) losses of the elderly individual in life are serious individual, social and public health problems. The world population is aging rapidly, affecting both developing and developed countries. Aging population brings individual health, social and economic problems. In this context, it is necessary to develop strategies and policies to produce solutions with precautionary and precautionary foresight.

The aim of this research is to determine the factors that promote or decrease the meaning of life in old age, to reveal the states of hopelessness and self-efficacy, and to examine the relationship between them.

In the research examining the relationship between the meaning of life and self-efficacy of the hope/hopelessness status in elderly individuals, it was determined that the hopelessness status of the participants was slightly below the average. Hope is the will to test the limits of one's own possibilities. It helps the present but also guides the future. It is based on something past, present and future that helps an older person manage their life. Hopelessness is uncertainty and fear about one's future. The feeling of fear leads to unwanted negative thoughts and losses in old age. It is also a difficult and challenging feeling. Despair doesn't just mean a negative experience. While it may obscure the wisdom of life in the future, the hopelessness of the elderly individual may be caused by illnesses of himself and others. Their self-efficacy and perception of the meaning of life are above average. The aging process is a symbol of a person's strong stance towards life as a whole, with the effect of embracing the life he lives, where the person's own competence increases, his own competence is correctly defined, and the meaning of life is created. He defined self-efficacy as one's belief in one's ability to successfully perform a particular task. Along with the goals people set, self-efficacy is one of the strongest motivational predictors of how well a person will perform at almost any effort. A person's self-efficacy is a strong predictor of his or her effort, determination, strategy, as well as subsequent education and job performance. In addition to being highly predictive, self-efficacy can also be improved to reap performance-enhancing benefits. If people cannot find meaning in their lives, they have difficulty using their personal strengths to pull themselves together in difficult situations, and for this reason, people who lack meaning in their lives are more likely to experience mental health problems (Frankl, 2009). In this context, in a study that concluded that the existence of meaning in life acts as a protective buffer against stress, it was found that the existence of a meaning in one's life has a protective function by strengthening the person against situations such as stress (Mascaro & Rosen, 2006). Another study reveals that coping with difficult life conditions plays an effective and positive role in the existence of meaning in life (Edwards & Holden, 2001).

The meaning of life has been a secret of human existence for many years. It is clear that the best theory of the meaning of life should make a clear distinction between subjective satisfaction and objective meaningfulness. Elderly individuals define the meaning of life in terms of the content and meaning of the life they have lived and

give justice to the time spent. When the relationship between the search for meaning in life and personal strength dimensions for recovery is evaluated, it is thought that people in search of meaning strive to overcome difficult life conditions. In a sense, the meaninglessness of life can lead to undesirable pathologies such as depression, anxiety, addiction, aggression, hopelessness, apathy, low well-being, physical illness and suicide. It is necessary for the person to make an active effort to add meaning to his life, and when necessary, to include dynamics that will contribute to the development of the perception of self-efficacy for recovery. This situation can be associated with the effect of accumulating experiences that will strengthen one's faith on the power of healing.

In this study, no significant difference was found between the hopelessness and meaning of life of the elderly compared to men and women. A similar finding was found in Demirbaş's (2010) research results, which showed no significant difference between meaning in life and gender. On the other hand, in a scale adaptation study, it was found that meaning in life differs according to gender (Steger, Frazier, Oishi, & Kaler, 2006). However, the meaning of life perceptions of the groups between the ages of 60-69 and 80-89 are higher than the groups between the ages of 70-79; A similar finding was found in Demirbaş's (2010) research results, which showed a significant difference according to the age variable. However, a Supporting the results of this research, Frankl (2009) stated that some older people can more effectively overcome traumas that affect a significant part of their lives because they have a deep understanding of meaning; Reker and Fry (2003) suggest that personal meaning increases with age. Krause (2007) supports this view, concluding that older people can effectively overcome traumas that affect their lives for many years. Although there is no significant difference in the self-efficacy perceptions of the elderly compared to men and women, there are also research results showing differences in self-efficacy between men and women (Telef, 2011).

The study concluded that the self-efficacy perceptions of elderly people whose spouses have passed away are higher than the married and divorced groups, but the hopelessness perceptions of illiterate people and university graduates are higher than primary school graduates. It has been concluded that the sense of hopelessness of those who are illiterate and university graduates is higher than primary and secondary school graduates, and that the perception of meaning in life of those who are illiterate and university graduates is higher than primary and secondary school graduates in terms of their education.

According to their income, those with an income of 10 thousand or less have higher perceptions of hopelessness and self-efficacy than those with an income of 10,001-15,000 TL; It is seen that those with an income of 25,001 TL and above have a higher perception of the meaning of life than the groups with an income of 10,001-15,000 TL and 20,001-25,000 TL.

As a result, it is necessary to evaluate and use the strengths, competencies and resources of the elderly person well. In terms of strengthening the psychological immunity in elderly individuals, hope, self-efficacy and the meaning of life are among the factors that increase the well-being of the elderly. Hope, self-efficacy and meaning of

life, which are stated as the motivational resources of individuals, are among the factors that increase the well-being of the elderly. It is considered among the basic components that make one feel strong and sufficient in the face of life.

Interdisciplinary studies can be conducted on the research results, including disciplines such as philosophy, theology and sociology, regarding life meanings, self-efficacy and hope/hopelessness.

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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

Almanya’da Finansal Hizmetleri Düzenleyici ve Denetleyici Kurum Olarak BaFin: Kurumsal ve İşlevsel bir Değerlendirme

BaFin as Regulatory and Supervisory Authority for Financial Services in Germany: An Institutional and Functional Assessment

Doç. Dr. İhsan Yılmaz BAYRAKTARLI*

Öz:

Ekonomik sistemlerin, ulusal ve uluslararası bağlantıları, zorunlu yapısal ve karmaşık ilişkileri nedeniyle bu alanda yapılan ihlaller, çoğu kez tespit edilemeyecek kadar zordur. Federal yasa koyucunun, ekonomik sistemin önemli bir unsuru olan ve artarak karmaşık bir hal alan finansal ekonominin faaliyetlerinin gözetimi ve denetimi için gerekli yasal alt yapıyı düzenleme yükümlülüğü bulunmaktadır. 2000’li yılların başında Almanya’da finansal ekonomi üç devlet kurumu tarafından denetleniyorken yasama bilgi akışını hızlandırmak, hantal işleyişi ve ihlalleri önlemek için, tek denetleyici ve düzenleyici olarak Finansal Hizmetleri Denetleme Kurumu’nun (BaFin)¹ kuruluşunu gerçekleştirdi.

Federal Maliye Bakanlığı’nın denetimine tabi olan BaFin, finansal ekonominin tek yetkin denetleyici kurumu olarak, yasalar çerçevesinde egemen görev ve yetkilerle donatılmış uygulamada nesnel yönelimli, özel bir sorumluluğa sahiptir. İdari bir kurum

* Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Türk Ceza Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi. E-Posta: ihsan.bayraktarli@gmail.com. Orcid No.: 0000-0002-7375-2137

1 Anlatım kolaylığı sağlamak amacıyla bu çalışmanın genelinde, Finansal Hizmetleri Denetleme Kurumu’nun Almanca kısaltması BaFin kullanılacaktır.

olan BaFin, piyasa manipülasyonu, yasadışı bankacılık işlemleri, sermaye yatırım sahtekârlığı, borsa vurgunculuk işlemlerine katılım ve menkul kıymetler alanında yaptığı denetimlerde, şüpheli ve suç teşkil eden eylemleri soruşturma ve kovuşturma yetkisi yanında kolluğa bildirim yükümlülüğü vardır.

Türkiye’de BaFin’i inceleyen bütüncül bir çalışma tarafımda tespit edilemedi. Bu eksikliğin giderilmesi için, finans ekonomisinin Almanya’da tekli, Türkiye’de ise birden fazla düzenleyici kurum tarafından nasıl denetlendiği bu araştırmada incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: BaFin, Finans ekonomisinin denetimi, Menkul kıymetler sektörü ve denetimi, Bankacılık sisteminin denetimi, İdari denetim, Cezai ve idari yaptırım

Abstract

Due to the national and international interconnectedness of economic systems and their compelling structural and complex interdependencies, it is often difficult to detect violations. Legislators have the task of organising the legal infrastructure for supervising the activities of the increasingly large and complex financial sector. In the early 2000s, the financial sector in Germany was supervised by three state authorities. In order to speed up the flow of information and avoid cumbersome procedures and violations, the legislator created the Federal Financial Supervisory Authority (BaFin).

BaFin is the sole regulatory and supervisory authority for the financial sector and reports to the Federal Ministry of Finance. It has a special responsibility with a factual focus and is vested with sovereign duties and powers under the law. As an administrative authority, BaFin is authorised and obliged to investigate, prosecute and report to the law enforcement authorities suspicious and criminal acts in the areas of market manipulation, unauthorised banking transactions, capital investment fraud, stock market speculation and securities supervision.

I have not found a holistic study analysing BaFin in Turkey. To address this shortcoming, this study examines how the financial industry is supervised by a single regulator in Germany and multiple regulators in Turkey.

Keywords: BaFin, Financial market control, Securities industry, banking supervision, administrative supervision, criminal and administrative sanctions.

JEL: O16, O17, P34

Giriş

Finans ekonomisinin düzenlenmesi ve denetlenmesi ülkelerin ve ekonomilerinin büyüklüğüne göre farklı özellikler gösterebilmektedir. Koşullar çerçevesinde farklılık gösteren denetim koşullarına bağlı olarak çoklu ya da tekli düzenleyici ve denetleyici kurum veya kuruluşlar tercih edebilmektedir. Almanya 2002 öncesi oluşturduğu çoklu düzenleyici ve denetleyici kurumların, gelişen ve genişleyen finans ekonomisinin düzenleme ve denetlenmesinde yeterli olmadığı sonucuna varınca, yerine güçlü ve tek elden yönetilen bağımsız ve anayasal bir kurumun hayata geçirilmesine karar vermiştir. Bu sebeple, banka ve sigorta sektörü yanında, emeklilik fonlarını, menkul kıymetler piyasalarını, ayrıca finansal hizmetlerin tümünü denetlemek üzere 22 Nisan 2002 tarihinde, Gesetz über die Bundesanstalt für Finanzdienstleistungsaufsicht adlı yasa ile Federal Almanya Finansal Hizmetleri Denetleme Kurumu'nun (BaFin) kuruluşu gerçekleştirilmiştir. Söz konusu kuruma, asli yükümlülükleri yanında menkul kıymetler ticaretinde işlem maliyetlerini düşürerek yabancı yatırımcıyı çekmek, borsa ticaretinin modernizasyonunu sağlamak görevleri de yüklenmiştir. Zira yabancı yatırımcı için rekabetçi ve şeffaf olmayan hâlihazırdaki denetim yapısı, diğer Avrupalı çok taraflı para piyasası organları tarafından olumsuz değerlendirilmiş, dolayısıyla bu husus Alman menfaatlerinin savunulmasında engel teşkil etmiştir. Bu yönüyle menkul kıymetler ticareti sistemi, Alman bankaları tarafından sorgulanmıştır. Sonuç olarak siyaset kurumunun, tüm finansal sistemi bir elden denetleyecek, temsil kabiliyeti yüksek bir devlet kurumuna ihtiyacı vardı.

Anılan nedenlere bağlı olarak, Federal Almanya'nın tüm finansal sistemini denetleyecek federal bir üst kurum olarak Federal Almanya Finansal Hizmetleri Denetleme Kurumu² (BaFin) hayata geçirilmiştir. BaFin, bir federal ve anayasal devlet kurumu olarak 22.04.2002 tarihinde kurulmuştur. 2002 yılı öncesinde bankalar, menkul kıymetler ve sigorta sektörü üç Federal Kurum (Bundesaufsichtsamt für das Kreditwesen-BAKred, Bundesaufsichtsamt für den Wertpapierhandel-BAWe, Bundesaufsichtamt für das Versicherungswesen-BAV) tarafından denetlenmekteydi. Bu kurumların tüm görev ve sorumlulukları 22.04.2002 tarihinden sonra doğrudan BaFin'e devredilmiştir (Frach, 2008, s. 27). Anayasal bir kurum olarak faaliyet gösteren BaFin'in, temel hedefi banka müşterilerinin, sigortalıların ve yatırımcıların güvendiği istikrarlı ve dürüst bir finans sisteminin yürümesini sağlamanın yanında, denetlediği tüm piyasalarda adil ve şeffaf koşullar oluşturmayı ve tüketici haklarını korumayı amaçlamaktır. Ayrıca BaFin, finansal sistemin kara para aklama ve terörün finansmanı amacıyla kötüye kullanılmasını önlemekten de sorumludur.

2 BaFin, Türk literatürüne genelde "otorite, kuruluş, kurum" olarak tercüme edilmiştir. Aşağıdaki örneklerde görüleceği gibi BaFin, kurum olarak tercüme edilmiş olsa da, tercüme bazı temel noksanlıkları içermektedir. Örneğin: Alman Federal Finansal Hizmetler Otoritesi, Almanya Finansal Denetim Otoritesi, Alman Finansal Hizmetler Otoritesi, Federal Denetleme Kurumu, Almanya Federal Mali Denetim Otoritesi, Almanya Finans Denetleme Kurumu, Alman Federal Mali Denetleme Kurumu gibi. BaFin Federal anayasanın 87. maddesinin üçüncü paragrafına göre bir federal devlet kurumudur; bir otorite, bir kuruluş değil, bir kurumdur. Dolayısıyla burada konu edilen kurum, sorumlu olduğu alan, yetkiler ve kuruluşunun dayandırıldığı yasa FinDAG ve anayasa göz önünde bulundurularak "Finansal Hizmetleri Denetleme Kurumu" şeklinde Türkçeye aktarılması doğru olacaktır (BaFin, 2022).

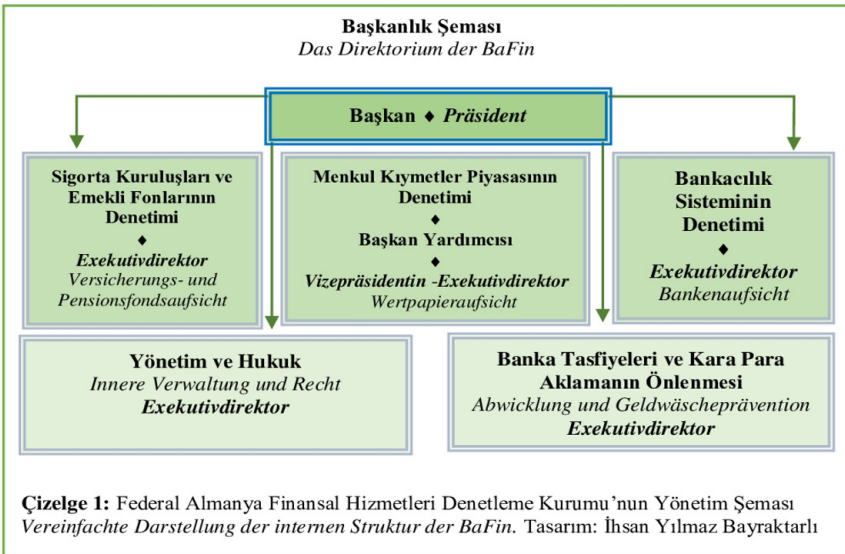
Federal Almanya Anayasası m. 87/3'e dayanarak, Federal Almanya Maliye Bakanlığı'nın gözetim ve denetiminde teşkilatlandırılmış olan BaFin, çalışmalarını Frankfurt ve Bonn şehirlerinde sürdürmektedir (FinDAG m. 1/2). Diğer şehirlerde başka şubesi olmadığından, birçok görevi Federal Merkez Bankası ile yaptığı koordineli çalışmalarla yerine getirmektedir (BaFin, 2022, s. 90).

Kamu hukuku tüzel kişiliğine sahip olan BaFin, Federal Almanya sınırları içinde ve işbirliği yaptığı Avrupa Birliği'nin ilgili kuruluşları ile para ve mali piyasanın her alanını izlemekte ve denetlemektedir. Ancak Avrupa Birliği'nin bankaları izleme ve denetleme yükümlülüğünü bir çatı altında toplama teşebbüsü çerçevesinde, BaFin bankaları izleme ve denetleme faaliyetini 2014 yılında Avrupa Merkez Bankasına devretmiştir (KWG m. 7, 7a, 7b) (BaFin, 2014).

Kurumsal Yapı Ve Temel İlkeler

Institutionelle Struktur und Grundprinzipien

Federal Almanya Finansal Hizmetleri Denetleme Kurumu, Başkanlık ve Yönetim Kurulu olmak üzere iki temel organ tarafından yönetilmektedir. Organların görev ve yetkileri, yasa ile düzenlenmemişse de detaylar Federal Kurumun tüzüğü ile belirlenir. Tüzük, Federal Maliye Bakanlığı tarafından bir yönetmelik çerçevesinde hazırlanır. Tüzükte yapılacak herhangi bir değişiklik aynı şekilde bir yönetmelikle ve yönetim kuruluna danışılarak Federal Bakanlık tarafından hazırlanır. Tüzükte kurumun yapısı ve organizasyonu; organlarının hak ve yükümlülükleri; yönetim kurulu üyelerinin atanma ve görevden alınmalarına ilişkin ayrıntılar yer alır. Bankacılık ve sigorta sektörünün ilgili dernekleri ile sermaye kuruluşlarının söz hakkına ilişkin bilgiler; danışma kurulu ve tüketici danışma kurulu üyelerinin atanma ve görevden alınmasına ilişkin detayların yanında kurumun bütçe yönetimi ve muhasebesine ilişkin konular tüzükte özellikle belirlenir (FinDAG m. 5).



BaFin bir başkan; menkul kıymetler, banka denetimi, sigorta, kurum idaresi, hukuk ve banka tasfiye alanlarından sorumlu altı kişiden oluşan başkanlık olarak ifade edilebilecek bir idare kurulu (Direktorium) tarafından yönetilir (FinDAG m. 6). BaFin'in özel mesleki niteliklere sahip başkanı ve daimi temsilcisi olan başkan yardımcısı, Federal Hükümetin önerisi üzerine Federal Cumhurbaşkanı tarafından genellikle beş yıllık bir süre için devlet memuru statüsünde atanırlar (FinDAG m. 9a/1). Beş yıllık süre sonunda yeniden atanabilirler. Başkanlık üyeleri Federal Maliye Bakanı huzurunda, «Federal Almanya Cumhuriyeti anayasasına ve Federal Almanya Cumhuriyeti'nde yürürlükte olan tüm yasalara bağlı kalacağıma ve resmi görevlerimi vicdanen yerine getireceğime yemin ederim, Tanrı yardımcım olsun.» şeklinde yemin ederler. Ancak yeminin dini onay kısmı olan “Tanrı yardımcım olsun” söylenmeyebilir (FinDAG m. 9/3).

Başkanlık, Federal Bakanlığın onayını gerektiren kurumun iç çalışma esaslarını, sorumluluk ve görevlerini tanımlayan bir iç tüzük hazırlamakla yükümlüdür. Başkanlık çalışmalarını başkanın yönetiminde yürütür. Kurul, görüş ayrılıklarında bile kararlarını üye oylarının salt çoğunluğu ile alır. Beraberlik durumunda başkanın oyu belirleyicidir. Ancak kurul, Federal Bakanlığın onayını gerektiren iç tüzük ve değişiklikleri hakkında ki kararları oybirliği ile verir (FinDAG m. 6/2).

BaFin'in stratejik istikametini belirlemekle yükümlü olan başkan, kurumu ulusal ve uluslararası düzeyde çok yönlü mali denetçi olarak da temsil eder. O, aynı zamanda mahkemelerde ve mahkeme dışında BaFin'i temsil yetkisine de sahiptir (FinDAG m. 6/ 3, 4). İç tüzük gereği icra direktörleri ise kendi iş alanlarından sorumludur.

Federal Kurum'un bir diğer organı olan Yönetim Kurulu (Verwaltungsrat) FinDAG m. 7 hükmüne göre Federal Almanya Maliye Bakanlığı tarafından atanan üyeler tarafından oluşturulur. Bir engelin çıkması ihtimalini dikkate alan yasa koyucu tedbir amaçlı olarak atanan üyelerin her biri için bir de yedek üye belirlenmesi koşulunu getirmiştir. Yönetim Kurulu üyeliği için Federal Meclise seçilme şartı aranmaktadır. Milletvekilleri arasından seçilen Yönetim Kurulu üyeleri, Federal Meclis tarafından önerilir ve Federal Meclisin görev dönemi süresince Federal Bakanlık tarafından atanır. Üyeler, seçim döneminin bitiminden sonra, yeni üyeler atanana kadar görevde kalır. Üyelerin yeniden bu görev için seçilmesi önünde herhangi bir engel bulunmamaktadır (FinDAG m. 7/5,6,7). Üyelerden birinin görevinden ayrılması durumunda, kısa zaman zarfında yeni bir üye atanır. Yeni üyenin atanmasına kadar bu görevi yedek üye yerine getirir (FinDAG m. 7/8).

Yönetim Kurulu 17 üyeden oluşmaktadır. Federal Maliye Bakanlığı, Yönetim Kuruluna ilgili alanlarda özel donanımlı uzmanlardan altı kişiyi atar. BaFin Yönetim Kurulu, Başkan, başkan yardımcısı ve Federal Maliye Bakanlığı tarafından gönderilen bir üye ve aşağıdaki şekilde 14 üyeden teşekkül eder:

1. Federal Ekonomi ve Enerji Bakanlığı'ndan bir temsilci,
2. Federal Adalet ve Tüketicinin Korunması Bakanlığından iki temsilci,
3. Federal Parlamento'dan beş üye ve

4. Kredi, finansal hizmetler, ödeme hizmetleri, yatırım, sigorta, menkul kıymetler veya muhasebe alanında mesleki deneyime veya özel bilgiye sahip, ama BaFin bağlantısı olmayan altı üye (FinDAG m. 7/3). Almanya Merkez Bankası, BaFin'in Yönetim Kurulu toplantılarında oy hakkı olmayan bir üye bulundurulmaktadır. BaFin başkanlığı da aynı şekilde oy hakkına sahip olmayan bir üye ile Yönetim Kurulu'nda temsil edilmektedir. BaFin Yönetim Kurulu'nun başkanlığı Federal Maliye Bakanlığının bir temsilcisi tarafından yürütülmektedir (Frach, 2008, s. 87). Kurulda kararlar basit çoğunluk usulüne göre alınır. Oyların eşitliği durumunda başkanın kararı esas alınır (FinDAG m. 7/4).

Yönetim Kurulu yasaya göre, diğer görevleri yanında BaFin iç tüzüğünü hazırlamak ve yönetimi (Direktorium) izlemekle yükümlüdür (FinDAG m. 7/2). BaFin yönetimini izleyen ve görevlerinin yerine getirilmesinde destekleyen Yönetim Kurulu (Verwaltungsrat) başka denetim fonksiyonlarına da sahiptir. Başlıca sorumlulukları arasında, başkan (Präsident) tarafından hazırlanan bütçenin onayının yapılması (FinDAG m. 12/2) ve kurum başkanının görevlerini yerine getirmesinde ona katkı sağlanması (FinDAG m. 7/1) gelmektedir. Tüzük çerçevesinde Yönetim Kurulu, kurumun başkanını dinleme ve ondan doğrudan bilgi alma hakkına sahiptir. Diğer taraftan Yönetim Kurulu, üzerinde çalışılan herhangi bir konu hakkında BaFin başkanından rapor talep edebilir. Ancak Yönetim Kurulu, kurumun dosyalarını doğrudan inceleme yetkisine sahip değildir (Frach, 2008, s. 83).

BaFin, 2019 yılı öncesi 2.602 çalışanıyla bu geniş alandaki hizmet yükümlülüğünü yerine getirdiğini; (BaFin, 2018) çalışanların ekonomistler, hukukçular, matematikçiler ve diğer yükseköğretim mezunlarından oluştuğunu; 2019 yılı itibarı ile çalışanların %75'inin memur statüsünde olduğunu; ancak özelliği denetim konularında istihdam edilen 687 personel ile bu sayının 2.722'ye ulaştığını yayınladığı raporda açıkladı (BaFin, 2019, s. 139). Anılan özelliği ve tarife dışı yüksek maaşlı personel kadrolarının Anayasanın 33. Maddesine göre BaFin'de istihdamı uygun olmamasına rağmen, Yönetim Kurulu'nun kararı ile kadro verilmesine müsaade edilebilmektedir (FinDAG m. 10/2). Ancak Federal Anayasa bu tür kadroların, kalıcı bir görev olarak devlet memuru sıfatı taşıyanlara verilmesine müsaade etmektedir.

Yönetim Kurulu (Verwaltungsrat) kendi bünyesinde oluşturduğu kurullarından da alanlarına ilişkin danışmanlık hizmeti alır: Danışma Kurulu (Fachbeirat), görevlerinin yerine getirilmesi konusunda BaFin'e önerilerde bulunur. Buna ek olarak, BaFin'in denetim ilkelerinin daha da geliştirilmesi konusunda etkin rol oynar. 24 kişilik danışma kurulu, finans, kredi ve sigorta sektörü, tüketiciyi koruma dernekleri ve Deutsche Bundesbank temsilcilerinden oluşur. Kurul yılda iki kez toplanır. Kurul yönetici olarak kendi üyeleri arasından birini seçer (FinDAG m. 8). Uzmanlardan oluşan Tüketici Danışma Kurulu (Verbraucherbeirat) BaFin'e, denetim görevlerini yerine getirirken tüketici haklarının korunmasına ilişkin tüketicinin bakış açısından tavsiyelerde bulunur. Bu amaçla Kurul, bankacılık ve sigorta işlemleri, finansal hizmetler ve finansal araçlar alanındaki güncel gelişmeleri tüketici eğilimlerine uygun bir bakış açısından değerlendirir ve BaFin'i bilgilendirir. Sigorta Denetleme Yasası (Versicherungsaufsichtsgesetz-VAG) m. 325'e göre kurulan Sigorta Danışma Kurulu (Versicherungsbeirat), sigorta denetimi uygulamalarında ortaya çıkan sorunları tartışır ve BaFin'e denetim yasasının uygulanması ve daha da geliştirilmesi konusunda tavsiyelerde

bulunur (FinDAG m. 20/1,3). Ancak VAG, bazı durumlarda da sigorta danışma kurulunun dinlenmesini şart koşmaktadır (VAG m. 34, 38, 46). Kurul yasaya göre, sigorta sektörünün çeşitli alanlarından gelen sekiz üyeden oluşur ve beş yıllığına atanır. Üyeler görevlerini fahri olarak yaparlar. Ancak her toplantı için gündelik ücret ve seyahat masrafları karşılanır (VAG m. 325).

Menkul Kıymetler Kurulu (Wertpapierrat), menkul kıymetlerin denetimi ile ilgili örneğin, kararname çıkarma veya kılavuz hazırlama söz konusu olduğunda BaFin'e tavsiyelerde bulunur. Kurul bunun dışında, denetimin daha da geliştirilmesi söz konusu olduğunda da kendi başına da önerilerde bulunabilir. BaFin'in dolaylı olarak dâhil olduğu bir başka komisyon da Finansal İstikrar Komitesi'dir (Ausschusses für Finanzstabilität- AFS). Söz konusu komitenin temel görevi, finansal istikrarla ilgili konuları düzenli olarak tartışmak ve herhangi bir tehlike tespit edilirse BaFin'i bilgilendirmek ve bunlarla nasıl mücadele edileceğine dair tavsiyelerde bulunmaktır. Deutsche Bundesbank'ın analizleri bunun temelini oluşturmaktadır. Komite ayrıca European Systemic Risk Board-ESRB'nin uyarıları ve tavsiyeleriyle nasıl başa çıkılacağı konusunda kuruma çözüm önerileri sunar. Komisyonun aynı zamanda bir mali kriz çıkması durumunda, temsil ettiği kurumlar arasındaki işbirliğini sağlamak ve güçlendirmek amacı da vardır.

BaFin'in bir başka danışma kurulu olan, Devralma Danışma Kurulu (Der Übernahmehbeirat), kurumsal devralmaları izlemeye BaFin'i destekler. Kurul, BaFin'e devralma hukuku konularında örneğin, denetim faaliyetleri için yasal düzenlemeler hazırlanırken tavsiyelerde bulunur. Bir başka danışma kurulu da BaFin'in İtiraz Kurulu'dur (Widerspruchsausschuss). BaFin bir devralma işleminde, örneğin bir teklifi reddederse, ilgili taraflar İtiraz Kuruluna başvuruda bulunabilmektedir. İtiraz Kurulu, itiraz başvurusunu iki hafta içinde bir karara bağlamak zorundadır. Kurul oylarının beraberlik durumunda kurul başkanı karar verir. Altı üyeden oluşan Kurul'un başkanı, BaFin başkanı veya onun görevlendirdiği bir memurdur. Başkanın, kurula atadığı iki kişi yetkili yardımcılık görevini üstlenirken, buna ilaveten atanan üç yardımcı kişi de fahri üye olarak görev yapar (BaFin, 2021).

BaFin'in bütçesi, kendi denetiminde olan şirketlerden alınan ücretler ve orantılı olarak yıllık tespit edilen aidatlardan (FinDAG m. 16), belirli resmi işlemler veya bazı denetlemelerden alınan ücretlerle (FinDAG m. 14, 15) ve değişik alanlara ilişkin kesilen para cezalarından elde edilen gelirler ile Federal Bütçeden tamamen bağımsız olarak hazırlanmaktadır. Asıl itibarı ile BaFin'in bütçesinin en önemli finansman kaynağı, öncelikle kredi kuruluşları, sigorta şirketleri ve finansal hizmet sağlayan kuruluşlardan alınan aidatlardır. BaFin tarafından kesilen para cezaları (Geldbußen, FinDAG m.17), Federal Devlet Bütçesine (Bundeshaushalt) aktarıldığından, kendi gelir hanesine yazılmaz dolayısıyla kendi bütçe yapımında da dikkate alınmaz (Frach, 2008, s. 87 ve Finazierung, 2021). Bu bağlamda BaFin, mesela 2019 yılı itibarı ile 1.555 bankayı, 1.189 para kuruluşunu, 51 sanal para kurumunu, 114 yabancı kurumun şubelerini, 551 sigorta şirketini, 33 emekli fonunu, 547 sermaye kuruluşunu, 6.898 yerli fonu izledi ve denetledi (BaFin, 2019, s. 15). Bütçe yapımından sorumlu olan BaFin yönetimi, hazırlanan bütçeyi BaFin Yönetim Kurulu'na onaylatmak zorundadır. Bir ayrıntı olarak burada belirtmek gerekir ki, Yönetim Kurulu Başkanlığı'nın yöneticisi Federal Maliye Bakanlığı uhdesinde olmasına rağmen, bütçenin bakanlık tarafından ayrıca onaylanması

zorunludur (FinDAG m. 12). BaFin, Federal Bütçeye (Bundeshaushalt) bağımlı olmasına rağmen demokratik kurallar gereği yukarıda da anıldığı gibi bütçenin onayı dâhil diğer çalışmalarının tümünü Federal Maliye Bakanlığı denetiminde yürütmektedir (FinDAG m. 2). FinDAG m. 12/4 hükmüne göre yıllık bütçenin fazlalık vermesi durumunda, Yönetim Kurulu'nun onayı ile bu fazla miktar bir sonraki yıla aktarılır veya ileride yapılacak bir yatırım için yedekte tutulur.

Anılan bu geniş para ekonomisi sektörünü kapsayan tüm piyasaların denetimi, piyasalardaki adil ve şeffaf koşulları sağlama ve ayrıca tüketici menfaatlerinin korunması, BaFin'in görev alanına girmektedir. BaFin'in faaliyet alanına, finansal sistemin, kara para aklama ve terörün finansmanının önlenmesi de girmektedir (Geldwäschesgesetz-GwG 11/1). BaFin, kara para aklama ve terör finansmanının önlenmesi için yürürlükteki yasalar çerçevesinde ilgili şirketleri izler ve denetler (FinDAG m. 18).

Almanya'da bankacılık, finansal hizmetler ve sigorta işlemleri devlet izni olmadan yapılamaz. Bu nedenle yasa koyucu BaFin'e, bu yasak faaliyetleri izlemek ve denetlemek için kapsamlı araştırma ve müdahale imkânı tanıyan yasalarla destek sağlamıştır. Buna uygun olarak BaFin, Avrupa Birliği sınırları içinde yekvücut bir Avrupa finansal piyasa sistemi oluşturmak için birçok sermaye piyasası organında temsil edilmektedir. Ayrıca uluslararası kuruluşlarda, dünya çapında bir denetim standardının oluşturulması için de etkin rol oynamaktadır. Tüm bunların yanında BaFin, 1 Ocak 2018'den beri Almanya'daki Ulusal Tasfiye Kurumu (Nationale Abwicklungsbehörde-NAB) yükümlülüklerini de üzerine almıştır (BaFin, 2019, s. 133).

II. BaFin'in Denetim Ve Yetki Alanları

Aufsichtskompetenzen der BaFin

BaFin, "BaFin'i tanıyalım" (Bundesbank, 2019) adlı tanıtım broşüründe para piyasalarını, bankacılık sistemini, sigorta kuruluşlarını, menkul kıymetler piyasasını ve ayrıca banka hesaplarının izlenmesi, tüketici ve şirketlerde küçük pay sahiplerinin haklarının korunması ve denetlenmesi, banka tasfiyeleri dâhil para piyasaları ile alakalı tüm alanların denetlenmesinde görev ve sorumluluk sahibi olduğunu duyurmaktadır. Federal Kurum'un denetimleri, finansal sistemin istikrarlı ve sorunsuz bir şekilde faaliyetlerini sürdürmesine katkı sağlamaya yöneliktir. BaFin, tüm bu geniş çaplı çalışma alanında, yükümlülüklerini, denetim ve gözetim faaliyetlerini bir dizi yasa ve yönetmeliklerle deruhte etmektedir.

Bu çalışmada BaFin'nin faaliyet ve sorumluluklarını üç temel ve üç diğer görev ve sorumluluk alanı olarak altı bölüm altında incelendi:

- A. Bankacılık Sektörünün Denetimi,
- B. Sigorta Kuruluşlarının Denetimi,
- C. Menkul Kıymetler Piyasasının Denetimi,
- D. Banka Hesaplarını İzleme,
- E. Banka Tasfiyeleri,
- F. Tüketici ve Azınlık Paylarının Korunması

Piyasalarda suiistimali önlemeye yönelik federal bir devlet kurumu olarak kurulan BaFin'e, Birinci Finansal Piyasalarda Değişiklik Yasasının (Birinci FiMaNoG m. 23/2) hükmünce, finans sektörünün denetlemesine ilişkin adeta bir ceza kovuşturma kurumunun (savcılık) yetkileri tanındı (Gesetzesbeschluss des Deutschen Bundestages, 2016).

Finansal piyasalardaki gelişmelere uygun olarak aynı yasa (İkinci FiMaNoG) ikinci defa yenilenerek BaFin'nin bu alandaki yetkileri daha da genişletildi. İkinci FiMaNoG düzenlemesi ve bunun sonucu olarak uygulanan MiFiD II (Markets in Financial Instruments Directive) ve MiFiR'nin (Markets in Financial Instruments Regulation, MiFiR, Verordnung - EU- Nr. 600/2014) amacına uygun olarak (Neusüß, 2017), WpÜG m. 40 çerçevesinde yapılan değişikliklerin yasal boşlukları doldurmak ve para piyasalarındaki şeffaflığı artırmanın yanında, bu düzenleme ile BaFin'in yetkilerinin daha da artırıldığı görülmektedir. Bu düzenlemelerden sonra örneğin, kurumun sorumluluk alanına giren borsalardan ve para piyasası kuruluşlarından, piyasa suiistimali vakalarına yönelik soruşturmalardan düzenli rapor almasına yasal dayanak sağlanmıştır (WpHG m. 8/1).

A. Bankacılık Sektörünün Denetimi

Bankenaufsicht

Borsa ve menkul kıymetler sektörünün aksine, Federal Hükümetin yasama yetkisinde (Währungs- und Geldwesen) (Bayraktarlı, 2016, s. 159) olan bankacılık sektörü düzenlenmeleri, nispeten erken bir döneme; başka bir deyişle 1930'lardaki bankacılık krizine (Frach, 2008, s. 61) kadar uzanmaktadır. Bankacılık sisteminin devlet tarafından denetlenmesinin yasal dayanağı, Aralık 1934 ten bu yana birkaç kez değiştirilen yürürlükteki Bankacılık Yasası'dır (KWG). Ancak buna rağmen bankacılık denetlenmesine ilişkin, Federal Hükümet ile eyaletler arasında çıkan "yasama yetkisinin" kime ait olduğuna ilişkin kargaşa, Federal Anayasa Mahkemesinin Federal Hükümet lehine verdiği karar ile son bulmuş ve bu sayede 1961 yılından sonra tüm para kuruluşları Federal Maliye Bakanlığının denetimine bırakılmıştır (FinDAG 2). Bu arada Federal Merkez Bankası (Deutsche Bundesbank) ve Federal Merkez Bankasına bağlı eyalet merkez bankaları, bankacılık denetimine dâhil edilmiş, para kuruluşlarından iletilen yıllık blanz ve diğer raporları, Federal Kredi Sistemi Denetleme Kurumuna (Bundesaufsichtsamt für das Kreditwesen, BAKred) iletilmesi sağlanmıştır (Frach, 2008, s. 62).

Para kuruluşlarına ilişkin düzenlemeler, ilgili para kuruluşlarının dernekleri (Verbände) ve bakanlıklar, Federal Meclis Komisyonları ile beraber çalışmaları sayesinde, Alman para sektörü kendi çıkarlarını savunmada Avrupa ve dünyadaki para kuruluşlarında bir "denetleme kurumu" tarafından temsil edilme imkânı buldu. Ancak bu durum federal denetleme kurumu BaFin'in etkisini artırırken, para piyasası temsilcisi derneklerin etkisini azaltmıştır (Frach, 2008, s. 62 ve Lütz, 2000, s. 17).

Ekonomilerin ihtiyaç duyduğu istikrarlı bir finansal sistem, ancak sıkı denetlenen bir bankacılık sistemi tarafından sağlanabileceğinden; bu amaca yönelik olarak BaFin'in görev alanına giren ve sıkı bir şekilde denetlenen bankacılık sektörü Almanya'da, istikrarlı bir finansal sistemin yürümesine önemli derecede katkı

sağlamaktadır. Bunun yanında, Avrupa Birliği düzeyinde, bankaları izleme ve denetleme yükümlülüğünü bir çatı altında toplama teşebbüsü çerçevesinde, hem resmi hem de maddi olarak devrim niteliği taşıyan çok yönlü bir yasal düzenleme paketi yürürlüğe kondu. Ayrıca Avrupa Birliği bankacılık denetim yasalarının esasını teşkil eden, CRD IV (Sermaye Gereksinimleri Direktifi IV) ve CRR (Sermaye Gereksinimleri Yönetmeliği) şeklinde adlandırılan yönetmelikler de yürürlüğe girince banka denetimlerinde gerekli olan işbirliği sağlanmış oldu. Bundan dolayıdır ki, yukarıda anılan yasaların yürürlüğe girdiği gün olan 1 Ocak 2014, Avrupa bankaları için tarihi bir gün olarak kabul edilir (Höpfner, 2014). Bu düzenlemeye uygun olarak, BaFin bankaları izleme ve denetleme faaliyetini 2014 yılında Avrupa Merkez Bankasına devretmiştir. 4 Kasım 2014'ten sonra BaFin, Avrupa Merkez Bankası'nın (Europäische Zentralbank-EZB) öncülüğünde tek tip bir denetim mekanizmasının (Single Supervisory Mechanism –SSM- Einheitlicher Aufsichtsmechanismus) önemli unsurlarından biri haline dönüşmüştür. BaFin'in çalışanları SSM'in her alanında SSM ile beraber çalışmalarını sürdürdüğünden, denetimler hem ulusal sınırlar içinde hem de Avrupa sınırları içinde daha etkin yapılabilmektedir (BaFin, 2020).

BaFin'in de dâhil olduğu SSM, yaklaşık 57 Alman kuruluşu da dâhil olmak üzere, Avrupa Birliği bölgesinin yaklaşık 120 önemli kurum veya kuruluşunu (European Central Bank, 2021)³ denetlemektedir (BaFin, 2019, s. 16). Bu faaliyetlerini BaFin çalışanları, Avrupa Birliği bölgesinin dört bir yanındaki gözlemcilerle birlikte ve ortak denetim ekipleriyle yapmaktadır. Daha az önemli kurumları (Less Significant Institutions-LSIs'ler. Almanya'da bu kuruluşlardan yaklaşık 1.400 adet bulunmaktadır) SSM dolaylı olarak denetler; zira bu kuruluşlar hala ulusal kurumlar tarafından izlenmekte ve denetlenmektedir.

Bankaların yıllık çalışmaları hakkındaki gerekli bilgi akışını BaFin, denetçilerin ve banka birliklerinin hazırladıkları yıllık bilançolarından ve denetleme raporlarından almaktadır (BaFin, 2020). Tüm bunlara ilaveten bankalar ve diğer kredi kuruluşlarının BaFin'e yüksek meblağlı krediler hakkında bilgi aktarımı ve kısa aylık bilançolar sunma yükümlülükleri vardır. BaFin, istikrar ve iflas mevzuatının eksiksiz uygulandığına dair düzenli olarak denetimler yapmaktadır (BaFin, 2019). Tüm bu veriler Federal Almanya Merkez Bankası ile değerlendirilir ve gerekli işlemler yapılır. Bunun ötesinde BaFin özel denetimler düzenleyebilir ve bu çalışmalarını, BaFin'in şubesi olmadığından ilgili yerlerdeki Merkez Bankası çalışanları ile yürütür (BaFin, 2022, s. 90).

Bankacılık Yasası (Kreditwesengesetz) yaptırımlar konusunda BaFin'e geniş imkânlar sunmaktadır. Kredi kuruluşları için öngörülen cezalar, yazılı uyarıdan para cezasına hatta banka lisansının iptaline kadar varmaktadır (Spiegel Online, 2012; Die Welt, 2009). Bu çerçevede 2020 yılında banka denetimlerine ilişkin BaFin'e ulaşan 491 şikâyete, Bankacılık Yasası m. 25a ve 10, 13, 45,45b, 46 hükümlerince uyarı ve diğer cezai yaptırımlar uygulanmıştır (BaFin, 2020, s. 61). Ayrıca bankalara ilişkin BaFin'e 2020 yılı içinde, 9.409 şikâyet şeklinde, 138'si bilgi alma maksatlı toplamda 9.547 müşteri şikâyeti yapılmıştır. Buna BaFin'in, Federal Almanya Meclisinin Dilekçe

3 Örnekler: The Bank of New York Mellon S.A. (ABD); AXA Bank Belgium SA und NV (Belçika); ALPHA BANK S.A. (Yunanistan); Bayerische Zentralbank; Commerzbank; Deutsche Bank (Almanya); AIB Group plc (İrlanda); Volksbank AG (Avusturya).

Komisyona görüş sunduğu 22 olay da dâhildir. Ayrıca 46 başvuru da BaFin'den eski bankaları ve onların yasal halefleri hakkında bilgi talebinde bulunmuşlardır. BaFin'e yapılan 9.409 şikâyetin 5.617'si özel bankalara, 997'i tasarruf bankalarına, 618'i kamu bankalarına, 944'ü kooperatif bankalarına, 7'si ipotek kredisi veren bankalara, 265'i yapı kooperatifleri, 224'ü finansal hizmet sağlayan bankalara (örneğin kiralama ve Faktöring şirketleri vb.), 737'si yabancı bankalara ilişkindir (BaFin, 2020, s. 106).

B. Sigorta Kuruluşlarının Denetimi

Versicherungsaufsicht

Almanya'da 100 yılı aşkın bir süredir, sigorta sektörü devlet tarafından denetlenmektedir. Merkezi Berlin şehrinde bulunan İmparatorluk Denetleme Kurumu 1901 yılından beri, Sigorta Denetim Yasası (Versicherungsaufsichtsgesetz VAG) temelinde özel sigorta şirketlerini denetlemektedir. Menkul kıymetler borsası ve bankacılık sisteminin denetimi Federal Hükümetin uhdesindedir. Bunun yanında, özel hukuk kapsamında olan sigorta sistemini Federal Almanya Anayasası m. 74/1, No. 11 çerçevesinde, sigorta sektörünün denetlenmesinde federal düzeyde yasa yapma yetkisi de yine Federal Hükümetin sorumluluğu altındadır (Gesetzgebungskompetenz) (Bayraktarlı, 2016, s. 159). Böylece, imparatorluk denetleme kurumunun bir devamı olarak, Yapı Tasarruf ve Sigorta Denetleme Kurumu (Bundesaufsichtsamt für das Versicherungs- und Bausparwesen) 1952 yılında, bunu takiben 1972 yılında da Yapı Tasarruf Bankalarını (Bausparkassen) denetleyen BAKred hayata geçirilmiştir. Daha sonra bu kurumun adı "Federal Sigorta Denetleme Kurumu" (Bundesaufsichtsamt für das Versicherungswesen- BAV) olarak değiştirilmiştir. Burada belirtmek gerekirse, BAV'ın, merkezi sigorta birlikleri ve dernekleri ile yakın bir ilişki içinde olması, tüketici derneklerinin ve Federal Kartel Kurumu'nun yoğun eleştirilerine neden olmaktadır (Frach, 2008, s. 63).

2002 yılından sonra sigorta sektörünün denetlenmesi, bu tarihte yeni kurulan BaFin'e devredilmiştir (Frach, 2008, s. 63). Federasyon kendi yasama yetkisinde olan Sigorta Denetim Yasası'nın (VAG) bazı uygulama alanlarını, eyaletlerin yasama yetkisine bırakmıştır (Bayraktarlı, 2016, s. 159). Federal düzeyde sorumlu olan Federal Sağlık Bakanlığı, sağlıkla ilgili kapsamlı görevlerle ilgilenen bir dizi kurumdan sorumludur. Sağlık politikalarını belirleme yanında yasal sağlık sigortasının sorumluluğu önceleri Federasyona ait olmasına rağmen sigortası fonlarının denetimi sorumluluğunu eyaletlere bırakmıştır. Diğer taraftan Federasyon yine hastanelerin yatırım maliyetlerini karşılamada eyaletlerle ortak hareket etmektedir.

Tüketici haklarının denetimler çerçevesinde genel olarak korunması, denetlenen şirketlerin tüketicilerini bir bütün olarak koruyan tüm kural ve düzenlemelere uymasını sağlamak anlamına gelir. BaFin, bir sigorta ilişkisinden kaynaklanan bireysel sorunları veya yasal anlaşmazlıkları izleme yükümlülüğüne sahip değildir. Bağlayıcı bir karar vermek mahkemelerin yetki alanındadır. Bireysel tüketici, çözüm aradığı sorunlar için tüketici danışma merkezlerine veya tahkim kurullarına başvurur (BaFin, 2015 Juli, s. 19). Fakat sigorta şirketinin prim düzenlemesi ve geçiş uygulamaları gibi bazı işlemleri, çok sayıda sigortalının hakkını tehlikeye atar veya bozarsa, BaFin denetim temelinde bu türden riskli uygulamalara müdahale edebilir. Denetim temelli

tüketici haklarının korunması, bireysel tüketicinin korunması ile karıştırılmamalıdır. BaFin denetimleri, genel çıkarları koruyan düzenlemelere uyum ile sınırlıdır (BaFin, 2015 Juli). BaFin, sigorta şirketleri tarafından prim ayarlamalarının ele alınması ve geçiş uygulamasını kontrol eder.

BaFin, Sigorta Şirketlerinin Denetimi Hakkında Yasa'ya (Gesetz über die Beaufsichtigung der Versicherungsunternehmen-VAG) dayanarak tüm sigorta kuruluşlarının da faaliyetlerini izler ve denetler. Bankacılık sisteminde olduğu gibi sigorta faaliyetlerine başlama ve sürdürülmesine ilişkin işlemlerde BaFin'in onayı gerekmektedir. BaFin nezdinde sigortacılık faaliyetlerini başlatmak için gerekli koşullar bankacılık sistemine benzerlik arz etmektedir.

Sigorta faaliyetleri özellikle karşılıklı güvene dayanmakta ve ayrıca sigortalılık uzun bir zaman dilimi içinde sigortacı- müşteri birlikteliği demek olduğundan, doğal olarak sigorta şirketlerinden güvenilir kuruluşlar olmaları beklenir. Bundan dolayı BaFin, sigortalı kişilerin menfaatlerinin ve sigorta şirketlerinin sözleşmeden doğan yükümlülüklerin karşılıklı korunmasını sağlamak için izleme ve denetleme işlerini titizlikle yerine getirir. BaFin, bu yükümlüğünü yerine getirmekle önemli bir ekonomik ve sosyal görevi de yerine getirmiş olmaktadır.

BaFin, yalnızca onaylanmış sigorta şirketlerinin bu sektörde faaliyet göstermesini ve bu şirketlerin iş operasyonlarını uygun şekilde yöneten ve geçerli tüm yasal ve düzenleyici gereklilikleri karşılayan ve güvenilirliklerini kanıtlamış kişilerin oluşturduğu idari kurullar tarafından yönetilmesini sağlamakla yükümlüdür. Tüm bunların yanında BaFin genellikle, sigorta şirketlerinin, sigorta işlerinin yürütülmesi ile ilgili Sigorta Denetleme Yasası'nın uygulamaları yanında tüm diğer ilgili yasalara uyumunu da izler. Buna istinaden BaFin örneğin, sigorta şirketlerinin sermayeleri risk oranlı, güvenli ve karlı yatırımlarla kara dönüştürülecek şekilde değerlendirilip değerlendirilmediği hususlarında etkin rol oynar (Bundesbank, 2019).

Yıl	Hayat Sigortası	Taahhüt Sigortası	Hastalık Sigortası	Kaza Sigortası	Zorunlu Sigortalar	Hukuki koruma sigortası	Yapı/ev eşyası sigortası	Diğer Sigortalar	Özel Sigortalar	Toplam
2020	1.723	2.021	1.607	209	389	567	617	836	247	8.216
2019	1549	1958	1420	245	452	776	605	632	214	7851
2018	1.869	1.734	1.653	215	439	666	711	619	191	8.097
2017	1.825	1.508	1.433	219	400	591	603	633	155	7.367
2016	1.817	1.533	1.335	294	460	924	708	759	155	7.985
2015	2.113	1.778	1.267	294	505	722	470	769	1.558	9.746
2014	2.802	1.822	1.545	379	622	675	890	780	1.624	11.139

Çizelge 2: Sigorta sektöründen yıllara göre BaFin'e ulaşan şikâyetler. **Kaynak:** Jahresbericht 2020, S. 108.

2019 yılında denetlenen şirketler ve müşterileri tarafından sigorta işlemleri ile alakalı BaFin'e ulaşan şikâyet sayısı 7.851'dir. Bunların %33,3'ü şikâyetçilerin lehine sonuçlanmıştır. Sigorta konusunda yapılan şikâyetlerin konusu çok çeşitlidir. 2018 ve 2019 yıllarına dair şikâyetler, sigorta ödemelerindeki gecikmeler, zarar taleplerinin

uyarlanma işlemleri, sigorta ödemelerinin miktarı, sigorta aidatlarının uyarlanmasında yaşanan düzensizlikler gibi konuları kapsayan hayat sigortaları, hastalık sigortaları, taşıt ve diğer genel sigorta alanlarını kapsamaktadır. Şikâyete konu olan sigorta alanları ve sayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir: (BaFin, 2020, s. 108).

C. Menkul Kıymetler Piyasasının Denetimi

Wertpapieraufsicht

BaFin'in denetlemekle yükümlü olduğu önemli alanlardan biri de Alman menkul kıymetler ve bağlantılı piyasaların Alman Menkul Kıymetler Ticaret Yasası'na (Wertpapierhandelsgesetz- WpHG) göre yürümesini sağlamaktır. Özellikle menkul kıymetler ticaretinde içeriden bilgi sızdırma ve diğer istismar durumlarının engellenmesi BaFin'in görevleri arasındadır. Bankalar, tüm menkul kıymetler ticaretinin yanı sıra listelenen şirketlerin özel açıklamalarını BaFin'e bildirmekle yükümlüdür. Bu bilgi BaFin için fiyat ihlallerinin takibi için önemlidir. Elde edilen bu bilgiler ışığında özellikle finans sektörünün üst kademe yöneticilerinin özel işleri de izlenir. Buna ilaveten BaFin, menkul kıymet ticaretinde şeffaf bir piyasa için düzenlemelerin gerektirdiği bildirimleri ve açıklama yükümlülüklerini izler. BaFin, Aleni Teklifle Menkul Kıymet Edinme ve İşletmenin Devralınmasına İlişkin Yasa (Gesetz zur Regelung von Öffentlichen Angeboten zum Erwerb von Wertpapieren und Unternehmensübernahmen-WpÜG) hükmü çerçevesinde, halka açık şirketlerde pay sahiplerinin menkul kıymet ticareti hareketlerini denetler ve değerlendirir. BaFin, bu yasanın hükümlerine uygun olarak alış ve satış tekliflerini denetler. Kendisine verilen görevler kapsamında, izleğin düzgün şekilde yürütülmesine zarar verebilecek veya menkul kıymetler piyasası için önemli dezavantajlara neden olabilecek şikâyetleri ve suiistimalleri ortadan kaldırmak veya önlemek için uygun ve gerekli çalışmaları kamu yararını gözeterek yerine getirmekle yükümlüdür (WpÜG m. 21/2).

Siyasetin para piyasalarına müdahaleden kaçınma gerekliliği veya isteği 2002 yılında "Finans Ekonomisinin Tek Düzenleyicisi" (Allfinanzaufsicht) şeklinde nitelendirilen BaFin'inin kurulması ile sonuçlanmıştır. Kaçınma gerekliliği veya isteği, yukarıda bir şekilde zikredilen FinDAG, WpHG, KWG ve VAG gibi diğer yasal düzenlemelerden de anlaşılmaktadır (Frach, 2008, s. 60). Ancak demokratik sistemin ve denetiminin bir gereği olarak BaFin, Federal Hükümetin teknik/nesnel/maddi ve hukuki sorumluluğu ve denetimi altında faaliyetlerini yürütmektedir (Frach, 2008, s. 82, 102).

Almanya'nın Federal Devlet yapısına sahip olması nedeniyle Federal Devlet, eyaletlerin menkul kıymetler alanındaki yetkilerine fazla müdahale etmemiştir. Federal Devlet, borsa ve menkul kıymetler alanında yapılması gereken yasal düzenlemeleri yarışan yetki alanları çerçevesinde daha çok eyaletlere bırakmıştır (Bayraktarlı, 2016, s. 159). 1980'lere kadar, menkul kıymetler sektörü, ağırlıklı olarak borsa düzenlemelerine tabii idi. Büyük Alman bankaları, borsa komisyonlarında çoğunluk oylarına sahip olmalarından dolayı, çok sayıda borsayı desteklemiştir. Ancak 1980'lerden sonra menkul kıymetler ticareti giderek daha önemli hale gelince, Alman bankaları uluslararası para piyasalarında rekabet edebilmek için daha çok yatırım bankacılığına yani menkul kıymetler ticaretine yönelmişlerdir (Frach, 2008, s. 60).

İşlevsel bir menkul kıymet alım ve satımı için en önemli olan husus, tüm katılımcılar için adil, şeffaf ve güvenilir piyasa koşullarının oluşturulmasıdır. BaFin, menkul kıymetler piyasasında, manipülasyon ve içeriden bilgi alışverişi hususunda şüphe arz eden işlemleri titizlikle denetlemekle yükümlüdür. Ayrıca halka açık şirketlerin ve hissedarlarının açıklama gerekliliklerine uyup uymadıklarını izler. Şirketler, diğer bilgilerin yanı sıra özel duyuruları, yöneticilerin dâhil oldukları işleri ve mali raporlarını yayınlamak zorundadır. Örneğin hedef şirket hisselerinden en az yüzde 30'unu, dolaylı ya da doğrudan satın alan hissedar, WpÜG m. 35'e göre, hisse oranını aynı yasanın 10. maddesi çerçevesinde en geç yedi gün içinde ilan eder. Bunun yanı sıra diğer hissedarlara hisselerini uygun bir fiyata (WpÜG m. 31) satın almaya hazır olduğuna dair bir teklif vermek zorundadır (Faden, 2008, s. 3-6). Teklif sahibi WpÜG m. 35/2'ye göre, hedef şirket üzerindeki kontrolün devralındığının yayınlanmasından itibaren dört hafta içinde BaFin'e teklif bilgilerini içeren belgeleri, yasa m. 14'e uygun olarak yayınlamak üzere sunulmalıdır.

Menkul Kıymetler ve Borsa Komisyonu, finans kuruluşlarını, yatırım yönetimi şirketlerini ve bunların yatırım fonlarını izler. BaFin ayrıca, gerekli asgari bilgiler dâhil edilmiş mi diye borsanın onayladığı broşürleri ve diğer ilgili bildirimleri de inceler ve bu broşürleri depolar. Menkul Kıymetler İzahname Yasası (Wertpapierprospektgesetz-WpPG) m. 4/5, 1. cümlesine göre, broşürlerin biçimselliği dışında, doğruluğunu içerik olarak kontrol etmek BaFin'in görev alanında değildir. Aynı yasa m. 8. çerçevesinde, içerik sorumluluğu, broşürü satışa sunan yani onay için başvuruda bulunan veya güvence veren tarafından üstlenilir.

	Özel Bankalar		Tasarruf ve Kamu Bankaları	Kooperatif Bankaları		Finansal hizmetler veren kuruluşlar	Toplam	
2014	2.381		1.994	1.527		947	6.849	
2015	1.546		1.691	1.299		104	4.640	
2016	1.633		1.837	1.463		63	4.996	
2017	1.298		1.701	1.283		71	4.353	
2018	1.592		2.122	1.370		99	5.183	
	Özel Bankalar	Tasarruf Bankaları	Kamu Bankaları	Kooperatif Bankaları	İpotek Kredisi Veren Bankalar	Yapı Tasarruf Bankaları	Finansal Hiz. Veren Kuruluşlar	Yabancı Bankalar
2019	5.545	885	168	698	6	248	243	605
2020	5.617	997	618	994	7	265	224	737

Çizelge 3: Menkul kıymetler ticaretine ilişkin BaFin'e ulaşan şikâyetler (BaFin, 2019, s. 114).

Kaynak: Ayrıca, Jahresbericht 2018, S. 44; Jahresbericht 2020, S. 107.

Denetim işlemleri çerçevesinde örneğin 2018 yılı itibarıyla menkul kıymetler alanında BaFin'e ulaşan şikâyet sayısı 676'dır. Bir önceki yıl bu sayı 522 idi (BaFin, 2022, s. 42). Bunlar daha ağırlıklı olarak, idare ve müşteri hizmetleri, sipariş uygulamaları, müşterilere ait bilgiler ve yatırım danışmanlığı ile ilgilidir. 2019 ve 2020 yıllarında BaFin'e ulaşan ve değerlendirilen şikâyetlerin, dikkatlerden kaçmayacak sayıda artışını önem arz etmektedir. Yıllara göre BaFin'e ulaşan şikâyet sayıları aşağıda olduğu şekildedir.

Menkul kıymetler hizmeti sunan tüm şirketlerin, kendi yatırım danışmanlarını ve satış temsilcilerinin yanı sıra uyum görevlilerini (Compliance-Beauftragten), Menkul Kıymetler Ticareti Yasası m. 87'ye uygun olarak BaFin'in şikâyet ve çalışanlar siciline kayıtlarını yaptırma yükümlülüğü vardır. Yatırım danışmanlarının bu konuda daha özel konumları vardır: Yatırım önerileri hakkında bireysel yatırımcılar (Privatkunden), danışmanlara ilişkin bir şikâyette bulunursa, bu şikâyetin şirket tarafından BaFin'e bildirilmesi bir zorunluluktur. Bu bağlamda, çalışanlar ve şikâyetler sicili, kolektif tüketiciyi korumaya yönelik önemli bir husustur. Kayıtları izleyerek BaFin, özel müşterilere danışmanlık yapan yatırım hizmetleri şirketlerinin gerekli davranış yükümlülüklerine uyup uymadığını kontrol edebilir. Şikâyetler gözlemcilere, hem sistematik hem de bireysel ihlallerin (örneğin bazı çalışanların yetkisiz satış baskısı yapması gibi) denetlenmesi imkânını sağlar. Bu şikâyetler, yasal bildirim koşullarına uygun olmalı, şikâyetin içeriği veya gerekçeleri hakkında bilgi içermemelidir (BaFin, 2022, s. 44).

Kural ihlali nedeniyle BaFin, menkul kıymetler hukuku çerçevesinde örneğin 2017'de 188 ve 2018 yılında 135 para cezası işlemini gerçekleştirmiştir. 2017 yılında yapılan denetlemelerde tespit edilen 869 hadise 2018 yılına devretmiştir. BaFin, 126 olayda ilgililere 7,8 milyon Avro para cezası uygulamıştır. BaFin'in denetimler sonucu işlem yaptığı kurum ve kuruluşlardan 193'ünde işlemler durdurulmuş, 160 dava ise anlaşma ile sonuçlandırılmıştır. Böylece 2018 yılı içinde 322 hadise sonuçlandırılmış, 682 denetim işlemi de bir sonraki yıla devretmiştir (BaFin, 2022, s. 151). Bu denetimlerde 2018 yılı itibarıyla BaFin, 221 para cezası işlemini (Verfahren) sonuçlandırmıştır. Bu denetimlerden 86'si banka, kara para aklamayı önleme ve sigorta, 135 işlem ise menkul kıymetler alanına aittir (BaFin, 2022, s. 49). 2019 yılında BaFin, ihlallerin toplamı için 9.625.900 Avro ceza kesmiştir: Bunun 125.900 Avrosu banka denetimlerine, kara para aklamalarını önleme tedbirlerine ve sigorta şirketleri denetimlerine, 9.500.000 Avro ise menkul kıymetler sektöründe yapılan ihlallere karşın kesilmiştir (BaFin, 2022, s. 41).

D. Banka Hesaplarını İzleme

Bankkontenabrufverfahren

	2019 başında beklemede olan işlemler	2019 yılında başlatılan yeni yöntem	Para cezası ile sonuçlanan davalar	Avro cinsinden en yüksek para cezası	Gerçek veya yasal sebeple	Fırsata dayalı sebeplerden	2019 sonunda bekleyen davalar
					durdurulanlar		
Bildirim Yükümlülüğü	5	0	2	18.000	0	3	0
Tek tek tanıtım	85	17	12	130.000	2	17	71
Yönetici İşlemleri	4	0	0	0	1	0	3
Pazar Manipülasyonu	16	0	5	16.900	0	3	8
Bildirim ve Yayınlama Yükümlülüğü	306	157	45	800.000	9	160	249
Menkul kıymet sahiplerine karşı yükümlülükler	7	0	0	0	2	5	0
Boş Satış (Açığa Satış)	10	0	1	24.000	0	5	4
Finansal raporlama yükümlülükleri	179	46	25	1.300.000	23	44	133
Broşürler (WpPG/VermAnlG)	29	8	2	250.000	9	7	19
Şirket Devralma (WpÜG)	11	7	0	0	1	1	16
Davranış Organizasyon ve şeffaflık yükümlülükleri	20	1	5	10.000	0	13	3
Diğerleri	10	6	1	6.300	0	4	11

Çizelge 4: Menkul Kıymetler Denetimlerinde Caza İşlemleri (*Bußgeldverfahren Wertpapieraufsicht*). (BaFin, 2019, s. 41, 113)

Stabil bir finansal sistemin işlemlerini sağlamada özellikle de kara para aklamayı önleme mücadelesinde, Bankacılık Yasası m. 24c (Kreditwesengesetz- KWG) uyarınca bankalar, otomatik bir çağrı sistemi bulundurmakla mükelleftir. Bu sistem sayesinde BaFin her an banka müşterilerinin hesaplarına girerek hesap hareketlerini izleyebilmektedir. Bankalar ve müşterileri, bahsi geçen sistem sayesinde BaFin'in bu faaliyetlerinden haberdar olamamaktadır.

KWG m. 24c/1'e göre, kredi kuruluşları, sermaye yatırım şirketleri ve diğer finans kuruluşları, ilgili hesap numarası yanında hesap sahibi ve diğer yetkili kişilerin adı ve doğum tarihi gibi belirli ana verileri ve ayrıca hesabın açılması ve kapatılmasına ilişkin verileri bir detaya kaydetmek zorundadırlar. BaFin, talep üzerine bu bilgileri KWG m. 24c/3'te belirtilen yetkililere vermekle mükelleftir. Kara para aklamayı önleme çerçevesinde BaFin, 2019 yılı uygulamalarında, 186.575 adet banka hesabına ilişkin bilgiyi talep sahibi kurumla paylaşmıştır.

İlgili Kurumlar (Bedarfsträger)	2018		2019		2020	
	Sayı	Yüzde %	Sayı	Yüzde %	Sayı	Yüzde %
BaFin	877	0,6	752	0,4	235	0,08
Vergi Daireleri (Finanzbehörden)	13.249	9,3	12.648	6,8	15.667	5,41
Polis (Polizeibehörden)	87.931	61,5	131.959	70,7	219.754	75,81
Savcılık (Staatsanwaltschaften)	30.671	21,5	29.982	16,1	39.375	13,58
Gümrük (Zollbehörden)	9.645	6,8	10.683	5,7	14.057	4,85
Diğerleri (Sonstige)	515	0,4	551	0,3	773	0,27
Toplam (Gesamt)	142.888		186.575		289.861	

Çizelge: 5: KWG 24c hükmüne göre izlenen banka hesaplarında takip edilen ihlaller.
Kontenabruverfahren nach § 24c. Kaynak: Jahresbericht der BaFin 2019, S. 124;
Jahresbericht 2020, S. 117.

Ödeme Hizmetleri Denetim Yasası'na (Zahlungsdiensteaufsichtsgesetz- ZAG) göre ödeme hizmetleri veya e-para alanında iş kurmanın tek yetkin kurum olan BaFin'in iznine tabi olması yanında, bu sektörlerin denetimi de BaFin'e aittir. Aynı kural yukarıdaki bölümlerde açıklandığı gibi Almanya'da bankacılık, sigorta, menkul kıymetler ticareti, finansal hizmetler, ödeme hizmetleri için de geçerlidir. Buna göre 2019 yılında, BaFin'e yapılan yeni izin taleplerinin sayısı 2017'de 1208, 2018'de 1.397 2019'da 1.055 olarak gerçekleşmiştir. 2019 yılındaki taleplerin bir önceki yıla göre daha az gerçekleşmesinin temel nedeni Fintech-Themen, Initial Coin Offerings (ICOs) ve Security Token Offerings (STOs) yanında diğer finans hizmetlerinin öne çıkması olarak değerlendirilmektedir (BaFin, 2019, s. 126).

E. Banka Tasfiyeleri

Bankabwicklungen

Bir finans kuruluşunun devam eden varlığına yönelik tehdit, denetim araçlarıyla önlenemezse ve bu durum finansal istikrar için bir tehlike arz ediyorsa, yasal düzenlemeler çerçevesinde BaFin, bir Ulusal Tasfiye Kurumu (Nationale Abwicklungsbehörde-NAB) olarak gerekli müdahaleyi yapar (Bundesbank, 2019). Müdahale burada, finans piyasasının istikrarını tehlikeye atmadan, sorumluluğu kapsamındaki bir finans kuruluşunu yani bankayı tasfiye etmeye yönelik adımların atılması anlamına gelmektedir.

Bankalar, finans hizmeti sağlayan ve sigorta alanında faaliyet gösteren kuruluşlar yukarıda anıldığı gibi finansal istikrarı tehlikeye atacak seviyede ise BaFin'e iflas başvurusu yapar. BaFin, konuya ilişkin tasfiye işlemlerini, Bankacılık Yasası (Kreditwesengesetz- KWG) m. 46b ve Sigorta Şirketlerinin Denetimi Hakkında Yasa (Versicherungsaufsichtsgesetz- VAG) m. 88'de belirlenen koşullara göre yerine getirir. BaFin bu düzenlemeler çerçevesinde, zaman zaman ekonomik nedenlere bağlı olarak veya başka bir nedenden dolayı finans kuruluşlarının tasfiyesini, mahkeme dışı kendine

tanınmış yetkileri kullanarak da yönetmektir. BaFin, yukarıda anılan yasalar çerçevesinde öncelikle iflasın önlenmesi için gereken tedbirlerin alınmasına ve iflas dolaısıyla kamusal ekonominin göreceği zararın minimize edilmesinde gerekli hassas çalışmaları yapar.

Ancak BaFin'in bankaların iflasını engelleme gibi bir görevi yoktur. Bir banka iflas edecek olursa yatırımları güvence altına alan tazminat kurumları banka müşterilerinin tasarruflarının hepsini kaybetmemelerini sağlayacak tedbirleri alır. Bu kuruluşları da BaFin izler ve denetler. Bir iflas olayının ortaya çıkması durumunda, BaFin zarar tespit işlemlerini başlatır. Herhangi bir talebin olup olmadığını varsa talebin miktarını tespit etmek BaFin'in faaliyetleri arasında olmayıp ilgili tazminat kuruluşunun görevleri arasındadır (BaFin, 2022, s. 15).

F. Tüketici Ve Azınlık Paylarının Koruması

Verbraucherschutz und Schutz der Minderheitsaktionäre

BaFin'in önemli görevlerinden biri de bankaların ve diğer finans kuruluşlarının, özel sigorta şirketlerinin ve menkul kıymet alım satımlarının denetiminde tüketicilerin korunmasını sağlamaktır. Bu doğrultuda, Finansal Hizmetleri Denetleme Yasası (Finanzdienstleistungsaufsichts- gesetz- FinDAG) m. 4'e uygun olarak müşteri, bir şirket hakkındaki şikâyetini doğrudan BaFin'e yapabilmektedir. Şeffaf ve anlaşılabilir finansal ürünler ve hizmetler sunmak tek başına tüketiciye ve küçük yatırımcıya bir bütün olarak yeterli korumayı sağlayamayacağından BaFin, Küçük Yatırımcıyı Koruma Yasası (Kleinanlegerschutzgesetz) çerçevesinde, tüketici şikâyetlerini azaltmak ve şikâyet konularını tamamen ortadan kaldırmakla yükümlüdür (BaFin, 2016, s. 11). Bundan dolayı tüketici haklarını korumak için BaFin çatısı altında "Tüketici Danışma Kurulu" (Verbraucherbeirat) kurulmuştur.

Küçük Yatırımcıyı Koruma Yasası'na göre her kişi, BaFin tarafından denetlenen şirketler hakkında şikâyet etme hakkına sahiptir. Şikâyet dilekçeleri yazılı olarak veya internet üzerinden yapılabilmektedir. BaFin'in şikâyeti reddetmesi durumunda şikâyetçi için olumsuz bir sonuç veya bir maliyet doğmaz. Ancak BaFin şikâyetler konusunda yasal danışmanlık vermemekte ve devam eden davalara da müdahale etmemektedir. Fakat denetleyici önlemlerin gerekli olup olmadığı konusunda ve ilgili yasaların ihlal edilip edilmediğini her şikâyette denetleme yükümlülüğü vardır. Şikâyet istatistikleri BaFin tarafından yıllık olarak yayınlanır (BaFin, 2021). BaFin, tüketici şikâyetlerine bir altyapı hazırlamak için halka açık olan ve izin belgesi olan tüm bankaların, finansal hizmet sağlayıcı kuruluşların, yatırım şirketlerinin, sigorta şirketlerinin veya emeklilik fonlarının listelendiği kurumsal bir veri tabanı bulundurmaktadır (BaFin, 2021).

BaFin bünyesinde, 2016 yılında tüketiciyi koruma yükümlülüğünü en iyi şekilde yerine getirebilmek ve tüketiciye koruma sağlamak için finansal sektörlerin her birine ayrı ayrı hizmet verecek departmanlar kurulmuştur. Diğer görevleri yanında bu departmanların asıl görevi, tüketicilere farklı finansal ve sigorta ürünleri ile finansal hizmetler ve riskleri hakkında bilgi vermektir. BaFin bu amaçla, web sitesinde özel bir bölüm ve ilgili çalışanın telefon numarasını ve diğer iletişim kanallarını tüketicinin

kullanıma sunmuştur (Reimer, 2016, s. 16). Kullanıcıların hizmetine sunulan 0800 2 100 500 numaralı telefon üzerinden BaFin'e, 2018 yılı içinde 18.651 başvuru yapılmıştır. Bunların %34,4'ü sigorta denetimleri alanında, 54,46'sı banka, 9,91 ise menkul kıymetler alanından iletilen şikâyetlerdir (BaFin, 2022, s. 43).

BaFin, Finans Pazarı Gözlemcileri (Marktwächter Finanzen) ve Federal Tüketiciler Birliği (Verbraucherzentrale Bundesverbands) ve tüketicilerin korunmasında faaliyet gösteren diğer kuruluşlarla birlikte tüketiciyi korumak için ortak çalışmalar da yapmaktadır. BaFin, tüketicinin korunmasına ilişkin denetlenen şirketlerin, tüketiciye yönelik sistematik ve genel suiistimallerine müdahale ederken, Finans Pazarı Gözlemcileri istenmeyen gelişmeleri ortaya çıkarmak için finansal piyasayı tüketicinin gözüyle değerlendirerek BaFin ile paylaşır (Reimer, 2016, s. 16-18). Yani finansal piyasayı tüketici gözüyle gözlemleyen Finans Pazarı Gözlemcileri, BaFin için önemli bir bilgi kaynağı olarak beraber çalışmanın koşullarını yerine getirmiş olur. Diğer taraftan BaFin 2013 yılından beri Tüketici Danışma Kurulu (Verbraucherbeirat) uzmanlarından tüketici haklarının korunmasına ilişkin düzenli olarak bilgi almaktadır. Ek olarak, BaFin tüketicilerin korunmasının daha da geliştirilmesi ve tüketici standartlarının Avrupa ve uluslararası düzeyde aktif olarak şekillendirilmesi konusunda çalışmalarını sürdürmektedir. BaFin, WpÜG, Madde 35, 39'a istinaden sektörde kurumsal tüketiciye koruma sağlarken, aynı zamanda bireysel tüketici haklarının korunması için kamu denetçisinin, tahkim kurullarının ve mahkemelerin görev alanlarına da girmektedir (BaFin, 2016, s. 13). Başka bir deyişle BaFin, mahkemelerin yetki alanına giren her anlaşmazlıkta mahkeme gibi bağlayıcı karar veremez (BaFin, 2022).

1 Ocak 2002 tarihinde yürürlüğe giren Aleni Teklifte Menkul Kıymet Edinme ve İşletmenin Devralınmasına İlişkin Yasa (Wertpapiererwerbs- und Übernahmegesetz) WpÜG) ile halka açık ortaklıklarda azınlık paylarının satın alma hakkı kurumu uygulanmaya başlanmıştır. Bu yasa ile Almanya'da ilk kez şirket devralmaları için genel olarak bağlayıcı bir yasal çerçeve oluşturulmuştur (Faden, 2008, s. 1).

Yasanın temel amacı, menkul kıymetler ticaretinde özellikle de şirket devir işlemlerinde, azınlık paylarının korunmasının yasal olarak güvence altına alınmasıdır. Bu yasal güvence, gerçekte WpÜG m. 35 ve 39'da düzenlenen zorunlu teklif aracılığıyla gerçekleştirilmek istenmektedir (Faden, 2008, s. 2). Aynı şekilde yasa ile aleni pay alım teklifine dair kurullar dâhil, azınlık pay sahiplerinin ortaklıktan çıkarılması gibi birçok hususun yeknesaklaştırılması hedeflenmiştir. İşletmelerin devralınması veya menkul kıymetlerin el değiştirmesi konusunun detayı bu çalışmanın konusu olmakla beraber; yasa koyucu, anılan yasanın hükümlerinin uygulanmasını denetlemekle BaFin'i görevli kıldığından (WpÜG m. 1, 2, 5) zorunlu olarak yasanın ilgili alanlarını burada açıklamak bir zarurettir. Bu yüzden ilgili yasayla alakalı detaylı bir inceleme yerine konuya bağlı kalınarak genel açıklamalar yapılacaktır.

Yasa koyucu, payların el değiştirmesinin azınlık pay sahiplerinin hisselerinin kalıcı değer kaybetmesine neden olabileceği fikrinden hareketle, çeşitli düzeylerde yapılan devir işlemlerinde, WpÜG m. 35 çerçevesinde zorunlu çağrı ile menkul kıymet sahiplerinin pay değerlerinin korunması ve zarar görmelerini engellemeye yönelik yasal düzenlemeyi yaparak yürürlüğe koymuştur. WpÜG ile azınlık paylarının korunmasına özel özen gösterilirken, gözetim ve denetim işlemleri yukarıda da anıldığı gibi anayasal bir kurum olan BaFin'in görev alanına bırakılmıştır (Faden, 2008, s. 3, 5).

BaFin, WpÜG'nin hükümlerine uygun olarak görevi çerçevesinde kuruma ulaşan teklifleri denetler ve bir karara bağlar. BaFin, kendisine verilen görevler kapsamında, izleğin doğru şekilde uygulanmasına zarar verebilecek veya menkul kıymetler piyasası için önemli zararlara neden olabilecek suiistimalleri ortadan kaldırmak veya daha önemlisi önlemek için uygun ve gerekli denetimleri yapmakla yükümlüdür (WpÜG m. 2/1).

Sermaye şirketlerinin birleşmesi ve pay devir konularında, zorunlu çağrıda bulunma günümüz ticaret yasalarının önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu bağlamda yasa ile hâkim pay sahibi ve azınlık pay sahibi yararına tatmin edici ve her iki tarafı yani çağrı sahibi ve azınlık pay sahibi arasındaki çatışan çıkarlar konusunda yasal düzenlemeler yapılmıştır. Şirketlerin birleşmesi ve pay devir konusunda yasanın temel hedefi „zorunlu çağrıda bulunma“ yani azınlık paylarının WpÜG uyarınca korunmasıdır (Faden, 2008, s. 2).

Zorunlu çağrıda bulunmaya ilişkin hükümler, bir kontrol işlemi gerçekleştirildiğinde azınlık hisselerini korumaya hizmet eder. WpÜG yürürlüğe girdikten sonra, yasanın 35. maddesinde zorunlu çağrıda bulunmaya ilişkin belirlenen koşulların büyük ölçüde önem kazandığı, mahkeme kararlarından anlaşılmaktadır. Bu kararlara bakıldığında hemen hemen önceki tüm mahkeme kararlarının konusu WpÜG'de belirlenmiş olması bu gerçeğe işaret etmektedir (Faden, 2008, s. 2).

Aleni Teklifle Menkul Kıymet Edinme ve İşletmenin Devralınmasına İlişkin Yasa ile her iki tarafın menfaatleri dikkate alınarak, azınlık paylarının daha iyi korunması amaçlanmaktadır. WpÜG m. 35/1'e göre devralma teklifi, şirketin yönetimine sahip olmayı amaçlama anlamına gelmektedir. Devamla aynı yasa m. 2'de, bir şirketin kontrolüne sahip olmayı, m. 30'da ise belirlenen koşullara uygun olarak hedef şirketin hisselerinin veya hedef şirkete ait oy haklarının en az %30'una sahip olmak anlamına gelmektedir (WpÜG m. 29). Burada temel koşul, şirket paylarının borsada işlem görüyor olması ve WpÜG 39/ 4'e göre pay devri dilekçesinin, kabul süreci sonrasında takip eden üç ay içinde verilmiş olmasıdır.

Azınlık paylarının satın alınması konusunda WpÜG'de iki temel koşulun yerine getirilmesi öngörülmüştür. Birincisi; azınlık paylarını satın almak için öncelikle, aleni pay alım teklifi veya zorunlu çağrıda bulunma yükümlülüklerinin yerine getirilmesidir (WpÜG m. 35, 39a).

Yukarıda da anıldığı gibi, WpÜG m. 29/2 hükmüne göre, sermaye şirketlerinde hâkim pay sahiplerine, sermaye şirketinin en az %30'una sahip olması durumunda, azınlık pay sahiplerinin paylarını satın alma hakkı tanınmaktadır. Bu durumda hâkim pay sahibinin, diğer tüm pay sahiplerine çağrıda bulunarak satın alma istemini iletme zorunluluğu vardır. Satın alınacak paylar için koşullara uygun bir bedel teklif edilmesi gerekmektedir. WpÜG m. 31/1'e göre uygun bedel belirlenirken teklif sahibinin, hedef şirketteki hisselerin ortalama borsa fiyatı ve kendisi veya iştirakleri ile müşterek hareket eden kişiler tarafından hedef şirketteki hisse alımlarında ödenen bedeli dikkate alınmalıdır.

Pay satın alınması, yasanın 35 ve 39. maddeleri birlikte değerlendirildiğinde, devralma, zorunlu çağrıda bulunma ve aleni pay satın alınması şeklinde gerçekleşmektedir. Aleni pay satın alma çağrısı, satın alınan şirkette hâkim hissedar olma anlamına gelmektedir. Bir şirketi devralmada %30'luk eşige doğrudan aleni çağrı ile veya dolaylı yollarla ulaşılmış olsa da yasanın 35. maddesine göre pay miktarının da belirtildiği

bildirinin yedi gün içinde yapılması zorunludur. Pay satın alma, anılan üç sistemden hangisi ile yapılırsa yapılsın, yasa gereği hâkim pay sahibi, azınlık pay sahiplerinin de paylarını satın almak için derhal zorunlu çağrıda bulunması gerekir (WpÜG m.29/2). Hâkim pay sahibi, çoğunluğa ulaştıktan ve pay dağılımı son şeklini aldıktan sonra, durumu hazırlanan bir dosya ile dört hafta içinde BaFin'in denetimine sunar. Bu işlem, BaFin tarafından onaylandıktan sonra yayınlanır (WpÜG 14/2/3, 4).

Azınlık paylarının satın alınması konusunda WpÜG'te belirlenen ikinci koşul; azınlık paylarını satın almak için teklif verenin, gönüllü veya zorunlu teklifinin sonucu olarak hedef şirketin oy haklarının %95'i ve üzerindeki bir payı elde etmiş olmasıdır (WpÜG m. 39a). Burada dikkat edilmesi gereken husus, satın alınan payların aynı zamanda oy hakkına da sahip olmasıdır. Zira oy hakkından yoksun paylar bu çerçevede dikkate alınmamaktadır (WpÜG m. 39/3). Aynı şekilde oy hakkından yoksun payları satın almak için de yine hedef şirketin sermayesinin %95'inin satın alan tarafından ödenmiş olması gerekmektedir.

Pay satın alma taleplerini yöneten yetkili mahkeme Frankfurt Eyalet Yüksek Mahkemesi'dir. Satın alma hakkı mahkeme kararının kesinleşmesiyle, azınlık payları, teklif veren hâkim pay sahibine devredilir. Diğer taraftan önemli başka bir husus da azınlık paylarının zarar görmemesi ve korunması koşuluyla, yedi gün içinde yazılı bir başvuru koşuluyla, hâkim pay sahibinin zorunlu çağrıda bulunma ve ilan zorunluluğundan muaf tutulabileceği hususudur (Faden, 2008, s. 4). Bu durumda yasa koyucu WpÜG m. 36'da sayılan hususlarda zorunlu çağrıda bulunma zorunluluğu koşullarını dikkate almaz. Her durumda da hâkim pay sahibi ve azınlık pay sahiplerinin karşılıklı olarak menfaatlerinin korunması esastır.

Hâkim pay sahiplerinin WpÜG m. 35/2 kapsamındaki yükümlülüklerini yerine getirmemesi ve özellikle de zorunlu çağrıda ortaya çıkan ihlallerde, bu kişilere bir milyon Avro'ya kadar para cezası verilebilmektedir (WpÜG m. 60). Ayrıca, WpÜG m. 35 kapsamındaki yükümlülükler yerine getirilmediği sürece hâkim hissedar, hisselerinden doğan herhangi bir hakkı da kullanamamaktadır (WpÜG m. 59). Başka bir deyişle hâkim hissedar, zorunlu çağrı konusunda yapmış olduğu ihlal neticesinde, bazı hakları yanında özellikle oy hakkını da kaybetmektedir.

Yasanın yürürlüğe girdiği 01.01.2002'den sonra yoğun bir şekilde şirket ve pay devralma işlemleri gerçekleşmiş olmasa da, pay devir işlemlerinde çok sayıda zorunlu çağrıda bulunulduğu gözlenmiştir (Faden, 2008, s. 2). Bu dönemde BaFin örneğin, 44 çağrı işlemini denetleyip sonuçlandırmıştır. Bunlardan 15'i aleni pay alım çağrısı (WpÜG m. 10), 14'ü devralma çağrısı (WpÜG m. 29) ve 15 zorunlu çağrıda bulunmadır (WpÜG m. 35 vd.). Yasanın yürürlüğe girdiği ilk dönemlerdeki işlemlere bakılınca, kaydedilen bu 44 vakadan üçte biri burada konu edinilen zorunlu çağrıda bulunmadır. Tüm bunların dışında BaFin'e toplam 51 şirkette kontrolü ele geçirme vakası bildirilmiştir. Şirket devralma işlemlerinde BaFin, 2010'dan 07.08.2020 kadar 111 şirketin zorunlu çağrıda bulunma isteğini WpÜG m. 36, 37'ye göre değerlendirerek sonuçlandırmıştır (BaFin, 2023). Aynı şekilde BaFin, WpÜG 14/2 uyarınca çağrı sahibi, çağrı belgesinin BaFin tarafından onaylanmasından sonra gecikmeksizin internette yayınlamakla yükümlüdür, hükmü çerçevesinde 11.01.2010- 01.10.2020 tarihleri arasında 264 şirketin bu yükümlülüğü yerine getirip getirmediğini denetlemiştir (BaFin, 2023).

III. Ceza Soruşturmalarda BaFin'in Rolü

Rolle der BaFin im Strafverfahren

BaFin'in denetimleri iki yaptırım yöntemiyle desteklenmektedir: İlki, idari suçlar, ihlaller geleneksel olarak idari para cezası; ikincisi ise para ve hapis cezası öngören ceza yasası yaptırımlarıdır. Her iki durumda da BaFin bu vakalara doğrudan müdahale etmez. Bir idari yasak veya kural ihlali, kendi başına bir kabahat ya da suç teşkil etmez. İdari yönergelerin ihlalinin suç olarak kabul edildiği bazı ülkelerde durum farklıdır. Almanya'da yargı, açıkça ceza gerektiren bir eylemi tespit etmişse yaptırım yöntemini uygular. Bununla birlikte, uygulamada idari yasaların ihlali, çoğu zaman kabahat veya suç olarak bir norm haline getirilmiştir. Bazı durumlarda, idari gerekliliklerin ihmalî veya kasıtlı olarak ihlal edilmesini onayladıkları için sorumluluk yönetime aittir. Ancak ceza hukukunun merkezi alanlarda ki suçlar, idari yönergelerden bağımsız olarak düzenlenir. BaFin açısından ceza hukuku yaptırımları, sadece olağan olmayan veya özel korunmaya muhtaç değerlerin ihlali durumunda uygulanır. Bu nedenle, ceza hukuku burada idari düzenlemenin bağımsız bir tamamlayıcısıdır (Engelhart, 2019, s. 41- 46).

BaFin finansal sistemi denetleyen kurum niteliğine sahip olmasından dolayı, sermaye piyasası alanında işlendiği iddia edilen suçların soruşturmasında önemli bir role sahiptir. BaFin, içeriden bilgi sızdırmaya ilişkin suçlar, piyasa manipülasyonu, yasadışı bankacılık işlemleri, sermaye yatırım sahtekarlığı, borsa spekülasyon işlemlerine katılma gibi menkul kıymetler alanında, gerçekte suç teşkil edebilecek fiilleri kolluk kuvvetlerine rapor etmekle yükümlüdür. Bundan dolayı BaFin kendisini bir tür ceza soruşturması makamı (savcılık) olarak değerlendirmektedir (BaFin, 2004, s. 83). Ancak BaFin, Bankacılık Yasası (Kreditwesengesetz-KWG) m. 44'ye dayanarak, belirli bir soruşturmayı bir suç işlendiğine dair ilk şüphenin tespit edilmesinden sonra gerçekleştirebilir. Başka bir deyişle BaFin, soruşturma sonuçlarını m. 44c'ye dayanarak kolluk kuvvetlerine bildirir.

İçeriden bilgi sızdırmaya ilişkin suçlar, piyasa manipülasyonu, yasadışı bankacılık işlemleri, sermaye yatırım sahtekarlığı, borsa spekülasyon işlemlerine katılma gibi menkul kıymetler alanında, gerçekte suç teşkil edebilecek fiilleri kolluk kuvvetlerine rapor etmekle yükümlü olduğundan BaFin, bir tür ceza soruşturması makamı (savcılık) olarak değerlendirilmektedir (BaFin, 2004, s. 83; BaFin, 2018, s. 28, 46). Soruşturma kapsamında, şüphelinin mekânında arama yapılması ceza muhakemesi yasası gereği sadece savcılığa tanınmış olup BaFin'in ceza soruşturmasının ve kovuşturmasının menfi etkilenmemesi koşulu ile yargılama sürecinde BaFin, yönetime ilişkin yetkilerini kullanabilirken, elinde bulunan kişisel bilgileri savcılıkla paylaşmasına sadece sonucu etkilemesi söz konusu ise müsaade edilmektedir (WpHG m. 11/2).

BaFin tarafından denetlenen şirketlerin, hukuki düzenlemelere veya BaFin tarafından hukuki düzenlemeler esas alınarak getirilen kurallara uymaları bir zorunluluktur. İhlalleri ortadan kaldırmak veya ihlaller daha ortaya çıkmadan uygun önleyici tedbirler almak BaFin'in yükümlülükleri arasındadır. Ancak alınan bu tedbirlerin ilgili kuruluşlar tarafından gecikmesizin uygulanması yasal zorunluluktur (WpHG m. 14). BaFin, denetimlerinde ilgili kuruluşun mekânlarına girerek soruşturma ve kovuşturma yapabilmektedir (WpÜG m. 40). Diğer taraftan BaFin suç duyurusunu,

Almanya sınırları içinde seçeceği herhangi bir savcılığa yapma konusunda takdir yetkisine sahiptir (Schmitt, Janovsky, & Wabnitz, 2020, s. Kn. 216). Sadece bu husus bile, BaFin'e takdir edilen yetkilerin sınırını anlamak bakımından yeterlidir.

Menkul Kıymetler Ticareti Yasasının (Wertpapierhandelsgesetz- WpHG) 11. maddesi uyarınca ve aynı yasanın 119. maddesinde sıralanan koşullar çerçevesinde BaFin, suçun işlenmiş olduğu şüphesine dayanak teşkil edebilecek bilgilere sahip olduğunda, hemen ilgili savcılığa suç duyurusunda (Strafanzeige) bulunma yükümlülüğündedir (Wertpapierhandelsgesetz - WpHG), Madde 11). Ancak bu durumda BaFin, şüphelilerin kişisel bilgilerinin de soruşturma sonucu bakımından bir değer ifade edecekse savcılıkla paylaşma yoluna gidebilir (WpHG m. 11). Zira bu kapsamda ilgili kişi tanık sıfatındadır (BaFin, 2004, s. 83).⁴

Ceza soruşturmaları yanında BaFin, bir eylemin sermaye piyasası mevzuatında düzenlenen bir kabahat oluşturması halinde tahkikat yapma ve yaptırım uygulama (idari para cezası verme ve diğer idari mahiyetteki yaptırımları uygulama) yetkisine sahiptir. İdari yönergelerin/mevzuatın uygulanması, genellikle idari yaptırımlar ile sağlanmaktadır.

Şeffaflık ve Değişim Ölçütleri Hakkındaki Yasa (Gesetz zur Umsetzung der Transparenzrichtlinie- Änderungsrichtlinie vom 20.11.2015), yürürlüğe girdikten sonra tüzel kişilere yaptıkları ciroya göre para cezası verme imkânına sahip olmuştur. Bu kurallar çerçevesinde BaFin, on milyon Avroya kadar para veya bir önceki yılın hasılatının yüzde beşini ceza olarak verebilmektedir. Burada temel kıstas hangi miktarın daha yüksek olduğudur. BaFin, 2018 yılı içinde yapılan denetlemelerde beş davaya ilişkin olarak denetlediği şirketlerin hasılatına uygun ceza öngörmüştür. Bu çerçevede BaFin'in, 2018 yılında öngördüğü en yüksek para cezası denetim yükümlülüğü ihlaline ilişkin 1.340.000 Avro tutarındaki para cezasıdır (Ordnungswidrigkeitengesetz OWiG, m. 130/1,1. Cümle). 2018 yılında toplamda BaFin, 13.338.650 Avro para cezası işlemi gerçekleştirmiştir. Bu cezalardan 5.538.650 Avrosu banka denetimlerinden, kara parayı önlemeden ve sigorta denetimlerinden, 7.800.000 Avrosu ise menkul değerler denetiminden tahsil edilmiştir (BaFin, 2018, s. 49). 2019 yılında ise BaFin, ihlallerin toplamı için 9.625.900 Avro ceza kesmiştir: Bunun 125.900 Avrosu banka denetimlerine, kara para aklamalarını önleme tedbirlerine ve sigorta şirketleri denetimlerine, 9.500.000 Avro ise menkul kıymetler sektöründe yapılan ihlallere ilişkin kesilmiştir (BaFin, 2019, s. 41). Burada dikkat çeken husus, hem 2018 yılında hem de 2019 yılında kesilen cezalarda menkul kıymetler alanında yapılan ihlallere kesilen cezalardır. BaFin'in denetlediği temel üç alandan ikisi bankacılık ve sigorta sektöründeki ihlallerin menkul kıymetler alanından çok daha az olmasıdır. Çalışmanın genelinde sunulan çizelgelerdeki bilgiler ve diğer karşılaştırmalar dikkatlice incelenince, cezaların caydırıcı etkisinden olsa gerek, ihlaller her geçen yıl biraz daha azalmaktadır.

4 Federal Almanya Merkez Bankası (Deutsche Bundesbank), polis makamları ve Cumhuriyet savcılığı ile birlikte BaFin, yasadışı işleri kovuşturur ve önler. Ayrıca, lisans gereksiniminin sınırlandırılması veya somut iş projelerinin değerlendirilmesinden kaynaklanan tüm yasal sorunları netleştirir.

Şeffaflık ve Değişim Ölçütleri Hakkındaki Yasa gereği BaFin, aldığı denetim önlemlerini, yaptırımlarını ve öngördüğü caza kararlarını Federal Adalet Bakanlığının internet portalında yayınlamaktadır. Son üç yıl içerisinde BaFin, önleyici denetlemelerine ve yaptırımlarına dikkat çekmek için 46 idari tedbiri, 21 para cezası gerektiren olayın yanında 71 idari para cezası kararının bakanlık sayfasında yayınlamıştır. Bu şekilde pazar ekonomisinin taraflarının yasalarla uyum içinde çalışmalarına katkı sağlanmıştır. Bu belirtilen hususlarla alakalı bir kaç örnek sıralamak daha açıklayıcı olacaktır:

1. 2018 yılında incelen altı olayda BaFin, bazı finansal araçlarla sahte alım satım konusunda arz veya talep için yanıltıcı işaretler vermiş olan bir kişiye WpHG 20a uyarınca, para kuru manipülasyonundan dolayı 42.000 Avro para cezası vermiştir.
2. Burada BaFin, WpHG m. 33 ve 34'e dayanarak bir şirkete, oy hakkı duyurularını iki defadan fazla ve zamanında yapmayı ihmal ettiğinden, oy hakkı ihlalden bir şirkete toplam 2,4 milyon Avro ceza vermiştir (BaFin, 2018, s. 152).
3. BaFin, denetlediği bir başka şirketi, kamuya 2016 mali yılı içinde, yarım yıllık mali rapor vermediği için 11 Temmuz 2019'da, 125.000 Avro para cezası ödemeye mahkum etmiştir. BaFin'in bu yaptırımı, önceki Alman Menkul Kıymetler Ticaret Yasası'nın (WpHG) m. 37w/ 2, 3. cümlesi ile birlikte, 37w/1, 1. Cümlesinin ihlaline dayandırılmıştır (BaFin, 2019).

Sonuç olarak BaFin, Bankacılık Yasası m. 44c'ye dayanarak, belirli bir soruşturmayı bir suç işlendiğine dair ilk şüpheye ulaşılması durumunda gerçekleştirebilir. Başka bir deyişle BaFin, kendi soruşturma sonuçlarını Bankacılık Yasası m. 44c çerçevesinde belirlenen esaslara dayanarak kolluk kuvvetlerine bildirmek zorundadır.

IV. BaFin Ve Türk Finansal Ekonomisinin Düzenleyici Ve Denetleyici Kurumları

BaFin und die Regulierungs- und Aufsichtsbehörden der türkischenn Finanzwirtschaft

Bu çalışmada görüldüğü gibi, Almanya'nın finans ekonomisi bir bütün olarak tek düzenleyici mega bir kurum olan BaFin tarafından düzenlemekte ve denetlenmektedir. Türkiye ise SPK, BDDK gibi birden fazla çoklu düzenleyici ve denetleyici kurumlarla ve sadece denetleyici bir kurum olan MASAK ile finans ekonomisini denetlenmektedir. Finans ekonomisinin tek bir düzenleyici güçlü kurum ile mi yoksa çoklu düzenleyici ve denetleyici kurumlarla mı daha etkili denetlenir konusu, ilgili çevrelerce olumlu ve olumsuz yönleri ile tartışılmaktadır. Bu tartışmalar bu çalışmanın konusu dışında kaldığından, burada sadece BaFin ile SPK, BDDK ve MASAK'ın kısa bir karşılaştırması yapılacaktır.

Almanya'da finans ekonomisini denetlemek amacıyla kurulan BaFin, Türk finans ekonomisini denetleyen kurumlardan herhangi birinin muadili olarak değerlendirilemez. Çünkü BaFin bir üst ve anayasal kurum olarak tüm finans ekonomisini, menkul kıymetler piyasasını, bankacılık sektörünü denetlemekle yükümlü iken, Türk finans

ekonomisi farklı yetki ve yükümlülüklerle üç ayrı kamu kurumu (SPK, BDDK, MASAK) tarafından denetlenmektedir. Finans ekonomisi 2002 yılı öncesi aynı şekilde Federal Almanya'da da üç ayrı kurum (BAKred, BAWe, BAV) tarafından denetlenirken, yasa koyucu denetimleri yeknesaklaştırmak için FinDAG düzenlemesiyle, ilk etapta BaFin'ni hayata geçirerek bu çok başlılığa son verme yolunu tercih etmiştir. Bir başka söylemle, yasa koyucu yasal düzenlemelerle yukarıda anılan bu üç anayasal kurumun görev ve sorumluluklarını BaFin'e devretmiştir.

Türkiye'de factoring şirketleri, finansman ve sigorta şirketleri, bankalar, finansal kiralama şirketleri ve varlık yönetim şirketleri Bankacılık, Düzenleme ve Denetleme Kurulu (BDDK) tarafından denetlenirken, halka açık anonim şirketler SPK'nın denetimine tabidir. MASAK'ın görev yetkilerinin belirlendiği 5549 sayılı yasa hükmüne göre kurulan Mali Suçları Araştırma Kurumu Başkanlığı – MASAK doğrudan Hazine ve Maliye Bakanlığına bağlı olup görev ve yetkileri yasada listelenmiştir. MASAK'ın görev ve yetkileri incelendiğinde BaFin'in ceza yasası uygulamalarında sahip olduğu soruşturma ve kovuşturma yetkileri dışında diğer yetkilerinin tümüne sahip olduğu görülecektir. İnternet sayfası verilerine göre MASAK'ın görevleri, suç gelirlerinin aklanmasının önlenmesi amacıyla politika hazırlamak ve uygulama stratejileri geliştirmektir. Bu amaçla kurum ve kuruluşlar arasında koordinasyonu sağlamak, ortak çalışmalar yapmak, görüş ve bilgi alışverişinde bulunmak, sektörel çalışmalar yapmak, terörün finansmanının önlenmesi kapsamında veri toplamak, şüpheli işlem bildirimlerini almak, analiz etmek ve değerlendirmek şeklinde özetlenebilir. MASAK'ın da BaFin gibi denetleme çerçevesinde para aklama suçunun işlendiği hususunda kuvvetli olguların varlığının tespiti halinde, Ceza Muhakemesi Yasasının hükümlerine göre gerekli işlemler yapılmak üzere Cumhuriyet başsavcılığına suç duyurusunda bulunmak yükümlülüğü vardır.

Finans ekonomisinin gözetimi ve denetimi örneğin Almanya'da BaFin, İngiltere'de FSA (Frach, 2008, s. 14) tarafından bir merkezden yönetilirken Türkiye'de anılan piyasalar üç devlet kurumu tarafından denetlenmektedir. Küreselleşmiş dünyada, kara para aklama ile mücadele, terörizmin finansmanını engelleme gibi önemli konularda denetimlerin bir merkezden yapılmasının birçok yararına karşın, ekonomilerin en önemli unsuru olan bankacılık sektöründe çıkan bir olumsuzluğun, banka sistemlerinin ulusal veya uluslararası iç içeliğinden dolayı, bankacılık sistemi henüz gelişmemiş ülkelerde mali istikrarı olumsuz yönde etkilemesi de bir başka önemli sorun teşkil etmektedir.

Finansal sistemin düzenleme ve denetlenmesinde BaFin, özellikle şu üç hususta Türkiye'nin düzenleyici ve denetleyici kurumlarından ayrılmaktadır. Birincisi; Yukarıda „Kurumsal Yapı ve Temel İlkeler“ başlığı altında açıklandığı gibi BaFin bütçe konusunda tamamen özgürdür. BaFin, denetlediği işletmelerden topladığı aidat ve harçlarla finanse edilmektedir. Esas olarak kredi kuruluşları, sigorta şirketleri ve finansal hizmetler kuruluşlarından alınan harçlar, BaFin'in en önemli finansman kaynağıdır (Frach, 2008, s. 86, 87). Bundan dolayı Federasyon bütçesine bağımlı değildir. Hatta fazla veren bütçesini ya bir sonraki yıla aktarmakta ya da gelecek dönemdeki yapılacak yatırımlar için yedekte tutabilmektedir (FinDAG m. 12). Ancak kurum, “demokratik sistemin kurallarına uygun olarak” Federal Maliye Bakanlığı'nın gözetim ve denetimine tabidir (FinDAG m. 2). İkincisi; BaFin finansal ekonomiyi düzenleyen ve

denetleyen bir devasa kurum niteliğine sahip olduğundan, sermaye piyasası alanında işlendiği iddia edilen suçların soruşturmasında önemli bir role sahiptir. BaFin adeta bir savcılık makamı gibi soruşturmalara dâhil olabilmektedir. Konut ve iş yerlerinde gerekirse savcılıktan bağımsız olarak arama yapabilmekte (WpÜG m. 40; 2. FiMaNoG m. 1/ 3c, 12) ve soruşturma için kanıtları kayıt altına alabilmektedir. Hatta belirli koşullarda eşyalara el koyabilmektedir. BaFin, finans ekonomisinde suç teşkil edebilecek fiilleri kolluk kuvvetlerine rapor etmekle yükümlüdür (Bkz. Bölüm III). Üçüncüsü; BaFin ulusal bir kurum olmasına rağmen çeşitli uluslararası kurum ve kuruluşları da denetlemektedir. Adeta uluslararası bir kurum olarak Avrupa Birliği içinde ve dışında üye kurum ve kuruluşları denetlemektedir (Bkz. 1. Bankacılık Sektörünün Denetimi).

Yasaların BaFin'e verdiği yetkiler çerçevesinde finans ekonomisinin motoru olan bankacılık sektörü yanında menkul kıymetler sektörünü, sigorta ve emekli fon alanlarını denetlerken, Federal Anayasanın temel haklara ilişkin bazı maddeleri ekonomi adına sınırlandırılmaktadır. BaFin'in denetlediği alanların önemini daha iyi vurgulayabilmek için sınırlama nedenleriyle kısıtlanan bazı anayasal temel hakları burada açıklamak gerekmektedir. Ayrıca belirtmek gerekir ki, anayasa maddelerinden bazılarının (Konut dokunulmazlığı=Betretungsrecht) ekonomik nedenlere bağlı olarak sınırlandırılması, finans ekonomisinde yapılan ihlallerin ve işlenen suçların önlenmesinde ne kadar önemli olduğunun bir delilidir. Normal iş saatlerinde BaFin veya görevlendirdiği yetkililer denetim koşulları çerçevesinde bilgi vermekle yükümlü kişilerin mekânlarına girme yetkisine sahiptir (Betretungsrecht WpHG m. 6/11.). Ancak iş saatleri dışında veya söz konusu denetlenecek mekân bir konut ise, buraya sadece kamu güvenliği ve düzenine yönelik bir tehlike varsa, Federal Anayasa'nın 13. maddesindeki konut dokunulmazlığı hakkı sınırlandırılarak konutta gerekli arama yapılabilmektedir (WpÜG m. 40; 2. FiMaNoG m. 1/ 3c, 12). Bu çerçevede, aramanın bir parçası olarak, BaFin memurları, soruşturma için kanıt olabilecek araç ve gereçleri kayıt altına alabilmekte ve eşyaların bazıları eğer gönüllü olarak teslim edilmiyorsa bunlara el koyabilmektedir. Olası bir tehlike dışında arama ve el koyma işlemlerinde karar mercii Frankfurt Sulh Mahkemesi'dir ve karara itiraz yolu açıktır (2. FiMaNoG m. 1/ 3c). Aynı şekilde, Anayasa m. 10 hükmü de, yani haberleşmenin gizliliği ve dokunulmazlığı kuralı da yine 2. FiMaNoG m. 7 ile sınırlandırılmakta posta, telefon ve mektuplara el konulabilmektedir.

Yukarıda anılan üç husus ve BaFin'in denetim ve gözetim faaliyetlerini yerine getirmede dayandığı çok sayıdaki yasal dayanağa <https://www.bafin.de/dok/8232410> linki üzerinden kolayca ulaşılabilir. Ceza ve İdari Denetim Mevzuatı düzenlemelerinin çokluğu ve hatta BaFin'in denetim yetkilerinin engellenmemesi için belirli koşullar çerçevesinde Federal Anayasanın 10. ve 13. Maddelerinde belirlenen temel hakların kısıtlanması, Türk düzenleyici ve denetleyici kurumlarının sahip olmadığı, yasama tarafından BaFin'e sağlanan yasal gücü göstermektedir.

Sonuç Ve Değerlendirme

Zusammenfassung und Beurteilung

Almanya'da Finansal Hizmetleri Denetleme Yasası ile kurulan BaFin, birçok yasa ve ayrıca 79 yönetmelik ile gözetim ve denetimlerini sürdürmektedir. BaFin, Avrupa Birliği düzenleme ve direktifleri doğrultusunda Almanya'da tek yetkili düzenleyici ve denetleyici kurum olarak ayrıca Avrupa Birliği'nde faaliyet gösteren bazı kuruluşlar başta olmak üzere uluslararası finans ekonomisinin kendine üye çeşitli kuruluşlarını da denetlemektedir (BaFin, 2022). Çalışmada sık sık vurgulandığı gibi BaFin, finansal sistemin yegâne düzenleyici ve denetleyici (Allfinanzaufsicht) bir kurumu olarak, Federal Almanya Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği piyasalarında, toplumun ve kişilerin finansal piyasalardaki yatırımlarını güvence altında tutmak ve ihlalleri önlemekle (Prävention) yükümlüdür. BaFin bu bağlamda kısaca başlıklar halinde: Menkul kıymetler (Wertpapieraufsicht), Bankacılık (Bankenaufsicht), Sigorta (Versicherungsaufsicht) ve Banka hesaplarını izleme, Banka tasfiyeleri, Tüketici ve Azınlık paylarının korunması şeklinde sıralanan sektörlerin tek düzenleyici ve denetleyicisidir.

Araştırmada, finans ve menkul kıymetler piyasalarını denetleyen BaFin'in denetim alanı olan menkul kıymetler ve finans piyasaları konusuna, ceza hukuku bağlamında daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir. Şöyle ki, geniş bir alanda işlem gören ve toplumda geniş kitlelere yayılmış olan menkul kıymetler ticareti, çeşitli ihlallerin kaynağı olduğundan, ceza hukuku yaptırımları zorunlu olarak daha çok bu alanlarda devreye girmektedir. Bunun temel nedeni bu iki alanın doğası gereği daha fazla ihlalin yaşanıyor olmasındandır.

İdari bir kurum olan BaFin, piyasa manipülasyonu, yasadışı bankacılık işlemleri, sermaye yatırım sahtekarlığı, borsa spekülasyon işlemlerine katılma gibi menkul kıymetler alanında yaptığı denetimler çerçevesinde suç teşkil eden veya edebilecek bu fiilleri, kolluk kuvvetlerine rapor etmekle yükümlüdür. Bundan dolayı BaFin kendisini bir tür kovuşturma gücü (savcılık) olarak adlandırabilmektedir.

Almanya'da anayasal bir kurum olarak BaFin'in kurulmasından önceki döneme bakıldığında borsa ve menkul kıymetler, hukuki düzenlemelerin ve siyasetin öncelikli konuları arasında olmadığını, bu dönemden sonra yapılan düzenlemelerin içeriği ve sayısına bakılınca anlaşılmaktadır. 2002 yılında siyaset kurumu, finans piyasasına müdahaleden kaçınma adına, finans ekonomisinin tümünü tek düzenleyici ve denetleyici bir kurum olan BaFin'inin (Allfinanzaufsicht) yönetim ve sorumluluğuna bırakmıştır. Buna ilişkin yürürlüğe konan FinDAG, WpHG, KWG ve VAG gibi birçok yasa ve aşağıda tümü listelenmiş diğer yasal düzenlemeler hayata geçirilmiştir (Frach, 2008, s. 60). Ancak demokratik sistemin ve denetiminin bir gereği olarak BaFin, Federal Hükümetin teknik/nesnel/maddi ve hukuki sorumluluğu ve denetimi altında faaliyetlerini yürüttüğü gerçeğinin altı burada bir daha çizilmesi gerekir (Frach, 2008, s. 82,102).

Sermaye piyasalarında önceden tahmin edilemeyen devamlı ve değişken ani gelişmeler, küçük ve büyük menkul kıymetler yatırımcılarının ilgi odağı olmaya devam ederken, özellikle iki alan yatırımcılar üzerinde önemli ve kalıcı bir etkiye sahip olacak gibi gözükmektedir. Brexit'in tüm doğrudan ve dolaylı sonuçları yanında

Avrupa Birliği bölgesinde denetim mekanizmalarının yeniden düzenlenmesinin sermaye piyasaları üzerinde önemli etkileri olacağı muhakkaktır. Sonuçlarının piyasalar üzerinde hangi etkilere neden olacağı tahmin edilemeyen bu hususun özellikle menkul kıymetler denetimi üzerinde gözle görülür etkilerinden söz edilebilir. Temmuz 2015'te düzenlenen Küçük Yatırımcıyı Koruma Yasası ile tüketicinin genelde (BaFin, 2016, s. 11) korunduğu görülmektedir.

Ekonomilerin ihtiyaç duyduğu istikrarlı bir finansal sistem, ancak sıkı denetlenen bir bankacılık sistemi tarafından sağlanabilir. Bu amaca yönelik olarak Avrupa Birliği genelinde ve ulusal düzeyde Almanya'da finans kuruluşlarını izleme ve denetleme yükümlülüğünü bir çatı altında toplamak için yapılan yasal düzenlemeler uyarınca BaFin'in görev alanına giren ve sıkı bir şekilde denetlenen bankacılık sektörünün, Almanya'nın finans ekonomisinin sağlıklı yürümeye önemli katkı sağladığı gözlenmektedir. Bu bağlamda BaFin, örneğin bir finans kuruluşu Bankacılık Yasasının 35. maddesinde sıralanan hükümlerden, Kara Para Aklama Yasasını, Menkul Kıymetler Ticareti Yasasını, 2015/847 Avrupa Birliği Direktifini veya bu yasaları uygulamak için düzenlenen yönetmelikleri ve bunlara istinaden yapılan uyarıları sürekli ihlal ediyorsa, bu kuruluşun yönetim ve denetim kurulu üyelerini görevden alma ve bu görevlere atanan yeni üyelere devretme yetkisine sahiptir (KWG m. 36).

Tek düzenleyici ve denetleyici kurum olarak BaFin, sorumluluklarını yerine getirme ve özellikle de iç denetime yeterince ağırlık verme konularında aşağıda verilen bazı örneklerde olduğu gibi medyanın ve hükümetin eleştirilere maruz kalmıştır. İç denetim sistemine yeterince ağırlık vermediği iddiaları BaFin aleyhine 2006 yılından itibaren medyada çeşitli haberler yayınlanınca dönemin Federal Bakanı Peer Steinbrück, bu güçlü kurumun ilk başkanı olan Jochen Sanio'dan doğrudan bilgi almak için "acil" notu ile Berlin'e çağırır ve onu adeta sorgular. Zira "Finans Ekonomisinin Tek Düzenleyicisi" (Allfinanzaufsicht) olarak nitelenen BaFin, iddialara göre uzun bir süreçte yapılan birkaç milyon Avroluk zimmete para geçirme olayını önleyememiştir. Konu, BaFin'in IT alanındaki alımlarında yapılan sahte alım anlaşmaları, sahte fatura ve yolsuzluklardır (Handelsblatt, 2004). Hükümetin araştırma komisyonuna hazırladığı birkaç yüz sayfalık iki rapor, BaFin yönetiminin başarısızlığını belgelerken, hükümet tarafından denetçi olarak görevlendirilen Pricewaterhouse-Cooper tarafından hazırlanan özel bir raporda da Sanio ciddi kişisel ihmallerle suçlanmıştır (Wirtschaftswoche, 2006). Daha sonra kurumun bir başka önemli görevini üstlenmiş olan J. Sanio'nun aleyhine, Deutsche Bank'ın bir alt kuruluşu olan BHF-Bank'ı, özel bir bankaya 100 Milyon Avroluk kredi sağlamaya zorladığı iddiasıyla 2014 yılında bir kovuşturma yapılmış ancak bu kovuşturma 2015 yılında Köln Cumhuriyet Savcılığı tarafından durdurulmuştur (Spiegel, 2015).

BaFin'in diğer iki önemli görevi olan sigorta sektörü ve menkul kıymetler ticaretini sıkı bir şekilde denetleme yanında önemli bir görevi de, bir finans şirketinin kuruluşunu bizzat yönetmek ve çalışmalarını denetlemektir. Bankacılık Yasası (BKW) bu konuda belirleyici temel yasadır. Yasanın 33. maddesi, banka yöneticilerinin "güvenilir" olması ve "söz konusu işletme hakkında pratik bilgiye ve yönetim deneyimine sahip olması" gerektiğini belirtir. Bu bağlamda, 2004 yılında Frankfurter Sparkasse hesaplarında BaFin, sahtecilik yaptıkları şüphesiyle üç yönetim kurulu üyesine karşı suç duyurusunda bulunmuş ve bunlardan ikisi görevden alınmıştır. Ancak iki görevli

hakkındaki yeterli delil bulunmadığından soruşturma durdurulmuştur. Bir başka örnekte, bir devlet kurumu olarak BaFin'in 2012 yılında, uygun olmadığını düşündüğü son derece önemli bir üst pozisyona, Deutsche Bank'ın yönetim kurulunun Amerikan vatandaşı William Broeksmit'i atmasını engellemesi, bu kuruma verilen yasal gücün boyutunu göstermektedir (Handelsblatt, 2012). Handelsblatt dergisine göre BaFin, şirketlerin denetim kurullarının atanmış üyelerine karşı da veto yetkisi çerçevesinde 2010 yılı içinde atanan 4000 adaydan 20'sinin iş başı yapmasını engellemiştir. Diğer bir örneğe göre BaFin, Deutsche Bank'ın bir yan kuruluşu olan BHF- Bank'a 2010 yılında yönetici olarak Axel Wienand'ın atanmasını engellemiştir (Spiegel wirtschaft, 2012).

Yakın tarihten verilebilecek diğer bir örnek de 1945 yılından sonra para piyasalarında vurgun olarak nitelendirilen Wirecard olayıdır. Şirketin hisseleri açığa satış yasasına (Leerverkaufsverbot)⁵ rağmen satışa sunulmuştu (Leerverkauf bzw. Short-Selling). Federal Merkez Bankası 15 Şubat 2019'da, BaFin tarafından planlanan "açığa satış"a karşı olduğunu bildirmesine rağmen, BaFin bu uyarı ve tavsiyelere uymayarak birçok Wirecard hissedarına yanlış yönde güven duygusu verdi (Hildebrand, Holtermann, & Kröner, 2020). Avrupa'nın en etkin ve kabul görmüş bir kurumu olarak kabul edilen BaFin'in, Wirecard grubunun denetlenmesinde ki yetersizliği basında geniş yer buldu. Bu arada BaFin, Avrupa Birliği denetim otoritesi ESMA tarafından, bakanlık ile yakın ilişkiler içinde olması eleştirilmiş ve aynı şekilde yetersizlikle suçlanmıştır (Kaleta, 2020). Savcılık kovuşturmalarında, şirketi ayakta tutmak için "organize dolandırıcılık"tan ana sorumlu olarak Wirecard yöneticilerini, yıllarca kredi dolandırıcılığı ve milyar dolarlık sahte ticari işler yapmakla suçlamaktadır. Şirket sorumlularının, kredi veren bankaları, iş ortaklarını, tedarikçilerini ve yatırımcıları 3,2 Milyar dolar veya daha fazlası kadar zarara uğrattığı bilinen gerçeklerdendir (Handelsblatt, 2020).

İş hayatında, iş ortaklarına belirli durumlarda, mesela bir mali yılın bitiminde, yani yılbaşında hediye vermek, iyi ilişkiler veya başarılı işbirlikleri için şükranları ifade etmek adettendir. Tabii ki, BaFin çalışanları aynı zamanda şirketteki insanlarla olan temaslarından ve görevlerinin sorunsuz bir şekilde yerine getirilmesinden memnuniyet duyarlar. Bununla birlikte, kamu idaresinin bir unsuru olan BaFin tarafından çalışanları için küçük hediyeler ve hatta diğer parasal çıkarların kabul edilmesi, her zaman bir açıklama ile ilişkilendirilir ve buna sadece dar sınırlar içinde izin verilir. Bu nedenle, iş dünyasındaki bağlantılar ve idari işlemlerde yer alan kişi ve kuruluşlardan BaFin özel bir talepte bulunmaktadır. BaFin'in yolsuzlukları önleme adına yönlendirici ve anlamlı bu talebine burada yer vermek, ilginç ve yararlı olacaktır: "BaFin ile yaptığınız iyi işbirliğinden doğan memnuniyetinizi hediyeler vererek ifade etmeyin. Böyle durumlarda ve her şeyden önce, çalışanlarımızın -sizin tarafınızdan iyi niyetle sunulmak istenen- hediyelerinizi reddetmelerine izin vermeyin, böylece kamu görevinin sürdürülmesinde olası bir etkileme görünümünün olmasına izin verilmemiş olacaktır." (BaFin, 2019).

BaFin denetimlerini, görev ve yükümlülüklerini 2023 itibarı ile 41 yasa (BaFin, 2022) ve çok sayıda yönetmeliğe (BaFin, 2020) dayandırmaktadır.

5 WpHG'nin 120. Maddesine göre açığa satış yapmak yasaktır. Aynı yasanın 8 ve 53. Maddeleri açığa satış yasasının denetimi BaFin'in görevleri arasındadır.

KAYNAKÇA

Literaturverzeichnis

Birincil Kaynaklar

BaFin. (2004). *Jahresbericht. Frankfurt*: BaFin. 05 23, 2023 tarihinde https://www.bafin.de/SharedDocs/Downloads/DE/Jahresbericht/dl_jb_2004.html adresinden alındı

BaFin. (2014). *Einheitlicher Aufsichtsmechanismus: „Direkte Auswirkungen für kleinere Institute sind begrenzt“ (Tek Tip Denetim Mekanizması). Frankfurt: BaFin.* 05 22, 2023 tarihinde https://www.bafin.de/SharedDocs/Veroeffentlichungen/DE/Fachartikel/2014/fa_bj_1405_einheitlicher_aufsichtsmechanismus.html adresinden alındı

BaFin. (2015 Juli). *Kollektiver Verbraucherschutz. Frankfurt.* https://www.bafin.de/SharedDocs/Downloads/DE/BaFinJournal/2015/bj_1507.html adresinden alındı

BaFin. (2016). *BaFin Journal April. BaFin.* Frankfurt:05 23 2023 tarihinde https://www.bafin.de/SharedDocs/Downloads/DE/BaFinJournal/2016/bj_1604.html adresinden alındı

BaFin. (2018). *Grundlagen & Organisation. Frankfurt.* 05 22 2023 tarihinde <https://www.bafin.de/dok/7854478> adresinden alındı

BaFin. (2018). *Jahresbericht, Geldwäschebekämpfung, Frankfurt.*

BaFin. (2019). *Bankenaufsicht. Frankfurt.* 05 23 2023 tarihinde https://www.bafin.de/DE/DieBaFin/AufgabenGeschichte/Bankenaufsicht/bankenaufsicht_node.html adresinden alındı

BaFin. (2019). *Jahresbericht. Frankfurt,* 05 23, 2023 tarihinde https://www.bafin.de/SharedDocs/Downloads/DE/Jahresbericht/dl_jb_2019_iXBRL.html?view=renderXbr#page139 adresinden alındı

BaFin. (2019). *Korruptionsprävention.* 05 23 2023 tarihinde <https://www.bafin.de/dok/7854168> adresinden alındı

BaFin. (2019). *Softing AG: BaFin setzt Geldbuße fest 2019.* Frankfurt 05 23 2023 tarihinde <https://www.bafin.de/dok/12836612> adresinden alındı

BaFin. (2020). Anzeige- & Meldepflichten.Frankfurt 05 23 2023 tarihinde https://www.bafin.de/DE/Aufsicht/BankenFinanzdienstleister/Anzeige-Meldepflichten/anzeige-meldepflichten_node.html adresinden alındı

BaFin. (2020). *Einheitlicher Bankenaufsichtsmechanismus-SSM* (Banka Denetimlerini Tek Bir Çatı Altında Toplama). Frankfurt 05 23 2023 tarihinde https://www.bafin.de/DE/Aufsicht/BankenFinanzdienstleister/EUBankenaufsicht/SSM/ssm_node.html adresinden alındı

BaFin. (2020). *Jahresbericht. Frankfurt* 05 23, 2023 tarihinde https://www.bafin.de/DE/PublikationenDaten/Jahresbericht/jahresbericht_node.html adresinden alındı

BaFin. (2020). **Verordnungen**. 05 23, 2023 tarihinde https://www.bafin.de/DE/RechtRegelungen/Rechtsgrundlagen/Verordnungen/verordnungen_artikel.htm?nn=8232246 adresinden alındı

BaFin. (2021). **Beschwerden und Ansprechpartner (Şikâyetler ve İrtibat)**. Frankfurt 05 23 2023 tarihinde https://www.bafin.de/DE/Service/TopNavigation/Gebaerdensprache/Ansprechpartner/ansprechpartner_artikel.html adresinden alındı

BaFin. (2021). **Die Gremien**. Frankfurt 05 22 2023 tarihinde https://www.bafin.de/DE/DieBaFin/GrundlagenOrganisation/Gremien/gremien_node.html adresinden alındı

BaFin. (2021). **Finanzierung**. Frankfurt 05 22, 2023 tarihinde https://www.bafin.de/DE/DieBaFin/GrundlagenOrganisation/Finanzierung/finanzierung_node.html adresinden alındı

BaFin. (2021). **Unternehmensdatenbank** (Şirketler Veritabanı). Frankfurt 05 23 2023 tarihinde https://www.bafin.de/DE/PublikationenDaten/Datenbanken/Unternehmenssuche/unternehmenssuche_erlaeuterungstext.html adresinden alındı

BaFin. (2022). **Gesetze. Rechtsgrundlagen der Finanzaufsicht - Liste der für die Aufsichtstätigkeit der BaFin wichtigsten Gesetze..** 05 23, 2023 tarihinde https://www.bafin.de/DE/RechtRegelungen/Rechtsgrundlagen/Gesetze/gesetze_artikel.htm?nn=823 2246 adresinden alındı

BaFin. (2022). **Finanzdienstleistungsaufsichtsgesetz (Finansal Hizmetleri Denetleme Yasası)**. FinDAG. Frankfurt 05 24 2023 tarihinde www.gesetze-im-internet.de/findag/FinDAG.pdf adresinden alındı

BaFin. (2022). **Gesetze und Verordnungen**. Rechtsgrundlagen der Finanzaufsicht. Frankfurt 05 23 2023 tarihinde https://www.bafin.de/DE/RechtRegelungen/Rechtsgrundlagen/rechtsgrundlagen_node.html adresinden alındı

BaFin. (2022). **Jahresbericht. Frankfurt**. https://www.bafin.de/DE/Verbraucher/BeschwerdenStreitschlichtung/BeiBaFinbeschwerden/BeiBaFinbeschwerden_node.html adresinden alındı

BaFin. (2023). **Veröffentlichte Angebotsunterlagen** (§ 14 WpÜG). Frankfurt 05 23, 2023 tarihinde https://www.bafin.de/SharedDocs/Veroeffentlichungen/DE/Liste/WPUeG/li_angebotsunterlagen_wpueg_14.html?nn=7845970#Start adresinden alındı

BaFin. (2023). **Veröffentlichte Entscheidungen nach §§ 36, 37 WpÜG** (Befreiungen vom Pflichtangebot). Frankfurt: BaFin. 05 23, 2023 tarihinde https://www.bafin.de/SharedDocs/Veroeffentlichungen/DE/Liste/WPUeG/li_befreiung_wpueg_36_37.html;jsessionid=331B03AC6F3E22559B8A234C21192933.1_cid361?nn=8564536 adresinden alındı

İkincil Kaynaklar

BAYRAKTARLI, İ. Y. (2016). *Alman Siyasal Sistemi ve Devlet Erklerinin İç İçeliği*. Ankara: Savaş Yayınevi.

BUNDESBANK. (2019). *Die BaFin stellt sich vor (BaFin'i Tanıyalım)*. Frankfurt 05 22, 2023 tarihinde <https://www.bundesbank.de/de/startseite/die-bafin-stellt-sich-vor-876626> adresinden alındı

DIE WELT. (2009, 04 26). *BaFin-Liste: 816 Milliarden Euro Kreditrisiken*. 05 23 2023 tarihinde Die Welt: https://www.welt.de/wams_print/article3624318/BaFin-Liste-816-Milliarden-Euro-Kreditrisiken.html adresinden alındı

ENGELHART, M. (2019). *Das Wirtschaftsstrafrecht als Mittel zur Steuerung der Wirtschaft*. i. Özgenç, C. Şahin, & F. Turhan içinde, 5. Türk Kore Ceza Güleri, Karşılaştırmalı Hukukta Ekonomik Suçlar, Uluslararası Sempozyum 23-24 Eylül 2019 (s. 41-66). Ankara: Seçkin.

EUROPEAN CENTRAL BANK. (2021). *List of supervised entities (Denetlenen kuruluşların listesi)*. Frankfurt: European Central Bank. 05 23 2023 tarihinde alındı

FADEN, C. (2008). *Das Pflichtangebot nach dem Wertpapiererwerbs- und Übernahmegesetz* (WpÜG). Göttingen.

FRACH, L. (2008). *Finanzaufsicht in Deutschland und Großbritannien*. Die BaFin und die FSA im Spannungsfeld der Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Wissenschaften.

GESETZESBESCHLUSS DES DEUTSCHEN BUNDESTAGES. (2016). *Erstes Gesetz zur Novellierung von Finanzmarktvorschriften auf Grund europäischer Rechtsakte (Erstes Finanzmarktnovellierungsgesetz (1. FiMaNoG))*. Gesetzesbeschluss. Berlin: Bundespräsident. Bundesgesetzblatt, Teil I Nr. 31. 12 12, 2022 tarihinde extension://elhekieabhbkmcefcobjddigjcaadp/https://www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2016/0101-0200/180-16.pdf;%20jsessionid=1DF74AAD5B80AADE73BF2448A5127F5C.2_cid365?__blob=publicationFile&v=1 adresinden alındı

HANDELSBLATT. (2004). *Aufseher verliert den Durchblick (Denetçi kontrolü kaybettiler)*. Handelsblatt. 12 23, 2020 tarihinde <https://www.handelsblatt.com/finanzen/banken-versicherungen/neue-fakten-im-fall-von-bafin-chef-sanio-aufseher-verliert-den-durchblick/2706558.html> adresinden alındı

HANDELSBLATT. (2012, 03 15). *'Spiegel': Bafin gegen möglichen Deutsche-Bank-Risikovorstand Broeksmit*. Handelsblatt. <https://www.handelsblatt.com/dpa/economy-business-und-finance-spiegel-bafin-gegen-moeglichen-deutsche-bank-risikovorstand-broeksmit/6333764.html?ticket=ST-17782834-Lvebp0HjzT-kvoHiuZHH-ap1> adresinden alındı

HANDELSBLATT. (2020, 12 18). *Ex-Wirecard-Chef Braun nimmt Haftbeschwerde zurück*. Handelsblatt. <https://www.handelsblatt.com/finanzen/banken-versicherungen/bilanzbetrug-ex-wirecard-chef-braun-nimmt-haftbeschwerde-zurueck/26732104.html> adresinden alındı

HILDEBRAD, J., HOLTERMANN, F., & KRÖNER, A. (2020, 11 24). *Bundesbank sprach sich gegen Wirecard-Leerverkaufsverbot aus- BaFin verhängte es dennoch*. *Handelsblatt*. 05 23, 2023 tarihinde <https://www.handelsblatt.com/finanzen/banken-versicherungen/banken/finanzaufsicht-in-der-kritik-bundesbank-sprach-sich-gegen-wirecard-leerverkaufsverbot-aus-bafin-verhaengte-es-dennoch/26652100.html> adresinden alındı

HÖPFNER, B. (2014). *CRD IV: Neues Regulierungspaket für Banken in Kraft (Bankalar İçin Yeni Düzenlemeler)*. BaFin. Frankfurt: BaFin. 05 23, 2023 tarihinde https://www.bafin.de/SharedDocs/Veroeffentlichungen/DE/Fachartikel/2014/fa_bj_1401_start_crd_iv_crr.html adresinden alındı

KALETA, P. (2020, 12 29). *Business Insider; EU-Aufsicht wirft Bafin mangelhafte Kontrolle im Fall Wirecard vor*. Businessinsider. 05 23, 2023 tarihinde <https://www.businessinsider.de/wirtschaft/verbraucher/blamage-fuer-deutschen-finanzaufseher-eu-aufsicht-wirft-bafin-mangelhafte-kontrolle-im-fall-wirecard-vor> adresinden alındı

LÜTZ, S. (2000). *Marktkonstitution als politische Aufgabe: Problemskizze und Theorieüberblick*, in: R. Roland Czada, & S. Lütz içinde, *Die politische Konstitution von Märkten* (s. 17). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

NEUSÜß, M. (2017). *Zweites Finanzmarktnovellierungsgesetz - Umsetzung von MiFID II und Anpassung an weitere europäische Vorschriften*. Frankfurt 05 23 2023 tarihinde https://www.bafin.de/SharedDocs/Veroeffentlichungen/DE/Fachartikel/2017/fa_bj_1706_FiMaNoG.html#doc9466440bodyText4 adresinden alındı

REİMER, S. (2016). *Interview: Christian Ahlers, Projektleiter beim Marktwächter Finanzen*, Frankfurt 05 23 2023 tarihinde https://www.bafin.de/SharedDocs/Downloads/DE/BaFinJournal/2016/bj_1605.html adresinden alındı

SCHMITT, L., JANOVSKY, T., & WABNITZ, H.-B. (2020). *Handbuch Wirtschafts- und Steuerstrafrecht* (5. Auflage b.). München: C. H. Beck.

SPIEGEL. (2015, 08 04). *Ermittlungen gegen Ex-BaFin-Chef Sanio eingestellt*. Spiegel. 05 23, 2023 tarihinde <https://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/jochen-sanio-ermittlungen-gegen-ex-bafin-chef-eingestellt-a-1046708.html> adresinden alındı

SPIEGEL ONLINE. (2012, 03 12). *BaFin verhängt Bußgeld gegen Banken*. 05 23 2023 tarihinde Spiegel Online: <https://www.spiegel.de/wirtschaft/bankenkrise-bafin-beziffert-kreditrisiken-auf-816-milliarden-euro-a-621053.html> adresinden alındı

SPIEGEL WIRTSCHAFT. (2012, 03 16). *Die Vetomacht am Rhein* <https://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/was-ist-die-bafin-bundesanstalt-fuer-finanzdienstleistungsaufsicht-a-821794.html> adresinden alındı

WIRTSCHAFTSWOCHE. (2006, 09 14). *BaFin-Affäre*. Durch Scheinrechnungen Luxusleben finanziert. Wirtschaftswoche. 05 23, 2023 tarihinde <https://amp2.wiwo.de/politik/deutschland/bafin-ffaere-durch-scheinrechnungen-luxusleben-finanziert/5063840.html> adresinden alındı

Extended Abstract

Financial regulation and supervision may have different characteristics depending on the size of countries and their economies. Multiple or single regulatory and supervisory institutions or organisations may be favoured, depending on the conditions of supervision, which vary within the framework. When Germany concluded that the multiple regulatory and supervisory institutions established prior to 2002 were insufficient to regulate and supervise the developing and expanding financial industry, it decided to replace them with a strong, independent institution governed by the rule of law and run from a single source. Prior to 2002, banking, securities and insurance were supervised by three federal authorities. All tasks and responsibilities of these institutions were transferred directly to BaFin after 22 April 2002.

BaFin, a legal entity under public law, supervises and oversees all areas of the money and financial markets within the borders of the Federal Republic of Germany and in cooperation with the corresponding institutions of the European Union. However, as part of the European Union's efforts to unify banking supervision under one roof, BaFin transferred its banking supervision tasks to the European Central Bank in 2014. As the only competent regulatory and supervisory authority in Germany, BaFin also supervises various member institutions of the international financial industry, in particular some institutions operating in the European Union, in accordance with European Union regulations and directives.

Violations in this area are often too difficult to detect due to the national and international interconnections, the compelling structural and complex interrelationships of the economic systems. The federal legislator has the duty to organise the necessary legal infrastructure for the supervision and control of the activities of the increasingly complex financial sector, which is an important part of the economic system. BaFin, which is organised on the basis of Article 87/3 of the Basic Law of the Federal Republic of Germany under the supervision and control of the Federal Ministry of Finance, carries out its activities in Frankfurt and Bonn. As it has no other branches in other cities, it performs many of its tasks in coordination with the Federal Central Bank.

As the sole competent supervisory authority of the financial industry, BaFin has a special responsibility, objectively oriented in practice, endowed with sovereign duties and powers under the law. As an administrative authority, BaFin has the power to investigate and prosecute suspicious and criminal acts in the supervision of market manipulation, unauthorised banking transactions, capital investment fraud, participation in stock exchange transactions and securities transactions, as well as the duty to report suspicious and criminal acts to the prosecuting authorities. BaFin therefore describes itself as a kind of law enforcement agency (public prosecutor's office).

In Germany, the financial industry as a whole is regulated and supervised by BaFin, a single mega-authority. In Turkey, on the other hand, the financial industry is regulated and supervised by several regulatory and supervisory institutions such as SPK, BDDK and MASAK, a purely supervisory institution. The question of whether the financial industry is supervised more effectively by a single powerful regulator or by several regulatory and supervisory institutions is debated in the relevant circles with

its positive and negative aspects. Since these discussions would go beyond the scope of this study, only a brief comparison of BaFin with SPK, BDDK and MASAK will be made here.

BaFin, which was established in Germany to supervise the financial industry, cannot be considered as an equivalent to any of the institutions supervising the Turkish financial industry. This is because BaFin, as the supreme and constitutional institution, is responsible for supervising the entire financial industry, the securities market and the banking sector, while the Turkish financial industry is supervised by three different public institutions (SPK, BDDK, MASAK) with different powers and duties.

In Turkey, factoring companies, financing and insurance companies, banks, financial leasing companies and asset management companies are supervised by the Banking Regulation and Supervision Authority (BDDK), while public joint stock companies are supervised by the SPK. The Bureau of the Financial Crimes Investigation Authority (MASAK), established under Law No. 5549, which sets out the functions and powers of MASAK, reports directly to the Minister of Treasury and Finance, and its functions and powers are set out in the Law. When analysing MASAK's duties and powers, it is clear that it has all the powers of BaFin, except for investigative and prosecutorial powers under criminal law practice. MASAK, like BaFin, is obliged to file a criminal complaint with the Office of the Attorney General in order to take the necessary measures in accordance with the provisions of the Code of Criminal Procedure if it is established that there are valid facts that money laundering offences have been committed in the course of the audit.

While the supervision and control of the financial industry in Germany is carried out centrally by BaFin and in the UK by the FSA, in Turkey these markets are supervised by three state institutions. Despite the many advantages of centralised supervision in important issues such as combating money laundering and preventing terrorism financing in a globalised world, another important issue is that a problem in the banking sector, which is the most important element of national economies, can affect financial stability in countries with underdeveloped banking systems due to the national or international interconnectedness of banking systems.

In regulating and supervising the financial system, BaFin differs from Turkish regulatory and supervisory institutions in three respects. First, as explained above under the heading "Kurumsal Yapı ve Temel İlkeler = Institutional Structure and Basic Principles», BaFin is completely free with regard to its budget. However, it is subject to the supervision and control of the Federal Ministry of Finance «according to the rules of the democratic order». Secondly, BaFin, as a gigantic institution (Allfinanzaufsicht) for regulating and supervising the financial industry, plays an important role in investigating suspected violations in the area of capital markets. BaFin can be involved in investigations almost like a public prosecutor's office. If necessary, it can search homes and workplaces independently of the public prosecutor's office and even seize property under certain circumstances. Thirdly, although BaFin is a national institution, it also supervises various international institutions and organisations. As an international institution, it supervises member institutions and organisations within and outside the European Union.

Furthermore, even constitutional provisions (e.g. right of entry) can be restricted for economic reasons. In this context, BaFin officers may record tools and equipment that may be considered as evidence for the investigation during a search of a flat and seize some of the items if they are not voluntarily surrendered. Article 10 of the Constitution, i.e. the principle of confidentiality and inviolability of communications, is also restricted by Article 7 of the 2nd FiMaNoG, which allows the seizure of mail, telephone and letters.

The restriction of fundamental rights in Articles 10 and 13 of the Federal Constitution shows that the legislator grants BaFin judicial powers that Turkish regulatory and supervisory authorities do not have.

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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

Cezayir’de Bir Türk Halk Şairi Şemsî Mustafa Hoca ve Şiirleri

A Turkish Public Poet in Algeria, Şemsî Mustafa Hodja and His Poems

Muvaffak EFLATUN*

Öz:

Türklerin hâkim olduğu bölgelerden biri de Kuzey Afrika topraklarıdır. Bu hâkimiyet en geniş anlamda Osmanlı döneminde gerçekleşmiştir. 16.yüzyıl-19.yüzyıl arası Garp ocakları (Cezayir, Tunus, Trablusgarb) ve Mısır’da yaşanan Türk hâkimiyeti bu bölgelere Türk kültürü ve edebiyatını da taşımıştır. Özellikle Garp ocaklarından Cezayir’de Türkçe şiir söyleyen birçok şair yetişmiştir. Türk halk şiiri örneklerini veren bu şairler ağırlıklı olarak hece ölçüsüyle şiirler söylemiştir. Levent şairler olarak bilinen bu şairler Osmanlı’nın Akdeniz’deki gaza ruhlu faaliyetlerini şiirleştirmiştir. Makale, Cezayir’in Osmanlı Dönemi hâkimiyeti sırasındaki kültürel ortamının bir parçası olan Türk şiirinin Şemsî Mustafa şahsında bir yansıması üzerinde durmaktadır. Şemsî Mustafa 18. yüzyıl içinde doğmuş ve 19. yüzyılın başlarında vefat etmiş bir şair ve yazardır. Meslek olarak gemi yapımcısı, tersane hocası ve kaptan olan Şemsî Mustafa Hoca’nın “1775 İspanyolların Cezayir Saldırısı Hakkında Risale”“Barud Hakları Hakkında Türkçe Bir Risâle ve Barud Hakları Cedveli” isimlerinde İki risalesi ve Türk halk şiirinin Cezayir coğrafi bölgesinde söylenmiş şiirleri vardır. Çalışma şairin on altı şiirinin transkripsiyonlu metni ve incelenmesini içermektedir. Şiirler,

* Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, TDE Bölümü, Ankara, Türkiye, muvaffak.eflatun@hbv.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4001-9120>

Bibliothèque Nationale de France, Département des Manuscrits, Supplement Turc 1053 numarada kayıtlı el yazma eserde bulunmaktadır. El yazma eserde Şemsî Mustafa Hoca'ya ait yayıma hazırlanan on altı şiirin dördü bazı farklılıklarla Şükrü Elçin tarafından ilim âlemine sunulan on şiirin içindedir. Diğer on iki şiir ise ilk defa okuyucu ile buluşmaktadır. Böylelikle bu çalışmayla Şemsî Mustafa Hoca'nın şiir sayısı yirmi ikiye ulaşmıştır. 8'li, 11'li, 15'li hece ölçüsü ve koşma ile murabba kafiyeleniş örgüsüyle söylenen şiirler şekilsel olarak Türk halk şiiri geleneğine bağlıdır. Hamasi nitelikteki bu şiirler Akdeniz'deki hâkimiyet mücadelesine şahitlik edecek belge niteliğindedir. Gaza ruhunu hissettiren Şemsî Mustafa'nın şiirleri Cezayir edebî çevresini daha da iyi tanımamıza yardımcı olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Cezayir, Türk Dünyası, Türk halk şiiri, Şemsî Mustafa, hece ölçüsü

Abstract

One of the regions dominated by Turks is the territory of North Africa. This domination took place during the Ottoman era in the broadest sense. The 16th-19th century Garp quarries (Algeria, Tunisia, Tripoli) and the Turkish domination of Egypt also carried Turkish culture and literature to these regions. Many poets have grown up singing Turkish poetry, especially in Algiers. These poets, who gave examples of Turkish folk poetry, mainly sang poems with the measure of syllables. These poets, known as Levent poets, poigned the Ottoman's gaza-spirited activities in the Mediterranean. The article focuses on a reflection of Turkish poetry by Şemsî Mustafa, which was part of Algeria's cultural landscape during Ottoman rule. Şemsî Mustafa born in the 18th century and a poet and writer who passed away at the turn of the 19th century. Şemsî Mustafa Hodja, who is a shipbuilder, shipyard instructor and captain by profession, has two small scientific Works, titled " A Treatise on the 1775 Spanish Attack on Algeria", " A Turkish Treatise on the Rights of Barud and a Table of Rights of Barud". The work includes transcribed text and examination of the poet's sixteen poems. The poems are in the manuscript recorded at number 1053 of Bibliothèque Nationale de France, Département des Manuscrits, Supplement Turc. Four of the sixteen poems prepared for the publication of Şemsî Mustafa Hodja in the manuscript are in ten poems presented to the world of science by Şükrü Elçin. Twelve other poems meet the reader for the first time. In this way, the number of poems of Şemsî Mustafa Hodja reached twenty-two. The poems, which are sung with a syllable measure of 8'li, 11'li and 15'li and a murabba rhyming weave with running, are formally linked to the Turkish tradition of folk poetry these Hamasi poems are documents that will witness the struggle for dominance in the Mediterranean. The poems of Shemsî Mustafa, which make the spirit of Gaza feel, will help us to get to know the Algerian literary environment even better.

Keywords: Algerian, Turkish folk poem, Şemsî Mustafa, syllable measure

Giriş

Türklerin Orta Asya'dan çıkıp dünyanın birçok coğrafyasında hâkimiyet kurdukları bir gerçektir. Bu coğrafi bölgelerden biri de Kuzey Afrika'dır. IX. ve X. (IX ve X.) yüzyıllarda Mısır'da Türk asıllı hanedanlar olarak Tolunoğulları (868-905) ve İhşidîler (935-969) görülmektedir. Daha sonra Eyyubî (1171-1250), Memluklar (1250-1517), Osmanlı Dönemi (1517-1867), Osmanlıya bağlı Mısır Hidivliği (1867-1914) zamanında Mısır'da Türk etkisi devam etmiştir. Özellikle Osmanlı Dönemi'nde Türk hâkimiyet alanı Mısır dışında neredeyse tüm Kuzey Afrika'ya (Tunus, Trablusgarb, Cezâyir) yayılmıştır. Kuzey Afrika'da Tunus, Trablusgarb ve Cezayir'de Osmanlı kontrolü 16. yüzyıldan başlayıp 19. yüzyıla kadar sürmüştür. Bu bölgeler eyalet haline getirilip Garb Ocakları olarak anılmıştır (Kavas 2006: 27-54).

Garp Ocakları içinde Türk hâkimiyetine giren ilk bölge Cezayir'dir. 16. yüzyılın ilk yıllarında Cezayir yakınlarında görülmeye başlayan Türk denizciler artan İspanyol tehdidine karşı bölge halkına yardımda bulunmuştur. Kûkû emiri Ahmed İbnü'l-Kâdi ile anlaşılan Türklere yerleşmeleri için Cicele şehri verilmiştir. Cezayir'de 1516'da Oruç Reis'le başlayan Türk etkisi çeşitli mücadeleler sonucunda 1525'te Barbaros Hayrettin döneminde kesin bir hâkimiyete dönüşmüştür (Kavas 2006: 42).

Başlangıcı Baba Oruç ve Hızır Hayrettin Paşa'ya dayanan Cezayir'deki Türk hâkimiyeti dört evreye ayrılmaktadır:

1. Beylerbeylik Dönemi (1518-1587),
2. Üç Yıllık Paşalar Dönemi (1587-1659),
3. Ağalar Dönemi (1659-1671),
4. Dayılar Dönemi (1671-1830) (Gaid 1996).

Cezayir'de Türk hakimiyetinin devamını sağlayan en önemli askeri güç yeniçeri-lerdi. Dönemine göre 2000 ilâ 20.000 arasında değişen sayılarda bulunan yeniçeriler insan kaynağını genelde Batı Anadolu'dan sağlamaktaydı. Bu yönüyle merkezdeki Yeniçerilerden farklıydı. Garp ocaklarında ortalama olarak devamlı surette Cezayir'de 10.000, Tunus'ta 4.000, Trablus'ta 2500 Anadolu Türk'ü yeniçeri olarak bulunmuştur. Cezayir'deki yeniçerilerin yedi kışlası vardı. Yeniçerilerin yanında Türk süvari birlikleri ve yerlilerden oluşmuş "Mahazin" isimli süvariler Cezayir'in savunmasını sağlamaktaydı (Koloğlu 1986a: 36; Kuzucu 2015: 172; Tütüncü 2013: 17). Ayrıca eyalet gelirlerinin çoğunu Osmanlı devletinin çizmiş olduğu sınırlılıklar içinde korsanlıktan (ticaret gemileri ve Güney Avrupa kıyılarının yağmalanması) ve gemi ticaretinden elde eden Cezayir eyaleti, Garp ocakları içinde en büyük donanmaya sahipti (Gürkan 2020; Kuzucu 2015: 170-171). Osmanlı Dönemi'nde Cezayir; Türk, Arap, Berberi, Endülüslü müslüman ile sayıları on binleri bulan Hristiyan esirlerden oluşan bir toplumsal yapıya sahipti. Bu yapının en üstünde Anadolu'dan buraya asker olarak gelen Türkler bulunmaktaydı. Türklerin ardından yerli hanımlarla Türklerin evliliğinden doğan kuloğlu denilen sosyal tabaka önem arz etmekteydi (Kavas 2006: 43).

İdareci, yeniçeri, levent, devlet memuru, sûfi ve tüccar veya bunların eşleri olarak Cezayir'e gelen Türkler, kendi aralarında Türkçe konuşmakta, resmi yazışmalarda Türkçe kullanmakta ve zamanla bölgede hâkim dil olan Arapçaya Türkçe kelimeler vermekteydi (Güney 2018:4-5).

Cezayir'e gelen Türkler, aynı zamanda buldukları yere Türk edebiyatını taşımışlardı. Yeniçeri ve denizcilerden oluşan şairler ortaya çıkmış, bunlar ağırlıklı olarak gaza ruhunu yansıtan şiirler yazmışlardı. Yeniçeri ve denizcilerin yanında devlet görevlileri ve sûfilerin de içinde bulunduğu gruplarda Türk edebiyatı icra imkânı bulmuştu. Özellikle Mağrib'e taşınan kahvehâne kültürü Türk şiirinin söylendiği önemli mekânlar arasındaydı (Koloğlu 1986b). Şükrü Elçin'in Akdeniz'de ve Cezayir'de Türk Halk Şairleri isimli çalışması, Garp ocaklı şairleri ve şiirlerini tanıtmaktadır. Çalışma, Jean Deny'in Cezayir Milli Kütüphanesi ve kendisinin Oxford kütüphanesindeki konuya yönelik şiir tespitlerine dayanmaktadır (Elçin 1988). Garp ocaklı şairlerle ilgili bu önemli eserden sonra yine Mehmet Akif Erdoğan "Beş Cezayir Türk Şiiri" başlıklı makalesinde, Mustafa isimli Cezâyirli bir şaire ait beş şiiri yayımlamıştır. Bu şiirler Tıbru'l-Mesbûk fi Cihâd-ı Gâziyân-ı Cezâir ve'l-Mülûk isimli el yazma tarih eserinin içinde bulunmaktadır. Eser, yüksek lisans tezi olarak çalışılmıştır (Erdoğan 2007; Rengibeyaz 2012). Türk şiirinin Kuzey Afrika tecrübesi ve bu bölgede söylenen manzum metinlerin tespitine yönelik çalışmalar devam etmektedir. Bu çerçevede Bibliotheque Nationale de France, Departement des Manuscripts, Supplement Turc 1053'te kayıtlı Târih-i Cezâyirli Gâzi Hasan Paşa isimli el yazma eserin 1b-194a varaklarında Târih-i Cezâyirli Gâzi Hasan Paşa'nın hayatı, 194b-197a varaklarında Kanuni Sultan Süleyman'ın Gazi Balı Bey'e gönderdiği Emr-i Şerif ve 197b-200b varakları arasında ise Şemsî-i Cezâyir isimli Garp ocaklı şaire ait Türkçe şiirler kayıtlıdır. El yazma eserde bulunan Cezâyirli Türk halk şairine ait şiirlerin yayımlanması, Osmanlı Dönemi Anadolu-Garp ocakları kültürel etkileşiminin ortaya konulması hususuna katkı sağlayacağı bir gerçektir. Bu gerçeklikten hareketle el yazma eserdeki şiirler, bu makale çerçevesinde transkribe edilerek yayıma hazırlanmıştır. Bu şiirlerin yayımı, Cezayir'de Türk edebî ortamını daha iyi tanımamız açısından önemlidir. Şemsî'nin hayatı, eserleri, şiirlerinin incelenmesi (şekil ve muhteva), sonuç, şiirlerin metni ve kaynakça gibi bölümlerden oluşan bu makaleyle araştırma konumuz ortaya konulacaktır.

I. Şemsî Mustafa Hayatı ve Eserleri

18. yüzyılda Cezayir'de yaşamış bir yazar ve şair olan Şemsî Mustafa Hoca'dan ilk bahseden isim Şükrü Elçin'dir. Şükrü Elçin Şemsî Mustafa'ya ait on şiiri yayımlarken hayatı, şiirleri ve eseri üzerinde durmuştur (Elçin 1988; Elçin 1997).

Şükrü Elçin, yayımladığı şiirlerden ve yaptığı araştırmalardan hareketle Şemsî Mustafa Hoca'nın 1774-1789 yılları arasında padişah I. Abdulhamid döneminde, İspanyolların Garp ocaklarına saldırılarının bizzat şahidi olduğu tespitini yapmaktadır. Şemsî Mustafa, bu gördüklerini şiire dökmüş, aynı zamanda Dayı Mehemed bin Osman Paşa (1766-1791) zamanında H.1189/M.1775 tarihli Cezayir'e yapılmış İspanyol saldırısını anlatan "Târih-i Cezâyir" isimli bir rapor kaleme almıştır. Elçin, tüm bu verilerden hareketle Şemsî Mustafa Hoca'nın muhtemelen III.Ahmed (1703-1730) veya I. Mahmud (1730-1754)'un saltanat yıllarında doğduğunu ve I. Abdülhamid (1774-1789)'in saltanat yıllarında da hayatta olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca Elçin, onun Cezayir'de dinî veya idari bir vazife gördüğü kanaatini ortaya koymaktadır (Elçin 1997:139-140; Uzunçarşılı 2011).

Şemsî Mustafa’ya ait bu bilgiler, Şükrü Elçin’in on iki sayfalık bir rapor olarak nitelendirdiği “Târîh-i Cezâyir” isimli eserin aslında “1775 İspanyolların Cezayir Saldırısı Hakkında Risale” başlıklı kırk iki sayfalık bir metin olduğu Ahmed Gedik tarafından tespit edilip genişletilerek yayımlanmıştır. Ahmed Gedik, yayımladığı makalede, Şemsî Mustafa Hoca’nın Cezâyir tersanesi reisi olduğunu ifade eder. Yazar, yaptığı araştırmada Osmanlı donanmasının Çeşme’de Ruslara karşı ağır bir yenilgiye uğraması üzerine Fransa’dan gemi inşaaı tekniklerini öğretmek için getirilen Baron De Tott’un kurduğu “hendese oda”sının hocalarından biri olarak Molla Mustafa Şemsî’nin görevlendirildiği bilgisine ulaşmıştır (Gedik 2014: 25).

1797 yılında Küçük Hüseyin Paşa’nın tersane mühendishanesine dair III. Selim’e sunduğu lâyhada Şemsî Mustafa, tersanede gemi yapım hocası ve kaptan olarak tanıtılır (Uzunçarşılı 1988: 528-537).

Yine Gedik, Şemsî Mustafa’nın 1813’te sağ olduğu düşüncesindedir. Ayrıca Şemsî Mustafa’nın “Barud Hakları Hakkında Türkçe Bir Risâle ve Barud Hakları Cedveli” isimli bir başka risalesi daha olduğu Gedik tarafından tespit edilmiştir (Gedik 2014: 25-26).

Yukarıda verilen bilgilere göre Şemsî Mustafa, şair ve yazar biridir. Gemi yapım ustası, tersane hocası ve kaptan gibi birçok özelliğe de sahip olması onun devrin şartlarında nitelikli bir şahsiyet olduğunu göstermektedir.

II. Şemsî Mustafa’nın Şiirlerinin İncelenmesi

Şemsî Mustafa’nın incelemeye tabi tutulacak toplam on altı şiirinin dördü daha önce Şükrü Elçin tarafından yayımlanmıştır. Şükrü Elçin, şairin bu dört şiiriyle beraber toplamda on şiirini ilim âlemine sunmuştur (Elçin 1988: 182-192). Tarafımızdan yayımlanacak yeni şiirlerle Şemsî Mustafa’nın tespit edilen şiir sayısı yirmi ikiye çıkmış olacaktır.

A. Şekil İncelemesi

1. Nazım Birimi

Şemsî Mustafa’nın tüm şiirlerinde nazım birimi olarak dörtlük kullanılmıştır. 7 numaralı şiir dört dörtlükten diğerleri ise; beş dörtlükten oluşmaktadır.

2. Nazım Şekli

Halk şiirinde bir şiirin şekli, kafiye örgüsü ve hacimde (mısra, beyit veya dörtlük sayısının azlığı veya çokluğu) aranması gerektiğini ifade eden Öcal Oğuz, hece sayısına göre şekil belirlemenin doğru olmadığını kanaatini belirtir (Oğuz 2001: 11-20).

Bu çerçeveden bakıldığında Şemsî’nin şiirleri, murabba divan (1, 2, 3, 7, 9, 10, 11, 12,13, 14, 15 ve 16 numaralı) ve koşma (4, 5, 6 ve 8 numaralı) nazım şeklinde söylenmiştir.

Murabba divan, aruz ölçüsünün fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilün kalıbıyla yazılan halk şiiri nazım şekillerindedir. Ahmet Talat Onay, bu nazım şeklinin 4+4+4+3=15 hece iken sonradan aruzlaştığını dile getirir (Onay 1996: 186).

Yunus Zeyrek, Divan ile ilgili yaptığı çalışmada “En çok kullanılanı ise; murabba, yani dörtlüklerden meydana gelen şeklidir. Bunlar için her ne kadar aruzun üç fâilâtün bir fâilün kalıbı zikrediliyorsa da incelediğimiz birçok divanda, divan şiirinde geçen aruzun zihaf ve imale kusurlarını da göz önüne aldığımızda ölçünün layıkıyla kullanılmış olanına tesadüf edemedik. O halde bu şiirlerin veznini aruzdan ziyade hecenin 15’li kalıbı saymak daha yerinde olur.” cümleleriyle bu nazım şeklinin ağırlıklı olarak hece ile yazıldığını vurgulamaktadır (Zeyrek 1997: 249-250). Hatta divan, Azerbaycan kaynaklarında 15’li hece ölçüsüyle nitelendirilmektedir (Zeyrek 1997: 250).

Şemsî Mustafa’nın şiirleri ile ilgili değerlendirme yapan Şükrü Elçin, onları murabba divan olarak tanımlamış fakat ölçü konusunu girmemiştir (Elçin 1997: 139) Yayınlanacak ortak şiirleri de bu bağlamda düşünmeliyiz (hangi ortak şiirleri? Numaraları verilmeli.).

Tüm bu görüşler ışığında Şemsî Mustafa’nın kafiye örgüsü aaxa bbba ccca.... murabba divan şeklinde kafiyelenmiş şiirleri (1, 2, 3, 7, 9, 10, 11, 12,13, 14, 15, 16 numaralılar) değerlendirildiğinde, imale ve zihaf lar göz önünde bulundurulsa da bu şiirler aruz ölçüsüyle okunamamıştır. Haliyle şiirlerin 15’li hece ölçüsü ile kaleme alındığı düşüncesi ağır basmaktadır.

Şemsî Mustafa’nın 8’li ve 11’li hece ölçüsüyle dörtlükler halinde yazdığı diğer şiirler (4, 5, 6, 8 numaralılar) ise koşma kafiye örgüsü olarak abab cccb çççb... şeklindedir.

3. Ölçü

Şemsî Mustafa’nın tespit ettiğimiz 16 şiirinin tamamı hece ölçüsü ile yazılmıştır . Bunlardan “1, 2, 3, 7, 9, 10, 11, 12,13, 14, 15, 16 numaralı şiirler 15’li”, “4, 8 numaralı şiirler 8’li” ve “5, 6 numaralı şiirler ise 11’li” hece ölçüsüyle yazılmıştır.

4. Kafiye-Redif (tabloyu açıklamanın altına almak daha iyi olur sanki)

Şemsî’ye ait şiirlerin ikisi hariç hepsi rediflidir. Altı şiirde ek halinde redif, beş şiirde kelime halinde redif, iki şiirde ek ve kelime halinde redif, bir şiirde de kelime grubu halinde redif kullanılmıştır. Uzun seslileri iki ses sayarsak sekiz şiir tam kafiye, yedi şiir zengin kafiye ve bir şiir de yarım kafiye. Kafiye ve redifin âhenge yapmış oluğu katkı yönünden ele aldığımızda şiirlerin müzikalite değerinin yüksek olduğu göze çarpar. Aşağıdaki tabloda şiirlerin redif ve kafiye biçimleri ayrıntılı olarak gösterilmiştir:

Tablo 1. Şiirlerin kafiye ve redif özellikleri

Şiir No	Ana Kafiye	Redif	Şiir No	Ana Kafiye	Redif
1	-ân	---	9	-et	bizdedür
2	-âne	-sin	10	-ân	-imuz
3	-ân	-a Cezâyirli	11	-et	-i Cezâyirin
4	-â	dillerde söylesin	12	-âr	---
5	-â	-dur	13	-et	sendedür
6	-r	-dur	14	-et	yeter
7	-âne	-ler	15	-et	sendedür
8	-â	-dur	16	-âd	sendedür

B. Muhteva

Şemsî Mustafa’nın şiirlerinin tümü hamasi niteliktedir. 18. yüzyılda Cezayir ve Akdeniz’de Cezayir leventleri ile İspanyollar başta olmak üzere Avrupa devletleri arasında geçen mücadele, şair tarafından şiirlerinde dile getirilmiştir. Şair, “şehid, cennet, gâzâ, yevmü’l-gazâ, dâru’l-cihâd, mücâhid, mansûr, muzaffer, ceng, cidâl, adâ, düşman, kâfir, din yolu, din-i İslâm, hasbetenillâh, fi-sebillâh, avn-i Hak, nusret-i Hak” gibi kelime ve tamlamaları kullanarak bölgede yaşanmış olan gazâ ruhunu, içten duygularla mısralara dökmüştür. Şiirlerdeki “donanma, armada, lombardo” gibi denizcilik terimleri, Cezayir’e yönelik denizden yapılan saldırıları tüm canlılığıyla anlatan mısralarda geçmektedir. Hz. Muhammed Mustafâ’ya samimi bağlılığını şiirlerinde vurgulayan Şemsî hem mümin hem mücâhid bir kimliğe sahiptir. Cezayir leventlerinin 18. yüzyılda merkeze yani İstanbul’a bağlılıkları azalmış olsa da şairin şiirlerinde Sultan I. Abdülhamid’e sevgi ve saygısını bildirmesi, gönül bağlılığının bir göstergesidir. Şiirlerde İslam kültür dünyasının edebî metinlerinde kahramanlık timsali Aliyyü’l-Murtaza, Anter ve Rüstem gibi şahsiyetlerin isimleriyle Cezayir leventlerinin şecaatinin tasviri yapılırken karşılaşılmaktadır. “İspanyol” ismi, şiirlerin göstermiş olduğu en büyük düşman olarak göze çarpmaktadır.

Şiirlerde geçen tarih ve isimlerden hareketle şiirlere yansımış olayların I. Abdülhamid (1774-1789)’in saltanat yıllarında ve Cezâyir dayısı Mehmed bin Osman (1766-1791) zamanında gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Mehmed Dayı, Cezâyir’in çöküş yolunda oluğu dönemde onun tekrar canlanması sağlayan büyük bir isimdir. Devri büyük başarılarla anılmaktadır (Gaid 1996: 117). Şair ona yönelik sevgisini şu mısralarla belirtir:

Şemsiyâ biñler yaşasın ol Ğāzī Meħemmed Paşa
Kabri nūr ile pür olsun tođuran kim aneler (Ş.7/4)

Dayı Mehmed Paşa döneminde Cezayir, birçok büyük saldırıya maruz kalmış ve bunların hepsi büyük bir başarıyla püskürtülmüştür. 1775, 1783, 1784 yıllarındaki (gibi ?) İspanyol saldırıları, Dayı Mehmed Paşa'nın üstün gayretleriyle etkisiz hale getirilmiştir. Bu saldırılardan H. 1197 (M.1783) saldırısı Şemsi'nin şiirinde şöyle yer bulur:

Ol 'adüvv-i mağrūr iken her işi oldu ħarāb
Biñ yüz toğsan yedisinde oldu du'ā müstecāb
Yā İlähī her ħālimüz luţf ile kılduñ şavāb
'Atā kıldım Cezāyire 'ālem içre 'ulüvv-i şān (Ş.1/4)

İspanyol Kralı III. Charles'in emriyle Amiral Don Antonion Barcelo sorumluluğunda bir donanma, 1 Ağustos 1783 günü Cezayir limanı önüne geldi. 19 gün süren şiddetli çarpışmalara rağmen Don Antonion, bir Cezayir gemisine bile isabet ettiremedi. Yalnızca limana yakın bazı evler zarar gördü. Bab-Azoun ve Kasabah bölgelerinden yapılan top atışları Don Antonion komutasındaki donanmanın limana yaklaşmasını engelledi. İspanyol donanması mağlubiyeti kabul edip geri çekildi (Gaid 1996: 118). Anlatılan bu olayların tam da içinde olan Şemsi Mustafa, bir kahramanlık edâsıyla kazanılan zaferin haklı gururunu mısralarında işlemiştir.

Şemsi Mustafa'nın şiirleri, özetle gazâ ruhunun canlı bir şekilde 16.yüzyıldan 19. yüzyılın ilk çeyreğine kadar yaşandığı bir bölgenin şahidi olarak büyük bir değeri hazıdır. Ayrıca bu şiirler, Osmanlı kültürel coğrafyasının ne derece zengin bir yapı arz ettiğinin güzel bir göstergesidir.

SONUÇ

Şemsi Mustafa, 18. yüzyılın içinde doğup 19.yüzyılın başlarında vefat etmiş bir yazar ve bir Türk halk şairidir. Donanmada gemi yapım ustası, hocası ve kaptanıdır. Bir tarihçi ve mühendis kimliği vardır. O, yayımlananlarla birlikte toplam yirmi ikiye ulaşan şiirlerinde hece ölçüsünün 8'li, 11'li ve 15'li kalıplarını kullanmıştır. Kafiye örgüsü göz önüne alındığında bu makalede yayımlanan toplam on altı şiirin murabba divan ve koşma şekilleriyle yazıldığı dikkati çekmektedir. Hamasi nitelikli bu şiirler, Garp Ocaklarının Cezayir bölgesinde İspanyollarla Türk leventleri arasında vuku bulan mücadelenin bir yansımasıdır. Şiirler 18.yüzyılda Akdeniz'de yaşanan çatışmaların psikolojisini içten ve sade bir dille ifade etmektedir. Bu şiirlerin ayrıca bir zamanlar Cezayir sahillerinde söylenen Türkçe şiirlerin nostalgisini günümüze, günümüz Türkiye'sine taşıyor olması da kayda değer bir durumdur.

III. METİN: CEZAYIRLI ŞEMSÎ'NİN ŞİİRLERİ ¹

1. ŞİİR

[15'li hece ölçüsü]

Şemsî-i Cezâyir ²

Yâ İlahî luţfuñ ile düşdi a'dāya fiġān
Eyledi ħamd [u] ş enālar heft-eflāk [u] ins [u] cān
Tekebbüren geld'ol a'dā hedm için Cezâyire
'Aksine döndi küffāra ol vaġitde bu zamān

Bi-ħamdi'llāh nuşretüñle olmadı İslām zebūn
Kaldı mihnetle belāda diñ a'dālar ser-nigūn
Zarb-ı top ħumparadan cān [u] cigerden dökdi ħūn
Lā-yü'add kıldı şükrler luţf-ı Ĥaġġa pīr [ü] civān

Çekdi kāfir Lonbar diler kim Cezâyir üstine
Hedm idüben çār-küşesin ħarāb itmek ħaşdına
Döndi evġāt 'avn-ı Ĥaġġa ol la'ine 'aksine
Virdi nuşret kim İslāma Ĥayy-ı Ĥayyūm-ı Müste'ān

Ol 'adüvv-i maġrūr iken her işi oldı ħarāb
Biñ yüz toġsan yedisinde oldı du'ā müstecāb
Yâ İlahî her ħālīmüz luţf ile kılduñ şavāb
'Aġā kıldın Cezâyire 'ālem içre 'ulüvv-i şān

Şemsiyā ħamd u ş enālar virdi nuşret Girdigār
Ĥaġġ İlahî sen 'adūmuz eyledigüm şerimsār
Bu Cezâyir ħullarına düşdi ekş er iftiġār
Ĥaşre dek dilde söylensin bu ġazāmuz her zamān

¹ Çalışmamızın bu kısmında daha önce Şükrü Elçin tarafından yayımlanmış olan ortak dört şiirdeki (9,11,12 ve 14 numaralı şiirler) farklılıklar dipnotlarda gösterilmiştir.

² 198a

2. ŞİİR

[15 li Hece ölçüsü]

Şemsi-i Cezāyir³

Nūr ile kıldı müzeyyen Hāk Cezāyir hānesin
Her yaña ol Hāk İllāhī şaçdı nūr-efşānesin
Top-ı heybetle donanmış çevresi burcudur anuñ
Hem alurduķ hem virürdük humpara top dānesin

Rū-be-rū a'dā-yı dīne virmezüz aşlā emān
Kurbān itdük gice gündüz Allāh için başı cān
Top humpara içinde [hem] serimizde boz duman
Zelil itdük heft kıralı tapduğı put-hānesin

Dīn yolında ser virürüz Hāk Ğanīyu'llāh için
Atılr top humparalar hasbetenli'llāh için
Şehīd olup kan dökeriz fī-sebīli'llāh için
Raḥmet-i Hāk'la nüş itdük ol ecel peymānesin

Kaşd ider idi kıral gice [vü] gündüz eyler āh
Çāre bulmaz hīçbirisi cümlesi giymiş siyāh
Şu'le virdi bu ğazāda her yaña nūr-ı İllāh
Şehīdler gördi ol dem hūriler cevelānesin

Şemsiyā 'avn-ı İllāhī ser-'adūlar kan döker
Burc-ı bārū re's-i 'imār kāfirin kaddin bükür
Her biri bir cānibe femm açup demler çeker
Hıfz ide ol Hāk haṭādan Bālī'nün top-hānesin

3. ŞİİR

[15'li hece ölçüsü]

Şemsî-i Cezâyir⁴

Mazhar oldu nuşret-i Raḥmān'a Cezâyirliler
Tevekkül oldu her dem⁵ Sübhān'a Cezâyirliler
Süre-i Fetih'le küşād itdiler sancaqları
Nuşret-i Ḥaḳ'la girdi meydāna Cezâyirliler

On iki gündüz gice a'dāya saçdık nārımız
'Avn idüp nuşreti ekş er virdi ol Ḥaḳ yārimiz
Yandırıp bağrın 'adūnuñ āteşi şerāremiz
Eyledi ḥamd ş enālar Yezdān'a Cezâyirliler

Niçesin bahre garḳ itdük ol la'īn a'dāları
Nūḥ tūfānına müşebbeḥ eyledik deryāları
Top ḥumpara şadāsı iñ(i)ledür şahrāları
Böyle bir nām eyledi cihāna Cezâyirliler

Gün tütüldü semavāta 'urüc itdikde dūhān
Şaşırdı tedbīrini ol 'adū-yı bed-gümān
Ḥaḳ 'ömrin kılsun ziyāde pādişāhum çok zamān
Yer yerin hep geldiler düşmāna Cezâyirliler

Şemsiyā di lillāh vaşf olmaz 'ālem içre bu gazā
Bi-ḥamdi'llāh çok şükürler virdi nuşret ol Ḥudā
Rūz-ı maḥşerde şefī'dür ḥaḳ resül Muştafā
Ṭāy'ındur rüz [u] şeb fermāna Cezâyirliler

4 198a

5 dem: metindedāyim (?)

4. ŞİİR

[8'li Hece ölçüsü]

Şemsi-i Cezāyir⁶

Ey Cezāyir eyledigin
Ġazā dillerde söylensin
İspanyol'ı döyledigin
Cefā dillerde söylensin

Ķuruldı cengimiz zorlu
Ġāzilerin yüzi nūrlu
Ol Yezīd'e olan dürlü
Belā dillerde söylensin

Cezāyire kaçd-ı kāfir
Geldi donanması vāfir
La'īnūñ gördüğü zāhir
Cezā dillerde söylensin

Ceng eyledik biz miş l-i sem
Düşdi kāfire türlü ğam
Nūḥ tūfānı oldu ol dem
Deryā dillerde söylesin

Şemsiyā ḥāzır erenler
Düşmāna gögüs gerenler
Fī-sebī' llāh⁷ ser virenler
Bu ad dillerde söylensin

6 198a

7 Müellif tarafından "Fī-sebīli' llāh" kelimesi vezin gereği "Fī-sebī' llāh" şeklinde yazılmıştır.

5. ŞİİR

[11'li hece ölçüsü]

Şemsî-i Cezâyir⁸

Cezâyir uğrına cümle ğâzîler
Didiler fî-li'llâh cānlar fedâdur
Bozulmaz serdeki olan yazılar
Yârimiz bize ulu Hüdâ'dur

Bism-i Allâh deyüp sancağ açıldı
Deryâlar yüzine kanlar dökildi
Görüp İspanyol'ın beli büküldi
Dîn a'dāya düşen girye fezâdur

Ceng cidâlimizin şadâsı irdi
Seb'a semavâtda melekler gördi
Ol Ğanî Hâk luţuf ihsânın virdi
Bu da Cezâyire ulu ğazâdur

Kulağın tutanlar şâfî öz ile
Söylesem tükenmez vaşfın söz ile
Böyle bir ceng görmiş yoğdur göz ile
Hünkârımdan murâdımız du'âdur

Hâk ulu Mevlâ'dur yârimuz bizüm
Şaçıldı küffâra nârimuz bizüm
Hâk resûlî Şemsî cârımız bizüm
Yerimiz maşşerde tahte'l-livâdur

6. ŞİİR

[11'li hece ölçüsü]

Şemsi-i Cezāyir⁹

Küffār saña çekdi ol donanmasın
Hağ rızāsı toplar urdın Cezāyir
Kat kat idüp kāfir dizdi armasın
Gögüs tutub[an] devirdin Cezāyir

Ol gāzī burelardan atılan toplar
Ser çeküp duḥānı semā'ı kaplar
Bonbalar küffārın üstinde çatlar
Hağ'dan murād yine irdin Cezāyir

Gāzī lonbardalar karşı tırdılar
Yezid'in armasın gemin kırdılar
Küffār leşin deryālara serdiler
Çoğın mecrūh idüp kırdın Cezāyir

Tekebbür eyleyüp küffār yanaşdı
Āteşi görünce tedbiri şaşdı
Bonba top darbından deryālar çoşdı
Kimin alup kimin virdin Cezāyir

Şemsiyā olmadı dünyāda bu ceng
Deryāyı küffāra eyledük biz teng
Top humparalarla atılan ol seng
Küffāra armağan virdin Cezāyir

7. ŞİİR

[15’li hece ölçüsü]

Şemsî-i Cezâyir ¹⁰

Nuşreti Hâk’la ceng eyler her taraf top-hâneler
Baş[i] açık yalın ayak çalışur dîvâneler
Kendi özin Hâk’a teslim eyledi mü’min olan
Ser- ‘adüya sine gerdi yüzleri nûrâneler

Eyledük ceng [ü] cidâller sebîlu’llâh rûz [u] şeb
Reh-berimüz ol ‘Alî’dür ‘avn-i Hâk luğf-ı Çalap
Fedâ kıldı cân u başı bu gâzâda cümle hep
Döküldükde her taraf[a] ‘aşk-ıla kûs-hâneler

Nuşreti imdâdımız dâymâ oldu Bârî Hudâ
Ser-nigün oldı hamdu’llâh luğf-ı Hâk gâlib a’ dâ
Gâzîler Allâh için kıldılar cânlar[i] fedâ
Cennet-i hürân altında toludur peymâneler

Biz Cezâyir kullarıyuz bakmayuz cân [u] başa
Karşu turduğ ol ‘adünuñ atılan topla taşâ
Şemsiyâ biñler yaşasın ol Gâzî Mehemmed Paşa
Kabri nûr ile pür olsun toğuran kim aneler

10 198b

8. ŞİİR

[8'li hece ölçüsü]

Şemsî-i Cezâyir ¹¹

Sebîlu'llâh a'dâlara
İŐimüz her dem ğazâdur
Baħr [u] berr ol la'înlere
Kârimuz dürlü cezâdur

Döner meydânda başımız
Aataruz topla taşımız
İspanyol'a her işimiz
Niçe biñ dürlü cezâdur

Bonbasına karşı tırduķ
Haķ deyüp üstine varduķ
Ba'zısın âteşe urduķ
Güyâ bir yevmü'l-ğazâdur

Kâfirin armasın sürdüķ
Niçesin batdığın gördüķ
Cenginüñ haķķını virdüķ
Kâfire yüz biñ belâdur

Ceng eyledük sebîlu'llâh
Yardımcımız Ğanîyu'llâh
Şemsiyâ hasbetenli'llâh
Hem 'Aliyyü'l-Mürteżâ'dur

11 198b

9. ŞİİR ¹²

[15'li hece ölçüsü]

Şemsî-i Cezâyir¹³

Biz Cezâyir kullarıyuz her sa'âdet bizdedür
Ol Hudānuñ rahmeti luṭf-ı hidāyet bizdedür
Baş egüp pîrler öninde bilürüz erkānımız¹⁴
Dāimā dîn-i Muḥammed şer' 'adālet bizdedür

Ser-a'dā-yı dînle kesilmez rüz şeb şavaşımız ¹⁵
Her seherde şālihînle qurılır dīvānımız
Destimiz dergāh-ı Haḫ'da¹⁶ kesilmez¹⁷ niyāzımız
Erenler bi-ḫamdi'llāh ekş er¹⁸ ḫimāyet bizdedür

Çağırırız her gāzāda eyle imdād yā Hudā¹⁹
Bî-dîn-i a'dā la'īne²⁰ eylerüz yüz biñ ceza
Ḥasbetenli'llāh için kārımız dāim-i gāzā ²¹
Eksük olmaz evliyāmuz kim kerāmet bizdedür

Heft-ser-i ejder miş āli²² dem çeker leyl ü nehār
Zeyn olur burç [u] bārūsı çün şitā evvel bahār
Ḳānde ismi zıkr olursa baña a'dā zārı zār
Lā-yü'add ḫamd u senā böyle velāyet bizdedür

Serimiz cümle fedādur fî-seb'li'llāh için
Ḥaşr olunca kārımız ceng ḫasbetenli'llāh²³ için
Çekeriz sancağ resül-ı Haḫ²⁴ Ḥabîbu'llāh için
Şemsiyā bā'is -i rahmet dürlü 'alāmet bizdedür

12 Şükrü Elçin 177.şiir s.191

13 198b

14 Baş egüp pîrler öninde bilürüz erkānımız: Ol la'Öin küffār ile kesilmez şavaşımız ŞE

15 Ser-a'dā-yı dînle kesilmez rüz şeb şavaşımız: Baş egüp pîrler önünde bilürüz erkānımız ŞE

16 Haḫ'da: Hakk'a ŞE

17 kesilmez: kat' olmaz ŞE

18 ekşer: lutf u ŞE

19 eyle imdād yā Hudā: yā az'izi'l-Kibriyā ŞE

20 a'dā la'īne: a'dālara ŞE

21 199a

22 mişāli: mişāl ŞE

23 ḫasbetenli'llāh: - ŞE

24 sancağ resül-ı Haḫ: sancag-ı İslām Hak ŞE

10. ŞİİR

[15'li hece ölçüsü]

Şemsi-i Cezâyir²⁵

Hikmet-i taqdîr-i ezel Ğanî-i Sübhân'ımız
Eylemiş dâru'l-cihâdî ilimüz mekânımız
Bî-dîn a'dâ ile humpara top [hep] ceng eyledük
Kerbelâ meydânı oldu şubh [u] şâm meydânımız

Her temennâmuz Hudâ'dan vire cennet bâğını
Nuşretile ekş er itdi çün yüzümüz ağını
Ol resûl-i Kibriyâ'nın açuban sancağını
Hağ yolında fedâ kılduk cümle baş [u] cânımız

Top humpara işimiz her yanımız nâr ile
Himmeti şâh-ı mübîn kalbimiz iftihâr ile
Eyledük Hasbetenli'llâh şavaşı küffâr ile
Eyledi gökde melekler ser-tâ-pâ seyrânımız

Kâfire kılmak ğazâyı farz-ı fermân-ı Hudâ
Anuñçün dî n yolında kılmışuzdur ser fedâ
Çeşm-i felek görmemişdür bu miş üllü bir ğazâ
Tûl-i 'ömr ile şâd olsun 'Abdü'l-ĥamid Ğân'ımız

On iki imâm cehâr-yâr-ı vefânun 'aşkına
Merve hağkî Ka'be-i ehl-i Şafâ'nun 'aşkına
Eyledük ceng [ü] cidâller Muştafâ'nun 'aşkına
Şemsiyâ Allâh-çün akar ceng içinde kanımız

11. ŞİİR ²⁶

[15'li hece ölçüsü]

Şemsî-i Cezâyir²⁷

'Arşdan a'lâdur cihânuñ²⁸ rıf'atı Cezâyir'in
Kimseler bilmez niçedür hîç²⁹ 'izzeti Cezâyir'in
'Âlem içre söylenür ol³⁰ her yerde 'âlî-mağâm
Evliyâlar meskenidür hürmeti Cezâyir'in

Nazargâh-ı Hâk İlâhî haşr olunca bu fenâ
Dîn-i Muḥammed 'aşkına kim küffâra eyler ğazâ
Anlara sâyebân³¹ olur rûz-ı maḥşerde livâ
Cümlesinden³² ekş er³³ olur raḥmeti Cezâyir'in

Qurılır şubḥ u mesâ evvel dîvân-ı evliyâ
Rûz şeb tesbîḥ ider anlara heft-âsumân³⁴
Destġiri olur dâyim³⁵ 'izz-i Hâk Celle [vü] 'Alâ³⁶
Dîn-i İslâm için ekş er ġayreti Cezâyir'in

Takdîr-i 'ilm-i ezelde Ḥudâ virmişdür kemâl ³⁷
Üstüne raḥmet şaçar dâyimâ Hâk-ı Zü'l-Celâl
Mücâhidin meskenidür³⁸ eylemiş ferḥunde-fâl ³⁹
Luḫf-ı Hâk'la mezîd olur raḥmeti Cezâyir'in

Hâk resûlüñ zevyesidür nûr iner kim dâimâ⁴⁰
Kimseye ifşâ degüldür sırrı her dâim ḫafâ
Her yanuß itmiş ihâta evliyâlar Şemsiyâ
Ola Hâk'uß emânında devleti Cezâyir'in

26 Şükrü Elçin 173.Şiir s.187

27 199a

28 'Arşdan a'lâdur cihânuñ: Cümleden 'a'lâdur cihanda ŞE

29 hîç: - ŞE

30 ol: kim ŞE

31 sâyebân: sayvân ŞE

32 Cümlesinden: Cümleden ŞE

33 ekşer: bisyâr ŞE

34 âsumân: semâ ŞE

35 olur dâyim: olur hâslı ŞE

36 'izz-i Hâk Celle [vü] 'Alâ: 'izz-i Hudâ ŞE

37 Takdîr-i 'ilm-i ezelde Ḥudâ virmişdür kemâl: Kasd iden aña a'dâlar cümle oldu pâyimâl ŞE

38 Mücâhidin meskenidir: Hak aña virmiş kemâl ŞE

39 199b

40 kim dâimâ : her dem aña ŞE

12. ŞİİR ⁴¹

[15'li hece ölçüsü]

Şemsi-i Cezâyir⁴²

Bi-ḥamdi'llāh 'aṭā kıldı nuşreti Perverdigār
Tîḡ-ı şiddetle bozuldı ol 'adū-yı ḥākisār
Ol la'in maḡrūr oldı⁴³ geldi Cezâyir üstine
Münhezim-i maḡhūr olup aḡladı kim zār [u] zār

Ḳat Ḳat itdi donanmasın⁴⁴ heft-ser-i ejder-miş āl
Başlarına⁴⁵ nāzil itdi şiddet-i nār Zü'l-Celāl
Ḳalmadı Ḳudreti aṣlā Ḳaldılar kim⁴⁶ bī-mecāl
Ḳaḡ Te'ālā eyledi ol⁴⁷ küffāra dünyāyı dār

Yā İllāhī nuşretünle eyledin luṭ(u)f [u] kerem
Kimine virdin ḥūr-ı 'ın-ı cennet bāḡ-ı İrem⁴⁸
Ṭaḡındı nūrdan ḡelengi ḡāziyān⁴⁹-ı muḡterem
Ḳūn-ı surḡ-ıla pūr oldı Ḳūnis öñi lālezār

Niçe ṭop [u] ḡumparalar bıraḡup eyledi rāh
Ḳaḡ İllāh'dan⁵⁰ irdi cezā inlediler⁵¹ āh [u] vāh⁵²
Beş buçuḡ sā'atde bozduḡ ey şevketlü şehenşāh⁵³
Cümle tedbīri bozuldı kāfir oldı tār [u] mār

Fedā kılduḡ sebīlu'llāh Ḳaḡ rızāsı cānımız⁵⁴
Feraḡ itsün bi-ḥamdi'llāh⁵⁵ 'Abdülḡamīd Ḳān'ımız
Şemsiyā zeyn nūr itdi cümleyi Ḳaḡ⁵⁶ Raḡmān'ımız
Sem' idüp 'ālem-penāh eylesün ḡoḡ [ḡoḡ]⁵⁷ iftiḡār

41 Şükrü Elçin 169.şîir s.183

42 199b

43 oldı: olup ŞE

44 Kat kat itdi donanmasın: Donanmasın kat kat itdi ŞE

45 Başlarına: Serlerine ŞE

46 kim: hep ŞE

47 eyledi ol: kıldı dem ŞE

48 Kimine virdin ḥūr-ı 'ın-ı cennet bāḡ-ı İrem: Kimine ḥūr-ı in virdin cennet-i bāḡ-ı İrem ŞE

49 ḡāziyān: tāziyān ŞE

50 Hak İllāhdan: Kırdıḡār'dan ŞE

51 inlediler: eylediler ŞE

52 āh [u] vāh: zār u zār ŞE

53 şevketlü şehenşāh: şehinşāh-ı penāh ŞE

54 Fedā kılduḡ sebīlu'llāh Ḳaḡ rızāsı cānımız: Sene biñ seksen dokuzda fedā kıldık canımız ŞE

55 Feraḡ itsün bi-ḡamdillāh: Şād u hurrem ola dā'im ŞE

56 Ḳaḡ: - ŞE

57 ḡoḡ [ḡoḡ]: hakk-ı ŞE

13. ŞİİR

[15'li hece ölçüsü]

Şemsî-i Cezâyir⁵⁸

Ey Cezâyir 'âlem içre her se'âdet sendedür
Rûz [u] şeb ceng [ü] cidâlde haqq-ı nusret sendedür
Fî-sebîlî'llâh komışlar cânile başlar saña
Haqq-ı İlâhî'den 'atâdur kim hidâyet sendedür

Baırda kaç' olunmaz dâimâ nâr-ı şerâr
Kılıç elde dîn-i a'dâya cengleri Rüstenvâr
Yedi kıral leyl ü nehâr eylemekde âh u zâr
Taqdîr-i Mevlâ ile küllî mehâbet sendedür

Eylemiş lutf-ı hidâyet saña ol Haqq-ı lâ-mekân
'Avn-ı imdâda irişür enbiyâlar kün fekân
Yedi iklîm-i cihân içre ismin oldı râyegân
Himmeti ol şehensâh cümle kerâmet sendedür

Emr-i Haqq düşmâna dâim kesilmez sende gâzâ
Kan akar ol baır berde 'adûlar eyler qara
Haşr olunca yâr-ı muhayyibdür 'azze Haqq Celle 'alâ
Kudreti taqdîr-i ezel 'Anter şecâ'at sendedür

Ser-nigün olmağdadur tığından serkeş a'dâ
Nuşreti imdâdın senüñ her nefes Bâri Hudâ
Haşre dek meddâhuñ olur medhine bu Şemsiyâ
Küllî hayrın miftâhına delâlet sendedür

14. ŞİİR ⁵⁹

[15'li hece ölçüsü]

Şemsi-i Cezâyir⁶⁰

Biz Cezâyir kullarıyuz bize bu devlet yeter
Kārimuz her dem gazādur luḡ-ı Hāḡ raḡmet yeter
Dīn-i 'adāya her rüz ŧeb eylerüz⁶¹ dürlü cefā⁶²
Bi-ḡamdillāḡ ol Hūdā'dan bize bu nuşret yeter

Eyledi⁶³ manşür muḡaffer Hāḡḡ⁶⁴-ı ḡanī Raḡmān'ımız
Farz idüp dāim ḡazāyı virdi Hāḡ fermānımız
Hāḡ deyüp ceng-i a'dādan derm idüp⁶⁵ dāmānımız
Çoḡ ŧükürler Bī-zevāl'den⁶⁶ bize bu 'izzet yeter

Biz Muḡammed ümmetiyüz işimiz her-bār ḡazā
Dāimā ḡasbetenli'llāḡ serimiz kılduḡ fedā⁶⁷
Ḥammā⁶⁸ 'ı dünyā degülüz kim cihād eyler kefā
Dü-cihānda bi-ḡamdi'llāḡ bize bu ni'met yeter

Hāḡ ilāhī ḡudretiyle raḡmetin kıldı 'aḡā
Ol Yezīd-i tersālara eyledük ḡahr [u] cezā
Ḥānde kılsaḡ biz teveccüh hep berāber evliyā
Yār Yuḡyi'müz⁶⁹ ulu Mevlā bize bu himmet yeter

Yā ilāhī emrin ile eylerüz dāim ḡazā
Raḡmetüñle isterüz 'afv yā Hūdā yevmü'l-ḡazā⁷⁰
Şemsiyā eyler ŧefā'at ol⁷¹ resül-i Kibriyā
Mālikü'l-mülk Raḡmān'dan bize bu se'adet yeter

59 Şükrü Elçin 176.şiiir s.190

60 200a

61 eylerüz: eyler ŞE

62 cefā: cezā ŞE

63 eyledi: idüp ŞE

64 Hāḡḡ: ol ŞE

65 derm idüp: dermeyüp ŞE

66 Bī-zevāl'den: Kirdigār'dan ŞE

67 fedā : edā ŞE

68 Ḥammā : Tamā' ŞE

69 Yār Yuḡyi'müz: Yarıcımız ŞE

70 yevmü'l-ḡazā: yevm-i fezā ŞE

71 ol: Hāḡ ŞE

15. ŞİİR

[15'li hece ölçüsü]

Şemsî-i Cezâyir⁷²

Ey Cezâyir cihād ile külli lezzet sendedür
Niçeler almış murādın 'izz ü devlet sendedür
Baş açık yalın ayak düşmene kılıç şalar
Bekleşür hüre-i cennet nūr-ı rahmet sendedür

Feth olur ol der-i deryā 'azîm olur evvel bahār
Kulların şîr-i heybeddür 'adūdan olur āşikār
Emān virmez dîn-i a'dāya kılıçdan eyler güzār
'İnāyet-i Hākk-ı Yezdān'la dest-i kudret sendedür

Şemşîr tîğında düşmen her nefes eyler figān
Gözlerinden döker dāim cümle a'dā sürh kan
Rüz şeb yār-ı Mecî d'dür Hāyy-ı Kayyūm-ı bî-mekān
Hāq 'atā kılmış ezel velî himmet sendedür

Her seher a'dā-yı dîne sendedür ekber gazā
Rehberindür her cihādda ol 'Aliyyü'l- Murteżā
Hāsbetenli'llāh idersin lā-yü'ad serler feda
Bu bir sırr-ı İlāhîdür niçe hikmet sendedür

Cihād ile 'ulüvv-i şānsın 'avn ider Bārî Hūdā
Berķ urur üstinde dāim çün seher nūr ziyā
Hāşre dek eyler du'a her nefesde Şemsiyā
Kutb-ı himmet hem se'adet dürlü 'izzet sendedür

72 200a

16. ŞİİR

[15'li hece ölçüsü]

Şemsi-i Cezāyir⁷³

Ey Cezāyir haşr olunca her dem cihād sendedür
Sebīlu'llāh tīg şalar a'dāya üstād sendedür
Ceng-i Cedu'llāh için kurulur şubh u mesā
Cem' olur hüre-i cennet cümle neşāt sendedür

Yıldırımdandır elinde çünkü tīg-i āteşin
Dāru'l-cihādsın cihānda Hāq saña oldu mu'ın
Dāimā sende kaç' olmaz himmet-i şāh-ı kāmīn
'Aşkına dīn-i İslām'uñ niçe Ferhād sendedür

Evlīyā 'İ sā sendedür rüz u şeb eyler nazar
Tā şubha dek Hāq deyüp etrāfını durmaz gezer
Dīn-i düşmen heybetinden ditreyüp eyler hāzer
Şıdk ile ol şādıklara külli murād sendedür

Dest açup dergāh-ı Hākk'a eyler du'ā müsīmīn
Luţf ihsān eylemişdür saña Rabbu'l-'ālemīn
Hāq seni kılmış ābād inkıraz-ı yevmü'd-dīn
Girdigār Ulu Mevlā'dan her dem imdād sendedür

Du'ācıdur saña dāim ehl-i arz ehl-i semā
Şefī'dür rüz-ı maşşerde Hāq habīb-i Muştafā
Şemsiyā külli evkātde şıdk ile eyler du'ā
Niçe yıllar haşret ile āh u feryād sendedür

KAYNAKÇA

ELÇİN, Şükrü, (1988), *Akdeniz'de ve Cezâyir'de Türk Halk Şairleri*, Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

ELÇİN, Şükrü, (1997), “*Şemsî Hayatı ve Şiirleri*”, Halk Edebiyatı Araştırmaları I, Ankara: Akçağ Yayınları,139-145.

ERDOĞRU, M. Akif, (2007), “*Beş Cezayir Türk Şiiri*”, Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, 13: 83-89.

GAİD, Mouloud, (1996), *Türkler İdaresinde Cezayir*, (Çev. Faik Melek), Ankara: Genelkurmay Basım Evi.

GEDİK, Ahmet (2014), “*1175 İspanyolların Cezâyir Saldırısı Hakkında Risale (Hoca Mustafa Şemsî)*”, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1,39: 25-52,

GÜRKAN, Emrah Safa, (2020), *Sultanın Korsanları*, İstanbul: Kronik Kitap.

KAVAS, Ahmet, (2006), “*Afrika'da Türkler'in Hakimiyeti ve Kurdukları Devletler*” Osmanlı-Afrika İlişkileri, İstanbul: Tasam Yayınları, 27-54.

KOLOĞLU, Orhan (1986a). “*Garp Ocaklarında Anadolu Delikanlıları: Aldığıma Pişman Odum İki Avrat Arasında*”, Tarih ve Toplum, 33: 35-40.

KOLOĞLU, Orhan (1986b). “*Garp Ocaklarında Anadolu Delikanlıları: Kahvehaneyi Esas Alan Bir Yaşam Türünün Oluşması*”, Tarih ve Toplum, 35: 44-47.

KUZUCU, Serhat, (2015), “*XVIII. Yüzyılda Uluslararası Bir Sorun Olarak Garp Ocakları'nın Akdeniz'deki Korsanlık Faaliyetleri*”, Akademik Bakış, 9,12: 165-180.

OĞUZ, M. Öcal, (2001), *Halk Şiirinde Tür, Şekil ve Makam*, Ankara: Akçağ Yayınları.

ONAY, Ahmet Talat, (1996), *Türk Halk Şiirlerinin Şekil ve Nev'i*, (Haz. Cemal Kurnaz), Ankara: Akçağ Yayınları.

RENGİBEYAZ, Ahmet, (2012), *Tibru'l-Mesbûk fî Beyân-ı Cihâd-ı Gâziyân-ı Cezâir ve'l-Mülûk Adlı Yazma Eserin Türkçeye Aktarımı ve Değerlendirilmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmeddin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ŞAHAN GÜNEY, Fatma, (2018), “*Cezayir Arapçasına Osmanlıcadan Geçen Türkçe Kelimeler ve Osmanlı Dönemi Cezayiri'nde Günlük Hayat*”, Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi /The Journal of Turk & Islam World Social Studies, 5,17: 1-26.

Şemsî Mustafa, *Bibliothèque Nationale de France*, Departement des Manuscrits, Supplement Turc,1053/3.

TÜTÜNCÜ, Mehmet, (2013), *Cezayir'de Osmanlı İzleri (1516-1830)*, İstanbul: Çamlıca Basım Yayın.

UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı, (1988), *Osmanlı Devleti'nin Merkez ve Bahriye Teşkilatı*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı, (2011), *Osmanlı Tarihi IV. Cilt*, 1.Bölüm, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

YEŞİLİ, Yılmaz (2013;) *Türk Dünyasında Geçiş Dönemi Ritüelleri Doğum Evlenme Ölüm Gelenekleri*, Grafiker Yay., Ankara.

ZEYREK, Yunus, (1997), “*Halk Şiirinde Divan/Divanı*”, Bilig, 6: 248-255.

Extended Abstract

It is a reality that Turks have come out of Central Asia and dominated many geographies around the world. One of these geographical regions is North Africa. IX. and in Egypt in the Xth centuries, the Tolunites (868-905) and the Ihsidites (935-969) appeared as Turkish dynasties. Later, under Ayyubi (1171-1250), the Mamluk (1250-1517), the Ottoman period (1517-1867), the Ottoman Egyptian Hideout (1867-1914), Turkish influence continued in Egypt. Especially in the Ottoman era, the area of Turkish domination spanned almost all of North Africa (Tunisia, Tripoli, Jazeera) except Egypt. Ottoman control in Tunisia, Tripoli and Algeria in North Africa began in the 16th century and began in the 19th century. It must have taken up to a century. These areas have been stateside and referred to as the Garb Quarries.

Within the Garp Quarries, Algeria is the first region under Turkish rule. 16. In the early years of the century, Turkish sailors near Algeria helped the people of the region to counter the growing Spanish threat. The Turks who agreed with the Prophet Ahmed Ibn were given the city of Cicel to settle. The Turkish influence in Algeria, which began in 1516 with Oruç Reis, became a definite dominion in the era of Barbaros Hayrettin in 1525 as a result of various struggles.

Beginning with Baba Oruç and Hızır Hayrettin Pasha, Turkish Judiciary in Algeria is divided into four phases: The Gentlemen's Period (1518-1587), Three-Year Pashas Period (1587-1659), The Ages Era (1659-1671), The Era of Uncles (1671-1830)

Turks who came to Algeria as administrators, newcomers, levents, civil servants, sufi and merchants, or their wives spoke Turkish among themselves, used Turkish in official correspondence, and eventually gave Turkish words to Arabic, the dominant language in the region.

The Turks who came to Algeria also moved Turkish literature to where they were. Poets of newcomers and sailors appeared, writing poems that reflected the spirit of gas. He had found the opportunity to perform Turkish literature in groups including Yeniçeri and sailors as well as state officials and sufi. In particular, the coffee shop culture that moved to Maghreb was among the major places where Turkish poetry was sung. Bibliotheque Nationale de France, departement des Manuscrits, Supplement Turc at 1053 The written manuscript contains Turkish poems by Şemsî-i Cezayir.

Evaluation of Life, Works and Poems of Şemsî Mustafa

In the 18th century Shemsi Mustafa Hodja, a writer and poet who lived in Algeria during the century, was first mentioned by Şükrü Elçin. Thanksgiving published ten poems by Elçin Shemsi Mustafa and focused on his life, poems and works.

The apostle Mustafa Hodja was probably born during the reign of Mahmoud I (1703-1730) or Mahmoud I (1730-1754) and was alive during the reign of Abdülhamid I (1774-1789). He also asserts that he has a religious or administrative duty in Algeria.

As for Ahmed Gedik; Shemsi states that Mustafa Hodja is the chairman of the Ashipyard. After the Ottoman navy suffered a heavy defeat against the Russians in the Fountain, the author is informed that Molla Mustafa Shemsi was assigned as one of the instructors of the “hendese room” founded by Baron De Tott, who was brought in from France for shipbuilding techniques.

In 1797, Küçük Hüsük Pasha’s shipyard engineer house was listed as III. In his offer to Selim, Shemsi Mustafa is introduced as a shipbuilding instructor and captain at the shipyard. Gedik believes that Shemsi Mustafa was alive in 1813. Shemsi Mustafa has two small scientific works, “Risale About the Attack of Algeria by 1775 Spaniards” “A Turkish Risâle About Barud Rights and a Barud Rights Cedveli.”

Shemsi Mustafa is a poet and writer. He has many qualities, including shipbuilding master, shipyard instructor and captain, indicating that he is a qualified figure in the conditions of the era. Four of Şemsi Mustafa’s sixteen poems were published by Şükrü Elçin. Thanksgiving Elçin presented ten poems of the poet to the world of science. With the new poems to be published, Şemsi Mustafa’s number of poems will be increased to twenty-two.

In all of the poems of Shemsi Mustafa, it was used as a unit of four. Poem number 7 is one of the four quadrants; It consists of five quadrants. Şemsi Mustafa’s rhyme weave aaxa bbba ccca... When evaluating the rhyming poems (numbered 1, 2, 3, 7, 9, 10, 11, 12,13, 14, 15, 16) in the form of a murabba divan, these poems could not be read on the scale of the bee. As it stands, the notion that the poems were written with a 15-inch pattern of the syllable is overwhelming.

Mustafa’s poems used syllables. All but two of the poet’s poems are redemptive. Six poems used additional redif, five poems used word redif, two poems used additional word redif, and one poem used word group redif. Eight poems are full rhymes, seven poems are rich rhymes and one poem is half a rhyme.

All of Şemsi Mustafa’s poems are hamasi. In the 18th century, the struggle between Algerian levents in Algeria and the Mediterranean and European states, especially the Spanish, was voiced by the poet. Shipping terms such as navy, armada, lombardo are used in poetry and verses that describe the attacks on Algeria from the sea in all its vigour. Emphasizing his sincere devotion to the Prophet Muhammad Mustafa in his poems, Şemsi has both a believer and a mujahideen identity. In the 18th century, the struggle between Algerian levents in Algeria and the Mediterranean and European states, especially the Spanish, was voiced by the poet. In the Islamic cultural world, heroic figures such as Aliyyu’l-Murtaza, Anter and Rustem are encountered in poems depicting the genealogy of Algerian levents. The Spanish name stands out as the greatest enemy the poems have ever shown.

The events in the poems were reflected in poems from history and names during the reign of Abdulhamid I (1774-1789) and in the time of his uncle Mehmed bin Osman (1766-1791). In short, Şemsi Mustafa’s poems are of great value as a witness of a region where the spirit of war was vividly lived from the 16th century to the first quarter of the 19th century. It is a good indication of the rich structure of Ottoman cultural geography.

Conclusion

Shemsi Mustafa is a writer and Turkish folk poet who was born in the 18th century and died in the early 19th century. He is a master and captain of shipbuilding in the Navy. He has the identity of a historian and engineer. He used syllable measurements in his poems, which totaled twenty-two, along with those published.

Given the rhyming weave, it is not that total of sixteen poems published in this article were written in murabba divan and running patterns. These Hamasi-qualified poems are a reflection of the struggle between Spaniards and Turkish levents in the Algerian region of the Garp Quarries. The poems express the psychology of the conflicts in the Mediterranean in the 18th century in earnest and plain language.

Etik Kurul İzni

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

Çatışma Beyanı

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

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

Deconfliction Statement

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

Support and Thanks

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