

MEDENİYET ve TOPLUM DERGİSİ

The Journal of
Civilization and
Society

Cilt / Volume: 8
Sayı / Issue: 1

Haziran / June
2024



Digital Commons™



MEĞENİYET VE TOPLUM DERĐİSİ (METDER)
Journal of Civilization and Society (JCISO)

Cilt/Volume: 8, Sayı / Issue: 1 (Haziran / June 2024)

Uluslararası Hakemli Dergi / International Peer Reviewed Journal

Sahibi / Owner

Necmettin Erbakan Üniversitesi / Necmettin Erbakan University

Editör / Editor

Prof. Dr. Mehmet BİREKUL (Necmettin Erbakan University)

Editör Yardımcısı / Associate Editor

Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Fatih KALECİ (Necmettin Erbakan University)
Doç. Dr. / Assoc. Prof. Mehmet Emin SATIR (İzmir Katip Çelebi University)
Arş. Gör. / Res. Assist. Cem UNCU (Necmettin Erbakan University)
Arş. Gör. / Res. Assist. Semih SÖĞÜT (Necmettin Erbakan University)

Editör Kurulu / Editorial Board

Doç. Dr. / Assoc. Prof. Dr. Abdullah MERT (Kahramanmaraş İstiklal University)
Doç. Dr. / Assoc. Prof. Dr. Ayşe Eda GÜNDOĞDU (Necmettin Erbakan University)
Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Ahmet Ferhat ÖZKAN (Necmettin Erbakan University)
Dr. Mersiyeli BORA GALLOIS (Necmettin Erbakan University)

Mizanpaj / Page Design

Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Berkay ÇETİN

Yayın Türü / Publication Type

Yerel Süreli Yayın / National Periodical

Yayın Periyodu / Publication Period

Yılda iki kez (Haziran ve Aralık) yayımlanır / Published bi-annual (June, December)

Baskı Tarihi / Print Date

Haziran / June 2024

Yazışma Adresi / Correspondence Address

Dere Aşıklar Mahallesi, Demeç Sokak, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri
Bilimler Fakültesi Dekanlığı Köyçeğiz Yerleşkesi, No: 42, 42090,
Meram/KONYA.

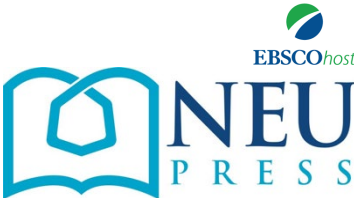
Tel / Phone: 0332 325 20 14

Web: <http://dergipark.org.tr/metder>

E-posta / E-mail: medeniyetvetoplum@erbakan.edu.tr

ISSN: 2587-0092 e-ISSN: 2602-2419

Medeniyet ve Toplum Dergisi (METDER), yılda iki kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir / The Journal of Civilization and Society (JCISO) an international peer reviewed bi-annual journal



Digital Commons™

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

- Prof. Dr. Abderrahim ALAMI (University of Abdelmalik Es saadi)
Prof. Dr. Abdurrahman ÖZKAN (Necmettin Erbakan University)
Prof. Dr. Ahmet ÇAYCI (Necmettin Erbakan University)
Prof. Dr. Ahmet Nuri YURDUSEV (Middle East Technical University)
Prof. Dr. Alan WILLIAMS (University of Manchester)
Prof. Dr. Armando SALVATORE (University of Mc Gill)
Prof. Dr. Bilal KUŞPINAR (Necmettin Erbakan University)
Prof. Dr. Feridun EMECEN (İstanbul 29 Mayıs University)
Prof. Dr. Han-Durdy GURBANOW (Academy of Sciences of Turkmenistan)
Prof. Dr. Hasan Hüseyin BİRCAN (Necmettin Erbakan University)
Prof. Dr. Lynda CLARKE (Concordia University)
Prof. Dr. Mahmut Hakkı AKIN (Necmettin Erbakan University)
Prof. Dr. Munir DRKIC' (University of Sarajevo)
Prof. Dr. Mustafa Abu SWAY (Al-Quds University)
Prof. Dr. Mustafa ÇEVİK (Social Sciences University of Ankara)
Prof. Dr. Osman BAKAR (International Islamic University Malaysia)
Prof. Dr. Recep ŞENTÜRK (İbn Haldun University)
Prof. Dr. Yasushi TONAGA (University of Kyoto)
Prof. Dr. Yusuf WAGHID (Stellenbosh University)
Assoc. Prof. Dr. Elnure AZIZOVA (Baku Khazar University)

İçindekiler / Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

- Terörle Mücadelede Kamu Diplomasisi: Finlandiya ve İsveç'in NATO'ya Başvuru Sürecinde PKK/PYD'nin Medyada Temsili***
Public Diplomacy in The Fight Against Terrorism: Media Representation of PKK/PYD in Finland and Sweden's Application Process to NATO.....1-19
Faruk YAZAR
- Determining the Perception of Tourism Academicians on Ecotourism Education: The Case of Necmettin Erbakan University***.....20-32
Serap ARI
Abdurrahman DİNÇ
Hakan AKYURT
- Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Kadın-Şehir İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme***
An Assessment of the Relationship Between Women and the City from the Ottoman Empire to the Republic.....33-46
Şükriye Pınar ÖZYALVAÇ
Funda ARSLAN BİLGİN
- Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Oyun ve Oyunlaştırma Açısından İncelenmesi***
Investigation of Secondary School Mathematics Textbooks in Terms of Games and Gamification.....47-60
Hatice BALCI ŞEKER
Selva Büşra TURAN
Ahmet ERDOĞAN
- Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi***
Evaluation of Pre-School Curriculum in Terms of Teachers' and Principals' Opinions.....61-82
Beytullah SÖNMEZ
Özgül BALCI
- Milli Birlik Komitesi Döneminde Türkiye'nin Dış Politikası (1960-1961)***
Türkiye's Foreign Policy in the National Unity Committee Period (1960-1961).....83-100
Yakup KAYA
- Budizm ve Uygurcada Sutralar***
Sutras in Buddhism and Uyghur101-114
Ayşegül GÖZEL
- Eleştirel Düşünme Öğrenimi Üzerine Bir Uygulama: Sokrates'in Savunması***
An Application on Learning Critical Thinking: Apology of Socrates.....115-136
Mustafa YEŞİL
- Popüler Kültür ve Sosyal Medya İlişkisi Üzerine Bibliyometrik Bir Analiz***
A Bibliometric Analysis On the Relationship Between Popular Culture And Social Media.....137-156
Melis KARAKUŞ
- Zygmunt Bauman'ın Ahlak Anlayışına Göre "Joker" Filmi Üzerine Bir İncelenme***
An Analysis of the Movie "Joker" According to Zygmunt Bauman's Morality.....157-169
Fırat SADİGLİ
Olgun KÜÇÜK
Mevlüt Can KOÇAK
- Pandemi Öncesi Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Animasyonun Öğrenim Sürecine Katkısının Deneysel Yöntemle İncelenmesi***
Experimental Investigation of the Use of Animation to the Learning Process in Distance Education Applications Before The Pandemic.....170-186
Mustafa Hikmet AYDINGÜLER
Can Burak NALBANTOĞLU

Terörle Mücadelede Kamu Diplomasisi: Finlandiya ve İsveç'in NATO'ya Başvuru Sürecinde PKK/PYD'nin Medyada Temsili

Faruk YAZAR Dr. Öğr. Üyesi, Faruk Yazar, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye,
faruk.yazar@erbakan.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 16.12.2023**Kabul:** 05.02.2024**Yayın:** 09.02.2024

Anahtar

Kelimeler:

Çerçeveleme, Kamu Diplomasisi, NATO, PKK, Terörizm, Türkiye.

Rusya'nın Ukrayna'ya müdahalesi Avrupa'da güvenlik endişelerine yol açtı. Özellikle Finlandiya ve İsveç Rusya ile sınır ülkeleri olmaları ve artan jeopolitik riskler nedeni ile NATO'ya üyelik başvurusunda bulundu. Bu iki ülkenin Türkiye'nin güvenlik kaygılarına yönelik yaklaşımları PKK terör örgütü ile mücadelede önemli zorluklar oluşturmaktaydı. Türkiye bu nedenle söz konusu ülkelerin NATO üyelik sürecine karşı çıktı. Çalışmada, Finlandiya ve İsveç'in NATO'ya üyelik için başvurdukları 13 Mayıs 2022 tarihi ve ilgili ülkelerin 29 Haziran 2022 tarihinde mutabakat metnini imzaladıkları 48 günlük zaman dilimi ele alınmıştır. Araştırmada, The New York Times, The Wall Street Journal, The Guardian Gazetelerindeki Op-Ed yazıları ve haberler çerçeveleme teorisi bağlamında nitel içerik analizi kullanılarak, amaçlı örneklem yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmada Türkiye'nin bu süreçte terörle mücadele söyleminin seçili medyada kamu diplomasi bağlamında temsili analiz edilmiştir. Araştırmada ayrıca Türkiye'nin kamu diplomasi söylemini karşılaştırmak amacı ile İletişim Başkanı Fahrettin Altun'un Avrupa medyasına verdiği röportajlar ve Op-Ed yazıları incelenmiştir. Çalışmada, PKK'nın PYD üzerinden DAESH karşıtı bir güç olarak konumlandırılarak meşrulaştırılmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Türkiye'nin güvenlik kaygıları ve terör örgütüne yönelik söylemleri NATO'dan taviz koparmaya çalışan ve ABD'den F16 savaş uçağı alabilmek için bu süreci kullanan bir ülke olarak çerçeveselendirilmiştir. Araştırmada, Türkiye'nin terörle mücadele kapsamında gerçekleştirdiği kamu diplomasisi faaliyetlerinin uzun dönemli olarak planlanması gerektiği önerilmiştir.

Public Diplomacy in The Fight Against Terrorism: Media Representation of PKK/PYD in Finland and Sweden's Application Process to NATO

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 16.12.2023**Accepted:** 05.02.2024**Published:** 09.02.2024

Keywords:

Framing, Public Diplomacy, NATO, PKK, Terrorism, Türkiye.

Russia's intervention in Ukraine has led to security concerns in Europe. Finland and Sweden applied for NATO membership due to their border with Russia and increased geopolitical risks. The approaches of these two countries toward Türkiye's security concerns posed significant challenges in the fight against the PKK terrorist organization. Türkiye therefore opposed the NATO membership process of these countries. The study focuses on the 48 days between May 13, 2022, when Finland and Sweden applied for NATO membership, and June 29, 2022, when the countries signed the memorandum of understanding. In the study, op-ed articles and news articles in The New York Times, The Wall Street Journal and The Guardian Newspapers were analyzed using qualitative content analysis in the context of framing theory and purposive sampling method. The study analyzed the representation of Türkiye's counterterrorism discourse in the context of public diplomacy in selected media. To compare Türkiye's public diplomacy discourse, the interviews, and op-ed pieces of Fahrettin Altun, the Director of Communication, with European media were analyzed. In the study, it was determined that the PKK was tried to be legitimized by positioning it as an anti-DAESH force through the PYD. Türkiye's security concerns and rhetoric against the terrorist organization were framed as a country trying to extract concessions from NATO and using this process to buy F16 fighter jets from the US. The study suggests that Türkiye's public diplomacy activities in the fight against terrorism should be planned for the long term.

Atıf/Citation: Yazar, F. (2024). Terörle Mücadelede Kamu Diplomasisi: Finlandiya ve İsveç'in NATO'ya Başvuru Sürecinde PKK/PYD'nin Medyada Temsili, *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 8 (1), 1-19.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

Giriş

1970'li yıllarda Marksist-Leninist etnik ayrılıkçı bir ideoloji temelinde kurulan PKK ABD ve Avrupa ülkelerinde bir terör örgütü olarak tanımlanmasına rağmen bazı Avrupa ülkeleri tarafından terör örgütü olarak tanınmamaktadır. Avrupa'da PKK'yı terör örgütü olarak tanıyan ülkelerin de örtük bir şekilde onu destekledikleri bilinmektedir (Bayraklı vd., 2019, s. 9; MFA, t.y.). 2004 yılında Avrupa Birliği'nin PKK'yı terör örgütü olarak tanımasının ardından örgüt yaptırımlara maruz kalmamak için KCK, KONGRA-GEL gibi farklı yapılanmalar altında faaliyetlerini sürdürmüştür. Özellikle sivil toplum kuruluşları adı altında Avrupa'da sol grupların desteğini de alarak siyaset ve sosyal hayat üzerinde etkili olmaya başlamıştır (Aslan, 2022, s. 1657).

Türkiye'de binlerce insanın ölümüne neden olan PKK, özellikle Türkiye karşıtı, Yunan, Ermeni ve Rum lobileri ile birlikte çalışarak ABD ve Avrupa ülkelerinde etki alanını genişletmeye çalışmaktadır. Almanya ve İsveç PKK'nın faaliyetlerini yoğun bir şekilde gerçekleştirdiği ülkeler arasında yer almaktadır. PKK, özellikle Avrupa'da tehdit, hükümet çalışmalarını baltalama gibi çeşitli yöntemlerle politikaya etki etmeye çalışmaktadır (Bayraklı vd., 2019, s. 12,18; Kahraman, 2021, s. 224).

PKK, Türkiye, Suriye ve İran merkezli olarak her ülkede farklı isimler altında yapılanmakta ve aynı ideoloji çerçevesinde hareket etmektedir. PKK, Irak ve Suriye'deki iç çatışma ortamından yararlanarak kendisini yeniden konumlandırmıştır. DAES'in 2014 yılında Suriye'nin kuzeyine yönelik yaptığı saldırıların ardından ABD ve koalisyon üyesi ülkeler PKK'nın PYD (Demokratik Birlik Partisi) yapılanması ile birlikte çalışmaya başlamışlardır (Soner vd., 2017, s. 26). Kobani olarak bilinen Ayn el-Arab bölgesini ve Yezidileri DAES'e karşı savunma söylemi PYD'ye uluslararası ilgi ve itibar sağladı. PYD'nin DAES'in karşısında mücadele eden bir güç olarak konumlandırılması Avrupa ve Amerika'da PYD/PKK'ya karşı ilgiyi artırdı (Kaya, 2020, s. 153). Özellikle PYD'nin Avrupa'da örgütlenmesinin önü açılarak devlet dışı meşru bir sivil toplum kuruluşu gibi gösterildi. Rajova bölgesine yönelik söylemler bu bağlamda laik bir rüya olarak çerçeveselendi.

PKK'nın Suriye kolu PYD kendisini özgürlük, adalet, demokrasi, toplumsal cinsiyet eşitliği ve feminizm söylemleri ile sunmaktadır. Buna paralel olarak Batılı medya kuruluşlarında PYD'li kadın imgesi özgürlük savaşçısı olarak çerçevelenmektedir (Dinc 2020, 53). Amerika, Afganistan ve Irak deneyimlerinin ardından DAES ile mücadele için PKK'nın Suriye kolunu devreye sokarak ona uluslararası bir meşruiyet sağlamaya çalışmaktadır. ABD'nin yanı sıra birçok Avrupa ülkesi PYD'nin PKK'dan ayrı bir yapılanma olduğunu iddia etse de PYD, PKK'nın ideolojisini, Öcalan'ın liderliğini ve söylemlerini benimsediğini açıkça ifade etmektedir (Dinc, 2020, s. 53). PKK'nın yeniden çerçevelenerek uluslararası topluma DAES karşıtı mücadelenin önde gelen figürü olarak sunulduğu ve kamu diplomasisinin yapıldığı görülmektedir. NATO (Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü) ittifakı içerisinde yer alan ABD PKK/PYD'yi DAES karşıtı mücadelenin simgesi olarak sunmakta buna karşılık Türkiye'de PKK/PYD'nin terörist bir örgüt olduğunu vurgulamaktadır.

Türkiye kırk yılı aşkın bir süredir PKK terörü ile mücadele etmektedir. Özellikle Suriye ve Irak gibi komşu ülkelerdeki krizler ve iç çatışmalar Türkiye'nin güvenlik risklerini artırmıştır. Türkiye PKK/PYD terörüne karşı mücadelesinde NATO müttefiklerinden istediği desteği alamamıştır. Başta ABD olmak üzere müttefiklerin terörü ısrarlı bir şekilde destekledikleri görülmektedir. Rusya'nın Ukrayna'ya saldırması ile Avrupa'nın artan güvenlik endişeleri NATO'nun genişlemesi sürecini hızlandırmış ve Türkiye aday ülkelerin teröre desteklerini kesmeleri şartını ileri sürerek, kendi güvenlik kaygılarını tekrar gündeme getirme fırsatı bulmuştur.

24 Şubat 2022'de başlayan Rusya Ukrayna savaşı Avrupa güvenlik yapısını da derinden etkilemiştir. Savaş dolayısıyla Ukrayna'dan Avrupa'ya gerçekleşen yoğun göç ve bölgesel hareketlilik Rusya ile 1300 km sınırı olan Finlandiya'nın güvenlik endişelerini artırmıştır. Savaş dolayısıyla benzer şekilde uzun süredir tarafsızlık politikası sürdüren İsveç'in de güvenlik kaygıları bu süreçte yoğunlaşmıştır. İki ülke artan riskler nedeni ile tarafsızlıklarını bırakarak 18 Mayıs 2022'de NATO'ya üyelik başvurusu yapmışlardır (Kılıçer, 2022). Bu süreçte Türkiye

NATO'nun genişlemesine karşı olmadığını belirterek bu ülkelerin teröre verdikleri desteği kesmeleri şartı ile üyelik sürecine karşı çıkmamıştır. Çalışmada, Türkiye'nin terörle ilgili yürüttüğü kamu diplomasisi faaliyetlerinin seçili uluslararası medya tarafından nasıl çerçeveslendiği araştırılacaktır.

Kamu diplomasisi ve terör konusunu ele alan çalışmalar literatürde fazla değildir (Aydemir, 2018a, 2018b; Papacharissi & de Fatima Oliveira, 2008; Seib, 2011; Sheaffer & Gabay, 2009; Storie vd., 2014; Taylor, 2008; Yarchi vd., 2013), Çalışma terörle mücadelede kamu diplomasisinin önemini vurgulaması bakımından literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Kamu diplomasisi literatüründe terör örgütlerinin de yumuşak güç üretme potansiyellerine vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle terörle mücadelenin başarılı olabilmesi için kamu diplomasisi alanında da etkili faaliyetler yapılması gerekmektedir.

Kamu Diplomasisi ve Terör

Hans N. Tuch kamu diplomasisini, "bir devletin, ulusunun hedefleri ve mevcut politikalarının yanı sıra onun kurum, kültür, idealler ve fikirleri hakkında bir anlayışa ulaşmak amacıyla yabancı halklarla iletişim kurma süreci" olarak tanımlamaktadır (Tuch, 1990, s. 3, 4). Kamu diplomasisi, dış kamulardaki genel halkı ve daha spesifik resmi olmayan gruplar, organizasyonlar ve bireyleri hedef almaktadır (Melissen, 2005, s. 5). Philip Seib de (2011, s. 6) kamu diplomasisini "bir hükümetin başka bir hükümetten ziyade bir halka ulaşmasını içeren diplomasi unsuru" olarak tanımlamaktadır. Ona göre kamu diplomasisini çokuluslu şirketler, STK'lar vb. yapılar da gerçekleştirebilmektedir (Seib, 2011, s. 6).

Nicholas Cull kamu diplomasisi gerçekleştiren aktörün terörist organizasyon da olabileceğini belirtmektedir (2009, s. 12). Özellikle yeni medyanın sunduğu imkânlarla terörist organizasyonların sosyal medya mecralarında etkili olabildikleri görülmektedir. Kamu diplomasisi terör grupları tarafından kullanılabilen bir araç olsa da devletler için de terörist faaliyetleri önlemede etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir (Seib, 2011, s. 8). Riordan, (2005), diyalog temelli kamu diplomasisi yaklaşımında, terörizmle mücadelede iş birliği ve diyalogun temel alındığı bir kamu diplomasisi yaklaşımını önermektedir. Riordan'a göre güvenlik sorunlarının üstesinden gelmek için hem hükümetler arası hem de sivil toplum iş birliğinin istikrarlı ve etkili bir şekilde küresel düzeyde olması gerekmektedir (2005, s. 186).

Van Ham, (2003), 11 Eylül saldırılarının ardından Amerikan kamu diplomasisinin terörle mücadelede nasıl bir strateji izlediğini tartıştığı çalışmasında kamu diplomasisinin terörle savaşta temel bir yumuşak güç aracı haline geldiğini belirtmektedir. Kamu diplomasisi ile terörist faaliyetlere yönelik halk desteğinin zayıflatılması amaçlanmaktadır. Seib, (2011), terörist organizasyonların yumuşak güç kapasitesinin de incelenmesi gereken önemli bir konu olduğuna dikkat çekmektedir (2011, s. 5). Nitekim DAES'in sosyal medya mecraları üzerinden bir çekim alanı oluşturduğu ve düşüncelerini etkili bir şekilde hedef kitlelerine ulaştırabildiği dikkate alındığında terörist grupların yürüttüğü iletişim faaliyetleri ve mesaj yapılarına daha çok odaklanılması gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde PKK da PYD üzerinden yumuşak güç üretmeye çalışmaktadır. DAES'e karşı mücadele söylemi ile PYD'nin adeta bir sivil toplum kuruluşu gibi sunulduğu görülmektedir. Örneğin; İsveç PKK bağlantılı derneklere yıllık 50 bin Euro maddi yardım sağlamaktadır. 2017 verilerine göre PKK ile ilgili 563 organizasyon bulunmaktadır. Avrupa'da PKK'nın 70'e yakın medya kuruluşu mevcuttur. Medyanın yapısına bakıldığında da televizyon ve radyo gibi kitle iletişim araçlarının yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Bayraklı vd., 2019, s. 18, 23).

Seib, (2011), terörist organizasyonları bir piramide benzeterek en uçta lider kadrosunun yer aldığını, en altta ise şiddete bağlılığın azaldığı bir yapı olduğunu belirtmektedir. Ona göre, lider kadrosu kendi içinde sıkı bir bağlılık içinde iken piramidin tabanında bulunan kesimlerin dış uyarıcılara ve mesajlara daha açık olduğunu ifade etmektedir. Piramidin tabanında bulunan topluluklara mesajı iletmek daha muhtemeldir. Bu bağlamda, kamu diplomasisinin görevi nefret ve şiddet taraftarlarının mesajlarını etkisizleştirmek olmalıdır (2011, s. 8, 9).

Terörle mücadele için ülkeler diğer ülkelerin desteğini alacak bir kamu diplomasisi stratejisi benimsemelidirler (Yarchi vd., 2013, s. 266). Dış ilişkiler ile kitle iletişim araçları genellikle bir

ülkenin başka bir ülkede ne tür bir imaja sahip olduğunu belirler. Bu nedenle uluslararası ortamda ulusal imajın korunması, sürdürülmesi ve dünya sistemindeki diğer aktörler nezdinde güvenilir görünme bir ülkenin iletişim alanındaki en önemli amaçları arasında yer almaktadır (Kunczik, 2003, s. 854, 858). Kamu diplomasisi terörle mücadelede müttefikler kazanmaya yardımcı olacağından kilit bir role sahiptir. Ülke imajını oluşturan birçok unsur olsa da ülkeler stratejik iletişim faaliyetleri ile belirli bir düzeyde istenilen algı düzeyini gerçekleştirebilir. Terörle mücadelede iletişim faaliyetleri askeri faaliyetler kadar önemlidir (Yarchi vd., 2013, s. 266). Örneğin, bir ülkenin sürekli krizde olduğuna ilişkin bir imaj devamlı olumsuz haberler verilerek oluşturulabilir. Bu algı pekiştirildiğinde karar alma süreçlerini olumsuz etkileyebilir (Kunczik, 2003, s. 867). Esasen enformasyon savaşında kamu diplomasisinin amacı, kaynak ülkenin lehine diğer ülke/ülkelerdeki kamuoyunu etkilemektir (Sheafer & Gabay, 2009, s. 463). Kamu diplomasisinin başarısı medya etkisi ile doğrudan ilişkilidir. Çünkü kamu diplomasisinin başarısı için kitle iletişim araçları mesajların hedef kitlelere ulaştırılabilmesinde kritik öneme sahiptir. Medyanın aktörler arasındaki etkileşim gücü de politik süreçlere yansımaktadır (Avşar, 2017, s. 119).

Çerçeveleme Teorisi ve Kamu Diplomasisi

Erving Goffman (1974) çerçeve analizinde yaşam deneyimlerimizi anlamlandırmak için sınıflandırdığımızı, organize ettiğimizi ve yorumladığımızı ileri sürmektedir. Çerçeveler olarak adlandırılan yorum şemaları kişilerin olayları ve bilgileri algılamaları, tanımlamaları ve etiketlemelerini mümkün kılmaktadır (Pan & Kosicki, 1993, s. 56). Entman, (1993) göre ise çerçeveleme seçim ve dikkat çekmeyi içerir. Çerçevelemek, algılanan bir gerçekliğin bazı yönlerini seçmek ve belirli bir sorun tanımını, nedensel yorumlamayı, ahlaki değerlendirmeyi ve/veya açıklanan öge için çözüm önerisini teşvik edecek şekilde bunları iletişim metninde daha belirgin hale getirmektir (1993, s. 52).

Çerçeveleme teorisinin temel düşüncesi, “medya sadece *neyi* düşüneceğimizi değil aynı zamanda *nasıl* düşüneceğimizi de belirler” yaklaşımıdır (Özarslan & Güran, 2015, s. 36). Çerçeveler olaylar dizisine anlam sağlayan merkezi bir düzenleyici fikir veya hikâye çizgisi olarak tanımlanabilir. Çerçeveler, tartışmanın ne hakkında olduğunu ve konunun özünü ortaya koymaktadır (Scheufele, 1999, s. 106). Medya ele aldığı bir konunun sınırlarını çerçeveleyerek sorunu tanımlamaktadır (Severin & Tankard, 1994, s. 390). Gitlin, (1980) ise medya çerçevelerini söylemin rutin olarak organize ettiği, seçme, vurgulama, dışarıda bırakma süreçlerini bilişsel, yorumlama ve sunum kalıpları olarak tanımlamaktadır (1980, s. 7). Hallahan, (1999) göre çerçeveleme, sosyal gerçekliğin inşasında kritik bir faaliyettir çünkü insanların dünyayı gördükleri perspektifleri şekillendirmesine yardımcı olur. Çerçeveleme konuyu sınırlandırır ve böylece dikkati içindeki kilit unsurlara odaklar. Dolayısıyla çerçeveleme, vurgulamanın yanı sıra dâhil etme ve dışlama süreçlerini de içerir (1999, s. 207).

Çerçeveleme kamu diplomasisi açısından da çok önemli bir teoridir. Çerçeveleme teorisinin kamu diplomasisine uygulanmasına yönelik çalışmaların da fazla olmadığı görülmektedir. Golan ve Carroll, (2012) 2011 yılında gerçekleşen Mısır devrimini, uluslararası gazetelerin Op-Ed sayfalarında kamu diplomasisi bağlamında nasıl kullandıklarını incelemişlerdir. Çalışmada uluslararası kamuoyunu etkilemek için politika savunucuların hangi çerçeveleri kullandıkları analiz edilmiştir. Storie ve diğerleri, (2014), Bin-Ladin’in öldürülmesinin ardından Amerikan ve Rus medyasında nasıl çerçvelendiğini kamu diplomasisi bağlamında incelemişlerdir. Çalışmada, ABD ve Rus medyasının terörü basite indirgeyici ve alaycı yaklaşımlar içinde olduklarını ve bu yaklaşımların terörle mücadelede iş birliğinin önünü kestiğini belirtilmektedirler. Bir diğer önemli bulgu da ABD medyasının hükümetin çerçevesine uyumlu bir şekilde haberleri çerçevelediğidir (Storie vd., 2014, s. 9).

Norris ve diğerleri, (2003) uluslararası ilişkilerde çerçevelemenin nasıl işlediğini anlatırken Amerika üzerinden çerçeveleme sürecini şu şekilde tasvir etmektedirler: “ABD çıkarlarını etkileyen konular uluslararası sorun olarak vurgulanır (gündem belirleme), herhangi bir güvenlik tehdidinin kaynağını belirleyerek ve açıklayarak (bilişsel hazırlama) ve bunların üstesinden gelmek için tasarlanan belirli politika çözümlerine hizmet edecek öneriler sunulmaktadır” (2003, s. 11). He ve diğerleri, (2012), Çin medyasında Amerika imajını

çerçeveleme perspektifinden inceledikleri çalışmada siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel konularda Çin medyasında yer alan çerçeveleri analiz etmişlerdir.

Entman, (2008), Amerika örneğinde aracılı kamu diplomasisi teorisine ilişkin çalışmasında kademeli aktivasyon modeli ile Amerika'nın yabancı halklara yönelik politikalarında çerçeveleri nasıl kullanması gerektiğini tartışmaktadır. Ona göre, aracılı kamu diplomasisinin özel amacı, ABD politikasının elverişli çerçevelerinin yabancı ülkelerin medyasına nüfuz etmesidir. Bunun için ABD hükümeti dış basındaki çerçeve üzerinde kontrol uygulamaya çalışmaktadır (Entman, 2008, s. 89, 97). Sheaffer ve Gabay, (2009), İsrail ve Filistin mücadelesini uluslararası gündem oluşturma ve çerçeveleme teorileri ile aracılı kamu diplomasisi bağlamında incelemiştir. Çalışmada, yabancı medyada gündem ve çerçeve oluşturma üzerine çok aktörlü bir mücadele analizi yapılmıştır. Gilboa, (2008) medyada yer alma ile yabancı ulusların algıları arasında ilişkiler bulunduğunu belirtmektedir. Başka bir çalışmada da Amerikan medyasında en fazla yer alan devletlerin Amerikan halkı tarafından ABD çıkarları bakımından önemli görüldüğü belirlenmiştir. Olumlu haberler olumlu görüşler üretmeye de olumsuz haberler olumsuz görüşlere yol açmaktadır (Gilboa 2008: 63, 64). Nisbet ve diğerlerinin (2004) yaptığı bir çalışmada El-Cezire'deki haberler incelenerek Amerikan kamu diplomasisinin etkinliğine yönelik bir araştırma yapılmış ve çalışmada haberlere maruz kalmanın diğer değişkenlere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir (Akt. Gilboa, 2008, s. 63, 64). Çerçeveler gerçeğin bazı yönlerine dikkat çekerken diğer unsurları gizler ve bu da hedef kitlenin farklı tepkiler vermesine neden olabilir (Entman, 1993, s. 55). Çerçeveleme aynı zamanda kamu diplomasisi bağlamında ulusların kamuoylarını etkileme rekabetinde önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda kamu diplomasisi, bir ulusun hükümetinin, hedef ülkenin dış politikasını kendi avantajına çevirmek amacıyla diğer bir ulusun kamuoyunu veya seçkinlerini etkileme çabaları olarak stratejik bir fonksiyonu yerine getirmektedir (Sheaffer & Gabay, 2009, s. 448).

Çerçeveleme yabancı elitlerin ve medyanın belirli bir ülkedeki bir sorun hakkında söyledikleri o ülkedeki benzer görüşe sahip olan kamular tarafından kullanılabilir. Böylece hedef ülkede istenilen doğrultuda bir kamuoyu görüşü inşa edilmesi için bir iç tartışma oluşturulabilmektedir (Gilboa, 2008, s. 63, 64). Bu stratejik rekabette küresel kamuoyunu şekillendirmede kitle iletişim araçları merkezi bir rol oynamaktadır. Bunun için devletler yabancı medyadaki çerçeveleri belirlemeye, elitleri ve kamuoyu önderlerini etkilemeye çalıştığı aracılı kamu diplomasisi faaliyetlerine yönelmektedirler (Golan & Viatchaninova, 2013, s. 403). Çoğu insan herhangi bir ulus hakkındaki bilgilerini kitle iletişim araçlarından alır. Bu nedenle, herhangi bir hükümet ile yabancı halk arasındaki temel ilişki, her şeyden önce kitle iletişim kanalları aracılığıyla gerçekleşmektedir (Golan, 2015, s. 419). Buna göre, çerçeveleme aracılı kamu diplomasisi sürecinin ilk adımı olarak görülmelidir. Aracılı kamu diplomasisi medyanın hükümetler tarafından politikalarına yabancı kamuoylarından destek almak amacı ile kullanılmasına odaklanmaktadır. Bir ülkenin siyasi ve kültürel olarak uzak ikinci bir ülkede dış politikayı etkileme şansı sınırlıdır (Golan, 2015, s. 420; Sheaffer & Gabay, 2009, s. 463).

Uluslararası medyada ulusların, devlet dışı organizasyonların ve terör örgütlerinin de çerçeveleme mücadelesi içinde oldukları söylenebilir (Golan, 2015, s. 420). Terörist gruplar savundukları fikirlerin gündem olması için medya ilgisine önem verirler ve bunun için medyanın etkisinden yararlanmaya çalışırlar. Terörist organizasyonlar için medyada yer almak eylemlerinin sosyal anlamını tanımlamaya yardımcı olmaktadır (Papacharissi & de Fatima Oliveira, 2008, s. 55)

Terörün Çerçevenmesi

Herhangi bir terör olayı kendine özgü bir yapıya sahip olsa da medyanın bu olayları nasıl ele aldığına ve haber kaynaklarına göre bu olaylar şekillenebilmektedir. Geleneksel çerçeveler, yeni olguları alışılmış kategorilere sokarak karmaşık sorunlara, eylemlere, anlam ve düzen vererek bağlamsal ipuçları sağlamaktadır. Terörle ilgili geleneksel haber çerçeveleri gerçekliğin sosyal inşasını oluşturarak, tutarlı, öngörülebilir, basit ve güçlü anlatılar sunarlar (Norris vd., 2003, s. 4, 5).

Terör tanımları, belirli bir toplum tarafından benimsenen çerçeveler tarafından

şekillendirilmektedir. Terörizmin nasıl algılandığını belirleyen hususlardan biri de teröristlerin medyayı nasıl etkilediğidir. Teröristlerin kamuoyunu etkileme sürecindeki temel amacı, terörist olarak çerçevelenmemektir. Bu yüzden terörist grupların stratejileri kendilerini meşruiyeti çağrıştıran bir etiketle özdeşleşmektir (Rothenberger, 2014, s. 485, 486). Örneğin; terörizm ve özgürlük savaşçısı ayrımları devletlerin ve ulus üstü kuruluşların uluslararası politikalarına göre değişebilmektedir (Papacharissi & de Fatima Oliveira, 2008, s. 55, 56).

Terörün tanımı konusunda bir uzlaşma olmaması nedeni ile terörist tanımı uluslararası siyasi pozisyonlara göre değişebilmektedir. Terörist teriminin kullanımı ahlaki bir yargıyı ifade etmektedir. Bu yargılamaya küresel düzeyde olduğu zaman diğer ülkelerin ve kamuoylarının bakış açılarını kendi bakış açılarını benimsemeye zorlayarak bir ikna süreci işletilmektedir. Bu ikna süreci başarılı olduğunda ise tanımlanan terör öznesine ilişkin bir anlayış oluşturulmaktadır. Bu konsensüse bağlı olarak terör öznesine karşı kamuoyunda bir sağduyu oluşturulmaktadır (Rothenberger, 2014, s. 486).

Norris ve diğerlerinin, (2003) geliştirdiği terörist olayların çerçevelenmesi modelinde de toplumsal kültürün en geniş anlamda çerçevelerin olduğu anlamı şekillendiren yapı olarak sunulmaktadır. Buna göre terör olaylarının belirli bir topluluk içinde nasıl yorumlanması gerektiği hakkında geniş bir fikir birliği bulunmaktadır. Bu konsensüs sorumluluğun çerçevelenmesinde ve olayların yorumlanmasında da benzer örüntüleri ortaya çıkartmaktadır. 11 Eylül saldırılarının ABD medyasında çerçevelenmesinde bu şekilde bir örüntünün işlediği görülmektedir. Başkanın çizdiği tek taraflı çerçeve ile paralel bir şekilde medya çerçeveleri oluşmuştur (Norris vd., 2003, s. 11, 12, 13). Medyanın haberlerde kullandığı çerçeveler gerçekliğin algılanmasında önemli rol oynamaktadır (Devran, 2015). Taylor (2008) terörist faaliyetlerinin yüzde 10'unun şiddet ve yüzde 90'ının tanıtım olduğunu belirtmektedir (2008, s. 14). Bu bağlamda haber metinlerinde kullanılan dil, görseller, haber kaynakları, imgeler, hikâyenin ele alınışı, metinde kullanılan söylemler vs. bu gerçekliğin inşasında yer alan çerçeve unsurları olarak sıralanabilir. Bir metnin okunduğu bağlam, metnin nasıl anlaşılacağını belirlemektedir. Söylediklerinde aynı olan, ancak söyleme biçimleri farklı olan iki mesajın etki gücü de farklı olmaktadır. Metnin çerçevelenme biçimi algılanmasını da doğrudan etkilemektedir. Çerçeveleme, sırayla önceki bilgileri harekete geçiren bağlam sağlar. Metinle iş birliği içinde aktive edilen bilgi, metnin tek başına sağlayamayacağı bir anlayışı üretir (Cappella & Jamieson, 1997, s. 40, 41).

Medya sembolik anlatılara yansıyan çerçeveler ve toplumsal bilgi oluşturmaktadır (Özer, 2019, s. 215). Medya çerçeveleri bireylerin kişisel çerçevelerini şekillendirmektedir. Genel olarak olaylara anlam veren merkezi fikirleri oluştururlar. Belirli bir bilginin anlamlı ve kalıcı hale gelmesini sağlarlar. Konuların medyada sunulmuş biçimi izleyicinin farkındalığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Ryan, 2004, s. 365). Medya temelde izleyicilerin kamusal olayları yorumlamak ve tartışmak için kullandıkları referans çerçevelerini belirlemektedir (Metzgar & Su, 2017, s. 6). Teröristler için en önemli hedeflerden biri amaçlarına/davalarına dikkat çekmektir. Bu nedenle medyada yer almak terörist örgütler için yaşamsal öneme sahiptir. Birçok terör örgütü medyanın kilit rolünün farkında olarak eylemlerinde medyayı dikkate almaktadır (Yarchi vd., 2013, s. 265).

Terör örgütleri eylemlerini özellikle kitle iletişim araçları için sahnelemektedirler. Normalde kendilerini özgürlük savaşçıları olarak etiketleyen teröristler, gazetecilerin dramatik ve şiddet içeren olayları haber olarak görme eğiliminde olduklarını bilirler (Kunczik, 2003, s. 865). Örneğin DAES'in gelişmiş prodüksiyon ve iletişim araçlarını kullanması en güncel örnekler arasında yer almaktadır. Yine YPG'li kadın teröristlerin ABD gazetelerinde kadın savaşçı olarak temsil edilmesi de medya etkisini anlamak bakımından önemlidir. Teröristler eylemlerini kamuoyuna duyurmak ve daha geniş bir kitleye ulaşmak için medyayı etkili bir şekilde kullanmaya çalışırlar. Gazeteciler terör eylemlerini haber yapmaya kayıtsız kalmaz. Bunu bildikleri için teröristler medyaya yoğunlaşmaktadırlar. Medya kuruluşunun yayın politikasına bağlı olarak konuyu ele alış biçimi de değişebilmektedir. Örneğin; Reuters haber ajansı 1960'lardan beri belirli olayları "terörizm" olarak ifade etmemektedir (Rothenberger & Hase, 2022, s. 137,138). Sheaffer ve Gabay, (2009, s. 449), gazetecilerin yabancı olayları haber

yaparken genellikle kendi hükümetleri tarafından sağlanan çerçeveleri kabul etme eğiliminde olduklarını belirtmektedirler.

Terör bağlamında çerçeveleme kültür, stereotipler, kitle iletişimi gibi çeşitli etkenlere bağlı olarak bir sosyal gerçeklik inşa eder. Lippman, insanların stresli durumlarda çoğunlukla kültürel stereotipler ve kitle iletişim mesajları ile dış uyarıcılara boyun eğmeye meyilli olduklarını belirtmiştir. Ona göre güvensiz bir dünyada daha fazla güvenlik hissetmek için stereotipler, düşman imajlar ve etiketleme eğilimi içinde olduğumuzu vurgulamaktadır (Snow, 2007, s. 17).

Çerçeveleme şemaları ulusal güvenlik politikalarına göre yapılmaktadır. Nitekim ABD merkezli uluslararası medyanın çerçeveleme şemaları hükümetin önceliklerine göre belirlenmektedir. Bu şekilde ortak çerçeve paradigmaları oluşturulmakta ve medya bu üst anlatı bağlamında olayları çerçevelemektedir. Rusciano (2003) 11 Eylül terör saldırılarına ilişkin 10 uluslararası gazete üzerinde yaptığı çalışmada çeşitli ülkelerde bu olayları yorumlama çerçevelerindeki farklılıklara dikkat çekmiştir (Papacharissi & de Fatima Oliveira, 2008, s. 58). Örneğin; El-Kaide terör örgütünün faaliyetleri ABD ve Avrupa medyasında şeytanlaştırılırken, PKK/PYD terör örgütü, sivil toplum kuruluşu gibi karşılanmaktadır. Buna göre, terör örgütlerinin medya temsilleri ülkelerin sorunu/konuyu ele alma biçimlerine göre değişebilmektedir.

YÖNTEM

Çalışmada, Türkiye'nin PYD/PKK terör örgütü ile mücadelesinin, Finlandiya ve İsveç'in NATO'ya üyelik başvurusunda bulunması dolayısıyla örneklem kapsamındaki seçili medyada nasıl ele alındığı ve Türkiye'nin terörle mücadelesinin nasıl temsil edildiği analiz edilecektir. Türkiye'nin gerçekleştirdiği kamu diplomasisi söylemi ve bu süreçte ilgili ülkelerin politik söylemlerinin dayandığı çerçeveler ele alınacaktır. Kamu diplomasisi alanındaki araştırmalar incelendiğinde esas olarak ülkelerin gazetelerde nasıl tasvir edildiğine odaklanıldığı görülmektedir (Marschlich, 2022, s. 330). Kamu diplomasisi literatüründe genellikle belirli konuların nasıl tasvir edildiği veya bir ülkenin ne ölçüde dost ya da düşman olarak gösterildiğini ortaya koymak için çerçeveleme analizi kullanılmaktadır (Marschlich, 2022, s. 331). Bu çerçevede çalışmada şu soruların yanıtları aranacaktır:

- Türkiye'nin PKK/PYD terör örgütleri ile mücadelesi örneklem kapsamındaki medyada tarafından nasıl çerçevelemektedir?
- Türkiye'nin terörle mücadelesi ile ilgili olarak örneklem kapsamındaki medyada hangi çerçeveler kullanılmıştır?

Örneklem

Analizde aracılı kamu diplomasisi yöntemi olarak *The New York Times*, *The Wall Street Journal* (Avrupa edisyonları) *The Guardian* Gazetelerinin opinion/op-ed sayfalarında yer alan makaleler ve haberler ele alınacaktır. Analizde aynı zamanda Türkiye'nin yaklaşımını analiz etmek ve karşılaştırma yapmak üzere İletişim Başkanlığı'nın, Finlandiya'dan *Helsingin Sanomat*, İtalya'dan *Il Messaggero*, İsveç'ten *Dagens Nyheter* ve *Expressen* gazeteleri ve *The Economist* dergisine verilen röportajlar ve Op-Ed yazıları aracılı kamu diplomasisi bağlamında analiz edilecektir.

Çalışmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılacaktır. Amaçlı örneklem, "zengin bilgiye sahip durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur" (Yıldırım & Hasan Şimşek, 2016, s. 118). Bu çerçevede amaçlı örneklem türü olarak maksimum çeşitlilik örnekleme belirlenmiştir (Yıldırım & Hasan Şimşek, 2016, s. 119). Bu yöntemde küçük bir örneklem grubu ile maksimum çeşitlilik yansıtılmaya çalışılmaktadır. İlgili yayınlar Kunczik'in (2003) belirttiği üzere, aralarında ABD ve İngiltere'nin yer aldığı Batılı ülkelerin haberlerin uluslararası akışında merkezi konumda bulunmalarından ve bu ülkelerin bir NATO üyesi olmaları nedeni ile ilgili yayınlar tercih edilmiştir. Çalışmada Finlandiya ve İsveç'in NATO'ya üyelik için başvurduğu 13 Mayıs 2022 ile 29 Haziran 2022 Türkiye ile mutabakat metni imzalandığı tarihleri arasında yayınlanmış medya içerikleri ele alınmıştır. Türkiye'nin Finlandiya ve İsveç'in NATO'ya üyelik başvuruları sürecinde terör konusunu nasıl gündeme getirdiği ve bu süreçte ülkelerin politik söylemlerinin dayandığı

çerçeveler analiz edilmiştir.

Araştırmada nitel analiz yöntemi kullanılacaktır. Nitel yaklaşım, genel olarak sosyal etkileşimi açıklamaya çalışan araştırmalar ve özel olarak haber kapsamına ilişkin araştırmalar için özellikle etkilidir. Nitel yöntem, dil ve iletişim kullanımındaki tarihsel, kültürel veya politik bağlantıların bir metnin içeriğine, anlamlarına, yapılarına veya stratejilerine nasıl nüfuz ettiğini göstermeyi mümkün kılmaktadır. (Rettig & Avraham, 2016, s. 118). Çerçevelerin belirlenmesinde Entman'ın (1993) çerçeveleme fonksiyonları kategorileri, Khakimova Storie, Madden, ve Liu (2014), Sheaffer ve Gabay (2009) ve Ejaz'ın (2012) çalışmalarında kullandıkları çerçeveler kod kategorileri olarak kullanılmıştır. Bu kategoriler Maxqda 2020 paket programı kullanılarak kodlanmış ve veriler analiz edilmiştir. Kod kategorileri belirlenirken pilot kodlama yapılmış ve bazı kod kategorileri çıkartılmıştır. Ayrıca araştırma konusu ile doğrudan ilgili olmayan haber ve Op-Ed'ler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın sınırlılığı bakımından ilgili yayınların Avrupa edisyonları dikkate alınmış ve haber sitelerinin arşivinden erişilebilen haber ve makaleler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada Türkiye, Finlandiya ve İsveç'in PYD/PKK terör örgütüne ilişkin yaklaşımları ilgili yayınların arama menüsünde "Türkiye, NATO, Finlandiya, İsveç, PYD, PKK, Terör" anahtar kelimeleri ile ilgili yayınların opinion ve haber sayfalarından elde edilmiştir. Makale ve haberler çevrimiçi olarak toplanmıştır.

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmada aktörlerin PKK/YPG terörünü ve terör örgütlerini nasıl çerçevelediği Entman'ın (1993) çerçeveleme fonksiyonları kategorileri temelinde analiz edilmiştir. Aşağıda kod kategorilerinin frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Çerçeve Kategorileri Belge Temelli Frekans Tablosu

ÇERÇEVE KATEGORİLERİ	Frekans	Yüzde	Yüzde (geçerli)
PROBLEMİN TANIMI	37	77,08	80,43
Savaş çerçevesi	2	4,17	4,35
Suç çerçevesi	6	12,50	13,04
Teröristleri insanlaştırma	5	10,42	10,87
Terörle mücadelenin işgal olarak çerçevelenmesi	5	10,42	10,87
NEDENLERİN TESPİTİ	23	47,92	50,00
Birliğin gücünü birliğe karşı kullanma	1	2,08	2,17
Çatışma çerçevesi	8	16,67	17,39
Sorumluluk çerçevesi	16	33,33	34,78
Şiddet çerçevesi	1	2,08	2,17
AHLAKİ YARGILAR	2	4,17	4,35
İnsani ilgi çerçevesi	1	2,08	2,17
Meşruiyet çerçevesi	16	33,33	34,78
Baskıcı çerçevesi	12	25,00	26,09
Kurban çerçevesi	1	2,08	2,17
ÖNERİLER	2	4,17	4,35
Savunma çerçevesi	10	20,83	21,74
İş birliği Çerçevesi	10	20,83	21,74
Kodlanmış Belgeler	46	95,83	100,00
Kodlanmamış Belgeler	2	4,17	-
Analiz Edilen Belgeler	48	100,00	-

Tablo 2. Haber Kaynaklarına Göre Kod Matris Tarayıcı Tablosu

KOD SİSTEMİ	The Guardian	The New York Times	The Wallstreet Journal	İletişim Başkanlığı	Toplam
PROBLEMİN TANIMI	14	17	25	11	67
Savaş çerçevesi			2		2
Suç çerçevesi	1		1	8	10
Teröristleri insanlaştırma		4	1		5
Terörle mücadelenin işgal olarak çerçevelenmesi	3	2	1		6
NEDENLERİN TESPİTİ	7	15	13	3	38
Birliğin gücünü birliğe karşı kullanmak		1			
Dayanıklılık					
Gizlilik					
Çatışma çerçevesi		7	5	1	13
Sorumluluk çerçevesi	5	18	3	3	29
Şiddet çerçevesi				1	1
AHLAKİ YARGILAR		6			6
İnsani ilgi çerçevesi		2			2
Meşruiyet çerçevesi		12	14	10	36
Baskıcı çerçevesi	1	12	8		21
Kurban çerçevesi			1		1
ÖNERİLER	1			1	2
Savunma çerçevesi	1	2	5	5	13
Liderlik çerçevesi					
İş birliği çerçevesi		2	7	8	17
TOPLAM	33	100	86	51	270

Problem tanınması: Araştırmada *The Guardian* gazetesinde problem tanımında Türkiye'nin Finlandiya ve İsveç'in NATO'ya üyelik başvurusuna ilişkin vetosunu ABD'nin F16 savaş uçağı vaadi ile kaldırdığı belirtilirken, Türkiye vetosunun bir NATO krizine dönüşmesi riski ifade edilmektedir. Haber ve görüş sayfalarında, İskandinav ülkelerinin üyelik taleplerinin engellenmesi ve her iki ülkenin de toplanma özgürlüğü ve iç mevzuatını değiştiremeyeceği vurgulanmaktadır. Ayrıca Türkiye'nin itirazı 2023 yılında yapılacak seçimlerle ilişkilendirilmektedir.

The New York Times Gazetesinde problem tanımı olarak, Türkiye'nin NATO'nun genişlemesini engellediği ve bu durumun NATO için bir sınav haline geldiği, itirazın beklenmedik olduğu, Türkiye'nin F16 savaş uçakları alabilmek için mevcut şartları bir fırsat olarak kullandığı vurgulanmaktadır. Gazete, Erdoğan'ın otoriter bir lider olarak Türkiye'yi Batı'dan uzaklaştırdığı ve iç siyasi kazanımlar için vetoyu bir tehdit olarak kullandığını belirtmektedir. *The Wall Street*

Journal gazetesinin problem tanımında, Türkiye'nin ABD ile ilişkilerinde NATO meselesini bir koz olarak kullandığı, İç siyaset için veto tehdidinde bulunduğu, Türkiye'nin otoriter eğilimlere sahip bir yönetimi olduğu vurgulanmakta ve Avrupa'nın güvenliğini engellediğine dikkat çekilmektedir. Ayrıca Türkiye'nin itirazının NATO'yu şaşırttığı belirtilmektedir. İletişim Başkanı Fahrettin Altun'un Finlandiya ve İsveç gazetelerinde yayınlanan röportaj ve makalelerinde ise problem tanımında şu vurgular öne çıkmaktadır: "İsveç ve Finlandiya'nın Türkiye'yi hedef alan terör örgütlerine desteğini kesmelidir. Güvenlik endişelerimiz ciddiye alınmalıdır. Türkiye aday ülkelerden somut ve kalıcı politika değişiklikleri beklemektedir. İsveç ve Finlandiya teröre güvenli liman olmaktadır. İki ülkenin terörü desteklemesi NATO ve Türkiye'nin güvenliği ve geleceği için risk taşımaktadır. İki ülke Türkiye'nin güvenlik kaygılarını ciddiye almalıdır."

• Terörle mücadelenin işgal olarak çerçevelenmesi: Gazeteler, Türkiye'nin Suriye'nin Kuzeyindeki YPG/PKK unsurlarına yönelik yaptığı veya yapmayı planladığı askerî harekâtlarını bu bölgedeki Kürtlere yönelik bir saldırı ve işgal olarak çerçevelemektedir.

• Suç çerçevesi: Örnekleme yer alan gazetelerde PKK ve YPG örgütlerinin yasal düzene karşı suç işlediklerine ilişkin çok az ifade olduğu görülmektedir. Buna karşın suç çerçevesi İletişim Başkanı Fahrettin Altun'un makale ve röportajlarında daha fazla vurgulanmaktadır.

• Teröristleri insancillaştırma: DAES'le mücadelede YPG'nin öne çıktığı belirtilerek YPG etrafındaki Kürtlerin Batı değerleri için mücadele ettiği vurgulanmaktadır.

Kategoriler incelendiğinde problem tanımında gazetelerin Türkiye'nin itirazının temelini oluşturan terörün himaye edilmesi ve desteklenmesi konusunun önemsizleştirildiği görülmektedir. Entman (1993) çerçevelerin tanımlanan gerçekliğin belirli yönlerini seçtiğini ve bunlara dikkat çektiğini ve aynı anda dikkati diğer yönlerden uzaklaştırdığını ifade etmektedir. Buna göre, *The Guardian*, *The Wall Street Journal*, *The New York Times* gazetelerinde Türkiye'nin Finlandiya ve İsveç'in NATO'ya üyelik başvurularını veto etmesinin gerekçesinden ziyade veto etmesinin problem olarak sunulduğu ve PKK/PYD örgütünün önemsiz bir itiraz ve kaygı nesnesi olarak konumlandırıldığı görülmektedir.

Problem tanımında Türkiye'nin vetosunun asıl gerekçelerinin iç siyasette kamuoyu desteğini alabilmek olduğu ve ABD ile F16 savaş uçağı alabilmek için mevcut durumun kullanıldığı ima edilmektedir. Türkiye'nin iki ülkenin başvurusuna itiraz etmesi bu yüzden aniden, birdenbire gerçekleşen bir politik çıkış olarak tasvir edilmektedir. İncelenen gazetelerde Türkiye'nin itirazı ile ilgili bilgiler aynı şema ile okuyuculara sunulmaktadır. Problem tanımında gazetelerin büyük oranda aynı şemalarla konuları ele aldıkları ifade edilebilir.

Tablo 3. Terör Örgütünün Haber ve Op-Ed Metinlerde Tanımlanması

Kodlu Belgeler	Frekans
Etnik Kürtler	1
Kuzey Suriye'deki otonom Kürt yönetimi	1
Kürt gerilla grup	1
Kürt gruplar	15
Kürt militan savaşçı	4
Kürt terörü	4
Kürt aktivist	1
Kürt ayrılıkçıları	9
Kürt direnişi	1
Kürt isyancılar	1
Kürt militan grup	2
Kürt militanlar	7
Kürt milliyetçi hareketi	1
Kürt savaşçı	1

Kürt silahlı grup	1
Kürt sol grup	1
Kürt terörist grup	1
Kürtlerle çatışma	1
Militan gruplar	1
Suriye'deki savaşçılar	1
Suriye'deki Kürt militanlar	2
Suriyeli Kürt grup	2
Sürgündeki din adamı	1
Kodlanmış Belgeler	31
Kodlanmamış Belgeler	17
Analiz Edilen Belgeler	48

Haber ve Op-Ed metinlerde problemin tanımı ile ilgili metinlerde PKK/YPG terör örgütüne ilişkin ortak bir şemanın kullanıldığı görülmektedir. Buna göre terör örgütü etnik temelde 22 farklı şekilde tanımlanmaktadır. Metinlerde çok nadir olarak PKK ifadesi geçmektedir. Böylelikle PKK/YPG'ye ilişkin uluslararası kamuoyunun algısı yasa dışı bir terör örgütü olarak şekillenmemekte aksine, DAESH ile mücadele öne çıkartılarak özgürlük savaşçısı gruplar olarak konumlandırılmaktadır. Etnik özelliğe yoğun bir şekilde vurgu yapılması metinlerde aynı tekrarların yinelenmesi ortak bir çerçeve kullanımına işaret etmektedir. PKK/YPG örgütüne problem tanımlarında, *The New York Times*'da 33 kez etnik vurgu yapılırken, *The Wall Street Journal*'da 34 kez etnik temele vurgu yapılmıştır. *The New York Times* gazetesinde Kürt ayrılıkçıları ve Kürt grupları ifadesi daha yoğun bir şekilde kullanılırken, *The Wall Street Journal* gazetesinde Kürt militanlar ifadesi daha fazla kullanılmıştır.

Tablo 4. Yayın Kaynaklarına Göre Terör Örgütünün Tanımlanması

KOD SİSTEMİ	The Guardian	The New York Times	The Wallstreet Journal	İletişim Başkanlığı	Toplam
PROBLEMİN TANIMI					
Militan gruplar			1		1
Suriyeli Kürt grup			3		3
Kürt terörist grup			1		1
Etnik Kürtler		1			1
Kürt milliyetçi hareketi		1			1
Kürt militanlar		4	10		14
Kürt militan grup			3		3
Kürt terörü	1		4		5
Kürt isyancılar			2		2
Kürt ayrılıkçıları		10			10
Kürt savaşçı		1			1
Kürt direnişi		1			1
Suriye'deki savaşçılar		1			1
Kürt militan savaşçı	1	4			5
Kürt gerilla grup		1			1
Kürt sol grup		1			1
Kürtlerle çatışma		1			1
Kürt gruplar	10	7	2		19
Kürt aktivist			1		1

Suriye'deki Kürt militanlar			4		4
Kürt silahlı grup			1		1
Kuzey Suriye'deki otonom Kürt yönetimi			1		1
Sürgündeki din adamı			1		1
Toplam	12	33	34		79

Nedenlerin Tespiti: *The Guardian* gazetesinde haber ve görüş sayfalarında nedenlerin tespitine ilişkin şu temalar öne çıkmıştır: Türkiye, terörün ciddiye alınması için zorluyor. NATO'daki konumunu kullanıyor. İç politika, ekonomik sıkıntılar ve yaklaşan seçimler için bu vetoyu kullanıyor. Türkiye değişken bir tavır içinde tutarsız davranıyor. İtirazların asıl nedeni ABD ile ilişkilerde yaşanan F35 krizi gibi sorunlar.

The New York Times gazetesinde haber ve görüş sayfalarında şu temalar öne çıkmaktadır: Türkiye üyelik taleplerini zamana yayarak engelleme tehdidinde bulunuyor. Türkiye'nin talepleri iç siyaset ve ekonomik sıkıntılarla ilgilidir. Türkiye NATO'nun dışında farklı kriterler dayatıyor. Mutabakat metninde terör suçlarının iadesi yok. Türkiye güvenlik kaygılarına dikkat çekmek istiyor. Türkiye Avrupa'nın savunmasını zayıflatıyor. NATO'dan taviz koparmak ve F16 almak için çabalıyor. Türkiye'nin tavrı tutarsız.

The Wall Street Journal gazetesinde ise nedenlerin tespitine ilişkin çerçevelerde şu temalar dikkat çekmektedir: Türkiye F16 için taviz koparmaya çalışıyor. İç siyasi baskılar, ülke imajını iyileştirmek, ekonomik kriz ve yaklaşan seçimler nedeni ile Türkiye Batı'dan taviz koparmaya çalışıyor. İç siyasette destek almak için milliyetçi duyguları kışkırtıyor. Türkiye AB ve ABD ile temas kurmak için itiraz ediyor. Terörle ilgili yasalar ittifakın diğer üyelerinden farklı değil, Türkiye NATO ile uyumlu değil üyeliği tartışılmalıdır. Türkiye hariç NATO üyeleri Rusya'ya karşı duruyor.

İletişim Başkanı Fahrettin Altun'un Finlandiya ve İsveç gazetelerinde yayınlanan röportaj ve görüş makalelerinde ise nedenlerin tespitine ilişkin temalar şu şekildedir: "NATO üyeliği için teröristleri desteklemekten vazgeçilmelidir. Terörle mücadelede kalıcı somut adımlar atılmalıdır. İki aday ülkenin terörle mücadeleye destek vermesi beklenmektedir."

- Çatışma çerçevesi: Bu çerçeve taraflar arasındaki çatışma ve rekabeti vurgulamaktadır. Buna göre, Türkiye NATO ile uyumlu olmayan, ABD ile gerginlik yaşayan bir ülke olarak çerçevelenmektedir.

Nedenlerin belirlenmesinde sorunu oluşturan güçler belirlenir ve sorumluluğun atfedilmesi söz konusu olur (Khakimova vd., 2014). Bu kategoride baskın olarak, vetonun Avrupa güvenliğini tehlikeye attığı, kendi güvenlik kaygılarını dayattığı şeklinde çerçevelenmektedir. Türkiye'nin vetosunun gerekçesi olan terör konusunda İsveç ve Finlandiya'ya sorumluluk yüklenmediği, aksine Türkiye'nin NATO ile hareket etmediği gerekçesi ile sorumlu tutulduğu görülmektedir.

Ahlaki Yargılar: *The Guardian* gazetesinde haber ve görüş sayfalarında ahlaki yargılara ilişkin baskıcı çerçeve kategorisi bulunmaktadır. Gazeteye göre, Türkiye taleplerini 2'den 10'a yükselterek şantaj yapmaktadır.

The New York Times'da ahlaki yargılara ilişkin öne çıkan temalar şu şekildedir: Türkiye tutarsız, ikili oynuyor. AB'nin güvenliğini tehlikeye atıyor. Türkiye'nin vetosu hayal kırıklığı oluşturdu. Baskıcı çerçeve kategorisinde şu temalar öne çıkmaktadır: Yıkıcı müttefik, yaklaşan seçimler ve muhalefeti baskı altına almak için milliyetçi duygulara oynuyor. İsveç Erdoğan'ı demokrasi karşıtı otoriter bir lider olarak görüyor. Erdoğan diktatör. Batı'nın Rusya karşıtı politikalarını baltalıyor. Türkiye'nin itirazı Danimarka krizi gibi.

The Wall Street Journal gazetesinde ahlaki yargılara ilişkin öne çıkan temalar şu şekildedir: İsveç DAES'e karşı Kürt militanları destekledi. Türkiye tutarsız, NATO üyeleri ile uyumsuz,

otoriter bir ülke. Türkiye'nin NATO üyeliği tartışmalı. Erdoğan Türkiye'ye zarar veriyor. Türkiye'nin itirazı keyfi. İletişim Başkanı Fahrettin Altun'un Finlandiya ve İsveç gazetelerinde yayınlanan röportaj ve görüş makalelerinde meşruiyet çerçevesi kategorisinde öne çıkan temalar şunlardır: Türkiye ilkesel bir yaklaşım içinde. NATO üyeleri terörle mücadelede uyum içinde olmalı. İsveç teröristleri himaye ediyor. Aday ülkeler NATO değerlerini benimsemelidir. İsveç'in silah ambargosu askeri ortaklık ruhuna aykırı. NATO üyeleri terörle mücadelede çifte standart uygulamamalıdır.

- Baskıcı çerçeve: Bu kategoride ilgili aktörün baskıcı olduğu vurgulanmaktadır. Buna göre Türkiye baskıcı bir ülke ve Erdoğan otoriter bir lider olarak çerçevelenmektedir.

Ahlaki yargılarda çerçeveler uluslararası bir aktörün meşruiyeti ile daha çok ilgilidir (Sheafer & Gabay, 2009, s. 450). Buna göre, Türkiye'nin itirazı NATO ve Batı ile uyumlu olmadığı için, gayrimeşru olarak çerçevelenmektedir. Türkiye güvenilir bir ülkedir yaklaşımı bu kategoride baskın çerçevedir. Buna göre ahlaki bakımdan metinlerde Türkiye'nin NATO üyeliği tartışılmalıdır vurgusu öne çıkmaktadır. Ayrıca İsveç'in YPG/PKK'ya yönelik destekleri DAESH'le mücadele bağlamında meşrulaştırılmakta ve Türkiye'nin itirazları boşa çıkartılmaya çalışılmaktadır. İletişim Başkanlığı'nın mesajlarına bakıldığında Türkiye'nin aday ülkelere itirazının kategorik değil ilkesel bir tutum olduğu belirtilmektedir. Türkiye'nin NATO'nun genişlemesinden yana olduğu belirtilerek iki ülkenin terör konusunda somut adımlar atması istenmektedir. Özetle; Türkiye NATO üyeleri ile uyumlu hareket etmediği gerekçesi ile tutarsız olarak görülmekte ve NATO üyeliği tartışmalı bir ülke olarak çerçevelenmektedir. Aynı zamanda otoriter ülke çerçevesi ile meşruiyeti sorgulanmaya çalışılmaktadır.

Öneriler: Guardian gazetesinde haber ve görüş sayfalarında önerilere ilişkin olarak üçlü muhtıra ile Finlandiya ve İsveç'in terörü desteklememe sözü verdiklerine değinilmiştir.

The *New York Times* gazetesinde iş birliği çerçevesinde, Türkiye Dışişleri Bakanı Mevlüt Çavuşoğlu'nun NATO'ya katılımı engellemeyecekleri ve farklılıkları diyalog ve diplomasi ile aşılması için çalışılacağına vurgu yapılmıştır. Türkiye'nin üçlü muhtıra imzalaması ile ABD'nin F16 satışı konusunda istekli olduğu vurgulanmıştır.

The *Wall Street Journal* gazetesi haber ve görüş sayfalarında iş birliği çerçevesinde, üçlü muhtıra ile diplomatik çözüme dikkat çekilmektedir. Türkiye üçlü mutabakat ile muhalefeti bıraktı. İletişim Başkanı Fahrettin Altun'un Finlandiya ve İsveç gazetelerinde yayınlanan röportaj ve makalelerinde Türkiye'nin NATO'nun genişlemesini desteklediği belirtilmektedir. Üçlü muhtıra bir davettir. İsveç Türkiye'nin taleplerini karşılayacak. Türkiye NATO ile sorunlu değil diyalog ve diplomasiye açtık. NATO'nun açık kapı politikasını destekliyoruz temaları öne çıkmaktadır.

- Savunma çerçevesi: Savunma bir kamu diplomasisi uygulaması olarak belirli bir fikri desteklemek veya politik duruşu ifade etmek için bir çağrı şeklinde gerçekleşebilir. Bir aktörün belirli bir soruna yönelik duruşunu ve çözüm önerilerini içerebilir. Buna göre, Türkiye İsveç'in teröre verdiği desteği vurgulamak üzere NATO zirvesinde kamu diplomasisi faaliyetleri gerçekleştirmiştir. Bu kategoride örneklemde yer alan gazetelerde PKK/YPG'nin Kürtler için savaştığı çerçevelenmektedir. Ayrıca İletişim Başkanlığı'nın mesajlarında terörün desteklenmesinin ittifak için zararlı olduğu ve İsveç ve Finlandiya'nın Türkiye'nin güvenlik kaygılarına saygı duymaları gerektiği vurgulanmaktadır.

- İş birliği çerçevesi: Bu kategoride aktörlerin çözüm önerileri iş birliği çerçevesinde ele alınmaktadır. Buna göre, özellikle NATO'nun Madrid zirvesinde tarafların üçlü muhtıra imzalaması ve farklılıklara rağmen diyalog ve diplomasi vurguları sorunların çözülebileceği bir alan oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak Türkiye'nin Ukrayna krizindeki yapıcı rolü öne çıkartılarak NATO içindeki kilit rolüne vurgu yapılmaktadır. Ayrıca üçlü mutabakat F16 konusu ile ilişkilendirilmektedir. İletişim Başkanlığı'nın mesajlarında da Türkiye'nin NATO'nun genişlemesini desteklediği vurgulanmaktadır.

Önerileri içeren çerçevelere bakıldığında iş birliği ve savunma çerçevesi öne çıkmaktadır. Özellikle NATO'nun Madrid zirvesinde taraflar arasında üçlü muhtıra imzalanması, Türkiye'nin NATO'nun genişlemesine karşı olmadığını vurgulaması ve diplomasiye açık olduğunu belirtmesi

vetonun diplomatik yollarla müzakere edilmesinin önünü açmıştır.

SONUÇ

Çalışmada, Türkiye'nin PYD/PKK terör örgütü ile mücadelesinin örneklem kapsamındaki seçili medyada Türkiye'nin terörle mücadelesinin nasıl temsil edildiği ve hangi çerçevelerle ele alındığı incelenmiştir. Araştırma kapsamındaki ABD ve İngiltere medyası kullandığı çerçevelerle PYD'yi DAES'e karşı konumlandırarak PKK'nın yasa dışı terörist örgüt imgesini parçalayarak bulanıklaştırmaktadır. PYD'nin DAES'e karşı ABD liderliğindeki koalisyonun ana ortağı olarak konumlandırılması, Avrupa ve Amerika'da bu örgüte karşı ilgiyi artırmıştır. PKK, PYD üzerinden yumuşak güç üretmeye çalışmaktadır. PYD'nin Avrupa'da örgütlenmesinin önü açılarak devlet dışı meşru bir sivil toplum kuruluşu gibi gösterilmektedir.

Terörist organizasyonların en önemli amaçlarından biri de kendilerini meşru bir aktör olarak sunmaktır. Bu bağlamda terör örgütleri kitle iletişim araçlarını etkin bir şekilde kullanmaya çalışmaktadır. Uluslararası meşruiyet sağlamanın en kritik aşaması uluslararası kamuoyunu etkileyebilmekten geçmektedir. Bunun için çeşitli aktörler (terör örgütleri dahil) uluslararası medyanın kamuoyu oluşturma gücünü kazanmak için mücadele etmektedir. Gitlin (1980) medya çerçevelerinin çalışma yöntemini şu şekilde açıklamaktadır: "medya çerçeveleri söylemin rutin olarak organize ettiği, seçme, vurgulama, dışarıda bırakma süreçlerini bilişsel, yorumlama ve sunum kalıpları olarak tanımlamaktadır."

Literatürde kamu diplomasisinin terörle mücadelede önemli bir araç olduğu Seib, (2011 ve Taylor, (2008) gibi yazarlar tarafından vurgulanmaktadır. Fakat kamu diplomasisinin terör konusundaki etkinliği hususunda çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Storie ve diğerleri, (2014) ve Yarchi ve diğerleri, (2013) gibi araştırmacıların daha çok 11 Eylül temelinde El-Kaide'yi ele aldıkları görülmektedir. Bu çalışmada özellikle PKK/PYD'nin kamu diplomasisi faaliyetleri ile nasıl meşrulaştırılmaya çalışıldığı belirtilmektedir. PKK, Avrupa'da sivil toplum kuruluşlarında ve medyada yoğun bir şekilde etkinlik göstermektedir. Ayrıca İsveç gibi bazı ülkelerin parlamentolarında siyasal güce de sahiptir. Özellikle lobicilik, sivil toplum ve medyada gösterilen faaliyetler PKK'nın ilgili ülke kamuoylarında destek kazanmasını sağlamaktadır. Bu destekler terör örgütü için yumuşak güç üretmektedir. Yumuşak güç elde edilmesi terör grubunun meşrulaştırılmasını sağlamaya yöneliktir. Çalışmada, Türkiye'nin terörle mücadeleye yönelik çabalarının sistematik ve sürdürülebilir stratejik bir kamu diplomasisi söylemi ile uluslararası etkinlik kazanabileceği belirtilmektedir.

Araştırmadan elde edilen verilerle PKK/PYD'nin çerçevelenmesine bakıldığında özellikle Rajova bölgesine yönelik anlatılar laik bir rüya olarak çerçevelendirilmektedir. PKK, PYD ile yeniden çerçevelenerek uluslararası topluma DAES karşıtı mücadelenin önde gelen figürü olarak sunulmaktadır. PKK özellikle İsveç başta olmak üzere çeşitli Avrupa ülkelerinde sivil toplum görünümlü yapılarda aktif bir şekilde faaliyet göstermektedir. Aynı zamanda Avrupa'da sol grupların desteğini alarak sosyal ve siyasal hayat üzerinde önemli bir etki oluşturmaktadır.

PKK, Marksist-Leninist ayrılıkçı bir terör örgütü olarak diğer terör örgütlerine göre medya ve sivil toplum alanında gerçekleştirdiği yaygın örgütlenme ile farklılaşmaktadır. Örgütün sahip olduğu medya organları geniş bir izleyici kitlesine ulaşabilecek bir propaganda gücü sağlamaktadır. Norris ve diğerlerinin (2003) geliştirdiği terörist olayların çerçevelenmesi modelinde toplumsal kültür çerçevelerinin anlamını şekillendiren temel yapı olarak sunulmaktadır. Sheaffer ve Gabay da (2009) bir ülkenin siyasal ve kültürel olarak uzak ikinci bir ülkede dış politikayı etkileme şansının sınırlı olduğuna dikkat çekmektedir. Kültürel yakınlıklar çerçevelerinin ortak bir anlam şemasında gerçekleşmesini sağlamaktadır. Siyasal değerlerin yakınlığı da medya çerçevelerinin olayları açıklamak için medya çerçevesinin seçiminde belirleyici bir faktördür (Entman, 2008; Sheaffer ve Gabay (2009). Nitekim ABD ve İngiltere merkezli uluslararası medyanın çerçevelenme şemaları hükümetlerin önceliklerine göre belirlenmektedir. Bu şekilde ortak çerçeve paradigmaları oluşturulmakta ve medya bu üst anlatı bağlamında olayları çerçevelenmektedir. Türkiye'nin bu ülkelerle siyasal ve kültürel mesafesi mesajlarının çerçevelenmesinde de güçlükler oluşturmaktadır. Bu noktada Türkiye, gerçekleştireceği kamu diplomasisi faaliyetlerinde siyasal ve kültürel mesafeleri dikkate alarak

ortak çerçevelerde karşılık bulacak bir anlatı inşa etmelidir.

Araştırma kapsamında incelenen haber metinlerinde PKK/PYD'nin terör imgesinin yerine özgürlük için mücadele eden Kürtler imgesi yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Kürtler imgesinde etnik vurgu merkezi bir öneme sahiptir. Etnik vurgu meşrulaştırmanın temel basamağını oluşturmaktadır. Böylelikle PKK imgesi PYD ile meşrulaştırılmaya çalışılmaktadır. Türkiye ise PKK/PYD imgesinin parçalanmasını engellemeye çalışarak terör örgütlerinin imgesini bir bütün olarak tasvir etmektedir. Türkiye PKK/PYD imgesinin tek bir imge olduğunu bütünleşik bir kamu diplomasi stratejisi ile anlatmalıdır. Araştırmada, problem tanımına ilişkin metinler incelendiğinde gazetelerin büyük oranda aynı şemalarla konuları ele aldıkları görülmektedir. Haber ve Op-Ed metinlerde problemin tanımı ile ilgili metinlerde PKK/YPG terör örgütüne ilişkin ortak bir şemanın kullanıldığı görülmektedir. Metinlerde çok nadir olarak PKK ifadesi geçmektedir. Böylelikle PKK/YPG'ye ilişkin uluslararası kamuoyunun algısı yasa dışı bir terör örgütü olarak şekillenmemekte, aksine DAESH ile mücadele öne çıkartılarak özgürlük savaşçısı gruplar olarak konumlandırılmaktadır. Çünkü terörist etiketi ahlaki bir yargıyı ifade etmektedir. Bu yargı, küresel düzeyde olduğu zaman diğer ülkelerin ve kamuoylarının bakış açılarını değiştirebilecek bir niteliğe sahip olmaktadır.

Kürt kimliğine yapılan özel vurgu terör örgütüne uluslararası meşruiyet oluşturmak için gösterilen söylemsel çabayı ifade etmektedir. Etnik özelliğe yoğun bir şekilde vurgu yapılması metinlerde aynı tekrarların yinelenmesi ortak bir çerçeve kullanımına işaret etmektedir. Nedenlerin tespiti kategorisinde Türkiye'nin Finlandiya ve İsveç'in üyelik başvurularını veto etmesi Avrupa güvenliğini tehlikeye atmak, kendi güvenlik kaygılarını dayatmak şeklinde çerçevelenmektedir. Türkiye'nin vetosunun gerekçesi olan terör konusunda İsveç ve Finlandiya'ya sorumluluk yüklenmediği aksine Türkiye'nin NATO ile hareket etmediği gerekçesi ile sorumlu tutulduğu görülmektedir.

Türkiye'nin Finlandiya ve İsveç'in NATO üyeliklerine yönelik itirazı, 2009 yılında NATO genel sekreterliğine aday gösterilen eski Danimarka Başbakanı Anders Fogh Rasmussen'e karşı itirazı ile benzer görülmektedir. Rasmussen, Hz. Muhammed'e yönelik karikatür krizinde sergilediği tutum nedeni ile yoğun eleştirilere maruz kalmıştı. Türkiye bu krizdeki yaklaşımı nedeni ile Rasmussen'in adaylığına itiraz etmişti (BBC, 2022). Op-Ed ve haberlerde Türkiye'nin Finlandiya ve İsveç'i veto etmesi Danimarka krizi ile eşleştirilerek, Türkiye'nin siyasi fırsatçılık yaparak aslında NATO'dan tavizler koparmak için böyle bir adım attığı ima edilmektedir.

Çerçeveler belirli anlatıları öne çıkarabildiği gibi bazılarını da önemsizleştirip gözlerden uzaklaştırabilir. Bu analogi de Türkiye'nin asıl veto gerekçesi olan iki ülkenin teröre verdikleri destek vurgusu önemsizleştirilmektedir. Ayrıca ahlaki yargılar bakımından metinlerde Türkiye'nin NATO üyeliği tartışılmalıdır vurgusu öne çıkmaktadır. İsveç'in PKK/YPG'ye yönelik destekleri DAESH'le mücadele bağlamında meşrulaştırılmakta ve Türkiye'nin itirazları boşa çıkartılmaya çalışılmaktadır. Sonuç olarak, Finlandiya ve İsveç'in NATO'ya üyelik sürecinde Türkiye'nin teröre destek vermeleri gerekçesi ile yaptığı itirazın örneklem kapsamında yer alan gazetelerde ciddiye alınmadığı görülmektedir. Türkiye'nin güvenlik kaygıları, NATO'dan taviz koparmak ve ABD'den F16 savaş uçağı alabilmekle eşitlendiği için önemsizleştirilmektedir. Özellikle Türkiye'nin vetosunun arkasında yatan fikrin terör kaygısından ziyade iç siyasi sorunlar olduğu ima edilmektedir.

Türkiye'nin terörle mücadele bağlamında gerçekleştirdiği kamu diplomasisi faaliyetlerinin stratejik bir çerçevede uzun dönemli bir planlama ile gerçekleşmesi gerekmektedir. Sistematik ve uzun vadeli bir strateji olmadan gerçekleştirilen kamu diplomasisi faaliyetleri güçlü bir söylem inşa edememektedir. Türkiye'nin stratejik kamu diplomasisi yaklaşımındaki eksiklikler terörle mücadelenin iletişimsel boyutuna daha fazla odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim terör örgütü uzun süredir Avrupa ve ABD kamuoylarına yönelik kamu diplomasisi faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Bunun sonucunda da İsveç gibi ülkelerin parlamento ve kurumlarında belirli bir temsil gücüne ulaşmışlardır. Türkiye savunuculukla sınırlı kalan terörle mücadeleye yönelik kamu diplomasisi yaklaşımını stratejik bir çerçevede çeşitlendirerek derinleştirmelidir.

Kaynakça

- Aslan, M. (2022). Türkiye’de Güvenlik Algısının Kavramsal ve Pragmatik Dönüşümü: Modern Dönemlerin Karşılaştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 21(3), 1647-1666.
- Avşar, Z. (2017). İnternet çağında medya, terör ve güvenlik. *TRT akademi*, 2(3), 116-132.
- Aydemir, E. (2018a). Public Diplomacy As A Counterterrorism Tool. *Ulakbilge Dergisi*, 6(23). <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-06-23-07>
- Aydemir, E. (2018b). Terörle Mücadele Aracı Olarak Kamu Diplomasisi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(23), 509-524.
- Bayraklı, E., Yalçın, H. B., & Yeşiltaş, M. (Ed.). (2019). *Avrupa’da PKK yapılanması* (1. baskı). SETA Vakfı İktisadi İşletmesi.
- BBC. (2022, Mayıs 19). Türkiye, Finlandiya ve İsveç’in NATO üyeliğine neden karşı çıkıyor; Ankara’nın kaygıları giderilebilecek mi? *BBC News Türkçe*. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-61492109>
- Cappella, J. N., & Jamieson, K. H. (1997). *Spiral of cynicism: The press and the public good*. Oxford University Press.
- Cull, N. (2009). *Public diplomacy: Lessons from the past* (C. 12). Figueroa Press Los Angeles, CA.
- Devran, Y. (2015). Medya Ve Terör Sorunsalı. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 85-94.
- Dinc, P. (2020). The Kurdish movement and the democratic federation of northern Syria: An alternative to the (nation-) state model? *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 22(1), 47-67.
- Ejaz, W. (2012). *How Do Countries Conduct Public Diplomacy During Their Bilateral Relationship Crisis?*
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of communication*, 43(4), 51-58.
- Entman, R. M. (2008). Theorizing mediated public diplomacy: The US case. *The International Journal of Press/Politics*, 13(2), 87-102.
- Gilboa, E. (2008). Searching for a theory of public diplomacy. *The annals of the American academy of political and social science*, 616(1), 55-77.
- Gitlin, T. (1980). *The whole world is watching. Mass media in the making and unmaking of the new left*, Berkeley, CA: University of California Press.[Google Scholar].
- Golan, G. J. (2015). An Integrated Approach to Public Diplomacy. İçinde G. J. Golan & S.-U. Yang (Ed.), *International Public Relations and Public Diplomacy: Communication and Engagement* (ss. 417-440).
- Golan, G. J., & Carroll, T. R. (2012). The op-ed as a strategic tool of public diplomacy: Framing of the 2011 Egyptian revolution. *Public Relations Review*, 38(4), 630-632.
- Golan, G. J., & Viatchaninova, E. (2013). Government Social Responsibility in Public Diplomacy: Russia’s strategic use of advertorials. *Public Relations Review*, 39(4), 403-405.
- Hallahan, K. (1999). Seven Models of Framing: Implications for Public Relations. *Journal of Public Relations Research*, 11(3), 205-242. https://doi.org/10.1207/s1532754xjpr1103_02
- He, Z., Xianhong, C., & Xing, W. (2012). The image of the United States in the Chinese media: An examination of the evaluative component of framing. *Public Relations Review*, 38(5), 676-683.
- Kahraman, S. (2021). Baskı Gruplarının Politika Transferlerinde Etkililiği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 3(2), Article 2.
- Kaya, R. (2020). Harekâtlar Ekseninde Türkiye’nin Suriye’de Terörle Mücadelesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 2(2), Article 2.
- Khakimova Storie, L., Madden, S. L., & Liu, B. F. (2014). The death of bin Laden: How Russian and U.S. media frame counterterrorism. *Public Relations Review*, 40(3), 429-439. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2014.01.009>
- Kılıçer, D. (2022, Mayıs 20). *NATO’ya katılım, veto örnekleri ve Türkiye vetosu*. Bianet - Bagimsiz İletişim Agi. <https://www.bianet.org/bianet/siyaset/262104-nato-ya-katilim-veto-ornekleri-ve-turkiye-vetosu>
- Kunczik, M. (2003). Transnational public relations by foreign governments. İçinde *The global*

- public relations handbook* (ss. 435-460). Routledge.
- Marschlich, S. (2022). Content Analysis in the Research Field of Public Diplomacy. İçinde *Standardisierte Inhaltsanalyse in der Kommunikationswissenschaft–Standardized Content Analysis in Communication Research: Ein Handbuch-A Handbook* (ss. 329-337). Springer.
- Melissen, J. (2005). The New Public Diplomacy: Between Theory and Practice. İçinde J. Melissen (Ed.), *The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations* (ss. 3-27). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230554931_1
- Metzgar, E. T., & Su, J. (2017). Friends from afar? American media coverage of China's Confucius Institutes. *Journalism Practice*, 11(8), 1000-1025.
- MFA. (t.y.). PKK / T.C. Dışişleri Bakanlığı. Geliş tarihi 26 Mart 2023, gönderen <https://www.mfa.gov.tr/pkk.tr.mfa>
- Norris, P., Kern, M., & Just, M. (2003). Framing Terrorism. İçinde *Framing Terrorism*. Routledge.
- Özarslan, H., & Güran, M. (2015). İletişim Araştırmalarında Çerçeveleme Paradigması: Son Döneme Ait Bir İnceleme. *Selçuk İletişim*, 8(4), 32-48.
- Özer, N. P. (2019). Gazete Haberlerinde Manipülasyon 28 Şubat Örneği. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 3(2), Article 2.
- Pan, Z., & Kosicki, G. M. (1993). Framing analysis: An approach to news discourse. *Political communication*, 10(1), 55-75.
- Papacharissi, Z., & de Fatima Oliveira, M. (2008). News frames terrorism: A comparative analysis of frames employed in terrorism coverage in US and UK newspapers. *The international journal of press/politics*, 13(1), 52-74.
- Rettig, E., & Avraham, E. (2016). The Role of Intergovernmental Organizations in the "Battle over Framing" The Case of the Israeli–West Bank Separation Barrier. *The International Journal of Press/Politics*, 21(1), 111-133.
- Riordan, S. (2005). *Dialogue-based public diplomacy: A new foreign policy paradigm?* Springer.
- Rothenberger, L. (2014). Terrorism as strategic communication. İçinde *The Routledge Handbook of Strategic Communication* (ss. 505-520). Routledge.
- Rothenberger, L., & Hase, V. (2022). Content analysis in the research field of terrorism coverage. İçinde *Standardisierte Inhaltsanalyse in der Kommunikationswissenschaft–Standardized Content Analysis in Communication Research: Ein Handbuch-A Handbook* (ss. 137-146). Springer.
- Ryan, M. (2004). Framing the War Against Terrorism: US Newspaper Editorials and Military Action in Afghanistan. *Gazette (Leiden, Netherlands)*, 66(5), 363-382. <https://doi.org/10.1177/0016549204045918>
- Scheufele, D. (1999). Framing as a theory of media effects. *Journal of Communication*.
- Seib, P. (2011). Public diplomacy, new media, and counterterrorism. *CDP Perspectives on Public Diplomacy*, 2.
- Severin, W. J., & Tankard, J. W. (1994). Kitle İletişim Kuramları Kökenleri, Yöntem ve Kitle İletişim Araçlarında Kullanımları. *Çev: Ali Atıf Bir ve Serdar Sever*, *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi*.
- Sheafer, T., & Gabay, I. (2009). Mediated public diplomacy: A strategic contest over international agenda building and frame building. *Political communication*, 26(4), 447-467.
- Snow, N. (2007). Media, terrorism, and the politics of fear. *MediaDevelopment*, 17-22.
- Soner, B. A., Aslan, Ö., & Kıyıcı, H. (2017). PKK's regional franchise of terror. *International Center for Terrorism and Security Studies*.
- Storie, L. K., Madden, S. L., & Liu, B. F. (2014). The death of bin Laden: How Russian and US media frame counterterrorism. *Public Relations Review*, 40(3), 429-439.
- Taylor, P. M. (2008). Public diplomacy and strategic communications. İçinde *Routledge handbook of public diplomacy* (ss. 32-36). Routledge.
- Tuch, H. N. (1990). *Communicating with the world: US public diplomacy overseas*. Springer.
- Van Ham, P. (2003). War, lies, and videotape: Public diplomacy and the USA's war on terrorism. *Security Dialogue*, 34(4), 427-444.
- Yarchi, M., Wolfsfeld, G., Sheafer, T., & Shenhav, S. R. (2013). Promoting stories about terrorism to the international news media: A study of public diplomacy. *Media, war & conflict*, 6(3), 263-278.

Yıldırım, A., & Hasan Şimşek. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Europe's security concerns increased after Russia attacked Ukraine. Thereupon, Finland and Sweden, which maintain a policy of neutrality, applied for NATO membership due to security concerns. Türkiye opposed the membership of these two countries to NATO because they harbored terrorism. Türkiye has been combating PKK terrorism for many years. Although most European and American countries define the PKK as a terrorist organization, it is known that they do not support Türkiye's fight against terrorism. The PKK repositioned itself with the PYD by taking advantage of the internal conflict environment in Iraq and Syria. After Daesh attacked northern Syria in 2014, the USA and coalition member countries started to work with the PKK's PYD (Democratic Unity Party) structure. The positioning of the PYD as a force fighting against DAESH has increased the attention in the PYD/PKK in Europe and America. It was seen as a legitimate non-governmental organization, especially by paving the way for the PYD to be organized in Europe.

The research, it is aimed to examine the approaches of the parties against terrorism by investigating how Türkiye's public diplomacy activities related to terrorism are framed by the US and European countries' media. The subject of public diplomacy and terrorism has received little discussion in the literature. There are very few studies on public diplomacy and terrorism, especially in Turkish literature. The study aims to contribute to the literature in terms of emphasizing the importance of public diplomacy in the fight against terrorism. In the research, it will be analyzed how Türkiye's fight against the PYD/PKK terrorist organization is handled in the US and UK media, which are included in the sample, following the applications of Finland and Sweden for NATO membership, and how Türkiye's fight against terrorism is represented. Accordingly, the approaches on which the political discourses of the countries are based will be discussed. In this context, answers to the following questions will be sought:

- How is Türkiye's fight against PKK/PYD terrorist organizations framed by the media included in the sample?
- Which frameworks were used in the sample media regarding Türkiye's fight against terrorism?

In the study, in the process of signing a memorandum of understanding with Türkiye on May 13, 2022, when Finland and Sweden applied for NATO membership, and June 29, 2022, "The New York Times, The Wall Street Journal (European editions), and The Guardian, which are important in the formation of public opinion of European countries. Articles and news on the opinion/op-ed pages will be discussed. In analysis, to analyze Türkiye's approach, the Directorate of Communications was conducted in the context of public diplomacy through interviews with Helsingin Sanomat from Finland, IL Messaggero from Italy, Dagens Nyheter and Expressen from Sweden, and The Economist magazine and Op-Ed articles. Will be analyzed. A purposive sampling method will be used in the study. Purposeful sampling allows for an in-depth study of "information-rich situations". By using qualitative content analysis in the research, how Türkiye's fight against terrorism is represented in the media selected with the purposive sampling method was investigated. The categories of framing functions by Entman (1993) and the frameworks used by Khakimova Storie, Madden, and Liu (2014), Sheafer and Gabay (2009), and Ejaz et al. (2012) in their studies were used as code categories in determining the frames. Frame categories were coded using the Maxqda 2020 software program and the data were analyzed.

The US and UK media within the scope of the research use the frames they use to position the PYD against DAESH and blur the PKK's image as an illegal terrorist organization. The PKK is trying to generate soft power through the PYD. It is seen as a legitimate non-governmental organization, particularly as it facilitates the PYD's organization in Europe. The news texts analyzed within the scope of the research, it is trying to replace the PKK/PYD's terror image with the image of Kurds fighting for freedom. The ethnic emphasis is central to the image of the Kurds. Ethnic emphasis is the basic step of legitimization. In this way, the PKK image is trying to be legitimized by the PYD. Türkiye, on the other hand, tries to integrate the image of terrorist organizations by trying to prevent the fragmentation of the PKK/PYD image. Türkiye should explain that the PKK/PYD image represents a single entity with an integrated public diplomacy strategy. In the research, when the texts related to the definition of the problem are examined, it can be stated that the newspapers mostly deal with the issues with the same schemes. It is seen that a common scheme regarding the PKK/YPG terrorist organization is used in the texts related to the definition of the problem in the News and Op-Ed texts. Türkiye's security concerns are presented within the framework of making concessions from NATO and buying F16 fighter jets from the USA. In addition to Türkiye's fight against terrorism, its own efforts are trying to be trivialized. The study shows that Türkiye's public diplomacy activities in the fight against terrorism lack a long-term plan and a strategic framework.

Determining the Perception of Tourism Academicians on Ecotourism Education: The Case of Necmettin Erbakan University

Serap ARI 

Yüksek Lisans Öğr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enst, Ekoturizm Rehberliği, Konya, Türkiye
ariserap.84@gmail.com

Abdurrahman DİNÇ 

Doçent, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği Bölümü, Konya, Türkiye
a.dinc@erbakan.edu.tr

Hakan AKYURT 

Doçent, Giresun Üniversitesi, Bulancak KK Uygulamalı Bilimler Yüksek Okulu, Turizm İşletmeciliği Bölümü, Giresun, Türkiye
hakan.akyurt@giresun.edu.tr

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 02.02.2024

Accepted: 21.03.2024

Published: 22.03.2024

Keywords: Tourism, Ecotourism, Ecotourism Education, Sustainable Tourism.

Ekoturizm, son yıllarda insanların tatil anlayışlarının değişimi ile birlikte hızla gelişen bir turizm çeşididir. Ekoturizmin gelişimi ekoturizm ile ilgili eğitimlerinde artmasına yol açmış, özellikle lisansüstü alanda ekoturizm rehberliği alanı ortaya çıkmıştır. Ekoturizm konusundaki eğitimlerin artması, bu konuda çalışma yapan ya da ders veren öğretim elemanlarının ekoturizm algısının ölçülmesini zorunlu hale getirmiştir. Türkiye’de ekoturizm alanında doktora seviyesinde bir eğitim olmadığından, farklı turizm alanlarında uzmanlaşmış eğitimcilerin ekoturizm algısının ölçülmesi, ekoturizm eğitimlerinin kalitesi ve niteliği açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın temel amacı, ekoturizm konusunda turizm akademisyenlerin algılarının ortaya konarak, ekoturizm eğitimlerinin kalitesini ve dolayısıyla yetiştirilecek olan öğrencilerin ekoturizm konusunda niteliğinin artırılmasını sağlamaktır. Bu kapsamda, araştırma evrenini Necmettin Erbakan Üniversitesinde görevli olan ve alanında en az doktora derecesine sahip 28 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışmada, çok kriterli karar verme yöntemlerinden Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) kullanılmıştır. Çalışma örneklemini 10 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Ahs yöntemi ile yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgularda ekoturizm eğitiminde en önemli kriterin öğretim kalitesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, sırası ile öğretim elemanı kalitesi, uygulamalı dersler, müfredat, öğrenci iletişimi, öğretim ortamı, yönetsel hizmetler, destek eğitim hizmetleri ve teknoloji kullanımı kriterleri önemli olarak görülmüştür.

Turizm Akademisyenlerinin Ekoturizm Eğitimi Algısının Belirlenmesi: Necmettin Erbakan Üniversitesi Örneği

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmiş Geliş:

02.02.2024 Kabul:

21.03.2024

Yayın: 22.03.2024

Anahtar

Kelimeler: Turizm, Ekoturizm, Ekoturizm Eğitimi, Sürdürülebilir Turizm.

Ecotourism is a type of tourism that has developed rapidly with the change in people’s holiday perceptions in recent years. The development of ecotourism has led to an increase in ecotourism-related education, and the field of ecotourism guidance has emerged, especially in the postgraduate field. The increase in training on ecotourism has made it necessary to measure the ecotourism perception of faculty members who work or give lectures on this subject. Since there is no doctoral level education in the field of ecotourism in Turkey, measuring the ecotourism perception of instructors specialized in different tourism fields is important in terms of the quality and quality of ecotourism training. The main purpose of the study is to reveal the perceptions of tourism academics about ecotourism, thus increasing the quality of ecotourism education and therefore the quality of students to be trained in ecotourism. In this context, the research population consists of 28 faculty members who work at Necmettin Erbakan University and have at least a doctoral degree in their field. In the study, Analytical Hierarchy Process (AHS), one of the multi-criteria decision-making methods, was used. The study sample consists of 10 faculty members. In the findings obtained as a result of the analyzes made with the Ahs method, it was concluded that the most important criterion in ecotourism education is the quality of teaching. In addition, the criteria of instructor quality, applied courses, curriculum, student communication, teaching environment, administrative services, support education services and technology use were seen as important, respectively.

Atf/Citation: Arı, S., Dinç, A. ve Akyurt, H. (2024). Turizm Akademisyenlerinin Ekoturizm Eğitimi Algısının Belirlenmesi: Necmettin Erbakan Üniversitesi Örneği, 8(1), 20-32.



“This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)”

Introduction

The tourism sector has started to operate in many different areas due to the aggravation of competitive conditions. In particular, the developments in tourist demands due to the increase in transportation and technology opportunities have necessitated the diversification of tourism by the country's administrations. Due to the increase in varieties in the tourism sector, problems have arisen in the employment of qualified personnel, and it has become mandatory to have different understandings in tourism education. The fact that tourism trainings differ according to destinations and tourism activities is important for the training of specialized personnel needed by the sector. For this reason, it is observed that tourism education has also been diversified in accordance with the types of tourism demanded in recent years. While training the personnel needed by the sector ensures the existence of qualified personnel who are knowledgeable in the subject, knowledgeable personnel will contribute to increasing tourist demand and achieving a positive image of tourism awareness.

Due to the increase in the share of ecotourism in the tourism sector in recent years, it is observed that ecotourism has started to develop in their education on this subject. It is known that master's programs with and without thesis, especially in the field of ecotourism guidance, have been implemented by some universities and have increased in their scientific studies on ecotourism. The increasing number of ecotourism trainings makes it necessary to question its academic quality. As a type of tourism, in addition to the fact that academics have knowledge about this issue, it is necessary to investigate the quality and competence status.

The term ecotourism; is expressed as a type of tourism made for the purpose of elements such as highland tourism, natural habitats, conservation zones, wildlife observation and escape from city crowds. It is known that there are many activities carried out in tourism within ecotourism and people experience these activities only in the destinations they are traveling to. Therefore, expressing ecotourism only as a kind of nature-inclusive tourism reveals shortcomings in the perception of ecotourism. The degree to which these shortcomings are perceived, especially by academics who provide ecotourism education, is an important issue. It is thought that the "Ecotourism Guidance" graduate trainings that have been put forward in Turkey in recent years should also be examined in this context and it is important to determine the perceptions of tourism academics within the scope of education.

In the study, literature review was conducted on the subjects of ecotourism and ecotourism education, and the ranking of academicians who are experts in the field of tourism according to the degree of importance of educational criteria in their perceptions within the scope of ecotourism education was made. It is aimed that the study will be a source of guiding data for tourism education managers for future ecotourism education programs to determine the perceptions of tourism academics about ecotourism education, the nature and quality of these trainings. In addition, it will also be possible to increase the thoughts and opinions of tourism academics on ecotourism guidance education and the quality of their education.

CONCEPTUAL FRAMEWORK

The Conceptual Content of Ecotourism

The increase in competitive conditions in the field of tourism has resulted in the orientation of the country's tourism administrations to different areas. Especially in Turkey, ecotourism has become an important tourism due to the existence and characteristics of natural areas. With the development of ecotourism, the interest in natural areas has increased, and as a result, undergraduate and graduate trainings have emerged within the scope of ecotourism. With the increasing value of ecotourism, there is also a need for a better understanding of this concept. For this reason, it was thought that it would be appropriate to include the concept and characteristics of ecotourism in order to better understand the subject of the study.

The concept of ecotourism is stated as "responsible travel to natural areas involving environmental protection, improving the well-being of local people, realization of tourism

activities and tourism education" with its most general and short definition (Acott & La Trobe, 1998). Ecotourism was expressed by Ceballos-Lascurain in 1983 as "trips to pristine and unpolluted natural areas with goals such as studying cultural values, nature, wildlife and plants found in the past and found today, enjoying nature" (Erdoğan, 2015). Although ecotourism has been put forward with many different definitions in general, it is generally centered around the integration of nature with tourism activities carried out in natural areas. As can be seen from the definitions, the concept of ecotourism is not a new concept, but has become increasingly important in recent years due to the necessity of diversifying tourism along with the developments in today's tourism market. For this reason, it has been seen that researchers specializing in ecotourism have clearly revealed what characteristics ecotourism has.

The researchers, who have defined different characteristics about ecotourism, generally state that ecotourism is within the scope of nature-based and nature-specific tourism activities. Although there are different definitions related to ecotourism, it is said that it consists of a number of basic features. These basic properties can be explained as following (Kuter & Ünal, 2009):

- The activities carried out in ecotourism are based on nature,
- Tourism activities also include environmental education because tourists can make observations,
- Ecotourism activities are preferred by nature-loving visitors,
- In addition to the environmental effectiveness of ecotourism, there are also economic goals,
- It is not possible to realize ecotourism without giving local people a place in the activities.

It is possible to summarize the characteristics of ecotourism as following Rahemtulla & Wellstead, 2001):

- It requires a special and accessible natural environment.
- It promotes positive environmental ethics.
- It does not disrupt the resource and does not contain the depleting erosion of the natural environment.
- It ensures the long-term safety of the land.
- Facilities and services can facilitate the tourist's encounter with internal resources and do not reduce the resource.
- It is made for the environment, not for people.
- It benefits wildlife and the environment.
- It provides a first-hand encounter with all kinds of cultural elements found in the natural environment and undeveloped areas.
- It actively involves local communities in tourism.
- The level of satisfaction is measured in terms of education and appreciation, not according to thrill-seeking or physical achievement.
- It requires significant preparation and in-depth knowledge from the point of view of tourists.
- It requires the training of tour operators, field guides and other operators.
- It provides business and entrepreneurial opportunities to local people.

The main feature of ecotourism is the presence of tourists who are aware of nature and the environment. Therefore, all elements related to the environment are considered important within the scope of ecotourism. Ecotourism focuses on the protection and development of the

environment and natural elements rather than people performing tourist activities. The difference of ecotourism from other types of tourism is that if the natural areas, wildlife and environmental elements are not protected and degraded, the probability of ecotourism activities ending is very strong. Environmental elements are the most basic feature of ecotourism and there is no passage to the deterioration caused by tourism activities with the construction for tourism purposes.

One of the most important problems related to the environment caused by ecotourism and tourism activities is plastic and waste pollution. The breakdown of plastics into small pieces and transformation into microplastics over time after their use leads to problems in terms of human, soil, plant and animal health (Yolasiğmazoğlu, 2022). Problems arise in ecotourism destinations due to excessive concentration and urbanization. It is known that the mixing of the wastes of these facilities into rivers, streams and lakes leads to pollution of spring waters and degradation of wildlife (Yolasiğmazoğlu, 2023). Minimizing the environmental impacts of tourism is important for ecotourism destinations to be sustainable. The most basic way to ensure this situation is to provide information about ecotourism to tourists, local administrators and local people. Education is one of the indispensable elements for ecotourism. It is not enough that only local people and managers are aware, tourists and tourism employees should also be educated about ecotourism. For a sustainable ecotourism, ecotourism trainings should be taught to students through trainings from high school to university level.

Ecotourism Education

Education refers to the learning process that has been continuing from ancient times until today (Akyay, 2022 p.41). It is accepted as a whole of studies carried out for the purpose of educating people and increasing their knowledge and qualifications on different subjects. Although the environment and heredity have a great influence on the development of the individual, it is necessary to mention the whole of the social environment in which the person grows up, the culture of the society he is in, biological factors, physiological structure and the psychological developmental processes he experiences. In this context, each individual is unique; their life experiences, social environments, family and kinship structures, personality types and characteristics, and the norms they have developed will differ from each other. (Guney & Yalçın 2020, p.218)

Education; It is an interactive process consisting of learning, teaching and measurement-evaluation elements. Effective education is based on mutual dialogue, not linear or one-way. (Özalp and Kaymakçı, 2022, p.468). Educational studies in almost all fields have continued to increase throughout history. It is seen that ecotourism education has increased worldwide in the last fifty years, especially in our country, it is known that ecotourism education has been considered as undergraduate courses in the last ten years. However, it is observed that in the last ten years, programs in the form of ecotourism and ecotourism guidance have been opened in graduate programs. These trainings are important in terms of throwing tourism personnel into the sector as knowledgeable and educated in our country, where ecotourism destinations are more numerous. Ecotourism trainings should include curricula that should be presented together with general tourism trainings, but should also have differences according to the characteristics of the destinations. The most important reason for this situation is that although the tourism activities to be carried out in ecotourism destinations are similar in nature, the ecotourism characteristics of the destinations are different.

Education refers to the learning process that has been going on since the old years until today. It is accepted as a whole of the studies carried out for the purpose of educating people and increasing their qualifications with knowledge on different subjects. Tourism trainings, on the other hand, represent the characteristics that include the trainings of different tourism branches according to their areas of expertise. Due to the fact that the structural features of the tourism sector are different from many sectors, tourism education should mainly consist of courses that should be given in a practical way. These trainings should be in such a way that they include the characteristics of tourism activities performed in destinations and accommodation and other

tourism enterprises, rather than the characteristics of tourism activities (Dias Daniel et al., 2017).

Tourism education is one of the areas of education that has been developing, especially in the last twenty years. Associate, bachelor's, master's and doctoral degrees are given at universities and at the high school level in different fields of education. With the expansion of tourism education, departments have been made according to different areas of expertise in tourism education, and trainings have been diversified according to the wishes and expectations of the tourism sector. Different tourism trainings have started to be offered in areas such as gastronomy and culinary arts, recreation, ecotourism, guidance, travel services and tourism management.

Tourism education mainly includes trainings within the framework of common understanding and efforts. In general, expectations from tourism education are expressed in the following articles (Hacıoğlu et al., 2008):

- Preparing students for the tourism sector in a self-confident and qualified manner,
- To provide social people who are knowledgeable about tourism professional laws, have communication skills, develop solutions to problems to be encountered quickly and gain social people,
- The curricula of the subjects realized in the tourism sector are given as a whole with theory and practical courses,
- Providing trainings in which the qualification is acquired to respond to tourist requests and expectations that change with current situations,
- The education of people with knowledge and skills that will create a positive image against tourism in the perceptions of local people,
- Giving courses that constantly renew themselves about the difficulties of the sector and working conditions, in which every feature of the tourism profession is taught clearly and clearly,
- Creation of curricula that explain that tourism is useful not only for people working in the sector, but also for many different sectors,
- By teaching the awareness of how important each staff member is in service quality and tourist product presentation, providing courses that explain how the image of a business can affect the tourism image of the entire country.

Ecotourism trainings are given as elective courses especially at undergraduate level. There is no undergraduate program related to ecotourism in Turkey yet, only some universities have graduate programs with the names of ecotourism or ecotourism guidance. Especially in recent years, ecotourism villages, ecotourism destinations and ecotourism-related businesses have been opened within the scope of tourism diversification. As a result of this situation, the need for qualified personnel to work in this field has arisen and master's programs with and without thesis in the field of ecotourism have started to train students for the need for personnel specialized in ecotourism.

Graduate trainings given in relation to ecotourism throughout the world emerge in a multidisciplinary manner and are considered together with different fields of science (Gulomjon & Caminjon, 2022). The increase in the economic and social share of ecotourism in the tourism sector has progressed to the country's governments giving incentives for ecotourism and declaring some destinations as ecotourism destinations. Ecotourism, which is an effective type of tourism in spreading the revenues to be obtained from tourism throughout the country, also contributes to increasing the tourism awareness and welfare level of the local population. Therefore, there is an obligation to support such an effective ecotourism structure with qualified trainings (Arı, 2023). In this context, the provision of ecotourism education through graduate programs makes it necessary for academics working in tourism and other disciplines to develop themselves in the field of ecotourism. Since it will be possible to train qualified personnel to ecotourism destinations and enterprises only with qualified personnel, the quality of ecotourism trainings should also be improved.

Postgraduate trainings in the field of ecotourism guidance are given at Giresun University, Katip Çelebi University, Şırnak university and Necmettin Erbakan university. The content of the courses is similar in nature, biological diversity, tourism management, economics, gastronomy, flora and fauna, environmental protection, tourism activities, foreign language, cultural and historical issues, scientific research methods, academic writing techniques, current approaches to ecotourism and general tourism (Akyurt & Ültay, 2022). When evaluated from the point of view of the tourism sector, graduate trainings were not considered very important in Decadent years, but nowadays these trainings have a serious place among the employment conditions. Graduate education has started to be considered as a separate qualification in the employment system, which is considered labor-intensive in the tourism sector, and has become an effective factor in people's recruitment (Ramirez & Santana, 2019).

METHOD

The Purpose and Importance of the Research

Along with the development of tourism, the emergence of different types of tourism is a necessary situation due to the intense competitive conditions. Due to the fact that tourism is shaped according to different tourism characteristics within the sector, a shortage of personnel of different nature and knowledge level has also manifested itself. The tourism sector, which makes an important contribution economically, is one of the leading sectors in increasing the income level of local residents and increasing the prosperity of destinations. For this reason, the quality of the personnel to be employed according to different types of tourism has become mandatory for a sustainable tourism approach. With the development of ecotourism, it has become a question of carrying out different tourism activities in different destinations, as well as revenues obtained not only from marine and cultural tourism types. Ecotourism has become a factor in spreading the revenues obtained from tourism throughout the country and gaining new tourism destinations in today's tourism Sunday.

This rapid rise of ecotourism in tourism has revealed the problem of employment in this regard and in ecotourism destinations. In this context, trainings on ecotourism have emerged and research has started on their qualifications. The study aims to reveal the perceptions of expert academics working in the field of tourism on ecotourism about ecotourism education. This situation is important in terms of determining how ecotourism trainings are managed, course contents and what students learn about ecotourism trainings. It is thought that the study results of ecotourism trainings will be important in terms of revealing what is missing or what needs to be done as a result of the thoughts and perceptions of tourism academics. With this study, it is aimed to evaluate ecotourism trainings with the opinions of tourism academics and to provide students with new ideas in their education.

The Universe and Sample of the Research

The research universe consists of 33 faculty members and lecturers working at the faculty of tourism at Necmettin Erbakan University (Necmettin Erbakan University, 2024). Since 5 of the teaching staff are not yet experts in the field of science, these teaching staff have been excluded from the scope of study. Therefore, a total of 28 teaching staff make up the working universe. The study sample also consists of 10 faculty members. In the research, the Ahs method, which is one of the multi-criteria decision-making techniques, is used differently from other methods. In this method used, even a person who is an expert in his field is considered sufficient to support the universe. It is stated that expert ideas can represent the number determined as the universe (Erdal & Korucuk, 2018).

The Ahs method is not a frequently used method in tourism studies. In general, in the field of tourism science, where there are spss-based studies, it is expected that the number of samples will be large. However, the Ahs method gives results only by taking into account the opinions of an expert. Since the entire universe or the number of samples is expected to be large in studies in the field of tourism science, the results of the samples conducted using the Ahs method cannot be clearly understood. It should be known that the studies conducted with Ahs, whether it is the field

of tourism science or different fields of science, a single expert is sufficient for the study to represent the universe. In multi-criteria decision-making methods, expert-oriented methods indicate that even a single expert will be sufficient for the representation of the universe in revealing the results of the study (Akyurt, 2019). Therefore, the sample number of 10 people expressed in the study has the quality to represent the universe of the study.

Limitations of the Research

Of the 33 academicians who make up the universe of the research, 5 lecturers who have not yet completed their specializations constitute the limitation of the research. Another limitation can be shown as the fact that some of the faculty members refused the participation request at the time of the study.

Validity and Reliability of the Research

The criteria included in the study topic and given in Table 1 were obtained from studies whose validity and reliability were confirmed. For this reason, there is no validity problem of the study performed. The criteria of the study were obtained from the interdisciplinary training scale conducted by Terzioğlu et al. (2019) and the studies conducted by Temizkan and Ergün (2020) on determining the perception of quality of tourist guidance education. In the study on the validity and reliability of the interdisciplinary trainings conducted by Terzioğlu and his colleagues, the KMO value was found to be 0.882 and the Cronbach Alpha coefficient was found to be 0.886, and it was confirmed by statistical information that there were no problems with the validity and reliability of their studies. In the study conducted by Temizkan and Ergun regarding the quality of tourist guidance education, the KMO value was stated as 0.911. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient was found to be 0.937.

It is stated that the Kaiser value found is excellent at 0.90 ratios, very good at 0.80 ratios, mediocre at 0.70 and 0.60 ratios, and bad at 0.50 ratios (Tavşancıl, 2006). For this reason, it is possible to state that the validity and reliability of the studies from which the study criteria are taken are defined, so the validity and reliability of the current study criteria are not problematic due to previous studies. In addition, the CR value was determined as 0.0434 in relation to the validity of the study in the analyses. The Cr value is expressed as the consistency ratio in the analytical hierarchy process method and shows that the questionnaire and the answers are consistent (Karaatlı & Davras, 2014).

Table 1. Table of Basic Criteria of the AHS Scale

Criteria	Basic Criteria
1	Use of Technology
2	Administrative Services
3	Student Communication
4	Curriculum
5	Practical Courses
6	Teaching Environment
7	Quality of Teaching
8	Support Training Services
9	Quality of the Teaching Staff

Data Collection Method

The research started with the preparation of the questionnaire form and its transmission to the academicians. 9 Criteria that are effective in the fields of ecotourism education were determined and included in the study. These criteria were analyzed by AHS method by making bilateral comparisons among themselves and their importance deficiency was determined.

Analysis of the Data

The Analytical Hierarchy Process has a multi-criteria structure, Thomas L. in the 1970s. It is a method developed by Saaty and used in solving complex problems. Analytical Hierarchy Process is a method that allows step-by-step modeling that Decodes complex problems, the purpose of these problems, criteria, sub-criteria and the connection between the options. The Analytical Hierarchy Process is a method in which knowledge, experience, thought and common sense come together within the framework of logic. Dec. It is a technique that has a wide range of applications and is actively used in decision problems. It is a method that enables the use of qualitative and quantitative criteria in the evaluation and formulation of decision alternatives (Saaty, 1990). The stages of the Ahs method used in the study are given below (Vaidya & Kumar, 2006; Saaty, 2008).

Step 1: Determination of the Eigenvector: In order to determine the percentage significance distributions of the determined criteria, the column vectors that make up the binary comparison matrix are used in the calculation of the column vector B with "n" numbers and "n" components, equation-1 given below is used.

$$\text{Equation-1} \quad b_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sum_{i=1}^n a_{ij}}$$

the vector B of the number n is combined in the form of a matrix to form a matrix C.

$$C = \begin{bmatrix} C_{11} & C_{12} & \dots & C_{1n} \\ C_{21} & C_{22} & \dots & C_{2n} \\ \vdots & & & \vdots \\ C_{n1} & C_{n2} & \dots & C_{nn} \end{bmatrix}$$

With the C matrix obtained, percentage importance distributions are formed, which constitute the importance values of the criteria determined. In order to arrive at this conclusion, the arithmetic average of the rows forming the matrix C is taken. This is also shown in equation-2. The W vector, which is the Priority Vector, occurs.

$$\text{Equation-2} \quad w_i = \frac{\sum_{j=1}^n C_{ij}}{n}$$

Step 2: Calculating the Consistency Ratio: The Consistency Ratio (CR), the eigenvalue vector and the maximum eigenvalue are calculated for each matrix. Then the CI, which is the consistency indicator, is calculated. The basis of calculating the consistency ratio (CR) is to compare the number of criteria and the coefficient known by the name of the Basic Value (FM). In order for the Basic Value to be calculated, it is first necessary to obtain the column vector D from the matrix product of the priority vector W with the comparison matrix A.

$$D = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \vdots & & & \vdots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{bmatrix} \times \begin{bmatrix} w_1 \\ w_2 \\ \vdots \\ w_n \end{bmatrix}$$

There is a basic value (E) for each evaluation criterion shown in equation-3, obtained by dividing the reciprocal elements of the column vector D and column vector W. The arithmetic mean of this value obtained (Equation-4) reveals the basic value (AD) related to the comparison (Erdal & Korucuk, 2018).

$$\text{Equation-3} \quad E = \frac{d_i}{w_i} \quad i = 1, 2, \dots, n$$

$$\text{Equation-4} \quad \lambda = \frac{\sum_{i=1}^n E_i}{n}$$

As a result of calculating the value of "C", the Consistency Indicator (CI) is also calculated with Equation-5 given below.

$$\text{Equation-5} \quad CI = \frac{\lambda - n}{n - 1}$$

In the last part, CI is divided by the Random Indicator (RI), the specified standard correction value. In this way, the CR value is given by Equation-6.

$$\text{Equation-6 } CR = \frac{CI}{RI}$$

The CR value resulting from the calculations made must be less than 0.10. If it is small, it is understood that the responses given by the participants are consistent. the fact that it is greater than 0.10 indicates that there is an error in the calculations made during the Analytical Hierarchy Process or that the participants have given inconsistent answers. Thus, AHS calculations may need to be performed again (Saaty, 1980; Karaatlı & Davras, 2014; Erdal & Korucuk, 2018; Akyurt, 2019).

Findings and Discussion

Bilateral comparisons were made in determining the criteria for agency managers' perceptions of ecotourism in accordance with the existing data in the survey conducted using the Ahs method. The geometric averages of the collected data were taken and the binary comparisons matrix given in Table 2 was formed.

Table 2. Matrix of Binary Comparisons

	Usage Tech.	Admin Service	Std. Com.	Curric.	Pract. Less.	Teaching Env.	Quality Teac.	S. T. S.	Quality Teaching staff
Usage Tech.	1,00	1,60	0,67	0,66	0,63	1,09	0,21	0,93	0,49
Admin Service	0,62	1,00	0,64	1,04	0,59	1,09	0,64	1,08	0,70
Std. Com.	1,50	1,55	1,00	1,51	0,67	0,98	0,20	0,71	0,64
Curriculum	1,51	0,97	0,66	1,00	0,92	1,29	0,14	2,43	0,64
Pract. Less.	1,58	1,69	1,49	1,09	1,00	1,03	0,44	1,55	0,67
Teaching Env.	0,92	0,92	1,03	0,78	0,97	1,00	0,59	0,69	0,61
Quality Teac.	4,82	1,01	5,03	7,24	2,27	1,69	1,00	3,21	3,91
S. T. S.	1,07	0,93	1,40	0,41	0,64	1,44	0,31	1,00	0,77
Quality Teaching staff	2,04	1,43	1,55	1,55	1,50	1,63	0,26	1,30	1,00

The binary comparisons matrix is used to reveal the weighting of the study criteria. After the creation of this matrix, it is obtained by dividing each criterion by column sums in its own cell areas for the weighting of the criteria. Table-3 presents data on the weights of the criteria and information about the consistency ratio.

Table 3. Determination of Criterion Weights

	Usage Tech.	Admin Service	Std. Com.	Curric.	Pract. Less.	Teaching Env.	Quality Teac.	S. T. S.	Quality Teaching staff	Usage Tech.
Usage Tech.	0,0664	0,1447	0,0495	0,0432	0,0688	0,0969	0,0548	0,0724	0,0521	0,0721
Admin Service	0,0414	0,0901	0,0478	0,0678	0,0643	0,0970	0,1689	0,0835	0,0743	0,0817
Std. Com.	0,0996	0,1399	0,0742	0,0991	0,0730	0,0869	0,0526	0,0552	0,0683	0,0832
Curriculum	0,1005	0,0871	0,0491	0,0655	0,0999	0,1148	0,0365	0,1881	0,0683	0,0900
Pract. Less.	0,1048	0,1523	0,1104	0,0712	0,1086	0,0914	0,1164	0,1202	0,0706	0,1051
Teaching Env.	0,0610	0,0828	0,0761	0,0508	0,1058	0,0891	0,1565	0,0538	0,0649	0,0823
Quality Teac.	0,3201	0,0909	0,3734	0,4738	0,2466	0,1505	0,2644	0,2489	0,4140	0,2870

S. T. S.	0,0710	0,0836	0,1042	0,0270	0,0700	0,1282	0,0822	0,0774	0,0815	0,0806
Quality Teaching staff	0,1352	0,1286	0,1152	0,1016	0,1630	0,1454	0,0677	0,1006	0,1060	0,1181

Not. CI=0,0629 CR=0,0434

In the table where the criteria weights are determined (Table 4), the importance level column is formed by taking the average of the criteria given. The CR value was found to be 0.0434 and is less than 0.10. Therefore, it is possible to state that the values in Table 4 are consistent.

Table 4. Sorting the Criteria According to the Level of Importance

Criteria	Degree of Importance Ranking	Level of Importance
1	Use of Technology	0,2870
2	Administrative Services	0,1181
3	Student Communication	0,1051
4	Curriculum	0,0900
5	Practical Courses	0,8320
6	Teaching Environment	0,8230
7	Quality of Teaching	0,8170
8	Support Training Services	0,8060
9	Quality of the Teaching Staff	0,7210

As can be seen in Table 4 and in the importance level column, it is seen that the teaching quality criterion (0.2870) is the most important criterion compared to the other criteria. The criteria after this criterion are followed by the quality of teaching staff (0.1181), applied courses (0.1051), curriculum criterion (0.0900), student communication criterion (0.0832), teaching environment criterion (0.0823), administrative services criterion (0.0817), support educational services criterion (0.0806), technology use criterion (0.0721).

Conclusions and Recommendations

Ecotourism trainings have also started to find a place in today's education systems, where tourism education is handled in different ways. The spread of ecotourism both regionally and nationwide and internationally has revealed the fact that there is a need for conscious, knowledgeable and qualified personnel in ecotourism. In this context, ecotourism trainings given in Turkey are important both for the integration of ecotourism with the public, for increasing income levels from an economic point of view and for contributing to employment. The quality and quality of ecotourism trainings are also among the issues that need to be researched and developed. For this reason, the situation of how ecotourism education is perceived, especially by academics who are providing these trainings or working in the field of tourism, is an important issue.

In the study, it was tried to determine the perceptions of academics who are experts in the field of tourism at Necmettin Erbakan University about ecotourism education by Ahs method. In the studies on the quality of education conducted by researchers in previous years, the criteria whose validity and reliability have been accepted have been taken into consideration and the perceptions of tourism academics about ecotourism have been revealed. As a result of the findings obtained from the study analyses, it has been revealed that the most important ecotourism education criterion is the teaching quality. It is stated as the most important issue expressed by tourism academics that it will be possible to raise students better in ecotourism education by increasing the quality of teaching. However, the quality of the teaching staff, the intensity of the applied courses, the suitability of the curricula for today's conditions, the communication between students and academics, the teaching environment, the services provided by the administrations, other support educational services provided to ecotourism trainings and finally the criteria for the use of technology are listed according to the degree of importance.

As a result of the findings obtained, it is possible to express the conclusion that the quality of teaching in the perceptions of tourism academics should be considered together with the quality of teaching staff, the multiplicity of practical courses and the appropriate arrangement of curricula. There is the fact that ecotourism trainings are more than just tourism trainings, it is important for students to be trained in ecotourism both to close the qualified employment gap in ecotourism destinations and to positively change the perspective of local people on ecotourism. In this context, it is possible to offer the following suggestions as a result of the study.

- Ecotourism trainings should be planned according to current situations and conditions,
- The training of qualified teaching staff on ecotourism will support the development of the vision of ecotourism in the future,
- Providing ecotourism trainings to tourism business managers and local people in addition to graduate trainings is necessary for the understanding of sustainable ecotourism,
- The introduction of ecotourism trainings with joint planning with tourism educators working in other educational institutions will be useful in increasing the quality of the trainings,
- Ecotourism education should be more involved at high school and university level,
- In order for ecotourism to create more tourist demand, joint working areas should be created together with local residents, tourism managers, public administrators and educators, ecotourism projects should be put forward in cooperation.

For academicians who want to conduct research on this subject in the future, there is a need for screening of this study topic with descriptive content analysis. Descriptive content analysis means that the scientific issues studied in certain subjects are considered in detail in terms of methods, content, destinations and concepts (Ultay, Akyurt & Ultay, 2021). Scientific studies related to the educational aspect of ecotourism will be able to be collected together with descriptive content analyses. Dec. Thus, the way will be opened for academicians who will work on this issue in the future (Ultay, Balaban & Ultay, 2021).

Increasing scientific studies on the subject will allow increasing the quality of ecotourism trainings, keeping them constantly on the agenda and reducing the shortage of qualified personnel in ecotourism destinations. In order for a sustainable ecotourism understanding to be established, educated, conscious and visionary individuals are needed in the field of ecotourism. It will be possible to achieve this situation only by increasing the quality and quantity of ecotourism trainings.

References

- Acott, T. G., Trobe, H. L., & Howard, S. H. (1998). An evaluation of deep ecotourism and shallow ecotourism. *Journal of sustainable tourism*, 6(3), 238-253.
- Akyay, M. and Yıldızhan B.S. (2022). Uzaktan eğitim döneminde rehberlik hizmetlerinin öğrenci deneyimleri açısından değerlendirilmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (1), 40-52.
- Akyurt, H. (2019). Analitik Hiyerarşi Seçim Yöntemi ile Otel Personeli Seçimi Kriterlerinin Değerlendirilmesi: Giresun İli Örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 64-78.
- Akyurt, H. & Ültay, E. (2022). Ekoturizm ve Ekoturizm Rehberliği Eğitimi Lisansüstü Tezlerinin Bibliyometrik Analizi, *Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 56-70.
- Arı, S. (2023). Ekoturizmin Gelişiminde Lisansüstü Eğitimin Etkisi: Ekoturizm Bilim Dalı Üzerine Bir İnceleme. *DÜMAD (Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi)*, 6(1), 142-160. <https://doi.org/10.58853/dumad.1239197>
- Dias Daniel, A., Costa, R.A., Pita, M. & Costa, C. (2017). Tourism Education: What about entrepreneurial skills? *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 30, 65-72.
- Erdal, H. & Korucuk, S. (2018). İmalat İşletmelerinde Yeni Ürün Geliştirme Kriterleri: Karadeniz Bölgesi Örneği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 99-112.
- Gulomjon, M. M. & Caminjon, O.U. (2022). The importance of environmental education in the development of ecotourism. *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 12(4), 508-509. DOI: 10.5958/2249-7315.2022.00227.1.
- Güney & Yalçın (2020). Ebeveynleri Boşanmış ve Boşanmamış Ergenlerin Yılmazlık Düzeyleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi/ Cilt 2, Sayı 2, 217-229
- Hacıoğlu, N., Kaşlı, M., Şahin, S. & Tetik, N. (2008). *Türkiye’de turizm eğitimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Karaatlı, M. & Davras, G. (2014). Tedarikçi Seçiminde Analitik Hiyerarşi Prosesi ve Hedef Programlama Yöntemlerinin Kombinasyonu: Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 182-196
- Kuter, N., & Ünal, H. E. (2009). Sürdürülebilirlik kapsamında ekoturizmin çevresel, ekonomik ve sosyo-kültürel etkileri. *Kastamonu University Journal of Forestry Faculty*, 9(2), 146-156.
- Necmettin Erbakan Üniversitesi. (2024). *Turizm Fakültesi Akademik Personel*. (Erişim Tarihi: 18.01.2024). <https://www.erbakan.edu.tr/turizm/anabilim>.
- Özalp ve Kaymakçı, 2022 Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Geri Bildirim Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi c.4 s2 s.468-484.
- Rahemtulla, Y. G. & Wellstead, A. M. (2001) *Ecotourism: Understanding The Competing Expert And Academic Definitions, Information Report Nor-X-380*, Canadian Forest Service Northern Forestry Centre.
- Ramirez, F. & Santana, J. (2019). *Education and Ecotourism. In: Environmental Education and Ecotourism*. Cham: Springer Briefs in Environmental Science. Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-030-01968-6_4
- Saaty, T. L. (1980), *The Analytic Hierarchy Process*, USA: McGraw Hill.
- Saaty, T. L. (1990). How to make a decision: The analytic hierarchy process. *European Journal of Operational Research*, 48(1), 9-26.
- Saaty, T. L. (2008). Decision making with the analytic hierarchy process. *International Journal of Services Sciences*, 1(1), 83-98.

- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayın.
- Temizkan, S. P. & Ergün, B. (2020). Turist Rehberliği Öğretimi Kalite Ölçeği Geliştirilmesi, *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 3720-3739.
- Terzioğlu, F., Aktaş, D., Ertuğ, N. & Boztepe, H. (2019). Disiplinlerarası Eğitim Algısı Ölçeğinin (DEAÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 16(1),15-20.
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi, *Ibad Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(10), 188-201.
- Ültay, E., Balaban, S. & Ültay, N. (2021). Content Analysis of the Studies Examining the Teachers' and Preservice Teachers' Views on STEM Education. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(2), 109-125.
- Vaidya, O. S., & Kumar, S. (2006). Analytic hierarchy process: An overview of applications, *European Journal of Operational Research*, 169(1), 1-29.
- Yolasıǧmazoǧlu, N. (2022). Mikroplastikler ve İnsan Yaşamına Etkileri. Editörler: Hikmet Y. Çoǧun, Hasan Üzmuş, İshak Parlar, *Doğa ve Mühendislik Bilimlerinde Güncel Tartışmalar-7*, ss. 58 -66, İzmir: Bilgin Kültür Sanat Yayın.
- Yolasıǧmazoǧlu, N. (2023). Su Ürünleri Tesislerinin Ekoturizm Üzerindeki Etkileri. *DÜMAD (Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi)*, 6(1), 112-132.

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Kadın-Şehir İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme

Şükriye Pınar ÖZYALVAÇ^{1*} Funda ARSLAN BİLGİN²

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, SBBF, Tarih Bölümü, Konya, Türkiye, pozyalvac@erbakan.edu.tr

² Arş. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, SBBF, Tarih Bölümü, Konya, Türkiye, farslan@erbakan.edu.tr

Makale Bilgisi

ÖZET

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 02.04.2024

Kabul Tarihi: 08.05.2024

Yayın Tarihi: 05.06.2024

Anahtar Kelimeler:

Kadın,
Şehir,
Osmanlı,
Cumhuriyet,
Toplum.

Tarihte kadının kimliği, onun pek çok alanda sınırlandırılmasına odaklanılır ve kısıtlanmış özgürlüğünün, modernleşme veya batılılaşma adı verilen süreçte, pozitif anlamda nasıl dönüşüme uğradığı anlatısından beslenir. Yanlış olmayan bu önermede çoğunlukla gözden kaçırılan husus, kadının fiziksel çevresinin taşıdığı özellikler olmaktadır. Tarih yazımı erkek egemen bir dil üzerinden kurgulandığından çevre algısı da bu minvalde betimlenip zorluk veya kolaylıklar eril bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Bu çalışmada Osmanlı devri ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında toplumsal tabakanın üstünde bulunmayan kadın figürlerin, evleri dışında kalan dünyayı nasıl gördükleri üzerine odaklanılacaktır. Seyahatnameler ve dergiler gibi dönemin çağdaş kaynaklarının sunduğu resmî ve öznel verilerden örnekler değerlendirilerek kadının sokakta görünmeyişinin ne kadar kendi tercihi olup olmadığı anlaşılmasına çalışılacaktır. Ardından 18. yüzyıldan itibaren kadınların kamusal alanda görülmeye başlaması, 19. yüzyılda eğitim hakkı tanınması ve devamında çalışma hayatında yer almaları değişen fiziksel çevre ile paralel okunacak, Cumhuriyet devrinin ulusal kimlik yaratma sürecinde şehirler gibi kadınların da fikrî dönüşümleri ele alınacaktır.

An Assessment of The Relationship Between Women and The City from The Ottoman Empire to the Republic

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 02.04.2024

Accepted: 08.05.2024

Published: 05.06.2024

Keywords:

Women,
City,
Ottoman,
Republic,
Society.

Women's identity in history focuses on their restriction in many areas and feeds on the narrative of how their restricted freedom was positively transformed in the process called modernisation or westernisation. What is often overlooked in this narrative, and rightly so, are the characteristics of women's physical environment. Since historiography is constructed through a male-dominated language, the perception of the environment is also described in this way, and therefore difficulties or comforts are evaluated from a masculine perspective. This study focuses on how women who were not at the top of the social hierarchy in the Ottoman period and the early years of the Republic perceived the world outside their homes. Examples of official and subjective data provided by contemporary sources of the period, such as archival documents, travelogues or journals, will be analysed to understand the extent to which women's invisibility in the street was their own choice. Then, the appearance of women in the public sphere from the 18th century onwards, the granting of the right to education in the 19th century and their subsequent participation in working life will be read in parallel with the changing physical environment, and the intellectual transformations of women as well as cities in the process of creating a national identity in the Republican era will be discussed.

To cite this article:

Özyalvaç, Ş. P., & Arslan Bilgin, F., (2024). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kadın-şehir ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 8(1), 33-46.

*Corresponding Author: Şükriye Pınar Özyalvaç, pozyalvac@erbakan.edu.tr



GİRİŞ

Erkek egemen dünyada kadim diller incelendiğinde kelimelerin dişil ve eril olarak tanımlandıkları gözlemlenir¹. Cinsiyetçiliğin kaynağının dil mi, toplum mu olduğu tartışması farklı bir mecra olmakla birlikte Osmanlı Türkçesi'ne Arapçadan geçen *şehir* kelimesinin dişil bir kavram olması dikkat çekicidir. Şehir gibi millet ve ülke kelimelerinin de dişil yapılarda olması belki de onların gelişmesi, dönüştürülmesi, düzenlenmesi ile ilgilidir.² Bu bağlamda kadına şekillendirilebilir bir varlık olarak yaklaşılması eril paradigma açısından mümkün gözüküyorsa da bu oluşum bir dereceye kadar mümkündür. Düşünen bir varlık olarak kadın, çevresini şekillendirmiş, imkanları oranında toplumsal hayatın nimetlerinden faydalanmış, dolaylı yolları kullanmayı bilmiştir. Söz gelimi Hürrem Sultan'ın Polonya Kralı II. Zygmont (Nehir, 2021: 9-10) ile mektuplaşması klasik devir Müslüman algısı/bağnazlığı ile bağdaşmaz. Valide Sultanların 18. yüzyıl siyasi arenasında, ülkeyi perde arkasından yönetmeleri, kadınların ataerkil bir toplumu idare edemeyeceği anlamına gelmediği de pratikte gösterilmiştir. Toplumun üst sınıfları arasındaki servet sahibi kadınların imkanlarını kullanarak prestij elde etmeleri mümkündür. Peki toplumun diğer kesiminde yer alan sıradan kadınların durumu nasıldı? Kadınların konumlarına ilişkin geliştirilmiş kavramlar özel-kamusal alan dikotomisi sunarken, kadının toplumsal hayat içindeki varlığı ile değeri arasında kurulan doğrusal ilişkide zaman ve çevre algısı ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle çalışmamızda modern öncesi dönemlerden 21. yüzyılın ilk çeyreğine kadar geçen dönemde kadınların duysal ve zihinsel yetilerini kullanmada yaşadıkları dönüşüm şehir deneyimleri üzerinden ele alınacaktır.

Osmanlı Şehirlerinde Sokak Yapısı

Kadınının sokağa çıkarılmadığı, eve hapsedildiği söylemlerini bir kenara bırakarak tipik bir Osmanlı şehrinin, mahallesinin ya da sokaklarının nasıl görüldüğü, kadınların bu çevreyi nasıl deneyimledikleri üzerinde durmak önem arz ediyor. Öncelikle şehirler içinde en bakımlı yollara sahip olan İstanbul'a ve saray mensuplarının çeşitli törenlerde ana güzergâh olarak kullandığı "Divan Yolu"na bakalım. Bizans devrinde "Mese" ismiyle anılan ve Osmanlı hakimiyetinde değiştirilmeden kullanılan bu ana ulaşım hattı zamanla daralmıştı. 1830'lara gelindiğinde Divanyolu'nun en geniş yeri 6 metre, ortalama genişliği ise ancak 3,80 metreydi. Süleymaniye Külliyesi'nin kuzeyindeki Şeyhülislam'ın makamına giden bir diğer ana yolun genişliği ise 6 metre ile 7,60 metre arasında değişiyordu. Ana arterlerin bu kadar dar olduğu başkent'in ara sokaklarında ise genişlik 2 ya da 2,30 metreyi pek geçmezdi (Çelik, 1988: 5-6). Dolayısıyla ana arterlerin ölçüsü ara sokakların darlığını tasavvur etmemizi kolaylaştırmaktadır.

İstanbul boğazının pitoresk manzarası şehre gelen seyyahları büyülerken, seyir tepeleri ve kalabalık çarşılar dışında şehir gezmeye pek müsait değildi. Kanuni devrinde İstanbul'u ziyaret eden Busbecq bunu şu şekilde dile getirir: "*İstanbul öyle bir mevkide kurulmuştur ki bundan daha güzel, daha uygun bir yer düşünülemez. Ama insan eli ve emeğinin eseri olan güzel, zarif binalar bulunmadığı gibi daracık sokaklar da güzel manzaraların seyrine engel oluyor*" (Busbecq, 1974: 46). 19. yüzyıla kadar seyyahların sokak izlenimlerinin değişmediğini fark ediyoruz. Anadolu'daki kasabalarda da durum aynıdır. Strickland'ın Aydın gözlemine göre (1811-1853) "*Bütün Türk kasabaları gibi sokaklar kirli, dar ve kötü döşenmiştir. Bu kasabalarda evler genellikle iki katlıdır. Üst kat sokağa doğru 2-3 feet çıkıntılıdır. Alt kat pencereleri genellikle küçük avlulara bakar, böylece sokaklarda ölü duvarların arasında hiçbir şey görülmez. Tüm dükkanlar pazar alanında toplandığı için şehrin geri kalan kısmı sıkıcı ve hayattan uzaktır. Kasaba donuk ve cansız bir görünüme sahiptir. Çok az kadın gördük ve bunlar tepeden tırnağa beyaz bir çarşafa sarılmış, siyah kreplerini üstlerine giyerler ve kibarca tüm erkeklere*

¹ İtalyanca, Fransızca, Katalanca, İspanyolca, Portekizce gibi çoğu Roman dillerinde; bugün yaşayan Litvanya ve Let dilleri gibi Baltık dillerinde; Hami-Sami grubundan Arapça, İbranice, Aramca, Amharca dillerinde eril-dişil ayrımı bulunmaktadır.

² Bu konuyla ilgili net bir açıklama olmamakla birlikte, tartışma için bkzn. (Yöney, 2013: 50-71).

sırtlarını dönerler” (Strickland, 1858: XCV). İstanbul’a gelen (1866) Bulgar şair ve gazeteci Petko Slaveykov, ana sokaklar dışında payitahtta canlılığa rastlanmadığını yineler. Hayat pazaryerleri, bedesten, çarşı ve hanlarda, liman çevresinde odaklanmıştır. Sarayın yüksek surlarından Edirnekapı’ya kadar uzanan cadde dışındaki dar ve eğri sokakların genişletilmesi ve yeniden düzenlenmesi için çok uğraş verildiği belirtilir (Mevsim, 2023: 49). Bu izlenim kadının evinin hemen dışında yer alan dar sokak dokusunun ancak 19. yüzyılın sonlarına doğru değişmeye başladığını gösteriyor.

Busbecq 16. yüzyılda seyyahların seyir tepelerini sevdiğini dile getirirse de bu tür yerler doğanın bir parçası olarak tabii özellikler barındırıyordu. “Tenezzühgah” amaçlı düzenlenen bölgelerin oluşması ise 18. yüzyılın başlarını bulmuştur (Gürbüz, 2009: 9; Cerasi, 2001). Özellikle Kağıthane’de Sadabad Kasrı ve çevresinin Fransız tarzında döşenen bahçeleri İstanbul’da yaşayan kadın ve erkekler için bir çekim merkezi olmuştur. Boğaziçi’nde “abad” ismini alan yalılar inşa edilirken (Özyalvaç, 2016), Küçüksu gibi bölgelerde düzenlenen çevrelerde sosyalleşme alanları ortaya çıkmaya başlamıştır (Çoruk, 2015: 305).

III. Selim (1789-1807) devriyle hızlanan modernleşme hareketleri şehrin fiziksel dokusuna da yansımaya başlamış, sürekliliğin uygulamada etkin olduğundan hareketle sonraki devirlerde yeni nizamnameler kaleme alınmıştır. Doğrudan Divan-ı Hümayun’dan çıkan ve uzun vadeli olduğu belirtilen ilk nizamname 1848 yılında Ebniye Nizamnamesidir ve kent düzeni ile ilgili genişletme, parselleme gibi temel ilkelere yer verilmiştir. 1856 yılında ise ilk İstimlak Nizamnamesi yayınlanmıştır. Böylece batı kent modellerini örnek alan usuller çerçevesinde yapılan uygulamalarla şehir yapısı dönüşüme uğramaya başladı (Yerasimos, 2012: 2). Söz konusu nizamnamelere paralel olarak 19. yüzyılın ortalarında Galata’da Beyoğlu Dairesi’nin kurulması ile ilk kez belediyeçilik sistemine geçilmiş oldu. Levanten ve gayrimüslimlerin Avrupa örneklerinden aşına olduğu alt yapı sistemlerini talep etmeleri, belediyeçilik uygulamasının hayata geçirilmesini kolaylaştırdı. Başarılı olan sistem şehrin diğer kesimlerinde de kuruldu ve zamanla ülkeye yayıldı. Modern kent planlarının uygulanması, birbirini kesen düzgün sokak dokularının yapılmasında yangınlar birer fırsat olarak görüldü. Örneğin 1865 Hocapaşa, 1870 Pera yangını gibi büyük alanları etkisi altına alan afetlerin ardından getirilen düzenlemelerde artık çıkmaz sokaklara yer verilmiyordu. Bununla birlikte havagazı ile sokakların aydınlatılmaya başlaması da ev dışını tekensiz bir yer olmaktan çıkarıyor, kadınların dışarıyla daha rahat bağlantı kurmalarına imkân sağlıyordu. Düzenlemelerin ilk uygulama alanı bulunduğu semt Beyoğlu oldu. 1856 yılında Cadde-i Kebir’in (İstiklal Caddesi) aydınlatılması da (Özer, 2014: 135) Beyoğlu’nu dışarıda zaman geçirilecek yerler arasında öne çıkarıyordu.

Şehir içinde mobilitenin artması toplu taşıma araçlarının kullanılmaya başlamasıyla gerçekleşmiş, uzak mesafelerin kat edilmesine olanak sağlamıştır. Şirket-i Hayriye’nin (1854) çalıştırdığı vapurlar (Engin, 2012a: 177), Perşembepazarı-Pangaltı, Eminönü-Eyüp, Edirnekapı Bayezid (Engin, 2012b: 68) arasında atlı tramvayların (omnibüs) işleme³ ve ilk metro özelliği taşıyan Tünel’in 1875’de açılması (Engin, 2012c: 372) ilgi ile karşılanmıştır. Kadınların erkeklerle karışık vagonlara binmesi ya da karışık vapur seyahatlerine katılması için erken olsa da ulaşım imkanları hatırı sayılır derecede kolaylık sağlamıştır (Özer, 2014: 180-184,193).

19. yüzyılın sonlarında İstanbul’da milliyetçiliğin artan etkisiyle ve devletin de desteği ile ulusal mimarlık akımı büyük şehirlerde uygulanmaya başlamıştır. Modern malzeme ile yerel tarzların bir arada kullanıldığı bu mimarinin, “Osmanlı kimliği” yaratma çabalarında etkin rol oynaması amaçlanıyordu. Tren Garı ve Büyük Postahane binasının inşası ilk büyük ölçekli projelerdi ve ulaşım ile haberleşmede farklı bir mekânsal deneyim getirmişti. Başarılı olduğu anlaşılan çabalar Cumhuriyet devri ile devam ettirilmiş “Türk kimliğini biçimlendirme aracı olarak daha büyük ölçekli inşaat girişimleri başlatılmıştır.

³ Kadınlar erkeklerden ayrı olarak tramvayın ön kısmında seyahat ediyordu (Engin, 2012: 73).

Başkent Ankara'nın tasarımı bu ortamda gerçekleşmiş, devrin önde gelen mimarları modern Türk imajına uygun çeşitli projeler üreterek sıfırdan yeni bir şehir inşa etmişlerdi (Özyalvaç, 2023). Fiziksel ve entelektüel alandaki modernleşme, yaşam standartlarını değiştirirken, artan olanaklar ve daha da önemlisi güvenliğin geçmişe kıyasla iyileşmesi, kadının şehirde görünürlüğünü arttırmıştır. Açılan geniş bulvarlar, caddeler ve sokaklarda sağır duvarlar arkasına gizlenen evlerin yerini apartman tipi binalar almış, bir başkası ile karşılaşma olasılığını düşüren çıkmaz sokaklar ortadan kalkmıştır.

Şehirde Güvenlik

Hukuki güvenlik devletin bir organı olan yargıyı ilgilendirmekte, asayişin temini kolluk kuvvetleriyle sağlanmaktaydı.⁴ Yine de iktidarın en güçlü olduğu İstanbul'da bile kent düzeninin sağlanması ve denetlenmesi o kadar kolay değildi. 17.yüzyıldan 19. yüzyılın başlarında kadar denetimsiz göçün nüfus yoğunluğunu ve yoksulluğu artırması, kazayla ya da kasıtlı çıkarılan yangınların yaşamı alt-üst etmesi, salgın hastalıkların çok can alması şehri de gittikçe sıklaşan halk ayaklanmalarının nedenleri arasındaydı (Yerasimos, 1992: 6).

Osmanlı devletinin heterojen yapısı da (Osmanlı toplumunda gayrimüslim cemaatler farklı mahallelerde oturmalarına rağmen Müslümanlarla birlikte yaşar, dini vecibelerini ve adetlerini yaşayabilirlerdi) sosyal yapıda huzursuzlukların yaşanmasına neden olabiliyordu. Olası gerginliklere meydan verilmemesi için getirilen yasaklara uyulması önemliydi (Ulusoy, 2002: 165-166). Örneğin Müslümanlara içki satılmaması, Müslümanların ikamet ettiği yerlerde alkollü dükkanların açılmaması, sarhoşken sokaklarda dolaşmaması bunlar arasındadır. Güvenliğin sağlanması için alınan önlemlerden bir diğeri komşuların birbirlerine kefil olmasıdır (Akköy, 2021: 20, 26). Yine de resmî görevlilerin ya da mahalle sakinlerinin denetimi suçların önlenmesinde her zaman yeterli olmuyordu (Erdoğan, 2019).

Bir diğer husus kadınların sosyal yaşam içinde ne ölçüde güvenli hissettikleridir. Güvenlik sorunlarını ele alan çalışmalarda "*kadınların mahkemeye başvurabildikleri*" söyleminin gündeme getirildiği görülmektedir (Akköy, 2021: 73; Maydaer, 2007: 301; Esnel, 2023). Oysa kadınların mülkünü tasarruf ederken, boşanırken veya mirasla ilgili konularda rahatlıkla mahkemeye gidebildiklerinin dile getirilmesi ötekileştirici bakışın kabulüne dayanan bir tavır içerir. Osmanlı Devleti'nden yedi yüz yıl önce gelen İslamiyet'te kadının şahit olarak sözünün dinleneceği bildirilirken, Müslüman devletlerde bunun aksinin yaşanmasının mümkün olmayacağı açıktır. Dolayısıyla kadının hukuki konumu ona doğuştan verilmiştir ve bunu güvence altına almak da devletin yükümlülüğündedir.

Osmanlı devletinde hukuki düzen, İslamiyet'in koyduğu şer'i kurallar ve bölgelere göre değişen örfi kurallar üzerinden işliyordu. 1868-1876'da Ahmet Cevdet Paşa'nın başkanlığında kurulan komisyon tarafından hazırlanan ilk anayasa metni "*Mecelle-i Ahkam-ı Adliyye*"ye kadar derli toplu bir kanun kitabı bulunmadığından yargının işleyişinde, adaletnameler, kanunnameler veya bölgenin mevcut uygulamaları etkili oluyordu. Fıkıh, fetva kitapları Molla Hüsrev, Zemahşeri gibi muteber eski İslam alimlerinin eserleri veya bunlara yazılan şerh, haşiye, taliklerden oluşuyor, mahkeme kayıtlarına işlenen örfi hükümler sonraki uygulamalara emsal teşkil ediyordu (Ahmet Cevdet Paşa, 2016: 14; Midilli, 2014).

Alınan önlemlerin her zaman yeterli olmadığı mahkeme kayıtlarına düşen suç vakalarından anlaşılmaktadır. Bu suçları işleyenlerin çoğunluğunu gençler oluşturuyordu. Özellikle taşradan çalışmak üzere gelen ve bekar odalarına yerleştirilen gençlerin bulunduğu bölgeler tekin olmayan yerlerin başında gelmekteydi. Birkaç arkadaşın bir araya gelip bekar odalarında veya evlerde şarap içmesi vâkiydi ve bu

⁴ Subaşılar şehir ve kazaların zabıta ve polis memurlarıydı. Subaşı, kadı ile sancakbeyi arasında bir irtibat subayı gibi hareket ederdi. Suç işleyenleri yakalamak kadının emirlerini uygulamak, hapisle cezalandırılanların infazını sağlamak subaşının görevlerindendi. Ases, subaşına bağlı olarak çalışan gece bekçilerine verilen isimdir. Gündüz Subaşlarının yaptıkları görevin aynısını gece tatbik ederlerdi (Erdoğan, 2019: 20).

içki meclislerinin neticesinde gasp, darp, cinayet gibi suçlar işlenebiliyordu. Şarap üretimi ve tüketimine getirilen sınırlamalar ve zaman yasaklamalara uyulması bu nedenle önem arz ediyordu (Esenel, 2023; Erdoğan, 2019).

Modern öncesi dünyanın ulaşım imkanları da zor ve tehlikeliydi (Özyalvaç, 2023a). Yalnız eşkıyalığın yaygın olduğu şehirler arası yolculuklarda değil kentlerdeki sokaklarda da tecavüz, cinsel taciz, sarkıntılık gibi olaylara rastlanabiliyordu. Öyle ki, sokakların tenha, ıssız mekanlar olmaları nedeniyle kadınlar saldırıya uğradıklarını ispat edemeyebiliyorlardı. Han, hamam, bekar odaları, dükkanlar, sandallar, otluk, tarla, bağ, zaviye gibi kamuya açık mekanlar hatta ibadethaneler suç mahalli olabiliyordu (Erdoğan, 2019: 176-177). Fuhuş da şehirde görülen önemli bir problemdi. Bekar odaları bu suçun işlenmesi için uygun alanlar olurken fuhuş yapan kadınlar genelde çingene⁵ ve kölelerdi⁶. Bazen de boşanan veya kimsesi olmayan kadınlar açlık korkusuyla fuhuş yapmak zorunda kalabiliyordu. Tecavüz, fuhuş ve zinaya nispetle daha yaygındı ve kadınlar kendilerini koruyacak fiziksel güce sahip olmadıklarından saldırıya daha açıktı (Erdoğan, 2019). Ayrıca mahallelinin birbirine kefil olması söz konusu olduğundan kadınların yanlış anlaşılma durumunda iftira gibi haksızlıklara maruz kalmaları da olasıydı.

Asayişin bozulmasında popülasyondaki ani değişimlerin de etkisi vardı. Örneğin 16. yüzyıl sonlarında Celali isyanlarının Anadolu'da yarattığı huzursuzluk, can-mal güvenliğinin kaybı geniş halk kitlelerini şehirlere göç etme mecburiyetinde bırakmıştı (White, 2020). 18. yüzyılda Kırım'ın kaybedilmesi, önemli ölçüde nüfusun Osmanlı topraklarına hareketine sebep olmuştu. Dolayısıyla çeşitli zamanlarda yaşanan göçlerle büyük şehirlerde artan nüfus oranı, beraberinde güvenlik problemlerini getirmişti. Ancak görülüyor ki devletin, kadınları taciz ve tecavülden korumak amacıyla getirdiği yasaklar yine kadınlar üzerinden gerçekleştirilmiş, onları sosyal hayattan soyutlayacak önlemlere dönüşmüştü. 1573-1583 yılları arasında kaymakçı dükkanlarına girmeleri, erkeklerle bir arada kayıklara binmeleri, 1754-1757 yılları arasında haftanın belli günleri sokağa çıkmalarının yasaklanması bu önlemlerin bir neticesiydi.⁷ Kadınlar üzerinden şehir asayişinin korunması amacıyla yürürlüğe giren yasakların Cumhuriyet devrine kadar devam etmesi, güvenliğin sağlanması hususundaki anlayışın değişmediğini göstermektedir.

Tanzimat devri ile getirilen yeni hukukî sistem tüm tebaanın can-mal güvenliğini teminat altına alıyordu. Kadınların hukuki durumunu düzeltmek üzere ilk ele alınan konu eğitim olmuş, zorunlu eğitimin ardından açılan yüksek öğretim kurumları ile kadınların sosyal hayatta aktif yer almaları sağlanmıştır. Bununla birlikte erkeklerle aynı ortamlarda bulunmaları konusundaki yasakların devam etmesi kadınlar tarafından basında dile getirilmeye başlanmıştı.

1868 tarihli Terakki gazetesinin 104. sayısında bu şikayetlerden birine tanık oluyoruz. “*Üç Hanım*” imzalı çıkan yazıda vapurlarda kadınlara ayrılan yerlerin kötülüğünden yakınıyor, erkeklerle aynı vapur ücreti ödemelerine karşın, böyle hor görülmelelerinin nedeni soruluyordu (Çakır, 1994: 23). Anlaşıyor ki ulaşım vasıtalarındaki artış, kamusal yapıların inşası ve kadınların şehir mekânında daha aktif roller üstlenmeleri, şehirdeki güvensizlik duygusunu bir dereceye kadar kırmış, üstelik düzenlemeler konusundaki taleplerini/şikayetlerini dile getirecek mecraları kullanmaya başlamışlardı. Ancak yine de toplumsal yaşama katılmaya başlayan kadınların en çok yakındıkları konular, ulaşım araçlarından eğlence yerlerine dek cinsiyet ayrımının korunmasına yönelik uygulamalar ve kendilerine

⁵ İstanbul'da çingenelerin 15.yüzyılda 31 hane, 17.yüzyılda 70 hane, 19.yüzyılda 140 hane (Altınöz, 2015: 80-82) sahip olduğu göz önüne alınırsa fuhuş yapan kadınların yaygın olmadığı söylenebilir.

⁶ Köle sahibi olanların da uyması gereken kurallar vardı ve bir köle efendisinin işkencesinden ya da fuhşa zorlanmasından şikâyet edebilirdi (Sak, 1992: 69-70).

⁷ III. Osman döneminde kalın siyah peçe kullanmayan kadının sokağa çıkması yasaklanmıştır. Saray mensubu dışındaki kadınların sandala binmesine izin verilmemiştir. Toplumsal alanda kadın ve erkek birlikteliğinin hoş karşılanmadığı Osmanlı Devleti'nde kadınların mesire yerlerine gitmeleri ve kaymakçı dükkanlarına girmeleri de yasaklanmıştır. (Erdoğan, 2019: 175; Altınay, 1987: 60).

yapılan sarkıntılıklardı. Çakır bu durumun kadına yüklenen “değer ve konum”dan kaynaklandığını belirtse de bunu (dinden bağımsız) muhafazakarlıkla (mevcut durumu korumak) açıklamak konuyu daha anlaşılır kılabilir. Tarihte her dönem ve coğrafyada sosyal, politik veya ekonomik reformların sancılı olduğu düşünülürse⁸ 19.yüzyılda Osmanlı kadınına üstelik devlet tarafından tanınan haklar, mevcut düzeni korumaya yönelik zihniyet sahiplerini harekete geçirmiş (İslami yönü tartışılabilir gerekçelerle) kadınlara kamusal alanda rahatsızlık vermişlerdir (Çakır, 1994)⁹.

Şehirde Eğlence ve Kadın

19. yüzyıla kadar sıradan günlerde sokaklarda pek rastlamadığımız kadınlar, özel günlerde düzenlenen eğlencelere katılır, kalabalıklar içinde yer alabilirdi. Üst sınıfın eğlence anlayışı ile halkın eğlence anlayışı farklıydı. Ancak hanedan üyelerinin düğünleri halka açık düzenlendiğinden, günlerce süren şenlikler İstanbul halkını eğlendirir, bu günler coşku ile geçerdi. III. Ahmed’in 1720 yılında dört oğlu için düzenlediği sünnet düğünü 15 gün sürmüştü. Okmeydanı, Haliç, Aynalık Kavak Kasrı ve Tersane Sarayı gibi İstanbul’un farklı mekanlarına dağılan düğün Vehbi’nin Surnamesinde 137 Levha ile anlatılmış, gösterilere ve her kesimden insana yer verilmiştir. Bunlar arasında kadınları görmek mümkün ise de arka planda resmedilmeleri, şenlikleri erkekler arasına karışmadan izlemelerine müsaade edildiğini göstermektedir (Surname-i Vehbi, 2007).

Kadınların bir diğer eğlence aracı tabii ki kendi düğünleriydi. Eğlenceler düğünden birkaç gün önce başlardı. 1552-1556 yılları arasında İstanbul’da bulunan İspanyol gezgin Pedro de Urdemalas Türk düğünlerini anlatırken düğünden birkaç gün önce, kadınların kalabalık bir şekilde eğlenceler ve müzikler eşliğinde gelinin evine gittiklerini ve damadın oraya hediyeler gönderdiğini yazar. Ardından bir sonraki gün kadınların hep beraber hamama gidip eğlendiklerini, sonraki gün ise damadın evinde damadın yakınlarıyla birlikte eğlence düzenlendiğini, sonra da hep beraber gelini evden aldıklarını söyler (Urdelamas, 1964: 94-95). Gelinler üstü kapalı bir arabaya bindirilir ve gelin alayı damadın evine yol alırdı¹⁰.

Özellikle hamamlar kadınların ev dışında sosyalleşebildikleri nadir alanlardan biriydi. Suyun orta halli insanların evinin içine kadar girmesi geç tarihleri (19.yy) bulduğundan¹¹ yüzyıllar içinde zengin bir hamam kültürü oluşturulmuştu. Kız görme, gelin hamamı, lohusaların kırk çıkarma töreni gibi çeşitli eğlenceler hamam çevresinde şekillenmişti. Bu sosyalleşmeyi sağlayan bir yandan da hamamların kentsel mekânda konumlanması idi. Büyük külliyelerin bünyesinde kurulan hamamlar genelde “çifte” olur, kadınların giriş kapısı arkaya verilir, giriş-çıkışlar mahremiyete göre düzenlenirdi. Çifte olmasa da her mahallede bölge insanının ihtiyacını karşılamaya yönelik muhakkak bir hamam bulunurdu. Kadınların sınırlı aktivitelerinin kimi zaman sekteye uğradığı görülmüştür. Örneğin 1752 yılında çıkan bir kanunla hamam aktiviteleri yasaklanmıştı. III. Selim devrine kadar sürecek olan bu yasaklar arasına kadınların mesire yerlerine gitmeleri, sandal gezilerine çıkmaları, bazı dükkanlara girmeleri de eklenmişti (Altındal, 1977: 107-109)¹².

18. yüzyılın ikinci yarısında gelen yasakların nedeni, İstanbul’a gelen göç dalgasının güvenli

⁸ Söz gelimi, 18. yüzyıla kadar Osmanlı devletinde görülen askerî aksaklıkların çözümü ile ilgili sunulan ıslahat programlarında “geçmişe dönülmesi” gerektiğinin vurgulanması (Savaş, 1999) veya II. Osman’ın canına mâl olan yenileşme fikirleri (İnalçık, 2017:167-180), Tarhuncu Ahmed Paşa’nın ekonomik reformları, 17.yüzyılın ikinci yarısında hâkim olan Kadızadeliiler Olayı (Çavuşoğlu, 2001) bu sancılı dönemlere örnek gösterilebilir.

⁹ Bu tavırlar eşzamanlı olarak erkek egemen dünyanın farklı yerlerinde de (Avrupa dahil) yaşanıyordu.

¹⁰ Bkz. Jean Baptiste Van Moor, ‘Boğaz’da Türk Düğünü’, 18.Yy, tuval üzerine yağlıboya, 56x90 cm., Rijksmuseum, Amsterdam. Bu uygulama saray mensupları arasında da görülür, düzenlenen çeyiz alayları sokaklarda şenliklere sebep olurdu.

¹¹ 18.yüzyılda üst sınıf ricalinin konaklarında hamamların kullanıldığı bilinmekteyse de şehir halkının evlerinde suyun yaygın olarak kullanılması zaman alacaktır. Bkz: Özyalvaç, Ş. P. (2018). 18. Yüzyılda Osmanlı Seçkinlerinin Özel Hamamları. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 14-35.

¹² İstanbul’da su ve odun problemi yaşanmaması için alınan önlemlerden biri hamamların ahaliye yeter sayıda olmasına dikkat edilmesi ve akar oluşturmak amacıyla çeşitli yerlerde çifte hamam veya tek çarşı hamamı inşasına izin verilmemesidir. 1768 tarihli fermanla yeni hamam yasağı getirirken kentin su ve yakacak imkanları gözetilmiştir (Altınay, 1988: 217).

sorunları yaratmasıydı. Özellikle 1774 sonrası kaybedilen topraklardan gelen mültecilerin, başıboş askerlerin ve köylülerin oluşturduğu kalabalık, sosyal gerilimlere sebep oluyordu (Zarinebaf, 2002: 15-16). Aynı dönem için D'Ohhson'un kadınların sadece gündüzleri pazardaki ve umumi yerlerdeki süslemeleri seyrettiklerini, bunun için arabada gezdiklerini, sokak şenliklerini kafesli pencerelerin ardından izlediklerini söylemesi de güvenlik amacı ile bu yolu tercih eden kadınların varlığını haber verir. Bundan evvel özellikle Lale Devri ile başlayan kamusal alanların kullanımı kadınları biraz daha dışarıya ile ilişkili hale getirmişti. Haftanın belli günlerinde gidilen mesire alanlarında kadın ve erkeklerin ayrı durması, kadınların feracelerine dikkat etmesi gibi uyulması gereken sıkı kurallar olsa da evden götürülen yemekler tüketilir, akşamdan iki saat öncesine kadar eğlenilir ve bu saatten sonra ayrılma vakti gelirdi.

19. yüzyıla gelindiğinde eğlence hayatına farklı kültürlerin etkileri tesir ederken, yeni sosyalleşme imkanlarını sağlayan mekânlar oluşturulmaya başlanmıştı. Beyoğlu'nda camekânlı dükkanlar açılmaya başlanmış, batı modasında dikilen kıyafetler bu camekânlarda sergilenerek müşterilerin ilgisi hem dükkânın kendisine hem de Beyoğlu'na çekilmiştir. İlk sinema, tiyatro, restoranlar, kafeler bu bölgede açılmış, Avrupa adetlerinin Osmanlı kültürünü etkilemesi Beyoğlu'nda başlamış, zamanla civar semtleri tesiri altına almıştı. Şehzadebaşı'nda Binbirdirek ya da Direklerarası olarak bilinen eğlence mekanları bunun bir örneğidir. II. Meşrutiyet'le birlikte kadınlar kafelerde görülmeye başlarken, kadınların bu tür sosyalleşme mekanlarında yalnız veya erkeklerle birlikte oturmaları Cumhuriyet devrinde gerçekleşecektir (Özer, 2014: 197). Cumhuriyet devrinde ekonomik, sosyal, politik ve toplumsal yeniliklerle planlı bir şekilde cumhuriyet kadın tipinin hayata geçirilmesi amaçlanmıştır (Kaya, 2006: 50-55). Sosyal hayatta cinsler ayrılığının ortadan kaldırılarak kadının ve erkeğin toplumsal hayatla bütünleşmesi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Örneğin tramvay, tren ve vapurlarda kadın ve erkeğin arasına çekilen perde ortadan kaldırılmış ve Batıda olduğu gibi kadın, erkeklerle birlikte dışarı çıkabilmiş ve erkeklerle birlikte toplumsal yaşama dâhil olmuştur. Kısacası bu yıllarda açık hava yaşamı kadınlara da açılmış ve kadınlar parklara ve plajlara kabul edilmeye başlanmıştır (Caporal, 1983). Cumhuriyetin ilanı ile kadınlar güzellik yarışmalarında da katılmıştır. İstanbul, Ankara, Konya gibi şehirler Birinci Ulusal Mimarlık akımının etkisi ile donatılmış özellikle Ankara şehri yarışmalar sonunda seçilen projelerin uygulama sahası olmuş, başkent ve hukuki düzlemde erkeklere eşit olan kadınlar yeni Türkiye'nin modern yüzü olmuşlardır.

Toplumsal Hayatta ve İş Hayatında Kadınlar

Kadının toplumla doğrudan temas etmesi, onun 19. yüzyılda çalışma hayatına dahil olması ile ilişkilendirilebilir ise de bu ifade gerçekliği tam olarak yansıtmayacaktır. Klasik devir Osmanlı yönetiminde kadının fiziksel varlığı görünür olmaktan uzak ancak sahip oldukları mal varlıklarını değerlendirmeleri bakımından sosyal ve ekonomik hayatın merkezinde yer aldıkları söylenebilir¹³. Bunu vakıf sistemini kullanmak suretiyle başarmışlar, üstelik sayıları az olsa da vakıflarda personel olarak çalışmışlardır (Sarioğlu, 2023).

Evde çalışma yoluyla edindikleri birikim veya ailelerinden kalan mirası değerlendiren kadınlar vakıf şartlarını kendi özel durumları çerçevesinde oluşturmuşlardır. Gayrimenkul vakıftan çoğunlukla kendileri, aileleri veya gelecek kuşakların yararlanmasını sağlarken mallarının istimlak edilmesi ihtimaline karşı mülklerini korumuşlardır (Singer, 2004: 38). Bazen gayrimenkulünü, bazen parasını vakfederek gelirinden kendisinin, evladının, onların evlatlarının hatta öldükten sonra ruhlarının faydalanmasına hizmet ettirmişlerdir. Değişen koşullara ve çevreye göre vakıf şartları çeşitlilik arz etmiştir. Bu şartlar; Kur'an okunması, tadilata ihtiyaç duyan binaların tamir edilmesi, toplumun entelektüel kesimini oluşturan vaiz, imam, mektep hocasına, medrese öğrencisi gibi spesifik bir sınıfın

¹³ Vakıf Kuran kadınlar toplamın 1/3'ini oluşturuyordu (Kurnaz, 2011: 18).

ihtiyaçlarının giderilmesi, şehirde su temin eden suyu, su yolcu gibi vazifelilerin desteklenmesi gibi geniş bir skalada şartlar vakfiye şartlarına eklenebilmiştir¹⁴.

Tüm imparatorluk için olduğu gibi kadınlar için de Gülhane Hattı-ı Hümayununun okunması (3 Kasım 1839) bir dönüm noktası olmuş, ülkeyi refah seviyesine taşıyacak, batılı devletler düzeyine çıkaracak modern uygulamaların gerçekleştirilmesi için birtakım düzenlemeler ve mekanlar tasarlanmıştır (Özyalvaç, 2019). Bu tasarıda toplumun ayağa kaldırılması, kadının içinde bulunduğu mevcut durumu değiştirmekle mümkün olacağından onun dini, ahlaki ve hukuki ve toplumsal koşullarının iyileştirilmesi öngörülmüyordu (Akgül, 2000: 162) Kız çocukları ve kadınları ilgilendiren programlar arasında öncelikli olarak kadınların eğitimleri ele alınırken, ilk teşebbüs “Ebe kursu”nun açılması olmuştur. 1843 yılında Tıbbiye Mektebinde başlayan derslerden başarılı olanlar iki yılın ardından mezun olmuşlardır. Bu devrin öne çıkan diğer okulları sanayi mektepleridir ve verilen teknik eğitimle ekonomiye fayda sağlaması amaçlanmıştır (Özyalvaç, 2023: 160, 161). Benzer uygulama kız çocukları için de başlatılırken 1864 yılında öksüz kızlar için “Islahhane” ve bir dikimhane niteliğinde “Kız Sanayi Mektebi” kurulmuş ve ordunun dikim ihtiyacına hizmet etmiştir (Kurnaz, 2011: 47, 48).

Bu döneme kadar sadece sıbyan mekteplerinden faydalanan kız çocukları için 1859 yılında ilk Kız Rüştüyesinin açılması ve 1860’ta ilkokulun zorunlu hale gelmesi önemli gelişmelerdendir. 1880’de ise ilk idadi (lise) mektep eğitim hayatına başlamıştır. Kadınların kız rüştüyelerinde öğretmen olabilmeleri için Darülmualimat okullarının açılması 1870 yılını bulmuştur (Kurnaz, 2011). Böylece kızların ev dışında bulunma süreleri artmış, çalışma hayatları başlamış, yüzyılın sonlarına doğru farklı iş sahalarında kendilerini gösterir olmuşlardır.

Kadının çalışmasını destekleyen dönemin aydınları konuyu edebî eserlerine aksettirmişlerdir. Ahmet Mithat, Namık Kemal, Şemseddin Sami gibi yazarların eserleri çoğunlukla şehir kadını üzerinde durarak toplumda tabip, öğretmen gibi seçkin meslekler yoluyla yararlı olmaları konusunu vurgulamışlardır (Kurnaz, 2011: 73). Yazıları ile fikir hayatında kendisini gösteren ilk kadın Fatma Aliye Hanım olmuştur (1864-1936). Türk kadını ile ilgili tartışmaları 1891’de yayımladığı Nisvan-ı İslam isimli eserinde ele almış, Osmanlı kadınının meseleleri üzerine eğilerek okuyucuları aydınlatmaya çalışmıştır (Fatma Aliye, 2012).

Şehirde sağlanan fiziksel imkanlar ve eğitim fırsatları kızların büyük kitleler halinde okula gittiği anlamına gelmesi de¹⁵ yeni bir bilinç oluşmasında başarılı olmuştur. Artık farklı meslek dallarında aktif olarak yer alıyorlardı. Temizer’in tespitleri ile hamam işletmecisi, terzi, kahvehane sahibi, berber, bakkal, aşçı, bahçıvan, çilingir, hüseyinci, basmacı, bozacı, bükücü, çizmeci, değirmenci, kemhacı, çalgıcı, duvarcı, keresteci, dülgere, dülbendci, koltukçu, kuş kafesçi, ekserci, kuyumcu, et hamalı, fincancı, püskülcü, sandalacı, sebzeçi, tuğlacı, şerbetçi, sütçü, tütüncü, terzi olmuşlar, bohçacılık yapmışlar hatta maden ocaklarında işçi olarak çalışmışlardır (Temizer, 2022: 55). Ancak asıl önemlisi basın yayın alanında kendilerini göstermeleri olmuştur. Tanzimatın ardından gündemde olan ‘kadının eğitimi’, ‘moda’ gibi konulara ‘kadın haklarını’ eklemişler, batılı feminist hareketlerini dile getirerek ülkedeki uygulamaları eleştirmişlerdir. Süreli yayınlar arasında bulunan Mehasin, Demet, Kadın, Musavver Kadın, Kadınlar Dünyası, Hanımlar Alemi, Erkekler Dünyası, Kadın Alemi, Seyyale, Siyanet, Kadınlık, Kadınlık Hayatı, Bilgi Yurdu Işığı, Genç Kadın, Türk Kadını, İnci, Hanım, Kadınlar Saltanatı, Ev Hocası bu konudaki gayreti göstermektedir. Yayın alanındaki faaliyetler Cumhuriyet döneminde artarak devam ederken 1923 yılında ilk kadın magazin dergisi ‘Süs’ yayın hayatına başlamıştır. Bunu takiben 1924 yılında Firuze, 1925 yılında Kadın Yolu Dergisi gibi süreli yayınlar

¹⁴ Vakıf kayıtlarının bulunduğu Başbakanlık Osmanlı Arşivi İstanbul Müftülüğü Şeriye Sicil Defterleri kadınların yaşadıkları şehrin ihtiyaçlarını giderme konusunda sosyal sorumluluk bilinci geliştirdiklerini göstermesi bakımından önemli veriler içermektedir.

¹⁵ Bu dönemde açılan oldukça geniş yapılan Darülfünunda bile ilk senelerde öğrenci sayısı azdı. Öyle ki Kırım savaşının çıkması ile bina İngiliz hastalarının tedavisine tahsis edilmiş, eğitim bir müddet sonra farklı bir binaya taşınmıştır.

kadınlar tarafından çıkarılmıştır (Kurnaz, 2011: 173-192).

II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet devrinde ulusal kimlik yaratma düşüncesi, kadın üzerinden gerçekleştirilmek istenen bir ideal olmuş, 1908 sonrasında kadınlara cemiyetçilik faaliyetlerinde bulunma, basın hayatına atılma gibi imkanlar sunularak kendilerini ifade edebilme araçları sağlanmıştır. Bu olanaklardan faydalanan kadınlar devletle el ele vermiş (Taş, 2022: 22), yardım toplamak, kadın haklarını savunmak, kadınların eğitimini sağlamak gibi çeşitli maksatlarla cemiyetler kurmuşlardır. Söz konusu cemiyetlerin isimleri kadınların faaliyet sahasını ve şehirlerdeki etkinliği göstermesi bakımından da dikkate değerdir. Bunlar: Cemiyet-i İmdadiye (1908), İttihat ve Terakki Kadınlar Şubesi (1908), Teali-i Nisvan Cemiyeti (1908), Osmanlı Kadınları Şefkat Cemiyet-i Hayriyesi (1908), Esirgeme Derneği (1909), Osmanlı Cemiyet-i Hayriye-i Nisvaniye (1909), Teali-i Vatan-ı Osmanî Hanımlar Cemiyeti (1910), Malumat-ı Dahiliye Kadınlar Cemiyet-i Hayriyesi (1912), Esirgeme Derneği (1912), Donanma Cemiyeti Hanımlar Şubesi (1912), Osmanlı Hilal-i Ahmer Cemiyet-i Hanımlar Heyet-i Merkeziyesi (1912), Müdafaa-i Milliye Osmanlı Hanımlar Cemiyeti (1913), Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti (1913), Şehit Ailelerine Yardım Birliği, Şehit Ailelerine Yardım Hanımlar Cemiyeti (1914), Bilgi Yurdu (1916), Kadınları Çalıştırma Cemiyet-i İslamiyesi (1916), Musiki Muhibbi Hanımlar Cemiyeti (1918), İnas Darülfünun Mezuneleri Cemiyeti (1918)'dir. Türk kadını kurduğu bu cemiyetlerin yanı sıra Millî Mücadele sürecinde cephe gerisinde askerlerin her türlü ihtiyacının giderilmesinde çalışmış hatta yeri geldiğinde cephede de yerini almıştır (Kurnaz, 2011: 154-172).

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra yaşanan hızlı kentleşme ve sanayileşme ve yapısal dönüşümle (Sevinç & Özçelik, 2023: 66) kadının sosyal hayattaki rolü değişmiştir. 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1925 yılında Kıyafet Kanunu, 1926 yılında Medeni Kanun'un çıkarılması ile eğitimde, hukukta ve sosyal hayatta kadın erkek eşitliği sağlanmıştır. Medeni Kanun ile batı toplumlarındaki kadının statüsünü belirleyen hukuki esaslar kabul edilerek Türk kadınının aile içindeki konumunu kocasına göre tanımlayan anlayış değişmiş ve eşitlik ilkesi temel alınmıştır (İnceiş, 2006: 13-16). Anayasaya eklenen eşitlik maddesi ile¹⁶ Türk kadını siyasal, sosyal, iktisadî tüm alanlarda yerini almaya başlamış, ulus temeline dayalı bir politik düzen hedeflendiğinden kadının kentsel alanda aktif rol alması kolaylaşmıştır (Durakbaşa, 1998: 40; Göle, 2001:72,109).

SONUÇ

Geleneksel Osmanlı aile yapısında kadın ev işleri ile ilişkilendirilmiş, aile kuran kadınların evin dışına çıkmayışları kocalarının tahakkümüne bağlanmıştır. Oysa bu çalışmada görüldüğü üzere modern öncesi dönemde kadının temas ettiği sokak yapısının gezmeye uygun olmadığı anlaşılmış, dar ve çıkmaz sokaklarda kadınlara çekici gelecek bir ortam bulunmadığı görülmüştür. Zanaatla geçimini sağlayan erkekler çarşılarda, hanlarda geçimlerini sağlıyorsa da buraların kadınların güvenliği açısından çok da tekin olmadığı fark edilmiştir. İşlek olan bu mekanlar seyyahlar için canlı ve görülmeye değer olsa da kadınlar için günün şartlarında uygun ve güvenli olmayabiliyordu. Üstelik sokakların tenhahlığı da istenmeyen muhtemel durumlarla karşılaşılmasına neden olabiliyor, kadınlar hırsızlık, taciz vs. gibi durumlarda mahkemeye sunması gereken şahitleri bulamayabiliyordu. Bu nedenle kadının sokağa çıkmasında getirilen yasaklar konusunda tek taraflı söylemin eksik kaldığını, modern öncesi şehirlerde sokak güvenliğinin yönetim tarafından yeterince sağlanamadığı gerçeğini bilen kadınların kendi istekleri ile de dışarı çıkmadıklarını ilave edebiliriz. Kadınlar için pek de albenisi bulunmayan şehirde bayram gibi özel gün ve gecelerin bu sakinliği bozduğu, özellikle İstanbul'da şehir geneline yayılan hanedan mensuplarının düğünleri, eğlenceleri halkla paylaşıldığında kadınların iştirak etmesi, bu tür zamanlarda güvenlik önlemlerinin artırılmış olması anlamına gelmekte, kadınların şehir eğlencelerini

¹⁶ Anayasa'nın "kanun önünde eşitlik" başlıklı 10. maddesi şu şekildedir; "Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. (Ek fıkra: 7/5/2004-5170/1 md.) Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir.

tecrübe ettiklerini göstermektedir.

Mesire alanlarının doğal yapısının 18. yüzyılda değişmeye başlaması, çevre düzenlemeleri ile gezinti alanlarının oluşturulması da kadın lehine gelişmelerdi. Bu defa, sınırlamalar olsa da, kadınlar kocaları ile eğlenme amacıyla haftanın belli günleri dışarı çıkabilme imkanı yakalamışlardır. Göç, isyan gibi olağanüstü zamanlarda şehirlerdeki asayiş problemleri arttığında yine kadınlar üzerinden yasaklar getirilmiş, söz konusu eğlencelerden mahrum bırakılmışlardır. Bu tutum kocaların tahakkümü değil erkek egemen yöneticilerin güvenliği sağlamadaki başarısızlıklarının bir sonucu olarak okunmalıdır. Bu yüzyılda asıl dikkat çekici unsur şehirdeki düzenlemelere paralel olarak kadının ev dışı ile ilgili tasavvurunun da değişmeye başlamasıdır. Söz konusu paralellik 19. yüzyılda devam etmiş, kurumsal yapılar ile modernleşme motifleri şehir dokusuna yoğun bir şekilde yansırken kadınların da benzer yoğunlukta kentsel mekânda varlıklarını fiziksel ve entelektüel yöntemlerle göstermişlerdir.

Söz konusu gelişmelerin eş zamanlılığı sırasında kadına destek olan söylemlerin yanında, sosyal değişimlerin hızına yetişemeyen muhafazakarların olumsuz tavırlarına da rastlanmış, bu negatif söylemler karşısında kadınlar aktif rol alarak hem cinslerini basın ve çeşitli dernekler yoluyla bilgilendirmişlerdir. Cumhuriyet devrine gelindiğinde “Ulusal Türk Kimliği” yaratma çabalarının yanı sıra “Çağdaş Türk Kadını” yaratma çalışmaları sürdürülmüş, kadının çalışabileceği alanlarda yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiş ve en önemlisi de kadın-erkek eşitliği anayasal bir hak olarak tanınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı / Contribution of Authors:

Yazarların çalışmadaki katkı oranları %50 ilk yazar, %50 ikinci yazar şeklindedir.
The contribution rates of the authors in the study 50% first author and 50% second author.

Çıkar Çatışması Beyanı / Conflict of Interest

Çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.
There is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Finansal Destek ve Teşekkür / Financial Support and Thanks

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.
The study did not receive support from any institution or organization.

KAYNAKÇA

- Akgül, M. (2000). Türk Toplumunun Değişim Sürecinde Kamusal Alan ve Kadın. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, X, 155-180.
- Akköy, Y. (2021). *17. ve 18. Yüzyıllar arası Osmanlı Devleti'nde Kadın ve Aile*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altınay, A.R. (1987). Onuncu Asr-ı Hicrîde İstanbul Hayatı. Haz. Abdullah Uysal, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Altınay, A.R. (1988). Hicri On İkinci Asırda İstanbul Hayatı (1100-1200). İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Altındal, A. (1977). *Türkiye'de Kadın*, İstanbul: Havass Yayınları.
- Altınöz, İ. (2015). İstanbul Çingeneleri. *Antikçağ'dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi*, C. 4, 80-85. Erişim tarihi: 10.02.2024 <https://istanbultarihi.ist/105-istanbul-cingeneleri>
- Busbecq, O. G. (1946). *Türkiye'yi Böyle Gördüm*, Haz. Aysel Kurtluoğlu, İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser.
- Cerasi, M. M. (2001). *Osmanlı Kenti. Osmanlı İmparatorluğu'nda 18. ve 19. Yüzyıllarda Kent Uygarlığı ve Mimarisi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Çakır, S. (1994). *Osmanlı Kadın Hareketi*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Çavuşoğlu, S. (2001). Kadızâdeliler. *DİA*, İstanbul, C. 24, 10-102.
- Çelik, Z. (1988). *19. Yüzyılda Değişen İstanbul*, İstanbul: Türk Tarih Vakfı Yayınları.
- Çoruk, A.Ş. (2015). Osmanlı İstanbul'unda Halkın Eğlence Hayatı. *Antikçağ'dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi*. Link: <https://istanbultarihi.ist/122-osmanli-istanbulunda-halkin-eglenme-hayati>. Erişim Tarihi: 30.01.2023.
- Demir, N. (2021). *Arşiv Belgeleri Işığında Osmanlı'da Kadın*, Ankara: İksad Yayınları.
- Durakbaşa, A. (1998). Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliklerinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve Münevver Erkekler, *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler*, A. Berktaş Hacimirzaoğlu (der.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayını.
- Engin, V. (2012a). Boğaziçi'nde Deniz Ulaşımı: Şirket-i Hayriye. *Osmanlı'da Ulaşım, Kara-Deniz-Demiryolu*, ed. Vahdettin Engin, Ahmet Uçar, Osman Doğan, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 171-190.
- Engin, V. (2012b). İstanbul'da Şehirî Toplu Taşımacılığın Bir Unsuru Olarak Omnibüsler. *Osmanlı'da Ulaşım, Kara-Deniz-Demiryolu* içinde (67-83. ss.), ed. Vahdettin Engin, Ahmet Uçar, Osman Doğan, İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Engin, V. (2012c). Ülkemizin İlk Metrosu Tünel'in Yapılması ve Diğer Metro Projeleri. *Osmanlı'da Ulaşım, Kara-Deniz-Demiryolu* içinde (367-392. ss.), ed. Vahdettin Engin, Ahmet Uçar, Osman Doğan, İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Erdoğan, A. (2019). *Suç ve Ceza: Osmanlı Toplumunda Bireysel Suçlar ve Cezalar (1559-1609)*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Esenel, M. (2023). *Osmanlı Devletinde Kadına Şiddet Vakaları ve Kadın Cinayetleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Fatma Aliye, (2012). *Nisvan-ı İslam*, Haz. Fatma Argunşah, İstanbul: Kesit Yayınları.

- Göle, N. (2001). *Modern Mahrem*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Gürbüz, E. (2009). *Tarih İçerisinde İstanbul'daki Mesire Olgusu ve Mesire Alanlarının Geçirdikleri Değişimin Kağıthane Mesiresi Örneği Üzerinden İrdelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnalçık, H. (2017). *Devlet-i 'Aliyye, Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar II*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnceiş, N. (2006). *Kentsel Kamusal Mekan Kullanımında Cinsiyet-Güvenlik Etkileşimi: Kadın İçin Mekanın Güvenliğinin Ankara Örneğinde İncelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, A. (2006). *Kamusal Mekan, Ayrışma ve Kadın*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurnaz, Ş. (2011). *Yenileşme Sürecinde Türk Kadını 1839-1923*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Maydaer, S. (2007). Klasik Dönem Osmanlı Toplumunda Boşanma (Bursa Şer'iyeye Sicillerine Göre). *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.16, S.1, 299-320.
- Mevsim, H. (2023), Bulgar Edebiyatındaki İlk İstanbul Seyahatnamesi Üzerine Bazı Gözlemler. *Balkanistik Dil ve Edebiyat Dergisi*, Haziran 2023, 5(1): 40-61.
- Midilli, M. (2014). Klasik Osmanlı Hukukundaki Şer'-Örf Ayrımına Dair Modern Tartışmalar. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, C.12, S.23, 33-48.
- Özer, İ. (2014). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Yaşam ve Moda*. İstanbul: Truva Yayınları.
- Özyalvaç, Ş. P. (2016). *İstanbul Konutlarında Lüks ve Konfor (18.Yüzyıl)*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özyalvaç, Ş. P. (2018). 18. Yüzyılda Osmanlı Seçkinlerinin Özel Hamamları. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 14-35.
- Özyalvaç, Ş. P. (2019). Tanzimat Dönemi Reformlarında Mekân Sorunu ve Çözüm Arayışları. *Osmanlı Modernleşmesi, Reform Çağında Çözüm Arayışları*, Kitap Yayınevi, 163-194.
- Özyalvaç, Ş. P. (2023). Cumhuriyet Dönemi'nde Ulusal Mimarlık Akımı: Konya Örneği, *Cumhuriyetin Yüzüncü Yılında Sosyal Bilimler- Tarih*, Ed. Kemal Özcan, Halil İbrahim Çelik, Funda Arslan Bilgin, Konya: Neü Press.
- Özyalvaç, Ş. P. (2023a). 18. Yüzyılda İstanbul'dan Edirne'ye Yolculuk: Kadı Mehmed Nebih Efendi Örneği. *Osmanlı Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, (19), 241-268.
- Sak, İ. (1992). *Şer'iyeye Sicillerine Göre Sosyal ve Ekonomik Hayatta Köleler (17. ve 18. Yüzyıllar)*, [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sarioğlu, D. (2023). Osmanlı Dönemi Bursa Vakıflarında Kadın İstihdamı. *Bursa Uludağ Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 42(1), 15-28.
- Savaş, A.İ. (1999). Lâyiha Geleneği İçinde XVIII. Yüzyıl Osmanlı İslahat Projelerindeki Tespit ve Teklifler. *Bilig*, 9, 87-113.
- Sevinç İ., Özçelik, M. (2023). Tek Parti Döneminde Türk Kamu Bürokrasisinde Yapılan Yapısal Değişiklikler. *NEÜ Siyasal bilgiler Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 55-74.
- Shahr, F. Z. (2002). Kentsel Alana Kadının Katılımı: XVII. Yüzyıl İstanbul'unda Kadın Vakıfları. *Türkler*, 14, 9-27.

- Singer, (2004). *Osmanlı'da Hayırseverlik, Kudüs'te Bir Haseki Sultan İmareti*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Strickland, H.E. (1858). *Memoirs of Hugh Edwin Strickland*, Publisher: London, J.Van Voorst, London.
- Taş, M. (2022). Kadının Emeğine ve Çalışma Hayatına Oku Dergisinden Bakmak. *AKİF*, 52 (1), 20-45.
- Tekeli, S. (1985). *Türkiye'de Feminist İdeolojinin Anlamı ve Sınırları Üzerine, Yapıt, no. 9*.
- Temizer, N. C. (2022). 19. Yüzyılda Batı'da ve Osmanlı'da Kadının Sosyal ve Ekonomik Hayattaki Yeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 51-70.
- Tulum, M. (2007). *Vehbi Surname: Sultan Ahmet'in Düğün Kitabı*, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Ulusoy, S. (2022). Osmanlı Devleti'nde Gayrimüslimlerin Temel Hak ve Hürriyetleri Bağlamında Vakıf Kurma Hakkı. *NEÜ Hukuk Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 161-182.
- Urdemalas, P. (1964), *Kanunî Devrinde İstanbul*, çev. Fuat Carım, İstanbul.
- White, S. (2020). *Osmanlı'da İsyân İklimi Erken Modern Dönemde Celâli İsyânları*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yerasimos, S. (2012). Tanzimat'ın Kent Reformları Üzerine, *Modernleşme Sürecinde Osmanlı Kentleri*, ed. Paul Dumont, François Georgeon, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1-18.
- Yöney, G.P. (2013). İspanyolcada Dilsel ve Toplumsal Cinsiyetçilik, *Dil Dergisi*, 161, 50-71.

EXTENDED ABSTRACT

The fact that women in the Ottoman Empire were considered “private” led them to move in public space, in a limited sphere of activity, and until modern times (19th century) they had living spaces in the cities "away from male eyes". Although it is known that this lifestyle aroused the curiosity of Western travellers, 19th century travellers began to write about women with a different understanding of the world (Orientalist) than their pre-modern counterparts. Curiosity was replaced by Eastern exoticism, and they began to portray the Middle East as they imagined it. In these narratives, the 'West' defined the 'East'. This study analyses the possibilities offered by urban conditions (security, transport, lack of social space) before and after modernity. As the opportunities offered by modernity improved the infrastructure system, travel conditions and security in the city, the visibility of women in the city increased.

In order to understand women's relationship with 'outside the home', it is important to know where the term 'outside' points to in the historical context. The changing perception of space over the centuries has paralleled the transformation of cities. In the pre-modern period, one of the main problems was that the street structure with which women came into contact included narrow and dead-end streets. Apart from these streets, which were not suitable for travel, there were similar problems in the places where shopping could be done. The bazaars, where men who made their living through crafts were located, were not very safe for women. Although the busy places were lively and worth seeing for travellers, it was not desirable for women to go shopping alone in the conditions of the day. In such locations, women could encounter issues like theft and harassment, and finding necessary witnesses for legal proceedings might prove challenging. For this reason, we can say that the one-sided discourse on women going out on the streets was incomplete, and that women who were aware of the fact that street security was not adequately provided by the administration in pre-modern cities could not go out voluntarily. The occurrence of special events such as festivals in the city, which were not very appealing to women, disrupted the prevailing tranquillity. The fact that women took part in the weddings and festivities of the dynasty, which were widely celebrated throughout the city, especially in Istanbul, and were shared with the public, indicates that security measures were heightened during such occasions. This also suggests that women were involved in urban entertainment.

As the natural structure of the promenade began to change in the 18th century, landscaping and the creation of promenades were developments in favour of women. Although there were restrictions, women were able to go out on certain days of the week to enjoy themselves with their husbands. In exceptional times, such as migration and rebellion, when public order problems increased in the cities, women were again banned and deprived of these entertainments. This attitude can be read as the result of the failure of male-dominated rulers to provide security, not the domination of husbands. Therefore, as municipal structures were established in the city, women's perceptions of the world outside the home changed accordingly. In the 19th century, both institutional structures and areas of socialisation had an impact on the spread of positive ideas about the city, which had maintained continuity. In other words, as institutional structures, which we encounter as motifs of modernisation, took their place in the urban fabric, it was observed that women also made their presence felt in the urban space.

As the city's skyline changed, so did the ideas of intellectuals who supported women and the negative ideas of conservatives who could not keep up with the pace of social change. In the Republican era, parallel to the efforts to create a "national Turkish identity" with the Constitutional Monarchy II, the efforts to create a "contemporary Turkish woman" continued, and equality between women and men was ensured through legal regulations.

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Oyun ve Oyunlaştırma Açısından İncelenmesi*

Hatice BALCI ŞEKER 

Expert Teacher, Şehir Ersin Bacaksız Anatolian High School, Ankara, Turkey
haticebalci_1@hotmail.com

Selva Büşra TURAN** 

Öğr. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Konya, Türkiye
sbturan@erbakan.edu.tr

Ahmet ERDOĞAN 

Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Konya, Türkiye
aerdoğan@erbakan.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 15.11.2023

Kabul: 05.02.2024

Yayın: 08.06.2024

Anahtar

Kelimeler: Oyun,

Oyunlaştırma,

Ortaokul

Matematik Ders

Kitapları.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik ders kitaplarını oyun ve oyunlaştırma açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ortaokul matematik ders kitapları; "Sınıf Düzeyi" "Öğrenme Alanı", "Oyun Türü", "Kullanım Yeri", "Kullanım Şekli" ve "Oyunlaştırma Elementleri" başlıkları altında incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın veri kaynağı, EBA üzerinde yer alan MEB yayınlarına ait ortaokul matematik ders kitapları olarak belirlenmiştir. İncelenen kitapların analizinde ise betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, "Sınıf Düzeyi" açısından genel olarak oyun ve oyunlaştırmanın kitaplarda fazla yer bulmadığı ve 5.sınıftan sonra giderek azalmanın olduğu görülmüştür. "Öğrenme Alanı" bakımından 5. sınıf matematik ders kitabında yer alan oyun ve oyunlaştırmalar "Sayılar ve İşlemler" ile "Geometri ve Ölçme" öğrenme alanlarında yer alırken; 6. ve 7. sınıf matematik ders kitaplarında "Sayılar ve İşlemler" ile "Cebir" öğrenme alanlarında yer aldıkları tespit edilmiştir. "Oyun Türü" açısından eğitsel oyun ve zeka oyunu olmak üzere sadece iki oyun türü yer alırken bunlardan da eğitsel oyunlar baskın şekilde matematik ders kitaplarında yer aldığı görülmüştür. "Kullanım Yeri" açısından 5. sınıf matematik ders kitabı içerisinde yer alan oyunların hemen hemen hepsi dersin "Geliştirme" kısmında yer aldığı tespit edilmiştir. "Kullanım Şekli" açısından oyun ve oyunlaştırmanın çoğunlukla "Etkinlik temelli" kullanıldığı tespit edilmiştir. "Oyunlaştırma Elementleri" açısından ise her sınıf seviyesinde, ortaokul matematik ders kitapları içerisinde tespit edilen oyunların hepsinde 'Kısıtlamalar/Sınırlılıklar', 'Hikayeleştirme' ve 'Zorluk' elementlerinin olduğu görülmüştür.

Investigation of Secondary School Mathematics Textbooks in Terms of Games and Gamification

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 05.11.2023

Accepted: 05.02.2024

Published: 08.06.2024

Keywords: Game,

Gamification,

Secondary School

Mathematics

Textbooks.

The purpose of this research is to examine secondary school mathematics textbooks in terms of games and gamification. For this purpose, secondary school mathematics textbooks; It was examined under the headings "Class Level", "Learning Area", "Game Type", "Use Place", "Use Type" and "Gamification Elements". In the research, the document review method, one of the qualitative research methods, was adopted. The data source of the research was determined as secondary school mathematics textbooks belonging to MEB publications on EBA. A descriptive analysis approach was used in the analysis of the books examined. As a result of the research, it was seen that games and gamification did not find much place in the books in general in terms of "Grade Level" and there was a gradual decrease after the 5th grade. In terms of "Learning Area", the games and gamifications in the 5th grade mathematics textbook are included in the "Numbers and Operations" and "Geometry and Measurement" learning areas; It has been determined that they are included in the "Numbers and Operations" and "Algebra" learning areas in 6th and 7th grade mathematics textbooks. While there are only two game types in terms of "Game Type": educational game and intelligence game, it has been observed that educational games are predominantly included in mathematics textbooks. In terms of "Place of Use", it has been determined that almost all of the games in the 5th grade mathematics textbook are included in the "Development" section of the course. In terms of "Use Method", it has been determined that games and gamification are mostly used "Activity-based". In terms of "Gamification Elements", it has been observed that all of the games identified in secondary school mathematics textbooks at every grade level have 'Restrictions/Limitations', 'Storytelling' and 'Challenge' elements.

Atıf/Citation: Balcı Şeker, H., Turan, S. B. ve Erdoğan A. (2024). Ortaokul matematik ders kitaplarının oyun ve oyunlaştırma açısından incelenmesi. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 8(1), 47-60.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

* Bu çalışma 20-23 Eylül 2023 tarihinde EDUCongress 2023'te bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu yazar/Corresponding author: Selva Büşra TURAN.

Giriş

Matematik, hayatın pek çok alanında yer bulurken öğrencilerin eğitim sürecinde de önemli bir yere sahiptir (Çandır vd., 2023). Yaşam içerisinde önemli bir yeri bulunan matematiğe karşı önyargının olması, matematiğin zor ve korkulan bir ders olarak görülmesi yalnızca ülkemize özgü bir durum değildir. Bu olumsuz duyguların önüne geçebilmek adına eğitimciler tarafından matematiği sevdirmenin, daha eğlenceli ve cazip hale getirmenin yolları araştırılmaktadır (Umay, 1996). Matematik ve oyun kavramları düşünülenin aksine birbiriyle yakın ilişkili olan iki kavramdır. Yani, matematiğin içerisinde oyunu, oyunun içerisinde matematiği görmek mümkündür (Uğurel ve Moralı, 2008).

Oyun, tarih boyunca sosyal etkileşimin en eski biçimi olmakla birlikte kültürlerin ayrılmaz bir parçası olarak toplumların sahip çıktığı kültür miraslarından biridir. İnsanlar tarafından oynanan ilk oyunlar taşlar ve sopalarla iken günümüzde teknolojinin gelişimiyle beraber oyunlar da değişim göstermiş ve insanların fiziksel aktiviteleri sanal ortama aktarılıp belli bir serüveni gerçekleştirmelerini sağlayacak şekilde oyunlar geliştirilmeye başlanmıştır (Berber, 2018). Oyunlar, zaman içerisinde değişim göstermiş olsa da hayatın her döneminde her yaştaki birey için farklı amaçlar için kullanılan yapılar olmaya devam etmektedir (Uğurel ve Moralı, 2008).

Türk Dil Kurumu tarafından oyun, “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2023). İnsanlar oyunlar ile iyi ve eğlenceli vakit geçirdikleri için bir yapıyı oyun haline dönüştürme fikri gelişmiştir. Bu anlamda karşımıza oyunlaştırma kavramı çıkmaktadır (Yıldırım ve Demir, 2014). Oyunlaştırma, oyun tasarımı elementlerinin oyun dışı bağlamlarda kullanılması olarak ifade edilmektedir (Deterding vd., 2011). Werbach ve Hunter (2012) oyunlaştırma elementlerini dinamikler, mekanikler ve bileşenler olarak 3 kategoride sınıflandırmışlardır. Dinamikler; kısıtlamalar, duygular, hikayeleştirme, ilerleme ve ilişkiler olmak üzere beş tane; mekanikler zorluk, şans, iş birliği ve rekabet, işbirliği kurma, geri bildirim, kaynak edinimi, ödüller, alışveriş, sıra, kazanma durumu olmak üzere on tane ve bileşenler; kazanımlar, avatar, rozetler, mücadele etme, koleksiyon, savaşmak, içeriğe ulaşma, hediye, lider tablosu, seviye, puan, macera, sosyal grafikler, takımlar, sanal eşyalar olmak üzere on beş tane elementi kapsamaktadır.

Dinamikler kategorisi içerisinde bulunan **kısıtlamalar** her oyunda mevcut olan ve oyuncunun özgürlük sınırlarının tanımlanmasını, **duygular** oyundaki duygusal pekiştiricileri, **hikayeleştirme** oyunun anlamlı bir bütünsel yapıyı ifade etmesini, **ilerleme** oyuncunun gelişimini gösteren dinamiği, **ilişkiler** oyuncunun diğer oyuncular ile etkileşimini ifade eder (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014)

Mekanikler kategorisi içinde bulunan **zorluk** problemlerin çözümü için gerçekleştirilen görevleri, **şans** oyun sürecinde beceri dışındaki unsurları, **işbirliği ve rekabet** hedef için oyuncuların bir araya gelerek mücadelesini, **geri bildirim** oyun sisteminin oyuncuya durumu ile ilgili geri bildirim vermesini, **kaynak edinimi** oyuncunun ilerlemesi ve gelişimi için gerekli nesnelere bütünü, **ödüller** başarı elde edilmesi durumunda sağlanan faydayı, **alışveriş** oyuncular arasında oyunda kullanılan nesnelere durumunu, **sıra** eşit hak ile oyuncuların katılımını, **kazanma durumu** oyunun kazanılma şeklini ifade etmektedir (Köse ve Çilingir Ük, 2019).

Bileşenler kategorisi içinde bulunan **kazanımlar** oyuncunun görevini yerine getirmesi ile elde ettiği ödülleri, **avatar** oyuncunun karakter temsilini, **rozetler** başarı durumunu temsil eden görsel temsili, **mücadele etme** oyuncu-oyuncu yada oyuncu-bilgisayar arası ilişkiyi, **savaşmak** oyundaki mücadele ile rakibi yenme durumunu, **koleksiyon** oyun içerisindeki nesne ya da rozetleri toplamayı, savaşmak mücadele ederek rakibi yenmeyi, **içeriğe ulaşma** görevlerin yerine getirilmesi ile elde edilen yeni durumu, **hediye** sanal para yada nesnelere el değiştirebilmesini, **lider tablosu** oyuncuların sıralanmasını içeren listeyi, **seviye** oyuncunun ilerlemesinde tamamlanan her bir adımı, **puan** gerçekleştirilen görevlerin sayısal karşılığını, **macera** oyunda başarılması gereken zorlukları, **sosyal grafikler** oyun esnasında sosyal bir ağın bulunmasını ve oyuncuların birbirinin durumlarını görebilmesini, **takımlar** aynı görev için birlikte çalışan oyuncularını, **sanal eşyalar** oyuncunun kullanabileceği yada toplayabileceği sanal nesnelere ifade

eder (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Köse ve Çilingir Ük, 2019).

Bir oyunlaştırma tasarımında, yukarıda açıklanan üç kategori içerisinde yer alan elementlerin hepsinin bir arada olması değil, oyunun amacına göre çeşitli elementlerin yer alması beklenir (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Çağlar ve Arkün Kocadere, 2015; Köse ve Çilingir Ük, 2019; Tunga ve İnceoğlu, 2016).

Oyun, her yaştaki birey için bir eğlence aracı olmasının yanı sıra aynı zamanda bir eğitim aracıdır (Gedik ve Tekin, 2015). Öğretim sürecine oyun mantığının ve oyun elemanlarının dahil edilerek eğitime yansıtılma düşüncesi yeni değildir (Arkün Kocadere ve Samur, 2016). Dienes'in öğrenme teorisini esas alan etkinliklerde matematiksel oyunlara yer vermesi (Zoltan Dienes' Web Site,2023) öğrenme ile oyun sürecinin bütünleştirilmesine örnektir.

Oyunların; talimatları takip etme, problem çözme ve mantık yürütme, planlama, okuma ve hesaplama becerisi, sabır, hafıza, konsantrasyon, muhakeme etme, risk alma, hedef belirleme, takım oyunu, yönetme, öğrenmeyi eğlence hale getirme, yaratıcılığı arttırma, teknolojiye adaptasyon sağlama gibi birçok özellik ve becerinin kazanılmasına katkısı bulunmaktadır (Berber, 2018). Oyunlarda, somut materyallerin kullanılması, dikkat çekici ve güdüleyici öğelerin bulunması ve öğrencilerin süreçte etkileşim içerisinde olması gibi özellikler yer almaktadır. Bu anlamda öğretim sürecine oyunları dâhil ederek öğrencileri bilişsel, sosyal, duygusal, devinışsel yönlerden etkin kılan bir öğrenme ortamı oluşturmanın yanı sıra öğrencilerin ilgilerini sürekli canlı tutarak matematiksel etkinlikler içerisinde kalmaları, süreç içerisinde eğlenerek aktif katılım göstermeleri de sağlanabilmektedir (Beyhan ve Tura, 2007). Aynı zamanda ders içeriğine uygun şekilde hazırlanan oyunlar ile soyut kavramlar somutlaştırılarak öğrenciler açısından kavramlar kolay anlaşılır hale getirilebilir (Polat ve Varol, 2012).

Alan yazında oyun ve oyunlaştırmanın matematik eğitimde kullanımıyla ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin akademik başarılarını (Boz, 2018; Yücel Yumuşak, 2014), tutumlarını (Aksoy ve Kaleli Yılmaz, 2011; Orak vd., 2016), motivasyonlarını (Köse, 2021; Yaftyan ve Abdi, 2021) arttırırken matematik kaygısını (Yaftyan ve Abdi, 2021; Wang vd., 2020) azalttığı görülmüştür. Matematik eğitimcileri, oyunların matematik öğrenimi ve öğretiminde kullanılmasının faydalarını, olumlu etkilerini fark etmiş olsalar da matematik ders kitaplarında oyunların yer almasına ilişkin yeterli sayıda çalışmanın olmadığı ifade edilmektedir (Fan vd., 2023). Ülkemizde oyun ve oyunlaştırma ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında matematik ders kitaplarını oyun ve oyunlaştırma yönüyle inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda alan yazına katkı sağlamak ve ortaokul matematik ders kitapları içerisinde yer alan oyun ve oyunlaştırmaların incelenmesi sonucunda eksik kısımların tespit edilerek çağın gerektirdiği şekilde oyunların geliştirilmesine ışık tutması, oyun ve oyunlaştırma kavramının işlevsel bir şekilde kullanımına katkı sağlanması amacıyla bu çalışma yürütülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik ders kitaplarının oyun ve oyunlaştırma açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevaplar aranmıştır?

1. Ortaokul matematik ders kitaplarında oyun ve oyunlaştırmanın sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?
2. Ortaokul matematik ders kitaplarında oyun ve oyunlaştırmanın öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
3. Ortaokul matematik ders kitaplarında oyunların türlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Ortaokul matematik ders kitaplarında oyun ve oyunlaştırmanın kullanım yerine göre dağılımı nasıldır?
5. Ortaokul matematik ders kitaplarında oyun ve oyunlaştırmanın kullanım şekline göre dağılımı nasıldır?
6. Ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan oyun ve oyunlaştırmanın oyunlaştırma elementleri açısından dağılımı nasıldır?

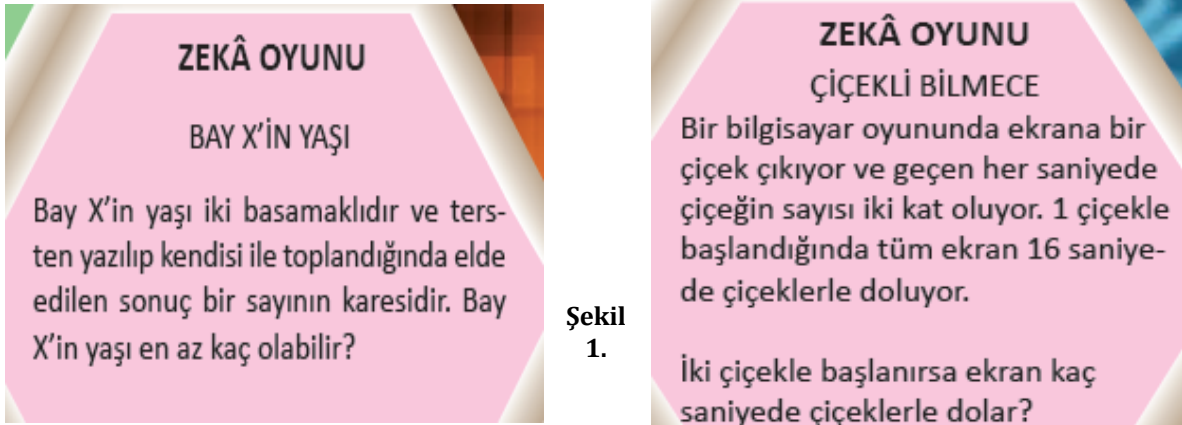
Yöntem

Araştırma Modeli

Ortaokul matematik ders kitaplarının oyun ve oyunlaştırma açısından incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Wach ve Ward (2013) ise doküman incelemesini, yazılı dokümanların içeriğinin titizlikle ve sistematik olarak analiz edilmesi olarak ifade etmektedirler. Doküman incelemesinde bir dizi aşama yer almaktadır. Fakat bu aşamalar genel bir yönerge olarak dikkate alınmalıdır. Her araştırmacı bu aşamaları araştırma probleminin niteliğine, araştırma sonucunda elde etmeyi hedeflediği veriye, dokümanları ne kadar kapsamlı veya derinlemesine incelemek istediğine bağlı olarak yeniden yorumlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman incelemesinin aşamaları farklı araştırmacılar tarafından farklı aşamalarda belirtilmiştir. İfade edilen farklı aşamalardan hareketle, doküman incelemesinin belli bir plan dahilinde gerçekleştiği, araştırmanın amacına uygun dokümanlara ulaşılması gerektiği, ulaşılan dokümanların kontrolünün sağlandığı ve uygun yöntemlerde analiz edildiği ifade edilebilir (Sak vd., 2021). Bu araştırma alanyazında belirtilen bu aşamalar benimsenerek yürütülmüştür.

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle çalışmanın yapıldığı 2022-2023 eğitim öğretim yılında EBA üzerinde yer alan tüm ortaokul matematik ders kitapları belirlenmiştir. EBA üzerinde yer alan ortaokul matematik ders kitaplarına bakıldığında her sınıf seviyesinde (ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf) bir MEB yayınlarının bir de özel yayınevinin kitabı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenecek kitap seçiminde öncelikle kitap içerisinde oyun ve oyunlaştırmaya yer veriliş verilmediğine bakılmıştır. Bu kriterlere uyan kitaplar içerisinden MEB yayınları tercih edilmiştir. Ayrıca, ortaokul 8. sınıf matematik ders kitabı incelendiğinde her ünitenin başında "Zekâ Oyunu" isminde bir bölümün yer aldığı görülmektedir. Fakat bu bölümde yer alan oyunlar bu araştırma kapsamında oyun ve oyunlaştırma içerisinde alınmayıp eğlenceli sorular/eğlenceli matematik problemleri olarak değerlendirilmiştir. Alan yazına bakıldığında, Uğurel ve Moralı'nın da (2008) mantık-matematik oyunları olarak adlandırılan ve eğlendirmenin yanı sıra düşündürülen özellikte olan oyunları, tam olarak oyun niteliği taşımayan soru kümeleri olarak ifade ettikleri görülmektedir.



Şekil 1.

Ortaokul 8.Sınıf Matematik Ders Kitabında Yer Alan 'Zeka Oyunu' Bölümüne Ait Örnekler


Yapılan incelemeler sonucunda EBA üzerinde yer alan ve MEB yayınlarına ait olan ortaokul 5. ve 7. sınıf matematik ders kitapları çalışmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi


Araştırma kapsamında incelenen kitapların analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler belirlenmiş olan temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma kapsamında ortaokul matematik ders kitapları araştırmanın alt problemleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler şekiller yardımıyla sunulmuştur. Ortaokul matematik ders kitapları içerisinde yer alan bir oyunun

analizine ait bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

OYUN ZAMANI



İşlem Dominosu



Güvenli Çalışınız!
Makas kullanırken dikkatli olunuz.

45×8	13	12×21	603	$1500 \div 100$	485	40×50	105
$7200 \div 800$	8	18×8	2000	26×9	252	43×4	15
75×4	144	$2400 \div 300$	48 000	97×5	175	$6500 \div 500$	234
67×9	9	$525 \div 5$	300	35×5	172	800×60	360


- Yukarıda verilen oyun kartlarını daha büyük bir kâğıda çizin ve işaretli yerlerden kesiniz. Kartların sol tarafında işlemler, sağ tarafında sonuçlar verilmiştir.
- Kartları karıştırarak kapalı şekilde masaya bırakınız ve oyuncu sayısına göre eşit şekilde paylaşınız.
- 48 000 işlem sonucuna sahip oyuncunun kartını yere koymasıyla oyunu başlatınız.
- Oradaki kartın sağından veya solundan işlemler ile sonuçları eşleştirerek (işlemin yanına sonuç, sonucun yanına işlem gelecek şekilde) oyunu devam ettiriniz.

Örnek eşleşme

...	?	18×19	40	$2400 \div 60$	36	$3600 \div 100$	152	?	...
-----	---	----------------	----	----------------	----	-----------------	-----	---	-----

şeklinde olabilir.

- Elindeki kartları ilk bitiren ya da en az kartı kalan oyuncu oyunu kazanır.



Şekil 2. 5. Sınıf Matematik Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Örnek Bir Oyun

5. sınıf matematik ders kitabı içerisinde oyun zamanı başlığı altında yer verilen işlem dominosu oyununun “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında olduğu görülmüştür. Oyun türü açısından “Eğitsel oyun” niteliği taşıdığı ve kullanım şekli açısından ise “Etkinlik temelli” olduğu tespit edilmiştir. Kitap içerisinde oyunun yer aldığı bölüm, ölçme-değerlendirme aşamasına geçilmeden önce yer verilmesinden dolayı kullanım yerine göre “Geliştirme” aşamasındadır. Son olarak oyunlaştırma elementleri açısından incelendiğinde ise, oyun içerisinde kuralların yer alması ve oyuncuların sınırlarını belirtmesi **kısıtlamalar/sınırlılıklar** elementinin; oyunun kendi içerisinde bir kurgusunun olması **hikayeleştirme** elementinin; oyun içerisinde oyuncunun elinde kartlarının giderek azalması ilerlediğini, büyüdüğünü göstermesi **ilerleme** elementinin; oyun içerisinde başka oyuncularla etkileşim içerisinde bulunulması **ilişkiler** elementinin; oyunu kazanabilmek için bir hedefin olması **zorluk** elementinin; oyun içerisindeki kartların paylaşımı sonucu uygun kartların bir oyuncuya düşmesi **şans** elementinin; oyuncuların oyunu kazanmak amacıyla mücadele etmeleri **işbirliği-rekabet** elementinin; oyun içerisinde yer alan her oyuncunun aynı hakla sırayla oyunu sürdürmesi **sıra** elementinin; oyun bittiğinde kazanma-kaybetme durumunun olması **kazanma durumu** elementinin; oyuncuların her birinin oyunu kazanmak için rakibiyle rekabet içerisinde olması **mücadele etme** elementinin ve oyuncuların

oyun içerisinde ilerlemeleri, rakibi yenmek için savaş içerisinde olmaları **savaşmak** elementinin göstergesi olarak alınmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı bilimsel araştırmalarda çok önemlidir. Bu açıdan “Geçerlik” ve “Güvenirlilik” bilimsel araştırmalarda en yaygın kullanılan iki ölçüttür. Geçerliliğin önemli ölçütleri arasında, verilerin ayrıntılı şekilde rapor edilmesi, sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırma, dokümanların seçiminden verilerin analizine kadar tüm aşamaları ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Güvenirlilik veri setlerinin birden fazla kodlayıcının cevaplarındaki kararlılık olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2013). Araştırmada verilerin analizi iki araştırmacı tarafından ayrı olarak analiz edilmiştir. Daha sonrasında veri analizinin güvenirliliği $[\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu bağımsız doğrulama sonucunda %94 puanlayıcılar arası güvenirlilik sağlanmıştır.

Etik

Araştırma, Araştırma ve Yayın Etiğine uygun bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmada incelenen ortaokul matematik ders kitaplarına Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden ücretsiz olarak ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırma insan üzerinden gerçekleştirilmediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bulgular

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Oyun ve Oyunlaştırmanın Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Araştırmanın “Ortaokul matematik ders kitaplarında oyun ve oyunlaştırmanın sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?” birinci sorusuna ilişkin bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.

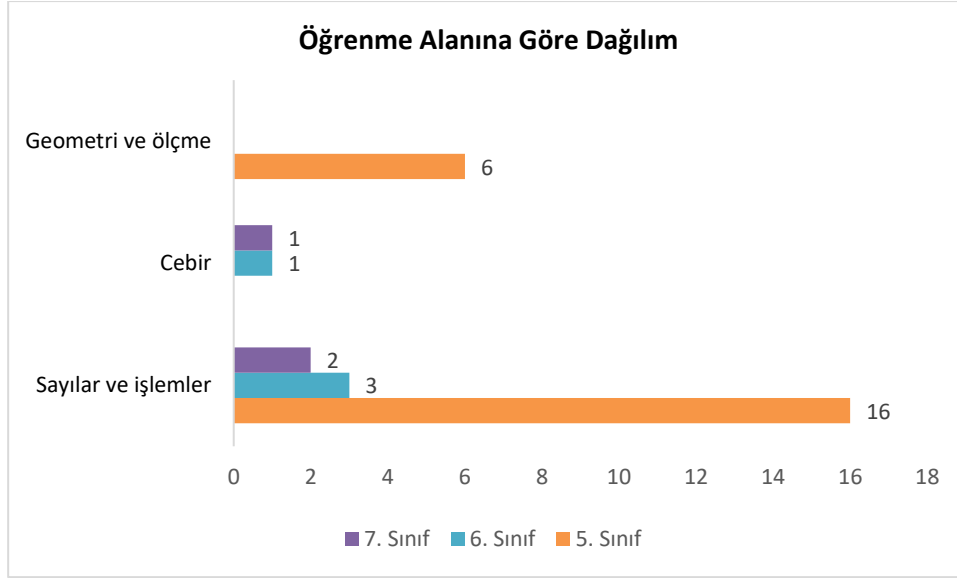


Şekil 3. Oyun ve Oyunlaştırmanın Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Şekil 3’ e bakıldığında oyun ve oyunlaştırmanın en fazla 5. sınıf ortaokul matematik ders kitaplarında; en az 7. sınıf ortaokul matematik ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir.

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Oyun ve Oyunlaştırmanın Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Araştırmanın “Ortaokul matematik ders kitaplarında oyun ve oyunlaştırmanın öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?” ikinci sorusuna ilişkin bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.

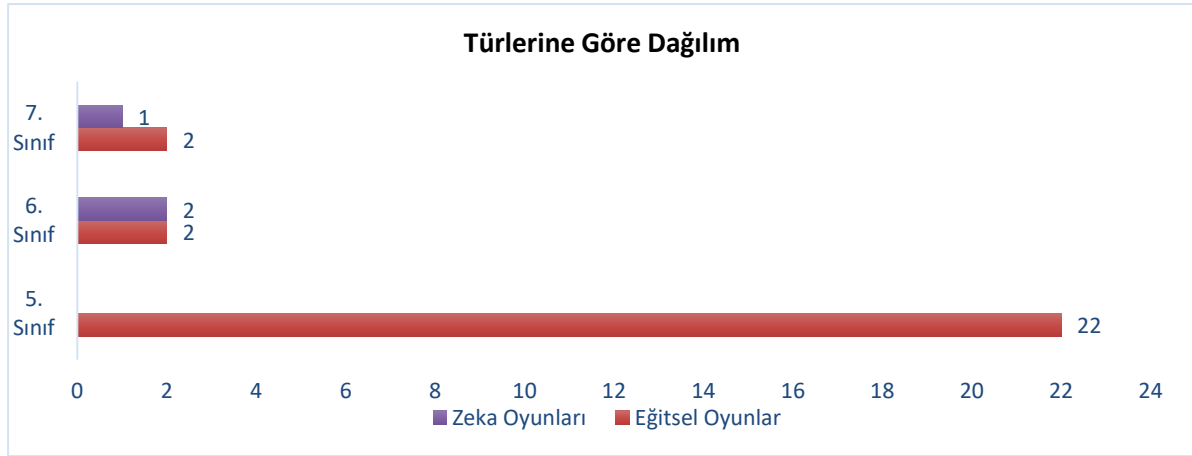


Şekil 4. Oyun ve Oyunlaştırmanın Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Şekil 4'e bakıldığında her sınıf düzeyinde ortaokul matematik ders kitaplarında "Sayılar ve İşlemler" öğrenme alanından oyun ve oyunlaştırma yer alırken ortaokul matematik ders kitaplarının hiçbir sınıf düzeyinde "Veri İşleme" ve "Olasılık" öğrenme alanlarında oyun ve oyunlaştırmaya yer verilmediği tespit edilmiştir. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda "Geometri ve Ölçme" öğrenme alanı her sınıf düzeyinde bulunmasına rağmen sadece 5. sınıf düzeyinde bu öğrenme alanından oyun ve oyunlaştırmaya yer verildiği; "Cebir" öğrenme alanı ise 6. sınıf düzeyinden itibaren programda bulunmasına rağmen 6. ve 7. sınıf düzeyinde yalnız birer tane oyun ve oyunlaştırmaya yer verildiği görülmüştür.

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Oyunların Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmanın "Ortaokul matematik ders kitaplarında oyunların türlerine göre dağılımı nasıldır?" üçüncü sorusuna ilişkin bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.

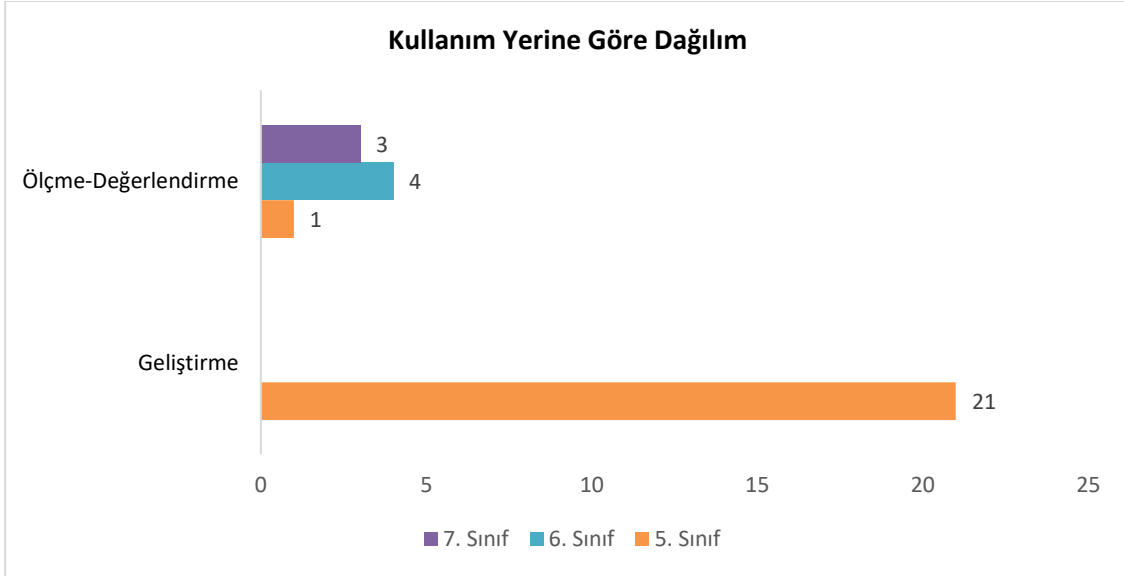


Şekil 5. Oyunların Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Türlerine Göre Dağılımı

Şekil 5'e bakıldığında, hemen hemen her sınıf düzeyinde ortaokul matematik ders kitapları içerisinde yer alan oyunların türü olarak, en fazla eğitsel oyunlara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca, 6. ve 7. sınıf matematik ders kitaplarında zekâ oyunlarının da bulunduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Oyun ve Oyunlaştırmanın Kullanım Yerine Göre Dağılımı

Araştırmanın "Ortaokul matematik ders kitaplarında oyun ve oyunlaştırmanın kullanım yerine göre dağılımı nasıldır?" dördüncü sorusuna ilişkin bulgular Şekil 6'da sunulmuştur.

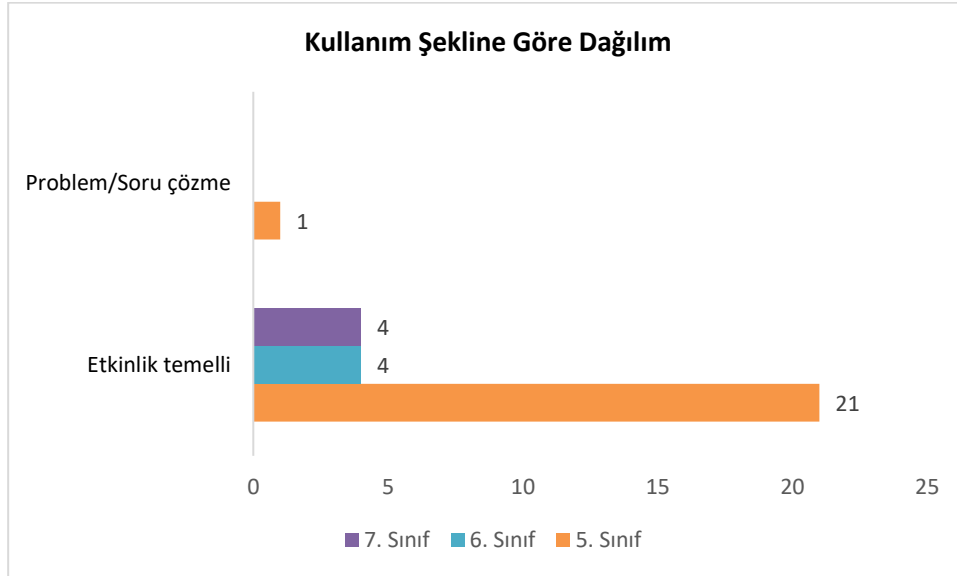


Şekil 6. Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Oyun ve Oyunlaştırmanın Kullanım Yerine Göre Dağılımı

Şekil 6'ya bakıldığında 5. sınıf matematik ders kitabında oyunların, ünitelerin yapısına göre tanımlamalar ve kurallar gibi bölümlerin verilmesinin ardından konunun 'Geliştirme' aşamasında yer verildiği görülmektedir. Ayrıca, 5. sınıf matematik ders kitabında sadece bir tane oyun 'Ölçme-Değerlendirme' kısmında yer alırken; 6. ve 7. sınıf matematik ders kitaplarındaki oyunlar daha fazla "Ölçme-Değerlendirme" alanında yer almaktadır. Buna karşın, incelenen kitaplar içerisinde oyunları 'giriş' aşamasında kullanan ders kitabı bulunmamaktadır.

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Oyun ve Oyunlaştırmanın Kullanım Şekline Göre Dağılımı

Araştırmanın "Ortaokul matematik ders kitaplarında oyun ve oyunlaştırmanın kullanım şekline göre dağılımı nasıldır?" beşinci sorusuna ilişkin bulgular Şekil 7'de sunulmuştur.

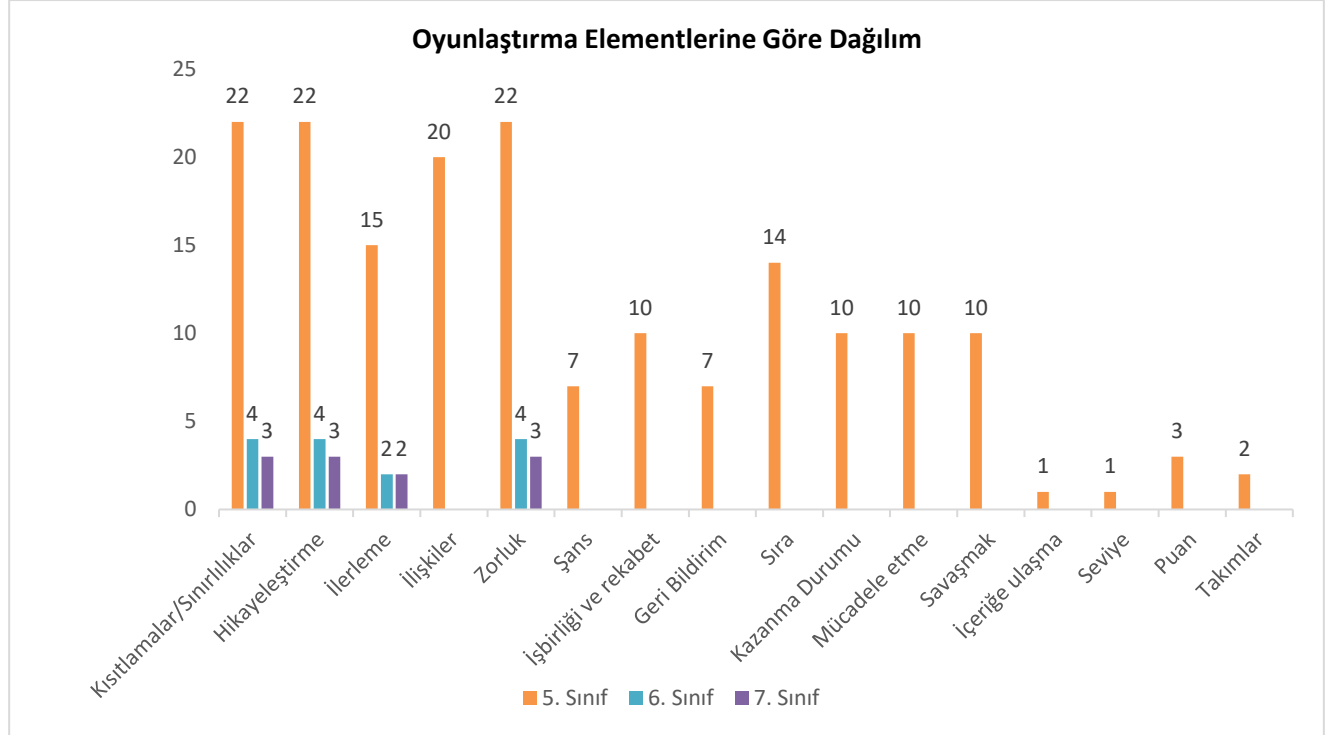


Şekil 7. Oyun ve Oyunlaştırmanın Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Kullanım Şekline Göre Dağılımı

Şekil 7'ye bakıldığında 6. ve 7. sınıf ortaokul matematik ders kitaplarında bulunan oyunların hepsinin 'Etkinlik temelli' olduğu, 5. sınıf seviyesindeki oyunların ise 21 tanesi etkinlik temelli iken bir tanesinin 'Problem/soru çözme' şeklinde olduğu görülmektedir.

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Oyun ve Oyunlaştırmanın Oyunlaştırma Elementleri Açısından Dağılımı

Araştırmanın “Ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan oyun ve oyunlaştırmanın oyunlaştırma elementleri açısından dağılımı nasıldır?” altıncı sorusuna ilişkin bulgular Şekil 8’te sunulmuştur.



Şekil 8. Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Oyun ve Oyunlaştırmanın Oyunlaştırma Elementleri Açısından Dağılımı

Şekil 8’e bakıldığında her sınıf seviyesinde, ortaokul matematik ders kitapları içerisinde tespit edilen oyunların hepsinde ‘Kısıtlamalar/Sınırlılıklar’, ‘Hikayeleştirme’ ve ‘Zorluk’ elementlerinin olduğu görülmektedir. 5. sınıf matematik ders kitabı içerisinde tespit edilen oyunların 6. ve 7. sınıf matematik ders kitapları içerisinde yer alan oyunlara kıyasla ‘İlişkiler’, ‘Şans’, ‘İşbirliği ve rekabet’, ‘Geri bildirim’, ‘Sıra’ gibi daha çok oyunlaştırma elementi içerdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca 5. sınıf matematik ders kitabındaki oyunların, en az frekansa sahip olduğu oyunlaştırma elementleri ‘İçeriğe ulaşma’, ‘Seviye’ ve ‘Takımlar’ olduğu görülmüştür.

Tartışma - Sonuç - Öneriler

Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik ders kitaplarını oyun ve oyunlaştırma açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda EBA’ da yer alan ortaokul matematik ders kitapları doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Ortaokul matematik ders kitapları içerisinde yer alan oyun ve oyunlaştırmalar; “Sınıf Düzeyi” “Öğrenme Alanı”, “Oyun Türü”, “Kullanım Yeri”, “Kullanım Şekli” ve “Oyunlaştırma Elementleri” başlıkları altında durumları tespit edilmiştir.

Ortaokul matematik ders kitapları içerisinde yer alan oyun ve oyunlaştırmalar “Sınıf Düzeyi” açısından incelendiğinde, genel olarak oyun ve oyunlaştırmanın kitaplarda fazla yer bulmadığı görülmüştür. En fazla 22 tane ile 5. sınıf matematik ders kitabı içerisinde oyun ve oyunlaştırma yer alırken bu sayının giderek azalıp 6. sınıf düzeyinde 4 tane ve 7. sınıf düzeyinde 3 tane olduğu belirlenmiştir.

Matematik ders kitaplarında yer alan oyun ve oyunlaştırmanın sınıf düzeyi açısından dağılımına bakıldığında, 5. sınıftan sonra giderek azalmanın olduğu hatta 8. sınıf düzeyinde hiç oyun ve oyunlaştırmanın yer almadığı görülmüştür. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça LGS sınavına hazırlanma durumlarının yaklaşmasından dolayı ders kitaplarında oyun ve oyunlaştırmaya yeteri kadar yer verilmediği düşünülmektedir. Fakat, oyunlaştırma destekli eğitimin öğrencilerin matematik dersine yönelik kaygı ve stres düzeylerini azalttığı ve matematik

öğretmeyi ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği belirtilmektedir (Yaftyan ve Abdi, 2021). Bu anlamda öğrencilerin sınıf düzeylerinin artmasıyla matematik ders kitaplarında oyun ve oyunlaştırmaya daha fazla yer verilerek öğrencilerdeki sınav kaygısının azaltılabileceği düşünülmektedir.

Ortaokul matematik ders kitapları içerisinde yer alan oyun ve oyunlaştırmalar “Öğrenme Alanı” bakımından incelendiğinde, 5. sınıf matematik ders kitabında yer alan oyun ve oyunlaştırmalar “Sayılar ve İşlemler” ile “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanlarında yer alırken; 6. ve 7. sınıf matematik ders kitaplarında “Sayılar ve İşlemler” ile “Cebir” öğrenme alanlarında yer aldıkları tespit edilmiştir. Her sınıf düzeyinde oyun ve oyunlaştırmaların en fazla “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında olduğu buna karşın “Veri İşleme” öğrenme alanı ortaokulun sınıf düzeyinde bulunmasına rağmen incelenen matematik ders kitaplarında bu öğrenme alanında hiç oyun ve oyunlaştırmaya yer verilmediği görülmüştür. En fazla oyun ve oyunlaştırmaların “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında olması öğretim programında bu öğrenme alanında daha fazla kazanım sayısının yer almasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, alanyazına bakıldığında “Veri İşleme” öğrenme alanında oyun ve oyunlaştırma ile ilgili yapılan çalışmaya da rastlanmamıştır. Baran Kaya ve Gökçek (2021) ortaokul matematik öğretmen adayları tarafından matematik öğretimi için tasarladıkları oyunları inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının en çok “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında oyunlar tasarlarırken sadece bir öğretmen adayının “Veri İşleme” öğrenme alanında oyun tasarladığını tespit etmişlerdir. Bu anlamda “Veri İşleme” öğrenme alanında oyun ve oyunlaştırmaların kullanılmayışı dikkat çekicidir.

“Geometri ve Ölçme” öğrenme alanı da her ortaokul sınıf düzeyinde yer almasına rağmen yalnızca 5. sınıf ders kitabında bu öğrenme alanında oyun ve oyunlaştırma tespit edilmiştir. Alanyazında 5. sınıf dışındaki diğer ortaokul sınıf düzeylerinde “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanında oyun ve oyunlaştırmaya yer verilmesinin öğrencilerin başarılarına olumlu etkisinin olduğu tespit edilmişken (Bozoğlu, 2013) ders kitaplarında bu öğrenme alanında az sayıda oyun ve oyunlaştırmaların olması eksiklik olarak düşünülmektedir.

Ortaokul matematik ders kitapları içerisinde yer alan oyun ve oyunlaştırmalar “Oyun Türü” açısından incelendiğinde, eğitsel oyun ve zeka oyunu olmak üzere sadece iki oyun türü yer alırken bunlardan da eğitsel oyunlar baskın şekilde matematik ders kitaplarında yer aldığı görülmüştür. Buna karşın dijital oyun, eğitsel dijital oyun, kültürel oyun gibi oyun türlerine ders kitaplarında rastlanmamıştır. Dijital oyunların kitaplarda yer almaması, okullardaki teknolojik alt yapının yeterli olmayabileceği düşüncesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Matematik derslerinde dijital oyunlara yer verilmesinin öğrenci başarısına olumlu etkisinin olduğu sonuçları alanyazında ifade edilmektedir (İncekara ve Taşdemir, 2019; Köse, 2021). Teknolojinin yaşam içerisindeki etkisinin her geçen gün artması ve bunun eğitime de yansımalarıyla (Tosunoğlu vd., 2021) birlikte ders kitaplarında dijital oyun, eğitsel dijital oyun gibi oyun türlerine de yer verilmesi gerektiği ve bu eksikliğin giderilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çalışmada zeka oyunlarının matematik ders kitaplarında az sayıda yer aldığı tespit edilmiştir. Fakat alanyazına bakıldığında, zeka oyunlarının matematiksel becerileri geliştirdiği, matematiği eğlenceli hale getirdiği yönünde görüşler yer almaktadır (Aksakal vd., 2022). Bu anlamda zeka oyunlarının da matematik ders kitaplarında daha fazla yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Ortaokul matematik ders kitapları içerisinde yer alan oyun ve oyunlaştırmalar “Kullanım Yeri” açısından incelendiğinde, 5. sınıf matematik ders kitabı içerisinde yer alan oyunların hemen hemen hepsi dersin “Geliştirme” kısmında yer aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediklerine dair değerlendirme aşamasına geçilmeden önce bireysel veya grup olarak oyun ve oyunlaştırma bölümlerine kitap içerisinde yer verilmiş olmasının, konunun pekiştirilmesine ve anlaşılmayan kısımların tespit edilmesine katkı sağlayacağı, ayrıca öğrenme sürecinin öğrenciler açısından daha eğlenceli hale geleceği düşünülmektedir. İncelenen matematik ders kitaplarının “Giriş” kısmında öğrencilerin aktif şekilde oynayacağı oyun ve oyunlaştırmaya rastlanmamasına rağmen ünite başlarında konuya dikkat çekmek amacıyla kullanıldığı düşünülen oyunlar tespit edilmiştir. Örneğin, 7. sınıf matematik ders kitabında çember ve daire konusuna başlarken ‘Hulahop’ çember oyunundan veya yine aynı kitap içerisinde çokgenler konusuna başlarken ‘Tangram’ oyunundan bahsedildiği görülmüştür. Benzer şekilde 5.

ve 6. sınıf matematik ders kitaplarında da bu durum tespit edilmiştir.

Ortaokul matematik ders kitapları içerisinde yer alan oyun ve oyunlaştırmalar “Kullanım Şekli” açısından incelendiğinde, oyun ve oyunlaştırmaların çoğunlukla “Etkinlik temelli” kullanıldığı görülmüştür. Benzer şekilde Genç (2021) matematik eğitiminde oyunlaştırma üzerine yapılan çalışmaları incelediği çalışmada, çoğunlukla etkinliklerin oyun ve oyunlaştırma yoluyla matematik öğretiminde kullanıldığı ve bunun nedeni olarak ise, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarını bu yöntem ile etkili şekilde öğrendiklerini ifade etmiştir. Kullanım şekli açısından, matematik ders kitapları içerisinde sadece bir tane oyunun “Problem-Soru Çözme” şeklinde kullanıldığı, ayrıca hiçbir sınıf düzeyi matematik ders kitabında oyun ve oyunlaştırmaların teknoloji kullanımının olmadığı dikkat çekmektedir.

Ortaokul matematik ders kitapları içerisinde yer alan oyun ve oyunlaştırmalar “Oyunlaştırma Elementleri” açısından incelendiğinde, her sınıf seviyesinde, ortaokul matematik ders kitapları içerisinde tespit edilen oyunların hepsinde ‘Kısıtlamalar/Sınırlılıklar’, ‘Hikayeleştirme’ ve ‘Zorluk’ elementlerinin olduğu tespit edilmiştir. Dikkat çeken bir durum, 6. ve 7. sınıf matematik ders kitaplarındaki oyun ve oyunlaştırmaların hepsinin sadece 4 oyunlaştırma elementi içermesidir. Özkan ve Samur (2017) çalışmalarında en çok kullanılan oyun elementlerinin puan, seviye, ödül ve rozet olduğunu belirlerken bu çalışmada bu durumun aksine bu elementlere çok az sayıda rastlanmıştır.

Çalışmanın sonucunda, oyunların alanyazında ifade edilen olumlu etkilerine bakıldığında matematik ders kitaplarında 5. sınıf düzeyinden sonraki sınıf seviyelerinde de daha çok oyun ve oyunlaştırmaya yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Sadece belli öğrenme alanlarında değil her öğrenme alanında oyun ve oyunlaştırmaya yer verilmesi gerektiği ve alanyazında rastlanmayan “Veri İşleme” öğrenme alanında oyun ve oyunlaştırmaların kullanımının etkilerinin araştırıldığı çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca teknolojinin gelişimiyle beraber geleneksel oyunlardan dijital oyunlara doğru bir değişimin yaşanması ve bu değişimin ders kitapları içerisinde tespit edilen oyun ve oyunlaştırmalara yansımalarının yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bu anlamda matematik ders kitaplarında dijital oyunlara ve teknoloji kullanımına dayalı oyunlara da yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı / Contribution of Authors:

Yazarların çalışmadaki katkı oranları sırayla %35, %35, %30 şeklindedir.
The contribution rates of the authors in the study are 35%, 35%, 30% respectively.

Çıkar Çatışması Beyanı / Conflict of Interest

Çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.
There is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Finansal Destek ve Teşekkür / Financial Support and Thanks

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.
The study did not receive support from any institution or organization.

KAYNAKÇA

- Aksakal, K., Satan, N. & Saygı, E. (2022). Kendoku oyununun ortaokul matematik öğretim programındaki kazanımlar açısından öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 113-127. Doi: 10.38151/akef.2022.7
- Arkün Kocadere, S., & Samur, Y. (2016). Oyundan oyunlaştırmaya [From game to gamification]. A. İşman, H. F. Odabaşı & B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları içinde* [In Educational Technology Readings] (s. 398-415). Ankara: TOJET.
- Baran Kaya, T. & Gökçek, T. (2021). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretimi için tasarladıkları oyunların farklı açılardan ele alınması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 600-621. <https://doi.org/10.53444/deubefd.962734>
- Berber, A. (2018). Oyunlaştırma-oyunayarak başarmak. Seçkin yayıncılık.
- Beyhan, N. & Tural, H. (2007). İlköğretim matematik öğretiminde oyunla öğretimin erişime etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 37-48.
- Bozoğlu, U. (2013). *Ortaokul 7.sınıf matematik dersi alan-çevre ilişkisi konusunda oyun temelli öğretimin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf matematik dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1(1), 27-45.
- Bozkurt, A. & Genç-Kumtepe, E. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: gamification. *Akademik Bilişim 2014* (s.147-156). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Creswell, J. W. (2013). Geçerlik ve değerlendirme standartları. M. Bütün ve S.B. Demir (Çev. Ed) ve O. Birgin (Çev). *Nitel araştırma yöntemleri* (s. 243-267) içinde. Siyasal Kitabevi.
- Çağlar, Ş. & Kocadere, S. A. (2015). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırma. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 14(27), 83-102.
- Çandır, E., Işık, A. D. & Elçi, A. N. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel metinlerde doğrusal ve çoklu metin kullanımı ile ilgili görüşleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 73-92. Doi: 10.51119/ereegf.2023.32
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*.
- Fan, L., Li, L., Chen, Q. & Li, N. How is educational gamification represented in school curriculum? an investigation of chinese secondary mathematics textbooks. *Sustainability* 2023, 15, 3830. Doi: <https://doi.org/10.3390/su15043830>.
- Gedik, M. & Tekin, B. (2015). Ortaokul türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan eğitsel oyunların niteliksel ve niceliksel olarak incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 122-132.
- İncekara, H. & Taşdemir, Ş. (2019). Matematikte dört işlem becerisinin geliştirilmesi için dijital oyun tasarımı ve öğrenci başarısına etkileri. *Gazi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 5(3), 227-236. Doi: <https://dx.doi.org/10.30855/gmbd.2019.03.03>
- Köse, R. B. (2021). *Harmanlanmış öğrenme yöntemiyle işlenen matematik dersinde eğitsel dijital oyun kullanmanın öğrenci başarısına ve motivasyonuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Köse, B. & Çilingir Ük, Z. (2019). Oyunlaştırma üzerine yapılan sosyal bilimler alanındaki tezlerin bibliyometrik analizi. *SETSCI Conference Proceedings* 4(8), 119-129. <https://doi.org/10.36287/setsci.4.8.021>
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.

- Özkan, Z. & Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (2), 857-886.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4 (1), 227-250.
- Orak, S., Karademir, E. & Artvinli, E. (2016). Orta Asya'daki zekâ ve strateji oyunları destekli öğretime dayalı uygulamaların akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Polat, E. & Varol, A. (2012). Eğitsel bilgisayar oyunlarının akademik başarıya etkisi: Sosyal bilgiler dersi örneği. 1-3 Şubat 2012. *Akademik Bilişim Konferansı, Uşak Üniversitesi, Uşak*.
- Tosunoğlu, E., Yılmaz, R., Özeren, E. & Sağlam, Z. (2021). Eğitimde makine öğrenmesi: araştırmalardaki güncel eğilimler üzerine inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 178-199. Doi: 10.38151/akef.2021.16
- Tunga, Y., & İnceoğlu, M. M. (2016). Oyunlaştırma tasarımı. 3. *Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Konferansı*, 267-279.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2023). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 15 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
- Uğurel, I & Moralı, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28(3), 75-98.
- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 145-149.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis, 1-10.
- Wang, S. M., Chen, Y. C., Hou, H. T., Hsu, H. Y., & Li, C. T. (2020). Exploring the effects of card game based gamification instructional activity on learners' flow experience, learning anxiety, and performanceA preliminary study. In ICCE 2020-28th International Conference on Computers in Education, 190-198.
- Werbach K. & Hunter D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Yaftian, N. & Abdi, H. (2021). The effect of gamification training on mathematical anxiety and mathematical motivation of ninth grade students. *Research in School and Virtual Learning*, 9(1), 39-52.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, İ. & Demir, S. (2014). Oyunlaştırma ve eğitim. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 655-670. Doi:10.14687/ijhs.v11i1.2765.
- Yılmaz, G. K., & Aksoy, N. C. (2016). Kesirler konusunda uygulanan oyun destekli öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 105-117.
- Yücel Yumuşak, E. (2014). *Oyun destekli matematik öğretiminin 4.sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Zoltan Dienes' Web Site. (2023, 12 Aralık). *Math Games*. <https://zoltandienes.com>

EXTENDED ABSTRACT

Games, which are the oldest form of social interaction throughout history and one of the cultural heritages embraced by societies as an integral part of cultures (Berber, 2018), continue to be structures used for different purposes for individuals of all ages (Uğurel and Morali, 2008). In addition to being a means of entertainment for individuals of all ages, games are also an educational tool (Gedik and Tekin, 2015). Games include following instructions, problem solving and reasoning, planning, reading and calculation skills, patience, memory, concentration, reasoning, risk taking, goal setting, team play, management, making learning fun, increasing creativity, adapting to technology. It contributes to the acquisition of many features and skills such as (Berber, 2018). Educators are researching more fun and attractive ways to popularize mathematics, which has an important place in many areas of daily life (Umay, 1996). When the studies in which games and gamification are used in mathematics education are examined, it is seen that games and gamification affect students' academic achievements (Boz, 2018; Yücel Yavaş, 2014), their attitudes towards the course (Aksoy and Kaleli Yılmaz, 2011; Orak et al., 2016) and motivation (Köse, 2021; It has been observed that it reduces mathematics anxiety (Yaftyan and Abdi, 2021; Wang et al., 2020) while increasing it (Yaftyan and Abdi, 2021). Although mathematics educators have realized the benefits and positive effects of using games in mathematics learning and teaching, it is stated that there are not enough studies on the inclusion of games in mathematics textbooks (Fan et al., 2023). For this reason, in this study, games and gamifications in secondary school mathematics textbooks were examined under the headings of "Class Level", "Learning Area", "Game Type", "Use Place", "Use Type" and "Gamification Elements".

In this study, where secondary school mathematics textbooks were examined in terms of games and gamification, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was adopted. Document review refers to the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena that are targeted to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2006). The data source of the research consists of secondary school mathematics textbooks belonging to MEB publications within the EBA system in the 2022-2023 academic year. Descriptive analysis approach was used in the analysis of the examined textbooks. According to this approach, the data obtained are summarized and interpreted according to the determined themes (Yıldırım and Şimşek, 2006).

It was concluded that the games in the secondary school mathematics textbooks were mostly at the 5th grade level and at least at the 7th grade level, and there was no structure that could be described as a game at the 8th grade level. It was seen that the games examined according to the learning areas were in the "Numbers and Operations" and "Geometry and Measurement" learning areas at the 5th grade level, and in the "Numbers and Operations" and "Algebra" learning areas at the 6th and 7th grade levels. In terms of game types, it has been determined that the majority of the games are in the educational game category, while intelligence games are also included in the 6th and 7th grade books. It has been observed that most of the games in mathematics textbooks are designed for the development part of the course, and some games are included in the measurement and evaluation part. While most of the games examined were activity-based, it was concluded that only one game had a problem-solving nature. In terms of "Gamification Elements", it has been observed that all of the games identified in secondary school mathematics textbooks at every grade level have 'Restrictions/Limitations', 'Storytelling' and 'Challenge' elements.

As a result of the study, considering the positive effects of games as expressed in the literature, it can be concluded that more games and gamifications should be incorporated into mathematics textbooks at grade levels beyond the 5th grade. It is recommended that games and gamifications be included not only in specific learning areas but across all learning areas. Additionally, studies should be conducted to investigate the effects of using games and gamification in the "Data Processing" learning area, which is currently underrepresented in the literature. Furthermore, it has been observed that with the advancement of technology, there has been a shift from traditional games to digital games. However, the reflection of this shift in the games and gamifications identified in the textbooks is insufficient. Therefore, it is suggested that digital games and technology-based games be integrated into mathematics textbooks.

Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*

Beytullah SÖNMEZ 

Okul Müdürü, Yalvaç Türkoğlu Anaokulu, Isparta, Türkiye
beytullah7058@gmail.com

Özgül BALCI 

Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Konya, Türkiye
ozgulbalci@gmail.com

Makale Bilgileri	ÖZ
<p>Makale Geçmişi Geliş: 20.02.2024 Kabul: 21.03.2024 Yayın: 30.06.2024</p> <p>Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim Programı, Program Değerlendirme, CIPP Program Değerlendirme Modeli.</p>	<p>Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin ve anaokulu müdürlerinin görüşleri doğrultusunda 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerlendirilmesidir. Programın değerlendirilmesinde Stufflebeam Bağlam (Context), Girdi (Input), Süreç (Process), Ürün (Product) (CIPP) program değerlendirme modeli temel alınmıştır. Bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna toplam 286 okul öncesi öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Elde edilen nicel verileri daha ayrıntılı açıklamak amacıyla yürütülen araştırmanın nitel boyutunda ise, 20 okul öncesi öğretmeni ve 20 bağımsız anaokulu müdürleriyle görüşmeler yapılmıştır. Nicel veriler tek faktörlü varyans analizi ve bağımsız örneklemelerde t-testiyle incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Nitel veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları, en olumlu görüş bildirdikleri boyut süreç boyutu iken en olumsuz görüş bildirdikleri boyutun bağlam boyutu olduğu görülmüştür. Köyde görev yapan öğretmenlerin program ile ilgili il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumsuz görüş bildirdikleri, 1-5 yıl aralığında görev yapan yeni öğretmenlerin 6-10 yıl aralığında görev yapan kendilerine göre daha deneyimli öğretmenlere göre genel olarak programla ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre genel olarak programla ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Nitel veriler nicel verileri destekler nitelikte öğretmenlerin ve müdürlerin görüşmelerde genel olarak olumlu görüş bildirdikleri ancak programın farklı boyutları ile ilgili birtakım olumsuzlukları da dile getirdikleri söylenebilir. Araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilere göre uygulanmakta olan 2013 OÖEP'nin güncellenmesi gerekmektedir.</p>

Evaluation of Pre-School Curriculum in Terms of Teachers' and Principals' Opinions

Article Info	ABSTRACT
<p>Article History Received: 20.02.2024 Accepted: 21.03.2024 Published: 30.06.2024</p> <p>Keywords: Pre-School Curriculum, Curriculum Evaluation, CIPP Program Evaluation Model.</p>	<p>The purpose of this study was to evaluate the 2013 Pre-School Curriculum in terms of both pre-school teachers' and principals' opinions. Stufflebeam's Context, Input, Process, Product (CIPP) program evaluation model was used to provide the evaluation framework. A mixed research design with both qualitative and quantitative approaches was utilized. A total of 286 pre-school teachers voluntarily participated in the quantitative part of the study. In the qualitative part, face-to-face interviews were conducted with 20 pre-school teachers and 20 independent pre-school principals. Quantitative data were analyzed by one-way analysis of variance and unpaired t test. The significance level was set at $p < 0,05$. Qualitative data were analyzed by content analysis. The results revealed that pre-school teachers held positive opinions in general about the 2013 Pre-School Curriculum, process dimension was the most positively evaluated subscale, while context dimension was the most negatively evaluated subscale. Also, teachers working in villages had more negative opinions regarding the 2013 Pre-School Curriculum than the ones working in city center, the teachers with 1-5-year experience had more positive opinions than the ones with 6-10-year experience, and the teachers participating in an in-service training had more positive opinions than the nonparticipating teachers. Similar with the quantitative results, the qualitative data gathered from the teachers and principals showed positive opinions in general about the curriculum; however, they also reported some negative aspects concerning each dimension of the program. Finally, both quantitative and qualitative results indicated that the 2013 Pre-School Curriculum needs to be updated and revised.</p>

Atıf/Citation: Sönmez, B. ve Balcı, Ö. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 8 (1), 61-82.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License \(CC BY-NC 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)"

* Bu makale birinci yazarın Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanmış olan aynı isimdeki yüksek lisans tezinden özetlenmiştir.

1. GİRİŞ

Gelişmişlik düzeyinden bağımsız olarak her toplum için eğitim vazgeçilmez bir unsurdur (Varış, 1994). Türk Eğitim Sistemi merkezi bir yapıya sahiptir. Bu nedenle okul öncesi eğitimden başlayarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerindeki tüm eğitim-öğretim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak yürütülmektedir (Karaköse, 2012). Türkiye'de okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında bağımsız anaokulları veya bir okul bünyesindeki anasınıflarında verilmektedir (Anuk İşlek ve Bakioğlu, 2023). Okul öncesi eğitimin diğer okul kademeleri için bir temel teşkil etmesi nedeniyle itinayla yaklaşılması gereken bir kademe olduğunu söylenebilir (Aslan et al., 2016). 0-6 yaş arası kapsayan okul öncesi eğitim dönemi çocuğun bütün gelişim alanlarında çok hızlı bir şekilde geliştiği ve kişilik yapısının da şekillendiği kritik bir dönemdir. Bunun için de çocuklara uygun şekilde tasarlanmış eğitim programlarının temel alındığı zengin içeriklerle süslenmiş eğitim ortamları sunulmalıdır (Durmuşoğlu, 2004).

Çocukların ailede başlayan bilgi ve beceri kazanma süreçleri okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim programları yoluyla devam etmektedir (Sapsağlam, 2020). Okul öncesi eğitim programı (OÖEP); okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla bütün gelişim alanlarında en üst düzeyde gelişimlerinin sağlanması ve ilkokula hazır hale getirilmeleri için geliştirilmiştir (MEB, 2013). Kaliteli bir okul öncesi eğitim süreci ancak kaliteli bir programla hayata geçebilir. İyi bir OÖEP uygulanabilir olmalı, sürekli değişen ve gelişen toplumun ihtiyaç ve beklentilerine göre geliştirilebilir ve değiştirilebilir olmalıdır. Ayrıca çocukların farklı gelişimsel özelliklerine, ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinden kaynaklanan farklılıklarına hitap edebilecek şekilde hazırlanmalıdır (Kandır vd., 2010).

Milletler eğitim sistemlerini eğitim programları üzerine inşa ederler. Her gelişme, her yenilik, her değişim yeni ihtiyaçları da beraberinde getirir. Ortaya çıkan bu ihtiyaçlara cevap verebilmesi de eğitim programının belirli aralıklarla kontrol edilmesine, değerlendirilmesine ve ortaya çıkan sonuçlara göre güncellenmesine bağlıdır (Tan, 2006). Bunun için eğitim programlarının çağın ihtiyaçlarını hangi oranda karşıladıkları, eksik yönlerinin neler olduğunun belirlenmesine yönelik olarak belirli aralıklarla değerlendirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir (TEDMEM, 2018). Bir programın doğruluğu, gerçekliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği gibi herhangi bir özelliği ile ilgili karar verebilmek için program değerlendirme işlemi yapılır (Uşun, 2016). Başka bir deyişle program değerlendirme programların iyileştirilmesi için dikkate değer geri bildirim sağlar (Aygören ve Er, 2018). OÖEP'nin de ihtiyaçları karşılama ve beklentilere cevap verebilme düzeyi program değerlendirme çalışmalarıyla ortaya koyulabilmektedir (Demirel, 2017). Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerden alınan geri dönüşler neticesinde programdaki eksikliklerin belirlenmesi, bu eksiklikler ortadan kaldırılarak programın daha kullanılabilir olması ve sürekliliğinin sağlanması gerekmektedir (Cömert, 2003).

Türkiye'de OÖEP çalışmaları 1952 yılında başlamış ve 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında ele alınarak geliştirilmiştir (Sapsağlam, 2013). Uygulanan bu programlar ile ilgili alınan geri bildirimler ve teknolojinin gelişimiyle programların uygulanabilirliğinin artırılması ve ihtiyaçlara daha çok cevap verebilmesi amacıyla program geliştirme çalışmaları belirtilen yıllarda devam etmiştir (Düşek ve Dönmez, 2012). Halen uygulanmakta olan 2013 OÖEP, çocukların bütün gelişim alanlarının geliştirilmesine önem veren gelişimsel bir program olmasının yanı sıra sarmal program yaklaşımının ve eklektik bir modelin benimsendiği bir programdır (MEB, 2013).

Program geliştirme kapsamlı ve dinamik bir süreçtir (Demirel, 2017). Bu nedenle bu dinamikliği sağlayan çalışmaların daha çok yapılması önem taşımaktadır. Ayrıca program değerlendirme çalışmalarının farklı bölgelerde farklı yöntemlerle yapılması programa ilişkin bir yargıya varma konusunda ipucu verebilmektedir (Aslan ve Uygun, 2019). Eğitimle hedeflenen amaca ulaşabilmenin yollarından birisi bilim ve teknolojiye meydana gelen değişimlere göre eğitim programını geliştirip değiştirmektir (Erişen, 1998). Bu çalışmada OÖEP'nin uygulayıcıları olan öğretmenlerden ve yine bu alanda yetişmiş, belirli bir süre okul öncesi öğretmenliği yapmış, anaokullarında eğitimin koordinasyonundan sorumlu olan okul müdürlerinden görüş alınarak programın değerlendirilmesi yapılmış, programın aksayan ve başarılı yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sayede bu araştırma ileride yapılması muhtemel program geliştirme ya da

program güncelleme çalışmalarında program geliştiricilere veri sunmak açısından önem arz etmektedir.

Alan yazında Türkiye’de ilgili tarihlerde yürürlükte olan OÖEP’lerin (1994, 2002, 2006, 2013) değerlendirildiği araştırmalar mevcuttur. 2002 OÖEP’nin değerlendirildiği araştırmalarda (Cömert, 2003; Durmuşoğlu, 2004; Uzun, 2007) genel olarak programla ilgili olumlu görüşler bildirilmesinin yanı sıra uygulamada yaşanan bazı sorunların ve sınırlılıkların da dile getirildiği ve programın geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca fiziki koşullar ve eğitim öğretim materyalleri konusunda yaşanan eksiklikler ortak olarak dile getirilen sorunlardandır (Durmuşoğlu, 2004; Uzun, 2007). 2006 OÖEP’nin değerlendirildiği Oğuz (2013) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programla ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu, diğer araştırmalarda ise (Durmuşçelebi ve Akkaya, 2011; Dilek, 2013) programın olumlu ve olumsuz değerlendirilen boyutlarının olduğu, ayrıca öğretmenler tarafından uygulama sırasında karşılaşılan sorunların dile getirildiği görülmüştür. Alan yazında bu araştırmada olduğu gibi halen yürürlükte olan 2013 OÖEP’nin değerlendirildiği benzer araştırmalar da (Aslan ve Uygun, 2019; Aydın vd., 2018; Başaran ve Ulubey, 2018; Hamarat, 2017; Kay, 2015; Özsirkıntı vd., 2014; Paksoy, 2020; Tükel, 2017) mevcuttur. Bu araştırmalar incelendiğinde 2013 OÖEP ile ilgili esnek, öğrenci merkezli ve uygulanabilir olması gibi genel olarak olumlu yönde görüşlerin bildirilmesinin yanı sıra halen çeşitli sorunların dile getirildiği, özellikle de fiziksel yetersizlikler ve bölgesel farklılıkların yeteri kadar dikkate alınmamasının öğretmenler tarafından sıkça dile getirildiği dikkat çekmektedir. Çobanoğlu vd. (2020) tarafından yürütülen başka bir araştırmada okul öncesi eğitimde yapısal özellikler ve eğitim süreci ile ilgili çeşitli problemlerin halen dile getirildiği görülmektedir. 2013 programının değerlendirildiği yukarıda adı geçen araştırmalarda programın öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği görülmüştür. Bu araştırmada ise yukarıda bahsedilen araştırmalardan farklı olarak öğretmenlerin yanında sistemin önemli bir parçası olan ve programın değerlendirilmesi sürecinde önemli veri sağlayacağı düşünülen anaokulu müdürlerinden de görüş alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin ve anaokulu müdürlerinin görüşleri doğrultusunda 2013 yılından beri Türkiye de uygulanmakta olan OÖEP’nin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya koyularak değerlendirilmesidir. Program değerlendirmede kullanılabilecek pek çok model mevcut olduğundan kullanılacak model belirlenirken çalışmanın amacına göre programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkaracak en uygun modelin seçilmesinin fayda sağlayacağı söylenebilir. Bu çalışmada araştırmanın amacına en uygun olduğu düşünülen Stufflebeam’ın Bağlam (Context), Girdi (Input), Süreç (Process), Ürün (Product) (CIPP) program değerlendirme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın genel amacına bağlı olarak bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin OÖEP’nin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin OÖEP’ye ilişkin görüşleri görev yerine göre değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin OÖEP’ye ilişkin görüşleri öğretmenlerin hizmet süresine göre değişmekte midir?
4. Öğretmenlerin OÖEP’ye ilişkin görüşleri programa ilişkin hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumuna göre değişmekte midir?
5. Müdürlerin OÖEP’nin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeli kullanılmıştır. OÖEP’nin öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilebilmesi için alan yazında sıralı açıklayıcı karma desen olarak ifade edilen karma desen kullanılmıştır. Bu desende öncelikle nicel veriler toplanır, analiz edilir ve nitel veriler kullanılarak araştırmanın nicel sonuçları geliştirilmeye çalışılır (Creswell, 2014). Araştırmanın nicel boyutunda genel tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla OÖEP Değerlendirme Ölçeği kullanılarak öğretmenlerin 2013 OÖEP ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, öğretmenlerin ve anaokulu müdürlerinin program ile ilgili ayrıntılı görüşlerini almak ve elde edilen nicel verileri geliştirmek amacıyla görüşme formu yaklaşımı kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri OÖEP Değerlendirme Ölçeği kullanılarak ve yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilirken, okul müdürlerinin görüşleri yüz yüze görüşmeler yoluyla alınmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel aşamasında çalışma evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Isparta ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi okullarda görev yapan 387 kadrolu okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tümü nispeten ulaşılabilir nitelikte olduğundan evrenden örnekleme yoluna gidilmemiş evrenin tamamına gönüllülük esasınca ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna toplam 286 okul öncesi öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2.1'de verilmektedir.

Tablo 2.1. Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğretmenlerin demografik özellikleri (n=286)

Demografik değişkenler	Kategori	Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	265	92,7
	Erkek	21	7,3
Görev yeri	Köy	76	26,6
	İlçe	95	33,2
	İl merkezi	115	40,2
Hizmet süresi	1-5 yıl	59	20,6
	6-10 yıl	99	34,6
	11-15 yıl	99	34,6
	16 yıl ve üzeri	29	10,1
Hizmet içi eğitim	Evet	124	43,4
	Hayır	162	56,6

Araştırmanın nitel boyutunda ise, okul öncesi öğretmenleri ve bağımsız anaokulu müdürleriyle görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip okullarda görev yapan öğretmenler, il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler, erkek ve kadın öğretmenler ve araştırmanın nicel boyutunda elde edilen toplam ölçek puanları çeşitlilik alanları olarak kullanılarak toplam 20 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, Isparta ilinde MEB'e bağlı resmi bağımsız anaokullarında müdürlük yapan müdürlerden farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip okullarda görev yapan, il ve ilçe merkezinde görev yapan müdürlerin katılımına özen gösterilerek toplam 20 okul müdürüyle görüşme yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Nicel verilerinin toplanmasında Aslan vd. (2016) tarafından geliştirilen OÖEP Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme modelini temel alarak 50 madde ve 4 boyuttan ölçme aracıdır. Ölçek, "tamamen katılmıyorum", "katılmıyorum", "orta derecede katılıyorum", "çoğunlukla katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde eşleştirilen 5'li likert derecelendirmesi kullanılarak puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha değeri ölçeğin tamamı için 0,92; bağlam boyutu için 0,71; girdi boyutu için 0,80; süreç boyutu için 0,93 ve ürün boyutu için 0,93 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha değerleri ölçeğin tamamı için 0,94; bağlam boyutu için 0,82; girdi boyutu için 0,89; süreç boyutu için 0,93; ve ürün boyutu için 0,90 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda Isparta ilinde farklı kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve bağımsız anaokulu müdürleri ile görüşme formu yaklaşımı kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada Patton (2002) tarafından verilen görüşme formu yaklaşımı örnek alınarak Öğretmen Görüşme Formu ve İdareci Görüşme Formu hazırlanmıştır. Görüşme öncesi katılımcıların izinleri Gönüllü Onam Formu kullanılarak alınmıştır. Görüşme formlarında yer alan soruların hazırlanmasında Stufflebeam (2000; 2007; 2015) CIPP modeli kontrol listesi ve benzer çalışmalarda (Dinçer, 2013; Paksoy, 2020) geliştirilen ölçme araçları

kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülebilmesi için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı ve Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Nicel veriler, gerekli izinler alındıktan sonra 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Şubat-Mart-Nisan aylarında Covid-19 salgını nedeniyle çevrimiçi olarak toplanmıştır. Nitel veriler ise, nicel veriler toplanarak analiz edildikten sonra Nisan-Mayıs-Haziran aylarında yüz yüze gerçekleştirmiştir. Görüşmeler, 15-45 dakika arasında sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Veri analizleri IBM SPSS Statistics 20 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden OÖEP Değerlendirme Ölçeği kullanılarak elde edilen verilerde merkezi eğilim ölçüsü olarak aritmetik ortalama, standart sapma ve %95 güven aralığı değerleri hesaplanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri için frekans ve yüzdelikler tanımlayıcı istatistik olarak hesaplanmıştır. Hipotez testleri uygulanan değişkenlerle ilgili verilerin normal dağılımı Shapiro-Wilk testiyle, ayrıca çarpıklık, basıklık katsayılarıyla ve bu katsayıların standart hatalarına oranları hesaplanarak betimsel yöntemlerle incelenmiştir. Öğretmenlerin OÖEP Değerlendirme Ölçeği toplam puanları ile bağlam, girdi, süreç ve ürün alt boyutlarına ilişkin puanlarının görev yeri ve hizmet süresine göre farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü varyans analiziyle, puanların OÖEP ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılma durumuna göre farklılığı bağımsız örneklemelerde t-testiyle incelenmiştir. Çoklu karşılaştırmalar için Bonferroni analizi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Tek yönlü varyans analizlerinde etki büyüklüğünü (EB) değerlendirmek için eta-kare (η^2) hesaplanmış, 0,01 küçük, 0,06 orta ve 0,14 büyük etki olarak sınıflandırılmıştır. Bağımsız örneklemelerde t-test analizlerinde etki büyüklüğü Cohen'in etki büyüklüğü (d) ile hesaplanmış, sınıflaması ise 0,20 küçük, 0,50 orta ve 0,80 büyük etki olarak kabul edilmiştir (Cohen, 1988).

Öğretmenler ve okul müdürleriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler "(1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması" olarak ifade edilen dört aşamadan oluşan içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 228) kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin kodlanmasında "genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 232) şekli kullanılmıştır. Araştırmada temel alınan Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün değerlendirme modeli boyutları genel temalar olarak belirlenmiştir. Bu genel temalar altında yer alan kodlar ve alt temalar verilerin ayrıntılı olarak incelenmesi ile ortaya çıkmıştır. Veriler doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur. Öğretmen görüşmelerinden alınan doğrudan alıntılar Ö1, Ö2 şeklinde, müdürlerin görüşmelerinden alınan doğrudan alıntılar OM1, OM2 şeklinde sunulmuştur.

Araştırmanın nitel kısmında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 265) tarafından önerilen stratejiler kullanılmıştır. İnandırıcılığın (iç geçerlik) sağlanabilmesi için görüşme süreleri mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar sürekli olarak karşılaştırılarak verilerin araştırma sorularına yanıt vermedeki yeterliği sorgulanmış ve böylece derinlik odaklı veri toplama yoluna gidilmiştir. Ayrıca maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dâhil edilerek veri kaynakları çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın her boyutunda nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim elemanın görüşlerine başvurularak uzman görüşü alınmıştır. Son olarak her bir görüşme sonunda veriler alınan notlar yoluyla özetlenerek katılımcı teyidi alınmıştır. Aktarılabirliğin (dış geçerlik) sağlanması amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilerek veriler sunulmuş ve veri kaynaklarının farklılığını yansıtabilecek amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine başvurulmuştur. Tutarlılığın (iç geçerlik) sağlanması amacıyla her aşamada uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca, kodlama iki kişi tarafından yürütüldüğünden kodlama güvenilirliği hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtilen güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$) kullanılarak elde edilmiştir. Kodlama güvenilirlik yüzdesi okul müdürlerinden elde edilen nitel veriler için 0,96 ve öğretmenlerden elde edilen nitel veriler için

0,94 olarak bulunmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2008) en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesinin elde edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Teyit edilebilirliğin (dış güvenilirlik) sağlanabilmesi için ham veriler ile sonuçların karşılaştırılmasında uzman değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin OÖEP'nin Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutları ile Programın Tamamına İlişkin Görüşleri

Tablo 3.1. Öğretmenlerin OÖEP bağlam, girdi, süreç ve ürün alt boyutları ile toplam puanları (n=286)

Boyutlar	\bar{X}	±	SS	%95 Güven aralığı	
				Alt	Üst
Bağlam	3,22	±	0,71	3,14	3,31
Girdi	3,66	±	0,79	3,57	3,75
Süreç	4,32	±	0,50	4,27	4,38
Ürün	4,12	±	0,66	4,05	4,20
Toplam	3,93	±	0,50	3,87	3,99

$\bar{X} \pm SS$ = aritmetik ortalama ± standart sapma.

Tablo 3.1'e göre öğretmenlerin bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması 3,22; girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması 3,66; süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması 4,32; ürün boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması 4,12 ve programın tamamına ilişkin görüşlerinin ortalaması 3,93 olarak bulunmuştur. Ölçek boyutlarından en yüksek ortalamanın sırasıyla süreç ve ürün boyutlarına, en düşük ortalamanın sırasıyla bağlam ve girdi boyutlarına ait olduğu görülmektedir.

3.1.1. Öğretmenlerin OÖEP'nin bağlam boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 3.1'de sunulan nicel bulgular, öğretmenlerin en olumsuz görüş bildirdikleri boyutun bağlam boyutu (3,22±0,71) olduğunu göstermektedir. Bağlam boyutu ile ilgili nicel bulgular ayrıntılı incelendiğinde en olumlu görüşlerin programın ilkökul programını destekler nitelikte olması ve programın bir eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulanabilir olması ile ilgili olduğu, en olumsuz görüşlerin ise öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi için yeterli araç-gerecin bulunmaması, öğretmenlere program hakkında yeterli eğitimin verilmemesi ve okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortamlarının elverişli olmaması ile ilgili olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bağlam boyutu ile ilgili görüşlerini gösteren nitel bulguların elde edilmesi için öğretmenlere programın öğrenci ihtiyaçlarını karşılama durumu, programdaki hedeflerin uygunluğu, programın uygulanabilirliği, programın güçlü ve zayıf yönleri sorulmuştur. Bağlam boyutu ile ilgili nitel verilerden en çarpıcı olanlar özetlenecek olursa görüşme yapılan toplam 20 okul öncesi öğretmenin %50'si programın öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığını belirtirken bütün ihtiyaçlara cevap vermediğini (%25) ve farklı yaş gruplarının ihtiyaçlarının dikkate alınmadığını belirten (%25) öğretmenler de mevcuttur. Öğretmenlerin %80'i hedeflerin yeterince açık ifade edildiğini, %45'i hedeflerin öğrenci ihtiyaçlarına uygun olduğunu, %45'i hedeflerin kapsam ve nitelik olarak yeterli olmadığını ve güncellenmeye ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler. Programın uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenlerin %50'si OÖEP'yi mevcut eğitim sistemi içerisinde uygulanabilir bulurken %45'i uygulanabilirliğin okul imkanlarına bağlı olduğunu düşünmekte ve %40'ı programı bir eğitim öğretim yılı içerisinde uygulanabilir bulmaktadır. Öğretmenlerin tamamı (%100) OÖEP'de hem bölgesel özelliklerin hem de teknolojik yeniliklerin ve %85'i eğitimdeki güncel gelişmelerin dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %55'i program ile ilgili eğitim almadıklarını ve %45'i ise eğitimlerin teorik eğitimler olması yönünden eleştirmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı (%100) fiziksel ortamı programın uygulanması açısından yetersiz bulmakta ve %85'i araç-gereçlerin yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Programın güçlü yönleri konusunda en çok bahsedilen (%80) özellik programın esneklik özelliği iken, zayıf yönleri

konusunda bireysel farklılıkların (%45) ve bölgesel özelliklerin (%40) dikkate alınmaması en çok bahsedilen görüşlerdir. Öğretmenlerin bağlam boyutu ile ilgili görüşlerinden doğrudan alıntılar verilmiştir:

Ö7. Programı okuduğum zaman hedef ve kazanımların ifade edilme durumuyla ilgili herhangi bir problem görmüyorum. Açık ve anlaşılır olduğunu düşünüyorum. İhtiyaçlarla uyumluluğu konusunda, bence çocukların seviyesinin altında bir programdır. Gerçek hayattan kopuktur. Daha gerçekçi kazanımlar olmalıdır.

Ö10. Programı bir eğitim yılı içerisinde uyguluyorum ben. Zaman yeterli, programdaki hedef ve kazanımlar genel hatlarıyla bir eğitim öğretim yılı içerisinde uygulanabilir.

Ö1. Hayır alınmamış. (...) Çocuğu doğaya çıkaracağım örneğin her yerin iklimi bir değil, birçok bölgemizde mayıs bile soğuk geçerken ondan sonra da okullar kapanıyor zaten. Gerek iklimsel farklılıklar gerek sosyo-ekonomik açıdan bölgesel farklılığın dikkate alındığını düşünmüyorum. Eşit şartların oluşmadığı, imkân eşitliğinin oluşmadığı bir program olduğunu düşünüyorum.

Ö19. Her an her şey hızlı bir şekilde değişiyorken programımızda teknolojik yeniliklerden nasıl bahsedebiliriz. (...) Bilgisayar ve televizyon onun haricinde hiçbir şey yok. Ne yazılıma yönelik etkinlikler ne çocukların aktif olarak yer alabilecekleri teknolojik cihazlar, maalesef hiçbir şey yok.

Ö1. Program değiştikten sonra bir haftalık bir eğitim aldım. Bu eğitimde tamamen teorik bilgilerden oluşmaktaydı. Ben 2006 ile 2013 OÖEP arasındaki farkı anlayamadım bile. Aldığımız eğitim uygulamalı değil de teorik anlamda olduğu için verimli olmadı.

Ö2. Desteklediğini şöyle düşünüyorum. Birinci sınıfta kızım olduğu içinde örnek verebilirim. 5 yaş grubunu da aldığım için destekliyor, şöyle ki çocukların hazır bulunuşlukları açısından, bilişsel, duyuşsal, psikomotor, dilsel gelişimleri açısından tabi ki ilköğretime hazırlıyor ve programı da destekliyor. ...

Ö5. Merkezdeki anaokulunda olmama rağmen kesinlikle fiziksel alanlar yetersiz. Anasınıfı nasıl olmalı şeklinde ders aldım, ama merkezi anaokulu olmasına rağmen standart büyüklükte anasınıfı hiç görmedim.

Ö10. Araç gereçlerim eski, başka yerden ya da başka okullardan eskiyen oyuncaklar geliyor sınıfıma. Nitelik mi dersiniz hayır, çocukları oyalıyor işte, gelişim dönemine uygun değil ve programda zikredilen kazanımları kazandırmaya yönelik materyaller olduğunu söyleyemem.

Ö3. 2013 öncesi eğitim program bu kadar esnek değildi. Daha çok kalıplaşmış bir özelliği vardı. Ancak 2013 programının güçlü yanı esnek olması ve grup etkinliklerine daha çok ağırlık vermesi.... Zayıf yönleri konusunda okulların koşulları ve şartları dikkate alınmamış, bölgesel ve imkânsal farklılıklar göz ardı edilmiştir. Uygulayıcı öğretmen ama programın ortaya çıkış aşamasında öğretmenin geri planda kaldığını düşünüyorum.

3.1.2. Öğretmenlerin OÖEP'nin girdi boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 3.1'e göre nicel bulgular, öğretmenlerin girdi boyutu (3,66±0,79) ile ilgili genel olarak olumlu görüş bildirdiklerini göstermektedir. Girdi boyutu ile ilgili nicel bulgular ayrıntılı incelendiğinde en olumlu görüşlerin program kapsamında uygulanan etkinliklerin çocukların gelişim düzeyine uygunluğu ve programın çocukların gereksinimlerine uygun olması ile ilgili olduğu, en olumsuz görüşlerin ise programda aile faktörünün ve bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi ile ilgili olduğu görülmektedir.

Girdi boyutu ile ilgili nitel bulguların elde edilmesi için öğretmenlere öğrencilerin giriş özelliklerinin yeterliliği, öğretmenlerin giriş özelliklerinin yeterliliği, kaynak ve materyallerin yeterliliği, aylık planlar ve etkinliklerin yeterliliği, aile faktörü ile bireysel farklılıklar ve öğrenci ihtiyaçlarının ele alınması sorulmuştur. Bağlam boyutu ile ilgili nitel verilerden en çarpıcı olanlar özetlenecek olursa öğretmenlerin %65'i öğrenci giriş özelliklerini programın uygulanabilmesi açısından yeterli bulmakta, %80'i öğretmenlerin giriş özelliklerinin yeterliliğinin kişiye göre değiştiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin %70'i verilen hizmet içi eğitimleri yetersiz bulmaktadır. Öğretmenlerin %85'i okullarına gönderilen kaynakların yetersiz olduğunu, %60'ı

kaynak konusunda farklı yaş gruplarının dikkate alınmadığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin %50'si aylık planların ve etkinliklerin yeterli olduğu ve %75'i plan ve etkinliklerin etkililiğini artırmada öğretmenin becerisinin önemli olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin %55'i aile faktörünün programda ele alındığını ama aileleri için içerisine dâhil etmede yani uygulamada sorun olduğunu belirtmekte, %75'i bireysel farklılıkların ve %50'si ihtiyaçların yeterince ele alınmadığını ifade etmektedirler.

Ö2. Program zaten 36-48-60 ay olarak yaş gruplarına göre ayırmıştır. Oradaki kazanımlar sınıftaki çocuklara göre uygun. Çocukların gelişim dönemlerine göre uygun ve çocuklar hazır bulunuşluk olarak hazır halde geliyor okulumuza.

Ö4. Aslında bunu genelleyemeyiz. Kişiye bağlı. Öğretmenlere herhangi bir yeterlilik sağlanmıyor. Hizmet içi eğitimlerin çoğu üst kademe öğretmenleri için, okul öncesi öğretmenlerine yönelik öğretmeni geliştiren yeterli hizmet içi eğitim yok.

Ö13. Devlet tarafından gelen bir kitabımız var, o kitapta yıllardır aynı, hiç değiştirilmedi, küçük yaş grubuna da aynı kitap gelmekte, çok eksikliği olan bir kitap. Onun haricinde programdaki hedef kazanımları destekleyecek materyalimiz de yok ve biz öğretmenler duruma göre materyalleri uydurmaya çalışıyoruz.

Ö2. Yeterli oluyor. Aylık planda her şey yer alıyor. Bizde günlük planlarımızı aylık plana göre yapıyoruz. Sayı olsun renk olsun belirli gün ve haftalar olsun her kavram net bir şekilde var. ... Ancak burada ilgi çekici hale getiren öğretmenin uygulamadaki başarısıdır bana göre.

Ö7. Programda aile ifade olarak var ama uygulama safhasında aile yok maalesef. ... Aileler çok uzak eğitime. Bireysel farklılıklar hiç dikkate alınmamış, 5 yaş şunu yapar bitti ama çok farklı çocuklar var. Bunların hiçbirisi yok. Öğrenci ihtiyaçları konusunda, basit düzeyde kalmış maalesef.

3.1.3. Öğretmenlerin OÖEP'nin süreç boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 3.1'e göre nicel bulgular, öğretmenlerin en olumlu görüş bildirdikleri boyutun süreç boyutu (4,32±0,50) olduğunu göstermektedir. Süreç boyutu ile ilgili nicel bulgular ayrıntılı incelendiğinde öğretmenlerin bütün maddeler için olumlu görüş bildirmesine rağmen en olumlu görüşlerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif ve çocuk merkezli öğrenme etkinliklerine yer verme, etkinlikleri çocukların düzeyine göre ayarlama ile ilgili olduğu, daha az olumlu görüş bildirdikleri maddenin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkili bir şekilde kullanma ile ilgili olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin süreç boyutu ile ilgili görüşlerini gösteren nitel bulguların elde edilmesi için öğretmenlere programın süreç içerisinde uygulanma başarısı, programın başarısını olumsuz etkileyen faktörler, kullanılan yöntem ve tekniklerinin etkililiği sorulmuştur. Süreç boyutu ile ilgili nitel verilerden en çarpıcı olanlar özetlenecek olursa öğretmenlerin %45'i programın başarılı bir şekilde uygulandığını ve %25'i programın başarısının okulun fiziki şartları, materyallerin yeterliliği, veli özellikleri gibi okulun imkânlarıyla ilişkilendirmektedirler. Öğretmenlerin %90'ı fiziki ortam ve materyal eksikliği gibi okul imkanlarının yetersizliğini; %65'i bireysel farklılıkların programda yeterince ele alınmamasını; %50'si olumsuz veli tutumlarını; %40'ı öğretmenlerin yetersiz donanımını; %40'ı okul öncesi eğitimin önemsenmemesini ve %25'i programın güncel olmamasını program başarısını olumsuz etkileyen faktörler arasında göstermektedirler. Ayrıca öğretmenlerin %95'i sınıf içerisinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin etkili ve başarılı olduğunu ve %35'i öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullandıklarını beyan etmektedirler. Süreç boyutu ile ilgili doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö20. Programı süreç içerisinde gayet başarılı bir şekilde uyguluyorum, zorlanmıyorum. Programın uygulanmasını kısaca eğitimimi etkileyen etmenler de yok değil tabii. İstediğim fiziki genişlikler olmadığı için kafamda tasarlamış olduğum eğitimi vermekte zorlanıyorum. Okul idaresinden destek göremediğim zaman bir okul öncesi öğretmeni olarak zorlandığım zamanlar oluyor. Bu da kısaca programın uygulanmasını olumsuz manada etkiliyor.

Ö14. Sınıflarda bireysel farklılıklar oldukça fazla olabiliyorken programda bu durumun göz ardı edilmesi, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortamlarının programda belirtilen kriterlerden

oldukça uzak olması, materyallerin yetersiz ve nitelik bakımından eksik olması diyebilirim. Saymış olduğumuz olumsuzlukların giderilmesi başarılı yapar programı.

Ö15. *Öğretmenin aktif olduğu strateji, yöntem tekniklerden ziyade modern, öğrenciyi aktif kılan, çocuk merkezli yöntem teknikler tabii ki başarılı oluyor. Çocukların dikkat sürelerini aşmadan planlanan etkinlikler ve kullanılan yöntem teknikler (örn: grup çalışmaları, istasyon tekniği, beyin fırtınası, çok yönlü düşünme teknikleri, drama, problem çözme vb.) verim alma oranında çokça etkili (...).*

3.1.4. Öğretmenlerin OÖEP'nin ürün boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 3.1'e göre nicel bulgular, öğretmenlerin süreç boyutundan sonra en olumlu görüş bildirdikleri boyutun ürün boyutu ($4,12 \pm 0,66$) olduğunu göstermektedir. Ürün boyutu ile ilgili nicel bulgular ayrıntılı incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak olumlu görüş bildirdiği, en olumlu görüşlerin programın çocukları ilkökula hazırlamada etkili olması, çocukların sosyal-duygusal ve motor gelişim özelliklerini geliştirmesi ile ilgili olduğu; en olumsuz görüşlerin programın aileden kaynaklanan problemlerin çözümündeki etkililiği konusunda olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ürün boyutu ile ilgili görüşlerini gösteren nitel bulguların elde edilmesi için öğretmenlere program sonunda belirlenen hedeflere ulaşma düzeyi, programın öğrencilerin gelişim alanlarına etkisi, öğrenci değerlendirme işlemlerinin uygunluğu, programın öğrencileri ilkökula hazırlama durumu ve programın etkililiğinin artırılması için öneriler sorulmuştur. Ürün boyutu ile ilgili nitel verilerden en çarpıcı olanlar özetlenecek olursa öğretmenlerin %65'i hedeflere genel olarak ulaşıldığını; %90'ı programın öğrencilerin sorumluluk, iletişim, özgüven gibi sosyal becerilerini geliştirdiğini, %60'ı makas ve kalem tutma gibi psikomotor becerilerini geliştirdiğini, %45'i öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirdiğini, %35'i ise genel olarak programın bütün gelişim alanlarında gelişim sağladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %90'ı değerlendirme için yapılan işlemlerin yetersiz ve uygun olmadığını; %65'i değerlendirme işlemlerinin veli veya diğer okul kademeleri tarafından dikkate alınmadığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin %75'i programın çocukları ilkökula hazırlama konusunda yeterli olduğunu ifade etmektedirler. Programı daha etkili bir hale getirmek ve geliştirmek konusunda ise öğretmenlerin %75'i programın modern okul öncesi eğitim yaklaşımları temel alınarak ve öğretmenlerin görüşlerine başvurularak, özellikle kazanımların bireysel farklılıklar, bölgesel özellikler ve çağın gereksinimleri dikkate alınarak yeniden güncellenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin %50'si hizmet içi eğitimlerin sürekli olması gerektiğini, %50'si programda bölgesel özelliklerin ve %50'si bireysel farklılıkların daha çok dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin %40'ı eksik araç ve gereçlerin temin edilmesi gerektiğini, %30'u fiziki koşulların iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar şöyledir:

Ö4. *Hedeflere yüzde yüz olmasa da ulaşıldığı kanaatindeyim. Program süreç sonunda başarı sağlıyor. Hedef kazanımların çoğuna ulaşıyor.*

Ö3. *Sorumluluk bilinci oluyor çocukta, sosyalleşme hat safhada oluyor, psikomotor açıdan oldukça gelişiyor, çocuk eğitsel alanlarda yetişiyor, dil gelişimi açısından oldukça gelişiyor, akran eğitimi de oldukça önemli oluyor, özgüvenleri oldukça artıyor.*

Ö19. *Program sonunda yapılan öğrenci değerlendirmeleri konusunda değerlendirme işlemlerinin gelişimi güzel olduğunu, belirli bir amaca hizmet etmediğini ve yapılan değerlendirme işlemlerinin ileri eğitim kademeleri tarafından dikkate alınmadığını söyleyebilirim. Bu yüzden değerlendirme işlemleri havada ve yazıda kalıyor.*

Ö3. *Tabii ki de hazırlıyor ve çocuk hazır gidiyor. Kendisini ifade edebilen, sorumluluğunun bilincinde özgüveni yerinde olarak, arkadaşlarına saygılı, kalem tutabilen el göz koordinasyonunu sağlayabilen, kendisini bilen bir birey olarak gidiyor ilkökula. ...*

Ö15. *Öncelikle programın gelişen ve değişen dünya düzenine göre sık sık güncellenmesi gerekmektedir. Daha sonra en önemli nokta bence sahadaki öğretmenlerin fikirlerine*

başvurulmasıdır. Çünkü sahada çalışan biziz, eksikleri gören biziz, neyin neden eksik kaldığını gören biziz. Çocuk merkezli olmalı. Ülkenin bölgesel farklılıkları ve sosyo ekonomik düzeyleri mutlaka göz önünde olmalı. Güncellenen programa göre okullarımızın fiziki koşulları iyileştirilmeli ve fiziki donanımları, materyal, araç-gereç, teknoloji tam olmalı. (...) Ve yapılan güncellemeler doğrultusunda öğretmenlere gerekli eğitimler mutlaka verilmeli, mesleki ve kişisel yeterlilikleri artırılmalı, değişen dünya düzenine ayak uydurmaları sağlanmalıdır.

3.2. Öğretmenlerin OÖEP'ye İlişkin Görüşlerinin Görev Yerine Göre Değişimini Gösteren Bulgular

Tablo 3.2 Öğretmenlerin OÖEP değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların görev yerine göre karşılaştırılması

	Görev yeri	n	\bar{X}	±	SS	95% Güven aralığı	
						Alt	Üst
Bağlam	Köy	76	2,96	±	0,66 ^a	2,81	3,11
	İlçe	95	3,27	±	0,69 ^{b,c}	3,13	3,41
	İl merkezi	115	3,37	±	0,70 ^{c,b}	3,23	3,50
Girdi	Köy	76	3,60	±	0,74	3,43	3,77
	İlçe	95	3,70	±	0,74	3,55	3,85
	İl merkezi	115	3,66	±	0,88	3,49	3,83
Süreç	Köy	76	4,20	±	0,54 ^a	4,08	4,33
	İlçe	95	4,32	±	0,48 ^{b,a,c}	4,22	4,41
	İl merkezi	115	4,41	±	0,49 ^c	4,32	4,51
Ürün	Köy	76	3,96	±	0,73 ^a	3,79	4,13
	İlçe	95	4,16	±	0,61 ^{b,a,c}	4,04	4,28
	İl merkezi	115	4,20	±	0,63 ^c	4,08	4,32
Toplam	Köy	76	3,79	±	0,50 ^a	3,67	3,90
	İlçe	95	3,95	±	0,48 ^{b,a,c}	3,86	4,05
	İl merkezi	115	4,01	±	0,49 ^c	3,92	4,10

$\bar{X} \pm SS$ = aritmetik ortalama \pm standart sapma, n = veri sayısı, ^{a,b,c} = çoklu karşılaştırma testi sonucu her bir değişken için aynı sütunda farklı harf taşıyan ortalamalar arasında önemli farklılık ($p < 0,05$).

Öğretmenlerin OÖEP Değerlendirme Ölçeği alt boyutları ve ölçeğin tamamına ilişkin toplam puanlarının görev yerine göre değişip değişmediğinin incelendiği tek faktörlü varyans analiz sonuçları Tablo 3.2'de verilmiştir. Öğretmenlerin bağlam alt boyutu puanları görev yeri değişkenine göre farklılık göstermiştir ($F(2, 283) = 8,24$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,06$; EB = orta). Köyde görev yapan öğretmenlerin bağlam alt boyutu puan ortalamaları hem ilçe hem de il merkezinde görev yapan öğretmenlerden önemli düzeyde düşüktür ($p < 0,05$). Görev yerine göre öğretmenlerin girdi alt boyutu puan ortalamaları benzerdir ($F(2, 283) = 0,33$; $p = 0,72$). Süreç alt boyutu puan ortalamaları öğretmenlerin görev yerine göre farklılaşmaktadır ($F(2, 283) = 3,92$; $p = 0,02$; $\eta^2 = 0,03$; EB = küçük). İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin süreç alt boyutu puan ortalamaları köyde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir ($p < 0,05$). Ürün alt boyutu puan ortalamaları öğretmenlerin görev yerlerine göre farklılık göstermiştir ($F(2, 283) = 3,38$; $p = 0,04$; $\eta^2 = 0,02$; EB = küçük). Köyde görev yapan öğretmenlerin ürün alt boyutu puan ortalaması il merkezinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından önemli düzeyde düşüktür ($p < 0,05$). OÖEP Değerlendirme Ölçeği toplam puan ortalamaları öğretmenlerin görev yerine göre farklılık göstermiştir ($F(2, 283) = 4,90$; $p = 0,01$; $\eta^2 = 0,03$; EB = küçük). İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin toplam puan ortalamaları köyde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir ($p < 0,05$).

3.3. Öğretmenlerin OÖEP'ye İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süresine Göre Değişimini Gösteren Bulgular

Tablo 3.3. Öğretmenlerin OÖEP değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların hizmet süresine göre karşılaştırılması

	Hizmet süresi	n	\bar{X}	±	SS	95% Güven aralığı	
						Alt	Üst
Bağlam	1-5 yıl	59	3,23	±	0,69	3,05	3,41
	6-10 yıl	99	3,15	±	0,69	3,01	3,29
	11-15 yıl	99	3,25	±	0,76	3,10	3,40
	16 yıl ve üzeri	29	3,36	±	0,60	3,13	3,59
Girdi	1-5 yıl	59	3,83	±	0,85	3,61	4,05
	6-10 yıl	99	3,51	±	0,73	3,36	3,65
	11-15 yıl	99	3,69	±	0,83	3,52	3,85
	16 yıl ve üzeri	29	3,74	±	0,71	3,47	4,01
Süreç	1-5 yıl	59	4,38	±	0,45 ^{a, c, d}	4,26	4,50
	6-10 yıl	99	4,15	±	0,55 ^{b, d}	4,04	4,27
	11-15 yıl	99	4,45	±	0,45 ^{c, a, d}	4,36	4,54
	16 yıl ve üzeri	29	4,37	±	0,47 ^{d, a, b, c}	4,19	4,55
Ürün	1-5 yıl	59	4,33	±	0,62 ^{a, c, d}	4,17	4,49
	6-10 yıl	99	3,94	±	0,65 ^{b, c, d}	3,81	4,07
	11-15 yıl	99	4,16	±	0,66 ^{c, a, b, d}	4,02	4,29
	16 yıl ve üzeri	29	4,21	±	0,60 ^{d, a, b, c}	3,98	4,44
Toplam	1-5 yıl	59	4,03	±	0,48 ^{a, c, d}	3,91	4,15
	6-10 yıl	99	3,78	±	0,50 ^{b, d, c}	3,68	3,88
	11-15 yıl	99	4,00	±	0,49 ^{c, a, b, d}	3,90	4,10
	16 yıl ve üzeri	29	4,01	±	0,47 ^{d, a, b, c}	3,83	4,19

$\bar{X} \pm SS$ = aritmetik ortalama \pm standart sapma, n = veri sayısı, ^{a, b, c, d} = çoklu karşılaştırma testi sonucu her bir değişken için aynı sütunda farklı harf taşıyan ortalamalar arasında önemli farklılık ($p < 0,05$).

Öğretmenlerin OÖEP Değerlendirme Ölçeği alt boyutları ve ölçeğin tamamına ilişkin toplam puanlarının hizmet süresine göre değişip değişmediğinin incelendiği tek faktörlü varyans analiz sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir. Öğretmenlerin bağlam ($F_{(2, 283)} = 0,80$; $p = 0,50$) ve girdi ($F_{(2, 283)} = 2,34$; $p = 0,07$) alt boyutları puan ortalamaları hizmet süresine göre farklılık göstermemektedir. Süreç alt boyutu puan ortalamaları öğretmenlerin hizmet süresine göre farklılık göstermiştir ($F_{(2, 283)} = 6,38$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,06$; EB = orta). 6-10 yıl görev yapan öğretmenlerin süreç alt boyutu puanları, 1-5 yıl ve 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından önemli düzeyde düşüktür ($p < 0,05$). Ürün alt boyutu puan ortalamaları öğretmenlerin hizmet süresine göre farklılık göstermiştir ($F_{(2, 283)} = 4,95$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,05$; EB = küçük). 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin ürün alt boyutu puan ortalamaları 6-10 yıl görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir ($p < 0,05$). OÖEP Değerlendirme Ölçeği toplam puan ortalamaları öğretmenlerin hizmet yılına göre farklılık göstermiştir ($F_{(2, 283)} = 4,81$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,05$; EB = küçük). 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin toplam ölçek puanları, 6-10 yıl görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir ($p < 0,05$).

3.4. Öğretmenlerin OÖEP'ye İlişkin Görüşlerinin Program ile İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre Değişimini Gösteren Bulgular

Tablo 3.4. Öğretmenlerin OÖEP değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların hizmet içi eğitime katılma durumuna göre karşılaştırılması

Hizmet içi eğitim katılımı	n	$\bar{X} \pm SS$	95% Güven aralığı		
			Alt	Üst	
Bağlam	Hayır	162	3,12 \pm 0,72	2,99	3,25
	Evet	124	3,33 \pm 0,65	3,19	3,47
Girdi	Hayır	162	3,58 \pm 0,78	3,43	3,72
	Evet	124	3,73 \pm 0,81	3,55	3,90
Süreç	Hayır	162	4,26 \pm 0,52	4,17	4,36
	Evet	124	4,41 \pm 0,48	4,30	4,51
Ürün	Hayır	162	4,07 \pm 0,67	3,95	4,19
	Evet	124	4,19 \pm 0,62	4,06	4,33
Toplam	Hayır	162	3,86 \pm 0,49	3,77	3,95
	Evet	124	4,01 \pm 0,48	3,91	4,11

$\bar{X} \pm SS$ = aritmetik ortalama \pm standart sapma, n= veri sayısı.

Öğretmenlerin OÖEP Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarının ve toplam puanlarının program ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklemelerde t-testi ile incelenerek sonuçlar Tablo 3.4'te sunulmuştur. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bağlam ($t_{(284)} = -2,11$; $p=0,04$; $d=0,30$; EB= küçük), süreç ($t_{(284)} = -2,02$; $p=0,04$; $d=0,29$; EB= küçük) alt boyutları ve toplam ($t_{(284)} = -2,22$; $p=0,03$; $d=0,32$; EB= küçük) puan ortalamaları hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerden önemli düzeyde yüksektir. Buna karşın girdi ($t_{(284)} = -1,31$; $p=0,19$) ve ürün ($t_{(284)} = -1,31$; $p=0,19$) alt boyutları puan ortalamaları arasında hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre önemli farklılık saptanmamıştır.

3.5. Anaokulu Müdürlerinin OÖEP'nin Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına İlişkin Görüşleri

3.5.1. Müdürlerin OÖEP'nin bağlam boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Programın bağlam boyutunun değerlendirilmesi için okul müdürlerine programın öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamama durumu, programdaki hedeflerin uygunluğu, programın uygulanabilirliği, programın güçlü ve zayıf yönleri sorulmuştur. Bağlam boyutu ile ilgili nitel verilerden çarpıcı olanlar özetlenecek olursa görüşme yapılmış olan 20 anaokulu müdürünün %45'i programın öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığını ve %15'i ise kısmen karşıladığını, %95'i hedeflerin yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini, ancak sadece %30'u hedeflerin ihtiyaçlara uygun olduğunu belirtmişlerdir. Programın uygulanabilirliği ile ilgili olarak müdürlerin %30'u OÖEP'yi mevcut eğitim sistemi içerisinde uygulanabilir bulurken, %40'ı uygulanabilir bulmakla beraber okulların imkân ve şartlarının yetersiz olması, çevresel ve bölgesel farklılıklar gibi nedenlerin uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Müdürlerin %55'i okul öncesi programını bir öğretim yılı içerisinde uygulanabilir bulmaktadır. Okul müdürlerinin tümü (%100) bölgesel özelliklerin ve %95'i teknolojik yeniliklerin OÖEP'de dikkate alınmadığını vurgulamışlardır. Müdürlerin %80'i öğretmenlere program ile ilgili verilen eğitimleri yetersiz olarak nitelendirmekte ve %20'si öğretmenlere program ile ilgili herhangi bir eğitim verilmediğini vurgulamaktadırlar. Müdürlerin %55'i programda eğitimdeki güncel gelişmelerin dikkate alınmadığını ifade ederken %45'i güncel gelişmelerin dikkate alınsa bile çok yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Müdürlerinin %85'i mevcut OÖEP'nin ilkökul programını desteklediği yönünde görüş bildirmektedirler. Okul müdürlerinin %80'i fiziksel ortamı yetersiz bulurken ve %95'i okullardaki araç-gereçlerin yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Programın güçlü yönleri ile ilgili müdürlerin %70'i programın esneklik özelliğinden bahsederken %35'i fiziki ortam ve materyal yetersizliğinin programın en zayıf yönleri olarak ifade etmektedirler. Müdürlerin görüşlerinden doğrudan

alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

OM-6. Program bana göre çocukların ihtiyaçlarını karşılıyor ve onları günümüz Türkiye'sinin hayatına hazırlıyor.

OM-7. Hedefler olduğu haliyle açık bir şekilde ifade edilmiş ancak daha farklı kazanımlar daha farklı hedef davranışlar da ifade edilmeliydi bana göre. İhtiyaçlara uygun değil bence.

OM-8. Mevcut eğitim sistemi içerisinde uyguluyoruz programı, ancak okullarımızın şartlarından dolayı istediğimiz eğitimi, programın istediği eğitimi çocuklara veremiyoruz. Eğitim ortamlarında olumsuz durumlar çok.

OM-1. Program maalesef bölgesel özellikleri dikkate almıyor. Isparta ili içerisinde bile birbirinden farklı birçok bölge var burada almıyor, ülke geneline baktığımda hiç almadığını söyleyebilirim.

OM-3. Teknolojik yenilikler konusunda çok eksiklik olduğunu, teknolojik yeniliklerin dikkate alınmadığını düşünüyorum.

OM-2. Öğretmenlere program ile ilgili verilen eğitimlerin yeterliliği hakkında; bu konuda ben bile eğitim almadım. Eksiklik çok, eğitim verilmiyor ki yeterliliğini tartışabilelim.

OM-9. Fiziksel ortamlar yetersiz, okullarımız çok küçük dolayısıyla sınıflarımızda küçük. Normalinden fazla öğrenci almak durumundayız. Adrese dayalı kayıt sisteminden dolayı her çocuğu okula kaydediyoruz. Oyun alanlarımız, hareket alanlarımız dar. Farklı aktivitelere yönelik düzenlenmiş alanlarımız yok.

OM-12. Araç gereçler kendi imkânlarımızla temin ediyoruz ve yeterli olduğunu düşünüyorum. Yalnız devlet tarafın materyal ve araç gereç desteği maalesef verilmiyor. Elimizde olanları en verimli şekilde kullanıyoruz.

OM-8. Güçlü yönü; uygulanması kolay ve karmaşık değil, sade, net. Öğretmen hem etkinlikleri farklılaştırabilir hem de esneklik özelliğinden dolayı daha rahat hareket edebilir. Zayıf yönü: eğitim ortamlarımız ve materyallerimiz yetersiz.

3.5.2. Müdürlerin OÖEP'nin girdi boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Programın girdi boyutunun değerlendirilmesi için okul müdürlerine öğrencilerin giriş özelliklerinin yeterliliği, öğretmenlerin giriş özelliklerinin yeterliliği, kaynak ve materyallerin yeterliliği, aylık planlar ve etkinliklerin yeterliliği ile aile faktörü, bireysel farklılıklar ve öğrenci ihtiyaçlarının ele alınması sorulmuştur. Girdi boyutu ile ilgili nitel verilerden dikkat çekici olanlar özetlenecek olursa müdürlerinin %80'i öğrencilerin giriş özelliklerinin programın uygulanabilmesi açısından yeterli bulurken %55'i öğretmenlerin giriş özelliklerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Müdürlerin tümü (%100) okullarındaki kaynak ve materyallerin yetersiz olduğu, %60'ı aylık planların ve planlar kapsamındaki etkinliklerin yeterli olduğu görüşündedirler. Ayrıca müdürlerinin %50'si aile faktörünün yeterince ele alınmadığını, %95'i bireysel farklılıkların yeterince ele alınmadığını ve %45'i öğrenci ihtiyaçlarının yeterince ele alınmadığını belirtmişlerdir.

OM-12. Öğrencilerin giriş özellikleri bana göre programın uygulanabilmesi açısından uygun, neticede öğretmenlerden olumsuz dönüt almıyoruz, bizde öğretmenlik yaptık zaten, öğrencileri programda belirtilen kazanımlar rahatlıkla uygulanabiliyor.

OM-14. Kendim dâhil, hiçbir öğretmenimizi yeterli bulmuyorum zira gelişim hayat boyu devam eder ve sürekli yeni şeyler öğrenebilmeliyiz. (...) Ancak hiçbir öğretmenimiz bu konuda yeterli değil bana göre. Çok monotonlar.

OM-15. Hali hazırda bulunan kaynaklar bana göre yetersiz kalmaktadır. Ciddi mana da kaynak ihtiyacı vardır. Nitelikli ve uzman ellerde hazırlanmış materyaller gereklidir bana göre.

OM-7. Aylık plan olması programın bence olumlu bir şey öğretmen için. Etkinlikler de yeterli, öğretmen burada istediği değişikliği yapabiliyor.

3.5.3. Müdürlerin OÖEP'nin süreç boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Programın süreç boyutunun değerlendirilmesi için okul müdürlerine programın süreç içerisinde uygulanma başarısı, program başarısını olumsuz etkileyen faktörler, öğretmenlerin yöntem ve tekniklerinin etkililiği sorulmuştur. Süreç boyutu ile ilgili nitel verilerden dikkat çekici olanlar özetlenecek olursa müdürlerin %45'i programın süreç içerisinde başarılı bir şekilde uygulandığını, %35'i kısmen başarılı bir şekilde uygulandığını ve %20'si programın uygulanmasının başarısız olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca farklı görüşlere sahip olsalar da müdürlerinin %45'i programın süreç içerisindeki başarısının okulun bulunduğu bölge, fiziki şartlar ve materyal yeterliliği gibi okulun imkânlarıyla ilişkilendirmektedirler. Programın başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörler ile ilgili müdürlerin %90'ı okulların fiziki durumları gibi imkânlarının yetersizliğini, %55'i öğretmenlerin bilgi, beceri açısından yetersiz olmasını, %50'si olumsuz veli tutumlarının ve %35'i nitelikli materyal eksikliğinin başarı üzerindeki olumsuz etkisinden bahsetmektedir. Müdürlerin %60'ı okullarındaki öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler konusunda başarılı olduğunu ve farklı görüşlere sahip olsalar da %65'i öğretmenler arasında farklılık olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir:

OM-1. *Programın süreç içerisinde uygulama başarısı ile ilgili olarak, bu madde okulun imkânı ile ilgili tamamen doğru orantılı bir durum. Okulun imkânlarının iyi olması başarıyı yüzde yüz etkiliyor. Okulun fiziki imkânlarının iyi olması, en kötü ilçe merkezinde olmamız programın başarısı adına olumlu bir faktör. Yani başarılı olduğunu söyleyebilirim.*

OM-7. *Programın başarısını programın muhatapları etkiler, öğretmenlerin gelişime kapalı olmaları en büyük sorun, alıştıkları düzenin dışına çıkamamaları, velilerin okulöncesi eğitime gereken önemi göstermemeleri, okullarımızın niteliğinin düşük olması, materyallerimizin az olması.*

OM-17. *Öğretmenlerin uyguladığı yöntem ve teknikler konusunda öğretmen yeterliliği ön plana çıkmaktadır. Kendisini geliştirmiş, eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmiş öğretmenlerin kullandığı strateji yöntem ve teknikler farklı olmakta ve başarı sağlayabilmektedir. Genel olarak başarılılar diyebilirim.*

3.5.4. Müdürlerin OÖEP'nin ürün boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Programın ürün boyutunun değerlendirilebilmesi için müdürlere program sonunda belirlenen hedeflere ulaşma düzeyi, programın öğrencilerin gelişim alanlarına etkisi, öğrenci değerlendirme işlemlerinin uygunluğu, programın öğrencileri ilkökula hazırlama durumu ve programın etkililiğinin artırılması için önerileri sorulmuştur. Ürün boyutu ile ilgili nitel verilerden dikkat çekici olanlar özetlenecek olursa müdürlerin %20'si hedeflere ulaşıldığını, %40'ı hedeflere genel olarak ulaşıldığını ve %45'i ise bunun öğrenciye bağlı olduğunu düşünmektedirler. Müdürlerin %80'i programın öğrencilerin sorumluluk, özgüven gibi sosyal becerilerini geliştirdiğini, %65'i makas ve kalem tutma gibi psikomotor becerilerini geliştirdiğini, %35'i bilişsel becerilerini geliştirdiğini vurgulamakta ve %40'ı ise genel olarak programın bütün gelişim alanlarında gelişim sağladığını ifade etmektedirler. Müdürlerin %70'i değerlendirme için yapılan işlemlerin yetersiz ve uygun olmadığını ifade etmektedirler. Müdürlerinin %90'ı mevcut programın çocukları ilkökula hazırlama konusunda yeterli olduğunu ifade etmektedirler. Programı daha etkili bir hale getirmek ile ilgili müdürlerin %45'i okulların araç-gereç eksikliklerinin tamamlanması gerektiğini, %40'ı öğretmenlerin hizmet içi eğitimler yoluyla program ile ilgili bilgilendirilmesini, %35'i programın güncellenmesini, %30'u bahçe ve sınıf gibi fiziki şartların iyileştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadırlar.

OM-11. *Program belirlenen hedeflere genelde ulaşıyor, her çocuk farklı olsa da genel manada programda belirtilen becerilere sahip bir şekilde okulöncesi eğitimi bitiriyor.*

OM-3. *Öğrencilerin sosyal duygusal gelişim alanlarında ciddi gelişim gösteriyor. Sosyalleşiyor çocuklar. Bilişsel açıdan ve kasların kullanımı açısından da gelişiyor. Öz bakım becerileri ve yemek yeme alışkanlıkları açısından yetersiz kalıyor bana göre.*

OM-8. *Bütün gelişim alanlarını geliştiriyor program. Sorumluluk sahibi oluyorlar, sosyalleşiyor. İfade edebiliyorlar kendilerini, motor beceriler gelişiyor. Kendi kişisel bakımlarını yapmaya başlıyorlar.*

OM-14. Değerlendirme işlemi yetersiz ve eksik bana göre. Öğretmenin cümlelerinden ileri gitmiyor ve kimse de dikkate almıyor zaten.

OM-10. Okulöncesi eğitim ilkokulu tabii ki destekliyor. Okulöncesi eğitim almış çocuk her yönüyle fark ediliyor.

OM-17. Program konusunda akademisyenlerin yıl da en az 1 defa bütün okul öncesi öğretmenlerin katıldığı yüz yüze veya uzaktan eğitim düzenlenmesi ayrıca materyal desteğinin sağlanması faydalı olacaktır. Programın gerek teknolojideki gerekse eğitim alanındaki güncel gelişmeler dikkate alınarak yeniden güncellenmesi çok faydalı olacaktır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine göre 2013 OÖEP'nin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nicel veriler özetlenecek olursa öğretmenlerin 2013 OÖEP ile ilgili genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları, en olumlu görüş bildirdikleri boyut süreç boyutu iken en olumsuz görüş bildirdikleri boyutun bağlam boyutu olduğu görülmüştür. Köyde görev yapan öğretmenlerin il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumsuz görüş bildirdikleri, 1-5 yıl aralığında görev yapan yeni öğretmenlerin 6-10 yıl aralığında görev yapan kendilerine göre deneyimli öğretmenlere göre genel olarak programla ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre genel olarak daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerden ve müdürlerden elde edilen nitel veriler özetlenecek olursa nicel verileri destekler nitelikte görüşmelerde genel olarak olumlu görüş bildirildiği, ancak özellikle bağlam boyutu ile ilgili olmak üzere programın farklı boyutları ile ilgili birtakım olumsuzlukları da dile getirdikleri söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen en önemli bulgulardan birisi öğretmenlerin ve müdürlerin genel olarak ihtiyaçlar, amaçlar ve hedeflerin değerlendirildiği, ihtiyaçlarla ilgili sorunların ve mevcut durumun değerlendirildiği bağlam boyutu (Stufflebeam, 2000; Stufflebeam, 2002) ile ilgili diğer boyutlara göre daha olumsuz görüş bildirmeleridir. Nicel verilere göre öğretmenlerin bağlam boyutu ile ilgili en olumsuz görüşleri yeterli araç-gereç bulunmaması, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin yetersizliği ve okulların fiziksel ortamlarının elverişsizliği ile ilgili olduğu görülmektedir. Nitel veriler de nicel verileri destekler nitelikte öğretmenlerin ve müdürlerin diğer boyutlara göre programın bağlam boyutu ile ilgili çokça olumsuz durumu ifade ettiklerini göstermektedir. Nitel ve nicel veriler beraber değerlendirildiğinde programda bölgesel, teknolojik ve eğitimdeki güncel gelişmelerin ve yeniliklerin dikkate alınması, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler, okulların fiziksel ortam ve araç gereç donanımı ile ilgili olumsuz görüş bildirildiği ve bu noktalarda programın güncellenmeye ihtiyacı olduğu söylenebilir. Bu araştırmadaki bölgesel özelliklerin dikkate alınması gerektiği konusundaki sonuç Düzgün (2014) tarafından yürütülen araştırma ile benzerdir. Ayrıca alan yazında okul öncesi kademesi ile ilgili yürütülen araştırmalarda (Aslan ve Uygun, 2019; Baki ve Hacısalihoğlu Karadeniz, 2013; Çocuk vd., 2013; İş, 2017) okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel özelliklerin uygunsuzluğu benzer şekilde vurgulanmaktadır. Aslan ve Uygun (2019) tarafından yürütülen araştırmada bu araştırmanın sonucuyla paralel bir şekilde 2013 OÖEP ile ilgili öğretmenlerin en olumsuz görüş bildirdikleri program boyutunun bağlam boyutu olduğu ve öğretmenlerin okulların fiziksel altyapılarının ve materyal açısından yeterli olmadığı görüşüne sahip oldukları belirtilmiştir. Aydın vd. (2018) tarafından yürütülen araştırmada ise bu araştırmadan farklı bir şekilde en olumsuz görüş bildirilen boyutun girdi en olumlu görüş bildirilen boyutun ise ürün boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları ve alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçları dikkate alındığında OÖEP'nin bağlam boyutu ile ilgili kapsamlı yenilik ve değişikliklere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen diğer bir önemli bulgu öğretmenlerin programın uygulanması sürecinde yaşadıkları zorlukların, programda yer alan etkinliklerin ve bu etkinliklerin yer aldığı materyallerin işlevselliğinin ve programın uygulanma sürecinin değerlendirildiği süreç boyutu (Stufflebeam, 2000; Stufflebeam, 2002) ile ilgili diğer boyutlara göre daha olumlu görüş bildirmeleridir. Aslan ve Uygun (2019) tarafından yürütülen araştırmada da benzer şekilde süreç boyutu öğretmenlerin en olumlu görüş bildirdikleri boyut olarak bildirilmiştir. Ancak Aydın vd.

(2018) tarafından yürütülen araştırmada süreç boyutunun girdi boyutu gibi orta düzeyde olumlu görüş bildirilen boyut olduğu tespit edilmiştir. Nicel veriler öğretmenlerin süreç boyutu ile ilgili bütün maddeler için olumlu görüş bildirdiğini göstermektedir. Nitel veriler de süreç boyutu ile ilgili olarak öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğunu ve nitel verilerin nicel verileri desteklediğini göstermektedir. Öğretmenler ve müdürler programın süreç içerisinde genel olarak başarılı bir şekilde uygulandığı, ancak okulun fiziki ve maddi imkânlarının yetersizliği, öğretmenlerin yetersiz donanımı, olumsuz veli tutumları ve nitelikli materyal eksikliğinin ön planda olduğu bazı olumsuzlukların programın başarısını olumsuz yönde etkilediği görüşündedirler. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri başarılı buldukları ve öğrenciyi aktif hale getiren yöntem ve teknikleri tercih ettikleri söylenebilir. Benzer şekilde Pişgin Çivik vd. (2015) yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin kendilerini 2013 OÖEP'nin uygulanması açısından başarılı bulduklarını bildirmektedirler.

Program kapsamındaki planlar, stratejiler ve etkinlikler ile uygulamanın nasıl yapılacağına değerlendirildiği girdi boyutu (Stufflebeam, 2000; Stufflebeam, 2002) ile ilgili olarak öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu ancak birçok olumsuz unsurun da dile getirildiği görülmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin ve müdürlerin girdi boyutu ile ilgili görüşlerine göre öğrenci giriş özelliklerinin yeterli olduğu ancak öğrenciye göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aslan ve Uygun (2019) tarafından yürütülen araştırmada ise öğretmenlerin çoğunun bu araştırmadan farklı olarak öğrenci giriş özelliklerinin yeterli olmadığı görüşüne sahip oldukları bildirilmektedir. Öğretmenlerin giriş özelliklerinin kişiden kişiye değiştiği ve bu yeterliliklerin geliştirilebilmesi için hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Okul müdürleri ise öğretmenlerin giriş özelliklerini genel olarak yetersiz bulurken öğretmenleri hizmet içi eğitim ve kendilerini geliştirme konusunda yetersiz ve isteksiz olmaları açısından olumsuz eleştirmektedirler. Aslan ve Uygun (2019) tarafından yürütülen araştırmada ise öğretmenlerin genel olarak kendi hazırbulunmuşlukları ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Kaynak ve materyallerin yeterliliği ile ilgili olarak hem öğretmenlerin hem de müdürlerin genel olarak olumsuz görüş bildirdikleri ve materyallerin farklı yaş grupları için uygun olmadığı söylenebilir. Ayrıca genel olarak öğretmenlerin ve müdürlerin plan ve etkinliklerin yeterli olduğu, etkinliklerin kazanımlarla uyumlu olduğu görüşüne sahip oldukları, ancak bu konuda öğretmenlerin uygulama ve becerisinin belirleyici olduğu görüşünün öne çıktığı görülmektedir. Güven ve Karasulu-Kavuncuoğlu (2020) tarafından yürütülen araştırmada okul öncesi kademesinde öğretmenlerin çocukların problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren etkinlikler planlamaları önerilmektedir. Alan yazında (Aslan ve Uygun, 2019; Başaran ve Ulubey, 2018; Özsrkıntı vd. 2014) benzer şekilde etkinlikler, planlar, kazanım ve göstergelerin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programda aileleri süreç içerisine dahil etmede uygulamada sorun olduğu, bireysel farklılıklar ve ihtiyaçların ise yeterince ele alınmadığı görüşünün hâkim olduğu söylenebilir. Başaran ve Ulubey (2018) tarafından yürütülen araştırmada benzer şekilde aile katılımında zorluklar yaşandığı vurgulanmaktadır. Buna göre programda aile katılımı ve bireysel farklılıkların dikkate alınması ile ilgili halen geliştirmeye ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu araştırmada girdi boyutunun bağlam boyutundan sonra en olumsuz görüş bildirilen boyut olduğu sonucuna ulaşılrken Aydın vd. (2018) tarafından yürütülen araştırmada girdi boyutu en olumsuz görüş bildirilen boyut olarak belirlenmiştir. Aslan ve Uygun (2019) tarafından yürütülen araştırma sonucunda ise bu araştırma ile benzer şekilde girdi boyutu ile ilgili öğretmenlerin genel olarak olumlu görüş bildirdiği ve aile faktörü ile bireysel farklılıkların ele alınmasının en olumsuz görüş bildirilen konular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel ve nicel veriler beraber değerlendirildiğinde genel olarak planlar ve etkinliklerle ilgili olumlu görüş bildirilmesine rağmen özellikle aile faktörünün ele alınmasında uygulamada sorun olması ve bireysel farklılıkların programda yeterince ele alınmaması yönünde olumsuz görüş bildirildiği bu boyutun güncellenmeye ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Ulaşılmak istenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının ve ortaya çıkan ürünün değerlendirildiği ürün boyutu (Stufflebeam, 2000; Stufflebeam, 2002) ile ilgili nitel verilere göre öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu ancak diğer boyutlarda olduğu gibi bazı eksiklikleri dile getirdikleri görülmüştür. Hedeflere ulaşılma durumuyla ilgili olarak genel olarak

belirlenen hedeflere ulaşıldığı ancak öğrenciler arasında farklılıklar olabildiği ve programın öğrencilerin sosyal beceriler başta olmak üzere bilişsel ve psikomotor beceriler ve genelde tüm gelişim alanlarında katkı sağladığı söylenebilir. Aydın vd. (2018) benzer şekilde programın öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikomotor becerilerini geliştirmede genel olarak başarılı olduğuna dair sonuç bildirmektedir. Aslan ve Uygun (2019) tarafından yürütülen araştırmada da program sonunda öğrencilerin tüm gelişim alanlarında olumlu değişimler olduğuna dair sonuç bildirilmiştir. Öğrenci değerlendirme işlemleri ile ilgili olarak değerlendirme işlemlerinin genel olarak uygun olmadığı, değerlendirmenin veliler ve üst kademedeki dikkate alınmadığı kanaatinin hem öğretmenler hem müdürler arasında kabul gördüğü görülmüştür. Başaran ve Ulubey (2018) benzer şekilde değerlendirmenin yalın ve sonuçlarının daha çok fayda sağlayacak bir hale getirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Nicel verilere göre süreç boyutundan sonra öğretmenlerin en olumlu görüş bildirdikleri boyutun ürün boyutu olduğu göz önünde bulundurulduğunda nitel verilerin nicel verileri desteklediği söylenebilir. Aslan ve Uygun (2019) tarafından yürütülen araştırmada da benzer şekilde süreç boyutundan sonra en olumlu görüş bildirilen boyut ürün boyutudur. Aydın vd. (2018) ise ürün boyutunun en olumlu görüş bildirilen boyut olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Köyde görev yapan öğretmenlerin program ile ilgili il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu durum köyde görev yapan öğretmenlerin okullarının fiziki durum, nitelikli ve yeterli sayıda araç-gereç, teknolojik imkânlar, veli ilgisi gibi genel olarak okul imkânlarının il merkezindeki okullara göre daha yetersiz olması ve bunun sonucunda da il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre programı daha olumsuz şekilde değerlendirmeleri ile açıklanabilir. Bu sonuçlarla paralel şekilde alan yazında (Aslan ve Uygun, 2019; Aydın vd., 2018) köyde görev yapan öğretmenlerin il merkezinde görev yapan öğretmenlerden daha olumsuz görüşlere sahip oldukları bildirilmiştir. Karacaoğlu ve Acar (2010) köylerdeki imkânların yenilenen programların verimli bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli olmadığını belirtmektedirler.

1-5 yıl aralığında görev yapan yeni öğretmenlerin 6-10 yıl aralığında görev yapan daha deneyimli öğretmenlere göre genel olarak programla ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bu durum 1-5 yıl aralığında görev süresine sahip öğretmenlerin 6-10 yıl aralığında hizmet süresine sahip kendilerinden daha deneyimli öğretmenlere göre motivasyonlarının daha fazla olması ve bu motivasyonun öğretmenlerin program ile ilgili görüşlerini olumlu yönde etkilemesi ile açıklanabilir. Akkaya (2009) tarafından yürütülen 2006 OÖEP'nin öğretmen görüşleriyle değerlendirildiği araştırmada benzer şekilde 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin programı en olumlu değerlendiren grup olduğu tespit edilmiştir. Aydın vd. (2018) tarafından yürütülen araştırmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre genel olarak programla ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin program ile ilgili görüşlerinin daha olumlu olması aldıkları hizmet içi eğitimler sonucunda öğretmenlerin programla ilgili daha çok bilgiye sahip olmaları, programın esneklik özelliğinden daha çok yararlanabilmeleri ve olumsuzluklara karşı müdahale ve tolerans becerilerinin artması ile açıklanabilir. Pişgin Çivik vd. (2015) tarafından yürütülen araştırmanın hizmet içi eğitimler yoluyla programların öğretmenlere tanıtıldığı, ancak bu tanıtımların öğretmenler tarafından yeterli bulunmadığı sonucunun bu görüşü desteklediği söylenebilir.

Sonuç olarak özellikle bağlam boyutu ile ilgili hususlar başta olmak üzere 2013 OÖEP'de kapsamlı yenilik ve değişiklikler ile güncellenmeye ihtiyaç olduğu görülmektedir. Öncelikle OÖEP'de yapılabilecek yenilik ve güncellemelere yönelik öneriler mevcuttur. Bağlam boyutu kapsamında günümüz öğrenci ihtiyaçlarının farklı yaş gruplarının ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yeniden belirlenmesi, hedeflerin güncellenen öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir şekilde farklı yaş gruplarının özellikleri, bireysel farklılıklar ve bölgesel özellikler dikkate alınarak güncellenmesi önerilmektedir. Programın uygulanabilirliğinin artırılması için bölgesel özellikler, teknolojik yenilikler, eğitimdeki güncel gelişmelerin dikkate alınması, ayrıca öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılarak sistematik bir şekilde devam etmesi, okulların

fiziksel ve araç-gereç eksikliklerinin giderilmesi önerilmektedir. Esneklik özelliğinin güçlü bir özellik olarak yapılacak güncelleme çalışmalarında devam ettirilmesi önerilmektedir. Girdi boyutu ile ilgili öğretmenlere program ve öğretmenlik uygulamaları ile ilgili verilecek hizmet içi eğitimlerin artırılması ve nitelik olarak da bu eğitimlerin geliştirilmesi önerilebilir. Programın etkinliğinin artırılabilmesi için okullarda kaynak ve materyal eksikliklerinin fırsat eşitsizliğini de ortadan kaldıracak şekilde giderilmesi önerilmektedir. Süreç boyutu ile ilgili programın süreç içerisinde başarıyla uygulanmasını engelleyebilecek fiziki alan, materyal eksikliği konusundaki yetersizliklerin giderilmesi, veli-okul iş birliğinin artırılması önerilebilir. Kaçan ve Türkoğlu (2023) okul öncesinde velilerin nasıl iş birliği yapacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını vurgulamaktadırlar. Veli katılımının daha aktif hale gelmesi için okul müdürlerinin desteğinin alınması önerilebilir. Ürün boyutu ile ilgili öğrenci değerlendirme işlemlerinin güncellenerek daha verimli bir hale getirilmesi ve OÖEP’de yapılan değerlendirme işlemlerinin ilkökul öğretmenleri tarafından kullanılmak üzere öğrenci bilgi sistemlerine işlenmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ve müdürlerin genel olarak olumlu görüş bildirmeleri nedeniyle yeni bir programın uygulamaya konması yerine güncellenerek aksaklıkların giderilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

İleride OÖEP ile ilgili yapılacak değerlendirme araştırmalarında programın özellikle bağlam boyutunun derinlemesine incelenmesi önerilebilir. Ayrıca farklı zamanlarda ülke genelinde ve farklı illerde 2013 OÖEP’nin değerlendirilmesi önerilmektedir. Programın uygulanması ve öğretmenlik uygulamaları ile ilgili özel hizmet içi eğitimler düzenlenerek bu eğitimlerin öğretmenlerin programla ilgili görüşleri üzerindeki etkileri incelenebilir. OÖEP değerlendirme çalışmaları öğretmenler arasında kıdem ayrımı ve hizmet yeri göz edilerek yürütülebilir.

Alan yazında OÖEP değerlendirme araştırmalarında genellikle öğretmenlerin görüşleri alınarak yürütülmektedir. Bu araştırmada bağımsız anaokullarının müdürlerinin de programla ilgili görüşleri alınarak değerlendirmenin yapılması araştırmanın güçlü bir yönü olarak düşünülebilir. Bu araştırmanın sonuçlarının değerlendirilmesinde ve genellemesinde göz önünde bulundurulması gereken sınırlılıklar vardır. Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Isparta il sınırları içerisinde görev yapan kadrolu okul öncesi öğretmenleri ve bağımsız anaokulu müdürlerinin görüşleriyle sınırlıdır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinde ve genellemesinde bu sınırlılıklar dikkate alınmalıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı / Contribution of Authors:

Yazarların çalışmadaki katkı oranları %50 ilk yazar, %50 ikinci yazar şeklindedir.
The contribution rates of the authors in the study 50% first author and 50% second author.

Çıkar Çatışması Beyanı / Conflict of Interest

Çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.
There is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Finansal Destek ve Teşekkür / Financial Support and Thanks

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.
The study did not receive support from any institution or organization.

Kaynakça

- Akkaya, D. (2009). *2006 Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanmasında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Anuk-İşlek, S. & Bakioğlu, F. (2023). Okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları ilişkisinde örgütsel sessizliğin aracılık rolü. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 170-193. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.49>
- Aslan, M., Soyalp, H., Karahan, O., ve Altuntaş, M. (2016). The development of Preschool Curriculum Evaluation Scale. *YYU Journal of Education Faculty*, 13(1), 657-683.
- Aslan, M., ve Uygun, N. (2019). Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (BGSÜ) Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 229-251. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7717>
- Aydın, S., Şentürk, Ş., ve Duran, V. (2018). Okul öncesi programının Stufflebeam bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 163-181. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14222>
- Aygören, F., ve Er, K. O. Eğitim programlarını değerlendirmeye ait sınıflamalar. *Turkish Studies*, 13(11), 269-296. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13230>
- Baki, A., Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2013). Okul öncesi eğitim programının matematik uygulama sürecinden yansımalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 619-636. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/147862/>
- Başaran, S.T., ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38. <https://doi.org/10.30964/auebfd.417643>
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cömert, S. (2003). 2002 Yılı okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşleri ve uygulamaları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Çobanoğlu, R., Yıldırım, A. ve Çapa Aydın, Y. (2020). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 407-430. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.1m>
- Çocuk, H. E., Yanpar Yelken, T., Emsal Aslantürk, İ., ve Güçlü, M. (2013). Okul öncesi eğitim programı dil alanı ile ilgili etkinliklerin uygulanmasına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 305-320. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1740>
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilek, H. (2013). 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dinçer, B. (2013). 7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'ın bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Durmuşçelebi, M., & Akkaya, D. (2011). 2006 Okulöncesi eğitim programının uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 255-272. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23765/253329>

- Durmuşoğlu, M. C. (2004). MEB 2002 Okul öncesi eğitim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Düşek, G., ve Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 68-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mbd/issue/34034/376678>
- Düzgün, Ü. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri (Kayseri İli Örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(13), 79-97. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108239>
- Güven, Y. ve Karasulu-Kavuncuoğlu, M. (2020). Okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 37-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akef/issue/55203/757636>
- Hamarat, D. (2017). 2013 Okul öncesi eğitim programı ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- İş, A. (2017). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kaçan, S. & Türkoğlu, B. (2023). 0-6 Yaş çocuğu olan ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri: Siirt ili örneği. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1017-1042. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.97>
- Kandır, A., Özbey, S., İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program (1) kuramsal temeller*. Morpa Kültür Yayınları.
- Karacaoğlu, Ö. C., Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13709/165979>
- Karaköse, T. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısı ve özellikleri. H. B. Memduhoğlu & K. Yılmaz (Eds.). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Kay, M. A. (2015). 2013 Okulöncesi eğitim programlarındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- MEB, (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Oğuz, T. (2013). 2006 Yılı okulöncesi eğitim programıyla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özsirkinti, D., Akay, C., ve Yılmaz Bolat E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 313-331. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1490434>
- Paksoy, E. N. (2020). Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam (CIPP) program değerlendirme modeli ile incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pişgin Çivik, S., Ünüvar, P., ve Soylu, B. (2015). Pre-School education teachers opinion about the implementation of 2013 pre-school education program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 693-698. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.603>
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013).

- Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/82106>
- Sapsağlam, Ö. (2020). Okul öncesi eğitim programlarının milli kavramlar açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/740660>
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP Model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, ve T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 280-317). Kluwer Academic.
- Stufflebeam, D. L. (2002). CIPP evaluation model checklist. *Evaluation Checklists Project*, 1-16. https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf
- Stufflebeam, D. L. (2007). *CIPP Evaluation Model checklist, A tool for applying the CIPP Model to assess long-term projects*. Evaluation Checklists Project. https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf
- Stufflebeam, D. L. (2015). *CIPP evaluation model checklist: A tool for applying the cipp model to assess projects and programs*. Western Michigan University The Evaluation Center. <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/ewalps/dzienne/cipp-model-stufflebeam2015.pdf>
- Tan, C. (2006). Philosophical perspectives on education. In Tan, C., Wong, B., Chua, J.S.M. & Kang, T. (Eds.), *Critical perspectives on education: An introduction* (pp. 21-40). Prentice Hall.
- TEDMEM. (2018). 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tükel, A. (2017). 2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Anı Yayıncılık.
- Uzun, H. (2007). Malatya ilinde okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Anasınıfları üzerine bir çalışma). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Alkım Yayıncılık.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

The Turkish Education System has a centralized structure. For this reason, all education and training activities at primary, secondary and higher education levels, starting from pre-school education, are carried out under the Ministry of National Education (Karaköse, 2012). It can be said that preschool education is a stage that should be approached with care as it constitutes a foundation for other school levels (Aslan et al., 2016). The preschool education program was developed to ensure that children attending preschool education institutions develop at the highest level in all areas through rich learning experiences and to prepare them for primary school (MEB, 2013). Education programs need to be evaluated and updated at regular intervals to determine to what extent they meet the needs of the age and what their shortcomings are (TEDMEM, 2018). As a result of the feedback received from teachers who are the implementers of the program, it is necessary to determine the deficiencies in the program, to make the program more usable by eliminating these deficiencies and to ensure its continuity (Cömert, 2003). In this study, through teachers' and principals' opinions, the pre-school curriculum was evaluated, and an attempt was made to identify its failures and successes. In this way, this research is important in terms of providing data for curriculum developers in possible future curriculum development or update studies. Therefore, the purpose of this study was to evaluate the 2013 Pre-School Curriculum in terms of both teachers' opinions working in public schools under the authority of Ministry of Education in the city center and towns of Isparta province and of pre-school principals' opinions working in independent pre-schools under the authority of Ministry of Education in Isparta province. Depending on the general purpose of the research, the following questions were sought to be answered in this study:

1. What are the teachers' views on the context, input, process and product dimensions of the curriculum?
2. Do teachers' views on the curriculum vary according to the place of duty?
3. Do the opinions of teachers on the curriculum vary according to the length of service of the teachers?
4. Do teachers' opinions on the curriculum vary according to whether they attended in-service training related to the program?
5. What are the views of principals on the context, input, process and product dimensions of the curriculum?

Stufflebeam's Context, Input, Process, Product (CIPP) program evaluation model was used to provide the evaluation framework. A mixed research design with both qualitative and quantitative approaches was utilized. In the quantitative phase, the single survey model was adopted, while the interview form approach was used in the qualitative phase to obtain both teachers' and principals' opinions during the interviews. Teachers' opinions regarding the curriculum were gathered using both the Pre-School Curriculum Evaluation Scale and face-to-face interviews, while principals' opinions were collected through face-to-face interviews. A total of 286 pre-school teachers voluntarily participated in the quantitative part of the study. In the qualitative part, face-to-face interviews were conducted with 20 pre-school teachers and 20 independent pre-school principals to expand on quantitative data. A one-way analysis of variance was used to determine if there were significant differences in teachers' Pre-School Curriculum Evaluation Scale scores according to their place of duty (city/town/village) and length of service (1-5 years/6-10 years/11-15 years/16 and years and above). Unpaired t test was used to determine if there were significant differences in teachers' Pre-School Curriculum Evaluation Scale scores according to in-service training variable (participating or nonparticipating in an in-service training). The results revealed that pre-school teachers held positive opinions in general about the 2013 Pre-School Curriculum, process dimension was the most positively evaluated subscale, while context dimension was the most negatively evaluated subscale. Moreover, it was found that teachers working in villages had more negative opinions regarding the 2013 Pre-School Curriculum than the ones working in the city center, the teachers with 1-5-year experience had more positive opinions about the curriculum than the ones with 6-10-year experience, and the teachers participating in an in-service training had more positive opinions than the nonparticipating teachers. Similar with the quantitative results, the qualitative data gathered from the teachers showed that the teachers expressed positive opinions in general about the curriculum; however, they also reported some negative aspects concerning each dimension of the program. The qualitative data gathered from the principals showed that the pre-school principals, just like the teachers, expressed positive opinions in general about the curriculum. However, it was found that they also reported some negative aspects concerning each aspect of the curriculum, particularly with respect to the context dimension of the curriculum in line with the teachers' opinions. Finally, both quantitative and qualitative results indicated that the 2013 Pre-School Curriculum needs to be updated and revised.

Milli Birlik Komitesi Döneminde Türkiye'nin Dış Politikası (1960-1961)

Yakup KAYA 

Doç. Dr., Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi, Tarih, Konya, Türkiye
ykaya@erbakan.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 22.03.2024

Kabul: 29.05.2024

Yayın: 30.06.2024

Anahtar

Kelimeler:

Mayıs Askeri Darbesi, Milli Birlik Komitesi, Cemal Gürsel Hükümetleri, Türk Dış Politikası, NATO.

Türkiye'de dış politika araştırmalarında, askeri darbeler sonrasında oluşan ara rejimlerin 1960-1961, 1971-1973 ve 1980-1983 arası dış politika analizleri sınırlı düzeyde yapılmıştır. Askeri darbeler sonrasında demokrasiye uğradığı dönemlerde kurulan Ara Rejim Hükümetlerinin eliyle iç ve dış politika yürütülmeye çalışılmıştır. 27 Mayıs 1960 Askeri Darbesinden sonra kurulan Milli Birlik Komitesi, darbe sonrasındaki siyasal kültürün şekillenmesinde etkin ve başat bir rol oynamıştır. Milli Birlik Komitesi döneminde, Milli Birlik Komitesi Başkanı, Devlet ve Hükümet Başkanı Cemal Gürsel yönetiminde kurulan I. ve II. Cemal Gürsel Hükümeti öncülüğünde dış politik sorunlar çözülmeye çalışılmıştır. Milli Birlik Komitesi döneminde ABD ve Avrupa ülkeleriyle siyasi ve diplomatik ilişkilerin geliştirilmesine özen gösterilmiştir. NATO ve CENTO gibi Türkiye'nin bağlı bulunduğu uluslararası kuruluşlarla sağlanan bağın sürdürülmesi için çaba harcanmıştır. Diğer taraftan üyesi olunan Avrupa Konseyi'yle ilişkilerin ve iş birliğinin artırılmasına gayret gösterilmiştir. Avrupa Ekonomik Topluluğuna katılımın sağlanması konusunda çalışmalar sürdürülmüştür. Sovyetler Birliği ile iyi komşuluk ve dostluk ilişkisi çerçevesinde bir siyasi ve diplomatik ilişki oluşturulmaya gayret edilmiştir. Arap ülkelerinin bağımsızlık çabaları desteklenmiş, Afrika ve Uzak Doğu'daki ülkelerle dostane ilişkilerin kurulmasına çalışılmıştır. Kıbrıs Türklerinin hakları gözetilmeye çalışılmıştır. Makalede 1960-1961 yılları arasındaki darbe sonrası Türk Dış Politikası, Kurucu Meclis ve Milli Birlik Kurulu Tutanaklarından, Hükümet Programlarından, döneme ait bir kısım gazetelerden, hatıralardan ve konuyla ilgili makalelerden, kitaplardan ve tezlerden faydalanılarak ele alınmıştır.

Türkiye's Foreign Policy in the National Unity Committee Period (1960-1961)

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 22.03.2024

Accepted: 29.05.2024

Published: 30.06.2024

Keywords: May 27th

Military Coup, National Unity Committee, Cemal Gürsel Government, Turkish Foreign Policy, NATO.

Observing the literature, it becomes obvious that in Türkiye there is a noticeable gap in research, analysing foreign policies during interim regimes post-military coups between 1960-1961, 1971-1973, and 1980-1983. These periods, marked by democratic interruptions, witnessed interim administrations grappling with both domestic governance and international relations. The National Unity Committee, pivotal during these transitions following the 27th of May 1960 coup, under leaders like Cemal Gürsel, spearheaded efforts to address foreign policy challenges. Notable initiatives included fostering political and diplomatic ties with the US, Europe, and maintaining affiliations with multilateral organizations like NATO and CENTO. There was also a concerted push for the Turkish Republic's accession to the European Economic Community. Diplomatic efforts aimed at cultivating amicable relations with neighbours and global powers, including the Soviet Union, were prioritized. The Turkish Republic at that time supported the independence aspirations of Arab nations, enhanced ties with countries across Africa and the Far East and prioritized safeguarding the rights of Turkish Cypriots. To understand Turkish foreign policy during 1960-1961, diverse sources such as records from the Constituent Assembly, governmental documents, contemporary newspapers, memoirs, and scholarly publications are being utilized, aiming for a comprehensive understanding of Türkiye's foreign policy dynamics during these critical periods.

Atıf/Citation: Kaya, Y. (2024). Milli Birlik Komitesi Döneminde Türkiye'nin Dış Politikası (1960-1961). *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 8 (1), 83-100.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

Giriş

Türkiye'nin İkinci Dünya Savaşı yıllarında güttüğü denge siyaseti özellikle savaşın son aşamasında Müttefik Devletler lehine almış olduğu destek kararı ile birlikte büyük ölçüde dönüşüm göstermiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında başlayan çift kutuplu bir Soğuk Savaş düzeninde ise Türkiye Batı Bloğu ekseninde bir politika izlemek kaydıyla dış politikadaki tercihini açığa kavuşturmuştur.

Türkiye'nin ekonomik alanda kalkınabilmesi için dış yardıma ihtiyacı olduğunu düşünen ve bu yardıma olumlu tesir edeceği gerekçesiyle Türk Hükümeti temsilcileri birçok sahada ABD'nin yanında yer almıştır. ABD açısından ise gerek Ortadoğu denklemine gerekse de komünizmle mücadele çerçevesinde Türkiye gibi jeopolitik yönü güçlü olan bir ülkenin kendi yanında yer alması, önceliğe alınması gereken bir konu olarak değerlendirilmiştir (İzmir, 2017, s. 182).

14 Mayıs 1950 seçimleri sonucunda yirmi yedi yıldır iktidarda bulunan CHP'nin hükümetten düşmesi ve CHP içinden çıkan DP'nin iktidara gelmesi Türk siyasal hayatındaki en kritik gelişmelerden birisidir. (Birsnel&Duman, 2012, s. 300). DP yönetimi Batı ile bütünleşme eğilimini ve ABD ile ileri düzeyde siyasi ve diplomatik ilişki geliştireceğinin işaretini Kore Savaşı'nda Güney Kore'ye asker göndererek göstermiştir. (Birsnel&Duman, 2012, s. 300) ve (İzmir, 2017, s. 182). DP'nin ilk yıllarında kayıtsız ve şartsız bir şekilde ABD ekseninde yürüyen politikaları, değişen dünya şartları ile beraber dönüşmeye başlamıştır. Kuşkusuz böylesine bir gelişmede Batının Sovyetler Birliği ile iş birliğine girmesi de etkili olmuştur. Türkiye yanındaki büyük bir güce kayıtsız kalamamış ve 1959 yılında Türk-Sovyet yakınlaşması gündeme gelmiştir. (Kuruloğlu, 2017, s. 192-193).

1960 yılına gelindiğinde Türkiye'deki ekonomik huzursuzluk en yüksek noktasına erişmiştir. İşte böyle bir ortam içinde 1960 Nisanı'nda Başbakan Menderes'in, Temmuz ayında Moskova'ya gideceği açıklanmıştır. Bilindiği gibi Menderes 27 Mayıs 1960 askeri darbesiyle iş başından uzaklaştırıldığı için Moskova'yaziyaretini tamamlayamamıştır (Ülman&Gönlübol, 1966, s. 172).

DP iktidarı, yaşanan sosyo-politik ve ekonomik sorunlar karşısında önlem almaya çalışırken, 27 Mayıs 1960 gecesi gerçekleşen bir askeri darbeye hükümet ve TBMM feshedilmiş ve her türlü siyasi faaliyet yasaklanmıştır.

Ordunun içinde Milli Birlik Komitesi (MBK) adıyla örgütlenen subaylar tarafından gerçekleştirilen bu darbe ile dış politikada doğrudan bir değişiklik hedeflenmemiştir. Darbeyi gerçekleştiren cunta, idareyi ele aldıktan sonra yaptığı açıklamada Türkiye'nin dış politikasında yöntem ve mantalite açısından bir değişimin olmayacağını dile getirmiştir (İzmir, 2017, s. 182).

Bu bağlamda konunun daha açık bir şekilde kavranabilmesi için DP iktidarının son yıllarından 27 Mayıs darbesine giden süreç ve 27 Mayıs'ta idareyi ele alan Milli Birlik Komitesi yöneticilerinin dış politika anlayışları ve 1960-1961 yılları arasındaki Ara Rejim Döneminin dış politika açımları makale içerisinde birincil ve ikincil kaynaklar çerçevesinde tartışılıp belirli sonuçlar elde edilmeye çalışılacaktır.

27 Mayıs 1960 Askeri Darbesine Giden Sürecin Türk Dış Politikasına Etkileri

Türkiye'de 27 Mayıs 1960 sabahı yapılan askeri darbenin nedenlerini Demokrat iktidarının iç politika tutumunda özellikle ekonomik huzursuzlukta aramak gerekir (Ülman&Gönlübol, 2014, s. 323).

Demokrat Parti iktidarının ilk yıllarında savaş sonrası sıkıntılarının giderilmesi ve dış yardımın artması ile Türk ekonomisi dinamik bir döneme girmiş, ithalat bolluğu ve tarımda makineleşmenin de etkisi ile ekim alanlarının genişletilmesi 1950-1953 dönemlerinde Türk ekonomisinde canlılık ve bolluk dönemlerini beraberinde getirmiştir. Ancak 1950'lerin ortalarına doğru ekilebilir toprakların en üst sınırlarına ulaşılmış ve enflasyon giderek büyüyen dış ödemeler açığına yol açmış ve ekonomi dengesini yitirmiştir (Tuncer, 2014, s. 13). Böyle bir ortamda Demokrat Parti iktidarına yönelik toplumsal bakış yön değiştirmiş ve ülkede iç huzursuzluk baş göstermiştir.

Demokrat Parti'nin kuruluşundan itibaren dönemin siyasal iktidarı ve güçleri parti

yöneticilerinden laikliğe ve Atatürkçü düşünceye bağlı kalınması ve dinin siyasete karıştırılmaması konularında büyük bir özveri ve hassasiyet beklemiştir. DP'nin on yıllık iktidarı boyunca siyasal ve toplumsal alanlarda attığı adımlar, Türkiye'deki laik çevreler tarafından Atatürk'ün kurduğu rejimin temel ilkelerinden uzaklaştırılması şeklinde değerlendirilmiştir. Bu dönemde başta Köy Enstitüleri ve Halkevleri gibi kültür kurumlarının ortadan kaldırılması DP iktidarına karşı iktidar karşıtlığını giderek belirginleştirmiştir. Kemalist ideolojinin toplumsal ve siyasal alanlarda giderek aşındırıldığı gerekçesinden hareket eden Atatürkçü çevreler, gerek bürokraside gerekse de toplumsal hayatta iktidar karşıtlığının ana odak merkezi konumuna gelmişlerdir (Yıldız, 2001, s. 141).

Diğer taraftan Demokrat Parti iktidarı uyguladığı politikalarla ülkede sosyo-ekonomik ve kültürel aşınmaya, Amerikanlaşmaya ve gecekondulaşmaya sebebiyet vermekle eleştirilerin hedefinde yer almıştır. Sivil bürokratların ve özellikle de maaşları enflasyonla eriyen subayların prestij kaybına uğramasıyla DP'ye karşı tepkiler giderek büyümüştür. Ülke ekonomisi kötüleştikçe Demokrat Parti'nin giderek sertleşen politikası, CHP'nin etkinliklerini sınırlamak üzere meclis yetkileri ile donatılmış bir Tahkikat Komisyonu kurmaya kadar varınca İstanbul ve Ankara'da öğrenci gösterileri başlamıştır (Başgil, 2011, s. 114-115). İktidarın tutumunun daha da sertleşmesi, Milli Birlik Komitesi adı ile örgütlenen subaylarca 26-27 Mayıs 1960 gecesi yapılan kansız bir darbe ile son bulmuştur. Darbenin birkaç cunta girişimi dışında önceden kapsamlı bir fikirsiz hazırlığının, liderinin ve kadrosunun olmadığı anlaşılmaktadır (Oran, 2015, C. 1, s. 666).

Türkiye'de çok partili demokratik dönemi ilk defa kesintiye uğratan 27 Mayıs askeri darbesinde ABD'nin etkisinin olduğu da ileri sürülmektedir. Özellikle Menderes'in sanayileşme için gerekli ekonomik destek ve krediyi ABD'den sağlayamaması sonrasında Sovyetlerle temas kurması NATO üyesi Türkiye'nin bir eksen kaymasına girmesi şeklinde yorumlanmış olabilir. Darbeden önce DP iktidarı ABD ile Türkiye'nin güvenliği için önemli anlaşmalar imzalamasına rağmen ABD istihbaratı iktidara darbe ile ilgili önceden bir istihbarat sağlamadığı gibi sonrasında da gerekli desteği vererek iktidarın devamından yana bir tutum sergilememiştir (Oran, 2015, s. 667)

27 Mayıs Askeri Darbesi, ordu içinde emir komuta çizgisine uymaksızın alt ve orta düzey subayların oluşturduğu bir cunta faaliyeti sonucunda gerçekleşmiştir. Türk siyasal yaşamında meydana gelen darbe ve muhtıralar içerisinde, 27 Mayıs Hareketi hala bu özelliğini korumaktadır.

Kara Kuvvetleri Komutanıyken DP Hükümeti tarafından emekliye ayrılan Orgeneral Cemal Gürsel, darbe sonrasında Milli Birlik Komitesi tarafından Ankara'ya davet edilmiş ve darbenin lideri olarak kabul edilmiştir. (Tuncer, 2014, s. 15-17).

Yeni Sabah Gazetesi'nin, 27 Mayıs 1960 tarihli manşeti "Silahlı Kuvvetler Bütün Yurtta İdareyi Ele Aldı" şeklindedir. Haberde, Türk demokrasisinin düştüğü buhran ve son müessif hadiseler dolayısı ile kardeş kavgasını önlemek için ordunun idareyi ele aldığı ve hareketin kansız bir şekilde başarıldığı yazılmaktadır. Türk Silahlı Kuvvetleri, Türkiye radyolarından sabaha karşı 04.25'te millete verdiği mesajda 'en kısa zamanda, milleti seçime götürecektir bir kurucu meclis kurmak maksadıyla geçici olarak idareye el koyduklarını, amaçlarının ülkede demokratik rejimin yeniden kurulmasını sağlamak olduğunu' bildirmiştir (Yeni Sabah, 27 Mayıs 1960, s. 1).

27 Mayıs Darbesini gerçekleştiren kadronun yayınladıkları bildiride yeni yönetimin dış politikaya bakışıyla ilgili şu tespitler dikkat çekici niteliktedir: "Müttefiklerimize, komşularımıza ve bütün dünyaya hitap ediyoruz. Gayemiz Birleşmiş Milletler Anayasasına ve insan hakları prensiplerine tamamiyle riayettir. Büyük Atatürk'ün yurtta sulh ve cihanda sulh prensibi bayrağımızdır. Bütün ittifaklarımıza ve taahhütlerimize sadıqız. NATO'ya inanıyoruz ve bağlıyız, CENTO'ya bağlıyız. Tekrar ediyoruz düşüncelerimiz Yurtta sulh cihanda sulhtur..." (Ülman&Gönlübol, 2014, s. 323) ve (Milliyet, 27 Mayıs 1960, s. 1)

30 Mayıs günü yeni kabine ilk toplantısını yapmış ve dış politika konusunda şu ilke kabul edilmiştir: "Müttefik ve dost memleketler başta olmak üzere komşu memleketler ve bütün dünya milletleri ile dostça münasebetlerde bulunulmasına ve barışa hizmetin Türkiye'nin dış politikasının temel prensibi olarak kabul edilmesine karar verilmiştir." (Yıldız, 2001, s. 271).

8 Eylül 1960 tarihli Hâkimiyet Gazetesinde, "Yabancı basın milli inkılabımızı övüyor" şeklinde bir haber görülmektedir. Eylül 1960 tarihli The Reporter adlı Amerikan Gazetesinde, 27 Mayıs'tan beri ülkeyi idare eden askerlere Türk halkının güveninin tam olduğu belirtilerek, Türkiye'deki askeri darbenin diğerleri ve Mısır'daki ile mukayese edilemeyeceğini, sebebinin ise; Türk Ordusundaki subayların daha geniş düşünceli ve disiplinli olmasından ileri geldiğini belirtmektedir. Ayrıca gazete, Türkiye'nin Atatürk'ün öğretileriyle olan bağıını koruduğunu ve Türk Ordusunun bu ideallerin muhafızı olduğunu yazmıştır (Hâkimiyet Gazetesi, 8 Eylül 1960, s. 1).

Birinci ve İkinci Cemal Gürsel Hükümetlerinin Kurulması

Milli Birlik Komitesi, Devlet ve Hükümet Başkanı olan Cemal Gürsel Türkiye Cumhuriyeti'nin 10. Başbakanı olarak 24. Cumhuriyet Hükümetini kurmuştur. 24. Hükümet 30 Mayıs 1960'ta kurulmuş ve 5 Ocak 1961'e kadar görevini sürdürmüştür (Güven, 2016, s. 13).

24. Hükümetin Başbakanı olarak Cemal Gürsel, 11 Temmuz 1960 günü 24. Cumhuriyet Hükümeti'nin programını açıklamıştır.

Aynı gün hükümet programını okumakla görevli olan Devlet Vekili Amil Artus hükümetin Dış Politika ile ilgili almış olduğu kararları şu şekilde açıklamıştır:

"Dış politikada, İnkılap Hükümetimizin, vazife başında bulunduğu müddetçe, takip edeceği siyasetin ana hatları daha 27 Mayıs 1960 sabahının ilk saatlerinden itibaren Türkiye radyoları ile memleket umumi efkârına ve bütün cihana ilân edilen prensiplere dayanmaktadır. Dış siyaset alanındaki gayemiz, her şeyden evvel Türk Milletine karşı gösterilen hürmet ve itimada uygun bir siyaset takip etmektir. Türkiye, kimseye karşı düşmanlık hisleri beslemez. Uzatılan her dost eli sıkır. Kendisine karşı gösterilen hakiki ve samimi dostluğa, aynen mukabele eder. İnsanlığın bugün karşılaştığı en önemi mesele, adil, devamlı ve sağlam bir barışın kurulmasıdır. Böyle bir barışın kurulması ancak devletlerin bağımsızlıklarına saygı göstermek ve milletlerin hürriyet ve istikrar içinde refah ve terakki yolunda ilerlemelerine imkân vermek suretiyle kabildir. Sağlam bir dünya barışının kurulmasına engel olan anlaşmazlıkları ortadan kaldırmak ve bu barışı mümkün kılacak zemini hazırlamak maksadıyla sarf edilmekte olan gayretleri Türkiye büyük ve yakın ilgi ile takip etmektedir. Bu gayretlerin başarı ile sonuçlanması için Hükümetimiz mevcut vecibeleri dairesinde, kendisine düşen vazifeyi yapmaktan hiçbir zaman geri kalmayacaktır. Türkiye'nin bu gayelere erişmek için sarf ettiği gayretlerde dayanağı, Birleşmiş Milletler ile NATO ve CENTO ittifaklarıdır. NATO, hür ve müstakil yaşamak ve insanlığın ve medeniyetin gerçek prensiplerini savunmak azminde bulunan Batı memleketlerinin Birleşmiş Milletler Anayasasına uygun olarak kurdukları bir savunma teşkilatıdır. Eski ve kuvvetli bağlarla bağlı bulunduğumuz ve Atatürk inkılabları neticesinde kendilerine daha da yaklaşmış olduğumuz bu dost ve müttefik memleketlerle münasebetlerimizi her sahada eşitlik ve egemenlik esasları dairesinde yürütmek ve geliştirmek dış siyasetimizin başlıca prensiplerindedir. NATO müttefiklerimizden bahsederken Amerika Birleşik Devletleri ile olan samimi ve ileri dostluk bağlarımıza işaret etmemek mümkün değildir. Başkan Eisenhower'ın Türkiye Devlet ve Hükümet Başkanına gönderdiği mesajında belirtilen bu dostluğun karşılıklı gayretler sayesinde ve müşterek menfaatlerimiz istikametinde daha da inkişaf etmesi için elden gelenin yapılacağı tabidir. Türkiye, NATO'ya ve bu camiaya mensup memleketlere bağlı olduğu kadar CENTO'ya ve CENTO memleketlerine de bağlıdır. CENTO, yine Birleşmiş Milletler Anayasasının uygun olarak Orta Doğu'da barış, güvenlik ve ilerlemeyi sağlamak üzere meydana getirilen bir savunma teşkilatıdır. Dost ve müttefik Yunanistan ile olan münasebetlerimize de işaret etmek isteriz. Bu münasebetlerin Kıbrıs meselesinin hallinden sonra ananevi bağlarımıza ve müşterek menfaatlerimize uygun olarak geliştiğini memnuniyetle müşahede ve bu gelişmenin ileride daha da kuvvet bulmasını samimiyetle temenni etmekteyiz. Kıbrıs'taki cemâatimizin haklarını ve menfaatlerinin korunmasına ve Kıbrıslı soydaşlarımızın istikbalinin teminât altına alınmasına imkân verecek olan Zürih ve Londra Anlaşmalarının nihai tekemmül safhasına ulaşmaktayız. Kıbrıslı Soydaşlarımızın Kıbrıs Cumhuriyeti bünyesinde milletimizden ve Hükümetimizden daima görecekları yakın alâka ve muhabbetle yürekleri ferah ve başları dik olarak şeref ve vekârla vazifelerini yerine getireceklerine, mesuliyetlerini alacaklarına ve refah ve saadet içinde yükselip

ilerleyeceklerine inanıyoruz. Türkiye için büyük önem taşıyan Balkan bölgesinin mühim bir unsuru olan Yugoslavya ile mevcut münâsebetlerimizi ahdi bağlarımız çerçevesinde müşterek menfâatlerimize uygun olarak geliştirmek temennisindeyiz. Üyesi olduğumuz Avrupa Konseyini bilhassa zikretmek isteriz. Bilindiği gibi bu teşekkülün amacı, üyelerinin sosyal ve iktisâdi gelişmelerine çalışmak suretiyle bu yolda sıkı bir iş birliğini gerçekleştirmektir. Avrupa Konseyinin dayandığı ana prensip, her şahsın insan haklarından ve hürriyetlerinden faydalanmasını sağlamaktır. Konseyin bundan sonraki çalışmalarına da faal bir şekilde katılmak bizim için şerefli ve zevkli bir vazife olacaktır. Türkiye, mensup bulunduğu ittifaklar haricinde kalan devletler ile de münâsebetlerini Birleşmiş Milletler prensiplerine uygun olarak ve giriştiği taahhütler çerçevesinde geliştirmek azmindedir. Bilhassa Orta ve Yakın Doğu memleketlerine karşı alâka ve yakınlık duymaktadır. Bu arada Arap memleketlerine hürriyet ve istiklâl içinde refah yolunda ilerlemelerine devam etmelerini kuvvetle arzu etmekteyiz. Bu münâsebetle şunu da belirtmek isteriz ki, B.A.C. ve Irak ile mevcut anânevi dostluk bağlarımızın daha da kuvvetlenmesi hususunda bu iki komşumuzla karşılıklı anlayış içinde bulunduğumuzu görmekten büyük bir memnuniyet duymaktayız. Diğer komşu memleketler, bu arada hususiyle büyük kuzey komşumuz Sovyetler Birliği ile münâsebetlerimizi karşılıklı saygı esasına müstenit iyi komşuluk çerçevesinde ilerletmeyi samimiyetle arzu etmekteyiz. Ancak dünyada istikrar ve barışın kurulması ve gerginliğin izalesi yolunda sarf edile gelen gayretlerin semer vermesi ile bu arzumuzun tahakkuku kolaylaşmış olacaktır. Bütün milletlerin, barış ve huzur içinde bağımsızlıklarına kavuşmaları Türkiye'nin en fazla değer verdiği ülkelerden biridir. Bu itibarla, henüz bu amaca ulaşmamış olan memleketlerin karşılıklı anlaşmalar yoluyla gayelerinin barış içinde gerçekleşmesini görmekten ancak memnun olacağız. Bu arada nazarımızı bilhassa Afrika kıtasına çevirmek isteriz. Bazıları ile daha yakından siyasi münâsebetler kurduğumuz Afrika memleketlerinin refah ve huzur içinde gelişmeleri en halisane temennimizdir. Dünya medeniyetinin ilerlemesine büyük hizmetlerde bulunmuş olan Uzak - Doğu memleketlerine karşı en kalbi hislerle meşbu bulunmaktayız. Bu memleketlerle olan münâsebetlerimizin de her sahada gittikçe artan bir hızla gelişmesini samimi olarak dilemekteyiz. Milletlerarası siyâset alanında tesir ve nüfuzları gittikçe artan Latin Amerika memleketleri ile münâsebetlerimizin dostluk ve karşılıklı hürmet havası içinde gelişmesine de büyük bir önem atfetmeyi hakiki menfaatimizin icabatından saymaktayız. Aynı alakayı, bize coğrafi bakımdan uzak olmakla beraber siyasi görüş ve gaye bakımından pek çok hususlarda yakın bulunan Britanya Milletler Camiasına mensup diğer memleketlere de göstermek kararındayız.”(Neziroğlu, Yılmaz, 2014, 9-11)

Görüldüğü üzere Birinci Cemal Gürsel Hükümeti'nin(24. Cumhuriyet Hükümeti) temel hedefleri Türkiye'nin 'Yurtta Sulh Cihanda Sulh' ilkesi çerçevesinde hareket edilerek şekillendirilmiştir. Dış Politikada hükümet ABD ile ilişkilerin sürdürülmesi ve geliştirilmesine, bağlı bulunan NATO, CENTO gibi uluslararası kuruluşlarla askeri ve siyasi ilişkilerin ve ittifak anlayışının sürdürülmesine, yine üyesi olunan Avrupa Konseyi'yle bağların güçlendirilmesine ayrı bir önem atfetmiştir. Sovyetler Birliği ile Türkiye'nin dış politik ilişkilerinin geliştirilmesine önem verilmiştir.

Arap ülkelerinin hürriyetlerine kavuşması temenni edilen programda, özellikle Irak ve Birleşik Arap Cumhuriyeti ile Türkiye'nin dış politik ilişkilerinin geliştirilmesi ve iyi komşuluk kurulması konusu üzerinde durulmuştur.

Uzak Doğu, Afrika ve Latin ülkeleriyle dostane ilişkilerin sürdürülmesi temel hedefler arasında yer almıştır. Yunanistan'la ilişkilerde temel belirleyici unsur Kıbrıs meselesi olmuştur. Kıbrıs Türklerinin geleceğinde Zürih ve Londra Antlaşmalarının sağladığı hakların sürdürülerek geliştirilmesi esası benimsenmiştir.

Milli Birlik Komitesi, Devlet ve Hükümet Başkanı olarak Cemal Gürsel 25. Cumhuriyet Hükümeti'nin Başbakanı olarak II. Hükümetini 5 Ocak 1961'de kurmuştur. 25. Hükümet 20 Kasım 1961'e kadar görevini sürdürmüştür. II. Cemal Gürsel Hükümeti de I. Hükümet dönemindeki dış politika programını sürdürmüştür.(Neziroğlu, Yılmaz, 2014, 17)

Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri İlişkileri

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türk-Amerikan ilişkilerinin iki ana çerçevede şekillendiği

gözlenmektedir. 1945-1960 yılları arasında Katı Soğuk Savaş'ın hüküm sürdüğü yıllarda iki ülke arasındaki ilişkiler sağlam bir dayanışma örneğine sahne olmuştur. Türkiye-ABD ilişkilerini bu süreçte tam bir ittifak ekseninde tanımlamak mümkündür. NATO ile Türkiye arasındaki ilişkileri değerlendirirken dahi ABD en belirleyici başat güç olarak düşünülmelidir. 1960'tan sonra yani Yumuşama(Detant) döneminin başlarından itibaren Türkiye-ABD ilişkilerinde inişli çıkışlı bir süreç kendisini göstermiştir (Armaoğlu, 2014, s. 728).

1960'tan itibaren Türkiye ve ABD'de iktidarın el değiştirdiği bir ortamda, Türk-Amerikan ilişkilerini şekillendiren temel etkenlerden birisi de iktidarların siyasi tercihleri olmuştur (İzmir, 2017, s. 181).

27 Mayıs Askeri Darbesini gerçekleştiren cunta, NATO ve CENTO gibi uluslararası kuruluşlara hükümetin bağlı kalacağına ve söz konusu kuruluşlara üye olmanın gerektirdiği sorumluluklarını yerine getirmeye devam edeceğine yönelik bir açıklama yapmıştır. Bu açıklamanın temelinde, darbeye ABD'nin çeşitli nedenlerle karşı çıkabileceğinden duyulan kaygı yatmaktadır(Oran, 2015, C. 1, s. 681).

Diğer taraftan Türkiye'nin Demokrat Parti iktidarında uygulanan ekonomik politikaları çerçevesinde Batıya olan ekonomik bağımlılığı giderek artmıştı. Darbeden sonra Milli Birlik Komitesi yönetimi de özellikle ABD'den alacağı ekonomik yardıma ihtiyaç duymuş ve dış politika çizgisinin belirlenmesinde ABD ile kurulan ittifak yörüngesinin dışına çıkabilme seçeneği de oldukça zayıflamıştı (Tuncer, 2015, s. 65).

ABD elçisi Warren, 27 Mayıs günü Washington'a yolladığı telgrafta Türkiye'deki durum hakkında şöyle bilgi vermiştir : *"Türk Silahlı Kuvvetleri olağanüstü iyi örgütlenmiş bir darbe sonucunda 27 Mayıs sabahı saat 04.00 de iktidarı ele aldı. Görünüşe göre ciddi bir muhalefet yoktur ve kayıplar yaklaşık 50 kişi olmak üzere yalnızca Ankara'dadır. Bayar, Koraltan, Hükümet Üyeleri, Genelkurmay Başkanı Erdelhun korunmak amacıyla gözetim altına alınmıştır. Ankara, İstanbul, İzmir sakindir. Göze çarpan organize bir karşı koyuş yoktur. Bu noktada elçilik ayaklanmanın tümüyle iç kaygılardan yola çıkarak yapıldığı inancındadır. Anti-Amerikancılık yönünde herhangi bir belirti yoktur. Tersine Milli Birlik Komitesi üyeleri bu sabah Türk Silahlı Kuvvetleri'nin dostluk duyguları konusunda elçiliğe güvence verdiler ve Türkiye'nin bütün uluslararası yükümlülüklerini özellikle NATO ve CENTO'ya bağlılığını yinelediler"*. (Akalin, 1999, s. 216).

ABD Dışişleri Bakanlığı, 30 Mayıs 1960 tarihinde yayınladığı bildiri ile yeni Türk Hükümetini tanıyan ilk devlet olmuş ve bildiride, "eskiden olduğu gibi Türkiye ile ABD arasında yakın ve dostça ilişkilerin sürdürüleceği ümidi" ifade edilmiştir (Tuncer, 2015, s. 66).

ABD Elçisi Warren, darbeden bir gün sonra 28 Mayıs 1960 günü Milli Birlik Komitesi Başkanı Cemal Gürsel ile görüşmeye gitmiştir. Cemal Gürsel'in yanında Dışişleri Bakanı Selim Sarper yer almıştır. Warren'in ziyareti hemen o gece Amerika'ya rapor edilmiştir. Elçi Warren, ziyaretinde: *"Şimdiye kadar tanık olduğum en kesin etkili ve çabuk darbe idi bu darbe... Bize ulaşan bilgilerden devrimci hareketin ülkenin tamamında denetimi elinde tuttuğunu sandığımı, değerlendirebildiğim kadarıyla Ankara halkının sonuçtan memnun olduğunu"* söyledi demiştir.

Ayrıca Türk askerinin eyleminin ABD, İngiltere ve Batı dünyasının geri kalan kısmının üzerindeki etkisini tam olarak bilemediğini, özellikle Amerikan Kongresi üzerinde olumlu etki oluşturamayabileceğini de ifade etmiştir.

Gürsel, söyleşinin sonunda bir başka konuya girerek sorumluluk taşımayan geçmiş yönetimin, cuntaya felaket bir mali miras bırakmış olduğunu belirtmiştir. Maliye Bakanlığı Müsteşarına 1 Haziran'da kaç para ihtiyaç olduğunu sormuş "elde 23 milyon var fakat devlet memurlarının maaşını ödemek için 180 milyon lira lazım karşılığını" almıştır. Gürsel ilk aylıkların ödenmesinin hükümet açısından önemini ayrıca belirtmeye gerek olmadığını ifade etmiştir. Warren, Gürsel'e yanıt olarak bunun askeri idare ya da geçici hükümet açısından ne kadar önemli olduğunu anladığını ama mali yardımı ele almadan önce bazı hususların aydınlığa kavuşturulması gerektiği yanıtını vermiştir (Akalin, 1999, s. 66).

Darbe sonrasında, ABD Başkanı Eisenhower'ın Haziran 1960'ta Amerika'nın Ankara

Büyükelçiliği aracılığı ile gönderdiği mesaja baktığımızda; “ Dostluk ve işbirliği an’anesine uygun olarak Türkiye ile samimi münasebetler kurmaktan memnunuz, seçimler yapmak ve hükümet idaresini yeni seçilecek makamlara devretmek konusunda izhar ettiğiniz azim Türkiye'nin bütün dostları tarafından memnuniyetle karşılanmıştır... Hükümetimizin Türkiye'nin NATO ve CENTO ile bağlarını muhafaza etmek hususundaki azmi benim için ve hür dünyanın müdafaası gayesi ile kurulmuş bulunan bu müşterek emniyet teşekküllerinde Türkiye ile teşriki mesai edenler için keza büyük bir memnuniyet kaynağı teşkil etmiştir... Hükümetim... Türkiye ile samimi münasebetlere devamdan memnuniyet duyacaktır” sözlerine yer verilmiştir (Köprülü, 2018, C. 3, s. 41).

Milli Birlik Komitesinin, 11 Temmuz 1960 tarihli genel kurul toplantısında komite belirlediği programda dış politika tutumlarına da yer verilmiş ve şöyle denilmiştir: “Türkiye'nin uzatılan her dost elini sıkarken kendisine karşı gösterilen hakiki ve samimi dostluğa aynen karşılık vereceğini bildirmişlerdir. NATO'dan ise hür ve müstakil yaşamak ve insanlığın ve medeniyetin gerçek prensiplerini savunmak azminde bulunan Batı memleketlerinin Birleşmiş Milletler Anayasasına uygun olarak kurdukları bir savunma teşkilatı olarak bahsetmişlerdir. Eski ve kuvvetli bağlarla bağlı olduğumuz ve Atatürk İnkılapları neticesinde kendilerine daha da yaklaşmış olduğumuz bu dost ve müttefik memleketlerle münasebetlerimizi her sahada eşitlik ve egemenlik esasları dairesinde yürütmek ve geliştirmek dış siyasetimizin başlıca prensipleri olacak”. Yine programda, “ABD Başkanı Eisenhower'ın, Türkiye Devleti ve Hükümet Başkanına gönderdiği mesajında belirtilen bu dostluğun karşılıklı gayretler sayesinde ve müşterek menfaatlerimiz istikametinde daha da inkişaf etmesi için elden gelenin yapılacağı tabiidir.” açıklaması yapılarak, karşılıklı bağlılıklarını, dile getirmiş bulunmaktadır (Milli Birlik Komitesi Tutanak Dergisi, 1960, C. 1, s. 4).

Türkiye bu söylemlerle Amerika ile olan ilişkilerinde statükonun korunacağını açıkça ortaya koymuştur. Batı ittifakından çekilme niyetinde olmadığını ekonomik ve askeri anlamda birlikteliğini devam ettireceğini ima etmiştir. NATO'ya üye olan memleketlerle de barış içerisinde ilişkilerini sürdürmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu açıdan baktığımızda Türkiye'nin içinde bulunduğu ortamda müttefiklerine ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır (Köprülü, 2018, C. 3, s. 44).

Türkiye ile ABD arasında Temmuz ayı ortalarında “Emekli İnkılap Subayları” adı verilen “Eminsular” olarak kısaltılan sorun ortaya çıkmıştır. Büyükelçi Warren 13 Temmuz günü Gürsel'i ziyaret etmiş ve bu ziyarette Başbakanlık Müsteşarı Albay Alparslan Türkeş de hazır bulunmuştur. Toplantıyı Gürsel açmış, Türk ordusunda yaşlanan subayların olduğunu, orduyu gençleştirmek için Albay ve yüksek rütbeli subayların % 10-15'inin mecburi emekli edilmesini fakat bunun için de 100 milyon liraya ihtiyaçları olduğunu söyleyerek, ABD'den para yardımı talep etmiştir. Büyükelçi, Gürsel'in söylediklerine itiraz ederek Türk ordusunun savaş gücünün azalabileceğini ve ABD'nin kaynaklarının da tükenmez olmadığını, dış yardımların azaltılması konusuna eğilimli olduklarını söylemiştir. NATO Başkomutanı General Norstad Ankara'ya bir günlük ziyarette bulunduktan sonra Washington'da Dışişleri ve Savunma Bakanlıkları temsilcileri ve Amerikan Genelkurmay Başkanı General Twining ile de bir toplantı gerçekleştirmiştir. Ankara'ya Eminsular için 10 milyon dolarlık bir yardım yapılmasını savunmuş ve bunun üzerine Amerikan yönetimi Eminsular için Türkiye'ye 10 milyon dolarlık bir yardım yapmıştır. Bu yardım doğrudan doğruya Eminsularla ilgili olarak gösterilmemiş, Türk bütçesinin bazı eksiklerini desteklemek gibi açıklanmıştır. Bu olaydan Büyükelçi Warren hiç de memnun kalmamıştır (Armaoğlu, 2019, s. 234-236).

Milli Birlik Komitesi yönetimi döneminde Türkiye ve ABD arasında Eximbank (Export- İmport Bank of Washington) arasında 157.943.000 dolar tutarında bir istikraz (borçlanma) anlaşması imzalanmıştır ve tasdik edilmiştir. Bu dönemde yine Amerika Birleşik Devletleri'nin bir kuruluşu olan Export-İmport Bank ile Cemal Gürsel Hükümeti ve Orman Genel Müdürlüğü arasında 4 milyon dolarlık, borçlanma anlaşması, Export-İmport Bank ile Türkiye Kömür İşletmeleri Kurumu arasında 5.5 milyon dolarlık, Export-İmport Bank ile Türkiye Demir ve Çelik İşletmeleri Genel Müdürlüğü arasında 15 milyon dolarlık, Export-İmport Bank ile Eti Bank Genel Müdürlüğü arasında 1.731.200 dolar tutarında istikraz (borçlanma) anlaşmaları imzalanmış ve kabul edilmiştir (Kurucu Meclis Tutanak Dergisi, 29 Mart 1960, C. 2, 10. Birleşim).

Yetkililerin temasları sonucunda Amerika'dan 450 bin ton buğday ithal etmek için ticaret

antlaşması imzalanması konusunda anlaşılmıştır. İlk önce 130 bin tonluk bir antlaşma imzalanmış, daha sonra ihtiyaca göre ekmeçlik buğday ithal edilmesi kararlaştırılmıştır (Hür Yol, 22 Ekim 1960, s. 1).

Diğer taraftan ABD Hükümeti'nin Türk Hükümeti'ne 4. Kotadan yapılacak olan ithalatı finanse etmek üzere hibe olarak 34,4 milyon dolarlık iktisadi yardım yapacağı bildirilmiştir. Bu destek, ABD'nin 1 Temmuz 1960 tarihinde başlamış olan mali yılı içerisinde savunmayı destekleme programı dahilinde Türkiye'ye yapılacak olan yardımın ilk kısmını oluşturmaktadır. Bu yardımın verilmesinin amacı Türkiye ekonomisini takviye etmektir. Bu amaçla sağlanan destek şu malların ithal edilmesi için kullanılmıştır: '11 milyon dolar: akaryakıt; 5,1 milyon dolar: demir ve çelik mamülleri; 6,9 milyon dolar: makine, motorlu araçlar ve parçaları, 3,6 milyon dolar: kimyevi maddeler ve ilaçlar, 3,3 milyon dolar: yapağı, jüt ve lastik, 4 milyon dolar ise diğer ürünler' (Akşam, 4 Ağustos 1960, s. 1).

ABD ve Türkiye çıkarları ve ihtiyaçları doğrultusunda birbirlerine karşı ılımlı politikalarını sürdürmüşlerdir. Nitekim bu durum, Jüpiter Füzelinin Türkiye'ye yerleştirilmesi olayında da görülmektedir. Eisenhower yönetimi Sovyetlerin nükleer silahlanmada Batının önüne geçmiş olmasından korkmuş ve NATO'yu askeri açıdan güçlendirme amacıyla Amerikan yapımı Orta Menzilli Balistik Füzelere Avrupa'ya konuşlandırılması konusunda NATO üyelerinin tümünün onayını almıştır. Fakat NATO müttefiklerinin çoğunluğu, Sovyet saldırısından çekindiklerinden ve nükleer bir savaşın hedefi olabilecekleri düşüncesiyle topraklarına füzelerin yerleştirilmesini kabul etmemişlerdir. Yalnızca İngiltere, İtalya ve Türkiye füzelerin topraklarına yerleştirilmesini kabul etmiştir. 28 Ekim 1959'da ABD ile Türkiye arasında imzalanan antlaşma ile Türkiye topraklarına 15 Jüpiter füzesi yerleştirilmiştir. Füzelere Türkiye'ye yerleştirilme çalışmaları Menderes Hükümeti döneminde gerçekleştirilmiştir. Menderes Hükümetini deviren askeri yönetim de Jüpiter Füzelere Türkiye'ye yerleştirilmesini onaylamıştır. 11 Şubat 1961'de ABD ve NATO "Nükleer Düzenlemelerinin İrdelenmesi" başlıklı raporda Türkiye'ye modası geçmiş Orta Menzilli Balistik Füzelere yerleştirilmesi yerine, Polaris Denizaltılarının yerleştirilmesi düşünülmüştür. Raporda hareketli ve gizlenebilen denizaltıların ABD, NATO ile Türkiye'ye daha iyi bir koruma sağlayacağı belirtilmiştir. ABD Başkanı Kennedy, Jüpiter Füzelere modası geçmiş olduğunu ve bunların görevlerini Polaris Denizaltılarının daha iyi yerine getirebileceğini ifade ederek konunun Dışişleri Bakanlığı aracılığı ile yeniden ele alınması gerektiğini söylemiştir. Türkiye'deki askeri yönetim ise Jüpiter'in Türkiye'nin askeri gücünü artırdığını ve Sovyetler Birliği'ne karşı güvenliğini koruduğu görüşünü savunmuştur. Dışişleri Bakanlığı meseleyi fazla büyütmemeyerek, Kennedy de emrin yerine getirildiğini varsayarak konuyu kapatmış ve Türkiye'ye Jüpiter füzeleri yerleştirilmesine karar verilmiştir (Tuncer, 2014, s. 69-70).

20 Ocak 1961 tarihinde John Fitzgerald Kennedy 35. ABD Başkanı olarak göreve başlamıştır (Milliyet, 20 Ocak 1961, s. 2). Kennedy'nin, Yeni Sınır politikası dış politikada bir idealizm ortaya koymuş ve bu politika Türkiye'yi de yakından ilgilendirmiştir. Türk basınında Kennedy ile birlikte dünya barışının sağlanacağı, gerginliklerin azalacağı yönünde beklentiler doğmuştur. Aynı zamanda Türkiye'ye yapılacak ekonomik yardımın artacağı yönünde de bir düşünce ortaya çıkmıştır (İzmir, 2017, s. 185-186).

Kennedy'nin başa geçmesini tebrik eden Cemal Gürsel'in mesajına karşılık, Kennedy de Gürsel'e bir telgraf göndermiştir. 10 Aralık 1960 tarihli Hürriyet gazetesinde bu telgrafa yer verilmiştir. Kennedy, Cemal Gürsel'e "Türkiye ile ABD arasındaki tescanüt önümüzdeki yıllarda da büyük ehemmiyetini muhafazaya devam edecektir. Dünya sulhunun sağlanması uğrunda gayelerimizin müşterek olduğuna kani bulunmaktayım. Yakında tamamıyla kesbi afiyet eylemimiz hususundaki şahsi temennilerimi de ifade etmeme müsaade buyurunuz..." cümlelerinde ilişkilerin dostane bir nitelikte olduğu görülmektedir (Hürriyet, 10 Aralık 1960, s. 1).

Kennedy, selefi Eisenhower'dan farklı bir politika çizerek uluslararası kamuoyundaki Amerikan algısına sempatik bir imaj kazandırmıştır. Amerikan dış siyasetinde farklı araçların kullanılması konusunda çalışmalarda bulunmuştur. Michigan Üniversitesi'nde yaptığı konuşmayla ABD Başkanı Kennedy, gençlerin yabancı ülkelerde görev yapmasını sağlayacak Barış Gönüllüleri Programını başlatacağını duyurmuştur. 1961 yılının Mart ayında Barış Gönüllüleri

Programı Amerikan Kongresi'nin onayı ile yürürlüğe girmiştir. Programın amacı ilgili ülkelerin yetişkin insan gücüne olan ihtiyacını gidermek, hizmet edilen milletlerde Amerika'ya karşı dostane bir anlayışın oluşmasını sağlamaktır. Ara Rejim sonrasında kurulan CHP ve AP Koalisyon Hükümetleri Amerikan yanlısı tutumunu sürdürmüşlerdir ve Türkiye ile Amerika arasında Barış Gönüllüleri hakkındaki Protokolü 1962 yılında imzalamışlardır. Türkiye'nin bu projeye destek verirken Amerikancı dış politika çizgisinden çıkmamak amacıyla hareket ettiğini ve bu durumu Amerika'nın da uluslararası alanda politik çıkarları doğrultusunda kullandığını tahmin etmek zor değildir (Erken, 2015, s. 47-51) ve (Koalisyon Hükümetleri, Koalisyon Protokolleri, Hükümet Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, C. 1, 2015, s. 14).

Türkiye ile Amerika arasındaki ekonomik ilişkiler Kennedy döneminde imzalanan ekonomik yardım anlaşmalarıyla daha da kuvvetlenmiştir. Türkiye'nin gayretleri ile dış ekonomik yardımlar artarak 1961'de 126 milyon, 1962'de 188 milyon ve 1963 yılında da 237 milyon dolara kadar çıkmıştır (İzmir, 2017, s. 194).

Türkiye'de 1960-1961 yılları arasında Amerika'nın desteğine her alanda ihtiyaç duyulmuş ve iki ülke arasındaki ilişkiler hep belirli bir dengede yürütülmeye çalışılmıştır. Fakat 1961 Anayasası ile ortaya çıkan anayasal sistem, Türk-Amerikan ilişkilerinin seyrini değiştirmeye başlamıştır. 1961 Anayasası'nın Türkiye için demokratik nitelikleri ağır basan bir anayasa olduğu konusunda şüphe yoktur. Ancak 1961 Anayasası'nın sağladığı özgürlükçü ortam, Türkiye'de uç sol faaliyetlerin hızla gelişmesine ve yayılmasına zemin oluşturmuştur.

Türkiye'de sol hareket, Batı ittifakına ciddi saldırılarda bulunmuş ve en belirgin taktik olarak da Türkiye ile Amerika'yı birbirinden ayırıp bu ülkede geniş bir Anti-Amerikancılığı kuvvetlendirmeyi benimsemiştir. Türkiye içindeki bu tür sübjektif ve ideolojik olaylar, Türk Amerikan ilişkilerine ister istemez zarar vermiştir (Armaoğlu, 2019, s. 248-249).

Türkiye-Avrupa Ekonomik Topluluğu İlişkileri

Türk-Amerikan ilişkilerinde, ABD Başkanı Kennedy döneminde ekonomik ittifaklar oldukça önem taşımaktadır. Bu ittifakların en önemlisi daha sonra Avrupa Birliği olarak bilinecek olan Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ile Türkiye arasında başlayan ilişkilerdir (İzmir, 2017, s. 194).

27 Mayıs Askeri Darbesi sonrasında Türkiye Avrupa Ekonomik Topluluğu arasındaki ilişkiler belirli bir dönem askıya alınmıştır. Milli Birlik Komitesi 11 Temmuz'da açıklanan programında AET'ye girişi kolaylaştıracak yeni ekonomik, ticari ve mali politikalarda reformlar yapılacağını bildirmiştir. Milli Birlik Komitesi yönetimi AET ile 14 Ekim 1960'ta Brüksel'de gerçekleşen görüşmelerde, Roma Antlaşması hükümleri çerçevesinde gümrük birliğine gitmek istediklerini dile getirmiştir. Görüşmelerde Türkiye heyeti Yeni Türk Tezi olarak isimlendirilen görüşler ileri sürmüşlerdir.

Bunlardan bazıları şu şekildedir: Tarım mallarının dış satımında karşılıklılık ilkesi koşulu çerçevesinde Türkiye'nin AET'ye uyguladığı tüm gümrük vergileri on iki yıl içinde aşamalı olarak kaldırılacaktır. Sanayi malları ithalatında Türkiye karma bir rejim uygulayacak, Sanayi ürünlerinin %30'luk bölümü koruma altına alınacak ve yerli sanayideki gelişmeler ile uyumlu olarak on iki yılı aşabilecektir. Geriye kalan %70'lik kesim üzerindeki vergiler ise kademeli olarak sınıflandırılacaktır. Bu minvalde Türkiye AET'den iki istekte bulunmuş ve Türk ihraç mallarının, AET üyesi ülkelerin birbirlerine uyguladıkları gümrük rejimine tabi olmasını ve Türkiye'nin planlı kalkınma hamlesine destek olmak için 100-120 milyon dolarlık bir kredi açılmasını istemiştir. Türkiye ile 10-21 Nisan 1961 tarihlerinde yapılan görüşmelerde AET, Türkiye'nin içinde bulunduğu durumdan ülkelerinin mali ve ekonomik yardımlarıyla çıkartılabileceği görüşünü benimsemişlerdir. Türk tarafı ise AET ile Türkiye arasında yapılacak olan anlaşmanın "Ortaklık Antlaşması" başlığı altında olması gerektiğini, hedefin "Gümrük Birliği" olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Türkiye kendisinin Yunanistan ile eşit görülmesi konusunu önceliğine almıştır. 9 Temmuz 1961'de Yunanistan ile AET arasında Ortaklık Antlaşması imzalanması ile Türkiye, Yunanistan'ın gerisinde kaldığını düşünmeye başlamıştır. İrlanda ve İngiltere'nin de AET'ye başvurması, AET'nin Türkiye ile imzalamayı düşündüğü antlaşmayı ertelemesine neden olabilirdi. Türkiye 24 Ağustos 1961'de AET'ye sunduğu belgelerde, Türkiye ile AET'nin iki aşama sonunda gümrük

birliğini gerçekleştirecekleri belirtilmiştir. Birinci aşamada Türkiye ekonomisinin gümrük birliğine uygun hale getirilmesi için gerekli önlemler alınacak, ikinci aşamada ise Türkiye'nin AET ülkelerine uyguladığı gümrük vergileri ve miktar kısıtlamaları sıfırlanacaktır. Belgede Türkiye'nin Batı dünyası ve NATO için önemi vurgulanmış, ekonomik gücünün yetersizliğinin bilincinde olan Türkiye, siyasal nedenlerle ön plana çıkmaya çalışmıştır. Türkiye'deki siyasi gelişmeler bahane edilerek görüşmeler AET tarafından askıya alınmıştır. Türkiye bir taraftan AET ile yeniden görüşmelerin başlatılması için çaba göstermiş, diğer taraftan da ticaretini Sovyetler Birliği ile Doğu Bloğu ülkelerine kaydırabileceğini dile getirerek Fransa ile olan gerginliği yumuşatmaya çalışmıştır (Tuncer, 2014, s. 130-133).

Türkiye-Sovyetler Birliği İlişkileri

Menderes Hükümetinin son dönemlerinde Türkiye'nin Sovyetler Birliği ile ilişkilerinde birtakım yakınlaşmalar olmuştur. Bu süreçte iyi komşuluk ve dostluk çerçevesi içinde ilişkilerin normal haline gelmesi için mutabakat sağlanmıştır. Bu mutabakat, Türkiye'nin Batı ittifakından çıkmadan Sovyetler Birliği ile ilişkilerini düzeltme çabası olarak değerlendirilmelidir. 11 Nisan 1960 tarihinde Ankara'da yayınlanan ortak bir bildiri Türkiye ile Sovyetler Birliği arasında bir toplantı yapılması ve her iki devletin başbakanlarının birbirlerini ziyaret etmeleri kararlaştırılmıştır. İlk ziyareti Adnan Menderes Temmuz ayında Moskova'ya yapacakken 27 Mayıs askeri darbesinin yaşanması buna engel olmuştur. 27 Mayıs'ta idarenin değişmesi Türkiye ile Sovyetler Birliği arasındaki ilişkilerin gelişmesine imkân tanımadığı gibi, aksine gecikmesine de yol açmıştır (Bilge, 2014, s. 414-417).

Sovyet Rusya ile Menderes Hükümeti döneminde ilişkilerin geliştirilmesi için Ticaret Antlaşması imzalanmıştır. Antlaşma Türk Dışişleri Bakanlığı öncülüğünde gerçekleştirilmiştir. Bu antlaşma ile iki devlet arasında karşılıklı olarak 21 milyon dolar değerinde mal mübadele edilmesine, Sovyet yönetiminin Türkiye'den hammadde, tütün ve meyve; Türkiye'nin de Sovyet Rusya'dan makine, kimyevi maddeler ve cam eşya satın alması kararlaştırılmıştır. Nitekim bu dönemde Sovyet Rusya ile bir antlaşma imzalanırsa da ilişkiler inişli çıkışlı bir seyir takip etmiştir (Yeni Sabah, 15 Mart 1960, s. 1).

Darbeden birkaç hafta önce Türkiye Sovyetlerden gelen sert bir notaya maruz kalmıştır. 1960 Mayıs'ının ilk günlerinde Sovyetlerin hava sahasında bir Amerikan U-2 keşif uçağının düşürülmesi olayı ABD ile Sovyetler Birliği arasında gerginliğe sebep olmuştur. Bu gergin ortamı yeni Sabah Gazetesi 15 Mayıs 1960 tarihli sayısında "Türkiye'de ve Japonya'da üstlenen 6 Amerikan U2 uçağı faaliyetlerini durdurdu" manşeti ile yayınlamıştır. İlgili haberin New York'un Daily News gazetesi tarafından yayınlandığı, fakat konuyla ilgili Amerika'nın resmi çevresinden bir yorum gelmediği belirtilmiştir. Sovyet Rusya semalarında düşürülen Amerikan keşif uçağı ile ilgili Sovyetler Birliği Hükümeti, Türkiye, Norveç ve Pakistan'a ikinci bir nota vermiştir. Bu üç devlet Amerika ile suç ortaklığı yapmakla itham edilmiştir. Rusya İran'a da bir nota vererek Batılı müttefiklerini uyarmasını istemiştir (Yeni Sabah, 15 Mayıs 1960, s. 1).

Sovyet Rusya, bu uçağın pilotunun sağ olduğunu ve Sovyet toprakları üzerinden casusluk yapmak için uçtuğunu, önce Adana yakınlarındaki İncirlik Hava Üssünden hareket edip Pakistan'da Paşaver'e uğradığını, daha sonra da Sovyet Hava Sahasından geçip Norveç'te Bodö Üssüne yöneldiğini açıklamıştır (Ülman&Gönlübol, 2014, s. 318).

Hariciye Vekili Fatin Rüştü Zorlu Sovyet Büyükelçisi Rijov'u makamına davet ederek Türkiye'nin cevabi notasını vermiştir. Zorlu özetle; Türkiye'nin kendi semaları dışındaki yabancı uçakların faaliyetlerinden mesul tutulamayacağını ve Türk makamlarından uçuşla ilgili herhangi bir izin talep edilmediğini, Türk makamlarının konudan haberdar olmadığını ve U-2 Uçağının Türk topraklarından havalanmadığını söyleyerek Sovyet iddialarını reddetmiştir (Yeni Sabah, 27 Mayıs 1960, s. 1).

Türkiye ile Sovyetler Birliği arasındaki ilişkilerin gerildiği bir süreçte Türkiye'de 27 Mayıs Askeri Darbesinin gerçekleşmiş olması iki ülke arasındaki ilişkilerin yeni bir boyut kazanmasına yol açmıştır. Darbeden hemen sonra 31 Mayıs'ta Sovyet Büyükelçisi Rijov, Cemal Gürsel'i ziyaret ederek SSCB'nin yeni hükümeti tanıdığını resmen bildirmiş ve yeni yönetimin SSCB ile ilişkileri

iyileştirecek güçte olmasını dilemiştir.

Büyükelçi darbe öncesinde başbakanların planladığı ziyaretlerin ertelenmemesi konusunda ısrar etmiştir. Ama Cemal Gürsel 27 Mayıs 1960'ta yaptığı bir açıklamada "önemli materyal gelişme sağlamış bu büyük komşumuza kararlaştırılmış olan geziyi yapamayacağını ileriki bir tarihe ertelediğini" bildirmiştir (Oran, 2015, C. 1, s. 773).

Sovyetler Birliği yeni yönetimle ilişkilerin iyileştirilmesi için girişimlerde bulunmuştur. Kruşçev, 28 Haziran 1960 tarihinde Cemal Gürsel'e, 8 Temmuz 1960 tarihinde de Cemal Gürsel Kruşçev'e mektup göndererek karşılıklı olarak birbirlerine mesajlarını iletmişlerdir. Kruşçev mektubunda, Türkiye ile Sovyetler Birliği arasındaki eski dostluk bağlarının canlandırılmasının ve Türkiye ile iyi münasebet kurulmasının amaçlandığını belirtmiştir. Cemal Gürsel de Kruşçev'in bu arzularına memnuniyetle iştirak ettiğini, Türkiye'nin bütün komşu devletlerle olduğu gibi Sovyetlerle de dostane bir şekilde geçinme niyetinde olduğunu dile getirmiştir (Hakimiyet, 1 Eylül 1960, s. 1).

Kruşçev ayrıca, Türkiye'nin tarafsızlık politikası takip etmesi durumunda Sovyetler Birliği ile ilişkilerinin düzelebileceğini ifade etmiştir. Diğer taraftan Türkiye'nin tarafsızlık politikasına geçmesi durumunda askeri harcamalarının büyük ölçüde azalmış olacağını ve böylece kendi öz kaynaklarını ülkenin kalkınması ve halkın refahının yükseltilmesi için kullanabileceğini ifade etmiştir. Yeni hükümetin ekonomik güçlükleri ancak tarafsız bir dış politika ile çözebileceğini ifade eden Kruşçev, iki ülkeyi birbirinden ayıran değil birleştiren konuları arayıp bulmanın daha doğru olacağını dile getirmiştir. Cemal Gürsel de karşılık olarak, Türkiye'nin özellikle NATO ve CENTO gibi ittifaklardan doğan uluslararası yükümlülüklerine bağlı kalacağını, bu ittifakların savunma amaçlı olduğunu ve olası bir saldırgandan başka hiçbir devlete karşı olunmadığını belirterek askeri harcamaların azaltılmasının ancak uluslararası genel silahsızlanmanın sağlanması ile gerçekleşeceğini söylemiştir (Tuncer, 2014, s. 100). Sovyet Rusya ABD'ye yakınlığı ile bilinen iktidarın değişmesiyle birlikte yeni yönetime yaklaşmaya çalışmıştır. Fakat 11 Temmuz 1960 tarihli Milli Birlik Komitesi Genel Kurul Toplantısında Sovyet Rusya ile ilgili olarak şu görüş dile getirilmiştir: Türkiye'nin büyük kuzey komşusu Sovyetler Birliği ile ilişkilerinin karşılıklı saygı esasına dayalı iyi komşuluk çerçevesinde yürütülmesi için gayret gösterilecektir. Dünyada istikrar ve barışın kurulması için sarf edilen çabaların sonuç vermesi ile komşuluk ilişkisinin güçlendirilmesinin tesisi daha da kolaylaşmış olacaktır. Milli Birlik Komitesi yönetiminin Sovyetlere karşı daha mesafeli durması, aynı tutanakta Batı ittifaklarına bağlı kalacağını açıklaması Sovyetlerin Türkiye üzerinde umduğunu bulamamasına neden olmuştur (Milli Birlik Komitesi Tutanak Dergisi, 11 Temmuz 1960, C. 1, s. 5).

Diğer taraftan Türkiye, Sovyet Rusya ile ilişkilerin normalleşmesi adına Moskova'ya yeni bir büyükelçi atayarak adım atmıştır. Milli Birlik Komitesi yönetimi Fahri Korutürk'ü, Moskova'ya Büyükelçi atayarak Türkiye-Sovyetler Birliği ilişkilerine verdiği önemi de göstermiştir. Daha sonra Dışişleri Bakanı Selim Sarper, Ekim 1960'ta New York'ta Kruşçev'le buluşarak 1939'dan beri yapılan ilk üst düzey görüşmeyi gerçekleştirmiştir. Görüşmede Kruşçev, ekonomik yardımdan Gürsel'in Moskova'ya davetine kadar bir dizi teklifte bulunmuştur. Fakat Sarper hepsini geri çevirmiştir. Sovyet Rusya bu görüşmede Türkiye sınırındaki Sovyet askeri birliklerini yüzlerce kilometre geriye çekmeyi önermiş, bunun karşılığında Türkiye'nin sınırdan biraz geri çekilmesini isteyerek Sovyetlerin ortak denetime hazır olduğunu bildirmiştir. Sarper ile Kruşçev arasındaki görüşmelerden istenilen bir sonuç elde edilememiştir (Oran, 2015, s. 774).

1961 yılına gelindiğinde Türkiye ile Sovyetler Birliği arasındaki ilişkilerde karşılıklı beyanlara rağmen yakınlaşma yönünde bir gelişme sağlanamamış ve hatta ilişkiler duraklama yönünde seyretmiştir. İki ülke arasında 1961 yılında da füze krizi devam etmiş ve Türkiye'de orta menzilli füze rampalarının yerleştirilmesi ve NATO'yla yapılan iş birliği ile ilgili olarak Sovyetler Birliği 3 Şubat 1961'de Türkiye'ye bir nota vermiştir. Bu notaya karşı 25 Şubat 1961'de Türk Dışişleri Bakanlığı tarafından bir cevap verilerek Türkiye'nin güvenliğini sağlayacak tedbirlerin alınmasının en doğal hakkı olduğu bildirilmiştir.(Cumhuriyet, 25 Şubat 1961, s. 1) Türkiye'nin almış olduğu tedbirlerin Sovyetlere karşı olmadığı, ittifaklarının ittifak dışı devletlerle iyi ilişkiler kurmasına mâni olmadığı açıklanmıştır. Dışişleri Bakanı Selim Sarper, NATO toplantısından sonra

yurda dönerek gazetecilere 19 Kasım 1961'de verdiği demeçte; Sovyet Rusya'dan şimdiye kadar bir yardım talebinde bulunmadıklarını, bundan sonra da böyle bir talepte bulunmaya niyetli olmadıklarını belirtmiştir (Bilge, 2014, s. 419).

1961 Ekim seçimlerinden 1964 Kıbrıs buhranına kadar geçen süreçte, Türk-Sovyet ilişkileri olumlu bir havayı yakalayamamıştır. 27 Nisan 1961'de, Sovyetler Birliği ile Türkiye arasında doğrudan demiryolu ulaşımını sağlayan bir sözleşme imzalanmıştır. İsmet İnönü'nün, 20 Kasım 1961'de başbakanlığa seçilmesi ile birlikte Kruşçev gönderdiği mesajda, Türk Sovyet ilişkilerinin geliştirilmesi ümidini yinelemiştir. Karşılıklı olarak iki ülke arasında iyi komşuluk ilişkilerinin devamı konusunda fikir birliğine varılmıştır (Tuncer, 2014, s. 101-103).

Türkiye- Ortadoğu Ülkeleri İlişkileri

27 Mayıs Askeri Darbesi sonrasında Türkiye'deki yeni yönetimi ilk tanıyan Ortadoğu ülkesi İran olmuştur. Dönemin İran Şahı Rıza Pehlevi, İran ve Türkiye ilişkilerinin dostluk ve bağlılık çerçevesinde süreceğini açıklamıştır (Karaca, 2010, s. 116).

1960 yılından önce Türkiye'nin resmi politikası ve söyleminde Arap davalarını desteklemek ve onların yanında durmak gibi bir önceliği söz konusu değildi. Arap dünyasının Türkiye'ye bakışı da aynı minval üzerine şekillenmişti. Laik devlet yapısına sahip Türkiye ile İslami değerlerin vurgulandığı birçok Arap devleti arasındaki sistem ve ideoloji farklılıkları ile birlikte Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulan yeni Ortadoğu nizamı, iki tarafın birbirine bakış ve tutumunu belirleyici unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aslında Türkiye, Batı ittifakı içinde olması sebebiyle Üçüncü Dünya devletleri tarafından Batının sözcüsü olarak görüldüğü için, Batılı devletlerin yönetimi altında ezilen Arap devletleri, kendilerini Türkiye'ye yakın görmemekteydi. Türkiye ile Arap Devletleri'nin yakınlaşması Türkiye'nin kendi iradesiyle hareket etmesine bağlıydı (Tuncer, 2014, s. 113-114).

Bu dönemde Bağdat Paketi, İsrail'in tanınması, Süveyş Krizi, Ürdün Meselesi ve Suriye'de yaşanan karışıklıklar Türkiye'nin bölgedeki ülkelerle arasının açılmasına ortam hazırlamıştır. 27 Mayıs askeri darbesi sonrası Türk dış politikasında köklü değişimler yapılması gerektiği düşüncesi ülke genelinde kabul görmüş bir beklentiydi. Bu düşünceye yönelik ilk olarak Ortadoğu Devletleri ile ilişkilerin yeniden gözden geçirilmesi sorunu ele alınmıştır (Kuruloğlu, 2017, s. 192-193).

Ortadoğu devletlerinden uzaklaşıp Batı yanlısı politika izleyen Demokrat Parti yöneticilerinin aksine Arap ülkeleri ile yakınlaşmayı uygun gören Milli Birlik Komitesi çok başarılı olmamakla birlikte 27 Mayıs Askeri Darbesi öncesi Türk-Arap ilişkilerine göre, darbe sonrası ilişkileri geliştirme çabası içine girmiştir (Karaca, 2010, s. 99).

29 Eylül 1961'de Suriye'de gerçekleştirilen darbe sonucu başa geçen yönetimin, Birleşik Arap Cumhuriyeti'nden ayrılma kararını Türkiye, Suriye'nin bir iç meselesi olarak değerlendirmiştir. Ürdün'den sonra Şam yönetimini tanıyan ikinci ülke Türkiye olmuştur. (Müezzinoğlu, 2023, s. 44)

Ankara'nın Suriye'deki yeni yönetimi tanıması Mısır'ın tepkisine yol açmıştır (Oran, 2015, s. 786). 2 Haziran 1960 tarihinde Mısır Hükümeti Ankara'ya elçi göndererek Mısır ile Türkiye arasındaki diplomatik ilişkileri fiili olarak başlatmıştı. Fakat Şam yönetiminin tanınması sonucunda Nasır yönetimi Türkiye ile diplomatik ilişkilerini sonlandırmıştır. 27 Mayıs askeri darbesinden önce Mısır ile Türkiye arasındaki diplomatik ilişkilerde yumuşama görülürken, 27 Mayıs askeri darbesi sonrasında ise Mısır ve Türkiye ilişkilerinin başa döndüğü gözlenmiştir (Karaca, 2010, s. 117).

Milli Birlik Komitesinin bağımsızlığını yeni kazanan ya da bağımsızlık için uğraşan ülkelere karşı çoğu zaman sözde bile olsa önceki yönetimden daha fazla bir yakınlık duyduğu anlaşılmaktadır. Milli Birlik Komitesi yönetimi ele alınca o sırada Fransa'ya karşı Bağımsızlık Savaşı veren Cezayir'e bir sempati duymuştur. Cemal Gürsel Türkiye'nin Cezayir milliyetçileri ile Fransa arasındaki anlaşmazlığı çözmek için arabuluculuk teklifinde bulunmuştur. Birleşmiş Milletlerde Cezayir meselesi konuşulurken Cezayirli milliyetçilere destek verilmiştir (Gönlübol, Ülman, 2014, s. 325).

1961'de Irak, Kuveyt topraklarının kendisine ait olduğunu, İngilizlerin bu toprakları kendilerinden kopardığını öne sürerek Irak birlikleri Kuveyt'i ablukaya almıştır. Bunun üzerine İngilizler Kuveyt'e asker göndermişlerdir. Türkiye bu olayda geçmişe göre farklı bir yol izleyerek, İngiliz yanlısı tutum sergilemek yerine İngiltere ve ABD elçileri ile görüşmeler yaparak arabuluculuk girişiminde bulunmuştur. İngiliz birliklerinin çekilmesinden sonra bunların yerini Araplar Arası Güvenlik Kuvvetlerinin alması sonrasında sorun geçici olarak çözüme bağlanmıştır (Akalin, 1999, s. 131).

Milli Birlik Komitesi yöneticileri Ortadoğu ülkelerine karşı 11 Temmuz 1960 Tutanağında da bahsedildiği gibi Birleşmiş Milletler prensiplerine uygun olarak hareket etmiş olup bu ülkelere karşı ilgili davranıp, yakınlık duymuştur ve bu strateji ile ilişkilerini değişen düzene göre iletmiştir.

Türkiye-Yunanistan İlişkileri ve Kıbrıs Sorunu

Türkiye, İngiltere ve Yunanistan'a garantörlük yetkisi tanıyan Londra ve Zürih Antlaşmaları ile birlikte Kıbrıs'ta bağımsız bir Kıbrıs Cumhuriyeti'nin kurulmasına karar verilmişti. 13 Aralık 1959'da yapılan seçimler sonucunda Başpiskopos III. Makarios Cumhurbaşkanı, Dr. Fazıl Küçük de Cumhurbaşkanı Yardımcısı seçilmiştir (Kaya, 2021, s. 480-481).

Geçici hükümet tarafından hazırlanan 199 maddelik anayasa 6 Nisan 1960'ta kabul edilmiştir (Oran, 2015, s. 719). Hazırlanan bu anayasadan Rumlar pek memnun olmamış ve Anayasaya göre Lefkoşe, Limasol, Magosa, Baf ve Lamaka kentlerinin Türk ve Rum topluluklarına ait ayrı belediyeler şeklinde teşkilatlanmasına karar verilmişti. Makarios bazı belediyeler konusunda yaşanan problemlerin çözümü için 1960'ta Türkiye'yi ziyaret ederek, anayasada belirtilen şehirlerde iki ayrı belediye olmasını kabul etmediğini, tek bir belediye şeklinde idarenin devam ettirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Ancak bu durum adada yaşayan Türklerin yaşam hakkına müdahale ortamı oluşturabileceğinden reddedilmiştir (Köprülü, 2018, s. 48-49).

Kıbrıs Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Yardımcısı Dr. Fazıl Küçük müzakerelerde Zürih ve Londra Antlaşmalarının bir an önce tatbikinin gerekliliğine vurgu yaparak askıda kalan meseleler hakkında anlaşmaya varmakta gecikmenin bütün Kıbrıs üzerinde ağır etkileri olacağına değinmiştir. Küçük ayrıca, iyi niyet ve iş birliği havasının bir kısım gecikmeler yüzünden bozulmaya yüz tuttuğunu söylemiştir. İngiltere Kıbrıs'taki kendi üslerini terk etmemek ve çıkarlarını korumak için askıda kalmış ve çözüm bekleyen bazı sorunları görmezden gelme ve Kıbrıs'ı tamamen başka bir devlete bırakmama politikasını benimsemiştir. Bu minvaldeki politikasını sürdürürken de Londra ve Zürih Antlaşmalarında ortaya çıkan olumlu havanın devam ettirilmesini istemiştir (Yeni Sabah, 19 Mayıs 1960, s. 1).

Milli Birlik Komitesi Genel Kurul Toplantısı tutanağına baktığımızda Kıbrıs ile ilgili olarak şu tespitlerin yapıldığı görülmektedir: *"Dost ve müttefik Yunanistan ile olan münasebetlerimize de işaret etmek isteriz. Bu münasebetlerin Kıbrıs meselesinin hallinden sonra ananevi bağlarımıza ve müşterek menfaatlerimize uygun olarak geliştiğini memnuniyetle müşahede ve bu gelişmenin ileride daha da kuvvet bulmasını samimiyetle temenni etmekteyiz. Kıbrıs'taki cemaatimizin haklarının ve menfaatlerinin korunmasına ve Kıbrıslı soydaşlarımızın istikbalinin teminat altına alınmasına imkân verecek olan Zürih ve Londra Antlaşmalarının nihai tekemmül safhasına ulaşmaktayız. Kıbrıslı Soydaşlarımızın Kıbrıs Cumhuriyeti bünyesinde milletimizden ve Hükümetimizden daima görecekları yakın alaka ve muhabbetle yürekleri ferah ve başları dik olarak şeref ve vakarla vazifelerini yerine getireceklerine, mesuliyetlerini alacaklarına ve refah ve saadet içinde yükselip ilerleyeceklerine inanıyoruz."* (Milli Birlik Komitesi, Tutanak Dergisi, 1960, C. 1, s. 4) ifadelerine yer verilmiştir.

Türkiye'nin 1960 yılı dış politika analizinde Kıbrıs ayrı bir eksen ve hassas bir konumda ele alınmıştır. Milli Birlik Komitesi yönetiminin Kıbrıslı Türklerin hak ve menfaatlerini koruma yolundaki bu yaklaşımı ve bakışı, Türkiye'nin Kıbrıs konusundaki hassasiyetini açıklayıcı niteliktedir. Kıbrıslı Türklerin hak ve menfaatlerinin korunması önceliği Türkiye'nin baş hedefleri arasında yer almış ve belki de 1960 yılı dış politikasının en belirgin olayı olarak ön plana çıkmıştır (Köprülü, 2018, s. 46).

16 Ağustos 1960'ta Kıbrıs Cumhuriyeti bağımsızlığını ilan etmiştir. (Milliyet, 16 Ağustos 1960, s. 1) Türkiye, Yunanistan ve İngiltere tarafından imzalanan Londra Antlaşması, henüz Kıbrıs Cumhuriyeti'nin ortaya çıkmadığı dönemde yürürlüğe girdiğinden, Kıbrıs Türk ve Rum liderlerinin bir bildirimle katılımları sonucunda yeniden imzalanmış olup Lefkoşa Antlaşması ismini almıştır (Oran, 2015, s. 719).

Kıbrıs Cumhuriyeti'nin kurulması sonrasında, Cumhurbaşkanı Makarios'a güven mektubunu sunan ilk beş Büyükelçiden biri Türkiye Büyükelçisi Albay Emin Dirvana olmuştur. Kıbrıs Cumhuriyeti'nin büyükelçilik açtığı ilk başkentler Ankara, Atina, Londra, Washington ve Bonn'dur (Tuncer, 2014, s. 31).

27 Mayıs yönetimi, Yunanistan ve müttefik olduğu diğer devletlerle dış politikasında olumsuzluğa sebep olacak konulardan olabildiğince kaçınmaya çalışmıştır ve bu bağlamda Kıbrıs konusunda oldukça özenli davranmayı tercih etmiştir. Albay Emin Dirvana'nın Kıbrıs'taki uzlaşmacı tutumuna rağmen, Kıbrıs Türk ve Rum toplumları içindeki milliyetçi kişilerin siyasal unsurlar içindeki önemli noktalarda bulunmaları, Kıbrıslılık temelinde bir ortamın oluşmasını ve Kıbrıs Cumhuriyeti'nin anayasal olarak işlemlerini engellemiştir (Oran, 2015, s. 720).

Kıbrıs uyuşmazlığı hakkında uzun uğraşlar sonucunda varılan mutabakatlardan sonra tespit edilen anayasa ve milletlerarası statü yürürlüğe konulmuş, fakat Kıbrıs Rum cemaati liderleri tarafından ihlal edilmiştir. Yaşanan ihlaller ve her türlü olumsuz gelişmeler karşısında Türk Hükümeti, 1961 yılından itibaren sürekli uyarılarda bulunmuştur. Bu çerçevede Dışişleri Bakanı Selim Sarper 5 Ağustos 1961 tarihinde verdiği demeçte, "Kıbrıslı Türkler iyi niyetle Londra ve Zürih Antlaşmalarını kabul etmişlerdir. Bu antlaşmaların tatbiki için hüsnü niyetle çalışıyoruz. Bu antlaşmaları ihlal etmek isteyenler olursa, netice onların lehine olmayacaktır. Temenni ederim ki Kıbrıslılar ellerindeki nimetin kıymetini bilerek Zürih ve Londra antlaşmalarını başarı ile tatbik etsinler" diyerek Türk Hükümeti'nin konunun takipçisi olduğunu belirtmiş ve Rum tarafına gerekli uyarıyı yinelemiştir (Bilge, 2014, s. 373).

SONUÇ

Türkiye'de Tek Partili Cumhuriyet yönetiminden sonra 1945'te Çok Partili Demokratik bir dönem başlamış, özellikle 1950 yılında Demokrat Parti yirmi yedi yıllık CHP idaresine son vererek iktidara gelmiştir.

1950'de yaşanan iktidar değişimi ve DP'nin yürüttüğü yeni siyaset muhalefetin tepkisine neden olmuş, fakat halk tarafından belirli bir dönem benimsenmiştir. Demokrat Parti'nin ilk yıllarında dış yardımların da artmasıyla Türk ekonomisi dinamik bir döneme girse de 1950'lerin ortalarına doğru artan borçlar ve ortaya çıkan ekonomik sıkıntılar Demokrat Parti'ye olan bakışın yön değiştirmesine sebep olmuştur. Demokrat Parti, Batı yanlısı bir dış politika izlese de değişen şartlar DP iktidarını son dönemlerinde Sovyetlere yakınlaştırmıştır. 27 Mayıs 1960'ta DP iktidarına karşı askeri bir darbenin gerçekleşmesi ülkede bütün siyasal koşulları ve ortamı değiştirmiştir. Milli Birlik Komitesi, Devlet ve Hükümet Başkanı olan Cemal Gürsel öncülüğünde kurulan I. ve II. Cemal Gürsel Hükümeti eliyle Milli Birlik Komitesinden çıkan dış politika kararları uygulanmıştır.

Milli Birlik Komitesi yönetimi iktidarı devralmasından itibaren dış politikadaki ana yürüncesini ve politik çizgisini açıklamıştır. Bütün ittifaklara bağlı kalınacağına yönelik bir taahhütte bulunmuş, bir anlamda ABD'nin tepkisine karşı önlem alınmıştır. Nitekim Milli Birlik Komitesi yönetimi de ilerleyen süreçte ABD'ye olan ekonomik ve politik bağılıktan tam anlamıyla vazgeçmemiştir. ABD ile olan bağları sürdürmesi nedeniyle bir çelişki gibi gözükse de Milli Birlik Komitesi yönetimi, değişen dünya düzeni içinde milli menfaatleri göz önüne alarak hareket etmeye çalışmıştır. Sovyetlerle iyi komşuluk ilişkisini yürütmeyi amaçlayıp denge kurmaya ve Sovyetlerin tepkisini çekmemeye çalışmıştır. Fakat yaşanan U-2 Olayı ve Amerikan Balistik Füzelelerinin Türkiye'ye yerleştirilmesi konusunda iki devlet arasında gerginlikler yaşamıştır. Yaşanan krizde, Amerika'yı arkasına alan Milli Birlik Komitesi yönetimi net bir şekilde tepkisini ortaya koymuştur.

Daha sonraki yıllarda Sovyet Rusya Türkiye'ye yakınlaşmaya çalışsa da ilişkiler soğuk bir

havada ilerlemiştir. 1961 yılına gelindiğinde iki ülke arasında ilişkiler gelişmemiş, hatta duraklama noktasına gelmiştir. Demokrat Parti iktidarı Ortadoğu ülkelerine karşı Batının çıkarlarına ters düşmeyecek politikalar yürütse de Milli Birlik Komitesi yönetimi, Birleşmiş Milletler prensiplerine uygun olarak hareket etmiş, Ortadoğu ülkeleriyle ilgili sorunlarda arabulucu bir rol üstlenerek yakınlaşma çabası içerisine girmiştir. Kıbrıs'ta yaşayan Türklerin hak ve çıkarlarını koruyarak geleceklerini güvence altına almak için de kararlı bir tutum sergilenmiştir. Milli Birlik Komitesi yönetimi Türk Dış Politikasında komşu devletlerle ve müttefikleriyle iyi komşuluk ilişkisi ve barış temelli bir arayış içerisinde olsa da 1960'lı yılların ortalarından itibaren başta Kıbrıs sorunu olmak üzere yaşanan gelişmeler ilişkiler ağını çalkantılı bir sürece sürüklemiştir.

Kaynakça

Resmi Yayınlar

Başbakanlarımız ve Genel Kurul Konuşmaları(Cumhuriyet Hükümetleri Dönemi), Hazırlayanlar: Dr. İrfan Neziroğlu, Dr. Tuncer Yılmaz, Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları, Ankara 2014.

Koalisyon Hükümetleri, Koalisyon Protokolleri, Hükümet Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, C. 1, 2015.

Kurucu Meclis Tutanak Dergisi, 29 Mart 1960, C. 2, 10. Birleşim.

Milli Birlik Komitesi, Tutanak Dergisi, B. 2, 11.07.1960, C. 1, s. 4.

Milli Birlik Komitesi, Tutanak Dergisi, B. 2, C. 1, 11.07.1960, s. 5.

Gazeteler

Cumhuriyet (25 Şubat 1961)

(Hakimiyet, 1 Eylül 1960)

Hürriyet (1960, 10 Aralık)

(1960, 8 Eylül), (1960, 1 Eylül)

Hür Yol (1960, 22 Ekim)

Milliyet (27 Mayıs 1960, 20 Ocak 1961, 25 Şubat 1961)

Yeni Sabah(1960, 27 Mayıs), (1960, 15 Mart), (1960, 15 Mayıs), 1960, 27 Mayıs), (1960, 19 Mayıs)

Kitaplar

Armaoğlu, F. (2014). *20.Yüzyıl Siyasi Tarihi(1914-1995)*, İstanbul: Timaş Yayınları.

Armaoğlu, F. (2019). *Türk Amerikan İlişkileri(1919-1997)*, İstanbul: Kronik Yayınları.

Başgil, A.F. (2011). *27 Mayıs İhtilali ve Sebepleri*, İstanbul: Yağmur Yayınevi.

Bilge, S., Gönlübol, M., Kürkçüoğlu, Ö., Sar, C., Bingün, H., Sander, O., ... (2014). *Olaylarla Türk Dış Politikası 1919-1995*, Ankara: Siyasal Kitapevi.

Güven, C. (2016). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Araştırmaları İçin Seçilmiş Tam Metin Anayasalar, Kanunlar ve TBMM Kararları(1876-2016)*, Konya: Eğitim Yayınevi

Kaya, Y., (2021). *Türk Dış Politikasında Kıbrıs Sorunu*, N. Koç (Ed.), Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Demokrasi ve Dış Politika (1938'den 2000'li Yıllara) içinde, (466-495). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Müezzinoğlu, E. (2023). *27 Mayıs'tan 12 Mart'a Türkiye'nin Ortadoğu Politikası*, İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Oran, B. (2015). *1960-1980: Görelî Özerklik*, B. Oran (Ed.), Türk Dış Politikası, Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar 1919-1980 içinde, İstanbul: İletişim Yayınları.

Tuncer, H. (2014). *27 Mayıs'tan, 12 Mart'a Türk Dış Politikası*, İstanbul: Kaynak Yayınları.

Yıldız, A. (2001). *İhtilalin İçinden Anılar, Değerlendirmeler*, İstanbul: Alan Yayıncılık.

Makaleler

Erken, A. (2015). Türkiye'de Barış Gönüllüleri Programına Bir Bakış: 1961-1970. Avrasya Etüdleri, 48 (2), 39-63. Erişim adresi:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/avrasya/issue/35348/392453>

Özkaya Duman, O. & Birsnel, H. (2016). DEMOKRAT PARTİ DÖNEMİ TÜRK DİŞ POLİTİKASI

VE BU POLİTİKANIN DİNAMİKLERİNE ETKİ EDEN DIŞ GELİŞMELER. Atatürk Dergisi,
1 (1), 299-318. Erişim
adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniad/issue/2368/30375>

Gönlübol, M. (1966). Türk Dış Politikasının Yirmi Yılı 1945-1965. Ankara Üniversitesi
SBF Dergisi, 21 (01),. DOI: 10.1501/SBFder_0000000414.

İzmir, B. (2017). Türk Amerikan İlişkilerinin Sonbaharı: John F. Kennedy'nin Başkanlığı
ve Türk Basını 1960-1963, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk
Yolu Dergisi, 61(16), 179-205. DOI: https://doi.org/10.1501/Tite_0000000477

Köprülü, G. (2018). Cemal Gürsel Dönemi Türk Dış Politikasının Dinamikleri. Bitlis Eren
Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik İzdüşüm Dergisi, 3 (3),34-
56.Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/beuibfaid/issue/39264/446877>

Kuruloğlu, F. (2017). 27 MAYIS DARBESİ SONRASI TÜRK DIŞ POLİTİKASINDA YENİ
AÇILIMLAR: ORTADOĞU ve SOVYETLER BİRLİĞİ İLE İLİŞKİLER(1960-1965) .
Karadeniz Araştırmaları , 14 (54) , 189-206 . Retrieved from
<https://dergipark.org.tr/en/pub/karadearas/issue/68455/1069720>

Tezler

Akalın, C. (1999). Uluslararası İlişkiler Ortamında 27 Mayıs Hareketi, (Doktora Tezi).
Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/191812>

Karaca, A. (2010) İki Askeri Darbe Arası Dönemde Türkiye'nin Ortadoğu Politikaları
1960-1980, (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=mIBQn52cM2vOeaArCXtgew&no=0LnW4quq07PN3jWTUgWsg>

EXTENDED ABSTRACT

There has been a lack of in-depth examination in Turkish foreign policy scholarship about the effects of interim administrations that were established after military coups between 1960 and 1983. During these eras, which were marked by disruptions in democratic governance, there were efforts to carry out domestic and foreign policy by means of temporary regime administrations. The National Unity Committee (MBK), which was formed in the aftermath of the military coup on May 27, 1960, had a substantial and decisive impact on the development of the political culture following the coup. Under the leadership of Cemal Gürsel, head of the National Unity Committee and President of the State and Government, attempts were undertaken during the MBK period to address foreign policy issues through the I and II Cemal Gürsel Governments. During the MBK period, deliberate actions were taken to strengthen political and diplomatic ties with the United States and European nations. Efforts were undertaken to sustain connections with international organizations that Türkiye was associated with, like NATO and CENTO. In addition, there were efforts made to enhance contacts and collaboration with the Council of Europe, as well as to pursue membership in the European Economic Community. In order to promote positive and cordial ties with neighbouring countries, various measures were undertaken to develop a political and diplomatic rapport with the Soviet Union, extend assistance to the independence movements of Arab nations, and foster friendly relations with countries in Africa and the Far East. Measures were also taken to protect the rights of Turkish Cypriots. This study analysed the period between 1960 and 1961 in Turkish foreign policy after the coup by examining data from the Constituent Assembly and the National Unity Committee, government programs, contemporary media, memoirs, as well as pertinent publications, books, and theses. The paper emphasizes the shift in Türkiye's foreign policy direction from a strategy of equilibrium during World War II to alignment with the Western bloc in the initial phases of the Cold War. Türkiye's recognition of the necessity for outside help in order to promote economic growth, as demonstrated by its choice to assist the Allies in the last stages of World conflict II, highlights the transition towards a strategy that aligns with Western interests in the period following the conflict. In 1960, the economic difficulties in Türkiye reached their highest point, leading Prime Minister Menderes to declare his intention to visit Moscow in July of that same year. However, this tour was interrupted as a result of the military coup. The Democrat Party (DP) government's efforts to tackle socio-political and economic challenges were abruptly halted by a military coup on the night of 27 May 1960. This led to the disbandment of the government and parliament, as well as a prohibition on any political endeavours. The coup, orchestrated by a faction of subordinate and intermediate-ranking officers known as the National Unity Committee within the military, did not seek to directly alter foreign policy. Upon assuming power, the junta explicitly stated that Türkiye's foreign policy approach will remain unchanged in terms of both method and philosophy. Nevertheless, the study suggests adopting a sophisticated strategy towards international relations, which involves managing commitments to Western alliances while also fostering relationships with neighbouring and non-aligned nations. This approach requires skilfully navigating obstacles such as the U-2 Incident and the deployment of American ballistic missiles in Türkiye. The abstract emphasizes the significance of examining the period after the 27 May 1960 coup in comprehending Türkiye's foreign policy transformation and the influence of interim administrations on influencing diplomatic actions and reactions to regional and global events.

Budizm ve Uygurcada Sutralar

Ayşegül GÖZEL 

Dr., Eskişehir/Türkiye

aysegulgozell@gmail.com

Makale Bilgileri

Makale Geçmişi

Geliş: 27.02.2024**Kabul:** 21.04.2024**Yayın:** 30.06.2024

Anahtar

Kelimeler:

Hindistan, Din,
Budizm, Buda,
Sutra.

ÖZ

Köktürklerle başlayan yazı geleneği Uygurların yerleşik hayata geçmesiyle birlikte gelişmiştir. Bu yeni durum dinî, sosyal ve kültürel yönden Uygurları etkilemiştir. Manihaizm resmî devlet dini olarak kabul edilmiştir. Bunun yanında Budizm ve Hristiyanlık da yerleşik hayata geçen Uygurların arasında yayılmıştır. Yeni dinleri benimseyen Türkler bu dinlerin kutsal metinlerini Türkçeye çevirmişlerdir. Yeni yaşam şeklinin ürünü olan Budist Uygur edebiyatı, çevrilen eserler sayesinde oldukça zengindir.

Buda'nın düşünce sisteminin ürünü olan kutsal metinler, onun öğretilerini takip eden inananlar aracılığı ile birçok topluma yayılmıştır. Girdiği her kültüre kolayca uyum sağlayan Budizm'in kutsal metinleri Soğut, Tohar, Çin, Tibet dillerine, oradan da diğer dillere çevrilmiştir. Uygurca çeviriler çoğunlukla Çince'den yapılmıştır. *Tripitaka* (üç sepet) Budizm'in kutsal metinlerinin külliyyatıdır. Sutralar da bu külliyyat içinde özellikle önemlidir. Buda'nın bizzat verdiği vaazların toplandığı sutralar Budist Uygur edebiyatının en önemli yanını oluşturmuştur. Bu makalede Budizm'in ortaya çıktığı Hindistan'daki siyasi ve dinî yapı; Hindistan'da Budizm'in ortaya çıkmasının nedenleri, Budizm'e kadar olan inanç sistemleri, Budizm'le aynı çağda ortaya çıkan din ve felsefeler ele alındı. Sidharta Gotama'nın Buda olmadan önceki yaşantısı, arayış süreci ve aydınlanması anlatıldı. Budizm'in temel felsefesi, Nirvana'ya erme yolları, Budizm'in kutsal metinleri ve bu metinlerin en önemli kısmını oluşturan sutralar ele alındı. Kutsal kitaplar incelenirken önce *tripitaka* olarak adlandırılan üç kitap grubu açıklandı. Bu kitaplar arasında en önemli kısmı oluşturan sutraların Pali dilinde adları da verilmiştir. "Budist Uygurcada Sutralar" bölümünde ise Uygurcaya çevrilen sutralar ele alınmıştır.

Sutras in Buddhism and Uyghur

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 27.02.2024**Accepted:** 21.04.2024**Published:** 30.06.2024

Keywords:

India, Religion,
Buddhism, Buddha,
Sutra.

The literary tradition, which began with the Gokturks, flourished as the Uyghurs transitioned to a settled way of life. This novel circumstance has had an impact on the Uyghurs in religious, social, and cultural aspects. Manichaeism was recognized as official religion of the state. Furthermore, Buddhism and Christianity spread among the settled Uyghur population. The Turks who embraced new religions translated the religious texts of these religions into Turkish. The Buddhist Uyghur literature, a product of the new mode of life, is quite rich owing to these translations. The sacred texts, which are the products of Buddha's system of thought, spread to numerous societies through the believers who follow his doctrines. The sacred texts of Buddhism, easily adapting to every culture it encounters, were translated into Sogdian, Tocharian, Chinese, Tibetan languages, and from those into other languages. Translations in Uyghur were mostly made from Chinese. The *Tripitaka* (three baskets) is the corpus of the sacred texts of Buddhism. Among these, the Sutras hold particular significance. Comprising the sermons directly preached by Buddha himself, the Sutras constitute the most important part of Buddhist Uyghur literature. In this article, the political and religious landscape in India where Buddhism originated is explored; the reasons for the emergence of Buddhism in India, the belief systems preceding Buddhism, and the religions and philosophies that emerge in the same era with Buddhism are discussed. The life of Siddhartha Gautama before he became Buddha, his process of seeking and his enlightenment are explained. While examining the holy books, the three groups of books, collectively referred to as the Tripitaka, were first explained. The Pali titles of the sutras, which constitute the most important part among these books, are also given. In the part "Sutras in Buddhist Uyghur", the sutras translated into Uyghur are discussed.

Atıf/Citation: Gözel, A. (2024). Budizm ve Uygurcada Sutralar. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 8 (1), 101-114.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License \(CC BY-NC 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)"

Giriş: Hindistan'da İnanç Sistemleri

Birçok dini bir arada barındıran Hindistan; Budizm, Hinduizm gibi iki büyük dinin ve yoga felsefesinin doğum yeridir. Buda'nın yaşadığı dönemde en yaygın din ise Brahmanizm'dir. Hindistan'da yapılan araştırmalar İndüs adında bir uygarlığın varlığını ortaya koymaktadır. Bu uygarlık Aryaların Hindistan'ı istila ettiği MÖ 1000 yılına kadar varlığını sürdürmüştür. İndüs uygarlığının yazısı günümüze kadar çözülemediği için toplumsal yapısı ve dinsel inançları hakkında kesin bilgiye sahip değiliz. Kazılardan elde edilen bilgilerde tanrıları ve tanrıçaları gösteren kabartmalar ile daha sonraki dönemlere ait simgelerin benzeyişi Hindu dininin pek çok öğesinin İndüs uygarlığından geçtiği şeklinde yorumlanmaktadır. İndüs uygarlığını istila eden açık tenli Aryalar; Farsça, Grekçe, Latince ve Slav dilleriyle aynı kökten gelen bir dil konuşuyorlardı. "Kutsal yazıların dili olan Sanskritçe de bu dilden türetildi" (Güngören, 2001: 21).

Aryalar koyu tenli İndüs halkından kendilerini üstün görmüşlerdir. "Yenik düşmüş yerli halklarla karşılaştırılınca bir azınlık olan Aryaların üstünlüklerini ve ırksal saflıklarını korumak için kast düzenini kurmuş olmaları güçlü bir olasılık gibi gözüküyor" (Güngören, 2001: 22). Daha önceden de varlığı bilinen kast sistemi Aryalar ile daha sert biçimde ortaya çıkmıştır. Bugün hâlâ varlığını koruyan kast sistemi şu şekilde sıralanmaktadır:

Brahmanlar: Keşişler ve din adamları;

Kşatriya: Krallar, savaşçılar, soylular;

Vaişya: Ticaret ve zanaatlarla uğraşanlar, meslek sahipleri;

Şudra: Köylüler, işçiler, hizmetçiler.

Bu sınıflar dışında Parya adı verilen dokunulmazlar da vardır. Bu grup, toplumun en aşağı kesimi olarak kabul edilmiş olup hiçbir hakları yoktur. Kast sisteminin toplumun renk ayrımına göre yapıldığı, Mahabharata destanında da ifade edilmektedir (Güngören, 2001: 23).

Aryaların dini olan Brahmanizm yerli halkların dinlerinden de birçok öğretiyi içinde barındırmaktadır. Bunlardan biri yeniden doğum (reenkarnasyon) inancıdır. Diğerleri ise *karma*, yani insanların yaşayış biçimlerinin yeniden doğumda etkili olacağına dair inançtır. Bu inanç Hinduizm'de "ruhun ölümden sonra yeniden bedenleneceğini ve bunun karma doktrini tarafından yönetildiğini kabul edilir" (Mohapatra, 1990 Çev. Işık, 2002: 2014).

Kast sistemi içinde yeniden doğum zincirini kırıp kutsal kurtuluşa ermek sadece Brahman kastı için mümkündür. Diğer kastlarda ise ancak toplumun beklediği davranışları eksiksiz bir şekilde yerine getirenler üst kastta dünyaya gelebilirler. Kadınlar ise yalnızca erkek olarak yeniden doğabilirler.

Aryaların dinsel metinlerini Vedalar oluşturmaktadır. Önceleri sözlü geleneğe bağlı olarak kulaktan kulağa yayılan Vedalar MÖ 1500-1000 arasında yazıya geçirilmiş ve dört kitapta toplanmıştır. Vedaların önemli Tanrıları İndra ve Varuna'dır. Hinduizm döneminde ise Şiva ve Vişnu öne geçmiştir.

Hindistan'da var olan diğer kutsal kitap ise Upanişadlar'dır. Bu kitap zamanla Vedalar'ın sonuna eklenmeye başlanmıştır. Bu metinler soru-cevap şeklinde kurgulanmıştır. Upanişadlar Budizm için de önemlidir. Buda'nın, vaazlarında Upanişadlar'dan etkilendiği açık bir şekilde görülür (Güngören, 2001: 32).

Brahmanizm'in katı kast sistemine tepki olarak dinler ve öğretiler ortaya çıkmıştır. Caynizm, Materyalizm, Budizm Brahmanizm'e karşı ortaya çıkan büyük din ve öğretilerdir.

Caynizm: MÖ 600-400'de kast sistemine tepki olarak doğmuştur. Bu dinin amacı insanı doğuştan gelen acılardan kurtarmaktır. Öldürmemek, çalmamak, yalan söylememek, cinsel ilişkiden ve maddesel zevklerden kaçınmak bu dinin yasaklarını oluşturur. Kâinatı var eden bir yaratıcının mevcudiyetini inkâr eden ateist bir din olmasına rağmen bazı Caynistler Tanrı'ya inanır. Caynizm, Materyalist felsefenin temelini oluşturur. Bu inanç, çile çekmeyi hayat felsefesi olarak kabul eder. İnsan mükemmelliğe ızdırap ve çile çekerek ulaşır. Caynistlere göre evren ebedidir, yaratılmamıştır. Caynizm'in Hindistan'daki bütün dinleri ve düşünce akımlarını

etkileyen ilkesi ise hiçbir canlıya zarar vermemektir. Kısaca Caynizm aşırı çileciliği öngören bir keşiş dinidir. Hindistan'da hâlâ varlığını korumaktadır (Atasagun, 2006: 268-269).

Materyalizm: Bu akım manevi değerlerin tümünü reddederek akli ön plana çıkarmaktadır. Vedalar'ın tutarsızlığını ortaya çıkarmaya çalışarak Brahmanizm'in karşısında durmaktadır. Bu öğretinin önemi Vedalar'ı sarsarak yeni araştırma ve yönelimlere yol açan bir kuşku uyandırmış olmasından kaynaklanır.

1. BÖLÜM: BUDİZM

1.1. Buda /Aydınlanmış Kişi

Buda MÖ 6. yüzyılda Hindistan'ın kuzeyindeki Şakya krallığında kral Şuddhodana'nın oğlu olarak dünyaya gelmiştir (MÖ 563-483). Hayatıyla ilgili bilgiler yazıya hemen geçirilmemiştir. Bu yüzden anlatılar efsaneleşmiş ve destanlaşmıştır. Gerçek adı Sidharta Gotama (Sanskrit: Siddhārtha Gautama) idi. Prens Sidharta, Şakyamuni, yani Şakya kabilesinden gelen bilge olarak anılır.

Buda'nın doğumunda "günahsız bir hamile kalış söz konusuydu. Bodhisattva (uyanmış kişi) anasının sağ böğrüne bir fil ya da altı aylık bir bebek biçiminde girmiştir. Hamilelik süreci de günahsızdır, çünkü Bodhisattva ana rahminde değil, değerli taşlardan yapılmış bir sandıktaydı. Doğum bir bahçede gerçekleşti; anne bir ağaca tutundu ve çocuk onun sağ böğründen çıktı." (Eliade, 2003: 86-87). Buda doğduğunda mitsel olaylar devam eder. "Bodhisattva doğar doğmaz kuzeye dönüp yedi adım attı ve bir aslan gibi kükreyip haykırdı: 'ben dünyanın en yücesiyim, dünyanın en iyisiyim, dünyanın en yaşlısıyım; bu benim son doğuşum artık benim için yeni varoluş olmayacak.' (Eliade, 2003: 87). Bu anlatı; Budist inanıştaki yeni doğum zinciri içinde Buda'nın daha önce doğduğunu, önceki hayatlarının neticesi olarak artık yaşam zincirini kırıp kutsal uyanışı gerçekleştirmek üzere son kez dünyaya geldiğini göstermektedir.

Doğum öncesi mitleşen bir diğer anlatı ise şöyledir: Sidharta, Kraliçe Maya'nın rahmine girmek için Tuşita göğünden iner. Kraliçenin rüyasında beyaz bir fil şeklinde karnına girer. Şakya kralı Şuddhodana bu rüyayı dönemin Brahmanlarına anlatıp yorumlamalarını ister. Brahmanlar doğacak çocuğun üstün özelliklere sahip olacağını, ya hükümdar ya da Buda olup insanlığı kurtaracağını söylerler (Nakamura, 2012: 41). Bu mitsel anlatılar, Buda'nın sıradan biri olmadığını gösterir, onun seçilmiş bir kurtarıcı oluşunda ya da tanrısallaştırılmasında rol oynar.

Kral Şuddhodana oğlunun bir derviş hayatı yaşamasını istemediği için ona tüm sıkıntılardan uzak bir hayat sunar. On altı yaşında prenses Ysodhara ile evlendirir. Sidharta, yirmi dokuz yaşına kadar rahat içinde yaşamın hiçbir zorluğunu görmeden yaşar. Hastalık, yaşlılık, ölüm gibi konuları hiç tanımadan hayatını sürdürür. Ancak bir gün Sidharta, korulukta gezerken asaya yaslanan çökmüş bir ihtiyar; ertesi gün zayıflamış, morarmış, ateşler içinde yanan bir hasta; üçüncü gün ise bir ölüyle karşılaşır. Sonunda prens dilenen, sakin ve dingin bir derviş görür. Bu görüntü ona sıkıntılı hayatta dinginleşmenin mümkün olabileceğini hissettirir. Böylece Sidharta saraydan ayrılarak uyanış yolunu aramaya başlar. Arayışa çıkacağı sırada Sidharta'nın bir oğlu olur. Çocuğunu aydınlanma yolunda bir engel olarak gördüğü için ona Rahula (engel) adını verir (Güngören, 2001: 61-62).

Saraydan ayrıldıktan sonraki altı yıl boyunca birçok dervişin öğrencisi olur ve katı çile yöntemlerini dener. Otuz beş yaşına geldiğinde bilgelik ağacı olarak bilinen incir ağacının altına gelir, yüzünü doğuya dönerek aydınlanma için oturur. Sidharta burada son savaşını Hint mitolojisindeki aşk ve ölüm tanrısı, Budist inancına göre ise tüm varlıkların kurtuluşunu engelleyen şeytanın simgesi Mara'ya karşı verir. Mara'nın tüm engellerini aşan Sidharta gün ağarırken aydınlanmaya ulaşır ve Buda olur (Güngören, 2001: 65-70).

Sidharta, aydınlandıktan sonra "Tanrı Brahma, Buda'ya gelip Dharma'yı insanlardan saklı tutmaması için yalvarmış, insanların içinden Dharma'yı anlayacak düzeyde olanlar çıkabileceğini, iç gözleri açılmak üzere olan kimseler de olabileceğini söylemiş. Tüm canlılara karşı sevecenlik duygularıyla dolu olan Buda, Tanrı Brahma'nın dileğini kabul etmiş" (Güngören, 2001: 71). Böylece Buda, öğretilerini yaymaya başlar. 80 yaşına kadar öğretilerini yaymak için çalışır. Kast

ayrımı yapmayan Budizm hızla yayılır. Buda son vaazını öğrencilerine verdikten sonra onlara öğreti (*dharma*) ve cemaatle (*sangha*) ilgili soruları olup olmadığını sorar, öğrencileri her şeyi anladıklarını söylediklerinde Buda'nın görevi biter, yaşam zincirinin son halkası böylece sona ermiş olur (Güngören, 2001: 92-98). Buda'nın son sözü, "Birleşmiş olan her şey çürüyüp yok olacaktır, siz kendi kurtuluşunuz için çalışın" olmuştur (Kaya, 2017: 47). Bu sözler, yaşam zincirinin kırılabileceği ve öğretilerin mutlak bir sonuca ulaşacağı şeklinde yorumlanabilir.

1.2. Budizm ve Temel Öğretileri

Budizm MÖ 6. yüzyılda "Buda'nın düşünce sistemi ve onu izleyenlerin oluşturduğu dinsel bir düzendir" (Kaya, 1999: 17). Yaşlılık, hastalık ve ölüm ızdırabını yok etmek için Buda tarafından ortaya konulan bir öğretilerdir. Budizm'in bugün dünya üzerinde yaklaşık 500 milyonu aşkın inananı bulunmaktadır. İlk önce Hindistan'da ortaya çıkmış, daha sonra zaman içinde Güney, Güneydoğu ve Doğu Asya'da (Çin, Japonya, Kore, Moğolistan, Nepal, Sri Lanka, Tayland ve Tibet gibi ülkelerde) yayılmıştır.

Buda, aydınlanmak için inzivaya çekildiğinde Mara'nın saldırılarına rağmen Nirvana'ya ulaşmayı başarır ve öğretisinin temellerini oluşturacak dört soylu gerçeği keşfeder. Buda bu öğretilerini yaymak için çile çektiği yıllarda önce öğrencisi olan, ancak Buda'yı terk eden arkadaşlarından başlar. Arkadaşlarının aydınlanmasının ardından Budizm kısa sürede yayılır. Çünkü, Budizm'in öğretileri Nirvana'ya ulaştırarak yeniden doğum zincirini kırarak, çileli ve zorlu dünya hayatını sona erdirecektir. Böylece Nirvana'ya eren kişi özgür kalacaktır. Budistler için üç kutsal değer vardır: Budist metinlerde karşımıza çıkan bu üç kutsal değer *Buda*, *öğreti* ve *cemaat*'tir.

"Budizm, kurucusunun kendini ne tanrının bir peygamberi ne de onun temsilcisi ilan ettiği, üstelik Tanrı-Yüce varlık düşüncesini bile reddeden tek dindir" (Eliade, 2003: 86). Farklı bakış açılarına göre din, bazılarına göre bir felsefe olan Budizm acı, ızdırıp ve tatminsizliğin kaynaklarını açıklar ve bunlardan kurtulmanın yollarını gösterir. Budizm'de amaç Nirvana'ya ulaşmaktır. Meditasyon (içe bakış) yöntemini kullanır.

Buda'nın öğretisini kabul edip bu yola giren kişiye Arhant (aziz) denilmektedir. İlk Arhantlar Buda'nın beş arkadaşı olur. Ardından Arhantların sayısı arttıkça Buda onları Budizm'i anlatmaları için ülkenin çeşitli yerlerine gönderir. Buda, Nirvana'ya eriştiği zaman keşfettiği dört soylu gerçeği insanlara anlatarak onların yaşam zincirini kırmasını ve özgürleşmelerini sağlar. Bunu Sokrat'ın diyaloglarına benzer bir yöntemle yapar. Örnekler verir, basit anlaşılır bir üslup ile özgürleşmenin yolunu gösterir. Neden-sonuç zincirinin, yani Karma'nın kırılması özgürlüğe giden yoldur, Nirvana'dır. "Nirvana, susuzluğun sökülüp atılmasıdır. İsteğin, nefretin ve yanılığın sona erdirilmesidir. Maddeye ve insanlara duyulan her türlü bağlılıktan kurtulmuş olmaktır. Nirvana durumunda kişi, doğumun, ölümün, bu dünya, öteki dünya kavramlarının ad ve biçimin öneminin olmadığını görür" (Kaya, 1999: 24).

Budist inanç sistemi uçlardan kaçınıp orta yolu bulma çabasıdır. Brahmanizm'in katı kast sistemine, kurban törenlerine ve halk sömürüsüne karşı olan Materyalistlerle Brahmanlar arasında "orta yol"u benimsemiştir.

1.2.1. Dört Soylu Gerçek

Dukkha (*Izdırıp Uyg. emgek*): Dukkha'nın sebebi var olmaktır. Yeni doğum zinciri bu ızdırabı yeniler. Buda bu ızdıraba bir hastalık gibi bakar ve bir doktor gibi hastalığı teşhis edip nedenlerini araştırır. O, hastalığa sebep olan etkenlerin ortadan kaldırılması ve hastayı iyileştirecek olan reçeteyi verir. Buda bu yöntemi kullandığı için ona doktor anlamında *Guru* da denilmektedir. Izdırabın, öğretinin temel ilkesi olduğunu şöyle ifade etmiştir: "ızdırıp ve ızdırabın nedeni olan doğum, ihtiyarlık ve ölüm olmasaydı, Buda da olmayacaktı, öğretisi de olmayacaktı" (Coomaraswamy, 1964, aktaran Güngören, 2001:102). Izdırabı fark eden kişi Buda'nın yoluna girmiş ve Karma'yı sonlandıracak Nirvana yolculuğuna çıkmış olur.

Buda'nın ızdırıp anlayışı sadece yaşamdaki sıkıntılar, üzüntüler veya doyumsuzluk değildir. Zevk ve haz veren şeylerin varlığı da bir ızdırıp nedeniydi. Çünkü zevk ve haz veren şeylerin bitip

tükeneceği düşüncesi de ızdırıp vermektedir. “Yaşlanmanın ihtiyarlamaması; hastalığa yakalananın hastalıktan etkilenmemesi; ölümlü olanın ölmemesi; geçici olanın geçip gitmemesi” (Coomaraswamy, 1964, aktaran Güngören, 2001:107) mümkün olmadığına göre yaşamdaki her şey ızdıraba sebep olmaktadır.

Samudaya (*Dukkha'nın kaynağı, Uyg. emgek togmak, emgek emgenmek...*): Yeniden doğumların nedeni insanın susuzluğudur. Bu susuzluk arzu ve isteklerdir.

Buda bu gerçeği şöyle açıklamaktadır “İstirabın nedeni konusundaki yüce gerçek bizi bir yaşamdan ötekine sürükleyen yaşama doyumsuzluğudur. Bu doyumsuzluğa eşlik eden de şunda ya da bunda zevk bulmaya çalışan istekler ve tutkulardır. Zevk doyumsuzluğu, yaşama doyumsuzluğu, gelip geçici şeylere kanamamaktan gelen doyumsuzluk” (Oldenberg, 1934 aktaran Güngören, 2001:124), arzu ve istekler insanın tekrar tekrar dünyaya gelmesine neden olmaktadır. Bu sıkıntılı döngüden kurtulmak insanın içindeki arzu ve isteklerden kurtularak Karma'nın kırılması ile mümkündür.

Nirodha (*Dukkha'nın sona erdirilmesi, Uyg. emgek öçmek, emgek kitermek...*): Budist metinlerde ızdırabın kaynağı olarak belirtilen dört bağımlılık vardır. Bunlar:

1. İsteklerden ve tutkuların gelen bağımlılık,
2. yanlış görüşler ve yanlış kanılardan kaynaklanan bağımlılık,
3. erdemli bir yaşamla ve kurallara tıpatıp uygun davranmakla kurtuluşa erişilebileceğini sanmaktan gelen bağımlılık,
4. sürekli ve değişmez bir ben'in varlığına inanmaktan gelen bağımlılık”(Oldenberg, 1934, aktaran Güngören, 2001:132).

İnsanda arzu ve isteklere duyulan bu susuzluk nedenlerinin fark edilip ortadan kaldırılması ızdırabı yok edecektir. İzdırabın ortadan kalkması ile insan Nirvana'ya ulaşır. Bedenin özgürleşmesi anlamına gelen Nirvana ile yaşamdaki tüm yeniden doğum nedeni olan yanlışlar ortadan kalkar. Böylece Buda'nın öğretileri amacına ulaşır, acı sona erer ve insan özgürleşir.

Magga (*Dukkha'dan kurtulma yolu, Uyg. (emgektin) ozgu kutrulgu yol*): Bu aşamada Nirvana'ya eriş ve ızdıraptan kurtulma yolları gösterilmiştir. Pali diline göre yol anlamına gelen Magga'da Buda, insanları kurtuluşa götüren sekiz basamaklı yüce yolu göstermektedir.

1.2.2. Sekiz Basamaklı Yüce yol

1. Doğru Anlama (Uyg. *köni körüm*/Pali: *Sammâ ditthi*),
2. Doğru Düşünme (Uyg. *edgü sakınç*/Pali: *Sammâ sankappa*),
3. Doğru Konuşma (Uyg. *alkınmaksız isilmeksiz kirtü sav*/Pali: *Sammâ vâçâ*),
4. Doğru Davranış (Uyg. *et'öz kılınç köni kirtü*/Pali: *Sammâ kammanta*),
5. Doğru Geçim (Uyg. *oñalı öz iltinmek*/Pali: *Sammâ âciva*),
6. Doğru Çaba (Uyg. *oñalı katıglanmak*/Pali: *Sammâ vâyâma*),
7. Doğru Hatırlama (Uyg. *köni ög*/Pali: *Sammâ satî*),
8. Doğru Yoğunlaşma (Uyg. *çın kirtü arınmak*/Pali: *Sammâ samâdhi*)”(Kaya, 1999: 26; Tokyürek, 2019: 51-60; Mohapatra, 1990 Çev. Işık, 2003: 173-174).

Bu sekiz basamaklı yüce yol birbiri içine geçmiş aşamalardan oluşur. Bu öğretiler aynı anda uygulanır. Buda'nın Nirvana'ya ulaşırken kendisinin de uyguladığı ve başarıya ulaştığı bu yol Budizm'in meditasyonudur.

1.2.3. On İki Sebep

Karma zincirini oluşturan on iki nedensellik çemberidir. Bu zincirin her halkası bir sonraki doğuma neden olmaktadır.

1. Bilgisizlik (Uyg. *biligsiz bilig/Skr. Avidya*): Yanlış düşünceye yol açar. Yeniden doğuma/zahmetli yaşama neden olur.
2. Eylem/Davranma (Uyg. *tavranmak/Skr. Samskara*): Söz, vücut ve fikrin hareketleridir. Eğilimlere ve karakter özelliklerine ortam hazırlar.
3. Bilinç/bilme (Uyg. *bilig köñül/Skr. Vicnâna*): Altı duyu organı aracılığı ile somut objeler hakkında bilgi elde etmeyi sağlar. Bu sayede bilinç oluşur.
4. Ad ve biçim/ad ve renk (Uyg. *at öñ/Skr. Nâmarûpam*): Bilincin ben ve ben'in dışındakileri ayırt etmesidir. Duyu organlarının sınırlarını belirler.
5. Altı Duyu Organı (Uyg. *altı kaçığ, altı kaçığ orunlar/Skr. Şadayatana*): Altı duyu alanını belirtmek için kullanılır. Altıncı duyu organı olarak *köñül* (duyu bilinci) kabul edilir. Bu altı duyu Nirvana'nın önündeki en büyük engel olarak görülür.
6. Dokunma (Uyg. *bürtmek/Skr. Sparşa*): Altı duyu aracılığı ile nesnelere karşılaşmadır.
7. Hissetme/Duyuş (Uyg. *teginmek/Skr. Vedana*): Duyguların oluştuğu aşamadır.
8. İhtiras/istek (Uyg. *az bilig/Skr. Trşna*): Duyguların coşkuya, isteğe neden olmasıdır. Izdırabın (samudaya) kaynağını oluşturur.
9. Elde etmek/Varlığa bağlanma (Uyg. *tutyak, ya da tutunyak/Skr. Upâdana*): Varlığa bağlanma, yaşama arzusudur.
10. Amel/İş/Var olma (Uyg. *kılınç/Skr. Bhava*): İnsanların arzularını, isteklerini elde etmek için yaptıklarıdır.
11. Doğum (Uyg. *togmak/Skr. Cati*): Var olması sonucu elde ettiklerinin yeniden doğuma neden olmasıdır.
12. Yaşlılık ve Ölüm (Uyg. *karımak ve ölmek/Skr. Carâmaranam*): Yaşam döngüsünün nihai sonucudur (Arat, 1942: 80-81; Kaya, 1999: 27; Güngören, 2001: 129-130; Yunusoğlu 2016: 59-60). Buda'nın ölmeden önce Ananda'ya söylediği şu sözler bu aşamayı anlatmaktadır: "Sevdiğimiz, yanımızdan ayırmak istemediğimiz hiçbir şey yok ki bir gün gelip ya onlar bizden ya da biz onlardan ayrılmayalım. Doğanın yapısı böyledir. Nasıl olur da Ananda doğmuş olan, varlığa dönüşmüş olan, büyüüp gelişmiş bir şey sonunda çözümlüp yok olmasın?" (Güngören, 2001: 94).

1.3. On İyi Amel

Vücutla yapılanlar (Uyg. *et'özin*):

1. Canlıları öldürmemek (Uyg. *özlüglerig ölürmemek*),
2. Başkalarının malını zorla almamak ve çalmamak (Uyg. *adinagunun tavarın küçep almamak, ogurlamamak*),
3. Başkasının karısı ile temas etmemek. (Uyg. *adınlarnıñ yutuziña yapşınmamak*),

Dil ile yapılanlar (Uyg. *tilin*):

4. Yalan söylememek (Uyg. *ezüglememek*),
5. İftira etmemek (Uyg. *çasut çaşurmamak*),
6. Kaba ve çirkin söz söylememek (Uyg. *irig sarsıg sav sözlememek*),
7. Yüze gülmek. (Uyg. *asgançulamamak*),

Gönül ile yapılanlar (Uyg. *köñülin*):

8. Başka birisinin malına tamah etmemek, kıskanmamak (Uyg. *adın kişiniñ edgüsiñe azlanmamak*),
9. Öfkelenmemek (Uyg. *övke köñül tutmamak*),
10. Aykırı fikirde olmamak (Uyg. *ters körüm öritmemek*) (Arat, 1942: 59).

1.4. Beş Ağır Günah

1. Tanrılar Tanrısı Buda'nın vücudundan kan akıtmak (Uyg. *teñri teñrиси burkanniñ et'özinte kan üntürmek*),
2. Doğru ve hak olan kanunu kötülecek, inkâr etmek (Uyg. *köni kirtü nomug ayıglamak, tanmak*),
3. Düz gönüllü cemaatlere nifak sokmak (Uyg. *tüz köñüllüg bursañ kuvraglarıg iki arka kılmak*),
4. Temiz ve aydın olan arhant ve ruhbanları öldürmek (Uyg. *arıg turug arhant dıntarlarıg ölmek*),
5. Anayı ve babayı ortadan kaldırmak (Uyg. *ögin kañn yokadturmak*) (Arat, 1942: 60).

1.5. Budizm'in Mezhepleri

Buda, ölümünden sonra yerine geçecek birini bırakmamıştır. Dharma (öğreti) ve Sangha'nın (cemaat) yeterli olacağını söylemiştir. Buda'nın ölümünden sonra dört konsey toplanmıştır. Bu konseylerde Buda'nın öğretileri yazıya geçirilmiştir. İmparator Aşoka dönemindeki üçüncü konseyde Pali derlemeleri olarak bilinen Tripitaka'ya (üç sepet) son şekli verilmiştir. Budizm MÖ beşinci yüzyıldan MS birinci yüzyıla kadar bölünmeden tek bir mezhep halinde kalmıştır. İmparator Kanışka zamanında toplanan dördüncü konseyde mezhepler ortaya çıkmıştır. Mezheplerin ortaya çıkmasının nedeni Buda'nın sözlerinin yorumlanmasındaki farklılıktır. Budizm'de dünya ile tamamen bağıni kesip kaçınık bir derviş hayatını sürdürmenin insanlığa faydası olmayacağına inananlar Mahayana¹ mezhebinin kurmuşlardır. Sangha dışında kalanların da Nirvana'ya ereceği kabul edilmiştir. Bütün Canlı varlıkların Nirvana'ya ermesinin yolunu açan bu düşünce Hinayana² mezhebinin sadece *sangha* üyelerinin kurtuluşa ermesine tepkidir. Yedinci yüzyılda ise Mahayana mezhebine bağlı olarak Vajrayana³ mezhebi ortaya çıkmıştır.

Hinayana Budizmi: Buda'nın bizzat kurduğu sanga'nın (cemaat) yaşadığı Budizm'dir. Buda öğretilerine sıkı sıkıya bağlıdır. Nirvana'ya erme şartının Buda'nın yaşamına uygun yaşamakla mümkün olacağına inanırlar. Bu şekilde bireysel kurtuluşu sağlarlar.

Mahayana Budizmi: MS birinci yüzyılda Hinayana Budizm'ine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Nirvana'ya dünyadan el çekmeden de ulaşılabileceğini savunmuşlardır. Buda'nın kutsal bir kişi olduğunu savunmuşlardır. Mahayana Budizm'i Buda'nın tanrılaştırılmasında önemli rol oynamıştır. Bodisatva kendi kurtuluşu için uğraşmaz, bütün canlıları Nirvana'ya ulaştırmayı amaçlar. Bu yüzden kendi Nirvana'sını geciktirir anlayışına sahiptir (Güngören, 2001: 173-176; Yunusoğlu, 2016: 86-88).

1.6. Türklerde Budizm'in Yayılması

Köktürk devleti yerleşik hayata geçmeye karşı mesafeliydi. Bunu Çin kültürünü benimsemek olarak gören kağanlar yerleşik hayata geçmeyi tarih sahnesinden silinmek olarak değerlendiriyorlardı. II. Köktürk devleti kurulurken Çin dinini kabul etme fikri ortaya atılmış, ancak bu teklif reddedilmiştir. Çünkü, "Çin'in dinlerini kabul etmek insanı gevşetir. Eğer biz sürülerimizin ardından gidip otlak arayacaksa şehir hayatından uzak durmamız gerekmektedir" (Tekin, 1993: 15) düşüncesi hakim olmuştur. Ancak devletin temelini teşkil eden Uygur, Karluk ve Basmlar ayaklanarak Köktürk devletini yıkmışlardır. Ötüken'de yeni bir devlet kuran Uygurlar, yerleşik hayata geçmenin gerekliliğine inanıyorlardı. III. Uygur hükümdarı Böğü Kağan'ın resmî din olarak Mani dinini benimsemesi yerleşik hayata geçişi kolaylaştıran etmenlerden biri olmuştur.⁴ "Türkler artık şehirli olma yolundadır: kimi Kağanının yolundan gidip Maniheist olmuş, kimi kendilerinden çok önce yerleşik medeniyete geçmiş olan Toharları,

¹ *maha* "büyük" ile *yana* "taşıt" kelimelerinden oluşur. Budizm'in iki büyük öğretilerinden biridir. (Tokyürek, 2019: 434).

² *hina* "daha az ya da küçük" ve *yana* "taşıt ya da öğreti" kelimelerinde oluşur. Budizm'in iki büyük öğretilerinden biridir. (Tokyürek, 2019: 441).

³ *Vajrayana*, elmas taşıt (Yunusoğlu, 2016: 88).

⁴ Türklerin Mani dinini kabul etme nedenleri için: bkz. Tekin, 1993:16.

Sakaları ve diğer İranlıları takip ederek Budist, yani Burkancı olmuş; bazıları da Hristiyanlığı tercih etmiştir” (Tekin: 1993, 21). Yerleşik hayatın Türklerdeki etkisi yeni dinlere girmek olmuştur. Budizm, yani Uygurca adıyla Burkancılığın halk arasında nasıl yaygınlaştığı kesin olarak bilinmemektedir. Devletin resmî dini olmaması buna neden olmuş olabilir. Mani rahiplerinin Böğü Kağan’a ısrarla yaptıkları propagandaya karşılık “Budist Rahipleri için dünya hakimlerine, beylere, hükümdarlara yanaşmak, onlarla ilişki kurmak en büyük günahlardan sayılması” (Tekin, 1993: 56) Budizm’in devlet dini olarak benimsenmemesine neden olmuştur. Bu yüzden de Budizm’in Türkler arasında nasıl kabul gördüğü resmî kayıtlarda yer almamıştır.

Budizm’in Uygurca kaynaklarına bakıldığında ise bu dinin halk arasında yaygınlaştığı sonucuna varılabilir. “Çünkü yazı yazabilmek, kitap düzebilmek için belli bir kültür geleneğinin teşekkül etmiş olması gerekmektedir” (Tekin, 1993: 21). Çince den Türkçeye çevrilen en önemli sutralardan biri olan Altun Yaruk (Uyg. *Altun önlüg yaruk yaltrıklıg kopda kötrülmiş nom iligi*) adlı eserin çevrilmiş olması Buda’nın vaazlarının halkın arasında okunduğunu göstermektedir. Ayrıca Moğolca Budist külliyatlarda geçen “Teknik terimlerin, yer adlarının, Buda ve velilerin ad ve unvanlarının imlasında Uygurca eserlerdeki usule uyulmuştur; Uygurcadaki şekilleri olduğu gibi kabul edilmiştir” (Tekin, 1993: 47) ifadesi Uygurca tam bir Budist külliyatı (tripitaka) olduğunu kanıtlamaktadır. Resmî devlet dini olarak kabul edilmiş olmamasına rağmen Budizm halk arasında kabul görmüştür. Yerleşik hayatı benimseyen Türklerde Manihaizm, Budizm ve Hristiyanlık bir arada barış içinde yaşamıştır.

“Budizm’in Uygur bölgesine Doğu Türkistan’a iki yoldan girdiği bilinmektedir. Bunlardan biri Hotan, Çerçen ve Miran’dan Tung-huang’a uzanan kervan yoludur, diğeri ise kuzeyde Tumsuk ve Kuçar’dan Turfan’a geçen yoldur” (Esin, 1978 aktaran Yunusoğlu, 2016: 91).

13. yüzyıldan itibaren Moğol devletinin kurulması ve genişleyen hakimiyet alanı ile Budizm Orta Asya’da yeniden yükselişe geçmiştir. Türkler arasında İslam’la eş zamanlı olarak 17. yüzyıla kadar yaşamıştır. Bugün hâlâ Sarı Uygurlar ve Tuvalar Budist’tir (Tokyürek, 2019: 17).

2. BÖLÜM: BUDİZM’İN KUTSAL KİTAPLARI

Buda hayatta iken öğretileri kitaplaşmamıştır. Ölümünden önce kendisine inananlarla kurmuş olduğu Sangha (cemaat), ölümünden sonra Buda’nın sözlerini kitaplaştırmaya başlamıştır. Buda’nın ölümünden sonra dört konsey toplanmıştır. Bu konseylerde Buda’nın vaazları derlenmiş ve kitap haline getirilmiştir. Bu konseylerin en önemlisi İmparator Aşako zamanında yapılan üçüncü konseydir. Bu konseyde Budistlerin kutsal kitapları *Tripitaka*⁵ (üç sepet, Uyg. *üç erdini, üç ağılık nom*) olan Pali derlemeleri bir araya getirilmiştir (Güngören, 2001: 173-176).

Bu derlemede üç tür kitap bulunur:

1. Vinaya, manastır müritlerinin uyması gereken kuralların anlatıldığı eserler (Uyg. *nom törü*).
2. Sutra, Buda’nın öğretilerinin anlatıldığı eserler (Uyg. *nom bitig, sudur ağılık*).
3. Abhidharma, Budizm’in hükümlerinin anlatıldığı eserler (Arat, 1942: 57).

Vinayapitaka (Uyg. *nom bitig/vinay ağılık*): “Erkek ve kadın Buddhist keşişlerin yaşamlarını düzenleyen kurallardır. Üç bölüme ayrılır: Suttavibhanga (Skr. *Sūtravibhanga*), Khandakālar (Skr. *Skandhaka*) ve Parivāra”dır (Kaya, 2017: 21).

Buda Nirvana’ya ulaşmak için yapılacakları hayatı boyunca anlatmış ve kendinden sonra da bunların keşişlere yeteceğini bildirmiştir. Buda’nın bu vasiyetleri ayda iki kez yapılan toplantılarda okunarak keşişlerin aralarındaki bağı sağlamlaştırmış ve onlara uyacakları kuralları hatırlatmıştır. Okunan bu kurallar Vinayaları oluşturmaktadır (Kaya, 1999: 37).

Sūtra (Uyg. *sudur, nom, törü*): Budizm’in en önemli eserleridir. Buda’nın karşılıklı konuşmalarını ve vaazlarını içerir. Bu özelliğiyle İslam kültüründeki hadislere karşılık gelir. Mahayana Budizm’ine göre, Buda’nın hayatını anlatan beş metin (Nikāya) vardır. Sutra; dört soylu gerçeği, sekiz basamaklı yüce yolu, on iki sebebi ve bir Budist için gerekli olan bilgilerin anlatıldığı

⁵ Terim, tri “üç” ve pitaka “sepet, kutu ya da koleksiyon” kelimelerinden oluşmaktadır (Tokyürek, 2019, 431).

kitaplardır.

Abhidharma: Budizm'in hükümlerinin anlatıldığı bu eserler sutralarla aynı içeriğe sahiptir; ancak Abhidharmalar daha çok Budist keşişlere hitap etmektedir.

2.1. Budizm'in Temeli: Sutra

Buda'nın ölümünden sonra onun yolundan gidenlerin oluşturduğu konseylerde Buda'nın sözleri kitap haline getirilmiştir. Budist keşişler Buda'dan dinlediklerini bu konseylerde tartışarak bir araya getirmişlerdir. Terimsel olarak Buda'nın bizzat vaaz ettiği eserlerdir. Öğretilerini soru-cevap şeklinde keşişlere anlatmıştır. Budist manastırlarında çalışmanın yasak olması sebebiyle keşişler maddi ihtiyaçlarını karşılamak için belli bir ücret karşılığında metinleri istinsah etmişlerdir. Böylece Budizm'e ait eserler çoğaltılmıştır. Her kesimden halka hitap ettiği için diğer eserlere göre daha sade ve anlaşılır bir dil kullanılmıştır. Uygurca karşılığı olarak *sudur*, *nom*, *törü* kullanılmıştır.

Uygurca yazmalar fırça veya kamış kalemle yazılmıştır. Normal kısımlar için siyah, dinî açıdan önemli ibareler ile Buda ve Bodisatva adlarının yazımında kırmızı mürekkep kullanılmıştır. Bazı yazmalarda resim de bulunmaktadır. Uygurca çevirilerin eklemelerle bazen genişletildiği de görülmektedir. Sanskritçe Budist terimler için sıklıkla Türkçe terimler türetilmiştir. Bunlar Sanskritçeleriyle ikileme olarak birlikte de kullanılmaktadır. Söz konusu Türkçe Budist terimleri Moğol Budistlerce de benimsenmiştir (Tezcan, 1978: 290).

Sutraların yapısı şöyledir:

Buda'nın vaazını dinleyen bir Bodisatva'nın "Ben şöyle işittim, Burkan böyle anlattı." biçiminde bir giriş cümlesi,

Vaazın verildiği yerin fiziksel tasviri,

Buda, vaazına başlamadan Bodisatvalardan birinin soru sorması,

Buda'nın bu soruya cevap vermesi,

Buda, araya hikâyeler de katarak cevabı daha kolay kavranır hale getirmesi.

Birkaç bölümden oluşan bazı sutralarda, Buda'nın vaazının ardından iki dinleyicinin vaaz üzerine tartıştıkları, anlaşılmayan hususu tekrar Buda'ya sordukları da görülür (Tekin, 1965: 36-37).

Sutraların fiziki kuruluşu şu şekildedir:

Kâğıdın icadından çok önce palmye yaprakları 7x15 santim ebatlarında tabakalar halinde kesilir. Hindistan'da ve Orta Asya'da (Resim 1/çift çemberli pothi) resimde görüldüğü gibi tabakaların her iki tarafına birer çember çizilir ve bu çemberin ortasında ince bir ip geçecek kadar delik açılır. Bu işlem aynı şekilde kâğıdın arka yüzüne de yapılır. Böylece tabakanın her iki yüzü kullanılır. Yazı yazma işi bittikten sonra kâğıtlardan biraz daha büyük iki tahta hazırlanır. Kâğıt tabakalarda olduğu gibi tahtaların da her iki yanına delik açılır. Birinci tahtanın deliklerinden ip geçirilir ve sabitlemek için tahtanın altından bağlanır. Son olarak da kâğıtlar ipe sıra ile geçirilir. Türkler boyutları daha küçük olan ve tek çemberli kâğıtları kullanmışlardır.

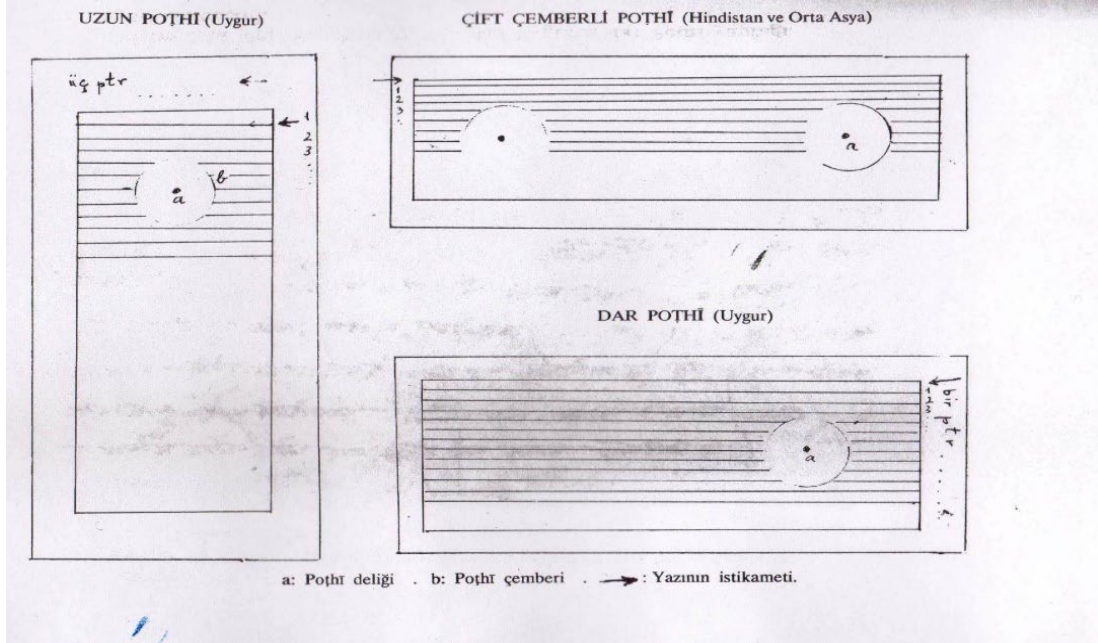
Bu şekilde ciltlemenin nasıl adlandırıldığı Uygurca kaynaklarda yoktur. Şinasi Tekin Hintçede kitap anlamında kullanılan "Pothi" kelimesine dayanarak dış görünüşlerine göre bu ciltlemeyi adlandırır. Örneğin, ip geçirmek için çizilen çembere "pothi çemberi", ortasından ipin geçtiği deliğe "pothi deliği", iki çember çizildiyse buna "çift çemberli pothi", kullanım boyutuna göre "uzun pothi ya da dar pothi" denir. (Resim 1/dar pothi/uzun pothi/Çift Çemberli pothi).

Uygur yazısı Sami alfabe olduğu için sağdan sola yazılır. Yazma esnasında pothi çemberi atlanır. Pothi deliği ve pothi çemberi şeklinde iki katmanın olmasının nedeni, pothi deliğinden geçirilen ipin zamanla kâğıdı yırtması yüzünden sutraların yıpranmasını önlemektir. Çünkü, Budistler için en ağır günahlardan birisi Buda'nın sözlerini tahrip etmektir.

Sutralar varak usulüne göre hazırlanmıştır. Varak numaralarının yanında eserin hangi

bölümüne ait olduğu da verilir. Dar pothide metinlerin arka yüzüne metnin satırlarına dik gelecek şekilde aşağıdan yukarıya yazı ile varak numarası yazılır. Uzun pothide ise arka yüzüne satırlarla aynı doğrultuda yazı ile varak numarası verilir (Tekin, 1993: 42-44).

Resim 1: Uygurların kullandığı uzun pothi ve dar pothi adı verilen kitap ciltlerindeki yaprakların Şeması (Tekin, 1993: 59).



2.2.1. Başlıca Sutralar

Buda'nın vaazlarından oluşan sutralar Budist edebiyatın en kapsamlı kısmını oluşturur. *Dharmayı* (öğretiyi) öğreten en önemli kaynaktır. Buda, karşılıklı konuşma ve soru-cevap yöntemiyle öğretilerini anlatır. Ölümünden sonra toplanan dört konseyde *dharma* yazıya geçirilmiştir.

Sutralar beş koleksiyona (nikâya) ayrılır. Beşincisi de on beş ayrı metinden oluşur:

1. Dirhanikâya: Buda'nın yapmış olduğu 34 uzun konuşmadan oluşmaktadır.
2. Macchimanikâya: 152 sutradan oluşmaktadır. Dört soylu gerçek, *karma*, Nirvana gibi konular bu sutranın içinde yer alır.
3. Samyuttanikâya: 56 sutradan oluşmaktadır. Buda öğretisinin çeşitli yönleri ele alınır. Mara'nın Budistleri nasıl yolundan döndürmeye çalıştığı anlatılır.
4. Anguttaranikâya: 2308 sutradan oluşmaktadır. Bu sutralar 11 bölümde toplanmıştır.
5. Khuddakanikâya: 15 kitaptan oluşmaktadır.

2.2.2. Budist Uygurcada Sutralar

Budist Uygurcadaki sutralar Mahayana mezhebine ait sutralar ve Mahayana mezhebi dışındaki sutralar olarak ikiye ayrılır. Bu sutralar Sanskritçe orijinalinden değil, çoğunlukla Çince'den çevrilmiştir. Birebir çeviri değildir. Uygurcaya çevrilme esnasında eklemeler de yapılmıştır. Uygurca belgeler parçalar halinde elimize geçmiştir. Bunların birçoğunun hangi eserin parçası olduğu belli değildir. Hangi esere ait olduğu belli olmayan parçaların yeni sutralara ait olması mümkündür.

2.2.3. Mahayana Sutraları

Amitâyur- dhyâna Sûtra: Çin. *Guan wu liang shou jing* (Guan yazmaları) adıyla bilinen sutra en büyük üç sutradan biridir. Üç yaprağının Uygurcaya çevrildiği belirlenmiştir. Birinci parçası 1912'de Tachibana tarafından yayımlanmıştır. Aynı el yazmasına ait olan ikinci parça Zieme

tarafından neşredilmiştir. Üçüncü parça ise Kudara ve Zieme tarafından yayımlanmıştır. Arat da Kki-Kki tarafından nazma çekilen birkaç parçayı yayımlanmıştır (Arat, 1965:185; Elverskog, 1997: 50).

Bhaişajyaguru Sūtra: Buda'ya övgülerin yer aldığı tıpla ilgili bir sutradır. Zieme Uygurca iki parçayı bu sutranın farklı bir çevirisi olarak belirlemiştir. Bu sutranın Soğut ve Saka versiyonu da vardır. (Elverskog, 1997: 52).

Buddhāvataṃsaka Sūtra (Çiçekle donanmış sutra): En uzun Budist sutralardan biridir. Birkaç kısa sutranın derlemesidir. Bu sutrada Buda'nın ya da Bodisatva'nın evreni nasıl algıladıkları açıklanmıştır. Uygurca 11 parça Doğu Türkistan'da bulunmuştur. Pekin Devlet Kütüphanesinde her sayfasında 15 satır olan dört parça belirlenmiştir. 1986 yılında Geng bu sutra üzerine bir kitapçık yayımlanmıştır. Arat, İngiliz Kütüphanesindeki birkaç parçayı neşretmiştir (Arat, 1965:126; Elverskog, 1997: 53; Geng, 2002: 1456).

Kṣitigarbhābodhisattvaprāṇidhāna Sūtra (Yeryüzü Hazinesi Sutrası): Adı "Yer yüzü Hazinesi" anlamına gelen Kṣitigarbha Bodisatva'nın gücünü övmektedir. Buda ile Maitreya (geleceğin Buda'sı) arasında yaşayan bir bodisatva olup tüm insanları acılardan korumak ve kurtarmakla görevlidir. Zieme 1990 yılında bu sutradan parça yayımlanmıştır (Elverskog, 1997: 54; Geng, 2002: 1459).

Mahāmāyūrī-vidyā-rājñī Sūtra: Buda'nın en çok bilinen beş koleksiyonundan biridir. Pañcarakṣā (beş koruma büyü) olarak bilinir. Kötü ruhlardan, hastalıklardan, düşman gezegenlerden (?), hayvanlardan ve zehirli böceklerden korunmak için okunur. Vostokovedeniya Enstitüsünde (Petersburg) iki küçük Uygurca parça vardır. Sutra üzerine Radloff (1928), Aalto (1954) çalışmıştır (Elverskog, 1997: 55).

Mahāprajñāpāramita Sūtra: Zieme, bu sutranın Berlin koleksiyonu içinde yer aldığını belirtmiştir (Elverskog, 1997: 56; Geng, 2002: 1458).

Mahāyāna Mahāparinirvāṇa Sūtra (Nirvana Sutra): Buda'nın yaşamının son günlerinin anlatıldığı bir sutradır. Türkçeye çevrilen ilk sutra olabilir. Çin kaynaklarına göre Taspar Kağan tarafından çevrilmesi istenmiştir. Zieme Turfan koleksiyonundaki iki parçanın bu sutraya ait olduğunu belirlemiştir (Elverskog, 1997: 57; Geng, 2002: 1458).

Prajñāpāramita-hṛdaya: Kalp sutrası olarak bilinen kısa bir metindir. Prajñāpāramita felsefesinin esaslarını açıklar. Zieme Turfan koleksiyonundaki birkaç parçanın bu sutraya ait olduğunu belirlemiştir (Elverskog, 1997: 58; Geng, 2002: 1458).

Saddharmapuṇḍarīka Sūtra: "Asil Dinin Nilüfer Çiçeğidir." Bu sutra tüm insanlar için nihai öğretiyi ve kurtuluşu içerir. *Kuanşi im Pusar* bu sutranın içinde yer almaktadır. Radloff 1911 yılında *Kuanşi im Pusar*'ı yayımlanmıştır. Şinasi Tekin 1960 yılında Berlin koleksiyonundaki *Kuanşi im Pusar* bölümünü yayımlanmıştır. Uygurca dört nüshası vardır. Hamilton, Radloff, Müller, Tekin, Hazai, Zieme, Fedakar bu sutra üzerine çalışmışlardır (Elverskog, 1997: 59).

Samantabhadracaryāprāṇidhāna: Bu sutraya ait pek az Uygurca parça vardır. Bunlar Vostokovedeniya Enstitüsünde (Petersburg), Berlin Turfan koleksiyonunda, Ryukoku Üniversitesindedir. Uygurca metinler 1911 yılında Radloff, 1958'de Haneda, 1965'de Arat tarafından yayımlanmıştır. Zieme 1982 ve 1985 yılında Berlin Turfan arşivindeki birkaç parçayı yeniden yayımlanmıştır (Elverskog, 1997: 62).

Suvarṇaprabhāsaṣottama Sūtra: Budizm'in en önemli eserlerinden biridir. Uygurca Adı *Altun Yaruk* olan sutra Sankritçeden Çinceye, Çince'den de Türkçeye Şinako Şeli Tutuñ tarafından çevrilmiştir. Petersburg, Mainz ve Berlin nüshaları vardır. Ceval Kaya, Petersburg nüshası ile Berlin Turfan koleksiyonlarındaki 800 kadar parçayı karşılaştırarak yayımlanmıştır (1994, 2021).

Vimalakīrtinirdeśa Sūtra: Orta Asya Budist metinlerin en önemlilerindedir. Berlin Turfan koleksiyonunda birkaç parçası belirlenmiştir (Elverskog, 1997: 71).

Yamarāja Sūtra: Uygurca adı *Sekiz Yükme*'dir. Üzerinde Oda çalışmıştır (Elverskog, 1997, 72; Oda, 2015).

2.2.4. Mahayana Budizm'ine Ait Olmayan Sutralar

Hinayana Budizmi'ne ait Mahayana'nın sutralarına karşılık olmak üzere Agama şeklinde adlandırılan kitaplar da vardır. Ayrıca, apokrif denilen uydurma sutralar da mevcuttur.

Dirghāgama (Pali: *Dirhanikāya*): Buda'nın Budist felsefeyi öğretmek için yapmış olduğu 34 uzun konuşmadan oluşmaktadır. Bu 34 konuşmanın her biri ayrı bir sutra olarak değerlendirilmektedir. Çince'den Uygurcaya sekiz parça çevrilmiştir (Elverskog, 1997: 17).

Madhyamāgama (Pali: *Macchimanikaya*): Buda'nın orta uzunluktaki vaazlarını içerir. *Zhong a han jing* başlığı ile Çinceye çevrilmiştir. 1990 yılında Kudara ve Zieme Berlin Turfan koleksiyonundaki beş parçanın Çince'den çevrildiğini belirlemişlerdir. Parçalar yıpranmış durumdadır. 1995 yılında Kudara ve Zieme sutranın özetini içeren bir Uygurca yazma belirlemişlerdir. 1985 yılında Maue, Brahmi yazılı Sanskritçe ve Uygurca parçanın Madhyamāgama'ya ait olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaların dışında çeşitli koleksiyonlarda birkaç parça daha vardır. Ancak bunlar henüz düzenlenmemiş parçalardır. (Elverskog, 1997: 18-19).

Samyuktāgama (Pali: *Samyuttanikāya*): Buda'nın gruplandırılmış konuşmalarıdır. *Za a han jing* adıyla Çinceye çevrilmiştir. Uygurcaya çevrilen tüm parçalar Çince karakterler içermektedir (Elverskog, 1997: 20-21).

Samyuktāgama: Samyuktāgama'nın hülasasıdır. Çince'den Uygurcaya çevrilmiş 6 parça tespit edilmiştir (Elverskog, 1997: 22).

Ekottarāgama (Pali: *Anguttaranikāya*): Buda'nın sayısal düzeni (Kaya, 2017: 25) olan (sayısal söylem) vaazlarından oluşmaktadır. Sanskritçeden Çinceye *Zeng yi a han jing* adıyla çevrilmiştir. Uygurca 7 parça tespit edilmiştir (Elverskog, 1997: 23).

Ātānātika Sūtra ve Ātānātihrdaya: Her iki sutraya ait Uygurca altı parça belirlenmiştir. Bu sutralar korunma dualarını içerir. Uygurca metinler Brahmi harfli yazmalarda Sanskritçe ve Uygurca olarak iki dilli yazılmıştır (Elverskog, 1997: 25).

Diśastvustik: Mutluluğa erişmek için Buda'ya yiyecek ve içecek sunan Bhalika ve Trapusa adlarındaki iki tacire dair öyküyü içerir. Uygurca şekli Sanskritçe Catusparisat sutrasına dayanmaktadır. Uygurca yazmada satır araları Brahmi alfabesi ile yazılmıştır (Elverskog, 1997: 26). Uygurca nüsha üzerine Kaljanova ve Samet çalışmıştır.

Udānavarga: (Pali: *Dhammapada*) Buda'ya soru sormadan Buda'nın kendiliğinden vermiş olduğu vaazı içerir. Berlin Turfan koleksiyonunda bu sutraya ait olan Brahmi harfli Sanskritçe-Uygurca altı parça vardır. Bu parçalar sutranın iki farklı varyantıdır (Elverskog, 1997: 28).

SONUÇ

Budizm, yayıldığı her kültüre kendini adapte edebilmiştir. "İnsanları Budizm'e yönelten şey nedir?" sorusuna şu cevabı vermek mümkündür: Hayattaki acılar ve iyileşebilecek bir yer bulma ihtiyacı, insanı dünyaya bağlayan her şeyin bir süre sonra insanda uyandırdığı yorgunluk hissinden kurtulma isteğidir.

Geniş halk kitleleri arasında kabul gören Budizm bugün dünyada inananı en fazla olan dinlerden birisidir. Hiçbir canlıya zarar vermeme felsefesi bu dine karşı olumlu duygular oluşturmuştur.

Budizm'in felsefesini, öğretisini en iyi açıklayan sutralar Budizm'in yayılmasında etkili olmuştur. Sutra, Buda'nın bizzat verdiği vaazlardan oluşmaktadır. Budizm'de önemli bir yer tutan sutralar en çok çevrilen tür olmuştur. Açık ve anlaşılır bir dilinin olması halkın arasında yayılışını kolaylaştırmıştır. Budizm'in yayılmasında önemli bir araçtır. Sutralar; hikâyeler, soru-cevap ve yol göstericiliği ile dilden dile çevrilmiştir. Sanskritçeden Çinceye, Tibetçeye, Toharcaya; Uygurcaya ise daha çok Çince'den çevrilmiştir.

Kaynakça

- Arat, R. R. (1942). Uygurlarda İstılahlara Dair. *Türkiyat Mecmuası*. c. 7, 56-81.
- Arat, R. R. (1965). *Eski Türk Şiiri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Atasağun, G. (2002). "Dinler Tarihi Bibliyografya Denemesi". *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/13, 237-267.
- Atasağun, G. (2006). "Jainizm". *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 21/21, 267-297.
- Elverskog, J. (1997). *Uygur Buddhist Literature*. Turnhout. Brepols Publishers.
- Geng, S. (2002). Budist Uygur Edebiyatı. *Türkler Ansiklopedisi*. c. 3, 1442-1469
- Güngören, İ.(2001). *Buda ve Öğretisi*. İstanbul: Yol yayınları.
- Kaya, K. (1999). *Buddhistlerin Kutsal Kitapları*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Kaya, K. (2017). *Buddhizm Sözlüğü*. Ankara: Doğubatu Yayınları.
- Mircea, E. (2003). *Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi*, c. I-II, Çev. A. Berktaç. İstanbul: Alfa yayınları.
- Mohapatra, A. R (2003) Budizm. (Çev. H. Işık). *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16/16, 169-181.
- Mohapatra, A. R. (2002). Hinduizm. (Çev. H. Işık). *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/13, 211-227.
- Nakamura, H. (2012). *Buddha*, Çev. Z. Seyhan. Ankara: Türkiye İş bankası Kültür yayınları.
- Oda, J. (2015). *Study of the Buddhist Sūtra called Säkiz Yükmäk Yaruq or Säkiz Törlüğün Yarumiş Yaltrimiş in Old Turkic*. Berliner Turfantexte XXXIII. Turnhout: Brepols Publishers.
- Tekin, Ş. (1965). Uygur Edebiyatı Meseleleri (Şekiller- Vezinler). *Türk Kültürü Araştırmaları*. c. II/1-2, 26-67.
- Tekin, Ş. (1993). *Eski Türklerde Yazı, Kağıt, Kitap ve Kağıt Damgaları*. İstanbul: Eren kitapevi yayınları.
- Tezcan, S. (1978). En Eski Türk Dili ve Yazını. *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*. s. 272-323.
- Tokyürek, H. (2019). *Eski Uygur Türkçesinde Budizm ve Manihaizm Terimleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yunusoğlu, M. K. (2016). *Budist Türk Çevresi Eserlerde Metaforlar*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

EXTENDED ABSTRACT

This article discusses the socio-cultural structure in which Buddhism, which has an important place in Turkish history, emerged, the reasons for its emergence, and the belief systems in India. It explains the life of Siddhartha Gautama before he became the Buddha, his quest and attainment of enlightenment, the basic philosophy of Buddhism, the paths to achieving Nirvana, the sacred scriptures known as sutras, and the significance of these sutras in the Uyghur language.

The written tradition of Turks began with the Göktürks and further developed as the Uyghurs transitioned to settled life. The Uyghurs' transition to settled brought about many socio-cultural changes. Manichaeism was accepted as the state religion in this period, while Buddhism and Christianity were also accepted among the people. The adoption of new religions also brought about the translation of their sources. Although Manichaeism was officially adopted as the state religion, it is possible to say that Buddhism was more widespread among the people. The abundance of translated works serves as evidence of this.

Buddhism, originating in India, spread easily over time throughout South, Southeast, and East Asia (including countries such as China, Japan, Korea, Mongolia, Nepal, Sri Lanka, Thailand, and Tibet) due to its universal principles. The sacred texts of Buddhism were translated into Sogdian, Tocharian, Chinese, and Tibetan languages, and from these into other languages. Uyghur translations were mostly done from Chinese.

The rigid caste structure and the cycle of rebirth in India were the main reasons for the emergence of Buddhism. Prince Siddhartha Gautama's seeking began when he started questioning the privileged life he lived before attaining enlightenment. After trying many teachings, Siddhartha eventually found the one that would end the cycle of life. After attaining enlightenment, Siddhartha was visited by Brahma. He begged Buddha not to keep the Dharma (teaching) hidden from people saying that among humans, there could be those capable of understanding the Dharma and who were on the brink of opening their inner eye. Filled with compassion for all beings, Buddha granted Brahma's wish and began to spread his teachings. Buddha worked to spread his teachings until the age of 80. The teachings of Buddhism, which do not discriminate based on caste, would break the cycle of rebirth by reaching people to Nirvana, and put an end to the arduous and difficult worldly life. All these factors are the most significant reasons for the rapid spread of Buddhism. Rooted in the principle of being a good person, Buddhism has achieved universality through its teachings. After the death of Buddha, Buddhism continued through the Hinayana and Mahayana branches. The spread of Buddhism among the Turks began during the Uyghur period. It is known that Buddhism entered the Uyghur region through two routes: one was the caravan route stretching from Hotan, Cherchen, and Miran to Tun-huang (Dunhuang), and the other was the northern route passing through Tumshuk and Kuchar to Turfan.

The second part of this article is dedicated to "The Sacred Scriptures of Buddhism." After the death of Buddha, the Sangha (Buddhist monastic communities) began compiling and codifying Buddha's teachings into books. These scriptures are grouped into three categories: 1. Vinaya (which describes the rules to be followed by monastic community), 2. Sutra (which explains Buddha's teachings), and 3. Abhidharma (which explains precepts of Buddhist doctrine). Among these, the Sutras are particularly important. The Sutras, which contain the compilation of the discourses directly given by Buddha, constitute the most important part of Buddhist Uyghur literature. Sutras have an important function in the spread of Buddhism. The Basis of Buddhism: The Sutra section provides detailed information on how sutras are composed and their physical structure. Major sutras are introduced first, then the sutras in Buddhist Uyghur are mentioned. The sutras in Uyghur are categorized into two groups as Mahayana Sutras and Sutras not belonging to Mahayana Buddhism. Information about their content is provided.

In conclusion, Buddhism has easily adapted to various cultures. The breaking of the cycle of rebirth, a thought system dominated by the 'middle way' rather than strict rules, and the human desire to find a place where they can be liberated from the sufferings of life led people to Buddhism. Buddhism is one of the most widely practiced religions in the world today. The primary means of its dissemination are the sutras, which consist of discourses given by Buddha and are the most translated genre in Buddhism. The clear and understandable language of the sutras facilitated their spread among the people. The sutras have been translated from language to language with their stories, question-answers, and guidance. They were translated from Sanskrit to Chinese, Tibetan, Tocharian. In the case of Uyghur, they were mostly translated from Chinese.

Eleştirel Düşünme Öğrenimi Üzerine Bir Uygulama: Sokrates'in Savunması

Mustafa YEŞİL 

Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Felsefe Bölümü,
Değerler ve Siyaset Felsefesi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye
mustafayesil@erbakan.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 03.04.2024

Kabul: 08.06.2024

Yayın: 30.06.2024

Anahtar

Kelimeler:

Eleştirel Düşünme,
Sokrates'in
Savunması,
Argüman,
Karakter, Duygu.

Eleştirel düşünmenin ne olduğunu ve nasıl işlediğini salt tanımsal ve kuramsal aktarımlarla değil de belirli pratik uygulamalarla açıklamak onun hem işlevinin anlaşılmasını hem de kazanımlarının artırılmasını kolaylaştırmaktadır. Argüman belirlenimi, karakter yansıtımı ve duyguya başvuru eleştirel düşünme etkinliğinin üç temel işleyiştir. Sokrates'in Savunması (SS) anlatı akışından ibaret bir metin olmakla birlikte ondaki argümanların seçilip ayırt edilmesi, yeniden yapılandırılması ve haritalanması sadece eleştirel düşünmenin uygulamalı bir şekilde öğrenilmesine değil ayrıca Sokrates'in kendini savunma biçiminin daha belirgin bir şekilde anlaşılmasına da yardımcı olmaktadır. İkna girişimini argümanlara dayandırmak eleştirel düşünme etkinliğinin işleyiş esasıdır. Argümanların belirlenmemesi ve onların öğelerinin seçilip ayırt edilememesi durumunda neyin eleştirilmesi yani savunulması veya çürütülmesi gerektiği belirsiz kalmaktadır. SS'nin anlatı akışından Sokrates'in savunmasını argümanlara dayandırdığı açıkça anlaşılmaktadır. Filozof karakter yansıtımı ve duyguya başvuru nitelikli söylemleri zaman zaman kullansa da bunlar onun savunmasını kendi lehine doğrudan etkileyecek düzeyli açıklamalar değildir. Onun dinleyicinin duygularını okşayacak yani onların işitmek istedikleri şeyleri söyleyecek şekilde konuşmak yerine ölüme mahkûm edilme pahasına doğruları söylemekten vazgeçmemesi bu durumun açık bir göstergesidir. Argüman ortaya koymanın mümkün olduğu durumda muhatabı sadece karakter yansıtımıyla ve duyguya başvuruya ikna etmeye çalışmak genel itibarıyla bir manipülasyon tekniğidir. Bu türden bir girişimde doğruluk kolaylıkla göz ardı edilebilmektedir. Bu bakımdan, argümanların belirlenmesini, çözümlenmesini ve değerlendirilmesini merkeze almayan yani ikna girişimini argümanlardan ziyade karakter yansıtımına ve duyguya başvuruya dayandıran bir eleştirel düşünme öğrenim planı her hâlükarda sorunludur. Eleştirel düşünmeyi salt tanımsal ve kuramsal aktarımlarla ilişkilendiren bir girişimin bu türden bir sorunu bırakınız ortadan kaldırmasını, fark etmesi bile pek olanaklı değildir.

An Application on Learning Critical Thinking: Apology of Socrates

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 03.04.2024

Accepted: 08.06.2024

Published: 30.06.2024

Keywords:

Critical Thinking,
Apology of Socrates,
Argument, Character,
Emotion.

Explaining what critical thinking is and how it works with specific practical applications rather than purely definitional and theoretical references makes it easier to both understand its function and increase its attainments. Argument determination, character reflection and appeal to emotion are the three basic processes of critical thinking activity. Although the Apology of Socrates (AS) is a text consisting of a narrative flow, picking out, restructuring and mapping the arguments in it not only helps in an applied way to learn critical thinking, but also helps more clearly to understand Socrates' way of defending himself. Basing the persuasion attempt on arguments is the basis of the critical thinking activity. If the arguments cannot be determined and their elements cannot be picked out, it remains unclear what should be criticized, that is, defended or refuted. It is clear from AS's narrative flow that Socrates bases his defense on arguments. Although the philosopher occasionally uses discourses that reflect character and appeal to emotion, these are not statements that will directly affect his defense in his favor. A clear indication of this situation is that he does not give up telling the truth at the risk of being sentenced to death, rather than speaking in a way that will flatter the listener's emotions, that is, tell them what they want to hear. In cases where it is possible to put forward an argument, trying to persuade the interlocutor only by character reflection and appeal to emotion is generally a manipulation technique. In such an attempt, truth can easily be overlooked. In this regard, a critical thinking learning plan that does not center on the determination, analysis and evaluation of arguments, that is, which bases the persuasion attempt on character reflection and appealing to emotion rather than arguments, is in any case problematic. It is not possible for an initiative that associates critical thinking with purely definitional and theoretical references to recognize, let alone eliminate, such a problem.

Atıf/Citation: Yeşil, M. (2024). Eleştirel Düşünme Öğrenimi Üzerine Bir Uygulama: Sokrates'in Savunması. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 8 (1), 115-136.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). (CC BY-NC 4.0)"

Giriş: Eleştirel Düşünme Nedir ve Ona Kim, Niçin İhtiyaç Duymaktadır?

Eleştirel düşünmenin ne olduğuna dair salt tanımsal ve kuramsal aktarımlara fazlaca yer vermek eleştirel düşünmeyi konu edinen Türkçe çalışmaların genel bir özelliğidir (Musametov, 2021, ss. 48-49). Ancak onlarca farklı kaynaktan ve yazardan doğrudan alıntılar yapmak suretiyle eleştirel düşünmenin falana göre şöyle ya da filana göre böyle olduğunu belirtmek onun bırakınız kazanımlarının elde edilmesini, ne olup ne olmadığının anlaşılmasını bile zorlaştırmaktadır. Eleştirel düşünme konusundaki bu tanımsal ve kuramsal aktarım bağımlılığı bir yönüyle bazı daha temel sorunlardan kaynaklanmakta, bir diğer yönüyle ise bazı ilave sorunlara neden olmaktadır.

Eleştirel düşünmeyi popüler bir konu olarak görmek ve bu popülerliğin cazibesine kapılmak onun tarihsel yönünün ve bütüncül yapısının göz ardı edilmesine neden olmaktadır. İnsanlar, ister yazar isterse okur tarafında bulunsunlar, bu popülerliğin cazibesine kapılmaktan hoşnut görünseler bile eleştirel düşünme güncel ve yüzeysel bir konu olmayıp binlerce yıldır felsefe ile birlikte işleyen ve ilerleyen metodolojik bir etkinliktir. Bu karşılıklı ilişkinin fark edilmemesi ya da bilinmemesi eleştirel düşünmenin salt tanımsal ve kuramsal aktarımlarla açıklanmasını yaygınlaştırmaktadır.

Olağan düşünme ve eleştirel düşünme arasındaki farklılığın netleştirilmemesi neredeyse her eleştirinin, karşı çıkışın veya tartışmanın bir eleştirel düşünme etkinliği gibi sunulmasına ya da görülmesine neden olmaktadır. Hâlbuki her eleştiri, karşı çıkış veya tartışma bir eleştirel düşünme etkinliği değildir. Bir işleyişin eleştirel düşünme etkinliği olması, onun belirli bir metodolojiye göre gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Görünen o ki olağan düşünme ve eleştirel düşünme arasındaki farklılığı netleştirip konuları derinlemesine ve teknik bir şekilde incelemek yerine yüzeysel ve kolay olana yönelmek eleştirel düşünmeyi salt tanımsal ve kuramsal aktarımlarla açıklama sıklığını artırmaktadır.

Yukarıdaki iki temel sorun eleştirel düşünmenin salt tanımsal ve kuramsal aktarımlarla açıklanmasını yaygınlaştırdığı gibi, bu tanımsal ve kuramsal aktarım alışkanlığının kendisi de bazı ilave sorunlara neden olmaktadır. Bu ilave sorunlardan ilki, eleştirel düşünmenin adlandırılmasına ilişkin bir belirsizliğin yaşanması hatta bu belirsizliğin fark edilmemesidir. “Eleştirel” kelimesini “düşünce” ya da “düşünme” ifadesiyle mi tamlama ilişkisine sokma yani ilgili araştırma alanını “Eleştirel Düşünce” ya da “Eleştirel Düşünme” olarak mı adlandırma gerekliliğinin belirsizliği bu durumun açık bir göstergesidir. Hâlbuki “eleştirel” kelimesini “düşünce” ya da [insanın sadece bilişsel süreçlerine gönderim yapan] “düşünme” ifadeleriyle tamlama ilişkisine sokmak birbirinden farklı şeylerdir. Bu yapılır ise eleştirel düşünmenin birinci durumda, “düşünce üzerine düşünme”; ikinci durumda ise “düşünme üzerine düşünme” olarak nitelendirilmesi gerekmektedir. Lakin eleştirel düşünmeyi bu iki seçenekten bırakınız yalnızca birisine indirgemeyi, her ikisiyle birden ilişkilendirmek bile onun alanını ciddi anlamda sınırlandırmaktadır. Çünkü eleştirel düşünme sadece “düşünce”ler ve bilişsel süreçler değil aynı zamanda varlıklar, olgular, duygular ve davranışlar üzerine de düşünme etkinliğidir. Bir düşüncenin doğru; bir düşünme biçiminin yanılıcı; bir akıl yürütmenin tutarlı; bir olgunun faydalı; bir duygunun haklı ve bir davranışın uygun olup olmaması üzerine düşünebiliyor ve sorgulayabiliyor olmak bu kapsam genişliğinin bir yansımasıdır. Hâliyle eleştirel düşünmeyi salt tanımsal ve kuramsal aktarımlarla açıklama alışkanlığı onun adlandırılmasına ilişkin belirsizliğin ne türden sorunları beraberinde getireceğinin fark edilmesini engellemektedir.

Eleştirel düşünmeyi salt tanımsal ve kuramsal aktarımlarla açıklama alışkanlığının neden olduğu bir diğer ilave sorun, “eleştirel düşünme” ve “akıl yürütme” arasındaki bağın koparılması ya da fark edilmemesidir. Akıl yürütme iddia, gerekçe, istisna ve çürütücü başta olmak üzere, işleyişinde belirli unsurlar barındıran bir düşünme etkinliği iken, eleştirel düşünme ise bu unsurların bir konuşmada, yazıda veya filmde bulunmaları durumunda seçilip ayırt edilmeleri ve aralarındaki ilişkilerin sağlamlık ve zayıflık bakımından sorgulanması ve denetlenmesidir. Bir konuşmadaki, yazıdaki veya filmdeki iddia, gerekçe, istisna ve çürütücü seçilip ayırt edilemiyor ise onların aralarındaki ilişkilerin sağlamlık ve zayıflık bakımından sorgulanması zaten olanaklı değildir. Bir konuşma, yazı veya film hakkında ilgili unsurları seçip ayırt etmeksizin saatlerce konuşmak bu eylemi bir eleştirel düşünme etkinliği hâline getirmemektedir. Çünkü iddianın,

gerekçenin, istisnanın ve çürütücünün tespit edilemediği durumda neyin eleştirilmesi yani desteklenmesi veya çürütülmesi gerektiği hâlâ bir muammadır.

Eleştirel düşünmenin ne olduğuna gelince, o sadece “düşünceler üzerine düşünme” ve “düşünme üzerine düşünme” değil aynı zamanda varlıklar, olgular, duygular ve davranışlar üzerine de düşünme etkinliğidir. Bu faaliyet salt “düşünsel” ya da “zihinsel” bir etkinlik olmakla kalmayıp bilimsel, siyasal, hukuksal ve ahlaksal meselelerle de doğrudan ilişkilidir. Nitekim bireyler iddialarını, kabullerini, inançlarını, tercihlerini ve davranışlarını makul gerekçelere dayandırdıkları oranda sadece kendi açıklamalarını desteklemekle kalmamakta aynı zamanda hem karakterlerini müspet bir şekilde biçimlendirmekte hem de üyesi oldukları toplumun gelişimine katkı sağlamaktadırlar.

İnsan belirli gerekçelerden hareketle bir davranışı tercih edip etmeme özgürlüğüyle yani tercihlerini belirli gerekçelere dayandırma biçimiyle diğer canlı türlerinden farklılaşmaktadır. Hayvanın yaşama tutunabilmek ve hayatını sürdürebilmek için yemesi, içmesi ve çiftleşmesi içgüdüsel davranışlardır. Ancak insan bu türden içgüdüsel davranışlara ilave olarak sadece biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamak değil aynı zamanda bireysel ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmek için de olası seçenekler arasından tercih yapma özgürlüğüne sahiptir. Söz gelimi bir kimsenin bardağındaki suyu yaşamını sürdürmek için, haz almak için, sağlıklı kalmak için, cildini taze tutmak için, israf etmemek için, vücudundaki radyoaktif ilaçların etkisini azaltmak için içmesi nasıl ki farklı gerekçelere dayandırılan tercihler ise; bir öğrencinin üniversiteye bilgi edinmek için, meslek edinmek için, eğlenmek için, annesini-babasını üzmemek için, yapacağı başka bir şey olmadığı için gitmesi de farklı gerekçelere dayandırılan tercihlerdir. İnsan tercihlerini amaçlarına göre yapmaktadır ve bu amaçlar pek çok durumda gerekçeler ile aynı işlevi temsil etmektedirler. İnsan benimsediği amaçlar doğrultusunda kendi karakterini olumlu veya olumsuz bir şekilde biçimlendirdiğine göre, her bir birey tercihlerini gerekçelendirme işlevi bakımından eleştirel düşünmeye bir şekilde ihtiyaç duymaktadır.

İnsan eleştirel düşünmeye, karakterini biçimlendirme sürecinde ihtiyaç duyduğu gibi, bilimsel, siyasal, hukuksal ve ahlaksal meseleleri konu edinirken de ihtiyaç duymaktadır. Çünkü bu meselelere ilişkin değerlendirmeler en nihayetinde iddiaların, gerekçelerin, istisnaların ve çürütücülerin seçilip ayırt edilmeleri ve bunların aralarındaki ilişkilerin düzenlenip sorgulanmasıyla olanaklı hâle gelmektedir. Bir iddiayı nelerin yani hangi gerekçelerin doğrulayacağını ya da yanlışlayacağını bilmeyen birisinin bilim yapması veya bilimsel bir meseleyi değerlendirmesi ne denli olanaksız ise bir siyasal meseleyi yasalarla ve kamu yararıyla gerekçelendirme sorumlğunun farkında olmayan birisinin bilinçli bir vatandaş olması da o denli olanaksızdır. Bu türden bir gerekçelendirme gayreti içerisine girmeyen hatta böyle bir işlemin varlığından bile haberdar olmayan bireylerin ve toplumların ne kendilerine özgü müspet bir karakter biçimlendirmeleri ne de bilimde ve sanatta ilerlemeleri söz konusudur. Bu bakımdan toplumdaki her bir birey yaşının yani içerisinde bulunduğu fizyolojik ve bilişsel gelişim düzeyinin elverdiği muhakeme yeteneği oranında eleştirel düşünme etkinliğine bir şekilde ihtiyaç duymaktadır.

Eleştirel Düşünme Öğrenimi: Sokrates'in Savunması

Sokrates “sınanmamış bir hayatın yaşamaya değer olmadığını” (Platon, 2021d, 38a) gerek öğretileriyle gerekse yaşam ve ölüm biçimiyle âdeta mermere kazırcasına tarihe naksetmektedir. Filozof sadece öğretileriyle, tartışmalarıyla ve muhababını sorgulama tarzıyla değil aynı zamanda yaşam ve ölüm biçimiyle de (Epiktetos, 2020, ss. 333-334) eleştirel düşünmenin teşekkülüne ilişkin pek çok veriyi tarihe miras bırakmaktadır. Eleştirel düşünme öğrenimini uygulamalı bir şekilde ortaya koymak maksadıyla *Sokrates'in Savunması*'ni argümantatif bir çözümlemeye tabi tutmak bu mirasın açığa çıkarılmasına kısmen de olsa katkı sağlamaktadır.

Platon'un aktarımıyla [veya yazımıyla] günümüze ulaşan¹ *Sokrates'in Savunması* (SS) tarihe

¹ Platon'un *Sokrates'in Savunması* adlı kitabı Sokrates'in savunmasını tarihsel olarak aktaran tek eser ve anlatı değildir. Xenophon ve Diogenes Laertius gibi düşünürler filozofun savunmasına ilişkin farklı ve hayli muhtelif aktarımlar yapmaktadırlar (Brickhouse & Smith, 2004, s. 70, 2002, ss. 2-5). Eleştirel düşünme

mal olan bir felsefi manifestodur. SS'yi okuyan birisi eleştirel düşünmenin ne olduğundan ve nasıl işlediğinden haberdar olmasa bile bu durumu kolaylıkla fark edebilmektedir. Ancak bu türden bir eksik farkındalığa Sokrates'in ne denli erdemli ve ilkeli bir şahsiyet olduğunun belirtilmesinden daha fazla bir değerlendirme içeriği eşlik etmemektedir. İlgili esere ilişkin hazrı ve beğeniyi dile getirmekle sınırlı bu değerlendirme biçimi ise olağan düşünme tarzının yaygın bir özelliğidir.

SS'yi eleştirel düşünmeye konu edinmek öncelikle, filozofun savunmasını doğrudan etkileyen bağlamsal unsurların kategorik bir çerçevede genel hatlarıyla yansıtılmasını gerektirmektedir. Bahse konu savunma üzerinde doğrudan etkili bağlamsal unsurlar olmaları yönünden zaman, mekân, siyasal rejim, toplumsal yapı, mahkeme, suçlanan, suçlayan, konuşmacı ve dinleyici bu kategorik çerçevede yer alan en belirgin öğeleridir. Bu öğelerin sayısını artırmak mümkün olsa da bu yekûn SS'ye ilişkin bütüncül bir değerlendirmeyi şu an için olanaklı kılmaktadır.

SS'ye konu vakıya yani filozofun savunması M.Ö. 399 yılında Antik Yunan şehir devletlerinden biri olan Atina'da gerçekleşmektedir. Bu olaya ilişkin literatür bütüncül bir şekilde incelenir ise (M.Ö.) 431-404 yılları arasında Atina ve Sparta şehir devletleri arasında Peloponnesos Savaşı'nın gerçekleşmesinin ve bu savaşta Atina'nın yenilmesinin; 423 yılında Aristophanes'in *Bulutlar* adlı oyunu sahnelemesinin; 411-410 yılları arasında Atina'da oligarşi yanlılarının darbe yapmasının, 400'ler meclisinin ve ardından, 5000'ler rejiminin kurulmasının; 404-403 yılları arasında Atina'da 30 tiranlar rejiminin hüküm sürmesinin; ve 403 yılında Atina'da demokrasi rejiminin yeniden kurulmasının ilgili savunma üzerinde doğrudan etkilerinin bulunabileceği hemen fark edilmektedir. Nitekim Peloponnesos Savaşı'ndaki ağır yenilgi; halkın fakirliği ve sefaleti; bir de üstelik tiranların zalimce yönetimi Atina şehrini gergin bir ortam hâline getirmektedir. Sokrates bu birikmiş sorunlarla ve gerginliklerle bir nevi hesaplaşma dönemi gibi görülen bir zaman diliminde yani demokratik rejimin egemenliği esnasında, 500 [ya da 501] kişiden oluşan bir dinleyici ya da yargıç grubu önünde (Brickhouse & Smith, 2004, s. 70, 2002, ss. 2-5), suçlu olup olmamayı dinleyicinin oy çokluğuna göre belirleyen (Anıl, 1990, s. 40) ve bir günlük yargılamayla karar veren bir mahkemede savunmasını yapmaktadır (Miller & Platter, 2010, s. 6). Suçlanan, Sokrates'tir; suçlayanlar ise Meletos, Lykon ve Anytos'tur.

SS'yi eleştirel düşünme öğrenimini uygulamalı bir şekilde ortaya koymak maksadıyla konu edinmek, söz konusu savunmayı doğrudan etkileyen bağlamsal unsurları genel hatlarıyla yansıttıktan sonra, ilgili metni diyalektiksel ve retoriksel bir çözümlemeye tabi tutmayı gerektirmektedir. Çünkü içeriği bakımından SS sadece dinleyiciye yani mahkemedeki yargıçlara yönelik bir konuşma değil aynı zamanda suçlayıcılarla yani muhataplarla gerçekleştirilen bir diyalogtur.

Bir çözümlemenin retoriksel olması, onun "akıl yürütme", "konuşmacının karakteri" ve "dinleyicinin duygu durumu" olmak üzere üç temel işleyiş üzerinden sürdürülmesini; diyalektiksel olması ise, karşılıklı konuşmadaki soruların ve cevapların göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. SS'deki soruların ve cevapların genel itibarıyla argümanlara yönelik olması bu çalışmanın "argüman belirlenimi", "karakter yansıtımı" ve "duyguya başvuru" olmak üzere üç farklı alt kategoride ele alınmasını uygun hâle getirmektedir. Tabii ki burada bir retoriksel çözümlemenin yapıyor olması, ilgili işlemin Aristoteles'in yapılandığı hâliyle retorik sanatına göre düzenlendiğinin belirtilmesini gerektirmektedir (Aristoteles, 2022, 1354a12-1354a31, 1356a2-1356a21). Çünkü Sokrates'in ve Platon'un retorik dedikleri şey, erdemle ve doğrulukla alakası olmayan bir sofistlik konuşma tarzıdır (Platon, 2022b, 463a-c).

1. SS'de Argüman Belirlenimi

Gerek ilkökul ve ortaokul gerekse üniversite düzeyindeki öğrencilere "SS'nin konusu nedir? Açıklayınız.", "SS'nin ana teması nedir? Anlatınız." şeklinde sorular sormak ya da ödevler vermek ve ardından, SS'nin hikaye tarzında bir yeniden dinletisini ya da bazı paragraflarının neredeyse aynen aktarımını veya özetini yanıt olarak almak eğitim sistemimizin bir rutindir. Hâlbuki eleştirel düşünme bir kitabın, konuşmanın veya filmin hikaye edilmesinden ya da kısmen

öğrenimini merkeze alan bu çalışmada Sokrates'in savunması yalnızca Platon versiyonundan takip edilmektedir.

aktarılmasından ziyade içerdiği argümanların ve argüman-dışı unsurların seçilip ayırt edilmelerini ve ardından, ilgili argümanların sağlamlık ve zayıflık bakımından denetlenmelerini gerektiren bir metodolojik etkinliktir.

Akıl yürütme iddia, gerekçe, istisna ve çürütücü başta olmak üzere işleyişinde belirli öğeler içeren bir düşünme etkinliği iken; bu etkinlik vasıtasıyla ortaya konan ürün ise argümandır. Hâliyle eleştirel düşünme öğrenimini uygulamalı bir şekilde ortaya koymak maksadıyla SS'yi konu edinmek öncelikle ondaki argümanların seçilip ayırt edilmelerini ve denetlenmelerini gerektirmektedir. Tabii ki bu süreçte geleneksel bir tutum benimseyip "SS'nin ana konusu nedir? Açıklayınız." ya da "SS'nin ana teması nedir? Özetleyiniz." demek yerine "SS hangi iddiaları içermektedir ve bu iddialar yeterince iyi gerekçelendirilmiş midir?", "SS'de hangi argümanlar bulunmaktadır ve bu argümanlar sağlam mıdır?", "SS'ye konu taraflardan hangilerinin argümanları daha sağlamdır?" şeklinde sorular sormak eleştirel düşünme öğrenimini işlevsel hâle getirmektedir. Ayrıca argüman yeniden yapılandırma ve argüman haritalama teknikleriyle bu öğrenim sürecini biraz daha kolaylaştırmak ve verimli hâle getirmek olanaklıdır.

Resmi Suçlama [Argümanı]

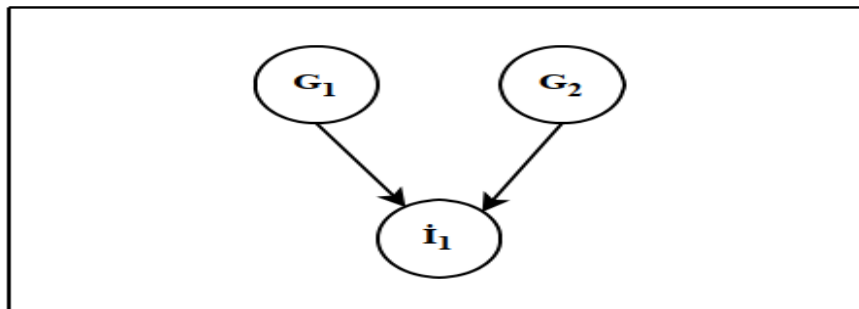
"Sokrates gençleri yoldan çıkardığı ve kentlin tapındığı tanrılara değil kendisinin icat ettiği yeni tanrılara tapındığı için suçludur." (Platon, 2021d, 24b-24c).

Geleneksel eğitime tabi bir öğrencinin SS'yi okurken yukarıdaki metni olduğu gibi anlaması hatta onu bir hikâyenin başlangıcı ya da parçası olarak görmesi kuvvetle muhtemeldir. Ancak eleştirel düşünme dersi alan bir öğrenci ilgili metnin bir iddia içerip içermediğini, şayet içeriyor ise bu iddianın makul bir şekilde gerekçelendirilip gerekçelendirilmediğini sorgulamakla daha farklı bir tutum sergilemektedir. Aslında bu sorgulama, ilgili metnin bir akıl yürütme olup olmadığını ya da argüman içerip içermediğini sorgulamaktan başka bir şey değildir.

Akıl yürütme ya da argüman en az bir iddia (İ) ve bir gerekçe (G) içerip aralarında çıkarım veya temellendirme ilişkisi bulunan cümlelerden oluşmaktadır. Aynı paragrafta veya sayfada yer alsalar bile, bu koşulu sağlamayan bir cümleler topluluğu ne akıl yürütmedir ne de argüman içermektedir. Yukarıdaki doğrudan alıntı Sokrates'in mahkemeye çıkmasına neden olan resmi suçlama metnidir. "Söz konusu metin bir iddia içermekte midir, şayet içeriyor ise bu iddianın kendisine dayandırıldığı bir gerekçe var mıdır?" diye sorulur ise onun bir iddia ve bu iddianın kendilerine dayandırıldığı iki gerekçe içerdiği görülmektedir. Bahse konu iddia "Sokrates suçludur." ifadesiyle; gerekçeler ise "Sokrates gençleri yoldan çıkarmaktadır." ve "Sokrates kentlin tapındığı tanrılara değil kendi icat ettiği tanrılara tapınmaktadır." ifadeleriyle temsil edilmektedir. Bu iddiadan ve gerekçelerden oluşan bütünü resmi suçlama [argümanı] adıyla aşağıdaki şekilde yeniden yapılandırmak ve haritalamak Sokrates'in savunmasına ilişkin tartışmaların daha belirgin ve şeffaf bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır. Hâliyle bu işlem eleştirel düşünme öğrenimine konu edilen SS'nin nasıl okunması gerektiğine dair ipuçları da içermektedir.

Tablo 1. Argüman Yeniden Yapılandırma: Resmi Suçlama [Argümanı]

G ₂	Sokrates kentlin tapındığı tanrılara değil kendisinin icat ettiği tanrılara tapınmaktadır.
G ₁	Sokrates gençleri yoldan çıkarmaktadır.
İ ₁	Sokrates suçludur.



Şekil 1. Argüman Haritalama: Resmi Suçlama [Argümanı]

Sokrates resmi suçlama [argümanı] olarak yapılandırılan yukarıdaki doğrudan alıntının dilekçeleştirilmesiyle mahkemeye verilmektedir. Filozof açısından, Meletos'un bu metni sanki yeni bir suçlamaymış gibi mahkemeye sunması garip bir durumdur. Çünkü dilekçedeki suçlamalar, filozofa uzun yıllardan beri atfedilen ithamlardır. Bu bağlamda filozof resmi suçlama argümanını doğrudan çürütmeye kalkmanın faydasız olacağını fark etmiş olmalı ki hakkındaki önceki suçlamaları çürüterek kendisini savunmaya başlamaktadır. SS'nin anlatı akışında dağınık bir şekilde yer almalarına rağmen, Sokrates'in kendisini savunmak için yaptığı açıklamalardan beş farklı ilave argüman çıkarıp bunları yeniden yapılandırmak ve haritalamak meseleyi daha anlaşılır hâle getirmek mümkündür. Üstelik bu işlem bir suçlamanın sadece argüman olarak yapılandırılma biçimini değil aynı zamanda çürütülme biçimini de gözler önüne sermektedir.

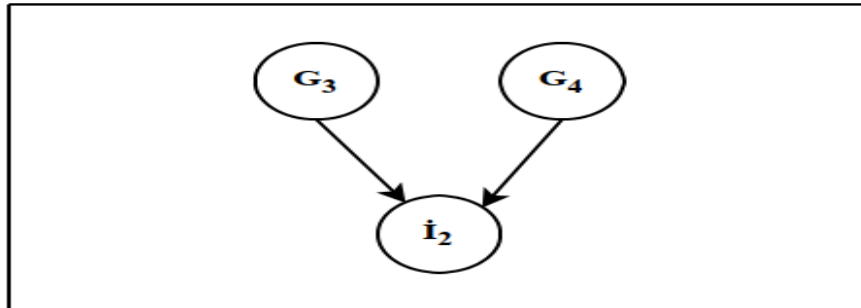
Önceki Suçlama Argümanı

"Şimdiki suçlamalarla şimdiki suçlayıcıların sırası daha sonra gelecek, çünkü yıllardır hiçbir doğru şey söylemedikleri hâlde karşınıza çıkarak beni suçlayanlar çok oldu. Anytos'la arkadaşları da çok tehlikeli oldukları hâlde ben bu eski suçlayıcılarımdan daha çok çekiniyorum. ... Güya, Sokrates adında bir bilge, gökyüzündeki olaylarla ilgileniyor, yeraltını araştırıyor ve önemsiz lafı [yani argümanı] önemli gösteriyormuş. Atinalılar, beni suçlayanların en tehlikelileri işte bu söylentileri yayanlardır, çünkü onları dinleyenler böyle uğraşları olanların tanrılara inanmadıklarını sanıyor." (Platon, 2021d, 18b-18d).

"Yukarıdaki doğrudan alıntı bir iddia içermekte midir, şayet içeriyor ise bu iddianın kendisine dayandırıldığı bir gerekçe var mıdır?" diye sorulur ise onun bir iddia ve bu iddianın kendilerine dayandırıldığı iki gerekçe içerdiği görülmektedir. Bahse konu iddia "Sokrates tanrılara inanmamaktadır." ifadesiyle; gerekçeler ise "Sokrates önemsiz lafı [yani argümanı] önemli göstermektedir." ve "Sokrates gökyüzündeki olaylarla ilgilenmekte ve yeraltını araştırmaktadır." ifadeleriyle temsil edilmektedir. Bağlam itibarıyla, Sokrates'in bu doğrudan alıntıda ifadelerini önceki suçlama argümanı adıyla aşağıdaki şekilde yeniden yapılandırmak ve haritalamak; ardından filozofun bu argümanı çürütme biçimini ortaya koymak hem bir argümanın kendisini içeren metinden nasıl çıkarıldığını yani soyutlandığını daha anlaşılır hâle getirmekte hem de eleştirel düşünme öğrenimini kolaylaştırmaktadır.

Tablo 2. Argüman Yeniden Yapılandırma: Önceki Suçlama Argümanı

G ₄	Sokrates önemsiz lafı [yani argümanı] önemli göstermektedir.
G ₃	Sokrates gökyüzündeki olaylarla ilgilenmekte ve yeraltını araştırmaktadır.
İ ₂	Sokrates tanrılara inanmamaktadır.



Şekil 2. Argüman Haritalama: Önceki Suçlama Argümanı

Yukarıdaki doğrudan alıntıdan anlaşıldığı kadarıyla, Sokrates henüz mahkemeye verilmeden önce toplumda kendisine yöneltilen bazı suçlamaların bulunduğu dikkat çekmekte ve bu suçlamaların neden olduğu önyargıları ortadan kaldırarak kendisini savunmaya başlamasının daha uygun olacağını belirtmektedir. Aslında filozof bu girişimiyle, hâlihazırda kendisini mahkemeye verenlerin suçlamalarını somut olgulara değil de toplum tarafından kendisine daha

önceden yöneltilen yani uzun yıllardan beri zaten var olan önceki söylentilere ve iftiralara dayandırdıklarını ima etmektedir (Miller & Platter, 2010, s. 152).

Çağdaş hukuk sistemleri ispat yükümlülüğünü iddia sahibine yüklerken yargı kararının doğruluğunu ise yasaya uygunlukla belirlemektedir. Ancak SS'deki işleyiş açısından, ispat yükümlülüğü iddia sahiplerinden yani suçlayanlardan ziyade suçlanana yani Sokrates'e yüklenirken yargı kararının doğruluğu ise yasaya uygunluktan ziyade yargıçların yani mahkemede hazır bulunan 500 [ya da 501] üyenin oy çokluğuna göre belirlenmektedir. Bu türden bir işleyiş günümüzde, ispat yükümlülüğünü değiştirme yanıtımacası olarak değerlendirilmektedir. Hâliyle SS'yi eleştirel düşünme öğrenimine konu edinmek iki yargılama biçimi arasındaki bu farklılığı daha başlangıçtan dikkate almayı gerektirmektedir.

Önceki suçlama argümanını SS'nin metninden çıkardıktan sonra eleştirel düşünme öğrenimi açısından yapılması gereken şey, ilgili argümandaki iddianın ve bu iddiayı desteklemek için kullanılan gerekçelerin doğruluk ve yanlışlık bakımından ayrı ayrı incelenmeleri ve ardından, ilgili iddia ve gerekçeler arasındaki çıkarım ya da temellendirme ilişkisinin makul olup olmadığının sorgulanmasıdır. Aslında bu işleyiş sıralaması, eleştirel düşünmenin temelinde akıl yürütmenin ve gerekçelendirmenin bulunduğu açık bir belirtisidir. Nitekim herhangi bir gerekçeye dayandırmaksızın "Sokrates tanrılara inanmamaktadır." demek ne denli alakasız ve belirsiz bir söylem ise herhangi bir iddia ile ilişkilendirmeksizin "Sokrates gökyüzündeki olaylarla ilgilenmekte ve yeraltını araştırmaktadır." demek de o denli alakasız ve belirsiz bir söylemdir. Yani iddia ve gerekçe, birlikte var olmaları koşuluyla alakalı ve belirli hâle gelen akıl yürütme ve argüman öğeleridir. Bu birliktelik yok ise ortada ne akıl yürütme ne de argüman vardır.

Sorular eleştirel düşünme öğrenimini kolaylaştıran araçlardır. Bunlar yapı ve içerik bakımından çeşitlilik gösterebilir de en genel hâliyle "niçin" veya "neden" sorusu ile temsil edilmektedirler. "Niçin" veya "neden" sorusu sadece argümandaki gerekçenin belirlenmesine yardımcı olmamakta aynı zamanda iddia ve gerekçe arasındaki çıkarım veya temellendirme ilişkisinin makul olup olmadığının sorgulanmasını da kolaylaştırmaktadır. "Sokrates niçin tanrılara inanmamaktadır?" ya da "Sokrates'in tanrılara inanmadığını nereden çıkarıyorsunuz?" diye sorulur ise çünkü "O, gökyüzündeki olaylarla ilgilenmekte ve yeraltını araştırmaktadır." şeklinde cevap vermek bu işleyişin bir yansımasıdır.

Bir konuşmadaki, yazıdaki veya filmdeki argümanları belirlemek ve ardından bu argümanların öğelerine yönelik sorular sormak ve açıklamalar açıklamalar yapmak eleştirel düşünme öğreniminin olmazsa olmazıdır. Argümanın tespit edilemediği durumda onun öğelerine yönelik sorular sormak ve açıklamalar yapmak zaten olanaklı değildir. Böyle bir durumda ise neyin eleştirilmesi yani savunulması veya çürütülmesi gerektiği belirsiz kalmaktadır. Önceki suçlama argümanı SS'nin metninden soyutlandığına göre, eleştirel düşünme öğrenimi açısından sıradaki işlem, Sokrates'in bu argümanı çürütürken kendisini nasıl savunduğunu dikkatlice takip etmektir.

Çürütme bir argümanın gerek iddia ve gerekçe olmak üzere öğelerinden birine gerek bu öğeler arasındaki çıkarım veya temellendirme ilişkisine gerekse bir bütün olarak kendisine yönelik bir işlemdir. SS'nin anlatı akışından anlaşıldığı kadarıyla, Sokrates önceki suçlama argümanını içerdiği gerekçelerin yanlışlıklarını göstermek suretiyle çürütmeye yönelmektedir. Yani filozof gerekçelerin yanlışlıklarını göstermek suretiyle bu gerekçelerden çıkarılan ya da onlara dayandırılan iddiayı da işlevsiz hâle getirmeye çalışmaktadır. Nihayetinde bu durum önceki suçlama argümanını bir bütün olarak çürütme girişimidir. Hâliyle bu girişim eleştirel düşünme etkinliğinde çürütme işleminin nasıl gerçekleştirildiğinin de yalın bir örneğidir.

Sokrates açısından, önceki suçlama argümanını oluşturan söylemler yani İddia 2, Gerekçe 3 ve Gerekçe 4 kendisinin uzun yıllardır maruz kaldığı haksız suçlamalardır hatta iftiraldır. Bu iftiralar o denli fazla sayıda kişi tarafından yayılmaktadır ki filozof ne komedi yazarı Aristophanes dışında bu kimselerin kimler olduğunu bilebildiğini ne de onlara karşı kendisini doğrudan savunabildiğini belirtmektedir. Aristophanes Sokrates'in mahkemeye verilmesinden tam yirmi beş yıl önce *Bulutlar* adlı oyununu sahnelemektedir ve ilginçtir ki önceki suçlama argümanı yeniden yapılandırma ve haritalama teknikleriyle bu oyunun metninden aynen ve kolaylıkla çıkarılabilmektedir (Aristophanes, 1994, ss. 26-27, 34-36). Öyle görünüyor ki Aristophanes'in

sahnelediği dönem itibariyle bu oyun bir komedi olarak algılanmakta hatta Sokrates'in kendisi bu oyunun izleyicileri arasında yer alsada o zaman bu mizaha yönelik bir hoşnutsuzluk belirtisi göstermemektedir. Lakin bu mizahın (Friedell, 1999, ss. 253-254) yirmi beş yıllık bir zaman dilimi içerisinde Sokrates'e yönelik büyük bir ithama dönüşmesi hatta sonunda onun bir mahkemede resmen suçlanmasına dayanak oluşturması hayli dikkat çekicidir.

Sokrates gökyüzündeki olaylarla ilgilenme ve yeraltını araştırma gibi konularla ilgilenmediğini ve onlara dair bilgi sahibi olmadığını belirtmekte, üstelik bunu söylemesinde ilgili konularla ilgilenen uzmanları hor görmesi ya da kendisini mahkemeye verenlerden korkması gibi bir durumun etkili olmadığını dile getirmektedir (Platon, 2021c, 96a-96d). Hatta filozof dinleyiciler arasında kendisinin bu türden konulara ilişkin konuşma yaptığına tanıklık eden birisi var ise bunu mahkeme önünde açıklamasını istemektedir. Dinleyiciler arasından filozofun böyle bir konuşmasına tanıklık eden birisinin çıkmaması önceki suçlama argümanındaki Gerekçe 3'ün yanlışlığını teyit etmektedir (Platon, 2021d, 19b-19d).

Sokrates'in önemsiz lafı [yani argümanı] önemli gösterdiğini ileri sürmek aslında filozofu ücret karşılığı ders veren bir sofist olmakla itham etmektir (Akyüz, 2016, ss. 248-250). Aristophanes'in tam yirmi beş yıl önce sahnelediği *Bulutlar* oyunundaki bir anlatıya göre, Pheidippides adlı bir genç Sokrates'ten önemsiz lafı [yani argümanı] önemli göstermeyi öğrenmekte ve elde ettiği bu ikna ya da manipülasyon yeteneği sayesinde sadece babasını borçlarından kurtarmakla kalmamakta hatta babasını dövse bile muhataplarını bu işi haklı bir gerekçeyle yaptığına ikna edebileceğini belirtmektedir (Aristophanes, 1994, ss. 98-99). Sokrates, Aristophanes'in eserlerinde kendisi hakkında bu türden anlatılara yer verilse bile, hiçbir zaman insanları eğitime işine girmediğini, bu yolla para kazanmadığını, kendisi hakkında böyle bir şey duyarlar ise bunun doğru olmadığını hatta ücret karşılığı ders verseydi bu denli fakir birisi olmayacağını belirtmektedir. Yani filozof bu açıklamalarıyla önceki suçlama argümanındaki Gerekçe 4'ün yanlışlığını göstermektedir (Platon, 2021d, 19d-20c).

Sokrates önceki suçlama argümanındaki Gerekçe 3'ün ve Gerekçe 4'ün yanlışlıklarını göstermekle sadece ilgili argümanı çürütmekle kalmamakta ayrıca kendisine yönelik dinleyicinin zihnindeki önyargıları da ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Elbette Sokrates'in gerçekten, gökyüzündekilerle ve yeraltındakilerle ilgilenip ilgilenmediğini, eğitim işine girip girmediğini, sofist olup olmadığını (Nietzsche, 2018, s. 340); hatta önceki suçlama argümanındaki Gerekçe 3'ü ve Gerekçe 4'ü İddia 2 ya da tanrıya inanma[ma] ile ilişkilendirmenin makul olup olmadığını bağlam itibariyle uzun uzun tartışmak olanaklıdır. Ancak hem SS'nin metnine ve anlatı akışına sadık kalabilmek hem de eleştirel düşünme öğrenimini araştırmanın odak noktasında tutabilmek için önceki suçlama argümanına ilişkin bu açıklamalarla şimdilik yetinmek uygun görünmektedir. Üstelik bundan sonraki tartışmalar önceki suçlama argümanı ile tamamen alakasız konular değildir.

İftiraların Kaynağı Argümanı

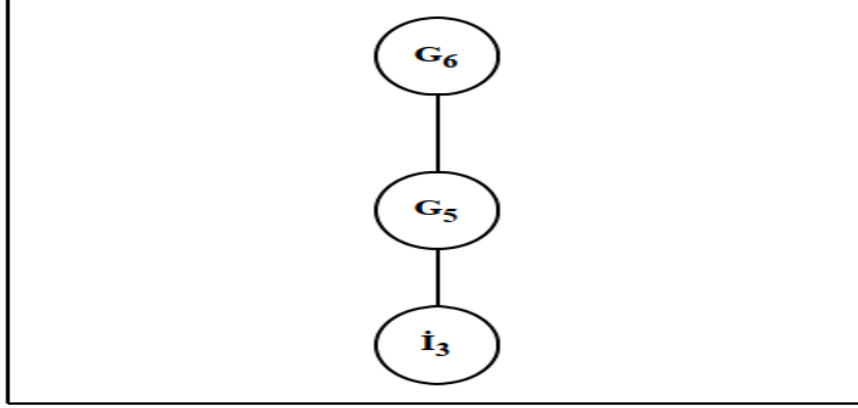
Sokrates, önceki suçlama argümanına ilişkin açıklamalardan sonra, hiç kimsenin durduk yere bir başkasını suçlamayacağını düşünmüş olmalı ki dinleyiciye şöyle seslenmektedir:

"İçinizden biri söz alarak belki de şöyle diyebilir: "Sokrates, sen nelerle ilgileniyorsun ve hakkında çıkan iftiralar nereden kaynaklanıyor? Başkalarının da ilgilendiği şeylerle ilgileniyor olsaydın namın böyle yürümez, hakkında bunca söylenti çıkmazdı. Haydi neler yaptığını anlat da senin adına hayali hikâyeler uydurmak zorunda kalmayalım." (Platon, 2021d, 20c-20d).

Sokrates kendisine yönelik suçlamaları birer iftira olarak görmekte ve sadece namının değil ayrıca maruz kaldığı iftiraların da sahip olduğu bir bilgelik türüne ilişkin sorgulamalardan kaynaklandığını ileri sürmektedir. Sokrates'in bu bağlamdaki açıklamalarını filozofun diliyle ve iftiraların kaynağı argümanı adıyla SS'nin anlatı akışından çıkarıp aşağıdaki şekilde yeniden yapılandırmak ve haritalamak eleştirel düşünme öğreniminin işleyiş biçimini daha anlaşılır hâle getirmektedir. Tabii ki bu çıkarım sürecinde ilgili anlatı akışına gerek iddianın gerekse gerekçelerin tespitine ilişkin çeşitli soruların sorulması gerekmektedir. Belirlenen iddiaya "niçin" veya "neden" sorusunu yönelmek bu işleyişin yalnız bir örneğidir.

Tablo 3. Argüman Yeniden Yapılandırma: İftiraların Kaynağı Argümanı

G₆	Kendilerini bilge sananlar bilgisizliklerini ortaya çıkaranlardan nefret etmekte ve onlara iftira etmekte bir sakınca görmezler.
G₅	Sahip olduğum bilgelik türüne ilişkin sorgulamalarımla kendilerini bilge sananların bilgisizliklerini ortaya çıkardım ve hâliyle, bu insanların nefretini üzerime çektim.
İ₃	Haksız yere suçlanmakta yani iftiraya maruz kalmaktayım.

**Şekil 3. Argüman Haritalama: İftiraların Kaynağı Argümanı**

Anlatılanlara göre, Sokrates'in arkadaşı Khairephon bir gün Delphoi'deki kâhin aracılığıyla tanrıya "Sokrates'ten daha üstün bir bilge var mı?" diye sormakta ve bu sorusuna "Hayır." yanıt almaktadır. Kendisini, bırakınız bir bilge olarak adlandırılmayı, hiçbir şey bilmeyen birisi olarak gören Sokrates ise, tanrının yalan söylemeyeceğine emin olmakla birlikte onun bu yanıt ile neyi kastettiğini araştırmaya koyulmaktadır. Filozof bu araştırma sürecini özellikle kendisini bilge olarak gören kişilere çeşitli sorular sormakla sürdürmektedir. Onun bu bağlamda soru sorduğu kişilerden ilki bir siyasetçidir. Bu sınama sürecinde Sokrates, birçok kişiye ve özellikle de kendisine bilge görüldüğü hâlde bu siyasetçinin bilge olmadığını fark etmektedir. Tabii ki bu süreç muhatabın bilge olmadığını kanıtlanmasıyla neticelenmektedir.

Sokrates, tanrısal kehaneti anlama gayretiyle, kendilerini bilge olarak gören ya da en azından toplum tarafından bilge olarak görülen ozanlara ve ardından, zanaatçılara da çeşitli sorular sormakta ve benzer bir sonuçla karşılaşmaktadır. Filozof sınıdığı bu kimselerin, aslında belirli bir konuya ait bazı şeyleri bildiklerini fakat kendilerinin diğer konularda da bilge olduklarına inandıklarını fark etmektedir. Sokrates bu süreçten edindiği çıkarımla bir soru da kendisine sorarak sınıdığı kişiler gibi "kendisini bilge sanan bir cahil" mi yoksa "hiçbir şey bilmediğini bilen biri" mi olmak gerektiği ikilemiyle yüzleşmektedir. Nitekim Sokrates insanın, tanrısal bilgeliğe özgü bir şekilde, herşeyi bilmesinin olanaksız olduğunu ve dolayısıyla, tanrısal bilgeliğe nazaran insani bilgeliğin hiçbir değerinin olmadığını fark etmekte ve böylelikle, hiçbir şey bilmedikleri hâlde "kendisini bilge sanan cahil"lere nazaran kendisinin, [en azından] hiçbir şey bilmediğini bilmekle yani "kendini bilmek"le onlardan az da olsa daha bilge olduğunu düşünmektedir (Miller & Platter, 2010, s. 160). Aslında filozof bu araştırma ve sorgulama girişimiyle yalnızca yüzleştiği ikilemi aşmakla kalmamakta aynı zamanda anlamaya çalıştığı ve önem atfettiği tanrısal kehanetin doğruluğunu da [kendince] kanıtlamaktadır (Platon, 2021d, 20c-23c).

Sokrates tanrısal kehaneti anlama ve sahip olduğu bilgelik türüne ilişkin sorgulama sürecinde özellikle zengin çocuklarının boş zamanları çok olduğu için etrafında kendiliklerinden toplandıklarını ve birilerinin sınanmasını görmekten hoşnut olduklarını ifade etmektedir (Pomeroy vd., 2020, s. 265). Tabii ki bu gençler zamanla Sokrates'i taklit ederek etraflarındaki insanları sorgulamaya başlamakta ve sınanmaya maruz kalıp da bir şekilde bilgisizlikleri ortaya çıkanlar ise doğrudan bu gençleri değil de gençleri yoldan çıkarma ithamıyla Sokrates'i suçlamaya

başlamaktadırlar (Nietzsche, 2018, s. 338). Filozofun iddiasına göre, Sokrates'in ne yaparak ve ne öğreterek gençleri yoldan çıkardığının sorulması hâlinde bu kimseler söyleyecek bir şey bulamamaktadırlar. Lakin bu kimseler hem söyleyecek bir şeyleri olmadığını hem de bilgisizliklerinin ortaya çıkmaması için filozofa, genel itibarıyla, felsefeyle ilgilenenlere özgüymüş gibi görünen suçlamalar yöneltmektedirler. SS'nin anlatı akışından açıkça anlaşıldığı üzere, filozof açısından, gökyüzünde ve yeraltında olup bitenleri inceleme; tanrılara inanmama; önemsiz lafı [yani argümanı] önemli gösterme; gençleri yoldan çıkarma gibi ithamlar kendisine yöneltilen bu türden haksız suçlamalardır yani iftirallardır (Platon, 2021d, 23c-23e).

Kendisini bilge sananların hatta bu sanının somut ve soyut getirilerini devşirmekle kendilerine belirli bir konfor alanı yaratanların sorgulanmaktan hoşlanmamaları ve kendilerini sınavarak gerçeği ortaya çıkarmaya yeltenenlerden nefret etmeleri hemen hemen her dönemin yaygın bir olgusudur. Bu bakımdan Sokrates bir "at sineği" gibi Atinalıları rahatsız edip onları araştırmaya ve sorgulamaya teşvik etmekle hatta bu işi tanrısal bir vazife olarak görmekle, yağmurlu bir günde ulu bir çınarın şimşeği çekmesi gibi, gerilimli bir zaman diliminde toplumun özellikle ileri gelenlerinin nefretini üzerine çekmiş görünmektedir (Battelli, 2017, ss. 144-145). Bu olayı SS'nin anlatı akışında bir hikâyeye okurmuşçasına takip etmek yerine argüman olarak yapılandırmak eleştirel düşünme öğreniminin sağladığı pek çok farkındalığı beraberinde getirmektedir. Bu türden bir farkındalık olaya özgü konunun hem farklı yönlerinin görülmesini ve sorgulanmasını hem de daha kalıcı bir şekilde öğrenilmesini olanaklı hâle getirmektedir.

Eğitimle İlgisizlik Argümanı

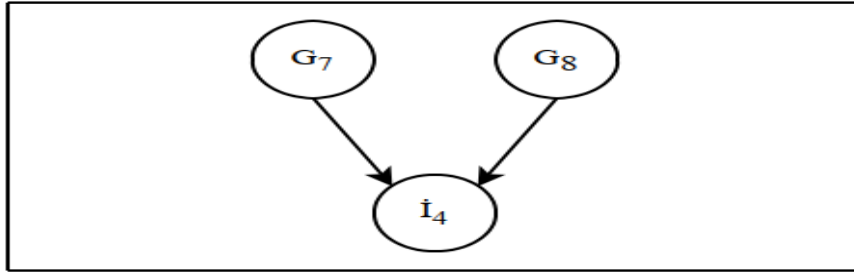
Bir argümanı gerek iddia ve gerekçe olmak üzere öğelerinden birinin veya ikisinin yanlışlığını göstermek gerek bu öğeler arasındaki çıkarım veya temellendirme ilişkisinin zayıflığını göstermek gerekse bir bütün olarak kendisine saldırmak suretiyle çürütmek argüman çürütmenin yaygın biçimleridir. Bazı durumlarda ise iddianın ya da gerekçenin içerdiği bir kavramsal içeriğe odaklanıp ona ilişkin sorular sormak argüman çürütmenin daha teknik ve daha uzmanca bir yoludur. Aslında bu yolun veya yöntemin felsefe tarihindeki en bilindik kaşifi ve uygulayıcıyı Sokrates'tir. İlginçtir ki filozof önceki suçlama argümanı ve iftiraların kaynağı argümanı olarak yapılandırılan açıklamaları müteakiben sanki kendini savunma biçimini tamamen değiştirmekte ve resmi suçlama argümanında Gerekçe 1 olarak belirlenen cümledeki "gençleri yoldan çıkarmak" (Platon, 2022a, 492a-b) ifadesini seçip ayırt ederek bu ifadeye ilişkin sorularıyla muhatabının suçlamasını çürütecek şekilde bir açıklama çerçevesi sunmaktadır. Tabii ki bu açıklama çerçevesinin resmi suçlama argümanından, önceki suçlama argümanından ve iftiraların kaynağı argümanından farklı olarak doğrudan konuşmayla değil de muhataba yönelik sorularla ve bu sorulara verilen cevaplarla (Yakut, 2017, s. 131) yani diyalektiksel bir işleyişle yapılandırılmış olması eleştirel düşünme öğrenimi açısından dikkate değer bir farklılıktır. Nitekim SS'nin metninden anlaşıldığı kadarıyla, sorulara cevap vermenin yasal bir zorunluluk olması bu yapılandırmaya ve bir bakıma, filozofun sokratik yöntemi mahkemede uygulamasına olanak sağlamış görünmektedir.

Bir şeyin "ne olduğu"nu sorgulamak sokratik yöntemle özgü en çetin ve en çetrefilli sınamadır. Sokrates muhatabına gençleri yoldan çıkarmanın "ne olduğu"nu sormasa yani onu en çetin ve en çetrefilli sınamasına tabi tutmasa bile, kısmen bu sınama tarzına dayanan ve eleştirel düşünme öğrenimi açısından hayli dikkat çekici olan bir çürütme tekniğini bu bağlamda kullanmaktadır. Bir şeyi karşıtıyla çürütme tekniği olarak adlandırabileceğimiz bu kullanım SS'de şu şekilde işlemektedir. Şöyle ki Meletos "gençleri yoldan çıkarmanın" kim olduğunu bildiğine (Platon, 2021a, 2c-2d) yani Sokrates'i suçlayıp mahkemeye çıkardığına göre, "gençleri iyi yetiştiren" kim olduğunu da bilmesi gerekmektedir. Sokrates Meletos'a "gençleri iyi yetiştiren" kim olduğuna dair bazı sorular sormakta ve ondan, Sokrates hariç neredeyse herkesin gençleri iyi yetiştirdiği şeklinde özetlenebilecek ilginç ve ironik yanıtlar almaktadır (Platon, 2021d, 24d-25c). Filozof açısından bu sorgulamadan çıkan sonuç son derece açıktır: Meletos gençlerin yoldan çıkarılmasıyla ya da iyi yetiştirilmesiyle yani onların eğitimiyle ilgilenen birisi değildir; ilgisi ve bilgisi olmayan bir meselede [ilgiliymiş ve bilgiliymiş gibi] rol yaparak insanları suçlamakla hem ciddi konularla dalga geçmekte hem de onları sorumsuzca mahkemelerde süründürmektedir. Sokrates'in bu sorgulamasını eğitimle ilgisizlik argümanı adıyla SS'nin metninden çıkarıp

aşağıdaki şekilde yeniden yapılandırmak ve haritalamak hatta $[(\dot{I} \rightarrow B), (\sim B) \therefore (\sim \dot{I})]$ şeklinde sembolleştirmek eleştirel düşünme öğrenimini uygulamalı bir şekilde ortaya koymaya yardımcı olmaktadır.

Tablo 4. Argüman Yeniden Yapılandırma: Eğitimle İlgisizlik Argümanı

G₈	Gençlerin eğitimiyle ilgilenen biri onları iyi yetiştirenin kim olduğunu bilmelidir.
G₇	Meletos gençleri iyi yetiştirenin kim olduğunu bilmemektedir.
İ₄	Meletos gençlerin eğitimiyle ilgilenen birisi değildir.



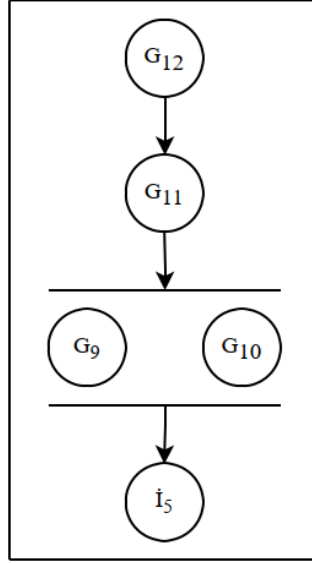
Şekil 4. Argüman Haritalama: Eğitimle İlgisizlik Argümanı

Suçlamanın Gereksizliği Argümanı

Sokrates resmi suçlama argümanına yönelik sorularını sürdürmekte ve Meletos'a "Hiçkimse kendisi için zararlı olanı istemez." ya da "Herkes kendisi için iyi olanı ister." şeklindeki ilkenin doğruluğunu onaylatır onaylatmaz, SS'nin anlatı akışından suçlamanın gereksizliği argümanı adıyla aşağıdaki şekilde çıkarılıp yeniden yapılandırılması ve haritalanması mümkün bir açıklamayı ön plana çıkarmaktadır (Platon, 2021d, 25e-26b). Yeniden yapılandırılan ve haritalanan bu argümanın esasında $[(\dot{C} \vee \sim \dot{C}), \dot{C} \rightarrow (\dot{I} \vee \sim \dot{I}), (\dot{I} \rightarrow \sim Z), (\sim \dot{I} \rightarrow \sim M) \therefore (\sim S)]$ şeklinde sembolleştirilebilen bir ikilem olması ve ikilemlerin hayli etkili birer çürütme tekniği olmaları eleştirel düşünme öğrenimi açısından dikkate alınması gereken bir husustur. SS'de, ister boynuzlardan tutmak isterse boynuzlar arasından kaçmak suretiyle olsun, Meletos'un bu ikilemden çıktığına dair bir işaret bulunmamaktadır.

Tablo 5. Argüman Yeniden Yapılandırma: Suçlamanın Gereksizliği Argümanı

G₁₂	Bir kimse gençleri ya yoldan çıkarmaktadır ya da yoldan çıkarmamaktadır.
G₁₁	Gençleri yoldan çıkaran kimse bunu ya isteyerek yapmaktadır ya da istemeden yapmaktadır.
G₁₀	Gençleri isteyerek yoldan çıkarıyor isem bu durumda gençlerin bana da zarar verecek olmalarını görememiş yani kendime zarar vermeyi tercih etmiş olurum ki bu saçmadır. Çünkü, Meletos'un da doğruluğunu onayladığı üzere, "Hiçkimse kendisi için zararlı olanı istemez."
G₉	Gençleri istemeden yoldan çıkarıyor isem bu durumda kasıtsız bir suçtan dolayı mahkeme önüne çıkmamı emreden bir yasa bulunmamaktadır.
İ₅	Suçlanmam gereksizdir.



Şekil 5. Argüman Haritalama: Suçlamanın Gereksizliği Argümanı

Sokrates eğitimle ilgisizlik argümanına ve suçlamanın gereksizliği argümanına ilişkin açıklamalarıyla özellikle resmi suçlama argümanındaki İddia 1'in ve Gerekçe 1'in yanlışlığını göstermektedir. Aslında bu girişim resmi suçlama argümanının zayıflığını genel itibariyle ortaya koysa da ilgili argümandaki Gerekçe 2'nin de özellikle tartışılması SS'yi eleştirel düşünme öğrenimine konu edinmenin olmazsa olmaz koşuldur. Çünkü suçlayıcılar özellikle bu gerekçeye dayanarak Sokrates'in tanrıya inanmadığını ileri sürmektedirler. Bu iddia ise sadece resmi suçlama argümanı ile değil ayrıca şu ana kadar yeniden yapılandırılan ve haritalanan bütün argümanlarla hatta SS'nin tamamıyla doğrudan alakalı bir suçlamadır.

Tanrının Varlığına İnanç Argümanı

Sokrates resmi suçlama argümanını çürütmek amacıyla sadece eğitimle ilgisizlik argümanına ve suçlamanın gereksizliği argümanına ilişkin açıklamaları değil aynı zamanda SS'nin anlatı akışından tanrının varlığına inanç argümanı adıyla çıkarılıp yeniden yapılandırılması ve haritalanması mümkün aşağıdaki açıklamaları da kullanmaktadır (Platon, 2021d, 26b-28b). Bu açıklamaların geneli Meletos'a sorulan sorularla ve bu sorulara verilen yanıtlarla yani diyalektik bir işleyişle biçimlendirilmektedir. Bu bağlamda Sokrates çelişmesini göstermek suretiyle Meletos'un kullandığı gerekçeyi yanlışlamaya yönelmektedir ki bu işleyiş eleştirel düşünme öğrenimi açısından hayli dikkate değer bir çürütme tekniğidir. Hatta bu yönelimde filozof kendisini çelişkili bir gerekçeye dayanarak suçlayan ve mahkeme önüne çıkaran Meletos'u neredeyse "ad hominem" yani "kişiye saldırma yanıltmacası" olarak yorumlanabilecek (Platon, 2022b, 454c) düzeyde şiddetli bir şekilde eleştirmektedir. Filozofun Meletos'un kendini beğenmiş ve terbiyesiz biri olduğunu söylemesi ve onun mahkemeye sunduğu suçlama dilekçesini bu kendini beğenmişliğinden ve terbiyesizliğinden hatta gençliğinin verdiği toyluktan dolayı imzaladığını belirtmesi bu durumun bir göstergesidir.

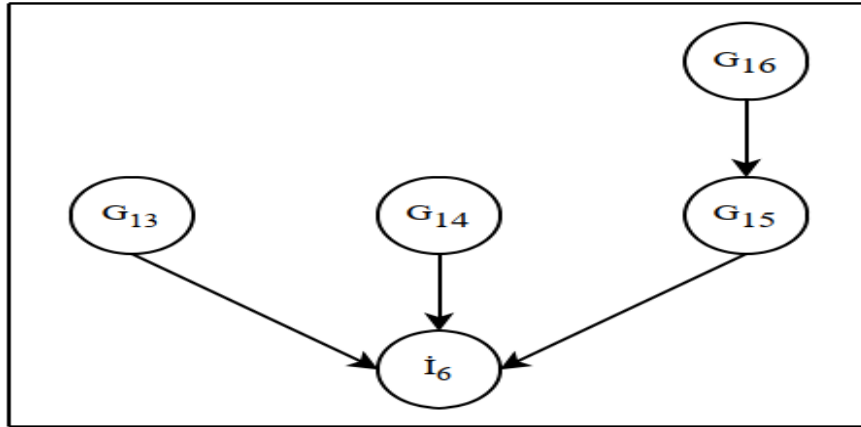
Yeni tanrılar icat etmekle ve tanrıların bazısına inanıp bazısına inanmamakla suçlanan Sokrates, yeni tanrılar icat etmediğini, bu ithamı yöneltenlerin kendisini Anaksagoras ile karıştırdıklarını (Nietzsche, 2018, s. 251, 262) hatta isteyen herkesin Anaksagoras'ın fikirlerini içeren kitapları agorada çok düşük bir ücret karşılığında satın alabileceğini belirtmektedir. Üstelik filozof bu fikirleri kendisine mal ederek gençlere anlatmış olsa bile Anaksagoras'ın kitaplarına kolaylıkla erişebilen gençlerin bu mal etmeden yani intihalden dolayı kendisini ayıplayacaklarını ileri sürmektedir. Diğer taraftan, Sokrates kendisinin hem bazı tanrılara inanıp bazı tanrılara inanmamakla itham edilmesinin hem de [diyaloğun devamında,] tanrıya inanmamakla yani bir tanrı-tanımsız olmakla suçlanmasının bir çelişki olduğunu belirtmektedir. Filozof açısından bu durum sadece kendisine yöneltilen suçlamanın temelsizliğinin değil ayrıca suçlayanların bilgisizliğinin ve kötü niyetliliğinin de bir işaretidir.

Sokrates, kendi içinde tanrısal bir şeyin yani daimon'un bulunduğunu her zaman dile

getirdiğini (Anıl, 1990, s. 62) ve hâliyle, tanrısal bir şeye inanıp da tanrıya inanmamanın, insani şeylerin varlığına inanıp da insanın varlığına inanmamak ya da katırların varlığına inanıp da atların ve eşeklerin varlığına inanmamak gibi bir saçmalık olacağını dile getirmektedir. SS'nin metninden açıkça anlaşılacağı üzere, filozofun gerek sahip olduğu bilgelik türüne ilişkin sorgulamalarla Atinalıları bir at sineği gibi rahatsız ederek uyandırmaya çalışmayı gerekse kendisi hakkında ölüm kararı verilse bile mahkemede doğruları söylemeyi kutsal bir görev olarak görmesi onun bir tanrı-tanımaz olmadığının açık göstergeleridir. Dahası, filozof bırakınız bir tanrı-tanımaz olmayı, kendisinin tanrı tarafından kente sunulan bir armağan olduğunu düşünmektedir. SS'nin metninden bu açıklamaları destekleyen daha farklı gerekçeler temin etmek mümkün olsa da tanrıya inanç argümanını aşağıdaki şekilde yeniden yapılandırmak ve haritalamak eleştirel düşünmenin öğrenim biçimini ortaya koymak için yeterlidir.

Tablo 6. Argüman Yeniden Yapılandırma: Tanrının Varlığına İnanç Argümanı

G ₁₆	Tanrısal şeylerin varlığına inanan bir kimsenin tanrının varlığına inanmaması bir saçmalaktır.
G ₁₅	İçimde, bir şey yapacağım zaman davranışlarımın doğruluğu veya yanlışlığı hususunda beni uyan tanrısal bir şey yani daimon bulunmaktadır.
G ₁₄	Bir kimsenin hem bazı tanrılara inanıp bazı tanrılara inanmadığını iddia etmek hem de onu bir tanrı-tanımaz olmakla suçlamak bir çelişkidir.
G ₁₃	Yeni tanrılar icat ettiğimi ve tanrıların bazılarını inanıp bazılarını inanmadığımı iddia edenler beni Anaksagoras ile karıştırmaktadırlar.
İ ₆	Bir tanrı-tanımaz olmam söz konusu değildir.



Şekil 6. Argüman Haritalama: Tanrının Varlığına İnanç Argümanı

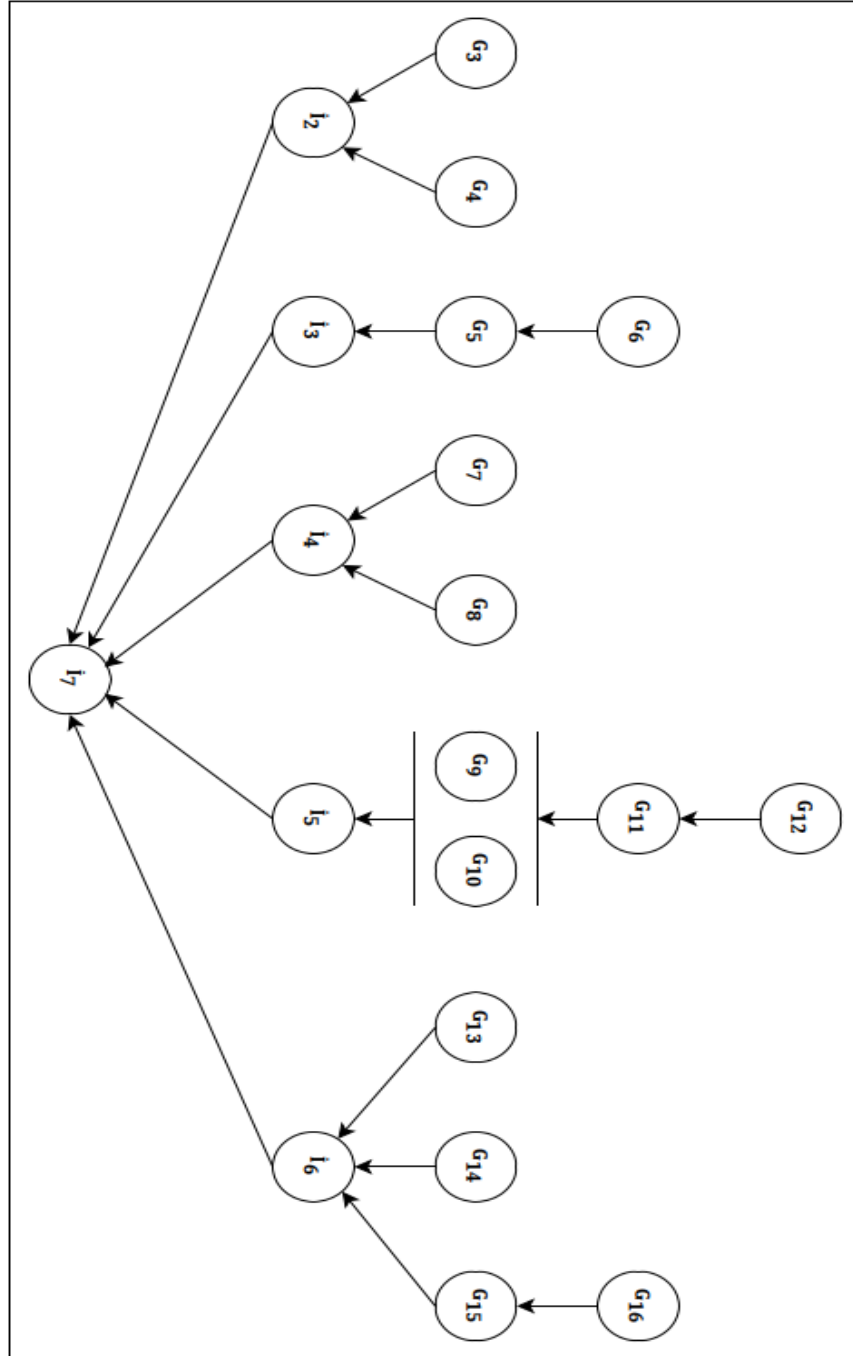
SS'nin metninden daha pek çok sayıda farklı argüman çıkarıp yeniden yapılandırmak ve haritalamak mümkün olmakla birlikte Sokrates'in kendisini savunmak için yaptığı en dikkat çekici açıklamalardan şu ana kadarki argümanları çıkarıp yeniden yapılandırmak ve haritalamak eleştirel düşünme öğreniminin işleyiş biçimini uygulamalı bir şekilde ortaya koymak için yeterlidir. Hatta SS'nin anlatı akışından hareketle şu ana kadar düzenlenen bu işleyişi yine argüman yeniden yapılandırma ve haritalama tekniklerini kullanarak bütüncül bir şekilde daha da görünür hâle getirmek olanaklıdır. Üstelik bu bütüncül sunum SS'ye ilişkin tartışmaların sadece daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine değil ayrıca hem daha kalıcı bir şekilde öğrenilmesine hem de [zamanla] daha kolay bir şekilde hatırlanmasına yardımcı olmaktadır.

Resmi suçlama argümanı adıyla yapılandırılan açıklama Sokrates'in mahkemeye verilmesine neden olan resmi suçlama olduğuna göre, bu çalışmayla SS'nin metninden soyutlanan diğer beş argüman yani önceki suçlama argümanı, iftiraların kaynağı argümanı, eğitimle ilgisizlik argümanı, suçlamanın gereksizliği argümanı ve tanrının varlığına inanç argümanı filozofun kendisini

savunmak için yaptığı açıklamalardan çıkarılan argümanlardır. Eleştirel düşünme öğrenimini biraz daha kolaylaştırmanın ve cazip hâle getirmenin bir yöntemi olarak bu beş argümanı Sokrates'in suçsuzluğu argümanı adıyla aşağıdaki gibi bütüncül bir şekilde yeniden yapılandırmak ve haritalamak sadece eleştirel düşünme öğrenimini salt tanımsal açıklamalarla sınırlandırmanın sorunluluğunu değil aynı zamanda eleştirel düşünme öğreniminde neyin nasıl eleştirilmesi yani savunulması veya çürütülmesi gerektiğini de belirgin bir şekilde ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada aşağıdaki argüman yeniden yapılandırma tablosunu ve argüman haritalama şeklini okurken iki hususu özellikle göz önünde bulundurmak gerekmektedir ki bunlardan birincisi, ilgili tabloda ve şekilde İ harfiyle sembolleştirilen iddialardan her birinin SS'den çıkarılan ayrı ve bağımsız bir argümanın başlangıcı olarak yorumlanabiliyor olması; ikincisi ise [Sokrates'in suçsuzluğu argümanının özellikle haritalamasında görüldüğü gibi,] iddianın bazı durumlarda farklı bir iddianın gerekçesi olarak kullanılabilir olmasıdır.

Tablo 7. Argüman Yeniden Yapılandırma: Sokrates'in Suçsuzluğu Argümanı

G ₁₆	Tanrısal şeylerin varlığına inanan bir kimsenin tanrının varlığına inanmaması bir saçmalaktır.
G ₁₅	İçimde, bir şey yapacağım zaman davranışlarımın doğruluğu veya yanlışlığı hususunda beni uyaran tanrısal bir şey yani daimon bulunmaktadır.
G ₁₄	Bir kimsenin hem bazı tanrılara inanıp bazı tanrılara inanmadığını iddia etmek hem de onu bir tanrı-tanımaç olmakla suçlamak bir çelişkidir.
G ₁₃	Yeni tanrılar icat ettiğimi ve tanrıların bazılarını inanıp bazılarını inanmadığımı iddia edenler beni Anaksagoras ile karıştırmaktadırlar.
İ ₆	Bir tanrı-tanımaç olmam söz konusu değildir.
G ₁₂	Bir kimse gençleri ya yoldan çıkarmaktadır ya da yoldan çıkarmamaktadır.
G ₁₁	Gençleri yoldan çıkaran kimse bunu ya isteyerek yapmaktadır ya da istemeden yapmaktadır.
G ₁₀	Gençleri isteyerek yoldan çıkarıyor isem bu durumda gençlerin bana da zarar verecek olmalarını görememiş yani kendime zarar vermeyi tercih etmiş olurum ki bu saçmadır. Çünkü, Meletos'un da doğruluğunu onayladığı üzere, "Hiçkimse kendisi için zararlı olanı istemez."
G ₉	Gençleri istemeden yoldan çıkarıyor isem bu durumda kasıtsız bir suçtan dolayı mahkeme önüne çıkmamı emreden bir yasa bulunmamaktadır.
İ ₅	Suçlanmam gereksizdir.
G ₈	Gençlerin eğitimiyle ilgilenen biri onları iyi yetiştirenin kim olduğunu bilmelidir.
G ₇	Meletos gençleri iyi yetiştirenin kim olduğunu bilmemektedir.
İ ₄	Meletos gençlerin eğitimiyle ilgilenen birisi değildir.
G ₆	Kendilerini bilge sananlar bilgisizliklerini ortaya çıkaranlardan nefret etmekte ve onlara iftira etmekte bir sakınca görmezler.
G ₅	Sahip olduğum bilgeliğe ilişkin sorgulamalarımın kendilerini bilge sananların bilgisizliklerini ortaya çıkardım ve haliyle, bu insanların nefretini üzerime çektim.
İ ₃	Haksız yere suçlanmakta yani iftiraya maruz kalmaktayım.
G ₄	Önemsiz lafı [yani argümanı] önemli göstermem, ücret karşılığı ders vermem Aristophanes'in eserlerindeki ithamlardan ve onlardan etkilenen insanların dedikodularından ibaret suçlamalardır. Hiçbir zaman öğretmenliği meslek edinmediğim gibi şu ana kadar hiç kimseye ücret karşılığı ders vermiş de değilim. Beni bir şekilde dinlemiş olup da bunun aksini iddia edenler varsa mahkeme önünde tanıklık edebilirler.
G ₃	Ne gökyüzündeki olaylarla ilgilenmekte ne de yeraltını araştırmaktayım. Bu konularla ilgilenmediğim gibi onlar hakkında bir bilgiye de sahip değilim. Mahkemeden korktuğum için böyle söylemiyorum. Beni bir şekilde dinlemiş olup da bu konudan bahsettiğime şahitlik edenler varsa mahkeme önünde tanıklık edebilirler.
İ ₂	Önemsiz lafı [yani argümanı] önemli gösterme, ücret karşılığı ders verme, gökyüzündeki olaylarla ilgilenme ve yeraltını araştırma ithamlarıyla bir tanrı-tanımaç olmakla suçlanmam bana yapılan bir haksızlıktır.
İ ₇	Suçsuzum.



Şekil 7. Argüman Haritalama: Sokrates'in Suçsuzluğu Argümanı

2. SS'de Konuşmacının Karakter Yansıtımı

Bir konuşmayı, yazıyı veya filmi eleştirel düşünmeye konu edinirken ondaki argümanları seçip ayırt etmek ne denli önemli ise konuşmacının, yazarın veya oyuncunun bağlam itibariyle karakterini yansıtma biçimini argüman-dışı bir unsur olması bakımından incelemek de o denli önemlidir. Eleştirel düşünme etkinliğinde iknayı argümanlara dayandırmak esas olsa da bu etkinliğin ne olduğundan ve nasıl işlediğinden haberdar olmayanların özellikle karakter yansıtımı gibi argüman-dışı unsurlara odaklanıp ikna olmaları yaygın bir olgudur. Elbette konusuna veya rolüne ilişkin argümanlar sunan bir konuşmacının, yazarın veya oyuncunun bu argümanlarını olumlu karakter yansıtımıyla desteklemeye çalışması pek çok durumda normal ve meşru bir olaydır. Ancak buradaki sorun dinleyicinin, okurun veya izleyicinin, argüman sunmanın mümkün olduğu bir durumda, herhangi bir argüman sun[ul]maksızın yalnızca karakter yansıtımıyla ikna ya da manipüle edilmesidir. Bu yönüyle, SS'yi eleştirel düşünme öğrenimine konu edinmek onun anlatı akışını göz önünde bulundurarak konuşmacının karakter yansıtımını incelemeyi temel bir

gereksinim hâline getirmektedir.

Bir konuşmacının dinleyiciye, yazarın okuyucuya veya oyuncunun izleyiciye olumlu bir karakter izlenimi sunmaya çalışması, onun güvenini kazanma gayretine dayanmaktadır. Çünkü hiç kimse ne güvenmediği ve sevmediği bir konuşmacının konuşmasına, yazarın yazısına veya oyuncunun filmine maruz kalmak istemekte ne de onun kendisini ikna etmek istediği şeyi kabullenme eğilimi göstermektedir. Bu gerçek ister konuşmacı ister yazar isterse oyuncu olsun herkesi bir şekilde muhatabının güvenini kazanma gayretine yöneltmektedir. Hâliyle karakter yansıtımı kişinin ya kendi karakterinin iyi olduğunu muhataba veya dinleyiciye ya da rakibinin karakterinin kötü olduğunu dinleyiciye yani üçüncü kişilere yansıtmaya çalışmasıyla gerçekleşmektedir.

Anlatı akışından anlaşıldığı kadarıyla, SS'de konuşmacı olarak ele alınabilecek neredeyse tek kişi Sokrates'tir. İlgili metin Meletos'un yanıtlarını içerse bile bunlar onun karakter yansıtımını ortaya koyacak bir zenginlikte değildir. Sokrates'i suçlayıp mahkeme önüne çıkarmak bir bakıma, onun karakterinin kötülüğünü yansıtmakla aynı şeymiş gibi görünse de hukuksal işleyiş yalnızca karakter yansıtımıyla işleyen bir mekanizma değildir. Diğer taraftan, Sokrates zaman zaman karakter yansıtımlarına başvurmuş olsa bile, filozof kendi haklılığını ortaya koyabilmek ya da bir haksızlığa maruz kaldığını kanıtlayabilmek için pek çok farklı argüman kullanmaktadır. İşin aslı, bir iddiayı sadece karakter yansıtımlarıyla savunmaya veya çürütmeye çalışmak Sokrates'in ne öğretileriyle ne erdem anlayışıyla ne de tartışma tekniğiyle örtüşmektedir.

SS'de konuşmacının karakter yansıtımını konu edinirken ilgili metindeki her bir tekil örneği tek tek aktarmak yerine, bazı tekil örneklerden hareketle karakter yansıtımının gerçekleştirilme biçimini göstermek yeterlidir. Sokrates karakter yansıtımını bazen kendi karakterinin iyiliğini bazen ise Meletos'un karakterinin kötülüğünü göstererek gerçekleştirmektedir. İlginçtir ki SS'nin daha ilk cümleleri suçlayıcıların yani Meletos'un, Lykon'un ve Anytos'un karakterlerinin kötülüğünü yansıtmakla başlamaktadır. Onların gerek söyledikleri şeylerin yalanlarla dolu olduğunu gerekse konuşurken süslü cümlelere başvurduklarını belirtmek bu yansıtımın birer göstergesidir. Üstelik konuşmanın daha başlangıcında rakiplerin süslü cümlelerle konuşan birer yalancı olduklarını söylemek onların sadece karakterlerinin kötülüğüne ilişkin bir yansıtma değil aynı zamanda suçlamalarının temelsizliğine dair de bir ön belirtidir (Platon, 2021d, 17a-18a).

Sokrates Meletos'un kendi suçlamasındaki çelişkiyi göremeyecek kadar toy ve deneyimsiz; hiç ilgilenmediği bir meseleye ilişkin mahkemeye suçlama dilekçesi verebilecek kadar cahil ve cüretkar; mahkemeyi gereksiz yere meşgul edebilecek kadar kamusal işleyişe saygısız; kendi suçlamasındaki çelişkiyi fark edebilecekler mi diye kendisini ve dinleyiciyi [âdeta] sınamaya yeltenen sorumsuz birisi olduğunu belirtmekle aslında onun karakterinin kötülüğünü yansıtmaktadır. Tabii ki filozofun bu açıklamalarıyla, kendisini mahkemeye veren karakterinin kötülüğünü, bilgisizliğini ve cüretkarlığını dinleyiciye yansıtmayı ya da kendince doğru gördüğü ve gerekçelendirebileceği bir gerçeği Meletos'a doğrudan söylemeyi hatta bu ikisini birden yapmayı amaçlamış olması olanaklıdır.

Sokrates kendisini sadece resmi olarak mahkemeye verenlerin değil aynı zamanda uzun zamandır suçlayanların da karakterlerinin kötülüğünü yansıtmaktadır. Filozof açısından, bu ikinciler kendisini her ne kadar resmi olarak suçlamasalar da kışkanç, dedikoducu, nefret dolu, kolaylıkla manipüle edilebilen kimselerdir. Hatta bunlar, sayısal olarak daha çok olmaları ve sonraki suçlamalara neden olan ön yargıları Atinalıların zihinlerine yerleştirmeleri bakımından diğerlerinden daha tehlikelidirler. Sokrates kendisini ister resmen suçlayanların isterse uzun zamandır suçlayanların karakterinin kötülüğünü yansıtmış olsun, buradaki işleyişin temelinde gizli bir akıl yürütme bulunmaktadır. Bu gizli akıl yürütmeyi "Karakteri kötü kimseler doğruyu söylemezler.", 'Beni suçlayanlar kötü karakterli kimselerdir.', bu yüzden 'Beni suçlayanlar yalan söylemektedirler.'" şeklinde yalın olarak açığa çıkarmak karakter yansıtımının sadece işleyiş biçimini değil aynı zamanda ona yüklenen amacı da belirginleştirmektedir. Sokrates kendini savunurken şayet hiçbir argüman ortaya koymayıp sadece bu türden açıklamalara dayanmış olsaydı "kişiye saldırma yanıltmacası"na başvurmuş olurdu. Ancak filozofun savunmasını salt bu türden söylemlerden ziyade sağlam argümanlara dayandırması onun yanıltmacaya başvurmadığının açık bir işaretidir.

Sokrates süslü cümlelerden ziyade halk diliyle konuşmak istediğini; daha önce hiç mahkemeye çıkmadığını; doğruları söylediğini; sahip olduğu bilgelik türüne ilişkin sınamalarıyla tanrısal bir yükümlülüğü yerine getirdiğini; kendisini dinleyenlerden hiçbir şekilde ücret almadığını; kendi ailesini ihmal etme pahasına kente hizmet ettiğini; çoluğunu çocuğunu mahkemeye getirerek kendisini acındırmaya çalışmadığını; konuşmasının doğruluğunu sözleriyle değil eylemleriyle kanıtlayacağını; ölüme mahkum edilecek olsa bile doğruları söylemekten vazgeçmeyeceğini; totaliter yönetimin bile kendisini haksızlık yapmaya zorlayacak kadar korkutamadığını; ölümden ya da başka bir tehditten dolayı firar eder (Platon, 2021b, 53d-53e) ya da sürgüne gitmeyi kabul eder ise (Platon, 2021b, 52c) o zaman gerçekten suçlanmayı ve mahkemeye çıkarılmayı hak edeceğini; ölmek pahasına kendisini savunmaktan pişman olmadığını vb. belirtmekle aslında kendi karakterinin iyiliğini yansıtmaktadır. Buradaki işleyişin temelinde ise “Karakteri iyi kimseler doğruyu söylerler.’, ‘Ben iyi karakterli bir kimseyim.’, bu yüzden ‘Ben doğruları söylüyorum.’” şeklinde bir gizli akıl yürütme bulunmaktadır. Elbette Sokrates kendini savunurken şayet hiçbir argüman ortaya koymayıp sadece bu türden açıklamalara dayanmış olsaydı “kendine başvurma yanıtı”na başvurmuş olurdu. Hâlbuki filozofun savunmasını salt bu türden söylemlerden ziyade sağlam argümanlara dayandırması onun yanıtımacaya başvurmadığının açık bir belirtisidir. Zaten bunun aksini yapmış olsaydı Sokrates ile sofistler arasında bir fark kalmazdı.

3. SS’de Dinleyicinin Duygularına Başvuru

Bir konuşmada, yazıda veya filmde konuşmacının, yazarın veya oyuncunun ikna girişiminin başarısı için kendi karakterinin iyiliğini veya rakibinin karakterinin kötülüğünü yansıtmaya ne denli önemli ise dinleyicinin, okurun veya izleyicinin duygularına başvurması da o denli önemlidir. Bir kimsenin kendi karakterinin iyiliğini veya rakibinin karakterinin kötülüğünü yansıtmaya dinleyicinin duygularını harekete geçirmekle bir bakıma ilişkili olsa da dinleyicinin duygularını doğrudan dikkate alarak bir konuşmayı, yazıyı veya filmi buna göre yapılandırmak veya düzenlemek ikna ya da manipülasyon maksatlı girişimin daha farklı bir işleyişidir.

Eleştirel düşünme etkinliğinde iknayı argümanlara dayandırmak esastır. Ancak bu etkinliğin ne olduğundan ve nasıl işlediğinden haberdar olmayanların nasıl ki sadece olumlu ya da olumsuz karakter izlenimleriyle ikna veya manipüle olmaları ne denli yaygın bir olgu ise yalnızca duygularına hitap edip argüman içermeyen sözlerle, yazılarla ve görüntülerle ikna veya manipüle olmaları da o denli yaygın bir olgudur. Elbette bir kimsenin kendisine yöneltilen argümanları belirledikten ve tahlil ettikten sonra, duygularına hitap eden sözleri, yazıları ve görüntüleri iknayı destekleyen unsurlar olarak göz önünde bulundurması pek çok durumda normal ve meşrudur. Lakin buradaki sorun, kendisine argüman sunulmanın mümkün olduğu durumda, bir kimsenin sadece duygularına hitap eden sözlerle, yazılarla ve görüntülerle manipüle olmasıdır. Üstelik bu manipülasyona maruz kalanın ben-merkezliliği, eğitimsizliği ve belki de vurdumduymazlığı onun ne mağduriyetini ne de eleştirel düşünme yükümlülüğünü ortadan kaldırmaktadır.

Konuşmacı-dinleyici, yazar-okur, oyuncu-izleyici, öğretmen-öğrenci, satıcı-müşteri ve benzeri türden ikililer arasındaki ikna ilişkisi bunlardan birincilerin ikincilerin duygularını dikkate almalarıyla işlevsel hâle gelmektedir. Dinleyicisini dikkate almayan bir konuşmacının ikna girişiminde başarılı olması ne denli olanaksız ise müşterisini eleştiren bir satıcının ikna girişiminde başarılı olması da o denli olanaksızdır. Öğrenci-merkezli eğitim ya da müşteri-merkezli pazarlama gibi girişimlerin temelinde de bu gerçek yatmaktadır. Hâliyle eleştirel düşünme öğreniminde bu merkeziliği göz önünde bulundurmak elzemdir. Tabii ki konu SS olunca, ikna maksadıyla dinleyicinin duygularını dikkate almanın bir oranının veya sınırının olup olmadığı (Platon, 2022b, 457d-458b) ya da doğruluğu, adaleti ve sağduyuyu dinleyicinin duygularına hitap edecek şekilde eğip bükmenin felsefi bir tutum olup olmayacağı ayrıca dikkate alınmalıdır (Platon, 2022a, 368b-c).

Kendisini hoşnut eden şeyleri işitmesi yani duymak istediği şeyleri duyması dinleyiciyi mutlu etmekte ve onun karar verme biçimini doğrudan etkilemektedir. SS’nin anlatı akışından anlaşıldığı kadarıyla, Sokrates’in söylediği şeyler ile dinleyicinin genelinin duymak istediği şeyler arasında ciddi bir farklılık bulunmakta ve bu farklılık yargılama sürecini âdeta bir gerilime dönüştürmektedir. Nitekim filozof doğru konuşmanın ve doğru karar vermenin sadece konuşmacının değil aynı zamanda yargıcın yani dinleyicinin de erdemi olduğunu bir kaç kez

vurgulu bir şekilde dile getirmekte hatta aşağıdaki alıntılardan açıkça anlaşılacağı üzere, dinleyicinin genelinin hoşuna gitmese bile, söylediği şeylerin doğruluğunda ısrar etmektedir.

“Atinalılar, böyle konuşarak sizi kendime düşman edeceğimi bile bile, önemli ya da önemsiz hiçbir şeyi saklamadan ve çekinmeden bütün gerçekleri önünüze serdim. ... Konuyu ister şimdi, ister daha sonra inceleyin, karşınıza yine aynı şeyler çıkacak.” (Platon, 2021d, 24a-24b).

“Seni serbest bırakıyoruz. Ama bir şartımız var! Bundan böyle bu araştırmalarına ve felsefe yapmaya son vereceksin, aksini yaptığın görüldüğünde de ölüme mahkum edileceksin.’ diyebilirsiniz. Beni bu şartlarla serbest bırakırsanız, size yanıtım şöyle olur: ‘Atinalılar, sizi sayar ve severim, ama size değil tanrıya itaat edeceğim. Nefes aldığım ve gücüm yettiği sürece felsefe yapmaktan, nasihat vermekten ve size her rastladığımda gerçekleri göstermekten hiç vazgeçmeyecek, size söylemeye alışkın olduğum şeyleri söyleyeceğim.” (Platon, 2021d, 29c-29d).

“... savunmamı kendim için yapmıyorum. Beni mâhkum ederek, tanrının size bahsettiklerine karşı bir günah işlememeniz için savunmamı sizin adınıza yapıyorum. Beni öldürürseniz kendini kentimize böylesine adanmış başka birini kolay kolay bulamayacaksınız.” (Platon, 2021d, 30d-30e).

“... Size gerçeği söylediğim için bana hiddetlenmeyin. ...” (Platon, 2021d, 31e).

“... içinizden herhangi biri, kendi durumunu hatırlayarak, bundan daha önemsiz bir dava için gözlerinde yaşlarla yargıçlara yalvarıp yakardığı, kendini acındırmak için çocuklarını, akraba ve arkadaşlarını şahit olarak kürsüye çıkardığı hâlde, en ağır cezaya çarptırılma riskini taşımama rağmen benim böyle çarelere başvurmadığımı görünce sinirlenebilir. Bu düşüncelerin etkisinde kalarak aleyhime dönebilir ve oyunu öfkeyle bana karşı kullanabilir. ... üç oğlum var Atinalılar! Yine de onlardan herhangi birini şahit kürsüsüne çıkarıp beraatıma oy vermeniz için size yalvarmadım.” (Platon, 2021d, 34b-3e).

Yukarıdaki doğrudan alıntılardan anlaşıldığı kadarıyla, Sokrates’in söylediği şeyler ile dinleyicinin genelinin duymak istediği şeyler arasında ciddi bir farklılığın olması filozofun yargılama sürecini âdeta bir gerilime dönüştürmektedir. İşin aslı, Sokrates dinleyiciyi merkeze almak ve dinleyicinin duymak istediği şeyleri söylemek yerine (Platon, 2022a, 494a-b) doğruluğu merkeze almakta ve doğruluğun gerektirdiği şeyleri söylemektedir (Epiktetos, 2020, ss. 118-119). Filozofun ölüme mâhkum edildikten sonra söylediği şu sözler bu erdemli duruşun bir yansımasıdır:

“Atinalılar, ... adınız kötüye çıkacak ve kente çamur atmak isteyenler tarafından Sokrates gibi bir bilgeyi ölüme mâhkum ettiğiniz için suçlanacaksınız. Sizi suçlayanlar, öyle olmadığım hâlde bilge olduğumu söyleyecekler. ... Savlarımın eksikliğinden değil, küstah ve utanmaz biri olduğumdan, bir de benden büyük bir memnuniyetle duymayı beklediğiniz sözleri söylemediğim için mâhkum oldum. Ağlayıp dövünmedim ve başkalarından duymaya alışkın olduğunuz, ama bana yakışmayan şeyler yapıp söylemedim. ... Kendimi[,] şimdi savunduğum şekilde savunduktan sonra ölmeyi, yalvarıp yakararak ölümden kurtulmaya yeğ tutarım. ... Ölümden sakınmak o kadar zor değildir, zor olan kötülükten sakınmaktır. ... Şimdi ben, sizler tarafından ölüme mâhkum edilerek buradan ayrılırken, sizler doğruluk tarafından fesatlığa ve haksızlığa mâhkum edilerek ayrılıyorsunuz.” (Platon, 2021d, 38c-39b).

Bir konuşmacının, yazarın veya oyuncunun dinleyicinin, okurun ya da izleyicilerin duygularına başvurma biçimini belirlemek ve tahlil etmek eleştirel düşünme öğrenimi açısından son derece önemlidir. Bu türden bir tedbir sadece duyguların istismarıyla işlevsel hâle gelen manipülasyonların değil ayrıca duygusal etkenlerin baskınlığına rağmen erdemli bir şekilde dile getirilen doğruların fark edilmesine de yardımcı olmaktadır. Üstelik bu tedbir manipülasyonların, tamamen ortadan kaldırılmasa bile, en aza indirilmesine aracılık etmektedir. Elbette dinleyicinin, okurun ya da izleyicinin duygularını dikkate almak ve önemsemek gereklidir. Ancak bu durum, Sokrates’in kendisini savunma tarzından (Friedell, 1999, s. 235) ve bu erdemli davranışıyla yüzlerce yıldır insanların yolunu hâlâ aydınlatmaya devam etmesinden (Banfi, 2017, ss. 332-333) açıkça anlaşılacağı üzere, doğruluğun dinleyiciye, okura ya da izleyiciye göre eğilip bükülmesini gerektirmemektedir (Platon, 2021c, 91c).

SONUÇ

Eleştirel düşünmenin ne olduğunu belirli pratik uygulamalarla örneklendirmek yerine salt tanımsal ve kuramsal aktarımlarla açıklamaya çalışmak onun işleyişindeki pek çok noktanın belirsiz kalmasına ve böylelikle, ondan elde edilmesi mümkün pek çok kazanımın kaybedilmesine yol açmaktadır. Eleştirel düşünme etkinliği bir kimsenin, ister konuşma yapan, yazı yazan veya filmde oynayan isterse konuşmaya, yazıya veya filme maruz kalan olsun, konu edindiği veya maruz kaldığı içeriği argüman belirlenimi, karakter yansıtımı ve duyguya başvuru bakımından çözümlemesini ve değerlendirmesini gerektirmektedir. Eleştirel düşünmenin bu üç temel işleyişi göz ardı edilir ise neyin eleştirilmesi yani savunulması veya çürütülmesi gerektiği belirsiz kalmakta ve hâliyle, ilgili içerik hikâye tarzında işlenmekte ve yorumlanmaktadır.

Eleştirel düşünmenin üç temel işleyişi kendileri ile doğrudan ilişkili pek çok teknik içerse de SS'yi en azından bu üç temel işleyişe göre çözümlemek ve değerlendirmek eleştirel düşünme öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Sözelimi Sokrates'in kendisini savunmak için yaptığı açıklamalardan belirli argümanlar çıkarılmamış, yeniden yapılandırılmamış ve haritalandırılmamış olsaydı filozofun neyi nasıl eleştirdiği yani savunduğu veya çürüttüğü yeterince anlaşılmayacaktır. Diğer taraftan, eleştirel düşünme etkinliğinde ikna girişimini argümanlara dayandırmak esas olsa da SS'yi okuyan bir eleştirel düşünme öğrencisinin sadece argümanları belirlemekle yetinemeyeceği de açıkça ortadadır. Çünkü ilgili metnin anlatı akışı bütüncül bir şekilde değerlendirilir ise yargılama sürecinde gerek karakter yansıtımının gerekse duygulara başvurmanın da önemli birer etken olduğu görülmektedir. Hatta duyguya başvuru konu edilmemiş ve hâliyle, Sokrates'in söylemek istediği şeyler ile dinleyicinin yani yargıçların genelinin duymak istediği şeyler arasındaki ciddi farklılık tespit edilmemiş olsaydı bugün insanlar hâlâ ne Sokrates'i savunmayı sürdürürdü ne de yargıçları yargılamaya devam ederdi. Bir başka ifadeyle, yargıçların [genelinin] ölüm kararını makul gerekçelerle yapılandırılan argümanlara değil de duygularına dayandırmış olmaları her iki tarafın da biri iyiyi diğeri ise kötüyü temsilen, tarihe geçmesine neden olmuş görünmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2016). Aristophanes'in Eserlerinde Sokrates'in Sofizmi. *Felsefe Dünyası*, 63, 234-255.
- Anıl, Y. Ş. (1990). *Sokrates Davası*. Ara Yayıncılık.
- Aristophanes. (1994). *Bulutlar*. M.E.B. Yayınları.
- Aristoteles. (2022). *Retorik*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Banfi, A. (2017). Hukuk ve Retorik. İçinde U. Eco (Ed.), *Antik Yunan*. Alfa.
- Battelli, M. (2017). Devamlılıklar ve Dönüşümler: MÖ IV. Yüzyılda Yunanistan. İçinde U. Eco (Ed.), *Antik Yunan*. Alfa.
- Brickhouse, T., & Smith, N. (2004). *Plato and the Trial of Socrates*. Routledge.
- Brickhouse, T., & Smith, N. D. (2002). *The Trial and Execution of Socrates - Sources and Controversies*. Oxford University Press.
- Epiktetos. (2020). *Düşünceler ve Konuşmalar*. İnkılap Kitabevi.
- Friedell, E. (1999). *Antik Yunan'ın Kültür Tarihi*. Dost Kitabevi Yayınları.
- Miller, P. A., & Platter, C. (2010). *Plato's Apology of Socrates*. University of Oklahoma Press.
- Musametov, B. (2021, Aralık 4). Eleştirel Düşünmeye Eleştirel Bir Yaklaşım. *3rd International Symposium on Critical Analytical Thinking*.
- Nietzsche, F. (2018). *Platon Öncesi Filozoflar*. Pinhan Yayıncılık.
- Platon. (2021a). *Euthyphron*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Platon. (2021b). *Kriton*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Platon. (2021c). *Phaidon*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Platon. (2021d). *Sokrates'in Savunması*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Platon. (2022a). *Devlet*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Platon. (2022b). *Gorgias*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Pomeroy, S. B., Burstein, S. M., Donlan, W., T. Roberts, J., & Tandy, D. W. (2020). *Antik Yunan'ın Kısa Tarihi*. Alfa.
- Yakut, A. S. (2017). Platon'un Phaidon'unda Sokrates'in Savunması. *Archivum Anatolicum*, 11(1), 129-142.

EXTENDED ABSTRACT

Explaining what critical thinking is and how it works with specific practical applications rather than purely definitional and theoretical references makes it easier to both understand its function and increase its attainments. Argument determination, character reflection and appeal to emotion are the three basic processes of critical thinking activity. Although the *Apology of Socrates* (AS) is a text consisting of a narrative flow, picking out, restructuring and mapping the arguments in it not only helps in an applied way to learn critical thinking, but also helps more clearly to understand Socrates' way of defending himself.

In this study, some basic arguments are extracted and evaluated from the narrative flow of AS. The first of these arguments is called the formal impeachment argument. Throughout his defense, Socrates tries to show that this argument is not sound and to refute it. The second argument extracted from the narrative flow is called the prior blame argument. By making statements regarding this argument, the philosopher tries to prove that the official accusation against him is based on some prejudices rather than concrete facts or data. The third argument is called the source of slanders argument. In his explanations regarding this argument, the philosopher states that he tested people and as a result of this test was exposed to the hostilities and slanders of those who turned out not to be wise. In fact, this situation is nothing more than the philosopher stating that he has been exposed to an unfair accusation. The fourth argument extracted from the narrative flow is called the indifference to education argument. With his explanations regarding this argument, Socrates tries to point out that those who accuse him of corrupting the morals of young people are not actually those who are interested in the education of young people, and in this respect, their accusations are a kind of manipulation. The fifth argument is called the redundancy of accusation argument. With his explanations regarding this argument, the philosopher tries to defend himself by stating that leading young people astray would be the same as wanting to harm himself, and that wanting such a thing would be absurd. The sixth argument extracted from the narrative flow is called the belief in the existence of God argument. With his explanations regarding this argument, Socrates tries to prove that he is not an atheist. It seems possible to create Socrates' innocence argument by taking in a holistic manner into account these arguments extracted from the narrative flow.

Basing the persuasion attempt on arguments is the cornerstone of the critical thinking activity. If the arguments cannot be determined and their elements cannot be picked out, it remains unclear what should be criticized, that is, defended or refuted. It is clear from AS's narrative flow that Socrates bases his defense on arguments. Although the philosopher occasionally uses discourses that reflect character and appeal to emotion, these are not statements that will directly affect his defense in his favor. A clear indication of this situation is that he does not give up telling the truth at the risk of being sentenced to death, rather than speaking in a way that will flatter the listener's emotions, that is, tell them what they want to hear. In cases where it is possible to put forward an argument, trying to persuade the interlocutor only by character reflection and appeal to emotion is generally a manipulation technique. In such an attempt, truth can easily be overlooked. In this regard, a critical thinking learning plan that does not center on the determination, analysis and evaluation of arguments, that is, which bases the persuasion attempt on character reflection and appealing to emotion rather than arguments, is in any case problematic. It is not possible for an initiative that associates critical thinking with purely definitional and theoretical references to recognize, let alone eliminate, such a problem.

Ordinary thinking and critical thinking are very different activities. While the ordinary way of thinking is satisfied with a general evaluation of whether a text is good, exciting or effective, the critical way of thinking requires identifying the arguments in the relevant text and making a comprehensive evaluation of whether these arguments are sound or not. Definitely, after meeting this requirement, it would be a more reasonable evaluation to decide whether a text is good, exciting or effective. Therefore, when the arguments in a text, speech or film cannot be identified, it remains unclear what should be criticized, that is, supported or refuted. In this respect, it does not seem possible to teach critical thinking with an education curriculum that does not focus on what reasoning is and how it works, that is, does not emphasize picking both arguments and their elements out.

Popüler Kültür ve Sosyal Medya İlişkisi Üzerine Bibliyometrik Bir Analiz

Melis KARAKUŞ 

Dr. Öğretim Üyesi, Uşak Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık
Bölümü, Uşak, Türkiye
melis.karakus@usak.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 24.11.2023

Kabul: 24.06.2024

Yayın: 30.06.2024

Anahtar

Kelimeler:

Kültür, Popüler
Kültür, Sosyal
Medya.

Medyanın kültür üzerindeki etkisi, özellikle sosyal medya araçlarının kullanımıyla birlikte artış göstermektedir. Medya, kültüre ait kavramları görünür kılarak toplumlara sunmakta ve bu sayede kültürel değerlerin yayılmasına ve paylaşılmasına katkı sağlamaktadır. İletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte internet ve sosyal medya, günümüzde insan hayatının ayrılmaz bir unsuru haline gelmiştir. Bu durum, popüler kültürün medya aracılığıyla daha geniş kitlelere ulaşmasını ve yayılmasını kolaylaştırmaktadır. Sosyal medya ve popüler kültür, birbirini besleyen ve etkileşim içinde olan iki kavramdır. Sosyal medya platformları, popüler kültür ürünlerinin, eğlence içeriklerinin ve kültürel paylaşımları görünür kılmakta ve yayılımını hızlandırmaktadır. Bu etkileşimli süreç; toplumda bireylerin yaşam tarzlarını, değerlerini ve ilgi alanlarını yeniden şekillendirmektedir. Çalışmada Web of Science veri tabanında yer alan "popüler kültür" ve "sosyal medya" kavramları taratılarak bulunan 319 makale incelenmiştir. İncelenen çalışmaların, VOSviewer programı aracılığı ile bibliyometrik verileri haritalarla görselleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, bu konuda en fazla yayın yapılan alanın iletişim (n=83), olduğu, en fazla yayına sahip olan ülkenin ABD (n=111) olduğu belirlenmiştir. Bu alanda en fazla atıf alan makale yayımları ise Fashion Style & Popular Culture (n=26), South Asian Popular Culture (n=7) ve Television & New Media dergileridir. Diğer taraftan çalışmalarda kullanılan ortak anahtar kelime analizine bakıldığında sosyal medya, popüler kültür ve Twitter kavramları kullanıldığı görülmektedir. Makalelerin, çoğunluğu İngilizce (n=305) olup bunu ikinci sırada Türkçe (n=4) takip etmektedir.

A Bibliometric Analysis On the Relationship Between Popular Culture And Social Media

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 24.11.2023

Accepted: 24.06.2024

Published: 30.06.2024

Keywords:

Culture, Popular
Culture, Social Media.

The influence of the media on culture, especially with the increasing use of new media tools, has been on the rise. The media presents cultural concepts to societies by making them visible, thereby contributing to the dissemination and sharing of cultural values. With the advancement of communication technologies, the internet and social media have become an integral part of everyday life. This situation facilitates the spread and dissemination of popular culture to wider audiences through the media. Social media and popular culture are interconnected and interactive concepts. Social media platforms accelerate the dissemination of popular culture products, entertainment content, and cultural sharing. This interactive process reshapes individuals' lifestyles, values, and areas of interest within society. The study examined 319 articles available in the Web of Science database. The bibliometric data of the examined studies were visualized through maps using the VOSviewer program. As a result, it was determined that the most published field in this area is communication (n=83), and the country with the highest number of publications is the USA (n=111). The articles that received the most citations in this field were published in Fashion Style & Popular Culture (n=26), South Asian Popular Culture (n=7), and Television & New Media. On the other hand, the analysis of common keywords used in the studies revealed the use of concepts such as social media, popular culture, and Twitter. The majority of the articles are in English (n=305), followed by Turkish in second place (n=4).

Atf/Citation: Karakuş, M. (2024). Popüler kültür ve sosyal medya ilişkisi üzerine bibliyometrik bir analiz. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 8 (1), 137-156.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). (CC BY-NC 4.0)"

Giriş

Kültür, insan gruplarının semboller aracılığıyla kazandığı ve ilettiği, hareketlerini belirleyen açık ve gizli kalıplardan oluşan özgün davranışlarını temsil eder. Kültür, aynı zamanda, kültürle beraber ortaya çıkan ürün (Kroeber & Kluckhohn, 1963) ve davranışlarda somutlaşarak varlığını sürdürür. En genel ve yaygın anlamıyla kültür, sembolik olan her şeyi içermektedir. Kültür, insanı toplumunun öğrenilmiş-düşünsel yönlerini değerlendirmeye yönlendirmektedir. "Kültürel olandan bahsetmek", insan türünün farklılığını ve özgünlüğünü vurgulayarak felsefi bir bağlılığı yeniden teyit etmek anlamına gelmektedir (Jenks, 1993, s. 8).

Kültürün varlığını sürdürme yollarından en önemlileri eğitim ve sosyal çevredir (Gökalp, 2019, s. 16). Endüstrileşme ile başlayan ve internetle devam eden süreç toplumu dönüştürerek kültürün aktarımında bu yolların medyaya kaymasına neden olmuştur. Değişen aile yapısı ve çalışma süreleri medyayı insan hayatının merkezine oturtmuştur. Bu nedenlerden dolayı kültürel değerlerin aktarılmasında kitle iletişim araçlarının geleneksel rolünün tartışılmaz olduğuna dair inanç, daha sonra sosyal medyanın çağdaş kitle iletişim araçlarındaki merkezi yerinin de değişmez olduğunun kabul edilmesi ile sosyal medya için de geçerli hale gelmiştir. Eşsiz dinamizmi ve dünyanın dört bir yanından çok çeşitli kültürel özellikler sergileyen insanlardan oluşan kompozisyonu ile sanal dünya (Ohiagu ve Okorie, 2014, s. 94- 95) kültürün dolayısıyla en önemli mecralardan birini oluşturmaktadır.

Sosyal medya, insanların gündelik yaşamın bir parçası haline gelerek davranışlarını yönlendirmekte ve sanal bir dünya sunmaktadır (Erdal & Papuşçuoğlu, 2021, s. 70). Baudrillard'ın (2011) ifade ettiği gibi bu sanal alan olan, "hiper gerçek boşlukta" insanlar gerçek bir dünyada yaşıyormuş gibi yaşamaktadırlar. Bu alan, kültürel kodları da kendi alanına dâhil etmekte ve gerçeklik olarak göstermektedir. Sosyal medya platformları, popüler eğlenceleri ve yeni eğilimleri sergilemek için giderek daha baskın bir rol oynamaktadır ve dolayısıyla popüler kültür de bu sanal alanda kendine yer edinmiştir.

Dijital iletişim teknolojileri, tüm insanları birbirinin hayatına daha fazla dâhil olmaya itmiştir. Dil, kültür ve fiziksel mekân fark etmeksizin bu yeni yaşam biçimi dünya çapında bir görüngü haline gelmiştir (Danesi, 2019, s. 47). Bu yeni teknolojinin getirdiği yeni düzende, sosyal medya kişisel iletişime daha fazla imkân veren bir araç haline gelmiştir (Güler, Şahin, & Balci, 2022, s. 363). Bu durum, tüm insanların birbiriyle daha fazla iletişime ve etkileşime geçmesiyle sonuçlanmıştır. Bu da kültürün ve dolayısıyla popüler kültürün, sosyal medyanın neredeyse maliyetsiz olması ve dünya çapında erişim özellikleriyle ve etkileşimin artması ile daha görünür hale gelmesine sebep olmuştur. Sosyal medyanın özgün yapısı ise popüler kültürün ulaştığı kitlelerin sayısını artırmıştır (Danesi, 2019, s. 70, 103). Sosyal medyayı da içeren dijital teknolojilerinin ortaya çıkması, medya ürünlerinin kültürel yayılımını hızlandırırken, kullanıcılar tarafından oluşturulan içerik platformlarının rolünü de artırmaktadır. Bu teknolojiler, kültürün kişiler arası bağlantılar yoluyla yayılması için merkezi olmayan paylaşım sistemini desteklemektedir (Jin, 2018, s. 407- 408).

Sosyal medya, popüler kültür için baskın bir platform haline gelmiştir. Paylaşılan konular açısından popüler kültür ürünlerinin bir kısmı profesyoneller tarafından üretilmektedir ve bu ürünler sosyal medya aracılığıyla yayılmaktadır. Diğer üretim konularını ise sıradan bireyler belirlemektedir. Bu açıdan her türlü konu popüler kültüre dâhil olabilmektedir (Danesi, 2019, s. 25, 39). Sosyal medya aracılığı ile bireyler, çeşitli konular çerçevesinde farklı kültürel aktarımlara maruz kalmaktadır.

Johnson'ın (2006) iddia ettiği gibi popüler kültürün doğrusal olmayışı ve karmaşıklığı bilişsel bir etkiye sahiptir ve izleyiciyi düşünüldüğünden daha karmaşık bir bilgi tüketicisine dönüştürmektedir (Groot, 2009, s. 154). Sosyal medya ve diğer sanal ortamlar, bir yandan, diğer kültürler hakkında bilgi edinmeyi ve kabullenmeyi kolaylaştırırken (Tuzel ve Hobbs, 2017, s. 65) diğer yandan dünya çapında popüler kültürün yayılmasına imkân vermektedir.

Bu yayılım, kitle kültürünü geliştirmekte, popüler kültürün etkisini ve konularını

artırmaktadır. Bu artış, popüler kültürün bir parçası olan tüketim kültürünün yeni ürünler ile hız kazanmasına da sebep olmaktadır. Sosyal medya, tüketim kültürünün neredeyse yegâne dolaşım aracı haline gelmiştir ve oluşturulan yapay ihtiyaçlarla teşvik edilen tüketim sonucunda yeni hayat tarzları oluşturulmakta ve oluşturulan bu hayat tarzları normalleştirilerek kitlelere kabul ettirilmektedir (Erdoğan, 2004, s. 1).

Kültür ve Toplum

Toplumsallık, insanın doğasında var olan bir özellik olup, bireyin yaşamına yön veren temel iç etkenlerden biridir. İnsanlar arasında iş bölümü ve çeşitli alanlarda dayanışma arttıkça, ortak davranış kalıpları ve eylemler de belirginleşmeye başlar. İnsanların bir araya gelerek ortak bir yaşam sürmeleri, toplumsal olguların ortaya çıkmasına ve ortak bir kültürün oluşumuna neden olmaktadır (Çeçen, 1996, s. 20). Bir birey, belirli bir düzen içinde, belirli bir yer ve zaman diliminde örgütlü faaliyetlere katılarak, kendini ve toplumsal alanı sürekli olarak yeniden inşa etmektedir (Erdoğan, 2004, s. 1). Kültür, biyolojik olmayan, tamamen toplumsal araçlar aracılığıyla aktarılan ve iletilen her şeyi kapsayan bir kavramdır. Kültür, insanların tüm ortak bilgisini, bireyler arasında her türlü iletişimi, dayanışma sonucunda dili, gelenekleri, teknolojileri, değerleri, inançları, âdetleri ve davranışlarını kapsamaktadır (Marshall, 2005, s. 442, 591).

Kültür kavramı, ne zaman ve hangi bağlamda kullanılırsa kullanılsın, her zaman belirsizlik içeren bir kavram olmuştur. Toplumsal ilişkiler ağı içinde var olan kültürün tam anlamıyla tanımlanamamasının temel nedenlerinden biri, aynı anda birden çok kavramı açıklama amacından kaynaklanmaktadır (Güneş, 1996, s. 19). Son derece karmaşık bir kelime olan kültür, genel anlamda; bireyin ortaya çıkardığı, içinde kendisinin ve toplumun var olduğu tüm gerçekliğe işaret etmektedir (Uygur, 1996, s. 17) Kültür bir toplumun tüm somut ve sembolik ürünleriyle bu ürün alanlarındaki ilişkiler ve uygulamaları, bir yaşam tarzını ve günlük hayattaki pratikleridir. Kültür her şeyden önce bir yaşam biçimidir ve gündelik hayat içindeki uygulamalarını (Özdemir, 2011, s. 29) ve bir toplumun örf, adet, tutum, gelenek- göreneklerini (Kidd & Teagle, 2012, s. 6), inançlarını ve sembolik uygulamalarını (Eagleton, 2016, s. 1) içermektedir. Tellan'a (2009, s. 67) göre ise kültür, bireyin günlük yaşam pratiklerinde, geçmişten günümüze aktarılan değerleri ve biriktirdiği deneyimleri nasıl benimsediğini ve bu değerleri kullanarak geleceği nasıl şekillendirmeye çalıştığını gösteren bir yapıdır.

Kültür, birbirine bağımlı olan ortak faktörlerden oluşan ve çok yönlü bir yapıya sahip olan bir kavramdır (Eagleton, 2016, s. 11). Kültür, insanların benliklerini şekillendirmelerine, kimliklerini ifade etmelerine ve ait oldukları nesli anlamalarına büyük katkı sağlayan geniş bir olgudur. Kültür, seçilen değil insanların kendini ona ait bulduğu bir kavramdır. Dünyanın nasıl algılandığını ve öncelikleri belirlemektedir (İnan , Gölgeci, & Tanyeli, 2010, s. 81). Kültürü anlamak için, kültürün yapısal özelliklerini anlamak gerekir. Güvenç'e (1999, s. 101-104) göre kültürün yapısal özellikleri şu şekildedir; "Kültür öğrenilir, tarihsel bağları vardır, süreklilik arz eder ve toplumsaldır. Kültür, idealleştirilmiş bir kurallar sistemidir, bütünleştiricidir ve bir soyutlamadır. Kültür, ihtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcıdır, aynı zamanda da değişkendir". Kültür, öğrenilen ve aktarılan değerlerin, inanışların, davranış biçimlerinin ve anlamların toplamıdır (Koçel, 2003, s. 29) ve kültür, hayatın her alanını kapsamaktadır (Schein, 2012, s. 312-313) Bu boyutlardan herhangi birinde yaşanan değişim diğer etmenlere de sirayet eder (Sofyalıoğlu ve Aktaş, 2001, s. 76).

Kültür, geniş bir kavram dizisini içinde bulundurmasından dolayı kendi içinde bir sınıflama gereği doğmuştur. Bu sınıflamada, halk kültürü, kitle kültürü, alt kültür ve popüler kültür gibi kavramlar yer almıştır. Bu kavramlara ait tanımlamalar şu şekildedir:

Halk kültürü, duyular veya gelenekler aracılığıyla doğrudan aktarılan ve zaman içinde halkın kendi çabalarıyla oluşturduğu bir kültür formudur. Bu kültür türü, kaynağını oluşturan topluluğun değerlerini içerir ve bu değerleri iletmekle görevlidir (Özer ve Dağtaş, 2011, s. 31).

Yüksek kültür tartışması, özellikle 19. yüzyılın ikinci yarısında artan işçi hareketleriyle birlikte önem kazanmıştır. Bu anlamda, yüksek kültür, genellikle seçkin sınıfın kültürü olarak

tanımlanmaktadır (Erdoğan ve Alemdar, 2011, s. 44). Karmaşık bir biçimi ve beğenilmesinin estetik ölçütleri bulunan yüksek kültürün tüketicileri yüksek eğitilmiş kişilerdir bu yüzden iletişim araçları yapının kendisidir. Yüksek kültürde ürünler çok pahalı ve değerlidir. Kültürel ve geleneksel ön yargılardan bağımsızdır (Özer ve Dağtaş, 2011, s. 32). Yüksek kültürü diğer kültür türlerinden ayıran özellik, bu kültürü yaratıcılarının ve eleştirmenlerin yönetiyor olmasıdır. Kullanıcıların çoğu, bu kişilerin belirlediği normları ve yaklaşımları uygun bulmaktadırlar. Yüksek kültürün ürünleri, özenli bir şekilde üretilir. Konuları, genel olarak bireysel yabancılaşma ve birey ile toplum arasındaki çelişkilerdir. Bu kültür, kendini seçkin gören ve toplumdaki ayrılan bir kitleye hizmet ettiği için, ürünleri kitle medyasında yer almaz (Gans, 2014, s. 109-111). Yüksek kültür ürünleri, günlük yaşamın sınırlarını aşma, bedeni aşma ve tarihsel zaman ile mekânın anlamını yeniden değerlendirme olanağı sunar (Arık, 2009, s. 3).

Alt kültür; genellikle alt orta sınıfın yer aldığı nitelikli ve yarı nitelikli fabrika işçileri, hizmet sektörü çalışanları ve lise dengi eğitim almış kimselerden oluşan, akademik olmayan bir topluluk tarafından benimsenen bir kültürdür. Bu kültür, geleneksel kültürel normlardan ve toplumsal beklentilerden farklılaşarak özgün bir kimlik oluşturmaktadır (Gana, 2014, s. 123). Tüm bu kültür türleri, sosyal medya aracılığıyla özellikle popüler kültür çatısı altında kendine yer bulabilmektedir.

Popüler Kültür

Popüler kavramı, orijinalinde her ne kadar halk anlamına gelse de günümüzdeki kullanımıyla kitle iletişim araçlarının sunduklarının, halk tarafından beğenilmesi anlamına gelmektedir (Özkan, 2006, s. 31). Popüler kavramının günümüzde yaygın olarak kullanılan tanımı, orijinal anlamından saparak, 'halka ait olan' anlamından 'birçok kişi tarafından sevilen veya tercih edilen' anlamına evrilmiştir (Erdoğan, 2001, s. 66). Popüler kültürün işgal ve gasp edilmişliği sonucunda; halkın olanın, halka ait olanın ondan alınıp, buradaki anlam ve işlevinin boşaltılması ve bugünkü haliyle sadece çoğunluk tarafından beğenilmesi şekline evrilmiştir (Bekiroğlu ve Kutlu, 2009, s. 224).

Tanımlanması zor olan popüler kültür, geçici ve günlük bir hayat kültürünü yansıtan bir kavramdır. Müzikten yeme-içmeye, giyimden spora kadar geniş bir çeşitlilik içerir. Sadece günlük tüketimle sınırlı kalmayıp, kitleleri eğlendirme ve yönlendirme potansiyeli de taşır. Popüler kültür, doğallık vurgusuyla gündelik yaşam kültürü olarak tanımlanır. Bu bağlamda, gündelik hayatın bir parçası olan popüler kültür, yaygın olarak benimsenen pratikler bütünüdür. Bu pratikler, sürekli bir değişim ve evrim içindedir, çünkü popülerliklerini sürdürebilmek ve tüketicilere daima yenilik sunabilmek adına sürekli gelişme göstermek zorundadırlar (Karaduman, 2017, s. 9; Arık, 2009, s. 2).

Günlük yaşam pratikleri içerisinde çağdaş insan, meta tüketimi yoluyla ihtiyaçlarını karşılamak için üretilenlerin ötesine geçerek, psiko-sosyal uyarıcıların ve isteklendirme kaynakların yönlendirdiği isteklerini karşılayacak ürünleri aramaktadır (Tellan, 2009, s. 76). Popüler kültür yaratıcıları, orta gelir sınıfındaki insanların bütçesine uygun fiyatlı içerikler üretmek amacıyla geniş ve heterojen bir kitleye hitap etmek durumundadır. Bu nedenle, kitlelere ulaşabilmek adına ortak estetik standartlara odaklanarak, en geniş izleyici kitlesine anlamlı gelebilecek içerikler üretme baskısıyla karşı karşıyadırlar (Gans, 2014, s. 46). Popüler kültür yaratıcıları, çok sayıda kişiye ulaşabilmek için de medyayı kullanmaktadırlar. Popülerlik ise genellikle, tüketiciye sunulan yeni içeriklerle medyada daha çok müzik ve film gibi ürünlerin kitlelere ulaştırılması ile sağlanmaktadır.

Popülerlik kavramı medyada, egemen medya ürünleri, programlar ve pratiklerin, müzik ve film endüstrilerinin politik ve kültürel pazarda sunulan içeriklerin halk tarafından benimsenmesini ifade etmektedir (Erdoğan, 2001, s. 66). Bu sebeple popüler kültür daha çok halka atfedilmekte ve temelinde eğlence bulunmaktadır (Marshall, 2005, s. 591).

Ayrıca popüler kültür, yüksek kültürden de beslenmektedir (Arık, 2009, s. 3). Yüksek kültürün zaman içerisinde popüler kültür tarafından bozulması ve yozlaştırılarak kendine dâhil edilmesi söz konusudur (Gans, 2014, s. 51). Bu ifadelerden yola çıkarak, eğlenceden

müziğe, spordan dini hayata, bilimden edebiyata kadar birçok alanda, popüler kültür adını verdiğimiz kültürel tutumun etkisi görülebilir. Eğer bir kültürel öge, kendi bağlamından çıkarak başka bir yerde duruyorsa, nedenselliğini yitirmişse, medya aracılığıyla popüler kültürle iletilirken mantıklı bir çerçeveye oturmuyorsa ve buna rağmen toplum tarafından büyük ilgi görüyorsa, popüler bir özellik sergilemektedir. Çünkü tüm çelişkilerine rağmen toplumun favorisi haline gelmiştir (Karakoç, 2014, s. 249). Medya, eğlenceyi kar amaçlı bir faaliyete dönüştürürken, yaşamın her alanı, sanat dahil olmak üzere ticarileştirilmiştir. Kültür endüstrisi, hayal gücü ile gerçekliği birbirine yaklaştırma amacı güder ve bu doğrultuda sanatı ve tüm boş zaman etkinliklerini kendi ideolojisine göre şekillendirir (Arık, 2009, s. 21).

Ekonomik gelişmeler kapitalist kültürün çok hızlı biçimde gelişmesini ve ürün vermesini sağlamaktadır. Kültür, imgeler, temsiller ve metinler şeklinde algılanmaktadır (McRobbie, 2013, s. 63). Bu imgeler, semboller ve günümüzde özellikle kapitalizm bağlamında daha belirgin bir hâl almıştır. Popüler kültürün evriminde, kapitalizme geçiş dönemi önemli bir zaman dilimini oluşturur. Kapitalist üretim biçiminde, sürekli olarak üretim araçlarında ve iletişim teknolojisinde yenilikler gerçekleşir. Bu yeniliklerin ürünleri genellikle farklı kültürlerle sahip farklı toplumlara etkiler ve yayılır. Üretim ve dağıtımın küresel bir ölçeğe ve etkileşime ulaşması, popüler kültürün kapitalizmle aynı özelliğe sahip olmasına neden olmuştur (Erdoğan ve Alemdar, 2011, s. 50). İletişim alanındaki gelişmeler ve popüler kültürün bu alanda yayılması arasında ciddi bir bağlantı bulunmaktadır.

Popüler kültür ile kitle iletişim araçları arasındaki en temel bağ, popüler kültür ürünlerinin geniş kitlelere ulaştırılmasında kitle iletişim araçlarının oynadığı belirgin roldür. Bir olgunun popüler hale gelmesi için öncelikle iletilerin büyük çapta çoğaltılabilmesi ve eş zamanlı olarak kitleye ulaştırılabilmesi gerekmektedir. Bu anlamda, modern popüler kültürün tarihi, kitle iletişim araçlarının tarihine paralel olarak gelişmiştir (Altunay, 2012, s. 60). Popüler kültür ve kitle iletişimi, birbirinden ayrılmaz kavramlar olarak sıkça kullanılmaktadır. Popüler kültür, bir yandan endüstrileşerek kendi ekonomik çıkarlarını gözetken, kar amacı güden bir endüstri tarafından üretilir ve dağıtılmaktadır (Alemdar ve Erdoğan, 1994, s. 149, 151). Günümüzün toplumu, medya aracılığıyla sunulan popüler kültür ürünleriyle tüketim toplumunun bir parçası haline getirilmektedir.

Modern toplumlarda tüketim isteğinin uyarılması ve sosyal statünün korunması, kitle iletişim araçlarının ekonomik politikalarıyla sıkı bir bağ içindedir. Bu anlamda, bireyler, toplumsal çevrelerini anlamak ve bu çevrelere tepki vermek için büyük ölçüde popüler kültüre ve kitle iletişim araçlarına bağımlı hale gelmişlerdir (Arık, 2009, s. 21). Bireyler, yaşamlarına anlam katma ve bu anlamı hem kendilerine hem de benzer düşünen diğer bireylere iletmek amacıyla tüketim mallarını seçerken, popüler kültür ürünlerine başvurmaktan kaçınmaz hale gelmiştir (Tellan, 2009, s. 77).

Son elli yılda, kültürel bir konu olarak tüketim kavramı, popüler kültür üzerinden tartışılmaya başlanmıştır (Storey, 2000, s. 136) ve popüler kültür ve medya çok yakından ilişkilidir. Medya, popüler kültürün bir yansımasıdır ve dolayısıyla medya içeriği, popüler kültürü şekillendirme görevini üstlenir. Kapitalist yapıdaki medya, meta üretiminin gerçekleştiği bir alan olup, bu metalar kültür ve ideolojiyle doğrudan bağlantılıdır. Popüler kültür ürünleri hem kar elde etmeyi hem de kapitalist sistemin ideolojik olarak meşrulaştırılmasını sağlar. Medyada üretilen her ürün ve içerik, popüler kültürün bir ürünüdür. Buradaki amaç, bilinçlerin medya aracılığıyla yönlendirilmesidir. (Özer ve Dağtaş, 2011, s. 108-109).

Medya ve kültür bir araya geldiğinde toplumun semboller dünyası olarak kültür, insanların davranış kalıplarını belirleyerek verilen semboller doğrultusunda nasıl bir hayat tarzı yürütmesi gerektiğini belirler. Yani kültür insanlara hazır davranış kalıpları sunar (Geçer, 2013, s. 65). Medya, hazır davranış kalıplarını aktarma rolünü üstlenerek modern toplumlarda bireylerin ve grupların, kendi yaşam pratikleri dışında kalan dünyayı genellikle kitle iletişim araçları aracılığıyla öğrendikleri şekliyle bilgi sahibi olmalarına katkı sağlar. Medya, modern

toplumlarda kültürel formların başlıca üreticisi olarak öne çıkar. Kültürün üretim ve tüketim süreçleri ele alındığında, kitle iletişim araçları ve medya olmadan kültürel üretimin bağımsız düşünülmesi mümkün değildir (Karakoç, 2009, s. 94). Medya, çağdaş kapitalist toplumlarda, belli toplumsal işlevlerden öte, genel düşünme ve yaşama biçimini paylaşır. Bu düşünme ve yaşama biçimi, tesadüfi biçimde oluşmaz. Buradaki oluşumda ana kıstas, değişim değeri ölçüsünden konumlandırıldığı ve niceliklerin egemen olduğu kültür endüstrisi içerisinde çıkarlara uygun olma üzerine kuruludur (Güneş, 1996, s. 12).

Medya endüstrisi evrimi sürecinde, kültür endüstrisini içeren sermaye sayesinde, medya ve kültür sektöründe hem niceliksel hem de niteliksel değişimler ortaya çıkmıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde, yazılı basından görsel medyaya, internetten kitap ve müzik endüstrilerine kadar geniş bir yelpazeyi kapsayan halkaları bünyesinde barındıran büyük medya holdingleri, faaliyetlerini küresel ölçekte genişletmiş ve yapıya egemen olmuştur (Sönmez, 2010, s. 24). Medya, popüler kültürü geniş kitlelere iletmekte ve hatta oluşturmada önemli bir rol oynarken, izleyici, okuyucu ve dinleyici kitlesi artık kültür endüstrisinin ekonomik, kültürel ve ideolojik temelini öznesi haline gelmiştir. Medyanın yaygın ulaşılabilirlik sağlaması ve sunduğu imkânlar, yaşamımızın tamamını kapsayarak her türlü kültürel faaliyetin bir kültür endüstrisi tarafından malzeme olarak kullanılmasına olanak tanımıştır (Karakoç, 2014, s. 247). Bu kültür endüstrisi, medya araçlarını kullanarak insanları, yer almalarını istediği bir ortama konuşlandırmaktadır.

Medya, genel anlamda oluşturulan kültürü, gerçek kültürü hammadde olarak kullanmaktadır. Gerçek kültürün farklı yönlerini ele alarak, değiştirerek ve biçimlendirerek topluma sunmaktadır. Bu bakış açısıyla medya kültürü, gerçek kültürün bir yansıması olmanın yanı sıra onu yeniden şekillendiren bir süreç olarak da değerlendirilebilir (Karakoç, 2009, s. 95).

Medya araçlarının kullandığı çekici unsurlar, geniş kitleleri içine dâhil etmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu araçların gelişmesi, kültürel etkileşim platformları sunarak bireyleri ve farklı kültürleri bir araya getirip bilgi alışverişini teşvik etmekte, sonuç olarak küresel ve popüler bir kültürün temelleri atılmaktadır (Esmer, 2013, s. 249). Toplumdaki değişimlerin etkisiyle, medya yeni kültürel formların ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır (Karakoç, 2014, s. 246). Kültürün, toplumsal etkilerine bakmak ve popüler kültürü popüler olanın merceğinden incelemek (Hermes & Teurlings, 2021, s. 230) için, sosyal medya ve popüler kültür ilişkisine bakmak gerekmektedir.

Sosyal Medya ve Popüler Kültür İlişkisi

Popüler kültür ve sosyal medya ilişkisi derinden incelenmesi gereken ciddi bir toplumsal konudur (Marsh, 2005, s. 4). Popüler kültür ile sosyal medya formları arasında iç içe geçen olaylar sıradan gibi görünse de oldukça önemlidir. Sosyal medyanın yönlendirmeleri, çağdaş günlük yaşamın karakteristik deneyimlerini şekillendirmektedir. Bu deneyimler, kültürün düzenlenmesi, ilişkileri ve yapısıyla ilgili temel soruları gündeme getirmektedir. Küresel olarak milyonlarca insan, etkileyici, dikkat çekici, bilgilendirici, eğlendirici ve meşgul edici özelliklere sahip sosyal medya aracılığıyla kültürle etkileşimde bulunmaktadır. Popüler kültürün sosyal medya ile kesişimi, günümüzün büyük sosyal ve kültürel sorunlarının merkezinde yer almaktadır. İfade özgürlüğü, gizlilik hakkı gibi konuların yanı sıra dijital ekonominin gelirleri, kitle iletişim biçimleri, ifade tarzları, ahlaki konular ve çağdaş sosyal bağlantılar gibi bir dizi meseleyi içermektedir. Popüler kültür ve yeni medyanın kesişimi, günlük yaşamlarımızı şekillendirmede ve rutin deneyimlerimizi düzenlemede merkezi bir rol oynamaktadır. Birçok açıdan, popüler kültürü sosyal medyadan ayrı düşünmek neredeyse imkansızdır. Yine aynı şekilde, sosyal medya kavramı ele alınırken, bunların günlük kullanım içinde yer alan popüler kültür formlarıyla birlikte ele alınması gerekmektedir (Beer, 2013, s. 1). Sosyal medyanın etkisi, tüm alanlarda popüler kültür ile birlikte görülmektedir. Tüm bu alanlarda sosyal medya, popüler kültürün anlamını değiştirmektedir (Burns, 2009; Coman & Coman, 2017, s. 140).

Günümüzde, sosyal medya aracılığıyla insanlar, farklı kültürlerden insanlarla etkileşime geçebilmekte aynı zamanda dünyanın dört bir yanından dağıtılan popüler kültür ürünlerine kolayca erişim sağlayabilmektedir (Khan & Saltmarsh, 2011, s. 267). Bu ürünler, sosyal medya kullanımıyla bireylerin zihinlerinde daha etkili bir şekilde yer bulmaktadır (Schwabe, 2016, s. 1). Sosyal medya aynı zamanda algılarımızı, anlayışlarımızı, anlamların inşasını ve gerçeklik ya da dünyaya ait genel görüşümüzü büyük ölçüde biçimlendirerek günlük yaşamlarımıza gömülü hale gelmektedir (Ohiagu ve Okorie, 2014, s. 93). Günümüz modern toplumunun kültürel dokusuna baktığımızda, kültürel değerlerin sosyal medya üzerinden iletilen mesajlar ve kodlanan değerler aracılığıyla dönüştüğünü gözlemlemek mümkündür (Özkan, 2017, s. 138).

Mesajlar ve kodlanan değerler, sosyal medya üzerinden üretilmekte ve insanlara taşınmaktadır. Literat ve Kligler-Vlenchik (2021) popüler kültürün sosyal medya üzerinden tutumları değiştirdiğini vurgulayarak bireylerin, sosyal medya ve popüler kültürün etkisiyle tutumlarını belirlediklerine dikkat çekmektedirler. Sosyal medya, toplumdaki herhangi bir konu üzerinde bireyleri bir araya getirmektedir (Riddick, 2022). Sosyal medya, insanların dünya genelindeki farklı insanlar ve kültürler hakkında bilgi sahibi olmalarına da yardımcı olmaktadır (Tuzel & Hobbs, 2017, s. 65). Bireyler farklı kültürlerle etkileşime geçerken, sosyal medya aracılığıyla popüler kültüre ve ürünlerine maruz kalmaktadır.

Sosyal medya isteklendirmeleri içerisinde yer alan boş zaman değerlendirme, sosyal medyanın renkli dünyası sayesinde insanları cezbetmektedir. Popüler kültür ürünlerinin, sosyal medyada yer alması bu çekiciliği artırmaktadır. Dolayısıyla kullanıcılar da boş zamanlarını bu renkli dünyada popüler kültür ürünlerini tüketerek geçirmeyi tercih etmektedir. Bu anlamda, popüler kültür, günümüzde medya tarafından, medyanın da ekonomik ve ideolojik çıkarlarını sağlamak için üretilmektedir. Her medya içeriği, üretildiği anda popüler kültür ürünü olmaktadır (Özer ve Dağtaş, 2011, s. 108).

Çağımızda, popüler kültür ürünleri genellikle toplumun her yaş grubundaki bireyleri hedeflemektedir. Bu kültür, kendi toplumunda şekillenirken, endüstrileşme, teknoloji ve elektronik gelişmeleri sayesinde beslenerek, sosyal medya aracılığıyla evrensel bir nitelik kazanma yeteneğine sahiptir (Torun ve Yüksek, 2017, s. 348). Popüler kültür genellikle yerel değil küresel bir boyutta ele alınır ve incelenir. Yeni dijital iletişim teknolojileri de bu küreselleşmeden nasibini alarak (Kiamu & Musa, 2021, s. 141-142) popüler kültüre hizmet eder hale gelmektedir. Sosyal medya, popüler olması muhtemel değerleri belirlemede etkili bir rol oynamakta ve bu belirlenen değerler, bireyler tarafından popüler hale getirilmektedir. Popüler kültür, bireyler üzerindeki etkisini sürekli olarak arttırarak, onları kontrol altına almaktadır. Genel olarak, popüler kültür bireylere farklı bir dünya sunmakta ve sosyal medya platformları aracılığıyla bireylerin davranışlarını yönlendirmektedir (Özgan, Arslan, & Kara, 2014, s. 471).

Toplumların itici gücü olan teknolojik ilerlemelerin bir ürünü olarak ortaya çıkan ve hızla günlük yaşamın bir parçası haline gelen sosyal medya, eğitim seviyeleri, gelir durumları, dünya görüşleri, yaşları ve cinsiyetleri farklı olan milyonlarca insanın hayatında önemli bir konuma gelmiştir. Ayrıca sadece bir teknolojik araç olmaktan çıkarak toplumsal, kültürel ve endüstriyel bir biçim almıştır. Sosyal medya, popüler kültürün topluma daha kolay şekilde nüfuz etmesine ve bu yolla olayları, toplumsal koşulları ve yaşamı anlamlandırmayı etkilemesine olanak tanırken, aynı zamanda yeni yaşam tarzlarının oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Günümüzde sosyal medyanın insanlar için kaçınılmaz ve vazgeçilmez bir hale gelmesiyle birlikte, kullanıcılar bu platformlar aracılığıyla popüler kültürün hem üreticisi hem de tüketicisi konumunda önemli bir rol oynamaktadırlar (Karaduman, 2017, s. 8- 9; Küçükçivil, 2020, s. 113). Günümüzde bireyler, popüler kültür kapsamında daha fazla popüler kültür ürünlerine maruz kalmaktadır. Bu maruz kalma sosyal medyanın kullanım özelliklerinden kaynaklanan etkileşim özelliği sayesinde genişlemiş ve bireylerin bu ürünler hakkında fikirlerini daha rahat şekilde dile getirebilmelerine imkân vermiştir. Bu durum bireyin, sosyal medyanın karşılıklı etkileşim motivasyonu sonucunda popüler kültürün dayattığı algılar üzerinden karar vermesine sebep olan bir sürece işaret etmektedir. Popüler kültürün bireyler

üzerinde yarattığı etkisi sebebiyle, insanların hem tüketim ürünlerine hem de kültürel faaliyetlere ihtiyacı dışında yalnızca popüler olduğu ve tüketmesi veya ulaşması gerektiği bilinciyle hareket ettiği görülmektedir. McKelvey ve arkadaşları (2022), sosyal medyanın, tıpkı ana akım medyada olduğu gibi toplumun tutum ve davranışlarını değiştirdiğini, toplumun geneli tarafından kabul görülen popüler politikaların sosyal medya aracılığıyla bireylere aktarıldığını vurgulamaktadırlar.

Popüler kültür, kültür endüstrisinden bağımsız düşünülmediğinden ve ondan beslendiğinden, bundan kar eden alanlara ve sosyal medya her alanına yayılmış durumdadır (Mutlu, 2016, s. 317). Kültür endüstrisi, temel olarak anlam üretimi üzerinden şekillenir ve bu süreçte yerleşik sosyokültürel belleklerden etkili bir biçimde faydalanılır. Bu süreç, yeni anlamların, yeni ürünlerin ve yeni tüketim sistemlerinin ortaya çıkmasına yol açar. Eğlence, bu tüketim sisteminde önemli bir bağlam ve tüketim alanı olarak öne çıkmaktadır (Canöz, 2015, s. 136). Sosyal medya, genellikle dünya genelinde çoğunlukla eğlence odaklı olarak kullanılmakta ve boş zamanları değerlendirmek amacıyla bir araç olarak işlev görmektedir (Geçer, 2013, s. 68-69). Sosyal medya motivasyonlarından olan eğlence arama, sosyal medyanın en önemli çekicilik unsurlarından biri olup kullanıcılar tarafından kolay biçimde eğlenceye ulaşma aracı olarak tercih edilmektedir. Popüler kültür ürünleri, eğlence çatısı altında sosyal medyada sürekli olarak paylaşılmakta ve yoğun olarak talep edilmektedir. Popüler kültürün bir ürünü olarak moda aynı zamanda, bir eğlence ve boş zaman etkinliği özelliği göstermekte olup gündelik hayatı yönlendirmektedir.

Bugün neredeyse geleneksel iletişim araçlarının önüne geçen sosyal medya, gündelik hayatı ve kültürel alanı hızlı bir şekilde dönüştürmektedir (Balci & Bal, 2022, s. 104).

Yirmi birinci yüzyılın yükselen popüler kültür formu olan sosyal medya, şüphesiz dünyadaki boş zaman aktiviteleri arasında en çok tercih edilenidir. Günümüzde her yaşta insanın aktif olarak bulunduğu sosyal medya ağları, popüler kültür ürünlerinin beslendiği ve yayıldığı önemli ortamlara dönüşmüştür (Karaduman, 2017, s. 8).

Yöntem

Bu çalışmada, Web of Science veri tabanında yer alan tüm disiplinleri kapsayan popüler kültür ve sosyal medya çalışmaları bibliyometrik yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. Tüm disiplinlerde, aranan "Popular Culture" ve "Social Media" anahtar kelimeleri ile taranan çalışmalardan (n=351) yalnızca "araştırma makaleleri" (n=319) ele alınmıştır. Bibliyometrik analiz, bilgi dağılımında yayıncılık ve iletişim desenlerini incelemek için sayıdan hesaba kadar matematiksel ve istatistiksel teknikler kullanan bir yöntemdir (Diodato, 1994). Bu yöntem, belirli bir alandaki evrimsel nüansları açığa çıkarmaya ve o alandaki yükselen alanlara ışık tutmaya olanak tanımaktadır (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey, & Lim, 2021, s. 133). Bibliyometrik analizler farklılıklara ve benzerliklere dayanarak literatüre çeşitli faktörlerle katkıda bulunmaktadır (Khan, Goodell, Hassan, & Paltrinieri, 2022, s. 1). Bu faktörler, bibliyometriyi, incelemelerin analizinde daha yaygın ve etkili bir araç haline getirmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada popüler kültür ve sosyal medya ile ilgili yapılan çalışmalar, Web of Science veri tabanından elde edilmiştir. 21.07.2023 tarihinde, "popular culture" ve "social media" anahtar sözcüğüyle Web of Science'da "tüm alanlar" seçilerek yapılan aramada 351 sonuç ulaşılmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Kullanılan Araçlar

WEB of Science veri tabanından alınan bibliyometrik verilerdir. Bu veriler, VOSviewer programı kullanılarak görselleştirilmiş ve ağ haritaları oluşturulmuş (van Eck & Waltman, 2017), VOSviewer aracılığıyla incelenen araştırma makalelerinin bibliyometrik ölçümleri ve aralarındaki ilişkiler anlamlı bir şekilde görselleştirilmiştir (van Eck & Waltman, 2010). Bu analizler, araştırma alanlarındaki eğilimleri, anahtar kelimelerin dağılımını, yazarların etkileşimini ve kurumların iş birliğini gösteren görsellerle sunulmuştur.

Bulgular

Web of Science veri tabanınca popüler kültür ve sosyal medya kavramları taratılarak bulunan 319 araştırma makalesi, ulaşılan bilgiler ışığında yayımlandığı yıllar, yayımlandığı alanlar, yazarlar, atıf sayısı, dergi, ülke, kurum ve anahtar sözcük analizleri ile incelenmiştir.

Tablo 1. Popüler Kültür ve Sosyal Medya Konusunda Çalışma Yapılan Alanlar

Çalışma Alanı (WoS)	
İletişim	83
Beşeri Bilimler	50
Kültürel Çalışmalar	42
Sosyal Bilimler	21
Sosyoloji	20
Eğitim	18
Radyo- Televizyon	17
Asya Çalışmaları	16
Konaklama Eğlence Spor Turizm	15
Kadın Çalışmaları	13
Dil Bilimi	12
Politika Bilimi	10
Toplam	319

Tablo 1’de incelenen çalışmaların Web of Science veri tabanındaki dağılımı, popüler kültür ve sosyal medya konulu araştırmaların geniş bir yelpazede yapıldığını göstermektedir. Toplamda 71 farklı alanda çalışmalar yapılmış olması, bu konuların disiplinler arası doğasını ve çeşitli akademik ilgi alanlarına hitap ettiğini göstermektedir. Bu araştırmaların en fazla "iletişim" alanında yapıldığı (n=83) görülmektedir. İletişim alanının popüler kültür ve sosyal medya konularında en çok ilgi gören alan olması, bu iki konunun doğrudan iletişim süreçleri ve araçlarıyla bağlantılı olmasından kaynaklanmaktadır. Sosyal medya ve popüler kültür, bilgi akışı, etkileşim, medya analizleri ve halkla ilişkiler gibi iletişimle ilgili pek çok alt dalı etkiler ve bu nedenle iletişim araştırmalarında önemli bir yer tutmaktadır.

İletişimden sonra en fazla çalışmanın yapıldığı alanlar sırasıyla Beşeri Bilimler (n=50) ve Kültürel Çalışmalar (n=42) olarak görülmektedir. Bu alanlar, sosyal medya ve popüler kültürün toplumsal ve kültürel boyutlarını inceleyen çalışmaları kapsamaktadır. Beşeri bilimler, tarih, edebiyat, dilbilim ve sanat gibi disiplinleri içerir ve bu disiplinler sosyal medya ve popüler kültürün tarihsel ve kültürel etkilerini analiz etmektedir. Kültürel çalışmalar ise daha çok kültürel dinamikler, kimlikler, güç ilişkileri ve medya temsilleri gibi konulara odaklanmaktadır.

Ancak, popüler kültür ve sosyal medyanın geniş etkisi ve kavramların derinliği göz önünde

bulundurulduğunda, bazı alanlarda çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Örneğin, folklor (n=3), psikoloji (n=2) ve felsefe (n=1) gibi alanlarda yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu durum, bu alanlarda popüler kültür ve sosyal medya konularının henüz yeterince araştırılmadığını veya bu konulara olan ilginin sınırlı olduğunu göstermektedir. Sosyal medyanın bireylerin psikolojisi üzerindeki etkileri, popüler kültürün felsefi temelleri ve folklorik unsurların sosyal medyada nasıl yeniden şekillendiği gibi konular, derinlemesine incelenmesi gereken önemli alanlardır.

Tablo 2. Popüler Kültür ve Sosyal Medya Alanında Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	
2010	1
2011	2
2012	5
2013	8
2014	14
2015	13
2016	22
2017	34
2018	30
2019	36
2020	47
2021	43
2022	46
2023	17
Toplam	319

Tablo 2’de incelenen çalışmaların yıllar içerisindeki dağılımı, popüler kültür ve sosyal medya konularında yapılan araştırmaların nispeten yeni bir tarih olan 2010 yılından itibaren başladığını göstermektedir. Bu tarih, sosyal medya araçlarının toplumda yaygınlaşmaya başladığı döneme denk gelmektedir ve bu da çalışmalardaki artışın sosyal medyanın yükselişi ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

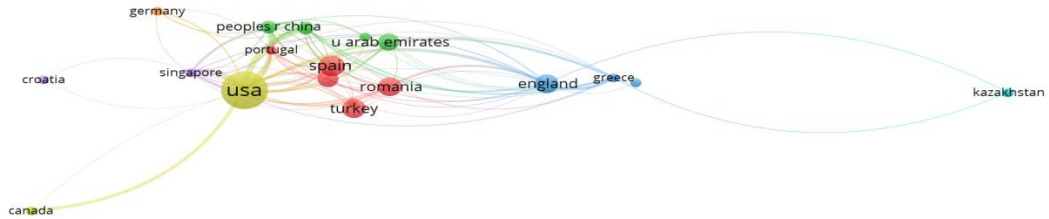
2010 yılında yapılan ilk çalışma, “Tesol After Youtube: Fansubbing and Informal Language Learning” başlıklı çalışma olup, dil bilimi alanında yayınlanmıştır. Bu çalışma, YouTube’un dil öğrenimi üzerindeki etkilerini incelemiş ve bir şarkının altyazılı video klipleri üzerinden YouTube’un dil bilimi üzerindeki potansiyel katkılarını araştırmıştır (Benson & Chan, 2010). Bu çalışma, sosyal medyanın eğitim ve dil öğrenimi gibi farklı alanlarda nasıl kullanılabileceğine dair erken bir örnek teşkil etmektedir. Popüler kültür ve sosyal medya alanındaki çalışmaların artışı, iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişimlerle paralellik

göstermektedir. Özellikle bireyler arası etkileşimin ve sosyal medya kullanımının zirve yaptığı dönemlerde bu konulara yönelik araştırmaların da yoğunlaştığı görülmektedir. Sosyal medya platformlarının hızlı evrimi, kullanıcı alışkanlıklarının ve toplumsal etkileşimlerin sürekli değişmesine neden olmuş, bu da akademik dünyada bu alanlara olan ilgiyi artırmıştır. Bu alandaki çalışmaların artışı, sosyal medya ve popüler kültürün toplum üzerindeki etkilerini anlamak ve analiz etmek için giderek daha fazla önem kazanmıştır. Sosyal medya platformları, bireylerin günlük yaşamlarında ve toplumsal olaylarda önemli bir rol oynamakta, bu da iletişim, sosyoloji, psikoloji ve diğer disiplinlerdeki araştırmacılar için zengin bir araştırma alanı sunmaktadır.

Araştırmacıların Yer Aldığı Ülkeye Göre Çalışmaların Dağılımı

Çalışmada popüler kültür ve sosyal medya konusunda en fazla makale yayımlanan ülkelerin dağılımı incelendiğinde, ABD'nin bu alanda lider konumda olduğu görülmektedir. Harita analizine dâhil edilen 14 ülke arasında, ABD 110 araştırma makalesi ile en fazla yayına sahip olup, bu da toplam makale sayısının %34,48'ine denk gelmektedir. ABD'deki bu yüksek yayın sayısı, ülkenin akademik ve araştırma kapasitesinin büyüklüğünü ve bu konulara olan yoğun ilgiyi göstermektedir. Ayrıca, ABD'deki makalelere yapılan toplam 903 atıf, bu çalışmaların diğer araştırmacılar tarafından da geniş bir şekilde referans alındığını ve etki yarattığını göstermektedir. İngiltere, ABD'yi 48 çalışma ve 556 atıfla takip etmektedir. İngiltere'nin de popüler kültür ve sosyal medya konularında önemli bir araştırma merkezi olduğu anlaşılmaktadır. İngiltere'deki yayınların yüksek atıf sayısı, bu ülkenin akademik çalışmalarının da geniş bir etkiye sahip olduğunu ve uluslararası alanda tanındığını göstermektedir. Bu iki ülkenin ardından gelen diğer ülkeler de haritada yer almakta ve en az 5 yayını ve 5 atıfı bulunan ülkeler olarak belirlenmiştir. Bu, popüler kültür ve sosyal medya konularının küresel bir ilgi alanı olduğunu ve farklı ülkelerde çeşitli araştırmacılar tarafından incelendiğini göstermektedir.

Grafik 1. Araştırmacıların Yer Aldığı Ülkeye Göre Çalışmaların Dağılım Ağı

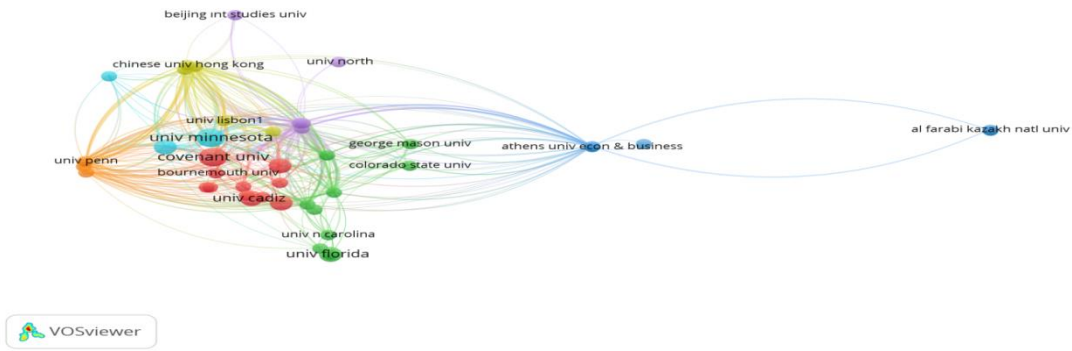


Kurumların Atıf Analizi

Grafik 2, popüler kültür ve sosyal medya konusundaki çalışmaları yayımlayan araştırmacıların yer aldıkları üniversiteleri göstermektedir. Analizde, 363 üniversite arasından en az 3 yayını bulunan 18 üniversiteye yer verilmiştir. Bu sınırlama, grafiğin daha anlaşılır ve odaklanmış olmasını sağlamaktadır. Listenin ilk sırasında yer alan Avustralya'daki Deakin Üniversitesi, bu alanda 6 araştırma makalesi yayımlamış ve bu makalelere toplamda 77 atıf yapılmıştır. Deakin Üniversitesi'nin popüler kültür ve sosyal medya konularında aktif bir araştırma merkezi olduğu ve bu alanda önemli katkılar sağladığı görülmektedir. ABD'deki

Indiana Üniversitesi, 4 yayını ile dikkat çekerken, bu çalışmalara toplamda 84 atıf yapılmıştır. Benzer şekilde, İngiltere'deki Liverpool Üniversitesi de 3 yayını ile önemli bir konumda olup, bu çalışmalara yine 84 atıf yapılmıştır. Indiana ve Liverpool Üniversiteleri'nin yayın sayısı nispeten az olmasına rağmen, atıf sayılarının yüksek olması, bu çalışmaların akademik toplulukta önemli bir etki yarattığını ve geniş bir şekilde referans alındığını göstermektedir. Atıf sayıları, bu üniversitelerde yapılan araştırmaların kalitesini ve akademik değerini vurgulamaktadır. Deakin Üniversitesi'nin 6 yayını, Indiana Üniversitesi'nin 4 yayını ve Liverpool Üniversitesi'nin 3 yayını, bu alandaki lider kurumlar arasında yer almalarını sağlamaktadır. Yayın ve atıf sayıları, bu üniversitelerin popüler kültür ve sosyal medya konularına olan ilgisini ve bu alanda gerçekleştirdikleri araştırmaların etki düzeyini ortaya koymaktadır.

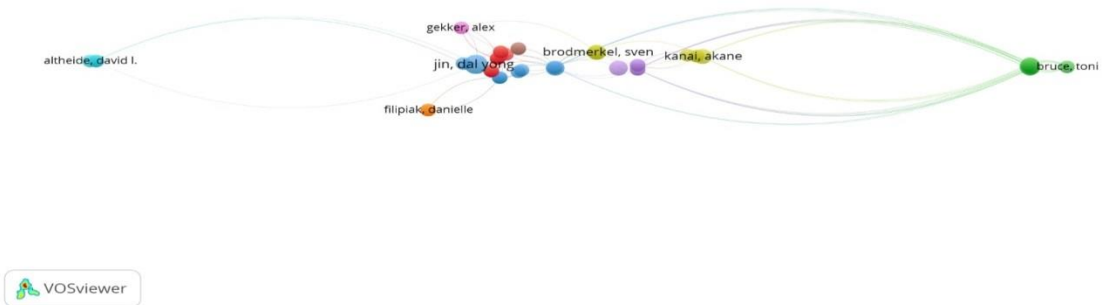
Grafik 2. Araştırmacıların Yer Aldığı Kurumlara Göre Çalışmaların Dağılım Ağı



Konu İle İlgili En Çok Yayın Yapan Araştırmacılar

Grafik 3'te popüler kültür ve sosyal medya alanında en fazla araştırma makalesi yayımlayan yazarlar gösterilmektedir. Bu görsel ağ oluşturulurken, bu konuda en az 2 çalışması olan 19 araştırmacı ağ içerisinde yer almıştır. Bu yazarlar arasında Dal Young Jin 4 araştırma makalesi ile en fazla yayın yapan yazardır. Sven Brodmerkel ise popüler kültür ve sosyal medya konusunda 2 araştırma makalesi yayınlamıştır. Jessica Gall Myrick ise 2 araştırma makalesi olan ve 86 atıf ile popüler kültür ve sosyal medya konusunda 2 araştırma makalesi ile en fazla atıf alan yayıncı konumundadır.

Grafik 3. En Çok Yayın Yapan Araştırmacıların Dağılım Ağı



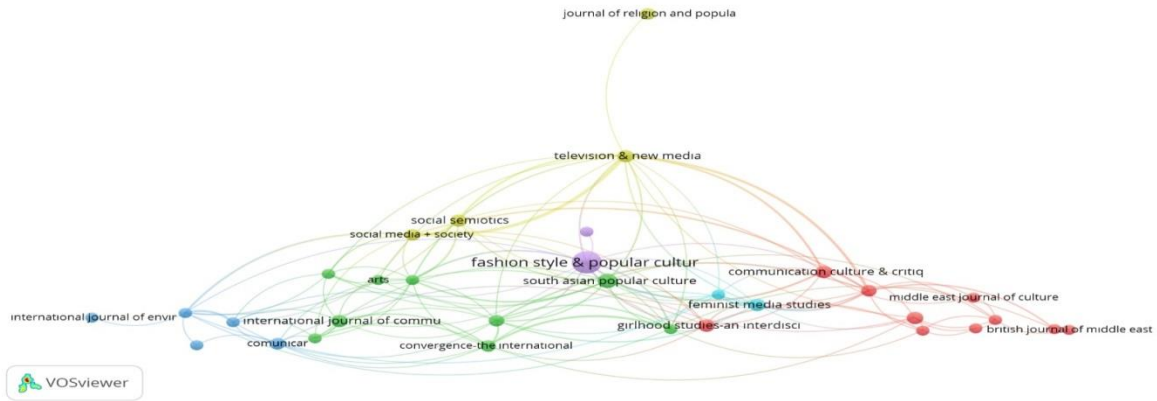
Çalışmaların Yer Aldığı Dergilere Göre Dağılımı

Çalışmada incelenen 319 araştırma makalesi, 14 ülkede 234 farklı dergide yayımlanmıştır.

Dergiler arasında en az 2 yayını olan 34 dergi tespit edilmiştir ve bu dergiler arasında öne çıkanlar Fashion Style & Popular Culture, South Asian Popular Culture ve Television & New Media dergileridir.

Fashion Style & Popular Culture dergisi, 26 araştırma makalesi ile en fazla yayını yapan dergi olarak öne çıkmaktadır. Bu makalelere yapılan toplam 42 atıf, derginin sosyal medya ve popüler kültür konularında yoğun bir şekilde yayın yapmasına rağmen, atıf sayısının nispeten daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, dergide yayımlanan makalelerin geniş bir kitleye ulaşmadığını veya bu alandaki diğer makaleler kadar etki yaratmadığını gösterebilir. South Asian Popular Culture dergisi 7 makale, Television & New Media dergisi ise 4 makale yayımlamıştır. Bu dergiler de önemli katkılar sağlamış olsalar da, makale sayıları ve atıf oranları açısından daha sınırlı kalmaktadırlar. Özellikle dikkat çeken diğer dergiler ise Comunicar ve Annals of Tourism Research dergileridir. Comunicar dergisi, sadece 3 makale yayımlamış olmasına rağmen bu makaleler toplamda 92 atıf almıştır. Benzer şekilde, Annals of Tourism Research dergisi, 2 makale yayımlamış olup, bu makaleler toplamda 90 atıf almıştır. Sayısal veriler, sosyal medya ve popüler kültür konularında yapılan çalışmaların, yayımlandıkları dergilere göre farklı etki düzeylerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Grafik 4. En Çok Yayın Yayımlayan Dergilerin Dağılım Ağı



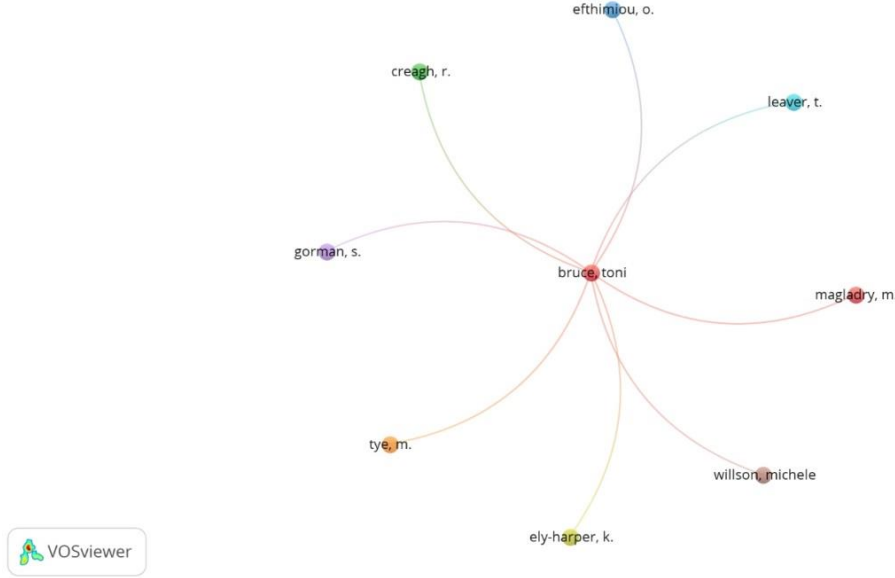
Yazarların Atıf Analizi

Grafik 5'te incelenen 319 makale arasında en fazla atıf alan yayınlar gösterilmektedir ve bu yayınlar arasında en az 15 atıf alan 93 makale bulunmaktadır. Bu makaleler arasında en fazla atıf alan yayın Axel Bruns ve Stefan Stieglitz'in (2013) "Towards more systematic Twitter analysis: metrics for tweeting activities" isimli makalesidir ve toplamda 163 atıf almıştır. Bu çalışmanın en fazla atıf alan makale olması, Twitter gibi sosyal medya platformlarının analizi ve metrikleri konusunda önemli bir katkı sağladığını ve akademik topluluk tarafından geniş bir şekilde referans alındığını göstermektedir. Twitter'daki hashtag analizine dayanan bu çalışma, sosyal medya analizinde kullanılan yöntemlerin sistematikleştirilmesine yönelik önemli bir adım olarak kabul edilmektedir. Hashtag analizleri, Twitter'daki kullanıcı davranışlarını, trendleri ve etkileşimleri anlamak için kritik öneme sahiptir ve Bruns ve Stieglitz'in çalışması bu alanda temel bir referans kaynağı haline gelmiştir.

İkinci en fazla atıf alan makale ise Toni Bruce'un (2016) "New Rules for New Times: Sportswomen and Media Representation in the Third Wave" isimli çalışmasıdır ve bu makale 125 atıf almıştır. Bruce'un çalışması, geleneksel medyada kadın sporcuların temsilini ve yeni medya ağlarının ortaya çıkmasıyla bu temsilin toplumsal boyutta nasıl değiştiğini ele almaktadır. Kadın sporcuların medyadaki sunumu, toplumsal cinsiyet eşitliği ve medyanın toplumsal algılar üzerindeki etkisi bağlamında önemli bir araştırma alanıdır. Bruce'un çalışması, bu konudaki dönüşümleri ve yeni medya ortamlarının sunduğu fırsatları ve zorlukları ayrıntılı bir şekilde inceleyerek önemli bir katkı sağlamıştır. Bu iki çalışma, sosyal medya ve popüler kültür konularında farklı ama birbirini tamamlayan perspektifler

sunmaktadır. Bruns ve Stieglitz'in çalışması, sosyal medya analizinin teknik ve metodolojik yönlerine odaklanırken, Bruce'un çalışması, medya temsiline toplumsal boyutlarını ve bu temsiline değişen medya ortamlarında nasıl evrildiğini incelemektedir. Her iki çalışma da alanlarında öncü nitelikte olup, geniş bir akademik kitle tarafından referans alınmış ve etki yaratmıştır.

Grafik 5. En Çok Atıf Alan Araştırmacı ve Makalelerinin Dağılım Ağı



Anahtar Sözcük Analizi

İncelenen 319 çalışmada yer alan ortak anahtar kelimeler belirlenmiş ve bu analizde 5 eşik değeri uygulanarak toplam 22 anahtar kelime elde edilmiştir. Bu anahtar kelimeler, popüler kültür ve sosyal medya konularının hangi alt başlıklarda yoğunlaştığını ve araştırmaların hangi kavramlar etrafında şekillendiğini göstermektedir.

En çok ortak anahtar kelimeler doğal olarak "sosyal medya" (n=98) ve "popüler kültür" (n=69) olmuştur. Bu, çalışmalarda bu iki ana tema etrafında yoğun bir şekilde araştırma yapıldığını ve bu kavramların çalışmaların merkezinde yer aldığını göstermektedir. Sosyal medya ve popüler kültür, günümüzün dijital dünyasında birbirine sıkı sıkıya bağlı kavramlardır ve bu nedenle akademik araştırmalarda sıklıkla birlikte ele alınmaktadır.

Bu anahtar kelimeleri takip eden diğer popüler kavramlar arasında "Twitter" (n=14), "Mem" (n=13), "Instagram" (n=12) ve "Facebook" (n=11) yer almaktadır. Bu kelimeler, sosyal medya platformlarının ve bu platformlarda üretilen içeriklerin araştırmalarda sıkça ele alındığını göstermektedir. Özellikle Twitter, Instagram ve Facebook gibi platformlar, sosyal medya çalışmalarının ana odak noktalarını oluşturmakta ve bu platformlarda gerçekleştirilen etkileşimler, trendler ve kullanıcı davranışları araştırmaların temel konuları arasında yer almaktadır. "Mem" (internet ve sosyal medya platformlarında popüler olan ve esprili içerikler) gibi kavramlar, sosyal medyanın kültürel etkilerini ve kullanıcıların içerik üretme ve paylaşma dinamiklerini anlamak için önemli ipuçları sunmaktadır. "Cinsiyet" (n=9), "Ünlü" (n=9) ve "Kimlik" (n=8) gibi kavramlar, sosyal medya ve popüler kültür çalışmalarında önemli alt başlıklar olarak öne çıkmaktadır. Bu anahtar kelimeler, toplumsal cinsiyet rollerinin, ünlü kültürünün ve kimlik oluşumlarının sosyal medya üzerindeki yansımalarını ve bu konuların nasıl etkileşimde olduğunu inceleyen araştırmaların varlığını göstermektedir.

Bununla birlikte, incelenen çalışmalar arasında en az kullanılan ortak anahtar kelimeler arasında "medya", "popülizm", "k-pop", "moda" ve "İslam" (n=5) yer almaktadır. Bu kavramların daha az kullanılması, bu konuların sosyal medya ve popüler kültür

günümüzde çalışma sayısının (n=17) düştüğü gözlemlenmektedir. Dijital iletişim araçlarının her geçen gün çeşitlendiği günümüzde her iletişim mecrasının kültür üzerinde farklı etkileri ortaya çıkabilmektedir. Bu yüzden çalışmalar, farklı iletişim mecralarında, farklı sosyo-ekonomik birey ve toplumlarda, farklı kültürlerin analizini yapmak için ayrıca yapılabilir. Çünkü popüler kültürün topluma etkisi hala geçerliliğini korumaktadır ve bu geçerlilik sosyal medya ağları aracılığıyla sağlanmaktadır (Burns, 2009). Popüler kültür ve sosyal medya arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar en fazla (n=111) ABD'deki araştırmacılar tarafından yayımlanmıştır. Türkiye'ye bakıldığında ise bu alanda 7 çalışma yapıldığı görülmektedir. Çalışmalar din, folklor, sosyoloji ve iletişim alanları üzerinedir.

Kaynakça

- Alemdar, K., & Erdoğan, İ. (1994). *Popüler Kültür ve İletişim*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Altunay, A. (2012). Her Yerdeki Ses: Radyo. N. Bayram içinde, *Toplum ve İletişim* (s. 51-74). Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Arık, B. (2009). İnsan ve Toplumunu Bir Arada Düşünmedikçe Popüler Kültürü Tartışamayız. E. Karakoç içinde, *Medya ve Popüler Kültür* (s. 1-30). Konya: Literatürk Yayınları.
- Balcı, Ş., & Bal, E. (2022). Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO ile Akıllı Telefon Bağımlılığı İlişkisinde Kullanım Süresinin Aracılık Rolü). *Medeniyet ve Toplum*, 6(2), 103-120.
- Beer, D. (2013). *Popular Culture and New Media The Politics of Circulation*. New York: palgrave macmillan.
- Baudrillard, J. (2011). *Simülakrlar ve Simülasyon*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Bekiroğlu, O., & Kutlu, T. Ö. (2009). Popüler Kültür ve Popülerleştirilen Genç Kız İmgesi. E. Karakoç içinde, *Medya ve Popüler Kültür* (s. 215-258). Konya: Literatürk Yayınevi.
- Bruce, T. (2016). New Rules for New Times: Sportswomen and Media Representation in the Third Wave. *Sex Roles*, 74, 361-376.
- Bruns, A., & Stieglitz, S. (2013). Towards more systematic Twitter analysis: metrics for tweeting activities. *International Journal of Social Research Methodology*, 16(2), 91-108.
- Burns, K. S. (2009). *Celeb 2.0: How Social Media Foster Our Fascination with Popular Culture*. California: Greenwood.
- Canöz, N. (2015). Kültür Endüstrisi Ürünü Olarak 14 Şubat Sevgililer Günü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(34), 135-143.
- Coman, I. A., & Coman, M. (2017). *Journal for Communication Studies*, 10(2), 129-143.
- Chen, D. (2023). Seeing Politics Through Popular Culture. *Journal of Chinese Political Science*, 1-21.
- Çeçen, A. (1996). *Kültür ve Politika*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Danesi, M. (2019). *Popular Culture*. Maryland: The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.
- Diodato, V. (1994). *Dictionary of Bibliometrics*. New York: Routledge.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*(133), 285-295.
- Eagleton, T. (2016). *Culture*. New Haven: Yale University Press.
- Erdal, E., & Papuşçuoğlu, T. (2021). Yeni Çağın Hammaddesi Veri madenciliğinin Sosyolojik Açıdan Değerlendirilmesi. *Medeniyet ve Toplum*, 5(1), 66-75.
- Erdoğan, İ. (2001). Popüler kültürde Gasp ve Popülerin Gayrimeşruluğu. *Doğu Batı*, 15(2), 65-106.
- Erdoğan, İ. (2004). Popüler Kültürün Ne Olduğu Üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 57(5), 1-18.
- Erdoğan, İ., & Alemdar, K. (2011). *Kültür ve İletişim*. Ankara: Erk Yayınları.
- Esmer, H. (2013). 21. Yüzyıla Doğru: Küreselleşme ve Dijital Çağı. B. Gülmez içinde, *Kültür Tarihi* (s. 238-262). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Gans, H. J. (2014). *Popüler Kültür ve Yüksek Kültür*. (E. Onaran İncirlioğlu, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Geçer, E. (2013). *Medya ve Popüler Kültür, Diziler Televizyon ve Toplum*. İstanbul: MetaMorfoz Yayıncılık.
- Gökalp, Z. (2019). *Türkçülüğün Esasları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güler, Ş., Şahin, Y., & Balcı, E. V. (2022). Sosyal Medyada Çevrimiçi Benlik Sunumunun Öznel İyi Oluş Üzerine Etkisi: Instagram Kullanıcıları Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes İletişim Dergisi*, 9(5), 361-380.
- Güneş, S. (1996). *Medya ve Kültür: Sessiz Yığınların Kültürel İntiharı*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Güvenç, B. (1999). *İnsan ve Kültür*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Hermes, J., & Teurlings, J. (2021). The Loss of the Popular: Reconstructing Fifty Years of Studying Popular Culture. *Media and Communication*, 9(3), 228-238.
- İnan, E., Gölgeci, K., & Tanyeli, E. (2010). Küresel Kültürel İlişkilerin Geleceği: Bulut Kültürü. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1(4), 79-89.
- Jenks, C. (1993). *Culture*. New York: Routledge.
- Jin, D. Y. (2018). An Analysis of the Korean Wave as Transnational Popular Culture: North American Youth Engage Through American Youth Engage Through Social Media as TV Becomes Obsolete. *International Journal of Communication*(12), 404-422.
- Johnson, S. (2006). *Everything Bad is Good For You*. New York: Penguin Group.
- Karaduman, N. (2017). Popüler Kültürün Oluşmasında Ve Aktarılmasında Sosyal Medyanın Rolü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(2), 7-27.
- Karakoç, E. (2009). Küresel Köyün Küresel Propagandası: Medya-Kültür İlişkisi. E. Karakoç içinde, *Medya ve Popüler Kültür*. Konya: Literatürk Yayınları.
- Karakoç, E. (2014). Medya Aracılığıyla Popüler Kültürün Aktarılmasında Toplumsal Değişkenlerin Rolü. *e-Gifder*, 2(3), 245-269.
- Khan, A., Goodell, J. W., Hassan, M. K., & Paltrinieri, A. (2022). A bibliometric review of finance bibliometric papers. *Finance Research Letters*, 47, 1-9.
- Khan, U., & Saltmarsh, S. (2011). Childhood in Literature, Media and Popular Culture. *Global Studies of Childhood*, 1(4), 267-270.
- Kiamu, B. N., & Musa, B. A. (2021). Theorizing the Communication of Digital Religion as Popular Culture in Africa: The Case for Alternative Epistemological Models. *Howard Journal of Communications*, 32(2), 139-155.
- Kidd, W., & Teagle, A. (2012). *Culture and Identity*. UK: Bloomsbury Publishing.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1963). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage Books.
- Küçükçivil, B. (2020). Halkla İlişkiler: Bir Gerilla Savaşı (Kablolu Dünyada). *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 4(1), 113-117.
- Literat, I., & Kligler-Vlenchik, N. (2021). How Popular Culture Prompts Youth Collective Political Expression and Cross-Cutting Political Talk on Social Media: A Cross-Platform Analysis. *Social Media + Society*, 7(2), 1-14.
- Marsh, J. (2005). Children of the digital age. J. Marsh içinde, *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood* (s. 1-9). New York: RoutledgeFalmer.
- Marshall, G. (2005). *Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akinhay, & D. Kömürcü, Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- McKelvey, F., DeJong, S., Kowalchuck, S., & Donovan, E. (2022). Is the Alt-Right Popular in Canada? Image Sharing, Popular Culture, and Social Media. *Canadian Journal of Communication*, 47(4), 702-729.
- McRobbie, A. (2013). *Postmodernizm ve Popüler Kültür*. (A. Özdek, Çev.) İstanbul: Parşömen Yayınevi.
- Mutlu, E. (2016). *Globalleşme Popüler Kültür ve Medya*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ohiagu, O. P., & Okorie, V. O. (2014). Social Media: Shaping And Transmitting Popular Culture. *Covenant Journal of Communication*, 2(1), 93-108.
- Özdemir, İ. (2011). Kültürlerarası İletişimin Önemi. *Folklor Edebiyat*, 17(66), 29-38.
- Özer, Ö., & Dağtaş, E. (2011). *Popüler Kültürün Hakimiyeti Bir Türkiye Hikayesi*. Konya: Literatürk Yayınları.
- Özgan, H., Arslan, M. C., & Kara, M. (2014). Popüler Kültürün Öğrenci Davranışları Üzerinde Algılanan Etkileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 58(18).
- Özkan, H. H. (2006). Popüler Kültür ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.
- Özkan, Ö. (2017). Türk Toplumunda Geleneksel Değerlerin Popüler Kültür Üzerinden Dönüşümü. *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 24(12), 131-142.
- Riddick, S. (2022). Points of Contact Between Activism, Populism, and Fandom on Social Media. *Online Communities and Populism*, 10(4).
- Schein, E. H. (2012). What is Culture? M. Godwyn, & J. H. Gittel içinde, *Sociology of Organizations: Structures and Relationships* (s. 311-315). Los Angeles: Sage Publications.
- Schwabe, C. (2016). The Fairy Tale and Its Uses in Contemporary New. *humanities*, 5(4), 1-5.
- Sofyaloğlu, Ç., & Aktaş, R. (2001). Kültürel Farklılıkların Uluslararası İşletmelere Etkisi. *Yönetim ve Ekonomi*, 7(1), 75-92.
- Sönmez, M. (2010). *Medya, Kültür, Para ve İstanbul İktidarı*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Storey, J. (2000). *Popüler Kültür Çalışmaları Kuramlar ve Metotlar*. (K. Karaşahin, Çev.) İstanbul: Babil Yayınevi.
- Tellan, D. (2009). Bir Tüketim Eylemi Olarak Popüler Kültür. E. Karakoç içinde, *Medya ve Popüler Kültür* (s. 59-86). Konya: Literatürk Yayınları.
- Torun, B., & Yüksek, Ö. (2017). Medya Ve Popüler Kültür: Çocukların Tüketim Toplumundaki Yeri Üzerine Bir Değerlendirme. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları* (s. 345-352). INES.
- Tuzel, S., & Hobbs, R. (2017). Communication. *Media Education Research Journal*(51), 63-72.
- Tuzel, S., & Hobbs, R. (2017). The Use of Social Media and Popular Culture to Advance Cross-Cultural Understanding. *Comunicar*, 25(51), 63-72.
- Uygur, N. (1996). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*(84), 523-538.
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2017). Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer. *Scientometrics*(111), 1053-1070.

EXTENDED ABSTRACT

The relationship between popular culture and social media plays a significant role in the cultural dynamics of modern societies. This research aims to uncover how these two concepts interact and how this interaction is examined in the scientific literature. By analyzing 319 academic articles containing the terms "popular culture" and "social media" sourced from the Web of Science database, this study provides a bibliometric review of scientific studies in these fields.

The articles included in the research are scanned within four main indexes: SSCI (Social Sciences Citation Index), ESCI (Emerging Sources Citation Index), SCI-EXPANDED (Science Citation Index Expanded), and AHCI (Arts and Humanities Citation Index). While the majority of these articles fall under the categories of "communication" and "humanities," it is observed that fewer publications are found in areas such as "international relations," "psychology," and "philosophy." This indicates that the relationship between popular culture and social media has not yet been thoroughly examined in these disciplines.

It is particularly suggested that more research should be conducted on topics such as international relations, individual and societal psychology, and philosophy in relation to popular culture and social media. Such studies can help us better understand the global and societal impacts of popular culture and social media and allow these concepts to be evaluated from different perspectives.

Another important point noted in the examination of the studies is the increase in research on popular culture and social media since the 2010s with the proliferation of digital communication tools. A notable increase in research on these topics (n=34) has been observed especially after 2017. However, it is seen that this increase has slowed down in recent years, with the number of studies decreasing to 17 by 2023. This decline may be related to the diversification of digital communication tools and the emergence of different effects of each communication medium on culture.

Digital communication tools are rapidly diversifying today, and each tool reveals its unique effects. Social media platforms play a significant role in the formation and dissemination processes of popular culture by changing the ways users produce and share content. For example, platforms like TikTok create a new content type with short video formats, while platforms like Instagram and Twitter allow for the spread of more visual and text-based content. This diversity makes examining the dynamics of popular culture and the impact of social media on these dynamics more complex.

The data obtained in the research show that studies on the relationship between popular culture and social media are largely concentrated in the fields of communication and humanities. This finding emphasizes how important these two fields are in understanding cultural transformations in the digital age. However, conducting more studies in areas such as international relations, psychology, and philosophy will allow the relationship between popular culture and social media to be examined from a broader perspective.

In summary, this research provides an important resource for understanding the relationship between popular culture and social media. The evolution and diversity of digital communication tools make examining this relationship increasingly complex and multi-dimensional. Future studies are expected to offer new perspectives on how these two concepts can be addressed from different disciplines. In this way, the global and societal impacts of popular culture and social media can be more deeply understood, and the knowledge in these fields can be further enriched.

The exploration of the relationship between popular culture and social media is crucial as these elements are deeply intertwined with our daily lives and societal structures. The rapid evolution of digital platforms continues to shape and redefine cultural norms and practices, highlighting the need for ongoing and diverse research. By examining this relationship through various disciplinary lenses, researchers can uncover nuanced insights that contribute to a holistic understanding of contemporary culture. This comprehensive approach will not only enhance academic knowledge but also inform practical applications in media, communication strategies, and policymaking, ultimately fostering a more informed and connected global society.

Overall, examining the relationship between popular culture and social media is of great importance for understanding the cultural dynamics of modern societies. This research provides a bibliometric review of various scientific studies, revealing how these two concepts interact and how this interaction is addressed in different disciplines. While these studies are concentrated in the fields of communication and humanities, they have not yet been thoroughly examined in disciplines such as international relations, psychology, and philosophy. The diversification of digital communication tools makes the dynamics of popular culture and social media more complex, and future interdisciplinary research will contribute to a better understanding of the social and global impacts of these concepts.

Zygmunt Bauman'ın Ahlak Anlayışına Göre "Joker" Filmi Üzerine Bir İnceleme

Fırgat SADIGLI 

Doktora Öğrencisi, Karabük Üniversitesi, Yeni Medya ve İletişim, Medya ve İletişim
Çalışmaları, Karabük, Türkiye, firqetsadiqli@gmail.com

Olgun KÜÇÜK 

Öğretim Görevlisi, Karabük Üniversitesi, Safranbolu Şefik Yılmaz Meslek Yüksekokulu,
Radyo ve TV Programcılığı, Karabük, Türkiye, olgunkucuk61@gmail.com

Mevlüt Can KOÇAK 

Doç, Karabük Üniversitesi, Türker İnanoğlu İletişim Fakültesi, Radyo, Televizyon ve
Sinema, Karabük, Türkiye, mevlutcankocak@karabuk.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Gelis: 15.02.2024

Kabul: 24.06.2024

Yayın: 30.06.2024

Anahtar

Kelimeler:

Ahlak Kavramı,
Postmodernizmde
Ahlak Anlayışı,
Joker Filminin
Göstergibilimsel
İncelenmesi.

Ahlak, kişilerin yapıp ettiklerini değerlendirmek bakımından kullanılan temel bir kavramdır. Ahlaki değerlendirmeler ise daha çok iyi-kötü, doğru-yanlış, erdem-hata gibi karşıtlıklar yoluyla açıklanır ve değerlendirilir. Ahlakın anlamı ve ilişkilendirildiği alanlar zaman içinde farklılık arz etmekle birlikte bu kavram toplumsal yaşam içinde varlığını korumuştur. Her çağın içinde bulunduğu koşullar ve değer yargıları ise bu kavram üzerine etki etmiştir. Farklı şekillerde yorumlanabilen ahlak, toplumsal yaşamda, sanatta, edebiyatta ve sinemada değişik biçim ve yorumlarla kendine yer bulabilmektedir. Joker filmi, Gotham şehrinde geçmekte ve Arthur Fleck'in karakter evrimini anlatmaktadır. Arthur, toplumsal çürümenin hâkim olduğu bir ortamda yaşamaktadır. Sosyal hizmetlerin yetersiz, yoksulluk ve suç oranlarının yüksek olduğu bu şehirde Arthur'un hayatı ve ahlaki değerleri sorgulanmaktadır. Filmin teması, başrol oyuncusunun joker karakterine dönüşmesinde toplumun rolü ve ahlaki belirsizlik içinde bireyin evrimi hakkındadır. Arthur, maruz kaldığı ayrımcılık, işsizlik ve toplumun ona karşı tutumu gibi zorluklarla başa çıkmaya çalışırken ahlaki sınırlarını sorgulamaktadır. Bu durum, Bauman'ın ahlaki belirsizlik teorisini yansıtarak bireyin doğru ve yanlış belirleme konusundaki zorlukları vurgulamaktadır. Postmodernizmin etkisi altında film, bireyin kendi gerçekliğini ve ahlaki değerlerini şekillendirme çabasını yansıtmaktadır. Dans sahnesi gibi görsel unsurlar Arthur'un toplumsal normlara karşı durma ve kendi özgür iradesini ifade etme çabasını vurgulamaktadır. Entelektüel ahlak kavramı, Arthur'un toplumsal normlara karşı geliştirdiği savunmayı ve kendi özgür iradesini ifade etme çabasını göstermektedir.

An Analysis of the Movie "Joker" According to Zygmunt Bauman's Morality

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 15.02.2024

Accepted: 24.06.2024

Published: 30.06.2024

Keywords:

Concept of Morality,
Sense of Morality in
Postmodernism,
Semiotic Analysis of
the Movie Joker.

Morality is a basic concept used to evaluate people's actions. Moral evaluations are mostly explained and evaluated through oppositions such as good-bad, right-wrong, virtue-error. Although the meaning of morality and the areas it is associated with have varied over time, this concept has preserved its existence in social life. The conditions and value judgments of each age have affected this concept. Morality, which can be interpreted in different ways, can find a place for itself in social life, art, literature and cinema with different forms and interpretations. The Joker movie takes place in Gotham city and tells the character evolution of Arthur Fleck. Arthur lives in an environment dominated by social decay. In this city where social services are inadequate and poverty and crime rates are high, Arthur's life and moral values are questioned. The theme of the film is about the role of society in the transformation of the leading actor into the wild card and the evolution of the individual in moral uncertainty. Arthur questions his moral boundaries while trying to cope with the difficulties he is exposed to, such as discrimination, unemployment, and society's attitude towards him. This situation reflects Bauman's theory of moral uncertainty, highlighting the individual's difficulties in determining right and wrong. Under the influence of postmodernism, the film reflects the individual's effort to shape his own reality and moral values. Visual elements such as the dance scene emphasize Arthur's attempt to stand against social norms and express his own free will. The concept of intellectual morality shows Arthur's defense against social norms and his attempt to express his own free will.

Atıf/Citation: Koçak, M. C., Küçük, O. ve Sadıklı, F. (2024). Zygmunt Bauman'ın Ahlak Anlayışına Göre "Joker" Filmi Üzerine Bir İnceleme. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 8 (1), 157-169.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

Giriş

Ahlak, bireyin toplumsal yaşam içindeki davranışlarını belirleyen ve sınırlandıran değer yargıları olarak düşünülebilir. Sözü edilen bu değer yargıları pek çok faktöre bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir. Kökleri yaşam zorlukları ve gerekliliklere bağlı geleneklere dayanan ahlaki kurallar yanında kültürel etkinlikler ve dini inaçlara dayanan ahlaki normlardan da söz etmek mümkündür. Diğer taraftan mevcut ekonomik sistemin gerekliliklerine bağlı olarak zamanla ortaya çıkan yeni ahlaki belirlemeler de toplumsal yapıyı ve bireyi etkilemektedir.

Sosyal ortam içinde bireyin ötekilerle kurduğu ilişkilerde tutarlı ve istikrarlı bir düzenin oluşumu bakımından ahlak kuralları gerekli görülebilmektedir. Bunun yanında ahlak yasaları kaynakları ve de işlevleri sebebiyle zaman zaman eleştirilerle karşılaşmaktadır. Eleştiri getirilen, tartışmaya konu olan ahlak yasaları ise zaman içinde değişiklikler gösterebilmektedir.

Kavramın içeriği konusunda tartışmalar söz konusu olsa da ahlak her devirde varlığını sürdürmüştür. Aynı zamanda ahlak alanı bir iktidar mücadelesi olarak da düşünülebilir. Nasıl ki her yeni iktidar eskiyi silerek kendi toplumsal belleğini üretme yoluna gidiyorsa ahlak anlayışı için de bu durum söz konusu olabilmektedir.

Ahlaki değerlendirmeler, genellikle doğru-yanlış, iyi-kötü, erdem-kusur gibi karşıtlıklar üzerinden gerçekleştirilmektedir (Nuttall, 1997, s. 15). Hangi değer hangi değere tercih edileceği, manevi algıların ve ihtiyaçların değişkenliği bağlamında birbirinden uzak hatta zıt ahlaki anlayışlar ortaya çıkarmıştır (Yönden, 2015, s. 1).

Ahlak kavramının karşıtlıklar üzerinden değerlendirilmesi onun değişik şekillerde yorumlanmasına da yol açmaktadır. Kavram edebiyatta ve toplumsal yaşamda olduğu gibi sinemada da farklı şekilde yorumlanabilmektedir (Sevimli, 2019, s. 17). Özellikle ticari sinemada ahlaki değerlerin aktarılması bakımından farklılıklara rastlamak mümkündür.

Ahlak kavramının filmlerde nasıl yansıtıldığını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma için Zygmunt Bauman'ın düşüncelerinden yararlanılmıştır. Bu amaçla Bauman'ın modern ve postmodern dönemde ahlak kavramının nasıl şekillendiğine ilişkin düşüncelerine başvurulmuştur. Çalışmada ahlak kavramı, amaçlı örneklem yoluyla belirlenen "Joker" filminin başrol oyuncusu Arthur'un yaşam biçimi üzerinden incelenmiştir.

1. Ahlak Kavramı

"Ahlak", Arapça kökenli olup "hulk" kelimesinin çoğuludur. "Hulk", bir insanın yaratılışına dayalı olarak gerçekleştirdiği davranışları ifade eder ve huy, adet, alışkanlık gibi anlamları içerir (Uzun, 2016, s. 20). Öte yandan ahlak, hukuki düzenlemelerden bağımsız olarak insan davranışlarının sonuçlarına odaklanan normatif kuralların bütünüdür (Kirel, 2000, s. 231).

Etimolojik kökeni Yunanca "ethos" kelimesine dayanan "etik" (Cevizci, 2008, s. 3) Türkçe'de sıklıkla "ahlak" kavramıyla aynı anlamda kullanılsa da aralarında ayrımlar bulunmaktadır (Uzun, 2016, s. 20). Etik ve ahlak arasındaki ayrımı vurgulayan düşüncelerden bazıları, etiğin ahlaktan farklı olduğunu öne sürüp, etiği daha evrensel bir perspektifte konumlandırmaktadır. Bu görüşe göre, ahlak kavramı, toplumlar arasında ve hatta aynı ülkenin farklı bölgelerinde değişebilmekte ve göreceli değerlendirme ölçütlerini içermektedir (Yıldız, 2012, s. 25). Ahlak, gerçekleşen olaylar ve tarihsel bağlam içinde birey, grup ve toplumsal düzeyde gözlemlenebilen bir fenomenken; etik, bu fenomeni analiz eden, ahlaki görüşleri ve öğretileri inceleyen, sınıflandıran ve aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan bir felsefi disiplindir (Takış, 2004, s. 7).

Ahlakın felsefe tarihindeki evrimine bakıldığında, özellikle Descartes dönemine kadar belirgin değişimlere tanık olunduğu görülecektir. İlkçağ felsefesi içinde ahlakın şekillenmesinde Yunan filozoflarının önemli rol oynadığı bilinmektedir. Bu dönemde felsefe, başlangıçta doğa veya varlık felsefesi olarak ortaya çıkmıştır. Ancak, sofistlerin etkisiyle felsefe doğadan insana ve insanla ilgili sorunlara kaymıştır. İnsanla ilgili sorunlara yönelik bu ilgi Sokrates'in felsefe tarihindeki ilk ahlak teorisini ortaya koymasıyla doruğa ulaşmıştır. Bu açıdan Sokrates, ahlak felsefesinin kurucu filozoflarından biri olarak kabul edilmiştir (Aydoğan, 2015, s. 102). Antik Çağ düşünürleri, Sokrates, Platon, Aristoteles, Epiküros ve diğerleri daha çok "insanın nasıl yaşayarak mutlu

olabileceği" sorusu üzerinde durmuşlardır. Bu nedenle, Antik Çağ ahlak anlayışı genellikle "Mutluluk Ahlakı" veya "Eudaimonism" olarak adlandırılır (Akarsu, 1982, ss. 23-34).

Ortaçağ ile felsefenin dinselliğe tabi kılınması, özellikle ahlak felsefesinin teoloji ile sıkı bir bağ içine girmesine yol açmıştır. Felsefe, genel anlamda özerkliğini kaybederek inanç sistemine bağımlı hale gelmiştir. Ahlak felsefesi ise iyi-kötü, doğru-yanlış gibi değer yargılarına, dinin emir ve yasaklarına uygun bir şekilde belirlenmiştir. İnsanın nihai amacı dünyevi mutluluktan ziyade ebedi saadete ulaşma çabasına dönüşmüştür. Ortaçağ sonrası, özellikle Rönesans ve modern çağın başlangıcı bir kopuş ve başkaldırı dönemi olarak ortaya çıkmıştır. Bu dönemde, Ortaçağ düşüncesinden farklı olarak özne temelli bir felsefi yaklaşım benimsenmiştir. Modern felsefe, özerkliğini vurgulamaya çalışmış ve bu süreçte ahlak da yeni bir paradigmaya yönelmiştir. Özne merkezli bir bakış açısıyla şekillenen ahlak, bireyin istekleri ve amaçlarına dayalı olarak belirlenen bir hedefe yönelmiştir (Aydoğan, 2015, s. 102).

2. Postmodernizmde Ahlak

Modernlik, evrensel bir bakış açısı benimserken postmodernlik küresel bir yöneliş sergilemektedir. Felsefeciler, evreni anlama çabasında bir amaç belirlerken giderek bu çabanın küresel bir boyut kazandığına şahit olmuşlardır. Bilinmezleri çözmek, toplumu daha etkin bir şekilde yönetebilmek için önemli bir rol oynarken zamanla bu çabaya olan inanç azalmıştır. Önceki dönemlerde, ahlaki değerlerin ön planda olduğu bir düzenin ortadan kaybolması yeni bir düzenin kaos getireceği endişesine yol açmıştır. Bauman (2001, s. 39) bunu "tarihin yerini kronoloji alıyor, ilerlemenin yerine 'gelişme' geçiyor ve asla gerçekleşmeyecek olan plan mantığının tahtına olumsuzluk kuruluyor" şeklinde izah etmektedir. Böylelikle postmodernlik umut dolu bir yaşamı teşvik etmektedir. Kısa olarak post-modern dünya, insanları panik olma endişesiyle yöneterek kuşatmaktadır. Bauman (2001, s. 163)'ın ifadesiyle, "[Burada] herkes kendi gerilimini akıllı biçimde seçiyor." Bu bağlamda, bireylerin yaşadığı gerilimleri seçme süreci, heyecan duymalarını ve yeni bir heyecana açık olmalarını sağlamalıdır.

Bauman'ın çalışmalarında öne çıkan tematik unsurdan biri, Michel Foucault tarafından literatüre kazandırılan panoptikon kavramıdır. Panoptikon, azınlığın çoğunluğu gözetlemesi prensibine dayanır ve düzenin sürdürülmesinde etkili bir araç olarak görülür. Bu kavramın yanı sıra Bauman, sinoptikon kavramını ortaya atarak analitik bir çerçeve sunar. Panoptikon için geleneksel anlamındaki kurumlar arasında zorunlu eğitim, askerlik ve işyeri denetimi gibi faktörler bulunmaktadır. Bauman'a göre, modern birey, panoptikonun eski işlevselliğinden sıyrılarak mal tedarikçisi rolünden çok haz koleksiyoncusu veya duyum-toplayıcı olarak tanımlanabilir. Bu tanımlama panoptikondan sinoptikon'a bir evrimin işaretçisidir. Bu evrimde, özel yaşamın kamusal alana taşınması ve topluma örnek yaşam biçimlerinin sunulması merkezi rol oynar. Bu örnek yaşamlar, geniş kitlelere özendirilerek toplumun genelinde bir gözetim ve normatif etki oluşturulması hedeflenir (Bauman, 2015, ss. 194-195). Üretici-asker bedeninin disiplinini birleştirirken, duyum-koleksiyoncusunun kendi kendine disiplini ise ayrıştırıcı ve bölücü bir etkiye sahiptir. Diğer bir deyişle, geçmişte bireyler toplumsal normlara uyum sağlamak amacıyla bir arada çalışırken postmodern dönemde bireyin sürekli kişisel gelişim arzusuyla karşılaşmaktadır (Bauman, 2001, s. 158-159).

Bauman, sosyoloji düşüncesi bağlamında özgürlük kavramını ele alırken özellikle modern ve postmodern dönemlerin etik ve ahlakla olan ilişkisine odaklanır. Bauman'ın perspektifinde, modernite ve postmodernite, toplumsal yapıları ve bireyin konumunu temelden değiştiren önemli dönemlerdir (Bauman, 2015, ss. 191-192).

Bauman'ın ana hatlarını belirlediği postmodern etik anlayışı incelendiğinde, davranışın ahlaki olup olmamasının toplumsal veya bireysel yarar bakımından ele alındığı görülecektir. Modern zamandaki etik anlayışın daha çok rasyonel düşüncelere bağlı olarak oluşturulması bu görüşün temelini oluşturur ve bu anlayış geçmişten gelen, bir bakıma da doğacı yaklaşımı benimsemiş ahlaki anlayışı örten bir yapıya sahiptir. Böylelikle ahlak yasaları toplumsal-siyasi alanın içinde değerlendirilerek rasyonel etik değerlerle ters düşmeyen kural ve yasalarla güçlendirilmiştir (Atatorun, 2017, s. 329).

Bauman'a göre ahlak; "ahlaki olmak" "iyi olmak" demek değil fakat insanın iyi ile kötü arasında

bir seçim olarak yazarlık (authorship) ve/veya aktörlük özgürlüğünü kullanması demektir. İnsanların "özde ahlaki varlıklar" olduğunu söylemek onların temelde iyi olduğunu söylemek anlamına gelmez. Aynı şekilde, toplumsal olarak inşa edilen ve öğretilen kuralların asal ahlaki durum bağlamında ikincil olduklarını söylemek de kötülüğün, zararlı toplumsal baskıların ya da sakat toplumsal düzenlemelerin orijinal iyiliği bozmasının ya da yetisizleştirmesinin sonucu olduğunu söylemek demek değildir (Bauman, 2001, s. 10).

Bauman'a göre, piyasa, irade veya devlet, ahlakı belirleyemez. Ahlak daha çok kişiler arası ilişkilere odaklanır ve öteki için sorumluluk almayı ifade eder. Bu tanımlama ile öteki, resmi bir bakış açısı ile tanımlanıp değerlendirilmez. Öteki, duygu ve sempatinin ağır bastığı bir birey olarak değerlendirilir. Ahlak bir bakıma bireyin öteki ile ilişkisine yoğunlaşır ve başlangıç noktası olarak orayı alır. Ötekine karşı duyulan bu sorumluluk ise hem onun üzerindeki bir hakimiyeti hem de onun karşısında özgür kalabilmeyi gerektirir. Ötekine karşı güçlü durulurken aynı zamanda ötekinin benliğine ve haklarına da saygılı olmak gerekir. Bauman bunu 'öteki için olmak' kavramı ile özetlerken ulaşılması zor ve çoğunlukla bir tasarım olarak kalmaya mecbur olduğunu da söylemeden edemez (Keleman & Peltonen, 2001, ss. 151-152).

Bauman'ın ahlak kavramı, Kant'ın ahlak kavramıyla benzerlik taşır. Kant'a göre ahlak, temelde başarısını "özgürlük" kavramına borçlu olan bir yapıdır. Kant'ın perspektifinden bakıldığında, özgürlük, saf akıl tarafından belirlenen idealler arasında, özellikle Tanrı ve ruhun ölümsüzlüğü gibi objektif bir gerçekliği sağlayan tek kavramdır. Kant, ahlaki değerlendirmelerin ve insanın ahlaki eylemlerinin, bu temel özgürlükle sıkı bir şekilde ilişkilendirildiğini savunur (Kant, 2013, ss. 24). Özetle ahlak, özgürlüğü temsil etmektedir.

Bauman'a göre, temelde insanın ahlaki bir varlık olduğunu ifade etmek, şu anlama gelir:

"Biz, neyin "iyi" ve neyin "kötü" olduğu (ve bazen her ikisi de olmadığı") bize söylenmeden çok önce zaten iyi ile kötü arasında seçim yapma durumunda kalıyoruz. Öteki ile karşılaştığımız o kaçınılmaz anda zaten hemen bu seçimle yüz yüze geliyoruz. Seçelim yada seçmeyelim, biz, ahlaki bir sorunun içine doğuyoruz ve yaşam tercihlerimizle ahlaki ikilemler olarak karşılaşıyoruz. Bunun sonucu olarak da biz, herhangi bir| sözleşme, çıkar hesabı ya da bir davaya bağlılık yoluyla doğacak herhangi bir somut sorumluluk üstlenmeden çok önce ahlaki sorumluluklar -yani, iyi ile kötü arasında seçim yapma sorumlulukları— taşıyoruz" (Bauman, 2001, s. 10).

Yukarıdaki pasaja bakıldığında, Bauman'ın modernitenin etik dönemini, postmodernitenin ise ahlaki dönemini işaret etme çabası içinde olduğu görülebilir. Bu yargıyı destekleyen temel argüman, modern projenin hata yapma olasılığının bulunmadığı bir dünya tasarlamış olmasından kaynaklanmaktadır. Ahlaki durumun müphemlik belirsizliği, modernliğin etkisiyle ortadan kaldırılmış ve bunun yerine etik normlar konumlandırılmıştır. Bu bağlamda, ortaya çıkan 'yüksüzleştirilmiş' ve 'yerinden edilmiş' bir kimlik, modernliğin hâkim olduğu yerde ahlaktan söz etmeyi imkânsız kılmaktadır (Bauman, 2015, s. 192). Bauman, "eğer modern yaşamın özeti tasarruf defterleri idiyse, postmodern yaşamın paradigması kredi kartıdır" demektedir (Bauman, 2001, s. 15).

Bauman, insanların ahlakiliğinden kuşku duyar, ahlakın ise tanımlanması zor ve irrasyonel bir kavram olduğunu belirtir. Ona göre, gerçekçi bir temele dayandırılması zor olan ahlak diğer yandan bir amaca da bağlanamaz (Okçu, 2008, s. 31).

Bauman, ahlak için bir temel aramanın çok gerekli olmadığını, onun temelini bireyin kabullenişine dayandırılabilceğini ifade eder. Birey, bir temeli olup olmadığına bakmaksızın ahlaki gönüllü olarak kabullenmektedir. Ahlaklı davranış için esasında bireyi zorlayan bir anlaşma zemini de yoktur. Cebri bir zeminin olmaması ahlak kurallarının zorlayıcılığı da tartışmalı yapar (Yıldız, 2008, s. 32).

İnsanın toplumsal bir varlık olduğunu ve bunun vazgeçilmez yasalardan biri olduğunu savunan Bauman, şunları söylemektedir: "... ötekiyle ancak gerçek ahlak alanını terk ettiğimizde ve başka bir dünyaya, adaletin -ahlakın değil- hüküm sürdüğü toplumsal düzen alanına girdiğimizde karşılaşıyoruz." (Yıldız, 2008, s. 32).

3. Araştırma

Araştırmada, Zygmunt Bauman'ın modern ve postmodern dönemde ahlak kavramına bakışı üzerinden amaçlı örneklem tekniği ile seçilen "Joker" filminin ana karakteri Arthur'un yaşam biçimi incelenmiştir.

Amaçlı örneklem, araştırmacının önceden edindiği bilgi, deneyim ve gözlemlere dayanarak araştırmanın belirlediği hedeflere uygun şekilde subjektif değerlendirmeleriyle seçtiği örneklem birimlerini içerir. Araştırmacı, evrenle ilgili kendi yargıları ve değerlendirmeleri temelinde bilgi elde etmeyi amaçlamalıdır (Ural ve Kılıç, 2011, s. 45).

Joker filminin incelenmesinde göstergebilimsel yöntem kullanılmaktadır. Göstergebilim ile kavramlar bazı işaretlerle oluşturulup açıklanmaktadır. Göstergebilim, bilimsel nesnellüğün sağlanması üzerine odaklanmaktadır (Gümüş ve İzi, 2023, s. 167).

Göstergebilim, anlamın nasıl oluştuğunu çözmeye yönelik bir çaba olarak, birincil anlamın ötesindeki semantik değişimleri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu süreçte göstergebilim, göstergelerden türetilen çözümler aracılığıyla öznel bir yorum sunarken aynı zamanda kültürel kodların analizi yoluyla objektif bir perspektifi içermektedir (Civelek ve Türkay, 2020, s. 774). Barthes'ın (1993, s. 12) ifadesiyle göstergebilim: "Bir serüvendir, yani başıma gelen şeydir (Gösterenden bana gelen şeydir)."

Amerikalı mantıkçı Charles Sanders Peirce ve İsviçreli çağcıl dilbilimci Ferdinand de Saussure, göstergebilim disiplininin önde gelen isimlerindedir. Saussure'e göre, göstergebilimsel analiz; gösteren, gösterilen ile gösterge arasındaki ilişkilerdir. Gösteren, sembolik bir nesneyi açıklayan fiziksel bir ögedir. Gösterilen ise bu nesnenin ifade ettiği kavram, düşünce ve duyguları temsil eder. Gösterge, gösteren ile gösterilen arasındaki bağı vurgular, bu bağlamda rastlantısal ve nedensiz ilişkiyi ele alır. Göstergeler, toplumun belirlediği kurallar ve kodlar aracılığıyla gösteren ile gösterilen arasındaki ilişkiyi düzenleyerek anlam oluşumunu yönlendirir (Parsa, 200, s. 115). Peirce, semiyotik bakış açısını vurgulayarak göstergebilimi şekillendirmiştir. Semiyotik üçlemesi, sembollerin gösterge, nesne ve yorumlayıcı arasındaki mantıksal ilişkilerini detaylı bir biçimde ele almıştır. Bu yaklaşım, Saussure'ün çalışmalarıyla aynı dönemde ortaya çıkmış ve sembolik ifadelerin anlamını çözümlenmek ve yorumlamak için güçlü bir teorik çerçeve sunarak semiyotik disiplinine katkılarda bulunmuştur (Özmkas, 2009, s. 37).

Anlaşıldığı üzere göstergebilim, çözümlenme sürecinde alt anlamların ortaya çıkarılmasında etkili bir araçtır. Bu bağlamda, "Joker" filmi üzerine yapılan araştırmada gösteren, gösterilen ve gösterge üçlemesi kullanılarak Bauman'ın bakış açısıyla ahlak kavramının çözümlenmesi belli başlıklar altında gerçekleştirilmektedir.

Joker (2019) filmi, Todd Phillips'in yönettiği, Joaquin Phoenix'in başrolde yer aldığı bir psikolojik gerilim ve suç filmidir. Gotham City'de geçen film, Arthur Fleck karakteri üzerinden bir anti-kahramanın doğuşunu anlatır. Arthur, toplumun dışına itilmiş, marjinalleşmiş ve psikolojik sorunlar yaşayan bir komedyendir. Film, onun yavaş yavaş bir Jokere dönüşümünü ve Gotham'ın toplumsal çalkantılarını gösterir. Arthur, işsizlik, yoksulluk ve ahlaki çürümenin hâkim olduğu bir şehirde hayatta kalmaya çalışmaktadır. Toplum tarafından dışlanmış hisseden Arthur, haksızlıklar ve kişisel travmalar sonucunda zihinsel sağlığını yitirir. Kendisine yapılanlar ve sistemin tutumu, içsel çatışmalarını artırarak onu yavaşça bir jokere dönüştürür. Jokerin doğuşu, toplumun adaletsizlikleri ve bireyin çaresizliği ile bağlantılıdır.

Film, güçsüzlerin ve marjinalleşmiş bireylerin toplum tarafından nasıl bastırıldığını, bastırmanın şiddetle nasıl sonuçlanabileceğini yansıtmaktadır. Arthur'un jokere dönüşümü, toplumsal yapıdaki çatlakları ve insan psikolojisinin karanlık yönlerini vurgulamaktadır.

3.1. Joker Filminin "Sınırları Olmayan Ahlak Anlayışı" Üzerinden Değerlendirilmesi

Arthur Fleck karakteri, Gotham şehrinin içinde bulunduğu toplumsal çürümeyi simgeler. Sosyal hizmetlerin yetersiz, yoksulluk ve suç oranlarının yüksek olduğu bir ortamda toplumun ahlaki değerleri sorgulanır. Arthur, bu çürümenin içinde var olmaya çalışırken kendi ahlaki

sınırlarını sorgulamaktadır. Maruz kaldığı ayrımcılık, işsizlik ve toplumun olumsuz tutumu onu giderek ahlaki çöküşe sürükler. Bu durum, Bauman'ın ahlaki belirsizlik teorisinde bahsettiği gibi bireyin doğru ve yanlış net bir şekilde tanımlayamadığı bir ortamı yansıtır. Arthur, toplumsal adaletsizlikle mücadele etmeye çalışırken, kendisi de giderek etik sınırlarını kaybeder.



Resim 1. Duygu Bozukluğu Yaşayan Arthur

Arthur'un dönüşümü, toplumun kabul ettiği normlara meydan okur ve bu normların giderek belirsizleştiği bir ortamda gerçekleşir. Bauman'ın sınırları olmayan ahlak kavramı, toplumsal normların çöküşünü ve insanların etik sınırlarını kaybetmelerini ifade etmektedir. Bu bağlamda, Resim 1'de gösterildiği üzere Arthur karakterinin ayna karşısında etik sınırları aşarak ahlaki özgürlüğü vurguladığı ve aynı zamanda hastalığından kaynaklanan psikolojik bozukluklar yaşadığı anlaşılmaktadır.



Resim 2. Toplumdan Dışlanan Arthur

Arthur'un eylemleri kişisel sorumluluğun ve toplumsal bağlamın karmaşıklığını vurgulamaktadır. Çevresindeki bireyleri anlayamayan Arthur, kendi özgürlük arayışında sınırları gereksiz görmeye başlar. Bauman'ın anlatmaya çalıştığı gibi, modern toplumlarda bireylerin eylemleri genellikle karmaşık toplumsal faktörlerle etkileşim içindedir ve bu yapıda etik değerlerin belirlenmesi zorlaşır. Resim 2'de, otobüsteki bir çocuğu eğlendirmeye çalışan Arthur'un, çocuğun annesi tarafından dışlandığı görülmektedir. Toplumun Arthur'u dışlaması ve kötü tutumu onu toplumdan uzaklaştırır. Bauman'ın sınırları olmayan ahlak kavramı, bireyin izolasyonunun etik değerleri belirleme sürecini daha da karmaşık hale getirebileceğini öne sürer. Arthur karakterin bu noktada ahlaki belirsizlik içerisinde kayboluşu olaylara duyarsızlığıyla yön bulmaktadır.



Resim 3. Arthur'un 3 Kişiyi Öldürmesi

Duygu bozukluğu sebebiyle sürekli gülme eğiliminde olan Arthur, toplum tarafından yanlış anlaşılmakta ve bu durum, resim 3'te gösterilen saldırıya neden olmaktadır. Arthur'un duygusal ve psikolojik zorluklarına toplumun gösterdiği anlayışsız tavır, sınırları belirsiz bir ahlaki değerlendirmenin önemini ortaya koymaktadır. Arthur'un filmde üç kişiyi öldürmesi, toplumun ruhsal sağlık sorunlarına nasıl yaklaştığına ve ahlaki sınırların nasıl çizildiğini sorgulama fırsatı sunmaktadır.



Resim 4. Canlı Yayında Sistemi Eleştiren Arthur

Gotham City'nin kaotik atmosferi, Bauman'ın anomi kavramıyla ilişkilendirilebilir (Bauman, 2017 s. 48). Anomi, toplumun normatif değerlerinin belirsizleştiği ve bireylerin bu belirsizlik karşısında çaresiz hissettiği bir durumu ifade etmektedir. Joker'in doğuşu, bu kaotik ortamda bireyin normlardan sapmasını ve çürüme sürecini yansıtmaktadır. Arthur'un joker'e dönüşümü, toplumsal çürüme ve sistemin adaletsizliği karşısında bir direnişin simgesidir. Bauman'ın düşüncelerine paralel olarak bireyin çürük sistemlere karşı direnişi, etik sınırların karmaşıklığını ve belirsizliğini vurgulamaktadır. Resim 4'te joker karakteri canlı yayına çıkararak eleştirel bir sunum yapmaktadır. Karakter, medyanın ve toplumsal algının gücünü bu şekilde vurgular. Film, medyanın bir figürü nasıl yücelttiğini ve aynı zamanda nasıl çürüttüğünü gösterir. Bu durum, Bauman'ın toplumun algılarının ve değerlerinin nasıl manipüle edilebileceği konusundaki endişelerine işaret etmektedir.

Tablo 1. Arthur Karakteri Göstergibilimsel Analizi

Resim	Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Resim 1	İnsan	Duygu bozukluğu yaşayan Arthur	Sınırları olmayan ahlak kavramı
Resim 2	Eylem	Toplumdan dışlanan Arthur	Bireyin çürük sisteme karşı direnişi
Resim 3	Eylem	Arthur'un 3 kişiyi öldürmesi	Sınırları olmayan ahlak kavramı
Resim 4	Eylem	Canlı yayında sistemi eleştiren Arthur	Bireyin çürük sisteme karşı direnişi

3.2. Joker Filminin Postmodern Ahlak Üzerinden Değerlendirilmesi

Postmodernizm, geleneksel normlara ve değerlere duyulan şüpheyi vurgular, bu da Joker filminin ahlaki temalarının postmodern bir bakış açısıyla incelenmesine olanak tanımaktadır. Arthur'un joker'e dönüşümü sırasında yaşadığı ahlaki belirsizlik ve çelişkiler, postmodernizmin ahlaki değerlerin kesinlikten uzak ve karmaşık olduğu görüşüne uygun bir şekilde yansıtılmaktadır. Arthur'un eylemleri, izleyicinin onun ahlaki yönelimini tam olarak anlamasını zorlaştırarak, postmodern ahlaki belirsizliği vurgulamaktadır.



Resim 5. Stand-up Yapan Arthur

Stand-up yapmayı amaç edinen Arthur, temelde insanları eğlendirmeyi düşünmektedir. Ancak Arthur'un bu hedefi onun nitelendirdiği anlatım tarzıyla birlikte toplumsal eleştiriyi de beraberinde getirmektedir. Oadaki bu durum, Bauman'ın postmodern dönemdeki ahlakın yönlendirilmesi bağlamında ahlaki anlayışın karmaşıklığını da içinde barındırmaktadır. Resim 5' de, Arthur'un eğlendirici ama aynı zamanda toplumsal eleştiri içeren performansı, izleyicileri düşündürerek ve sorgulatarak postmodern ahlakın yönlendirilmesi konusunda bir anlatım sunmaktadır. Arthur'un anlatımı, izleyicilere geleneksel normların ve ahlaki değerlerin postmodern çağda nasıl şekillendiğini göstermektedir.



Resim 6. Joker Karakterine Özenen Toplum

Joker filmi, farklı karakterlerin ve toplumsal grupların bireysel hakikatlerinin çatışmasını göstermektedir. Postmodernizmin vurguladığı gibi, bireylerin kendi gerçekliklerini ve ahlaki değerlerini şekillendirme çabasını, çeşitli anlamlar arasında çatışmalarını yansıtmaktadır. Resim 6'da gösterildiği üzere filmin sonunda toplumun joker karakterine özenmesinde ahlakın yönlendirilmesinin bir yanıtı bulunmaktadır. Bu durum, toplumda ahlak kavramının manipüle edilebileceğini göstermektedir. Arthur'un kişisel eylemleri, postmodernizmin vurguladığı gibi sadece bireyi değil aynı zamanda toplumun genel dinamiklerini de etkiler. Kişisel deneyimlerin toplumsal etkilere olan bu bağlantısı, postmodernizmin bireyin toplumsal dokuya olan entegrasyonu üzerindeki düşüncelerini yansıtmaktadır.

Joker filmi, postmodernizmin ahlaki normlara, toplumsal yapıya ve bireysel deneyimlere getirdiği eleştirel bakış açısını göstermektedir. Bu bağlamda, Arthur'un karmaşık karakteri ve yaşadığı dünya, Bauman'ın postmodernizm düşüncesindeki ahlaki değerlerin çeşitliliği, belirsizliği ve sürekli değişimi üzerine anlamsal bir nitelik oluşturmaktadır.

Tablo 2. Arthur Karakteri Göstergebilimsel Analizi

Resim	Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Resim 5	Eylem	Stand-up yapan Arthur	Postmodern dönemdeki ahlakın yönlendirilmesi

Resim 6	İnsan	Joker karakterine özenen toplum	Postmodern dönemdeki ahlağın yönlendirilmesi
---------	-------	---------------------------------	--

3.3. Joker Filminde Ahlağın Entelektüel Anlatımı



Resim 7. Arthur'un Yeniden Cinayet İşlemesi

Arthur'un filmdeki eylemleri, toplumsal adaletsizliklere tepki olarak gösterilmektedir. Arthur, tekrardan cinayet işlese de (Resim 7) kötü karakter olarak gösterilmez. Çünkü, eylemini öldürdüğü kişinin zamanında ona kötülük yapmasına bağlamaktadır. Toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeyenleri ölümlerle cezalandıran Arthur filmin anti-kahramanı olarak değerlendirilmektedir. Arthur'un karakter gelişimi, sadece dışsal adaletsizliklere tepki değil aynı zamanda içsel çatışmaların bir sonucu olarak gösterilmektedir. Zihinsel sağlık sorunları, geçmiş travmalar ve toplumsal dışlanma onun anti-kahraman kimliğinin psikolojik boyutunu oluşturur.



Resim 8. Arthur'un Dans Etmesi

Resim 8'de, toplumun düşüncelerini önemsemeyen Arthur kimseye aldırmadan dans etmektedir. Bu sahne Arthur'un toplumun beklentilerini ve düşüncelerini yok saydığını aktarmaktadır. Bauman (2001, s. 291) entelektüel olmanın bir parçası olarak bireyin toplumsal beklentilere karşı direnme hakkını vurgular. Arthur'un dansının bu entelektüel tavırla uyumlu bir davranış olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Arthur Karakteri Göstergebilimsel Analizi

Resim	Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Resim 7	Eylem	Arthur'un yeniden cinayet işlemesi	Ahlakın entelektüel olarak anlatımı
Resim 8	İnsan	Arthur'un dans etmesi	Ahlakın entelektüel olarak anlatımı

Sonuç

Joker filmi, Arthur Fleck'in karakter evrimi aracılığıyla toplumsal çürümeyi, ahlaki belirsizliği, postmodernizmi ve entelektüel ahlak kavramlarını derinlemesine ele alarak izleyiciye karmaşık bir dünya sunmaktadır. Gotham şehrinin kaotik atmosferinde, toplumsal normların belirsizleştiği bir ortamda, Arthur'un ahlaki sınırları sorgulaması ve özgürlük arayışı filmde merkeze konulmuştur. Arthur'un yaşadığı adaletsizlikler, ayrımcılık, işsizlik ve toplum ona karşı tutumu ahlaki çöküşünü doğurmuştur. Bu durum, Bauman'ın ahlaki belirsizlik teorisini yansıtarak bireyin doğru ve yanlış net bir şekilde tanımlayamadığı bir ortamda ne şekilde var olabileceğini göstermektedir.

Postmodernizm, Arthur'un filmdeki karmaşık karakterinin ve toplumsal dinamiklerin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Arthur'un kişisel deneyimleri, bireyin kendi gerçekliğini ve ahlaki değerlerini şekillendirmeye yönelik çabasını yansıtır. Toplumun Joker karakterine özenmesi, postmodern ahlaki değerlerin çeşitliliği ve belirsizliği ile ilgilidir. Entelektüel ahlak, Arthur'un toplumsal normlara karşı durma ve kendi özgür iradesini ifade etme çabasını vurgular. Dans sahnesi, toplumun düşüncelerini yok sayan Arthur'un bu entelektüel tavırla nasıl uyumlu bir davranış sergilediğini yansıtır.

Genel olarak "Joker" filmi, toplumsal çürüme, ahlaki belirsizlik, postmodernizm ve entelektüel ahlak gibi temaları bir araya getirerek izleyiciye düşündürücü bir deneyim sunar. Arthur Fleck'in oyunculuğu üzerinden anlatılan hikâyeye, karmaşık ve katmanlı bir şekilde toplumun değerlerini, normlarını ve ahlaki sınırlarını sorgular. Film, izleyiciyi ahlaki düşünce ve toplumsal eleştiri üzerine düşünmeye yönlendirirken aynı zamanda postmodern dünyanın karmaşıklığı ve entelektüel olmanın zorluklarını da vurgulamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı / Contribution of Authors:

Yazarların çalışmadaki katkı oranları sırayla %40, %30, %30 şeklindedir.
The contribution rates of the authors in the study are 40%, 30%, 30% respectively.

Çıkar Çatışması Beyanı / Conflict of Interest

Çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.
There is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Finansal Destek ve Teşekkür / Financial Support and Thanks

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.
The study did not receive support from any institution or organization.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1982). *Ahlak Öğretileri*. Remzi Kitabevi.
- Atatorun, M. (2017). "Uluslararası Etik Ve Zygmunt Bauman". Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Aydoğan, E. (2015). "Descartes'ın Ahlak Anlayışı / Descartes's Ethics". Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 0 (55), 101-115.
- Barthes, R. (1993). *Göstergebilimsel Serüven*. (M. Rıfat ve S. Rıfat, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Bauman, Z. (2001). *Parçalanmış Hayat Postmodern Ahlak Denemeleri*. (İ. Türkmen, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2015). Parçalanmış Hayat, Postmodern Ahlak Denemeleri. Milet ve Nihal, 12(2), 191-196.
- Bauman, Z. (2017). *Akışkan Modernite*. (S. O. Çavuş, Çev.) Can Yayınları.
- Cevizci, A. (2008). *Etiğe Giriş*. Paradigma Yayıncılık.
- Civelek M., Oğuz T. (2020). "Göstergebilimin Kuramsal Açısından İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma". Alanya Akademik Bakış, 4(3), ss. 771-787.
- Gümüş, Ç., & İzi, N. B. (2023). "Siberhondrik Hastalığının Karikatürle Anlatımı ve Göstergebilimsel Analizi". Konya Sanat (6), 167-181.
- Kant, I. (2013). *Pratik aklın Eleştirisi*. (İ. Z. Eyüboğlu, Çev.), Say Yayınları.
- Kelemen, M., & Peltonen, T. (2001). "Ethics, morality and the subject: the contribution of Zygmunt Bauman and Michel Foucault to postmodern business ethics". Scandinavian Journal of Management, 17(2), 151-166.
- Kırel, Ç. (2000). *Örgütlerde Etik Davranışlar, Yönetimi ve Bir Uygulama Çalışması*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Nuttall, J. (1997). *Ahlak Üzerine Tartışmalar Etiğe Giriş*. (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Okçu, M. (2008). "Kamu Yönetimi ve Ahlak: Yönetimsel Ahlak Üzerine Düşünmek mi Yoksa Modern Kamu Yönetimini Yeniden Düşünmek mi?". Amme İdaresi Dergisi, 41(2), 21-42.
- Özmkas, U. (2009). "Charles Sanders Peirce'in Gösterge Kavramı". Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(1), 32-45.
- Parsa, S. (2008). *Film Çözümlemeleri*. Multilingual.
- Sevimli, M. A. (2019). "Üçüncü Sinema'ya Erden Kıral Filmleri Üzerinden Bir Bakış: Kanal Ve Bereketli Topraklar Üzerinde". Konya Sanat (2), 15-32.
- Takiş, T. (2004), "Etik". Doğu Batı Düşünce Dergisi, Sayı: 4, İstanbul.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi*. Detay Yayıncılık.
- Uzun, R. (2016). *İletişim Etiği Sorunlar ve Sorumluluklar*. Dipnot Yayınları.
- Yıldız, N. (2012). "Etik İle Ahlak Ayırımı". Felsefe Arkivi, (35), 23-36.
- Yönden, H. (2015). Ahlaki İlke ve Ahlaki Değer Problemi Üzerine. Denizli Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

EXTENDED ABSTRACT

The concept of morality has been shaped by many social dynamics. Morality, which is discussed in the context of modernity by some thinkers, brings with it discussions. Although it has led to conceptual differences over time, morality has always brought about debates. Morality, whose connection with the social structure is emphasized, also includes judgments such as good-bad, right-wrong.

Although the concepts of ethics and morality are often used interchangeably, they have different meanings. While ethics may emphasize the universality of values, the concept of morality may differ from region to region and culture to culture. Unlike ethics, morality can have relativity within itself.

When the historical process of the concept of morality is considered, the thoughts of Ancient Greek philosophers stand out. In this period, morality focused more on the question of how to make societies happier. In this regard, morality in ancient philosophy was called the morality of happiness.

It can be said that the medieval understanding of morality was under the intense influence of theology. The morality of this period ceased to be an independent field and was transformed by a religious framing. It is understood that in the modern period immediately following the Middle Ages, individualization made its impact felt on the understanding of morality.

In the Postmodern period, which emerged as a reaction to modernism, a radical change took place in the understanding of morality. According to Bauman's opinion, this new moral order, which is introduced as free choice, also contains traps and chaos. The individual who thinks he is liberated by his choices is actually completely trapped.

In the understanding of morality protected by Bauman, the rights of the self and the other are included. To the extent that an individual defends the rights of others, he also defends his own rights.

Although Bauman talks about an empathetic and liberating concept of morality, he also mentions that morality is a pale field that cannot be fully defined. According to him, morality is a concept that is difficult to define and base on a certain basis. Bauman already states that there is no basis for agreement on morality and that each individual can put forward his or her own moral vision. Thus, the boundaries of the concept of morality have faded within Postmodernism.

Based on Zygmunt Bauman's modern and postmodern period moral thought, this study examines the life of Arthur, the protagonist of the Joker movie. Semiotics was used to analyze the film selected with the purposeful sampling technique. With semiotics, it is attempted to reveal beyond the primary meaning of the images. Thus, semiotics also refers to bringing to light the invisible, based on the visible.

The movie Joker is analyzed in this study by making use of Buman's concept of morality, whose boundaries are blurred, with the help of the trilogy of signifier, signified and sign. Joker (2019) is a psychological thriller and crime film directed by Todd Phillips and starring Joaquin Phoenix. Set in Gotham City, the film tells the birth of an anti-hero through the character Arthur Fleck. Arthur is a comedian who is pushed out of society, marginalized and suffering from psychological problems. The film shows his gradual transformation into the Joker and the social upheavals of Gotham. Arthur tries to survive in a city dominated by unemployment, poverty and moral decay. Feeling excluded by society, Arthur loses his mental health as a result of injustice and personal trauma. The injustices done to him and the attitude of the system increase his internal conflicts and slowly turn him into the Joker. The birth of the Joker is linked to the injustices of society and the helplessness of the individual.

While Arthur struggles with unemployment in city life, he is also exposed to social discrimination. As a result of such tension, individuals may come to a point where they cannot distinguish between right and wrong, as in the moral uncertainty theory expressed by Bauman. İşte Arthur, toplum içinde zorluklarla boğuşurken ahlaki yargılarının sınırlarını kaybetmeye yüz

tutar.

Over time, Arthur, who has communication problems with the individuals around him, begins to find moral laws meaningless in a free-spirited manner. As Bauman points out, in modern society, the ethical values of the individual are eroded. Arthur, who kills three people in the film, offers the audience the opportunity to show how society approaches mental problems and how the moral boundaries are drawn.

The wild card character that Arthur gradually transforms into in the film and the impasse he finds himself in reveal that moral values are not clear in postmodernism. The audience cannot clearly make sense of the actions taken by Arthur. There is a situation of uncertainty here.

In the movie Joker, the conflicts between social groups and different characters are reflected. Individualization and different moral understandings brought about by postmodernism can fuel these conflicts. Towards the end of the film, the elaborate reflection of society on the wild card character manifests itself as a result of moral guidance. This phenomenon also points to the conclusion that moral laws are open to manipulation.

In a way, the Joker movie reflects the critical perspective that postmodernism brings to moral norms, social structure and individual experiences. Arthur's complex structure and the world he lives in create a semantic quality on the diversity, uncertainty and constant change of moral values in Bauman's postmodernism thought.

The difficulties that Arthur has experienced, such as injustice, discrimination, unemployment and society's attitude, have led him to moral collapse. This situation reflects Bauman's moral uncertainty theory and shows how the individual exists in an environment where he cannot clearly define right and wrong.

Postmodernism helps us understand Arthur's complex character and social dynamics in the film. Arthur's personal experiences reflect the individual's attempt to shape his own reality and moral values.

In general, the movie "Joker" questions the values, norms and moral boundaries of society in a complex and layered way through Arthur Fleck. While the film prompts reflection on moral thought and social criticism, it also reflects the complexity of the postmodern world and the difficulties of existing intellectually.

Pandemi Öncesi Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Animasyonun Öğrenim Sürecine Katkısının Deneysel Yöntemle İncelenmesi

Mustafa Hikmet AYDINGÜLER 

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Topkapı Üniversitesi, Çizgi Film ve Animasyon Bölümü,
hikmetaydinguler@topkapi.edu.tr

Can Burak NALBANTOĞLU 

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lojistik Yönetimi Bölümü
cbnalbantoglu@gelisim.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 20.05.2024

Kabul: 24.06.2024

Yayın: 30.06.2024

Anahtar

Kelimeler:

Animasyon,
Uzaktan Eğitim,
E-Öğrenme,
Pandemi Öncesi,
Canlandırma.

İlk insanlardan günümüze gelişme ve öğrenme arayışı sürekli artan bir tutku olmuştur. İnsanoğlunun düşünme yeteneği kazanması gözlem yapma yeteneğini arttırmış ve gördüklerini kendisinden sonraki nesillere aktarmanın da çeşitli yollarını aramalarına sebebiyet vermiştir. Tarih öncesi dönemde mağara duvarlarına çizilerek sonraki nesillere aktarılan bilginin günümüzde bilgisayar teknolojileri kullanılarak iletilmesi de bu arayışın bir sonucu olarak karşımıza çıkar. Günümüzde de üretilen bilgiyi hızlı ve doğru aktarabilmek için bilgisayarların işlemci gücü hemen her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kullanılmaktadır. Senkron (eş zamanlı) veya asenkron (farklı zamanlı) olarak yürütülebilen uzaktan eğitim uygulamalarında da bilgisayarların işlemci gücünden faydalanılır. Bu çalışmada animasyonun uzaktan eğitime katkısı deneysel olarak incelenmiştir. Deneysel inceleme, asenkron uzaktan eğitim özelinde yapılmıştır. Sadece yazı ve görüntü kullanılarak üretilen eğitim içerikleri ile animasyon ve interaktif tasarım öğeleri kullanılarak üretilen eğitim içeriklerinin uzaktan eğitim sürecine ne şekilde etki ettiğinin incelenmesi bu çalışmanın amacını özetler. Elde edilen istatistik veriler çapraz şekilde karşılaştırılmıştır. Bu deneysel araştırma 2012 yılında yapılmıştır. COVID-19 pandemisinden sonra uzaktan eğitim ile ilgili sayıca fazla akademik çalışma üretilmiştir ancak bu çalışma pandemi öncesine ait verileri içermesi sebebi ile önemlidir. Araştırmanın ilk bölümünde uzaktan eğitim ile animasyon kavramları açıklanmıştır. Uzaktan eğitimin çeşitleri ve animasyonun kullanım alanları gibi detaylar da ilk bölümde yer almaktadır. Çalışmanın son bölümünde ise deneyde kullanılan eğitim materyallerinin tasarım süreçleri detaylandırılmış ve deneysel inceleme sonucu elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak çapraz biçimde analiz edilmiştir. Uzaktan eğitim yöntemi ile yürütülen derslerin tasarımlarına dair öneriler, asenkron ve senkron eğitimde karşılaşılabilecek olası sorunlar ve çözüm önerileri de elde edilen veriler ile sonuç kısmında yorumlanmıştır.

Experimental Investigation of the Use of Animation to the Learning Process in Distance Education Applications Before The Pandemic

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 20.05.2024

Accepted: 24.06.2024

Published: 30.06.2024

Keywords:

Animation,
Distance Education,
E-Learning,
Pre-Pandemic,
Motion Graphics.

Since the first humans to the present day, the quest for development and learning has been an ever-increasing passion. The fact that human beings have gained the ability to think has increased their ability to make observations and caused them to seek various ways of transmitting what they have seen to the next generations. The transmission of information to the next generations by drawing on cave walls in the prehistoric period is a result of this search. Today, the processing power of microchips are used in the field of education as in almost every field in order to transfer the information produced quickly and accurately. The processing power of microchips are also utilized in distance education applications that can be carried out synchronously (simultaneously) or asynchronously (different time). In this study, the contribution of animation to distance education was examined experimentally. The experimental investigation was conducted in asynchronous distance education. The aim of this study is to examine how educational content produced using only text and images and educational content produced using animation and interactive design elements affect the distance education process. The statistical data obtained were compared crosswise. This experimental research was conducted in 2012. After the COVID-19 pandemic, many academic studies on distance education have been produced, but this study is important because it includes data from before the pandemic. In the first part of the study, the concepts of distance education and animation were explained. Details such as the types and usage areas of distance education and animation are also included in the first part. In the last part of the study, the design processes of the educational materials used in the experiment were detailed and the data obtained as a result of the experimental investigation were analyzed comparatively and crosswise. Suggestions for the design of courses conducted with distance education method, possible problems that may be encountered in asynchronous and synchronous education and solution suggestions are also interpreted in the conclusion section with the data obtained.

Atıf/Citation: Aydingüler, M. H. ve Nalbantoğlu, C. B. (2024). Pandemi öncesi uzaktan eğitim uygulamalarında animasyonun öğrenim sürecine katkısının deneysel yöntemle incelenmesi. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 8 (1), 170-186.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

Giriş

İlk insanlardan günümüze gelişme ve öğrenme arzusu sürekli var olmuştur. Bu durum, bireylerin ve toplumların daha fazla bilgi edinme ve bu bilgileri kendi istekleri amacı ile kullanma ihtiyaçlarının sonucudur. Bu amaca ulaşmak için toplumlar çaba sarf eder ve bu amaçlarına uygun yöntemler geliştirirler. İnsanoğlu hayatta kalmak, beslenmek ve bu süreçte öğrendiklerini de kendinden sonraki nesillere aktarabilmek için çeşitli teknikler üretmiştir. Bu teknikleri içinde bilgiyi korumak ve aktarmak önemli bir yer tutar. Söz konusu aktarım için de yazıyı ve daha sonrasında ise farklı iletişim yöntemlerini geliştirmişlerdir (Sarıkavak, 2018). İnsanların topluluklar halinde yaşamasının temel motivasyonu iletişim kurabilme becerisinde gizlidir. İletişim, sözlüden yazılıya, sanattan edebiyata ve mimariye kadar çeşitli alanlarda geçmiş ile gelecek arasında bağlar kurmuştur (Gürbüz & İnci, 2023).

İnternet teknolojisinin gelişmesi ile veri aktarım hızı artmış bu durum hayatın hemen her alanında web tabanlı uygulamaların da kullanımının artmasına sebebiyet vermiştir. Söz konusu bu gelişmelerden eğitim sektörünün de oldukça fazla etkilendiğini söylemek mümkündür. Bu gelişim sebebi ile uzaktan eğitim yöntemleri de gelişerek eğitim alanında sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Web tabanlı uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenci fiziksel olarak farklı yerlerde bulunarak eğitim sürecine katılabilirler. Bu eğitim yöntemine “e-öğrenme” adı verilmektedir ve elektronik ortamda gerçekleştirilen öğrenme sürecini tanımlar. Bu süreçte öğrenciler internet, bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik araçları kullanarak eğitime dahil olurlar. E-öğrenme, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın öğrencilere öğrenme imkânı sağlar ve geleneksel sınıf ortamında sunulan öğrenme deneyimini dijital ortama taşır (Dabbagh & Bannan-Ritland, 2005). İnteraktif videolar, sesli veya görsel materyaller, canlı dersler ve çevrim içi testler gibi çeşitli öğrenme araçları kullanarak e-öğrenme yürütülebilir. Bu yöntem öğrencilere daha fazla özgürlük ve esneklik sunar ancak öğrencilerin öğrenme sürecindeki sorumluluklarını da artırır. Söz konusu artılarından dolayı dünya genelinde de eğitim bakanlıkları uzaktan eğitime yönelik bakışlarını yeniden gözden geçirmiş ve çalışmalara hız vermiştir. Türkiye’de FATİH projesiyle başlayan EBA, pandemi sürecinde uzaktan eğitimin vazgeçilmez bir unsuru olmuştur (Balci & Dalaman, 2023).

E-öğrenme yöntemi ile eğitim alan öğrenciler, öğretmenleri ile senkron (eş zamanlı) veya asenkron (farklı zamanlı) olarak eğitimlerini sürdürebilirler. Senkron eğitimlerde öğretmen ve öğrenciler arasında anlık etkileşim mümkündür bu sayede öğrenci sorularını hemen sorabilir ve öğretmen tarafından anlık olarak geri dönüş sağlanabilir. Bu durum dersin takibini ve verimini artırır. Asenkron uzaktan eğitimde ise öğrenci ve öğretmen ayrı yerlerde ve zamanlarda eğitime katıldıkları için anlık etkileşim mümkün değildir. Asenkron olarak yürütülen uzaktan eğitimde kullanılan ders içerikleri ağırlıklı olarak yazı ve görüntü içeriklidir. Microsoft PowerPoint sunuları veya PDF uzantılı belgeler bu materyallere örnek olarak verilebilir. Öğrencilerin bu eğitim materyallerini okuma ve öğrenme motivasyonu dönem sonunda alacağı notlar ile ilişkilidir. Ağırlıklı olarak yazı ile üretilmiş uzaktan eğitim sunumlarının öğrencinin kendi başına ders notu okumasından çok da farklı olmadığı yaygın bir görüştür. Bu nedenle eğitim alan kişiler belirli bir süre sonra okumaktan yorulurak dersi takip etmede güçlük yaşayabilirler. Bu materyallere kıyasla daha yeni ama daha az uygulanan bir başka asenkron eğitim içeriği ise animasyonlu öğeler, interaktif butonlar ve video destekli ders içerikleridir. Bu tür ders içeriklerinin hazırlanmasında birçok yazılım kullanılır ve bu nedenle üretim süreci öğretmen açısından daha çok çaba gerektirir. Bu tür eğitim materyalleri kullanarak eğitimi bir senaryo ile başlatmak ve senaryoya uygun olarak içeriği yönlendirmek de mümkündür (Moore & Kearsley, 2012). Asenkron uzaktan eğitimde öğretmenin öğrenci ile etkileşime geçememesi sorununa da eğitim içindeki bazı interaktif karakterler yardımcı olabilir. Bu teknikle hazırlanan ders içeriklerinde hem senaryo hem de hareketli yardımcı öğeler bulunacağı için öğrencinin dikkati eğitime odaklanır. Bu şekilde öğrenim sürecinin sadece yazı ve imajlar ile üretilmiş derslere göre daha verimli olması beklenir.

Çalışma, asenkron uzaktan eğitimde animasyon kullanımının eğitim sürecine etkisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Asenkron eğitim materyallerinin öğrencilere sunulması ve değerlendirilmesi sürecinde toplam 40 katılımcı yer almıştır. Deneysel inceleme sonucu elde edilen veriler ışığında; asenkron elektronik öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesi, var olan eğitim modellerinin daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi ve burada belirlenen ayrıntılı veriler ile farklı analizlerin

yapılabileceği bir ortama zemin hazırlanılması hedeflenmiştir.

1. Animasyon ve Uzaktan Eğitim

21. yüzyılda bilgi teknolojileri hızla gelişmekte ve iletişim toplumun her kesiminde yaşayan insanlar için vazgeçilmez bir gereksinim haline gelmektedir. Teknolojinin hemen her alanda ivme kazanması toplumları bilgi yoğun bir yaşama yönlendirmektedir. Bu sebeple bilim adamları 21. yüzyılın bilişim çağı olduğu konusunda hemfikirdirler. Bilginin kolay ve anlık olarak iletilebilmesi eğitim alanını da şekillendirmiştir. Eğitim, insanların belirli amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi sürecidir. Ayrıca eğitim, toplumda kültürel değerlerin aktarılması sürecinin bir parçası olarak da tanımlanabilir (Fidan, 2012). Bireylerin, grupların ya da toplumların belirli bir amaca yönelik planlanan öğrenme faaliyetlerine de eğitim denilmektedir. Bu faaliyetler belirli bir disiplin, konu ya da beceri üzerinde odaklanabilir ve bireylerin bilgi, anlayış, beceri ve değerlerini geliştirmeyi amaçlar. Eğitim, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olarak kişisel ve toplumsal gelişime de katkı sağlar (Ornstein, 2013). Gelişen bilgi iletişim teknolojileri sayesinde uzaktan eğitimde önemli gelişmeler olmuştur. Günümüzde uzaktan eğitim, esnek öğrenme modeliyle çevrimiçi ortamlar aracılığıyla sürdürülmektedir. Uzaktan eğitimin artan kullanımı, araştırmaları geleneksel eğitimden çevrimiçi ortamlara yönlendirmiştir (Çoklar & Çalışkan, 2023). Bilgisayar teknolojilerinin gelişmesi eğitim ve öğretimin de farklı mecralarda yürütülebilmesine olanak tanımıştır. Uzaktan eğitim, e-öğrenme, elektronik eğitim gibi kavramlar bahsi geçen bilgisayar teknolojilerinin gelişimi ile ortaya çıkmış ve ivme kazanmış kavramlardır.

Uzaktan eğitim farklı yerlerde bulunan öğrencilere aynı fiziksel mekânda eğitim vermek yerine çeşitli medya araçları kullanarak eğitim sağlama yöntemidir. Bu eğitim yönteminde öğrenciler mekân ve zaman açısından daha özgürdür. Öğrenme içerikleri ve metotları örgün öğrenime göre daha esnek ve bireysel öğrenmeyi teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim, geleneksel eğitime göre daha az maliyetli bir eğitim şeklidir (Özgül, 1986). E-öğrenme veya elektronik eğitim gibi sözcükler teknolojik gelişmelerle birlikte değişerek dijitalleşen uzaktan eğitimin farklı adlandırmalarıdır. Bu terimlerin hepsi uzaktan eğitim kavramının altında yer alır (Aydingüler, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmî web sitesinde bulunan bilgilere göre uzaktan eğitimin üç aşaması bulunmaktadır. Bu üç aşama; basılı içerikler ile eğitim, TV veya radyo gibi medya aracılığı ile eğitim ve örgün öğretim şeklindedir. Öğretim materyalleri olarak da basılı dokümanlar, telefon, faks, sesli konferans, video konferans ve internet konferansları kullanılmaktadır (MEB, 2012). Micheal Moore ve Greg Kearsley gibi bu alanda önemli çalışmalar yapmış olan uzmanlar uzaktan eğitimi bir eğitmen tarafından belirli bir konu hakkındaki bilgilerin önceden belirlenmiş teknolojiler kullanarak uzakta bulunan öğrencilere aktarılması olarak tanımlamaktadırlar (Moore & Kearsley, 2012).

Web üzerinden yürütülen uzaktan eğitim senkron (eş zamanlı) ve asenkron (farklı zamanlı) olmak üzere temelde ikiye ayrılır. Senkron uzaktan eğitim, öğrencilerin canlı veya kaydedilmiş derslere bilgisayar ya da internet aracılığıyla katılabildiği bir eğitim türüdür. Bu tür eğitimde, öğrenciler ve öğretmenler aynı anda ve aynı yerde olmasalar da belirli bir zaman dilimi boyunca derslere katılırlar ve etkileşimli olarak iletişim kurabilirler. Öğrenciler, öğretmenler ve diğer öğrenme destek personelleri etkileşimli çevrim içi araçları kullanarak birbirleri ile iletişime geçebilirler (Palloff, 2013). Bir diğer eğitim modeli ise asenkron uzaktan eğitim modelidir. Bu eğitim modelinde öğrenciler genellikle web tabanlı öğrenme yönetim sistemi (LMS) veya benzer bir dijital platform kullanarak dersleri takip ederler. Çevrim içi platformlar öğrencilerin dersleri izlemelerini, ödevleri tamamlamalarını ve sınavlara girmelerini sağlar (Simonson & Zvacek, 2012). Asenkron uzaktan eğitim; iş, aile veya diğer yükümlülükleri nedeniyle geleneksel bir sınıf ortamında derslere katılamayan öğrenciler için oldukça kullanışlı bir uzaktan eğitim modelidir. Öğrenciler, konuları kendi hızlarında ve kendi programlarına göre çalışarak öğrendikleri bir eğitim türü olarak da asenkron uzaktan eğitim tanımlanabilir. Bu sebeple öğrenciler ile eğitmenin aynı fiziksel ortamda bulunmaları gerekmez (Kearsley, 2000). Uzaktan eğitim; öğretici ve öğrencinin farklı yerlerde bulunduğu, örgün öğretimden farklı olarak öğrenciyi sisteme bağlamayan bir eğitim modelidir. Bu sayede toplumun her kesimine hayat boyu öğrenim olanağı sağlar.

Bu makalenin konusunu oluşturan deneysel araştırma, animasyonlu ders içeriklerinin yazı ve sunum içerikli ders içerikleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Animasyon kelimesi, İngilizce “animation” kelimesinin Türkçe karşılığıdır. “Animated”, “animator” ve “animate” kelimeleri Latince “animare” kelimesinden türemiştir ve “hayat vermek” anlamına gelir. Animasyon, hareket etmeyen resim veya çizimleri hareketli gibi gösteren tasarımlardır (Wells, 1998). Kavramsal olarak animasyon, bir hareketlendirme sanatıdır. Bilgisayar oyunlarındaki hareketli grafikler, çizgi filmler veya sinemada görülen görsel efektler animasyon ürünlerine örnek olarak gösterilebilir. Animasyon sanatı; el çizimleri, oyun hamuru veya plastilin gibi materyallerden elde edilmiş modellerin fotoğraflanmasıyla da üretilebilir. Animasyonu üreten tasarımcı bu malzemeleri belirli teknikler kullanarak canlandırır (Laybourne, 1998).

Bir diğer tanımı ile animasyon, belirli görüntülerin hızlı bir şekilde art arda gösterilmesidir. Tarih öncesi dönemlere ait duvar süslemeleri, topraktan üretilen vazolara resmedilmiş figürler ve mağara duvarlarında hareketliymiş gibi çizilmiş olan resimler hareketli görüntü üretme ihtiyacının yazılı tarihten de önce var olduğunu göstermektedir. Ancak bu çizimler gerçek anlamda hareket içermediği için animasyon olarak tanımlanamazlar. Bir tasarımın animasyon olabilmesi için izleyicide hareket hissi uyandırması gerekir (Cavalier, 2011). Bu bağlamda çeşitli gölge oyunları, kukla oynatılması veya hareketli gibi resmedilen çizgi roman kareleri de animasyon olarak tanımlanamaz. Animasyon üretiminde sayıca oldukça fazla yöntem kullanılsa da üretim süreci üç temel teknik ile şekillenmiştir. Bu teknikler çizgi film tekniği, stop-motion tekniği ve bilgisayar destekli tasarım (CAD) şeklindedir.

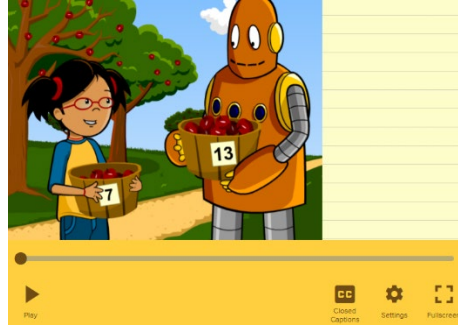
Çizgi film tekniği ilk ve en eski tekniktir. Geleneksel animasyon olarak da bilinir. Çizgilere hareket hissi verebilmek için resimlerin filme alınması ve saniyede 24 çizim gösterilerek perdede oynatılması ile oluşturulan filmler bu tekniği özetler. Kağıtların üzerine çizilen resimlerin devinimli biçimde gösterilmesi sonucu figürler hareket ediyormuş gibi algılanır. Bu algının oluşması için genellikle saniyede 24 kare kullanılmaktadır. Çizgi film tekniği ile üretim yapan tasarımcılara “animatör” denilir. Tasarımcılar devinimli hale getirdikleri çizimleri canlı gibi göstermeye çalışarak çizme işlemini gerçekleştirirler. Animatörler çizim esnasında planladıkları devinimi görebilmek için altında ışık bulunan camlı bir masa kullanırlar. Bu masaya animasyon çizim masası da denir. Animasyon çizim masasını kullanarak çizim yapan tasarımcı masanın altındaki yardımcı ışık kaynağı ile farklı kağıtlardaki çizimlerini birbirleriyle karşılaştırabilir. Böylece ilk sayfaya çizdiği resim ile devamında çizeceği karelerin hareketli görüntü vermesini sağlayabilir (Culhane, 1988).

Animasyon üretiminde kullanılan bir diğer teknik stop-motion tekniğidir. Bu yöntemde kullanılacak olan modellerin fotoğrafları çekilir. Model olarak kullanılan nesneye verilen her hareket fotoğraflanır. Elde edilen fotoğrafların sıralı biçimde hareket ettirilmesi ile devinim sağlanır. Kil veya plastilin ile üretilen modeller, plastik oyuncaklar gibi kontrollü hareket ettirebilen nesnelere sıklıkla stop-motion tekniğinde kullanılır (Furniss, 2008). Lego gibi küçük oyuncaklar bu teknikte sıklıkla kullanılsa da insanları fotoğraflayarak stop-motion filmler üreten sanatçılar da bulunmaktadır.

Günümüz teknolojilerinde en yaygın animasyon üretim tekniği bilgisayar destekli tasarım tekniğidir. Bu teknik CAD (computer aided-design) veya CGI (computer generated imagery) terimleri ile özdeşleşmiştir. Çeşitli yazılımlar aracılığıyla, bilgisayar işlemci gücünden yararlanılarak üretilen hareketli grafik öğeler bu teknik ile üretilmektedir. Bilgisayar desteği ile üretilmiş animasyonlarda modeller, mekanlar ve karakter tasarımları analitik koordinatlar referans alınarak tasarlanır. Özellikle üç boyutlu olarak tasarlanması planlanan modeller, 3b yazılımlar tarafından tasarımcılara hazır olarak sunulan dörtgen prizma biçimindeki hacimlere yerleştirilirler. Heykel sanatçıları taş oyararak form vermesi örneğine benzer bir biçimde dörtgen prizmalara biçim vererek üç boyutlu nesnelere tasarlanmaktadır. (Dedeal, 1999). Bilgisayar destekli animasyon üretimi hem üç boyutlu hem de iki boyutlu üretilebilir. İki boyutlu dijital animasyonların üretiminde sadece yatay (x) ve dikey (y) koordinatlar kullanılır (Laybourne, 1998). Belirlenen zaman aralıklarında bu objeler hareket ettirilerek iki boyutlu bir animasyon üretilir.

Animasyon sanatı ortaya çıktığı 1900’lü yılların başında sadece eğlence ve sahne gösterileri

için kullanılmaktaydı. Ancak günümüzde kullanım alanları büyük ölçüde genişlemiştir. Teknolojinin gelişmesi ile animasyon sanatı da bu ilerlemeye ayak uydurmuş ve pek çok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Sinema filmleri, dijital oyunlar, internet reklamları, endüstriyel üretim, inşaat ve eğitim gibi sektörler animasyonun etkin olarak kullanıldığı alanlardır (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Uzaktan Eğitimde Animasyon Kullanımı

Kaynak: BrainPOP Jr., 2023.

1.1. Uzaktan Eğitim Alanında Yapılmış Çalışmalar

Türkiye’de uzaktan eğitim ile ilgili ilk çalışmalar Anadolu Üniversitesi tarafından yapılmıştır. Uzaktan eğitimin edebiyat dersi üzerine olan etkilerinin incelendiği çalışma 1985 yılında yapılmış olup alana dair en eski araştırma niteliği taşımaktadır (Baraz, 1985). DergiPark üzerinden erişilebilen en eski uzaktan eğitim çalışması ise 1990 yılına aittir ve içerik bakımından teknolojinin uzaktan eğitime olan etkisinin incelenmesini konu alır. Makale, iletişim teknolojilerinin uzaktan eğitim sisteminde kullanılması ile ilgili olup eğitim materyallerinin hangi teknoloji ile üretildiğinin istatistikî verilerini içerir. 1990-2010 yılları arası incelendiğinde uzaktan eğitim ile ilgili 18 adet akademik yayın yapılmış olup 2010 yılından günümüze ise 653 adet akademik araştırmanın DergiPark üzerinden yayınlanmış olduğu görülmektedir (DergiPark, 2023). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi verilerine göre uzaktan eğitimi konu alan ilk lisansüstü tez 1989 yılında üretilmiştir. 1989-2001 yılı arası 9 lisansüstü çalışma uzaktan eğitim alanı ile ilgili olarak üretilmiştir. 2001 yılından günümüze ise 497 lisansüstü çalışmada uzaktan eğitim incelenmiştir (YÖK Tez Merkezi, 2023).

Türkiye’de üretilen akademik çalışmalar detaylı olarak incelendiğinde bu makalenin inceleme konusuna yakın iki çalışma öne çıkar. Çalışmalardan ilki 2018 yılında İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları dergisi tarafından yayınlanmış “web tabanlı uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimin internet programcılığı 2 dersi kapsamında karşılaştırılması” isimli makaledir. Makale, araştırma konusu olarak yazılım içerikli teknik bir dersi referans alır. İnceleme toplamda 70 meslek yüksekokulu öğrencisi üzerinde yapılmıştır ve gerek içerik gerekse araştırma sonucunda elde edilen verileri sebebi ile önemlidir. İnceleme sonucunda uzaktan eğitim yolu ile işlenen derslerin asenkron olarak takip edilebilmesinin eğitime katılımı arttırdığı, mikrofon ve kamera kullanımının öğrenciye söz hakkı sunması dolayısı ile öğrenciler tarafından anlatılan konuların tüm sınıfa homojen bir biçimde iletilebilmesi gibi sebeplerle geleneksel eğitime göre uzaktan eğitimin daha etkili sonuç verdiği sonucuna varılmıştır (Balaman, 2018).

Makalenin araştırma konusuna yakın bir diğer çalışma ise Bülent Ecevit Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi özelinde gerçekleştirilen araştırmadır. Yüksek lisans tezi olarak 2017 yılında yayınlanmış bu araştırma, uzaktan eğitim yüksek lisans programlarında eğitim alan 90 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Sinematografik ders içerikleri ile üretilen uzaktan eğitim ders içeriklerinin öğrenme sürecine etkisini inceleyen bu yüksek lisans tezi, incelediği konu bakımından bu makalenin içeriğine benzer bir konuya sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %54.4’ü eğitimde canlandırma kullanımının eğitim sürecine olumlu etki gösterdiğini ifade etmiştir (Bozkurt, 2017). Araştırmada yer alan diğer verilere bakıldığında grafik tasarım, animasyon ve etkileşim gibi öğelerin uzaktan eğitim sürecine çeşitli oranlarda pozitif etkide bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Yurtdışında yapılan akademik çalışmalar içinden bu makalenin araştırma konusuna yakın iki

ayrı çalışma daha incelenmiştir. İncelenen ilk çalışma 2019 yılında Cell Press tarafından yayınlanan Helijon isimli sosyal bilimler dergisinde yayınlanmıştır. "Behavior intention of animation usage among university students" isimli makalede animasyon kullanımının öğrenme üzerine etkileri incelenmiş olup araştırma 370 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre animasyon kullanımının öğrenme sürecine etkisi %48.4 olarak belirlenmiştir (Dajani & Hegleh, 2019). Bu araştırma sonucuna göre animasyonun sosyal bilimler alanında öğrenme sürecine etkisi negatif olarak çıkmıştır.

2016 yılında Journal of Education and Practice dergisinde yayınlanan "using design & animation concepts to produce animated instructional resources that can facilitate open distance learning in science and technology education" isimli makalede uzaktan eğitim ders materyalleri tasarımlarının öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma 504 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre uzaktan eğitim ders materyallerinde animasyon kullanımının öğrenim sürecine katkısı pozitif olarak belirlenmiştir (Kwasu & Ema, 2016).

Özetle; 2016-2019 yılları arasında uzaktan eğitim ders içeriklerinin eğitim sürecine katkısını inceleyen 3 makale ve 1 yüksek lisans tezi bu makaleye konu bakımından yakın olmaları sebebi ile incelenmiştir. İncelenen çalışmaların ikisi yurtiçi diğer ikisi ise yurtdışından seçilmiştir. Seçilen çalışmalardan üçü; grafik tasarım ve etkileşim öğeleri ile desteklenen uzaktan eğitim ders içeriklerinin eğitime olumlu katkı sağladığı sonucuna varmıştır. Çalışmaların bir tanesinde ise sonuç %48.4 ile olumsuz çıkmıştır. Olumsuz çıkan bu çalışmada oran %50'ye oldukça yakın olarak belirlenmiştir.

2.Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Animasyon Kullanımının Deneysel Olarak İncelenmesi

Bu bölümde deneysel incelemede kullanılan uzaktan eğitim ders içeriklerinin tasarlanması ve uygulama süreçleri detaylandırılmıştır. Katılımcılara ait istatistiksel bilgiler ile çapraz değerlendirme sonucunda elde edilen veriler yorumlanacaktır.

2.1.Araştırmanın Modeli

Uzaktan eğitim teknolojileri geliştikçe eğitim materyali olarak kullanılan içerikler ile kullanıcı arasındaki etkileşim de gelişmektedir. Bu durum ders içeriklerinin daha akılda kalıcı şekilde tasarlanabilmesine olanak tanımaktadır. Bu incelemenin amacı asenkron uzaktan eğitim derslerinin animasyon içerikli biçimde üretilmesi ve animasyonun öğrenmeye olan etkilerinin incelenmesidir.

Grafik tasarım sektöründe kullanılan bilgisayar yazılımlarının arayüzleri çok sayıda buton ve araç çubuğu içerir. CorelDRAW veya Illustrator gibi grafik tasarım yazılımlarını ilk defa kullanan kişiler için bu durum öğrenme zorluğuna yol açmaktadır. Araştırmada Corel firması tarafından geliştirilen CorelDRAW X5 yazılımının asenkron uzaktan eğitimi tasarlanmıştır. Yazılım olarak CorelDRAW programının seçilme nedeni dijital tasarım alanında sıklıkla kullanılması ve arayüzünün de karmaşık yapıda olmasıdır. Karışık program arayüzünün öğrenim sürecine olumsuz etkilerini azaltmak için eğitim özelinde bir senaryo yazılmıştır. Eğitimde senaryo kullanımı bir öğrencinin belirli bir senaryo içinde karşılaşabileceği bir dizi durumu simüle etmek ve öğrenme deneyimini artırmak için tasarlanmış bir öğrenme stratejisidir. Senaryolar, öğrencilerin bir konuyu anlamalarını ve anlamlı bir şekilde uygulamalarını sağlamak için kullanılan gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumları içerir. Senaryolar aynı zamanda öğrencilerin belirli bir konuya olan ilgisini artırmak, öğrenme deneyimini daha ilgi çekici hale getirmek ve daha derin bir öğrenme sağlamak için de kullanılabilir (Park, 2016). Senaryo kullanımı, özellikle e-öğrenme ortamlarında ve simülasyon tabanlı öğrenme araçlarında yaygın olarak kullanılır (De Leeuw & Westerhuis, 2015). Eğitimde hareketli grafikler kullanılarak üretilmiş bir senaryo bulunmaktadır. Bu senaryo ile karışık konu başlıkları arasında anlam bütünlüğünün sağlanması amaçlanmıştır. Senaryo gereği eğitim bir çizgi film sahnesinde başlar. Takip eden sahnede interaktif animasyon karakterler kendilerini tanıtır (bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Eğitimde Yer Alan Yardımcı Karakterler.

Eğitim süresince bir kadın öğretmen, bir erkek öğretmen ve bir de asistan kuş olmak üzere üç yardımcı çizgi karakter bulunmaktadır. Bu karakterler eğitim boyunca önemli detayları hatırlatır ve klavye tuşlarından hangilerine basılması gerektiğini söylerler. Ayrıca ders sonlarında önemli başlıkları da özetlerler. Eğitim tasarımında interaktif menüler ve hareketli fare imleçleri de kullanılmıştır. Bu hareketli öğeler de katılımcılara tıklamaları veya dikkat etmeleri gereken kısımları göstermektedir.

Eğitimde yer alan dijital tasarımlar Illustrator yazılımı kullanılarak tasarlanmış ve Adobe Flash programı ile hareketlendirilmiştir. İçeriklerin eğitim materyali haline getirilmesi ve programlanması sürecinde ise Adobe Captivate programı kullanılmıştır. Üretilen içeriklerin tümü SCORM 1.2 paket biçimine getirilerek eğitim yönetim sistemine yüklenmiştir.

2.2.Veri Toplama Araçları

Deney için 22 ders üretilmiş ve derslerin hepsi asenkron olarak tasarlanmıştır. Dersler animasyon destekli video görüntülerinden ve yazı içerikli sunumlardan oluşmaktadır. 40 katılımcı ile yürütülen incelemede katılımcılar iki gruba ayrılmıştır. Her iki grupta da derslerin içerikleri aynı olmakla birlikte anlatım ve uygulama şekilleri birbirlerinden farklıdır.

Birinci grup “yazı-animasyon grubu” ikinci grup ise “animasyon-yazı grubu” olarak adlandırılmıştır. Birinci gruptaki 20 öğrenciye ilk 11 ders yazı içerikli sunumlardan oluşacak şekilde verilmiştir. İkinci gruptaki 20 öğrenci ise aynı dersleri animasyon destekli videolar ile izlemiştir. İlk 11 dersin tamamlanması ile birinci grup 12. dersten son derse kadar olan eğitimleri animasyon destekli anlatımlar ile izleyerek eğitime devam etmiştir. İkinci grup ise 12. dersten son derse kadar tüm dersleri yazı içerikli slayt sunumlar ile takip etmiştir (bkz. Tablo 1.).

Tablo 1. Uzaktan Eğitim Gruplarına Ait Ders Planı.

Eğitim Grupları	İlk 11 Dersin İçeriği	Son 11 Dersin İçeriği
Birinci Grup (yazı-animasyon)	Yazı içerikli slayt anlatımı	Animasyon ile desteklenmiş senaryolu interaktif anlatım
İkinci Grup (animasyon-yazı)	Animasyon ile desteklenmiş senaryolu interaktif anlatım	Yazı içerikli slayt anlatımı

Bu deneysel uygulama <https://eogrenme.plato.edu.tr> web adresi üzerinden tüm katılımcılara eş zamanlı olarak açılmıştır. 6 Ağustos 2012, saat 09:00’da başlatılan eğitim 19 Ağustos 2012, saat 23:00’da sonlandırılmıştır.

Uzaktan eğitime dahil olan katılımcılardan eğitimin bitiminde çoktan seçmeli bir sınav çözmeleri istenmiştir. Sınavın içeriği eğitimde yer alan konulardan oluşturulmuş ve her iki eğitim grubunu homojen bir biçimde değerlendirmek için ortak sorular sorulmuştur. Sınavın sonunda elde edilen puanlar grupların birbirleri ile karşılaştırılmasında en önemli parametre olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcılardan tamamladıkları eğitim ile ilgili bir de anket doldurmaları istenmiştir. Anket sorularına göre katılımcıların demografik dağılımları analiz edilmiş, yazı ve animasyon destekli derslere ilişkin görüşler değerlendirilmiştir. Ankette sorulan her soruya ait istatistik çıkarılmıştır. Bu veriler ışığında katılımcıların dersler hakkındaki geri dönüşleri çapraz biçimde değerlendirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçlarının Geçerlilik ve Güvenilirliği

Bir araştırmanın, anketin veya sınavın sonucunda elde edilen verileri düzgün ve doğru olarak ölçme sürecine güvenilirlik denilmektedir. Güvenli olan bir ölçüm aynı koşullarda tekrar ölçümlenirse ilk ve son veriler arasında yakın sonuçların elde edilmesi beklenir. Aynı araştırma sürekli farklı sonuçlar veriyorsa araştırma sonucu çıkan değerlerin bir önemi yoktur (DeVellis, 2017).

Ölçeğin yapısındaki sistematik hata güvenilirlik üzerinde etkili değildir. Ölçümlerin tutarlı olduklarını gözlemleyebilmek adına en sık kullanılan yöntem Cronbach Alpha'dır. Alfa değeri 0 ile 1 arasında değerler alır ve kabul edilebilir bir değer en az 0.7 olması gerekir. Ancak bazı araştırmacılar bu değer 0.5'e kadar makul kabul edilebileceğini öngörmektedir (Altunışık, 2007). Araştırmada kullanılan ölçek ile ilgili olarak 10 deney ve 10 kontrol grubundan oluşan ön test uygulanmıştır. Yapılan ön test çalışmasında elde edilen Cronbach Alpha değeri 0,704 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer kabul edilebilir düzeyde olduğu görüldüğünden çalışma asıl deney ve kontrol grupları ile devam ettirilmiştir. Daha sonra yapılan anket çalışmasında güvenilirlik sonucu 0,758'dir. Bu sonuç anketler yolu ile elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir (bkz. Tablo 2.).

Tablo 2. Anket Güvenilirlik Tablosu.

Güvenilirlik Testi	Değerler
Yapılan Anket Sayısı	40
Cronbach's Alpha Değeri	0.758

Sayıca birden çok parametrenin aynı tabloda gösterilmesine çapraz tablo denilmektedir. Çapraz tablolarda frekanslar, sütun veya satır değerleri ve veri ölçüm değerleri aynı tabloda gösterilebilir. Çapraz tablo oluşturma işlemi Ki-kare analiz tekniği için de temel oluşturur. Ki-kare yöntemi sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. İki veya daha çok değişkenin aralarındaki ilişki, veri uyumluluk testleri gibi ölçümler Ki-kare yönteminin kullanım alanlarına örnek olarak verilebilir. Ki-kare testinde anlamlılık derecesi önemlidir. Elde edilen anlamlılık derecesi 0,05'ten daha ufak olmalıdır (Agresti & Franklin, 2014).

Çalışmada kullanılan anket sorularından bazıları şu şekildedir;

- Eğitim süresince karşınıza çıkan yardımcı canlandırma karakterlerinin eğitim sürecine katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

(Değerlendirme baremi; 1 : en az, 2: az, 3: orta, 4: çok, 5: en çok)

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

- Eğitim içerisinde bir senaryo bulunmasının eğitim sürecine katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

- Eğitim içerisinde bulunan etkileşimli ve hareketli öğelerin eğitim sürecine katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

- Eğitimde yer alan video ve sesli anlatımın verimliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

2.4. Veri Analizi ve Bulgular

Saha araştırması sonucunda elde edilen ham bilgilere göre anket sonuçları hakkında genel bir yargıya varmak ve katılımcıların düşüncelerini anlamak zor olacaktır. Birçok değişkenin bulunduğu ve çok sayıda kişi tarafından doldurulan anketlerden elde edilen veri miktarı hatırlanamayacak kadar fazla olabilmektedir. Bu nedenle istatistikçiler her bir değişken için merkezi eğilim ve katılımcıların da bu eğilime ne kadar yakın olduklarını belirlemek için bir de çeşitli dağılım göstergeleri geliştirmişlerdir (Altunışık, 2007).

Aşağıdaki tablolarda, eğitime katılan kişiler tarafından doldurulan anketlerin frekansları yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyetleri.

Cinsiyet Dağılımı	Frekans	Yüzde
Erkek	17	42.5
Kadın	23	57.5
Toplam	40	100

Tablo 3.'de görüldüğü üzere eğitime 23 kadın ve 17 erkek katılmıştır. Kişilerin yaş dağılımları da Tablo 4.'de görülmektedir. Bu tabloya göre katılımcıların yaş ortalaması 25'tir.

Tablo 4. Katılımcıların Yaş Dağılımları.

Yaş Dağılımı	Frekans	Yüzde
18	8	20
19	4	10
20	5	12.5
21	3	7.5
22	11	27.5
23	1	2.5
25	2	5
26	1	2.5
29	1	2.5
30	1	2.5
31	1	2.5
32	1	2.5
33	1	2.5
Toplam	40	100

Eğitime 5 ayrı şehirden katılım olmuştur. Kocaeli ve Ankara şehirlerinden birer kişi, Gaziantep ve Bursa'dan ikişer kişi katılmıştır. En çok katılımın olduğu şehir 34 kişi ile İstanbul olmuştur (bkz. Tablo 5).

Tablo 5. Katılımcıların Eğitime Katıldıkları Şehirlerin Dağılımı.

Şehir	Frekans	Yüzde	Geçerli Oran	Kümülatif Toplam
İstanbul	34	85	85	85
Kocaeli	1	2.5	2.5	87.5
Gaziantep	2	5	5	92.5
Bursa	2	5	5	97.5
Ankara	1	2.5	2.5	100
Toplam	40	100	100	100

Tablo 6.'da görüleceği üzere eğitime katılanlar ağırlıklı olarak üniversite mezunudur. Ayrıca 3 kişi yüksek lisans, 1 kişi de lise mezunu olarak eğitime dahil olmuşlardır.

Tablo 6. Katılımcıların Eğitim Düzeylerinin Dağılımı.

Eğitim Düzeyi	Frekans	Yüzde	Geçerli Oran	Kümülatif Toplam
Lise	1	2.5	2.5	2.5
Lisans	36	90	90	92.5
Yüksek Lisans	3	7.5	7.5	100
Toplam	40	100	100	100

Eğitimin sonunda yapılan yazılı sınavda toplam 35 kişi başarılı olmuştur. Geriye kalan 5 kişi ise sınavda gerekli puanı alamayarak başarısız olmuşlardır (bkz. Tablo 7).

Tablo 7. Eğitim Sonunda Alınan Puanların Dağılımı.

Puan Aralığı	Frekans	Yüzde	Geçerli Oran	Kümülatif Toplam
90-100	5	12.5	12.5	12.5
75-89	10	20	20	32.5
60-74	12	30	30	62.5
50-59	8	25	25	87.5
0-49 (Başarısız)	5	12.5	12.5	100
Toplam	40	100	100	100

Tablo 8. Eğitim Sonunda Alınan Puanların Eğitim Gruplarına Göre Çapraz Değerlendirilmesi.

Puan Aralığı	Grup 1	Grup 2	Toplam
90-100	0	5	5
75-89	2	8	10
60-74	5	7	12
50-59	8	0	8
0-49 (Başarısız)	5	0	5
Toplam	20	20	40

Tablo 8.'de eğitimin sonunda alınan puanların eğitim gruplarına göre çapraz değerlendirilmesi

görülmektedir. Birinci grupta 90-100 aralığında puan alan kimse yoktur. 2 kişi 75-89 aralığında, 5 kişi 60-74 aralığında ve 8 kişi de 50-59 puan aralıklarında geçer not almıştır. Bu grupta eğitim gören 5 kişi ise 0-49 aralığında puan alarak başarısız olmuşlardır. İkinci grupta 5 kişi 90-100 puan aralığında not almıştır. 8 kişi 75-89 aralığında, 7 kişi ise 60-74 aralığında not almıştır. Bu eğitim grubunda 60 puandan aşağı not alan kimse olmamış tüm katılımcılar eğitimi başarı ile tamamlamışlardır.

Eğitime katılan katılımcıların yardımcı karakterlerin eğitime katkısı konusunda fikirlerine yönelik Ki-kare sonucuna bakıldığında, yazı-canlandırma grubu için animasyonlu karakterlerin uzaktan eğitime katkısının olumsuz olduğu görüşü hâkimdir. Katılımcılardan 9 kişi animasyonlu karakterlerin orta derecede uzaktan eğitime katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Geri kalan 11 kişi ise animasyonlu karakterlerin uzaktan eğitime etkisinin az olduğu fikrindedir. Ki-kare testi sonucuna göre beklenen sonuçtan %28.923 oranında farklı bir bulgu elde edildiği sonucuna varılmıştır. Anlamlılık derecesi 0.05'ten az olması sebebi ile istatistiki değişkenler arasında anlamlı bir sonuç olduğu söylenebilir. İstatistiki verilere göre yazı-canlandırma grubu uzaktan eğitimde animasyonlu karakterlerin canlandırma-yazı grubuna göre daha az gördükleri için söz konusu karakterlerin uzaktan eğitime katkısını düşük bulmuşlardır. Canlandırma-yazı grubunda ise yardımcı karakterler sıklıkla görüldüğünden animasyonlu karakterlerin uzaktan eğitime katkısı yüksek çıkmıştır.

Uzaktan eğitim gruplarında, interaktif ve animasyonlu öğelerin uzaktan eğitime katkısı konusunda belirttikleri görüşlerin Ki-kare sonucuna göre; yazı-canlandırma grubunda interaktif ve animasyonlu öğelerin genel olarak uzaktan eğitime katkısının az olduğu fikri hâkimdir. Yazı-canlandırma grubunda eğitime katılan 15 kişi interaktif ve animasyonlu öğelerin uzaktan eğitime katkısının az olduğunu belirtmiştir. 4 kişi orta derecede katkısı olduğunu belirtmiş ve 1 kişi ise animasyonlu öğelerin uzaktan eğitime etkisinin yüksek olduğu görüşündedir. Canlandırma-yazı grubunda ise interaktif ve animasyonlu öğelerin uzaktan eğitime etkisini yüksek bulan 20 katılımcı bulunmaktadır. Ki-kare verilerine göre elde edilen anlamlılık derecesi 0.05'ten küçük olduğu için değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve sonuçtan %36.444 oranında farklı bir netice elde edildiği görülür. İstatistiki verilere göre yazı-canlandırma grubu, uzaktan eğitim süresinde interaktif ve animasyonlu öğeleri canlandırma-yazı grubuna göre daha az gördükleri için bu öğelerin uzaktan eğitime etkisini düşük olarak bulduklarını söylemek mümkündür. Canlandırma-yazı grubunda ise interaktif ve animasyonlu öğeler sıklıkla görüldüğü için söz konusu öğelerin uzaktan eğitime etkisi yüksek çıkmıştır.

Animasyonlu video derslerin uzaktan eğitim için yeterli olup olmadığına yönelik verilen cevapların Ki-kare sonuçlarına bakıldığında yazı-canlandırma grubundaki 14 katılımcı animasyonlu video derslerini bu uzaktan eğitim için yetersiz bulmuşlardır. Aynı gruptaki 6 katılımcı ise animasyonlu video derslerin orta derecede yeterli olduğunu belirtmiştir. Canlandırma-yazı grubunda ise 1 katılımcı bahsi geçen derslerin orta derecede yeterli olduğunu belirtirken diğer 19 kişi ise yüksek oranda yeterli olduğu fikrindedir. Ki-kare verilerine göre elde edilen anlamlılık derecesi 0.05'ten küçük olduğu için değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve istatistiki sonuç beklenen sonuçtan %36.571 oranında farklı olarak çıkmıştır. İstatistiki verilere göre yazı-canlandırma grubu uzaktan eğitimde animasyonlu video dersleri canlandırma-yazı grubuna göre daha az olarak gördükleri için bu derslerin yeterliliğinin düşük olduğu fikrine varmışlardır. Canlandırma-yazı eğitim grubunda ise animasyonlu dersler sıklıkla görüldüğünden söz konusu derslerin yeterliliği yüksek olarak bulunmuştur.

Tablo 9'da uzaktan eğitim notlarına ilişkin Ki-kare test sonuçları görülmektedir. Anlamlılık seviyesi 0.05'ten düşük olduğundan, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağlantı olduğu söylenebilir. Bu tablonun değer sütunundaki sonuç iki grup arasındaki başarı oranının farkını göstermektedir. Bu sonuca göre birinci grup ile ikinci grup arasında %26,286 başarı farkı bulunmaktadır. İkinci grubun, birinci gruba göre daha yüksek başarı elde ettiği görülmektedir.

Tablo 9. Eğitim Sonunda Alınan Puanların Pearson Ki-Kare Test Sonucu.

	Değer	Anlamlılık Derecesi
Pearson Ki-Kare Testi	26.286	0

Sonuç

Fiziksel olarak farklı mekanlarda yürütülen eğitime uzaktan eğitim denilmektedir. 20. yüzyılın başından bugüne farklı teknolojiler ile dönüşüm geçiren uzaktan eğitim yöntemleri günümüzde de zaman ve mekân tasarrufu sağlaması sebebi ile yaygın olarak kullanılmaktadır.

Animasyon, gerçekte hareket etmeyen nesne, çizim veya görüntülerin hareketliymiş gibi gösterilmesine denilmektedir. Tarih öncesi mağara çizimlerinden bilgisayar işlemci gücü ile üretilen çizgi filmlere kadar geçen süre zarfında insanoğlu hareketli görüntüyü üretmenin farklı yollarını aramıştır.

Bu çalışmada animasyonun uzaktan eğitime katkısının deneysel olarak incelenmiştir. Bu sebeple asenkron uzaktan eğitim ders içerikleri oluşturulmuştur. Ders içerikleri CorelDRAW X5 yazılımının öğretilmesi ile ilgilidir. Eğitim 22 ders içerecek şekilde tasarlanmış ve iki ayrı eğitim grubuna ayrılarak toplamda 40 katılımcıya uygulanmıştır. Birinci grup “yazı-animasyon” grubu olarak adlandırılmış ve eğitimdeki ilk 11 ders yazı içerikli olacak şekilde PowerPoint sunumları ile oluşturulmuştur. Birinci grubun son 11 dersi ise animasyon destekli interaktif videolar kullanılarak oluşturulmuştur. İkinci grup “animasyon-yazı” grubu olarak adlandırılmış ve ilk 11 ders animasyon destekli interaktif videolar ile oluşturulmuşken geri kalan son 11 ders ise yazı içerikli olacak şekilde PowerPoint sunumları ile oluşturulmuştur.

Deneysel inceleme sonunda yapılan sınav sonuçlarına göre uzaktan eğitimde animasyon kullanımının eğitim sürecine olumlu katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır. Animasyonlu öğeler ile üretilen derslerin, yazı ve görüntü içerikli derslere göre %26.286 daha verimli olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuca göre animasyon öğeleri, ses ve hareketli görüntüler ile üretilen eğitim içeriklerinin öğrenme sürecine etkisinin olumlu yönde olduğu söylenebilir. Özellikle programlama veya grafik tasarım gibi yazılım derslerinde anlatımın sadece yazı ve görüntüler ile yapılması başarı oranını düşürebilir. Bu inceleme göstermektedir ki uygulamalı derslerin e-öğrenme yöntemiyle anlatımında kullanılması gereken teknik, hareketli grafikler ile desteklenmiş interaktif video derslerdir. Animasyon öğeleri ve video destekli dersler ile asenkron uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan zorlukların azaldığı gözlemlenmiştir.

Deneysel incelemenin sonucuna göre uzaktan eğitim ders içeriği tasarımında animasyon kullanımının öğrenim sürecine etkisi olumlu yöndedir. İçeriği üretilecek dersin türüne göre uzaktan eğitim derslerinde animasyon, etkileşimli butonlar veya grafik tasarım öğelerinin içerik üretiminde kullanımı önerilmektedir. Her bilim dalı kendi içerisinde dinamik eğitim içerikleri geliştirerek uzaktan eğitim ders içeriği tasarlayabilir. Dış hekimliği alanında bir dış protezinin nasıl yapılması gerektiği veya otomotiv alanında motor parçalarının çalışma prensibinin üç boyutlu animasyon kullanılarak anlatılması uzaktan eğitim yöntemi ile yürütülen derslere olumlu katkıda bulunacaktır. Üç boyutlu animasyon ile desteklenmiş sağlık bilimleri veya makine bilgisi ders içerikleri dışında farklı örnekler ile de öneri genişletilebilir. Benzer örnekler kimya, fizik ve matematik gibi temel bilim dallarında da verilebilir. Hukuk gibi sözel bölümlere yönelik üretilecek ders içeriklerinde ise ders materyalleri grafik tasarım öğeleri ile animasyon içermeden anlatılmalıdır. Bu tarz eğitim içeriklerinde animasyon kullanımı yerine tipografi, font seçimi ve benzeri grafik tasarım öğelerinin eğitim içeriği tasarımında kullanımı önerilebilir zira tamamı sözel içeriklerden oluşan ve başka türlü anlatımı gerçekleştirilemeyecek derslerde animasyon veya etkileşimli buton gibi algı dağıtacak materyallerin kullanımının eğitim sürecine olumlu katkı sunması beklenmez. Bu alanların dışında kalan tasarım, mühendislik, sağlık gibi görsel içerikler ile eğitim süreci desteklenebilecek diğer bilim dallarında animasyonu ders içeriği üretiminde kullanmak uzaktan eğitim sürecine olumlu katkıda bulunacaktır. Eğitim ve öğretimde animasyon

veya diğer grafik unsurlarının kullanımı yapay zekâ ile desteklenirse eğitimden alınabilecek verimin de olumlu anlamda artması söz konusudur. Yapay zekâ, makinelerin insan benzeri öğrenme, anlama, düşünme ve karar verme yeteneklerine sahip olmasını hedefleyen ve karmaşık problemleri çözmek için kullanılan hızlı gelişen bir teknolojidir (Erdoğan & Bozkurt, 2023). Her iki bilişim ögesinin birlikte kullanılacağı uzaktan eğitim içerikleri ile eğitimde verimin artırılması beklenmektedir.

Gelişim arzusu tarih öncesi çağlardan günümüze miras kalmış bir tutkudur. Bilgisayarların işlem gücü sayesinde bilgiye hızlıca erişmek ve bilgiyi yaymak eskiye göre oldukça hızlanmıştır. Özellikle mesleki ve uygulamalı eğitimlerde animasyon ve etkileşimli grafik öğelerinin belirli bir senaryo ile ders üretiminde kullanılması, algılama sürecini hızlandıracak ve eğitim kalitesini yükseltecek bir yöntem olacaktır.

Kaynakça

- Agresti, A., & Franklin, C. (2014). *Statistics: The Art and Science of Learning From Data*. Pearson.
- Altunışık, R. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Aydınçüler, M. H. (2013). *Canlandırmanın Uzaktan Eğitim Sürecine Katkısının Deneysel Yöntemle İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balaman, F. (2018). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim ile Geleneksel Eğitimin İnternet Programcılığı 2 Dersi Kapsamında Karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 1173-1200.
- Balcı, Ş. & Dalaman, O. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Değişik Faktörler Açısından Belirlenmesi. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 7 (2), 165.
- Baraz, T. (1985). *Uzaktan Öğretim İlkelerinin Edebiyat Öğretimine Uygulanması*. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Bozkurt, S. (2017). *Uzaktan Eğitim Yayıncılığında Sinematografik Tasarımın Önemi ve Etkileri: Bülent Ecevit Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BrainPOP Jr. (2023). Comparing Numbers. <https://jr.brainpop.com/math/numbersense/comparingnumbers> Erişim tarihi: 01.05.2024
- Cavalier, S. (2011). *The World History of Animation*. University of California Press.
- Culhane, S. (1998). *Animation from Script to Screen*. Martin's Press.
- Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online Learning: Concepts, Strategies, and Application*. Pearson.
- Dajani, D. & Hegleh, A. S. (2019). Behavior Intention of Animation Usage Among University Students. *Helijon*, 5 (10), 8.
- De Leeuw, R. A., & Westerhuis, A. (2015). Scenario-based e-learning: A Step Beyond Traditional E-learning. *British Journal of Educational Technology*, 46 (5), 748-763.
- Dedeal, M. N. (1999). *Temel Özellikleriyle Çizgi Canlandırma*. Pusula Yayıncılık.
- DergiPark (2023). Uzaktan Eğitim. <https://dergipark.org.tr/tr/search?section=articles&q=title%3A+%22uzaktan+e%C4%9Fitim%22+> Erişim tarihi: 12.12.2023
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications (Vol. 26)*. Sage Publications.
- Erdoğan, Ş. & Bozkurt, E. (2023). Fizik Öğretmen Adaylarının "Yapay Zekâ" Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi: Bir Metafor Çalışması. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*. 7 (2), 153.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Akademi.
- Furniss, M. (2008). *The Animation Bible*. Laurence King Publishing.
- Çoklar, A. N. & Çalışkan, B. S. (2023). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Bulunuşluk Düzeyleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (3), 827.
- Gürbüz, S. & İnci, B. (2023). Bir Yazılı İletişim Aracı Olarak Mezar Taşı Kitabeleri. *Konya Sanat Dergisi*. 6, 153.
- Kearsley, G. (2000). *Online Education: Learning and Teaching in Cyberspace*. Wadsworth.
- Kwasu, I. & Ema, E. (2016). Using Design & Animation Concepts to Produce Animated Instructional Resources that Can Facilitate Open Distance Learning in Science and Technology Education. *Journal of Education and Practice*. 7 (17), 166-169.
- Laybourne, K. (1998). *The Animation Book*. Three Rivers.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). Uzaktan Eğitimin Tarihçesi. http://maol.meb.gov.tr/html_files/okulumuz.html Erişim tarihi: 22.04.2024
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Cengage Learning.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2013). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Pearson.
- Özgül, İ. (1986). *Uzaktan Öğretimin Evrensel Çerçevesi ve Türk Eğitim Sisteminde Uzaktan Öğretimin Yeri*. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Paloff, R. M., & Pratt, K. (2013). *Lessons From the Virtual Classroom: the Realities of Online Teaching*. Jossey-Bass.
- Park, S. Y. (2016). The effects of scenario-based simulation on the achievement, clinical decision-making confidence, and critical thinking ability of nursing students. *Journal of Nursing Education and Practice*. 6 (6). 1-9.
- Sarıkavak, N. (2018). Gutenberg Tipografisinden Çağdaş İletişim Tasarımına. *Konya Sanat Dergisi*. 1, 9.
- Simonson, M. & Zvacek, S. (2012). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Pearson.
- Wells, P. (1998). *Understanding Animation*. Routledge.
- YÖK Tez Merkezi (2023). Uzaktan Eğitim. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> Erişim tarihi: 10.05.2024

EXTENDED ABSTRACT

The desire to develop and learn has continuously increased from the first people to the present day. Mankind's ability to think has developed the ability to observe and ways of transferring information from generation to generation. The information drawn on cave walls in the prehistoric period is transmitted by computer technologies today. Especially in education, the processing power of computers is used to transfer information quickly and accurately. This technology plays an important role in both synchronous (simultaneous) and asynchronous (different time) distance education applications. This research experimentally investigates the contribution of animation to asynchronous distance education. The effects of educational content using text and images and content containing animation and interactive design elements on distance education are compared. Conducted in 2012, this experimental research is important because it is based on data before the distance education studies that increased after the pandemic. In the first part of the study, the concepts of distance education and animation were explained. Details such as the types of distance education and the usage areas of animation are also included in the first part. In the last part of the study, the design processes of the educational materials used in the experiment were detailed and the data obtained as a result of the experimental investigation were analysed comparatively and crosswise. Suggestions on the design of the courses carried out with distance education method, possible problems that may be encountered in asynchronous and synchronous education and solution suggestions are also interpreted in the conclusion section with the data obtained.

The experimental research that constitutes the subject of this article is the comparative analysis of animated course content with text and presentation content. Education carried out in physically different places is called distance education. Since the beginning of the 20th century, distance education methods, which have been transformed with different technologies since the beginning of the 20th century, are widely used today because they save time and space.

In this study, the contribution of animation to distance education is examined experimentally. For this reason, asynchronous distance education course contents were created. The course contents are related to the teaching of CorelDRAW X5 software. The training was designed to include 22 lessons and was divided into two separate training groups and applied to a total of 40 participants. The first group was named as "text-animation" group and the first 11 lessons in the training were created with PowerPoint presentations with text content. The last 11 lessons of the first group were created using animation-supported interactive videos. The second group was named as "animation-text" group and the first 11 lessons were created with animation-supported interactive videos, while the last 11 lessons were created with PowerPoint presentations with text content.

According to the results of the exam at the end of the experimental examination, it was concluded that the use of animation in distance education contributed positively to the education process. It was determined that the lessons produced with animated elements were 26.286% more efficient than the lessons with text and image content.

According to this result, it can be said that the educational contents produced with animation elements, sound and moving images have a positive effect on the learning process. Especially in software courses such as programming or graphic design, using only text and images may decrease the success rate. This study shows that the technique that should be used in the expression of applied courses with e-learning method is interactive video lessons supported by motion graphics. It has been observed that the difficulties encountered in the asynchronous distance education process are reduced with animation elements and video supported lessons.

According to the results of the experimental analysis, the effect of using animation in distance education course content design on the learning process is positive. It is recommended to use animation, interactive buttons or graphic design elements in content production in distance education courses according to the type of course to be produced. Each discipline can design distance education course content by developing dynamic educational content within itself. Explaining how a dental prosthesis should be made in the field of dentistry or the working

principle of engine parts in the automotive field using three-dimensional animation will contribute positively to the courses carried out by distance education method. The proposal can be expanded with different examples other than health sciences or machine science course contents supported with three-dimensional animation. Similar examples can be given in basic sciences such as chemistry, physics and mathematics. In the course contents to be produced for verbal departments such as law, course materials should be explained with graphic design elements without animation. Instead of using animation in such educational content, it may be recommended to use typography, font selection and similar graphic design elements in the design of educational content, because the use of materials that will distract perception such as animation or interactive buttons is not expected to contribute positively to the educational process in courses that consist entirely of verbal content and cannot be taught in any other way. Using animation in the production of course content in other disciplines such as design, engineering, health and other disciplines that can support the education process with visual content will contribute positively to the distance education process.

The desire for development is a passion inherited from prehistoric times to the present day. Thanks to the processing power of computers, accessing and disseminating information quickly has accelerated compared to the past. Especially in vocational and applied education, the use of animation and interactive graphic elements in course production with a specific scenario will be a method that will accelerate the perception process and improve the quality of education.