

E-ISSN:
2147-2971
P-ISSN:
2148-4163

The Journal of Academic Social Science Studies

JASSS

NUMBER: 77
WINTER / 2019

EDITOR
Dr. Serdar YAVUZ

SUBEDITOR
Dr. Serdar BULUT



The Journal of Academic Social Science Studies



International Journal of Social Science

Academic Social Science Studies dergisi yılda dört dönem yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir.

Academic Social Science Studies dergisinde yayımlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukûki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.jasstudies.com'a aittir.

Yayımlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.

Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir.

Gönderilen yazılar iade edilmez.

The Journal Of Academic Social Science Studies, Uluslararası hakemli ve indeksli bir dergidir. DOAJ, SOBIAD, MLA, ASOS, TEİ (Türk Eğitim İndeksi), ARASTIRMAX, Akademik Dizin (Akademik Türk Dergileri İndeksi), Journal Seek, Research Bible, İSAM, Index Copernicus, Mendeley, Open Academic Journals Index, CiteFactor, Scientific Indexing Services, Akademik Keys, ASI (Advanced Science Index), S journals Index, ESJI (Eurasian Scientific Journal Index), I2OR, MIAR (Information Matrix for the Analysis of Journals), Spark Index, Infobase Index, Sysmatic Impact Factor, International Innovative Journal Impact Factor, Science Library Index başta olmak üzere onlarca veritabanı ve indeks tarafından taranmaktadır.

The Journal of Academic Social Science Studies is an international peer-reviewed journal that is published four terms per annum.

Language, science and the law of liability of all the articles published in the Journal of Academic Social Science Studies belong to their authors www.jasstudies.com.

The published articles partially or completely in any way cannot be printed, reproduced without the written permission of the publisher.

Editorial Board is absolutely free whether to publish or not publish all the articles send to journal.

Submitted papers will not be returned to the authors.

The Journal of Academic Social Science Studies, is an international peer-reviewed and indexed journal. DOAJ, SOBIAD, MLA, ASOS, TEİ (Turkish Education Index), ARASTIRMAX Academic Index (Turkish Academic Journals Index) Journal Seek, Research Bible, ISAM, Index Copernicus, Mendeley, Open Academic Journals Index, CiteFactor, Scientific Indexing Services, Academic Keys, ASI (Advanced Science Index), Sjournals Index, ESJI (Eurasian Scientific Journal Index), I2OR, MIAR (Information Matrix for the Analysis of Journals) and especially Spark Index, Infobase Index, Sysmatic Impact Factor, International Innovative Journal Impact Factor, Science Library Index are scanned by index and dozens database.

e-ISSN: 2147-2971 / p-ISSN: 2148-4163

Firat University Faculty of Education Turkish Education Department Elazığ-
TURKEY

31 / 12 / 2019

Number: 77 - Winter 2019

JASSS

The Journal of Academic Social Science Studies
International Journal of Social Science

The Journal of Academic Social Science Studies

JASSS

International Journal of Social Science

Editor

Dr. Serdar Yavuz

Assistant of Editor

Dr. Serdar Bulut

E-mail: info@jasstudies.com

Web: <http://www.jasstudies.com/>

Adress: *Firat University Faculty of Education Turkish Education Department Elazig-TURKEY*

JASS Studies

Number: 77 / Winter 2019

The Journal of Academic Social Science Studies

Number: 77 - Winter 2019



ACADEMIC SOCIAL SCIENCE STUDIES

Uluslararası Hakemli Dergi / International Journal of Academic Social Science Studie

Editör / Editor

Dr. Serdar Yavuz

Editör Yardımcısı / Assistant of Editor

Dr. Serdar Bulut

Alan Editörleri / Field Editors

Dr. Ahmet AĞCA	Accounting and Finance	Dumlupınar University
Dr. Ali M. BAYRAKTAROĞLU	Photography	Trakya University
Dr. Ayça Can KIRGIZ	Product Management/Marketing	Yeditepe University
Dr. Barış TOPTAŞ	Music	Adiyaman University
Dr. Bayram TAY	Social Sciences Education	Ahi Evran University
Dr. Erfumiye ERTEKİN	History	Mersin University
Dr. Erkan Turan DEMİREL	Business and Economics	Firat University
Dr. Fatih ÖZEK	Turkish Language and Literature	Firat University
Dr. Fatma Ebru İKİZ	Psychological Counseling and Guidance	Dokuz Eylül University
Dr. Fevzi RENÇBER	Theology	Şirnak University
Dr. Gözde EMEKLİ	Geography	Ege University
Dr. Hanife Nalan GENÇ	French Language and Education	Ondokuz Mayıs University
Dr. İbrahim Halil ÇANKAYA	Sociology	Uşak University
Dr. İbrahim ÜNAL	Science Education	İnönü University
Dr. Işıl TANRISEVEN	Primary Education	Mersin University
Dr. Kürşat Yusuf AYTAÇ	Physical Education	Adiyaman University
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	English Language Teaching	Trakya University
Dr. Mahmut ÖZTÜRK	Painting Job Training	A. I. Baysal University
Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Turkish Language Teaching	Abant I. Baysal University
Dr. Mümin DAYAN	Marketing	U. Arab Emirates University
Dr. Murat SUNKAR	Geography	Firat University
Dr. Mustafa AKDAĞ	Educational Sciences	Erciyes University
Dr. Mustafa ŞENEL	Turkish Language	Kafkas University
Dr. Sabri SİDEKLİ	Education Classroom Teacher	M. Sitki Kocman University
Dr. Şebnem SOYGÜDER	Radio Television/Broadcasting	Ege University
Dr. Seda TAŞ	English Language and Literature	Trakya University
Dr. Sedat CERECİ	Radio Television/Broadcasting	Mustafa Kemal University
Dr. Selim YILMAZ	Linguistics	Marmara University
Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN	Educational Sciences	A. İzzet Baysal University
Dr. H. Sibel ÜNALAN	History of Art	Adnan Menderes University
Dr. Soyalp TAMÇELİK	International Relations	Gazi University
Dr. Süleyman KARACELİL	Religious Education	Mustafa Kemal University
Dr. Türkan ERDOĞAN	Sociology	Pamukkale University
Dr. Yusuf GENÇ	Social Work	Sakarya University



Danışma Kurulu / Board of Advisory

Dr. Ahmet BURAN	Firat University
Dr. Alexandre KALACHE	Oxford University
Dr. Erdal ZORBA	Gazi University
Dr. Gloria GUTMAN	Simon Fraser University, Vancouver / Kanada
Dr. Güner GÜLSEVİN	Ege University
Dr. Han-Woo CHOİ	Dışişleri Kore Üniversite Araştırmaları / Güney Kore
Dr. Hassan ALİ	Maldivler Ulusal University / Maldivler
Dr. Horst UNBEHAUN	Robert Gordon University, Nürnberg / Almanya
Dr. İlhan GENÇ	Düzce University
Dr. İsmail BAKAN	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Dr. Jürgen NOWAK	Uygulamalı Bilimler Alice Salomon University / Berlin
Dr. Kim Hyo JOUNG	Dışişleri Busan University Çalışmaları / Güney Kore
Dr. Monika DOHNANSKÁ	Teknoloji, Slovakya Dubnica Enstitüt
Dr. Muammer ÇETİNGÖK	Tennessee Knoxville, ABD University of
Dr. Nurşen ADAK	Akdeniz University
Dr. Özden TEZEL	Eskişehir Osmangazi University
Dr. Remzi OTO	Dicle University
Dr. Ronald A. FELDMAN	Columbia University / ABD
Dr. Shannon MELİDEO	Marymount University, Arlington / ABD
Dr. Woo Duck CHAN	Busan University Yabancı Çalışmaları / Güney Kore

Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Abdullah ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Dr. Bülent Cercis TANRITANIR	Yuzuncu Yil University
Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Dr. Faruk ÖZTÜRK	Kilis 7 Aralık University
Dr. Mustafa ÇOLAK	Birleşik Arap Emirlikleri University
Dr. Nadir İLHAN	Ahi Evran University
Dr. Nazmi ÖZEROL	Adiyaman University
Dr. Sevil H. MEHDİYEVA	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi
Dr. Tarık ÖZCAN	Firat University
Dr. Yücel YÜKSEL	Istanbul University

İndeks Sorumluları / Personsfor Index Process

Dr. Mehmet BAYANSALDUZ	M. Sitki Kocman University
------------------------	----------------------------

Hukuk Danışmanı / Legal Counselar

Av. Gürhan CANPOLAT	Istanbul Barosu Baro Sicili: 25490
---------------------	------------------------------------



Yabancı Dil Uzmanları / Foreign Language Specialist

Dr. Ozan Deniz YALÇINKAYA	Dicle University
Lect. Hakkı ŞİMŞEK	Adiyaman University
Lect. Özlem ALADAĞ BAYRAK	Trakya University
Lect. Alize CAN	Trakya University
Lect. Ezgi AYDEMİR	Yıldız Teknik University
Lect. Hande İSAOĞLU AKBIYIK	Yıldız Teknik University

Redaktörler / Redactors

Lect. Cihat BIÇAKCI	Giresun University
Lect. Mehmet Akif KARA	Giresun University
Lect. Osman ALBAYRAK	Giresun University

Dış Temsilciler Koordinatörü / General Coordinator of Foreign Editor

Dr. Zafer DANIŞ	Sakarya University
-----------------	--------------------

Sosyal Paylaşım Ağları Sorumlusu / Social Sharing Nets Principal

Ress. Assist. Hasan KIZILDAĞ	Ondokuz Mayıs University
------------------------------	--------------------------



İÇİNDEKİLER / CONTENTS
NUMBER: 77 – WINTER 2019

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

EĞİTİM BİLİMLERİ / EDUCATIONAL SCIENCES

Damla Bulut, Betül Ünal

Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik Öz Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi - *Research On Self Sufficiency of The Students for Piano Courses in Professional Music Education in Terms of Different Variables* **1-18**

Mehmet Kayhan Kurtuldu, Sıla Gönül

Piyanoda Staccato Tekniğinin Öğretilmesinde Anlamlandırma Stratejilerine Yönelik Uygulamaların Etkisi - *Effect of Applications on Elaboration Strategies for Teaching Staccato Technique in Piano Education* **19-28**

Sibel Açıslı, Hatice Kumandaş Öztürk

Bilim Kampının Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine ve Fene Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi - *What Do Middle School Students Gain from A Week-Long Science Camp in Terms of Science Process Skills and Attitudes Toward Science* **29-34**

Mehmet Ekmen, Mehmet Kaan Demir

Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi - *An Investigation of The Objectives of Life Study Course Curriculum Accordings to The Teacher's Opinions* **35-57**

Serkan Pullu, Hilal Kazu

Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi - *An Investigation of Teacher's Self-Efficacy Perceptions Towards Teaching Thinking Skills in Terms Several Variables* **59-73**

Deniz Sarıbudak, Salih Paşa Memişoğlu

Türkçe Dersinin Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri - *Teacher's Views on The Audit of Turkish Lesson* **75-92**

Mecit Aslan

Fen Bilimleri Öğretim Programını Değerlendirmek Amacıyla Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması - *Investigation of The Postgraduate Education Theses Aiming to Evaluate Science Curriculum: A Meta-Synthesis Study* **93-110**

Esra Birlik

Ebeveynlerin Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi - *Investigation of The Relationship Between Parent's Childhood Assessment and Child Breeding Attitudes* **111-126**

FİLOLOJİ / PHILOLOGY

Muhammet Kuzubaş

Klâsik Türk Şiirinde Hz. Peygamber'e Hitaplar: Nazîm Yahyâ Divanı Örneği - *Address Forms for Prophet Muhammad in Classical Turkish Literature: The Case of Nazim Yahya's Divan* **127-139**

Alize Can Rençberler

Metin Göstergebilimi ile Yetkin Çevirmen Kimliğine Ulaşma - *Attaining The Identity of Competent Translator Through The Semiotics of Text* **141-150**

Hasan Kızıldağ

Bir Makale Eleştirisi: "Türk Reklamlarında Mitolojik Esintiler: Vestel ve Casper Reklamlarının Yunan Mitolojisi Bağlamında Göstergebilimsel Analizi" - *Criticism of An Article: "Semiotic Analysis of Vestel and Casper Ads in The Context of Greek Mythology"* **151-161**

Feridun Tekin, Samet Cantürk

Giresun ve Ordu Yöresi Ağızlarında Fındıkla İlgili Söz Varlığı - *The Vocabulary of Hazelnut in Dialects of Giresun and Ordu Regions* **163-178**

Serdar Takva

Yüzyılın Son Büyük İngiliz Yazarı Ian Mcewan'dan Hamlet'in Yeni Romanı Fındık Kabuğu - *A New Hamlet Novel from The Last Greatest British Author Ian Mcewan* **179-186**

GÜZEL SANATLAR / FINE ARTS

Banu Hatice Gürcüm

Bauhaus Dokuma Atölyesi - *Bauhaus Weaving Atelier* **187-203**

Canan Zöngür

Kali'nin Sanatta Temsili - *Representation of Kali in Art* **205-217**



**SOSYAL, BEŞERİ VE İDARİ BİLİMLER /
SOCIAL, HUMAN AND ADMINISTRATIVE SCIENCES**

Nevzat Gümüş, Canan Akyol, Görkem Avcı, Özdemir Dikicigil

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Becerilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler Kapsamında İncelenmesi - *Examination of The Skills in The Curriculum for Social Studies Course Within The Scope of The Activities Included in The 7th Grade Social Studies Course Book* **219-229**

Doğan Duman

Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de İlk Mezhep Eksenli Çatışma İddiası: Yaşananlardan Algıya 1966 Ortaca Olayları - *First Period of The Republic of Turkey Religious Conflict Axis Claim: 1966 Ortaca Events from The Living Perceptions* **231-257**

Erkan Turan Demirel, Gülşen Gündoğdu, Eda Emül

İş Güvenliği Kültürünün Hasta Güvenliği Kültürü Üzerindeki Belirleyiciliği: Elazığ Örneği - *Determination of Occupational Safety Culture on The Culture of Patient Safety Culture: The Case of Elazig* **259-281**

Aysel Yılmaz, Mehmet Han Ergüven

Müze Kümelenmesine Kavramsal Bir Yaklaşım - *A Conceptual Approach to Museum Clustering Summary* **283-292**

Mehmet Özmenli - Murat Yüksel

İkinci Dünya Savaşı Döneminde Türkiye - İspanya İlişkileri (1939-1945) - *Turkey- Spain Relations During The Second World War (1939-1945)* **293-300**

Sevim Atila Demir

Yaşlıların Sosyalleşmesinde Yeni Ara Formlar - *New Intermediate Forms in Elderly Socialization* **301-311**

Bülent Kara

Son Meclis-i Mebusanın Son Arıza-i Cevabiyyesi’nin Hazırlık Aşamasından Tespitler ve Mesajlar - *Determinations and Messages from The Reparation Phase of The Last Response Letter of The Last Turkish Parliament* **313-334**



Fatih Işık, Muhammet Bahadır, Halil İbrahim Zeybek

Doğankent (Harşit) Çayı Havzası'nın Yukarı ve Orta Kesimlerinde Arazi Uygulamalı Çığ Duyarlılık Analizi - *The Land Applied Avalanche Sensitivity Analysis in The Upper and Middle Part of Dogankent (Harsit) Stream Basin* **335-353**

İsa Kılıç, Servet Önal, Burhan Dikmen

Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı Öğrencilerinin Yeterlilikleri ile İşletmelerin Bu Öğrencilerden Beklentilerinin Karşılaştırılması: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nde Bir Araştırma - *Comparison of Qualifications of Accounting and Tax Applications Program Students and Businesses Expectations from These Students: A Research at Osmaniye Korkut Ata University* **355-369**

Serpil Ozulu

Ataerkillik Kavramı Bağlamında Kürt Kadın Hareketinin Değerlendirilmesi - *A Critique of Kurdish Women's Movement Within The Context of Patriarchy* **371-390**



Editörden;

Merhaba;

The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS) dergisinin 2019 yılı son sayısı ile karşınızda olmanın mutluluğunu yaşadığımızı bilmenizi isteriz. Yoğun bir makale başvurusu bulunmasına rağmen editöryel ekip ve hakemlerimizin gayretleri sonucunda makale yayın süreçlerinin çok uzamadığını düşünüyoruz.

Akademide, yapılan çalışmaların görünür olması, topluma katma değer sağlaması ve yaygın etkisinin artması hem makale yazarlarının hem de makaleyi yayınlayanların ortak hedefidir. Bu bağlamda JASSS'ta yayınlanan makalelerin indirilme oranlarının yüksekliği bizleri memnun etmektedir. Ayrıca yayınlanan makalelere yapılan atıflar Sobiad (Sosyal Bilimler Atıf Dizini) veritabanında gösterilmektedir. Bu vesileyle yazarlarımızın görünürlüğüne katkı sağlamaktan gurur duymaktayız.

Yayınlanan makalelerin öğrenme ve öğretme sürecinde tüm akademisyenlere faydalı olmasını umuyoruz. Derginin hem elektronik hem de basılı ortamda yayınlanması sürecinde katkı sağlayan, yol gösteren, bakış açısı kazandıran herkese teşekkür ediyorum.

Yeni bir sayıda görüşmek dileğiyle...

Doç. Dr. Serdar Yavuz
Editor of JASSS



From the Editor;

Hello;

We want you to know that we have the happiness of being with you with a year 2019 last third issue of The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS). Despite the presence of an intense article application, we think that the editorial team and the referees put great efforts to shorten the publishing processes.

The fact that the visibility of the work, provide added value to society and the widespread influences are both the common goals of both the writers of the articles and the publishers of the articles in academics. In this sense, we are pleased with the high downloading rates of the articles published in JASSS. References to published articles are also shown in the Sobiad (Social Sciences Citation Index) database. We are therefore proud to have contributed to the visibility of our authors.

We hope that the published articles will be useful to all academicians in the process of learning and teaching. I would like to thank everyone who contributed, guided, and provide perspective in the process of publishing of the journal in both electronic and printed media.

Hope to see you in a new issue...

Assoc. Prof. Dr. Serdar Yavuz
Editor of JASSS



YAYIM VE YAZIM KURALLARI

Genel İlkeler

1. *Jasss (The Journal of Academic Social Science Studies)*, uluslararası hakemli bir dergi olup yayın yeri Elazığ-Türkiye'dir. Yılda 4 (dört) sayı olarak yayımlanır. Gerekli durumlarda bu sayıların dışında özel sayılar ve ek sayılar yayımlayabilir.

2. *Jasss (The Journal of Academic Social Science Studies)*, Eğitim Bilimlerinin tüm alanları, İlahiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Alanı, Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Tarih, Sanat Tarihi, Coğrafya, Dilbilim, Edebiyat gibi sosyal bilimlerin tüm alanlarıyla ilgili bilimsel makaleler, röportajlar, çeviriler, tanıtım yazıları vb. çalışmalarını yayımlayan akademik bir dergidir.

3. Bilimsel makaleler, röportajlar, çeviriler, tanıtım yazılarının dergi sistemine eklenmesi, yazının yayınlanması için başvuru olarak kabul edilir ve yazı hakem sürecine gönderilir.

4. *Jasss (The Journal of Academic Social Science Studies)* gönderilen yazıların bütün telif hakları dergiye ait olup, JASSS dergisinden izin alınmaksızın başka bir yerde yayınlanamaz, çoğaltılamaz, kaynak gösterilmeden kullanılamaz. Ayrıca yazılardan doğabilecek herhangi bir yasal sorumluluk yazarlarına aittir. Editöryel ekip yazı üzerinde istediği değişikliği yapma hakkına sahiptir.

5. *Jasss'ın (The Journal of Academic Social Science Studies)* yayın dili Fransızca, Türkçe, İngilizce, Rusça ve Almancadır. Ancak gerektiği takdirde diğer dillerde de yazı kabul edilebilir.

6. Makalenin başında en az 200 kelimedenden oluşan Türkçe (özet) ve İngilizce (Abstract), 5 kelimelik Türkçe (Anahtar Kelimeler) ve İngilizce (Key Words); Türkçe ve İngilizce başlığa yer verilmelidir. Bu şartları yerine getirmeyen yazılar hakem sürecini tamamlasalar bile yayımlanmazlar.

7. *Jasss'a (The Journal of Academic Social Science Studies)* gönderilen yazılar hakem sürecine gireceği için, sisteme eklenen yazıların içine isim veya yazarın kimliğini deşifre edici bilgiler konulmamalıdır. Makalenin hakem süreci tamamlandıktan sonra yazar veya yazarlar ile ilgili bilgiler makaleye editör tarafından eklenecektir.

8. *Jasss'ta (The Journal of Academic Social Science Studies)* makale sisteme yazar tarafından yüklendikten sonra aşağıdaki süreçler gerçekleşmektedir. Yüklenen makale editör/editör yardımcıları tarafından yayım ve yazım kurallarına uygunluk kontrolü yapılmaktadır. Editör onayı tamamlandıktan sonra yazı hakemlere yönlendirilmektedir. Editör onayından geçen her makale için dört hakem atanmaktadır. Bu hakemlerden biri yabancı dil özet hakemi, biri yazım ve kaynakça kontrol hakemi iken diğer iki hakem ise ilgili anabilim dalında uzman akademisyenlerden oluşmaktadır. Yazar kendi ana sayfasından makalesinin hakem sürecini takip etmelidir.

9. *Jasss'ta (The Journal of Academic Social Science Studies)* makaleler, e-posta adresi ve parolayla girilen kişisel sayfadan gönderildikten sonra, aynı sistemden makalelerin hakem süreci takip edilebilir. Bu aşamadan sonra, düzeltmelerin yapılması için, bütün hakemlerden (1 yabancı dil, 1 yazım ve kaynakça kontrol ve 2 alan hakemi) raporların gelmesi beklenmelidir. Çünkü yazarlar, sisteme bir kez düzeltme ekleyebilmektedirler. Bir hakemin

JASSS

istediği düzeltmeyi yapıp yazı sisteme eklendiğinde, sonraki aşamada ikinci bir hakemin de düzeltme istemesi durumunda istenen düzeltmeler yapılamayacaktır.

10. Dergi sistemine eklenen yazılar daha önce başka bir yerde yayımlanmış olmamalıdır. Sempozyum bildirileri ise, durumun makale içinde belirtilmesiyle yayınlanabilir.

11. Metnin sonunda **KAYNAKÇA** başlığı altında atıf yapılan eserler, yazar soyadı sırasına göre yazar soyadı büyük adı küçük yazılmış bir şekilde düzenlenmelidir.

12. *Jasss'a (The Journal of Academic Social Science Studies)* yazar veya hakem olarak üye olunurken istenilen bütün bilgiler eksiksiz olarak doldurulmalıdır. Özgeçmiş başlığında yazarın/hakemin çalışma ve ilgi alanları sıralanmalıdır. Anabilim dalı başlığında ise önce anabilim dalı sonra da bilim dalı yazılmalıdır. Örn: İşletme/Yönetim ve Organizasyon; Türk Dili ve Edebiyatı/Yeni Türk Dili.

Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik Öz Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Betül Ünal

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4835-6060>

Öğretmen, Kocapınar 50. Yıl Ortaokulu - Milli Eğitim Bakanlığı, Van – TÜRKİYE

Prof. Dr. Damla Bulut

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8346-8159>

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anasanat Dalı, Samsun – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 23.11.2019

Kabul: 28.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Mesleki Müzik Eğitimi

Müzik Eğitimi

Piyano

Piyano Eğitim

Öz Yeterlik

Öz

Araştırmanın amacı, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada eğitim fakültesi, devlet konservatuvarı ve güzel sanatlar fakültelerinin ilgili programlarında mesleki müzik eğitimi alan 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerinin öğrenim görülen üniversite, fakülte, yaş, cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından farklılık gösterme durumu tespit edilmiştir. Araştırma tarama modelinde, betimsel bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de mesleki müzik eğitimi veren üniversitelerin 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri, örneklemini ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında basit rastgele örneklem seçme yöntemiyle belirlenen Niğde Ömer Halisdemir, Yüzüncü Yıl ve Harran Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının; Akdeniz, Atatürk ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültelerinin; Afyon Kocatepe, Selçuk, Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarlarının 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeylerinde müzik eğitimi alan 550 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma ile ilgili veriler Kurtuldu ve Bulut (2016) tarafından geliştirilen “Piyano Dersine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin öz yeterlik puanları ile ölçeğin alt boyutuna yönelik öz yeterlik puanlarının öğrenim görülen üniversite, yaş, cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkeni açısından anlamsal farklılık gösterdiği; öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamsal farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

DOI: [10.9761/JASSS39989](https://doi.org/10.9761/JASSS39989)

Ünal, B. ve Bulut, D. (2019). Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik Öz yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 1-18.

* Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden hareket ile oluşturulmuştur.

*Research on Self Sufficiency of the Students For Piano Courses in
Professional Music Education in Terms of Different Variables*

Betül Ünal

Teacher, Kocapinar 50th Yil Secondary School – Ministry of National Education, Van – TURKEY

Prof. Dr. Damla Bulut

Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Music Education, Samsun – TURKEY

Article History

Submitted: 23.11.2019

Accepted: 28.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Music Education

Professional Music Education

Piano

Piano Education

Self Sufficiency

Abstract

The aim of this research is to examine self sufficiency of the students for piano courses in professional music education in terms of different variables. For this purpose, the differences between self sufficiencies of the students for piano courses in professional music education in grade 1, 2, 3 and 4 of Faculty of Education, State Conservatory and Faculty of Fine Arts has been determined in terms of different variables such as university, faculty, age, gender and graduated high schools. This is a descriptive research with scanning model. The population of this research consists of the students from grade 1, 2, 3 and 4 of the universities granting professional music education in Turkey; and the sample group of this research consists of 550 students, which have been selected with random sample method from grade 1, 2, 3 and 4 of Turkish Universities giving professional music education during 2017-2018 academic year, such as Departments of Music Education of Niğde Ömer Halisdemir, Yüzüncü Yıl and Harran Universities, the Faculties of Fine Arts in Akdeniz, Atatürk and Nevşehir Hacı Bektaş Veli Universities, the State Conservatories of Afyon Kocatepe, Selçuk, Kafkas Universities. The data for this research has been collected with "Self Sufficiency Scale for Piano Course" which was developed by Kurtuldu and Bulut (2016). According to research findings, there is a significant difference between the self sufficiency scores of the students in music education and the self sufficiency scores undersub-dimension of the scale in terms of variables such as university, age, gender and graduated high schools; however there is no significant difference in terms of variables such as faculty, level of education grade.

DOI: [10.9761/JASSS39989](https://doi.org/10.9761/JASSS39989)

GİRİŞ

Müzik, bireylerin kendilerini ifade edebilmelerinde ve diğer bireyler ile etkileşimlerinde duygu ve düşüncelerinin anlam bulduğu, yaşantısının bir parçası olan önemli bir iletişim aracıdır. Bunların yanında müzik, bireyin toplumsallaşmasında, doğuştan getirdiği yaratıcılık özelliğinin gelişmesinde, anadilini öğrenmesinde, zekâ gelişiminde önemli katkılar sağlayan unsurların en önemlisidir (Uçal Canakay, 2006: 297). Bu katkıların tam olarak sağlanmasında en büyük yardımcı kuşkusuz ki müzik eğitimidir.

Müzik eğitimi bireylere kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, kazanmış olduğu müziksel davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma veya bu davranışlarını değiştirme, geliştirme sürecidir (Uçan, 2005: 30). Bu süreçte kimlere yönelik olarak ve ne biçimde bir eğitim uygulanacağına belirlenmesinde ise devreye müzik eğitiminin türleri girmektedir.

Müzik eğitimi temelde genel, özengen (amatör) ve mesleki müzik eğitimi olmak üzere üç türdür. Belirtilen türler içerisinde mesleki müzik eğitimi bireylerin müziği meslek edinme isteği durumunda alması gereken eğitim olmasından dolayı oldukça önemli bir eğitimidir. Bu eğitim müziğin bütünü veya belli bir kısmını, o bütün veya tür ile alakalı bir işi, uzmanlık alanı ya da meslek olarak yapmak isteyen bireylere yöneliktir. İstenilen seviyede yetenekli olmak şartıyla, bu uzmanlığın şartları olan müziksel davranışları ve deneyimi kazandırmayı ve deneyim oluşturmaya amaçlamaktadır (Uçan, 2005: 107).

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi veren başlıca kurumlar; Devlet Konservatuvarları, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Müzik ve Sahne Sanatları Fakülteleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Bando Müzik Okulları, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları şeklinde sıralanabilir. Bu kurumların işleyiş ve içerikleri ile hedef öğrenci kitleleri farklılık gösterse de verilen mesleki müzik eğitimi temelde; müziksel işleme okuma ve yazma, ses, müzik teorisi, müziksel yaratıcılık, çalgı ve dinleme eğitimlerini kapsamaktadır. Bu boyutların kusursuz işleyişi verimli bir müziksel eğitim ve müziksel anlamda gelişim için önemlidir (Şeker, 2011: 1).

Belirtilen eğitimler içerisinde çalgı eğitimi çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü bir müzik aleti çalmak en karmaşık insan faaliyetlerinden biridir. Bu faaliyet sırasında irade, dikkat, duyu, algı, düşünme, hafıza hayal gibi yüksek düzeydeki fiziksel ve zihinsel süreçlerin kusursuz işlemesi; fiziksel hareketlerde incelik ve uyum son derece önemlidir. Bir müzik aletinin yardımıyla kendi duygu ve düşüncelerini aktaracağı oyun hareketleri tekniğine sahip olmayan bireyin, üst düzeyde bir sanatsal sonuca ulaşması mümkün değildir (Gasımova, 2010:99). Öğrenciler çalgı eğitimi ile müzik eğitimi sürecinde öğrendikleri birçok teorik bilgiyi çalgı eğitimiyle uygulama fırsatı bulurlar. Bunun yanında çalgı eğitiminin öğrencinin devinimsel, duyuşsal ve bilişsel davranışlarını kapsayan önemli bir müzik eğitimi boyutu olduğu söylenebilir (Küçüköncü,1999: 66-67). Bireylerin çalgıya yönelik olan beceri ve bilgi düzeyi arttıkça o çalgıya çalışma isteği de artış göstermektedir. Buna bağlı olarak bireyin çalgı çalma becerisi gün geçtikçe gelişmekte ve daha iyi bir hal almaktadır.

Mesleki müzik eğitimi kapsamında yer alan çalgı eğitimi içerisindeki en önemli boyutlardan birisi piyano eğitimidir. Bu çalgının sabit perdelerinin olması, entonasyon sorunu olmaması, akordu doğru olduğu sürece basılan tuştan doğru sesi vermesi, ses sınırının genişliği, her türlü ajilite ye imkan sağlaması, kulak eğitimine uygunluğu, armonik eşlik çalgısı olarak kullanılması, her çeşit çoksesli eserin redüksiyonunun icra edilebilmesi, koral ve orkestral eserler çalınabilmesi, büyük eserlerin analizine elverişliliği ve zengin bir edebiyatının olması (Yönetken, 1996: 69) gibi pek çok özelliği ona bu misyonu yüklemiştir.

Piyano eğitimi sayesinde mesleki müzik eğitimi alan bireyler; bir taraftan kendi eğitimleri ile edinmesi gereken müziksel bilgileri diğer taraftan da okul öncesinde başlayan eğitimden daha üst

düzeydeki eğitim kademelerindeki müzik eğitimi ve öğretiminde gerekli olan piyano çalma becerisini edinmektedirler (Kasap, 2004). Dolayısıyla bu eğitimin uzun süren ve karmaşıklaşan bir süreci kapsadığı söylenebilir. Bu süreçte ilk dersten itibaren planlı, bilinçlice, devamlı olan aynı zamanda özenilerek yürütülen davranış biçimlerinin öğrencilere kazandırılması son derece önemlidir (Ercan, 2008: 7). Dolayısıyla, piyano eğitimi sürecinin daha planlı bir şekilde ele alınmasının öğrencinin piyano dersine yönelik bilgi ve bilinç düzeyini olumlu yönde etkileyeceği, buna bağlı olarak da öğrencinin piyano dersine yönelik bilgi ve bilinç düzeyinin öz yeterliği ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Piyano eğitiminde öğrencilerin derse olan öz yeterliklerinin yüksek olması sonucunda öğrencilerin çalgılarına olan ilgi seviyeleri de artış göstermekte ve çalgı üzerindeki performansının gelişmesi açısından önem taşımaktadır. Çünkü o çalgıyı öğretme ve öğrenme isteğini doğru orantıda etkileyecektir. Öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliğinin yüksek olması öğrencinin piyano üzerindeki hakimiyetini piyano dersine olan öğrenme isteğini arttırarak bir öğretmen olduğunda öğrencilerine verecek olduğu piyano eğitiminin de kalitesini ve doğruluğunu o yönde etkileyecektir. Budan dolayı öğrencilerin bu çalgıdaki öz yeterlikleri hizmet öncesi mesleki müzik eğitimlerinin bu derse ilişkin niteliğinin ortaya çıkması ve öğretmen adaylarının hizmet içi piyano eğitimi düzeylerinin yeterliğini göstermesi bakımından önemlidir.

Bandura (1982) öz yeterlilik kuramının, bireylerin kendi başarıları üzerinde kendilerine yönelik inançları, güvenleri, performans ile motivasyonlarının belirli kısmının biçimlendirmiş olduğu düşüncesinin yattığını belirtmektedir (akt. Arseven, 2016: 68). Bu bağlamda öz yeterlik, benlik sisteminin aktif bir belirleyicisidir. Bunun yanında öz yeterlik kişilerin sahip oldukları kapasitesinin, gerçekleştirdiği işlerdeki başarılı olma durumlarının, motivasyonlarının ve benlik sistemlerindeki diğer tüm unsurların birleşiminden oluşan etkin bir yönüdür (Vardarlı, 2005: 21). Bandura'ya (1986) göre bireyin öz yeterlik seviyesi düşük ise birey ne yapması gerektiğini biliyor olmasına rağmen etkisiz ve pasif tutumlar sergileyebilir (akt. Alıcı, 2007: 23). Kısacası bireylerin öz yeterliklerinin yüksek olması durumu yukarıda belirtilen durumlardan da anlaşılacağı üzere başarı ile doğru orantıdadır. Bireyin deneyimleri, gözlemleri ve psikolojik durumu öz yeterliğini büyük ölçüde etkilediğinden bu şartlar elverişli hale getirildiğinde bireyin öz yeterlik algısı yükselecek başarısı da aynı derece de artacaktır.

Belirtilen görüşlerden hareket ile mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano dersindeki öz yeterliklerinin yüksek olması öğrencilerin meslek hayatlarında daha iyi hizmet sunmalarını sağlayabilecek öz yeterliklere ulaşmalarını gerektirmektedir. Söz konusu gerekliliğin ilk adımı ise öğrencilerin piyano dersindeki mevcut öz yeterliklerinin tespit edilmesidir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi "Mesleki Müzik Eğitimi (MME) Alan Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik Öz Yeterlikleri Farklı Değişkenler Açısından Anlamsal Farklılık Göstermekte midir?" olarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın problem cümlesinin çözümünde yardımcı olacağı düşünülen alt problemler;

1. MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterlikleri ve ölçeğin alt boyutlarına yönelik öz yeterlikleri öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterlikleri ve ölçeğin alt boyutlarına yönelik öz yeterlikleri öğrenim görülen fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterlikleri ve ölçeğin alt boyutlarına yönelik öz yeterlikleri devam ettikleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterlikleri ve ölçeğin alt boyutlarına yönelik öz yeterlikleri yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterlikleri ve ölçeğin alt boyutlarına yönelik öz yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

6. MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterlikleri ve ölçeğin alt boyutlarına yönelik öz yeterlikleri mezun oldukları lise türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada eğitim fakültesi, devlet konservatuarı ve güzel sanatlar fakültelerinin ilgili programlarında müzik eğitimi alan 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerinin öğrenim görülen üniversite, fakülte, yaş, cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından farklılık gösterme durumu tespit edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada kullanılan model, araştırmanın evreni ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgiler bu bölümde sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır ve tarama modeli eksenli hazırlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte olan veya hala varlığını sürdüren bir durumu olduğu gibi betimlemeyen ve tüm elemanlardan oluşan bir evrende, evren adına genel bir yargıya ulaşabilmek için evrenin tümünü veya ondan alınabilen bir grup örnekleme uygulanan ölçekler sonucunda yargıya varılabilen araştırma biçimleridir (Karasar, 1995: 75-77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD, GSF ve Devlet Konservatuarında mesleki müzik eğitim alan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri; örneklem grubunu ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında 7 coğrafi bölgeden basit rastgele örnekleme yoluyla belirlenen Niğde Ömer Halisdemir, Yüzcüncü Yıl ve Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı; Akdeniz, Atatürk ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi; Afyon Kocatepe, Kafkas ve Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuarı 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında eğitim alan 550 öğrenci oluşturmaktadır.

Örnekleme bir evrenden örneklem çekme işine denir. Örnekleme yapmak; büyük grubun yani evrenin özelliklerini anlamak için bu büyük grubun bir alt kümesinin yani örneklemin özelliklerini incelemek anlamına gelmektedir. Rastgele örnekleme çeşitlerinden olan basit rastgele örnekleme araştırmacıların çoğunlukla örnekleme rastgele veya olasılıklı olarak belirlediği örnekleme türüdür. Basit bir dille evrenin her bir üyesinin araştırma için seçilme şansının eşit olduğu örneklemdir (Johnson, Cristensen, 2014: 219).

Tablo 1. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

	f	%	
Öğrenim Görülen Üniversite	Yüzüncü Yıl	86	15,6
	Niğde Ömer Halisdemir	108	19,6
	Harran	134	24,4
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli	105	19,1
	Akdeniz	48	8,7
	Selçuk	25	4,5
	Afyon Kocatepe	24	4,4
	Atatürk	20	3,6
Öğrenim Görülen Fakülte	Eğitim	328	59,6
	Güzel Sanatlar	173	31,5
	Devlet Konservatuvarı	49	8,9
Öğrenim Görülen Sınıf	1. Sınıf	160	29,1
	2. Sınıf	132	24,0
	3. Sınıf	122	22,2
	4. Sınıf	136	24,7
Yaş	18 ve altı	20	3,6
	19-23	391	71,1
	24-28	108	19,6
	29 ve üstü	31	5,6
Cinsiyet	Kız	295	53,6
	Erkek	255	46,4
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	203	36,9
	GSL	279	50,7
	Diğer	68	12,4
Toplam	550	100,0	

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler Kurtuldu ve Bulut (2016) tarafından geliştirilmiş, likert tipi bir ölçek olan “Piyano Dersine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Bu ölçekte beş cevap seçenekli likert tipi tercih edilmiştir. Ölçeğin “Piyano dersinde ulaşılan beceri düzeyine/seviyesine yönelik öz yeterlik” ile “Piyano dersinde ulaşılan bilgi ve bilinç düzeyine/seviyesine yönelik öz yeterlik” olmak üzere iki alt boyuttu bulunmaktadır. Birinci alt boyutu 18, ikinci alt boyutu 14 madde olan ölçeğin toplam madde sayısı 32’dir. Her iki alt boyut için Cronbach Alpha katsayısı .94 olarak hesaplanmış olup, ölçeğin toplam Cronbach Alpha değeri ise .95 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada Piyano Dersine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği’nin hepsi kullanılmış olup, tüm ölçek için Cronbach Alpha değeri .90 olarak belirlenmiştir (Kurtuldu ve Bulut, 2016: 840). Pallant’a göre bu sonuç, çalışma için kabul görülebilir bir sonuçtur (akt. Tunç, Bulut, 2016: 310). Ölçekte bulunan aralıkların eşit olduğu (4/5) varsayılarak seçeneklere ait sınır verileri aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

Seçenek	Sınır
Kesinlikle Katılmıyorum (1)	1.00-1.80
Katılmıyorum (2)	1.81-2.60
Az Katılıyorum (3)	2.61-3.40
Katılıyorum (4)	3.41-4.20
Kesinlikle Katılıyorum (5)	4.21-5.00

Var olan piyano dersine yönelik öz yeterlik ölçeklerinin yanı sıra, bu araştırmada kullanılan Piyano Dersine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği, çalışmanın örneklem grubunu oluşturan müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersinin içeriğine uygun bir yapıdadır. Ölçek, tam olarak piyano dersinin içeriğine uygun olarak geliştirildiği ve bu sayede öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerini tespit etmeye yönelik doğru verilere ulaşılacağı düşüncesi sebebiyle bu araştırmada kullanılmak üzere tercih edilmiştir. Ölçeğin yanı sıra, araştırmacının hazırlanmış olduğu ve öğrencilerin öğrenim gördüğü üniversite, öğrenim gördüğü fakülte, devam ettikleri sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, mezun olunan lise türü hakkındaki verileri toplamak için kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanan ölçek örneklem grubunda yer alan üniversitelerdeki öğrencilere posta yoluyla ulaştırılmıştır. Ölçeğin uygulanması için verilen süre içerisinde Kars Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarına ulaştırılan ölçeklere yanıt alınamamıştır. Ölçeği uygulayan üniversitelerden geri dönen ölçekler incelenmiştir. Ulaşılan veriler ilk olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS (The Statistical Packetfor Social Scinces) paket programına aktarılmış, istatistiksel çözümleri yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü üniversiteye, öğrenim gördüğü fakülteye, devam ettikleri sınıf düzeyine, yaşa, cinsiyete ve mezun olunan lise türüne göre görüşlerinde farklılık olup olmadığına ilişkin veriler t-testi ve oneway (ANOVA) testi yapılarak tespit edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenim Gördüğü Üniversiteye Göre Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p	Anlam	Gruplar Arası Anlamlı Fark
Gruplar arası	9,421	7	1,346	2,875	,006	*	1-3, 1-6, 2-3, 2-6, 5-3, 5-6, 7-6, 8-3, 8-6
Grup İçi	253,693	542	,468				
Toplam	263,114	549					

(*) işareti farkın anlamlı olduğunu göstermektedir; $p < 0,05$

Gruplar: (1) Yüzüncü Yıl Üniversitesi (YYÜ), (2) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (NÖHÜ), (3) Harran Üniversitesi, (4) Atatürk Üniversitesi, (5) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, (6) Akdeniz Üniversitesi, (7) Selçuk Üniversitesi, (8) Afyon Kocatepe Üniversitesi (AKÜ)

Tablo 2. incelendiğinde, MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağına bakıldığında Yüzüncü Yıl Üniversitesi (YYÜ) ($\bar{X} = 3,63$) ile Harran Üniversitesi ($\bar{X} =$

3,43), Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X}=3,33$) arasında YYÜ lehine; Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (NÖHÜ) ($\bar{X}=3,67$) ile Harran Üniversitesi ($\bar{X}=3,43$), Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X}=3,33$) arasında NÖHÜ lehine; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ($\bar{X}=3,66$) ile Harran Üniversitesi ($\bar{X}=3,43$), Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X}=3,33$) arasında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi lehine; Selçuk Üniversitesi ($\bar{X}=3,70$) ile Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X}=3,33$) arasında Selçuk Üniversitesi lehine; Afyon Kocatepe Üniversitesi (AKÜ) ($\bar{X}=3,73$) ile Harran Üniversitesi ($\bar{X}=3,43$), Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X}=3,33$) arasında AKÜ lehine olduğu gözlenmiştir. Bulgular doğrultusunda öğrenim görülen üniversiteye göre MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerinin farklılaştığı söylenebilir. Bu durumun üniversitedeki öğretim elemanı ve öğrencinin profiline, eğitim sürecinin niteliğine bağlı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3. Öğrenim Gördüğü Üniversiteye Göre Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik “Beceri Düzeyi/Seviyesi” Alt Boyutundaki Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p	Anlam	Gruplar Arası Anlamlı Fark
Gruplar arası	9.014	7	1,288	2,699	,009	*	1-3, 1-6, 2-3, 2-6, 5-3, 5-6, 7-6
Grup İçi	258,579	542	,477				
Toplam	267,593	549					

(*) işaretli farkın anlamlı olduğunu göstermektedir; $p<0,05$

Gruplar: (1) YYÜ, (2) NÖHÜ, (3) Harran Üniversitesi, (4) Atatürk Üniversitesi, (5) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, (6) Akdeniz Üniversitesi, (7) Selçuk Üniversitesi, (8) AKÜ

Tablo 3. incelendiğinde, MME alan öğrencilerin “Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi” alt boyutu öz yeterlikleri arasında öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağına bakıldığında YYÜ ($\bar{X}=3,62$) ile Harran Üniversitesi ($\bar{X}=3,41$), Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X}=3,34$) arasında YYÜ lehine, NÖHÜ ($\bar{X}=3,64$) ile Harran Üniversitesi ($\bar{X}=3,41$), Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X}=3,34$) arasında NÖHÜ lehine, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ($\bar{X}=3,67$) ile Harran Üniversitesi ($\bar{X}=3,41$), Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X}=3,33$) arasında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi lehine, Selçuk Üniversitesi ($\bar{X}=3,72$) ile Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X}=3,34$) arasında Selçuk Üniversitesi lehine olduğu gözlenmiştir. Bulgular doğrultusunda öğrenim görülen üniversitenin piyano dersine yönelik “Beceri Seviyesi/Düzeyi” alt boyutundaki öz yeterlikleri farklılaştırdığı söylenebilir. Bu durumun üniversitenin bulunduğu ilin konumu, öğrencilerin sosyokültürel durumu, fakültelerdeki eğitim farklılığı ve daha pek çok özelliklerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4. Öğrenim Gördüğü Üniversiteye Göre Öğrencilerin Piyano Dersin Yönelik “Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi” Alt Boyutundaki Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p	Anlam	Gruplar Arası Anlamli Fark
Gruplar arası	10,861	7	1,552	2,947	,005	*	1-6, 2-3, 2-6, 5-3, 5-6, 7-6, 8-3, 8-4, 8-6
Grup İçi	285,317	542	,526				
Toplam	296,178	549					

(*) işareti farkın anlamlı olduğunu göstermektedir; $p < 0,05$

Gruplar: (1) YYÜ, (2) NÖHÜ, (3) Harran Üniversitesi, (4) Atatürk Üniversitesi, (5) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, (6) Akdeniz Üniversitesi, (7) Selçuk Üniversitesi, (8) AKÜ

Tablo 4. incelendiğinde, MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik “Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi” alt boyutu öz yeterlikleri arasında öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağına bakıldığında YYÜ ($\bar{X} = 3,64$) ile Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X} = 3,33$) arasında YYÜ lehine, NÖHÜ ($\bar{X} = 3,72$) ile Harran Üniversitesi ($\bar{X} = 3,45$), Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X} = 3,33$) arasında NÖHÜ lehine, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ($\bar{X} = 3,64$) ile Harran Üniversitesi ($\bar{X} = 3,45$), Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X} = 3,33$) arasında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi lehine, Selçuk Üniversitesi ($\bar{X} = 3,68$) ile Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X} = 3,33$) arasında Selçuk Üniversitesi lehine, AKÜ ($\bar{X} = 3,82$) ile Harran Üniversitesi ($\bar{X} = 3,45$), Atatürk Üniversitesi ($\bar{X} = 3,34$), Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X} = 3,33$) arasında AKÜ lehine, olduğu gözlenmiştir. Buna göre öğrenim görülen üniversitenin piyano dersine yönelik “Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi” alt boyutundaki öz yeterlikleri farklılaştırdığı söylenebilir. Bu durumun üniversitelerin bulunduğu ilin konumu, sosyal, kültürel, ekonomik vb. daha pek çok özelliklerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 5. Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	P	Anlam
Gruplar arası	1,253	2	,627	1,309	,271	-
Grup İçi	261,861	547	,479			
Toplam	263,114	549				

$p > 0,05$

Tablo 5. incelendiğinde, MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı gözlenmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir.

Tablo 6. Öğrenim Gördüğü Fakülteye Göre Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik “Beceri Düzeyi/Seviyesi” Alt Boyutundaki Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	P	Anlam
Gruplar arası	1,036	2	,518	1,063	,346	-
Grup İçi	266,557	547	,487			
Toplam	267,593	549				

p>0.05

Tablo 6. incelendiğinde, MME alan müzik öğretmenleri adaylarının piyano dersine yönelik “Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı gözlenmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelerin piyano dersinde ulaşılan beceri düzeyine yönelik öz yeterliklerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir.

Tablo 7. Öğrenim Gördüğü Fakülteye Göre Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik “Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi” Alt Boyutundaki Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p	Anlam
Gruplar arası	2,018	2	1,009	1,876	,154	-
Grup İçi	294,160	547	,538			
Toplam	296,178	549				

p>0.05

Tablo 7. incelendiğinde, MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik “Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı gözlenmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelerin piyano dersinde ulaşılan bilgi ve bilinç düzeyine yönelik öz yeterliklerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir.

Tablo 8. Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p	Anlam
Gruplar Arası	,676	3	,225	,469	,704	-
Grup İçi	262,438	546	,481			
Toplam	263,114	549				

p>0.05

Tablo 8. incelendiğinde, MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı gözlenmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerinin piyano dersine yönelik öz yeterliklerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir. Bu konuda yapılan araştırmalarda (Kurtuldu 2017; Babacan ve Babacan 2017) öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularının bu yönüyle ilgili araştırma bulguları ile benzeştiği söylenebilir.

Tablo 9. Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik “Beceri Düzeyi/Seviyesi” Alt Boyutundaki Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p	Anlam
Gruplar arası	1,078	3	,359	,736	,531	-
Grup İçi	266,515	546	,488			
Toplam	267,593	549				

p>0.05

Tablo 9. incelendiğinde, MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik “Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutu öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı gözlenmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin piyano dersinde ulaşılan beceri düzeyine yönelik öz yeterliklerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir.

Tablo 10. Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik “Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi” Alt Boyutundaki Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p	Anlam
Gruplar arası	,570	3	,190	,351	,788	-
Grup İçi	295,607	546	,541			
Toplam	296,178	549				

p>0.05

Tablo 10. incelendiğinde, MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik “Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı gözlenmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerinin piyano dersinde ulaşılan bilgi ve bilinç düzeyine yönelik öz yeterliklerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir. Babacan ve Babacan (2017) ve Kurtuldu (2017)’nin yaptıkları araştırmalarda da öğrenim görülen sınıf düzeyine göre öğrencilerin piyano dersine ve performansına yönelik öz yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda Girgin (2017)’inde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin çalgı performansına yönelik öz yeterlikleri ile öğrenim görülen sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla araştırma bulgularının bu yönüyle ilgili araştırma bulguları ile benzeştiği söylenebilir.

Tablo 11. Yaşa Göre Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p	Anlam	Gruplar Arası Anlamlı Fark
Gruplar arası	7,944	3	2,648	5,666	,001	*	1-3 2-3
Grup İçi	255,170	546	,467				
Toplam	263,114	549					

() işaretli farkın anlamlı olduğunu göstermektedir; p<0,05**(1) 18 ve altı (2) 19-23 (3) 24-28*

Tablo 11. incelendiğinde, öğrencilerin piyanoya yönelik öz yeterlikleri ile yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağına bakıldığında 18 ve altı ($\bar{X}=3,79$) seçeneği ile 24-28 ($\bar{X}=3,35$) seçeneği arasında 18 ve altı seçeneği lehine, 19-23 ($\bar{X}=3,63$) seçeneği ile 24-28 ($\bar{X}=3,35$) seçeneği arasında 19-23 seçeneği lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir. 24-28 ($\bar{X}=3,35$) seçeneğini belirten öğrencilerin piyanoya yönelik öz yeterlikleri daha düşük bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin görüşlerinin yaş aralıklarına göre öz yeterliklerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğrencilerin yaş aralıklarının piyanoya yönelik öz yeterliklerinde rol aldığı söylenebilir.

Tablo 12. Yaşa Göre Öğrencilerin Piyanoya Yönelik “Beceri Düzeyi/Seviyesi” Alt Boyutundaki Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p	Anlam	Gruplar Arası Anlamlı Fark
Gruplar arası	7,211	3	2,404	5,040	,002	*	2-3
Grup İçi	260,382	546	,477				
Toplam	267,593	549					

(*) işaretli farkın anlamlı olduğunu göstermektedir; $p<0,05$

(2) 19-23 yaş (3) 24-28 yaş

Tablo 12. incelendiğinde, öğrencilerin piyanoya yönelik “Piyanoya Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterlik ile yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağına bakıldığında 19-23 ($\bar{X}=3,6238$) seçeneği ile 24-28 ($\bar{X}=3,3580$) seçeneği arasında 19-23 seçeneği lehine olduğu görülmektedir. 24-28 ($\bar{X}=3,3580$) seçeneğini belirten öğrencilerin piyanoya yönelik “Piyanoya Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterlikleri daha düşük bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin görüşlerinin yaş aralıklarına göre “Piyanoya Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterliklerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğrencilerin yaş aralıklarının “Piyanoya Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterliklerinde rol aldığı söylenebilir.

Tablo 13. Yaşa Göre Öğrencilerin Piyanoya Yönelik “Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi” Alt Boyutundaki Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p	Anlam	Gruplar Arası Anlamlı Fark
Gruplar arası	9,184	3	3,061	5,824	,001	*	1-3 2-3
Grup İçi	286,994	546	,526				
Toplam	296,178	549					

(*) işaretli farkın anlamlı olduğunu göstermektedir; $p<0,05$

(1) 18 ve altı yaş (2) 19-23 yaş (3) 24-28 yaş

Tablo 13. incelendiğinde, MME alan öğrencilerin piyanoya yönelik “Piyanoya Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterlik ile yaş aralıkları arasında

anlamli bir farklılık oluştuğu görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağına bakıldığında 18 ve altı ($\bar{X} = 3,87$) seçeneği ile 24-28 ($\bar{X} = 3,35$) seçeneği arasında 18 ve altı seçeneği lehine, 19-23 ($\bar{X} = 3,64$) seçeneği ile 24-28 ($\bar{X} = 3,35$) seçeneği arasında 19-23 seçeneği lehine oluştuğu görülmektedir. 24-28 ($\bar{X} = 3,35$) seçeneğini belirten öğrencilerin piyano dersine yönelik "Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi", alt boyutuna ilişkin öz yeterlikleri daha düşük bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin görüşlerinin yaş aralıklarına göre "Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi", alt boyutuna ilişkin öz yeterliklerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğrencilerin yaş aralıklarının "Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi", alt boyutuna ilişkin öz yeterliklerinde rol aldığı söylenebilir.

Tablo 14. Cinsiyete Göre ğrencilerin Piyano Dersine Yönelik z Yeterlik Puan Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p	Anlam
Kız	295	3,6416	,65023	2,491	,030	*
Erkek	255	3,4936	,73123			

$p > 0,05$

Tablo 14. incelendiğinde, MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir. T testi sonucuna göre kız ($\bar{X} = 3,64$) ğrencilerin öz yeterliklerinin erkek ($\bar{X} = 3,49$) ğrencilerin öz yeterliklerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öz yeterliklerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğrencilerin cinsiyetlerinin piyano dersine yönelik öz yeterliklerinde rol aldığı söylenebilir. Girgin (2017) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin çalgı performansına yönelik öz yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve kadın öğrencilerin öz yeterliklerinin erkek öğrencilerin öz yeterliklerinden daha düşük olduğu saptanmıştır. Bunun yanında Kurtuldu (2017) tarafından yapılan araştırmada piyano ğrencilerinin öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Babacan ve Babacan (2017) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla ilgili araştırmalar içinde bu araştırma bulguları ile hem benzer hem de farklı bulgulara ulaşan araştırmalar olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Cinsiyete Göre ğrencilerin Piyano Dersine Yönelik "Beceri Düzeyi/Seviyesi" Alt Boyutundaki z Yeterlik Puan Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p	Anlam
Kız	295	3,6337	,66266	2,538	,111	-
Erkek	255	3,4819	,72995			

$p < 0,05$

Tablo 15. incelendiğinde, MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik "Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi", alt boyutuna ilişkin öz yeterlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Bulgular doğrultusunda öğrencilerin görüşlerinin cinsiyete göre "Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi", alt boyutuna ilişkin öz yeterliklerinin

farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin cinsiyetlerinin “Piyanoda Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterliklerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 16. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Piyanoya Yönelik “Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi” Alt Boyutundaki Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	T	p	Anlam
Kız	295	3,6337	,66266	2,538	,111	*
Erkek	255	3,4819	,72995			

$p < 0,05$

Tablo 16. incelendiğinde, öğrencilerin piyanoya yönelik “Piyanoda Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. T testi sonucuna göre kız ($\bar{X} = 3,63$) öğrencilerin öz yeterliklerinin erkek ($\bar{X} = 3,48$) öğrencilerin öz yeterliklerinden daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu doğrultuda kız öğrencilerin piyanoya yönelik “Piyanoda Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterliklerinin; erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda MME alan öğrencilerin görüşlerinin cinsiyete göre “Piyanoda Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterliklerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğrencilerin cinsiyetlerinin “Piyanoda Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterliklerinde rol aldığı söylenebilir.

Tablo 17. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin Piyanoya Yönelik Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p	Anlam	Gruplar Arası Anlamlı Fark
Gruplar arası	13,889	2	6,994	15,241	,000	*	2-1 2-3
Grup İçi	249,225	547	,456				
Toplam	263,114	549					

(*) işaretli farkın anlamlı olduğunu göstermektedir; $p < 0,05$

(1) Genel Lise (2) GSL (3) Diğer

Tablo 17. incelendiğinde, öğrencilerin piyanoya yönelik öz yeterlikleri ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağına bakıldığında GSL ($\bar{X} = 3,72$) seçeneği ile Genel Lise ($\bar{X} = 3,39$) seçeneği arasında GSL seçeneği lehine, GSL ($\bar{X} = 3,72$) seçeneği ile Diğer ($\bar{X} = 3,47$) seçeneği arasında GSL seçeneği lehine olduğu görülmektedir. GSL ($\bar{X} = 3,72$) seçeneğini belirten öğrencilerin piyanoya yönelik “öz yeterlikleri daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin görüşlerinin mezun olunan lise türüne göre piyanoya yönelik öz yeterliklerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğrencilerin mezun oldukları lise türünün piyanoya yönelik öz yeterliklerinde rol aldığı söylenebilir. Bu konu hakkında Babacan ve Babacan (2017) tarafından yapılan çalışmada ise müzik öğretmenleri adaylarının piyanoya performansına yönelik öz yeterliklerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla belirtilen araştırma ile bu çalışmanın bulguları arasında farklılık bulunduğu söylenebilir.

Tablo 18. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik “Beceri Düzeyi/Seviyesi” Alt Boyutundaki Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	P	Anlam	Gruplar Arası Anlamlı Fark
Gruplar arası	12,950	2	6,475	13,908	,000	*	2-1 2-3
Grup İçi	254,644	547	,466				
Toplam	267,593	549					

(*) işaretli farkın anlamlı olduğunu göstermektedir; $p < 0,05$

(1) Genel Lise (2) GSL (3) Diğer

Tablo 18. incelendiğinde, öğrencilerin piyano dersine yönelik “Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterlikleri ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağına bakıldığında GSL ($\bar{X} = 3,7113$) seçeneği ile Genel Lise ($\bar{X} = 3,3848$) seçeneği arasında GSL seçeneği lehine, GSL ($\bar{X} = 3,7113$) seçeneği ile Diğer ($\bar{X} = 3,4894$) seçeneği arasında GSL seçeneği lehine olduğu görülmektedir. GSL ($\bar{X} = 3,7113$) seçeneğini belirten öğrencilerin piyano dersine yönelik “Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterlikleri daha yüksek bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda öğrencilerin görüşlerinin mezun olunan lise türüne göre piyano dersine yönelik “Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterliklerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğrencilerin mezun oldukları lise türünün piyano dersine yönelik “Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterliklerinde rol aldığı söylenebilir.

Tablo 19. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik “Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi” Alt Boyutundaki Öz Yeterlik Puan Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p	Anlam	Gruplar Arası Anlamlı Fark
Gruplar arası	15,219	2	7,609	14,815	,000	*	2-1 2-3
Grup İçi	280,959	547	,514				
Toplam	296,178	549					

(*) işaretli farkın anlamlı olduğunu göstermektedir; $p < 0,05$

(1) Genel Lise (2) GSL (3) Diğer

Tablo 19. incelendiğinde, MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik “Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterlikleri ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağına bakıldığında GSL ($\bar{X} = 3,74$) seçeneği ile Genel Lise ($\bar{X} = 3,40$) seçeneği arasında GSL seçeneği lehine, GSL ($\bar{X} = 3,74$) seçeneği ile Diğer ($\bar{X} = 3,46$) seçeneği arasında GSL seçeneği lehine olduğu görülmektedir. GSL ($\bar{X} = 3,74$) seçeneğini belirten öğrencilerin piyano dersine yönelik “Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterlikleri daha yüksek bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda öğrencilerin görüşlerinin mezun olunan lise türüne göre piyano dersine yönelik “Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterliklerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğrencilerin mezun oldukları lise türünün piyano dersine yönelik “Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi”, alt boyutuna ilişkin öz yeterliklerinde rol

aldığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara dayanılarak varılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada;

1. Öğrenim görülen üniversite değişkenine göre; genel özyeterlik puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farkın Yüzüncü Yıl, Niğde Ömer Halisdemir, Nevşehir Hacı Bektaş Veli, Selçuk ve Afyon Kocatepe Üniversitesinin lehine olduğu ve bu üniversitede eğitim alan öğrencilerin örneklem grubundaki diğer öğrencilere kıyasla öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu,

2. Öğrenim görülen üniversite değişkenine göre;“Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu, bu farkın Yüzüncü Yıl, Niğde Ömer Halisdemir, Nevşehir Hacı Bektaş Veli ve Selçuk Üniversitesinin lehine olduğu ve bu üniversitede öğrenim gören öğrencilerin diğer üniversitelere göre piyano dersinde ulaşılan beceri öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu,

3. Öğrenim görülen üniversite değişkenine göre; “Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu, bu farkın Yüzüncü Yıl, Niğde Ömer Halisdemir, Nevşehir Hacı Bektaş Veli, Selçuk ve Afyon Kocatepe Üniversitesinin lehine olduğu ve bu üniversitede öğrenim gören öğrencilerin piyano dersinde ulaşılan bilgi ve bilinç öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu,

4. Öğrenim görülen üniversite değişkenine göre; Akdeniz, Harran ve Atatürk Üniversitesinde MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerinin diğer üniversitedeki öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu,

5. Öğrenim görülen fakülte değişkenine göre; genel öz yeterlik puanlarında, “Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi” ve “Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi” alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşmadığı ve bu sonuç doğrultusunda Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD, GSF ve Devlet Konservatuarlarında işlenen piyano derslerinin öğrencilerin öz yeterliklerini etkileyecek kadar anlamlı bir farkın görülmediği,

6. Öğrenim gördüğü sınıf değişkenine göre; genel öz yeterlik puanlarında, “Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi” ve “Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi” alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşmadığı ve öğrencilerin sınıflarının farklı olmasının öz yeterliklerini etkilemediği,

7. Yaş değişkenine göre; genel öz yeterlik puanlarında anlamlı farklılık olduğu ve bu anlamlı farklılığın 24-28 yaş grubu aleyhine olup; 18 ve altı,19-23 yaş grupları lehine olduğu ve bu sonuca göre öğrencilerinin yaşlarının büyük olmasıyla öz yeterliklerinin yüksek olması durumunun doğru orantılı olduğu,

8. Yaş değişkenine göre; “Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın 19-23 yaş grubunun lehine olduğu ve bu sonuç doğrultusunda bu yaş grubu öğrencilerin genellikle üniversiteye yeni başlayan öğrenciler olduğunu düşünürsek piyano da ulaşılan becerilerin üniversitenin ilk zamanlarında kazanılıyor olması sonucunda bu yaş grubu öğrencilerin piyano dersinde ulaşılan beceri öz yeterliklerinin yüksek olduğu,

9. Yaş değişkenine göre; “Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ve bu anlamlı farklılığın 24-28 yaş grubu aleyhine olup; 18 ve altı,19-23 yaş grupları lehine olduğu ve bu sonuç doğrultusunda bu yaş grubu öğrencilerin genellikle üniversitenin 3. ve 4. Sınıf öğrencileri olduğunu düşünürsek piyano dersinde kazanılan bilgi ve bilincin

üniversitenin ilerleyen dönemlerinde daha çok kazanılıyor olması sonucunda bu yaş grubu öğrencilerin piyano dersinde ulaşılan bilgi ve bilinç öz yeterliklerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu,

10. Cinsiyet değişkenine göre; genel öz yeterlik puanlarında anlamlı farklılık olduğu ve bu anlamlı farklılığın kız öğrencilerin lehine olması sonucuna göre kız öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu,

11. Cinsiyet değişkenine göre; “Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi” ve alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu doğrultusunda piyano da ulaşılan beceri öz yeterliğinin öğrencinin cinsiyetiyle bir ilişkisi olmadığı,

12. Cinsiyet değişkenine göre; “Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ve bu anlamlı farklılığın kız öğrencilerin lehine olması sonucuna göre kız öğrencilerin piyano dersinde ulaşılan bilgi ve bilinç öz yeterliğinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu,

13. Mezun olunan lise türüne göre; genel öz yeterlik puanlarında, “Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi” alt boyutunda ve “Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ve bu anlamlı farklılığın GSL’ den mezun olan öğrencilerin lehine olması sonucuna göre GSL’den mezun olan öğrencilerin lise dönemlerinde de piyano çalıyor olması ve başka lise de eğitim alan öğrencilere kıyasla piyano dersini daha uzun yıllarda görmüş olması sonucunda piyano dersine yönelik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu, sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

1. MME alan öğrencilerin piyano dersine olan öz yeterliklerinin düşük olduğu durumları ve nedenlerini tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

2. Öğrencilerin düşük bulunan “Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi” alt boyutundaki öz yeterliklerinin nedenlerine ve söz konusu öz yeterliklerinin yükseltilmesine yönelik iyileştirme çalışmaları yapılabilir.

3. MME alan öğrencilerin öz yeterliklerinde öğrenim gördükleri üniversitelerin coğrafi konumu ve sosyokültürel durumu açısından ne gibi etkileri olduğu konusunda araştırmalar yapılabilir.

4. MME alan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelerde verilen piyano eğitimleri arasındaki farklılıkların tespit edilmesi için araştırmalar yapılabilir.

5. MME alan erkek öğrencilerin öz yeterliklerinin düşük olma nedenleri araştırılıp bu nedenlerin çözümlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

6. Diğer ve genel liselerden mezun olan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerini arttıracak çalışmalar yapılabilir.

7. MME alan öğrencilerin piyano dersleri mesleki amaçlarına uygun olacak “Piyano Dersinde Ulaşılan Beceri Düzeyi/Seviyesi” ve “Piyano Dersinde Ulaşılan Bilgi ve Bilinç Düzeyi/Seviyesi” belirlenebilir.

8. MME alan öğrencilerin beceri, bilgi ve bilinç seviyelerine uygun öz yeterlik kazanmaları için çalışmalar yapılabilir.

9. MME alan öğrencilere piyanonun meslek hayatındaki yerinin ve önemini açıklayarak bunun öz yeterlik üzerindeki etkisini gözlemleyen araştırmalar yapılabilir.

10. Öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerinin düşük olduğu belirlenen araştırma sonuçları doğrultusunda bunların nedenlerini tespit edecek bilimsel çalışmalar yapılabilir.

11. MME alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterlik seviyelerini yükseltmek için sahne performansına yönelik dinleti, konser, çalıştay vb. etkinliklerdeki aktif katılımının daha yüksek olması sağlanabilir.

12. Bu çalışmadan sonraki benzeri çalışmalar için öğrencilerin öz yeterlik seviyelerine etkisi olabilecek tutum, kaygı, motivasyon, özgüven, sahne deneyimi, çalışma alışkanlıkları gibi etkenlerin incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrencilerinin, Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları, Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Turkish Studies Dergisi*, 11(19), 63-80.
- Babacan E., Babacan M. D. (2017). Öğrencilerin Piyano Performansı Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *İdil Dergisi*, 6(32), 1299-1318.
- Ercan, N. (2008). *Piyano Eğitiminde İlke ve Yöntemler*. Ankara: Sözkesen Matbaası.
- Gasımova, T. (2010) Piyano Öğrenme ve Öğretme Teknikleri, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 25. Sayı.
- Girgin, D. (2017). Öğrencilerin Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 613-624.
- Johnson, B., Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar*. (Çev. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Karasar, N. (1995) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kasap, B., T. (2004). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Yardımcı Çalgı Piyano Dersleri Üzerine Bir Araştırma*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Kurtuldu, M. K., Bulut, D. (2016). Development of a Self-Efficacy Scale Toward Piano Lessons. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 835-857. doi: 10.12738/estp.2017.3.0209.
- Kurtuldu, M. K. (2017). Piyano Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeyleri İle Piyano Dersi Başarılarının Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 67– 68.
- Küçüköncü, H., Y. (1999). *Müzik Eğitimi ve Öğretimi*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Şeker, S. S. (2011). *9–11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Öz Yeterlik, Öz Güven ve Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tunç, T., Bulut, F. (2016). Öğrencilerin Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 308-314.
- Uçal Canakay, E. (2006), *Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme*, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. Ankara: Evrensel Yayınevi.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Genel Özyeterlik Düzeylerinin Yordanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yönetken, H. B. (1996). *Müzik Öğretimi/Okulda Çalgı Sorunu ve Çalgısal Müzik Etkinlikleri*, (Hazırlayan: Ahmet Say), Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Piyanoda Staccato Tekniğinin Öğretilmesinde Anlamlandırma Stratejilerine Yönelik Uygulamaların Etkisi

Prof. Dr. Mehmet Kayhan Kurtuldu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0064-9144>

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Trabzon – TÜRKİYE

Sıla Gönül

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3713-075X>

Öğretmen / Ordu Penpe İzzet Şahin Güzel Sanatlar Lisei - Milli Eğitim Bakanlığı, Ordu – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 10.08.2019

Kabul: 24.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Piyanoloji Eğitimi

Anlamlandırma

Strateji

Staccato

Teknik

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.30208>

Öz

Çalışmada piyano eğitimi sürecinde öğrencilere öğretilen önemli bir teknik beceri olan staccato (kesik çalma) tekniği ele alınmıştır. Bu kapsamda tekniğin anlamlandırmaya dayalı farklı benzetimlerle öğretilmesi ile ilgili uygulamalar yapılmıştır. Uygulamaları gerçekleştirmek için biri kontrol grubu olmak üzere 4 grup oluşturulmuştur. Kontrol grubu ile klasik çalışılırken, deney gruplarının her biri ile farklı benzetimler yardımıyla anlamlandırma stratejilerinin uygulanması sağlanmıştır. Uygulamalar her bir öğrenci ile 40 dakikalık ders saatinde bireysel yapılmıştır. Deneysel uygulamalarda staccato tekniği ilk grup ile ağaçkakan benzetimi, ikinci grup ile pinpon topu benzetimi, üçüncü grup ile iğne batması benzetimi ile çalışılmıştır. Çalışma için araştırmacılar tarafından konuya ve tekniğe uygun olan bir piyano eseri yazılmış ve uygulamalarda kullanılmıştır. Her biri 5'er kişiden oluşan deney ve kontrol grupları ile yapılan çalışmalar, Kurtuldu (2010) tarafından geliştirilen puanlama anahtarları ile değerlendirilmiştir. Gruplardan elde edilen sayısal veriler istatistiksel olarak işleme tabi tutulmuş ve karşılaştırmalı ölçümler yardımıyla sonuçlar analiz edilmiştir. Karşılaştırmalı ölçümlerde doğru yönü tespit etmek için normallik varsayımı sınaması yapılmıştır. Bu uygulamada çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Sonuçların normal dağılım varsayımını karşılamaması sebebiyle parametrik olmayan ölçümler tercih edilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre deney grupları kontrol grubuna göre farklılık göstermiştir. Deney grupları içerisinde ise ikinci deney grubunun (pinpon topu benzetimi) staccato tekniğini uygulamada daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kurtuldu, M. K. ve Gönül, S. (2019). Piyanoda Staccato Tekniğinin Öğretilmesinde Anlamlandırma Stratejilerine Yönelik Uygulamaların Etkisi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 19-28.

Effect of Applications on Elaboration Strategies for Teaching Staccato Technique in Piano Education

Prof. Dr. Mehmet Kayhan Kurtuldu

Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Department of Music Education, Trabzon – TURKEY

Sıla Gönül

Teacher / Ordu Penpe Izzet Sahin Fine Arts High School- Ministry of Education, Ordu – TURKEY

Article History

Submitted: 10.08.2019

Accepted: 24.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Piano Education

Elaboration

Strategies

Staccato

Technique

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.30208>

Abstract

In this study, staccato technique which is an important technical skill and taught to students during piano education process is discussed. In this context, practices related to teaching the technique with different simulations based on elaboration were made. In order to perform the applications, 4 groups were formed, which one is a control group. While classical study was conducted with the control group, it was ensured that elaboration strategies were applied with the help of different simulations with each of the experimental groups. Applications were made individually with each student during 40 minutes. In experimental applications, staccato technique was studied with first group woodpecker simulation, second group with ping-pong ball simulation, and third group with needle prick simulation. For the study, a piano piece which was suitable for the subject and technique was written by the researchers and used in the practices. Studies conducted with experimental and control groups, each consisting of 5 individuals, were evaluated with the scoring key developed by Kurtuldu (2010). The numerical data obtained from the groups were statistically processed and the results were analyzed with the help of comparative measurements. Normality hypothesis testing was used to determine the correct direction in comparative measurements. In this application, skewness and kurtosis coefficients were examined. Non-parametric measurements were preferred because the results did not meet the normal distribution assumption. According to the results obtained from the analysis, the experimental groups differed from the control group. It was observed that the second experimental group (ping-pong ball simulation) was more successful in applying the staccato technique among the experimental groups.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye yirmi birinci yüzyıl ile başlayan gelişmeler ve bilgiye olan ihtiyacın artışı gibi hususlar tüm dünyada eğitim programlarındaki değişimleri de doğurmuştur. Dolayısıyla eğitim sürecinde çağın gereği olarak öğrencilere hem ileri düzeyde, hem de daha yoğun bilginin kazandırılması amaçlanmıştır. Ayrıca bu bilgileri doğru kullanmayı ve bilgiyi üretmeyi de kazandırmak önemlidir (Özer, 2002). Öğrenme sürecinde analiz etme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve anlam çıkarma gibi önemli çalışmalar uygulanmaktadır. Bu çalışmaların uygulanma biçimi ne olursa olsun, öğrenciler bu süreçlerde çeşitli öğrenme stratejilerini kullanmak ve bu stratejiler yardımı ile bu öğrenme görevlerinin üstesinden gelmek durumundadırlar. Buna bağlı olarak öğrenme stratejileri öğrenmeyi başarmada ve etkili öğrenmede önemli bir işleve sahiptir (Vural, 2011).

Eğitimde başarı beklentisi, bireylerin kendi öğrenme stratejilerinin farkında olması, bu stratejileri bilmesi ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları gibi hususlarla ilişkilidir (Şahin, Uyar, 2013). Öğrenme stratejileri öğrencilerin başarıları üzerinde etkilidir. Fakat bu süreçte öğrenciler etkili stratejileri bilmiyor ya da bunları önemi hakkında bilgi sahibi olmayabilirler. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin eğitimine yani ne olduğunun bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986'dan akt: Subaşı, 2003: 301). Bu noktada ilk olarak öne çıkan husus öğrenme stratejilerinin ne olduğunun bilinmesi için tanımından yola çıkmaktır. Tanımı doğru anlamak, kapsamı da doğru anlamayı getirir.

Yaşam boyu karşımıza çıkan tüm bilgiler zihinsel olarak örgütlenir ve kazanıma dönüşür. Bu süreçte her birey öğrenme sorumluluğu yüklenir ve sürece katılır. Bireyin sürece katılımı ile kazandığı ve kendi öğrenmesini düzenlediği becerilere öğrenme stratejileri denilmektedir. Bu stratejiler bireylere yaşamı boyunca karşılaştığı problemleri çözme becerisi de kazandırır (Hamurcu, 2002). Diğer yandan öğrenme stratejilerini, bireyin öğrenme işinin üstesinden gelmek için geliştirdiği ve kullandığı yol olarak da tanımlamak mümkündür (Yıldızlar, 2012).

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde veya buna yönelik bireysel hazırlıkları esnasında karşılaştığı bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirmesi, o bilgiye anlam vermesi ve kendine mal etmek için gösterdiği çabanın bütünü şeklinde tanımlanabilir (Tay, 2004).

Öğrenme sürecindeki her öğrenci, hemen her öğrenme konusu için farklı öğrenme stratejilerini tercih edebilir. Bu durum öğrenme stratejilerinin hem çeşitlendirilebilir olduğunu, hem de değiştirilebilir nitelikte olduğunu ispat etmektedir. Farklı öğrenme stratejilerini bilen, kullanabilen ve yeni öğrenme stratejilerini kendisine göre geliştirebilen öğrencilerin, etkili öğrenme becerilerini kendi kendilerine geliştirdikleri söylenebilir (Tunçer, Güven, 2017). Öğrenme stratejilerinin kavranması sürecinde tanım ve yapısal özellikleri yanında, hangi alt başlıklara ayrıldığına da bilinmesi gerekir. Doğru bir sınıflama ile ele alındığında hangi stratejinin nerede ve nasıl kullanılacağı da daha anlaşılır hale gelir.

Literatürde öğrenme stratejileri farklı olarak sınıflandırmışsa da genel olarak üzerinde durulanları tekrarlama stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme (yürütücü biliş) stratejileri ve duyuşsal stratejilerdir (Kuzu, vd. 2014). Öğrenme stratejileri farklı eğitimciler tarafından da sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramına dayalı biçimde açıklayan ve bunları öğrenme süreçleriyle ilişkilendiren Gagné (1988: 134-139), sınıflandırmayı beşe ayırmıştır. Bunlar; dikkat stratejileri, depolamayı artıran stratejiler, kodlamayı artıran stratejiler, hatırlamayı kolaylaştıran stratejiler ve izleme stratejileri olarak sıralanır (Akt: Tay ve Yangın, 2008).

Yapılan sınıflandırmalar ve genel anlamda stratejilerin uygulanmasında öne sürülen aktiviteler daha çok anlamlandırmaya dayalı bir yaklaşım içermektedir. Anlaşılabilirlik için anlamlandırmaya ihtiyaç duyan insanoglunun öğrenme esnasında yeni bilgiyi anlamlandırmaya ve yeni bilgiyi kendi için

anlaşılır kılmaya ihtiyacı ortaya çıkar

Anlamlandırma stratejileri, bireylerde var olan bilgi birimleri arasındaki ilişkiye ve onları anlamlı kılarak öğrenmeye dönük stratejilerdir. Öğrenciler genellikle öğrenilecek yeni bilgiyi, daha önceden öğrendiği var olan bilgilerle birleştirmek suretiyle öğrenir. Bu ilişkilendirme esnasında anlamlandırmaya yardım eden zihinsel imgeler ya da sözel yapılar tercih edilmektedir (Özer, 2002). Anlamlandırma stratejileri aynı zamanda yeni bilginin uzun süreli belleğe doğrudan geçişi yerine anlamlı bir bütün olarak geçişini destekler (Yıldızlar, 2012). Anlamlı öğrenme sürecinde ilk olarak var olan bilişsel yapıdaki kavramlar seçilir. Seçim işlemini takiben yeni bilgi önceki bilgi ile birleştirilir ve her ikisi de tekrar yapılandırılır. Bu açıdan bakıldığında anlamlı öğrenme için aktif bir öğrenme modeli benzetmesi yapılabilir (Açıkgöz, 2004: 76).

Öğrenilecek bilginin anlamlı hale getirilmesi bilgilerin birbiriyle ve daha sonra öğrenilecek olanlarla ilişkilendirilmesi ile olur. Bireye anlamsız gelen cümleler ve heceler birbirleriyle ilişkili olmadığı için anlamsızlaşır. Bu noktada bilişsel yapı öne çıkar ki bu yapı bireyin konu ile ilgili kavram, bilgi, olgu, önerme, gibi birimlere sahip olmasını gerektirir. Yeni öğrenilecek bilgi bu birimler yardımıyla yapı içinde kendilerine yerler bulurlar. Öğrencinin amacı da konuyu anlamak ve öğrendiklerini bilişsel yapı içinde ilişkilendirmek ve bu ilişkileri fark etmek olarak karşımıza çıkar (Açıkgöz, 2004: 76). Bu ilişkilendirme ve anlam verme sürecinde yapılan zihinsel işlemler genellikle kodlama işlemleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Genellikle anlam vermek için zihinde kurulan ilişkilerin kodlama ve diğer bir kavram olarak da eklemleme ile açıklandığına rastlamaktayız.

Kodlama kısa bir açıklamayla bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirme işidir. Kodlamanın asıl amacı yeni bilgiyi anlamlı hale getirmek ve zihnimize kendisi ile ilişkili bir şema içine yerleştirmektir. Bu açıdan anlamlandırma, yeni bilgi ile ilişkili olan ve hali hazırda mevcut olan önceki bilgi arasında bağ kurma olarak ifade edilebilir. Bağ kurma ile birlikte konu ile ilişkili şemadaki anlam ve bağlantılara dayanarak yeni bilgiyi anlamak veya ona bir anlam yüklemek karşımıza çıkar. Yeni bilgi ile mevcut bilgi, şema, önerme, kavram haritası vb. arasında kurulan bu bağlar, bir imgeye, mantıksal bir çıkarıma veya yeni bir fikre dayanabilir ve bu bağlar önceden öğrenilenleri birleştirmeye hizmet eder (Öztürk, Kısaç, 2003: 269).

Kodlamada olarak adlandırılan işlemde yeni bilgiyi, durumu, uyararı var olan eski yapılarla tamamlamak, anlamlandırmak ve örgütlemek gereklidir. Kuramcılar bu durumu yeni bilginin uzun süreli bellekte var olan örgütlenmiş bilgi bütünü içine yerleştirme ve eklemleme olarak ifade etmektedir. Bu süreçte önemli olan nokta, yeni bilginin geçmiş bilgi ile ilişkilendirilmesi, ona bağlanması, onunla bütünleştirilmesi ve eklenmesidir (Senemoğlu, 2005: 298). Kodlama süreci açısından açıklanması gereken bir diğer husus ise eklemleme olarak sunulan ve bilgilerin birbirine ek yapıldığı kurgusuna dayanan zihinsel süreçlerdir.

Eklemleme zihnimize var olan şema ya da şemalara yeni bilginin eklenmesi ile oluşur. Yeni bilgi var olan şemaya eklenir ve hem yeni bilgi, hem de mevcut şema anlamlandırılır. Yeni bilginin anlamlandırılabilmesi, uzun süreli bellekte o bilgiye ait şemaların var olmasına dayalıdır. Böylece eklemleme ile mevcut bilgiye ekstra bir halka eklenmiş olur (Subaşı, 2003: 274)

Eklemleme stratejileri içerisinde en ilgi gören uygulama benzetimlerdir. Eklemleme stratejileri esasen eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurmayı amaçlamaktadır. Benzetimler, bu akış sürecinde yeni bilginin daha önceki bilgiler ile ilişkilendirilmesine ve somut olarak açıklanmasına yardım eder. Yeni bilginin eski bilgiye olan benzerliklerini bulmak, o bilgiler arasında ilişkiler kurmamızı ve yeni bilgiyi anlamlandırmamızı olanaklı hale getirmektedir (Senemoğlu, 2005: 564)

Gerek anlamlandırma stratejileri, gerekse ona bağlı olarak sunulan kodlama ve eklemleme kavramları eğitim öğretim sürecinde aktif bir uygulama ve öğrenme alanı olan müzik eğitimi sürecinde de önemli işlevler yerine getirmektedir. Soyut kavramlar, teorik konular, uygulamaya dayalı beceriler

gibi pek çok müziksel husus için anlamaya, anlam vermeye, anlamlandırmaya ihtiyaç duyulur. Dolayısıyla yeni bilgiye anlam vermek müzik eğitiminin de vazgeçilmez aktivitelerinden ve ihtiyaçlarından biridir.

Eğitim bilimciler tüm öğrenme alanlarında uygulanan ve tercih edilen öğrenme stratejilerini belli başlı kategorilere ve gruplara ayırmışlardır. Bu yaklaşımlar çalgı eğitiminde de kendisini gösterir. Çalgı eğitimi süreci pragmatik bir süreçtir. Bu nedenle öğrenenin çalgı çalışma sürecini son derece pragmatik yöntemlerle yapılandırması ve uygulaması öğrenmenin verimliliğinin arttırmada oldukça etkili olacaktır (Pirgon, 2018). Müzik eğitiminin en önemli unsurlarından biri olan çalgı eğitimi kendi içerisinde de oldukça önemli olan piyano eğitimini barındırmaktadır. Piyano eğitimi diğer tüm çalgılardan farklı bir yapıya sahiptir. Gerek geniş yapısı, gerekse birden fazla işleve hizmet etmesi açısından piyano eğitimi ve bu eğitim sürecindeki öğretiler, öğrenilmesi ve kalıcılığı açısından da pek çok çalışmaya konu olmuş, incelenmiştir. Bu noktada piyano eğitiminde öğrenilmesi gereken bilgi ve becerilerin kavranmasında anlamlandırma stratejilerinin etkisi ve yardımı öne çıkmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada da anlamlandırma stratejilerinin seçilmiş konu üzerindeki etkisi deneysel bir bakış açısıyla incelenmiştir.

AMAÇ

Bu çalışmada piyanoda staccato tekniğinin öğretilmesinde anlamlandırma stratejilerine dayalı üç farklı uygulamanın etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Yapılan çalışmada deneysel bir yaklaşım izlenmiş ve kontrol gruplu son test modelinden faydalanılarak veriler toplanmaya çalışılmıştır.

Deneysel yaklaşım en bilinen hali ile deney ve kontrol grubu olarak iki grubun çalışmaya dâhil edildiği, deney grubunun işleme tabi tutulduğu ve sonuçta her iki grubun da karşılaştırıldığı araştırma yöntemidir. Bu yaklaşımda bağımsız değişken deney grubu ile bağımlı değişken de kontrol grubu ile ilişkilendirilir ve bağımsız değişkenin etkisi bağımlı değişken üzerinden yapılan karşılaştırmalar ile elde edilir (Ekiz, 2017: 109). Son test kontrol gruplu model yaygın kullanılan bir modeldir ve yansız atama ile gruplar oluşturulur. Ön test uygulamanın gerekli olmadığı ya da sakıncalı olabileceği durumlarda tercih edilir. Esasen kontrol gruplu ön test son test modeline benzeyen bu uygulamada deney grubuna müdahale edildikten sonra yapılan son test uygulaması ile gruplar karşılaştırılır (Karakuş, Başıbüyük, 2017: 216; Baştürk, 2014: 40).

Çalışma Grubu

Araştırma için oluşturulan çalışma grubu, araştırmacılardan birinin görev yaptığı okul olan Ordu ili Penpe İzzet Şahin Güzel Sanatlar Lisesi 9. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Üzerinde çalışılacak olan teknik, piyano eğitimi sürecinde öğretilen temel çalma tekniklerinden biri olduğu için çalışma grubu okula yeni gelen ve bu süreçte tekniği yeni öğrenen öğrencileri kapsamı için 9. sınıflardan tercih edilmiştir. İlgili sınıfta eğitim gören 30 öğrenci içerisinde notu zayıf düzeyde olan ya da çalışmaya katılmak istemeyen 10 öğrenci çıkarıldıktan sonra kalan 20 öğrenci seçkisiz biçimde 4 gruba beşerli biçimde dağıtılmıştır. Böylece hem grup homojenliği, hem de gruplar arası denklik sağlanmıştır. Bu denkliğin ve atamaların yapılmasında öğrencilerin ilgili dönemde almış oldukları ilk piyano notları dikkate alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci ilk olarak piyano eğitimi ve anlamlandırma stratejilerine yönelik literatür taraması ve akabinde yapılacak çalışmanın deseninin belirlenmesi ile başlamıştır. Çalışma deseninin ve uygulama planının yapılması sonrasında üzerinde çalışılacak olan eser belirlenmiştir. Öğrencilerin daha

önceden dinlemiş ya da seslendirmiş olabilmesi ihtimaline karşı ilgili eser araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Örnek eser fa majör tonunda sol elde eşlik, sağ elde melodi olacak biçimde ve ilgili öğrencilerin ders öğretmenlerinden de görüş alınıp kapsam belirlenerek yazılmıştır. Araştırma odaklı olması sebebiyle eserde sadece staccato seslendirme tekniği işaretlerle belirtilmiş, diğer yerler non-legato gibi serbest yazılmıştır. Toplamda 16 ölçülük eserde dikkati dağıtmadan konu odaklı veri almak için nüans ya da hareket terimi benzeri belirteçler ya da işaretlerde de yer almamıştır.

Eslerle ilgili ayrıntılar tamamlanıp yazıldıktan sonra tüm gruplarla bağımsız biçimde, her öğrenci ile farklı zamanlarda ve hepsi ile 40 dakika çalışarak süreç başlatılmıştır. Kontrol grubu ile ilgili teknik sadece kesik çalma biçiminde tanımlanarak klasik biçimde çalışılmış, temel bazı ritim ve ses hatalarında öğrenci uyarılmıştır. Bu uyarılar ve düzeltmeler diğer gruplarda da ders koşullarının eşitliği için aynen uygulanmıştır. Deney grupları ile staccato tekniği anlamlandırma stratejilerine dayalı benzetimlerle çalışılmış, bu kapsamda ilk gruba ağaç kakanın ağacı gagalaması benzetimi yapılmıştır. İkinci deney grubunda ise teknik pinpon topunun zıplaması biçimde tasvir edilerek anlatılmıştır. Üçüncü deney grubunda ise aynı teknik tuşlarda var olan bir iğnenin ele batması gibi tasvir edilerek aktarılmıştır. Bu üç benzetim biçimi de öğrencilere aktarılırken tekniğin kesik çalmayı sağlayacağı söylenmiştir. Bunun haricinde ilgili tekniğin çalışacağı yerlerde yeri geldikçe benzetimler öğrencilere hatırlatılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Yapılan uygulamalarda öğrencilerin ders sonu performansları Kurtuldu (2010) tarafından geliştirilmiş olan piyano sınavı değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiş ve öğrencilerin puanları belirlenmiştir. Orijinal çalışmadan farklı olarak bu çalışmada ilgili piyano ölçeğinin kriterlerine (iki el eşgüdümü, bütünlük-tempo devamlılığı, sesleri doğru çalma, ritim kümelerini doğru çalma, yorum-teknik) yönelik puan dağılımı teknik basamağı yönünde değiştirilerek kullanılmıştır. Çalışmada staccato tekniğine odaklanıldığı için teknik basamağı öne çıkarılmıştır. Orijinal çalışmada her biri 20'şer puan olan basamaklar, bu çalışmada teknik için 40, diğerleri için 15'er puan biçiminde uygulanmıştır.

Değerlendirme sonucu elde edilen veriler bilinen bir paket program yardımıyla analiz edilmiş ve ilk adımda verilerin normalliğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım varsayımından gelip gelmediğinin tespitinde çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alınmıştır. Verilerin normal dağılım varsayımını karşılamaması sebebiyle non-parametrik ölçümler tercih edilmiştir. Karşılaştırmalı ölçümler için denklik puanları ve diğer uygulamada tüm gruplar arası varyansın analizi söz konusu olduğu için Kruskal Wallis H Testi tercih edilmiştir. Ölçümlerde anlamlılık düzeyi yordaması için $p < .05$ seviyesi kabul edilmiştir. Karşılaştırmalı ölçümlerde gruplar arası farka yönelik uygulama kapsamındaki ana ölçüm anlamlandırma uygulamasından alınan puanlara yönelik yapılan H testi olmuştur. Fakat öğrencilerin piyano dersinden almış oldukları ve gruplar arasındaki denklige ilişkin dayanağı oluşturan ders başarı notları da denklige yönelik güvenilirliği sınamak açısından H testi ile teste tabi tutulmuştur.

Tablo 1. Normallik Ölçümüne Yönelik Sonuçlar

Ölçüm	Çarpıklık		Basıklık	
	Değer	SS	Değer	SS
Denklik Testi	2,284	,512	-2,210	,992
Uygulama	-1,019	,512	-2,896	,992

Basıklık ve çarpıklık katsayıları için çeşitli çalışmalarda (Vural, 2013; Arslan, 2015; Yıldız, Çevik, 2016) +1 ile -1 arasında kabul edilen referans aralıkları öne sürüldüğü görülmektedir. Benzer biçimde

Morgan vd. (2004: Akt: Can, 2017, 85) bu değerlerin genel bir bakışla +1 ile -1 aralığında olmasını önerdiği, aynı şekilde Çokluk vd. (2014) de basıklık ve çarpıklık katsayıları için aynı referans aralığını öne sürdüğü ve bu durumda dağılımın normal dağılımdan aşırı sapmamış olacağını vurguladığı görülmektedir. Bu bilgiler ve değerler ışığında veri setinin aldığı değerlere bakılırsa dağılımın normal dağılım varsayımından gelmediği görülebilir. Bu sebeple parametrik olmayan ölçümler uygulanması uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde tablolar ilk olarak çalışma grubunun aldığı puanları gösteren tablo ile başlamaktadır. Devamındaki tablolarda ise denklik puanlarına ve yapılan uygulama puanlarına ait istatistiksel tablolar ayrı sunulmuştur.

Tablo 2 Grupların Uygulamalarda Aldıkları Puanlar

Denek Adı	Denklik	Uygulama
Kontrol-1	78,00	70,00
Kontrol-2	70,00	70,00
Kontrol-3	90,00	65,00
Kontrol-4	80,00	70,00
Kontrol-5	78,00	65,00
Deney-a 1	70,00	75,00
Deney-a 2	75,00	80,00
Deney-a 3	80,00	80,00
Deney-a 4	90,00	80,00
Deney-a 5	85,00	80,00
Deney-b 1	80,00	90,00
Deney-b 2	70,00	85,00
Deney-b 3	70,00	85,00
Deney-b 4	70,00	88,00
Deney-b 5	80,00	90,00
Deney-c 1	65,00	80,00
Deney-c 2	80,00	75,00
Deney-c 3	80,00	80,00
Deney-c 4	75,00	70,00
Deney-c 5	75,00	75,00

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin uygulamanın yapıldığı dönem ilk piyano sınavından aldıkları başarı puanları denklik başlığı altında verilmiştir. Bu veriler incelendiğinde bir iki öğrenci hariç genelde öğrencilerin ilk piyano sınavı notlarının yakın düzeyde olduğu, buna göre çalışma grubuna seçilen öğrencilerin piyano çalma becerileri açısından benzer konumda olduğu söylenilebilir. Çalışmada uygulama sürecine geçildiğinde ise gruplar arasında yapılan uygulamanın deseni doğrultusunda farklılıklar oluşmaya başlamıştır. Kontrol grubu sınav notları çerçevesinde bir başarı gösterirken, deney grupları ise anlamlandırma stratejisinin uygulama biçime bağlı olarak değişiklikler göstermiştir.

Tablo 3. Denklik Puanlarına Yönelik HTesti Sonuçları

Gruplar	Sıra Ort.	SS	X ²	sd	p
Kontrol	11,80	6,72	2,09	3	,554
Deney 1	12,80				
Deney 2	8,20				
Deney 3	9,20				

Tablo 3 göz önünde tutulduğunda öğrencilerin piyano sınavından aldıkları puanlar ve bu puanlar çerçevesinde sağlanan denkliğin istatistiksel olarak da sağlandığı görülmektedir. Yapılan analizde gruplar arasında $p < ,05$ düzeyine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu durum yukarıdaki tabloda da açıklandığı üzere gruplar arasında başlangıçta piyano çalma becerileri açısından bir fark ortaya çıkmadığı sonucunu desteklemektedir.

Tablo 4. Uygulama Çalışmasına Yönelik H Testi Sonuçları

Gruplar	Sıra Ort.	SS	X ²	sd	p
Kontrol	3,30	7,70	3	16,54	,001
Deney 1	11,60				
Deney 2	18,00				
Deney 3	9,10				

Anlamlandırmaya dayalı uygulamalara yönelik H testi sonuçları gruplar arasında $p < ,05$ düzeyine göre anlamlı farka rastlandığına işaret etmektedir. Sıra ortalaması puanları da dikkate alınırca oluşan anlamlı eğilimin deney 2 isimli ikinci deney grubu yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan uygulamada en başarılı olan grubun ikinci deney grubunda yer alan öğrenciler (pinpon topu benzetmesi) olduğu görülmektedir. Grupların aldığı puanlara tümüyle bakıldığında ise ikinci deney grubunu başarı sıralaması olarak birinci deney grubu ve üçüncü deney grubu takip etmektedir.

SONUÇ

Yapılan çalışmada ilk olarak denklik sağlanmış ve denkliğin istatistiksel olarak da sağlanması yapılmıştır. Bu uygulama deneysel çalışmalarda farklı denklik modelleri ile yapılan uygulamalar kapsamında, çalışma içinde denkliğin sağlanmasının yapılması açısından önemlidir. Bu çalışma kapsamında yürütülen deneysel desen ve desene uygun olarak planlanan anlamlandırma uygulamalarında ise kontrol grubuna göre başarılı ama kendi içerisinde de farklı durumları olan deney grubu başarıları gözlenmiştir. Uygulamada en başarılı olan grup, pinpon topu benzetimi ile konu anlatılan deney 2 grubudur. Bu grup verilen örneğinde etkisi ile konuyu daha doğru kavramış, beklenen düzeyde staccato tekniğini en uygun biçimde uygulamıştır. Başarı olarak bu grubu takip eden diğer grup deney 1 isimli grup olmuştur. Bu grupta da ağaçkakan benzetmesi yapılmış, bu benzetim de önemli bir etki yapmıştır. Deney grupları içerisinde diğerlerine göre kısmen daha az başarı gösteren grup ise deney 3 grubu olmuştur. Bu grupta tuşlarda iğne batması gibi bir benzetimin diğer iki benzetim kadar etkili olmadığı gözlenmiştir. Benzetimlerde pinpon topunun zıplamasının, tekniğin uygulanmasındaki el hareketine de yakın bir duruşu da zihinde imgelemeye yardımcı olmuş olabileceği düşünülmektedir. Benzer biçimde ağaçkakan gagalaması da staccato tekniğindeki kesik vurguyu temsil etse de pinpon topu gibi zihinde modelleme yaratamamış olabilir. İğne batması benzetmesi ise el hareketinin modellemesinden ziyade eli çok kısa ve keskin biçimde kullanmaya sevk

etmiş, kesik çalma hamlesini yaptırır da gereken algıyı oluşturamamış olabilir. Deney grupları arasında oluşan sıralama, doğrudan öğrencilerin örneklerle zihninde oluşturduğu imge ve verilen tarife yönelik geçmiş yaşantı veya görsel kayıtları ile eşleşme hususu üzerinden yorumlanabilir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde ilk olarak dikkat çeken sonucun anlamlandırma stratejilerinde benzetimin türü olduğu açıktır. Stratejiyi olduğu gibi uygulamak ya da yaklaşık değerler ile uygulamaktan ziyade, en doğru, en iyi anlatan ve kapsama en uygun veya öğretime yardımcı deseni bulup uygulamak önemlidir. Deney gruplarının tümünün kontrol grubuna göre farklılaşmış olması da önemli bir bulgu olarak öne sürülebilir. Bu bulguya göre klasik anlatım karşısında anlamlandırma stratejisinin doğrudan etki sahibi olduğu fikri öne çıkmaktadır. Fakat çalışma deseni ve kapsamı doğrultusunda düşünülürse ilk fikir olan klasik anlatım yanında öğretim stratejilerinden faydalanmak faydalıdır yaklaşımı benimsense de esasen üzerinde durulması gereken husus stratejiyi doğru kurgulayarak uygulamaktır.

Genelde müzik eğitimi özelde ise piyano eğitimi süreçlerinde öğrenme ve öğretim stratejilerine yönelik çalışmaların artırılması önemli bir husustur. Klasik desende ön test ve son test kontrol gruplu yaklaşım yanında bu çalışmadakine benzer karışık desenli ve stratejileri derinlemesine irdeleyen çalışmaların artması, literatüre katkı açısından da anlamlı bulunmaktadır. Bu ve benzeri uygulamaların daha farklı desenler, daha farklı yaşlardaki çalışma grupları, daha geniş katılımlı uygulamalar ile pekiştirilmesi de önerilebilecek bir başka husustur. Müzik eğitiminin kendine özgü en önemli alanlarından biri olan piyano eğitimi sürecinde, doğru öğrenme için doğru strateji kadar doğru uygulama da önemli bir unsurdur.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde Psikolojik Sağlık: Bireysel Koruyucu Faktörlerin Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 73-82.
- Baştürk, R. (2014). *Deneme Modelleri*. A. Tanrıoğen (Ed.), (Bilimsel Araştırma Yöntemleri). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Karakuş, Ö. ve Başbüyük, O. (2017). *Deneysel ve Deneysel Olmayan Araştırma Yöntemleri*. K. Böke (Ed.), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri İçinde. S. 198-240, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kurtuldu, M. K. (2010). Piyano Sınavı Değerlendirme Ölçeğinin Puanlayıcılara Yönelik Geçerlik ve Güvenirliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Esosder)*, <http://www.esosder.com/> (ISSN: 1304 – 0278), 9(31), 224 – 232.
- Kuzu, S., Balaban, F. ve Canpolat, M. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerinin Belirlenerek Bölümlere Göre Karşılaştırılması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 257-264.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2003). *Bilgiyi İşleme Modeli*. B. Yeşilyaprak (Ed.), (Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Pirgon, Y. (2018). Carl Philip Emanuel Bach'ın Solfeggio Adlı Eserinin Öğrenme Stratejileri Açısından Değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi (SED)*, 6(1), 37-54.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Subaşı, G. (2003). *Bilgiyi İşleme Kuramı*. A. Ulusoy (Ed.), (Gelişim ve öğrenme). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, H. ve Uyar, M. (2013). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Akademik Başarıya Yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 164-177.
- Tay, B. (2004). Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-12.
- Tay, B. ve Yangın, B. (2008). 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3),73-88.
- Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2017). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20
- Vural, L. (2011). Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46 16, 46-65.
- Vural, L. (2013). Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeğinin Yapı Geçerliliği Çalışmaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 481-496.
- Yıldız, M. A. ve Çevik, G. B. (2016). Evli Bireylerin Evlilik Doyumlarının ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 227-242.
- Yıldızlar, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 430-440.

Bilim Kampının Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine ve Fene Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi¹

Doç. Dr. Sibel Açıslı

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1144-2563>

Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Artvin- TÜRKİYE

Doç. Dr. Hatice Kumandaş Öztürk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3636-3690>

Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümü, Artvin- TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 25.09.2019

Kabul: 10.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Yaparak Öğrenme

Bilimsel Süreç Becerileri

Fene Karşı Tutum

Bilim Kampı

Araştırma Makalesi

DOI: [10.9761/JASSS37813](https://doi.org/10.9761/JASSS37813)

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine ve Fene Karşı Tutumlarına olan Artvin Doğa ve Bilim Kampı'nın etkinliğini değerlendirmektir. 115B089 koduyla TÜBİTAK 4004 Doğa ve Bilim Okulu programı kapsamında desteklenen bu proje, öğrencilere öğrenmeyi öğrenme yaklaşımı kullanarak çeşitli uygulamalı etkinlikler tasarlanmıştır. Araştırmada veriler, projeye katılmış Artvin il genelindeki altı ortaokulda öğrenim gören ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden toplam 30 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test-son test modeli uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Burns, Okey, ve Wise tarafından (1985) tarafından geliştirilen ve Geban, Aşkar ve Özkan (1992) tarafından Türkçeye çevrilen Bilimsel Süreç Becerileri Testi ve Fraser (1978) yılında geliştirilen ve Telli, Cakiroglu, ve Rakici (2003) tarafından Türkçeye çevrilen Fen Tutum Testi kullanılmıştır. Geban vd. çalışmaların da ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.81 olarak tespit etmişlerdir. Telli vd. çalışmaların da güvenilirlik katsayısının Türk örneklem için 0.62 ila 0.85 arasında değiştiğini bildirmişlerdir. Bu çalışmanın ışığında elde edilen verilerin analizinden deneyleri deneyerek ve gözlemleyerek yaparak ve öğrenerek öğrenmenin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ve fen ile ilgili tutumlarını olumlu yönde arttırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin proje sonunda bilimsel süreç becerilerini kullanma düzeyleri anlamlı olarak son test lehine değişmiştir. Bu çalışmanın sonucu, bize bilim kampının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve fene karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduklarına dair ampirik kanıtlar verdi.

Atf Bilgisi / Reference Information

Açıslı, S. ve Kumandaş Öztürk, H. (2019). What do Middle School Students Gain From A Week-Long Science Camp in Terms of Science Process Skills and Attitudes Toward Science? *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 29-34.

¹ Bu çalışma 04-06 February 2016 tarihlerinde düzenlenen "8th World Conference on Educational Sciences (WCES-2016) Kongresi"nde sunulmuş bildirinin genişletilmiş halidir.

What do Middle School Students Gain From A Week-Long Science Camp in Terms of Science Process Skills and Attitudes Toward Science?

Assoc. Dr. Sibel Açışlı

Artvin Coruh University, Faculty of Education, Department of Science Education, Artvin– TURKEY

Assoc. Dr. Hatice Kumandaş Öztürk

Artvin Coruh University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Artvin– TURKEY

Article History

Submitted: 25.09.2019

Accepted: 10.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Learning-By-Doing

Science Process Skills

Attitudes Toward Science

Science Camp

Research Article

DOI: [10.9761/JASSS37813](https://doi.org/10.9761/JASSS37813)

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the effectiveness of a science camp, namely Artvin Nature and Science Camp, on middle school students' SPS and ATS. Supported by TÜBİTAK 4004 Nature and Science School program of Turkey with a code of 115B089, this project is designed to provide students with diverse hands-on activities using learning-by-doing approach. In the research, data of the current study was collected total of 30 6th and 7th grade students in six middle schools in Artvin province who participated in the project. In this study, the one-group pretest-posttest design, a type of quantitative research methodology, was adopted. In the research, as data collection tools, Science Process Skills Test developed by Burns, Okey, and Wise (1985) and translated to Turkish by Geban, Aşkar and Özkan (1992) and the Science Attitude Test, which was developed by Fraser (1978) and translated into Turkish by Telli, Cakiroglu, and Rakici (2003) were used. In the same study, Geban et al. reported the reliability coefficient of the test 0.81. In the same study, Telli et al. reported the reliability coefficient of Turkish version of the test between 0.62 and 0.85. From the analysis of the data that were obtained from this study, it has been found that learning by doing and learning by experimenting and observing approaches contributed students' science process skills and science related attitudes in a positive way. The students' level of using scientific process skills at the end of the project significantly changed in favor of the post-test. The result of this study gave us empirical evidence that science camp help students to gain SPS and to develop favorable ATS.

INTRODUCTION

In the globalizing world, many countries need educational indicators in order to demonstrate their situation in the field of education. In addition to these countries, Turkey also participates in PISA (Program for International Student Assessment), which is one of the international comparative programs, to determine its current situation in education and demonstrate the factors that are effective on educational developments (Ministry of Education [MEB], 2009).

Turkey made some changes in the primary and middle schools' science programs due to the low scores received from international tests (PISA, TIMSS, etc.) and started to implement the educational program developed based on constructivist learning approach in 2005. In accordance with this program implemented, development of scientific literacy with other areas was one of the most important issues highlighted.

Raising individuals who are literate in the field of science is one of the main objectives of many countries including Turkey in the education of science (BouJaoude, 2002; Dillon, 2009; MEB, 2006; Zembylas, 2002). Although there is no common definition of science literacy, researchers agree that science process skills (BSB) and attitudes toward science (FYT) are important factors in the process of gaining science literacy. Seven subscales related to science literacy have been identified in science and technology curriculum in Turkey. Considering this curriculum, two of these seven subscales are science process skills and attitudes towards science, which are also included in international programs (MEB, 2006).

Science process skills which is an important aspect of science literacy, is important in gaining the scientific research ability (Lederman, 2009). Therefore, it is unlikely to be able to produce scientific solutions to problems and making scientific research without gaining these science process skills.

Science process skills are divided into two groups as basic and integrated skills. Basic science process skills are used to explore the natural world. Making predictions, making inferences, classification, measurement, communication and observation skills are examples of this group.

Integrated science process skills are the skills that lead to scientific research. Some of these skills are identifying variables in scientific studies, creating hypotheses to solve a problem, examining the accuracy and source of the data, analyzing the data and creating charts and tables using these data, defining the variables and designing an experiment to be able to test a research question (Rebza et al., 2007).

Developing science literacy level of students at early ages and in school environments is very important. Furthermore, organizing additional activities towards developing science literacy level of students outside of the school is also needed. In this study, which is titled "Artvin Nature and Science Camp" and supported by TUBITAK with project number 115B089, it is expected to develop science literacy level of students and improve their sensitivity to nature by using test-observation and active learning methods.

From this perspective, in this study, it was aimed to determine whether organizing activities using learning approaches through live experiences in nature and test-observation methods has any impacts on middle school students' science process skills and attitudes toward science. For this purpose, the question "Do activities performed within Artvin Nature and Scientific Camp have a significant impact on the development of science process skills and gaining attitudes toward science by middle school students?" was tried to be answered.

METHOD

The study was designed as single group pretest-posttest experimental model, which is one of the qualitative research methods. In this model, selected independent variables are applied in a

randomly selected group. In addition, measurements are conducted both before and after the experiment. If premise of the model is smaller than post-test scores (O12) and greater than the pre-test scores (O11), it can be interpreted as the impact of "X" independent variable.

2.1. Participants

The study group consists of a total of 30 students including 14 7th grade and 16 8th grade students from middle schools of Artvin in accordance with the purpose of the study. The study was conducted on data obtained from this group of students

2.2. Research Instrument and Procedure

In the study, science process skills and attitudes toward science tests were administered on the students. The science process skills tests, which was developed by Burns, Okey and Wise, consist of multiple-choice questions and scored as (1, 0). This test was first adapted to Turkish by Geban, Aşkar and Özkan (1992) and then adapted for middle school students and its reliability studies were conducted by Can (2008). In the adaptation study, it was determined that 26 questions of the original test can be used on elementary school students. In this study, since the target group is elementary school students (7th-8th grades), the form adopted by Can (2008) used.

Another scale used in the study is Science Attitude Test (TOSRA). This test was developed by Fraser in 1978. The reliability coefficient of the original scale was reported between 0.66 and 0.93. This test was adapted to Turkish by Telli, Cakiroglu and Rakici (2003) for the first time and they have stated that this test is appropriate to be implemented on Turkish sample groups. In the same study, Telli et al. reported the reliability coefficient of Turkish version of the test between 0.62 and 0.85.

Students' pre- and post-test scores were compared using paired-samples t-test. Moreover, students' SPS and Science ATS compared regarding gender and grade level using a non-parametric test, Mann Whitney U Test.

RESULTS

"The pre-test and post-test scores were compared by paired samples t-test in order to determine whether learning approaches used in this study have any impacts on students' science process skills and attitudes toward science.

Table 1. Comparison of Pre-Test and Post-Test Scores of The Students by Paired Samples t-Test

	Mean	N	Std. Dev.	t	df	Sig.
Attitude pretest	3.30	30	0.99	-2.99	29.00	0.01
Attitude posttest	3.85	30	0.67			
SPSkills_pre	13.63	30	4.54	-6.31	29.00	0.00
SPSkills_post	17.63	30	4.95			

As a result of the analyses, post-test scores ($X=17.63$) of the students were found to be significantly higher than their pre-test scores ($X=13.62$) in the Science Process Skills test ($t_{(29)} = -6.31$, $p < 0.05$). Thus, it can be suggested that learning activities based on active experiments/observations and learning by experience help students developing their science process skills in a positive manner. This is similar for attitudes toward science test results. Post-test scores ($X=3.85$) of the students were found to be significantly higher than their pre-test scores ($X=3.30$) in the attitudes toward science test ($t_{(29)} = -2.99$, $p < 0.05$). Thus, it can be suggested that activities implemented contributed to the development of positive attitudes toward science.

Mann Whitney U test, which is one of the nonparametric tests, was used to determine whether

there is any significant difference between science process skills and attitudes toward science tests scores of the students by their gender and grade. The analysis results are given in Table 2 and Table 3.

Table 2. Mann Whitney U Test Regarding Science Process Skills Scores of the Students by Their Gender and Grade

			N	Mean Rank	Sumof Ranks	Z	sig.
SPSkills_pre	Gender	Female	14	16.50	231.00	0.59	0.55
		Male	16	14.63	234.00		
SPSkills_pre	Grade	Female	14	15.71	220.00	-0.12	0.90
		Male	16	15.31	245.00		
SPSkills_pre	Gender	7	14	16.32	228.50	-0.48	0.63
		8	16	14.78	236.50		
SPSkills_pre	Grade	7	14	17.79	249.00	-1.33	0.18
		8	16	13.50	216.00		

Considering the data given in Table 2, there is no significant difference between science process skills scores of the students by their gender and grade ($p>0.05$).

Table III. Mann Whitney U Test Regarding Attitudes Toward Science Scores of The Students By Their Gender and Grade

			N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	sig.
Attitude_pre	Gender	Female	14	15.71	220.00	-0.13	0.90
		male	16	15.31	245.00		
Attitude_post	Grade	Female	14	16.11	225.50	-0.36	0.72
		male	16	14.97	239.50		
Attitude_pre	Gender	7	14	14.07	197.00	-0.84	0.40
		8	16	16.75	268.00		
Attitude_post	Grade	7	14	15.54	217.50	-0.02	0.98
		8	16	15.47	247.50		

Considering the data given in Table 3, there is no significant difference between attitudes toward science scores of the students by their gender and grade ($p>0.05$).

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

As a result of the research, it has been found that learning approached based on experience and experiment-observation methods have positive contribution on students' science process skills and attitudes toward science. According to the studies conducted, some factors such as traditional learning methods (Doğruöz, 1998), high classroom capacities, excessive course contents and poor quality of the activities prevent the development of science process skills (Ercan, 1996). In this regard, activities performed in the nature with many experiments, observations and site visits and experiences help students to gain awareness about science and contribute to the development of their science process skills. Performing life-based and significant learning activities with individuals has an important role the development of their science process skills. If these skills are not well-developed, the newly created concepts will not help individuals to understand the world. Therefore, development of science process skills is important to science education (Harlen 1999).

According to the results obtained from the research, unlike traditional teaching approaches, planning courses offered in schools in accordance with activities towards life that enable students to be more active may help to have a more permanent learning process in the direction desired.

REFERENCES

- MEB (2009). PISA 2006 Projesi Ulusal Ön Rapor. MEB, EARGED.
- BouJaoude, S. (2002). Balance of scientific literacy themes in science curricula: The case of Lebanon. *International Journal of Science Education*, 24(2), 139-156.
- Can, B. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin bilimin doğası ile ilgili anlayışlarını etkileyen faktörler*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dillon, J. (2009). On scientific literacy and curriculum reform. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(3), 201-213.
- Doğruöz, P. (1998). Bilimsel İşlem Becerilerini Kullanmaya Yönelik Yöntemin Öğrencilerin Akışkanların Kaldırma Kuvveti Konusunu Anlamalarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ercan, E. B. (1996) 4. ve 5. Sınıfta Bilimsel İşlem Becerilerinin Geliştirilmesine Dair Öğretmen Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Fraser, B. J. (1978). Development of a test of science related attitudes. *Science Education*. 62. 509-515.
- Geban, Ö., Aşkar, P. & Özkan, İ. (1992) Effects of Computer Simulation and Problem Solving Approaches on High School. *Journal of Educational Research*. 86 (1), 5-10.
- Harlen, W. (1999). Purposes and Procedures for Assessing Science Process Skills. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 6(1), 129-146.
- Lederman, J. S. (2009). Teaching scientific inquiry: Exploration, directed, guided, and open-ended levels. *National Geographic*, 07.
- MEB (2006). Fen ve teknoloji dersi programı, ilköğretim 6.-8. sınıf. Ankara.
- Rezba, R. J., Sprague, C. R., McDonnough, J. T. & Matkins, J. J. (2007). Learning and assessing science process skills. Iowa: Kendall, Hunt Publishing Company.
- Telli, S., Cakiroglu, J., & Rakici, N. (2003). *Learning environment and students' attitudes towards biology*. Paper presented at the meeting of the 4th European Science Education Research Association Conference, Noordwijkerhout, The Netherlands.
- Zembylas, M. (2002). The global, the local, and the science curriculum: A struggle for balance in Cyprus. *International Journal of Science Education*, 24(5), 499-520.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Mehmet Ekmen

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7618-0261>

Öğretmen - Özel Fikri Bilim İlkokulu, İstanbul – TÜRKİYE

Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8797-0410>

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 03.11.2019

Kabul: 22.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Hayat Bilgisi

Hayat Bilgisi Öğretim Programı

Kazanım

Sınıf Öğretmeni

Araştırma Makalesi

DOI: [10.9761/JASSS39581](https://doi.org/10.9761/JASSS39581)

Öz

Bu araştırma Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili Esenyurt ve Beylikdüzü ilçelerinde görev yapan 54 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada bulgulara, betimsel analiz yapılarak ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında temel yaşam becerilerinin kazandırılması, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilik, aile ve toplumun temel değerlerini kazandırma, kendini tanıma ve kişisel bakım, temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazandırma gibi konularında hayat bilgisi dersinin ilkökul için gerekli olduğu görülmüştür. Kazanım sayılarının yeterli olduğu görülmüş fakat kazanımları günlük hayat ile ilişkilendirilmesinde problem yaşandığı ifade edilmiştir. Kazanımların daha işlevsel hale getirilmesi tavsiye edilmiştir. Fen ve sosyal konuların dengeli dağılmadığı saptanmış, fen konularının yetersiz olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Değerleri kazandırmada öğretmenlerin daha çok grupla öğretim teknikleri ve sınıf dışı öğretim teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin programın daha işlevsel ve etkili hale getirebilmesi, uygulama sorunlarının azaltılabilmesi için hizmet içi eğitim almaya gönüllü oldukları saptanmıştır. Öğretim programları hazırlanırken programların asıl uygulayıcı olan öğretmenlerin ve eğitim öğretim ile ilgilenen tüm kurum ve kuruluşların görüş ve düşüncelerinin yeterince alınması eğitimin niteliğinin artırılması adına önerilmiştir.

*An Investigation of the Objectives of Life Study Course Curriculum according to the
Teacher's Opinions*

Mehmet Ekmen

Teacher - Private Fikri Bilim Primary School, Istanbul – TURKEY

Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir

Canakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Primary Education,
Canakkale – TURKEY

Article History

Submitted: 03.11.2019

Accepted: 22.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Life Study

Life Study Curriculum Learning

Outcome

Classroom teacher

Research Article

DOI: [10.9761/JASSS39581](https://doi.org/10.9761/JASSS39581)

Abstract

This study comprises of the opinions of the teachers on Life Study Course Curriculum. In this qualitative research, a case study was implemented. The study group of this research consisted of 54 classroom teachers who are currently in charge of in Esenyurt and Beylikdüzü Schools in İstanbul. In this research, the semi-structured interview form was used as a data collection source which was formerly based on the ideas of the experts. In this current research, the findings were obtained through the content analysis. Considering the obtained findings, it was seen that Life Study Course is necessary for gaining basic life abilities, competence on social and citizenship, saving the family and community basic values, self-knowledge, self-care, and basic level of scientific progress abilities. Though the objectives of the curriculum were seen adequate, it was noticed that the teachers have encountered the problems when they have associated the objectives with the daily life. It was advised to make the objectives more functional. According to the findings, Science and Social study subjects were not distributed in a balanced way and insufficient science topics were complained by the teachers. It was also detected that the teachers have used the group-works and out of classroom teaching techniques more. To make the curriculum more functional, it was determined that the teachers have been a volunteer to participate in in-service training. In this study, it has been suggested to taking into the consideration the ideas and opinions of the teachers who are the real implementers of the curriculums, and the institution and foundations which of them are concerning the education and training when the curriculums are designed.

1. Giriş

Dünyada meydana gelen hızlı değişimler öğretim programlarının çağa ayak uydurabilmesi için değişmesini gerektirmektedir. Bundan dolayı programların hedef ve içerik yönünden eksiksiz bir şekilde yenilenmesi yapılmalıdır. Eğitim alanında kalitenin artırılması eğitim veren tüm kurumlarının en önemli sorunlarından birisidir.

Geçmişten günümüze kadar yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmek için sürekli mücadele eden insanlar, nüfuslarında artması ile hayat mücadelesini sürdürmek için milletler haline gelerek iş bölümü ve görev paylaşımı yapmayı denemişleridir. İş bölümü ve görev paylaşımının sürekliliği farklı yapıların oluşmasına sebep olmuştur. Sürekli değişen ve gelişen dünyada bireylerin kendilerini gerçekleştirme ve ülkesi için değerli nesiller yetiştirebilmesi için eğitime ihtiyaçları vardır. Buna bağlı olarak eğitim; bireyleri, kendi özelliklerine dikkat edilerek biçimlendirmeye çalışan, informal ya da formal öğretimlerin tamamıdır (Gülev, 2008; Yılmaz 2007).

Eğitim öğretim sürecindeki öğrencileri içinde buldukları toplumun ihtiyaçlarına göre yetiştirmek öğretim programlarının asıl amacıdır. Bu süreç içerisinde birey, toplum ve dünya standartlarında meydana gelen yenilikler ve değişimler geçmiş dönemlere göre daha hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Eğitim öğretim sürecinde yaşanan zamanın istek ve ihtiyaçları karşılanması gerektiği gibi geleceğin ihtiyaç ve istekleri de çok iyi belirlenmelidir. Bundan dolayı ihtiyaçları karşılayacak şekilde toplumda yaşanan değişimlere, çağında gerisinde kalmamak adına öğretim programları düzenlenip, geliştirilip, değiştirilmelidir (Yüksel, 2000).

İlköğretimin amacı, çocukları kendi hayatlarına ve üst kademe öğrenimlere hazırlamaya katkı sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşmesinde "Hayat Bilgisi" dersi çok büyük bir öneme sahiptir. Eğitimin en önemli amaçlarından biri; çocuğun içinde bulunduğu doğal ve toplumsal hayatına uyum sağlamasına katkıda bulunmaktır (Özdemir, 1998: 1). Öğrencilerin hem kendilerini hem de içinde buldukları dünyayı ve yaşadıkları toplumu keşfetmeleri ve anlamaları adına oluşturulan bu ders de farklı aralıklarla yeniden yapılandırılmıştır. Bu durumun sebebi ise bilginin oldukça kısa bir sürede yenileniyor olmasıdır. Hayat bilgisi dersinin de çağın gerektirdiği yeni bilgi ve becerileri öğrencilerin eğitim gereksinimini karşılayabilecek nitelikte kapsaması gerekir.

Hayat bilgisi dersinin amacı, öğrencinin yaşam kalitesini artıracak temel yaşam becerilerini kazandırmaktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde programın uygulayıcısı olan öğretmenlere çok büyük bir görev düşmektedir. Çünkü program öğretmen ya da konu merkezli değil öğrenci merkezlidir. Programda öğrencilere kazandırılmak istenen temel bilgi ve becerilere öğretmen hâkim olmalı ve rehberlik edebilecek donanıma sahip olmalıdır. Amaç öğrencilere bilgi yüklemek değil öğrencilerin yeteneklerini ve kişiliğini geliştirmeye yönelik çalışmalar olmalıdır.

Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze kadar; 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında Hayat Bilgisi öğretim programı hazırlanmıştır. Sık sık yapılan bu değişiklikler öğretim programlarında bir takım problemlerin oluşmasına sebep olmuştur. Bu yüzden öğretim programlarının yeniden yapılandırılması alan araştırması yapılmadan gerçekleştirilemez. Geçmişten günümüze uygulanan her program gözden geçirilmeli, uygulamadan elde edilen verilerle geliştirilmekte olan programlar için çıkarımlarda bulunulmalıdır. Bu çerçevede 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile birlikte uygulanmaya başlanan *Hayat Bilgisi Öğretim Programının kazanımları hakkında öğretmen görüşleri nedir?* sorusu araştırmanın ana problemini temsil etmektedir.

Program geliştirme sürecinin literatürde birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Örnek verecek olursak; Demirel (2004) program geliştirmeyi, "öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü" şeklinde tanımlamıştır. Program geliştirmeyi, programın temel ilkeleri ile tanımlayan Demirel, hedefi(amaç)öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlar, içerik öğesini kazanımlarla(hedef) birbirini tamamlayan konuların tamamı;

öğrenme-öğretme sürecini kazanımlara(hedef) ulaşmak adına kullanılacak olan öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerin seçileceği; ölçme-değerlendirme ögesini ise kazanımların bir birinden bağımsız olarak denenip hedeflenen davranışların ne seviyede kazandırılıp kazandırılmadığı olarak belirtmektedir. Program geliştirme bahsedilen unsurların tamamını birlikte veya ayrı ayrı etkilediğinden oldukça etkin bir süreçtir (Hızlı Alkan, 2016).

Eğitim programlarının kendi içlerinde belli bir sistematik yapıları vardır. Bu yapı çeşitli öğelerden oluşmaktadır. Program öğeleri; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirmeden oluşmaktadır. Eğitim programının hedef (kazanım, amaç) ögesinde, 'Bireyleri niçin eğitiyoruz?' sorusuna yanıt aramaktadır. Bu sebeple yapılan bu araştırmanın amacı, 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programını oluşturan ana öğelerden biri olan kazanımların öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Hayat bilgisi öğretim programının yeni uygulamaya konulmuş olması, sınıf öğretmenlerinin tüm kademelerde uygulamaya dönük tecrübelerinin oluşmamasından dolayı verimli bir değerlendirme yapılamayacağı açıktır. Bundan dolayı öğretmenlerin geçmiş tecrübelerine güvenilerek değerlendirme yapılmalıdır.

2018-2019 eğitim öğretimi bahar döneminde İstanbul ili Beylikdüzü, Esenyurt ilçelerinde sınıf öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımları ile ilgili görüşlerini aşağıdaki alt problemler çerçevesinde incelemek hedeflenmiştir.

1. Hayat Bilgisi dersinin ilkokulun 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
2. Hayat bilgisi programında kazanım sayısı yeterli midir? Neden?
3. Hayat Bilgisi dersi kazanımlarını öğrencileri yaşama hazırlamakta yeterli buluyor musunuz? Neden?
4. Hayat bilgisi programında yer alan değerleri kazandırmak ve sosyal çevrelerini tanımak için ne gibi etkinlikler düzenliyorsunuz?
5. Hayat Bilgisi öğretim programında Atatürkçülük ile ilgili konuların yeterliği hakkında görüşleriniz nelerdir?
6. Hayat Bilgisi dersi içerisinde okutulan fen ve sosyal konuların dengeli dağıldığını düşünüyor musunuz? Neden?
7. Hayat bilgisi programının genel olarak güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
8. Hayat Bilgisi öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
9. Ortaya çıkan sorunlar sonrasında uygulayıcılara hizmet içi eğitimler verilmeli midir? Neden?

2. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ilgili durumdan nasıl etkilendikleri ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

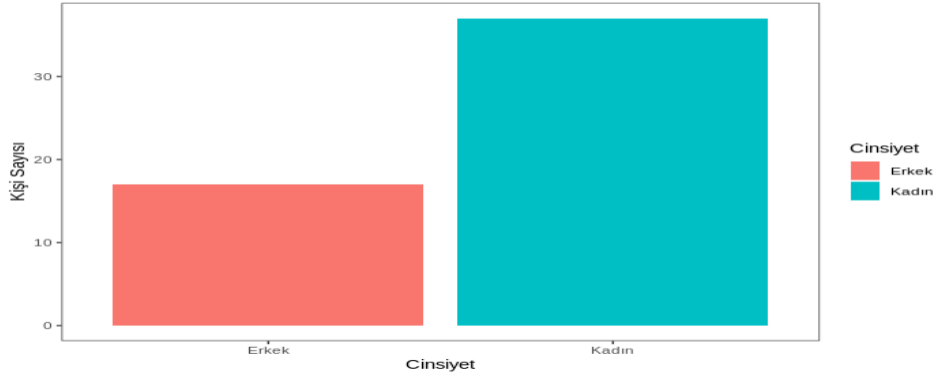
2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ili Esenyurt ilçesinde görev yapan 54 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 112). Araştırmanın amaçları doğrultusunda ölçütlere uyan sınıf öğretmenleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Yani ilkokul 1., 2. yada 3. sınıflarda görev yapan ve hayat bilgisi dersi veren sınıf öğretmenleri seçilmiştir.

2.1.1. Cinsiyet

Grafik 1’de araştırmaya katılan retmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

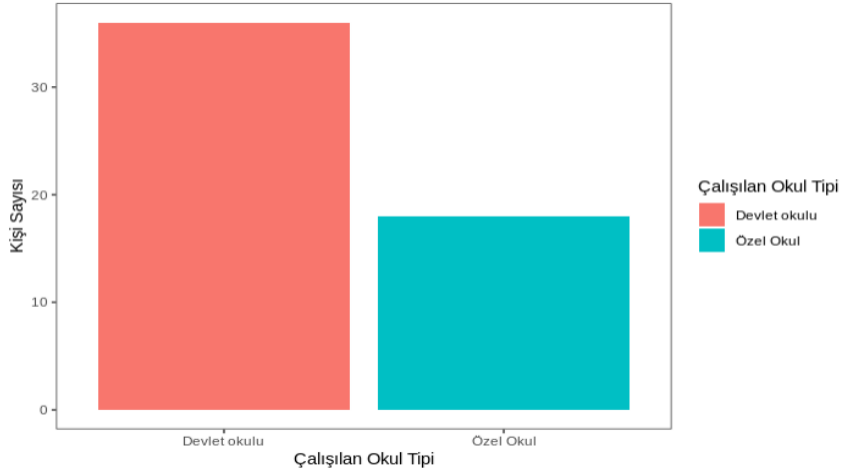


Grafik 1. retmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Grafik 1’ e göre araştırmaya 54 retmen katılmıştır. Katılan retmenlerin %65’i kadın, % 35’i erkek retmenlerden oluşmuştur.

2.1.2. Okul Tipi

Grafik 2’de araştırmaya katılan retmenlerin çalıştıkları okul tiplerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

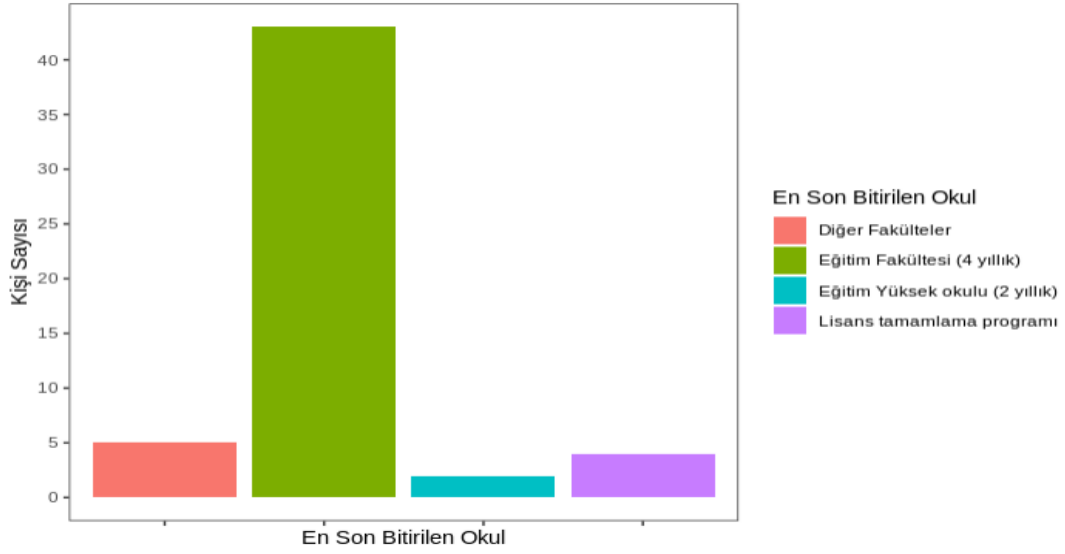


Grafik 2. retmenlerin alıştıkları Okul Türlerine Göre Dağılımı

Grafik 2’ye bakıldığında araştırmaya katılan retmenlerin %65’i devlet okulunda %35’i ise özel okulda çalışmaktadır.

2.1.3. retmenler Tarafından Bitirilen Okul Türleri

Grafik 3’de araştırmaya katılan retmenlerin en son bitirdikleri okul türlerine göre dağılımları hakkında bilgi verilmiştir.

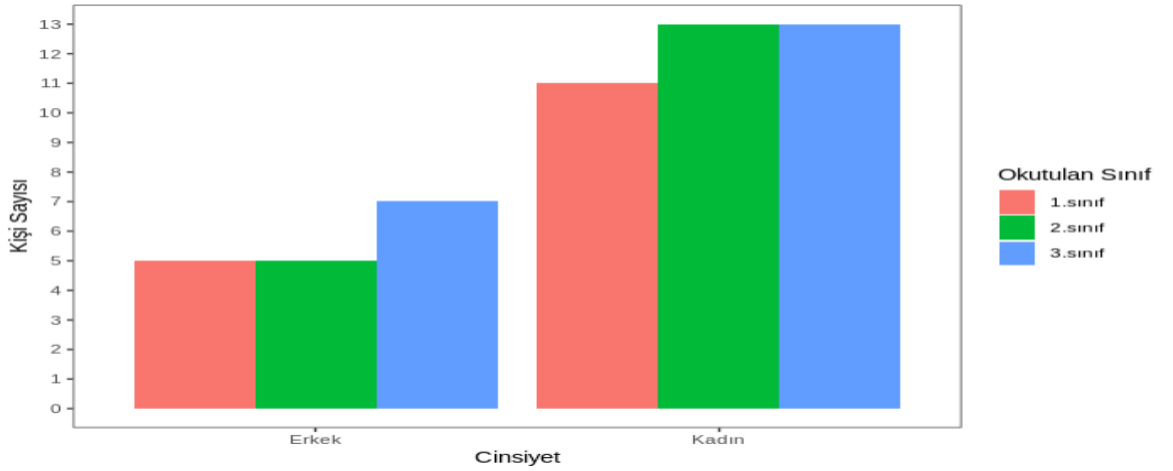


Grafik 3. Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Okul Türlerine Göre Dağılımı

Grafik 3' e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %80'i eğitim fakültesi (4 yıllık) mezunu olduğu, %4'ü eğitim yüksekokulu mezunu olduğu, %7'si lisans tamamlama programı mezunu olduğu, % 9'unun diğer fakültelerden mezun olduğu görülmektedir.

2.1.4. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Cinsiyet Dağılımı

Grafik 4'de araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre cinsiyet dağılımları hakkında bilgi verilmiştir.



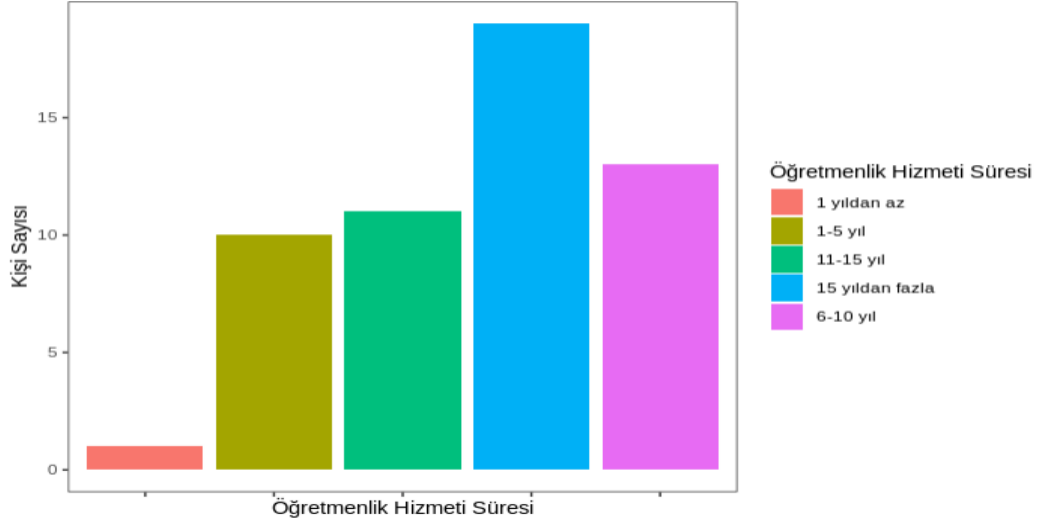
Grafik 4. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Cinsiyet Dağılımı

Grafik 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %65'i kadın, kadın öğretmenlerin %30'u birinci sınıf, %35'i ikinci sınıf, %35'inin üçüncü sınıf okuttuğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35'i erkektir. Erkek öğretmenlerin %29'u birinci sınıf, %29'u ikinci sınıf, %42'sinin de üçüncü sınıf okuttuğu görülmüştür.

2.1.5. Öğretmenlerin Hizmet Süresi

Grafik 5'de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik hizmet süresi dağılımları hakkında

bilgi verilmiştir.

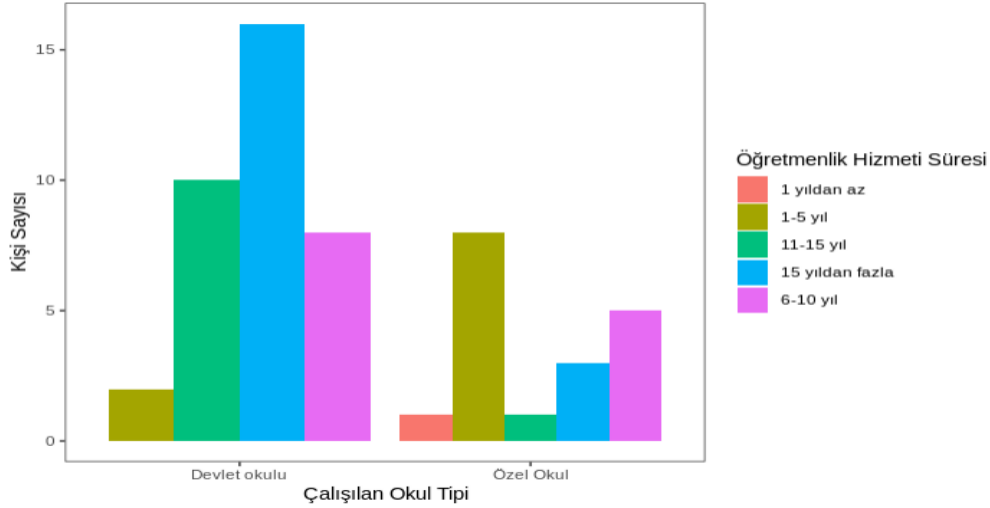


Grafik 5. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Dağılımı

Grafik 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %2'sinin bir yıldan az hizmet süresi,%18'nin 1-5 yıl arasında hizmet süresi, %25'nin 6-10 yıl arasında hizmet süresi, %20'sinin 11-15 yıl arasında hizmet süresi,%35'nin 15 yıldan fazla hizmet süresi olduğu görülmektedir.

2.1.6. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türleri

Grafik 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışılan okul türleri içerisindeki öğretmenlik hizmet sürelerinin dağılımları hakkında bilgi verilmiştir.



Grafik 6. Öğretmenlerin Çalışılan Okul Tipine Göre Hizmet Süreleri

Grafik 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %65'i devlet okulunda çalışmaktadır. Devlet okullarında çalışanların %6'sı 1-5 yıl arasında hizmet süresi, %22'sinin 6-10 yıl arasında hizmet süresi, %28'inin 11-15 yıl arasında hizmet süresi,%44'nün 15 yıldan fazla hizmet süresi olduğu görülmektedir.

Özel okulda çalışan öğretmenlerin %5'i 1 yıldan az, %44'ü 1-5 yıl arasında, %28'inin 6-10 yıl arasında, %17'sinin 11-15 yıl arasında ve %5'inin 15 yıldan fazla hizmet süresi olduğu görülmüştür.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin 2018 hayat bilgisi dersinin uygulanışıyla ilgili görüşlerini almak üzere, araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmen Görüşme Formu ile görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış 9 sorulu görüşme formu kullanılmıştır. Sorular içerisinde 'kazanım sayısı yeterliliği', 'Atatürkçülük', 'kullanışlılık' ve 'uygulanabilirlik' gibi önemli kavramlara yer verilmiştir. Öğretmen Görüşme Formu, 3 öğretim elemanına ve 3 sınıf öğretmenine sunulmuş, formla ilgili uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler, eklemeler yapılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri toplamak amacıyla görüşme formunun uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı onayı ile araştırma izni alınmıştır. Araştırmada veriler, 2018-2019 öğretim yılında çalışma grubunda bulunan 54 sınıf öğretmenine veri toplama aracının uygulanması yoluyla elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının güvenilirliğini tespit etmek için araştırmacı ve alanında uzman birinin birbirinden bağımsız olarak yapmış olduğu kod ve temalara ayırma işlemi karşılaştırılmıştır. Taylor (2005) araştırmalarda kullanılan veri toplama aracının güvenilirliği için karşılaştırma sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyumun %80-%90 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Belirtilen oran altında kalan veri toplama aracı güvenilir olmadığı gibi hiçbir bilimsel değeri yoktur. Yapılan bu araştırmada uyum yüzdesini bilimsel olarak kabul edilebilir olması adına Miles ve Huberman (1994)'ın "Görüş Birliği/(Görüş Birliği/(Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)x100 olarak belirttiği formül kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda araştırmacının güvenilirliği %80 olduğu tespit edilmiştir.

Veri toplama aracı, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde, çalışma grubuna giren öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama sürecinde, nitel verilerin toplandığı sınıf öğretmenleriyle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve her bir görüşme ortalama 15-20 dakika arası sürmüştür. Elde edilen bilgiler Microsoft Word programı ile yazıya geçirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin isimleri kullanılmayıp öğretmenler için Ö1, Ö2, ... Ö54 şeklinde kodlama kullanılmıştır.

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorulara göre özetlenmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara alt problemlerin sırasına göre yer verilmiştir. Betimsel analiz yapılarak, elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular alt problemlere göre yorumlanmıştır.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlere birinci soru olarak, 'Hayat Bilgisi dersinin ilkokulun 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?' sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Araştırmanın Birinci Sorusuna Verdikleri Cevaplar, Frekans Dağılımları ve Yüzdeliği

Hayat bilgisi dersinin gerekliliğinin nedenleri	f	%
Temel yaşam becerilerinin kazandırılması	26	%48,14
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilik	11	%20,37
Aile ve toplumun temel değerlerini kazandırma	6	%11,11
Kendini tanıma ve kişisel bakım	4	%7,40
Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazandırma	3	%5,55
Diğer	4	%7,40

Tablo 1' e göre öğretmenlerin 'Hayat Bilgisi dersinin ilkokulun 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?' Sorusuna verdiği cevaplar 'Temel yaşam becerilerinin kazandırılması'(f:26), 'Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilik'(f:11), 'Aile ve toplumun temel değerlerini kazandırma'(f:6), 'Kendini tanıma ve kişisel bakım'(f:4), 'Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazandırma'(f:3), 'Diğer'(f:4) şeklinde temalara ayrılarak incelenmiştir.

Hayat bilgisi dersinin temel yaşam becerilerinin kazandırılması için gerekli olduğunu düşünen öğretmen görüşleri şu şekildedir: Ö.2, Ö.3, Ö.12

Ö.2 (erkek, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Gündelik hayattaki bütün kazanımların hayat bilgisi dersinde olduğu için gerekli olduğunu düşünüyorum.

Ö.3(erkek, fakülte mezunu, 6-10 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Gerekli olduğunu düşünüyorum. Hayatta yaptıkları şeylerin ders olarak karşılımlarına çıkması öğretmenin ve öğrencinin anlatma ve anlama konusunu pekiştirmektedir.

Ö.12(kadın, diğer fakültelerden mezun, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Evet, Gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü yaşama yönelik yetiştirilen bireyler daha etkili yaşam sürerler. Ayrıca çocuk çevresinde başarılı, etkin ve olumlu bir biçimde uyum sağlar.

Hayat bilgisi dersinin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilik için gerekli olduğunu düşünen öğretmen görüşleri şu şekildedir: Ö.17,Ö.23, Ö.34

Ö.17(kadın, fakülte mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Evet. Özellikle yenilenen Hayat Bilgisi müfredatının, bu yaş grubu çocukları için tatmin edici kazanımlar sunduğunu görüyorum. Zengin çerçevesi ile hem çocuklar için rehber niteliğinde hem de genel kültür artırıcı konular.

Ö.23(kadın, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Öğrenciyi topluma hazırlama, toplum, okul kültürüne, uyma süreçleri bakımından Hayat Bilgisi dersi öğrenciler için gereklidir.

Ö.34(kadın, fakülte mezunu, 11-15 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Evet, gerekli olduğunu düşünüyorum. Öğrencileri topluma hazırlama, çevrelerini tanıma davranış kazandırma konularında faydalı olduğunu düşünüyorum.

Hayat bilgisi dersinin aile ve toplumun temel değerlerini kazandırma için gerekli olduğunu düşünen öğretmen görüşleri şu şekildedir: Ö.10, Ö.13, Ö.51

Ö.10(erkek, fakülte mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Evet. Öğrencileri hayata hazırlamada ailede verilen bilgilerin eksik ya da yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bu noktada okulun bunu tamamlayacağını düşünüyorum.

Ö.13(kadın, fakülte mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Kesinlikle olmalı. Ailede verilen eksik ya da yetersiz bilgilerin okulda tamamlandığını düşünüyorum.

Ö.51(erkek, lisans tamamlama programı mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Gerekli olduğunu düşünüyorum. Aile tarafından günlük hayata ait kavramaları uygulama alanları (atölye gibi) oluşturulmalıdır.

Hayat bilgisi dersinin kendini tanıma ve kişisel bakım için gerekli olduğunu düşünen öğretmen görüşleri şu şekildedir: Ö.45, Ö.47

Ö.45(erkek, fakülte mezunu, 11-15 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum. Hayat Bilgisi ailede başlamakla, birlikte okul tarafından tamamlanmalı ve öğrencilerin sorumluluk alan sorgulayan, duyarlı bireyler olması hedeflenmelidir.

Ö.47(kadın, fakülte mezunu, 11-15 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Evet. Çünkü çocukların öz bakım becerileri ve günlük hayattaki kuralları kavrayıp özenmesini sağlıyor.

Hayat bilgisi dersinin temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazandırma için gerekli olduğunu düşünen öğretmen görüşleri şu şekildedir: Ö.8, Ö.53

Ö.8(erkek, diğer fakülteler, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Evet. Hayatı tanıma açısından ve de ana ders olan sosyal fene hazırlık oluyor.

Ö.53(erkek, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Düşünüyorum. Hayat toplumu, tarihi, bilimi seviyelerine göre, doğru yönlendirmelerle, algılama ve öğrenmede köprü olduğunu düşünüyorum.

Genel olarak verilen cevaplar incelendiğinde araştırmaya katılan erkek ya da kadın, kıdem yılı 1 yıldan az veya 15 yıldan fazla, devlet okulunda veya özel okulda çalışan öğretmenlerin hepsi ilkokulda uygulanan hayat bilgisi dersinin öğrenciler için gerekli olduğunu söylemişlerdir. Araştırmanın birinci alt problemi olan 'Hayat Bilgisi dersinin ilkokulun 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?' sorusuna verilen cevaplar bir araya getirildiğinde Hayat Bilgisi dersinin 1. 2. ve 3. sınıflarda gerekli olduğu ortak görüşüne varılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri gereksiz olduğunu düşünmemektedir. Bu nedenle Hayat Bilgisi dersinin 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulan, öğrencilerin iyi birer birey, iyi bir vatandaş olması, çevresine olumlu uyum sağlayabilmesi için gerekli olan temel davranışları kazandırmada etkili olduğunun düşünüldüğü söylenebilir.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlere ikinci soru olarak, 'Hayat bilgisi programında kazanım sayısı yeterli midir? Neden?' sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Araştırmanın İkinci Sorusuna Verdikleri Cevaplar, Frekans Dağılımları ve Yüzdeliği

Kazanım sayısı yeterliliği	f	%
Yeterli		
Haftalık ders saatine uygunluk	20	% 37,03
İhtiyaçları karşılama	16	% 29,62
Yetersiz		
Günlük yaşam uyumsuzluğu	10	% 18,51
Temel yaşam becerileri kazandırma eksikliği	8	% 14,81

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin ‘Hayat bilgisi programında kazanım sayısı yeterli midir? Neden?’ sorusuna ‘yeterlidir’(f:36), ‘yetersiz’(f:18) şeklinde 2 temaya ayrılarak incelenmiştir.

‘Hayat bilgisi programında kazanım sayısı yeterli midir? Neden?’ sorusuna ‘yeterlidir’ cevabını veren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Ö.5, Ö.17, Ö.33

Ö.5(kadın, fakülte mezunu, 15 yıldan mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Yeterlidir. Kazanımlar önerilen sürede tamamlanmaktadır. Çocukların seviyelerine uygun olduğu için konular ve kazanımlar gayet iyi kazandırılmaktadır.

Ö.17(kadın, fakülte mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Kesinlikle evet.3.sınıf Hayat Bilgisi dersi 6 üniteden oluşuyor. Ünite konuları hayatın içinden hayata yönelik kazanım sayısı da gayet yeterlidir. Esasen önemli olan ne kadar çok şey hedeflediğimiz değil ne ölçüde ulaşabildiğimizdir.

Ö.33(kadın, fakülte mezunu, 11-15 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Yeterli. Çok fazla kazanım olmamalı kazanım çokluğu konuların zamanlarını kısıtlayacağı için öğrencilere yük olarak yansıyacaktır.

Genel olarak verilen cevaplar incelendiğinde araştırmaya katılan 15 yıldan fazla tecrübesi olan kadın ve erkek öğretmenler kazanımları yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Hayat bilgisi programında kazanım sayısı yeterli midir? Neden?’ sorusuna ‘yeterlidir’ cevabını veren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde 2018 Hayat Bilgisi dersi program kazanımlarının öğretmenlerin %67’si tarafından yeterli olduğu düşünülmektedir. Fakat kazanım sayısı yeterlidir diyen öğretmen görüşlerinin içerisinde kazanımların işlevselliğinin düzeltilmesi gerektiğini, var olan kazanımların daha sade ve anlaşılabilir hale getirilebileceğini, değerler eğitimi ile ilişkili kazanımların olması gerektiğini düşünenlerde yer almaktadır.

Hayat bilgisi programında kazanım sayısı yeterli midir? Neden?’ sorusuna ‘yetersizdir’ cevabını veren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Ö.1, Ö.3, Ö.18, Ö.22

Ö.1(kadın, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Yeterli değil, daha kapsamlı ve nitelikli olabilir.

Ö.3(erkek, fakülte mezunu, 6-10 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Kazanımlar etkinlik olarak yeterli değil. Kazanımların biraz daha zenginleştirilmesi önemlidir.

Ö.18(kadın, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Yeterli değildir. Günlük hayat ve Atatürk kazanımları çoğaltılabilir.

Ö.22(kadın, fakülte mezunu, 6-10 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Yeterli değildir. Hayatın içinden gündelik yaşam problemleri, örnek olay, empati çalışmaları, drama çalışmaları, uygulamaları hakkını vererek yapabilecek zamanı ne yazık ki bulamıyoruz.

Genel olarak verilen cevaplar incelendiğinde araştırmaya katılan mesleki tecrübesi 15 yıldan az olan öğretmenler kazanım sayılarının yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Özel okulda ya da devlet okulunda çalışan öğretmenlerin de kazanım sayılarının artırılması gerektiği görüşünde oldukları görülmektedir. Hayat bilgisi programında kazanım sayısı yeterli midir? Neden? sorusuna 'yetersizdir' cevabını veren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde 2018 Hayat Bilgisi dersi program kazanımlarının öğretmenlerin %33'ü tarafından yetersiz olduğu, yani öğretmenlerin üçte ikisinin kazanım sayısını uygun buldukları ifade edilebilir.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlere üçüncü soru olarak, 'Hayat bilgisi dersi kazanımları öğrencileri yaşama hazırlamakta yeterli buluyor musunuz? Neden?' sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Verdikleri Cevaplar, Frekans Dağılımları ve Yüzdeleri
Kazanımların yaşama hazırlama yeterliliği

	f	%
Yeterli		
Günlük yaşam becerilerini içeriyor	23	%42,59
Temel yaşam becerilerini destekliyor	10	% 18,51
Yetersiz	21	% 38,89
Değerler eksikliği	11	% 20,37
Günlük yaşam uyumsuzluğu	10	% 18,51

Tablo 3' de görüldüğü gibi öğretmenlerin 'Hayat bilgisi dersi kazanımları öğrencileri yaşama hazırlamakta yeterli buluyor musunuz? Neden?' sorusuna 'yeterlidir'(f:33), 'yetersiz'(f:21) şeklinde 2 temaya ayrılarak incelenmiştir.

Hayat bilgisi dersi kazanımları öğrencileri yaşama hazırlamakta yeterli buluyor musunuz? Neden? sorusuna 'yeterli' cevabını veren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Ö.2, Ö.5, Ö.17, Ö.33

Ö.2(erkek, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Yeterli buluyorum. Daha fazla kazanımda verilebilir fakat öğrenci de olumlu dönüş olmadığı sürece fazla yüklemeye gerek yoktur.

Ö.5 (kadın, fakülte mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Evet buluyorum. İlgili alanlarına ve öğrenilmesi gereken konulara değinilmiş.

Ö.17(kadın, fakülte mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Kazanımları yeterli buluyorum da ne kadar kazandırılabilir, işte onu tartışmak lazım diyorum. Israrla

tekrarlıyorum ki mesele kazanımlar yazmak, hedefler belirlemekten ziyade, bunları öğrencilerimize, çocuklarımıza, olması gerektiği şekilde aktarmaktır. Bu kazanımların çocuklar için bir anlam ifade etmesini sağlamaktır. "Güvenli Hayat" ünitesinde yüksek performans göstererek 100 alan bir çocuk, sağına soluna bakmadan caddeye atlıyorsa, serviste camdan sarkıyorsa o kazanımları tartışırım ben.

Ö.33(kadın, fakülte mezunu, 11-15 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Tamamen yeterli bulmuyorum. Çünkü sadece kitapta okuyup işlemek ilkökul öğrencileri için kısıtlı öğrenme ortamı sunar. Daha çok gezilmeye müsait bir program yapılmalı.

'Hayat bilgisi dersi kazanımları öğrencileri yaşama hazırlamakta yeterli buluyor musunuz? Neden?' sorusuna 'yeterli' buluyorum cevabını veren öğretmen görüşleri incelendiğinde kazanımların kişisel özelliklerden, düşünme becerilerine, çevreye uyumlarına, sosyal davranışlara kadar öğrencilerin sağlıklı bir yaşam oluşturmalarında aktif bir rol oynadığı söylenilebilir.

Hayat bilgisi dersi kazanımları öğrencileri yaşama hazırlamakta yeterli buluyor musunuz? Neden?' sorusuna 'yetersiz' cevabını veren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Ö.1, Ö.18, Ö.22, Ö.23

Ö.1(kadın, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Yeterli değil, daha kapsamlı ve nitelikli olabilir

Ö.18(kadın, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Daha fazla uygulama ve gerçek hayatta ilişkilendirme yapılması gerekiyor.

Ö.22(kadın, fakülte mezunu, 6-10 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Yeterli değildir. Hayatın içinden gündelik yaşam problemleri, örnek olay, empati çalışmaları, drama çalışmaları, uygulamaları hakkını vererek yapabilecek zamanı ne yazık ki bulamıyoruz.

Ö.23(kadın, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Değerler, gelenek ve görenekler üzerine daha fazla durulabilir.

Genel olarak verilen cevaplar incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden fakültelerin 4 yıllık bölümünden mezun ve 10 yıldan az mesleki tecrübesi az olanlar, kazanımları günlük hayata hazırlamada yetersiz bulmuşlardır. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan kadın ve 15 yıldan fazla mesleki tecrübesi olan sınıf öğretmenleri kazanımları günlük hayata hazırlamada yeterli bulmuşlardır. 'Hayat bilgisi dersi kazanımları öğrencileri yaşama hazırlamakta yeterli buluyor musunuz? Neden?' sorusuna 'yetersiz' buluyorum cevabını veren öğretmen görüşleri incelendiğinde kazanım sayılarının artırılması gerektiği, kazanımların günümüz ihtiyaçlarını karşılamadığı, kazanımların ülkemiz gelenek ve göreneklerini yansıtmadığı, ders saati ve ünite sayıları arasında uyumsuzluk olduğu vurgulanmıştır.

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlere dördüncü soru olarak, 'Hayat bilgisi programında yer alan değerleri kazandırmak ve sosyal çevrelerini tanımak için ne gibi etkinlikler düzenliyorsunuz?' sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Verdikleri Cevaplar, Frekans Dağılımları ve Yüzdeliği

Yapılan etkinlikler	f	%	
Grupla öğretim teknikleri	Drama	13	% 24,07
	Tiyatro	5	% 9,25
	Oyun	5	%9,25
	Video animasyon	3	%5,55
	Örnek olay	5	%9,25

Tablo	Bireysel Öğretim Teknikleri				4'de
		Empati	5	% 9,25	
		Röportaj	2	% 3,70	
		Balık kılıcı	1	%1,85	
		Zihin haritası	1	%1,85	
		Araştırma	1	%1,85	
	Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri	Gezi	22	%40,07	
		Proje ödevi	2	%3,70	
		Ev ziyareti	2	%3,70	
		Yakın çevre gezileri	3	%5,55	

görüldüğü gibi öğretmenlerin 'Hayat bilgisi programında yer alan değerleri kazandırmak ve sosyal çevrelerini tanımak için ne gibi etkinlikler düzenliyorsunuz?' sorusuna 'grupla öğretim teknikleri'(f:31), 'bireysel öğretim teknikleri'(f:10), 'sınıf dışı öğretim teknikleri'(f:29) şeklinde 3 temaya ayrılarak incelenmiştir.

Tablo 4'e göre 'Hayat bilgisi programında yer alan değerleri kazandırmak ve sosyal çevrelerini tanımak için ne gibi etkinlikler düzenliyorsunuz?' sorusuna 'grupla öğretim teknikleri' kullanarak etkinlikler düzenliyorum cevabını veren öğretmenler daha çok drama, tiyatro, oyun, video animasyon, örnek olay gibi öğretim teknikleri kullandıkları dile getirmişlerdir. Buradan da görüldüğü üzere katılımcılar değerleri kazandırmak ve sosyal çevrelerini tanımak için grupla öğretim tekniklerini tercih ettiklerini söyleyebiliriz. Öğretmen görüşlerinden örnekler ise şunlardır: Ö.1, Ö.3, Ö.38, Ö.42

Ö.1(kadın, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Drama yöntemine başvuruyorum

Ö.3(erkek, fakülte mezunu, 6-10 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Drama ve tiyatro etkinlikleri yapıyoruz.

Ö.38(erkek, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Video animasyon, çizgi film, akıllı tahta etkinlikleriyle gezi gözlem tiyatro vb...

Ö.42(kadın, fakülte mezunu, 11-15 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Sınıf içi oyunlar, görsel izleme soru cevap, materyal gösterimi, dramatize etme vb... yöntemleri uyguluyorum.

Tablo 4'e göre 'Hayat bilgisi programında yer alan değerleri kazandırmak ve sosyal çevrelerini tanımak için ne gibi etkinlikler düzenliyorsunuz?' sorusuna 'bireysel öğretim teknikleri' kullanarak etkinlikler düzenliyorum cevabını veren öğretmenler sınıf ortamında empati, röportaj, balık kılıcı, zihin haritası, araştırma gibi öğretim teknikleri kullandıkları görülmektedir. Fakat grupla öğretim teknikleri ve sınıf dışı etkinliklerle karşılaştırıldığında öğretmenlerin bireysel öğretim tekniklerine çok başvurmadıkları söylenebilir. Bireysel öğretim tekniklerine örnek öğretmen görüşleri ise şunlardır: Ö.22, Ö.23

Ö.22(kadın, fakülte mezunu, 6-10 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Empati, drama, örnek olay çalışmaları. Balık kılıcı, zihin haritası vb. çalışmalar. Geziler düzenliyoruz.

Ö.23(kadın, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayacak etkinlikler düzenlenmektedir. Örneğin Bir bitkinin gelişim süreci kazanımı elde ettirmek için öğrencilerin tohum ekmesi ve düzenli olarak sulamasını sağlayarak kazanımın öğrenilmesi desteklenir.

Tablo 4'e göre 'Hayat bilgisi programında yer alan değerleri kazandırmak ve sosyal çevrelerini tanımak için ne gibi etkinlikler düzenliyorsunuz?' sorusuna 'sınıf dışı öğretim teknikleri' kullanarak etkinlikler düzenliyorum cevabını veren öğretmenler okul dışı gezileri, proje ödevi, ev ziyareti, yakın çevre gezileri yaptıkları görülmektedir. Buna göre tablo incelendiğinde öğretmenler öğrencilerin değerleri kazanması ve sosyal çevrelerini tanımak için en çok gezi düzenlediklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin sınıf dışı öğretim teknikleri hakkındaki düşünceleri ise şunlardır: Ö.10, Ö.17, Ö.34, Ö.36

Ö.10(erkek, fakülte mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Çevremizde gezilebilecek yerleri ziyaret ediyoruz. Konuyla ilgili belgeseller izletiyorum. Aile ile birlikte yapılabilecek proje ödevleri veriyorum.

Ö.17(kadın, fakülte mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Büyük şehir yalnızlığı ve kopukluğuna inat ne yapabiliyorsak diyelim. Değerler kazanımı toplumda iç içe tecrübelerle olur. Geziler ve ev ziyaretleri dışında bir şey yapamıyoruz.

Ö.34(kadın, fakülte mezunu, 11-15 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

En etkili yöntemin geziler olduğunu düşünüyorum. Okul gezileri dışında kendim de hafta sonları öğrencilere faydalı olacağını düşündüğüm yerlere götürüyorum.

Ö.36(kadın, diğer fakülteler mezunu, 11-15 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Piknik gezileri doğayı tanımak için, Sultanahmet Ayasofya gibi geziler tarihimizin tanımak için meslek tanıtıcı geziler vb.. düzenliyorum.

Genel olarak verilen cevaplar incelendiğinde araştırmaya katılan kadın veya erkek sınıf öğretmenlerinin grupla öğretim tekniklerini kullandıkları görülmüş. Mesleki tecrübesi 10 yıldan fazla olan erkek sınıf öğretmenlerin sınıf dışı etkinlikleri daha çok yaptıkları tespit edilmiştir. Buradan da mesleki tecrübe veya kıdem artışının sınıf öğretmenlerinde sınıf dışı etkinliği yapmaya daha eğilimli bir durum oluşturdukları ifade edilebilir. Sınıf öğretmenlerinin özellikle hayat bilgisi dersi için çocuklara kazanımları içselleştirmelerini sağlamak için uyguladıkları tekniklerin önemli olduğu ve geleneksel olarak ifade edilen yöntem ya da tekniklere hedeflere ulaşamayacağı açıktır.

3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlere beşinci soru olarak, 'Hayat bilgisi öğretim programında Atatürkçülük ile ilgili konuların yeterliliği hakkında görüşleriniz nelerdir?' sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Araştırmanın Beşinci Sorusuna Verdikleri Cevaplar, Frekans Dağılımları ve Yüzdeleri

Atatürkçülük ile konularının yeterliliği	f	%
Yeterli		
Sade ve anlaşılır	10	% 18,51
Kazanım sayısı yeterliği	9	% 16,66
Yetersiz		
Milli ve manevi değer eksikliği	14	% 25,92
Kazanım sayısı azlığı	20	%37,03

Tablo 5'de görüldüğü gibi öğretmenlerin 'Hayat bilgisi öğretim programında Atatürkçülük ile ilgili konuların yeterliliği hakkında görüşleriniz nelerdir?' sorusuna 'yeterli'(f:19), 'yetersiz'(f:34) şeklinde 2 temaya ayrılarak incelenmiştir.

'Hayat bilgisi öğretim programında Atatürkçülük ile ilgili konuların yeterliliği hakkında görüşleriniz nelerdir?' sorusuna 'yeterli' cevabını veren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Ö.3, Ö.14, Ö.45,

Ö.3(erkek, fakülte mezunu, 6-10 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Kazanımların çoğunda Atatürkçülük ile ilgili konular mevcut olarak yeterli görüyorum.

Ö.14 (kadın, fakülte mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Atatürkçülük konusu yeterli fakat Atatürk'ü doğru anlatma konusunda ne kadar yeterliyiz onu bilemem.

Ö.45(erkek, fakülte mezunu, 11-15 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Yeterli görüyorum. Önceki yıllarda Atatürkçülük ile ilgili konular öğrenciler için daha karmaşık daha uzun ve soyut geliyordu. Şimdi öğrencilerin seviyesine uygun daha yüzeysel işlenmektedir.

Atatürkçülük ile ilgili konuların yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Atatürkçülük konularının tüm konularla ilişkilendirilebileceği, Atatürkçülük konu kazanımlarının yeterli olduğu fakat öğrenciye kazandırılmakta gereken önemin verilmediği, eski öğretim programlarındaki kazanım sayısının fazlalığının öğretimi zorlaştırdığı yönünde görüşler belirtildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

'Hayat bilgisi öğretim programında Atatürkçülük ile ilgili konuların yeterliliği hakkında görüşleriniz nelerdir?' sorusuna 'yetersiz' cevabını veren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Ö.7, Ö.19, Ö.23

Ö.7 (erkek, fakülte mezunu, 15 yıldan fazla arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Atatürkçülük konuları yaş seviyesine uygun düzeyde olması gerekir. Atatürk'ün çocukluk yıllarına daha ağırlıklı yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Ö.19 (kadın, fakülte mezunu, 6-10 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Atatürk ve değerlerin konu ve kapsamı açısından azaldığını düşünüyorum. Önemin daha da vurgulanması gerektiğini düşünüyorum.

Ö.23 (kadın, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Daha fazla yer verilmeli. Milli duyguları, daha fazla benimsemeli ki İstiklal Marşı ve bayrak törenlerinde nasıl durması gerektiğini öğrenebilsin.

Genel olarak verilen cevaplar incelendiğinde araştırmaya katılan 15 yıldan fazla mesleki tecrübesi olan erkek sınıf öğretmenlerinin Atatürkçülük kazanımlarının yetersiz olduğu cevabını verdikleri görülmüştür. Devlet okulunda çalışan kadın sınıf öğretmenlerinin bir kısmı da Atatürkçülük kazanımlarını yeterli görmüşlerdir. Her iki grubun da kendilerine göre haklı gerekçeleri olduğu ifade edilebilir. Atatürkçülük ile ilgili konuların yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Atatürk'ün vatan ve millet sevgisi kazanımlarının çıkarıldığı, Atatürk'ün önderliğinin çocuklara aşılabilmesinin zorlaştığı, Türk milletinin milli birlik ve beraberliğini sağlayan konuların azaltıldığı yönünde görüşler olduğu tespit edilmiştir.

3.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlere altıncı soru olarak, 'Hayat bilgisi dersi içerisinde okutulan fen ve sosyal konuların dengeli dağıldığını düşünüyor musunuz? Neden?' sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Araştırmanın Altıncı Sorusuna Verdikleri Cevaplar, Frekans Dağılımları ve Yüzdeleri

Fen ve sosyal konularının dağılımı	f	%
Dengeli dağılım	28	% 52,83
Dengesiz dağılım	25	%47,16
Fen konuları eksik/az	18	% 33,33
Sosyal konuları eksik/az	9	%16,66
Sosyal konuları fazla/çok	5	%9,25

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin 'Hayat bilgisi dersi içerisinde okutulan fen ve sosyal konuların dengeli dağıldığını düşünüyor musunuz? Neden?' sorusu cevapları 'dengeli dağılım'(f:28), 'dengesiz dağılım'(f:25) 2 temaya ayrılmış 'dengesiz dağılım' teması kendi içinde 'fen konuları eksik', 'sosyal

konuları eksik', 'sosyal konuları fazla' olacak şekilde gruplara ayrılarak incelenmiştir.

Hayat bilgisi dersi içerisinde okutulan fen ve sosyal konuların dengeli dağıldığını düşünüyor musunuz? Neden?' sorusuna 'dengeli dağılım' cevabını veren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Ö.2, Ö.6

Ö.2 (erkek, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Yaş grubuyla ilgili bakıyorum duruma kazanımlar öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre dağıtılmıştır.

Ö.6 (kadın, diğer fakülteler mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Evet, fazlada konuya boğmaya gerek yok.

Fen ve sosyal konularının dengeli dağıldığını düşünen öğretmen görüşleri incelendiğinde sınıf seviyelerine göre konu ve kazanımların yeterli olduğu, konuların eski programlara göre daha sade verildiği, sosyal ve fen konularının temel derslere hazırlık olarak verildiği görüşlerine ulaşılmıştır.

'Hayat bilgisi dersi içerisinde okutulan fen ve sosyal konuların dengeli dağıldığını düşünüyor musunuz? Neden?' sorusuna 'dengesiz dağılım' cevabını veren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Ö.12, Ö.27

Ö.12 (kadın, diğer fakülteler mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

4.sınıflarda ve 2.sınıflarda çok dengeli dağılmıyor. Fen konuları daha azımlıkta kalıyor. Deneyler daha az. Hayat bilgisi konuları fazla.3. sınıfta fen ve hayat bilgisi olarak ayrılması uygun oldu.

Ö.27 (kadın, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Dengeli olduğunu düşünmüyorum. Sosyal konulara daha ağırlık veriliyor.

Genel olarak verilen cevaplar incelendiğinde araştırmaya katılan 10 yıldan fazla mesleki tecrübeye sahip sınıf öğretmenleri fen konularının eksikliği ya da sosyal konularının fazlalığından bahsederek kazanımların dengesiz dağıldığını belirtirken, 5 yıldan az mesleki tecrübesi olan sınıf öğretmenleri ise kazanımların dengeli dağıldığını belirtmişlerdir. Bu açıdan da kıdem süresinin artmasının öğretmenlerin alan dağılımı beklentisini de değiştirdiği ifade edilebilir. Fen ve sosyal konularının dengesiz dağıldığını düşünen öğretmen görüşleri incelendiğinde fen konu ve kazanımlarının az olduğuna, sosyal konularının eksik ya da fazla olduğu görüşleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %46'sı fen ve sosyal konularının dağılımında dengesizlik olduğunu belirtmiştir. Bu eksikliklere bakıldığında; sosyal konularının fen konularına göre fazla olması, fen konularının yetersiz olması, okulların fiziki alt yapısının yetersiz olması gibi birçok problem olduğu görülmüştür.

3.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlere yedinci soru olarak, 'Hayat bilgisi programının genel olarak güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?' sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Araştırmanın Yedinci Sorusuna Verdikleri Cevaplar, Frekans Dağılımları ve Yüzdeliği			
Güçlü ve zayıf yönleri		f	%
Güçlü yönleri	Günlük yaşam becerileri kazandırılması	18	% 33,33
	Kazanımların yeterliliği	4	% 7,40
	Görsellik	1	% 1,85
Zayıf yönleri	Uygulama alanı eksikliği	16	% 29,62
	Mili ve manevi değerler eksikliği	7	% 12,96
	Disiplinler arası ilişkilendirme	3	% 5,55
	Ders saati azlığı	2	% 3,70

Tablo 7' de görüldüğü gibi öğretmenlerin 'Hayat bilgisi programının genel olarak güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?' sorusu cevapları 'güçlü yönleri'(f:23), 'zayıf yönleri'(f:28)olarak 2 temaya ayrılmıştır. Güçlü yönleri teması kendi içinde 'günlük yaşam becerileri kazandırılması', 'kazanımların yeterliliği' ve 'görsellik' olarak 3 gruba ayrılmıştır. Zayıf yönleri teması 'uygulama alanı eksikliği', 'milli ve manevi değerler eksikliği', 'disiplinler arası ilişkilendirme' ve 'ders saati azlığı' olacak şekilde gruplara ayrılarak incelenmiştir.

'Hayat bilgisi programının genel olarak güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?' sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde programın güçlü yönleri ile ilgili düşünceler şu şekildedir.

'Günlük yaşam becerileri kazandırılması' ile ilgili görüşler: Ö.7, Ö.12

Ö.7 (erkek, fakülte mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Programın güçlü yönleri hayatla ilgili, günlük yaşamla ilgili, çocukların ilgisini çekiyor.

Ö.12 (kadın, diğer fakülteler mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Güçlü yönleri; Hayat bilgisi dersinde işlenen konular genellikle hayatın içinde yer alan, sürekli karşılaştıkları konular olması.

Hayat bilgisi programının güçlü yönlerinin olduğunu düşünen öğretmen görüşleri incelendiğinde kazanımların yeterli olduğuna, programda gereken görsellere yer verildiği, hayat bilgisi dersinin günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasını desteklediği sonucuna varılmıştır.

'Hayat bilgisi programının genel olarak güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?' sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde programın zayıf yönleri ile ilgili düşünceler şu şekildedir.

'Uygulama alanı eksikliği' ile ilgili görüşler: Ö.6, Ö.14,

Ö.6 (kadın, diğer fakülteler mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Çocuklarda farkındalık yaratıyor. Ancak uygulama olmadığı için yerine ulaşıyor.

Ö.14 (kadın, fakülte mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Bana göre en zayıf yanı yaparak yaşayarak gezerek görerek yaşama şansımızın çok az olması. Her şeyin kâğıt kalem üzerinde yapılması.

'Milli ve manevi değerler eksikliği' ile ilgili görüşler: Ö.18,

Ö.18 (kadın, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Atatürk kazanımlarının azlığı zayıf yönüdür.

'Disiplinler arası ilişkilendirme' ve 'ders saati azlığı' ile ilgili görüşler: Ö.27, Ö.52

Ö.27 (kadın, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Zayıf yönleri, disiplinler arası ilişkilendirmenin zayıf olmasıdır.

Ö.52 (kadın, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Zayıf yönleri; Öğrenci merkezde hayata hazırlamayı hedef aldığı için daha çok ders saat olarak verilmesi gerektiğine inanıyorum.

Genel olarak verilen cevaplar incelendiğinde araştırmaya katılan 6 yıldan fazla mesleki tecrübesi olan kadın öğretmenler hayat bilgisi dersinin güçlü yönlerinin ağırlıkta olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki tecrübesi 6 yıldan az olan kadın öğretmenler de programın milli ve manevi değerler yönünden, ders saati azlığı gibi durumlardan dolayı zayıf olduğunu söylemişlerdir. Erkek sınıf öğretmenlerinin ise bu açıdan dikkat çekici ortak bir görüşü söz konusu olmamıştır. Hayat bilgisi programının zayıf yönlerinin olduğunu düşünen öğretmen görüşleri incelendiğinde Atatürkçülük kazanımlarının azlığı, değerler eğitime gereken önemin verilmediği, eski programlara göre ders saatin daha az olduğu, derste öğrenilen davranışların günlük hayata aktarmada zorluk yaşandığı, kazanımlara ait yeterince uygulama yapılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlere sekizinci soru olarak, 'Hayat bilgisi öğretim programının uygulanmasında karşılaştığımız sorunlar nelerdir?' sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar ve

frekans dağılımları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Araştırmanın Sekizinci Sorusuna Verdikleri Cevaplar, Frekans Dağılımları ve Yüzdeliği

Karşılaşılan sorunlar	f	%
Ders saati azlığı	5	% 9,25
Araç gereç ve materyal eksikliği	4	% 7,40
Okul fiziki şartların yetersizliği	7	% 12,96
Yaparak yaşayarak uygulama zorluğu	12	%22,22
Soyut konuların varlığı	3	% 5,55
Gerçek yaşantı uyumsuzluğu	3	% 5,55
Sınıf mevcudu	1	% 1,85
Sorun yaşamayanlar	13	%24,07
Cevap vermeyenler	6	% 11,11

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin ‘Öğretmenlerin ‘Hayat bilgisi öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?’ sorusu cevapları ‘karşılaşılan sorunlar’, ‘sorun yaşamayanlar’, ‘cevap vermeyenler’ şeklinde 3 temaya ayrılmıştır. Karşılaşılan sorunlar teması kendi içerisinde ‘ders saati azlığı’, ‘araç gereç ve materyal eksikliği’, ‘okul fiziki şartların yetersizliği’, ‘yaparak yaşayarak uygulama zorluğu’, ‘soyut konuların varlığı’, ‘gerçek yaşantı uyumsuzluğu’, ‘sınıf mevcudu’ 7 gruba ayrılarak incelenmiştir.

Öğretmenlerin ‘Hayat bilgisi öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?’ sorusuna uygularken sorun yaşadıklarını belirten öğretmen görüşleri şu şekildedir.

‘Ders saati azlığı’ konusunda sorun yaşayan öğretmen görüşleri; Ö.18, Ö.19

Ö.18(kadın, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Zaman yetersiz kalıyor. Çünkü yaparak ve yaşayarak yapılacak olan bu ders için ders saati yetersiz kalıyor.

Ö.19(kadın, fakülte mezunu, 6-10 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Yaparak yaşayarak yürütülmesi gereken bir ders olduğu için program zayıf kalıyor. Zaman yetmiyor.

‘Araç gereç ve materyal eksikliği’ konusunda sorun yaşayan öğretmen görüşleri; Ö.44

Ö.44(erkek, fakülte mezunu, 11-15 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Araç gereç ve materyal eksikliği, fiziki ortamların yetersiz olması başlıca sorunlar sayılabilir.

‘okul fiziki şartların yetersizliği’ ile ilgili uygulamada sorun yaşayan öğretmen görüşleri: Ö.31

Ö.31(erkek, lisans tamamlama mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Okullarda yeterli uygulama alanları olmaması.

‘Yaparak yaşayarak uygulama zorluğu’ ile ilgili uygulamada sorun yaşayan öğretmen görüşleri; Ö.19

Ö.19(kadın, fakülte mezunu, 6-10 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Yaparak yaşayarak yürütülmesi gereken bir ders olduğu için program zayıf kalıyor.

‘Sınıf mevcudu’ ile ilgili uygulamada sorun yaşayan öğretmen görüşleri; Ö.42

Ö.42(kadın, fakülte mezunu, 11-15 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Materyal eksikliği, ortamın yetersizliği, kişi sayısı, yaşayarak, gezerek öğrenmenin sağlanması gibi faktörlerin gözden geçirilip iyileştirilmesi gerekli.

‘Soyut konuların varlığı’ ile ilgili uygulamada sorun yaşayan öğretmen görüşleri; Ö.33

Ö.33(kadın, fakülte mezunu, 11-15 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

İlkokul birinci sınıfta soyut kalıcı konular var. Örneğin Millî Bayramlar, bayrağa saygı gibi konular çocukların anlaması açısından zor konular.

'Gerçek yaşantı uyumsuzluğu' ile ilgili uygulamada sorun yaşayan öğretmen görüşleri: Ö.2,

Ö.2(erkek, fakülte mezunu, 1-5 yıl arası mesleki tecrübe, özel okulda çalışıyor)

Öğrendiğimiz birçok kazanımı uygulamada yapmıyoruz. En basit örneği trafik eğitimi emniyet kemeridir. Çocuğun ailesi emniyet kemeri kullanmıyor iken ona bu kazanımı vermek oldukça zor, yaşları daha büyüdüğünde uygulatmak daha da zor olacaktır.

Genel olarak verilen cevaplar incelendiğinde araştırmaya katılan kadın veya erkek sınıf öğretmenlerinin kıdemleri ve görev yaptıkları okul türü ne olursa olsun çoğu uygulamada sorunlar yaşadıklarını yani yaparak yaşayarak eğitim etkinliklerini uygulayamadıkları görüşünde olduğu tespit edilmiştir. 'Hayat bilgisi öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?' sorusuna sorun yaşadığını ifade eden öğretmen görüşleri incelendiğinde okullardaki fiziki imkânların eksikliği ve imkânların kısıtlılığından dolayı uygulama alanının olmayışı, öğrencinin öğrendiği ile gerçek hayatta karşılaştığı durumlar arasında uyumsuzluk olduğu, konu kazanımları incelediğinde özellikle 1 ve 2. sınıf seviyelerinde kazanımların soyut kaldığı öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği tespit edilmiştir.

3.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlere dokuzuncu soru olarak, 'Ortaya çıkan sorunlar sonrasında uygulayıcılara hizmet içi eğitimler verilmeli midir? Neden?' sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Araştırmanın Dokuzuncu Sorusuna Verdikleri Cevaplar, Frekans Dağılımları ve Yüzdeliği

Hizmet eğitim ihtiyacı	f	%
Verilmeli		
Uygulamalı hizmet içi eğitim	28	% 51,85
Verilmemeli	20	%37,03
Daha önemli problemler giderilmeli	15	% 27,77
İmkânların yetersizliği	5	% 9,25
Cevap vermeyenler	6	% 11,11

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmenlerin 'Ortaya çıkan sorunlar sonrasında uygulayıcılara hizmet içi eğitimler verilmeli midir? Neden?' sorusu cevapları 'verilmeli', 'verilmemeli' şeklide 2 temaya ayrılarak incelenmiştir.

Öğretmenlerin 'Ortaya çıkan sorunlar sonrasında uygulayıcılara hizmet içi eğitimler verilmeli midir? Neden?' sorusuna hizmet içi eğitim verilmeli görüşleri şu şekildedir: Ö.10, Ö.30

Ö.10(erkek, fakülte mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

Gerçek hayatta uygulanabilirliğinin az olması. Konuyla ilgili eğitimler verilmeli. Eğitimlerin PowerPoint şeklinde değil de uygulamalı ve öğretmeni de eğitime katarak olmalıdır.

Ö.30(erkek, lisans tamamlama programı mezunu, 15 yıldan fazla mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor)

İletişim konularının güncellenerek bu yönde çeşitli eğitimler, konferanslar ve seminerler düzenlenebilir görüşümdedir.

Öğretmenlerin programı uygulamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin hizmet içi eğitim almak isteme sebepleri arasında mesleki anlamda doyuma ulaşma, hayat bilgisi alanına hâkim olma, derslerin

işlevselliğinin artırılabilmesi olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin 'Ortaya çıkan sorunlar sonrasında uygulayıcılara hizmet içi eğitimler verilmeli midir? Neden?' sorusuna *hizmet içi eğitim verilmemeli görüşleri* şu şekildedir: Ö.34,

Ö.34(kadın, fakülte mezunu, 11-15 yıl arası mesleki tecrübe, devlet okulunda çalışıyor))

Bazı konular öğrencinin ilgisini çekmeyebiliyor. Öğretmen bu tarz sıkıntıları kendi sınıf içerisinde çözebilir. Bununla ilgili hizmet içi eğitime gerek olmadığını düşünüyorum.

Genel olarak verilen cevaplar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden fakülte mezunu olup özel okullarda çalışanlar sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almaya istekli oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan kadın sınıf öğretmenlerinin ise hizmet içi eğitim almayı kabul etmeyip öncelikle diğer problemlerin giderilmesi gerekliliğinden bahsettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin programı uygulamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin hizmet içi eğitim almak istememe sebepleri arasında hizmet içi eğitimden önce çözülmesi gereken problemlerin 'okul fiziki yapı problemleri, sınıf mevcudu problemleri, araç gereç ve materyal eksikliği' olduğunu dile getirmişlerdir. Bu problemlerin hizmet içi eğitim olarak çözüleceğini düşünmedikleri için hizmet içi almak istemedikleri söylenilebilir.

4.Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gelişen ve değişen dünyada ilkököl dönemindeki çocuklara birey, toplum ve doğa gibi alanlarda temel bilgi ve becerileri kazandırmada Hayat Bilgisi derisinin önemi çok büyüktür. Araştırmaya katılan öğretmenlerde ilkököl ilk 3 sınıfta hayat bilgisi dersinin gerekli olduğunu savunmuşlardır. Baysal, Tezcan ve Demirtaş Nemli (2017) yaptıkları araştırmanın sonucunda çocukların ilkökölde başlamasıyla birlikte yeni bir ortama girdiklerini, okul öncesi dönemden sonra yeni bir ortama girdiklerini ve aile ortamı dışında ihtiyaç duyacakları ve kullanacakları birçok beceri ya da davranışın Hayat Bilgisi dersi ile kazanılabileceğini belirterek hayat bilgisi dersinin gerekli olduğunu görüşüne varmışlardır. Gültekin ve Kılıç'ın (2015) araştırmasına katılan öğretmenlerin biri hariç geriye kalanların hepsi Hayat Bilgisi derisinin ilkökölde olması gerektiğini savunmuştur.

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar hayat bilgisi dersi kazanımları incelendiğinde kazanım ifadesi ilk olarak 2005 programında karşımıza çıkmaktadır. Demir'e (2016) göre de önceki ve yeni (2005) programların farklılaştığı önemli ayrımlardan biri de öğrenme çıktıları için kullanılan terminolojidir. Önceki programlarda "amaç", "hedef" ve "hedef davranışlardan" bahsedilirken yeni programda "kazanım" ifadesi kullanılmıştır. 2005 yılı sonrası yapılan 2009, 2015 ve 2018 programlarında kazanım kelimesi iyice yerleşmiştir. Bu köklü değişimin asıl sebebi ülkemizde uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı yaklaşım anlayışıdır, diyebiliriz. ERG (2005) de bu kullanımın amaç olarak yüzeysel olmadığı, aksine programın benimsediği felsefi yaklaşıma uygun bir çıkış olduğunu belirtmiştir. Son üç program kazanımlar açısından ele alındığında 2009 programında 292 kazanım, 2015 programında bu sayı yaklaşık olarak yarıya kadar indirilmiş ve 146 olmuştur. 2018 programında ise kazanım sayısı 148 olmuştur. Bu durumun asıl sebebi ise ders saatinde yapılan değişiklik olabilir. Yapılan bu değişikliklerle birlikte programın asıl uygulayıcı olan öğretmenler kazanım sayılarını yeterli bulmuşlardır.

Hayat bilgisi dersini oluşturan en önemli unsurlardan biri kazanımlar (hedef, amaç)dır. Kazanımlarda günlük hayat ile ilişkilendirmeli öğrenciyi hayata hazırlamada destek olacak nitelikte olmalıdır. Araştırma sonuçlarına göre 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımları öğrencileri hayata hazırlamada kısmen yeterli bulmuşlardır. Kazanımların öğrenciyi hayata hazırlama aşamasında eksik kaldığı söylenilebilir. Bunun birçok sebebi olabilir. Bunlar; derslerin yaparak yaşayarak işlenmemesi, öğrencinin ailesinden gereken desteği görememesi, sınıf ortamı ve sınıf mevcudu, derslerin işleniş biçimi ve öğrencilerin kişisel farklılıklarının göz ardı edilmesidir. Gülyüz (2013) araştırmasında ilkököl ilk 3 sınıfta hayat bilgisi dersi öğretimi için sınıf ortamlarının değiştirilmesi

gerektiği görüşünü savunmuştur. Baysal, Tezcan ve Demirtaş Nemli (2017) öğrenciyi hayata hazırlayan, hayatın içinde bulunan sorunlara çözüm üreten, aktif birey ve vatandaş olmayı amaçlayan bu ders, sosyal hayata hazırlamaya çalışırken alışla gelmiş sınıf ortamı içerisinde ve küçük yaş grubu ile hayati anlatmakta güçlük yaşanabileceği görüşü vurgulamıştır.

2009 yılında yapılan öğretim programı içerisinde Atatürkçülük konuları 'Atatürkçülük İle İlgili Konular ve Açıklamalar' başlığı altında verilmiş ve bu başlık içerisinde 28 kazanım bulunurken 2015 ve 2018 programlarında Atatürkçülük konuları ayrı bir başlıkta verilmemiştir. 2018 programında Atatürkçülük ile ilgili her sınıf düzeyinde bir kazanıma yer verilmiştir. Yapılan bu çalışmalara göre Atatürkçülük kazanımlarının sınırlılık içerdiğini söylemek yanlış olmaz. Çünkü 2009 programında yer alan Atatürkçülük konuları 2015 ve 2018'de yer almamıştır (Tay ve Baş, 2015). Demir (2016) Hayat Bilgisi öğretim programının değiştirilmesi gerekçelerine dair öğretmen adayı görüşlerini ele aldığı araştırmasında öğretmen adayları vatanın birliği, bütünlüğü ve bölünmezliği, Atatürk ve Cumhuriyet'in değerine ilişkin kazanımlar, Türk bayrağı, İstiklal Marşı ve Andımız ile ilgili kazanımlar olması yönünde görüş belirtmişlerdir. Tezcan'a (2011) göre de eğitimin tüm kademelerinde, öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarına, Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirilmesi" gerekmektedir.

Eğitim politikalarının toplumun ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda Türkiye'de ve dünyadaki gelişmeler ve değişimler dikkate alınarak gelişen dünyaya ayak uydurabilecek bir hale getirilmesi gerekir.

Ders içi konu ve kazanımlar, anlamayı, sorgulamayı ve en önemlisi eleştirel düşünmeyi esas almalıdır. Bunun yanı sıra, öğrencide, öğrenmeye karşı merakı artırmak için, öğrenilen konuların gerçek yaşama uygunluğunun sağlanması gerekmektedir.

Atatürkçülük konu kazanımları gözden geçirilmeli, milli birlik ve beraberlik, vatanın birliği ve bölünmez bütünlüğü konuları tekrar düzenlenmelidir. Bu bağlamda kazanımlarla yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Baysal, Z.; Nurdan Tezcan Ö. ve Nemli, B. (2017). Hayat Bilgisi ders bütünlüğünün ve gerekliliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30,476-492.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir, M. K. (2016). Hayat Bilgisi öğretim programının değiştirilmesi gerekçelerine dair öğretmen adayı görüşleri. *International Journal of Social Science* Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3543>. 47. 157-171.
- ERG. (2005). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu, Erişim tarihi: 25.04.2015.http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu%5B1%5D.pdf
- Gulev, D. (2008). *Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji konularındaki kavram yanlışları, biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ve tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gültekin, M., ve Kılıç, Z. (2015). Hayat bilgisi dersinin sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri bakımından işlevselliği incelenmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies (İjocis)*, 4(8), 85-98.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 44-64.

- Hızlı Alkan, S. (2016). *Uygulanan hayat bilgisi öğretim programının yerelleşmesine yönelik ihtiyaç analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kalfacı, Ö. (2017). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Ordu ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- MEB. (1926). *İlkokul programı*. İstanbul: MEB.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2015). *İlkokul 1. 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- MEB. (2018). *İlkokul 1. 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- Miles, M.B., and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.), California: Sage Publications.
- Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Türkyılmaz, A. (2011). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Balıkesir ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Doç. Dr. Hilal Kazu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9380-331X>

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ – TÜRKİYE

Öğr. Gör. Serkan Pullu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1147-9478>

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 05.09.2019

Kabul: 25.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Düşünme Becerisi

Düşünme Becerisi Öğretimi,

Sınıf Öğretmeni

Özyeterlik Algısı

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.36906>

Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde yer alan beş farklı eğitim bölgesinden 186 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Her eğitim bölgesinden iki okul çalışma için seçilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Dilekli ve Tezci (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği” (DBÖA) kullanılmıştır. Ölçek sekiz maddeden oluşan “akademik yetkinlik”, sekiz maddeden oluşan “uygulama” ve dört maddeden oluşan “tasarlama” alt boyutlarından meydana gelmektedir. Toplam 20 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenilirlik katsayısı ise .95’tir. Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik algıları cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan okul/fakülte ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, Kruskal Wallis H, Mann Whitney U ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre hem kadın hem de erkek öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algı düzeylerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca en yüksek özyeterlik algısı 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde görülürken en az özyeterlik algısının 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kazu, H. ve Pullu, S. (2019). Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 59-73.

* Bu çalışma, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi tarafından, 31.05.2016 – 03.06.2016 tarihleri arasında düzenlenen “3.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi”nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

An Investigation of Teachers' Self-Efficacy Perceptions Towards Teaching Thinking Skills in Terms Several Variables

Assoc. Dr. Hilal Kazu

Firat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Elazig – TURKEY

Lect. Serkan Pullu

Firat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Elazig – TURKEY

Article History

Submitted: 05.09.2019

Accepted: 25.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Thinking Skills

Teaching Thinking Skills

Primary School Teacher

Self-Efficacy Perceptions

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.36906>

Abstract

The aim of the study is to determine self-efficacy perceptions of the primary school teachers towards teaching thinking skills. The sample of the study consists of 186 primary school teachers working at five different educational districts of Elazığ city in 2015-2016 academic year. Two schools from each educational districts were selected for the study. "Teachers' Self-Efficacy Towards Teaching Thinking Skills Scale" prepared by Dilekli and Tezci (2015) was used as data collection tool in the study. The scale consists of the sub dimensions; "academic competence" consisting of eight items, "practice" consisting of eight items and "designing" consisting of four items. The alpha reliability coefficient was .95. for the overall scale consisting of 20 items. Self-efficacy perceptions of teachers' towards teaching thinking skills were evaluated according to teachers' gender, educational status, graduated school / faculty and professional seniority variables. Independent groups t-test, Kruskal Wallis H, Mann Whitney U and one way ANOVA statistical techniques were used for the analysis of the data. According to the findings of the research, it was concluded that both male and female teachers had sufficient levels of the self-efficacy perception towards teaching thinking skills. The level of master graduated teachers' self-efficacy perceptions towards teaching thinking skills is higher than the level of graduated teachers'. Also it was determined that the highest self-efficacy perception was observed for the teachers with 1-5 years of professional seniority, and the least self-efficacy perception was observed for the teachers with 21 years and over of professional seniority.

GİRİŞ

Günümüzde çağdaş dünyanın gereksinimleri, bireylerin düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Çünkü insan zihni, hızla gelişen bilim ve teknolojiden doğrudan etkilenen ve geliştirilmesi gereken bir unsurdur. Bu etkileşim beraberinde eğitim alanında zihinsel becerilere odaklı eğitim yaklaşımlarını gündeme getirmektedir. Artık öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme önem kazanmaktadır. Günümüzde öğrenciyi bütün eğitim etkinliklerinin merkezine alan eğitim sistemi, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini üst düzeyde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Zihinsel becerilerin kalbi olan düşünme ve sorgulama, bireyin zihinsel işlem ve süreçlerini harekete geçirerek problem çözme, karar verme ve kavramlaştırma becerilerini geliştirmektedir. Bunun yanı sıra düşünme ve sorgulama, bireylerin bilgiyi zihinlerinde daha iyi işlemesine ve yapılandırmasına olanak sağlamaktadır. Öğrencinin öğrenmeyi öğrenme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey becerileri daha hızlı geliştirilmektedir (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006: 91; Güneş, 2012: 128). Düşünme becerisi ve paralelinde gelişen insanın karmaşık gerçek yaşam sorunlarını çözme yeteneği, yaşam ve kültürün gelişmesine ve büyümesine diğer etkenlerden daha fazla katkıda bulunur (Frensch ve Funke, 2005).

İnsanın yaşamı boyunca edindiği deneyimlere yönelik sürdürdüğü bir inceleme faaliyeti olan düşünme eylemi sonucunda insan anlama, karar verme, plan yapma, problem çözme, yargıda bulunma veya eyleme geçme davranışlarından birini sergiler. Düşünme, hem bir süreci hem de bu sürecin sonunda ulaşılmaya amaçlanan bir ürünü işaret etmektedir (Eğmir ve Ocak, 2018: 432). Zihinde bilinçli olarak gerçekleşen, bir amaca yönelik olan organizmaya giren uyarıcıların bir dizi işlemde geçmesi ile oluşan, hayatın ve eğitimin her aşamasında var olan düşünme becerisinin değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmesi için sistematikleştirilmesi gerekir (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2017: 8). TDK (2018) sözlüğünde düşünme “Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu” şeklinde ifade edilirken, beceri ise “Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” şeklinde tanımlanmaktadır. Genel olarak düşünme, süreç odaklı bir zihinsel faaliyettir. Beceri ise bilginin içselleştirilip uygulanarak somutlaştırılmasını yani performansla dönüştürülebilmesini ifade etmektedir (Dilekli ve Tezci, 2015: 138; Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2017: 8). Düşünme becerileri çok geniş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir düşünceyi geliştirmek amacıyla inceleme ve değerlendirme sanatı ve bilgileri değerlendirmeye yönelik bir düşünme biçimi olarak ifade edilen eleştirel düşünme, bilgiyi etkili bir biçimde elde ederek kullanma yeteneğidir (Demirel, 2010: 242; Güneş, 2012: 131). Yaratıcı düşünme özgün ürünler ortaya koymak, yeni çözüm yolları bulmak ve bir senteze ulaşmak için farkında olarak ve bilinçaltında gerçekleşen, zihinsel işlemleri içeren dinamik bir etkinliktir (Demirel, 2010: 242; Yaman ve Yalçın, 2005: 44). Yaratıcı düşünme becerilerinin okul öncesinden başlayıp tüm eğitim kademelerinde ortaya çıkarılarak geliştirilmesinin sağlanması amacıyla öğrenme ortamlarının oluşturulması oldukça önemlidir (Akbiyık ve Kalkan Ay, 2014: 2). İnsan doğasının sahip olduğu bir nitelik olan üretkenliği yaratıcı düşünme becerileri desteklemektedir (Sevinç ve Tok, 2010: 876). Dewey tarafından etkin, tutarlı ve dikkatli bir düşünme biçimi olarak tanımlanan yansıtıcı düşünme (Demirel, 2010: 248), çeşitli hipotezler oluşturma, bunlar üzerinde çalışarak test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tümdengelim yoluyla sonuçlara ulaşmayı içeren bir düşünme türüdür. Bireyin düşünme ve öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık kazanması, bu süreçlerdeki zayıf ve güçlü yönleri belirlemesi ve geliştirmek için planlama yapmasını gerektiren kendini değerlendirme becerisi olan yansıtıcı düşünmede, geçmiş yaşantılardan ders çıkarma ve yeni durumlarda uygulama söz konusudur (Ersözlü ve Kazu, 2011; Güneş, 2012: 134)

Günümüzde yaşanan bilgi patlaması ile beraber düşünme daha önemli bir hale gelmektedir. Çünkü gerçekleri ezberlemekten ziyade anlamak, analiz etmek, uygulama yapmak ve değerlendirmek

daha önemlidir (Crossland, 2015: 32). 21. Yüzyılda gelişebilmek için tüketen toplum yerine üreten toplum olabilmek için bazı becerilerin bireylere kazandırılması gerekir. Düşünmeyen ya da düşünemeyen birey, tüketen birey anlamına gelmektedir. Bu nedenle düşünmeyi kazandırma ya da var olanı geliştirme daha fazla önem kazanmıştır ve bu noktada devreye eğitim girmektedir (Yılmaz, 2018: 32).

Toplumların ilerleyebilmesi bireylerin, yaratıcı, muhakeme gücü yüksek, düşünebilen bireyler yetiştirebilmesiyle paralellik göstermektedir. Bu paralellik bağlamında, eğitimin amacı bilginin kazandırılmasının yanı sıra aynı zamanda yaratıcılık ve problem çözme için üst düzeyde düşünme stratejilerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesini de kapsamalıdır. Bu nedenle düşünme doğrudan öğretilebilen ve öğretilmesi gereken bir beceridir (Çubukçu, 2004: 2). Öğrenilen bilgi beceriye dönüştüğü zaman anlam kazanmaktadır. Bilginin beceriye dönüştürülmesi süreci bilginin karşılaşılan durum ile ilişkilendirilmesi, gereklerine uygun olarak düzenlenmesi ve içerisindeki etkinlikleri ustalıklı yapabilecek bir şekilde içselleştirilmesi gibi birçok işlemi de beraberinde getirmektedir (Baysal, Çarıkcı ve Yaşar, 2017: 8). Eğitimin önemli amaçları arasında yer alan çocuklarda düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenler önemli bir aracı olarak görev yapmaktadır. Öğretmenin sınıfta kullandığı dil ve sorduğu sorular düşünme becerilerinin öğretimi ve gelişimi için bir anahtar niteliğindedir (Doğanay ve Yüce, 2010: 189). Öğrencilerin süreç odaklı oluşturdukları zihinsel faaliyetlerini performansa dönüştürebilmeleri, yani düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin düşünme becerilerini yeni durumlara ve süreçlere aktarmasını sağlayarak bu becerileri sürekli kullanmalarını ve geliştirmelerini sağlamalıdır. Düşünme eğitimi, yaşam boyu bir süreç olarak ele alınarak yaşam boyu eğitimin önemli bir parçası olarak yürütülmelidir. Okul öncesinden üniversiteye kadar her düzeyde öğrenciye verilecek görevler ve ödevler önceden öğrenilenlerin tekrarı şeklinde olmamalı ve öğrenilen becerinin farklı durumlarda uygulanmasını içermelidir. Çünkü bireyler arası iletişimin gerçekleşmesi ve olayları olduğu gibi kabul etmeyip, sorgulayan ve araştıran bireylerin yetiştirilmesinin gerekliliğinden dolayı eğitim programında yer alan düşünme becerilerinin öğretilmesi ve topluma nitelikli bireyler yetiştirilmesi öğretmenlerin görevidir (Ekinci ve Aybek, 2010: 818; Güneş, 2012: 136).

Düşünme becerileri, hızla değişen teknolojik odaklı dünya içinde bulunmak için insanlara gereklidir. Genel olarak öğrenciler iyi düzeyde gelişmiş düşünme becerilerine sahip değillerdir. Ancak araştırmalar bu becerilerin öğretilebilir ve öğrenilebilir olduğunu göstermiştir. Düşünme becerilerinin öğretimi ve entelektüel gelişimi destekleyip akademik başarıdaki ilerlemeyi teşvik ettiği belirlenmiştir. Öğretmenleri düşünme becerilerini öğretmek için eğitmek ile öğrenci başarısı kazanımları ilişkili bulunmuştur. Düşünme becerisi öğretiminin etkili olması için çok fazla zaman gerekir. Düşünme becerisinin gelişimini arttırdığı tespit edilen öğretim yaklaşımları, yönlendirme, derinleştirme ve pekiştirme ile sınıf içi tartışmalarda üst düzey soruları ve soru cevap esnasında uzun bekleme süresini kapsar. Hem kazandırılmış düşünme becerileri hem de program, öğrencilerin performansının gelişimine ve fayda sağlayıcı sonuçlarla birlikte yararlanan diğer öğelere rehberlik ederler. Programın içeriğine, sınıf içi uygulamalara ve öğretmen eğitimine ek olarak, düşünme becerileri öğretiminin başarısı idari destek, öğrenciler arasında uygun eşleşme ve seçilen öğretim programı yaklaşımı gibi diğer etkenlere de bağlıdır. Düşünme becerilerinin öğretimi için uyarıcı, destekleyici, olumlu bir sınıf iklimi oluşturma ve bunu sürdürme oldukça önemlidir. Böylece öğrenciler yeni fikir ve yaklaşımlarla uygulama yaparken kendilerini rahat hissedeceklerdir (Cotton, 1991).

Düşünmeyi öğretme aşamasında programın amacı bilginin aktarımını sağlamak yerine bilgiye ulaşmak, elde edilen bilgiler doğrultusunda düşünme becerilerini kullanarak problem çözebilmek veya alternatif çözüm yolları üretebilmek iken; öğretmenin rolü ise rehberlik etmek, bilgiyi performansa dönüştürmek ve öğrenenlerin farklı düşünceleri sağlayacak öğrenme yaşantılarını kazandırmaktır

(Dilekli, 2015: 47). Düşünme becerileri öğretimini etkileyen temel unsurlar arasında öğretmenlerin nitelikleri de yer almaktadır. Öğretmenlerin özyeterlik algıları, düşünme becerilerinin öğretiminde önem arz etmektedir. Öğretmenin sınıf içinde başarılı olması, kendisine ve alan bilgisine ilişkin özyeterliliği ile doğrudan ilişkilidir (Dilekli ve Tezci, 2015: 137). Bu nedenle, düşünme becerilerinin öğretiminde, öğretmenlerin kendilerini ne kadar yeterli gördükleri önemlidir. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının belirlenerek, çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Çalışma tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2003: 77). Çalışmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Elazığ ilinde yer alan beş farklı eğitim bölgesinin her birinden iki, toplamda on okul belirlenerek; bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Eğitim Bölgelerine Göre Dağılımı

Eğitim Bölgesi	f
Birinci Eğitim Bölgesi	52
İkinci Eğitim Bölgesi	56
Üçüncü Eğitim Bölgesi	48
Dördüncü Eğitim Bölgesi	8
Beşinci Eğitim Bölgesi	22
Toplam	186

Çalışma grubunda; birinci eğitim bölgesinden 52 öğretmen, ikinci eğitim bölgesinden 56 öğretmen, üçüncü eğitim bölgesinden 48 öğretmen, dördüncü eğitim bölgesinden 8 öğretmen ve beşinci eğitim bölgesinden 22 öğretmen olmak üzere toplam 186 öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerin 79’u kadın 107’si erkektir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, Dilekli ve Tezci (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği” (DBÖA) kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde DBÖA’nın 3 faktör ve 20 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde “Akademik Yetkinlik” olarak adlandırılan birinci faktör altında sekiz, “Uygulama” faktörü altında sekiz ve “Tasarlama” faktörü altında dört madde bulunduğu görülmektedir. DBÖA’nın güvenilirlik çalışması 390 öğretmene yapılan pilot uygulamadan elde edilen ölçümler ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre 1. faktör altında bulunan toplam sekiz maddenin Alpha güvenilirlik katsayısı .89, ölçeğin 2. faktöründe de bulunan toplam sekiz maddenin Alpha güvenilirlik katsayısı .93 ve ölçeğin 3. faktöründeki dört maddenin güvenilirlik katsayısı ise .74 olarak hesaplanmıştır. Toplam 20 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenilirlik katsayısı ise .95’tir. Bu doğrultuda 0 ile 1 arasında bir değer alan Alpha güvenilirlik katsayısının 1’e yaklaştıkça yapılan ölçümlerin tutarlılığının yüksekliğini gösterdiği düşünülürse, ölçeğin hem alt boyutlar hem de geneline ilişkin elde edilen katsayıların güvenilirlik açısından iyi bir

düzeyi yansıttığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2013).

Verilerin Çözümlemesi

Ölçekten elde edilen verilerin analizinde cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre ilk olarak Levene Testi yapılarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Dağılımın normal olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi, dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mezun olunan okul/fakülte ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ise dağılımın normal olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı bir fark belirlenmiş ise farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerleri şu şekilde belirlenmiştir; Tamamen Katılıyorum: 4.21-5.00; Kısmen Katılıyorum: 3.41-4.20; Kararsızım: 2.61-3.40; Katılmıyorum: 1.81-2.60; Kesinlikle Katılmıyorum: 1.00-1.80.

BULGULAR

Öğretmenlerin görüşlerine göre elde edilen verilerin analizi sonucunda, çalışmanın değişkenlerine göre ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur. Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik algılarının, ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin geneline göre hangi düzeyde olduğu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Ölçeğin Alt Boyutları ve Geneline İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Maddeler	\bar{X}	ss
TASARLAMA	1. Kılavuz kitaplarda yer alan etkinliklerden hangilerinin düşünmeyi amaçladığını anlayabilirim.	4.24	0.83
	2. Ders kitaplarında ele alınan bir konuyu düşünmeyi öğretmeyi sağlayacak şekilde planlayabilirim/değiştirebilirim.	4.27	0.82
	3. Düşünmeyi ölçmeyi sağlayacak ölçme tekniklerini uygulayabilirim.	4.18	0.81
	4. Düşünmeyi öğretecek sınıf içi etkinlikleri hazırlayabilmekteyim.	4.30	0.75
	Toplam	4.25	0.64
UYGULAMA	5. Düşünmeyi öğrenme konusunda güçlük çeken öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için ne yapacağımı bilirim.	4.22	0.77
	6. Kitapta olan bir okuma parçasını yada hikayeyi düşünmeyi öğretmeye yönelik olarak nasıl ele alacağımı bilirim.	4.51	0.70
	7. Düşünmeyi öğretme sürecinde yaşanacak sorunlarla baş edebilirim.	4.32	0.72
	8. Konuyu öğretmek yerine, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler düzenleyebiliyorum.	4.28	0.78
	9. Bir deney ya da gözlem yaparken öğrencilerin düşüncelerini sağlayacak iş ve işlemleri organize edebilirim.	4.42	0.71
	10. Düşünmeyi öğretmek için gerçek hayattan olay ve örnekler hazırlamaktayım	4.54	0.57
	11. Düşünme becerisinin gelişimini nasıl ölçeceğimi/değerlendireceğimi bilirim.	4.30	0.76
	12. Öğrencileri düşünmeye nasıl teşvik edeceğimi bilirim	4.50	0.68
Toplam	4.39	0.54	

AKADEMİK YETKİNLİK	13. Düşünme becerisinin geliştirilmesi sırasında gereken temel bileşenlerin ne olduğunu bilirim.	4.23	0.69
	14. Üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinleri hazırlayabilirim.	4.06	0.74
	15. Hangi etkinliklerle hangi düşünme becerisini geliştireceğimi bilirim.	4.24	0.75
	16. Düşünme becerileri ile ilgili gerekli bilgiye sahibim.	4.23	0.76
	17. Düşünme becerilerinin neler olduğu konusunda kendimi yeterli buluyorum.	4.20	0.79
	18. Düşünme türlerine göre aktivite (etkinlik) tasarlayabilirim.	4.14	0.82
	19. Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli deneyime sahibim.	4.17	0.73
	20. Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli bilgiye sahibim.	4.23	0.74
	Toplam	4.18	0.64
GENEL TOPLAM	4.28	0.52	

Tasarlama alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam puanı “tamamen katılıyorum” ($\bar{X}=4.25$) düzeyindedir. Aynı şekilde uygulama alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam puanı da “tamamen katılıyorum” ($\bar{X}=4.39$) düzeyindeyken; bir diğer alt boyut olan Akademik Yetkinlik boyutuna ilişkin öğretmenler görüşlerinin toplam puanı “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=4.18$) düzeyindedir. Öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin toplam puanı ($\bar{X}=4.28$) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik olarak kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

Tablo 3. Alt Boyutlara ve Ölçeğin Geneline İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	p
						f	p		
Akademik Yetkinlik	Kadın	79	4.16	0.66	184	1.512	0.220	-0.402	0.688
	Erkek	107	4.20	0.59					
Uygulama	Kadın	79	4.41	0.52	184	0.735	0.392	0.600	0.549
	Erkek	107	4.37	0.55					
Tasarlama	Kadın	79	4.33	0.59	184	0.850	0.358	1.515	0.132
	Erkek	107	4.19	0.67					
Ölçek	Kadın	79	4.30	0.52	184	0.66	0.418	0.439	0.661
	Erkek	107	4.26	0.52					

Tablo 3’te öğretmenlerin “Akademik yetkinlik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=-0.402$; $p>0,05$]. Kadın ($\bar{X}=4.16$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.20$) görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulguya göre hem kadın hem de erkek öğretmenler akademik yetkinlik alt boyutunda kendilerini kısmen de olsa yeterli

görmektedirler. Az farkla da olsa erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin "Uygulama" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=0.600$; $p>0,05$]. Kadın ($\bar{X}=4.41$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.37$) görüşleri "tamamen katılıyorum" düzeyindedir. Bu bulguya göre hem kadın hem de erkek öğretmenler uygulama alt boyutunda kendilerini yeterli görmektedirler. Aritmetik ortalamalara bakıldığında az farkla da olsa kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin "Tasarlama" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=1.515$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=4.33$) "tamamen katılıyorum" düzeyinde, erkek öğretmenlerin görüşlerinin ise ($\bar{X}=4.19$) "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Hem kadın hem de erkek öğretmenler kendilerini tasarlama boyutunda yeterli görmektedirler. Kadın öğretmenler tasarlama boyutunda erkek öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin de cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=0.439$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin görüşlerinin de ($\bar{X}=4.30$) de erkek öğretmenlerin görüşlerinin de ($\bar{X}=4.26$) "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Ancak kadın öğretmenlerin öz yeterlik algıları erkek öğretmenlere göre az da olsa daha yüksektir.

Tablo 4. Akademik Yetkinlik Alt Boyutunda İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul/Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Okul/Fakülte	n	\bar{X}	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	scheffe	
Akademik Yetkinlik	Eğitim E.	37	4.14	0.62	Grup. Ar.	0.114	3	0.38	0.097	0.961	-
	Eğitim F.	70	4.19	0.65	Grup.İçi	70.692	182	0.388			
	Fen Edebiyat F.	20	4.21	0.51	Toplam	70.805	185				
	Diğer	59	4.20	0.63							
	Toplam	186	4.18	0.62							
	Levene: 0.279	p:0.841									

Tablo 4'te "Akademik yetkinlik" alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin mezun oldukları okul/fakülte değişkenine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(3-185)}=0.097$; $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.21$) "tamamen katılıyorum", Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.14$), Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.19$) ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.20$) ise "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Bu alt boyut açısından en yüksek yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin Fen Edebiyat Fakültesi mezunları ($\bar{X}=4.21$), en düşük yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin ise Eğitim Enstitüsü mezunları ($\bar{X}=4.14$) oldukları ifade edilebilir.

Tablo 5. Uygulama Alt Boyutunda İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul/Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Okul/Fakülte	n	\bar{X}	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	scheffe
Eğitim E.	37	4.34	0.49	Grup. Ar.	0.619	3	0.206			
Eğitim F.	70	4.34	0.63	Grup.İçi	52.586	182	0.289			
Fen Edebiyat F.	20	4.50	0.43	Toplam	53.206	185				
Diğer	59	4.43	0.47					0.715	0.544	-
Toplam	186	4.39	0.54							
Levene: 1.015		p:0.387								

Tablo 5'te "Uygulama" alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin mezun oldukları okul/fakülte değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(3-185)}=0.715$; $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman tüm okul/fakülte mezunu öğretmenlerin görüşleri "tamamen katılıyorum" düzeyindedir. Uygulama alt boyut açısından en yüksek yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin Fen Edebiyat Fakültesi mezunları ($\bar{X}=4.50$) olduğu, en düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin ise Eğitim Enstitüsü ($\bar{X}=4.34$) ve Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=4.34$) mezunları olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 6. Tasarlama Alt Boyutunda İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul/Fakülte Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Okul/Fakülte	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
Eğitim E.	37	87.88				
Eğitim F.	70	92.51				
Fen Edebiyat F.	20	83.40	3	2.527	0.470	-
Diğer	59	101.62				
Levene: 2.760		p: 0.044				

Tablo 6'da "Tasarlama" alt boyutuna ilişkin KWH testi sonucuna göre bölüm değişkeni açısından grupların görüşleri arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir [$KWH_{(3)}=2.527$; $p>0.05$]. Ancak sıra ortalaması sonuçlarına bakıldığı zaman tasarlama alt boyutuna ilişkin olarak en az yetkinlik düzeyi Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlere aitken (SO:83.40), en yüksek yetkinlik düzeyi ise diğer fakülte kategorisinde yer alan öğretmenlere (SO: 101.62) aittir.

Tablo 7. Ölçeğin Geneline İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul/Fakülte Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Okul/Fakülte	n	\bar{X}	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	scheffe
Eğitim E.	37	4.24	0.45	Grup. Ar.	0.281	3	0.094			
Eğitim F.	70	4.25	0.59	Grup.İçi	49.115	182	0.270			
Fen Edebiyat F.	20	4.31	0.43	Toplam	49.396	185				
Diğer	59	4.33	0.49					0.347	0.792	-
Toplam	186	4.28	0.52							
Levene: 1.313	p:0.272									

Tablo 7’de genel olarak ölçeğe ilişkin varyans analizi sonucuna göre ise öğretmenlerin mezun oldukları okul/fakülte değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(3-185)}=0.347$; $p>0,05$]. Grupların genel olarak ölçeğe ilişkin aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman tüm okul/fakülte mezunu öğretmenlerin görüşleri “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Ancak en düşük yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin Eğitim Enstitüsü ($\bar{X}=4.24$) mezunları olduğu sonucu ortaya çıkarken en yüksek yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin ise diğer kategorisinde yer alan fakülte mezunları ($\bar{X}=3.33$) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	p
						f	p		
Akademik Yetkinlik	Lisans	172	4.17	0.63	184	0.665	0.416	-1.380	0.169
	Yüksek lisans	14	4.40	0.50					
Uygulama	Lisans	172	4.37	0.54	184	0.882	0.349	-1.221	0.224
	Yüksek lisans	14	4.55	0.39					
Tasarlama	Lisans	172	4.24	0.64	184	0.175	0.676	-0.760	0.448
	Yüksek lisans	14	4.38	0.59					
Ölçek	Lisans	172	4.26	0.52	184	0.329	0.567	-1.355	0.177
	Yüksek lisans	14	4.46	0.45					

Tablo 8’de öğretmenlerin “Akademik yetkinlik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=-1.380$; $p>0,05$]. Lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.17$) “kısmen katılıyorum” düzeyindeyken, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.40$) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulguya göre yüksek lisans mezunu öğretmenler akademik yetkinlik alt boyutunda kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin “Uygulama” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=-1.221$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında hem lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.37$) hem de yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.55$) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenler uygulama alt boyutunda az da olsa kendilerini daha yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin

“Tasarlama” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=-0.760$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında hem lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.24$) hem de yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.38$) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir ve yüksek lisans mezunu öğretmenler tasarlama alt boyutunda kendilerini lisans mezunu öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler. Son olarak öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin de eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=-1.355$; $p>0,05$]. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında hem lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.26$) hem de yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.46$) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlik algıları lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazladır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	scheffe
Akademik Yetkinlik	1-5 yıl	7	4.54	0.33	Grup. Ar.	0.949	4	0.237	0.614	0.653	-
	6-10 yıl	16	4.14	0.68	Grup.İçi	69.857	181	0.386			
	11-15 yıl	7	4.14	0.58	Toplam	70.805	185				
	16-20 yıl	74	4.16	0.61							
	21 ve üzeri	82	4.18	0.64							
	Toplam	186	4.18	0.62							
	Levene: 0.863	p:0.487									
Uygulama	1-5 yıl	7	4.54	0.37	Grup. Ar.	0.324	4	0.081	0.278	0.892	-
	6-10 yıl	16	4.39	0.49	Grup.İçi	52.881	181	0.292			
	11-15 yıl	7	4.41	0.48	Toplam	53.206	185				
	16-20 yıl	74	4.41	0.50							
	21 ve üzeri	82	4.34	0.63							
	Toplam	186	4.39	0.54							
	Levene: 0.246	p:0.912									
Tasarlama	1-5 yıl	7	4.25	0.38	Grup. Ar.	0.676	4	0.169	0.409	0.802	-
	6-10 yıl	16	4.41	0.72	Grup.İçi	74.824	181	0.413			
	11-15 yıl	7	4.18	0.61	Toplam	75.500	185				
	16-20 yıl	74	4.27	0.55							
	21 ve üzeri	82	4.20	0.72							
	Toplam	186	4.25	0.64							
	Levene: 1.860	p:0.119									

Ölçek	1-5 yıl	7	4.48	0.28	Grup. Ar.	0.339	4	0.085		
	6-10 yıl	16	4.29	0.57	Grup.İçi	49.057	181	0.271		
	11-15 yıl	7	4.26	0.49	Toplam	49.396	185			
	16-20 yıl	74	4.28	0.47					0.313	0.869
	21 ve üzeri	82	4.25	0.57						
	Toplam	186	4.28	0.52						
	Levene: 0.868				p:0.484					

Tablo 9’da “Akademik yetkinlik” alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(4-185)}=0.614$; $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman mesleki kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.54$) “tamamen katılıyorum” düzeyinde iken 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.14$), 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.14$), 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.16$) ile 21 ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.18$) “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulguya göre mesleki kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin akademik yetkinlik düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. “Uygulama” alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(4-185)}=0.278$; $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman mesleki kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.54$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.39$), 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.41$), 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.41$) ile 21 ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.34$) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulguya göre mesleki kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin uygulama düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. “Tasarlama” alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(4-185)}=0.409$; $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman mesleki kıdemleri 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.18$) ile 21 ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.20$) “kısmen katılıyorum” düzeyinde iken 1-5 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.25$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.41$) ve 16-20 olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.27$) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Tasarlama alt boyutuna ilişkin en fazla yetkinlik mesleki kıdemleri 6-10 yıl olan öğretmenlere aitken en az yetkinlik mesleki kıdemleri 21 ve üzeri olan öğretmenlere aittir. Son olarak toplam ölçeğe ilişkin varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(4-185)}=0.313$; $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. En yüksek yeterlik seviyesi 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde görülürken ($\bar{X}=4.48$), en az yeterlik seviyesi 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=4.25$) görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Alt boyutlar açısından değerlendirildiği zaman akademik yetkinlik, uygulama ve tasarlama alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri de yüksek çıkmıştır. En yüksek özyeterlik düzeyi ise uygulama alt boyutunda görülmektedir. Benzer şekilde

Gelen (2002) de araştırmasında öğretmenlerin düşünme becerilerini kazandırma konusunda kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bektaş, Dinçer ve Ayvaz (2012) ise çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini öğretilbilir ve önemli bulduklarını ancak öğrencilerine kısmen kazandırdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Polat (2014) araştırmasında, öğretmenlerin derslerinde eleştirel düşünme öğretimine önemli ölçüde yer verdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Ancak Doğanay ve Yüce (2010) çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilere düşünme becerilerinin gelişimine rehberlik etme ve öğrenme desteği sağlamada yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin, Çakmak ve Hacımustafaoglu (2015), çalışmalarında akademisyenlerin eleştirel düşünme becerisi konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını ancak öğretim süreçlerinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri yeterince kullanamadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları yüksek çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre az da olsa daha fazla olduğu bulunmuştur. Akademik yetkinlik alt boyutu açısından erkek öğretmenlerin özyeterlik algı seviyeleri daha yüksek çıkarken, uygulama ve tasarlama alt boyutları açısından kadın öğretmenlerin özyeterlik algı seviyeleri daha yüksek çıkmıştır. Dilekli (2015) araştırmasında kadın öğretmenlerin, öğrencilerin daha fazla alternatif üretme, sebep sonuç ilişkileri kurma ve öğrencilerin fikirlerini ifade etme becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha fazla etkinlik yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Gelen (2002) ise çalışmasında düşünme becerilerinin öğretiminde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre az da olsa kendilerini daha yeterli gördükleri bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada incelenen bir diğer durum öğretmenlerin mezun oldukları fakülte/yüksekokul değişkeni ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkidir. Genel olarak en yüksek yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin diğer kategorisinde yer alan fakülte mezunları, en az yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin ise Eğitim Enstitüsü mezunları olduğu görülmektedir. Akademik yetkinlik ve uygulama alt boyutu açısından ise Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin özyeterlik algı seviyeleri daha yüksek çıkarken, tasarlama alt boyutu açısından diğer fakülte kategorisinde yer alan öğretmenlerin özyeterlik algı seviyeleri daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca akademik yetkinlik ve uygulama alt boyutlarında düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları en yüksek çıkan Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin tasarlama alt boyutu açısından en az yetkinlik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gelen (2002) araştırmasında eleştirel düşünme ve karar verme becerisinin kazandırılmasında dört yıllık fakülte mezunu olan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla olmasıdır. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde akademik yetkinlik, uygulama ve tasarlama boyutlarının her birinde yüksek lisans mezunu öğretmenler kendilerini daha yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında genel olarak en yüksek özyeterlik algısı 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde görülürken en az özyeterlik algısı ise 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir. Akademik yetkinlik ve uygulama alt boyutu açısından mesleki kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin özyeterlik algıları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Tasarlama alt boyutu açısından ise en fazla yetkinlik mesleki kıdemleri 6-10 yıl olan öğretmenlere ait iken en az yetkinlik mesleki kıdemleri 21 ve üzeri olan öğretmenlere aittir. Benzer şekilde Gelen (2002) çalışmasında eleştirel düşünme ve soru sorma becerisinin kazandırılmasında mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Akbıyık ve Kalkan Ay (2014) da okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretilmesine yönelik algılarına ilişkin yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin yıllar içinde kendini geliştirme ve yenileme isteklerinin köreldiği ve

öğretmenlerin istenen ölçüde kendilerini geliştiremedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini geliştirerek yenilemelerinin düşünme becerileri eğitimi açısından önemi olduğu sonucunu ifade etmişlerdir. Ancak Dilekli (2015) çalışmasında mesleki açıdan tecrübeli öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik sınıf içi etkinliklere daha fazla yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Düşünme becerisi öğretiminde yeterlik algısı yüksek düzeyde olduğu belirlenen öğretmenlere, bu öğretimin başarılı sonuçlar elde etmesi için uygun ortamın hazırlanmasında gerekli destek verilmelidir.
- Düşünme becerisi öğretiminin ne kadar başarıya ulaştığı, geçerli ve güvenilir yöntem-teknikler ile değerlendirilmelidir. Böylece öğretimin etkililiği ve öğretmenlerin öğretimdeki yeterliği hakkında da bilgi edinilebilir.
- Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimi ile ilgili güncel çalışmalardan haberdar olması sağlanmalıdır.
- Düşünme becerisi öğretiminin etkililiğini ölçmek amacıyla öğrenciler üzerinde de benzer çalışmalar yürütülebilir. Böylece öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik yeterlik algıları ile öğretimdeki etkililikleri ve başarılı olma düzeyleri karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbıyık, C. ve Kalkan Ay, G. (2014). Okul Öncesi Yönetici ve Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Algıları: Bir Durum Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1): 01-18.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S.S. (2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32): 90-99.
- Baysal Z. N.; Çarıkçı, S. ve Yaşar, E. B. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1): 7-28.
- Bektaş, M.; Dinçer, Ş. ve Ayvaz, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Social Science*, 5(7): 163-175.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cotton, K. (1991). Close-Up #11: Teaching thinking skills. Erişim tarihi: 10 Mart 2019, <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/TeachingThinkingSkills.pdf>
- Crossland, J. (2015). Thinking Skills and Bloom's Taxonomy. *PrimaryScience*, 140: 32-34.
- Çubukçu, Z. (2004). "Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilllerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi", XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (12. Baskı)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamalar, Özyeterlik Düzeyleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dilekli, Y. ve Tezci, E. (2015). Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38: 135-153.
- Doğanay, A. ve Yüce, S.G. (2010). Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli

- Yardım: Bir Öğretmenin Sözel İfadelerinin Analizine İlişkin Durum Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2): 185-214.
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 9(2): 816-827.
- Ersözlü, Z.N. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1): 141-159.
- Frensch, P.A. and Funke, J. (2005). Thinking and problem solving. Erişim tarihi: 11 Ocak 2019, https://www.researchgate.net/publication/37367052_Thinking_and_problem_solving
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10): 100-119.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme, *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 32: 127-146.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (12. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sevinç, M. ve Tok, E. (2010). Düşünme Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşlerine Etkisi, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3): 875-891.
- Şahin, Ç.; Çakmak, N. ve Hacımustafaoğlu, M. (2015). Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin ve Eleştirel Düşünme Becerileri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2): 51-66.
- TDK, (2018). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi: 14 Mart 2018, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56e7c247c58835.84992539
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi, *İlköğretim Online*, 4(1): 42-52.
- Yılmaz, N.Y. (2018). Düşünme Becerilerine İlişkin Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Öğrenme Teknolojileri Dergisi*, 1(1): 32-38.

Türkçe Dersinin Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Prof. Dr. Salih Paşa Memişoğlu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8258-3822>

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu- TÜRKİYE

Deniz Sarıbudak

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7444-0012>

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, BAİBÜ, Doktora Öğrencisi – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 14.06.2019

Kabul: 24.11.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Okul Yöneticisi

Eğitim Denetmeni

Türkçe Dersi

Türkçe Öğretmeni

Araştırma Makalesi

DOI: [10.9761/JASSS29140](https://doi.org/10.9761/JASSS29140)

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçe dersinin denetiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için öğretmen görüşlerinden yola çıkarak önerilerde bulunmaktır. Araştırma, nitel araştırma desenindedir ve bir durum çalışmasıdır. Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, İstanbul ilinin Üsküdar ilçesindeki birkaç farklı ortaokulda görev yapan ve gönüllü katılım sağlayan 21 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından tasarlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, içerik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların özellikleri betimsel olarak ifade edilmiştir. Bu çalışma, katılımcı Türkçe öğretmenlerinin, genel denetim sürecinin kısa süreli olmasının, olumsuz bir etken oluşturduğu düşüncesinde olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler, böyle bir denetimin, evrakları denetlemekten öteye geçemediğini ve öğretmenin performansının değerlendirilmediğini ifade etmişlerdir. Yöneticilerden denetleme sonucunda rehberlik alamadıklarını ve yöneticilerin kendilerine geri bildirimde bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte denetim görevini yapan okul yöneticilerinin, bu görev için yetersiz kaldıklarını ve öğretmenlere geri bildirimde bulunulmasının önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu sebeple denetim sürecinde eğitim denetmenlerinin görevlendirilmesinin daha uygun olacağına vurgu yapmışlardır. Eğitim denetlemesinin yapılması için Türkçe alanında uzmanlaşmış kişilerin görevlendirilmesini önermişlerdir. Görevlendirilecek eğitim denetmenlerinin denetim alanında iyi yetişmiş, etik değerleri içselleştirmiş ve iletişim yeterliğine sahip kişiler olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında bu denetmenlerin lisansüstü eğitime sahip olmalarının ve en az bir yabancı dil bilmelerinin önemli olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca denetmenlerin, Türkçe dersinde gerçekleşecek bir denetim açısından, okumaya önem veren kişiler olması gerektiğinin de altını çizmişlerdir.

Atf Bilgisi / Reference Information

Memişoğlu, S. P. ve Sarıbudak, D. (2019). Türkçe Dersinin Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 75-92.

The Opinion of Teachers For the Inspection of Turkish Lectures

Prof. Dr. Salih Paşa Memişoğlu

Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Bolu-
TURKEY

Deniz Sarıbudak

Teacher, Ministry of Education, Istanbul, BAIBU, PHD Student – TURKEY

Article History

Submitted: 14.06.2019

Accepted: 24.11.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

School Administrator

Education Inspector

Turkish Lecture

Turkish Teacher

Research Article

DOI: [10.9761/JASSS29140](https://doi.org/10.9761/JASSS29140)

Abstract

The aim of this study is to provide suggestions for efficient inspection of Turkish lectures using the opinion of the teachers. This research illustrates a case study which is designed qualitatively. The study group consists of 21 voluntary participants, who are Turkish teachers in a number of secondary schools located in Uskudar district of Istanbul province and employed in the 2018-2019 academic year. The data is collected using a semi-structured interview form designed by the authors, and analyzed with the content analysis technique. A descriptive definition is given for the characteristics of each participant. This study shows that the participant Turkish teachers think that a short period of general inspection has negative impact on the inspection process. They mention that such an auditing approach is not successful to go beyond the evaluation of forms and cannot provide any insight for the teacher performance. The teachers also say that the school administrators do not receive counselling after the inspection process and do not report feedback to the teachers. In addition, they believe the school administrators do not perform well for the inspection process and they emphasize the importance of the feedback for the teachers. For this reason, they think education supervisors should perform better in this inspection process. They suggest employment of experts who are specialized in the field of Turkish lecturing. They mention the proposed education inspectors should be expertized in their field, be aware of ethical values, and have communication competence. They think that they should hold a graduate level degree and capable to speak in at least one foreign language. In addition, they emphasize that these inspectors should give importance to reading educational materials for an inspection process in a Turkish lecture.

GİRİŞ

Denetim sözcüğü Büyük Türkçe Sözlük'te, "murakebe etmek, kontrol etmek ve teftiş" olarak tanımlanmaktadır. Denetçi ise, "denetleme işini yapan; murakıp" olarak açıklanmaktadır (Doğan, 2001: 301). Bununla birlikte "denetim" sözcüğü yerine kullanılan "teftiş", alan yazında *muayene, kontrol, tetkik, tahkik* gibi kavramları karşılamaktadır. Denetim işinin tek bir tanımı yoktur. Genel olarak, örgüte ilişkin davranışların belirlenmiş amaçlara yönelik biçimde, belli kaideler ve ilkeler doğrultusunda yürütülüp yürütülmediğinin anlaşılması süreci olduğu söylenebilir (Aydın, 2013: 11). Denetim, insanların eylemlerini, kamu adına ve onun yararına olacak şekilde düzenleme işi olarak da ifade edilmektedir (Taymaz, 2012: 3). Denetim kavramını, Harris ve Bessent, "yönetimsel bir bakış açısı"; Cogan, "program geliştirme etkinliği"; Marks, Stoops ve King, "öğretim süreci"; Kimbal Wiles, "insan ilişkileri" süreci olarak tanımlamaktadır (Aktaran; Aydın, 2012: 4). Eğitim alanında denetim ise meslek çalışanlarının pedagojik gelişimlerine katkıda bulunup süreci düzenleme ve öğretimsel yöntemlerin geliştirilerek değerlendirme yapılmasını gerektiren bir etkinlik olarak belirtilmektedir (Gökçe, 1994).

Denetim rastgetmenin öğretimsel yöntemlerini sorgulayarak kendine dair bir farkındalık yaratmasını ummaktadır (Kunduz, 2007). Denetim, farklı ülkelerde farklı şekillerde yorumlanabilmektedir. Ülkemizdeki gibi merkezden yönetimi benimseyen ülkelerde denetim benzer şekilde yürütülerek, üst yönetimin amaç ve ilkeleri doğrultusunda hareket eder (EDS, tarihsiz). Eğitim kurumlarında denetim işi, iki açıdan yapılmaktadır. Biri kurum denetimi, diğeri ders denetimi biçimindedir. Kurele bir eylem değildir. Birtakım amaçları vardır. Çalışmalardan verim elde edilebilmesi için değerlendirmelerde bulunur (Aydın, 2012: 4). Denetimin asıl amacı eğitimin amaçlarına ulaşmasını sağlamaktır. Bu sebeple saptamalarda, analizlerde bulunur ve gelişimin gerçekleşmesi için bir döngü oluşturur (Gökçe, 1994). Denetim, örgüte ilişkin yaptığı araştırmalar ve incelemelerle, üst birimleri bilgilendirmeyi amaç edinir. Problemleri kritik ederek tedbirler oluşturur (Durnalı ve Limon, 2018: 415). Denetim aynı zamanda ayıklama yapma amacını taşır. Çalışmaları bulandıran ne varsa atıp kazanımların zihinlere yerleşebilmesi için neler yapıldığına bakar. Bunun için sınıf ortamının buna uygun olarak düzenlenmesinin ne kadar başarılı yürütüldüğünü anlamayı amaçlar (Tonbul ve Baysülen, 2017). Diğer taraftan denetim, gelişimi sürekli kılmayı amaç edinirken, öğretim teftişini denetimci ya da müfettiş yaparken, ders teftişi artık okul müdürleri tarafından yapılmaktadır (Taymaz, 2012: 30).

Denetim önemlidir; eğitim sisteminin ne ölçüde etkili işlediğine aracılık ederek yönetime kendi hakkında bir dönüt oluşturur. Böylece sistemi aksatan noktalar tespit edilebilir (Gökçe, 1994). Eğitim öğretim faaliyetlerinde ortaya çıkabilecek birtakım sorunların önlenmesi için denetimin gerekliliği söz konusudur. Bu şekilde hizmetin kalitesini değerlendirme imkanı sağlar ve çözüm önerileri sunmaya olanak tanır (Demirkasımoğlu, 2011: 24). Öğretmen bir rol model olarak eğitimin temel noktası, aktörüdür. Bu nedenle onun denetlenmesi de önem kazanmaktadır. O ne denli nitelikli olursa, öğrenci de o denli gelişir (Tonbul ve Baysülen, 2017). Denetimi önemli kılan bir başka şey de sisteme, okullarda olanlar hakkında dönüt sağlayabilmektir. Bu şekilde belirli düzenlemeler yapılarak örgütlere katkılar sağlanabilir. Süreç doğru bir şekilde işlemiş olur (Memduhoğlu ve Zengin, 2102: 134).

Denetimin sahip olduğu ilkeler, onun önem derecesini artırır. Denetim sürecinin sağlıklı işlemesi amaçlı ve ilkeli bir girişimle mümkün olabilir. Planlı ve esnek bir eylem dizisi oluşturularak denetim süreci sağlıklı bir şekilde yürütülebilir (Taymaz, 2012: 40). Denetim, bilimsel bir adım, sürekli bir eylemdir ve demokratik katılım ilkesini esas alır. Bireyselliği göz ardı etmeden yürütülen eğitim etkinliklerini, bütünsel bir yaklaşımla ele alarak insani düsturla hareket eder ve süreci neden-sonuç odağında etkileyerek sonuçları ön görmeyi önemli ilke olarak görür (Gökçe, 1994). Türkiye Denetim Standartları kitapçığında, *Bağımsız Denetçiler İçin Etik Kurallar* çerçevesinde, denetimin ilkeleri, "dürüstlük, tarafsızlık, mesleki yeterlik ve özen, sır saklama ve mesleğe uygun davranış" olarak

belirtilmiştir (2017: 3). Bununla birlikte, 30160 sayılı ve 20 Ağustos 2017 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nde denetimin ilkeleri ayrıntılı olarak belirtilmiştir (Teftiş Kurulu Yönetmeliği, 2017).

Denetlemenin önemli bir görev olması yeni bir durum değildir. Önceleri denetleme işini *müfettiş* olarak adlandırılan kişiler yapmaktayken artık bu görevin büyük bir bölümü okul yöneticilerine bırakılmıştır. Bu doğrultuda denetimi yapacak kişinin taşıması gereken birtakım özellikler öne çıkmaktadır. Her şeyden evvel alanının uzmanı biri olması ve güçlü bir bilgi seviyesinin olması oldukça önemlidir (Tonbul ve Baysülen, 2017). Denetçi öncelikle kamu yararına çalıştığına bilincinde olmalı ve etik ilkeleri benimseyerek hareket etmelidir (TDS, 2017: 5). Denetim görevini yapan kişinin, olumlu bir yaklaşım içinde olması, rolünün gerekliliklerini benimsemesi ve buna uygun hareket etmesi, kendisinden beklenen önemli eylemlerdir. Bununla birlikte analiz yeteneği güçlü, sağlam ilişkiler kurabilen, iletişime açık ve yönlendirme kabiliyetine sahip bir rehber olması tercih edilen özellikleri arasındadır (Taymaz, 2012: 51).

Tarihsel dönem içinde denetim konusu gittikçe gelişmiştir. Denetim farklı düşünürler tarafından ele alınarak bu konuda birtakım modeller geliştirilmiştir. Buna göre; bilimsel, sanatsal, öğretimsel, klinik, gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim modelleri, geçmişten bugüne tartışılmıştır (Aydın, 2012). Burada asıl olarak ele almanız gereken ise öğretimsel denetimdir. Çünkü son yıllarda, okul yöneticisinin öğretimsel denetim görevi, eğitimin istenen amaçlara ulaşabilmesi açısından, diğerlerinden daha önemli görülmektedir. Yöneticilerden beklenen "öğretimsel liderlik" rolünün bu konu üzerinde etkisi vardır. Öğretimsel denetimde yöneticinin sınıf içi uygulamalarda öğretmenleri denetlemeleri ve onlara rehberlik etmeleri gerekmektedir (Yılmaz, 2009). Öğretmenin denetimi konusu önem kazandıkça görülmüştür ki bu bir ihtiyaçtır. Üst yönetimin resmi anlamda bilgilendirilme gereğine cevap vermek ve öğretmenlerin gelişimlerine destek sağlayıcı nitelikte yönlendirilmelerine aracılık etmek amacıyla, yöneticiler bu sorumluluğa ilişkin olarak görevli kabul edilmektedirler (Zepeda, 2016: 43). Her alanda görevli olan öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı uygulamaların denetlenmesi, niteliğe olumlu bir katkı anlamına gelmektedir. Denetim örgütsel ve yönetsel bir zorunluluktur (Aydın, 2013: 38). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini önemseyen öğretimsel denetim anlayışı, aynı zamanda sınıf içi uygulamalarda öğrencinin zihinsel gelişimini de önemser. Eğitimin amaç ve ilkelerinin üst düzeyde gerçekleşmesini hızlandırır ve tarafsızlık, işbirliği ve iletişim odaklı anlayışıyla da öğretmeni destekler (Memduhoğlu ve Zengin, 2012: 133). Denetim, genelde, öğretmenler arasında olumsuz yönde algılanmaktadır. Bunun temel sebeplerinden biri, denetim uygulamalarındaki yanlış tutumlardır. Eğitimciler, eğer olumlu yönde değerlendirilirse ve öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulursa ön yargılar kırılabilir ve denetime karşı olumsuz bakış açıları yok edilebilir (Kunduz, 2007: 2).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersinde uygulanan denetlemelere ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Türkçe öğretmenlerinin yaşadığı denetimsel sorunları ortaya koymak ve elde edilen veriler ışığında çözüm önerilerinde bulunmak istenmiştir. Araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

- a) Türkçenin denetimi nasıl gerçekleşmektedir?
- b) Türkçe denetimlerini etkili buluyor musunuz? Etkili bulmama nedenleriniz nelerdir?
- c) Türkçenin denetiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- d) Türkçenin denetimine dair beklentileriniz ve önerileriniz nelerdir?

Türkçe Dersinin Denetimi

Türkçe dersi, anadilimiz olarak toplumun ortak bir değeri kabul edilir ve bu bakımdan diğer alanlar arasında özel bir öneme sahiptir. Bu bakımdan denetim uygulamalarında, diğer derslerde olduğundan daha fazla özen gerektirir. Türkçenin bir yazı dili olarak doğuşu Orhun Yazıtlarına dayanmaktadır. Harezmi Bölgesi Türk yazı dilinin merkezi olmuştur. Tarihi 13. yüzyıla dayanmaktadır (Mermer, 2009: 2). Ana dil olan Türkçenin konuşulduğu yerler arasında, Baltık Denizi'nden Çin'e kadar uzanan sahayla, Sibiry'a'nın tundralarından Hint'e kadar olan yerler vardır. Türkçe iki yüz elli milyon insanın konuştuğu dildir (Sinanoğlu, 2018: 36). Bu özellikleri Türkçeyi özel bir dil yapmanın yanında, bu alana özgü bir denetim uygulamasında bulunmak önemli olacaktır.

Türkçe, çok konuşulan bir dil olmasına rağmen, dilimizin güzelliklerinin farkında olmayanlar, ona yeterince önem vermemektedirler. Hâlbuki dilimizin değerini bilmek ve onu nesillere aktarmak asli görevlerimizdendir. Türkçe bir kültür dili olmanın yanı sıra aynı zamanda bilimin de dilidir (Özgümüş, 2010). Böyle bir durumda Türkçe öğretmenlerine çok önemli görevler düşmektedir. Bu bakımdan bu dersin denetimi de özel bir öneme sahiptir. Dil öğretmek, o dersle alakalı etkinlikleri doğru şekilde yürütmekle olur. Dilin kültürle de yoğun bir ilişkisi vardır ve dil aracılığıyla toplumda ortak kültürel bir doku oluşur. Bu bakımdan özellikle Türkçe öğretmenleri, dilin temel becerilerini öğretmeye özen göstermelidir (Göçer, 2013). Bu durumda Türkçe dersinin denetlenmesi de aynı özeni bekleyecektir.

Bu durumda dersin öğretmeninin de sürekli olarak kendini yenilemesi gerekir. Öğretmen, okulda fark yaratacak, etkili bir öğrenme ortamı oluşturacak kilit kişi olması bakımından öğretmenin de birtakım yöntemlerle geliştirilmesi gerekir. Bu konuda ona yardımcı olacak durumlardan biri de doğru şekilde rehberlik etmektir. Bu yüzden Türkçe öğretmenlerini bilinçli olarak yönlendirecek denetmenlerin yetiştirilmesi önemlidir (Demirer, 2008: 1). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarda desteğe ihtiyaçları vardır. Erdoğan (2017: 19), Doğan Cüceloğlu ile yaptığı bir söyleşide "Eğitimin en asli ögesi, bana göre öğretmendir. Çünkü öğretmen eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi, uygulayıcısıdır." demektedir. Öğretmenin mesleki anlamda kendisine katacağı her şey eğitim ortamına yansıtacağı için, onun gelişimine örgütsel destek sağlamak oldukça önemlidir. Bunun için yapılan eğitim faaliyetleri yeterli olmayabilir. Dolayısıyla eğitim faaliyetlerinin denetimi önem kazanmaktadır (Aydın, 2013: 36-37). Diğer taraftan etkili bir denetim öğretmenlerin mesleki gelişimini etkiler. Denetim faaliyetini gerçekleştirecek bireyin sahip olacağı bilgi birikimi, iletişim kurabilme becerisi ve teknik becerileri, Türkçe dersinde yapılacak bir denetim için de ayrıca önem taşımaktadır. Bu açıdan, branş bazında denetim uygulaması yapılırken, denetim faaliyetinin, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayabilmelidir. Denetim görevini yürütecek denetiminin ya da okul yöneticisinin, kültürel görevleri de ön plana çıkacaktır. Bu uygulamanın sınıfta içinde öğretmene yardım sağlama, karşılaşılan sorunları çözme gibi birlikte çalışmalar yapmayı gerektiren yönleri vardır. Türkçe dersleri de ana ders olarak bu kültürel birikimi taşıyan denetim uygulamaları ile etkili olarak yürütülebilir. Bunun hem denetçiye hem öğretmene hem de öğrenciye katkıları olacaktır (Koşar ve Buran, 2019: 1235)

Son yıllarda denetim faaliyetlerinin uygulanmasında yaşanan değişimler sonunda, ders denetim görevi okul yöneticilerine bırakılmıştır. Okul yöneticilerinin her branşı tanımadığı bilinen bir gerçektir. Türkçe dersinde yapılan denetim faaliyetleri de bunun bir parçasıdır. Bu açıdan, öğretmenlerin konuya dair görüşleri ışığında, denetim sürecinin etkili yürütülebilmesi konusunda, araştırmanın denetimi gerçekleştirmesi beklenen yöneticilere, öğretmenlere ve denetim uygulamaları sürecin ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırma bu açıdan önemlidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma modellerindedir ve bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırma, güncel hayatta meydana gelen bir olayı ya da olguyu, tüm gerçekliği ile irdelemek amacıyla; olayın içerdiği karmaşık yapının, kendi içinde sert bir biçimde sınırlandırılmadığı durumlarda ve çok sayıda kanıt veya verinin bulunduğu zamanlarda başvurulan, görgül bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 289). Durum çalışması olayların derinlemesine incelendiği çalışmalardır. Zaman ve mekan dahilinde, araştırılan nesnenin özelleştirildiği bu çalışmalarda, birden çok durum da olabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 249).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinin Üsküdar ilçesindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu evrenden, 21 gönüllü Türkçe öğretmeni, amaçlı örnekleme yöntemi ile araştırmaya dahil edilmiştir. Amaçsal örnekleme (purposive/purposeful sampling), çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapmaya olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan ve belirgin özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilirler (Büyüköztürk ve diğer., 2013: 80-83).

Veri Toplama Aracı

Türkçe dersinin denetimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla literatür taraması yapılarak amaca uygun sorular seçilmiştir. Belirlenen sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formları öncelikle birkaç öğretmene dağıtılmıştır. Geri alınan formlarda yer alan sorulardan cevapsız kalanlar elenmiştir. Yeniden düzenlenerek içerik geçerliliğini kontrol etmek için, uzman kişilerin fikirleri alınmıştır. Alan uzmanlarının önerileri ışığında, form son haline getirilmiştir. Oluşturulan form, literatürde “yarı yapılandırılmış görüşme formu” olarak adlandırılmaktadır. Bulguları çözümlenmek ve açıklamak için, betimsel yöntem ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler, araştırmacı tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılında, İstanbul ilinin Üsküdar ilçesindeki ortaokullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinden elde edilmiştir. İlk olarak Türkçe öğretmenlerine, yapılan çalışmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir. Katılımın tamamen gönüllülük esasına göre yapılacağı, kişisel verilerin gizli kalacağı, kimliklerin asla kullanılmayacağı vurgulanmıştır. Gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerden geri alınan formların, eksik doldurulmuş olanları elenmiştir. Geriye kalan 21 görüşme formu değerlendirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 21 öğretmen; $n=15$ kadın ve $n=6$ erkek öğretmenden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanan verilerin çözümlenmesinde, belirli temalar çerçevesinde kategorilere ayrılan veriler için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde toplayarak okuyucunun anlayacağı biçimde sunmak temel anlayıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). Araştırmada ayrıca alıntılara da yer verilmiştir.

Elde edilen görüşler ortak temalar altında kategorize edilmiştir. Katılımcı görüşleri verilirken görüşülen her bir öğretmen, öğretmen-kadın ve öğretmen-erkek kelimesini belirten ÖK ve ÖE harflerinden oluşan bir kodla belirtilmiştir. Örneğin, ÖE1: Birinci erkek öğretmen katılımcıyı ifade etmektedir.

Ayrıca, araştırmada elde edilen bulgulardan *cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu* bağımsız değişkenlerine ilişkin veriler de nicel olarak ifade edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Türkçe dersinin denetlenmesi ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşleri dört ana tema altında sunulmuştur.

- a) Türkçe dersi denetimin nasıl gerçekleştiği
- b) Türkçe dersi denetimlerinin etkililiği
- a) Türkçe dersi denetiminde karşılaşılan sorunlar
- b) Türkçe dersinin denetimine dair beklentiler ve öneriler

Yukarıdaki şıklarda belirtilen ifadeler, ana tema olarak kabul edilmiştir. Ana temalar alt temalara ayrılmıştır ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri bu alt temalara uygun olacak biçimde sınıflandırılmıştır ve bu alt temalar dahilinde kodlar oluşturularak analiz edilmiştir. Tablo 1’de katılımcılara ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Sosyo-Demografik Bilgiler

Tablo 1. Katılımcılara Ait Sosyo-Demografik Bilgiler	
Cinsiyetlere Göre Dağılımı	<i>f</i>
Erkek	6
Kadın	15
Toplam	21
Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı	<i>f</i>
1-10 yıl	2
11-20 yıl	14
21 yıl ve üstü	5
Toplam	21
Eğitim Durumunda Göre Dağılımı	<i>f</i>
Lisans	18
Lisansüstü	3
Toplam	21

Tablo 1’e bakıldığında, görüş belirten Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Buna göre, kadın ($f=15$); erkek ($f=6$) olduğu görülmektedir. Bölüm tercihinde ve atamalarda, kadın öğretmen sayısının erkeklere oranla fazla olmasının çalışmaya bu şekilde yansıdığı düşünülmektedir. Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre dağılımları şu şekildedir: 1-10 yıl ($f=2$); 11-20 yıl ($f=14$); 21 yıl ve üstü ($f=21$)’dir. Çoğunluk, 11-20 yıl kıdeme sahip olanlardır. Bir başka özellik eğitime dair olarak belirlenmiştir. Eğitim durumlarına bakıldığında, lisansüstü eğitim alan katılımcıların azınlıkta yer aldığı görülmektedir. Buna göre, lisans ($f=18$); lisansüstü ($f=3$) olarak belirlenmiştir. Burada lisansüstü eğitim, yüksek lisans ve doktoraı içermektedir.

Çalışmaya katılan 21 Türkçe öğretmenin görüşleri incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

A) Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Denetiminin Nasıl Gerçekleştiğine İlişkin Görüşleri

Tablo 2. Türkçe Dersi Denetiminin Nasıl Gerçekleştiğine Dair Bulgular

Temalar	Kodlar	f
Genel denetim süreci açısından	Planlara ve dosyalara bakılması	4
	Etkinliklere ve okuma, anlama durumuna bakılıyor	3
	Okul müdürü değerlendiriyor	7
	Türkçeye özel denetim yapılmıyor	7
	Kısa sürede gerçekleşiyor	4
	Öğretmenin performansına bakılmıyor	3
Türkçe dersinin denetimi açısından	Alan dışı yönetici tarafından	9
	Öğrencilere sorulan sorulara bakarak	4
	Evraklara bakılarak	6
	Ders kazanımlarına bakılarak	2

Tablo 2 incelendiğinde elde edilen bulgular şu şekildedir:

“Genel denetim süreci”ne ilişkin temaya dair; 6 farklı görüş ortaya çıkmıştır. “Türkçe dersinin denetimi açısından” ise 4 farklı görüş belirlenmiştir. Buna göre; genel denetim sürecinde en fazla “okul müdürü değerlendiriyor” ($f=7$) ile “Türkçeye özel denetim yapılmıyor” ($f=7$) demişler ve ortak görüş beyanında bulunarak ağırlığı oluşturmuşlardır. ÖE6: “İdareciler Türkçe dersi öğretmenlerini yarışmalardan elde edilen başarılarına, etkinliklere ve çocukların gittiği liseye göre denetliyor” diyerek idarecilerin diğer alanları değerlendirdikleri gibi, Türkçe dersinde de öğretmenlerin başarısının, öğrencilerin gösterdiği performansa bağlı olarak yorumlandığı söylenebilir. Bu görüş dikkati çekmiştir. Burada önemli olan nokta şudur: Genel denetimden bazı yararlar umulur. Bunlardan biri de öğrencinin akademik gelişimini dikkate alarak onun önündeki engelleri tespit edebilmektir. Bu yönüyle denetimin, eğitim öğretim etkinliklerini dikkate alması önemlidir (Taymaz, 2012: 148). Ancak anlaşılmakta olan durum, öğretmenlerin bu boyutta bir denetimi yeterli bulmadığıdır. Tablo 2’ye baktığımızda öğretmenlerin ikinci olarak, “planlara ve dosyalara bakılması” ve “kısa sürede gerçekleşiyor” düşüncelerini belirttiklerini görmekteyiz. Ayrı gruplar halinde ($f=4$) bu farklı iki görüş etrafında toplanılmıştır. Bu durumda anlaşılmaktadır ki idareciler denetimi gerçekleştirirken uzun bir süreyi değerlendirmiyor denilebilir. Eğitim faaliyetleri çerçevesinde planlanan amaçların değerlendirilme süreci, denetim uygulamasının nasıl tercih edileceğine bağlı olarak değişmektedir. Burada denetimi yapan kişi yılda bir görüşme yapabilmektedir. Fakat bu süreç, öğretmenin kendini izlemesi yoluyla da yapılabilir (Zepeda, 2016: 214). Bununla birlikte, evrakları incelemeye dönük bir denetim yapılıyor denilebilir. Diğer taraftan, “öğretmen performansına bakılmıyor” ($f=3$) görüşünden, idarecilerin öğretmenleri yeterince iyi değerlendirmedikleri de anlaşılmaktadır, diyebiliriz.

İkinci temaya dair, "Türkçe dersinin denetimi açısından", öğretmen görüşleri en çok "alan dışı yöneticiler tarafından" ($f=9$) olduğu yönündedir. Bu durumun, Türkçe öğretmenlerince olumsuz algılandığı düşünülmektedir. ÖE4 bu konuda, "Türkçe bilgisi iyi değil, kağıt üstünde kalıyor." görüşünde bulunmuştur. Dolayısıyla bu alanı iyi tanıyan biri tarafından denetlenmenin önemine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. ÖK7: "Okul müdürünün branşı fark etmeksizin bu dersi denetlemesini doğru bulmuyorum." demiştir. Denetimin etkili olmasını sağlayan durumlardan biri de denetimi gerçekleştiren kişinin sahip olması gereken bilgi ve beceridir. Yönetici, denetleyeceği alanı çok iyi bilmelidir. Gerekli olan bilgiyi sağlamış olması, o alanla ilgili beceri edinmiş olması oldukça önemlidir. Çünkü aksi durumda denetim başarısızlığa uğrar ve amacına ulaşmaz (Taymaz, 2012: 35). Bu konuda yine "Evraklara bakılarak" ($f=6$) görüşü olduğu görülür. Buradan Türkçe dersinin özel bir denetimle değil, genel denetimde nasıl bir denetleme yapılıyorsa, dersin o şekilde denetlendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca "Öğrencilere sorulan sorulara bakılarak" ($f=4$) denmiştir. Bu görüş, yöneticilerin öğretmenleri değerlendirirken öğretmenlerin öğrencilere sordukları sorulardan, onlara dair çıkarımlarda bulunduğuyla ilgili fikir vermektedir. Bir diğer görüş ise "Ders kazanımlarından" ($f=2$) olarak belirtilmiştir. Ancak bu görüşü beyan eden kişi sayısının azınlıkta olduğu söylenebilir.

B) Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Denetimlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Tablo 3: Türkçe Dersi Denetimlerinin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	f
Öğretmene Rehberliğe Yönelik	Etkili bulmuyorum.	12
	Türkçe özel bir ders	1
	Yöneticiler alanı bilmiyor.	8
	Kısa süreli	2
Etkili Bulmam Nedenleri	Rehberlik edilmiyor.	11
	Yeni Öğretimsel Bilgi ve Yöntemler edinemedim.	15
	Yöneticiler olmamalı	2
Türkçe Dersinin Niteliğini Artırmaya Yönelik	Okuma yazma odaklı bir denetim olmalı	5
	Niteliği artıran bir denetim gerçekleşmedi	6
	Yeterli bilgisi olmalı	4

Tablo 3, şu bilgileri vermektedir: Burada öğretmenler üç ana tema etrafında toplanmışlardır. Buna göre; a) Öğretmene rehberlik açısından b)Etkili bulmama nedenleri c)Türkçe dersinin niteliğini artırma açısından, temaları ana grupları oluşturmuştur.

“Öğretmene rehberliğe yönelik” temaya dair kodlamalarda en çok (f=12) “Etkili bulmuyorum.” görüşü yer almaktadır. Bunu “İdareciler alanı bilmiyor.” (f=8) görüşü takip etmiştir. “Türkçe özel bir ders” (f=1) yönünde görüş de olmuştur. Buradan anlaşılan, Türkçe öğretmenleri, idarecilerin Türkçe dersini denetlemelerini etkili bir şekilde gerçekleştirmediğidir. Bu konuda; ÖK10: “Çok verimli olduğunu düşünmüyorum. Amaç rehberlik etmenin dışında kalıyor, amacına ulaşmıyor.” demiştir. “İdareciler alanı bilmiyor” koduna ilişkin; ÖE2:“İdareci denetimlerinin öğretmene ciddi bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.”; ÖE5:“İdareciler kendini tatmin ediyor.”; ÖE6:“Kazanımları yanlış biliyorlar.”; ÖK5:“Okul müdürü Türkçe dışından bir alandan olunca yardımcı olamıyor.”; ÖK6:“... Alanı tanımayan, en azından uzak bir alandan gelen denetçi-müdür dersi tanımıyor.”; ÖK7:“Denetimleri uzman biri yapmalı.”; ÖK10:“İdareciler alanımıza hakim olmadığı için genel şeylerden bahsediliyor.”; ÖK12:“ Her denetmenin sorduğu değerlendirme sorularının içeriği farklı. Öğrencilerin hep başarılı olması gerektiği düşüncesi var. Bu durum idareci denetmenin isteklerinin gerçekleri görmelerine engeldir.” görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenler, okul müdürlerinin denetmen olarak uygun olmadığı görüşündedirler, denilebilir. Bu görüşler önemli görülmüştür. Genel olarak da öğretmenlere etkili bir rehberlik yapılmadığına dair olumsuz bir durum olduğunu göstermektedir, diyebiliriz. “Türkçe özel bir ders” koduna dair, ÖE1:“Yazılı kağıtları üzerinden rehberlik edildi ve bunu yeterli bulmuyorum çünkü Türkçe dersi özel bir ders ve daha uygun bir rehberlik yapılabilir.” demiştir. Bu düşünce de genel itibarıyla bu dersin kendine özgü bir denetim yapılması gerektiği yönündedir, denilebilir ve etkili bir rehberliğin gerçekleşmediği düşüncesi ön plandadır. Türkçenin özel bir dil olması bağlamında, Türkçenin öncelikle güzelliklerinin farkında olarak Türkçe dersinin denetlenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir, denilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri sonucu, diğer bir alt tema olan “Etkili bulmama nedenleri”ne göre oluşturulan kodlamalar şu şekildedir: a) Kısa süreli b) Rehberlik edilmiyor c) Yeni öğretimsel bilgi ve yöntemler edinemedim şeklindedir.

Buna göre; en fazla, (f=15) ile “Yeni öğretimsel bilgi edinemedim.” görüşü yönünde olmuştur. Ana temada merak edilen duruma cevap niteliği taşıyan görüş de budur. ÖK4:“Geri dönüt olmadığı için faydalanamıyoruz.” demektedir. ÖE4:“Fütürist ve gelişime açık olamamaları yeni bilgiler öğrenmeye engel” demiştir. ÖK10 bu konuda, “Denetimi yapan bu alanlarda çoğu kez bizden daha az bilgiye sahip olduğu için verimsiz geçiyor.” görüşünü dile getirmiştir. Yönetici, öğretmenin mesleki gelişmesine katkıda bulunursa, örgütün amaçlarına ulaşması söz konusudur. Yenilikçi bir tutum içinde bulunmalı ve öğretmenin sıra dışı fikirlerine de açık olmalıdır (Aydın, 2013: 80)

“Türkçe dersinin niteliğini artırmaya yönelik”e ilişkin temaya dair; a) İdareci olmamalı b) Okuma yazma odaklı bir denetim olmalı c) Niteliği artıran bir denetim olmadı ç) Yeterli bilgisi olursa, kodları ortaya çıkmıştır.

“İdareci olmamalı” ile ilgili olarak; ÖK14:“Türkçe dersinin niteliği okul müdürünün yapacağı bir denetimle artmaz.” ÖK4:“Denetmenin idareci olması, alanla ilgisizliği niteliği artırmıyor.” görüşleriyle ortak noktada buluşmuşlardır. “Niteliği artıran bir denetim olmadı” (f=6) görüşünde birleşmiştir. En fazla birleşilen görüş de budur. ÖE2:“Dilimizin güzelliği ve zenginliğine, tarihi derinliğine, edebiyatımızın seçkin örneklerine önem verilirse artar.” demiştir. Sonrasında “Okuma yazma odaklı bir denetim olmalı” (f=5) görüşü olmuştur. Bu konuya ilişkin olarak; ÖE4:“Dilin dört temel becerisi dikkate alınmıyor.” ÖK6:“Zaten artık denetimciler yazma etkinliklerinin değerlendirilmesine önem vermiyorlar. Oysa yazmak Türkçenin bel kemiğidir.”; ÖK11:“Türkçe dersi sadece okuma odaklı değil, anlama, yazma odaklı bir ders.”; ÖK12:“Okuma anlama etkinliklerine ağırlık verilmeli.”; ÖK15:“Türkçe dersinin niteliği okuma anlama çalışmaları artarsa artar.” görüşleriyle Türkçe dersinin okuma anlama ağırlıklı bir ders olduğunu ve bu bakımdan niteliğin artmasının, denetmenin bu konulara odaklanmasıyla olabileceği düşüncesinde yoğunlaşıldığı anlaşılmaktadır.

Ardından “Yeterli bilgisi olursa”(f=4) görüşü dile getirilmiştir. ÖK10’un görüşü bu konuda da şu yöndedir:“Yapılan denetimin Türkçe dersi gibi geniş bir alana hakim olan bir ders için çok yetersiz kaldığını düşünüyorum.”; ÖK5:“Eskiden alanla ilgili kişiler geldiğinde etkiliydi.”; ÖE5:“Ehil kişilerce yapılırsa daha çok bilgi ve beceri edinebiliriz.”; ÖK1:“Yeterli Bilgi ve beceriye sahip denetleyici mutlaka dersin niteliğini artırır.” görüşlerini beyan etmişlerdir.

C) Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Denetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tablo 4: Türkçe Dersi Denetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	f
Genel Denetim Sürecine İlişkin Sorunlar	Sorun yaşamadım	5
	Kısa süreli olması	5
	Alan hakimiyeti yok	5
Türkçe Dersinin Denetimine İlişkin Sorunlar	Türkçeye özel denetim olmaması	6
	Yöneticinin Türkçe bilgisinin yeterli olmaması	9
	İletişim	5
Denetmen Niteliği Açısından Sorunlar	Yenilikçi değil	5
	Alana uzak	9

Tablo 4’e yönelik incelemede şunlar görülmektedir:

Türkçe dersinin denetiminde karşılaşılan sorunlara dair üç alt tema belirlenmiştir. Bunlar: a) Genel denetim sürecine ilişkin sorunlar b) Türkçe dersinin denetiminde karşılaşılan sorunlar c) Denetmen niteliği açısından sorunlar biçimindedir.

“Genel denetim sürecine ilişkin sorunlar” a göre kodlamalarda: *Sorun yaşamadım* (f=5); *Kısa süreli olması* (f=5); *Alan hakimiyeti yok* (f=5) görüşlerinde odaklanılmıştır. *Genel denetime ilişkin sorunların*, “kısa süreli olması”na dair kodlamada; ÖK11:“Daha uzun süreli gözleme dayalı bir denetim olmaması.”; ÖK4:“Kısa süreli, iletişim ortamı oluşmuyor.” diyerek süreyle ilgili sıkıntılar olduğunu beyan etmişlerdir. Bu görüşler, diğerleri arasında en çok dikkati çekenlerdir. İletişimin sağlanamamasının süreye bağlı olduğuna dair bir çıkarım yapmak mümkündür, diyebiliriz. “Alan hakimiyeti yok” (f=5) görüşünün diğer temalar dahilinde de benzer şekilde vurgulandığını görmekteyiz. Türkçe öğretmenlerine göre okul idarecilerinin farklı alandan gelmesi genel denetimde de bir sorun olarak görülmektedir, denilebilir. Bu konuda: ÖE2:“Beni denetleyen idarecilerin genel olarak Türkçeye ve Türkçemizin zenginliklerine hakim olmamalarından dolayı denetim sürecinin başından sonuna kadar sağlıklı ve verimli olmadığını düşünüyorum.” diyerek dikkat çekici bir yorumda bulunmuştur. ÖK10:“Alana hakim olmama”; ÖK9:“Ders denetimleri öğretmen denetimleri şeklinde yürütüldüğünden her branştaki öğretmen aynı kriterlerle denetleniyor (Öğrenci ile iletişimi, dersi anlatan, kılık kıyafet vb.) Türkçe dersini dersin işleniş hakkında bir bilgiye sahip olmayan yönetici

denetleyebiliyor. Bu da denetim süreçlerinde yanlış sonuçlar doğuruyor"; ÖK8:"Branş ehli olmayan kişiler tarafından yapılıncı anlamsız kalıyor"; ÖK3:" Alanı olmayan kişiler tarafından yapılan değerlendirmeler doğru sonuçlar vermiyor" şeklinde çarpıcı yorumlarda bulunmuşlardır. Buradan anlaşılan, idareci durumda olan denetmenin, her alanı bir görerek denetim yapması, derse yönelik bir denetimde anlamsız kaldığı yönündedir.

"Türkçe Dersinin Denetimine İlişkin Sorunlar" temasına odaklandığımızda ortaya şu kodlar çıkmıştır:"Türkçeye özel denetimin olmaması" (f=6); ağırlıkla ise "İdarecinin Türkçe bilgisinin yeterli olmaması" (f=9) yönündeki görüşler olmuştur. Türkçeye özel denetimin olmadığı görüşünü belirtenlerden ÖK6: "Tam olarak neyi denetlemesi gerektiğini bilmemesi." görüşüyle ve ÖE4:"Türkçe uzmanı değiller." diyerek; ÖE2:"Denetim kriterlerinin dersin ruhuna uygun olmaması." ÖE1:"Özellikle Türkçe dersinin işlenişine yönelik bir denetim yapılmamış olması." görüşleriyle durumu değerlendirmişlerdir. "İdarecinin Türkçe bilgisinin yeterli olmaması"na dair olarak dikkat çeken yorumlar ise şu şekildedir: ÖK9:"Türkçe dersi okuma, anlama, dinleme, izleme, konuşma ve yazma etkinlikleri ile yapılır. Bir video, film, izletip yorumlama yaptırmak istediğimizde yöneticiler tarafından yanlış anlaşılabiliriz. Bu tarz bir etkinlik yöneticilerin eğitim anlayışına ters düşebiliyor. Dersi verimsiz hatta boş geçirdiğimiz fikrine kapılabilirler." diyerek görüş bildirmiştir. ÖK8:"Branştan olan biri denetlemeli, Kazanımlara hakim olmalı." demiştir. ÖK7:"Sorun şu ki dersi uzman biri denetlemiyor. Bu yüzden doğru bir sonuca ulaştıklarına inanmıyorum." demiştir. ÖK5:"Konuya tam hakim olmayan okul müdürleri sizin ne yaptığınızı anlayamıyor.", ÖK4:"Bilgi düzeyinin yetersizliği" yorumlarıyla dikkati çeken görüşlerde bulunmuşlardır.

"Denetmen niteliği açısından sorunlar" alt temasına bakıldığında öğretmenler üç görüş etrafında yoğunlaşmışlardır. Buna göre; "İletişim" (f=5); "Yenilikçi değil" (f=5); "Alana uzak" (f=9) görüşleri önem kazanmıştır. Anlaşıldığı üzere Türkçe öğretmenleri, denetimi gerçekleştiren yöneticilerin alanı tanımamalarına yoğunlukla odaklanmışlardır ve bu konuda olumsuz görüşler ileri sürmüşlerdir. "İletişim" (f=5) konusunda yapılan yorumlardan dikkati çekenler şunlardır: ÖK8:"Eğitimciyiz ama gerçekten öğretmen gibi düşünebilmesi çok önemli."; ÖK1:" Denetmenler de donanımlı, samimi, girişken, insancıl olmalı."; ÖE1:"Soğuk tutumu temel ilkelere uygun değil." diyerek denetimi yapan idarecilerin iletişim kuramayan bir tutum içinde olduklarını belirtmektedirler diyebiliriz. "Yenilikçi değil." (f=5)'e ilişkin görüşlere baktığımızda öne çıkanlar arasında şu yorumları görmekteyiz: ÖE14:"Denetmen sadece not veren kişi olmamalı.", ÖK12:"Yeni nesli tanımıyorlar.", ÖE 6:" İdareciler kendilerini güncelleyemiyor.", ÖK9:"Ders işleniş hakkında bilgi sahibi olmayan bir denetçi kendi eğitim anlayışına göre denetleme yapıyor." diyerek denetimi gerçekleştiren idarecilerin, yenilikçi bir anlayışa sahip olmadıklarını ifade etmektedirler, denilebilir. Kapusuzoğlu (2008: 146) bu konuda şunları dile getirmektedir: "Okul yapısını biçimlendiren rol, ilişki ve sorumluluklarda yeni anlayışlar geliştirme, örgütsel yenileşme ve okul kültürü oluşturma sürecinde, vizyon sahibi olunması ve bunun uygulamaya yansıtılması gereklidir." Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nde (2017), Madde 34'ün "e" bendinde, "Yönetici, öğretmenin mesleki gelişmesine katkıda bulunursa, örgütün amaçlarına ulaşması söz konusudur. Yenilikçi bir tutum içinde bulunmalı ve öğretmenin sıra dışı fikirlerine de açık olmalıdır." şeklinde bir ifade yer almaktadır. "Alana uzak" (f=9) kodlaması incelendiğinde, öne çıkan görüşlerin şunlar olduğu görülmektedir:ÖE6:"Kazanımlardan ve mevzuattan uzaklar bu bir sorundur."; ÖE5:"Dersle alakaları yok."; ÖE4:"Yöneticiler her dersin uzmanı gibi görülüyor. Karmaşık olan dil bilgisini basite indirgeyerek denetim yapmaları"; ÖE3:"Akademik anlamda denetledikleri ders hakkında bilgilerinin yetersiz olması"; ÖK6:"Türkçeye ilişkin bilgisi sınırlı olduğundan bu derse ilişkin özellikle dikkat edilmesi gereken hususlar göz ardı ediliyor."; ÖE2:"Denetçilerimizin en az denetlenenler kadar donanımlı, alanlarına hakim olmamaları büyük bir handikap." görüşleri önemli görülenler arasındadır.

Ç) Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Denetimine Dair Beklentiler ve Önerilerine İlişkin Görüşleri

Tablo 5: Türkçe Dersinin Denetimine Dair Beklentiler ve Önerilere İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	f
Genel Denetime İlişkin Beklentiler	Evrak denetimi yapılmaması	4
	Uzman birinin gelmesi	5
	Sınıf profiline bakılması	2
	Sürece yayılması	8
	Dönüt alabilmek	3
	Empati kurulması	3
Türkçe Dersinin Denetimine İlişkin Beklentiler	Okuma-anlama-yazmaya önem verilmeli	5
	Okul müdürü olmamalı	3
Denetmen Niteliğine İlişkin Beklentiler	Türkçe alanının uzmanı olmalı	10
	Ön yargılı olmamalı	2
	İlimli yaklaşmalı	4
	Akademik eğitimi olmalı	3
	Rehberlik etmeli	4
	Dönüt vermeli	2
	Çok okuyan biri olmalı	4
	Türkçeyi güzel kullanmalı	3
	İletişimi iyi olmalı	2

Tablo 5 şunları göstermektedir: Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkılarak üç alt tema belirlenmiştir. Bunlar: a)Genel denetime ilişkin beklentiler b)Türkçe dersinin denetimine ilişkin beklentiler c)Denetmen niteliğine ilişkin beklentiler.

Buna göre; birinci alt tema "Genel denetime ilişkin beklentiler" kapsamında yer alan kodlar, en fazla "Sürece yayılması" ($f=8$), "Empati kurulması" ($f=3$), "Uzman birinin gelmesi" ($f=5$), "Evrak denetiminin yapılmaması" ($f=4$), "Dönüt alabilmek" ($f=3$), "Sınıf profiline bakılması" ($f=2$) görüşleri olarak belirlenmiştir. "Sürece yayılması" ($f=8$) görüşüyle ilgili olarak dikkati çeken ifadeler şunlardır: ÖK14:"Dersin kısacık bir zamanına sığdırılmamalı, süreç olmalı."; ÖK11:"Uzun bir süreye yayılmalı"; ÖK10:"Sürenin uygun şekilde ayarlanması."; ÖK6:"Daha kısa aralıklarla gözleme dayalı bir denetim";

ÖK5:“Uzun aralıklarla yapılan bir denetim yeterli değil”; ÖK4:“Kısa süreli”; ÖK3:“Tek bir anın değerlendirilmesi değil sürecin değerlendirilmesi gerekir.”; ÖE3:“Eksikleri giderici bir süreç olabilir.” görüşleri önem kazanmaktadır. Buna göre, yöneticiler denetim görevlerini süreç odaklı yapmamaktadır, diyebiliriz. Öğretmenlerin görüşleri ağırlıklı bu yöndedir. “Uzman birinin gelmesi” (f=5) kodlamasıyla ilgili görüşler şu yöndedir: ÖK11:“Konuya hakim kişiler gelmeli”; ÖK10:“Alanına hakim olunması”; ÖK9:“ Türkçe dersini Türkçe öğretmeni, matematik dersini matematik öğretmeni denetlesin. Yani denetleyen kişi, kendi alanını denetlesin, öğretmeni denetlesin.”; ÖK7:“Denetmenin bu alanda uzman olmamasıdır.”; ÖE4:“Bu konuda uzmanlar yetiştirilmeli” görüşleri öne çıkmıştır. Bu düşünce, benzer şekilde diğer temalarla ilişkili olarak da ifade edilmiştir. Bu bakımdan Türkçe öğretmenlerinin beklentisi, bu alanda uzmanlaşmış biri tarafından denetlenmektedir, denilebilir. “Evrak denetiminin yapılmaması” (f=4) ile ilgili görüşler, şu yöndedir: ÖK15: “Okul müdürü sadece dosyalara, planlara bakabilir. Onların derse katılımı yetmez”; ÖK11:“Kağıtların denetimiyle denetim olmamalı”; ÖK6:“Sadece dosyalar kontrol edilmemeli”; ÖE4:“Evraklara bakılmamalı” görüşleri öne çıkmaktadır. Buradan Türkçe öğretmenlerinin, evraklara bakıldığını ve bunu doğru bulmadıkları yönünde olumsuz bir yorumda buldukları söylenebilir. “Empati kurulması” (f=3) kodunda yer alan ve önemli görülen görüşler şu şekildedir: ÖK4:“Empati kurma.”; ÖK8:“Denetimi yapan kişiden empati bekliyorum. Bir öğretmen gibi düşünmesi çok önemli. Maalesef öğretmenlikten bile gelseler öğretmen gibi düşünmediklerini görüyorum ”; ÖK12:“Öğretmenin sınıf içi uygulamalarda ne gibi zorluklar yaşadığını önemsemeliler.” yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durumda genel denetimde Türkçe öğretmenleri, anlaşılmayı beklemektedirler, denilebilir. “Dönüt alabilmek” (f=3) görüşü, aşağıdaki kişiler tarafından, şu şekilde belirtilmiştir: ÖE3:“Yönlendirici”; ÖK4: “Dönüt verilmesi; ÖK9:“Denetim sonrasında öğretmenleri bilgilendirici bir mail atılabilir.” Buradan denetleme görevini yerine getirirken, öğretmenlere doğru ya da yanlışlara dair bilgilendirme yapılmasının, önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin kendi performansı ile ilgili olarak dönüt alması etkili öğrenmenin oluşması için bir yoldur. Bu şekilde öğretmenler de kendi gerçeklerine dair fikir edinebilirler ve düzenlenmesi gerekenleri tespit ederler (Zepeda, 2016: 190). “Sınıf profiline bakılması” (f=2) görüşü aşağıdaki kişiler tarafından şu şekilde belirtilmiştir: ÖK12:“Öğretmenin sınıf içi uygulamalarda ne gibi zorluklar yaşadığını önemsemeliler”; ÖK9:“Denetimlerde sınıftaki öğrenci profili de dikkate alınsın. Birçok öğretmen bilir ki her sınıfta aynı şekilde ders işlenmeyebiliyor. Her sınıfa nabzına göre şerbet verirsiniz. Denetim yapılırken de sınıf profilinin iyi bilinmesi gerekir.” diyerek görüşlerini bu yönde belirtmişlerdir.

Tablo 5'te yer alan diğer bir alt tema ise “Türkçe dersinin denetimine ilişkin beklentiler” olarak ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili kodlar ise şu şekildedir: “Okuma-anlama-yazmaya önem verilmeli” (f=5) ve “Okul müdürü olmamalı” (f=3) şeklindedir. “Okuma-anlama-yazmaya önem verilmeli” (f=5) koduyla ilgili beklentilere bakıldığında, belirtilen görüşler şu yöndedir: ÖK15: “Okuma, anlama, dinlemenin önemini bilen ve bunlara dikkat eden kişiler olmalı”; ÖK13:“Öğrencinin okuma anlama konusundaki gelişimine bakılarak yapılmalı”; ÖK12:“Öğrenciye yazmayı sevdirmeye konusunda nasıl uygulamalar yapılabileceğine dair ilgili, uzman kişiler rehberlikte bulunmalı”; ÖK11:“ Denetimi yapan kişilerin okuma konusunda seçici olmaları”; ÖK5:“Okuma, anlama, dinlemenin önemini bilen ve bunlara dikkat eden kişiler olmalı” Bir diğer kodlama olan “Okul müdürü olmamalı” ya (f=3) dair görüşler şu yönde olmuştur: ÖK5:“Bu işi okul müdürü yapmamalı.”; ÖK15:“Bu kişiler okul müdürü olamaz.”; ÖK14:“Türkçe dersinin denetimini yapacak kişi okul müdürü olmamalı” Buradan anlaşıldığı üzere öğretmenler Türkçe dersini idarecilerin denetlemesini onaylamamaktadır.

Diğer alt tema, “Denetmen Niteliğine İlişkin Beklentiler”e yönelik olarak oluşturulan kodlar şu şekildedir:“Türkçe alanının uzmanı olmalı” (f=10), “Ön yargılı olmamalı” (f=2), “İlimli yaklaşmalı” (f=5), “Akademik eğitimi olmalı”(f=3), “Rehberlik etmeli”(f=4), “Dönüt vermeli” (f=2), “Çok okuyan biri olmalı” (f=4), “Türkçeyi güzel kullanmalı” (f=3), “İletişimi iyi olmalı” (f=2) biçimindedir. En fazla

etrafında birleşilen görüş ise; "Türkçe alanının uzmanı olmalı" ($f=10$) yönündedir. Bununla ilgili olarak yorumlar şu şekildedir: ÖE1:"Alana özgü bilgisi güçlü olmalı"; ÖE2:"Denetleyenler en az denetlenenler kadar alanlarına hakim olmalı"; ÖK1:"Alanında uzman"; ÖK5:"Alanın içinden olmalı"; ÖK6:"Denetleyecek kişinin alan içinden olması."; ÖK7:"Denetleyen bu alanda uzman olmalıdır."; ÖK10:"Her alanda denetim yapacakların gruplar halinde eğitilmesi (Dersin alanına uygun olarak)"; ÖK11:"Alana hakim olmalı. Ders içi etkinliklerde sadece metinlerin nasıl işlendiği incelenmemeli"; ÖK15:"Denetmenin bu alanda eğitimi olması önemlidir"; ÖE6:"Denetmenin dersin kendine has bir programı olduğunu bilerek öğretmeni değerlendirmesi gerek" yönündedir. "İlimli yaklaşmalı" ($f=4$) düşüncesi de oran olarak önemlidir. Bu konuda yapılan yorumlar şu şekildedir: ÖK1:"Gülyüz"; ÖK8:"Denetmenler, anlayışlı, duyarlı, yol gösterici olmalı"; ÖK9:"Denetmen girdiği ortamda baskı oluşturmamalı"; ÖK12:"Anlamalı" Görülmektedir ki, denetlemeyi yapan idareci ya da bu konuda görevli olan kişinin, denetim sırasındaki yaklaşımı önemsenmektedir. Ayrıca kişilik, her ortamda bireyi önemli kılan bir özelliktir. Bireylerle olumlu ilişkiler kurabilmenin yolu, bireyin davranışsal özelliğidir (Aydın, 2013: 83). Etkili bir denetim için müfettişin etik ilkeleri barındıran kişiler olmaları önemlidir. Zira bu öğretmenle olan süreci etkileyecektir. Öğretmen tarafından kabul edilir düzeyde davranış göstermek, süreci de olumlu yönde etkileyecektir (Uğurlu, 2010). Bununla birlikte yapıcı olmak, gelişimi kolaylaştırır. Zararlar tam zamanında önlenmiş olacaktır (Taymaz, 2012: 106). "Çok okuyan biri olmalı" ($f=4$) görüşünde birleşen öğretmenlerin yorumları şu yöndedir: ÖK5:"Çok okumalı"; ÖK6:"Okuyan biri olması"; ÖK11:"Çok okuyan, araştıran kişiler gelmeli"; ÖK12:"Okumanın önemini vurgulamalı"dır. Kodlamalarda yer alan bir diğer bulgu "Akademik eğitimi olmalı"($f=3$) görüşüyle ilgili yorumlar şu şekildedir: ÖE 3:"Denetleyecek kişinin akademik bilgisi olmalı"; ÖE4:"Türkçe dersini bu alanda en az y lisans yapmış kişiler denetlemeli."; ÖK14:"Bu alanda bir üst eğitimi olan kişilerden seçilmeli" görüşleridir. "Rehberlik etmeli" ($f=4$) görüşünde birleşenlerin yorumları şu şekildedir: ÖK 2:"Rehberlik denmesi gerek"; ÖK3:"Gelişimine katkı sağlayacak bir değerlendirme süreci olmalı. Değerlendirme değil faydalı olma süreci olarak bakılmalı"; ÖK8:"Sorunlar şunlar deyip sıralayıp bırakmamalı. Düzeltilecek bir şey görüyorlarsa nasıl düzeltilmesi gerektiğini anlatmalı"; ÖK13:"Ders işlenişinde işimize yarayacak bilgiler verilmeli. Yöntemler önermeli" demişlerdir. Anlaşılmaktadır ki Türkçe öğretmenleri, rehberliğe önem vermektedirler. Rehberlik, olumlu gelişim sağlamak adına yönlendirme yapmaktır. Öğretmeni doğrular hakkında cesaretlendirirken bocaladığı konularda ne yapması gerektiğine dair bilgi vermektir. Böylece öğretmen de doğru adımlar atmış olur (Aydın, 2012: 63). Ayrıca rehberlik etmek, bireye kendini geliştirme imkânı verir. Mesleki sorunların çözümünde yardımcı olur. Kişiliğine uygun roller geliştirerek bireysel yeteneklerini en iyi derecede geliştirmesine katkıda bulunur (Taymaz, 2012: 92). Bir diğer kod, "Türkçeyi güzel kullanmalı" ($f=3$) görüşüyle ilgili olarak katılımcı olan Türkçe Öğretmenleri, şu fikirleri beyan etmişlerdir: ÖK5:"Türkçeyi güzel kullanmalı"; ÖK6:"Dili kullanma becerisinin iyi durumda olması"; ÖK14:"Türkçeyi iyi bilen, güzel kullanan kişiler bu alanda bir üst eğitimi olan kişilerden seçilmeli" şeklindedir. Buradan, Türkçe öğretmenlerinin, kendilerini denetleyen yönetici ya da denetmenlerin, dili kullanma becerisinin olması gerektiğini düşünmektedirler, diyebiliriz. Dil, bir ulusu bir arada tutan önemli bir varlıktır. Kendine ait bir dünyası vardır. Dil hem düşünce hem de sözcük üretme yetisine sahiptir. Biri olmazsa diğeri de gelişemez (Atmaca, 2004: 38). Dolayısıyla Türkçeyi iyi kullanma yetisine sahip olmak önemlidir, diyebiliriz. "Ön yargılı olmamalı" ($f=2$) koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler ise; ÖE1:"Ön yargılı olmamalı" ve ÖK10:"Ön yargıların kırılması"dır. "İletişimi iyi olmalı" ($f=2$) görüşü de önemlidir. Denetlemeyi yapan yöneticiden, iyi bir iletişim gücü beklendiği anlaşılmaktadır. Bu konuda yorumlar şu şekilde olmuştur: ÖE1:"Mesafeli durmamalı. İletişim güçlü kılınmalı"; ÖK6:"iletişimi güçlü olması" demişlerdir. "Dönüt vermeli" ($f=2$) görüşüyle ilgili yorumlara baktığımızda ise şu görüşleri görmekteyiz: ÖK4:"Sadece izleniyoruz. Bize geri dönüşler yapılırsa daha faydalı olur."; ÖK8:"

Gördüğüm denetimlerde elime notlandırılmış bir kağıt verildi. Neden not kırıldığını anlamadığım bir çizelge bana yol gösterici olamaz.” yönündedir. Denilebilir ki iletişim, sağlıklı örgütlerde bulunan önemli ölçüde güdüleyici bir unsurdur. Bilginin tüm birimler arasında tam zamanında ulaşmasına katkıda bulunur (Aydın, 2013: 122).

Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin ağırlıklı olarak yöneticiler tarafından yapılan denetimi etkili bulmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler süreç odaklı bir denetimin daha etkili olacağını düşünmektedirler. Yapılan denetimlerin evrakları inceleme boyutunda kaldığını söylemişlerdir. Etkili bir denetim için sürenin kısa olduğunu belirtmişlerdir. Mermer (2012: 102), *öğretmenlerin matematik dersinin denetimi açısından karşılaştıkları sorunları ele aldığı çalışmada*, denetimin kısa sürede gerçekleşmesi, her etkinliğin raporlaştırılmasının beklenmesi, ders içerisinde çoğu etkinliğe yer verilemeyeceği gibi bulgular, bu araştırmanın sonuçlarını ağırlıkla desteklemektedir. Denetimin öğretmenle işbirliği yapacağı gözleme dayalı bir odaklanmada bulunması, ikisi arasındaki samimiyeti sağlamlaştırır ve denetimin doğru bilgilere ulaşmasına yardım eder (Zepeda, 2016: 90).

Türkçe öğretmenleri, yöneticilerin Türkçe alanını bilmiyor olmalarını önemli bir eksiklik olarak görmektedirler. Bu bakımdan uygun bir rehberlik alamadıklarını belirtmişlerdir. Türkçe dersinin etkili bir denetimle gözlemlenmediğini düşünmektedirler. Bu dersi denetleyecek kişinin bu alanda uzman olmasını önemsemektedirler. Dünyaya bakıldığında dil ile ilgili çalışmalara oldukça ağırlık verilmektedir. Oysa Türkçe dilinin gelişimine katkı sağlayacak çok fazla bir şey yapılmamaktadır. Hâlbuki dil, bir kültürün bel kemiğidir (Sinanoğlu, 2018: 87). Dolayısıyla bu konuya gerekli önemi göstermelidir.

Ayrıca öğretmenler, değerlendirmelere dair dönüt alamadıklarını belirtmişlerdir. Oysa denetimin önemli görevlerinden biri de öğretimsel denetim rolünü gerçekleştirmek ve öğretmene bu anlamda sağlam bir destek sağlamaktır (Aydın, 2012: 40).

Denetimi yapan yöneticilerde, dili kullanma yeteneğinin yeterli olmadığı, Türkçe kazanımlarını bilmedikleri ve alana uzak kaldıkları yönündeki görüşlere, olumsuz açıdan yoğun bir katılım vardır. Türkçe dersini denetleyecek kişilerin iletişime açık olması, ön yargılı olmamaları, rehberlik etmeleri ve empati kurmaları, önemli beklentiler arasındadır. İnsan ilişkilerine odaklanmış olan teorisyen Chester Barnard, örgütte iletişimin, amaçlara ulaşılmasında önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamıştır (Bursalıoğlu, 2012: 31). Bu durumun sınıf içi denetimde de önemli olacağını söylemek mümkündür. Okul yöneticisi, denetim görevini gerçekleştirirken, sahip olduğu liderlik davranışıyla öğretmene rehber olabilecek bir bakış açısı vermelidir. Öğretmene destek sağlamanın gereği budur. Öğretmenin buna ihtiyacı vardır (Zepeda, 2016: 28). Duyarlı bir tavır göstermek etkili bir uygulamada bulunmaktır ve bu noktada özellikle güvenme gereksiniminin karşılanması gerekir (Aydın, 2013: 104). Okul müdürleri denetim rollerini yerine getirirken, gelişimin gerçekleşmesi için karşı tarafa ulaşmasına yardımcı olacak detaylara dikkat etmesi önemlidir (Memduhoğlu ve Zengin, 2011: 133).

Diğer bir sonuç olan, Türkçe dersinin özel bir ders olduğu ve denetleyecek kişinin bu alanı iyi tanuması gerektiği de önemli noktalardan biri olarak dikkati çekmiştir. Denetimin amaçlarından biri olan eğitimi geliştirme boyutunun yetersiz kalmaması gerekir. Bu aynı zamanda öğrenmeyi etkileyecek bir boyuttur (Gündüz, 2012: 4). Okul yöneticilerinin, bu dersi denetlemek için uygun olmadıkları da elde edilen sonuçlar arasındadır.

Bununla birlikte Türkçe öğretmenleri, etkili ve doğru denetim gerçekleştirildiği takdirde yarar sağlayabileceklerine inanmaktadırlar. Eğitim ortamlarında, genel amaçlar doğrultusunda sürecin etkili bir şekilde devam ettirilmesi ve öğretimsel boyutun istenen düzeye ulaşabilmesi için denetimin sağlıklı bir şekilde ve kaliteli düzeyde sürekli kılınması oldukça önem taşımaktadır (Gündüz, 2012).

Öneriler

Türkçe dersini, Türkçe alanında lisansüstü eğitim almış denetmenler denetlemelidir. Bunun için Bakanlık, "Alana Özgü Denetçi Yetiştirme Programı" adında bir proje geliştirebilir. Bu proje doğrultusunda; lisans mezuniyeti farklı olan öğretmenlerden, Eğitim Yönetimi ve Denetimi üzerine tezli ya da tezsiz yüksek lisans yapmış olanları seçerek, onları aynı zamanda mezun oldukları lisans alanlarıyla ilgili, tezli ya da tezsiz yüksek lisans programlarına yönlendirebilir. Bunun için ilgili üniversitelerle işbirliği yapılabilir. Böylece her iki alanda da lisansüstü eğitim almış eğitimciler, ders denetimlerini gerçekleştirmeleri için "Özel Alan Denetmeni" olarak tayin edilebilir.

Türkçe dersleri denetlenirken, okuma, yazma ve anlamının önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Denetmen görevlendirilirken bununla ilgili olarak nelerin dikkate alınması gerektiğine dair bir değerlendirme çizelgesi oluşturulabilir. Sınıf içi etkinlikler denetlenirken; öğrencilerin okuduğu kitaplardan örnekler vermeleri, okudukları bir kitabın ana fikrini söylemeleri, kısa bir metin yazmaları ve birkaç dakikalık bir konuşma etkinliği yapmaları gibi uygulamalar, öğretmenden istenmelidir. Hatta öğrencilerden bildikleri bir masalı ya da hikayeyi anlatmaları da istenebilir. Böylece hem sınıfta olan biten hakkında hem de öğretmenin performansı hakkında fikir edinilmiş olur. Bu bakımdan, denetimi gerçekleştirecek olan denetmenin de çocuk kitapları hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Hatta o kitapların çoğunu okumuş olmaları önemlidir. Bu bakımdan, Türkçe denetmenlerine, görevlendirme yapılmadan önce önemli görülen çocuk kitaplarını okumaları için bir liste verilmelidir ve bu da "Özel Alan Denetmeni" yetiştirme projesine dahil edilebilir.

Denetimin rehberlik etmeye dönük olması ve denetmenin öğretmenlere dönüt sağlaması gerekir. Bunun için iletişim ortamı oluşturulmalıdır. Dolayısıyla denetmenlerin *iletişim* konusunda özel bir seminer almaları önerilebilir.

Denetimin etik ilkelerine önem verilmeli, denetim esnasında olumlu bir iklim oluşturmaya dikkat edilmeli ve böylece denetim faaliyetine karşı olumsuz bakışın önüne geçilmesi sağlanmalıdır.

Türkçe dersini denetleyecek kişilerin dili kullanma becerilerini geliştirmeleri ve bu yönde eğitilmeleri gerekir. Bu bakımdan "sözlük okuma" konulu bir program planlanabilir. Bu planlama doğrultusunda kısa süreli bir hizmet içi eğitim faaliyeti uygulanabilir. Diğer taraftan denetim faaliyeti kısa süreli olmamalıdır. Kısa aralıklarla ve sürekli olarak gerçekleştirilmeli ve uzun bir sürece yayılmalıdır.

Okul yöneticilerine denetim görevi uygulaması yaptırılacaksa, onların hem denetim alanında uzmanlaşmaları sağlanmalı hem de özel disiplin alanlarına özgü eğitimli bireyler olmaları için belirtilen projeye dahil edilmeleri önerilebilir. Bunların dışında bu araştırmanın konusu, diğer derslerle de ilişkilendirilerek ayrıca çalışılabilir.

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesi ortaokullarında görev yapan $f=21$ kişiden ($f=15$ kadın, $f=6$ erkek) oluşan Türkçe öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır. Dolayısıyla benzer bir araştırma çevre ilçelerde de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Atmaca, S., N. (2004). *Çırpınış (Türkçenin Çırpınışı)*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Aydın, İ. (2012). *Öğretimde Denetim Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Kılıç, E., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. Erdoğan, İ. (2017). *Öğretmen Olmak*. İstanbul: Final Yayınları.

- Demirer, İ. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- Demirkasimoğlu, N. (2011). Türk Eğitim Sisteminde Bir Alt Sistem Olan Denetim Sisteminin Seçilmiş Bazı Ülkelerin Denetim Sistemleri ile Karşılaştırılması. *C/S. 2(23). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Doğan, M. (2001). *Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Gerçek Hayat.
- Durnalı, M. Limon, İ. (2018). Çağdas, Türk Eğitim Denetimi Sistemi (Değişimler ve Yasal Dayanakları). *Kastamonu Education Journal, C/S. 26 (2). Eğitim Denetimi ve Sorunları. (Tarihsiz). <http://mabasara.com/EDS-2.pdf>*.
- Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Kültür İlişkisi Üzerine Görüşleri: Fenomenolojik Bir Araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C/S. 15(2)*.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.10: 73-78*.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim Örgütlerinde Denetimin Gerekliği: Kuramsal Bir Çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S.34*.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula Dayalı Yönetimde Denetim Sisteminin İşlevselliği ve Katkısının Değerlendirilmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C/S. 1(16): 143-155*.
- Koşar, S. ve Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 7(3), 1232-1265. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.3s.14.m*
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim Müfettişlerinin Çağdas Eğitim Denetimi İlkelerine ve Kliniksel Denetime Yönelik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Memduhoğlu, B. H., Zengin, M. (2012). Çağdas Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, C/S. 5 (1): 131-142*.
- Mermer, A. (2009). *Dil ve Edebiyat Türkler ve Türkçe Türkçenin Tarihi Gelişimi*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Türkiye Kültür Portalı Projesi.
- Mermer, S. (2012). *İlköğretimde Matematik Eğitiminin Denetimi ve Bir Model Önerisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017). *Madde 47. Resmi Gazete, S. 30160, Erişim tarihi: 5 Mayıs 2019, https://drive.google.com/file/d/0BxCYXmeNe_fFOUdRYjNSQjQ3ZFE/view*.
- Özgümüş, B. (2010). *Türkçenin Önemi*. Türkçe de. Erişim tarihi: 2 Mayıs 2019, <http://www.turkcede.org/turk-dili/748-turkcenin-onemi.html>.
- Sinanoğlu, O. (2018). *Bye Bye Türkçe. Bir Nev-York Rüyası*. İstanbul: Bilim+Gönül.
- Taymaz, H. (2012). *Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tonbul, Y. Baysülen, E. (2017). Ders Denetimi ile İlgili Yönetmelik Değişikliğinin Maarif Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Final Üniversitesi İlköğretim Online, C/S. 16 (1): 299-311*.
- Türkiye Denetim Standartları (2017). *Bağımsız Denetçiler İçin Etik Kurallar*. Resmi Gazete, S. 29362.
- Uğurlu, C. (2010). Öğretmenlerin Eğitim Müfettişlerinin Etik Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, C/S 1(2): 66-78*.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Okul Müdürlerinin Denetim Görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C/S: 10 (1): 19-35*.
- Zepeda, S. (2016). *Öğretim Denetimi Uygulama Araçları ve Kavramlar*. (Çev. A. B. Çiğdem Apaydın). Ankara: Pegem Akademi.

Fen Bilimleri Öğretim Programını Değerlendirmek Amacıyla Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması¹

Dr. Öğr. Üyesi Mecit Aslan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7970-5892>

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van- TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 17.05.2018

Kabul: 01.10.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Fen Bilimleri

Fen Bilimleri Öğretim

Programı

Program Değerlendirme

Program Geliştirme

Araştırma Makalesi

DOI: [10.9761/JASSS28793](https://doi.org/10.9761/JASSS28793)

Öz

Bu çalışmada 2008-2017 yılları arasında Fen Bilimleri öğretim programını değerlendirmek amacıyla yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin meta-sentez yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, çalışma kapsamına alınan çalışmaların betimsel özellikleri ve çalışmalardaki eğilimlerin belirlenmesi, çalışmalarda ulaşılan sonuçların sistematik bir şekilde bir araya getirilmesi ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ve doküman incelemesine dayalı çalışmada söz konusu tarihler arasında yapılan 22 lisansüstü eğitim tezi incelenmiştir. Çalışma kapsamına alınacak lisansüstü eğitim tezlerinin belirlenmesi için Yükseköğretim Kurulu tez merkezinde gelişmiş tarama yapılmıştır. Tarama sırasında aranacak kelime(ler) bölümüne “program değerlendirme” ve “fen” yazılarak tarama yapılmıştır. Verilerin analizinde NVivo programı ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; programın dört temel ögesi olan kazanımların, içeriğin, öğretme öğrenme sürecinin ve değerlendirme öğelerinin iyi hazırlandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte; hazırlanan program tasarısının uygulamaya yeterince geçirilemediği, süreçte geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, programın uygulanması için ayrılan sürenin etkinlerin uygulanması için yetersiz kaldığı, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca; programın uygulandığı okulların ve sınıfların fiziki koşullarının yetersiz olduğu, materyal sorunu yaşandığı ve programı uygulayan öğretmenlerin yeterliklerinde sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilimleri programlarının değerlendirildiği çalışmalarda, öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra öğretim elemanı ve velilerden daha fazla veri toplanması gerekmektedir. Ayrıca, verilerin toplanması sürecinde gözlem tekniğinin ve nicel veri analizinde ileri istatistik yöntemlerin daha fazla kullanılması önerilebilir.

Atf Bilgisi / Reference Information

Aslan, M. (2019). Fen Bilimleri Öğretim Programını Değerlendirmek İçin Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 93-110.

¹ Bu çalışma 3-5 Mayıs 2018 tarihlerinde Muş Alparslan Üniversitesinde düzenlenen “Uluslararası STEM ve Eğitim Bilimleri Kongresi”nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Investigation of the Postgraduate Education Theses Aiming to Evaluate Science Curriculum: A Meta-Synthesis Study

Asst. Prof. Dr. Mecit Aslan

Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Van – TURKEY

Article History

Submitted: 17.05.2019

Accepted: 01.10.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Science

Science Curriculum

Curriculum Evaluation

Curriculum Development

Research Article

DOI: [10.9761/JASSS28793](https://doi.org/10.9761/JASSS28793)

Abstract

The aim of this study is to examine theses aiming to evaluate Science curriculum and completed between the years 2008-2017 by using meta-synthesis method. In line with this general objective, it is aimed to determine the descriptive characteristics of the studies taken within the scope of the study and the trends in the studies, to bring together the results obtained in the studies and analyze them systematically. In the study based on the qualitative research method and the document analysis, 22 post-graduate education theses were examined. Advanced search was conducted at the Higher Education Council thesis center in order to determine the post-graduate theses to be included in the study. During the search, the word(s) to be searched were scanned by writing "curriculum evaluation" and "science". In the analysis of the data, NVivo program and content analysis method were used. At the end of study; it was found that the objectives of the curriculum, its content, its teaching learning process and its evaluation dimensions had been well prepared. However, it has been revealed that the prepared design could not be passed to the application adequately, the traditional teaching methods and techniques were used in the process, the time allocated for the activities was inadequate to achieve the objectives and alternative measurement and evaluation methods were not used adequately. Also; that the physical conditions of the schools and classes which the curriculum was applied was not appropriate, that there was a teaching material problem, and that there were problems in the competencies of the teachers who implement the curriculum. In studies evaluating science curriculum, the data should be collected from teaching staff and parents more. It may also be advisable to use more observational techniques in the collection of data and more advanced statistical methods in quantitative data analysis.

GİRİŞ

Fen bilimleri doğayı ve doğadaki olayları sistematik bir şekilde inceleme ve henüz gözlemlerle ortaya konulmamış olayları tahmin edebilme fırsatı veren çabaların tamamı olarak ifade edilebilir (Kaptan, 1999). Toplumların gelişmesinde fen biliminin önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Bu nedenle nitelikli bir fen eğitimi yapmak için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların başında da öğretim programlarının geliştirilmesi, geliştirilen programların etkili bir şekilde uygulanması için okullarda uygun koşulların sağlanması ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gelmektedir (Ayas, 1995). Geleceğin araştırmacısı olacak kişilerin yetiştirileceği ilk kademe ilköğretimdir. Fen eğitimi için önemli olan ilgi, merak, şüpheci olma vb. özellikler bu dönemde şekillenmektedir. Dolayısıyla; fen eğitiminin yeniden düşünülerek söz konusu özellikleri kazandıracak şekilde ilköğretimde verilmesi kaçınılmaz bir durum olmaktadır (Bayrak ve Erden, 2007). İlköğretim düzeyinde nitelikli fen programlarının geliştirilmesinin toplumların gelişmesine öncülük edecek fen bilimleri araştırmacılarının yetiştirilmesinde kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Günümüzde geliştirilen programların çeşitli boyutları ile incelenmesi daha önce yapılan hataların yapılmaması açısından önem arz etmektedir (Ünal, Coştu ve Karataş, 2004). Türkiye’de fen eğitimi için ilköğretim düzeyinde farklı isimlerle farklı tarihlerde farklı programların geliştirildiği görülmektedir. İlköğretim düzeyinde daha önce ismi Fen Bilgisi olan ders 2005 programında Fen ve Teknoloji, 2013 yılında çağın mevcut koşulları ve bilimde meydana gelen gelişmeler doğrultusunda Fen Bilimleri olarak değiştirilmiştir (Karatay, Timur ve Timur, 2013). Hem 2005 hem de 2013 fen bilimleri programlarının vizyonunun öğrencileri fen okuryazarı olarak yetiştirmek olduğu görülmektedir. Bu programlarda fen okuryazarlığı bireylerin araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerilerine sahip olmaları, yaşam boyu öğrenmeleri, çevrelerini ve içinde yaşadıkları dünyayı merak etmeleri için gerekli olan fenle ilgili bilgi, beceri, tutum, değer ve anlayışın bir toplamı olarak ele alınmıştır (MEB, 2005; MEB, 2013). Diğer derslerin programları ile birlikte Fen Bilimleri öğretim programının da en son 2017 ve 2018 yıllarında güncellendiği görülmektedir.

Öğretim programlarının güncellenmesinde ve geliştirilmesinde program değerlendirme çalışmalarının önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Yeterli değerlendirme çalışmaları yapılmadan programlarda güncellemelere gidilmesi bilimsel temelden yoksun olacağı için amaca hizmet etme noktasında sorunlu olacaktır. Böyle bir program geliştirme anlayışında yapılan hataların tekrür etmesi kaçınılmaz bir durum olarak ifade edilebilir. Peki, program değerlendirme nedir ve nasıl yapılmalıdır? Demirel (2009) program değerlendirmeyi “programın etkililiği hakkında karar verme süreci” şeklinde tanımlamıştır. Ertürk (2013) tarafından program geliştirmenin “son ve tamamlayıcı halkası” olarak ifade edilen program değerlendirme Lewy (1977) tarafından ise; program geliştirmenin farklı aşamalarında karar verme sürecini kolaylaştıran bir işlem olarak belirtilmiştir. Uşun (2012) kapsamlı bir tanımla program değerlendirmeyi “sistematik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak, geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu, geçerliği, yeterliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci” olarak tanımlamıştır. Program değerlendirme ile ilgili yapılmış olan tanımlarda ve açıklamalardan program değerlendirmenin şu özelliklere sahip olduğu söylenebilir (Aslan ve Sağlam, 2017): (i) program değerlendirme ve program geliştirme ilişkili süreçlerdir. (ii) Program değerlendirme ile bir programın farklı boyutları değerlendirilebilir. (iii) Program değerlendirme sürecinde bilimsel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. (iv) Bir program değerlendirilirken farklı kaynaklardan veri toplanabilmektedir. (v) Program değerlendirmenin sonucunda programla ilgili bir karar verilir. Program değerlendirmenin bu özellikleri dikkate alındığında en az program geliştirme kadar kritik bir öneme sahip ciddi bir iş olduğu söylenebilir.

Yukarıda da belirtildiği gibi Fen Bilimleri programının aralıklarla güncellendiği ve güncellenen

programa dönük çeşitli değerlendirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu noktada soru işareti uyandıran nokta güncellemelerin programda yaşanan sorunların çözümüne katkıda bulunup bulunmadığı ve bu durumun program değerlendirme çalışmalarının sonuçlarına nasıl yansıtıldığıdır. Bir diğer soru işareti de her ne kadar güncellense de dayandığı temel yaklaşım (yapılandırmacı yaklaşım) açısından aynı kalan Fen Bilimleri programına ilişkin büyük fotoğrafta karşımıza ne çıkacağı ile ilgilidir. Zira her çalışma kendi içinde önemli ve değerli olmakla birlikte sınırlıkları olduğu düşünüldüğünde bu konu ile ilgili yapılmış farklı çalışmaların sonuçlarının bir araya getirilmesi resmin bütününe görme açısından önemli bir fırsat sunacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2008-2017 yılları arasında fen bilimleri öğretim programını değerlendirmek amacıyla yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin meta-sentez yöntemi ile incelenmesidir. Bu çerçevede çalışma kapsamına alınan çalışmaların betimsel özellikleri, çalışmalardaki eğilimler/yönelimler ve çalışmalarda ulaşılan sonuçların sistematik bir şekilde bir araya getirilmesi ve analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Türkiye’de fen bilimleri öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamlı akademik çalışmalar olan lisansüstü eğitim tezlerini ele alması, bu çalışmalardaki eğilimleri ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, bu çalışma ilkökul ve ortaokul düzeyinde hangi sınıf düzeylerinin programlarının değerlendirildiğini, değerlendirmede programın hangi boyutuna odaklanıldığını ve hangi sonuçlara ulaşıldığını sistematik olarak bir araya getirmesi nedeniyle önemli olmaktadır. Son 10 yıl içerisinde fen bilimleri öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmaların bir araya getirilmesi ile fen bilimleri öğretim programı ile ilgili kapsamlı ve daha net bir fotoğrafın sunulduğu söylenebilir. Her ne kadar 2017 ve 2018 yıllarında Fen Bilimleri programı güncellenmiş olsa da; benzer bir anlayışla hazırlanan önceki programların güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulması yeni programın değerlendirilmesinde de yardımcı olacaktır.

YÖNTEM

Fen bilimleri öğretim programını değerlendirmek amacıyla yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin incelendiği bu çalışmada meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez yönteminde bir konuyla ilgili yapılmış olan sınırlı sayıda çalışmanın derinlemesine incelenmesi ve sonuçlarının bir araya getirilmesi söz konusudur (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamına alınacak lisansüstü eğitim tezlerinin belirlenmesi için Yükseköğretim Kurulu tez merkezinde gelişmiş tarama yapılmıştır. Tarama sırasında aranacak kelime(ler) bölümüne “program değerlendirme” ve “fen” yazılarak tarama yapılmıştır. Meta-senteze dâhil edilecek çalışmaların aşağıdaki ölçütleri yerine getirmelerine dikkat edilmiştir:

- Türkiye’de uygulanan fen bilimleri öğretim programını değerlendirme amacıyla yapılmış olması
- 2008-2017 yılları arasında tamamlanmış olması
- Araştırma sonuçlarının ampirik uygulamalara dayalı olması
- Lisansüstü eğitim tezi olması

Araştırmanın veri kaynağını belirtilen ölçütleri yerine getiren Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezinden ulaşılabilen 22 lisansüstü eğitim tezi oluşturmaktadır. Tarama sonucu ulaşılan tezler A1, A2, ..., A22 şeklinde kodlanarak PDF formatında bilgisayar ortamına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde NVivo 7 programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, elde edilen veriyi açıklayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlayan derinlemesine bir analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Lisansüstü eğitim tezlerinin %25'i güvenilirlik çalışması kapsamında rastgele seçilmiştir. Seçilen bu çalışmalar araştırmacı ve başka bir uzman tarafından içerik analizine tabi tutulmuş ve kodlanmıştır. Kodlayıcılar tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır. Bu işlemin ardından Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılarak güvenilirlik hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen hesaplama sonucunda güvenilirlik değeri .89 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlikte alt sınırı .70 olarak ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, bu çalışmada analiz sonuçlarının güvenilir olduğu ifade edilebilir.

BULGULAR

Bu bölümde çalışma kapsamında ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak ulaşılan bulgular tablolar şeklinde sunulmuş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. İncelenen çalışmaların metodolojik özelliklerine Tabla 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen lisansüstü eğitim tezlerinin metodolojik özellikleri

Çalışma Kodu	Yazar (Yıl) Tez Türü	Değerlendirilen Program	Yöntem	Model/ Desen	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi
A1	Kara (2008) YL	6	Nicel	Betimsel Tarama	75 Öğretmen	Anket	Betimsel istatistikler, fark analizleri
A2	Gür (2008) YL	7	Nicel	Yarı Deneysel	594 Öğrenci	Ölçek-Başarı Testi	Betimsel istatistikler, fark analizleri
A3	Çiftçioğlu (2008) YL	5	Nicel	Betimsel Tarama	309 Öğretmen	Ölçek	Betimsel istatistikler, fark analizleri
A4	Kamaraj (2009) YL	İlköğretim	Nicel	Betimsel Tarama	120 Öğretmen-3065 Öğrenci	Ölçek	Betimsel istatistikler, fark analizleri
A5	Topal (2009) YL	İlköğretim	Karma	Betimsel Tarama	215 Öğretmen	Anket-Görüşme	Betimsel istatistikler, fark analizleri, betimsel analiz
A6	Erdem (2009) YL	5	Nicel	Betimsel Tarama	115 Öğretmen	Ölçek	Betimsel istatistikler, fark analizleri
A7	Boyacı (2010) YL	6, 7,8	Karma	Betimsel Tarama	72 Öğretmen	Anket-Görüşme	Betimsel istatistikler
A8	Şener-Dilek (2010) YL	İlköğretim	Karma	Betimsel Tarama	1338 Öğrenci	Anket-Görüşme	Betimsel istatistikler, betimsel analiz
A9	Bülbül (2010) YL	6, 7,8	Nicel	Betimsel Tarama	35 Öğretmen-414 Öğrenci	Anket	Betimsel istatistikler
A10	Kütükcü (2010) YL	7	Nicel	Betimsel Tarama	100 Öğretmen	Ölçek	Betimsel istatistikler-fark analizleri
A11	Demir (2012) YL	5	Nicel	Betimsel Tarama	262 Öğretmen	Anket	Betimsel istatistikler
A12	Demirtaş (2012) DR	İlköğretim	Karma	Durum çalışması	6 Öğretmen-910 Öğrenci	Gözlem, Görüşme, Doküman İncelemesi, Başarı Testi	Betimsel istatistikler, fark analizleri, içerik analizi

A13	Temli (2012) DR	İlköğretim	Karma	Betimsel Tarama	960 Öğretmen	Ölçek, Açık uçlu soru	Betimsel istatistikler, fark analizleri, içerik analizi
A14	Özön (2012) YL	6	Karma	Betimsel Tarama	20 Öğretmen- 6347 (nicel) 17 (nitel) Öğrenci- 3 Öğretim Elemanı	Başarı Testi- Görüşme	Betimsel istatistikler, betimsel analiz, içerik analizi
A15	Evirgen (2013) YL	7	Karma	Sıralı açıklayıcı desen	3 Öğretmen- 420 Öğrenci	Başarı Testi- Görüşme	Betimsel istatistikler- korelasyon-betimsel analiz
A16	Sıcak (2013) DR	5	Karma	Betimsel Tarama	76 (nicel) 9 (nitel) Öğretmen- 371 Öğrenci- 27 Öğretim Elemanı	Başarı Testi- Görüşme	Betimsel istatistikler, fark analizleri, korelasyon, yapısal eşitlik modeli, içerik analizi
A17	Yatağan (2014) DR	İlköğretim	Nicel	İlişkisel Tarama	240 Öğretmen- 11426 Öğrenci	Başarı Testi- Anket	Betimsel istatistikler, korelasyon, hiyerarşik lineer modelleme
A18	Kubat (2015) DR	5	Karma	Betimsel Tarama	165 (nicel) 16 (nitel) Öğretmen	Anket- Görüşme	Betimsel istatistikler, fark analizleri, korelasyon
A19	Can (2015) YL	3, 4	Nicel	Betimsel Tarama	323 Öğretmen	Anket	Betimsel istatistikler, fark analizleri
A20	Güven (2016) YL	3	Karma	Betimsel Tarama	193 (nicel) 20 (nitel) Öğretmen	Anket- Görüşme	Betimsel istatistikler, fark analizleri, betimsel analiz
A21	Başar (2016) DR	3	Karma	Betimsel Tarama	36 Öğretmen- 632 Öğrenci	Ölçek-Başarı Testi-Görüşme- Gözlem	Betimsel istatistikler, fark analizleri, içerik analizi
A22	Şentürk (2017) YL	3	Nicel	Betimsel Tarama	200 Öğretmen- 100 Öğrenci	Anket-Başarı Testi	Betimsel istatistikler, içerik analizi

Tablo 1 incelendiğinde, incelenen çalışmaların 6'sında ilköğretim fen bilimleri programı genel olarak, 2'sinde 6., 7. ve 8. sınıf programları birlikte, 1'inde 3. ve 4. sınıf programları birlikte, 3'ünde 3. sınıf, 5'inde 5. sınıf programı, 2'sinde 6. sınıf ve 2'sinde 7. sınıf programının değerlendirildiği görülmektedir. İncelenen çalışmaların yarısında (f=11) nicel yöntem kullanılırken, diğer yarısında (f=11) karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma modeli olarak ise çalışmaların büyük çoğunluğunda betimsel tarama modeli (f=18) kullanılmıştır. Örneklem grubu olarak 11 çalışmada öğretmenlerden, 2 çalışmada öğrencilerden, 7 çalışmada hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden ve 2 çalışmada öğretmenlerden, öğrencilerden ve öğretim elemanlarından veri toplandığı görülmektedir. Veri toplama tekniği/aracı olarak 10 çalışmada anket, 7 çalışmada ölçek, 10 çalışmada görüşme, 8 çalışmada başarı testi, 2 çalışmada gözlem ve 1 çalışmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmalarda en yaygın kullanılan veri analizi teknikleri sırasıyla betimsel istatistikler (f=22), fark analizleri (f=14), nitel veri analizi teknikleri (f=11), korelasyon (f=4) ve kestirimsel istatistikler (f=2) şeklindedir.

Fen Bilimleri Öğretim Programına İlişkin Olumlu Sonuçları

Bu başlık altında yapılan çalışmalarda programa ilişkin ulaşılan olumlu sonuçlara yer verilmiştir. Kazanımlara ilişkin ulaşılan olumlu sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının olumlu özellikleri

	Olumlu Özellikler	Çalışmalar	f
Kazanımlar	Öğrenciye Uygunluk- Bireysel Farklılıklara-Çoklu Zekâya Uygunluk	A6-A11-A13-A16-A20-A21	6
	Günlük Yaşamla İlişki Olma-İşlevsel-Çevre Bilinci Oluşturmaya Uygun	A6-A13-A20	3
	Açık/Anlaşılır Olma	A16-A20	2
	Bilimsel Tutum ve Değerlere Uygunluk	A7-A20	2
	Anlamli Öğrenmeye Uygunluk	A21	1
	Fen Okuryazarlığına Uygunluk	A20	1
	İçerik İle Uyumlu Olma	A18	1
	Ölçülebilir Olma	A16	1
	Ulaşılabilir Olma	A16	1
	Uygulanabilir Olma	A13	1
	Eski programdan iyi	A5	1

Tablo incelendiğinde, kazanımlar ile ilgili öne çıkan olumlu özellikler öğrenciye uygunluk (f=6), günlük yaşamla ilişkili olma (f=3) şeklindedir. Bu özellikleri sırasıyla açık/anlaşılır olma (f=2), bilimsel tutum ve değerlere uygunluk (f=2), anlamli öğrenmeye uygunluk (f=1), fen okuryazarlığına uygunluk (f=1), içerik ile uyumlu olma (f=1), ölçülebilir olma (f=1), ulaşılabilir olma (f=1), uygulanabilir olma (f=1) ve eski programdan iyi (f=1) takip etmiştir.

Tablo 3. Fen bilimleri öğretim programı içeriğinin olumlu özellikleri

	Olumlu Özellikler	Çalışmalar	f
İçerik	Öğrenciye Uygunluk-İlgi Çekici	A6-A10-A19-A20-A21	5
	Disiplinler Arası Anlayışa Uygunluk	A13-A19-A20	3
	İçerik Düzenleme İlkelerine Uygunluk-Basitten Karmaşığa/Kolaydan Zora	A6-A10-A16	3
	Günlük Yaşamla İlişkili Olma	A20-A21	2
	Hedeflere Uygunluk	A10-A21	2
	Sarmal İçerik Düzenleme Yaklaşımının Benimsenmesi	A7-A10	2
	Bilimsel Merak Uyandırma	A20	1
	Yaparak-Yaşayarak Öğrenmeye Uygunluk	A6	1
	Güncellik	A6	1
	Konuların Sıralanışının Uygun Olması	A19	1
	Eski programdan iyi	A5	1

Çalışmalarda içerik boyutuyla ilgili ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, öne çıkan olumlu özelliklerin öğrenciye uygunluk (f=5), disiplinler arası anlayışa uygunluk (f=3), içerik düzenleme ilkelerine uygunluk (f=3), günlük yaşamla ilişkili olma (f=2), hedeflere uygunluk (f=2) ve sarmal içerik düzenleme yaklaşımının benimsenmesi (f=2) olduğu görülmektedir. Bu özellikleri bilimsel merak uyandırma (f=1), yaparak-yaşayarak öğrenmeye uygunluk (f=1), güncellik (f=1), konuların sıralanışının uygun olması (f=1) ve eski programdan iyi (f=1) takip etmiştir.

Tablo 4. Fen Bilimleri Öğretim Programı Öğretme-Öğrenme Sürecinin Olumlu Özellikleri

	Olumlu Özellikler	Çalışmalar	f
Öğretme-Öğrenme Süreci	Öğrenci Merkezli Olma- Bireysel Farklılıklara-Çoklu Zekâya Uygunluk	A7-A10-A11-A13-A19-A22	6
	Süreçte Teknoloji Kullanılması	A10-A19	2
	Uygulanabilir Olma	A18-A22	2
	Eski programdan iyi	A5-A7	2
	Çevreyle Etkileşim Fırsatı Sunma-Sınıf Dışı Uygulamalar	A10-A19	2
	Eğitim Durumlarını Düzenleme İlkelerine Uygunluk	A16	1
	İşbirliğine Dayalı Öğrenme	A20	1
	Hedeflere/Kazanımlara Uygunluk	A19	1
	Öğretmene Özgürlük-Esneklik Sağlama	A7	1
	Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilerle Daha Az Sorun Yaşama	A17	1
	Sorgulama Temelli Etkinliklerin Yaygınlaşması	A17	1
	Uygulanan Etkinliklerin Yeterli Olması	A21	1
	Veli Desteği ve Katılımının Artması	A17	1
	Yakın Çevre ve Yerel Özelliklere Uygunluk	A10	1
	Yöntem-Tekniklere İlişkin Yeterli Açıklama	A6	1
	Zevkli-Eğlenceli Öğrenme Süreci	A10	1

İncelenen çalışmalarda öğretme-öğrenme süreci ile ilgili ulaşılan olumlu sonuçlar incelendiğinde, öne çıkan özelliğin öğrenci merkezli olma (f=6) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu özelliği süreçte teknoloji kullanılması (f=2), uygulanabilir olma (f=2), çevreyle etkileşim fırsatı sunma (f=2) ve eski programdan iyi (f=2) şeklindeki özellikler takip etmiştir. Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili ulaşılan diğer olumlu sonuçlar; eğitim durumlarını düzenleme ilkelerine uygunluk, işbirliğine dayalı öğrenme, kazanımlara uygunluk, öğretmen özgürlük/esneklik sağlama, özel eğitim gerektiren öğrencilerle daha az sorun yaşama, sorgulama temelli etkinliklerin yaygınlaşması, uygulanan etkinliklerin yeterli olması, veli desteği ve katılımının artması, yakın çevre ve yerel özelliklere uygunluk, yöntem ve tekniklere ilişkin yeterli açıklama ve zevkli/eğlenceli öğrenme süreci (f=1) şeklindedir.

Tablo 5. Fen Bilimleri Öğretim Programı Ölçme-Değerlendirme Ögesinin Olumlu Özellikleri

	Olumlu Özellikler	Çalışmalar	f
Ölçme-Değerlendirme	Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yer Verilmesi	A6-A7-A13-A16-A19	5
	Öğrencinin Çok Yönlü Değerlendirilmesi	A7	1
	Hedeflere/Kazanımlara Uygunluk	A16	1
	Kullanışlılık	A22	1
	Eski Programdan İyi	A5	1

Fen Bilimleri öğretim programının ölçme-değerlendirme ögesi ile ilgili ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, özellikle programda alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yer verilmesi (f=5) olumlu bir özellik olarak ön plana çıkmıştır. Bu boyut ile ilgili ulaşılan diğer olumlu sonuçlar öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesi (f=1), kazanımlara uygunluk (f=1), kullanışlılık (f=1) ve eski programdan iyi (f=1) şeklindedir.

Tablo 6. Fen Bilimleri Öğretim Programının Geneline İlişkin Olumlu Özellikler

	Olumlu Özellikler	Çalışmalar	f
Programın Genel Özellikleri	Etkililik	A2-A4-A6-A7-A10-A19-A20-A22	8
	Öğrenci Merkezli Olma- Öğrenci Seviyesine Uygun-Bireysel Farklılıklara/Çoklu Zekâya Uygun	A5-A6-A7-A8-A20-A21	6
	Günlük Yaşamla İlişkili Olma	A4-A21	2
	3. Sınıfta Başlaması	A20-A21	2
	Açık-Anlaşılır Olma	A6-A20	2
	Çağdaş Olma	A6	1
	Eski Programdan İyi Olma	A12	1
	Milli Eğitimin Amaçlarına Uygunluk	A6	1
	Öğrencileri Fen'e İlgi Duymaya Yöneltilme	A21	1
	Uygulanabilirlik	A21	1

Programın geneli ile ilgili ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, öne çıkan olumlu özellikler etkililik (f=8) ve öğrenci merkezli olma (f=6) şeklindedir. Bu özellikleri günlük yaşamla ilişkili olma (f=2), açık-anlaşılır olma (f=2) ve 3. sınıfta başlaması (f=2) takip etmiştir. İncelenen çalışmalarda programla ilgili ulaşılan diğer olumlu özellikler çağdaş olma (f=1), milli eğitimin amaçlarına uygunluk (f=1), öğrencileri Fen'e ilgi duymaya yöneltilme (f=1), uygulanabilirlik (f=1) ve eski programdan iyi olma (f=1) şeklindedir.

Fen Bilimleri Öğretim Programına İlişkin Olumsuz Sonuçlar

Bu başlık altında program ile ilgili incelenen çalışmalarda ulaşılan olumsuz sonuçlara yer verilmiştir. Kazanımlar ile ilgili ulaşılan sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarının Olumsuz Özellikleri

	Olumsuz Özellikler	Çalışmalar	f
Kazanımlar	Günlük Yaşamla Yeterince İlişkili Olmama-İşlevsel Olmama	A16-A18	2
	Kazanım Sayısının Fazla Olması	A5-A7	2
	Kazanımların İlişkisiz Olması	A15	1
	Açık-Anlaşılır Olmama	A16	1
	Dayanımlı Olmama	A16	1
	Genellik ve Sınırlılık Özelliği Olmama	A16	1
	İçerikle Uyumlu Olmama	A16	1
	Kazanımların Tutarlı Olmaması	A16	1
	Öğrenci Düzeyine Uygun Olmama	A16	1
	Ölçülebilir Olmama	A16	1
	Ulaşılabilir Olmama	A16	1
	Yapılandırıcı Yaklaşımına Uygun Olmama	A16	1

Kazanımlarla ilgili ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, kazanımlarla ilgili olumsuz sonuçlara varılan araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. 2 çalışmada kazanımların günlük yaşamla yeterince ilişkili olmaması, 2 çalışmada kazanım sayısının fazla olması ve 1 çalışmada kazanımların ilişkisiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında hepsi aynı çalışmadan (A16) olmak üzere **bazı kazanımların** açık-anlaşılır olmama, dayanıklı olmama, genellik ve sınırlılık özelliği olmama, içerikle uyumlu olmama, kazanımların tutarlı olmaması, öğrenci düzeyine uygun olmama, ölçülebilir olmama, ulaşılabilir olmama ve yapılandırıcı yaklaşıma uygun olmama özelliği taşıdığı görülmektedir.

Tablo 8. Fen Bilimleri Öğretim Programı İçeriğinin Olumsuz Özellikleri

	Olumsuz Özellikler	Çalışmalar	f
İçerik	Öğrenci Seviyesine Uygun Olmama	A14-A16-A20	3
	Gerçek Yaşamla İlişkilendirme Sorunu	A6-A14	2
	Sınırlı İçerik-İçerikte Eksik Bilgi	A18-A20	2
	Diğer Programlar İle Uyumsuzluk-Kaynaşıklık Eksikliği	A13-A16	2
	Bölgesel Şartların Dikkate Alınmaması	A10	1
	Aşamalık Özelliğinin Olmaması	A16	1
	Yoğun İçerik	A12	1

Tablo incelendiğinde, içerik ögesi ile ilgili ulaşılan olumsuz sonuçların öğrenci seviyesine uygun olmama (f=3), gerçek yaşamla ilişkilendirme sorunu (f=2), sınırlı içerik/eksik bilgi (f=2) ve diğer programlarla ile uyumsuzluk (f=2) şeklinde olduğu görülmektedir. İçerik ile ilgili ulaşılan diğer olumsuz özellikler ise, bölgesel şartların dikkate alınmaması (f=1), aşamalık özelliğinin olmaması (f=1) ve yoğun içerik (f=1) olarak bulunmuştur.

Tablo 9. Fen Bilimleri Öğretim Programı Öğretme-Öğrenme Sürecinin Olumsuz Özellikleri

	Olumsuz Özellikler	Çalışmalar	f
Öğretme-Öğrenme Süreci	Süre Yetersizliği-Ünitelere Ayrılan Sürenin Dengeli Olmaması	A1-A5-A6-A7-A12-A13-A14-A16-A19-A20	10
	Geleneksel Yöntemleri Kullanma	A5-A8-A10-A13-A14-A17-A18	7
	Süreçteki Etkinliklerin Ekonomik Külfeti	A6-A7-A10-A12-A16	5
	Deneylerle İlgili Sorunlar	A8-A18-A22	3
	Ödevlerle İlgili Sorunlar-Ödevlerde Ezber ve Hazır Bilgi Sorunu-Etkisiz	A7-A17	2
	Etkinlik Sayısının Fazla Olması	A6-A7	2
	Etkinliklerin Öğrenci Seviyesine Uygun Olmaması	A12-A16	2
	Etkili Öğrenme Ortamlarının Oluşturulamaması	A8	1
	Kazanımlara Uygun/Yeterli Olmama	A16	1
	Öğretmenin Gerekli Rehberliği Yapamaması	A10	1
	Programda Yol Gösterici Etkinlik Örneklerine Yer Verilmemesi	A21	1

Tablo incelendiğinde öğretme-öğrenme süreci ile ilgili önemli sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu boyutta ulaşılan olumsuz sonuçlar olarak süre yetersizliği (f=10), geleneksel yöntemleri kullanma (f=7) ve süreçteki etkinliklerin ekonomik külfeti (f=5) ön plana çıkmaktadır. Bu olumsuz özellikleri deneylerle ilgili sorunlar (f=3), ödevlerle ilgili sorunlar (f=2), etkinlik sayısının fazla olması (f=2) ve etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması (f=2) takip etmiştir. Bu boyutta görülen diğer olumsuzluklar ise; ekili öğrenme ortamlarının oluşturulamaması (f=1), kazanımlara uygun/yeterli olmama (f=1), öğretmenin gerekli rehberliği yapamaması (f=1) ve programda yol gösterici etkinlik örneklerine yer verilememesi (f=1) şeklindedir.

Tablo 10. Fen Bilimleri Öğretim Programı Ölçme-Değerlendirme Ögesinin Olumsuz Özellikleri

	Olumsuz Özellikler	Çalışmalar	f
Ölçme-Değerlendirme	Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamama	A5-A6-A10-A13-A16-A17-A18-A21	8
	Değerlendirme Formlarının Uygun Olmaması	A6	1
	Projelerin Öğrenci Seviyesinin Üzerinde Olması	A6	1
	Duyuşsal ve Psikomotor Alana Dönük Olmama	A16	1
	Hazır Ölçme Aracı Kullanma	A16	1
	Literatürde Bulunmayan Uygulamalara Yer Verme	A16	1
	Ölçme Araçlarının Öğrenme Eksikliklerini Belirlemede Yetersiz Kalması	A16	1

Fen bilimleri programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, en önemli sorunun alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamama (f=8) noktasında yaşandığı görülmektedir. Bu önemli sorunun dışında bir çalışmada (A6) değerlendirme formlarının uygun olmaması ve projelerin öğrenci seviyesinin üzerinde olması; bir diğer çalışmada (A16) ise duyuşsal ve psikomotor alana dönük olmama, hazır ölçme araçlarını kullanma, literatürde bulunmayan uygulamalara yer verme, ölçme araçlarının öğrenme eksikliklerini belirlemede yetersiz kalması ve program felsefesine uygun olmama şeklindeki olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 11. Fen Bilimleri Öğretim Programının Geneline İlişkin Olumsuz Özellikler

	Olumsuz Özellikler	Çalışmalar	f
Programın Genel Özellikleri	Programın Etkisiz Olması-Kazanımlara Ulaşamama	A3-A4-A9-A14-A15-A16-A20	7
	Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Olması	A12-A16-A21	3
	Merkezi Sınav Sisteminin Uygun Olmaması	A14-A16	2
	Bilimsel Tutum ve Değerler ile Fen Okuryazarlığı Kavramlarının Anlaşılabilmesi	A7	1

Tabloda programın geneline ilişkin ulaşılan olumsuz özelliklere yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, programın geneline ilişkin en olumsuz özellik olarak programın etkisiz olması (f=7) ön plana çıkmıştır. Bunun dışında sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşma olması (f=3), merkezi sınav sisteminin uygun olmaması (f=2) ve bilimsel tutum ve değerler ile fen okuryazarlığı kavramlarının anlaşılabilmesi (f=1) şeklinde olumsuz sonuçlara varılmıştır.

Tablo 12. Fen Bilimleri Öğretim Programının Uygulandığı Ortamların Fiziki Altyapısına İlişkin Olumsuz Özellikler

	Olumsuz Özellikler	Çalışmalar	f
Fiziki Altyapı	Materyal Eksikliği	A5-A6-A7-A12-A13-A14-A19-A20-A21-A22	10
	Fiziki Koşulların Uygun Olmaması	A5-A8-A10-A14-A16-A18-A19-A20-A22	9
	Sınıf Mevcudunun Fazla Olması	A5-A7-A9-A10-A12-A13-A16	7

Tabloda görüldüğü üzere, pek çok çalışmada fiziki altyapı ile ilgili sorunların yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda fiziki altyapı ile ilgili ulaşılan olumsuz özellikler materyal eksikliği (f=10), fiziki koşulların uygun olmaması (f=9) ve sınıf mevcudunun fazla olması (f=7) şeklindedir.

Tablo 13. Fen Bilimleri Öğretim Programı Paydaşlarına İlişkin Olumsuz Özellikler

	Olumsuz Özellikler	Çalışmalar	f
Paydaşlar	Öğretmenlerin Bilgi Eksikliği-Hizmet İçi Eğitim Eksikliği	A1-A7-A8-A9-A13-A14-A16-A21	8
	Öğrencilerin Bilgileri Transfer Edememesi	A7	1
	Öğrencilerin Dışsal Başarı Yükü Anlayışı	A2	1
	Öğrencilerin Okuma Alışkanlığının Olmaması	A14	1
	Velilerle İşbirliği Yapamama	A10	1
	Velilerin Bilinçsizliği	A12	1

Programın başlıca paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve veli ile ilgili ulaşılan olumsuz sonuçlar incelendiğinde, en önemli sorunun öğretmen boyutunda öğretmenlerin bilgi eksikliği-hizmet içi eğitim eksikliği (f=8) noktasında yaşandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin bilgileri transfer edememesi (f=1), öğrencilerin dışsal başarı yükü anlayışı (f=1), öğrencilerin okuma alışkanlığının olmaması (f=1), velilerle işbirliği yapamama (f=1) ve velilerin bilinçsizliği (f=1) şeklinde olumsuz

sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 2008-2017 yılları arasında Türkiye’de fen bilimleri programını değerlendirmek amacıyla yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin meta-sentez yöntemi ile incelenmesi ve böylece son 10 yıllık süre zarfında yapılan bu çalışmalarda programın olumlu ve olumsuz özelliklerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. İncelenen çalışmaların metodolojik özellikleri incelendiğinde, çalışmaların yarısında nicel yöntemin kullanıldığı, geriye kalan yarısında ise karma yöntemin, araştırma modeli olarak ise çalışmaların çoğunluğunda betimsel modelin kullanıldığı belirlenmiştir. Özellikle son yıllarda karma yöntemin daha ağırlıklı kullanılması olumlu bir gelişme olarak ifade edilebilir. Çalışmalarda örneklem olarak çoğunlukla öğretmen ve öğrencilerin kullanıldığı, öğretim elemanlarından çok nadir veri toplandığı, velilerden ise hiçbir çalışmada veri toplanmadığı görülmektedir. Veri toplama aracı/teknik olarak anket, ölçek, görüşme ve başarı testinin kullanıldığı görülmektedir. İlk yıllara bakıldığında daha çok anket ve ölçek ağırlıklı çalışmalar yapıldığı, son yıllarda ise nitel veri toplama tekniklerinin yanı sıra başarı testlerinin de kullanılması önemli bir ayrıntı olarak ifade edilebilir. Bu sonuç, son yıllarda yapılan çalışmalarda öğrencilerin kazanımlara ulaşım ulaşıldığının doğrudan belirlenmeye çalışıldığını göstermektedir. Veri toplama tekniği olarak gözleme yeterince yer verilmediği ulaşılan olumsuz bir sonuç olarak ifade edilebilir. İncelenen çalışmalarda veri analizi tekniği olarak çoğunlukla betimsel istatistikler ve fark analizlerinin kullanıldığı, ileri istatistik yöntemlerinin kullanıldığı kestirimsel analizlerin çok az kullanıldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar eğitim araştırmalardaki eğilimlerin analiz edildiği çeşitli çalışmaların (Aslan & Sağlam, 2017; Gökmenoğlu, 2015; Kayan & Adıgüzel, 2017; Kurt & Erdoğan, 2015) sonuçlarıyla genel olarak tutarlık göstermektedir. Çalışmada ulaşılan bu sonuçların yanı sıra; değerlendirilen program olarak ya günümüz eğitim siteminde ortaokul düzeyine denk gelen sınıfların programlarının değerlendirildiği ya da ilköğretim programının genel olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Fen bilimleri dersinin 3. sınıftan başlatılması nedeniyle son iki yılda 3. Sınıf programının değerlendirildiği; 4. sınıf programının ise diğerlerine nazaran daha az değerlendirildiği ortaya çıkmıştır.

Programın kazanımlarına ilişkin olumlu özellikler olarak öğrenciye uygunluk özelliğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın en temel özelliklerinden birisinin öğrenci merkezlilik olduğu düşünüldüğünde bu sonucun önemli olduğu söylenebilir. Kazanımların bir diğer olumlu özelliği olarak günlük yaşamla ilişkili olma özelliği üç farklı çalışmada ortaya çıkmıştır. Kazanımların dolayısıyla programın günlük yaşamla ilişkili olması önemli bir artı olarak ifade edilebilir. Çünkü programların günlük yaşamla ilişkilendirilme oranı arttıkça daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşmekte ve öğrenilenlerin günlük yaşamdaki durumlara aktarılması daha kolay olmaktadır (Coştu, Ünal ve Ayas, 2007). Bu olumlu özelliklerin yanı sıra kazanımlarla ilgili ulaşılan diğer olumlu özellikler, açık/anlaşılır olma, bilimsel tutum ve değerlere uygunluk, anlamlı öğrenmeye uygunluk, fen okuryazarlığına uygunluk, içerik ile uyumlu olma, ölçülebilir olma, ulaşılabilir olma ve uygulanabilir olma olarak tespit edilmiştir. Ayrıca kazanımların önceki programın kazanımlarından daha uygun olduğu bir çalışmada ifade edilmiştir. Bu özellikler kazanımların genel olarak uygun hazırlandığını göstermektedir. Bununla birlikte, olumlu bir özellik olarak ortaya çıkan fen okuryazarlığı programda önemsenmekle birlikte, PISA sınav sonuçları incelendiğinde fen okuryazarı bireylerin yeterince yetiştirilemediği görülmektedir (Yılmaz, Öner-Sünkür & İlhan, 2012). Dolayısıyla; kazanımlara ulaşma noktasında bazı sorunların yaşandığı söylenebilir. Kazanımlara ilişkin olumsuz özelliklerin ise; daha az olduğu görülmektedir. İki çalışmada kazanım sayısının fazla olduğu ve başka iki çalışmada kazanımların yeterli düzeyde günlük yaşamla ilişkili olmadığı ve 7. sınıf programının değerlendirildiği bir çalışmada kazanımların ilişkisiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kazanım sayısının fazla bulunduğu

çalışmalarda 2005 programının değerlendirildiği 2013 programı ile ilgili böyle bir bulguya ulaşılmadığı görülmektedir. Bu durum 2013 programında kazanım sayısının ciddi oranda azaltılmasıyla (Karatay, Timur ve Timur, 2013) açıklanabilir. Bunun dışındaki olumsuz özelliklerin ise; 2005 yılı 5. sınıf Fen ve Teknoloji öğretim programının bazı kazanımlar için geçerli olduğu görülmektedir.

İçerik ögesi ile ilgili olarak pek çok çalışmada olumlu özelliklere ulaşıldığı görülmektedir. Kazanımla ilgili ulaşılan sonuçla uyumlu olarak içeriğin öğrenciye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında, içeriğin içerik düzenleme ilkelerine uygun olarak düzenlendiği ve disiplinler arası anlayışa uygun olduğu diğer olumlu özellikler olarak ön plana çıkmıştır. Öğrenci merkezli olması yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu, içerik düzenleme ilkelerine uygun hazırlanması tasarı hazırlama sürecinde özenli olunduğunu göstermektedir. Ayrıca; MEB program geliştirme modelinde programın/içeriğin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesinin öngörüldüğü düşünüldüğünde (Demirel, 2009), bu durumun fen bilimleri programına uygun bir şekilde yansıdığı söylenebilir. Öne çıkan bu özelliklerin yanı sıra içeriğin günlük yaşamla ilişkili olması, hedeflerle uyumlu olması, sarmal içerik düzenleme yaklaşımının benimsenmesi, bilimsel merak uyandırması, yaparak-yaşayarak öğrenmeye fırsat sunması, güncel olması ve konuların sıralanışının uygun olması gibi bazı olumlu özellikleri olduğu sonucuna varılmıştır. Bu olumlu özelliklerin yanı sıra içerik ile ilgili bazı çalışmalarda olumsuz özelliklere de ulaşılmıştır. İçerik ile ilgili ulaşılan olumlu özelliklerin aksine bazı çalışmalarda içeriğin öğrenci seviyesine uygun olmaması, gerçek yaşamla ilişkilendirme sorunu yaşanması, içeriğin yetersiz kalması, diğer programlarla yeterince uyumlu olmama, bölgesel şartların dikkate alınmaması, konular arasında aşamalık özelliğinin olmaması ve içeriğin yoğun olması şeklinde olumsuz sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçlar fen bilimleri programının içeriğinin genel olarak uygun olduğunu, fakat bazı noktaların gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Fen bilimleri programının öğretme-öğrenme süreci ile ilgili ön plana çıkan en önemli özelliğin öğrenci merkezlik olduğu belirlenmiştir. Süreçte yapılan/yapılacak etkinliklerde öğrenci ilgi/ihtiyaçlarının dikkate alındığı, öğrencilerin aktif olduğu, bireysel farklılıkların dikkate alındığı görülmektedir. Öğrenci merkezli olmanın yanı sıra, süreçte teknoloji kullanılması, etkinliklerin uygulanabilir olması ve çevreyle etkileşim fırsatı sunması sürecin diğer bazı önemli özellikleridir. Süreçte teknoloji kullanılması 2005 programında teknoloji ile ilgili konulara, bilim ve teknoloji arasındaki ilişkiye önem verilmesi ve bu yüzden dersin adının Fen ve Teknoloji olarak değiştirilmesinin bir yansıması olarak ifade edilebilir (MEB, 2005). Öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliklerin çevreyle etkileşim fırsatı vermesi kazanım ve içerikte ifade edilen günlük yaşamla ilişkili olma özelliğinin bir yansıması olarak ifade edilebilir. Kara (2008) tarafından da belirtildiği çevremizde bir yaprak, bir ağaç, bir teneke, bir hayvan, kullanılmış bir pil vb. fen bilgisi dersi için uygun bir materyal olabilmektedir. Dolayısıyla; fen bilimleri programının gerçek yaşamla iç içe olması, çevreyle etkileşim ve uygulama fırsatı vermesi gerekmektedir (Zengele ve Alemayehu, 2016). Ayrıca, işbirliğine dayalı öğrenme, kazanımlara uygunluk, öğretmen özgürlük/esneklik sağlama, özel eğitim gerektiren öğrencilerle daha az sorun yaşama, sorgulama temelli etkinliklerin yaygınlaşması, uygulanan etkinliklerin yeterli olması, veli desteği ve katılımının artması, yakın çevre ve yerel özelliklere uygunluk, yöntem ve tekniklere ilişkin yeterli açıklama ve zevkli/eğlenceli öğrenme süreci diğer olumlu özelliklerdir.

Öğretme-öğrenme sürecinin olumsuz özellikleri incelendiğinde önemli sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu boyutta ulaşılan birinci önemli sorun süre ile ilgilidir. İncelenen çalışmalarda etkinliklerin yapılabilmesi için ayrılan sürenin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Tekbıyık ve Akdeniz (2008) tarafından yapılan çalışmada da fen bilimleri programının uygulanması sürecinde süre ile ilgili sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. İkinci önemli sorun ise, süreçte öğrenci merkezli yöntemler yerine geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması, bir diğer ifadeyle uygulanması ön görülen öğrenci merkezli etkinliklerin yeterince yapılmamasıdır. Bu sonuç, yukarıda eğitim durumlarının

olumlu özelliği olarak ifade edilen öğrenci merkezliliğin teoriden uygulamaya geçemediğini göstermektedir. Oysa, fen eğitiminin etkili olabilmesi için gerek gerçek yaşamda gerekse laboratuvar ortamında yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun çeşitli uygulamaların yapılması gerekmektedir (Zengele ve Alemayehu, 2016). Geçer ve Özel (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemler/teknikler soru-cevap, anlatım ve örnek olay olarak tespit edilmiştir. Bir diğer önemli sonuç da süreçteki etkinliklerin ailelere/öğrencilere getirdiği ekonomik külfet ile ilgilidir. Bunların yanı sıra, deneylerle ve ödevlerle ilgili sorunlar yaşandığı, yapılması gereken etkinlik sayısının fazla olduğu ve bazı etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yıldırım ve Kansız (2017) tarafından da belirtildiği gibi deney/etkinlik yapma sıklığı ve fene yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olması bu çalışmada ulaşılan olumsuzluğunu bir başka açıdan da ortaya koymaktadır. Son olarak, etkili öğrenme ortamlarının oluşturulamadığı, öğretmenlerin gerekli rehberliği yeterince yapamadığı ve program tasarısında yol gösterici etkinlik örneklerine yer verilmediği ifade edilmiştir. Saban, Aydoğdu & Elmas (2014) tarafından yapılan çalışmada 2013 programında öğrenme alanlarıyla bilimsel süreç becerilerinin ilişkilendirildiğinin ifade edildiği, fakat bilimsel süreç becerileriyle ilişkilendirilmiş herhangi bir etkinliğe yer verilmediği belirlenmiştir.

Programın ölçme-değerlendirme ögesinin en olumlu özelliğinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yer verilmesi olduğu belirlenmiştir. Programın bu öge ile ilgili en olumsuz özelliği ise alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmaması, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin kullanılmaya devam edilmesi olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretme-öğrenme sürecinde olduğu gibi ölçme-değerlendirme ögesinde de teori ve uygulama arasında bir tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, programda her ne kadar alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önerilse de bunun yeterince uygulamaya geçmediği söylenebilir. Geçer ve Özel (2012) çalışmalarında alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencileri motive ettiği fakat zaman sorunu nedeniyle yeterince uygulanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu önemli sorunun yanı sıra, 5. sınıf programının değerlendirildiği bir çalışmada (A6) değerlendirme formlarının uygun olmadığı ve projelerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu; aynı programın değerlendirildiği bir diğer çalışmada da (A16) değerlendirmenin duyuşsal ve psikomotor alanlara değil bilişsel alana dönük olduğu, amaca uygun araçlar geliştirme yerine hazır ölçme araçlarının kullanıldığı, literatürde ölçme-değerlendirme yöntemi olarak geçmeyen uygulamalara yer verildiği, ölçme araçlarının öğrenme eksikliklerini belirlemede yetersiz kaldığı ve program felsefesine uygun olmayan uygulamalara yer verildiği şeklindeki olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır.

Programın geneline dönük incelenen çalışmalarda ulaşılan sonuçlara bakıldığında, programın çeşitli yönleriyle etkili olduğuna ilişkin sonuçlar dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, bu sonucun tersi sonucuna ulaşan, bir diğer ifadeyle programın etkisiz olduğuna ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır. Programı etkili bulan çalışmalar incelendiğinde, bu sonuca genellikle katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde ulaşıldığı; kazanımlara ulaşıp ulaşılamadığı ile ilgili yapılan deneysel çalışmalarda ise programın etkililiğinin istenen düzeyde olmadığı ve kazanımlara yeterince ulaşılmadığı belirlenmiştir. Geçer ve Özel (2012) tarafından yapılan çalışmada kazanımların etkili bir şekilde gerçekleştirmediğini ifade eden öğretmenlerin bunun nedeni olarak sınıfların kalabalık olmasını, materyal eksikliğini, süre yetersizliğini, fiziksel ortamın eksikliğini, öğrenciler arasındaki farklılığını, daha önceki sınıflarda etkili bir eğitim yapılmamasını ve bazı konuların zorluğunu gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada ulaşılan diğer sonuçlar da dikkate alındığında bu gerekçelerde önemli bir haklılık payı olduğu söylenebilir. Bu sonuçların dışında programın olumlu bir özelliği olarak öğrenci merkezlilik ön plana çıkmıştır. Ayrıca, programın günlük yaşamla ilişkili, açık-anlaşılır, çağdaş, öğrencilerin Fen'e ilgi duymaya yönlendirecek nitelikte ve uygulanabilir olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. 3.

sınıf programının değerlendirildiği çalışmalarda fen bilimleri dersinin/programının 3. sınıftan itibaren başlamasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programla ilgili olumsuz bir sonuç olarak ifade edilebilecek bir diğer önemli nokta da programın başarısının okulun/ailelerin/öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermesidir. Bu sonuç hazırlanan programın özellikle düşük sosyo-ekonomik koşullara sahip bölgeler için uygun olmadığını göstermektedir. Ünal, Coştu ve Karataş (2004) tarafından da belirtildiği gibi merkezi okullarda pilot uygulama yapılması geliştirilen programların farklı kültürlere/bölgelere uygun olmamasına ve programların başarısız olmasına neden olmaktadır. Merkezi sınav sistemi ile programda benimsenen anlayış arasındaki tutarsızlık incelenen çalışmalarda ulaşılan bir diğer sonuçtur. Bu sonuçla ilgili olarak asıl eleştirinin programdan ziyade merkezi sınav sistemi ile ilgili olduğu söylenebilir. Zira programda öğrencilerin sosyal ve bilişsel bazı becerilerinin geliştirilmesi hedeflenirken, merkezi sınavın sonuç odaklı bir anlayışla öğrencileri geleneksel anlayışı sürdürme eğiliminde olmalarına neden olmaktadır.

Fen bilimleri öğretim programının değerlendirildiği çalışmalarda fiziki altyapı ile ilgili çeşitli sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır. Okulların, sınıfların ve laboratuvarların fiziki koşullarının yetersiz olduğu, materyal/araç-gereç eksikliği yaşandığı ve sınıf mevcudunun fazla olduğu pek çok çalışmada ortaya konulmuştur. Bu sonuç öğretim programlarının etkililiği üzerinde önemli bir yere sahip olan fiziki koşulların yetersiz olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, programların istenen düzeyde etkili olmamasının önemli bir nedeninin fiziki altyapı ile ilgili sorunlar olduğu söylenebilir. Geçer ve Özel (2012) tarafından yapılan çalışmada fen öğretiminde önemli bir yere sahip olan laboratuvarların ve buradaki malzemelerin yeterli olması gerektiği belirtilmiştir. Programları okullarda uygulamakla sorumlu olan eğitim paydaşları öğretmenler olduğu için bu öğretmenlerin çağdaş bilgilere, becerilere ve tutumlara sahip olmaları ve güncel öğretme-öğrenme kuramlarını bilmeleri gerekmektedir (Özmen, 2004). Bu çalışmada ise, fiziki altyapı ile ilgili yaşanan sorunların yanı sıra programın paydaşları ile ilgili de sorunların yaşandığı görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin programla ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu/hizmet içi eğitime gereksinim duyduğu, dolayısıyla bu yüzden programı etkili bir şekilde uygulamadığı belirlenmiştir. Öğretmenler sadece programı uygulayan kişiler değildir, programı geliştiren, tanımlayan ve yeniden yorumlayan kişilerdir (Fitzgerald ve Smith, 2016). Öğretmenlerin bunu yapabilmeleri için öğretmenlerin her şeyden önce programı ve özelliklerini yeterince bilmeleri gerekmektedir. Programın bir diğer önemli bir paydaşı olan ailelerin de görev ve sorumlulukları ile ilgili yeterli bilinçte olmadıkları ve yeterli işbirliği yapmadıkları ulaşılan sonuçlar arasındadır. Anıl (2009) tarafından yapılan çalışmada anne ve babanın eğitim durumunun fen bilimleri başarısını anlamlı düzeyde açıkladığı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, ebeveynlerin eğitim sürecine yeterli katkıyı sunmamasının öğrencilerin kazanımlara ulaşamamasının önemli nedenlerinden birisi olduğu söylenebilir. Öğrenciler ile ilgili olarak ise, okuma alışkanlıklarının olmadığı, başarı/başarısızlık yükünü kendisinden ziyade çevreye yüklediği ve öğrendiklerini transfer edemedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Fen bilimleri programı ile ilgili yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bazı eksiklikler bulunmakla birlikte kâğıt üstünde/teorik olarak nitelikli bir program hazırlandığı görülmektedir. Bununla birlikte, kâğıt üstünde program güncellense de teorinin uygulamaya yeterince geçemediği anlaşılmaktadır. Yukarıda ulaşılan sonuçlar birlikte ele alındığında, programın uygulamaya yeterince geçmemesinin program tasarısından ziyade, fiziki altyapı ile ilgili sorunlar, öğretmen/öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunlar, merkezi sınav sistemi gibi bazı önemli faktörler olduğu söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve çalışmanın sınırlıkları doğrultusunda getirilebilecek bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Fen bilimleri programlarının değerlendirildiği çalışmalarda, öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra öğretim elemanı ve velilerden daha fazla veri toplanması gerekmektedir. Ayrıca, verilerin toplanması sürecinde gözlem tekniğinin ve nicel veri analizinde ileri istatistik yöntemlerin daha fazla kullanılması önerilebilir.
- Program geliştirme sürecinde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerde pilot uygulamaların yapılması, bu bölgelerdeki paydaşlardan veri toplanması ve böylece farklı koşullarda uygulanabilecek esnek programların geliştirilmesi gerekmektedir.
- Okulların fiziki koşullarının düzeltilmesi, sınıfta/laboratuvarda kullanılabilecek materyallerin temin edilmesi ve sınıf mevcutlarının programın felsefesine uygun olacak şekilde azaltılması gerekmektedir.
- Program ile ilgili öğretmenlerin bilgi eksikliği olduğu düşünüldüğünde, uygulamaya dönük hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca, bir diğer paydaş olan ailelerin de programdaki sorumlulukları ile ilgili bilgilendirilmeleri faydalı olacaktır.
- Program tasarısı genel olarak uygun bulunmakla birlikte ayrıntılı yapılan çalışmalarda programın kazanımlarıyla ilgili sorunlar olduğu düşünüldüğünde, program geliştirme uzmanlarının program geliştirme sürecinde daha aktif olmaları gerektiği söylenebilir.
- Güncel Fen Bilimleri öğretim programına yönelik değerlendirme çalışmalarının yapılması ve bu programın 2005 ve 2013 programı ile karşılaştırılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2017). Methodological Investigation of the Curriculum Evaluation Theses Completed between the Years 2006-2015 in Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1468-1478.
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 149-155.
- Bayrak, B. ve Erden, M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154.
- Coştu, B., Ünal, S., & Ayas, A. (2007). Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 197-207.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem A Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme* (6. Baskı). Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Fitzgerald, A., & Smith, K. (2016). Science that matters: Exploring science learning and teaching in primary schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 63-78.
- Geçer, A., & Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1-26.
- Gökmenoğlu, T. (2015). Geniş açı: modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye'de program değerlendirme çalışmaları. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7), 55-70.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Kara, S. (2008). *İlköğretim 6. sınıf düzeyinde fen ve teknoloji dersi öğretimi yapan öğretmenlerin yeni 2005 yılı fen ve teknoloji programının uygulamasıyla ilgili görüş ve değerlendirmeleri (Afyonkarahisar il örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Karatay, R., Timur, S., & Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 233-264.
- Kayan, M. F., & Adıgüzel, A. (2017). Türkiye'de öğretmen eğitimi program standartları ve akreditasyonuna

- ilişkin ulusal düzeyde yapılan çalışma sonuçlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 62, 85-102.
- Kurt, A., & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.
- Lewy, A. (1977). *Handbook of curriculum evaluation*. New York: Longman Inc.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- MEB (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Ankara: MEB yayınları.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Saban, Y., Aydoğdu, B., & Elmas, R. (2014). 2005 ve 2013 fen bilgisi öğretim programlarının 4. ve 5. sınıf düzeylerinin bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 62-85.
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, S., Çoştur, B., & Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2).
- Yıldırım, H. İ., & Kansız, F. (2017). Ortaokul öğrencilerinin fen dersine yönelik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi – 1. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60, 17-40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Sünkür, M. Ö., & İlhan, M. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programında yer alan fiziksel olaylar öğrenme alanına ait kazanımlar ile fizik dersi öğretim programı kazanımlarının fen okuryazarlığı açısından karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(4), 915-926.
- Zengele, A. G., & Alemayehu, B. (2016). The status of secondary school science laboratory activities for quality education in case of Wolaita Zone, Southern Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 7(31), 1-11.

Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalar

- A1. Kara, S. (2008). *İlköğretim 6. sınıf düzeyinde fen ve teknoloji dersi öğretimi yapan öğretmenlerin yeni 2005 yılı fen ve teknoloji programının uygulamasıyla ilgili görüş ve değerlendirmeleri (Afyonkarahisar il örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- A2. Gür, D. (2008). *İlköğretim 7. sınıf yeni fen ve teknoloji programının madde ve özellikleri konusunda öğrenci başarısı, öğrenci yüklemeleri ve elektrik konusunda hatırd tutma üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- A3. Çiftçioğlu, R. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- A4. Kamaraj, E. (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı'nın günlük yaşamla ilişkilendirilmesine dair öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- A5. Topal, N. (2009). *2004 fen ve teknoloji programının öğretmenler açısından değerlendirilmesi; Samsun örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- A6. Boyacı, K. (2010). *2005 ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji öğretim programı, programın uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- A7. Erdem, M. (2009). *5. sınıf fen ve teknoloji eğitim programının yeterlilikleri ve karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- A8. Şener-Dilek, N. (2010). *2004 fen ve teknoloji programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- A9. Bülbül, M. F. (2010). *İlköğretim ikinci kademedeki uygulanan yeni fen ve teknoloji programının öğretmen ve öğrenci gözüyle değerlendirilerek verimlilik düzeyinin belirlenmesi (Bahçelievler örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- A10. Kütükcü, Y. (2010). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi 2007 yılı öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Tokat ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- A11. Demir, O. (2012). *İlköğretim 5.sınıf fen ve teknoloji dersi programındaki kazanım ve etkinliklerin çoklu zekâ kuramı açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- A12. Demirtaş, Z. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanma sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- A13. Temli, Y. (2012). *Classroom teachers' and science and technology teachers' views on science and technology curriculum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- A14. Özön, A. (2012). *6. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı maddenin tanecikli yapısı ünitesindeki kazanımların ulaşılabilirliğinin değerlendirilmesi: Konya il merkezi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- A15. Evirgen, E. (2013). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- A16. Sıcak, A. (2013). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- A17. Yatağan, M. (2014). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğrenci ve öğretmen özelliklerine göre değerlendirilmesi: TIMSS 2007 ve 2011 verileri ile bir durum analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- A18. Kubat, U. (2015). *Beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- A19. Can, Ö. (2015). *Yenilenen 3. ve 4. sınıf fen bilimleri öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- A20. Güven, G. (2016). *3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- A21. Başar, T. (2016). *İlkokul 3.sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı'nın değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- A22. Şentürk, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı'nın değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ebeveynlerin Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Esra Birlik

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3752-871X>

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 28.08.2019

Kabul: 30.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Çocukluk Çağı Örselenmesi
Ebeveyn Tutumları
Travma
Örselenme
Psikoloji

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.32700>

Öz

Psikolojide üzerinde çokça durulan konulardan biri de çocukluk çağındaki örselenme durumlarıdır. Örselenme durumları kişilerin çocukluk evrelerinde yaşadığında, çocuklar bu yaşantıları çeşitli sebeplerle dışa vurmakta zorluk çekmektedir. Çocukluk çağında oluşan bu durumlar kişilerin ilerleyen dönemlerde psikolojilerini ve yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı; ebeveynlerin çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Ayrıca araştırmada ebeveynlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları katılımcıların cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, yaşı, kendi annelerinin ve babalarının tutumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada İstanbul'da yaşayan 18-40 yaş arası 328 ebeveyn üzerinde anket uygulanmıştır. Katılımcı ebeveynlerin tutumlarının ölçülmesi kapsamında Evren Karabulut Demir (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan 'Ebeveyn Tutum Ölçeği' oluşturulmuştur. Bernstein ve arkadaşları tarafından 1994 yılında hazırlanan 'Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği' katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 programından yararlanarak çözümlenmiş ve parametrik testler olan bağımsız iki grup T-testi, Anova varyans testi ve Pearson Korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ebeveynlerin cinsiyeti, eğitim durumu, anne-baba olma yaşı ile çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumunun istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ile demokratik ebeveyn tutumu arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna karşın çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ölçeğinin tüm boyutları ile otoriter tutum arasında pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Birlik, E. (2019). Ebeveynlerin Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları İle Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 111-126.

* Bu makale İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından hazırlanan "Ebeveynlerin Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantısı ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli tezden türetilmiştir.

Investigation of The Relationship Between Parents 'Childhood Assessment and Child Breeding Attitudes

Esra Birlik

Teacher, Minisrty of Education, Istanbul – TURKEY

Artcile History

Submitted: 28.08.2019

Accepted: 30.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Childhood Trauma

Parental Attitudes

Trauma

Trauma

Psychology

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.32700>

Abstract

One of the most emphasized issues in psychology is the traumatic situations in childhood. When traumatic situations occur in childhood, children have difficulty in expressing these experiences for various reasons. These conditions that occur in childhood affect the psychology and life of the people significantly. The purpose of this research; The aim of this study is to determine the relationship between traumatic experiences of parents and child rearing attitudes. In addition, in the study, it was examined whether the traumatic experiences of the parents differed according to the gender, educational level, age, attitudes of their mothers and fathers. In this study, a questionnaire was applied to 328 parents between the ages of 18-40 in Istanbul. In order to measure the attitudes of the participating parents, Evren Karabulut Demir (2007) developed the eveyn Parent Attitude Scale uyar which was adapted to Turkish. Stein Childhood Trauma Questionnaire hazırlanan prepared by Bernstein et al. In 1994 was applied to the participants. The data obtained from the study were analyzed by using SPSS 22.0 program and two independent groups T-test, Anova variance test and Pearson Correlation method were used. According to the findings; It was determined that the gender of the parents, educational status, age of being a parent, childhood traumatic experiences and parental attitude differed statistically. In addition, there was a negative relationship between traumatic experiences of childhood and democratic parental attitude. On the other hand, it was found that there was a positive relationship between all dimensions of childhood traumatic experiences scale and authoritarian attitude.

1.Giriş

Gelişim; çok yönlü biyolojik, psikolojik ve sosyolojik bir olgu olma özelliğine sahiptir. İçinde yaşanılan toplum ve çevrenin anne-baba tutumlarına, çocuğun gelişimine etkisi oldukça fazladır. Gelişimde “kritik dönem” adı verilen dönemlerde “aile” kritik bir etkiye ve öneme sahiptir. Çocuğun ailede gördüğü iletişim biçimi, öğrenilen değerler, çocuğun hayata, insanlara bakış açısını şekillendirmekle kalmayıp ileride kendisi de ebeveyn olduğunda kendi çocuklarına karşı tutumunu da etkileyebilmektedir. Aile; çocuğun dünyayı tanıdığı bir yaşam penceresidir.

Gelişimin en önemli dönemini oluşturan çocukluk çağı, insan yaşamına şekil verirken bireyin davranış biçimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Anne ile çocuk arasındaki bağlanma şeklinin, örselenme yaşantısına maruz kalma durumunun çocuğun hayata bakış açısı üzerindeki etkisi büyüktür. Çocuğun ilk bağlanma nesnesi “anne” figürüyle birlikte yaşamın ileriki yıllarında “baba” figürü de önem kazanmaktadır.

Birey doğumundan itibaren ailesiyle bağ kurar. Bu bağ en başta çocuğun yaşamının devam etmesini sağlar. Aileyle kurulan bağ sadece çocukluk döneminde yaşamın devamını sağlamakla kalmayıp hayatın tümünü etkiler. Her ailenin özellikleri, iletişim yöntemleri, ilişkileri farklılık göstermektedir. Ebeveynlerin birbirleriyle ve çocuklarıyla kurduğu ilişkiler çocuğun kişilik yapısını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Kandır & Alpan, 2008). Çocuğun yaşamının ilk beş yılında aileden aldığı etkilerin izleri bellekte önemli bir yer edinmektedir. Bu izler olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir (Yavuzer, 2018). İdeal ortamı sunamayan ailelerde yetişen çocukların duygusal, fiziksel veya cinsel yönden ihmal ve istismara maruz kalma olasılığı yüksektir. Çocukluk dönemi gelişimsel olarak belirli bir yaş dönemini kapsasa da psikolojik açıdan insan hayatının her döneminde etkileri görülen bir özelliğe sahiptir. Bireyin tutum ve davranışlarını yöneten en önemli etmen çocukluk dönemi yaşantılarıdır (Polat, 2001). Çocukluk çağında örselenme yaşantısı olan bireylerde, sosyal ilişkilerde bozukluk, kendine güvende azalma, intihar davranışı gibi birçok psikolojik bozukluk görülebilmektedir. Bu tür yaşantılar kişilik bozuklukları için de bir risk etmenidir (Nasıroğlu, 2014).

Bu araştırmanın amacı ebeveynlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma kapsamında ebeveynlerin çocukluk dönemlerinde yaşadıkları durumların, kendi çocuklarını yetiştirirken nasıl yansıdığını görmek amaçlanmıştır.

2. Literatür Taraması

Çocukluk çağı örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumlarıyla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar, konunun ilgililenilen yönlerini, gelişimini ve yeni çalışmalarda ihtiyaç duyulan yönleri anlamak, açıklamak için önemli bir yere sahiptir.

Durmuşoğlu ve Doğru (2006) yaptığı çalışmada; ergenlikte bireyin yakın ilişkilerinde kendini algılama şekli ile çocukluk yaşantısında maruz kaldığı istismarlar arasında ki ilişki incelenmiştir. Çocukluğunda fiziksel ve duygusal istismara uğrayan bireylerin benlik saygısının zedelendiği görülmüştür. Fiziksel, duygusal, cinsel istismarla depresyon ve ilişki sel saplantı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yöyen (2016) çocukluk çağı travmaları ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; çocukluk çağı travmalarının benlik saygısının düşük olmasında önemli bir etken olduğu görülmüştür. Kişinin kendisini değerli görmesi, kendini olumlu algılaması kısaca kişinin kendi hakkında olumlu görüşlere sahip olması benlik saygısının yüksek olduğunu gösterir. Kişinin kendi hakkında ki olumsuz düşüncelere sahip olması ise düşük benlik saygısıyla ilişkilidir. Fiziksel ihmal ve cinsel istismar; erkek çocuklarda kız çocuklarına göre daha fazla görülmüştür.

İşmen ve Aydın (2003), çocukluk çağı örselenme yaşantısını yaş, eğitim düzeyi, gelir durumu, yaşanılan yer gibi değişkinler açısından 18-25 yaş grubu erkeklerde incelemiştir. 20 ve altı

erkeklerde diğer yaş gruplarına göre duygusal örselenmeye daha fazla rastlanmıştır. Eğitim düzeyi azaldıkça örselenme yaşantıları arttığı görülmüştür. Gelir düzeyi düşük olan gruplarda örselenme düzeyi yüksek bulunmuştur. Örselenme yaşantısı en yüksek olan grubu köyde yaşayanların oluşturduğu görülmüştür.

Arslan (2017); Adana ili, Çukurova ve Seyhan ilçelerinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı özel kreş ve anaokuluna devam eden 2-6 yaş çocukların ebeveynlerine yönelik yaptığı çalışmada; anne tutumlarının demokratik düzeyleri baba tutumlarından daha yüksek bulunmuştur. Baba tutumlarının ise izin verici düzeyleri anne tutumlarından daha yüksek bulunmuştur. Yaşları küçük olan ebeveynlerin orta yaş ebeveynlere göre daha demokratik olduğu bulunmuştur. Demokratik olan ebeveynlerin gelir düzeyinin yüksek, koruyucu olan ebeveynlerin gelir düzeyinin düşük olduğu bulunmuştur. Çocuk sayısı az olan ebeveynlerin demokratik tutumları artarken, çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin otoriter tutumlarının da arttığı bulunmuştur. Ebeveynlerin kendi anne ve baba tutumları ile ebeveynlerin kendi çocuklarına karşı tutumları arasında benzerlik olduğu görülmüştür. Çalışmayan annelerin çalışan annelere nazaran daha koruyucu tutum içerisinde olduğu bulunmuştur.

Öngen (2004) tarafından özerklik kazanma sürecinde ergenin anne ve babası ile ilişkilerinde yaşadığı farklılıkları ve ilişkileri ele almak adına yapılan çalışma kapsamında Ergen-Anne İlişkileri Ölçeği (EAİÖ) ve Ergen-Baba İlişkileri Ölçeği (EBİÖ) geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan 412 ergen bireyin, anne ve babaları ile ilişkilerinin; ergen bireyin cinsiyetine, okuduğu okulun türüne ve kaçınıcı sınıf olduğuna göre farklılaştığını bulmuştur.

Gündoğmuş (2017) hazırlanmış olduğu yüksek lisans tezi kapsamında yalnızlık düzeylerinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliği durumunu ortaya koymak adına 328 ortaokul öğrencisi ile betimsel ilişkisel model baz alınarak çalışmasını gerçekleştirmiştir. Verilerin toplanmasında UCLA Yalnızlık Ölçeği, Anne Baba Tutum Ölçeği, İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında demokratik anne baba tutumu; cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okul başarısına göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Koruyucu anne baba tutumlarında cinsiyet ve algılanan okul başarısına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin sahip oldukları otoriter anne baba tutumlarında ise cinsiyet ve algılanan okul başarısına göre anlamlı farklılıklar gözlenmektedir.

Winsler, Madigan ve Aquilino (2005) tarafından yapılan çalışma kapsamında 56 ebeveynin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki benzerlikler ele alınmıştır. Bu ebeveynlerin çocukları okul öncesi düzeyindedir. Babaların annelere karşı izlenimleri doğrultusunda demokratik ve izin verici tutumu daha fazla benimsedikleri otoriter tutumlarının bu yönde yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. İzin verici ebeveyn tutumu arasındaki ilişki pozitif yönde ortaya çıkmıştır. Anneler babalara göre daha demokratik bir tutum içerisinde dirler. Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan çalışma kapsamında anne ve babanın birbirlerine benzer tutum gösterdiği durumlarda kişiler karşı tarafın daha doğru kararlar aldığı düşüncesine varmışlardır.

Hart ve arkadaşları (1998) tarafından yapılan çalışma kapsamında 5 yaşına kadar okul öncesi dönemde çocuğu olan Rus ebeveynlerle çalışmıştır. 374 katılımcı tarafından gerçekleştirilen çalışmada ebeveyn tutumları ve evlilik etkileşimlerinin çocuklar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda anne ve babaların zorlayıcı davranışlarının çocuklar üzerindeki etkisi olarak saldırganlık durumu ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin ilgisi ile erkek çocukların saldırganlık düzeyleri arasında kıyaslama yapıldığında negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Sadece babanın ilgisi ile kız çocuklarının saldırganlık düzeyleri arasında ki ilişkiye bakıldığında negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Chang ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan çalışma kapsamında yaş ortalaması 4,6 yıl olarak alınan 325 Çinli çocuk ve ebeveynlerinin katılımıyla katı ebeveyn tutumunun çocuklarının saldırgan davranışları ve duygusal durumları üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma

sonucunda annelerin katı ebeveyn tutumu sebebiyle çocukların duygusal ilişkilerinin babadan etkilendiği, babanın katı tutumları neticesinde anneden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Babaların katı ebeveyn tutumlarından erkek çocukları kızlara göre daha fazla etkilenmektedir. Annelerin katı ebeveyn tutumları karşısında cinsiyete bağlı olmayan bir etki söz konusudur.

Zaslow ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan çalışmada kapsamında okul öncesi ebeveynliğinin 3 farklı ölçme yöntemini, orta çocukluk dönemindeki sonuçları yordayıcı bakış açısıyla incelenmiştir. Düşük gelirli Afrika-Amerikalı ailelerdeki okulöncesi dönemde anne-çocuk ilişkileri, kişilerden bilgi alma yöntemi, ev gözlemleri ve yapılandırılmış gözlemler kullanılarak elde edilen veriler dört yıl sonra çocuk sonuçları, çocuk, anne, öğretmen ve kişilerden bilgi alma yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu boylamsal çalışmada, bütün ebeveynlik metodolojilerinin yordayıcı bir değer gösterdiği fakat gözlemsel ebeveynlik yönteminin çocuk sonuçlarının en güçlü ve tutarlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Herman ve Harvey (1997) tarafından yapılan çalışma çocukluk döneminde cinsel istismara maruz kalmış ve şiddet görmüş 77 psikiyatri hastasının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların çocukluk dönemi istismarları yeniden incelenmesi suretiyle yapılan değerlendirmelerde kişilerin %53 gibi önemli bir bölümünün yaşadıklarını unutamadıkları, %77'sinin cinsel istismara, % 69'unun fiziksel istismara, % 21'inin aile içi şiddete tanık oldukları saptanmıştır.

3. Yöntem

Bu araştırmanın amacı ebeveynlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul ilinde çocuk sahibi olan 18-40 yaş arası ebeveynler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma örneklemini ise, İstanbul ilinde yaşayan 18-40 yaş arası 328 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcıların genel bilgilerinin elde edilebilmesi için 'Kişisel Bilgi Formu' oluşturulmuştur. Katılımcı ebeveynlerin tutumlarının ölçülmesi kapsamında Evren Karabulut Demir (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan 'Ebeveyn Tutum Ölçeği' oluşturulmuştur. Bernstein ve arkadaşları tarafından 1994 yılında hazırlanan 'Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği' katılımcılara uygulanmıştır. Bu ölçeğin Halime Aslan ve Z. Nazan Alparslan (1999, ss. 275-285) tarafından 1999 yılında Türkçe'ye uyarlanması yapılmıştır.

Araştırmanın değişkenleri ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye yönelik tutumları, ebeveynlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları, cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, yaşı, ekonomik gelir durumları kendi annelerinin ve kendi babalarının tutumları gibi değişkenlerdir. Bu bağlamda çalışmada geliştirilen hipotezler şöyledir:

H₁=Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ile ebeveyn tutumu arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₂=Demografik değişkenlere göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları düzeyi ebeveyn ve tutumları farklılaşmaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 programından yararlanarak çözümlenmiştir. Çalışmada kullanılan çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumu ölçeklerinin ve boyutlarının "güvenilir" (>.70) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada kullanılan çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumu ölçeklerinin ve boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri +1,5 ile -1,5 arasında olduğundan dolayı çalışmada parametrik testler olan bağımsız iki grup T-testi, Anova varyans testi ve Pearson Korelasyon yöntemi kullanılmıştır.

4. Bulgular

Araştırmanın bulgular bölümünde ebeveynlerin çocukluk yaşantıları ve ebeveyn tutumları arasındaki incelemek amacıyla alt problemlerden yola çıkılarak belirli analizler yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Değişkenler	N	%
Anketi Dolduran Kişi	Anne	226	68,9
	Baba	102	31,1
Yaş	29 ve altı	86	26,2
	30-39 arası	184	56,1
	40 ve üzeri	58	17,7
Eğitim Durumu	İlköğretim	98	29,9
	Lise	63	19,2
	Önlisans	56	17,1
	Lisans ve üzeri	111	33,8
Kaç yaşında anne/baba oldunuz?	22 ve altı	124	37,8
	23-28 yaş arası	150	45,7
	29 ve üzeri	54	16,5
Kendi annenizin ebeveynlik tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?	Demokratik	92	28,0
	Baskıcı-Otoriter	81	24,7
	İzin Verici	77	23,5
	Aşırı Koruyucu	78	23,8
Kendi babanızın ebeveynlik tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?	Demokratik	91	27,7
	Baskıcı-Otoriter	114	34,8
	İzin Verici	84	25,6
	Aşırı Koruyucu	39	11,9

Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgileri gösterilmiştir. Çalışmaya katılan bireylerin önemli bir bölümü kadın ve 30-39 yaş arasındadır. Ayrıca araştırmaya katılanların %33,8’i lisans ve üzeri eğitim seviyesine sahiptir. Bununla birlikte araştırmaya katılan ebeveynlerin %34,8’i kendi babalarının tutumunu baskıcı-otoriter, %28’i kendi annelerinin tutumunu demokratik olarak değerlendirmiştir.

Tablo 2: Cinsiyete Göre Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantılarının ve Ebeveyn Tutumunun Karşılaştırılması

Ölçekler	Gruplar (Cinsiyet)	N	X	Ss	T	P
Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları	Anne	226	71,0664	29,89508	-4,088	,000
	Baba	102	86,1961	33,41490		
Duyusal Kötüye Kullanım	Anne	226	36,8451	12,89127	-1,984	,045
	Baba	102	39,6078	13,18427		
Fiziksel Kötüye Kullanım	Anne	226	27,4690	18,55685	-4,337	,000
	Baba	102	37,5784	21,56842		
Cinsel Kötüye Kullanım	Anne	226	6,7522	4,65815	-3,918	,000
	Baba	102	9,0098	5,19233		
Aşırı Koruyuculuk	Anne	226	35,6681	6,16013	-,597	,551
	Baba	102	36,1078	6,21545		
Demokratik	Anne	226	74,6062	9,75430	2,751	,006
	Baba	102	71,2059	11,60261		

İzin Verici	Anne	226	23,4381	8,50298	-3,515	,001
	Baba	102	27,0882	9,14255		
Otoriter	Anne	226	24,1062	11,15337	-4,458	,000
	Baba	102	30,2451	12,37247		

Tablo 2’de cinsiyete göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumu t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde cinsiyete göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumunun istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır (p<0,05). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan babaların annelere göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları skoru daha yüksektir. Ayrıca babalar annelere göre daha otoriter ve izin verici; anneler babalara göre daha demokratiktir.

Tablo 3: Yaşa Göre Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantılarının ve Ebeveyn Tutumunun Karşılaştırılması

Ölçekler	Gruplar (Yaş)	N	X	Ss	F	P
Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları	29 ve altı	86	77,7442	33,95124	,926	,397
	30-39 arası	184	73,7120	29,68153		
	40 ve üzeri	58	79,3793	34,76125		
Duygusal Kötüye Kullanım	29 ve altı	86	36,1163	12,48285	,874	,418
	30-39 arası	184	38,2065	12,92859		
	40 ve üzeri	58	38,4655	14,11384		
Fiziksel Kötüye Kullanım	29 ve altı	86	33,2907	22,63722	2,153	,118
	30-39 arası	184	28,5870	18,27875		
	40 ve üzeri	58	33,0690	21,03703		
Cinsel Kötüye Kullanım	29 ve altı	86	8,3372	5,73249	2,670	,071
	30-39 arası	184	6,9185	4,41048		
	40 ve üzeri	58	7,8448	5,09834		
Aşırı Koruyuculuk	29 ve altı	86	35,7326	6,43414	,838	,434
	30-39 arası	184	35,5435	6,06236		
	40 ve üzeri	58	36,7414	6,13463		
Demokratik	29 ve altı	86	72,7209	10,96588	,400	,671
	30-39 arası	184	73,9457	10,21342		
	40 ve üzeri	58	73,5172	10,61155		
İzin Verici	29 ve altı	86	24,2907	9,05765	2,301	,067
	30-39 arası	184	23,6522	8,22423		
	40 ve üzeri	58	27,9138	8,58249		
Otoriter	29 ve altı	86	26,4186	13,21983	2,804	,062
	30-39 arası	184	24,8750	10,82350		
	40 ve üzeri	58	29,0345	12,58231		

Tablo 3’te yaşa göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumu anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde yaşa göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumunun istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır (p>0,05).

Başka bir ifade ile farklı yaş grubunda yer alan katılımcıların çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumu birbiri ile benzerdir.

Tablo 4: Eğitim Durumuna Göre Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantılarının ve Ebeveyn Tutumunun Karşılaştırılması

Ölçekler	Gruplar (Eğitim)	N	X̄	Ss	F	P
Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları	İlköğretim	98	91,9490	30,34692	15,749	,000
	Lise	63	76,0000	33,63178		
	Önlisans	56	69,6607	29,58395		
	Lisans ve üzeri	111	64,4414	27,02850		
<i>Duyusal Kötüye Kullanım</i>	İlköğretim	98	42,8673	10,85389	8,565	,000
	Lise	63	37,4286	13,76967		
	Önlisans	56	35,3750	12,98889		
	Lisans ve üzeri	111	34,4775	13,12378		
<i>Fiziksel Kötüye Kullanım</i>	İlköğretim	98	39,6939	21,95375	12,353	,000
	Lise	63	30,9048	21,19853		
	Önlisans	56	27,5714	18,75280		
	Lisans ve üzeri	111	23,9640	14,82684		
<i>Cinsel Kötüye Kullanım</i>	İlköğretim	98	9,3878	5,42547	9,352	,000
	Lise	63	7,6667	5,41503		
	Önlisans	56	6,7143	4,62686		
	Lisans ve üzeri	111	6,0000	3,66556		
Aşırı Koruyuculuk	İlköğretim	98	36,9082	6,27396	4,964	,002
	Lise	63	36,5714	6,03943		
	Önlisans	56	36,5714	5,42337		
	Lisans ve üzeri	111	34,0090	6,18575		
Demokratik	İlköğretim	98	69,6327	11,32772	7,394	,000
	Lise	63	73,9048	10,57495		
	Önlisans	56	75,5536	8,74470		
	Lisans ve üzeri	111	75,7928	9,50418		
İzin Verici	İlköğretim	98	27,3980	9,84806	5,240	,002
	Lise	63	24,2698	9,09130		
	Önlisans	56	22,9107	8,14701		
	Lisans ve üzeri	111	23,0901	7,55411		
Otoriter	İlköğretim	98	32,0714	12,29471	15,462	,000
	Lise	63	25,7302	12,25035		
	Önlisans	56	24,0714	10,93927		
	Lisans ve üzeri	111	21,8108	9,42773		

Tablo 4'te eğitim durumuna göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumu anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde eğitim durumuna göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumunun istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır ($p < 0,05$). Başka bir ifade ile eğitim seviyesi arttıkça çocukluk dönemi örselenme

yaşantıları azalmaktadır. Anova testi sonucunda gruplar arası anlamlı bir farklılık olduğu için Post hoc tukey (Çoklu Karşılaştırma) testi ile hangi gruplar arasında farklılık olduğuna bakılmıştır. Post hoc testi incelendiğinde ilköğretim mezunlarının diğer eğitim gruplarına göre ciddi bir örselenme yaşantısı düzeyi olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte eğitim seviyesi arttıkça katılımcılar daha gevşek (izin verici) ve demokratik olmaktadır. Buna karşın eğitim seviyesi azaldıkça ebeveynler daha otoriter ve aşırı koruyucudur.

Tablo 5: Anne-Baba Olma Yaşına Göre Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantılarının ve Ebeveyn Tutumunun Karşılaştırılması

Ölçekler	Gruplar (Anne Baba Olma Yaşı)	N	X̄	Ss	F	P
Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları	22 ve altı	124	83,4194	32,93331	7,543	,001
	23-28 yaş arası	150	73,4133	31,34570		
	29 ve üzeri	54	64,7593	25,88212		
Duygusal Kötüye Kullanım	22 ve altı	124	39,1613	10,57189	1,685	,047
	23-28 yaş arası	150	37,3267	13,91368		
	29 ve üzeri	54	35,4074	13,45786		
Fiziksel Kötüye Kullanım	22 ve altı	124	35,5645	22,68886	7,839	,000
	23-28 yaş arası	150	29,0400	18,60320		
	29 ve üzeri	54	23,6111	14,21190		
Cinsel Kötüye Kullanım	22 ve altı	124	8,6935	5,75542	8,006	,000
	23-28 yaş arası	150	7,0467	4,41221		
	29 ve üzeri	54	5,7407	3,40469		
Aşırı Koruyuculuk	22 ve altı	124	37,0806	6,32275	4,354	,014
	23-28 yaş arası	150	35,0000	6,20240		
	29 ve üzeri	54	35,1111	5,28318		
Demokratik	22 ve altı	124	71,8387	11,62726	4,300	,014
	23-28 yaş arası	150	73,8133	10,34920		
	29 ve üzeri	54	76,7407	6,59670		
İzin Verici	22 ve altı	124	26,1694	10,06299	3,289	,039
	23-28 yaş arası	150	23,5667	8,20330		
	29 ve üzeri	54	23,7037	7,07808		
Otoriter	22 ve altı	124	29,6452	13,19965	10,409	,000
	23-28 yaş arası	150	24,3200	10,66470		
	29 ve üzeri	54	22,3889	9,66108		

Tablo 5'te anne baba olma yaşına göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumu anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde anne baba olma yaşına göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumunun istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Başka bir ifade ile 22 yaş ve altında anne veya baba olanların diğer gruplara göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları skoru daha yüksektir. Ayrıca 22 yaş ve altında anne veya baba olanların diğer gruplara göre daha otoriter ve daha koruyucudur.

Tablo 6: Katılımcıların Annelerinin Tutumuna Göre Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantılarının ve Ebeveyn Tutumunun Karşılaştırılması

Ölçekler	Gruplar (Anne Tutum)	N	X̄	Ss	F	P
Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları	Demokratik	92	70,8478	31,91022	4,942	,002
	Baskıcı-Otoriter	81	80,8765	31,90234		
	İzin Verici	77	82,2208	34,05322		
	Aşırı Koruyucu	78	67,8333	26,30857		
Duyusal Kötüye Kullanım	Demokratik	92	33,2935	10,08267	11,142	,000
	Baskıcı-Otoriter	81	43,6420	15,57747		
	İzin Verici	77	39,0390	12,84876		
	Aşırı Koruyucu	78	35,4231	10,86221		
Fiziksel Kötüye Kullanım	Demokratik	92	30,1739	20,47492	2,403	,068
	Baskıcı-Otoriter	81	31,7407	19,05373		
	İzin Verici	77	34,5065	22,76113		
	Aşırı Koruyucu	78	26,1154	16,98585		
Cinsel Kötüye Kullanım	Demokratik	92	7,3804	5,05322	3,072	,028
	Baskıcı-Otoriter	81	7,4938	4,58291		
	İzin Verici	77	8,6753	5,72493		
	Aşırı Koruyucu	78	6,2949	4,02624		
Aşırı Koruyuculuk	Demokratik	92	35,7283	5,42705	1,018	,385
	Baskıcı-Otoriter	81	34,9877	6,93450		
	İzin Verici	77	35,8571	6,71744		
	Aşırı Koruyucu	78	36,6923	5,56031		
Demokratik	Demokratik	92	75,9022	8,34959	2,247	,058
	Baskıcı-Otoriter	81	72,2222	12,04575		
	İzin Verici	77	71,7273	10,88170		

	Aşırı Koruyucu	78	73,9487	10,15835		
İzin Verici	Demokratik	92	24,8261	9,15749	,167	,919
	Baskıcı-Otoriter	81	24,1358	9,07297		
	İzin Verici	77	24,9870	9,46391		
	Aşırı Koruyucu	78	24,3205	7,71488		
Otoriter	Demokratik	92	25,9239	12,79872	,812	,488
	Baskıcı-Otoriter	81	25,9506	11,65965		
	İzin Verici	77	27,5974	12,48816		
	Aşırı Koruyucu	78	24,6282	10,26924		

Tablo 6’da katılımcıların annelerinin tutumuna göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumu anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların annelerinin tutumuna göre çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Başka bir ifade ile annesinin tutumu izin verici olanların demokratik, aşırı koruyucu, baskıcı olanlara göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları skoru daha yüksektir. Buna karşın katılımcıların annelerinin tutumuna göre çocukluk dönemi ebeveyn tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$).

Tablo 7: Katılımcıların Babalarının Tutumuna Göre Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantılarının ve Ebeveyn Tutumunun Karşılaştırılması

Ölçekler	Gruplar (Baba Tutum)	N	X	Ss	F	P
Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları	Demokratik	91	69,2527	31,86520	2,458	,063
	Baskıcı-Otoriter	114	80,9474	31,11009		
	İzin Verici	84	77,0595	33,06596		
	Aşırı Koruyucu	39	73,0769	28,60933		
Duyusal Kötüye Kullanım	Demokratik	91	32,8462	10,99891	12,260	,000
	Baskıcı-Otoriter	114	43,0263	14,84221		
	İzin Verici	84	35,8929	10,25579		
	Aşırı Koruyucu	39	37,3846	11,82908		
Fiziksel Kötüye Kullanım	Demokratik	91	29,3077	20,50728	,577	,630
	Baskıcı-Otoriter	114	30,6053	18,75960		
	İzin Verici	84	32,8571	22,33650		
	Aşırı Koruyucu	39	28,8462	17,71193		

<i>Cinsel Kötüye Kullanım</i>	Demokratik	91	7,0989	4,91043	1,228	,299
	Baskıcı-Otoriter	114	7,3158	4,58994		
	İzin Verici	84	8,3095	5,43078		
	Aşırı Koruyucu	39	6,8462	4,79879		
Aşırı Koruyuculuk	Demokratik	91	36,3077	5,61287	1,277	,282
	Baskıcı-Otoriter	114	35,6842	6,16630		
	İzin Verici	84	34,8929	6,50304		
	Aşırı Koruyucu	39	36,9487	6,62113		
Demokratik	Demokratik	91	75,9121	8,26055	2,195	,056
	Baskıcı-Otoriter	114	71,9825	12,06544		
	İzin Verici	84	72,7262	10,54463		
	Aşırı Koruyucu	39	74,3846	9,06879		
İzin Verici	Demokratik	91	23,9780	9,07497	,288	,834
	Baskıcı-Otoriter	114	24,7018	8,79454		
	İzin Verici	84	25,1786	8,81560		
	Aşırı Koruyucu	39	24,2821	8,84947		
Otoriter	Demokratik	91	25,0769	12,66775	,454	,715
	Baskıcı-Otoriter	114	26,6579	11,59786		
	İzin Verici	84	26,6071	12,11990		
	Aşırı Koruyucu	39	25,0513	10,35158		

Tablo 7'de katılımcıların babalarının tutumuna göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumu anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların babalarının tutumuna göre çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır ($p < 0,05$). Başka bir ifade ile babasının tutumu izin verici olanların demokratik, aşırı koruyucu, baskıcı olanlara göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları skoru daha yüksektir. Buna karşın katılımcıların babalarının tutumuna göre çocukluk dönemi ebeveyn tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 8: Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları ile Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki

	Örselenme	Duygusal Kötüye Kullanım	Fiziksel Kötüye Kullanım	Cinsel Kötüye Kullanım
Aşırı Koruyuculuk	,101	-,115*	,188**	,187**
Demokratik	-,206**	-,333**	-,090	-,081
İzin Verici	,529**	,093	,623**	,626**
Otoriter	,683**	,231**	,751**	,735**

Tablo 8’de çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ile ebeveyn tutumu arasındaki ilişki korelasyon analizi ile gösterilmiştir. Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları skoru ile demokratik tutum arasında negatif bir ilişki buna karşın izin verici ve otoriter tutum ile çocukluk dönemi örselenme skoru arasında pozitif bir ilişki vardır. Bununla birlikte çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ölçeğinin tüm boyutları ile otoriter tutum arasında pozitif bir ilişki vardır.

5.Sonuç ve Tartışma

Araştırmada; ebeveynlerin anne-babalarının tutumuna göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ile ebeveyn tutumları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; annesinin tutumu gevşek (izin verici) olanların demokratik, aşırı koruyucu, baskıcı olanlara göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları skoru daha yüksektir. Çocukların üzerinde kontrol mekanizmasının olmamasının, çocuklara karşı tutarsız davranışlar sergilenmesinin örselenme yaşantısı riskini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğa hiçbir sınırlama getirilmeden, çocuğa sınırsız özgürlük verildiği halde gevşek tutumu benimseyen annelerin çocuklarının örselenme yaşantısı skorunun yüksek çıkması, çocuğun ailenin diğer üyeleri tarafından belli kurallarla karşılaştığında, kurallara uymadığında, karşılaştığı tepkiler kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir. Toplumsal olan her alanda örtük de olsa belli kurallar vardır. Çocuk bir misafirlige gittiğinde dahi belli kurallarla karşılaşır. Kurallara alışık olmadığı için kurallara karşı farklı tepkiler verdiği için büyükler tarafından ayıplama, kınama ya da daha farklı tepkilerle karşılaşabilir. Çevre ya da aile üyeleri tarafından verilen tepkiler ve yöneltilen davranış biçimi örselenme yaşantısına neden olabilir. Özgen(2017) çalışmasında; yapılan bu araştırmayla benzer yönde sonuçlara ulaşılmıştır. Gevşek tutum düzeyi arttıkça fiziksel ve cinsel istismar, duygusal ihmal düzeylerin arttığını, otoriter tutum düzeyi arttıkça duygusal ihmal ve fiziksel istismar düzeyinin arttığını bulmuştur. Yapılan bu araştırma sonucunda da; anne-babasının tutumu baskıcı- otoriter olan ebeveynlerin duygusal örselenme yaşantısı düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur. Baskıcı-otoriter ebeveyn tutumunda, keskin kurallar vardır. Çocuğun özgürlüğünün kısıtlanması, aile içerisinde fikir ve görüşlere kapalılık söz konusudur. Çocuk kendi fikir ve görüşlerini söylediğinde karşılaştığı tepki ve engellemeler duygusal örselenme yaşantısına neden olabilir. Araştırma sonuçları göstermektedir ki; gevşek ve aşırı otoriter tutum birbirinden tamamen farklı iki ayrı uçta yer almasına karşın örselenme yaşantısına neden olabilmektedir.

Ebeveynlerin kendi anne ve babalarının tutumuna göre çocukluklarına karşı benimsedikleri ebeveyn tutumlarının değişip değişmediği araştırıldığında ebeveynlerin kendi anne-babalarının tutumuna göre çocuklarına karşı ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir benzerlik görülmemiştir. Buna karşın; anne ve babasını demokratik olarak tanımlayan ebeveynlerin istatistiksel olarak zayıf bir anlamlılık olsa da diğer tutumlara göre demokratiklik oranı fazla bulunmuştur. Ebeveynlerin anne-baba tutumlarının kendi ebeveynlik tutumunu istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilememesinin

araştırmaya katılan çalışma grubunun %70'nin lise ve üzeri eğitim düzeyinde olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Belli bir eğitim seviyesine sahip olan ebeveynlerin; çocuk yetiştirme stillerine ilişkin farkındalık ve bilgi düzeyi daha yüksek olacağı için ebeveynlerin kendi ebeveyninin tutumundan etkilenme olasılığının buna bağlı olarak düşeceği düşünülmektedir. Bu araştırmayla farklı yönde sonuçlara ulaşan Arslan(2017); yaptığı çalışmada annesini otoriter olarak tanımlayan ebeveynlerin otoriter olma düzeylerinin anlamlı düzeyde fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları göstermektedir ki ebeveynlerin annelerinin tutumuyla kendi ebeveynlik tutumları arasında anlamlı düzeyde benzerlik göstermemektedir.

Araştırmanın temel problemi olan çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ile ebeveyn tutumları arasında ki ilişki incelendiğinde; çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ile demokratik tutum arasında negatif bir ilişki buna karşın gevşek ve otoriter tutum ile çocukluk dönemi örselenme yaşantıları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ölçeğinin tüm boyutları ile otoriter tutum arasında pozitif bir ilişki vardır. Çocukluk dönemi örselenme yaşantısı olan ebeveynlerin, ebeveyn tutumlarının otoriter ya da gevşek olduğu sonucuna ulaşılırken, çocukluk dönemi örselenme yaşantısı olmayan ebeveynlerin daha demokratik olduğu görülmüştür. Çocukluk dönemi örselenme yaşantısı olan ebeveynlerin çocuklarına karşı daha otoriter, çocukluk dönemi örselenme yaşantısı olmayan ebeveynlerin daha demokratik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Otoriter ebeveynler çocuklarının her daim kendi sözlerinin dinlemeleri ve kural dışına çıkmamalarını beklerler. Ebeveyn ve çocuk arasında mesafeli ve soğuk bir ilişki vardır, disiplin yöntemi olarak cezayı kullanırlar. Ebeveyn- çocuk arasında ki bu ilişki çocuğun duygusal yönden örselenmesine neden olabilir. Araştırma sonuçlarına göre otoriter tutum ile örselenme arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olması, otoriter tutum arttıkça örselenmenin de arttığını göstermektedir. Dolayısıyla çocukluğunda örselenme yaşamış ebeveynin, kendi çocuklarına otoriter tutum sergilediğinde çocuklarını da örselenme yaşantısına maruz bırakabileceğini düşündürmektedir.

Cinsiyete göre çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının ve ebeveyn tutumunun karşılaştırılmasını test etmek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre araştırmaya katılan babaların annelere göre örselenme yaşantısı daha yüksek bulunmuştur. Babalar annelere göre daha otoriter ve izin verici; anneler babalara göre daha demokratiktir. Arslan (2017); Adana ili, Çukurova ve Seyhan ilçelerinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı özel kreş ve anaokuluna devam eden 2-6 yaş çocukların ebeveynlerine yönelik yaptığı çalışmada yapılan bu çalışma ile aynı yönde sonuçlara ulaşılmıştır. Winsler, Madigan ve Aquilino (2005) tarafından yapılan 56 ebeveynin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki benzerlikler ele alınan çalışmadan elde edilen sonuçlar da bu çalışma ile aynı yöndedir. Arslan (2017), Winsler, Madigan ve Aquilino (2005) çalışmalarından ulaşılan sonuçlara göre de anne tutumlarının demokratik düzeyleri baba tutumlarından daha yüksek bulunmuştur. Baba tutumlarının ise izin verici düzeyleri anne tutumlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada, yaşa göre çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının ve ebeveyn tutumunun karşılaştırılmıştır. Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumunun istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Farklı yaş grubunda yer alan katılımcıların çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumu birbiri ile benzerdir. Aydın ve İşmen (2003) 18-25 yaş grubu erkeklerde çocukluk çağı örselenme yaşantısını incelediği çalışmasında bu çalışma ile farklı yönde sonuçlara ulaşmıştır. Aydın ve İşmen (2003) çalışmasında; 20 yaş ve altı erkeklerde diğer yaş gruplarına göre duygusal örselenmeye daha fazla rastlamıştır.

Araştırmada; çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve eğitim durumuna göre ebeveyn tutumu karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının, eğitim durumu ile ebeveyn tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Eğitim seviyesi arttıkça çocukluk dönemi örselenme yaşantıları azalmaktadır. Bununla

birlikte eğitim seviyesi arttıkça katılımcılar daha izin verici ve demokratik olmaktadır. Buna karşın eğitim seviyesi azaldıkça ebeveynlerin daha otoriter ve aşırı koruyucu olduğu görülmüştür. Aydın ve İşmen (2003) çalışmasında bu araştırma ile aynı yönde sonuçlara ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi azaldıkça örselenme yaşantılarının arttığı görülmüştür. Eğitimin; kişinin yaşadıklarına, çevresine karşı farkındalık ve kendini ifade etme düzeyini, bilinçli olmasını olumlu yönde etkileyeceği düşünülecek buna bağlanabilir.

Araştırmada anne baba olma yaşı ile çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumları karşılaştırılmıştır. Anne baba olma yaşı ile çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ebeveyn tutumunun istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. 22 yaş ve altında anne veya baba olanların diğer gruplara göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları skoru daha yüksektir. 22 yaş ve altında anne veya baba olanlar diğer gruplara göre daha otoriter ve daha koruyucudur. Tablo 9'da sunulmuştur. Arslan (2017); yaptığı çalışmada yaşları küçük olan ebeveynlerin orta yaş ebeveynlere göre daha demokratik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arslan(2017); yaptığı çalışma ile farklı yönde sonuçlar bulunmuştur.

Araştırma sonucunda genel olarak; ebeveynlerin çocukluk çağı örselenme yaşantılarıyla ebeveyn tutumlarının önemli ölçüde birbirini etkilediği söylenebilir. Bu çalışma sadece İstanbul ilinde yaşayan 18-40 yaş arası 328 ebeveyn ile yapılmıştır. Yaş aralığı genişletilip örneklem sayısı artırılarak daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Arslan, S. A. (2017). Ebeveynlerin Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantısı ve Bazı Demografik Özellikleri İle Çocuk Yetiştirmeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Mersin: Çukurova Üniversitesi.
- Arslan, S. A. (2017, Nisan). Ebeveynlerin Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantısı ve Bazı Demografik Özellikleri İle Çocuk Yetiştirmeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Mersin: Çukurova Üniversitesi.
- Chang, L., Dodge, A. K., Schwartz, D., Mcbride-Chang, C. (2003) "Harsh parenting in relation to child emotional regulation and aggression", *Journal of Family Psychology*, 17/4, 598-606.
- Demir, E. K. (2007). *Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Durmuşoğlu, N., & Doğru, S. Y. (2006). Çocukluk Örselleyici Yaşantılarının Ergenlikteki Yakın İlişkilerde Bireye Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Hart, H. C., Nelson, A.D., Robinson, C. C., Olsen, F. S., Mcneillychoque, K.(1998) "Overt and relational aggression in Russian nurseryschool-age children: parenting style and marital linkages", *Developmental Psychology*, 34/4, 687-697.
- Herman, J. L., & Harvey, M. R. (1997). Adult memories of childhood trauma: A naturalistic clinical study. *Journal of Traumatic Stress*, 10(4), 557-571.
- İşmen, E., & Aydın, O. (2003). 18-25 Yaş Grubu Erkeklerde Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantısının İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(18), 7-20.
- Kandır, A., & Alpan, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal- Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum*, 10(4), 33-38.
- Nasıroğlu, S. (2014). Çocuk İstismarında Rehabilitasyon ve Tedavi Merkezleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6(1), 67-78.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve Şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.
- Winsler, A., Madigan, A., & Aquilino, S. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood, *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.

- Yavuzer, H. (2018). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yöyen, E. G. (2017). Çocukluk Çağı Travması ve Benlik Saygısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 267-282.
- Zaslow, J.M., Gallagher, M., Hair, C. E., Egeland, B., Weinfield, S. N., Ogawa, R. J., Tabors, O. P., Temple, M. J. (2006) "Longitudinal prediction of child outcomes from differing measures of parenting in a low-income sample", *Developmental Psychology*, 42/1, 27-37.

Klâsik Türk Şiirinde Hz. Peygamber'e Hitaplar: Yahyâ Nazîm Dîvânı Örneği

Doç. Dr. Muhammet Kuzubaş

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8662-2745>

Kocaeli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kocaeli – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 29.09.2019

Kabul: 24.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Klâsik Türk Şiiri

Yahyâ Nazîm

Na't

Hiz. Peygamber

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.37867>

Öz

Hitaplar, hemen hemen manzum veya mensur her edebî türde karşımıza çıkmaktadır. Şiir dilinin önemli unsurlarından olan hitaplar, içerdiği manalar itibarıyla hitap edilene karşı hissedilene ve bakış açısını ortaya koyması bakımından önemlidir. Hitapları oluşturan kelime ve kelime grupları sayesinde şairin hitap edilene ilgili tasavvur ve anlayışlarını belirleme imkânı doğmaktadır. Hitaplarda yer alan teşbihler, mukayeseler, göstergeler, sembolik anlatımlar şiirin anlam dünyasına ayrı bir renk katar. Hitaplar aynı zamanda hitap edilene verilen kıymet ve ehemmiyetin göstergesi sayılmakla birlikte, hitap edenle hitap edilen arasındaki konumu ve dereceyi de gösterir.

Edebiyat tarihimizde Orhun Kitabeleri, Kutadgu Bilig, Dede Korkut Hikâyeleri gibi eserlerde farklı varlıklara yönelik hitapları görmemiz mümkündür. Asırlar boyunca milletimizin gönlündeki müstesna yerin bir yansıması olarak Hz. Peygamber hakkında üretilen onlarca edebî türde ona yönelik hitaplar dikkat çekici mahiyettedir. Özellikle na'tlar, şiir dilinin taşıdığı etkileyici anlatım gücüyle bu konuda ayrı bir yere sahiptir. Na'tlarda yer alan hitaplar; Hz. Peygamber'in şair muhayyilesinde bıraktığı izleri anlamamıza yardımcı olmaktadır. Çalışmamızda klâsik Türk edebiyatı tarihimizde en fazla na't kaleme alan şairlerden birisi olarak tanınan Yahyâ Nazîm'in Dîvân'ında Hz. Peygamber'e hitaplar ele alınmıştır. Tespit edilen hitaplar; Hz. Peygamber'in şahsî hususiyetleri, Allah'ın yanındaki konumu, diğer peygamberlerle ve meleklerle mukayesesi, kâinat ve diğer insanlar karşısındaki durumu gibi konularda çeşitli kelime ve kelime gruplarıyla oluşturulan hitaplar olarak sınıflandırılmıştır.

Atf Bilgisi / Reference Information

Kuzubaş, M. (2019). Klâsik Türk Şiirinde Hz. Peygamber'e Hitaplar: Yahyâ Nazîm Dîvânı Örneği. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 127-139.

Address Forms for Prophet Muhammad in Classical Turkish Literature: The Case of Yahya Nazim's Divan

Assoc. Dr. Muhammet Kuzubağ

Kocaeli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature,
Kocaeli – TURKEY

Article History

Submitted: 29.09.2019

Accepted: 24.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Classical Turkish Literature

Yahya Nazim

Na't

Prophet Muhammad

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.37867>

Abstract

Address forms appear in almost every literary genre or verse. Address forms, which are important elements of the language of poetry, are important in terms of showing the sense and point of view towards what is addressed in terms of the meaning it contains. Thanks to the words and groups of words that make up the address forms, it is possible to determine the poet's understanding of what is addressed. The similes, comparisons, signs and symbolic expressions in the address forms add a different color to the meaning world of poetry. Address forms are also considered as indicators of value and importance given to the addressee, but also indicate the position and degree between the addressing person and the interlocutor.

In many works such as Orhun Inscriptions, Kutadgu Bilig, Dede Korkut Stories, it is possible to see address forms for different entities in our literary history. As a reflection of the exceptional place in the hearts of our nation for centuries, the works produced about the Prophet Muhammad in dozens of literary genres are remarkable. Especially na'ts have a special place in this subject with the impressive expression power of poetry. In our study was examined address forms the appeals to the Prophet Muhammad in Yahyâ Nazîm's Divan, who is known as one of the most poets who wrote classical Turkish literature in our history. Addresses identified; Prophet Muhammad addresses the personalities of the Prophet, where God is located, his comparison with other prophets and angels, similar situations in the universe and other people, and groups of different language groups. Personal Properties of Prophet Muhammad, in the presence of god, his comparison with other prophets and angels, situation against the universe and other people were classified as addressing with various words and phrases.

GİRİŞ

Arapça kökenli bir kelime olan hitâp (خطاب), sözlükte; *bir veya birçok kimseye ağızdan veya yazı ile söyleme* (Devellioğlu, 1997: 375), *nutuk, mesaj, mektup*¹ gibi anlamlara gelmektedir. Bir topluluğa karşı *îrâd edilen coşturucu sözlere* (Devellioğlu, 1997: 375) hitâbe; *muhatabı etkilemek için yapılan etkili ve güzel konuşma sanatına* (Başcı, 2019: 32) da hitâbet denir.

Tasavvufta Allah'ın insanlara yönelik sözüne *hitâb, hitâb-ı ilâhî* veya *muhâtabe* adı verilir. İnsanlar ilk defa ruhlar âleminde iken Allah'ın hitabına mazhar olmuş (bezm-i elest), bu sırada Allah insanlara *“Ben sizin rabbiniz değil miyim?”* diye hitap etmiş; onlar da, *“Evet, sen bizim rabbimizsin.”* cevabını vermişlerdir (Uludağ, 1998: 163). Bu hadiseye *hitâb-ı kün* de denmektedir.

Bir dilin ifade gücünü ve o dili konuşanların kültürel kimliğini yansıtan önemli dil birimlerinden biri olan (Alkan Ataman, 2019: 287-306) hitaplar, kişilerarası ilişkilerin derecesini göstermek, söze farklı bir değer yüklemek, vurguyu belirgin hale getirmek gibi amaçlara yönelik olarak kullanılır (Yıldırım, 2017: 132-137). Bu sebeple kadîm çağlardan beri oluşturulan edebî ürünlerde muhataba (hitap edilene) yönelik çeşitli hitap şekillerine rastlarız.

Klâsik Türk şiirinde genellikle *ey, v'ey, eyâ, yâ*, kelime sonuna gelen *â, yâ* gibi örneklerle karşımıza çıkan ve şiir literatüründe *nidâ* adı verilen bir edebî sanatın oluşmasını sağlayan seslenme edatları tek başına kullanılmaz. Bu tür seslenme edatları şiir dilinde, devamında gelen veya kendine bağlı kelime ve kelime gruplarıyla anlamsal bir bütün teşkil eder. Söz konusu bu anlamsal bütünlük genel anlamıyla *“hitaplar”*ı, özel anlamıyla da *“hitap cümleleri”*ni ve *“hitap ifadeleri”*ni oluşturur. Bununla birlikte bir mısra veya beyit doğrudan herhangi bir seslenme edatı içermediği halde anlam olarak hitap içerebilmektedir.

Hitaplar; muhatabın (hitap edilenin) hitap edenin nezdindeki konumunu, kıymetini ve ehemmiyetini gösterir. Kullanılan hitap şekli, şairin gönlünde muhatabın bıraktığı tesire göre farklılık arz eder. Hitaplardan yola çıkarak (hitapları oluştururken) kullanılan kelimelerin; muhayyiledeki tasavvurları, gönülde meydana getirdiği duyguları, zihinde yarattığı çağrışımları ve göstergeleri ortaya koyduğunu söyleyebiliriz.

Şairler; şiirlerin konusuna uygun olarak Allah'a, Hz. Peygamber'e, bir İslam büyüğüne, bir başka şaire, bir devlet yöneticisine, aile veya dost çevresinden birisine, sevgiliye veya herhangi bir varlığa hitap edebilirler. Klâsik Türk edebiyatı şairleri gazel, kaside, mesnevi gibi birçok nazım şekliyle yazdıkları şiirlerde muhataplarına konuya uygun hitap cümleleri ve ifadeler kullanırlar. Sevilen ve övülen kişiler için kullanılan hitaplarda muhatabın faziletleri, meziyetleri, üstünlükleri, fizikî ve manevî özellikleri dikkate alınır.

Hz. Peygamber'in hayatı etrafında oluşturulan eserlerde, özellikle Hz. Peygamber'e duyulan derin muhabbet ve hürmetin göstergesi olarak kaleme alınan na'tlarda, ona yönelik farklı hitap şekilleriyle karşılaşılmaktadır. Çalışmamızda, klâsik edebiyatımızda en fazla na't yazan şairlerden olan Yahyâ Nazîm'in Dîvân'ındaki² na'tlarda Hz. Peygamber'in sahip olduğu hususiyetler çerçevesinde

¹ Tevakkü Arapça-Türkçe Sözlük, <http://tevakku.com>

² 5 bölüm halinde lisansüstü tez olarak hazırlanan Yahyâ Nazîm'in Dîvânı'yla ilgili örnekler için, aşağıda künyeleri verilen tezlerden faydalanılmış ve manzumenin alındığı kaynak yanında belirtilmiştir:

Nevin Gümü, (1992). Yahya Nazim Divanı I (İnceleme-Metin), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Aynur Çağlıışlek (1991). Yahya Nazim Divanı II (İnceleme-Metin), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Mehmet Şimşek (2007). Yahya Nazim Divanı III (İnceleme-Metin), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Ahmet Kurban (1992). Yahya Nazim Divanı IV (İnceleme-Metin), Erciyes Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

kullanılan hitaplar ele alınacaktır.

Yahyâ Nazîm'in Dîvân'ından tespit ettiğimiz örneklerde, İslâm ve tasavvuf kültüründe yer alan Hz. Peygamber anlayışı dairesinde en fazla Allah'ın resulü ve nebisi, insanların efendisi ve kâinatın padişahı olması vb. temel vasıfların hitap ifadelerinde dile getirildiği görülmektedir. Bu sebeple çalışmamızda Hz. Peygamber'e yönelik hitaplar onun şahsî özelliklerinin vurgulandığı hitaplardan başlamak üzere, Allah'ın sevgilisi ve peygamberi oluşu, diğer peygamberler ve melekler karşısındaki konumu, kâinatın onun hürmetine yaratılması, ümmetiyle ilişkisi gibi çeşitli açılardan tasnif edilmiştir. Hitap ifadelerinin manaları, karşılarında verilmiş; ihtiyaç duyulan yerlerde dipnotla açıklamalar yapılmıştır. Bazı hitaplarda Hz. Peygamber'e ait tek bir hususiyet bir hitapta dile getirilmekteyken bazı hitaplarda da farklı hususiyetlerin birlikte kullanıldığı da görülmektedir. Mesela aşağıdaki örnekte³ mi'râca yükselişi, Allah'ın sevgilisi oluşu, hidayet yolunu göstermesi, resullerin padişahı ve arşın efendisi gibi farklı vasıflar tek bir hitap ifadesi dâhilinde zikredilmektedir:

Ey sâhib-i mi'râc habîb-i Vehhâb

Hâdî-i sübül şâh-ı rûsül arş-cenâb (Gümüş, 1992)

Ey mi'râcın sahibi, Vehhab olan Allah'ın sevgilisi, hidayet yolunu gösteren, resullerin padişahı, arşın efendisi!

1. HZ. PEYGAMBER'İN ZÂTIYLA İLGİLİ HİTAPLAR

Hz. Peygamber'in zâtıyla ilgili hitaplarda onun kıymetini bildiren ayetlerden ve hadîs-i şerîflerden istifade edildiğini, samimi bir müminin zihnindeki tasavvurların ve gönlündeki derin muhabbetin mısralara yansıdığını görmekteyiz. Mi'râc gibi mucizevî bir hadiseyi yaşaması ve bu yolculukta yaşadığı harikuladelikler, *Leolâk* ve *mâ 'arefnâk* tahtının sultanı oluşu, ledün ilmüne vukûfiyeti, güzelliğinin insanlar ve kâinat üzerindeki tesiri, sahip olduğu faziletler gibi birçok hususiyet ona hitap edilirken dile getirilmektedir:

Es-selâm ey râz-ı dâr-ı kulhü vallâhü ahad (Kurban, 1992)

Ey kulhü vallâhu ehad⁴ evinin sırrı!

Es-selâm ey vâkîf-ı esrâr-ı Allahü's-samed (Kurban, 1992)

Ey Allahu's-samed⁵ sırlarıma vakıf olan!

Ey şâhid-i nâzenîn-i bezm-i İsrâ (Gümüş, 1992)

Ey İsrâ⁶ meclisinin nâzenin şahidi!

Es-selâm ey ebruvânı sûre-i Nûn ve'l-kalem (Kurban, 1992)

Ey kaşları Nûn ve'l-kalem⁷ sûresi (ne benzeyen)!

Es-selâm ey kâbe kavseyne dü-eb-rûsı misâl (Kurban, 1992)

Ey iki kaşı kâbe kavseyne⁸ benzeyen!

Ey sûre-i Nûn ve'l-kalem ebrûsı

Ve'l-leyl sevâd-ı anberîn gîsûsı (Gümüş, 1992)

Ey kaşları Nûn ve'l-kalem, anber kokulu siyah saçları da ve'l-leyl⁹ sûresine benzeyen! Ey

Şaziye Kayhan Ertürk (1996). Yahya Nazim Divanı V (İnceleme-Metin), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

³ Bu örnekteki gibi birkaç hususiyeti birlikte veren hitapları bağlam ve mana olarak en uygun gördüğümüz başlıkların altına aldık.

⁴ De ki: Allah birdir (İhlas, 1).

⁵ Her şey O'na muhtaçtır; O, hiçbir şeye muhtaç değildir (İhlas, 2).

⁶ Mi'râc hadisesinin anlatıldığı ve "gece yürüşü" anlamına gelen sûrenin adı.

⁷ Nûn, kaleme andolsun (Kalem, 1).

⁸ "(Peygambere olan mesafesi) iki yay aralığı kadar yahut daha az oldu." (Necm, 9) mealindeki ayetten iktibas.

⁹ Geceye andolsun (Duhâ Sûresi, 2) mealindeki "ve'l-leyl" klâsik şiirimizde sevgilinin saçlarını anlatırken teşbih unsurudur.

- pâdişeh-i memâlik-i mâ evhâ
Sultân-ı serîr-i hutta-i sümme denâ (Gümüş, 1992)
Ey mâ evhâ¹⁰ ülkesinin padişahu, sümme denâ¹¹ diyarının tahtının sultanı!
- Es-selâm ey gülşen-i Yâsîn ü Tâhâ bülbülü (Kurban, 1992)
Ey Yâsîn¹² ve Tâhâ¹³ gül bahçesinin bülbülü!
- Ey vâsf-ı hüsnî sûre-i ve'ş-şems ü ve'd-duhâ (Kurban, 1992)
Ey güzelliği Şems¹⁴ ve Duhâ¹⁵ suresi gibi olan!
- Ey ledün mektebinün hâce-i ümmî-lakabı (Gümüş, 1992)
Ey ledün mektebinin ümmî lakaplı hocası!
- Vücûdunla şeref buldı senün ey mazhar-ı levlâk (Çağlıışlek, 1991)
Ey levlâk¹⁶ sırrına mazhar olan!
- Ey husrev-i taht-gâh-ı levlâk
Sultân-ı serîr-i mâ 'arefnâk (Çağlıışlek, 1991)
Ey mâ arefnâk tahtının sultanı, levlâk tahtının padişahu!
- Es-selâm ey mesned-i kurba şeh-i levlâk tâc (Kurban, 1992)
Ey Allah'a yaklaşmanın dayanağı, levlâk tâcının padişahu
- Ey gevher-i kudret-sadef bahr-ı muhît-i men 'aref (Çağlıışlek, 1991)
Ey men 'aref¹⁷ denizi, kudret sedefinin incisi!
- Es-selâm ey âftâb-ı âsmân-ı men 'aref (Kurban, 1992)
Ey men 'arefe semasının güneşi!
- Es-selâm ey bûstân-ı li ma'allâhun güli (Kurban, 1992)
Ey lî ma'allâh¹⁸ bahçesinin gülü!
- Ey lügat-ı vâsf-ı zâtî hayret-efzâ-yı ukûl (Gümüş, 1992)
Ey vâsıfları anlatıldığında akılları hayrete düşüren!
- Ey gubâr-ı kademi müşğ-sirişt
Nefha-i hâk-i deri bûy-ı Behişt (Gümüş, 1992)
Ey ayağının tozu miskten yaratılmış, kapısının toprağı cennet gibi kokan!
- Ey nâm-ı şerîfi sübha-pîrâ-yı dürûd (Gümüş, 1992)
Ey şerefli isminin övülmesiyle (ismiyle) tespihleri süsleyen!
- Ey şem'-i cemâli pertev-i nûr-ı Cemîl (Gümüş, 1992)
Ey güzelliğin mumu, Allah'ın nurunun ışığı (yansıması) olan!
- Ey Hudânun muhbir-i sâdık nebiyy ü mürseli (Çağlıışlek, 1991)
Ey Allah'ın sadık habercisi, nebi ve resul sıfatlarına sahip olan!
- Ey hüsrev-i serîr-i tırâz-ı bilâd-ı feyz (Çağlıışlek, 1991)

¹⁰ "Böylece Allah kuluna vahyedeceğini vahyetti." (Necm, 10) mealindeki ayetten iktibas.

¹¹ "Sonra ona yaklaştı derken sarkıp daha da yakın oldu." (Necm, 8) mealindeki ayetten iktibas.

¹² Yâsîn sûresinin ilk ayeti olmakla birlikte Hz. Peygamber'in isimlerinden biri olduğu rivayet edilmektedir.

¹³ Tâhâ sûresinin ilk ayeti olmakla birlikte Hz. Peygamber'in isimlerinden biri olduğu rivayet edilmektedir.

¹⁴ Kelime anlamı olarak güneş demek olan kelime Kur'an'da bir sûrenin adıdır. Şiirimizde sevgilinin yüzünün parlaklığı anlatılırken teşbih unsuru olarak kullanılır.

¹⁵ Kuşluk vaktine andolsun! (Duhâ Sûresi, 1).

¹⁶ "Sen olmasaydın sen olmasaydın, felekleri yaratmazdım." manasındaki hadis-i kutsîden iktibas.

¹⁷ "Nefsini bilen Rabbini bilir" manasındaki hadisten iktibasır (**men arefe** nefsehû fekad arefe Rabbehû).

¹⁸ "Allah ile benim aramda öyle bir vaktim vardır ki; oraya ne nebiyy ü mürsel sığar, ne de melek-i mukarreb." Manasındaki hadisten alınan lî ma'allaâh ibaresi Makâm-ı Muhammedî denilen, yalnızca Hz. Peygamber'e has ehadiyet makamına işaret eder. Bu makam, Cenâb-ı Hakk'a yakınlığın başka hiçbir varlığa nasip olmayan en yüksek derecesidir Ayrıntılı bilgi için bk.: Emine Yeniterzi (1993). *Türk Edebiyatında Na'atlar*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, s. 109.)

- Ey feyz beldelerinin süslü tahtının padişahı!*
 Ey nûr-ı İlâhîye cemâlün matla' (Çağlıışlek, 1991)
Ey yüzünde (cemâlinde) İlâhî nur zuhur eden!
- Ey pâdişeh-i mesned-i mülk-i tahkîk (Çağlıışlek, 1991)*
Ey hakikat mülkünün padişahı!
- Ey mihr-i münîr-i felek kün fe yekûn (Çağlıışlek, 1991)*
Ey gökyüzünün nurlu güneşi!
- Zâtını rûz-ı ezel ey şeh-i mülk-i tahkîk (Çağlıışlek, 1991)*
Hakikat mülkünün padişahı!
- Hüsrevâ dâd-gerâ dâver-i 'âli güherâ (Şimşek, 2007)*
Ey mücevher gibi kıymetli, adil ve doğru olan padişah!
- Oldı ey server-i dîn yümn-i kudûmünle senün (Şimşek, 2007)*
Ey dinin önderi!
- Ey nergis-i gülzâr-ı hüdâ sürme-i "mâ zâg" (Şimşek, 2007)*
Ey hidayet gül bahçesinin nergisi!
- Sad-selâm olsun saña ey nûr-ı rahmet kim baña (Şimşek, 2007)*
Ey rahmet nuru!
- Dü-cihân ey dürr-i yektâ-yı muhît-i Kudret (Şimşek, 2007)*
Ey Kudret denizinin emsalsiz incisi!
- Sensin ol kim yâ Resûla'llâh vücûdun fazl-ı Hakk*
Gevher-i gençine-i 'irfân ü esrâr eyledi (Şimşek, 2007)
Ey vücudu Allah'ın fazlıyla sırlar ve irfan hazinesinin cevheri olarak yaratılan Resul!
- Ey cümle halâ'ıktan olan eşref ü Ekrem (Kurban, 1992)*
Ey bütün yaratılmışlardan daha şerefli ve daha cömert!
- Ey dürr-i yek-dâne-i deryâ-yı cûd*
Gevher-i irfân-ı künûz-ı şühûd (Kurban, 1992)
Ey cömertlik denizinin tek incisi, şühûd hazinelerinin irfan cevheri!
- Ey meh-i sa'd-ahter-i şâm-ı visâl*
Mihr-i celî pertev-i subh-ı cemâl (Kurban, 1992)
Ey kavuşma gecesindeki talihli ay; güzellik sabahının ışığı, parlak güneşi!
- Ey der-i hikmet reşehât-ı lebi(Kurban, 1992)*
Ey dudağından damlayanlar, hikmet kapısı!
- Es-selâm ey kârvân-ı râh-ı Hakk'a pişvâ (Kurban, 1992)*
Ey Hak yoluna giden kervanın önderi!
- Es-selâm ey râyet-efrâz-ı sufûf-ı asfiyâ (Kurban, 1992)*
Ey halis insanların saflarındaki sancağı yükselten!
- Es-selâm ey âftâb-ı maşrık-ı fevz ü necât (Kurban, 1992)*
Ey kurtuluş ve zaferin doğusunda doğan güneş!
- Es-selâm ey mâh-tâb-ı leyletü'l-Kadr ü Berât (Kurban, 1992)*
Ey Kadir ve Berat gecelerinin ay ışığı!
- Es-selâm ey tâyerân-ı ravzası kudsî cenâh (Kurban, 1992)*
Ey bahçesinde meleklerin uçtuğu (gezdiği) (peygamber)!
- Es-selâm ey âciz-i vasfı lügat u ıstılâh (Kurban, 1992)*
Ey vasfını anlatmada sözlüklerin ve kelimelerin aciz kaldığı!
- Es-selâm ey ârif-i râz-ı ezel sırrı-ı ebed (Kurban, 1992)*
Ey ezel ve ebed sırlarını bilen!

- Es-selâm ey ilmi lâ-yuhsâ kemâl-i lâ yu'ad (Kurban, 1992)
Ey hesaba sığmayacak kadar çok ilim ve sayısız kemal sahibi!
- Es-selâm ey tâk-ı kadri kubbe-i arşa mûmâs (Kurban, 1992)
Ey kudretinin kemeri arşın kubbesine temas eden!
- Es-selâm ey akl-ı küll medhinde bâ-acz ü telâş (Kurban, 1992)
Ey aklın övmede aciz kaldığı ve çaresizlikten telaşa kapıldığı (Peygamber)!
- Es-selâm ey şem'-i zâtı bezm-i kurba nûr-pâş (Kurban, 1992)
Ey zatının mumu(nun ışığı) kurbiyyet¹⁹ meclisine nur saçan!
- Es-selâm ey kilik-i şefkatle çeken tigrâ-yı hıfz (Kurban, 1992)
Ey şefkat kalemiyle koruma tuğrası çeken!
- Es-selâm ey nûr-ı afvı şem'-i bezm-ârâ-yı hıfz (Kurban, 1992)
Ey affının ışığı, koruma meclisinin mumu olan!
- Es-selâm ey bezm-gâh-ı kurba rûşen çerâğ (Kurban, 1992)
Ey kurbiyyet meclisinin parlak kandili!
- Es-selâm ey mâhtâb-ı burc-ı ikbâl ü şeref (Kurban, 1992)
Ey ikbal ve şeref burcunun ay ışığı, dolunayı!
- Es-selâm ey matla' u'l-envâr-ı hüsn-i lâ-yezâl (Kurban, 1992)
Ey zeval bulmayan güzellikteki nurların doğuş yeri!
- Es-selâm ey mahzenü'l-esrâr-ı irfân u kemâl (Kurban, 1992)
Ey irfan ve kemal sırlarının hazinesi!
- Es-selâm ey burc-ı hüsne âftâb-ı bî-zevâl (Kurban, 1992)
Ey güzellik burcunun zeval bulmayan güneşi!
- Es-selâm ey bahr-ı ummân-ı ledün genc-i hikem (Kurban, 1992)
Ey hikmetler hazinesi, ledün ilminin deryası!
- Es-selâm ey nâr-ı kahrından cehennem pür-alev (Kurban, 1992)
Ey kahrının ateşiyle cehennemi alevle dolduran!
- Es-selâm ey halka-i bâb-ı celâli mâh-ı nev (Kurban, 1992)
Ey celalinin kapısının halkası hilâl olan!
- Es-selâm ey kûyına ins ü melâ'ik râh-rev (Kurban, 1992)
Ey insan ve melekler semtinin yolcusu!
- Ey mesned-i büleud-i hakikatde pâdişâh (Kurban, 1992)
Ey hakikatin yüce makamının padişahı!
- Vey rîze-seng-i dergah-i iclâli mihr ü mâh (Kurban, 1992)
Ey celalinin dergâhındaki küçük taş kırıntısı bile ay ve güneş gibi olan (ay ve güneş, celalinin dergâhındaki küçük taş kırıntısı olan)!
- Ey kâ'inât katre muhît-i celâline (Kurban, 1992)
Ey celalinin denizinde kâinat bir damla hükmünde olan!
- Ey ravzası bihişt-i İrem cennet-i Na'im (Kurban, 1992)
Ey bahçesi Na'im cennetine ve İrem'in (cennete benzeyen) bağlarına benzeyen!
- Vey nahl-i kadd-i sâyesi misli gibi adîm (Kurban, 1992)
Ey gölgesinin boyunun fidanı yok olan (gölgesi görünmeyen, yere düşmeyen)!
- Es-selâm ey gîsuvânı bâğ-ı kurban sünbülü (Kurban, 1992)

¹⁹ Kurb/kurbiyyet; Allah'ın ibadet ve tâatine yakın olmak, Hakk'ın Tevfik ve inayetine mazhariyet, kulun Hak ile arasındaki ezeli ahde vefa etmesi, kâlû belâda verdiği sözde durması demektir. Ayrıntılı bilgi için: Süleyman Uludağ (2005). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabcacı Yayınları, s. 221.

Ey saçları kurbîyyet bağının sünbülü olan!
 Es-selâm ey leyletü'l-mi'râca hüsn-i pâki şem' (Kurban, 1992)
Ey tertemiz güzelliği mi'raç gecesinin mumu olan!
 Ey serv-i İrem-gülşen ü firdevs-i riyâz (Çağlıışlek, 1991)
Ey (boyu) İrem'in gül bahçesindeki ve Firdevs cennetlerindeki serviye benzeyen!
 Ey mihr-i hüsnî nûr-dih-i bâm-dâd-ı feyz (Çağlıışlek, 1991)
Ey güzelliğinin güneşi, feyzin seherini aydınlatan!
 Es-selâm ey âşık-ı dîdârı gılmân ile hûr (Kurban, 1992)
Ey güzel yüzüne huri ile gılmanın âşık olduğu!
 Es-selâm ey beyt-i ma'mûra salın hüsn ile nûr (Kurban, 1992)
Ey güzelliğiyle Ka'be'ye nur veren

2. HZ. PEYGAMBER'İN ALLAH KARŞISINDAKİ DURUMUNA YÖNELİK HİTAPLAR

Hz. Peygamber, nübüvvet ve risaletin son temsilcisidir. Bu sebeple ona hitap edilirken mi'raç gibi mucizevî bir hadiseyi yaşayan nebî ve resul olarak Allah katındaki müstesna yeri, Allah'ın nûrunu yansıtmaması, Kur'ân'da övülmesi vb. özellikleri zikredilmektedir:

Ey harîm-i hâs-ı bezm-i ru'yet-i Perverdigâr(Gümüş, 1992)
Ey Allah'ı görme meclisinin özel ve mukaddes makamına/huzuruna erişen!
 Ey ezeli mahrem-i bar-gâh-ı Hak (Çağlıışlek, 1991)
Ey Allah'ın kimsenin erişemediği makamına/huzuruna erişen!
 Es-selâm ey şâm u isrâda nedîm-i bezm-i hass (Kurban, 1992)
Ey mi'raçta en özel meclislerin sohbet arkadaşı!
 Ey mahrem-i esrâr-ı nihân-hâne-i Kudret (Kurban, 1992)
Ey Allah'ın kudret evindeki gizli sırların mahremi!
 V'ey şâhid-i yektâ-yı serâ-perde-i Hazret (Kurban, 1992)
Ey İlâhî sarayın perdesinin tek şahidi!
 Ey şâhid-i cemîl-i serâperde-i Celîl (Kurban, 1992)
Ey Celîl olan Allah'ın sarayındaki güzelliğine şahid olan!
 Es-selâm ey li ma'allâh bezmine rûşen sirâc (Kurban, 1992)
Ey Lî ma'allah meclisinin parlak kandili!
 Ey nihâl-i bâğ-ı levlâk ü le'amruk şâh-sâr (Gümüş, 1992)
Ey le'amruk²⁰ ve levlâk bahçesini fidanı!
 Kuhl-i mâ zâga'l-basardan ey gül-i "levlâk"-ı bâğ (Şimşek, 2007)
Ey levlâk bahçesinin gülü!
 Riyâz-ı vasfuña ey gülbün-i le'amrük şâh (Şimşek, 2007)
Ey le'amruk gül bahçesi!
 Yâ Resûlallâh şefâ'at bir fütâde âcizim (Çağlıışlek, 1991)
Allah'ın resulü!
 Yâ Resûlallâh senden gayrı yokdur kimsesi (Çağlıışlek, 1991)
Ey Allah'ın resulü!
 Yâ Resûlallâh amân nefsi zulûmuñdan amân (Şimşek, 2007)
Ey Allah'ın resulü!
 Ey Resûl-ı Kureşî hayli zamân olmuş idi (Şimşek, 2007)
Ey Kureşli Resul!

²⁰ Ey Resûlüm! Senin ömrüne andolsun (Hicr, 72).

- Ey habîb-i Kibriyâ kim dîde-i hak-bînînin (Çağlıışlek, 1991)
Ey azamet ve kudret sahibi Allah'ın sevgilisi!
- Olur ey habîb-i Mevlâ o güher kânda mahfûz (Çağlıışlek, 1991)
Ey Allah'ın sevgilisi!
- Senünçün oldı bezm-i Kibriyâda ey habîb-i Hak (Çağlıışlek, 1991)
Ey Allah'ın sevgilisi!
- Ey Nûr-ı Hudâ leyl ü nehâr olmaga bâ'is (Şimşek, 2007)
Ey Allah'ın nuru!
- Kisve vü seng-i siyâh-ı Ka'be'den ey nûr-ı Hakk (Şimşek, 2007)
Ey Allah'ın nuru!
- Yanayım bendegi ey nûr-ı Hudâ ile çerâg (Şimşek, 2007)
Ey Allah'ın nuru!

3. DİĞER PEYGAMBERLERLE MUKAYESE BAĞLAMINDA HİTAPLAR

Bazı hitaplarda nübüvvet ve risaletin son temsilcisi olduğu için diğer peygamberlerle mukayese edilerek Hz. Peygamber'in üstünlüğüne atıfta bulunmaktadır. Hz. Peygamber nebilerin ve resullerin sultanıdır, diğer peygamberler ona tabidir:

- Es-selâm ey nâsîh-i Tevrât ü İncîl ü Zebûr (Kurban, 1992)
Ey (Kur'an ile) Tevrat, İncil ve Zebur'un hükümlerini ortadan kaldıran!
- V'ey şerefde enbiyâ vü mürselinün efdali (Çağlıışlek, 1991)
Ey nebi ve resullerin hepsinden üstün olan!
- Vücûdudur ey pâdişâh-ı güzîn (Gümüş, 1992)
Ey seçkin padişah, nebilerin padişahı, resullerin efendisi!
- Es-selâm ey enbiyâ vü mürselîne muktedâ (Kurban, 1992)
Ey nebilerin ve resullerin tabi olduğu (Peygamber)!
- Ey hüsev-i hayl-i rüsûl hâdim deründe akl-ı küll (Çağlıışlek, 1991)
Ey resuller zümresinin padişahı!
- Ey şâh-ı rüsûl Hüsrev-i sâhib-mi'râc (Çağlıışlek, 1991)
Ey resullerin mi'raç sahibi padişahı!
- Ey kişver-i risâlete sultân-ı enbiyâ (Gümüş, 1992)
Ey risalet memleketinde nebilerin sultanı!
- Ey ser-âmed şeh-i sipâh-ı rüsûl (Gümüş, 1992)
Ey resuller ordusunun padişahı!
- Ey mefhar-i kâ'inât v'ey fahr-ı rüsûl (Gümüş, 1992)
Ey resullerin övüncü, kâinatın iftihar vesilesi!
- Ey pâdişâh-ı nâm-ver fahr-ı rüsûl hayrû'l-beşer (Çağlıışlek, 1991)
Ey resullerin övüncü, insanların en hayırlısı, nam sahibi kişilerin padişahı!
- Es-selâm ey enbiyâ vü mürselîne şem'-i cem' (Kurban, 1992)
Ey nebi ve resullerin meclisini aydınlatan mum!

4. MELEKLERLE MUKAYESE BAĞLAMINDA HİTAPLAR

Bazı hitaplarda Hz. Peygamber'in ma'nâ âleminde meleklerden üstün bir konumda bulunuşuna atıf yapılmakta, sadece insanların değil aynı zamanda meleklerin de onun emrine âmâde olduğu dile getirilmektedir:

- Ey pîşvâ-yıns ü melek hâdî-i sübûl (Kurban, 1992)
Ey hidayet yolunda insanların ve meleklerin önderi!

V'ey Cebre'îl hâdimi meddâhı Kibriyâ (Kurban, 1992)

Ey Cenab-ı Allah tarafından övülen ve Cebrail'in hizmet ettiği (Peygamber)!

V'ey hâdim-i sürâdık-ı iclâli Cebre'îl (Kurban, 1992)

Ey yücelik ve kudretinin azametinin perdesine hizmetçisi Cebrail olan (Peygamber)!

Es-selâm ey bende-i fermân-ber-i ins ü melek (Kurban, 1992)

Ey İnsan ve meleklerin emirlerine amade olan (Peygamber)!

5. KÂİNATA KARŞI KONUMUYLA İLGİLİ HİTAPLAR

Hz. Peygamber “Biz seni âlemlere rahmet olarak gönderdik” ayetine istinaden kâinata ve tüm varlıklara rahmettir, *levlâke* hadisinden mülhem de âlemler onun hürmetine yaratılmıştır. Ayrıca iki dünyanın padişahı oluşu, ay ve güneşin onun nurundan istifade etmeleri vb. tasavvurlar Hz. Peygamber'e hitap edilirken vurgulanmaktadır:

Ey zât-ı şerfi eşref-i mahlûkât

İcâd-ı vücûdı bâ'is-i mevcûdât (Gümüş, 1992)

Ey varlığıyla âlemin yaratılış sebebi, yaratılanların en şereflişi!

Ey sebeb-i hilkatı her dü-cihân

Bâ'is-i icâd-ı zemîn ü zamân (Kurban, 1992)

Ey iki cihanın, yeryüzünün ve zamanın yaratılış sebebi!

Ey hilkat-i eşyâya vücûdun bâ'is (Çağlıışlek, 1991)

Ey varlıkların yaratılma sebebi!

Ey hudâvend-i mükerrem rahmeten li'l-âlemîn (Gümüş, 1992)

Ey âlemlere rahmet olan gönderilen kerem sahibi hükümdar!

Es-selâm ey rahmete'l-li'l-âlemîn ile alem (Kurban, 1992)

Ey âlemlere rahmet olarak gönderilen!

Ey Hüsrev-i dü-âlem âlem zelif-i aşkun (Çağlıışlek, 1991)

Ey iki âlemin padişahı!

Mahaldür itse ubûdiyyetünde ey şeh-i kevn (Çağlıışlek, 1991)

Ey varlık âleminin padişahı!

Vaz'-ı kerem ü tavr-ı hamem ey şeh-i kevineyn (Şimşek, 2007)

Ey iki cihanın padişahı!

Olmayan ey şeh-i kevineyn gamuñla me'nûs (Şimşek, 2007)

Ey iki cihanın padişahı!

Ey hüsrev-i kevineyn olur pîş-gehünde (Kurban, 1992)

Ey iki cihanın padişahı!

Ey mefhar-i kâ'inât fahr-ı dü-cihân (Gümüş, 1992)

Ey kâinatın iftihar vesilesi, iki cihanın övündüğü!

V'ey zât-ı kerîmi rahmet-i âlemiyân (Gümüş, 1992)

Ey kerem sahibi zatı, âlemlere rahmet olan!

Ey dü-âlem varak-ı haşmetine halka-i mîm:

Ey iki âlemin (dünya ve ahiret) ihtişamlı sayfası!

Râh-ı mecâzdan ey fahr-ı âlem eyle halâs (Çağlıışlek, 1991)

Ey âlemlerin övüncü!

Olmaz ey Fahr-i Cihân midhatüñ elbette mühât (Şimşek, 2007)

Ey cihanın övüncü!

Ey iki cihânun güneşi hâk-i fenâda (Kurban, 1992)

Ey iki dünyanın güneşi!
 Ey fûrûg-ı dü-ruhı her dü-cihân mâh-veşi
 Pertev-i hüsn ü cemâli iki âlem güneşi (Gümüş, 1992)
Ey iki yavaşımın parlaklığı, iki cihanı aydınlatan ve güzelliğinin ışığı iki âlemin güneşi!

Es-selâm ey tal'atından mihr ü meh nûr iktibâs (Kurban, 1992)
Ey ay ve güneşin güzel yüzünden nur aldığı!
 Ey nûr-ı hüsnünden müdâm hurşîd-i enver şerm-sâr (Çağlışlek, 1991)
Ey güzelliğinin nuruyla güneşi utandıran/kışkırtan!
 Ey dü-âlem kişt-zâr-ı cûdınun bir dânesi (Gümüş, 1992)
Ey iki âlem, bir ekin tarlasına benzeyen cömertliğinde ancak bir tane olan!
 V'ey berk-i mihrünle tamâm mâh-ı münevver dâg-dâr
Ey güneş gibi parlak ve göz kamaştırıcı olan yüzünün nuruyla ayın gönlünü dağılayan!²¹
 V'ey âftâb zerre fûrûg-ı cemâline (Kurban, 1992)
Ey güzel yüzünün parlaklığı karşısında güneş bir zerre hükmünde olan!
 Es-selâm ey melce-i ehl-i semâvât ehl-i arz (Kurban, 1992)
Ey yer ve gök ehlinin sığınağı!

6. DİĞER İNSANLAR KARŞISINDAKİ DURUMUYLA İLGİLİ HİTAPLAR

Hz. Peygamber'in yaratılmışların en şerefli oluşu; lütuf ve ihsanının büyüklüğü, Müslümanlar için şefaet, hastalara şifa, dertlere deva kaynağı kabul edilmesi; kapısının sığınak ve kurtuluş kapısı olarak görülmesi gibi onu diğer insanlardan ayıran birçok farklı yönü vardır. Yahyâ Nazîm; Hz. Peygamber'le diğer insanlar arasındaki konumu ve ilişkiyi ortaya koyan hitaplarla onun üstünlüğünü ortaya koymaya çalışmıştır:

Ey şefâ'at kânu afv it vaz'-ı nâ-hemvârumı (Gümüş, 1992)
Ey şefaet kaynağı!
 Yâ Resûlâllah kabûl eyle Nazîmün hâcetin (Gümüş, 1992)
Ey Allah'ın istekleri kabul eden resulü!
 Senün bîmârün olmuşken tabîbüm yâ Resûlallâh (Gümüş, 1992)
Ey Allah'ın hastalara şifa olan resulü!
 V'ey bedraka-i usât hâdî-i sübûl (Gümüş, 1992)
Ey günahkârların müşşidi, hidayet yolunu gösteren!
 Ey tabîb-i âcizân rahm it ki hikmet sendedür (Çağlışlek, 1991)
Ey acizlerin rahmet eden hikmet sahibi tabip!
 Eyledim ey tabîb-i dil derd-i gamınla ihtilât (Çağlışlek, 1991)
Ey gönül tabibi!
 Cihân-penâh-ı şehâ hüsrev-i melik-sipehâ (Şimşek, 2007)
Ey bütün dünyanın kendisine sığındığı, meliklerin bile emri altında askerlik yaptığı padişah!

Eyâ Şeffî'-i Ümem pâd-şâh-ı mülk-i bekâ (Şimşek, 2007)
Ey ümmetlerin şefaetçisi, beka mülkünün padişahı!
 Eyâ şehen-şeh-i ebrâr es-selâmü 'aleyk (Şimşek, 2007)
Ey sadık padişahların padişahı!

²¹ Hz. Peygamber'in yüzündeki nur ve parlaklık, şimşek çakmasına benzetilirken, dâg-dâr kelimesiyle de ayın üzerindeki lekeler kastedilmiştir.

- Yâ Resûlu'llâh devâ-sâz ol şefâ'atle meded (Şimşek, 2007)
Ey şefaât sahibi ve dertlere derman olan Allah'ın resulü!
- Es-selâm ey afv u lutfi mahv-sâz-ı seyiyî'ât (Kurban, 1992)
Ey af ve lütfuyla günahları yok eden!
- Es-selâm ey müşfik-i hâl-i diger-gûn-ı usât (Kurban, 1992)
Ey şefkatiyle günahkâr ve isyankârların hallerini değiştiren!
- Es-selâm ey renc-i cürme dârû-yı afvı ilâc (Kurban, 1992)
Ey günah ağrısına (hastalığına) afv ilacıyla derman olan!
- Es-selâm ey tâlib-i sevdâ-yı aşkı her mizâc (Kurban, 1992)
Ey herkesin aşkının sevdasına talip olduğu sevgili!
- Es-selâm ey zâ'irân-ı dergehi ehl-i felâh (Kurban, 1992)
Ey dergâhının ziyaretçileri kurtuluş ehl-i olan!
- Es-selâm ey vird-i ümmet nâmı her şâm u sabâh (Kurban, 1992)
Ey her akşam ve her sabah ümmetinin dilinden düşmeyen!
- Es-selâm ey çâşnî-i derdi dermândan lezîz (Kurban, 1992)
Ey (uğrunda çekilen) derdi dermanından daha lezzetli!
- Es-selâm ey telhî-i aşkı dile cândan lezîz (Kurban, 1992)
Ey aşkının acısı gönle candan daha tatlı gelen!
- Es-selâm ey nutkı Hızra âb-ı hayvândan lezîz (Kurban, 1992)
Ey sözleri, (âb-ı hayâta erişen) Hızır'a âb-ı hayâttan daha lezzetli gelen!
- Es-selâm ey kullığı milk-i Süleymândan lezîz (Kurban, 1992)
Ey kapısında kulluk etmek Süleyman'ın mülküne sahip olmaktan daha lezzetli!
- Es-selâm ey metn-i evsâfı şeref-bahşı havâş (Kurban, 1992)
Ey vasıflarını anlatan yazılara şeref katan!
- Es-selâm ey yoluna kurbân hezârân cân u baş (Kurban, 1992)
Ey yoluna binlerce can ve başın kurban olduğu!
- Es-selâm ey rahm iden hâline usât itdikçe arz (Kurban, 1992)
Ey isyankâr ve günahkârlar (pişmanlık duyup) hallerini arz edince onlara merhamet eden!
- Es-selâm ey dergehi âsilere cây-ı halâs (Kurban, 1992)
Ey dergâhı, günahkârlar için kurtuluş yeri!
- Es-selâm ey tâlib-i derdi âvâm ile havâs (Kurban, 1992)
Ey derdine zengin fakir demeden halkın her tabakasından insanın derdine talip olduğu!
- Es-selâm ey zıll-ı râyâtı usâta cây-ı hıfz (Kurban, 1992) *Ey bayraklarının gölgesi, isyankâr ve günahkârlar için korunma yeri!*
- Es-selâm ey ehl-i cürme dergehi me'vâ-yı hıfz (Kurban, 1992)
Ey dergâhı, günah işleyenler için sığınak ve korunacak yer!
- Es-selâm ey berk-i tîg-ı satveti hûrşîd-i lem' (Kurban, 1992)
Ey karşı konulmaz kuvvetinin kılıcından çıkan yıldırım, güneşin parlaması gibi!
- Es-selâm ey heybetinden düşmeni kal' u kâm' (Kurban, 1992)
Ey heybetiyle düşmanı ezen, kökünden söküp çıkaran!
- Es-selâm ey hâk-i pâyi kuhl-ı çeşm-i ins ü cân (Kurban, 1992)
Ey ayağının toprağı insanların gözlerine sürme olan!
- Es-selâm ey seng-i râhı zîb-i tâc-ı serverân (Kurban, 1992)
Ey yolundaki taşlar, padişahların süslü taçları olan!
- Es-selâm ey sâl-i dergâhı sultân-ı cihân (Kurban, 1992)

Ey dünyanın sultanının bile dergâhında dilencilik ettiği!
 Es-selâm ey yâr-i gâri çâr-ı yârî kâmrân
 Ya'ni Bu Bekr Ömer Osmân Alî'y-yü'l-Murtazâ (Kurban, 1992)
Ey dostları (Hz. Ebubekir ve diğer halifeler) bahtiyar ve mesut olan!
 Ey hurde-çîn-i sofrâ-i lutfi saf-ı kirâm (Kurban, 1992)
Ey lütuf sofrasındaki döküntüleri şerefli ve ulu kimselerin topladığı!
 V'ey kâse şûy-ı matbah-ı in'âmı hâs u 'âm (Kurban, 1992)
Ey lütuf ve ihsan mutfağını zengin ve fakir halkın her kesimden insanı tarafından yıkanan!

SONUÇ

Şüphesiz ki edebiyatımızda hakkında en fazla manzum ve mensur eser kaleme alınan şahıs Hz. Peygamber'dir. Gazelden kasideye, murabbadan mesneviye kadar birçok nazım şekli dâhilinde ve Hz. Peygamber'in hayatı etrafında teşekkül ettirilen mensur eserlerde gördüğümüz ona duyulan muhabbet ve hürmetin tezahürü olarak na't, mevlid, şemâil, hilye, siyer, mi'râciyye vb. onlarca edebî türün edebiyat literatürümüzde müstesna bir yeri vardır. Bu eserler; bir yandan şairlerimizin ve yazarlarımızın düşünce ve gönül dünyalarındaki Hz. Peygamber anlayışını ortaya koyarken, diğer yandan da onun toplumumuzun kültür hafızasındaki kalıcı tesirini gösterir.

Hz. Peygamber'le ilgili yazılan eserlerde de, özellikle na'tlarda, Hz. Peygamber'e yönelik hitapların nitelik ve nicelik bakımından dikkat çekici bir şekilde yer aldığı görülmektedir. Klâsik edebiyatımızın önemli na't-gûlarından olan Yahyâ Nazîm'in Dîvân'ında, Hz. Peygamber'in çeşitli hususiyetlerinin zihnindeki ve gönül dünyasındaki yansımalarının göstergesi kabul edilebilecek mahiyette onlarca farklı hitap yer almaktadır. Zaman zaman Kur'ân ayetlerinden ve hadîs-i şerîflerden zaman zaman da tasavvufî inanışlardan da faydalanılarak oluşturulan hitaplar, aynı zamanda samimi bir Müslüman'ın Hz. Peygamber'e bakış açısını ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Alkan Ataman, H. (2019). Kutadgu Bilig'de Hitaplar ve Göreceli Seslenişler. SUTAD. S. 45, s. 287-306.
- Başçı, A. (2019). Hitabet Sanatı ve Eski Yunan-Roma, Türk ve Cahiliye Dönemi Arap Hitabeti. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 21, S. 1, s. 31-48.
- Çağlıışlek, A. (1991). Yahya Nazim Divanı II (İnceleme-Metin), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Devellioğlu, F. (1997). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Gümüş, N. (1992). Yahya Nazim Divanı I (İnceleme-Metin), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kayhan Ertürk, Ş. (1996). Yahya Nazim Divanı V (İnceleme-Metin), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kurban, A. (1992). Yahya Nazim Divanı IV (İnceleme-Metin), Erciyes Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kur'ân-ı Kerîm, <https://kuran.diyaret.gov.tr>
- Şimşek, M. (2007). Yahya Nazim Divanı III (İnceleme-Metin), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Tevakku Arapça-Türkçe Sözlük. <http://tevakku.com>
- Uludağ, S. (1998). Hitap. İslam Ansiklopedisi, C. 18, Ankara: TDVY.
- Uludağ, S. (2005). Tasavvuf Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Kocabalı Yayınları.
- Yeniterzi, E. (1993). Türk Edebiyatında Na'tlar. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yıldırım, N. (2017). Çağdaş Türk Yazı Dillerinde Kadına Yönelik Hitaplar. Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD), C. 1, S. 1, s. 123-137.

Çeviribilimde Metin Göstergibilimi ile Yetkin Çevirmen Kimliğine Ulaşma¹

Öğr. Gör. Dr. Alize Can Rençberler

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7187-6614>

Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Edirne – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 29.11.2019

Kabul: 29.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Yazın Çevirisi

Çeviribilim

Metin Göstergibilimi

Yetkin Çevirmen

Çevirmen Kimliği

Araştırma Makalesi

DOI: [10.9761/JASSS39943](https://doi.org/10.9761/JASSS39943)

Öz

Yazın alanında okuru merkeze alan alımlama estetiğinden hareketle alımlama göstergibilimi kuramını geliştirmiş, bu kuram daha sonra yerini metin göstergibilimine bırakmıştır. Metin göstergibilimi doğrultusunda, metin karşısında pasif olan okur artık anlam üretme sürecinde yer alan, metindeki boşlukları dolduran ve yaptığı yorumlar ile metni yeniden yazan aktif bir özne konumuna gelmiştir. Okurlar, önceden okudukları farklı türlerde üretilmiş metinlerle, tecrübeleri yolu ile edindikleri bilgi ve kültür bagajları ile birlikte metinle kurdukları işbirliği sonucunda çoğul yorumlar ortaya çıkarmaktadırlar. Bu çalışmada, yazın çevirisi ile metin göstergibilimi aynı çatı altında buluşturulmuş ve metnin tuzaklarından sıyrılma yollarını bilen, önceden okudukları metinleri ve sahip oldukları kültür bagajını okuma eylemine eklemleyebilen ve bunun sonucunda örnek okur kimliğine sahip olan çevirmenlerin *yetkin çevirmen* olabileceği öne sürülmüştür. Yazınsal özgün bir metnin anlamını, tınısını ve iletisini çeviri metnine aktarmakla yükümlü olan yazın çevirmeni öncelikle özgün metnin yapısını ve anlam evrenini çözümleme, erek dil ve kültürde yeniden yapılandırma gibi önemli görevlerden sorumludur. Bu düşünceye paralel olarak, bir yazın çevirmeninin hem yaratıcı olması hem de erek kültür özelliklerini ve bağlamını iyi bilmesi gerektiği açıkça ortadadır. Bilinçli çeviri kararları alabilen yazın çevirmenlerinin yetiştirilmesi için akademik çeviri eğitimi veren kurumlara da sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda, metin göstergibilimi ışığında yazın çevirisi dersleri hazırlanabilir, farklı yaklaşımlar içeren öğretim yöntemleri uygulamaya sokulabilir ve yazın çevirisinde *yetkin çevirmenler* yetiştirmek için ilk adımlar atılabilir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Can Rençberler, A. (2019). Çeviribilimde Metin Göstergibilimi İle Yetkin Çevirmen Kimliğine Ulaşma. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 141-150.

¹ Bu makale Alize CAN RENÇBERLER'in Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diller ve Kültürlerarası Çeviribilim Doktora Programında Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK KASAR danışmanlığında yazdığı *Örnek Okurdan Yetkin Çevirmene: Yazın Çevirisi Eğitiminde Yeni Bir Model* başlıklı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

Attaining the Identity of Competent Translator in Translation Studies through the Semiotics of Text

Lect. Dr. Alize Can Rençberler

Trakya University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting, Edirne – TURKEY

Article History

Submitted: 29.11.2019
Accepted: 29.12.2019
Published Online: 31.12.2019

Key Words

Literary Translation
Translation Studies
Semiotics of Text
Competent Translator
Translator's Identity

Abstract

The theory of semiotics of reception has been developed from the aesthetics of reception, which takes the reader into the centre of the literary field. The readers, who were passive in the presence of text, have now become active subjects who make inferences, realise the secret messages and rewrite the text with their interpretation. Readers make multiple interpretations because of their cultural baggage and cooperative readings of texts which they read previously. In the current study, the semiotics of text and the literary translation are brought together under the same roof considering that translators, only if they are model readers, can elude the traps of the texts and have a feature of a competent translator. The literary translator, who is supposed to transfer the sense, tone, and message of the literary source text into his translation, primarily falls to analyse the structure and meaning universe of the source text and restructure them in the target language and culture. Concordantly, it is thought that a literary translator not only should be inspired but also have extensive knowledge of the target culture's attribute and context. There are likewise liabilities for institutions that provide academic translation education to train deliberate translators who can make reasonable translation decisions. In this context, literary translation classes and teaching methods can be designed and carried into effect in the light of semiotics of text and the initiative can be taken to train competent translators in the literary translation.

Research Article

DOI: [10.9761/JASSS39943](https://doi.org/10.9761/JASSS39943)

1. Giriş

Umberto Eco, geliştirdiği alımlama göstergebilimi kuramını Konstanz Okulu çevresinde oluşmaya başlayan alımlama estetiğine dayandırmaktadır. Alımlama estetiği kuramının, Alman yazın kuramcısı Hans Robert Jauss tarafından 1970 senesinde kaleme aldığı *Literaturgeschichte als Provokation* başlıklı çalışmasında temel özelliklerine yer verilmiş ve estetik anlayış ile yeni bir yönetsel yaklaşımla yazın tarihinin nasıl yeniden yazılabileceğine yönelik yedi savdan oluşan bir çerçeve sunmuştur (Rifat, 2008: 286).

Alımlama estetiği, yazın alanında okuru merkeze almaktadır. Jauss bu konu ile ilgili düşüncelerini “Yazar, yapıt ve okurun (dinleyici ve izleyicinin) oluşturduğu üçlemede, okur tepki göstermekten başka bir şey yapmayan basit bir öge değildir; o da sırası geldiğinde tarihin yaratılmasına katkıda bulunan bir enerji geliştirir. Yazınsal yapıtın tarih içindeki yaşamı, yönelik olduğu kişilerin etkin katılımı olmadan düşünülemez” sözleriyle açıklar. (Rifat, 2008: 287).

Anlaşılabileceği gibi okur artık yapıt karşısında pasif konumdan aktif konuma gelmiş, yorum yapacağı yaratıcı ve üretici bir rol üstlenmiştir. Okur, içerisinde hem birden fazla anlamı hem de boşlukları bulunduran metni yaptığı yorumlar ile bir bakıma yeniden yazar. Okurun görevini “metindeki boşlukları doldurmak” olarak belirleyen bu kuram, okura önemli bir sorumluluk yüklediği kadar, okurun metni okuma ve yorumlama sürecinde hayal gücüne, içinde bulunduğu kültüre, hayatta edindiği tecrübelerine de önem vermektedir.

Eco, 1986’da *Appunti sulla semiotica della ricezione* [Alımlama Göstergebilimi Üzerine Notlar] başlığı ile yayımlanan çalışmasında alımlama estetiği ile göstergebilimi aynı paydada buluşturmuş ve okurun önemine belirgin biçimde vurguda bulunmuştur. Eco’ya göre alımlama estetiğinden yorumbilme, göstergebilime, yapısöküme kadar farklı yönelişler benimsenmiş, sadece okuma eylemi değil, yapıkurma ve bozma eylemleri – diğer bir deyişle okurun yorumu da- önem kazanmıştır (Rifat, 2008: 278).

2. Alımlama Göstergebiliminden Metin Göstergebilimine

Eco, alımlamayla ilgili göstergebilimsel kuramların birtakım olgulara karşı eleştiri olarak ortaya çıktığını öne sürer. Eco’ya göre bu olgular yapıtı ya da metni dilsel nesne gibi açıklayabileceklerini iddia eden, göstergeleri bağlamdan kopuk inceleyen Anglosakson kökenli bazı biçimsel anlambilimlerin ve kimi toplumbilimsel yaklaşımların deneyimciliği olgusu olarak sıralanabilir (Rifat, 1991: 22). Özetle, alımlamayla ilgili göstergebilimsel kuramların sanat yapıtının alıcının varlığından ve yorumundan yoksun, kendi varlığı içinde açıklanabileceği olgusuna tepki olarak ortaya çıktığı düşüncesine varılabilir.

Eco’nun alımlama göstergebiliminde, okurun ve yorumun yadsınamaz bir rolü bulunmaktadır. Öyle ki Eco (1991: 32), okur tarafından yapılan yorumları da gruplama yoluna gitmiştir. Eco’ya göre, anlamsal ve eleştirel olmak üzere iki tip yorum bulunmaktadır; birincisi metnin çizgisel olarak gerçekleşmesi karşısında alıcının ona anlam yükleme sürecinin sonucunda oluşurken ikincisi metnin hangi yapısal nedenlerle şu ya da bu anlamsal yorumu üretebileceği anlatılmaya çalışılır.

Yalnız, bunlar dışında bir yapıt hem anlamsal hem de eleştirel olarak da yoruma açık olabilir. Bilhassa estetik işleve sahip olan metinlerde bu durum kendini göstermektedir. Bu durumda her metnin aslında kendi örnek okurunu tasarladığı kanısına varmak mümkündür.

Sonuç olarak, Eco’nun alımlama göstergebilimi kuramı, alımlama estetiği ile göstergebilimden beslenen bir kuramdır. Alımlama estetiğinde merkeze alınan okur, alımlama göstergebiliminde de kendisini gösterir. Okurun önceden okudukları, bilgi ve kültür bagajı (Eco’nun kavramıyla açıklamak gerekirse ansiklopedik bilgi), duygusal hali ya da hisleri onu nesnel yargılarda bulunmaktan çok öznel yargılarda bulunmasına sebep olur. Okurdaki bu farklılıklar da kaçınılmaz bir şekilde metnin çok anlamlı bir yapı halini almasına yol açar.

Okuma etkinliği ile okur, metinden edindiği veriler ile anlatı dünyası hakkında bilgisini genişletir ya da daraltır. Metni okudukça birtakım çıkarımlarda bulunur ve metnin anlamlandırma düzlemlerinde çıkarımlarını birer önermeye dönüştürür. Metin tarafından sunulan okuma yönelimi ya da izleği ile okurun bulunduğu çıkarımsal davranış birbiriyle örtüştüğünde örnek okur doğmuş olur.

Okur ve yazarın sahip olduğu hayat bilgisi ve deneyimleri, diğer bir deyişle ansiklopedileri ya da ansiklopedik bilgileri, farklı olacağından; anlatı metinlerinde yazarın ve okurun anlamlandırma düzgülerinin birebir uyuşması beklenemez. Okurun, yazarın edindiği ve metnine yansıttığı tüm düzgüleri bilmesi de ayrıca olanaksızdır. Ancak yazar, okurunun düzgülerini bildiğini varsayar ya da onları öğrenmesini sağlayacak bir metin stratejisi ortaya koyar. Eco, *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti* (2011a: 21) isimli kitabında örnek okurun tanımını “metnin, işbirliğine gidecek biri olarak öngörmekle kalmayıp, aynı zamanda yaratmaya çalıştığı bir okur tipi” olarak yapar. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi, yazarın metin yolu ile bir okur tasarladığı açıktır. Eco’ya göre yazar, örnek okuru oluşturacak bir strateji kurgulamak durumundadır. *Lector in Fabula* başlıklı çalışmasında Eco örnek okuru öngörmenin sadece bu okurun varolduğunu ‘ummak’ anlamına gelmediğini, bu okuru oluşturacak biçimde metni harekete geçirmek anlamına da geldiğini belirtir. Dolayısıyla, örnek okur gerçekte var olmasa bile, uygun metin stratejisiyle oluşturulabilir. Eco, *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti* (2011a: 31)’de Paola Pugliatti’nin “Reader’s Stories Revisited” başlıklı çalışmasında yaptığı örnek okur kavramını için yalnızca metinle işbirliği ve etkileşim içinde olan biri olarak görmez, tersine metinle birlikte var olan ve onun yorumsal stratejisinin çekirdeğini temsil eden bir etmen olarak görür. Bundan dolayı örnek okurların yetkisi, Pugliatti (1989: 5-6)’ye göre metnin onlara aktardığı genetik şifrenin türünce belirlenir. Metinle yaratılan, onun içinde hapsolmuş kimseler olarak örnek okurlar, metnin onlara verdiği özgürlük oranında özgürlükten yararlanabilirler.

Eco’ya göre örnek okur ve örnek yazar, ancak okuma esnasında ve okumanın sonunda karşılıklı olarak tanımlanan iki imgedir (Eco, 2011a, 40). İkisi de karşılıklı olarak birbirlerini kurarlar. Anlatıda yazar, anlamsal bağlar kurabilen ve taklit edilmeyi isteyen bir metin stratejisidir (2011a: 41). Örnek yazar, metinde bir anlaşma oluşturma amacını taşır. Örnek yazarın, tasarladığı örnek okurdan beklentisi, sunduğu üslubu olanaklı kılmak için işbirliği sağlayabilen, üsluba uyma yeteneği ve iradesi olan bir okur olmasıdır.

Örnek yazar, örnek okuru tasarladığı gibi, diğer yandan onun hangi noktaya kadar işbirliğini yürüteceğine, nereye yönlendireceğine ve hangi noktaya kadar özgür bir yorumda bulunabileceğine de karar verir. Yazar tarafından oluşturulan metin stratejisinin amacı okur tarafından üretilen bir yorumun diğerini çağrıştırmasını sağlamaktır.

Fakat bazı durumlarda örnek okurların yetersiz kaldığı durumlar da olabilmektedir. Örnek okur, kapalı bir metinle karşılaştığında yazar tarafından sınırlanmıştır. Yazarları tarafından olması gerekenden daha fazla sınırlandırılmış örnek okurlar metinle işbirliğine girmekte kısıtlanmış olurlar. Yazarın örnek okurunu tasarladığı bir metin stratejisinin eksikliği işbirliğinin kurulamaması ile sonuçlanmış olur.

Özetle, Eco’nun kuramında, diğer metin kuramlarının öngördüğü şekilde, okur metni olduğu gibi kabul etmez ve metin karşısında pasif değildir, okudukça metni canlandıran ve farklı yorumlara açan okurun kendisidir. Çeviribilim bağlamında düşünüldüğünde ise, çevirmenin ‘örnek okur’ kimliğine sahip olması ve özgün metin ile işbirliğine girebilmesi, metni olduğu gibi kabul etmeden yorum süzgecinden geçirmesi, tuzakları fark etmesi, metinde söylenenler kadar söylenmeyenleri de anlayabilmesi, çeviri sürecinde erek kültür özelliklerini gözeterek çeviri metnini oluşturması ve özgün metin ile çeviri metin arasında uzlaşma sağlayabilmesinin gerekli olduğu düşünülmekte ve bu becerilere sahip olan çevirmen için yetkin çevirmen terimi önerilmektedir.

3. Anlamı Yorumlamak ve Yeniden Üretmek

Açık yapıtlar her koşulda yorumlayıcının işbirliğine ihtiyaç duymaktadır. Yazar veya sanatçı asla yapıtını tamamlanmış olarak yorumlayıcının ellerine bırakmaz; aksine, yapılacak yorumların sınırlarını belirlediği, çoğul okumaya imkan tanıyan ve yer yer yapısal engeller barındıran yapıtını yorumlayacak olan bir okur tasarlar. Eco (2001: 10-14)'ya göre, yapıtın açıklığı, onun her algılanışında yeni bir yorumuna, yeniden işletilmesine, yepyeni bir bakış açısına kavuşmasına yol açar ve bir metin, eğer okurun çözmekle yükümlü olduğu şeyi açıkça söylerse o zaman da ya okura gerek kalmaz, ya da metin kendi kendini yok etmiş olur.

Okur okuma eylemiyle birlikte kaçınılmaz bir şekilde metinle işbirliğine girmekte ve metin üretim sürecine dâhil olmaktadır. Okur tarafından yapılan yorumsal çıkarımlar metnin özellikleri tarafından değerlendirilir. Eğer bir çıkarım metnin başka bölümlerinden yapılan çıkarımlarla uyumsuzsa çürür. Okurun okumaya başladığı andan itibaren metin ile kesintisiz bir işbirliğine girdiğini Betül Parlak (Eco, 1988, 56'dan Akt. Parlak, 2000: 16-17) Eco'dan aktarımla şu şekilde belirtir:

“Bu işbirliği etkinliği, alıcıyı, metinden, metnin söylemediğini ama (varsaydığını, vaat ettiğini, içerdiğini ve dolaylı olarak söylediğini) çıkarmaya, boşlukları doldurmaya, metinlerarası doku aracılığıyla o metinde olan ile o metnin kaynaklandığı ve daha sonra aralarında yer alacağı metinler arasındaki bağlantıyı sağlamaya götüren etkinliktir”.

Parlak (2000: 16-17)'a göre, bu ifadede geçen “metnin açık bir biçimde söylemediğini ama varsaydığını, vaat ettiğini, içerdiğini çıkarmaya götüren bir etkinlik olduğu” biçimindeki tanım dolaylı olarak aslında metnin iletisinin ne olduğu yönünde bir sorgulama içermektedir. Bu bağlamda, okurun okuma etkinliği esnasında çıkarımlar yaparak etkinliğini sürdürdüğü ve anlam üretme sürecine katıldığı açıkça ortadadır.

Yazılı ve sözlü iletinin birbirinden farklıyla ilgili olarak Edmond Cary (1996), yazılı iletinin anlamına ulaşmanın sözlü iletinin anlamına ulaşmaktan daha güç olduğunu belirtmektedir. Yazılı iletide anlama ve yazarın söylemek istediğine ulaşmak, okur ve yazarın ansiklopedileri örtüşmediği için ya da okurun ansiklopedisi yazarınki kadar geniş olmadığı için, birden fazla anlama ulaşmakla sonuçlanabilir. Bu bağlamda farklı koşullarda yaşamış ve yetişmiş okurlar, farklı yorumlarda bulunacaklardır. Ancak hangi koşul altında bulunmuş olursa olsun okur metinden anlama ulaşmak ve elde ettiği anlamı yeniden metne dönüştürmekle yükümlüdür. Yapısökümün en önemli öncüsü ve temsilcisi Jacques Derrida, metindeki anlamın sürekli bir ertelenme sürecinde olduğunu ve ulaşılmasının olanaksız olduğunu belirtir (Culler, 1982: 85).

Çeviri bağlamında düşünüldüğünde de, Marianne Lederer (1994) *La Traduction Aujourd'hui* isimli çalışmasında, anlamın yazarın söylemek istediği ya da söylediklerinden anlaşılmasının istediği olgu olarak söz eder. Ona göre anlam, eğer doğru kavranırsa her okur için aynı olur. Yazılı metnin anlamına ulaşmak, sözlü iletinin anlamına ulaşmaktan zordur çünkü yazılı çeviride metnin yazarı ve çevirmeni farklı dönemlerde ve yerlerde yaşayan insanlar olabilirken, sözlü çeviride konuşmacıyla çevirmeni aynı anda aynı yerde bulunurlar, bu da sözlü çevirmene kolaylık sağlar. Çevirmenlerin amacının geçerli tek anlam olarak yazarın ya da konuşmacının anlatmak istediğini aktarmak olduğu yönünde genel bir inanış bulunmaktadır. Ancak yazarın ya da konuşmacının anlatmak istediğine ulaşmanın birtakım güçlükleri de beraberinde getirdiği bilinmektedir. Bu nedenle de çevirmenler tarafından metnin birden fazla okumaya olanak veren açık yapıt olarak görünmesinin gerekliliğini vurgulamak gereklidir. Çevirmen metni tüm açılımlarıyla ele aldığı sürece metnin anlam evrenine yaklaşır. Bu bağlamda göstergebilimin çevirmenlere rehberlik eden bir alan olduğu görüşüne varılabilir.

Antoine Berman (1990: 5)'a göre ise, bütün çevirilerin doğasında, çeşitli çeviri eksikliklerinden veya yetersizliklerinden dolayı “bir başarısızlık” bulunmaktadır. Berman, çevirinin her koşulda bir

kayba neden olduğunu, zaman içerisinde ise aynı metne farklı yorumlar getirilerek daha iyi çeviriler yapıldığını belirtir.

Yorum ve anlam üzerine görüş bildiren göstergebilimcilerden bir diğeri de Algirdas Julien Greimas'dır. Greimas (1979)'a göre, *Semiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage* isimli çalışmada anlam metnin oluşmasından önce bulunur. Greimas, anlamın, anlamlandırmadan önce geldiğini belirtir ancak anlama anlamlandırma süreciyle ulaşılır.

Lector in Fabula ve *The Limits of Interpretation* başlıklı eserlerinde Eco ise, metni yorumlamak ile metni kullanmak arasında bir nüans olduğuna dikkat çekmektedir. Okur, amacına uygun olarak bir okuma şekli belirler ve metni kullanım amacına yönelik olarak kullanır. Eğer okur, metni yorumlama amacı güderse, metnin dilsel ve kültürel geçmişine bağlı kalmak zorundadır. Sağlıklı bir yorumlamanın yapılması ise yazarın stratejisi ile tanımlanan Örnek Okurun sahip olduğu ansiklopediyle yakından ilişkilidir. Yorum sınırsız olabilir ancak ansiklopediyi kuşatan bir söylem evreni kaçınılmazdır. Metnin kullanılması da bu söylem evreninin genişletilmesini ifade etmektedir. Bu bağlamda okurun, anlam üretmesi kendi istekleri ve itkileriyle değil, önceden edindiği ansiklopedik bilgisiyle ve metnin söylem evreninin genişletilmesi ile mümkündür.

Her metin kendine has bir ansiklopediye sahiptir. Yorumlayıcı olarak okurun görevi, kendi yaşantıları sonucu biriktirdiği okuma edimiyle metnin ansiklopedisini deneyim dünyasına dâhil etmektir. Böylelikle okurun bireysel ve kolektif belleği oluşmuş olur.

Eco, *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti* (2011a) başlıklı eserinde bu olguyu "Hiç kimse doğrudan şimdiki zaman içinde yaşayamaz: Hepimiz bireysel ve kolektif şeyleri ve olayları, belleğin birleştirici işlevi aracılığıyla derliyoruz (ister mitoslar söz konusu olsun, ister tarih). Ben dediğimizde, belli bir yerde belli bir yılın belli bir gününde belli bir saatte doğan kişinin (anne babamıza ya da nüfus kütüğüne göre) doğal uzantısı olduğumuzu sorgulamaya açtığımızda, tarihsel bir anlatıyı yaşamaktayız" şeklinde tanımlamaktadır.

Bu ifadelerden göstergelerin anlam zinciri içinde başka göstergelerle ilintili olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra göstergeler kolektif bir anlayışın ürünüdür. Eco, adı geçen eserinde

"İki belleğe dayanarak yaşadığımız için de (dün ne yaptığımızı anlattığımız bireysel bellek ile annemizin ne zaman ve nerede doğduğunu bize anlattıkları kolektif bellek), sık sık bu ikisini birbirleriyle karıştırma eğilimi gösteriyoruz, sanki annemizin doğumu hakkında (ve sonuçta Julius Caesar'ın doğumu hakkında da) çıktığımız son seyahat kadar "birinci elden" deneyimimiz varmışçasına."

diyerek bu durumu açıklar.

Buradan hareketle, göstergeler tek başına yorumlanabilirken, zaman zaman bu anlamlandırma zinciri içinde de yorumlanabildikleri kanısına varılabilir.

Her okurun ansiklopedisi bireysel çabasına ve algılama zenginliğine göre değişiklik gösterir. Ancak metin, Örnek Okurdan belli bir düzeyde ansiklopedik bilgi bekler. Eco'nun okurundan umduğu ansiklopedik bilginin özelliği *Yorum ve Aşırı Yorum* isimli kitabında şu şekilde sunulmuştur:

"Kurmaca metin, okurun sahip olması gereken bazı bilgileri işaret eder, bazılarını kendi kurar, geri kalanı da belirsizdir, ancak elbette metin bize dev ansiklopedinin tamamını keşfetme görevi yüklemeyiz. Okurdan istenen ansiklopedi kapsamının ne olduğu, bir tahmin konusu olarak kalmaktadır. Bunu keşfetmek, örnek yazarın stratejisini – yani halıdaki deseni değil, kurmaca halıdaki desenlerin belirlenebileceği kuralı – keşfetmek demektir" (2011b: 138.)

Tanyolaç Öztokat (2005: 57), okuma eylemiyle ilgili olarak bireyin bilişsel, ruhsal, toplumsal niteliklerini ilgilendiren karmaşık bir süreç olduğunu belirtir ve Eco'nun neden 'örnek okur' kavramını kullandığını açıklar. Tanyolaç Öztokat, Eco'nun örnek okuru metnin boşluklarını dolduran, metnin karşısında çekincelerini koruyan ya da metni önceleyen ve metnin senaryolarını tamamlayan unsur olarak tanımladığını belirtir. Tanyolaç Öztokat çalışmasının devamında (2005, 58) ise Eco'nun okurun

tüm bu işlemleri gerçekleştirmesinde dilsel ya da dil-dışı bilgi kadar, ansiklopedik bilginin de okuma etkinliğinin bileşeni olduğunu vurguladığını belirtir.

“Çevirmenin geçmişle şimdi, orasıyla burası, başka bir dille bizim dilimiz arasındaki uçurumu kapatmak için uyguladığı taktiklerin farkında olursak hangi dünyayı bize bu şekilde sunduğunu anlayabiliriz. Bütün çevirmenlerin kaçınılmaz olarak feda etmek zorunda olduğu şeylerin farkına vardıkça, kendilerinden önce örülmüş duvara koydukları tuğlayı, bir eseri yeniden yaratırken sergiledikleri yaratıcılığı da takdir edebiliriz”

ifadeleriyle David Damrosch (2009: 97) çalışmasının “Çeviriyi Okumak” isimli bölümünde çeviri eyleminde Eco’nun örnek okur görüşüne paralel görüş bildirmektedir. Damrosch (2009: 78)’a göre “her ciddi çevirmen çevrilecek metnin karşısına çıkardığı özgül sorunlarla yüzleşmek” durumundadır. Bu nedenle çevirmen örnek okur kimliğini taşıyarak diller, kültürler ve metinler arasında iletişimi sağlayabilecek ölçüde geniş ansiklopedik bilgiye sahip olmalıdır.

4. Umberto Eco’nun Yazın Çevirisi Üzerine Düşünceleri

Eco’nun yazın çevirisi ile ilgili düşüncelerine yer vermeden önce yazın metinleri, yazın çevirisi ve çevirmeni hakkında kısa bilgilendirme yapmak yerinde olacaktır. Berrin Aksoy, *Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi* (2002: 53) başlıklı çalışmada hem yazın metinlerini hem de yazın çevirisini tanımlar. “Yazın metinleri, diğer metin türlerinden farklı olarak yazarın kendi seçimi ve birikimi doğrultusunda oluşturduğu, olağan dışı ve alışılmamış sözcük ve anlatımların belirli bir etki uyandırmak amacıyla kullanıldığı bir ortamdır.”

Bu görüşe paralel olarak Akşit Göktürk de *Okuma Uğraşı* adlı kitabında bir metnin yazınsal olup olmadığını önceden benimsenmiş kurallara ve ilkelere uyup uymadığına bakarak değerlendirildiğini ve yazınsal tür tanımlarına göre metnin çeşitli türlere dâhil edildiğini belirtmektedir (2010: 46-47).

Bu iki tanımdan hareketle, yazın metinlerinin çeşitli türler aracılığıyla farklı okuma olanakları sunan çokanlamlı açık yapıtlar olduğu düşüncesine varılabilir.

Aksoy’a göre özgün metnin hem anlamını hem iletisini çeviri metinde yansıtma süreci olan yazın çevirisi, öncelikle çevirmen tarafından özgün metnin dizgesel yapısının ve anlamlarının çözümlenmesini ve erek kültürde ve dilde yeniden yaratılmasını gerektirir (2002: 54). Yazın çevirisinde bu nedenle çevirmene önemli görevler düşmektedir. Çünkü belirli yer ve zamanda, belirli bir toplumda yazarının zihninde sahip olduğu olguların dışavurumu olan özgün bir metin, farklı bir topluma ve zamana ait okur kitlesi için çevirmen tarafından yeniden yaratılan metinler olur (Snell-Hornby, 1983: 133). Gregory Rabasa (1984: 32), yazın çevirmeninin özgün eserin çok iyi şekilde okunması için “ideal bir okur” olması gerektiğini belirterek; aynı zamanda özgün metinde yaratılan etkiyi çeviri metinde de sağlayabilmesi için çok iyi bir yazar da olmasının gerekli olduğunu vurgular.

Bu görüş ışığında kimi çeviribilimciler de, çevirmenin yaratıcı olması gerektiğini vurgularlar (Holmes, 1988; Hermans 2003, Toury, 1980). Yazarın kendi düşüncelerini, yaşantılarını ve deneyimlerini yansıttığı metni, çevirmen, yazarın oluşturduğu temelden yola çıkarak başka bir dilde yeniden yaratır. Ancak çevirmen, yaratıcılığını denetim altında tutarak özgün metni kendi imgelemi doğrultusunda alımlar.

Eco da yazın çevirisi ile ilgili olarak, kendisinin, çevirmenlerinin ve farklı eserlerin çevirmenlerinin çeviri örneklerini incelediği *Experiences in Translation* (2001) ve *Mouse or Rat* (2004) başlıklı eserinde yukarıda sunulan ikinci görüşü benimser bir tutum sergilediğini belirtmektedir. İster kendisinin yaptığı ister çevirmenlerinin yaptığı yazınsal çevirilerde erek kültür özelliklerini de göz önünde bulundurarak çevirmenin yaratıcılığını kullanması gerekliliğinin altını çizer.

Eco, *Popüler Roman Kahramanları* başlıklı eserinde yazınsal metinlerin toplumdaki konumuyla ilgili olarak şunları dile getirir: “... bir ileti gerçekten ancak onu belirleyen somut ve konumu belirli bir

alımlamayla sonuçlanıyor. Bir iletişim edimi, geleneksel bir olguyu harekete geçirdiğinde, nihai doğrulamalar kitap bağlamında değil, kitabı okuyan toplum bağlamında gerçekleşir” (2017: 261). Bu ifade, Eco'nun çevirmenin yaratıcı olması gerekliliğinin yanı sıra bir de erek kültür özelliklerini ve bağlamını iyi bilmesi gerektiğini belirten niteliktedir.

Eco, yazın metinlerinin okurlarıyla ilgili olarak *Açık Yapı*'da estetik anlamda göstergelerin alıcının alışkanlığına (ya da zevklerine) bağlı olduğunu, “kafiyeye, ölçüye, geleneksel oran kalıplarına, gerçekle ve olası olanla kurduğu ilişkiye, “görüşlere” veya “tarz gelenekleri”ne bağlı olduğunu belirtir (2016a: 116). Eco, bu sebeple okuyucunun göndermeleri ayırt edemeyeceğini ve ifadenin ona dayattığı karmaşık ifadeyi kavramak zorunda olduğunu, gösterilenin, çok biçimli ve çokanlamlı olduğundan ve anlama sürecinin ilk aşamasının da bu çeşitlilik karşısında hem bir hoşnutluk hem de bir hayal kırıklığı yarattığını vurgular (2016a: 117).

Bu ifadelerin ışığında Eco'nun, yazın çevirmenlerini öncelikle birer okur olarak gördüğü, okuma eyleminin öznel bir süreç olduğu, okurların kendi alışkanlıklarını görmezden gelmeden okuma eyleminin gerçekleştiremeyeceği ve yazın çevirmenlerinin de doğal olarak, çeviri metinlerini yaratma esnasında kendi kültür ve toplumsal özelliklerini ister istemez yansıtabileceği sonucuna varılabilir.

Eco için, çeviri yapının alımlanması, kaynak yapıttan öncelikli bir yerdedir. Eco, özgün metni sözcüğü sözcüğüne aktarmak yerine, erek dil ve kültürün özellikleri uyarınca, özgün metnin alımlanmasının önemini vurgular. Çevirmen çeviri metnini oluştururken, özgün metnin beraberinde getirdiği anlamsal ve sözdizimsel çıkmazları kendi bağlamında çözmek durumundadır. Burada çevirmene düşen iş, özgün metnin bağlamını, iletisini ve anlam evrenini anlamak ve erek dilin dil ve kültür özelliklerine saygı göstererek özgün metni çeviri metin olarak yeniden kurgulamaktır. Bu durumu Eco, *Gülün Adı* başlıklı yapıttın Rusça çevirisinden verdiği örnekle açıklar: Eco, Rus okurunun yabancılık çekmemesi için içeriğe dair birtakım değişiklikler yapılması yönünde çevirmeni ile uzlaşmada bulunduğunu belirtir. Eco'nun amacı, Rus okurun eseri okurken hiçbir şekilde başka bir dilden aktarım olduğunu anlamamasını sağlamaktır. Eco burada erek okurun metni alımlamasını amaç edinmiştir. Bununla birlikte, bu amaç, özgün metnin yazınsal değer taşıyan unsurlarının, anlamsal ve sözdizimsel yapısının çeviri metinde gölgelenmesine yol açmamaktadır.

Sonuç Gözlemleri

Avrupa Kültüründe Kusursuz Dil Arayışı (2009) isimli çalışmasında Eco dillerin, ait oldukları toplumun etnik özelliklerini yansıttığını, tarihsel geleneğin taşıyıcısı olduğunu ve dünyayı yorumladığını belirtmektedir. Nasıl ki bir dil kendi kendisini betimlemeye ve yorumlamaya yetebiliyorsa, iki doğal dil arasındaki gerçekleşen çeviri etkinliği de bu yorumlama ilkesinden yararlanabilir. Her dil, kendi içerisinde bir sözcüğü tanımlayabiliyorsa, diğer bir deyişle diliçi çeviri mümkün ise, dillerarasında gerçekleşen çeviri ile dillerin birinden diğerine bir iletiyi aktarmak da mümkündür. Bu bağlamda, her dilin çevrilebilirlik ilkesini öngördüğü sonucuna varılmaktadır. Roman Jakobson'un “On Linguistic Aspects of Translation” (1959: 233) başlıklı makalesinde de diliçi çeviri ilkesi dillerarası çeviri etkinliğinin mümkün olduğunu göstermektedir.

Önceki alt başlıklarda Eco'nun metni yorumlama konusundaki düşüncelerine ve metnin öngördüğü örnek okura değinilmişti. Çevirmenin örnek okur olarak özgün metnin tuzaklarını fark etmesi ve içinde barındırdığı gizi çeviri metnine de taşıması gereklidir. Tembel bir makine olan metni, işler hale getiren okur işbirliği metne anlam kazandırmaktadır. Metne anlam veren en önemli unsur okurun kendisidir. Çeviri bağlamında da düşünüldüğünde ilk okur da çevirmendir ve örnek okur özelliklerini taşımaktadır. Çevirmenin örnek okur olma sorumluluğunu üstlenmesi gerekmektedir, çünkü yapması gereken eylem özgün metni bambaşka bir dil ve kültür bütüncesinde yeniden yaratmaktır.

Açık bir yapıt olan metnin tüm olası yorumlarını üretmeye çalışırken, metnin kurgusu gereği gizli tutulmuş ya da örtük anlatılmış durumları algılamalı ve çeviri metninde de bu nitelikleri sürdürmelidir. Özgün metinde çoğul yorumlara olanak tanıyan bu gizli tutulmuş ya da örtük anlatılmış unsurları çevirmenin önceden fark etmesi ve çeviri metninde de aynı çoğul yorumların oluşmasına imkân verecek bir metin üretme eylemi içinde olması gereklidir. Eco'nun geliştirdiği göstergebilimsel yaklaşımının çevirmenin anlam arayışında ona ışık tutan bir nitelikte olduğu sonucuna varılmaktadır.

Çeviribilim ile ilgili sınıflandırmalarda bulunduğu, çeviribilimin adına ve öz niteliklerine açılımlar getirdiği "The Name and Nature of Translation Studies" (2000) adlı eserinde James Holmes, çeviri eğitiminin *uygulamalı çeviribilim* adıyla önerdiği dal altında incelenmesini savunur. Bu düşüncesini de aşağıdaki ifade ile gerekçelendirir:

Holmes, çevirinin okullarda profesyonel çevirmenler yetiştirmek için öğretildiğini belirterek, çeviri eğitiminde halen cevap bekleyen soruların olduğunu bu nedenle de öğretim yöntemleri, sınav teknikleri ve ders programları ve ders planlanması gibi konulara yönelik araştırmaların yapılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Holmes'a göre, bu konularda tatmin edici çalışmaların yapılması uygulamalı çeviribilimin çok önemli bir araştırma alanını oluşturmaktadır (Holmes, 2008: 107).

Çeviri eğitimi, uygulamalı çeviribilimin ortaya koyduğu sorular çerçevesinde yeni yöntem arayışları içerisinde olan ve halen araştırılmakta ve geliştirilmekte olan bir alandır. *Kızılıçık Karpuz Olur mu hiç? İlahi Çevirmen!* (2009) başlıklı çalışmalarında "Edebiyat çevirisi nasıl öğretilir?" sorusuna yanıt arayan Ülker İnce ve Işın Bengi-Öner, yazın çevirisi eğitiminde deneysel bir çalışma yapmışlardır.

Etkili bir çeviri eğitiminin tek yolunun, çevirmen adaylarını ne yaptığını bilen, bilinçli çeviri kararları alan kişilerin olgunluk düzeyine ulaştırmak ve onlara yetkinlik kazandırmak olduğunu vurgulayan İnce ve Bengi-Öner, çevirmenlerin her iki kültüre ve dile hâkim, her iki dilde de metin bilgisine ve çeviri metin üretme becerisine sahip, araştırma becerisi gelişmiş bireyler olması gerektiğinin altını çizerler (2009: 7). Amaçlarını öğrencilerin çeviri eyleminde dil, kültür ve metin bilgilerinin işe koşarak kaynak metin çözümlemesi yapmaları, yine bu bilgiler ışığında öğrencilerin erek dilde metin üretmeyi ve gerekli durumlarda araştırma becerilerini kullanacakları ortamlar hazırlamak olarak belirleyen İnce ve Bengi-Öner (2009: 8)'in bu görüşleri, çalışmada belirtilen metin göstergebiliminin nitelikleriyle paralellik gösterdiğinden metin göstergebiliminin yeni bir yöntem olarak düşünülebileceği fikrini akıllara getirmektedir.

Bu nedenle, metin göstergebilimini merkeze alarak, çevirmen adayı olan öğrencilerin yazın çevirisi becerilerini geliştirmek adına Holmes (2000)'ün yanıt aramayı önerdiği öğretim yöntemleri, sınav teknikleri ve ders programları ve ders planlanması gibi unsurlar göz önünde bulundurulabilir. İnce ve Bengi-Öner (2009: 15)'in yazın çevirisi eğitiminde deneysel çalışmaların çoğalması gerekliliğine dair yaptıkları çağrıya göz önünde bulundurarak, yazın çevirisi eğitiminde metin göstergebiliminin yeni bir ufuk açacağı açıktır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, B. (2002). *Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Berman, A. (1990). "La retraduction comme espace de traduction". *Palimpsestes*. c.13. s.4: ss. 1-7.
- Cary, E. (1996). *Çeviri Nasıl Yapılır?* Çev. M. Çamdereli. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Culler, J. (1982/2007). *On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism*. New York: Cornell University Press (25. yıl baskısı).
- Damrosch, D. (2009). *Dünya Edebiyatı Nasıl Okunmalı?* Çev. D. Çetinkasap. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Eco, U. (1980). *Gülün Adı*. Çev. Ş. Karadeniz. İstanbul: Can Yayınları.
- Eco, U. (1986). "Appunti Sulla Semiotica della Ricezione". *Carte Semiotiche*. s: 9-22

- Eco, U. (1991). *Alımlama Göstergebilimi*. Çev. S. Rifat. Ankara: Düzlem Yayınları.
- Eco, U. (2001). *Experiences in Translation*. Çev. A. McEwen. Toronto: University of Toronto Press.
- Eco, U. (2004). *Mouse or rat? Translation as Negotiation*. London: Phoenix.
- Eco, U. (2009). *Avrupa Kültüründe Kusursuz Dil Arayışı*. Çev. K. Atakay. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Eco, U. (2011a). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*. (K. Atakay, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Eco, U. (2011b). *Yorum ve Aşırı Yorum*. Çev. K. Atakay. İstanbul: Can Yayınları.
- Eco, U. (2015). *Lector in Fabula*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (2016). *Açık Yapıt*. Çev. T. Esmer, Çev. İstanbul: Can Yayınları.
- Eco, U. (2017). *Popüler Roman Kahramanları*. Çev. K. Atakay. İstanbul: Alfa.
- Göktürk, A. (2010). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Greimas, A. J. Courtés, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la Théorie du langage*. Paris: Hachette.
- Hermans, T. (2003). "Translation, Equivalence and Intertextuality." *Wasafari: The Transnational Journal of International Writing*. 18 (40). ss. 39-41.
- Holmes, J. (1988). *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.
- Holmes, J. (2000). "The Name and Nature of Translation Studies". *The Translation Studies Reader*. Ed. Lawrence Venuti. Londra ve New York: Routledge. ss. 172-185.
- Holmes, J. (2008). "Çeviribilimin Adı ve Doğası". *Çeviri Seçkisi II. Çeviri(bilim) Nedir?* Çev. A. Koş. Ed. Mehmet Rifat. İstanbul: Sel Yayıncılık. ss. 107-119.
- İnce, Ü. Bengi-Öner, I. (2009). *Kızılçık Karpuz Olur mu Hiç? İlahi Çevirmen!* İstanbul: Diye Yayınları.
- Jakobson, R. (1959). "On Linguistic Aspects of Translation. *On Translation*. Ed. R. A. Brower. Cambridge, Mass: Harvard University Press. ss.232-239.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui*. Paris: Hachette
- Parlak, B. (2000). *Umberto Eco'da Kuram-Uygulama İlişkisi: Lector in Fabula'dan Gülün Adı'na*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Tez Danışmanı: Prof. Dr. Osman Senemoğlu. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pugliatti, P. (1989). "Reader's Stories Revisited". *Il lettore: modelli, processi ed effetti dell'interpretazione*. c.52/53. ss: 3-20.
- Rabasa, G. (1984). "The Difficulty of Translating Literary Texts". *Babel*. c.45.
- Rifat, S. (1991). "Alımlama Göstergebilimi Üzerine Notlar". *Alımlama Göstergebilimi*. İstanbul: Düzlem Yayınları. ss. 15-45.
- Rifat, M. (2008). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları: 1. Temel Metinler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Snell-Hornby, M. (1988). *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Tanyolaç Öztokat, N. (2005). *Yazınsal Metin Çözümlemesinde Kuramsal Yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual.
- Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University.

Bir Makale Eleştirisi: “Türk Reklamlarında Mitolojik Esintiler: Vestel ve Casper Reklamlarının Yunan Mitolojisi Bağlamında Göstergebilimsel Analizi”¹

Arş. Gör. Hasan Kızıldağ

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7266-6678>

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Samsun – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş:04.11.2019

Kabul: 24.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Mitoloji

Reklam

Vestel

Casper

Eleştiri

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.40000>

Öz

Mitler, en eski/arkaik dönemlerden beri insanların çevrelerindeki dünyayı ve evreni anlama çabalarının bir tezahürüdür. Dünyanın yaratılışından kıyamet anlayışına; bir varlığın yaratılışından eşyanın tabiatna kadar birçok sorunun cevabı, mitler aracılığıyla verilmeye çalışılmıştır. Bu bakımdan mitler arkaik insanın felsefi, dinî ve bilimsel yaklaşımlarını ihtiva eder. İnsan, dünyayı mitler aracılığıyla yorumlamış, dünya ve evrendeki yerini tayin etmiştir.

Mitler geçmişte olduğu gibi bugün de insan hayatının ayrılmaz bir parçası olarak varlıklarını tedrici olarak devam ettirmektedir. İnsan eliyle yaratılan birçok unsorda mitlerin izlerini tespit edebilmek mümkündür. Özellikle güzel sanatlar; edebiyat, sinema, tiyatro, resim, müzik, heykel ve mimari gibi birçok alanda kendine yer bulan mitler, günümüz dünyasının üretim-tüketim anlayışları içerisinde de kullanılmaktadır. Bu bakımdan üreticilerin mitolojiden esinlenen ürünlerle marka ve model karakteristiği oluşturmaya çalışmalarının yanı sıra, bu ürünlerin pazarlama ve reklam süreçlerinde de mitolojiye müracaat ettikleri bilinmektedir.

Reklam ve pazarlama politikalarında yer alan mitolojik unsurlar, mitolojinin günümüzdeki gücü ve etki derecesini ortaya çıkarması bakımından önemli olmakla beraber, bu çalışmaların titizlikle yapılması gereğini de beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada, “Türk Reklamlarında Mitolojik Esintiler: Vestel ve Casper Reklamlarının Yunan Mitolojisi Bağlamında Göstergebilimsel Analizi” başlıklı çalışmadaki mitolojik inceleme hataları ele alınacaktır. Vestel ve Casper reklamlarında yer alan mitolojik unsurların Yunan mitolojisiyle ne derece ilgili olduğu tartışılarak, yazarın hareket noktasındaki aşırı yoruma varan ifadeler incelenecektir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kızıldağ, H. (2019). Bir Makale Eleştirisi: “Türk Reklamlarında Mitolojik Esintiler: Vestel ve Casper Reklamlarının Yunan Mitolojisi Bağlamında Göstergebilimsel Analizi”. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 151-161.

¹ Bu çalışmada, “Türk Reklamlarında Mitolojik Esintiler: Vestel ve Casper Reklamlarının Yunan Mitolojisi Bağlamında Göstergebilimsel Analizi (Özkantar: 2019: 228-254).” başlıklı çalışma eleştirilmiştir.

Criticism of an Article: "Semiotic Analysis of Vestel and Casper Ads in The Context of Greek Mythology"

Ress. Asst. Hasan Kızıldağ

Ondokuz Mayıs University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Samsun – TURKEY

Article History

Submitted: 04.11.2019

Accepted: 24.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Mythology

Advertising

Vestel

Casper

Criticism

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.40000>

Abstract

Myths are a manifestation of people's efforts to understand the world and the universe around them since the earliest/archaic periods. The answer to many questions, from the creation of the world to the understanding of the apocalypse, from the creation of a being to the nature of Things, has been tried to be given through myths. In this respect, myths contain the philosophical, religious and scientific approaches of archaic man. Man has interpreted the world through myths and has determined its place in the world and the universe.

As in the past, myths gradually continue to exist as an integral part of human life today. It is possible to identify traces of myths in many elements created by human beings. Myths, especially fine arts, literature, cinema, theatre, painting, music, sculpture and architecture, as well as many areas of today's world's production-consumption understandings find their place in. In this respect, it is known that manufacturers have applied to mythology in marketing and advertising processes as well as trying to create brand and model characteristics with products inspired by mythology.

The mythological elements in advertising and marketing policies are important in terms of revealing the power and influence of mythology today, but they also bring about the need for scientific studies to be carried out with care. In this study, "Semiotic Analysis of Vestel and Casper Ads in The Context of Greek Mythology" will be discussed. To what extent the mythological elements in the Vestel and Casper advertisements relate to Greek mythology will be discussed and the expressions leading to the overinterpretation of the author's point of action will be examined.

1.Giriş

Mitler, insanın tarih sahnesine çıktığı ilk andan itibaren, kendisinin ve çevresindeki dünyanın varlık sebebinin; dünya ve kozmos içerisindeki yerini, diğer varlıklarla olan ilişkilerini ve görebildikleri ve/ya göremedikleri unsurların nasıl var olduğunu anlama çabalarının bir tezahürüdür. Mitoloji, arkaik insanların, mikro ve makro kozmosun ve varlıkların yaratılışları başta olmak üzere; ölümden sonraki hayat, kıyamet, olağanüstü güçler ve özellikle yaratıcı üzerine düşüncelerinin, “ne?, neden?, ne zaman?, nerede?..” gibi sorularla aydınlatılma çabası, iptidai ve basit de olsa ilk felsefî ve bilimsel düşünme şeklidir. Bu bakımdan mitler, tarih boyunca, insanların hayatlarını anlamlandırma adına önemli bir rol üstlenmiş ve düşünce tarihinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir.

Mit, vahşi bir topluluk içinde var olduğu biçimiyle, yani ilkel biçimiyle yalnızca anlatılacak bir öykü değil, aynı zamanda bir gerçekliktir. ilkel² uygarlıkta mit kaçınılmaz bir işlevi yerine getiriyor: İnançları yükseltiyor, bir düzene koyuyor, dile getiriyor. Ahlakı koruyor ve kayırıyor. Ayinin etkinliğini güvence altına alıyor ve insanın davranışı için pratik kuralları içeriyor. Demek ki mit, insan uygarlığı için yaşamsal bir katkı maddesini oluşturuyor (Malinowski, 1998: 102-104).

Mitler, dünyanın, insanın ve yaşamın doğaüstü bir kökeni ve öyküsü bulunduğunu, bu öykünün de anlamlı, değerli ve örnek gösterilecek nitelikte olduğunu ortaya koyar (Eliade, 2016: 34). Medeniyet öncesi dünyada mitler, yalnızca insanların yaşamlarından bir anlam çıkarmalarına yardım etmekle kalmayarak insan aklının onlar olmaksızın ulaşamayacağı alanları açığa çıkarmıştır. Mitler, yeraltı dünyasına inen labirentlerde yollarını bulan ve canavarlarla çarpışan tanrıların ya da kahramanların başlarından geçenlerin öyküleri, ruhun gizemli işleyişine ışık tutmakta ve insanlara içlerinde kopan fırtınalarla nasıl baş edeceklerini göstermektedir (Amstrong, 2006: 13). Söylenceler (mitler) bir toplumun manevi değerlerini yansıtan ciddi öykülerdir. Bu öyküler bir toplumun dünya görüşünü ve önemli inançlarını temsil ettikleri için, o toplumun kültürü tarafından değer verilen ve korunan insani deneyimlerin birer simgesidir (Rosenberg, 2003: 17).

Kültürel bir unsur olarak bütün dünya toplumlarında yaşayan ve yaşadıkları toplumların da birtakım özelliklerini yansıtan halk inançları her toplumda farklı menşelere dayanabilmektedir (Şişman, 2000: 104). Bununla beraber halk inançlarının büyük bölümü, mitler üzerine bina edilmiştir. Mitler, geçmişte olduğu gibi bugün de insan hayatlarının önemli bir parçasıdır. Günümüzde toplumların bilinçaltında veya birtakım ritlerinde bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde kendine yer bulan mitoloji; edebiyat, mimari, resim, müzik, sinema gibi birçok sanat alanında da önemli bir malzeme olarak kullanılmaktadır. Sanayi inkılabının ardından değişen üretim ve tüketim ilişkileri, pazar ve satış stratejisi gibi kavramları beraberinde getirmesiyle beraber, halk kültürü unsurları ve mitolojiler üretilen ürünlerin pazarlama sürecinde de etkin rol oynamaya başlamıştır. Kendi ürünlerini rakiplerinden ayırmak ve daha fazla kişiye hitap ederek satış oranlarını artırmak isteyen üreticiler, ürünlerinin marka veya model adları başta olmak üzere, tanıtım ve reklam süreçlerinde de mitolojiden beslenerek tüketiciyi etkilemeye çalışmaktadır. E. Timuçin Tan, reklam iletilerinde, amblemlerde ve ürün paketlerinde tüketicinin arzularına hitap eden, saygınlık, zevk, güç, ayrıcalık ve statü göndermesi yapan mitolojik simgelerden yararlandığını ifade etmektedir (2014: 142). Müjgan Hacıoğlu Deniz ise ürünlerin niteliklerine, faydalarına ve oluşturulan tutuma bağlı olarak marka çağrışımları ile tüketici zihninde olumlu izlenimler yoluyla müşteri bağlılığı oluşturulduğunu ve marka denen şeyin, tüketicinin zihninde farkındalık meydana getirerek, satın almaya teşvik eden isim, sembol, imaj veya

² Bu eleştirinin yazarı, Eliade ve Malinowski gibi araştırmacıların “vahşi veya ilkel” olarak isimlendirdiği insanlar konusunda Claude Lévi-Strauss (2010, 2013)’un ilkel değil “yazısız” isimlendirmesinin kullanılmasının daha doğru olacağı kanaatindedir. Bu sebeple, bu eleştirinin yazarı, diğer araştırmacıların, “ilkel” olarak belirttiği, “yazılı medeniyet” öncesi toplumlardaki insanları belirtirken yer yer Lévi-Strauss’un tabiriyle “yazısız” veya genellikle kendi tabiriyle “arkaik” isimlendirmesini kullanmaktadır.

tüm bu çabaların bileşimi olduğunu belirtmektedir (Hacıoğlu Deniz, 2011: 257-258). Bu yolla ürün ve tüketici arasında duygusal bir bağ kurmaya çalışılarak, ürünlerin daha fazla satılması hedeflenmektedir.

Üreticiler, tüketim kültürünün en önemli aygıtlarından biri olan reklamları, pazar ve tüketici odaklı olacak şekilde tasarlayarak, sergilenen ürünlerin izleyenler tarafından çekici bulunmasını ve tüketici ile ürün arasında duygusal bir bağ kurmayı hedeflerler. Bu sebeple zaman zaman halk kültürü unsurlarını ve mitolojik öğeleri reklamlarda görmek mümkün olmaktadır. Bu noktadan hareketle, farklı disiplinlerden bilim insanları, ilgili reklamları, bilimsel metotlarla incelemek suretiyle belirli kanaatlere varmaktadır.

Bu çalışmada “Türk Reklamlarında Mitolojik Esintiler: Vestel ve Casper Reklamlarının Yunan Mitolojisi Bağlamında Göstergebilimsel Analizi” başlıklı çalışma eleştirilmiştir. Yazarın çalışmasını Yunan mitolojisi üzerine kurgulamasında görülen eksiklikler, hatalar ve aşırı yorumlar değerlendirilmiştir. Bu eleştirinin amacı, incelenen makale özelinde, mitolojik unsurların marka politikaları çerçevesinde ele alınması ve reklam filmlerinde izinin sürülmesi konusunda karşılaşılan yanlışları ortaya çıkarmaktır.

Makalenin Analizi

Roland Barthes, bir anlatıda bütün öğelerin işlevsel olup olmadığını tartışırken anlatıların muhakkak belirli işlevlerden oluştuğunu ancak anlatılardaki unsurların her zaman için ya kesin bir anlamı olduğunu ya da hiçbir anlamı olmadığını ifade eder (2016: 109). Bununla beraber reklam bildirisi isimli yazısında, her bildirinin bir “anlatım/gösteren” düzlemi ile “içerik/gösterilen” düzleminin birleşiminden oluştuğunu ve bu iki unsurun birbirini doğrulayan bir üst üste dizilme olduğunu belirtir. Yani bildiriler birbirini izlemekten ziyade birbirini tamamlayan birer yapıdır (2016: 188-190). Bir anlatıdaki bütün göstergeler, bir anlamı olsun ya da olmasın bir bütünü oluşturan parçalarıdır. Bu haliyle göstergelerin birbiriyle çelişmesi, anlatının bütününe muğlâk hale getirecektir. Bu durumda Vestel reklamında da Casper reklamında da bütün göstergeler birbiriyle ilgili olmalıdır.

Değerlendirilen makalede yazar, Vestel ve Casper’in reklamlarını, göstergebilim metoduyla ele almış ve göstergelerin Yunan mitolojisinden varlıklarla bağlantılı olduğunu ileri sürmüştür. Makalenin bütünü ele alındığında, markanın veya reklam filmi yapımcılarının Yunan mitolojisiyle ilgili unsurları bahsi geçen filmlere bilinçli bir şekilde yerleştirdiği kanaati uyanmaktadır. Ancak yazar tarafından ileri sürülen bu önermede birçok hata bulunmaktadır. Yazarın ileri sürdüğü bu bağ, Vestel markasının, reklamında kullandığı temel sloganla çelişmektedir. Vestel’in reklam filminin sloganı “gururla yerli”dir. Reklamın özellikle giriş bölümünde, “Başımıza icat çıkarma diyenleri bile gururlandıracak teknolojileri üretebilir miyiz?”, “Bugün mühendislerimiz bu topraklarda dünyanın en ileri teknolojilerini üretiyor. Hem de sen mi kurtaracaksın bu memleketi diyenlere inat: gururla!” ve “Yerli üretimin gururuyla Türkiye Vestel’lenmeye devam ediyor...” gibi söylemler, doğrudan millî duyguları harekete geçirecek ifadelerdir ve “gururla yerli” sloganını destekler niteliktedir. Yerlilik vurgusunun sürekli tekrar edildiği bir reklamın Yunan mitolojisiyle ilişkilendirilmesi, makalede görülen çelişkilerden birisidir. Kurulan bu ilişkiler, reklamın söylediğinden ziyade yazarın çıkarımları olarak görünmektedir.

İncelenen çalışmanın yazarı, Vestel reklamının başlangıcında ve devam eden sahnelerindeki görselleri Yunan mitolojisiyle bağdaştırırken aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Vestel reklamı, ilk olarak Vestel fabrikasının da yer aldığı Manisa şehrinden bir görüntüyle başlamaktadır. İlk bölümde şehirde **yoğun bulutlar ve koyu laciverte eşlik eden gök gürültüsü sesi**, yağmurun başlayacağına işaret etmektedir. Ancak, bu noktada neredeyse reklam filminin tamamında atıfta

bulunulan Yunan Mitolojisi figürleri ortaya çıkmaktadır. Öyle ki, Yunan Mitolojisi'nde, tanrıların ve insanların babası olarak bilinen **Zeus aynı zamanda şimşek ve gök gürültüsü tanrısıdır** (Erhat, 2015). **Reklamın ilk sahnesi de şimşeklerin çıktığı bölüm ile başlamakta fonda ise gök gürültüsü sesi duyulmaktadır.** Ayrıca Zeus tanrıların tanrısı olarak bilinmektedir, bu sebeple Zeus ile örtüşen kavramlar evrendeki en büyük güç ya da egemenlik sembolleri olarak yorumlanabilir (Ateş, 2012). **Dolayısıyla bu sahne ile Zeus'un özdeşleştiği kavramlar arasında bir bağlantı kurmak mümkün olabilmektedir.** (...) Bu noktada, reklamın başlangıcındaki bu işaret, devasa fabrika alanı ve Vestel markasının teknoloji dünyasında gerçek anlamda bir güç sembolü olduğuna işaret etmekte hatta ona **Tanrısal bir özellik atfetmektedir** (Özkantar, 2019: 242)."

Markanın reklamı ve yazarın yukarıdaki ifadeleri değerlendirildiğinde, bahsi geçen sahnedeki şimşek ve gök gürültüsü hadiselerinin Yunan mitolojisiyle bağdaştırılması mantıklı görünmemektedir. Zira şimşek ve gök gürültüsü birçok mitolojide karşımıza çıkmakla beraber, reklam filminde bu unsurların Zeus'la ilişkilendirilmesi, zorlama bir çıkarım olarak görülmektedir. Her "lacivert bir gökyüzü, şimşek ve gök gürültüsü" sahnesi içeren reklam, dizi ve filmler Yunan mitolojisiyle ilişkilendirilebilir. Ancak bu çıkarım pek mümkün görünmemektedir.

Bir önceki örnekteki benzer bir durum Casper reklamında da söz konusudur. Yazar, aşağıdaki bölümde, markanın Nirvana olan model adının Budizm kaynaklı olduğunu belirtmiş ancak reklamdaki diğer unsurları Yunan mitolojisiyle bağdaştırmıştır:

"Örneğin Yunan Mitolojisinden bağımsız olarak Nirvana kelimesi Budist Mitoloji'de en büyük mutluluk noktası olarak bilinmektedir (Öztürk, 2016). Görüldüğü üzere Nirvana F serisi marka noktasında oldukça iddialı bir isim tercihinde bulunmuş ve mitolojik bir gönderme ile kendi markasını kültürel bir sembol ile özdeşleştirerek güçlendirmeye çalışmıştır. Nirvana F serisi reklam filmi Yunan Mitolojisi bağlamında da birçok sembolü içerisinde barındırmaktadır. Yunan Mitolojisi'nde birçok hayvan figürü sıklıkla bir tanrı ya da tanrıçanın simgesi ile betimlenmektedir. Bu noktada, reklam filmi görsel beşte [eleştirilen makalede verilen reklam görseli] de gösterildiği gibi ilk olarak bir aslan figürü ile başlamaktadır. Sarı gözlü ve antik bir yapıda betimlenen aslan Yunan Mitolojisi'nde güç ve kahramanlık sembolü olarak bilinen Heracles yani Hercules ile özdeşleştirilmektedir. Bu noktada Nirvana F serisi içerisinde "Force" kelimesi ile ifade edilen kuvvet kavramı mitolojik bir öge olan ve yine gücü temsil eden aslan simgesiyle pekiştirilmektedir (Özkantar, 2019: 247-248)."

Yazara göre Nirvana, adını Budizm'den, özelliklerini Yunan mitolojisinden alan bir bilgisayar modelidir. Bu örnekte de göstergeler birbiriyle çelişmektedir. Makaleden alınan yukarıdaki bölümde, reklam filminde yer alan aslanın Heracles ile özdeşleştirilmesi bu duruma bir örnektir. Aslan birçok mitik anlatıda geçmekle beraber, bu hayvanın doğrudan Yunan mitolojisine bağlanması çalışmada karşılaşılan bir diğer hatadır.

Umberto Eco, aşırı yorum bahsinde şu ifadeleri zikreder: " Anlatıda bulunan şey, metnin, metinsel tutarlılığına ve bunun ardındaki özgün bir anlam sistemine bağlı olarak söylenen şey midir, yoksa alıcıların kendi beklenti sistemlerine bağlı olarak buldukları şey midir? (2003: 74)". Eco'nun ifadelerinden hareketle, bir anlatının, nesnel bir bakış açısıyla bakılmadığında alıcıların çıkarmak istedikleri bütün anlamları çıkarabilecekleri bir hale büründüğünü ileri sürmek mümkündür.

Makaleden alınan aşağıdaki bölümde de yazarın değerlendirmeleri, Eco'nun ifadesiyle örtüşür vaziyette, doğrudan yazarın görüşleri olarak anlaşılmaktadır:

"Buna ek olarak, filmde rol olan çalışanların büyük bölümü beyaz renkte koruyucu özel kıyafetler giymekte ve birçoğunun yüzünde maske bulunmaktadır. Bu da Vestel markasının, çalışanlarının güvenliğine ne derece önem verdiğini göstermektedir. Daha önce de anlatıldığı üzere Yunan Mitolojisindeki Olymposlu 12 tanrıdan biri olan Hephaistos işçiliğin ve sanayinin tanrısıdır (Un, 2011). Burada işlenen reklam teması da tam olarak Hephaistos ile özdeşleştirilebilir. Çünkü işçilik ve sanayi kavramları fabrika ve çalışanlar üzerinden betimlenmektedir (Özkantar, 2019: 242)."

Bahsi geçen çıkarımlar, analitik olmaktan uzak ve zorlama yorumlar niteliğindedir. Herhangi bir fabrikada, çalışanların beyaz renkte özel kıyafetler giymesinin maalesef işçilik ve sanayi tanrısı Hephaistos ile bir bağlantısı bulunmamaktadır. Aksine, böyle bir ilişki kurulduğu takdirde bütün fabrikaların ve üretilen bütün ürünlerin Yunan mitolojisiyle bağlantısı kurulabilir. Buna ilaveten, bahsi geçen kıyafetler ve fabrika ortamı, endüstri devrimi sonrasında gelişen modern üretim teknikleriyle ilgilidir. Bu bakımdan Hephaistos ile bahsi geçen durumun özdeşleştirilmesi kronolojik olarak da mümkün değildir.

Manfred Jahn, anlatı düzeyleri bahsinde "iliştirilmiş anlatı" ya da "alt-anlatı" olarak tabir edilebilecek "matris anlatı"ya değinir. Matris anlatı, temelde "anlatı içinde anlatı"dır. alt-anlatılar, zaman zaman ana anlatıyla çelişiyor gibi görünebilmekle beraber, bu çelişki anlatıcının bilinçli tercihi sonucunda gerçekleşmektedir (2012: 55-59). Aşağıdaki örnekte yazarın ifadeleri, incelenen anlatının yani reklamın temel paradigmasıyla çelişmektedir. Reklam filminin ilgili bölümünde bilinçli bir alt-anlatılar silsilesi görünmemektedir.

Yazarın, Vestel'in bir telefon modeli olan Venüs'le Yunan mitolojisinin ilişkili olduğu değerlendirmesi mümkün olmakla beraber; aşağıdaki ifadelerin Athena ile ilgili bölümü dayanaksızdır:

"İlgili videoda Yunan Mitolojisine dair Zeus figürü dışında Vestel'in akıllı telefonu olarak bilinen Venüs modeli yer almaktadır. Yunan Mitolojisinde güzellik, estetik ve aşk Tanrısı olarak bilinen Venüs (Afrodit) figürüyle, Vestel'in akıllı telefon teknolojisiyle estetiği bir araya getirerek uç bir noktaya ulaştığı gösterilmektedir. Bunun yanı sıra Yunan Mitolojisinde Athena bilgeliği, estetiği ve üretimi temsil eder (Estin ve Laporte, 2002). Bu bağlamda Vestel fabrikasının bir teknoloji ve üretim sahası oluşu Athena'nın özdeşleştiği anlamlarla da bağdaştırılabilir. Bu yaklaşımı pekiştirmek adına da markanın geçmişte de tasarım ödülleri aldığının gösterilmesi Vestel markasının teknolojik gelişmeleri estetik ve güzellik algısıyla harmanlama kaygısı taşıdığını simgelemektedir (Özkantar, 2019: 243)."

Bir önceki bölüm ve makalenin genelinde yazar, bütün çıkarımlarını Vestel'in Yunan mitolojisinden beslendiği tezi üzerine inşa ettiği için, belirtilen reklamlardaki bütün unsurları Yunan mitolojisiyle ilişkilendirmeye çalışmıştır. Yazarın, "Vestel fabrikasının bir teknoloji ve üretim sahası oluşu Athena ile özdeşleştirilebilir" şeklindeki ifadesi, bütün üretim sahaları ve fabrikaların Athena ile özdeşleştirilebileceği anlamı taşımaktadır. Bahsi geçen reklam filminde Athena'yı çağrıştıracak hiçbir imge ve gösterge olmaması, bu çıkarımların, yazarın yorumlarından öteye gidemediğini göstermektedir.

Yazarın aşağıdaki bağlantıyı hangi bilimsel ölçütlerle kurduğu anlaşılacakla beraber, markanın, model adı seçiminde veya reklam filmlerinde, Venüs gezegeninin güneşe olan yakınlığı ve Vestel'in marka değeri arasında bir bağlantı kurması oldukça uzak bir ihtimaldir. Venüs ismi her ne

kadar Yunan mitolojisinden alınmış olsa da Venüs'ün, marka tarafından, model tasarımcıları tarafından "güneşe yakınlık" bağlamında kullanıldığı fikri ihtimaller dâhilinde değildir. Bu yorum bilimsel ilkeleri esas almaktan uzak, afaki bir değerlendirmedir:

"Ayrıca, mitolojik yaklaşımdan farklı olarak Venüs gezeni Güneş'e en yakın ikinci gezegendir ve en sıcak gezegen olarak bilinir. Bu noktada Güneşe yakınlık ve ısı kavramlarıyla da Vestel'in güç bağlamında marka değeri vurgulanmaktadır (Özkantar, 2019: 243)."

Umberto Eco, "'Gül mavidir'" tümcesinin bir yazarın metninde belirip belirmediğine karar vermemiz gerektiğinde, metinde "gül mavidir" tümcesinin tamamını aramamız gerekir. Birinci sayfada "gül" sözcüğünü, ellinci sayfada "mavigerdan" sözlük biriminde "mavi" sözcüğünü bulmuşsak, hiçbir şey kanıtlanmış olmaz, çünkü bir metin sınırlı sayıda harfin kullanılmasıyla oluşturulduğundan, böyle bir yöntemle herhangi bir metinde istediğimiz ifadeyi bulabiliriz (2003: 66-67)" der. Aşağıdaki değerlendirmelerde yazarın belirttiği "Yunan mitolojisi bağlamında analiz etme" eylemi, incelenen reklamlardaki göstergeler ve mitolojiler çerçevesinde ele alındığında yalnızca Yunan mitolojisi değil bütün mitolojilerle öyle veya böyle bir ilişki kurmak mümkündür:

"Reklam filminde ilgi çekici bir diğer sahnesi ise bir grup gencin konser verdiği ve diğer insanların dans ederek eğlendiği bölümdür. İlgili sahnede müzik enstrümanlarının yanında Vestel'in tablet bilgisayarları da vurgulanmakta ve bu cihazların müzikal anlamda nasıl bir katkı verdiği ortaya koyulmaktadır. Bahsi geçen kısım Yunan Mitolojisi bağlamında analiz edilecek olursa Yunan Mitolojisinde dans ve müzik ile özdeşleştirilen birçok öge bulunduğu söylenebilir. Örneğin Yunan Mitolojisinin en zeki ve renkli karakterlerinden biri olan Hermes, müzik aletleri olan lir ve flütü icat etmiştir dolayısıyla Hermes Yunan Mitolojisinde sıklıkla müzikle özdeşleştirilir. Dahası Apollon ve çocukları Linos ve Orpheus müzik ve dansı temsil etmektedir (Erhat, 2015). Son olarak Terpiskhora da dans ve şiir tanrıçasıdır (Öztürk, 2009). Bu bilgiler ışığında ilgili sahne ele alınarak reklam filmiyle Yunan Mitolojisi arasında bir bağlantı kurabilmek mümkündür (Özkantar, 2019: 243)."

Bunun yanı sıra, reklam yapımcılarının niyeti de bu noktada önem arz etmektedir. Yukarıdaki bölümde ele alınan reklamın tamamında, açık veya dolaylı olarak Yunan mitolojisiyle (Venüs adı haricinde) herhangi bir bağ bulunmadığı için yazarın, Vestel'in tablet bilgisayarının müzikle ve dolayısıyla Hermes, Apollon, Linos ve Orpheus ile ilişkili olarak ele almasının makul bir bakış açısını yansıtmadığı görülmektedir. Kaldı ki bu durumda müzikle ilgili bu ilişki esas alınır, bütün reklamların Hermes ve Yunan mitolojisindeki diğer tanrılarla ilişkilendirilmesi mümkündür.

Bir anlatıda var olan bütün göstergeler, simgesel dille anlatılan birer metni zımında barındırır. Her gösterge, belirli bir anlam dünyasını beraberinde getirirken göstergelerin toplamı olan eser/yapıt, ana bir metnin/söylemin yansımasıdır. R. Wallek ve A. Warren, bir yazının özü ve işlevinin, birbiriyle bağlantılı olarak ele alınması gerektiğini belirtir. Nesne yani temel anlatı, ancak birincil işlevi ortadan kalktığı zaman ikinci bir kullanım kazanır (1982: 35). Vestel'in incelenen reklam filminin temel söylemi "gururla yerli" sloganıdır. Bu sebeple reklamdaki bütün göstergeler, bu sloganı doğrulamak ve pekiştirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu sebeple makale yazarının çıkarımları, temel bir çelişkidenden öteye gidememektedir.

"İlgili reklam filmi Vestel'in Vestel City ismini verdiği Manisa'daki fabrikasında ve İzmir yakınlarındaki Efes Antik Kenti'nde çekilmiştir (Hürriyet Web, 2018). Bu bilgiyle bağlantılı olarak reklam filminin mitolojik

açıdan göze çarpan sahnelerinden biri de Türk mühendisin çocuklarla beraber olduğu Antik Yunanistan'dan kalma yerde geçen sahnedir. **Bu sahne ve öncesindeki Antik Yunan görseli Yunan mitolojisiyle ilişkilendirilebilir.** Çünkü Yunan Mitolojisi ve Antik Yunan Kültürü iç içe geçmiş iki kavram olarak bilinmektedir. Dahası, **Antik Yunan Medeniyeti batı kültürünün temeli olarak kabul edildiği için Vestel markası bu tema ve yaklaşımı kullanarak Türk elektronik sektöründeki gelişmişliğin temeli hatta merkezi olduğunu ifade etmeye çalışmaktadır. Bu noktada mitolojik öğelerden beslenen bu reklam, gelişmiş Antik Yunan kültürü ile Türk teknolojisini bağdaştırmakta ve Türk mühendisliğinin ne derece ileri safhalara taşındığını vurgulamaktadır.** Bunun yanı sıra görsel 3 [eleştirilen makalede verilen reklam görseli]'de de görüldüğü üzere yaşları yedi sekiz civarında olan bir öğrenci grubunun ellerinde Vestel marka tabletlerle notlar tuttuğunu, gruba eşlik eden bir diğer kişinin ise aynı antik alanda Vestel marka telefonla fotoğraf çektiğini görmekteyiz. **Bu görsel üzerinden Vestel'in geçmişin gelişmiş kültürlerinden biri olan Antik Yunan Medeniyetini geleceğin teknolojileri ile iç içe kullandığını söyleyebiliriz. Bir diğer deyişle Vestel geçmişi incelemek adına gelecek teknolojilerinden yararlanmaktadır** (Özkantar, 2019: 244)."

Bahsi geçen bölümde yazar, reklamın Efes Antik Kenti'nde çekilmiş olmasının, doğrudan Yunan kültür/mitolojisini temsil ettiğini; Türk teknolojisiyle Yunan kültürünün aynı düzlemde bağdaştığını, Yunan kültürünün Batı medeniyetinin temeli olmasıyla Vestel'in Türk elektronik sektörünün merkezi olmasının bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Ancak bu ifadeler de yine aşırı yorum denilebilecek düzeyde, zorlama çıkarımlar olarak görünmektedir.

Roland Barthes, "Göstergebilimin İlkeleri" başlıklı çalışmasında, "gösterilen"in, göstergeyi kullanan kişi nazarında, gösterilenden anlaşılan şey olduğunu; "gösteren"in öz niteliğiyle, "gösterilen" arasında bir "bağlantısal öge" olduğunu ve "gösteren ile gösterilen"in birbirinden ayıramayacağını ifade eder (1979: 35-40). Bu bakımdan, gösteren ve gösterilenin işlevleri, temelde aynı amaca hizmet etmektedir. Eleştirilen makalede, yazarın ele aldığı "Casper Nirvana", genel hatlarıyla bir oyun/oyuncu bilgisayardır. Bu nedenle reklam filminde, oyunlarda sıklıkla karşılaşılan hayvanlar³dan faydalanması tabiidir. Bununla beraber, aşağıdaki örnekte yazar tarafından Yunan mitolojisiyle bağdaştırılan at ve boğa neredeyse bütün dünya kültür ve mitolojilerinde mevcuttur. At, özellikle Türk kültüründe büyük bir öneme sahiptir ve Yunan mitolojisinde işlendiğinden daha fazla işlenmektedir:

"İlgili reklamda da şaha kalkmış bir at ardından da tüm gücü ve enerjisiyle koşan bir boğanın yer aldığı sahneden sonra en son olarak bir kartal figürü ortaya çıkmaktadır. Bu noktada at figürü Yunan Mitolojisi'nde birçok figür ile özdeşleştirilebilir. Örneğin Anemoi yani rüzgâr tanrıları olarak bilinen **Eurus, Notus, Boreas ve Zephyrus** kardeşler Yunan Mitolojisinde at simgesiyle temsil edilmektedir (Buxton, 2016). Ayrıca **denizler ve atlar tanrısı Poseidon** da sıklıkla at temsili ile karşımıza çıkmaktadır (Temür, 2016). Bu nedenle Casper'ın bu reklam filminde yer alan at figürü Yunan Mitolojisi içersinde karşımıza çıkan at figürleriyle örtüşmektedir. Bunun dışında şaha kalkmış at figürü mitolojik bir sembolün ötesinde Nirvana F serisinin güç ve performans

³ At, boğa, kartal ve aslanın diğer mitolojilerdeki yeri için bkz. (Amstrong, 2006), (Beydilli, 2015), (Bonney, 2000), (Öztürk, 2009), (Rosenberg, 2003), (O'Flaherty, 1996), (Mackenzie, 1996), (Kramer, 1999)...

temasını da temsil etmektedir. Bir diğer figür ise boğa figürüdür. **Boğa figürü Yunan Mitolojisi'nde sıklıkla tanrıların tanrısı olarak bilinen Zeus ile özdeşleştirilmiştir.** Hikâyeye göre ölümlü bir kız olan Europa'ya âşık olan Zeus boğa kılığına girerek Europa'ya yaklaşır ve onunla ilişkiye girer. Sonrasında Zeus ve Europa'nın Minos, Sarpedon ve Rhadamanthys isimli çocukları olur (Şatana, 2009). **Bu hikâyeye ışığında boğa figürü Yunan Mitolojisinde doğrudan Zeus'u çağrıştırmaktadır.** Ayrıca Mısır ve Mezopotamya Mitolojileri'nde de boğa kutsal bir güç olarak görülmekte ve güç ve üremeyi temsil etmektedir (Bayat, 2007). Görüldüğü üzere Casper Nirvana reklamında da boğa figürü iktidarı, gücü ve yenilmezliği temsil etmektedir. **Dolayısıyla Yunan Mitolojisi'ndeki Zeus ögesiyle ilgili reklam birebir örtüşmektedir (Özkantar, 2019: 248-249)."**

Yukarıda ele alınan varlıkların yalnızca Yunan mitolojisiyle bağdaştırılması, yazarın, bu unsurlarda Yunan mitolojisinin izlerini aramasından ileri gelmektedir. Bir başka milletin mitolojisi gözüyle bu varlıklara bakıldığında, yine o mitolojilerle bağlantılar kurulması muhtemeldir. Bu noktada önemli olan markanın satış politikası ve reklamda karşılaşılan göstergeler olmalıdır. Reklam filminde Yunan mitolojisine bariz bir gönderme yapılmamış olması, bu değerlendirmelerin sadece yazarın bakış açısını yansıttığını göstermektedir. Bunların yanı sıra, Barthes'in ifade ettiği "gösteren ve gösterilen" arasındaki uyumun, yazarın çıkarımlarına uymadığı görülmüştür. Model adının Budizm'den, modelin vasıflarının Yunan mitolojisinden esinlendiği fikri, Barthes'in ifade ettiği ilkelerle de çelişmektedir.

Yukarıdaki alıntıda bölümde at ve boğanın güç ve yenilmezlik ilkeleriyle bağdaştırılması makuldür ve bir teknoloji üreticisinin bu hayvanları, ürünlerinin güç, performans ve dayanıklılığını belirtmek için reklamlarında kullanması mümkündür. Bu noktada zorlama olan, bu unsurların doğrudan Yunan mitolojisine bağlanma çabalarıdır. Bununla beraber yazarın kesinlik içeren bir üslupla, belirtilen unsurları özellikle Zeus'a bağlaması bilimsel bir bakış açısından uzaktır. Kaldı ki at (Kırat, Tulpar...), Türk mitolojisinde Yunan mitolojisinde olduğundan daha güçlü ve sık anlatılmaktadır:

"Son olarak karşımıza kartal figürü çıkmaktadır. **Yunan Mitolojisinde kartal figürü tıpkı boğa figüründe olduğu gibi yine Zeus ile örtüştürülmektedir.** Ayrıca kartal figürü Türk Mitolojisi'nde ve Hristiyanlık'da da önemli figürlerdir. Türk Mitolojisinde çift başlı kartal figürü yaygın bir figürdür ve bu kavram yiğitlik ve cesaretle bağdaştırılır. Ayrıca Türk Mitolojisine göre kartal figürü göğün en üstünde yer alır ve göğün korunması kartala aittir, bu nedenle kartal figürü tanrısal bir sembol olarak kabul edilir (Ergin, 1995). Hristiyanlık'da İsa'nın göğe yükseliş süreci kartalla ilişkilendirilmektedir (Grimal, 1997). Görüldüğü üzere kartal diğer hayvan figürlerinde olduğu gibi yine gücü temsil etmektedir (Özkantar, 2019: 248-249)."

Yukarıdaki ifadeler de yazarın bütün çabalarının reklam filmi ile Yunan mitolojisi arasında bağ kurmak amacı taşıdığını göstermektedir. Yazar, kartalın diğer kültürlerde de olduğunu kısaca belirtmiş ancak nihaî olarak yine Zeus ile özdeşleştirmiştir. Aşağıdaki örnekte ileri sürülen yargılar da aynı şekilde Yunan mitolojisiyle bir bağ kurmayı hedeflemektedir.

"Reklam boyunca performans vurgusu yapılan cihaz mitolojik öğelerin desteğiyle güç ve kuvvet kavramlarıyla özdeşleştirilmektedir. **Son gösterge olan koyu gri gökyüzü de tıpkı kartal ve boğa figürlerinde olduğu gibi Zeus'u çağrıştırmaktadır (Özkantar, 2019: 249)."**

SONUÇ

Göstergebilim gibi metin/eser odaklı inceleme metotları, her ne kadar metin/eser/yapıt ile okuyucu/izleyici/muhatap arasındaki etkileşimi göz ardı etse de, anlatıların incelenmesi için hala yaygın olarak kullanılmaktadır. Göstergebilimsel incelemeler, ele alınan eserden hareketle birçok çıkarım yapılmasına ve anlatıların katmanlarının aralanarak daha iyi anlaşılmasına yardımcı olsa da bu incelemeler yapılırken göstergelerin bütününe dikkate alarak tespitlerde bulunulması önem arz etmektedir.

Eleştirilen makalede yazar, tekil göstergelerin işaret ettiğini düşündüğü imge ve söylemler üzerinden belirli çıkarımlar yapmış ve bu çıkarımların incelenen reklamların bütününe temel söylemi, anlatı gayesi olduğunu belirtmiştir. Televizyonun en kısa anlatıları olan reklamların hedefi, çok kısa sürelerde çok yoğun bir anlatıyı anlatmak ve tüketiciyi ikna etmektir. Bu sebeple bir reklamda yer alan bütün görsel unsurlar, birer anlatıyı bünyelerinde barındırmaktadır. Ancak bütün bu alt-anlatılar, markaların temel söylemiyle eş güdümlü bir şekilde, verilmek istenen mesajların tam olarak iletilmesi amacıyla reklam filmlerine eklenir. Yani ana anlatı ile göstergelerin söylediği şey, kahir ekseriyetle aynı şeydir. Makalenin yazarı, Vestel reklamını incelerken ilk olarak ana anlatı ile alt-anlatıların bağlantısını görmezden gelmiş ve alt-anlatıların ana anlatıdan başka bir hikâye anlattığını ileri sürmüştür. Reklamın tamamı incelendiğinde, göstergelerin, yazarın ifade ettiğinin aksine, tamamen ortak bir anlatının mahsulü olduğu görülmektedir. İncelenen Vestel reklamı, Vestel'in "gururla yerli", Türkiye'de ve Türk mühendisleri tarafından üretilen bir "değer" olduğu söylemi üzerine bina edilmiş görünmektedir. Bu sebeple yazarın, Vestel reklamını başta Zeus olmak üzere Yunan mitolojisinden tanrılar ve Yunan kültürüyle ilişkilendirmesi ancak Umberto Eco'nun ifadesiyle "aşırı yorum" olarak değerlendirilebilir. Bu sebeple, yazarın görüşlerinin nesnel tespitlerden ziyade kişisel çıkarımlar olduğu kanaati ağır basmaktadır.

Eleştirilen makalenin Casper bilgisayar ile ilgili bölümünde ise yazar, ilgili reklam filminde yer alan model adı ile reklamda birer güç göstergesi olarak verilen hayvanlara dair çıkarımlarda bulunarak fikirlerini ifade etmiştir. Reklamda, Budizm kaynaklı olarak seçilen model adının dışında, diğer göstergelerin Yunan mitolojisine bağlanması, zorlama çıkarımlar olarak görülmektedir. Casper'in belirtilen bilgisayar modelinin bir oyun/oyuncu bilgisayarı olması, oyunlarda sıklıkla yer verilen hayvanlara reklam filminde yer verilmesini tabii kılarken, bu nokta yazar tarafından dikkate alınmamıştır. Bunun yanı sıra reklam filminde, mitolojik kaynağa herhangi bir gönderme yapılmadan, yalnızca bu hayvanların birer güç, hız ve dayanıklılık unsuru olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Belirtilen hayvanlar mitolojik bir gönderme ile kullanılmış olsaydı bile bu bağlantının Hint mitolojisiyle kurulması model adıyla daha bağlantılı olabilirdi. Ancak, bütün göstergeler, çalışmanın yazarı tarafından yine Yunan mitolojisine ve özellikle Zeus'a bağlanmıştır.

Eleştirilmek üzere değerlendirilen makalenin birçok bölümünde yazar tarafından öne sürülen edilen ancak "aşırı yorum" olarak ifade edilebilecek birçok başka unsur mevcuttur. Vestel reklamının girişinde görülen şimşek ve gök gürültüsünden, "Venüs" ile güneşe yakınlık ve sıcaklık bağının kurulmasına; Efes antik kentle Yunan mitolojisi, müzik eğitimi alan öğrencilerle Yunan müzik tanrıçasının ilişkilendirilmesinden, koruyucu kıyafet giyen fabrika çalışanlarının Yunan mitolojisindeki işçilik ve sanayi tanrısıyla özdeşleştirilmesine kadar, mantık kurallarıyla çelişen çıkarımlar yapılmıştır. Üstelik yazarın çıkarımlarının büyük bölümü oldukça iddialı bir üslupla ileri sürülmüştür. Ayrıca yazarın çıkarımları, ilgili reklamlara hangi mitolojinin çerçevesinden bakılırsa bakılsın, o mitolojiyle ilişkiler kurulabilecek derecede genel ifadelerdir.

İncelenen çalışmanın kuramsal altyapı ve kavramsal çerçevesinin zayıf olduğu ve göstergebilimin temel ilkeleriyle çeliştiği tespit edilmiştir. Yazarın tespitlerinin önemli bir bölümü, Türk izleyicilerinin, Yunan mitolojisini çok iyi bildiği ve dolayısıyla reklamdaki Yunan mitolojisi arka

planından etkileneceği varsayımından hareket etmektedir. Ancak eleştirilen makaledeki tespitler, reklamları izleyen kişilerin, Yunan mitolojisine vakıf olmaları ve reklamlara Yunan mitolojisi penceresinden bakmaları şartıyla dahi anlaşılacak değerlendirmelerdir. Makalenin yazarının, bahsi geçen ilişkileri kurmak ve tespitleri yapmak için önemli bir çaba harcamıştır. Büyük bir bölümü zorlama ifadelerden ileri gidemeyen bu çıkarımların, sıradan izleyiciler tarafından anlaşılabilmesi mümkün görünmemektedir. Makalenin teorik manada temelsiz olan noktalarından bir diğeri de budur. Eğer reklamcılar, belirtilen reklamları Yunan mitolojisiyle çağrışımlar kurulacak şekilde tasarlamışsa bile, izleyicinin bu bağlantıları anlayamaması, bu bağlantıları geçersiz kılacaktır. Her halükarda, yazarın kurduğu bağlantılar ve ileri sürdüğü önermeler, önemli eksiklikler ve yanlışlıklar içermektedir. Yazar, reklamlara, sıradan izleyicinin gözüyle değil, reklamdaki göstergeleri Yunan mitolojisine bağlamak isteyen bir araştırmacı gözüyle baktığından, bu eleştiri yazısı boyunca açıklanmaya çalışılan aşırı yorum ve mantık hataları ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

- Armstrong, K. (2006). *Mitlerin Kısa Tarihi* (Çev.: Dilek Şendil). İstanbul: Merkez Kitapçılık.
- Barthes, Roland (2016). *Göstergebilimsel Serüven* (Çev.: Mehmet Rifat, Sema Rifat). İstanbul: YKY.
- (1979). *Göstergebilim İlkeleri* (Çev.: Berke Vardar, Mehmet Rifat). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Beydilli, C. (2015). *Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük* (Çev.: Eren Ercan). Ankara: Yurt Kitap-Yayın.
- Bonnefoy, Y. (2000). *Antik Dünya ve Geleneksel Toplumlarda Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü I-II* (Haz.: Levent Yılmaz). Ankara: Dost Kitabevi.
- Eco, U. (2003). *Yorum ve Aşırı Yorum* (Çev.: Kemal Akatay). İstanbul: Can Yayınları.
- Eliade, M. (2016). *Mitlerin Özellikleri* (Çev.: Sema Rifat). İstanbul: Alfa Mitoloji.
- Hacıoğlu Deniz, M. (2012). "Markalı Ürün Tercihlerinin Satın Alma Davranışları Üzerindeki Etkisi". *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 61, 243-268.
- Kramer, S. N. (1999). *Sümer Mitolojisi* (Çev.: Hamide Koyukan). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Lévi-Strauss, C. (2000). *Yaban Düşünce* (Çev.: Tahsin Yücel). İstanbul: YKY.
- (2013). *Mit ve Anlam* (Çev.: Gökhan Yavuz Demir). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Mackenzie, D. A. (1996). *Çin ve Japon Mitolojisi* (Çev.: Koray Akten), İstanbul: İmge Kitabevi.
- Malinowski, B. (1998). *İlkel Toplum* (Çev.: Hüseyin Portakal). Ankara: Öteki Yayınevi.
- O'Flaherty, W. D. (1996). *Hindu Mitolojisi* (Çev.: Kudret Emiroğlu). Ankara: İmge Kitabevi.
- Özkantar, M. Ö. (2019). "Türk Reklamlarında Mitolojik Esintiler: Vestel ve Casper Reklamlarının Yunan Mitolojisi Bağlamında Göstergebilimsel Analizi." *Global Media Journal: Turkish Edition* 9(18): 228-254.
- Öztürk, Ö. (2009). *Folklor ve Mitoloji Sözlüğü*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Rosenberg, D. (2003). *Dünya Mitolojisi Büyük Destan ve Söylenceler Antolojisi* (Çev.: Koray Akten, Erdal Cengiz, ve diğerleri). Ankara: İmge Kitabevi.
- Şişman, B. (2000). Anadolu'da Yaşayan Halk İnançlarının Menşei Üzerine Bir Araştırma. *Milli Folklor*, 6(46): 104-108.
- Tan, E. T. (2014). Mitolojik İmgeleri Tüketmek. *International Journal of Human Sciences*, 11(2): 138-154.
- Wellek, R. ve Warren, A. (1982). *Yazın Kuramı* (Çev.: Yurdanur Salman, Suat Karantay). İstanbul: Adam Yayınları.

Giresun ve Ordu Yöresi Ağzlarında Fındıkla İlgili Söz Varlığı

Prof. Dr. Feridun Tekin

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6789-2785>

Giresun Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Giresun – TÜRKİYE

Öğr. Gör. Samet Cantürk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3321-3438>

Giresun Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili Bölümü, Giresun – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 25.11.2019

Kabul: 30.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Fındık

Giresun

Ordu

Söz Varlığı

Türkiye Türkçesi Ağzları

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.39976>

Öz

Kavramın işareti veya göstergesi olarak tanımlanan sözcükler, yöresel kullanım alanının dışına çıkıp zamanla yaygınlaşarak ortak dilin malı hâline gelebilmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde ağzılarda bulunan tüm unsurlar bir dil için en önemli yapı taşlarını teşkil etmektedirler.

Türklüğün önemli bir coğrafyasında bulunan Giresun ve Ordu yöresi ağzlarının söz varlığında her kavram alanına ait önemli oranda yöresel sözcük bulunmaktadır. Bu sözcüklerin birçoğunun Türk dilinin tarihi dönemlerinden itibaren kullanılageldiği görülebilmektedir. Genel Türkçede kullanımdan düşmüş ve unutulmaya yüz tutmuş olan bazı söz varlıklarının da Giresun ve Ordu yöresi ağzlarında halen bulunabildiği anlaşılmaktadır. Bir millete ya da topluluğa ait kültürel dokuyu en net şekilde yansıtan unsurlardan olan söz varlığındaki kavram alanlarının tespiti ile o topluluğun dünya görüşü, inançları, yaşantıları, sosyo-ekonomik durumları vb. üzerinde yorumlamalar yapmak da mümkün olabilmektedir. Çalışmamızda Giresun ve Ordu yöresi ağzları söz varlığında fındık kavram alanlarına giren sözcükler incelenmiştir. Yöre halkının hayatında çok önemli bir yer tutan fındık ve fındıklık çerçevesinde gelişen adlandırmalar Türk dilinin söz varlığı açısından da önem arz etmektedir. Çalışmada Giresun ve yöresi ağzlarındaki genel olarak fındık kavram alanına özgü sözcükler tasnif edilerek bu alanda kullanılan söz varlığının genel bir tablosu ortaya çıkarılmıştır. Bu inceleme ile yöre halkının en büyük geçim kaynağı olan fındığın, halk kültürüne yansımaları hakkında bilgi sahibi olmak da mümkün olacaktır. Giresun özelinde bu kavram alanına giren sözcüklerin, Türkçenin söz varlığına katkıda bulunacağı da düşünülmektedir.

Çalışmada Giresun ve yöresi söz varlığındaki fındık ve fındıklık kavram alanına giren 322 sözcük çeşitli başlıklar altında incelenerek elde edilen veriler üzerinden bazı yorumlamalar yapılmıştır. Çalışmada 7 madde başı altında yapılan sınıflandırmada ele alınan sözcüklerin 204 tanesi Giresun ve yöresine aitken 118 sözcük ise Ordu ve yöresi söz varlığından tespit edilmiştir.

Atf Bilgisi / Reference Information

Tekin, F. ve Cantürk, S. (2019). Giresun ve Ordu Yöresi Ağzlarında Fındıkla İlgili Söz Varlığı. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 163-178.

The Vocabulary of Hazelnut in Dialects of Giresun and Ordu Regions

Prof. Dr. Feridun Tekin

Giresun University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature,
Giresun – TURKEY

Lect. Samet Cantürk

Giresun University, Rectorate Department of Turkish Language, Giresun – TURKEY

Article History

Submitted: 25.11.2019

Accepted: 30.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Hazelnut

Giresun

Ordu

Vocabulary

Turkey Turkish Dialects

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.39976>

Abstract

The words defined as the sign or indicator of the concept may become the property of the common language by going out of the local area of usage and spreading over time. In this context, all the elements found in the dialects are the most important building blocks for a language.

In the vocabulary of the dialects of Giresun and Ordu, which are located in an important geography of Turkishness, there are significant regional words belonging to each concept area. It can be seen that many of these words have been used since the historical periods of Turkish language. It is understood that some of the vocabulary that has fallen out of use in general Turkish and have been forgotten can still be found in the dialects of Giresun and Ordu region. With the determination of the concept areas in the vocabulary, which is one of the elements that reflect the cultural texture of a nation or community in the most clear way, the world view, beliefs, lives, socio-economic conditions and so on of the community. It is also possible to make comments on. In our study, the words which are included in the concept areas of hazelnut were examined in the vocabulary of the dialects of Giresun and Ordu region. Hazelnuts, which have a very important place in the life of the local people, and the names developed within the framework of hazelnut production are also important for the vocabulary of Turkish language. In this study, a general picture of vocabulary used in this area will be revealed by classifying words specific to hazelnut names and hazelnut conceptual field in the dialects of Giresun and Ordu region. It will be possible to have information about hazelnut names vocabulary and culture of local people in hazelnut conceptual field. It is also thought that the words in this conceptual field will contribute to the vocabulary of Turkish.

In this study, 322 words in hazelnut and hazelnut concept in Giresun and region vocabulary are examined under various headings and some interpretations are made on the data obtained. In the study, 204 words of Giresun and its region were determined from 7 words and 118 words were determined from Ordu and its region.

GİRİŞ

Bir dilin sözlük malzemesini teşkil eden unsurlar, dilin konuşurlarının bulunduğu coğrafi bölgelerin özelliklerini de yansıtmaktadır. Coğrafyanın ve buna bağlı olarak da iklim koşullarının kültür ve de dil üzerindeki etkileri yadsınamaz. Dünyayı dil ile keşfeden insanoğlu, bu keşfi sırasında karşılaştığı kavramların ve durumların adlandırmalarını da algıları ve ihtiyaçları doğrultusunda yapar. Bir dilin söz hazinesi o dilin konuşurlarının kültürel zenginliğini ifade ettiği kadar, coğrafi özelliklerini ve zenginliklerini de yansıtmaktadır.

Toplumların değerli hazinelerinden biri olan dil insanların ağlamak, üzölmek, sevinmek, gülmek, şaşırarak gibi yaşadığı tüm duyguların sesidir. Her topluluk kendi duygularına ve yaşam biçimine özgü dil kuralları ve söz varlığı geliştirmiştir. Dil, her milletin ortak düşüncelerinin ve ortak yaşamlarının ürünüdür. Milletlerin özgürlüğü ve devamlılığı, dile bağlı olarak gelişen kültürünün zenginliği ile devam etmektedir.

Kültür, toplum hayatının tüm yönleriyle bir yansımasıdır. Dil ise kültürü aktarma görevini üstlenmektedir. Bir milletin tüm kültürel unsurları ve buna bağlı olarak dünyaya bakış açıları dilinde şekillenmektedir. Toplumların dilleri incelenirken aynı zamanda yaşam biçimleri de irdelenmiş olur. Diller; tarih, medeniyet, coğrafya, sosyal yaşam, inançlar, gelenek-görenek ve kültürün etkileri ile yoğrulmuş ait olduğu toplumun ortak paydalarından meydana gelmektedir. Dil toplumdan ve beslendiği kültür öğelerinden ayrı düşünülemez. Toplumların kültüre ait tüm öğeleri dil ile sıkı bir bağlılık içerisinde (Mor, 2009: 8). Bu bağlılık sayesinde dilini incelediğimiz toplumları her açıdan tanımış oluruz. Her milletin ad verme şekli ve kavram dünyası kültürel yapısına göre çeşitlilik gösterir. Tüm sözcükler semantik bir süreçten geçerek belli bir kavram alanı oluştururlar. Kavramın işareti veya göstergesi olarak tanımlanan sözcük, yöresel bir kullanımın dışına taşarak ve zamanla yaygınlaşarak ortak dilin malı hâline gelebilmektedir.

Dilin görevleri açısından baktığımızda dil, iletişimi sağlamanın yanı sıra kültürü de içinde barındırmaktadır. Dünya üzerindeki her dil, ait olduğu milletin dünyaya bakış açısından, coğrafyaya bağlı kültüründen derin izler taşımaktadır (Özşahin, 2011: 3). İşte bu düşünce ile Türkiye Türkçesi ağızları içinde önemli yerlere sahip olan Giresun ve Ordu yöresi ağızlarının "fındık" söz varlığı üzerine bu tür bir kavram alanı incelemesi yapılmaya karar verilmiştir.

Tarım çerçevesinde gelişen kültürün insanlık tarihinde en önemli yerlerden birine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu alanda ortaya çıkan söz varlıkları da toplumların kültür seviyeleri hakkında genel bilgiler edinmek için önemli bir kaynaktır.

Türkiye Türkçesindeki "Fındık" sözcüğünün Farsçası "fonduk", Arapçası "bunduk", Latincesi "nux", Almancası "haselnuss", Fransızcası "noisette", İngilizcesi "hazelnut", Rumcası "leptokarion"; Ermenicesi "kalin", Tatarcası "çitlevük", Eski Yunancası "karia pontika", Yeni Yunancası "funduki", İtalyancası "nucchiola", İspanyolcası "avellana", Portekizcesi "avella", Romencesi ise "aluna"dır. Divan-ı Lugatı't Türk'e baktığımızda ise "fındık" kelimesinin karşılığı "kosık"tır (Duman, 2008: 14).

Günümüzdeki fındık üretiminin yaklaşık %70'i Anadolu topraklarında yani Türkiye'de yapılmaktadır. Fındık üretiminde başı çeken iller Giresun, Ordu, Trabzon ve Samsun illeridir. Yine Düzce, Sakarya ve Zonguldak illeri de fındık üretiminde etkin olan diğer iller arasında görölmektedir. Dünyadaki diğer fındık üretim alanlarına fındığın bir kültür bitkisi olarak Anadolu topraklarından yani ana bölge olarak Doğu Karadeniz'den yayıldığı bilinmektedir. Dünyanın en kaliteli fındık çeşidinin ise Giresun yöresine ait olduğu bu konuda dünyada kabul görmüş bilgilerden bir tanesidir. Bölge için böylesi önemli bir ürünün söz varlığının da halk ağzında ciddi derecede var olması doğal görünmektedir.

Tarım her toplumun edebiyatında ve kültüründe olduğu gibi Türk kültüründe de vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkar. Konargöçerlik ile her zaman verimli toprakları kendine yurt edinmiş

olan ve daha sonraları verimli bölgelerde yerleşik hayata geçmiş bir toplum özelliği gösteren Türkler için tarım çok önemli bir yere sahiptir. Türkler kültürlerinin en önemli yerlerinden birine tarım ürünlerini koymuşlardır diyebiliriz. İncelememizde Türkiye’de fındık tarımına ait kültürün en yoğun yaşandığı yerlerden biri olan Giresun ve Ordu yöresinin fındık kavram alanına bakış açısını değerlendirmek mümkün olacaktır.

Karadeniz Bölgesinde özellikle Giresun, Ordu ve Trabzon fındığın merkezleri olarak dile getirilmektedir. Bu yöreler, yüzyıllardan bu yana fındık yetiştirilen yerler olarak bilinmektedir. Giresun ve Ordu’da fındık, kültürün vazgeçilmez bir ögesidir ve gelenekler, görenekler başta olmak üzere tüm folklorik özelliklerin bir parçası haline gelmiştir. Bugün Giresun ve Ordu yöresinde sosyo-kültürel ve ekonomik hayatın önemli bir kısmını fındık oluşturmaktadır.

Giresun ve Ordu yöresi söz varlığı üzerine yaptığımız bu tematik incelemede fındık kavram alanına ait söz varlığı sınıflandırılmıştır. İncelememizde fındık kavram alanı, çalışmanın sınırlılığı gereği belirli bir çerçevede ele alınmıştır. Dolaylı yoldan fındık kavram alanına giren sözcükler tasnif dışında bırakılmıştır. İncelemede ele aldığımız ana başlıklar altında fındık bitkisi ile ilgili adlar ile doğrudan fındıklılığın kavram alanına giren sözcükler dikkate alınmıştır.

Bölgelere göre en büyük geçim kaynağı tarım olan ve doğayla iç içe yaşayan Anadolu insanının kavram dünyasında bitkilerin büyük bir yer tutması kaçınılmazdır. Bu bağlamda dünyanın en kaliteli fındığını üreten Giresun yöresi ve fındık üretiminde önde gelen illerden olan Ordu yöresinin geniş söz varlığı içinde fındıkla ilgili adlandırmaların çok önemli bir yeri vardır.

Giresun ve Ordu’nun sahil kesimi ile belirli yükseklikteki tüm tarım alanları fındık bahçeleriyle kaplı bir durumdadır. Bu durumdan dolayı fındık bitkisi ve tarımı Giresun ve Ordu yöresi kültüründe büyük bir yer tutmaktadır. Giresun ve Ordu insanının hayatında önemli bir yeri olan fındığa ait söz varlığı oldukça dikkat çekicidir. Bu çalışmada kendi saha derlemelerimiz ve yazılı kaynaklardan tespit edilen bitki kavram alanına ait 322 sözcük tasnif edilerek ortaya konulmuştur. Böylece Giresun ve yöresinde zengin bir çeşitlilik gösteren bitki adlarının önemine dikkat çekilmek istenmiştir.

Giresun ve yöresinin söz varlığının bitki kavram alanını incelediğimiz bu çalışmada söz varlığı bağlamındaki öncelikli kaynak eserlerimiz “Giresun ve Yöresi Ağzı Sözlüğü (Tekin ve Cantürk 2018) ve Ordu Ağzı Söz Varlığı (Küçük ve Ateş 2017)” adlı çalışmalar olmuştur. Konu hakkında yapılan kapsamlı çalışmalardan olan “Fındık Kültürü (Göreci, 2004)” adlı eser ile “Giresun İli ve Yöresi Ağzlarında Fındık (Bulut, 2018)” adlı makale de yararlandığımız ana kaynaklar içerisinde. Çalışmada elde edilen söz varlıklarının ana olarak hangi kaynağa ve hangi köye-ilçeye ait olduğunun anlaşılması için ana kaynaklardan alındığı şekildeki eser ya da il-ilçe bilgilerine dokunulmamıştır. Söz varlıklarının tespit edildiği yöreler veya eserleri belirten kısaltmalar ana kaynaklardaki şekli ile korunmuş ve çalışmamızın sonuna eklenmiştir. Çalışmada tespit edilen fındık kavram alanı alt başlıkları şu şekildedir:

1. Giresun ve Ordu Yöresi Ağzlarında Fındık Kavram Alanına Ait Söz Varlığı

1.1. Fındık Çeşitleri ve Fındık Bitkisi ile İlgili Söz Varlığı

1.2. Fındık Tarımı ile İlgili Söz Varlığı

1.3. Fındık Hasadı ile İlgili Söz Varlığı

1.4. Fındık Tarımında Kullanılan Alet-Eşyalar ile İlgili Söz Varlığı

1.5. Fındık Bahçeleri ile İlgili Söz Varlığı

1.6. Fındıktan İmal Edilen Ürünler İle İlgili Söz Varlığı

1.7. Fındık Kavram Alanına Giren Diğer Söz Varlıkları

Adbilim; özel alanlarla ilgili sözcüklerin kaynaklarını ve biçim özelliklerini, kişi ve yer adlarının kökenlerini, yayılmalarını, anlamlarını, kavram ilişkilerini, biçim ve anlatım özelliklerini incelemektedir. Son yıllarda adbilimle ilgili çalışmaların sayısı hızla artmaktadır. Özellikle Türkiye

Türkçesinde, Türkiye Türkçesi ağızlarında ve tarihi Türk lehçelerindeki önemli eserlerde yer alan bitki adlarıyla ilgili çalışmalar, adbilim çalışmalarının önemli bir ayağını oluşturmaktadır (Bulut, 2018: 565).

Çalışmamızda fındık kavram alanını belirten başlıklar altında Giresun ve Ordu yöresi ağızlarının tüm söz varlığının yer aldığını iddia etmek yanlış olacaktır. Ağızların köyden köye bile değişebilen bir yapıda olduğu düşünüldüğünde Giresun ve Ordu yöresinde fındıkçılığa ait başka sözcüklerin de bu çalışmaya eklenebileceği söylenebilir. Sonuç kısmında Giresun ve Ordu yöresine ait tespit edebildiğimiz fındığa ait söz varlığının sayısal bilgileri yer almaktadır.

1. Giresun ve Ordu Yöresi Ağızlarında Fındık Kavram Alanına Ait Söz Varlığı

1.1. Fındık Çeşitleri ve Fındık Bitkisi ile İlgili Söz Varlığı

anda: a. Fındık, bir fındık türü. OİYA:334

ayı fındığı: Dağlarda yetişen yabani fındık. (Bulut, 2018: 223)

ayu fındığı: Bir fındık çeşidi. (Çepni, Espiye, Yağlıdere, Güce – Gr.)

badem fındık: Sivri fındık türünde badem şeklinde bir fındık çeşidi. (Tirebolu, Espiye, Güce – Gr.)

bezik: a. Buruşuk, zayıf, etsiz (fındık hakkında). DS/1:652

beziük: a. Bezmiş duruma gelmiş, buruşuk, randımsız fındık. OİYA:336

burç: a. Fındık çiçeği, tomurcuk. OAD:31

cimit: a. Fındık ve ceviz içi. DS/2:973, OAD:33

curuf: Fındık meyvesinin kabuğunu saran yeşil kısım. (Bulut, 2018: 223)

çakıldak: Fındık, mısır, buğday gibi tarım ürünlerinin çok ufak olan taneleri. (Görel, Eynesil, Tirebolu – Gr.)

çaluk: a. İçi boş fındık. OİYA:339

çeç: 1. Kabuğu çıkarılmış fındık, ceviz ve mısır. (Tirebolu, Düzköy, Keşap – Gr.)

çeç: a. Kabuğu çıkarılmış fındık, ceviz ve mısır: Bir çuval kabuklu fındıktan ne kadar çeç çıkar? DS/2:1104, OİYA:339

çeç: a. Yeşil kabuğundan çıkmış kabuklu fındık tanesi. OAD:38

çeltuk: İçi boş fındık çotanağı, fındık tanesi. (Espiye, Tirebolu, Doğan kent, Görel – Gr.)

çerez: bk. [çerezlik] (Piraziz, Bulancak - Gr.)

çerezlik: Kışın yenmek üzere ayrılmış olan fındık. (Tirebolu, Espiye, Güce, Yağlıdere – Gr.)

çiftleme: 1. Daldaki yeşil kabuk içinde iki adet şeklinde bulunan fındık. (Espiye, Tirebolu – Gr.) 2. İkiz, yapışık fındık. (Dereli, Keşap, Yağlıdere – Gr.)

çotanak: a. Dalında olgunlaşmış fındıkların bir arada yeşil zurufta içinde oluşları. OAD:38

çotanak: 1. Üzerinde ikiden fazla fındık bulunan dal. (Keşap ve köyleri, Tirebolu ve köyleri, Bulancak ve köyleri – Gr.) 2. Genellikle ikiden çok fındığın bir arada bulunduğu, fındığın yeşil kabuklu hali. (Görel, Eynesil, Tirebolu – Gr.) 3. Olgunlaşmış iki üç fındığın dal üzerindeki bir aradaki görüntüsü. (Espiye, Yağlıdere, Güce – Gr.)

çotanak: Bir dalda bir arada bulunan üç beş fındık. (Gr.)

dörtleme: Ucunda dört tane fındık bulunan fındık dalı. (Düzköy, Keşap – Gr.)

faralak: a. İçi boş, kurtlu ceviz, fındık vb. yemişler. DS/3:1834

fındılı: Ar. a. Fındık. AA:130

foduk: Çeç fındığın içine karışmış, soyulmamış fındıklar. (Göreci, 2004: 105)

fokalma: a. Soyulmuş, ayıklanmış (fındık, ceviz vb. için). DS/6:4507

fol: Sert kabuğu çıkarılmış fındık meyvesi. (Bulut, 2018: 224)

foruk: İçi boş, çürük olan yemiş. (Nefsiköseli, Görel, Tirebolu – Gr.)

gacı: Fındığın yaş kabuğu. (Bulut, 2018: 224)

gacı: Yaş fındığın, çotanağın kabuğu. (Kaşdibi, Espiye, Tirebolu, Doğan kent, Görel, Keşap – Gr. ve

Köyleri)

gaganak: Çotanak. (Göreci, 2004: 106)

ğapsul: Fr. a. Fındık kabuğunun dışındaki kap. OAD:50, OİYA:344

ğarafil: Ar. a. Fındık çiçeği. OİYA:344

garamuk: İçi çürük, hastalıklı fındık. (Kaşdibi, Espiye, Görele, Eynesil, Tirebolu – Gr.)

gavsak: a. Fındığın kurumuş yeşil kabuğu. DS/3:1940

gavsak: Fındığın dışındaki kurumuş olan yeşil kabuk. (Bulancak, Piraziz – Gr.)

gavsuk: 1. Kabuklu fındığın dışındaki yeşil kısım. 2. Kabuklu fındık. (Dereli, Keşap, Espiye – Gr.)

gavsuk: a. Fındığın en dış kabuğu. HROK: 233

gavsuk: Fındığın yeşil kabuğu. (Gr.)

gavsul: 1. bk. [gavsuk] (Süme, Bulancak – Gr.) 2. Kabuklu fındık. (Süme, Bulancak – Gr.)

gavsul: a. Fındığın yeşil kabuğu. OAD:50

gavsun: 1. bk. [gavsuk] (Nefsiköseli, Görele – Gr.) 2. Fındık çotanağı, fındığın yeşil kabuklu hali. (Kaşdibi, Espiye, Tirebolu, Doğankent, Görele – Gr.)

ğavşuk: a. Fındık kapsülü, sebze artığı. OİYA:345

gazel: Kurumuş ve patoza verilip içinden fındık taneleri çıkarılmış olan fındık kabuğu. (Espiye, Yağlıdere – Gr.)

gelinbarmağı: 4. a. Bir çeşit uzun fındık. DS/3:1979

gvoşak: a. Fındığın yeşil kabuğu. DS/3:2064

gıynak: 1. Tekleme fındığın dış kabuğu. (Espiye, Tirebolu, Doğankent, Görele, Keşap – Gr. ve Köyleri) 2. Tekleme fındığın dışındaki yeşil kabuğun kurumuş hali. (Bulancak, Dereli – Gr.)

goralak: a. İçi boş, kurtlu fındık, ceviz vb. yemişler. DS/3:2104

goruh: a. İçi boş ya da kurtlu ceviz, fındık. DS/3:2106, AA:138

goruh: İçi boş ya da kurtlu ceviz, fındık. (Tirebolu – Gr.)

ğoruk: a. Fındık kurdunun deldiği fındık. OİYA:346

goruk: a. İçi boş fındık. OAD:55

haşlanmış: Güneşten haşlanıp, dalında kuruyan fındık meyvesi. (Bulut, 2018: 225)

hındık: Ar. a. Fındık. DS/3:236

hoduk: 1. Yeşil kabuklu fındık. (Akyoma – Gr.) 2. Salkımdan ayrılmış üzüm taneleri. (Küçükülü, Bulancak – Gr.)

kabcuk: Boş fındık kabuğu. (Espiye, Tirebolu, Doğankent, Görele – Gr.)

kabran: a. İçi boşalmış, kof (ağaç, kabuklu yemiş vb. şeyler). DS/4:2891

kanzi: a. Fındık, ceviz içi. DS/4:2629

kapsul: a. Çeç fındığın üzerindeki yeşil züluf. OAD:65

karabaş: Hastalık sonucu içi çürüyen boş fındıklar. (Göreci, 2004: 107)

karagöz: Hastalık sonucu içi çürüyen ve lekelenen fındık. (Bulut, 2018: 225)

karambuk: a. İçi gelişmemiş boş fındık. OAD:66

karamuk: a. Fındık hastalığı. OAD:64

karamuk: Hastalık sonucu içi boş, çürük, gelişmemiş fındık. (Gr.)

karanfil: a. Fındık toplandıktan bir süre sonra dalların ucunda beliren kıla benzer belirti. OAD:65

karuk: a. İçi boş fındık. DS/4:2673

kavuz: 2. a. İçi boş, kabuklu yemiş. DS/4:2696

koruk: a. İçi boş (kabuklu meyveler için): Bu sene fındıklar koruk çıkıyor. DS/4:2929

koruk: İçi boş fındık. (Kaşdibi, Espiye, Tirebolu, Doğankent, Görele, Keşap – Gr. ve Köyleri)

palas fındık: Şişman ve tombul fındık. Dalda çok görülmez, kalın ve zikzaklıdır. (K.K.6)

palaz: a. Yuvarlak fındık. DS/5:3386

- palaz:** Bir fındık türü. (Espiyeye, Keşap – Gr. ve Köyleri)
- patah:** a. Çotanak (fındık). AA:149
- patak:** a. Taze iç fındığın zarı. OAD:78
- patak:** Çotanak fındık. (Bulut, 2018: 226)
- pikola:** İt. a. Küçük taneli iç fındık. OAD:78
- potak:** 1. a. Taze fındığın kapçığı. DS/5:3475
- potak:** a. Fındığın daldaki hali. OİYA:353
- potak:** a. Fındığın üzerindeki yeşil örtüsü ile görünüşü. OAD:78
- pür:** a. Fındıktaki erkek çiçek. OAD:79
- pürçek:** Fındık ve cevizlerde olan püskül biçimindeki erkeklik organı. (Görece, Eynesil, Tirebolu – Gr.)
- pürsenek:** Fındığın tırtılımsı biçimdeki erkeklik organı. (Süme, Bulancak – Gr.)
- püsenek:** Fındığın tırtılımsı biçimdeki erkeklik organı. (Tepeköy, Piraziz – Gr.)
- tekleme:** 1. Dalda tek tük kalan fındıklar. (Nefsiköseli, Görece, Şeyhli, Piraziz – Gr.) 2. Dalda tek tük kalan fındıkları toplama. (Gr.)
- tekleme:** 1. Harmanda son kalan iyi ve kötü fındıkları tek tek kontrol ederek birbirinden ayırma. 2. Tek fındık. (Bulut, 2018: 226)
- tekleme:** a. Fındık çotanağı içindeki tek olarak bulunan fındık. OAD:86
- teklilik:** a. Dalın ucundaki tek fındık. DS/5:3868
- topur (I):** Fındığın dışındaki yeşil kabuk. (Şeyhli, Piraziz – Gr.)
- topur (II):** Çok sayıda fındık tanesine sahip çotanak. (Görece, Eynesil, Tirebolu – Gr.)
- üçleme:** Üçü bir arada biten, fındık, elma gibi yemiş. (Nefsiköseli, Görece – Gr.)
- üçlük:** a. Üçü bir arada biten, fındık, elma gibi yemiş. DS/6:4058
- yanuk:** a. Sıcak vuruğu sonucu içi bezik fındık. OAD:92
- yelönü:** İçi gelişmemiş ya da boş olan kabuklu fındık. (Kaşdibi, Espiyeye, Tirebolu, Doğankent, Görece – Gr.)

1.2. Fındık Tarımı ile İlgili Söz Varlığı

- aşla-:** Fındık ağacı vb. meyve ağaçlarına aşılama yapmak. (K.K.21)
- atda-:** Sık bitkileri ve özellikle fındık ocaklarını ayıklamak, budamak. (Görece, Çanakçı, Eynesil, Tirebolu – Gr.)
- atla-:** 1. Fındık ocağındaki dalları budamak. (Kaşdibi, Espiyeye, Tirebolu, Doğankent, Görece – Gr.) 2. Ayıklamak (fındık, fasülye vb.). (Keşap, Kaşdibi, Espiyeye, Tirebolu, Doğankent, Görece – Gr. ve Köyleri)
- avsunla-:** Fındık kabuklarını kabartmak, sıkışık durumdan kurtarmak. (Düzköy, Keşap – Gr.)
- baçalama:** Far. a. Fındık bahçelerinde fazlalık dalları kesme. OAD:29
- bahça bahçala-:** Fındık ağaçlarının küçük ve kuru dallarını temizlemek. (Nefsiköseli, Görece – Gr.)
- bahçalamak:** Fındık ağaçlarının küçük ve kuru dallarını temizlemek. DS/1:488
- dikim:** Yeni dikilmiş fındık bahçesi. (Düzköy, Keşap – Gr.)
- dikin:** Fındık fidesi. (Görece, Eynesil, Tirebolu – Gr.)
- dikinnik:** Fındık bahçesi. (Tirebolu, Espiyeye, Güce, Yağlıdere – Gr.)
- dikme:** Fındık vb. meyve fidanı. (K.K.21)
- fışkan:** a. İnce fındık çubuğu. DS/3:1860
- fışkan:** İnce, uzun fındık çubuğu. (Bulut, 2018: 224)
- fışkın:** bkz. fışkan. (Bulut, 2018: 224)
- filiz:** Rum. a. Fındık ocaklarında, dalların dibinden büyüyen taze fidan, ışkın. OAD:48
- garanfil:** 1. Fındık ağacında olan çiçeği aşılaman salkım. 2. Fındık çiçeği. (Bulut, 2018: 225)

- hüğü**m: Fındık dalı. (Bulut, 2018: 225)
- ısgın**: 1. Bir yıllık ağaç sürgünü. (Tirebolu, Süme, Bulancak – Gr.) 2. Fındığın taze sürgün dalları, fındık filizi. (Kaşdibi, Espiye, Tirebolu, Doğankent, Görele – Gr.)
- ısgın**: a. Fındık ocaklarının dibinde filizlenen küçük fidan, dal. OAD:62
- ısgın**: Fındığın taze sürgün dalları, fındık filizi. (Kaşdibi, Espiye, Tirebolu, Doğankent, Görele – Gr.)
- ışka**: Fındık ocağının kökünden ya da dallarından çıkan filizler. (Göreci, 2004: 106)
- ışkın**: 1. Fındık filizi, sürgün. (Espiye, Tirebolu, Görele, Doğankent – Gr.) 2. İnce fındık dalı. (Bulancak, Piraziz – Gr.)
- ilki**: 1. Küçük çalılık, yeni süren çalı ya da ağaç filizleri. (Şebinkarahisar – Gr.) 2. Fındık ağacı. (Görele, Çanakçı, Güce, Doğankent – Gr.)
- karaballık**: Fındık koşnilinin sebep olduğu fındık hastalığı. (Göreci, 2004: 107)
- kirizma**: a. Fındık dikimi için toprak kazımı. OAD:67
- köken**: a. Fındığın dal olmadan önceki hali. OAD:68
- kökleme**: 1. Başka yere dikilmek için, köküyle sökülen fidan. (Nefsiköseli, Görele – Gr.) 2. Fındık fidanı. (Kaşdibi, Espiye, Tirebolu, Doğankent, Görele – Gr.)
- kötmek**: Fındık ocakları arasında kalan kuru kökler. (Boztekke – Gr.)
- mastı**: Fındık ağacı budanırken kesilen ince dallar. (Piraziz – Gr.)
- mayalama**: Fındık meyvesinin içinin dolmaya başlaması. (Bulut, 2018: 226)
- nişane**: Fındık çiçeğinin olduğu ve fındık meyvesini aşıl原因 bölüm. (Bulut, 2018: 226)
- ocak**: a. Bir yerde toplu olarak bulunan fındık ağaçları. DS/5:3264
- ocak**: a. Birden fazla fındık kökünün bir arada olması. OAD:75
- ocak**: Bir yerde toplu olarak bulunan fındık ağaçları. (Nefsiköseli, Görele – Gr.)
- patak**: a. Fındıkların toplu olarak bulunduğu dalcık. DS/5:3409
- patanağ**: a. Fındık demeti, kümesi. KİAT:338
- patanak**: a. Fındıkların toplu olarak bulunduğu dalcık. DS/5:3409
- piç**: Fındık kökünden çıkan yeni sürgün. (Kaşdibi, Espiye, Tirebolu, Doğankent, Görele – Gr.)
- potamak**: Birkaç fındığın bir arada bulunduğu küçük dalcık. (Nefsiköseli, Görele – Gr.)
- püs**: Fındık dallarındaki çiçeklerin üst üste gelerek aşıl原因ması. Aşıl原因lanan fındık büyük olur. (Bulut, 2018: 226)
- tiftikar**: Yeni fındık yetiştirilen bahçe. (Gr. ve Köyleri)
- tozlama**: a. Fındıktaki döllenmeyi meydana getiren pürlerdeki tozların dökülerek dölllenme yapma hali. OAD:87
- uçkurusu**: a. Fındık ağaçlarında bir hastalık. OAD:88
- üğü**m: 1. Fındık ağacı. (Gr. ve Köyleri) 2. Fındık dalı. (Espiye, Keşap – Gr. ve Köyleri)

1.3. Fındık Hasadı ile İlgili Söz Varlığı

- ağarla-**: Fındığın boşunu ayırırken elle kontrol etmek. (Çepni, Espiye, Yağlıdere – Gr.)
- andal**: a. Fındığın dövülme zamanı yapılan 40-50 cm. yüksekliğinde ve 80-100 cm. enindeki kabuklu fındık yığını. DS/1:257
- arkacı**: Dalından toplanarak sepet veya çuvalara doldurulan fındıkları sırtında fındık harmanına taşıyan işçi. (Görele, Çanakçı, Tirebolu – Gr.)
- arkalıç**: Sırtında başta fındık olmak üzere herhangi bir yük taşıyan kişinin sırtına koyduğu yumuşak koruyucu. (Bulut, 2018: 223)
- baçca altı vur-**: Fındık toplama zamanı öncesinde fındık bahçesinin otunu biçmek. (Tirebolu, Espiye, Güce – Gr.)
- bahrana**: a. Fındık çuvalarının toplandığı yer. DS/1:488

- başak:** Fındık bahçesi genel olarak toplandıktan sonra bahçede kalan fındıklar. (Tirebolu, Espiye, Güce – Gr.)
- başakçı:** 1. Başak toplayan ve bununla geçinen kimse. (Nefsiköseli, Görele - Gr.) 2. Fındık başağı toplamaya giden kişiler. (Tirebolu, Espiye, Güce – Gr.)
- başakla-:** Fındık toplandıktan sonra tarlaya dökülen fındıkların herhangi biri tarafından toplanması. (Bulut, 2018: 223)
- başsak:** 1. Fındık toplandıktan sonra geride kalanlar. (Düzköy, Keşap - Gr.)
- başsak:** a. Toplanmış fındık bahçesinde kalan fındıkları arayarak toplamak. OAD:28
- başsak:** bk. [başak] (Dereli, Keşap – Gr.)
- birinci ırgama:** Fındık toplama sezonunda fındıkları yere dökmek için dalların sallandığı ilk tur. (Tirebolu, Espiye, Güce – Gr.)
- burç gurusu:** Fındık meyvesinin iyi olduğu yılın akabindeki yılda, fındık olmadan kurur ve fındık olmazsa, o yıla burç gurusu denir. (Bulut, 2018: 223)
- cergü:** Fındık için özel olarak yapılan sergi yeri. (İcilli, Bulancak – Gr.)
- çeç et-:** 1. Fındığı yeşil kabuğundan ayırmak, ayıklamak, patoza vermek. (Yağlıdere, Doğankent, Güce, Espiye, Dereli – Gr.)
- çeç etmek:** Büyük ölçüde değer kaybına yol açmak, fındığı taneler haline getirmek. OİYA:339
- çeç ol-:** Hasat edilmemiş bahçedeki fındığın yeşil kabuğundan kendi kendine ayrılması ve yere dökülmesi. (Güce, Espiye, Yağlıdere, Dereli – Gr.)
- çubuklama:** Kurutulmak için harmana serilen yeşil kabuklu fındıkların tanelerinin çıkması için çubuklarla dövülmesi. (Bulut, 2018: 224)
- çuvalcı:** a. Bahçede toplanan fındıkları harmana taşıyan işçi. OAD:38
- dayıbaşı:** a. Fındık toplamaya amele götüren kişi. AA:125
- dayıbaşı:** a. Hasad zamanı bahçelerde ameleyi yöneten kişi. OAD:43
- falaklanmak:** Fındık, ceviz vb. olgunlaşınca kabuğundan kolayca ayrılmak. DS/3:1832
- falaklanmak:** Olgunlaşmış fındık veya cevizin kabuğundan kolayca çıkması. OAD:48
- fol et-:** Ceviz, fındık vb. yemişleri kabuklarında ayırmak. (Nefsiköseli, Görele – Gr.)
- fol etmek:** Ceviz, fındık vb. yemişleri kabuklarından ayıklamak. DS/3:1875
- fol etmek:** Fındığı kabuğundan zuluftan çıkarmak. OAD:48
- folaklamak:** Yeşil kabuğu soymak (fındık, ceviz için). DS/6: 4507
- folla-:** Fındık, ceviz, fasulye vb. kabuğundan ayıklamak. (Kaşdibi, Espiye, Tirebolu, Doğankent, Görele Keşap – Gr. ve Köyleri)
- güllük:** a. Girinti demirden aletle biçme işi. OAD:58
- harman:** Bahçeden toplanan fındığın yığın yapıldığı ve daha sonra kurutulduğu yer. (Espiye, Dereli, Yağlıdere, Güce, Doğankent, Çanakçı – Gr.)
- holla-:** Fındık ayıklamak, follamak, tanelemek. (Kaşdibi, Espiye, Tirebolu, Doğankent, Görele, Keşap – Gr. ve Köyleri)
- ırga-:** Fındıklar iyice olgunlaştıktan sonra fındık dallarını sallayarak olgun fındıkları düşürmek. (Yağlıdere, Güce, Espiye, Keşap – Gr.)
- ırgala-:** bk. [ırga-] (Bulancak, Piraziz – Gr.)
- ırgat:** Fındıkta çalışan işçiler, amele. (Keşap, Yağlıdere – Gr.)
- kelif / gelif:** Fındık harmanlarındaki bekçi kulübesi. (Bulut, 2018: 225)
- kuyulama:** Talaşlı fındığı toprağa açılan kuyu gibi yerde yeşil kabuğundan ayırma işlemi. (Göreci, 2004: 108)
- sayfan:** 1. Bağ ve bahçelere yapılan ilkel ev, kulübe. (Kayadibi, Nefsiköseli, Görele, Boztepe – Gr.) 2. Bahçelerde bekçi kulübesi. (Kaşdibi, Espiye, Tirebolu, Doğankent, Görele – Gr.)

- sayvan*: Far. a. Fındık harmanlarına yapılan ahşap kule, bekçi kulübesi. OAD:80
- sergi*: Fındık meyvesinin kurumak üzere serilmesi. (Espiyeye, Keşap, Dereli, Güce, Yağlıdere – Gr.)
- silkmeye*: a. Fındık ocaklarından aşağıya eğilemeyen kalın ve yüksek dallardaki fındıkları yere düşürmek için sırnkla ağaç dallarını sarsarak silkelemek. OAD:83
- soğlama*: Fındık toplandıktan sonra dalda kalan fındıkları ikinci kez toplama. (Şeyhli, Piraziz – Gr.)
- sonlama*: bk. [soğlama] (Bulancak, Piraziz – Gr.)
- yarıcı*: Fındık sahibinin fındık tarlasından alınan ürünü tüm işlerin yapılması karşılığında yarı yarıya bölüştüğü ortakçı. (Espiyeye, Yağlıdere, Güce, Doğankent, Tirebolu – Gr.)

1.4. Fındık Tarımında Kullanılan Alet-Eşyalar ile İlgili Söz Varlığı

- amarad*: Tarlada bahçede çalışma aleti. (Çepni, Espiyeye, Yağlıdere, Güce – Gr.)
- ayar*: Fındık taşımaya yarayan orta boy sepet. (Düzköy, Keşap – Gr.)
- bıçkı*: Fındık sürgünlerini kesmeye yarayan küçük testere. (Güce, Tirebolu, Espiyeye, Yağlıdere – Gr.)
- çalak*: Fındık harmanında tozları fındık meyvesinden ayırmak için kullanılan çalı süpürgesi. (Göreci, 2004: 103)
- çarpı*: Özellikle ceviz ve fındık dökmeye yarayan uzun sopa. (Görece, Eynesil, Tirebolu – Gr.)
- çiten*: a. Kulpsuz sepet. OİYA:340
- çiten*: a. Küçük sepet, küfe. DS/2:1242
- çörte*: a. Fındık toplanan sepet. DS/2:1293, OAD:38
- çöte*: a. Fındık toplanan sepet. DS/2:1296, OİYA:340
- çöte*: Fındık toplanan sepet. (Piraziz – Gr.)
- dırmuk*: Fındık karıştırma aleti, tırmık. (Tirebolu, Espiyeye, Güce, Yağlıdere – Gr.)
- fanile*: Yünden ya da pamuk ipliğinden yapılmış fındık çuvalı. (Espiyeye, Keşap, Dereli – Gr.)
- galıç*: a. Ot biçmeye yarayan küçük orak. AA:131
- gara okka*: Fındık ölçmek için kullanılan eski kantar. (Bulut, 2018: 224)
- gelberi*: Tarla ve harman döküntülerini toplayan, fındık yığını yapmaya yarayan bir araç. (Yaslıbahçe, Bulancak, Şebinkarahisar – Gr. ve Köyleri)
- gerevi*: bk. [gerevü] (Keşap, Dereli – Gr.)
- gerevü*: Çoğunlukla fındık ya da meyve toplarken dalı eğmek için kullanılan ucu eğri ya da çatalı uzun değnek. (Kaşdıbi, Espiyeye, Tirebolu, Doğankent, Görece – Gr.)
- geroo, gelevi*: a. Yüksek fındık dallarını toplamak için uzun çengelli değnek. OAD:53
- gıdıh*: a. Küçük sepet. AA:135
- gıdıh*: a. Küçük el sepeti. KİAT:323, OİYA:345, HROK: 233
- gıdıh*: Fındık toplamak için kullanılan küçük sepet. Bu sepet genel olarak ince fındık çubuklarından yapılmaktadır. (Bulancak, Espiyeye, Tirebolu, Güce, Doğankent – Gr.)
- golçak*: a. Sepet. DS/3:2097
- got*: Ağaçtan yapılan 5-12 kg arası fındık ölçeği. (Bulut, 2018: 225)
- gumbul*: 1. Sepet. (Kaşdıbi, Espiyeye, Tirebolu, Doğankent, Görece – Gr.) 2. Büyük sepet. (Espiyeye, Keşap – Gr. ve Köyleri)
- harar*: 1. Büyük sepet ya da küfe. (Gr. İlçe ve Köyleri) 2. Büyük örme sepet. (Espiyeye, Keşap – Gr. ve Köyleri)
- harel*: Büyük sepet ya da küfe. (Gr.)
- hē*: a. Büyük sepet. AA:141
- he*: a. Sepet. DS/3:2323
- heğ*: a. Meyve ya da sebze taşımaya yarayan büyük sepet, küfe. DS/3:2329
- hey*: a. Ağzı geniş, dibi dar sepet. OİYA:348

- hey:** a. Meyve ya da sebze taşımaya yarayan büyük sepet, küfe. DS/3:2329
- hey:** Meyve ya da sebze taşımaya yarayan büyük sepet, küfe. (Tepeköy, Piraziz – Gr.)
- heşin:** a. Sepet, kap. KİAT:328
- karnal:** Üzerinde sapı olan yayvan sepet. (Tirebolu – Gr.)
- kerinti:** a. Fındık bahçeleme orağı. OAD:66
- kıdık:** a. Sepet, küçük ve dar el sepeti. DS/4:2787
- kıdık:** Sepet, küçük ve dar el sepeti. (Arageriş, Tirebolu – Gr.)
- kirinti:** a. Otları biçmeye yarayan orak, tırpan (vb. araçlar.). DS/4:2879
- kirinti:** Otları biçmeye yarayan orak, tırpan (vb. araçlar.). (Gr.)
- kolçak:** a. İnce çubuktan örülmüş, yandan kulplu büyük sepet. DS/4:2910, OAD:68
- köğün:** a. Büyük sepet, küfe. DS/4:2951
- mastı:** Üst dallarda kalan fındıkları düşürmek için kullanılan uzun sopa. (Kaşdibi, Espiye, Yağlıdere, Güce – Gr.)
- orak:** Fındık ağaçlarının diplerindeki eğreti otlarını biçmek için de kullanılan kısa saplı bir biçme aleti. (Kaşdibi, Espiye, Tirebolu, Doğan kent, Görele – Gr.)
- otluksepeti:** Küçük şelek. (Görele, Eynesil, Tirebolu – Gr.)
- panavra/panavla çuvalı:** İçine koyulan fındıkların hava almasını sağlayan bez çuval. Bu çuvalları fındık tüccarları kullanmaktadır. (Espiye, Yağlıdere, Güce, Doğan kent – Gr.)
- patoz:** 1. Fındığı yeşil kabuğundan ayıran, taneleme makinesi. (Kaşdibi, Espiye, Tirebolu, Doğan kent, Görele – Gr.) 2. Yetişen mahsulü öğüterek saman haline getiren ve tahılı samandan ayıran tarım aleti, fındığı çotanaklarından ayıklayan alet. (Şebinkarahisar, Alucra – Gr.)
- şelek:** 1. Orta boy sepet. (Espiye, Tirebolu, Doğan kent, Görele – Gr.) 2. Ağzı geniş, gıdıktan daha büyük bir sepet çeşidi. Bu sepet genel olarak fındık dalından çıkarılan ince çıtaldan yapılmaktadır. (Bulancağ, Piraziz, Dereli, Keşap – Gr.)
- şelek:** a. Ağzı geniş büyük yük sepeti. OAD:84, OİYA:355
- toka:** Fındık toplanırken bele bağlanarak kullanılan örme sepet. (Göreci, 2004: 109)
- zembil:** 1. Ar. a. Öteberi taşımakta, koymakta kullanılan örme, yassı sepet, meyve sepeti. DS/6:4361

1.5. Fındık Bahçeleri ile İlgili Söz Varlığı

- açukluk:** Yakılarak ya da bahçe kırılarak hazırlanan tarla yeri. (Çepni, Espiye, Yağlıdere – Gr.)
- alavanda:** Fındık bahçelerinde, ağaç sıralarının arası. (Yenicehisar, Keşap – Gr.)
- andal:** Bahçe, bağ ve bostanda sulamayı kolaylaştırmak için, toprağın eğimine göre ayrılmış parçalar, maşala, evlek. (Düzköy, Keşap, Hisargeriş - Gr.)
- baçça:** Bahçe, fındık bahçesi. (Keşap – Gr. ve Köyleri)
- bahça:** Bahçe. (Ören, Görele – Gr.)
- bat:** Tarla, bahçe kenarlarına konulan ağaç, dikenli çalı, tel veya tahtadan yapılan çit, çevirge. (Şebinkarahisar, İcilli – Gr.)
- çakak:** a. Küçük bahçe kazığı. OAD:38
- çıkırık:** Tahtadan yapılmış çit, bahçe, avlu kapısı. (Tirebolu, Espiye, Güce, Yağlıdere – Gr.)
- çortluk / çörtlük:** Fındık bahçesi içindeki yabancı bitkiler. Dikenli çalılık. (Bulut, 2018: 224)
- danakıran (bahçe):** Para vermektan kaçınılmaması gereken verimli fındık bahçesi. (Demircili, Bulancağ – Gr.)
- daraka:** a. Bahçe kenarına çekilen tahta perde. OAD:39
- fındıkluk:** Fındık bahçesi. (Keşap, Tirebolu, Doğan kent – Gr.)
- fıraktı, fıraklı:** Rum. a. Ağaç dallarından yapılan bahçe korkuluğu. OAD:48
- fıraktı:** 1. bk. [fırakdu] (Gr. İlçe ve Köyleri) 2. Bahçe, tarlayı çeviren ağaç dalı. (Nefsipiraziz, Piraziz –

- Gr.)
- fraklı:** Tarla ya da bahçe çevresine yapılan çit. (Gr.)
- gelif:** Tarla, bağ ve bahçelerde yapılan basit bekçi kulübesi. (Nefsiköseli, Görele – Gr.)
- gıccıruckapı:** Tahta ve dallardan yapılan, açılıp kapanırken ses çıkaran bahçe kapısı. (Görele, Eynesil, Tirebolu – Gr.)
- güllük/günnük:** Fındık bahçesinde bol olan bir ot çeşidi, eğreti otu. (Espiyeye, Yağlıdere – Gr.)
- günmi:** Evden uzak bahçe, orman. (Espiyeye, Tirebolu, Doğankent, Görele – Gr.)
- hamkabak (bahçe):** Para vermektan kaçınılması gereken verimsiz fındık bahçesi. (Demircili, Bulancak – Gr.)
- havar:** a. Bahçe. OAD:60
- hozan:** Evlere yakın bağ ve bahçe. (Lapa – Gr.)
- kah, keh:** a. Tarla, bahçe kenarındaki tümsek, yükselti. OAD:64
- kapsalak:** Çitten ya da aralıklı çakılan tahtalardan yapılmış bahçe kapısı. (Tepeköy, Piraziz – Gr.)
- kef:** Bahçe duvarının üst kısmı. (Demircili, Bulancak – Gr.)
- paldır:** Fındık bahçesinin altındaki içinde ya da kenarlarındaki karışık ot yığınları, dikenle karışık ot kümesi. (Yağlıdere, Güce, Espiyeye, Doğankent – Gr.)
- parlakgabak (bahçe):** Para vermektan kaçınılması gereken, verimsiz fındık bahçesi. (Demircili, Bulancak – Gr.)
- peğ:** bk. [peğ] (Kaşdibi, Espiyeye, Tirebolu, Doğankent, Görele – Gr.)
- peğ:** 1. Bahçe kenarı taş örgü. 2. Duvar (bahçe kenarı). 3. Engel (bahçeler için). (Tirebolu, Doğankent, Görele – Gr.)
- sekmeç:** Tarla ve bahçelerdeki basamak biçimindeki düzlükler. (Gr.)
- sırma:** 1. a. Arazi sınırına sıkça dikilen ağaç. OİYA:354 2. a. İki bahçeyi birbirinden ayıran ağaçlıklı, çalılıklı yer. OAD:82
- sırtlak:** a. İki bahçeyi birbirinden ayıran ağaçlıklı, çalılıklı yer. OAD:82
- taraba:** a. Bahçenin kenarına çekilen tahta perde. OAD:85
- yer:** a. Arazi, tarla bahçe. OİYA:358

1.6. Fındıktan İmal Edilen Ürünler İle İlgili Söz Varlığı

- cıdık:** a. Kuş tuzağı, fındık dalından yapma tuzak. OAD:33
- cıdık:** Fındık dalından yapılan ve küçük kuşları yakalamak için kullanılan yay şeklinde eğilebilen bir çeşit tuzak. (Espiyeye, Keşap, Dereli, Yağlıdere, Güce, Tirebolu – Gr.)
- çıtık:** a. Küfe, sepet örmekte kullanılan soyulmuş fındık çubuğu. DS/2:1193
- çöten:** a. Fındık çubuğundan yapılan mısır ambarı. OAD:38
- çötüre:** Fındık çubuklarından örülen sepet. (Nefsiköseli, Görele – Gr.)
- dirgen:** Rum. a. Fındık ağacından yapılmış ot ve sap kaldırmada kullanılan alet. AA:126
- dozillik:** Özellikle ucu sivri fındıktan yapılan topaç şeklindeki oyuncak. (Bulut, 2018: 224)
- dozirik:** a. İki ceviz, iki fındık ya da iki yuvarlak madenî şeyi delip iplik geçirerek yapılan bir çeşit oyuncak. DS/2:1569
- dozirik:** İki ceviz, iki fındık ya da iki yuvarlak madeni şeyi delip iplik geçirerek yapılan bir çeşit oyuncak. (Görele – Gr.)
- fındık oltası:** İnce uzun fındık çubuğundan balık oltası çubuğu yapmak. (Bulut, 2018: 224)
- galat:** Fındık çubuğundan yapılan sepet. (Bulut, 2018: 224)
- gıdık:** Fındık çubuklarından örülmüş yumurta ya da çilek sepeti. (Bulancak, Keşap, Şebinkarahisar, Tepeköy, Piraziz, Nefsiköseli, Görele – Gr.)
- gıdık:** a. Fındık çubuğundan örülen küçük sepet. OAD:50

- gıdık:** a. Fındık çubuklarından örülmüş yumurta ya da çilek sepeti. DS/3:2033
- göcek:** 1. a. Büyük sepet. HROK: 233 2. Fındık çubuğundan yapılmış şelek, küfe. OAD:56
- hadik:** a. Kar üzerinde gezerken batmamak için giyilen, altı gönden kesilmiş şeritlerle ya da fındık çubuklarıyla örülmüş daire biçiminde bir çeşit ayakkabı. DS/3:2250
- hadik:** Kar üzerinde gezerken batmamak için giyilen, altı gönden kesilmiş şeritlerle ya da fındık çubuklarıyla örülmüş daire biçiminde bir çeşit ayakkabı. (Süme, Bulancak – Gr.)
- masdı:** Sepet yapmakta kullanılan fındık dalı. (Gr. ve Köyleri)
- mastı:** bk. [masdı] (Espıye, Tirebolu, Doğankent, Görele – Gr.)
- merdane:** Şeker ve kavrulmuş fındık ezilerek yapılan macun. (Gr. ve Köyleri)
- şelek:** a. Fındık dalından çıkarılan ince çıtaldan yapılan orta büyüklükte bir çeşit sepet. DS/6:4724
- şelek:** Fındık dalından çıkarılan ince çıtaldan yapılan orta büyüklükte bir çeşit sepet. (Gr.)
- tırşe:** Far. a. Sepet örmek için fındık, söğüt vb. ağaç dallarından çıkarılan şerit biçimindeki lif. DS/5:3942, OİYA:356
- yıflan:** Esnek olan ve esnek olduğu için eğilebilen, yuvarlak hale getirilebilen ince fındık çubuğu. Yöre insanı eski yıllarda çocukları eğiten imamların çocuklara bu çubuklarla vurduğunu söylemektedir. Bu çubuklar herhangi bir yere vurulunca esnemektedir. (Bulut, 2018: 226)
- zıpcuk:** a. Fındık sürgününün kabuğundan yapılan düdük. OİYA:359
- zıpcuk:** Fındık ya da kızılağaç sürgününün kabuğundan yapılan düdük. (Görele, Eynesil, Tirebolu – Gr.)

1.7. Fındık Kavram Alanına Giren Diğer Söz Varlıkları

- alivore / alevre:** Fındığın dalında satılması. (Eynesil, Görele, Çanakçı, Tirebolu – Gr.)
- cufarlan-:** [bk cuharla-] (Keşap, Güce, Dereli, Yağlıdere – Gr.)
- cuharla-:** Taze fındığı fazla yiyerek isal olmak. (Espıye, Yağlıdere, Keşap – Gr.)
- cuvarlan- / cuvallan-:** bk. [cuharla-] (Eynesil, Çanakçı, Görele, Doğankent – Gr.)
- fındık armudu:** Ar. a. Bir armut adıdır. ASOSA:105
- fındık mázası:** Ağaç dikmelerle yapılan, altından hava alan ve içine fındık konulan tahta yapı, serender. (Espıye, Yağlıdere – Gr.)
- fındıkayı:** Ağustos ayı. (Yağlıdere, Espıye, Dereli, Keşap, Bulancak – Gr.)
- filisbit:** Ağzına kadar dolu (çuval, sepet vb.). (Görele, Eynesil, Tirebolu – Gr.)
- götürü:** Ücreti önceden anlaşmak (inşaat ustalığı, bahçe temizliği vb. işlerde). (Doğankent – Gr.)
- içhane:** Fabrikada fındık işleme bölümü. (Espıye, Yağlıdere – Gr.)
- kanziye:** Fındık fabrikasında taneyi kabuğundan ayıran bölüm. (Gr.)
- kesi:** a. Fındık bahçesinde fındık tahmini yapmak. OAD:66
- kesi:** Bir bahçenin fındık ürününü tahmin etme. (Göreci, 2004: 107)
- kesici:** a. Fındık tahmini yapan tecrübeli kişi. OAD:66
- kesici:** Fındık mahsulünün rekoltesini tahmin eden tecrübeli kişi. (Görele, Doğankent, Tirebolu, Espıye – Gr.)
- randıman:** Fındık satın alınırken belirli ölçütlere göre fındığın verimine bakma işlemi. (Bulancak, Piraziz, Keşap, Güce, Eynesil, Görele – Gr.)
- sacğı:** Düğünlerde gelinin üzerine geçmiş zamanlarda fındık saçmak. (Bulut, 2018: 226)
- tirimit:** a. Fındık ağaçlarının dibinde yetişen yenilebilir bir çeşit bitki. DS/5:3940
- tirmit:** a. Fındık mantarı. DS/5:3941
- tirmit:** Fındık bahçesinde yetişen bir mantar çeşidi. (Tirebolu – Gr.)
- vurgun:** Kabuğu kırılırken fındık içinin yaralanması. (Eynesil, Çanakçı, Görele – Gr.)

SONUÇ

Dil, duygu ve düşüncüyü insana aktaran bir vasıta olarak insan topluluklarını bir yığın olmaktan kurtarıp aralarında duygu-düşünce birliği sağlamaktadır. Dil, kültürü ve milleti bir araya getiren en önemli unsurdur. Ağızlar ve onların söz varlıkları dillerin eşsiz zenginliklerinden biridir. Alman filozofu Heidegger “*Dil insanın evidir.*” der. Her milletin dilini kendi kültürüne ve dünya algısına göre inşa ettiği bilinmektedir. Dil, tıpkı ev gibi bir milletin duygu, düşünce ve hayatının barınağı, korunağıdır (Mor, 2009: 9). Ağızlara ait söz varlıkları ise bu kısımda en özel yere sahiptir. Bu somut olmayan kültürel miras verileri ile yöre halkının dünyaya bakış açısı hakkında yorumlamalar yapabilmek mümkün olmaktadır.

Uzun ömürlü olmak isteyen milletler, kuşaklar arasındaki bağlantıların kuvvetli ve devamlı olmasına dikkat ederler. Bir milleti uzun ömürlü kılan unsurlar onun kültürü, geleneği, göreneği ve en önemlisi dilidir. Dilin toplumla olan bağları bu bağlamda çok önemlidir. Disiplinler arası bir bakış açısıyla dil - kültür - toplum ilişkisini araştırmak dilcilerin en önemli görevlerinden biridir diyebiliriz. Kavramın işareti veya göstergesi olarak tanımlanan sözcükler, yöresel kullanım alanının dışına çıkıp zamanla yaygınlaşarak ortak dilin malı hâline gelebilmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde ağızlarda bulunan tüm unsurlar bir dil için en önemli yapı taşlarını teşkil etmektedirler.

Türk dilinin gelişim ve yayılma sahalarına bakıldığında söz varlığında görülen değişimin, önemli olayların akabinde yaşandığı anlaşılabilir. Türklüğün önemli bir coğrafyasında bulunan Giresun ve Ordu yöresi ağızları içinde her kavram alanına ait önemli oranda söz varlığı bulundurmaktadır. Bu sözcüklerin birçoğunun Türk dilinin tarihi dönemlerinden itibaren kullanılageldiği görülebilmektedir. Genel Türkçede kullanımdan düşmüş ve unutulmaya yüz tutmuş olan bazı söz varlıklarının da Giresun ve Ordu yöresi ağızlarında halen bulunabildiği anlaşılmaktadır.

Giresun ve Ordu yöresi ağızları üzerine yaptığımız bu inceleme ile bu bölgedeki fındık kavram alanına ait söz varlığının tematik yapısı ortaya konulmak istenmiştir. Bölgedeki kültürel yapının dildeki bu yansımalar ile daha net şekilde tespit edilebileceği açıkça görülmektedir. Çalışmada 7 madde başı altında yapılan sınıflandırmada 322 sözcük bulunmaktadır. Tespit edilen sözcüklerin 204 tanesi Giresun ve yöresine aitken 118 sözcük ise Ordu ve yöresi söz varlığından elde edilmiştir. Tabi ki bu çalışmada Giresun ve Ordu yöresi ağızlarındaki fındıkla ilgili tüm söz varlığının yer aldığını söylemek doğru olmayacaktır. Ağızların yapısı gereği bölgede fındıkla ilgili olup tespit edilemeyen sözcüklerin olduğu muhakkaktır ancak zamanla bu çalışmaya eklemeler yapılabileceği gibi çalışma uzun vadede farklı bakış açılarına da yol açabilecektir. Kategorilerin altında yer alan sözcük sayıları şu şekildedir:

1. Giresun ve Ordu Yöresi Ağızlarında Fındık Kavram Alanına Ait Söz Varlığı: 322
- 1.1. Fındık Çeşitleri ve Fındık Bitkisi ile İlgili Söz Varlığı: 95
- 1.2. Fındık Tarımı ile İlgili Söz Varlığı: 44
- 1.3. Fındık Hasadı ile İlgili Söz Varlığı: 44
- 1.4. Fındık Tarımında Kullanılan Alet-Eşyalar ile İlgili Söz Varlığı: 50
- 1.5. Fındık Bahçeleri ile İlgili Söz Varlığı: 32
- 1.6. Fındıktan İmal Edilen Ürünler İle İlgili Söz Varlığı: 26
- 1.7. Fındık Kavram Alanına Giren Diğer Söz Varlıkları: 21

Başlıklar arasında ana kavram alanı olarak “Fındık Çeşitleri ve Fındık Bitkisi ile İlgili Söz Varlığı” başlığının diğer başlıklarda ise “Fındık Tarımında Kullanılan Alet-Eşyalar ile İlgili Söz Varlığı” başlığının en fazla söz varlığını içerdiği görülmektedir. Yine Giresun ve Ordu yöresinin bu alandaki kültürüne bağlı olarak bitki adlandırmaları içinde “Fındık Tarımı ile İlgili Söz Varlığı” gibi başlıkların bol sayıda sözcüğü kapsadığı anlaşılmaktadır. Başlıklardaki söz varlığı yoğunluğuna baktığımızda bitki

alanındaki Türk sosyo-kültürel bakış açısının Giresun ve Ordu yöresi ağızlarının söz varlığına yansıdığı söylenebilir.

Sayısal veri olarak baktığımızda Giresun ve Ordu yöresi söz varlığı içerisinde “Fındık Çeşitleri ve Fındık Bitkisi ile İlgili Söz Varlığı” başlığına ait söz varlığı oranı oldukça yüksektir. Giresun ve Ordu yöresi insanının en önemli geçim kaynağı olan fındık bitkisine verdiği önem bu alandaki adlandırma konusunda da kendini göstermektedir. Ayrıca, doğanın ve bitkilerin güçlü ve detaylı bir biçimde algılanması fındık türlerini ve fındık bitkisini karşılayan sözlerin çokluğundan anlaşılmaktadır. Toplam 95 sözün doğrudan fındık bitkisine ait adlandırmaları karşıladığı görülmektedir. Bu oran da toplam söz varlığının yaklaşık %30’unu oluşturmaktadır. Bu alanla ilgili söz varlığındaki zenginlik, yine Giresun ve Ordu kültürünün ve fiziki coğrafyasının bir özelliği olarak görülmelidir. Bu başlıklar altında bu denli zengin bir söz varlığına sahip olan Giresun ve Ordu yöresi, doğanın içerisinde bitkileri de en detaylı şekilde anlamlandırmış ve bunu adlandırmıştır diyebiliriz.

Başlıklar içinde yüksek oranda olan “Fındık Tarımında Kullanılan Alet-Eşyalar ile İlgili Söz Varlığı” başlığına bağlı olarak fındık tarımının çok sayıda alet-eşya kullanmayı gerektiren zor bir tarım çeşidi olduğunu söylemek mümkündür. Hasat edilmesi uzun bir süreç içeren fındık tarımının bu bağlamdaki söz varlığının da çeşitli ve fazla sayıda olması çalışmamızda görülen sonuçlardan biridir. Çalışmamızda sıkça bahsettiğimiz kültür-dil ve sosyal yaşam ilişkisi bu bağlamda kendini göstermiştir diyebiliriz.

Bölgenin coğrafi şartlarına bağlı olarak bol sayıda olan fındık çeşitlerinin anatomik olarak tanınıp adlandırılmasının Giresun ve Ordu yöresinde önemi bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Bu kültür öğelerinin de azımsanmayacak derecede söz varlığı ile karşılanmış olması, Giresun ve Ordu yöresi halkının dar çerçeveli bir söz varlığına sahip olmadığını, bitkileri ve bitkilerle ilgili kavramları karşılamakta da ne denli yeterli olduğunu göstermektedir. Söz varlığındaki bu yöresel unsurların yeni öğeler olarak tanımlanamayacağını da söylemek mümkündür.

Geçmişten günümüze ağırlıklı olarak tarıma dayalı bir hayat süren Türkler, bitki adları ve tarım konusunda da büyük bir söz varlığına sahip olmuşlardır. Kültürel etkileşimlerin sonucu olarak bitki ve tarım kavram alanlarına ait alıntı sözcükler de Türkçeye girmiştir. Giresun ve Ordu yöresi ağızlarında tasnif edilen fındık adları ve fındık kavram alanına ait bu sözcüklerin birçoğunun Türkçenin geçmiş dönemlerinden beri kullanılageldiği ve Türkçe kökenli oldukları anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra Türklerin bu coğrafyada edindikleri bitki ve tarım kültürü çerçevesinde türemiş olan bazı farklı adlandırmaların da Giresun (Tekin ve Cantürk, 2019) ve Ordu yöresi ağızlarında var olduğu görülmektedir. İncelemenin önemlerinden biri de bu iki yörenin fındığa ait söz varlığındaki ortak ve farklı unsurları ortaya çıkarmış olmasıdır. Bazı söz varlıklarının iki yöre ağızlarında da aynı şekilde olup farklı anlamlara geldiği bazen de aynı anlamda olan sözcüklerin ufak fonetik farklılıklar ile Giresun ve Ordu yöresi ağızlarında farklı şekillerde yer aldığı anlaşılmaktadır. Bir diğer görünen sonuç ise fındığa ait bazı söz varlıklarının sadece bir yöre ağızında var olmasıdır. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar da Türkçenin ve Türkiye Türkçesi ağızlarının çeşitliliğini ve zenginliğini göstermektedir. İki yörenin de bu konuda zengin bir söz varlığı oluşturduğu çalışmadaki söz varlığı sayısından anlaşılmaktadır.

Ağızlarda geçen bitki, hayvan, yer adları, eşya adları vs. kavramlar halkın ad vermedeki temel hareket noktasının belirlenmesi bakımından önemlidir. Renklerin, insan ve hayvan uzuvlarının, sayıların, araç ve gereçlerin, bitkilerin hangi sebeple adlandırmada kullanıldığı ya da önceliği bize verilen adlandırmalarla ilgili önemli ipuçları verecektir. Bunların sosyolojik, kültürel sebeplerinin ortaya çıkarılmasıyla bitkilere bu adı verenlerin hayattaki öncelikleri, yaşam tarzları, hayata bakış açıları da ortaya çıkacaktır. Bu bilgiler, bize Türkçenin ad verme sistematığının belirlenmesi ve kurulması için yardımcı olacak niteliktedir (Acar, 2018: 177).

İnsanlar bitkileri tanımayı, kullanmayı ve adlandırmayı önemli görmüşlerdir. İnsanoğlunun en kolay ulaştığı ve en yakınındaki canlı olan bitkiler, tarih boyunca farklı şekillerde adlandırılmışlardır. Bu adlandırmalar yapılırken başlıca organ adlarından, hayvan adlarından, renk adlarından, sayılardan, şahıs adlarından, çeşitli hastalık adlarından yararlandığı bilinmektedir. Bitki adlarının oluşum şekilleri; bitkinin yetiştiği ya da yetiştirildiği yer ve bölgenin dil yapısı hakkında da birtakım bilgiler verebilmektedir (Uçar, 2013: 115).

Sonuç olarak bir millete ya da topluluğa ait söz varlığındaki kavram alanlarının tespiti ile o topluluğun kültürü üzerinde yorumlamalar yapmak mümkün olabilmektedir. İncelememizde Giresun ve Ordu yöresi insanının büyük çoğunluğunun hayatında çok önemli bir yer tutan ve bölge için, hatta Türkiye için en önemli tarımsal kavramlardan biri olan fındıkla ilgili söz varlığı ele alınmıştır. Ağızlarla ilgili araştırmalarda her yörenin kültürel dokusunu yansıtan, kendine ait özel söz varlıkları bulunduğu görülmektedir. Bu söz varlıklarında, esas itibarıyla yaşam şekilleri olmak üzere örf-âdetler, halk inançları, yeme-içme alışkanlıkları, dünya görüşü, sosyo-ekonomik durumlar, giyim-kuşam, el sanatları, tarım ve hayvancılık vb. pek çok konuda sözel belleğin yansımaları ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda söz varlığı üzerine yapılacak kavram alanı çalışmalarının, disiplinler arası yaklaşımlar ile ele alınarak birçok veri elde edilebilecek çalışmalara kaynak olacağı söylenebilir.

KISALTMALAR

AA: Aybastı Ağzı (Küçük ve Ateş, 2017)

ASOSA: Adbilim Açısından Samsun, Ordu ve Sinop Ağızlarında Armut, Elma ve Erik Adları (Küçük ve Ateş, 2017)

DS: Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü

GR: Giresun

HROK: Haydar’dan Ramazan’a Ordu’da Bir Köy (Küçük ve Ateş, 2017)

KİAT: Kuzey-Doğu İllerimiz Ağızlarından Toplamalar (Küçük ve Ateş, 2017)

OAD: Ordu Ağzı Derlemeleri (Küçük ve Ateş, 2017)

OİYA: Ordu İli ve Yöresi Ağızları (İnceleme-Metinler-Sözlük) (Küçük ve Ateş, 2017)

KAYNAKÇA

- Acar, E. (2018). Kastamonu ve Yöresi Ağızlarında Mantar Adları, *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*. C/S. 4 (9): 177-228.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, C. 3. Ankara: TDK Yay.
- Bozok, E. (2018). *Türkçenin Söz Varlığında Temizlik Kavram Alanı*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun.
- Bulut, S. (2018). Eski Uygur Türkçesinde Türkçe Bitki Adlandırmaları -1: Yiyecek-İçecek Olarak Kullanılan Bitkiler. *TÜRÜK (Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi)*, C/S. 6 (12): 562-588.
- Bulut, S. (2018). Giresun İli ve Yöresi Ağızlarında Fındık. *Mavi Atlas*. C/S. 6 (1): 205-232.
- Duman, M. (2004). Bazı Eski Kaynaklarda Fındık. *Kebikeç*. C/S. 9 (18): 303-316.
- Duman, M. (2008). *Fındık Kitabı*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Göreci, A. (2004). *Fındık Kültürü*. Ankara: Giresun Valiliği İl Özel İdare Müdürlüğü Yayınları.
- Küçük, S. ve Ateş, M. (2017). *Ordu Ağzı Söz Varlığı*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Mor, G. (2009). *Türkiye’deki Gizli Dillerin Ses, Şekil ve Kavram Alanı Bakımından İncelenmesi*. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kars.
- Özşahin, M. (2011). *Başkurt Türkçesi Söz Varlığı*. Ege Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Tekin, F. ve Cantürk, S. (2018). *Giresun ve Yöresi Ağzı Sözlüğü*. İstanbul: Arı Sanat Yayınları.
- Tekin, F. ve Cantürk, S. (2019). Giresun Yöresi Söz Varlığında Bitki Adları ve Bitki Kavram Alanı. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi (Online)*. S. (11): 25-52.
- Uçar, İ. (2013). Yetiştigi/Geldiği Coğrafya Veya Etnik Adlandırmayla Oluşturulan Bitki Adları. *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)*. C/S.5 (1): 115-135.

Yüzyılın Son Büyük İngiliz Yazarı Ian McEwan'dan Hamlet'in Yeni Romanı Fındık Kabuğu

Öğr. Gör. Serdar Takva

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3432-2043>

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Trabzon – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 30.08.2019

Kabul: 07.11.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Hamlet
Ian McEwan
İngiliz Romanı
Hamlet'in Evrenselliği

Araştırma Makalesi

DOI: [10.9761/JASSS36825](https://doi.org/10.9761/JASSS36825)

Öz

Edebiyat, sanat, felsefe, sinema tarihini en çok etkileyen eserlerden biri Shakespeare'in önemli tiyatro eseri *Hamlet*'tir. Hamlet; melankoli, intihar, ölüm gibi kavramların sorgulandığı, bireyin tarihten ve toplumsal kurallardan bağımsız olarak uyanışının ve yok oluş karşısında çaresizliğinin anlatıldığı başlangıç eserlerinden biri olarak önemlidir. Ayrıca Kabil ve Habil öyküsüne dayanan kardeş katli, anneye duyulan aşk ve nefret, babaya duyulan aşk, ihanet karşısında duyulan intikam hissi gibi edebiyatın temel konuları bu eserde tam karşılığını bulur. Yüz yıllar arası farklılıkla günümüzün büyük İngiliz yazarı Ian McEwan'ın yeni *Hamlet*'i Fındık Kabuğu romanında yaratması yazının inceleme konusudur. Ayrıca tarihten, mitolojiden, edebiyat ve sinema tarihinden çeşitli örneklerle McEwan'ın yarattığı son *Hamlet*, incelenmiştir. İncelemede özellikle *Hamlet*'in Peyami Safa, Oğuz Atay gibi Türk yazarları üzerindeki etkileri, dünya yazınından da örneklerle ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Shakespeare'in ve Ian McEwan'ın metinlerindeki ortak noktalar belirlenerek, "Suç ve Yılan", "Doğum" gibi başlıklar altında incelenmiştir. Ayrıca Sinema Uyarlamaları başlığı altında *Hamlet*'in yalnızca edebiyat değil başka sanat dalları üzerinde de etkili olduğu vurgusu üzerinde durulmuştur. Bu çalışma, farklı dönemlere ait olmalarına rağmen *Hamlet* ve *Fındık Kabuğu* adlı eserlerin ortak özelliklerine değinmekte ve ele aldıkları konuların benzer yönlerini incelemektedir. Bununla beraber, *Hamlet*'in sanatsal anlamda çok yönlü ve etkin bir eser olduğu kavramı gözler önüne serilmektedir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Takva, S. (2019). Yüzyılın Son İngiliz Yazarı Ian McEwan'dan *Hamlet*'in Yeni Romanı Fındık Kabuğu. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 179-186.

A New Hamlet Novel From The Last Greatest British Author Ian Mcewan

Lect. Serdar Takva

Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Trabzon –
TURKEY**Article History**

Submitted: 30.08.2019

Accepted: 07.11.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Hamlet

Ian McEwan

British Novel

Internationality of Hamlet

Research ArticleDOI: [10.9761/JASSS36825](https://doi.org/10.9761/JASSS36825)**Abstract**

Literature, art, philosophy, cinema are affected deeply from one of the most effective theatre of Shakespeare's Hamlet. Hamlet is very important starting text by questioning the terms like melancholia, suicide and death, awakening of an individual from history, freeing from social norms and the desperate feeling against extinction. Likewise, in the Babylonian story, it is tied up with murder of brother, hate and love to a mother and father, vengeance against betrayal; basic principles of literature is shown in this novel as a matter of fact. It has become a subject of making references.

With the differences of centuries, Ian McEwan's new Hamlet, which is created in his "Nutshell" novel, is this research's subject. McEwan's last Hamlet is analyzed by examples from history, mythology, literature and the history of cinema. In the study, the effect of Hamlet on Turkish writers like Peyami Safa, Oguz Atay and examples from world writings are tackled in a separate section. The common points between Ian McEwan's and Shakespeare's text are defined in the sections of "Crime and Snake" and "Birth". In the "Cinema Adaptations" section, it is underlined that Hamlet has an important effect not only on the literature but also on the other arts. This study handles the two different works- Hamlet and Nutshell- from two different periods and tackles the similarities of these two works. Additionally, it is displayed that *Hamlet* is artistically versatile and effective.

GİRİŞ

En önemli tiyatro metinlerinden biri olarak kabul edilen Shakespeare'in en önemli oyunlarından *Hamlet*'e ve onun temel konularını günümüze uyarlamış *Fındık Kabuğu* romanına değinmeden önce, iki eserin de çıkış noktası olan kardeş katiline, mitolojik serüveniyle birlikte, çeşitli eserlerdeki yansımalarına değinmek yerinde olacaktır. İlk cinayet, ilk ölü. Kabil'in, Habil'i öldürmesi. İnsanın bütün acısı, yalnızlığı, fındık kabuğunda mı yoksa, göğün yedi katında mı yaşadığını sorgulaması; yaşamın, akılla kavranmaya çalışılan dünyanın, tüm felsefenin... Bir oyun mu, yoksa gerçek mi olduğunun sorulması... İşte bu, ölümün ilk kez anlatıldığı hikâyeye başlar.

Avcı-toplayıcı toplumdan, tarım toplumuna geçişin sembolik bir ifadesi olan bu öykü, Sümerler'den, semavi dinlere benzer şekillerde anlatılır. Acının ilk öyküsünün anlatılmadığı zamanlara dönülecek olursa; mağaralarda kimin kiminle nasıl yaşadığının pek önemsenmediği, yarasaların henüz düşman olarak görülmediği, ne bulursak onu yiyoruz işte, ömrümüzü uzatmaya da gerek yok, nasılsa genç ve mutlu öleceğiz denilen çağ. Yani kaybedilmemiş cennet. Altın ışıklar saçan buğdayın ekilmesi ve onu üretmeye başlayan kardeşin, gezip dolaşmakta ısrar eden kardeşini öldürmesi de ilk savaşın sebebi. Ama yine de biliyoruz ki hiç yerleşmeyen toplumlar bile inanmak istemiş. Göbeklitepe örneğinde olduğu gibi, avcı-toplayıcı toplum üyeleri "Tapınak" inşa etmiş. İnsanoğlunun tarihini ilklere dayandırma isteği, Sümerler 'in anlatısında Kutsal Kitap'tan daha hümanist bir öyküyle yerini bulmuş.

Emeş ile Enten Öyküsü: Üç binden fazla dizeden oluşan mitin, yalnızca ilk yarısı tamamlanmıştır. Büyük Tanrı Enlil, ağaç ve bitkiyi filizlendirmek, ülkeye bolluk ve bereket getirmek için iki kardeşi yaratır. İki kardeşin Tanrıların çiftçisi olma yolundaki denklik savaşı da ilk büyük kavgayı hazırlar. Baba Enlil, bu görevi Enten'e verir, ama Emeş kardeşinin bu üstünlüğünü kıskanır. "Küstah, tarlalardan bihaber olan Emeş, benim baş kudretime, baş kuvvetime el uzatıyor..." Yerleşik düzende bu mümkün müdür? Çiftçi, artık hayvanlarla uğraşan kardeşinden üstündür, buğday yetiştirendir. İlk kavga uzlaşmayla sonlanır ki, insan bu ilk dönem de biraz da olsa "güzel" varlığını devam ettirebilme isteğindedir. Karşılıklı alınıp verilen hediyelerle ve Emeş'in, Enten'e lacivert, gümüş ve altın taşı hediye etmesiyle öykü sonlanır (Kramer, 2014: 98-102). Kabil'in iştah ve kıskançlık yaratan, elden ele geçerek hırsı çoğaltan, "yüzüğü" henüz dile gelmemiştir. Semavi dinlerde anlatılana kadar. Adem'in ikizlerinin kendi kardeşleriyle değil, diğer çiftlerden biriyle evlenmesi kuralı, Kabil'in yani çiftçiliği seçen kardeşin, "bana verdiğiniz kadın güzel değil" diyerek kardeşini kıskanması ve avcı Habil'le birlikte doğayı, ruhu öldürmesi; tacizleri, katilleri, sapkınlıkları, ait olamamaları, sahip olamamaları tetiklemiş ve kadınlar arasında da güzellik savaşı başlamıştır.

İhsan Oktay Anar, *Suskunlar*'da bu laneti, mizahi bir anlatımla dile getirir. Romanın katmanlı yapısında Kutsal Kitap'taki en korkunç yaratık Leviathan, Tağut'a dönüşerek insanın şeytani tarafı olur.

İçlerinden biri, "Sana 'amca' diyoruz ama, babamızı senin öldürdüğünü de biliyoruz," diye bağırdı. Bunları duyan Kabil ise, "Demek ki hesaplaşma zamanı geldi," dedi. "Bu kez geç oldu. Nicedir bekliyordum bu sözünüzü! Evet, iki çocuğum üzerine yemin ederim ki, babanızı ben öldürdüm! Bu doğru! (Anar, 2011: 236-237)

Kabil'in yeğenlerinden biri boğazını sıkarken diğeri kan oluşu olmayan bir şişi adamın karnunun üç ayrı yerine sokar, soğuk bir rüzgâr eser, yapraklar hışırdar. Böylece lânet el değiştirir. İki kardeş ölmek üzere olan amcalarının ganimetlerini pay etmeye çalışırken kavgaya tutuşurlar ve elbet biri diğerini öldürür. Yeni Kabil'a amcası tarafından yeğenine el verilir. Onun iki erkek çocuğunu büyütüp onlardan biri, Kabil'i ve kardeşini öldürecektir. Bu döngüyle, Kabil'in mührünün elden ele geçmesiyle devam edecektir. Sümerler'in öyküsünde Şeytan ve Kabil'in özdeşleşirken, *Suskunlar*'da Yılan Şeytan ve yaşıyan insandır.

Gelmiş geçmiş en büyük tiyatro eseri olarak kabul edilen Shakespeare'in *Hamlet*'inde de kardeşler arasında süren bu "lanet" anlatılır. Kardeş katilinin şiir diline geçmesiyle. Danimarka prensi Hamlet'in kral babasının, amcası tarafından zehirlenerek öldürülmesi ve güzel kraliçeyle evlenmesi, genç prensin intikam ve şüphelikle adeta boyut değiştirerek delirmesine neden olur. Annesine duyduğu "sevgi" ve "nefret", amcasından intikam alma arzusu ve babasının hayaletiyle konuşup gerçekleri öğrenmesi, büyük melankolik karakterin yüreğine kara safra doluşunun ilk sebepleridir. Başka eserlerde yapmacık gelecek, ancak Shakespeare kullandığında şölene dönüşen şiirsel dil de bu yalnızlığın ve sorgulamanın kılıcı haline gelir.

Hamlet ve Etkileri

Türk ve dünya edebiyatında da birbirinden çok farklı akımların, kültürlerin etkisindeki yazarlar, eserlerinde *Hamlet*'e göndermeler yaparlar. Türk romanından ilginç olan iki örneğe değinilecek olursa; Peyami Safa, *Fatih Harbiye*'de hasta psikolojisini yansıtmak için Prens'in Yorick'le ölüm üzerine konuşması gibi, hasta genç çocuk da kadavraları görünce çaresizliğini daha da derinden hisseder (Enginün, 2001: 371). Çaresiz varlığı içinde aşkı daha da uzak hale gelir. Yıldız Ecevit, biyografik çalışmasında *Tutunamayanlar* romanını farklı açılardan ele alır. Oğuz Atay'ın *Tutunamayanlar*'ının Olric'i, gerek efendi-uşak ilişkisinin neden olduğu, gerekse Olric isminin getirdiği ses uyumundan kaynaklanan çağrışımlar nedeniyle çok sayıda metinlerarası yorum alır. Edebiyat bilimci Berna Moran, Charles Dickens'in "*Büyük Umutlar*" romanındaki Olric'le ve *Hamlet*'teki Yorick'le koşutluk kurar. Yazar Orhan Pamuk ise "*Olric'in Tristram Shandy'nin Yorick'ine ne kadar bezediğini ek bilgi olarak veriyorum,*" der. Robert Musil'in Niteliksiz Adam'ının Ulrich'ini anımsatır Olric demektir. Belki Oblomov'un Zahar'ı İvan Karamazov'un tanrısal kişisidir Olric, ya da hepsinin kurmaca çocuğudur. Oğuz Atay da bu oyuna katılır (Ecevit, 2005: 251). Amerika'nın suskun efsane yazarı Salinger açık göndermede bulunmasa bile *Sarsak Dayı Connecticut'ta* öyküsünde Ramona adındaki küçük bir kız çocuğunu, hayali arkadaşıyla konuşturur. Bu arkadaş, yaşayan arkadaşlardan daha gerçektir. *Hamlet*'in iç sesi, kendisiyle konuşan bütün bu karakterlerin de başlangıcıdır. Gizli, bilinmeyen bilincin yansımasıdır. Dünya edebiyatında, sanatında, sinemasında etkilenmeyi bulunmayan bu eserin sonuncusu da günümüzün büyük İngiliz yazarı Ian McEwan'dan gelmiştir.

McEwan, zamanımızın doğmamış Hamlet'ini yaratarak, eleştiri oklarını amca özelinde evrensel sisteme gönderir. Teknolojiyle, radyo programlarıyla, haberlerle... Doğmamış bebek, gerçek Hamlet kadar "saf" ve "günahkârdır". Laurence Sterne'in Tristram Shandy'sini aynı koşutlukla yeniden canlandıran yazar, henüz doğmamış Tristram gibi anne karnından konuşan "ceninin" öyküsünü anlatır. Ancak McEwan'ın hedefi Sterne gibi insanın mutlak mutluluğa ulaşmasını sağlamak değil, varlığından itibaren tahripkâr olduğunu vurgulamaktır. Shakespeare ve Sterne daha da tuhaflaştı! demek ister gibidir. Yazar, Hamlet'in temel konularına bağlı olarak romanını kaleme alır. Anne kutsaldır, hayran olunan, sevgiyle bağlanılan, tüm nefret ve kırgınlığa rağmen vaz geçilmek istenmeyendir. Anne ve çocuk arasındaki biyolojik bağla birlikte; yaşamdan gelen kirlenmeyi, şehvet ve bebeğin saflığına zıt öğrenmeyi "kordon" temsil eder. Shakespeare'in Hamlet'i de bebek Hamlet de farklı kurgularla intihar girişimlerinde bulunurlar. McEwan'ın o çok mizahi anlatımıyla, intihar nesnesi olarak "kordon"dan başka sahip olunan bir şey yoktur. Bebek Hamlet, kendisini yaşama bağlayan kordonunu boynuna dolayarak var oluşa ilk karşı çıkışını gerçekleştirir. "Ah, Tanrım, kötü rüyalar görmeyecek olsam; bir fındık kabuğuna bile sığar ve yine de kendimi kâinatın kralı sayabilirim." (Shakespeare, 2007: 96)

Romana ismini veren Hamlet'ten alınan fındık kabuğu benzetmesiyle bilinçli hayatın başlamasıyla birlikte, algının genişleme gösterdiğinin ve gerçeğin farklı alanlardan fıskırdığının betimlemesidir. Milan Kundera, *Varolmanın Dayanılmaz Hafifliği*'nde "olmamalı mı, olmak zorunda" yani varlığın zorunluluğu şeklinde "Es muss sein" ifadesini kullanır (2003:40). *Fındık Kabuğu*'nun ana

felsefesi de bu ifadeye dayanır. Bilinçli hayatın başlangıcı, yanılısamanın sonudur, yani olmama yanılısamasının sonu. Anne Trudy, zıtların yani sevgi ve nefretin bileşkesiyse; baba John ise romantik ve idealist, kendi ölümünü hazırlayan şair Keats'tir. Nefret edilen babanın rakibi amca Claude ise ilginç bir fırsat düşkününü bile değildir. Mükemmel denecek ölçüde yavan, eşi bulunmayacak ölçüde sevimlidir. Yazarın benzetmesine göre Sultanahmet Camii'ndeki süslemeler kadar dallı budaklıdır.

Yazar trajediyi, günümüz dünyasının gerçekliğiyle kara komediye çevirir. Sosyal medyada dramlar ve çatışmalar ortasından üreyen mizahi popüler dil, anneyi bebeğe bağlayan kordon kadar hayatidir, çünkü karşı koyacak başka bir silah yoktur. Bebeğin rahatlatma biçimi "Endişeyle kordonumu elliyorum, teşbih yerine geçiyor." (s. 28) İfadesinde yerini bulur, ana rahmi dışında yaşayanların oyalanmak için ürettikleri oyuncaklardan farklı değildir.

Bu mizah içinde entelektüelite eleştirisi de saklıdır. Karamsarlık ve melankoliye sığınmak ve hiçbir şey yapmamak onların tacıdır. Savaşlarda her zaman olduğundan daha az insan ölüyorsa ve gerçeğe ve bilgiye bu kadar kolay ulaşabiliyorsa, yüzbinlerce insan sefil yaşantıdan kurtarılmışsa, teknoloji, ulaşımdaki konfor, çocuk ölümleri ve tüm bulaşıcı hastalıklara çözüm bulunmuşsa... Kime göre karanlık çağ ve neye göre ölüm. Bebeğin sorgulamaları, bilincin zamanlar arası gidip gelişyle sağlanır. Bebek doğmamıştır; geçmişe, var olanlardan daha yakındır.

Suç ve Yılan

"Keşke önünde diz çöküp ona yardım edebilsem. Annem genç ve zayıf olmasına karşın benim kütlem onu engellediği için öne eğilmesi kolay değil... Hepsi benim suçum" (s. 36). Yüklenen ilk acı, suçluluk duygusudur. Özellikle anneye karşı duyulan suçluluk. Benim varlığımın sebebi olan kadına nasıl acı çektirebilirim hissi. Annenin bebeği yük olarak taşınmasıyla ve fiziksel engellemelerle başlayan bu yükün, yaşama birlikte psikolojik boyuta ulaşması çocuğun da intihar isteğinin temel sebebidir.

"Bunu duyunca annemin kalp atışları sürekli hızlanıyor. Sadece hızlanmıyor, sesi de artıyor, tıpkı hatalı tesisattan gelen tıkırtılar gibi. Bağırsaklarında bir şeyler oluyor. Uzayan, gıcırtilı bir gurultuyla çalışıyor bağırsakları ve yukarıda, benim ayaklarımın üzerinde bir yerde, kıvrımlı borulardan geçen sıvılar bilinmeyen hedeflere doğru hızla ilerliyorlar. Annemin diyaframı inip kalkıyor. Kulağımı duvara daha da yapıştırıyorum. Bu kreşendo sürerken çok önemli bir şeyi duyamayabilirim" (s. 37-38).

Yani çocuk her şekilde annenin yapacağı şeyin bir parçasıdır. Anne, amcayla birlikte babayı zehirleyecekse çocuk da bu cinayetin bir parçası olacaktır. Bilincin ağrıdan doğumu gibi, çocuğun varlığı da ihanet duygusu ve babasının yazdığı "şiiirler"den gerçekleşir. John Cairncross'u öldürmek, çocuğu def etmek, baba evini satıp pay etmek Kabil'in büyük günahıysa, suç da cezasız kalmamalıdır. Doğmamış çocuklar, donuk suratlı stoacılar, gizli Budalar, ifadesizlerdir, anne Trudy'nin kedileri Hector'u öldürdüğü an ki vicdan azabı dolaylı yollardan doğmamış çocuğa geçer. Çocuk da vicdan azabıyla birlikte ilk eylemini gerçekleştirir. Bu eylem de "doğmak"tır.

Yüzyılın Hamlet'inin sorunları elbette orijinalinden farklıdır. İngiltere'yle başlayan savaş ya da, Amca Kral'la, iş birliği yaparak Hamlet'in deliliğini kanıtlamaya çalışan sözde dostlar değildir. Devlet ve iktidar ilişkisi üzerine kafa yoran filozof Hobbes, ironik bir şekilde yazara göre haklıdır. "Şiddet tekeli devletin elinde olmalı. Hepimizi hizaya getirecek olan ortak bir kuvvet. O zaman sevgili Avatar, Leviathan'a telefon et şimdi, polisi ara, araştırmalar yapsınlar" (s. 47) diyerek cehennemini farklı şekilde devam ettiğini, Hobbes'a atıfta bulunurcasına vurgular. Özellikle Ortadoğu, çocuklara oyuncak ayılarının kafasını kopartmalarını öğretilmesi... Yani bütün kötü rüyaların kaynağı haberlerdir, özellikle Ortadoğu'da olup bitenlerdir.

Doğmamış çocuğun melankolisi de bu sesler ve haberlerden beslenir. Amcasının doğduğu anda onu, uğursuz 13. kata bir yetimhaneye kapatacak olduğunu bilmek de ayrıca bir intikam sebebidir. Amca, güzel kadını elde eden, şair, iyi huylu ve gençken popüler ağabeyinden nasıl nefret ediyorsa,

yeğen de babasını zayıf yerinden yani "aşkıdan" vuran amcasından nefret etmektedir. Şeytanla özdeşleşen, kutsal metinlerin en kötü ejderhası Leviathan'a teslim edilecek olmak, yani annenin kollarından ve kokusundan koparılıp 13. Kata hapsedilme planı, mücadelenin de tetikleyicisidir. Yılan, cennetten kovulan insanın yoldaşı, suç arkadaşıdır. İçinde dehşet öğeleri de bulunan rüyalar kitabıdır doğmamışın zihni. "Ortadoğu'daki çılgınlık sürece mi, Avrupa'ya da geçip orayı değiştirmemek üzere değiştirecek mi? Müslümanlık ateşli ucunu reformun sularına daldıracak mı? İsrail işgal ettiklerine çölden birkaç santim verecek mi" (s. 101).

Sinema Uyarlamaları:

Elbette ki Hamlet defalarca sinemaya uyarlanmıştır. 1940'larda Laurence Oliver, 90'larda Franco Zeffirelli yönetiminde Mel Gibson, Kenneth Branagh farklı şekilde yorumlamışlardır bu melankolik karakteri. Delilikle açılıp patlayan gözler, ahlak ve teatral inlemeler başka pek çok kahramanda abartılı duracakken Hamlet'in duygularını ifade etmek için belki de yetersiz kalmışlardır. 1966'da Hamlet'i uyarlayan Rus yönetmen Grigori Kozinstev etkiyi arttırmak için önemli besteci Dmitri Şostakoviç'in müziklerini kullanmıştır. Metin Erksan ise tam otuz beş yıl bekleyerek Fatma Girik'in canlandığı *Kadın Hamlet'i* çekmiştir. Amacı bu uyarlanamaz metne kadın gözüyle bakmaktır.

Bütün bu uyarlamalarda izleyene göre değişse de şüphesiz en etkileyici sahne, Hamlet'in kralın soytarısı Yorick'in kafatasıyla konuşarak ölümü ve hayatın anlamsızlığını keşfettiği mezarlık sahnesidir. Bu sahne, her oyuncunun yorumuyla ayrı bir değer kazanmıştır. Eserin orijinalinde mitolojik gücün temsilcisi olan kahraman Herkül'e gönderme yapılır. Tüm savaşları kazanan, herkesi yenen Herkül'ün nihayetinde elinde kalan kokuşmuş, kurtlu bir kafatasıdır. McEwan içinse artık kordonunu kendi başına kesmek zorunda olan bebektir.

Kuralları alt üst etmeyi seven Danimarkalı yönetmen Lars Von Trier, *Melankolia* adlı filmde, kadın karakterini Hamlet'in aşkı Ophelia ile özdeşleştirir. Hamlet'in amcasının ihanetini öğrendiği andan itibaren gerçekliğini kaybeden Ophelia. Genç kadının delilik nedeni ise kralın iş birlikçisi olan babasının yanlışlıkla Hamlet tarafından öldürülmesidir. İki âşık karakterin arasına ölü babalarının hayaletleri ve içlerinden atamadıkları uzlaşmazlıkları girer. Trier de evlilik, düğün, aile gibi normlarla çatışan kadın karakterini, Ophelia gibi gece nehirde nilüferler içinde yüzdürür. Lacivert bir şiiri anımsatan sahne, yaşarken intihar düşüncesini akla getirir. Kıyamet günü efsanesi, en çok ölmek isteyen kişinin son ana kadar hayatta kalmaya çalışması, ölüme direnmesiyle diğer yönetmenlerden farklı bir şekilde yorumlanmış olur. Yani her yönetmenin ve oyuncunun Hamlet'i ve felaketleri yorumlama biçimi farklıdır.

Doğum

Bilim alanında da biri bütün hayatını Arnavutluk'taki sümüklüböceklerle adar, bir diğeri bir virüse. Darwin kaya midyelerine sekiz yılını vermişti, sonra olgun yaşa gelince de solucanlara. Minicik bir şey olan hatta bir şey bile sayılmayan Higgs bozonunu binlerce kişi araştırma konusu yaptı. Bir fındık kabuğunun içinde tıklı kalmak ve beş santimlik fildişinin ya da bir kum taneciğinin içinde dünyayı görmek. Edebiyatın tamamı, sanatın tamamı, insanların bütün girişimleri, mümkün olabileceklerin evreninde sadece bir noktacıksa, neden olmasın? Belki bu evren bile sayısız gerçek ve olası evrenin içinde bir noktacıktır (s. 53).

Yüzyılın bilim kuramına ve yüzyılın doğmamış Hamlet'ine göre: Evren sayısız olasılık içinde bir noktacıksa, beynin daha büyük bir bölümü kullanılabilir olduğunda, insanın doğumundan önceki zamanlarını hissedebilmesi de olasıdır. Yani anne ve babayla kurulan bağ sanıldığından daha güçlüdür. "Sineklerin bile alt türüüz korkak uyumsuz, keşke hiç doğmasam." diyen Hamlet için annesinden ve amcasından intikam almaktan başka yol yoktur. Çünkü babasını, ona yaşam veren tohumu yok edecek de onlardır. Güzel anneye duyulan aşka rağmen. Leviathan'ın ellerine oğlunu bırakacak olan da aynı annedir çünkü. Öcünü alacak olan ise zamandır.

Doğmak ve olmak isteyen insan, anneye duyulan aşk ve nefret, babaya duyulan sevgi ve bazen alay... Birey anlaşılabilir olanın, yazarın tabiriyle intihar bombacılarının içine doğar, ki bu durumda olmayı istemekten başka da seçenek yoktur. "Balmumundan kayarak geçer gibi yumuşak, gıcırtilı, bir çıkışın ardından işte buradayım, krallığımın üzerinde çırılçıplak yatıyorum" (s. 147). Yazar, doğumla aslında bin yılların melankolisine de son verir. Mavi. Soyut kavramlar şimdi ona sahibim. Diyen "doğmuş" kahraman, asıl Hamlet'in yok oluşuna inat, maviyi tanımlayarak ilk nefesini alır. Nihayet vardır.

SONUÇ

William Shakespeare'ın yüz yıllardır dünya sanatını etkileyen yazarların başında gelmektedir. Yazdığı her oyun bir tipten de doğuşunu hazırlamıştır. Zaman içinde sınır tanımadan farklı kültürlerden dillere deyim olarak girmiştir. Örneğin kıskançlık kavramı Othello sendromu olarak tanımlanmış, umutsuz aşk Romeo ve Juliet'le özdeşleştirilmiştir. Bu umutsuz aşk ve yasak aşk "ideal bir aşk şekli olarak kabul edilmekte ailevi etkenler ya da sosyal kurallar bağlamında sınırlandırılmaktadır" (Tanrıtanır, 2016: 978). *Hamlet* ise yazarın çalışmaları içinde ayrı bir öneme sahiptir. Modern dünyanın yalnız, ölüm karşısında çaresiz, varlık sorunuyla mücadele eden tipten de ilk büyük örneğidir. Farklı yönetimler tarafından ve çeşitli motifleriyle 1940'lardan itibaren defalarca sinemaya uyarlanmıştır. *Hamlet*'in en önemli yönlerinden biri de ilk cinayeti anlatan Kabil ve Habil hikâyesine yeni bir yorum getirmiş olması, anne-çocuk, baba-çocuk arasındaki çözümsüz ilişkiye psikolojik ve mitolojik boyutlarıyla yer vermiş olmasıdır. Shakespeare bir İngiliz yazardır, yüz yılın son büyük yaşayan İngiliz yazarlarından Ian McEwan ise döneme, teknolojik ve siyasal gelişmelere paralel yeni bir *Hamlet* yaratmıştır.

Bu *Hamlet*, Tristram Shandy gibi henüz doğmamıştır, annesinin karnından okura seslenmektedir. Çoklu evrenlerin, yeni boyutların, teknolojik savaşların dünyasının *Hamlet*'in de bu şekilde deneysel bir platformda yaratılması doğaldır. Romanın şekilsel yapısı, karakterleri de fındık kabuğundan seslenen karaktere göre biçimlenmiştir. Ayrıca ilk *Hamlet*'in varlık-hiçlik sorunu, son *Hamlet*'e değişim göstermeden yansımıştır. Yazar tümüyle ceninin bilincine girerek olayları onun bakış açısıyla aktarır, yani klasik romandaki Tanrı-yazarın bakış açısı daha da ileri götürülerek doğmamış bir varlığın zihnine yerini bırakmıştır. Diğer tüm karakterler de onun hislerine hatta, anne karnındaki fizyolojik etkilere göre şekillenmiştir. Shakespeare'ın *Hamlet*'i yine ana karakterin bakış açısına göre kurgulanmıştır. Ancak onun algılama biçimine dönemin romantizmi ve şiirsel dili eklenmektedir. *Fındık Kabuğu*'nda ise bu dil dışarıdan değil içeriden kurgulanmıştır. Metnin kendisi şiirsel üslubun dışındadır, şiiri metne sokan baba John'un yazmış olduğu şiirler ve sanatla örülü dünyasıdır. Ayrıca McEwan, anneye asıl metinden farklı olarak anneye rakip kadını romanda kullanmıştır. Aslında ölü kral babanın hayaleti gibi her şeyin, karısı ve kardeşi arasındaki ilişkinin farkında olan John, karısını şair bir kadınla kıskandırarak, ona aşkın büyüklüğünden söz ederek, ikilik ve vicdan azabı yaratmıştır. Temelinde yüz yıllar değişmiştir, ancak *Hamlet*'in işlediği konular değişmeyecektir.

KAYNAKÇA

- Anar, İ. O. (2011). *Suskunlar*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Ecevit, Y. (2005). *Oğuz Atay'ın Biyografik ve Kurmaca Dünyası*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- İnci E. (2001). *Türkçe'de Shakespeare*, Dergah Yayınları, İstanbul.
- Kramer, S.N. (2014). *Sümer Mitolojisi*, Kabcacı Yayınları, İstanbul.
- McEwan, I. (2017). *Fındık Kabuğu*, Yapı Kredi Yayınları.
- Milan, K. (2003). *Varolmanın Dayanılmaz Hafifliği*, İletişim Yayınları.
- Moran, B. (2016). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 2*, İletişim Yayınları, İstanbul.

- Parlak, J. (2001). *Don Kişot'tan Bugüne Roman*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Salinger, J.D. (2016). *Dokuz Öykü*, Yapı Kredi Yayınları.
- Shakespeare, W. (2007). *Hamlet*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Tanrıtanır, B.C. (2016). "Nathaniel Hawthorne'un Kızıl Damga ve Mehmet Rauf'un Eylül Adlı Romanlarında Amerika'dan Türkiye'ye Yasak Aşkın Ateşi. TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/4 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9233>, p. 975-986

Bauhaus Dokuma Atölyesi Üzerine

Prof. Dr. Banu Hatice Gürcüm

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9687-9598>

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Tekstil Tasarımı Bölümü, Ankara –
TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 25.11.2019

Kabul: 29.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Bauhaus Tasarım Okulu

Dokuma Atölyesi

Tekstil Tasarımı

Almanya

20. Yüzyıl

Araştırma Makalesi

DOI: [10.9761/JASSS39899](https://doi.org/10.9761/JASSS39899)

Öz

Weimar'da (1919-1925) altı ve Dessau'da yedi (1925-1932), Berlin'de (1932-1933) bir yıllık kısa varlığına rağmen, Bauhaus 20. yüzyılın en etkin tasarım hareketlerinden birisi olarak kabul edilmektedir. 1919 yılında modern bir sanat okulu olarak kurulan Bauhaus, kurucusu ve yöneticisi olan Walter Gropius ve görev alan diğer tanınmış mimarlardan dolayı 20. yüzyıl mimarlığına katkılarıyla tanınmaktadır. Oysa 1919 yılından 1933 yılına kadar Bauhaus öğretim programının önemli bir parçası olan Dokuma Atölyesi'nin tekstil tasarımına katkıları uzun zamandan beri göz ardı edilmiştir. Itten tarafından düzenlenen Vorkurz'da temel zanaat dallarından birisi olarak görülen, ancak daha sonra kadın öğrencilerin uzmanlaşması için yönlendirildiği Dokuma Atölyesi Weimar'da teknik olarak gelişmiş, Dessau'da ise altın çağını yaşamıştır. Bauhaus'da bir kadın kültürü yaratan Dokuma Atölyesi'nin tekstil çalışmaları kumaş dokuma, kilim dokuma ve hasır dokuma tekniklerinde olmuştur. Bireysel ve sanatsal denemelerin yapılmasının ardından tekstil işletmeleri için prototip üretimine ve daha sonra Dessau-Bauhaus etiketiyle kumaşlarını ticari olarak lisanlatmaya uzanan bir başarı öyküsünü 14 yıla sığdıran okul tekstil alanında tasarımcı yetiştirip tekstil diploması veren ilk program olduğu için de ayrı bir öneme sahiptir. Bauhaus kapatıldıktan sonra Amerika ve Avrupa'ya dağılan tasarımcılar Bauhaus geleneğini sürdürmüşler ve efsane bugüne kadar süregelmiştir. Bu makale Bauhaus Dokuma Atölyesi bağlamında Bauhaus dönemine bakmayı amaçlamıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gürcüm, B. H. (2019). Bauhaus Dokuma Atölyesi Üzerine. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 187-203.

On Bauhaus Weaving Workshop

Prof. Dr. Banu Hatice Gürcüm

Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Arts and Design, Department of Textile Design, Ankara
– TURKEY

Article History

Submitted: 25.11.2019

Accepted: 29.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

The Bauhaus Design School

Weaving Workshop

Textile Design

Germany

20. Century

Abstract

Despite short life span, Bauhaus has been accepted as one of the most significant design movements of the 20th century. Founded as a modernist art school in 1919 by Walter Gropius, it is famous for its contributions to the 20th century architecture because of Walter Gropius and other architects at Bauhaus. However, the contributions made by the Weaving Workshop from foundation till closure to textile design have been neglected for years. Depending upon one of the basic handicrafts at the Vorkurz prepared by Itten, the Weaving Workshop, which has improved technically in Weimar and has lived its golden years in Dessau, has been accepted as the only profession for female students. The practical implementations of the Weaving Workshop have been on tapestry weaving, fabric weaving and wall mat weaving. It is one of the greatest success stories in Bauhaus ranging from primitive artistic weaving designs to the licencing of the fabrics as Dessau-Bauhaus in a period of 14 years. The Workshop has another importance since it educated the first textile designers on the first diploma curriculum. After its closure the Bauhaus designers scattered and continued the Bauhaus legacy. Thus this article aims to investigate the Bauhaus period from the context of the Weaving Workshop.

Research Article

DOI: [10.9761/JASSS39899](https://doi.org/10.9761/JASSS39899)

1. Giriş

Avrupa'da 19.yüzyılın son yarısında başlayan hızlı makineleşme süreci, toplumsal yapıda daha önce yer almayan bir sınıfın - orta sınıfın - doğmasına neden olmuş, bu sınıf gücü elde tutmak amacıyla düşük etik değerlerle üst sınıfın egemenlik alanlarını zorlamış ve gücünü aldığı ekonomik varlığını geliştirmek için önceden var olmayan -modern- tüketim alışkanlıklarının ve sosyokültürel normların oluşmasını teşvik etmiştir. Böylece 20. yüzyılın başı, toplumlarda yeni ve keskin yönlendirmelerin ortaya çıktığı, insanlığın genel geçer kurallarını sorguladığı, teknolojik gelişmelerin hayat tarzını değiştirdiği, toplumun üst ve alt sınıflarında ekonomik buhranların yaşandığı, yıkıcı içsavaşların ve nihayetinde 1. Dünya Savaşı'nın din ve inanç sistemlerini yok ettiği zor bir dönem olmuştur. Bu durumun doğal bir sonucu olarak, yaşadığı sosyal, kültürel ve ekonomik çöküntüyle bunalan toplumların, sanatçılar, filozoflar ve yazarlar aracılığıyla tüm insanlığı kurtaracak bir ütopya kurguladığı görülmektedir. Bu ütopya özleminin öncül ifade biçimleri ondokuzuncu yüzyılda John Ruskin ve William Morris'in söylemlerinde ve yazılarında görülmektedir. Bu durumu Aslan (2015:37) şu şekilde ifade etmektedir:

John Ruskin ve ardından William Morris, sanayileşmenin getirdiği üretim biçimlerinden kaynaklanan yabancılaşmaya, seri üretime ve kötü zevke karşı savaş açmış, el emeğinin ve zanaatin önemini vurgulamaya çalışmışlardır. Bu, kapitalist sistemin mallarını büyük bir hızla kitlelere ulaştırabilmesine olanak veren üretim mekanizmalarına karşı açılmış, kaybedilmeye mahkûm bir savaşı ve bu anlamda bir ütopyaydı.

Morris'e göre sanat insanlığa ait kılınmazsa medeniyet yüzünden yok olacaktır, zira sanat faydalı olmalı, paylaşılmalı ve herkes için olmalıdır (Woods Dick, 1984:1). Sanatın kendi toplumuna yabancılaşmış sanatçılar tarafından toplumdan uzaklaştırıldığını, Rönesans'tan beri estetiğin ulu rahipleri gibi davranan sanatçıların, geleneksellikle sanat için sanat yaptıklarını ve faydalı olandan uzaklaştıklarını ifade eden William Morris'in sanatsızlıkla suçladığı bu dönemin özelliği olarak, Avrupa pazarının "modern" diye ifade edilen ve emsallerine göre ucuz malzeme, ucuz işçilik ile daha hızlı üretilen, ancak estetik ve incelikten yoksun, orta sınıfın beğenisini yansıtan ürünlerle doldurulduğu görülmektedir. Ayrıca makine üretiminin sanatı - hatta sanatçıyı - ticarileştirerek rafine zevkten ve estetikten uzaklaştırdığını söylemek de yanlış olmaz.

Endüstriyellemenin getirdiği yeni hayat şartları içerisinde sanat-hayat ilişkilerine dair alternatif arayışlar, 19. yüzyıl sonlarında William Morris'in öncülük ettiği Arts and Crafts Hareketi'nden, 20. yüzyılda Art Nouveau, Bauhaus, Konstrüktivizm, Sürrealizm, Sitüasyonizm gibi akımlar ya da hareketlere kadar büyük bir çeşitlilik göstermiştir (Aslan, 2015:40). Bu dönemde birkez daha insanın nasıl yaşayıp çalıştığı ile ilgilenen, hayatı ve güncel olayları sorgulayan ve insan için sanat yapan sanatçı, dönemin konjonktürünün de etkisiyle sosyal ve politik olaylarda daha etkin olmuştur. Birinci Dünya Savaşı'na ülkelerinin girmesini destekleyen İtalyan Fütüristlerin ya da savaşın anlamsızlığını savunan Dadacıların yaptığı gibi sanatın politize edilmesi kaçınılmaz olmuştur. Kaplan (2003:14)'a göre bu dönemde sanatın toplumsal işlevi yeniden belirginleşmiş ve sanat, yaşama karışarak insanla doğa arasına giren endüstri dünyasını tasarlayıp, ona biçim vermek ve bu arada dünya insanının yaşam üslubunu oluşturmak görevlerini üstlenmiştir (akt. Gürcüm ve Kartal, 2017:1772). Bu nedenle sanat, toplumsal görevinin ağırlığıyla toplumları yönlendirmeye çalışan, çözüm arayışları için sanatçıları, aydınları zorlayan tartışmaları ateşlemiştir. Arts and Crafts felsefesinin en önemli etkisi, tüm zanaatların sanat dünyasına ve oradan sanayi dünyasına geçişini sağlayan büyük tartışmalara yol açması olmuştur. Ancak William Morris, Arts and Crafts akımını açıklayan söylemlerinin dışında, 1862'de kurduğu Morris, Marshall and Faulkner Şirketi ile fikirlerinin pratik uygulamalarını gösteren, makineleşmeye karşı çıkan, sıradan insanın yaşadığı sıradan dünya için zanaatkârlığın önemsendiği,

incelikli ve estetik tasarımlar ortaya koyması nedeniyle tasarım tarihi açısından ayrıca büyük önem taşımaktadır. İngiliz Arts and Crafts akımının Almanya'da bazı prensipleri çok farklı olsa da temel olarak Jugendstil (Genç tarz) olarak benimsendiği görülmektedir.

Jugendstil, kullanım nesnelerinin ve biçimlerinin estetize edildiği, elit bir topluluğa hizmet eden ve rafine yaşam biçimini yansıtan bir hareket olarak tanımlanabilir (Gür Üstüner, 2018:237). Jugendstil, süslemenin en güzel örneklerini ortaya koyan zanaatkarların, müşteri taleplerini en mükemmel şekilde karşılamaya çalışırken, gereken standartlaşmayı ve üretim hızını sağlayamadıklarını, bu nedenle standart üretimde yalın formların, yeni malzeme ve tekniklerin kullanılmasının şart olduğunu savunmuş, lüksü ihtiyaç olarak değil, gereksiz olarak görüp yerine işlevselliği koymuştur. Esas olarak Jugendstil, Almanya'nın 1870'den sonra hızla sanayileşmesi karşısında, üretimde elişçiliğinin yerini teknolojinin alması için uygun bir ortam hazırlamış, yakaladığı sanayileşme ivmesini doğru yönlendirebilmek için Almanya'da kurulması planlanan yeni birlik arayışlarını ütopiyadan ayırarak bir ölçüde rasyonelleştirmiştir. Bu ortam 1907'de Almanya'da reform niteliğinde bir yapılanma olan Alman Zanaatkârlar Birliği (Deutscher Werkbund)'un Herman Muthesius öncülüğünde kurulmasına evrilmiştir.

Birlik, zanaatkâr, mühendis, sanatçı ve imalatçı üyelerinin kendi aralarında pratik işbirlikleri oluşturmalarını sağlayarak üretim süreçlerinde ortaya çıkan sıkıntıları aşmalarını ve tasarım konusunda üstün bir Alman stili oluşturmalarını sağlamak amacıyla kurulmuştur. İngiltere'de kaldığı 1896-1903 yılları arasında sanatçı-filozof William Morris'in fikirlerinden etkilenen Muthesius'un ortaya koyduğu Werkbund söylemi, Arts and Crafts'tan daha farklı olarak "yükselen Almanya" ütopyasını ve sanayileşmiş "Alman stili" kurumun merkezinde tutmuştur. Werkbund anlayışında kalite için lüks, estetik ve sanattan çok, işlevsel form ve teknolojik rasyonalizm gereklidir. Şahinkaya (2009: 36) "süsten arınmış bir bütünlük içerisinde çevresiyle ve kendisiyle uyum sağlayan objeler üreten Werkbund, süsün her türlüüne Art Nouveau ve Arts and Crafts akımlarının aksine, aşırı ve lüks olarak bakmıştır" diye yazmaktadır.

Werkbund tasarımcılarını uğraştıran konulardan en önemlisi makina çağının gereği olarak hem objelerin tasarımında, hem de mimarlıkta kaliteli standart tiplere ulaşılması konusu olmuştur. Bir grup tasarımcı akılcı ve objektif görüşle *Typisierung* ve kollektif çalışmayı savunurken, karşılarındaki grup *Kunstvollen'e* yani yaratma gücüne, subjektif, bireysel görüşe inanmaktaydı (Aslanoğlu, 1988: 61).

Esas itibarıyla Aslanoğlu'nun ifade ettiği bu iki uçlu ayrışma genel olarak tüm Almanya'nın bir yansıması olarak da görülmelidir. O dönem teknik gelişmeleri ve işlevsel rasyonalizmi savunan Modernistlere karşı, makineleşmenin karşısında insanın iç dünyasıyla duracağını savunan Ekspresyonistler, Alman sanat ve tasarım alanında iki karşıt ucu oluşturmuşlardı.

1914 yılında patlak veren Birinci Dünya Savaşı'ndan yenik ayrılması sonucunda Almanya, farklı bir toplumsal çöküntünün içine girmiş, savaşta ölen iki milyondan fazla genç ile fabrikalar, atölyeler, tarlalar sahipsiz kalmıştır. O döneme kadar bilinen en kanlı ve en çok kayıp verilen savaş olan Birinci Dünya Savaşı'nın Almanya'ya bilançosu bu kadarla da kalmamış, yakın coğrafyada yaşanan Ekim Devrimi ile komünistlerin Rusya'da başa gelmesi, Alman proteleryasına ilham kaynağı olmuştur. 1918 yılında Kasım ayında yapılan devrim - Kasım Devrimi - sonucunda Alman İmparatoru II. Wilhelm tahttan çekilmiş, kısa bir süre sonra, kadınların da katıldığı bir seçimle Sosyalist Cumhuriyet ilan edilmiştir. Bu dönemde Almanya'nın hızlı ve güçlü kalkınma çabasını Birinci Dünya Savaşı'nın sonuçlarını düzeltme, süreçten yeni ve olabildiğince istikrarlı bir politik düzen çıkarma gayreti olarak görmek mümkündür.

Staatliches Bauhaus Okulunun Kuruluşu

Werkbund, 1914 yılında yayımladığı bildirgeyle Almanya'da modern mimarinin ve endüstriyel

tasarımın temellerinin atılmasında önemli katkısı olan teknolojik rasyonalizmin, tüm paydaşlar tarafından kabul edilmesini sağlayan ve dolaylı olarak Bauhaus'un kurulmasına yol açan koşulları oluşturan temel bir bilinç oluşturmuştur. Bu bilinçlenme Walter Gropius gibi teknik eğitim görmüş pek çok Alman genci üzerinde etkili olsa da, Birinci Dünya Savaşı ile genç neslin modernleşme atılımı yarıda kalmıştır.

Gelecek vaad eden mimarlık kariyerini bırakarak Birinci Dünya Savaşı'na katılan ve cephede bulunduğu dönemde endüstri, ticaret ve zanaat alanında sanatsal danışmanlık hizmeti verecek bir okul yapısını tasarlayan, Saksonya Grandüklüğü Devlet Bakanlığı'na bu eğitim kurumunun kurulması önerisini sunan Walter Gropius, 1919'da savaşın bitmesiyle Saksonya Grandüklüğü Tatbiki Sanat Okulu ve Weimar Güzel Sanatlar Akademisi'ni birleştirmek ve önerisine uygun bir okul kurmakla görevlendirilmiştir. Aynı yıl Mart ayında iki okulun programlarından geliştirilen ve mimari ile doğrudan etkileşimi olan zanaatları da çatısı altına alan "Staatliches Bauhaus" okulu resmi olarak açılmış olur. Bauhaus'un kurulduğu yılları Gürcüm ve Öneş (2017:403) şu şekilde aktarmaktadır:

Bauhaus'un kurulduğu dönemde sanat ve teknik karşı karşıya gelirken, gerçek ve ütopya da çelişmiştir. Gerçekliğin çirkinliğinin karşısına sanatçıların düş âlemlerinde kurguladıkları sanal dünyalar konmuş, gerçeği soyutlama aracılığı ile ütopya benzetme yüzyılın etkinliği olmuştur. Sanatçılar insanlık için uyumu, ideali ve güzelliği aramaktadır. Bunun için sanat saflaşmalı, insanın ütopyasıyla uyumlaşmalı ve hayatın her alanına etki etmelidir. Bu dönemde sanatçıların hayatın her alanına müdahale ettikleri, soyut düşüncenin somut alanlarda, sanatın da teknik tasarımda ve mimari tasarımda etkili olduğu görülmektedir. Sanatçılar nesnelere işlevselliği hakkında daha geniş düşünmüş, işlevsellikten ilham almışlardır. Görsel sanatların Konstrüktivizm dediği bu prensip, uygulamalı sanatların İşlevselcilik (Fonksiyonalizm) diye adlandırdığı bir yaklaşım olmuştur.

Sanat ve zanaatı birbirinden ayırmayan Gropius, Nisan 1919'da Bauhaus'un kuruluş manifestosunda şöyle demektedir: "Meslek olarak sanat yoktur. Sanatkâr ile işçi arasında hiçbir fark yoktur. Sanatçı, işçinin takviye edilmişidir" (Alpar,2006: vi). Gropius'un hayali, mimar, heykeltıraş ve ressamların hep birlikte el ele zanaatlara dönebildikleri tarzda bir eğitim modelinin uygulandığı, hem sanayinin ortaya koyduğu sorunları çözecek, hem de ekonomiye büyük katkı sağlayacak bir atölye-okul oluşturmaktı. Bu ütöpik amaçla kurulan Bauhaus, 1919-1933 yılları arasında Almanya'da çok sert değişimler ortaya koyan sosyal ve politik ortama uyum sağlamıştır. Bununla birlikte Bauhaus'un nüvesinde Gropius'un okulla ilgili yenilikçi - belki de dönemine göre avangard - fikirleri değişmeden korunmuştur. Bu fikirler savaş ile birlikte yıkımı yakından yaşamış ve bundan geçmiş nesilleri sorumlu tutan genç nüfusu çok etkilemiştir. Bu ortamı Ekren (2006: 37) şu şekilde açıklamaktadır: "Bauhaus ile sunulan yeniliklere açık eğitim ortamının çekiciliğine kapılan pek çok genç insan ülkenin her tarafından akın etti. Klasik akademilerin katı eğitiminden hoşnut olmayan öğrenciler için yeni deneysel yaklaşım umut doluydu".

Bauhaus okulu kuruluşundan kapanışına kadar geçen on dört yıl içinde üç mimar müdür - Walter Gropius (1919-1928), Hannes Meyer (1928-1930) ve Mies Van der Rohe (1930-1933)- tarafından yönetilmiş ve üç farklı şehirde - Weimar (1919-1925), Dessau (1925-1932) ve Berlin (1932-1933)- faaliyet göstermiştir. 1925 yılında Weimar'dan taşınmak zorunda kalan okul derslik, atölye, kütüphane, kafeterya ve lojmanların da bulunduğu bir kampüs inşaatına yönelik destekle birlikte Dessau'ya davet edilmiştir. Weimar'da tatsız olayların yaşandığı bir dönemde, Dessau kentinin Bauhaus ustalarını davet etmiş olması olumlu bir rastlantı olmuş, okulda heyecanla karşılanmıştır. 1926'da Tasarım Okulu haline dönüşen Bauhaus'un sadece adı değil, tüzük ve öğretim programı da değişmiştir. 1927 yılından sonra Gropius'un mimarlık bölümünü kurması, Hannes Meyer ve Mies Van der Rohe gibi dönemin ünlü

mimarlarının bu bölümde öğretmenlik yapması, mimari tasarımlar konusunda Bauhaus ekolünün oluşmasına sebep olmuştur. Ancak 1931 yılında Nasyonal Sosyalistlerin Bauhaus'a karşı yürüttükleri yıpratma kampanyası hızlanmış ve Dessau kent konseyi önce personel sözleşmelerini feshetmiş, daha sonra 1932 yılında Bauhaus'u kapatmak amacıyla okulun mali desteğini kesmiştir. Bunun üzerine Gropius'un istifa etmesinin ardından müdürlüğe atanan Mies van der Rohe, okulu Berlin'e taşımaya karar vermiş, okul aynı yılın Ekim ayında Berlin'de Albers, Engemann, Hilberseimer, Peterhans, Lilly Reich, Rudelt ve Kandinsky öğretim kadrosu ve Dessau'da uygulanan öğretim programına benzer bir program ile öğretime başlamıştır. Nisan 1933'de Dessau savcılığının emriyle okul binasının mühürlenerek kapatılması ile Bauhaus'un Berlin dönemi bir yıldan az sürmüştür. Bauhaus eğitimcilerinin ve öğrencilerinin bir çoğu Nazilerin o dönemde Yahudilere yönelik yürütmekte oldukları baskı politikası nedeniyle Almanya'da kalamamış ve Amerika Birleşik Devletleri ile Avrupa'nın farklı kentlerine göç etmişlerdir. Bununla beraber, Almanya'da ya da diğer ülkelerde yakalananlar ise örneğin aralarında Otti Berger ve Fiedl Dicker¹'in de bulunduğu yirmiden fazla Bauhauslunun Nazi toplama kamplarında ölmüştür.

Almanya'nın içinde bulunduğu politik durum sonucu okulun da kapatılması ile Almanya'dan ayrılan Bauhaus öğretim elemanları ve öğrencileri, okulun öğretim yöntemini ve programlarını dünyanın birçok yerine yayarlar (Bunulday,2001:16-17).

Mies van Der Rohe'nin yıllar sonra ifade ettiği gibi "Bauhaus belirgin bir öğretim programı olan bir kurum değildi, o bir fikirdi" (Woods Dick, 1984:6). Nasyonel Sosyalistlerin Okulu kapatmasıyla öğrenciler ve öğretmenler tarafından taşınan Bauhaus fikir tomurcukları savruldukları yerde yeniden açmış, okul felsefesi yıllar sonra anlaşılacak bir efsaneye dönüşmüştür.

2. Bauhaus Doküma Atölyesi

Bauhaus'un kuruluşu sırasında öğrencilerin cinsiyet ayrımı olmaksızın derslere kabul edilmesi kararlaştırılmış ve 1919 yılında Gropius tarafından okul manifestosunda "yaş ve cinsiyetine bakılmaksızın Ustalar Konseyi [Masters' Council] tarafından yeteneği ve eğitim alt yapısı uygun bulunan her saygın kişi çırak öğrenci olarak kabul görecektir"² çağrısını yayımlamıştır. Bu çağrı karşılık bulmuş ve yoğun bir talep ile karşılaşılmıştır. Bauhaus'un üzerinde yapılandığı Saksonya Grandüklüğü Tatbiki Sanat Okulu Almanya'da kadın öğrencileri kabul eden az sayıdaki sanat okullarından birisi olmasının da etkisi ile 1919 yaz döneminde 84 kadın ve 79 erkek öğrenci okula kayıt yaptırmıştır (tüm kayıtların % 55'ini kadın öğrenciler oluşturmuştur). Ustalar Konseyi, kadın öğrencilerin bu ilgisi karşısında şaşırmıştır. Ancak Gropius "kayıt sonrasında kesin bir ayrımcılık" ile "beklenenden daha fazla temsil edilen" cinsiyetin bazı atölyelere yönlendirilmesiyle bu durumu çözmüştür. Smith (2014:14) Bauhaus'da kayıt ve atölyelere dağıtım sırasında öğrencilere cinsel bir ayırım uygulanmasının nedeninin Almanya'da zanaatkarlığın daha çok erkeklerin uğraştığı alanlardan oluşması olduğunu ifade etmektedir. Ona göre Gropius kadınların zanaatkar olmasını istemiş olsa da, profesyonel olarak bu işleri devam ettiremeyeceklerini düşünmüştür (Smith, 2014:14). Gerçekten de Almanya'da o dönem irdelendiğinde yüksek sanat ve düşük sanat ayrımının geleneksel olarak yerleştiği görülmektedir. Yüksek sanat, ya da zanaat (Handwerk) daha çok erkek cinsiyetinin etkinlik alanlarıyken, kadın uygulama alanları olan el(işi)sanatları (uygulamalı sanatlar) (Kungsgewerbe) ise düşük sanat olarak görülmüştür.

¹ Berger ve Dicker 1944 yılında Polonya'da Auschwitz kampında ölmüştür.

² Aslında çağrıda "no differences ...between the fairer sex and the stronger sex" Yani güçlü cinsiyet ile cinsi latif arasında bir fark olmayacağı belirtilmekteyse bile daha sonra Gropius'un bu kelime tercihini dildeki kibarlıktan dolayı yapmadığı, ayrımcılık yaklaşımıyla kararlarında daima güçlü cinsiyet lehine davrandığı görülecektir.

Gropius'un bulduğu çözüm ile kadın öğrenciler Vorkurz sonrasında seramik, ciltçilik ve dokuma atölyelerine zorunlu bir şekilde yönlendirilmişlerdir. Bu durum seramik atölyesinin başındaki Gerhard Marcks'ın kadın öğrencileri almak istememesi ve atölyedeki tek kadın öğrenci olan Margarete Heymann-Loebenstein'in yapılan yıldırma sonucunda okuldan atılmasına kadar sürmüştür. 1920'de okula kaydolun ve Itten'in verdiği Vorkurz'a devam ederek başarı gösteren Lobenstein, bölüm olarak Seramik Atölyesi'ni tercih etmiştir. Ancak bir dönem süren yıldırmanın sonunda Domburg'daki atölyenin usta öğreticileri Gerhard Marcks ve Max Krehan'ın "yeteneğinin atölye için uygun olmadığı" beyanıyla 1920 yılında Lobenstein okuldan gönderilmiştir (URL2). Böylece seramik atölyesinde eğitim imkânı da kadınlara kapanmıştır. 1922 yılında Ciltçilik atölyesi de kapanınca kadın öğrenciler için tek seçenek olarak Dokuma Atölyesi kalmıştır.



Görsel.1-Bauhaus'da hayat, Dokuma Atölyesi'nin (Webereiwerkstatt) dokumacıları toplu halde, 1927

(üst sıra soldan sağa) İsimli, Marli Heimann, Gertrud Arndt, Meister Wanke, Gunta Stözl.
(orta sıra soldan sağa) İsimli, İsimli, Lene Bergner, Lis Beyer (Beyer-Volger), Otti Berger, Gertrud Dirks.
(alt sıra soldan sağa) Ruth Hollos (Hollos-Consemuller), Grete Reichardt, Anni Albers. (URL1)

Bauhaus'da mezuniyet derecesine sahip olan 186 öğrencinin, sadece 36 sı kadın öğrencidir (URL3). Bu sayı ile 1919 ile 1933 yılları arasında okulda öğrenim görev, kayıt yaptıran 780 erkek ve 500 kadın öğrenci sayısı ile kıyaslandığında Bauhaus'da okumanın zorluğu ve kadın öğrencilere yönelik ayrımcılığın derecesini anlamak da mümkün olmaktadır. Bu durum aslında mimarlık ya da seramik tasarımcısı olmak isteyen kadınların önünü tıkamış, bu tasarımcıları "kadın sınıfı" olarak aşağılayıcı bir şekilde adlandırılan Dokuma Atölyesi'ne yönlendirmiştir. Ayrıca Bauhaus'da bir kadın kültürü (Frauenkultur) oluşturmuş, önyargılarla ve yanlış anlaşılmalara başa çıkmak zorunda kalan kadın öğrenciler için dokuma atölyesi bir getto haline gelmiştir. Önyargılara örnek olarak; Bauhaus'ta kadın sınıfının eğitimine en yakından katılan hocalar bile dokumanın "gerçek sanat" olmadığını ve kadınların resim, metal atölyesi veya heykel gibi sınıflarda ders alma yetkinliğinin olmadığını savunmuşlardır. Yine Johannes Itten'in görüşüne göre kadınlar sadece "iki-boyutlu" görebilir, o nedenle düzlemsel çalışmalar yapmaları uygundur. Ressam Georg Muche, Dokuma Atölyesi'nin form ustası olmasına rağmen, bir ipliğe asla dokunmayacağına yemin etmiştir ve burada yapılan işlerin sanat olmadığını ifade eder. Bu nedenle Bauhaus dokuma atölyesinde üretim dışında teori geliştirme üzerine eğitsel bir yaklaşım yapılamamıştır. Zira Bauhaus'da seçebildikleri alanlar kısıtlanmış olsa da, temel kursları erkek öğrencilerle birlikte alarak dönemin çok önemli sanatçılarından aynı teori ve tasarım prensiplerini

öğrenen pek çok kadın tasarımcı dokuma alanında buluş yoluyla öğrendiklerini teorize ederek tekstil alanının ilk ve en temel yazılarını kaleme almışlardır.

Özellikle Weimar döneminde Dokuma Atölyesi'nde eğitim gören öğrencilerin kendileriyle diğer atölyeler arasındaki prestij farkları anlayamadıkları ve bu durumu sorguladıkları anlaşılmaktadır. Anni Albers öğrencilik yılları için "çalışmalarım kâğıt üzerinde sanat eseri olarak tanımlanmakta ancak tekstil tasarımında benzer bir desen birden bire zanaat haline gelmektedir" diye ifade etmektedir.



Görsel.2- Bauhaus kadınları, Dokuma Atölyesi'nde toplu fotoğraf (Dessau, 1928, URL4)

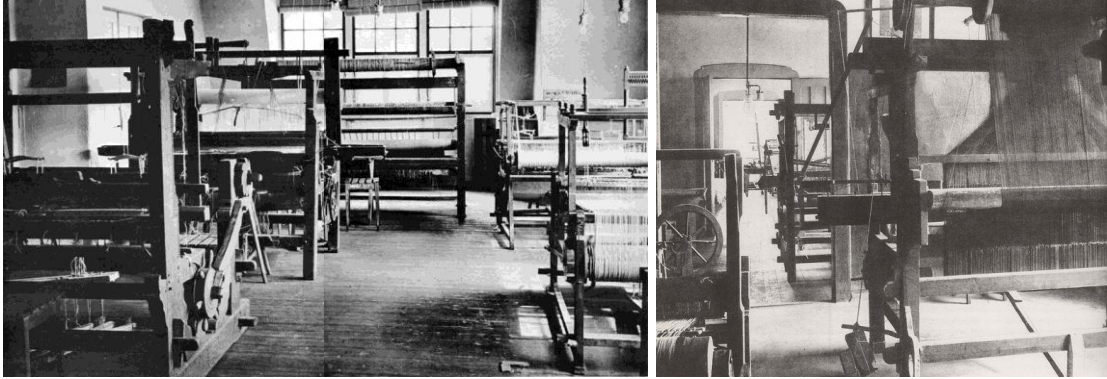
Bauhaus'un temelinde olan etkileşimli ve disiplinlerarası bir tasarım eğitimi anlayışı, mimari ile bağlantılı zanaat alanlarının uygulamalı öğretilmesini gündeme getirmiştir. Bu nedenle Çömlek Atölyesi, Dokuma Atölyesi, Metal Atölyesi, Mobilya Atölyesi, Vitray ve Duvar Boyama Atölyesi, Ahşap Oyma ve Taş Heykel Atölyeleri, Ciltleme Atölyesi, Grafik Baskı Atölyesi ve Tiyatro Atölyesi gibi çeşitli atölyeleri bir çatı altında toplayan bir müfredat düzenlenmiştir. Dokuma Atölyesi 14 yıllık Bauhaus döneminin tamamında olan tek atölyedir. İlk başta doldurulmuş hayvan ve bebek oyuncakların yapımı gibi projelerle başlamış olsa da, 1921'de atölyenin öğretim programı genel olarak dokuma üzerine oturtulmuştur.

Bauhaus ilk kurulduğu dönemde zıt ideolojiler ve amaçlardan beslenmiştir. Bir tarafta mimar bir aileden gelen ve Deutscher Werkbund üyesi tanınmış bir mimar Gropius, diğer tarafta İsviçre doğumlu ilkokul pedagojisi alanında modernist çalışmaları olan Ekspresyonist bir ressam Itten vardır. Kurulduğu yıl Gropius tarafından davet edilerek getirilen Itten, Vorkurs adını verdiği ve okulun ilk yılında tüm öğrencilerin alması gereken bir kursun müfredatını kurgulamıştır. Bu dönem esas olarak Ruskinci fikirler ile Ortaçağ lonca sistemi (Bauhütte)'nin birleştirilmesi ile kurulan okulda Alman dışavurumcu spiritüalist idealleri ön plana çıkartmıştır. Smith (2014:10) Bauhaus'da bu dönemde zanaatın, endüstrinin değil, idealize edilen toplumların hizmetini gören işçinin üretimi olarak yeniden tanımlandığını ifade eder.

Bauhaus'a kayıtlı olan tüm öğrencilerin uzmanlaşacakları atölyelere geçmek için hazırlık eğitimi (Vorkurz) almaları zorunlu tutulmuştur. Vorkurz'da arınma, saflaşma, en aza ulaşma prensibi ile soyutlama çeşitleri aranmıştır. Bununla beraber Bauhaus için, geçmişini unutmak isteyen Almanya'da kurmayı düşündüğü arınmayı sadece kendisinden önce gelen karmaşık formları saf geometrik formlara dönüştürmek çabasıyla Vorkurs'da aramıştır dememiz çok yanlış olur. Zira

Bauhaus insan için topyekün bir arınma tasarlamıştır. Bu arınma sosyal hayattaki kabullerden giyim tarzına, fiziksel zindelikten düşüncenin serbestliğine kadar pek çok alanda olmaktadır. Bauhaus insanın modernliğini geçmişle olan bağlarını koparmakta aramaktadır. Itten için Bauhaus demek yeni bir insan, yeni bir sanat, yeni bir ruh, yeni bir dünya demektir. Nesnelere saflaştırmak bedeni disipline etmekle birlikte ele alınmış ve tasarım eğitimiyle beden eğitimi birlikte düşünülmüştür. İlk dönemlerde baskın Bauhaus ideası nesnelere tasarlanmasıyla insanların düzeninin inşa edileceğini savunmuştur. Ancak daha sonra Itten'in ayrılmasıyla spiritüalizm biraz dağılmış ve ütopya, üretim etrafında rasyonel bir temele oturtulmuştur.

Dokuma Atölyesi açısından Bauhaus, elden makine üretimine geçişte teorik ve pratik uygulamalarla endüstri için tasarımcı eğitimini ele almış, sanat eğitimine önemli bir açkı yaparak tekstil alanında eksik olan tasarımcının yetiştirilmesi konusunu teorize etmeye çalışmıştır. Bu çabanın en sanatsal ve belki de en soyut safhası Vorkurz'dur. Zira Vorkurz sanat eğitiminin temellerinin verildiği bir kurs değil, Bauhaus'da derslere giren öğretmenlerin yönlendirdiği felsefi tartışmalar ve deneysel çalışmaların yapıldığı, öğrencilerin el becerilerinin geliştirilip ustalık seviyesine getirilmesinin hedeflendiği bir eğitim dönemi olmuştur. Vorkurz, önceleri Johannes Itten tarafından, daha sonra 1923'te Itten'in ayrılmasıyla birlikte Josef Albers ve Laszlo Moholy-Nagy tarafından verilmiştir. Eğitimin içeriği tasarım, zanaat uygulamaları, renk teorisi ve malzemelerle deneysel çalışmalara dayanmaktadır. Dokuma öğrencileri tasarım, renk teorisi ve yenilikçi malzemelerle deneysel çalışmalar yaparak dokuma teorisinin oluşturulmasına yönelik çalışmalar yaptıklarından bu açıdan bu kursun devamı sayılabilir. Atölye çalışmalarında kadınların etkin rol oynadığı, desen ve motif öğretilerine bağlı olarak gelişen bu atölyede, halı dokuma, tekstil dokuma, hasır dokuma gibi alanlarda etkinlik göstermiştir. İki boyutlu geometrik kompozisyonları sayısal değerlerle ifade ederek dokuyan öğrenciler, endüstriyel dokuma tekniklerine tasarım ögesini sokarak örnek teşkil eder nitelikteki soyut çalışmaları ile dikkat çekmiştir. Tasarladıkları kumaşlar ve halılar ile modern mekânların geniş yüzeylerini renklendiren ve akustik yarar sağlayan tasarımcılar, böylece yeni malzemelerden üretilmiş tekstilleri de farklı dokuma yöntemleri kullanarak, yaratıcılıkları ile keşfetmektedirler (Şahinkaya, 2009: 27).



Görsel.3 (solda) Dokuma atölyesi (Weimar, URL5,URL6)

Görsel.4 (sağda) Dokuma atölyesi (Weimar, URL7)

Gropius'un kurduğu okul sisteminine göre atölyelerin kendi masraflarını karşılaması gerekmektedir. Zira üretim ve satış sonrasında elde edilen gelirle eyalet ödeneklerinden bağımsız bir bütçe oluşturulması hedeflenmiştir. Okulun kuruluşundan sonra düzenlenen ilk Noel kermesinde ürettiği kâğıttan süsler, doldurulmuş hayvan ve bebek oyuncakları satarak gelir sağlamış olan tek

atölye olan Dokuma Atölyesi bu açıdan okul yönetimine kendisini kanıtlamıştır.

1919-1925 yılları arasında Weimar kentinde bulunan "Staatliches Bauhaus" okulunda yapılan dokumacılık incelendiğinde, deneysellik, dışavurumsallık ve tek parçaların üretimi üzerine odaklanmış olduğu görülür. Oysa diğer atölyelerle kıyaslandığında Dokuma Atölyesi daha donanımlıdır (Görsel.3 ve 4). Van de Velde zamanında okulda öğretici olarak çalışan Helene Börner okulda bulunan dokuma tezgâhlarının sahibidir ve Weimar Bauhaus kurulduğunda, okulda dokuma ustası olarak kayıt edilmiştir (Smith, 2014:xviii). Dosyasında uzmanlık alanı dikiş nakış olarak yazmaktadır. Helen Börner'in 1905-1920 yılları arasında Kadın Elsanatları Sendikasının başkanlığını yapması, kadınların elişlerini satabilmeleri için çaba göstermesi sonucu Granddüşüş Pauline tarafından 5 adet İsveç el dokuma tezgâhu ile ödüllendirilmiş, daha sonra diğer tezgâhlar alınmıştır. Bauhaus kurulunca Börner'le yapılan anlaşma uyarınca Börner atölyeye kira vermemiş, okul da bu tezgâhlardan ücretsiz faydalanmıştır. Börner Devlet Bauhaus Okulu (Staatliches Bauhaus)'nun ilk günlerinden son günlerine kadar görev yapan tek kişidir. Ancak o dönemde Börner'in dokuma konusunda bilgisi sınırlıdır. Buna rağmen Weimar'daki ilk yıllar Dokuma Atölyesi'nin yönetimi Georg Muche ve Helene Börner'e verilmiştir. İki ustanın dokuma alanındaki teknik yetersizlikleri nedeniyle bu dönemde dokuma anlamında teknik çalışmalar yapılamamıştır.

Bu dönemde ortaya konan parçalara bakıldığında düzensiz kenarlar, dengesiz (sıklık ayarlarındaki dengesizlik) kumaşlar dikkati çekmektedir. Atölyenin ilk dönemlerinde eksik olan teknik bilgi nedeniyle anlaşılabilir bir durumdur bu. Anni Albers o dönemleri anlatırken atölyede gerçek bir öğretmen olmadığını deneysel yollarla Gunta Stölz ile birlikte denediklerini, Stölz'ün iyi bir öğretmen olduğunu anlatır. Bu durumun farkına varan yöneticiler atölyenin gerekli teknik bilgiden yoksun olduğunda başarılı olamayacağını anlayarak Gunta Stölz ve Benita Koch-Otte'yi 1921 yılında boyama öğrenmek için Boyama Teknik Okulu'na (Dyeing Technical School) ve 1922 yılında dokuma ve lif teknolojisi öğrenmeleri için Tekstil Teknik Okuluna (Textile Technical School) Krefeld'e gönderirler. Her iki öğrencinin getirdiği teknik bilgiler sonucunda Dokuma Atölyesi yeniden yapılandırılmış ve öğrencileri ihtiyaç duydukları teknik desteği sağlamıştır. 1922 yılından sonra pekçok öğrenci duvar askılarını ve kilimlerini üretirken goblen tekniğini kullanmış, sanatsal bakış açısıyla bireysel denemeler de yapmışlardır. Mobilya Atölyesi ile Dokuma Atölyesinin birlikte çalışmasıyla Bauhaus hareketinin ilk ikonik çalışması olan Breuer sandalyeleri ortaya çıkmıştır (Görsel.5 ve 6). Bu sandalyelerden African Chair döşemelerinde Itten'in eklektik öğretilerinin Afrika ve Macar halk sanatlarının izlerini taşımaktadır. Stölz tahta iskeleti tezgâh olarak kullanarak yapmıştır. Diğer sandalyede ise dokuma DeStijl etkisindedir (URL9).



Görsel.5- (solda) Marcel Breuer ve Gunta Stölz tarafından tasarlanan African Chair , (1921, URL8)

Görsel.6-(sağda) Breuer/Stölz sandalyesi kumaş desni DeStijl etkisindedir (URL9)

1921 yılında soyut sanatın en önemli isimlerinden Vassily Kandinsky ve Paul Klee Bauhaus'a katılmıştır. Bu nedenle Dokuma Atölyesi'nde ortaya çıkan ilk eserlerin Klee'nin renk anlayışıyla şekillendirildiği görülür. Yeni geometrik formlarla soyut kompozisyonlar, renk seçimi, yüzeyin sistematik bölünmesi, ara renk tonları, doku yapı çalışmaları görülmektedir.

1923 yılının Ağustos Eylül aylarında Bauhaus ürünlerinin sunulduğu bir sergi Zürih'de yapılmıştır. Bu serginin sonunda Berlin merkezli Gerson şirketinden, Leipzig ticaret fuarından siparişler alınmıştır. Gropius bu dönem yapılan başarılı çalışmaları bir raporda toplamıştır. Raporundan ve diğer kaynaklardan Bauhaus dokuma atölyesinin Almanya'daki dokuma atölyeleri içindeki en donanımlı atölye olduğu ve 1923'te çalışan 21 tezgâhın 4'ünün okula ait olduğu, diğerlerinin Börner'e ait olduğu anlaşılmaktadır. Dokuma Atölyesi o dönem 7 ustabaşı ve 14 çırak ile en kalabalık atölyedir. Dokuma atölyesi 1923 yılında Muche tarafından Bauhaus'un prensiplerini ve yapılan ürünleri göstermek için tasarlanan bir proje ev olan "Haus am Horn" için evde kullanılacak tekstilleri tasarlayıp üretmiştir (Görsel.7 ve8). Büyük boyutlu ve endüstriyel üretime prototip olacak tekstillerin burada sunulmasıyla yoğun sipariş alınmıştır.

Yine aynı yıl (1923) Itten'in ayrılmasıyla onun dersleri Bauhaus'a yeni katılan Lazslo Moholy-Nagy'ye verilmiştir. İlk mezunlardan Josef Albers onu asiste etmektedir. Negatif pozitif ilişkisi ve uygun olmayan malzemelerin ekonomisi gibi çalışmaları olan Albers'in öğretileri dokuma atölyesindeki sanatçıları çok etkilemiştir.



Görsel.7- 1923 Bauhaus Sergisi Haus am Horn adı verilen deneysel proje için yapılan binada sergilenmiştir. Stözl'ün düğümlü halısı ve Breuer/Stözl sandalyesi sağda görülmektedir (URL10).

Weimar dönemi boyunca ortaya konan Bauhaus tekstilleri sanatsal ortamın en yüksek örnekleri olmasına rağmen, tekstil alanına Bauhaus'un katkısı Dessau'ya taşınca gerçekleşmiştir. Staatliches Bauhaus devlet statüsünde bir okul olduğundan Thüringen eyaletinde 1924 yılında meydana gelen hükümet değişikliğinden etkilenmiş ve okulun kapatılması bildirilmiştir. Gropius bu nedenle okulu davet aldığı Dessau'ya taşımaya karar vermiştir. Ancak Bauhaus Okulu ve eyalet bu dönemde üretilmiş 900'den fazla tekstil ürünü üzerinde ortak hak sahibidirler. Weimar sanat direktörü Wilhelm Köhler ve Gropius bu ürünlerin nasıl bölüneceği konusunda anlaşır ancak 4 parçayı iki tarafın da istemesi üzerine Helen Böhler'in bu eserlerin kopyalarını ücret karşılığı dokumasına karar verilir. 1925 yılında reproduksiyonlar yapılır ve Weimar Bauhaus Dokuma Atölyesi ile Helen Börner'in yolları ayrılır. Börner in 1937' ye kadar tekstil çalışmalarına devam ettiği kayıtlarda mevcuttur. Bunun üzerine 1925 yılında okul endüstri kenti olan Dessau'ya taşınmıştır. Bu dönemde eğitim gören Gertrud Arndt, Gunta

Stölz, Anni Albers, Marli Ehrman gibi mezun tasarımcılar “Staatliches Bauhaus” okulunun tekstil tasarımına kattığı çok değerli ve öncü tasarımcılardır.



Görsel.8- 1923 yılında yapılan sergi 40 numaralı oda tefriş edilmiştir. Stölzl’ün ağaç desenli kilimi duvarda asılıdır (URL11)

1925 ile 1931 yılları arasında Dessau’da öğretim veren Bauhaus, burada altın çağını yaşamıştır. Taşındıktan bir yıl sonra Gropius’un tasarladığı yeni binaların da tamamlanarak hizmete girmesiyle okulun çehresi değişmiş, “Staatliche Bauhaus” devlet okulundan bir tasarım okuluna dönüşmüştür. 1926’dan sonra Weimar Eyaleti Bauhaus Okulu olarak (Weimar State Bauhaus) olarak bilinen okul resmi olarak Bauhaus-Tasarım Okulu (Bauhaus-School of Design) ismini almıştır (Görsel.9). Eski okulda verilen zanaatkâr sertifikası (journeyman’s certificate) yerine burada tasarım diploması verilmiş ve öğretmenler de usta yerine profesör olarak atanmıştır. Weimar’da Itten’in kafaları traşlı ve cübbeli öğrencileri ile prestij kaybeden okul, Dessau’da öğrencilerinin giysilerinden ürettikleri ürünlere kadar modernliğin öncülüğünü ele almıştır. Erkek öğrencilerin modern dar takım elbiseleri ve kadın öğrencilerin bob saçları, diz boyu etekleri ve pantolon giymeleri ile Dessau Bauhaus oldukça farklı bir havaya bürünmüştür. Stölz 1926 yılında yazdığı bir makalesinde “okulun artistik görüşünün tekrar biçimlendirilmesi için, kaynakları tekrar elde edebilmek için bazı şeyleri basitleştirmek istediklerini” ifade etmiştir. Dessau’da slogan “endüstri için bir model” olmuştur.



Görsel.9- Binaların tamamlanmasıyla okulun çehresi değişmiş, “Staatliche Bauhaus” devlet okulundan bir tasarım okuluna dönüşmüştür (URL12)

Birbirine bağlı birkaç bölümden oluşan bu binalar kompleksinde atölyeler, konferans salonu, yemekhane, öğrenci yurdu ve bir de meslek okulu yer alıyordu. Ayrıca okulun yakınlarında Bauhaus yönetici ve hocaları için evler inşa edilmişti. Gropius aynı zamanda Dessau'da sosyal problemleri çözmeye yönelik konut projelerini gerçekleştirme imkânı bulmuş ve Törten konut projesi yapılmıştı.

Gunta Stölz, Josef Albers ve Hennerk Scheper gibi ilk kuşak öğrenciler mezun olunca young master/ genç usta olarak görev verilmiştir. Dokuma atölyesinin başına 1925-1927 yılları arasında Georg Muche, 1925-1931 yılları arasında Gunta Stölz, 1931-1933 yılları arasında Lilly Reich ve Otti Berger getirilmiştir. Muche'un öğretileri Klee, Kandinsky ve Itten gibi teorik bir temele oturmadığından dokuma atölyesinde tepkiyle karşılaşılmıştır.

Dessau'ya taşındıktan sonra Dokuma Atölyesi'nde dikkatler endüstriyel üretim için uygun olan döşemelik ve perdelik kumaşlar üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin bireysel tasarım kumaşlar üzerinde çalışmaları devam etmiştir. Ancak endüstriyel anlamda etkili tasarımlar için prototipler yapılması önemsenmiş, bunun için çeşitli teknikler denenmiştir. Örneğin rengin etkisini artırmak için katlı dokuma tekniği kullanılmış; selofan gibi viskon gibi yeni liflerden mamul iplikler ile pamuk, keten ve yün gibi bilinen iplikler karıştırılarak yüzey etkileri incelenmiştir. Hem Anni Albers, hem de Otti Berger dokuma kumaşlarda selofanın kullanıldığı tasarımlar yapmışlardır. Geometrik dokuma desenleri ve çok katlı dokuma tekniği tekstilde Bauhaus tarzını oluşturmuştur.



Görsel.10-Bauhaus Dokuma Atölyesi'nde ders (Dessau, 1927, URL13)



Görsel.11-Bauhaus Dokuma Atölyesi (Dessau, URL14)

Bauhaus'un belki de en sevilen ve sayılan öğretmeni olan Paul Klee özellikle dokumacılar için yeni bir öğretim programı geliştirmiştir. Bu programın üzerine Gunta Stölz 1929'da Dokuma Atölyesi programını diploma veren 8 sömesterlik bir program olarak düzenlenmiş ve 1931'de okuldan ayrıldığı döneme kadar bu programı yönetmiştir (Görsel12 ve 13). 1927 yılında Bauhaus'da İsviçreli mimar Hannes Meyer yönetiminde mimarlık bölümü açılır ve Meyer Gropius'un yerine Bauhaus'un yönetimine geçer. 1929 yılında Fotoğrafçılık bölümü açılır.



Görsel.12-(solda) Dokuma Atölyesi Mezuniyet Partisi, Öğrenciler Gunta Stölz tarafından hazırlanan diplomaları tutmaktadır (Dessau, URL15)

Görsel.13-(sağda) Dokuma Atölyesi Mezuniyet Partisi, Öğrenciler Gunta Stölz tarafından hazırlanan diplomaları tutmaktadır (Dessau, URL16)

Dessau'daki atölyeye jakar tezgâhlarının getirilmesi ile Bauhaus dokumacılarının repertuarı oldukça genişletilir. Stölz 1927'de dokuma atölyesinin başına geçince burayı tekrar tezgâh ve teçhizatla doldurmuştur. Jakar tezgâhlarını çalışır hale getirmiş, kendisi de bu tezgâhlarda yenilikçi desen ve prototipler çalışmıştır. Özellikle 1928 yılında tasarladığı 5 Chöre 3 boyutlu gibi algılanmasını sağlayan desenleriyle Bauhaus tekstilleri arasında en sofistike jakarlı dokuma tasarımıdır. Jakar tezgâhlarının varlığı, dokuma tekniği açısından en gelişmiş tekstillerin yaratılması için denemeler yapma imkânı sağlamıştır. 1930 yılında Ploytextil Company ile bir anlaşma imzalanmış ve bu anlaşmanın sonucu ortak çalışma ürünleri olan dokuma kumaşları "Bauhaus-Dessau" etiketi altında üretip pazarlamayı kabul etmiştir. Bu anlaşma ile Bauhaus Dokuma Atölyesi öğrencilerinin kumaş üretiminin tüm endüstriyel aşamalarını da görenek deneyimlemeleri ve mezunların şirkette uygun pozisyonlara girmeleri de sağlanmıştır. Bu anlaşma Meyer'in iki yıl gibi kısa bir sürede Bauhaus'a kazandırdığı ticari başarı olarak kabul edilmiştir. Meyer, kumaş tasarımlarını lisanslı olarak üretilmesini sağlayarak okulun ticari başarısını da artırmıştır. Dessau döneminde Dokuma Atölyesi'ndeki kumaş üretim yaklaşımını irdeleyecek olursak Fonksiyonalizm ve Konstruktivizm etkisinde işlevsel endüstriyel kumaşların üretimi olarak ifade etmek mümkündür.

1930 yılında Meyer politik sebeplerden dolayı ayrılır ve yerine ünlü mimar Mies van der Rohe gelmiştir. Ancak Almanya'da olan karmaşık sosyal ve politik durum okulda da karmaşayı getirmiştir. Dessau'daki son iki yıl Dokuma Atölyesi için de sıkıntılı bir dönemi getirmiştir. 1931 yılında Nasyonal Sosyalist partinin Dessau'da yönetimi ele geçirmesiyle okulun 9 Eylül 1931'de kapatılmasına karar verilir. Böylece Dessau'da kalamayan Bauhaus'u Van der Rohe Berlin'e taşımaya karar verir. Okul 1932 yılının Ekim ayında Berlin'de kiralık bir fabrikada açılır. Kadrosunda Albers, Engemann, Hilberseimer, Peterhans, Reich, Rudelt ve Kandinsky vardır. Bauhaus'un programı Dessau'dakine yakındır. 1931 yılında ayrılan Gunta Stölz'ün yerine Lilly Reich atölyenin başına getirilmiş, Otti Berger de asistanı

olarak görevlendirilmiştir. Ancak Reich dokumacıdan çok bir dekoratör ve modacı olması dokuma atölyesinde yapılan çalışmaların yön değiştirmesine neden olmuştur. Velde döneminden beri kullanılmayan boyama atölyesini çalıştırmış ancak kumaş baskısını Dokuma Atölyesi'ne entegre edemeden okul kapatılmıştır. Yine de bu dönemde dokuma kumaşların patentlerinin alındığını görmekteyiz (Berger'in 1932 de almış olduğu patent gibi (Smith, 2014:114).

Aşırı sağcılar Berlin'de de Nazi basını tarafından "Bolşevizmin ürettiği yuva" olarak nitelendirilen Bauhaus'u rahat bırakmamış ve çok geçmeden saldırılara başlamıştır. 11 Nisan 1933'de Berlin Bauhaus Dessau savcılığının emriyle aranmış, komünist broşürler bulunduğu iddiasıyla da Berlin Polisi olaya müdahale etmiştir. Yapılan aramalarda yasadışı herhangi bir şey bulamayan Nazi birlikleri elleri boş dönmek için yanında kimlik kartı bulunmayan öğrencileri kamyonlara doldurmuşlar, okul binasının kapısını da mühürlemişlerdir. Nihayetinde Berlin dönemi oldukça kısa sürmüştür.

Berlin'de etkin bir çalışma imkânı bulamayan Dokuma Atölyesi Dessau'da ortaya koyduğu Bauhaus tarzını ortak çalışmalarla sürdürmeye gayret etmiştir. Bauhaus, 1933 yılında kapandığı zaman Dokuma Atölyesi on dört yıl boyunca kesintisiz üreten, okulun en başarılı ve en araştırmacı atölyelerinden biridir. Ortaya koyduğu eğitim felsefesi doğrultusunda, sanatla yoğrulmuş, estetik ve işlevsel ürünler ortaya çıkaran pek çok tekstil tasarımcısı ve sanatçısı yetiştirmiştir.

3. Sonuç

On dört yıllık kısa varlığına rağmen, 20. yüzyılın en etkin tasarım hareketlerinden birisi olarak kabul edilen Bauhaus, kurucusu ve yöneticisi olan Walter Gropius ve görev alan diğer tanınmış mimarlardan dolayı, 20. yüzyıl mimarlığına katkılarıyla tanınmaktadır. Oysa 1919 yılından 1933 yılına kadar Bauhaus öğretim programının bir parçası olan Dokuma Atölyesi'nin de tekstil tasarımına katkıları uzun zamandan beri göz ardı edilmiştir. Bilindiği gibi on sekizinci yüzyılda zanaat ve güzel sanatlar arasında ortaya çıkan ayrışma sanatı yüksek ve düşük olarak ikiye ayırmıştır. Oysa Rönesans'ın tüm sanatçıları birer loncaya kayıtlı zanaatkârlardı. Buradan hareketle -belki de- Gropius Bauhaus'u kurgulamış, Orta Çağ'da olduğu gibi yetenekli öğrencilerin uzun yıllar süren çıraklık eğitimini tamamlayarak meslek ehli anlamına gelen ustalık payesini aldıkları, endüstrinin gereklerinden kopmayan, endüstriye kılavuzluk eden bir okul ütopyasını gerçeğe dönüştürmüştür. Bauhaus müfredatından atölye eğitimindeki ustalık çıraklık etkileşiminden gerekli bilgileri alan, sanat eğitimini de devrin en önemli sanatçılarından alarak mezun olan pekçok öğrenci, usta tasarımcılar olarak sanayinin pekçok dalında endüstriyel tasarımlar yapmışlardır. Bunlar arasından Josef Albers, Marcel Breuer, Herbert Bayer, Gunta Stölzl, Joost Schmidt gibi bazı öğrenciler öğretmen -genç usta seviyesine çıkmış, hem Bauhaus'da hem de başka öğretim kurumlarında tasarım dersleri vermişlerdir. Bauhaus'dan mezun olan tasarımcılar tasarım dünyasına her alanda yön verebilecek biçim ve teknik sorunları bir arada çözebilecek yetenekte usta tasarımcılar olarak eğitilmişlerdir.

Endüstri Devrimi'nin tasarımı sanattan ayırarak değersizleştirdiği bir dönemde buna tepki olarak gelişen ve karşılığını bulan Bauhaus, ürünlerin tasarıma ihtiyacı olduğu ve iyi tasarlanmış bir ürünün hem göze hoş görüneceği hem de işlevsel olacağını savunmuştur. Bauhaus Tasarım Okulu, uluslararası rekabete karşı Alman endüstrisini öne geçirmek, bir stil yaratmak amacıyla el sanatlarının incelik, form ve güzelliğini endüstriyel ürünlerde aramaya çalışmış, ilk defa endüstrinin gereksinimlerini karşılamak amacıyla tasarımlar hazırlanarak, tekstil, cam, metal, mobilya, baskı ve seramik atölyelerinde prototipler yapılmış, fabrikalarda üretimler gerçekleştirilmiştir.

Bauhaus'un en önemli özelliği zanaatın tasarıma dönüştürüldüğü katılımcı atölye ortamının oluşturulmasıdır. Çeşitli dallarda tasarım atölyelerini bir çatı altında toplayarak etkileşimli ve disiplinler arası bir tasarım eğitimi anlayışının öncüsü olmuştur. Bünyesindeki tekstil, çömlek,

mobilya, metal, vitray, afiş ve tiyatro atölyeleri ile zanaatı tasarım ile buluşturarak varolduğu dönemde ve sonrasında tasarımdan ayrı olarak sanat eğitimi etkilemiştir. Bauhaus'un sanat eğitimine kazandırdığı Vorkurz, ressam ve sanat teorisyeni olan Itten'in pedagojisi ile şekillendirilmiştir. Sanat eğitiminde karşılaşılan problemleri gidermek amacıyla oluşturulan bu eğitimde, öğrencilerin doğal obje ve malzemelerle çalışarak büyük ustaları inceleyerek kendi ritimlerini bulmaları amaçlanmıştır.

Itten tarafından düzenlenen Vorkurz'da temel zanaat dallarından birisi olarak görülen, ancak daha sonra kadın öğrencilerin uzmanlaşması için yönlendirildiği Dokuma Atölyesi Weimar'da teknik olarak gelişmiş, Dessau'da ise altın çağını yaşamıştır. Bauhaus'da bir kadın kültürü yaratan Dokuma Atölyesi'nin tekstil çalışmaları kumaş dokuma, kilim dokuma ve hasır dokuma tekniklerinde olmuştur. Bireysel ve sanatsal denemelerin yapılmasının ardından tekstil işletmeleri için prototip üretimine ve daha sonra Dessau-Bauhaus etiketiyle kumaşlarını ticari olarak lisanlatmaya uzanan bir başarı öyküsünü 14 yıla sığdıran okul tekstil alanında tasarımcı yetiştirip tekstil diploması veren ilk program olduğu için de ayrı bir öneme sahiptir. Bauhaus kapatıldıktan sonra Amerika ve Avrupa'ya yerleşen tasarımcılar Bauhaus geleneğini sürdürmüşler ve bir efsane olarak Bauhaus'u günümüze kadar taşımışlardır.

KAYNAKÇA

- Alpar, S. (2006). Bauhaus'un Sahne Tasarımına Etkileri, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Aslan, R. (2015). Gerçeküstücü Harekette Ütopya Kavramı, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık-2015 17(2):37-47.
- Aslanoğlu, İ. (1988). Modernizmin Tanımı, Sınırları, Erken Yirminci Yüzyıl Mimarlığında Farklı Tavrılar, *ODTU MFD*. 8(1):59- 66.
- Bunulday, S. (2001). *Bauhaus'un Türkiye'deki Sanat Eğitimine Etkileri ve Yansımaları*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Droste, M. (2018). *Bauhaus*, Taschen.
- Ekren, S. E. (2006). *Türkiye'de Bir Eğitim Modeli "Bauhaus"*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gür Üstüner, S. (2018). Tekstilde Sanat ve Tasarımın Endüstri ile Buluşması: Bauhaus Dokuma Atölyesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19):235-252.
- Gürcüm, B. H. ve Öneş, A. (2017) Bauhaus'ta bir Dokuma Ustası: Gunta Stölz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51):400-418.
- Gürcüm, B.H. ve Kartal, S. (2017). Bauhaus ile Tasarıma Dönüşen Zanaat. *İdil*, 6(34):1767-1798.
- Kaplan, S. (2003). *Gestalt Görsel Algı Teorilerinin Bauhaus Ekolü İçinde Seramik Temel Teknikleriyle Uygulanması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahinkaya, S. B. (2009). *Bauhaus Mobilya Tasarımının Günümüz Mobilya Tasarımına Etkileri*, Basılmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Smith, T. (2018). *Bauhaus Weaving Theory: From Feminine Craft to Mode of Design*. University of Minnesota Press: Minneapolis
- Woods Dick, L. (1984). *Art and Political Ideology: The Bauhaus As Victim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The Kansas State University, Department History of Art, Kansas.
- URL1-<https://bauhaus-movement.tumblr.com/post/163566292719/lotte-beese-life-at-the-bauhaus-group-portrait> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.
- URL2-<https://www.privateroom.uk/journal/remembering-the-women-of-bauhaus-margarete-heyman> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.
- URL3-<https://www.dw.com/en/forgotten-and-unrecognized-female-artists-at-the-bauhaus/a-48306352> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.
- URL4-<https://www.anothermag.com/art-photography/gallery/10317/bauhausmadels-a-tribute-to-pioneering-women-artists/6> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.

- URL5-<https://www.guntastolzl.org/Works/Bauhaus-Weimar-1919-1925/Weimar-Photos/i-BNC8BFf> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.
- URL6-<https://www.guntastolzl.org/Works/Bauhaus-Weimar-1919-1925/Weimar-Photos/i-CmNTbhG> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.
- URL7-<https://venetianred.files.wordpress.com/2009/10/looms.jpg> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.
- URL8-<https://www.guntastolzl.org/Works/Bauhaus-Weimar-1919-1925/Chairs-with-Marcel-Breuer/i-P9n46KJ/A> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.
- URL9-<https://www.guntastolzl.org/Works/Bauhaus-Weimar-1919-1925/Chairs-with-Marcel-Breuer/i-d5BVrvz/A> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.
- URL10-<https://www.guntastolzl.org/Works/Bauhaus-Weimar-1919-1925/Weimar-Photos/i-RH8ZjxC/A> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.
- URL11-<https://www.guntastolzl.org/Works/Bauhaus-Weimar-1919-1925/Weimar-Photos/i-cHwHwFK> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.
- URL12-<https://www.grandtourofmodernism.com/magazine/the-bauhaus/phasen-des-bauhauses/bauhaus-dessau/> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.
- URL13-<https://www.guntastolzl.org/Works/Bauhaus-Dessau-1925-1931/Bauhaus-Dessau-Photos/i-wGSCXZB/L> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.
- URL14-<https://www.guntastolzl.org/Works/Bauhaus-Dessau-1925-1931/Bauhaus-Dessau-Photos/i-RMbgVvF/L> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.
- URL15-<https://www.guntastolzl.org/Works/Bauhaus-Dessau-1925-1931/Bauhaus-Dessau-Photos/i-5WQC73r/L> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.
- URL16-<https://www.guntastolzl.org/Works/Bauhaus-Dessau-1925-1931/Bauhaus-Dessau-Photos/i-MMcpqwT/L> Erişim tarihi: 11 Ekim 2019.

Kali'nin Sanatta Temsili

Doç. Dr. Canan Zöngür

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5665-0112>

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Bodrum Güzel Sanatlar Fakültesi, Heykel Bölümü, Muğla –
TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 07.10.2019

Kabul: 12.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Kali
Heykel
Resim
Mitoloji
Hinduizm

Araştırma Makalesi

DOI: [10.9761/JASSS39327](https://doi.org/10.9761/JASSS39327)

Öz

Hinduizm çok tanrılı bir dindir ve üç önemli tanrısı vardır: Brahma, Vişnu ve Şiva. Diğer tanrı ve tanrıçalar bu üç tanrı ile bağlantılıdır. Bu üç tanrının eşleri, çocukları ya da avatarlarıdır. Tanrıçalarda aynı şekilde bu üç tanrı ile bağlantılıdır. Tanrıların eşleri olmalarının yanı sıra hepsinin farklı görüntüsü, görev ve sorumlulukları vardır. Önemli Hindu tanrıçalarından biri olan Kali, Şiva'nın dişi enerjisi Shakti'nin, Devi, Durga ve Parvati, gibi farklı tezahürlerinden biridir. Araştırma Kali'nin nasıl betimlendiği ve sembolize ettiği kavramları irdelemektedir. Hindu tanrıçaları genellikle fiziksel olarak genç ve güzel tasvir edilirler fakat Kali diğer tanrıçalarda farklı olarak klasik anlamda güzel tasvir edilmeyen tek tanrıçadır. Yer aldığı resim ve heykel kompozisyonlarında genellikle kan ve ölümün merkezindedir. Mavi, siyah renkte görüntüsü ve korkunç bakışları ürkütücü fiziksel özellikleri olan tanrıça, uzun köpek dişlerinden kan damlar şeklinde ve dili ağzından dışarı çıkmış biçimde betimlenir. On ila on iki eli ve ellerinde silahlar ve kesik bir baş vardır. İnsan kafataslarından kolye takar. Bütün bu tasvirler mitolojik hikayelerin ayrıntıları ile anlam kazanır. Kali korkunç görüntüsünün ardında, tanrılara savaşta yardım eden hatta onlar için iblisle savaşan bir Ana tanrıçadır. Ana tanrıça kültürleriyle ilgilenen Batılı feminist görüş açısından Kali, Şiva'nın hem yaratıcı hem yok edici özelliğini taşımasının yanında kadının yaşamının tüm aşamalarını da simgelemektedir. Araştırma Kali'nin nasıl tanımlandığı ve sembollerini kapsamaktadır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Zöngür, C. (2019). Kali'nin Sanatta Temsili. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 205-217.

Representation of Kali in Art

Assoc. Dr. Canan Zöngür

Mugla Sitki Kocman University, Bodrum Faculty Fine Arts, Department of Sculpture, Mugla- TURKEY

Article History

Submitted: 07.10.2019

Accepted: 12.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Kali

Sculpture

Painting

Mythology

Hinduism

Abstract

Hinduism is a polytheistic religion and has three important deities: Brahma Vishnu and Shiva. Other god and goddesses are linked to these three gods. The wives, children or avatars of these three gods. Goddesses are likewise linked to these three gods. In addition to being wives of gods, they all have different views, duties and responsibilities. One of the important Hindu goddesses Kali is the different manifestations of Shiva's female energy, Shakti, Devi, Durga and Parvati. The research examines how Kali is described and symbolized. Hindu goddesses are often portrayed as physically young and beautiful, but Kali is the only goddess unlike any other goddess, which not portrayed as beautiful in the classical sense. Her paintings and sculptures are often at the center of blood and death. The goddess, with its blue, black appearance and terrifying glances, is depicted with blood dripping from its long canines and its tongue protruding from its mouth. She has ten or twelve hands and each has guns and a severed head. She wears a necklace from human skulls. All these depictions gain meaning with the details of mythological stories. Kali is a mother goddess behind her horrible appearance who helps the gods in battle and even fights the demon for them. From the western feminist point of view. Interested in mother goddess cults, Kali represents both the creative and destructive feature of Lord Shiva, as well as all stages of woman's life. The research examines how Kali is described and symbolized.

Research Article

DOI: [10.9761/JASSS39327](https://doi.org/10.9761/JASSS39327)

GİRİŞ

Hindistan’da Hindu tanrı ve tanrıçaları her yerdedir. Görkemli tapınaklarda, yol kenarlarındaki mabetlerde gizlenmiş ve karmaşık taş oymalarda tasvir edilmiştir. Reklam afişlerinden, takvim baskılarından ve film posterlerinden müşfik bir şekilde bakarlar ya da pazar tezgahlarında, mağaza vitrinlerinde, mücevher ve heykelciklerde betimlenmişlerdir. Hindu tanrıları Hint kasaba ya da şehir hayatının dokusuna işlemiştir. Bugün Karayipler’den Kuzey Amerika’ya ve Birleşik Krallığa, Güney Afrika’dan Tayland Hindu toplumlarında karşımıza çıkarlar. Buldukları yerlerin çokluğu ve tezahür ettikleri sayısız şekil, Hindu kültürünün zenginliği ve çeşitliliğine işaret eder (Knott,1998: 7).

Hindu mitolojisi kuşkusuz insanlığın ürettiği en ayrıntılı, en karmaşık mitolojilerden biridir. İlk bakışta her tür düzenleme ve kapsamlı tanımlamayı boşa çıkarır gibi görünür. Ancak şimdiye kadar çeşitli sözlükler ve dizinler tanrıların ve mitlerin monografik tanımlamalarını yapmış ve böylelikle sıralamaya öncelikler tanımıştır. Ayrıntılara önem verilmiş ve bütün bunları yaparken de mitolojiyi başı sonu olmayan, keyfi karmaşık, dallı budaklı bir bütün olarak göstermiştir. Bununla birlikte Hindu, metinlerine, anıtlarına, güncel pratiklerine ya da inançlarına baktığımızda üç bin yıllık bir tarihsel derinliğe sahip görünmektedir. Zamana ilişkin kesin nirengi noktaları olmasa da mitler bunları rahatlıkla kayda geçirmiş olabilir. Dahası hiyerarşi ilkesi üstüne kurulmuş karmaşık bir toplum yapısı tarihsel derinliğe toplumsal derinlik katmaktadır. Mitler ve kültler her yerde yürürlükte olan hiyerarşik yapıyı şöyle ya da böyle yansıtmaktadır (Bonney, 2018: 711).

Dinsel Hindu sanatının teması evrendir bu sanatın amacı ruhani maddesel dünyaları birleştirmektir. Hindular ikonlarının herhangi bir şekli olmayan bir ruhla dolu olduğuna inanırlar ve bu sebeple dinsel betimin ruhani özüne şekli ve yapısından daha çok itibar gösterilir. Kutsal yazıtlar biçimin güzelliği ve bir ikonun görünüşünün tanrıları kendi imgelerine yerleşmek üzere harekete geçirdiğini söylese de paradoksal bir şekilde ikonlar zaman zaman kül ile karartılmış veya örtülmüştür (Farthing, 2010: 82). Tanrısal varlıkların tasvirleri ikonografik teamüllere göre diğer yontu eserlerinden daha katı kurallara tabi tutulmuş olsa da, gençliğin fiziki güzellik ideallerini aynen uygulamışlardır (hint sanatında tanrı ve tanrıçalar görülmez). Bir Hindu metni görüntüler güzelse ilahlar yakına gelir demektir. Bir tanrısal varlığın tapıldığı kült imgesi biçimi olmayana biçim kazandırır: fiziksel ve manevi diyar yogi ile meditasyonun objesi arasındaki mesafeyi kapatır (Honour ve Fleming, 2015: 243).

Hiyerarşik yapı Hindu tanrıları için de geçerlidir. Üç büyük tanrı evrenin yaratıcısı Brahma, koruyucusu Vişnu ve yok edici Şiva’dır. Hindu inanışında ve mitolojisindeki bütün kişiler ve olaylar bu üç tanrıyla bağlantılıdır. Bu araştırmada konu olan Tanrıça Kali oldukça karmaşık ve farklı görünen fiziki özellikleri ve yanlış anlaşıldığı iddia edilen konularla içermektedir. Fakat Kali’yi anlatabilmek için öncelikle onun kim olduğu ve nasıl ortaya çıktığından bahsetmekte fayda vardır. Yukarıda belirtildiği gibi Hindu tanrılarının tezahürlerinin her zaman genç ve güzel temsil edilmesine rağmen Kali için bu durum söz konusu değildir. Kali’nin görüntüsü klasik anlamda güzel olmaktan uzak hatta ve izleyiciyi korkutacak kadar rahatsız edici bir şekilde biçimlenmiştir. Aslında Tanrıları korumak ve onlar adına iblisle savaşmak gibi bir görevi yerine getirmesine karşın daha sonra ayrıntılı anlatılacak olan

görüntüsü rahatsız edicidir (Chandra, 2001:104)

Kali'nin resim ve heykel sanatında nasıl tasvir edildiği üzerinde durulmuş ve neden diğer tanrılar gibi tasvir edilmediği? Konusunun irdelenmiştir. Kali'nin Hindu mitolojisindeki hikayesini bilmeyenlerin Kali'ye bakış açılarındaki farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır.

Kali'nin resim ve heykelleri

Kali, Devi'nin tezahürlerinden biridir. Saskritçe siyah ve ölüm anlamına gelir. Hinduizm'de Kali, zamanın tanrıçası, ölüm, kıyamet günü, siyah tanrıça, zaman ve kıyamet günü tanrısı Kala'nın dişil formu olarak bilinir. Kali'nin kökenleri Güney Asya'nın köy, kabile ve dağ kültürlerinin tanrılarına kadar izlenebilir. Sanskrit kültür de ilk önemli görünüşü M.Ö 6. yüzyılda Devi Mahatmya (Tanrıçanın zaferleri) esnasında ortaya çıktığı düşünülmektedir. Kali'nin ikonografisi kültü ve mitolojisi onu yalnızca ölümle değil aynı zamanda cinsellik, şiddet ve paradoksal olarak daha sonra ki bazı geleneklerde anne sevgisi ile ilişkilendirmiştir. Güney Asya da ve günümüzde dünyanın pek çok yerinde gösterilmesine rağmen Kali en çok uzun ağızdan çıkmış dili, çoklu kolları tamamen çıplak vücudu üzerinde insan kollarından yapılmış eteği, ile siyah ve mavi olarak tasvir edilir. Kesik başlardan kolye takar. Sık sık ayaklarının altında kocası Şiva ile ya da dans ederken görülür (Anonim 1).

Görüntü 1'de Kali'nin heykeli yer almaktadır. Chamunda formunda Kali'nin değişen ve öfkeli formudur. Heykelde on iki kolu bulunmaktadır. Her bir elinde sembolleri, boynunda kafataslarından kolye yer alır. İnsan kafatasından bir taç takar, ellerinde yeni kesilmiş bir insan başı ve silahlar tutmaktadır. Kesik baştan damlayan kana doğru yanında yer alan köpek ve iblis uzanmaktadır. Tanrıçanın etrafındaki cadılar ve köpek dikey merkezli statik figürün etrafında figürle zıt olarak dairesel hareketle sıralanır. Bu çarpıcı kompozisyon aslında oldukça zarif bir biçimde kurgulanmıştır (Phaidon, 2007: 633).



Görsel 1 Kali, Bronz, M.S 13 yy, Nepal

Kali'nin nasıl ortaya çıktığını anlatmak için öncelikle Devi'nin ortaya çıktığı savaştan bahsetmekte yarar vardır. Şeytanlarla savaştan sonra tanrılar yorulurlar, kötü huylu şeytan kral Mahishasura bir ordu kurma ve kendisini evrenin hakimi ve cennetin efendisi olarak ilan etme fırsatı bulur. Bu küfür koruyucu Vişnu'nun kulaklarına ulaşır ve öfkeyle alnından korkunç bir ışık çıkarır. Şiva da çok kızmıştır. Yüksek meditasyon halinde yükselir ve Vişnu ile aynı yönde keskin bir kör ışıkla ışınlanır. Brahma, İndra ve diğer güçlü tanrılar aynı şekilde yükselirler. Bütün tanrıların ışınları bir noktada birleşir ve yavaşça yanan bir ışık konsantrasyonu bir kadın şeklinde biçimlenir. Şiva yüzünü oluşturur, Yama saçlarını ve Vişnu kollarını, Chandra ay tanrısı, onun iki göğsünü oluşturur. İndra belini, Varuna uyluklarına model verir. Brahma ayaklarını verir. Işığın ve ateşin tanrısı Agni üç gözünü şekillendirir. Bu nedenle tüm tanrılar tezahür ettirme güçlerini Ana tanrıça Devi'yi oluşturmak için kullanmışlardır. Tanrılar ona dua etmiş ve Şiva ona üç uçlu mızrağını, Vişnu diskini, İndra ona kendisinin gibi bir yıldırım verir. Güneş tanrısı Surya cildinin tüm gözeneklerine ışınlarını verir. Okyanus tanrısı Varuna ona ilahi bir mücevher, küpeler, bilezikler ve solmayan nilüferden çelenkler verir. Devi savaş alanında yaklaşan iblis taburlarını savaş çılgınlıklarını izlerken bağırır. Devi muazzam büyüklükte ve oldukça görünür bir biçimdedir. Yüksek sesle kükrer ve korkutucu meydan okuyan bir kahkaha atar. Sonra on kolu dönüşümlü olarak silahları parçalar. Kılıcıyla onları öldürür onları çanın muazzam gürültüsü ile şaşırır ve topuzlarıyla ezer. Şeytan Raktabija, öfkeli ana tanrıçaya çok fazla sıkıntı vermiştir. Kendi kanından yeni şeytanlar yaratmasına izin veren özel büyü güce sahiptir. Tanrıça onu yaraladığında yere dökülen her kan damlası kuvvet ve vahşet dolu başka bir şeytan filizlendirir. Ama sonunda tanrıça onu zekasıyla alt eder. Kanını yere dökmekten kaçınmak için Raktabija'yı alır ve onu havaya kaldırır, sonra onu dışlerinin arasında sırtarak kanını içer ve bütünüyle yutar (Harding, 1998: 21).

Savaşı tıpkı destanda olduğu gibi, "savaşın kurbanı" olarak adlandırılan tanrıça, tanrıların menfaati söz konusu olunca ne kandan ne şaraptan korkar, bir başka deyişle ne pislikten ne şiddetten çekinir. İblislerle savaş sırasında büyük tanrıya yardım edecek kişidir. Zorunlu olarak onu tamamlayan kişi konumundadır. Çünkü büyük tanrı her zaman saf bir tanrıdır ve her türlü şiddetten kendini uzak tutmaktadır. Oysa tanrıçanın şiddeti, ona sunulan kanlı kurbanlardan bellidir. Bu da, ona öldürdüğü iblislerle yakınlık sağlamaktadır (Bonney 2018: 282).

Mahadevi, yani büyük tanrıça olarak anılan Devi ilk önce Hindistan'da prehistorik zamanlarda tapılan bir ana tanrıçadır. Vedik dönemde Hindu panteonunda asimile olmuş ve Şiva'nın dişil enerjisi ve gücü (Shakti) temsil etmeye başlamıştır. Hem Devi hem de Shakti herhangi bir Hindu tanrıçasına, özellikle Parvati, Lakshmi ve Sarasvati ye atıfta bulunmak için daha genel olarak kullanılabilir. Devi en sık biçimde Hindu mitolojisinde her ikisi de korkunç şeytanları öldüren korkunç kadın savaşçı Durga olarak ortaya çıkmaktadır (Anonim 2).

Görsel 2'de Tanrıça Durga formunda savaş alanında betimlenmiştir. Muazzam bir detay ve hassasiyetle yontulmuş rölyefte Bufalo şeytan Mahisa'nın kafasını kesmiş ve şeytanın asıl şekli ortaya

çıkıştır. Onun saçlarından tutarak Şiva'nın verdiği üç uçlu mızrağı göğsüne saplamaktadır (detay kırılmıştır). Bu sırada Mahisa Tanrıçanın şiddetli güzelliğine şaşkınlıkla bakmaktadır. Ayağının dibindeki aslan Mahisa'nın elini ısırılmaktadır. Durga çift nilüfer kaidenin üzerinde durmaktadır. Stilize edilmiş yapraklar parçanın enerjisine katkıda bulunmaktadır (Phaidon, 2007: 550).



Görsel 2 Durga, 12.yy Metropolitan Müzesi NewYork

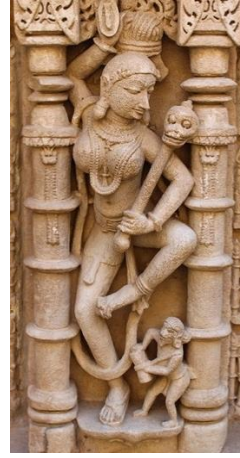
Yukarıda belirtildiği gibi Durga, farklı özelliklere ve formlara sahiptir. Onun ılımlı formu dağ kızı Parvati, ışık formu Uma, sarı karmaşık güzelliği Gauri, Himalayaların kızı Himavati, evrenin tanrıçası Bhavani, Kali siyah tenli tanrıça ve bütün bu tanrıçalar Maha Devi büyük tanrıça altında toplanır (Chandra, 2001: 82).

Kali'nin nasıl ortaya çıktığı ile ilgili çok farklı gelenekler vardır. Bir versiyonu her biri silah taşıyan on eli olan ve savaşta aslan ya da kaplan kullanan Durga'nın Bizon Mahishasura ile savaşıyla ilgilidir. Durga öfkelenmeye başlar ve öfkesi alnından Kali şeklinde çıkar. Doğduktan sonra siyah Tanrıça Kali çıldırır ve karşılaştığı şeytanları yer başlarını boynuna geçirdiği bir zincire bağlar Kali'nin öfkesinin sakinleşmesi imkansızdır bunun üzerine hem insanlar hem tanrılar ne yapacağını bilemez sonunda Şiva, Kali'nin yıkıcı öfkesinin yoluna uzanarak durdurur. Tanrıça Şiva'yı görünce durur ve şaşkınlıkla dilini dışarı çıkarır. Kali'nin dünyaya gelişinin ikinci versiyonu Tanrıça Parvati'nin koyu tenini çıkarması ile ortaya çıkar o nedenle isimlerinden biri olan Kaushika (kılıf) anlamındadır. Bu hikayede Kali'nin ebedi karanlığın simgesi olan ve hem yok etme hem de yaratma potansiyelini taşıyan siyahlığı vurgulamaktadır. Üçüncü versiyon sadece bir kadın tarafından öldürülebilen Daruka'nın

öldürülmesi gerekmektedir. Şiva'nın yıllar önce yaratılış sırasında okyanusun çalkalanmasından kaynaklanan zehri dünyayı kurtarmak için yutması ile boğazında oluşan mavi renkte zehir hala boğazında durmaktadır. Şiva'nın karısı Parvati bu zehirle birleşerek Kali'ye dönüşür ve Kali zehiri Darukaya aktararak onu öldürür (Anonim 4). Görsel 3'de Sri Kapalisvara tapınağına festival için getirilen anıtsal boyuttaki Kali heykeli görülmektedir. Festival süresinde inanan Hindular bu heykel etrafında çiçekler ve tütsülerle ibadet etmektedirler. Yüz ifadesi savaşta Şiva'yı ayaklarının altında fark ettiği anı betimlemektedir. Gözleri şaşkın bir şekilde açılmış köpek dişleri dışardadır. Görsel 4'de bulunan diğer bir Kali heykeli 11. yüzyılda Hindista'nın Gujarat eyaletinde su kuyusu olarak yapılmaya başlanmış ve ilerleyen dönemlerde yüzlerce heykelin yer aldığı anıtsal bir yapıya dönüşmüş olan Ran-Ki-Vav Queen Stapwell isimli yapıda yer almaktadır. Bu heykel diğer tanrıça heykellerinden farklı değildir. Kali'nin karakteristik özelliklerinden barındırmamakta sadece elindeki asanın ucundaki insan kafatasından Kali olduğunu ayırt edilmesi mümkün olmaktadır.



Görsel 3 Kali heykeli Panguni Uttiram festivali 2003



Görsel 4 Kali 11. Yüzyıl Queen Stepwell

Görsel'5 de Kali'nin korkunç figürü uzanmış bir çıplak ceset üzerinde durmaktadır. Elinde çeşitli silahları görülmekte ayrıca deniz kabuğu ve nilüfer çiçeği tutmaktadır. Tanrıça Devi'nin Kali formu şeytanları bastırma rolüyle onun karanlık tarafını sembolize eder. Bu resimde üç büyük tanrı ona eşlik etmektedir. Solda Brahma'yı dört başlı yaratıcı, ortada Vişnu koruyucu ve sağda üç gözüyle Şiva yok edicidir. Bu resmin sanatçısı bilinmemektedir fakat üslup olarak Himalayaların eteklerinde Basohli krallığının geleneksel stilinde yapılmıştır. Basohli sanatçılar, parlak renkler, böcek kanatları gibi ayrıntılar zümrüt ve inciye betimlemek için beyaz boya kullanmaları ile ünlüdür (Phaidon, 2007: 796).



Görüntü 5 Kali kağıt üzerine opak suluboya, gümüş altın ve böcek kanadı, 21,7x21,5cm
M.S.1665 Smithsonian Enstitüsü

Kali yıkım tanrıçası olarak bilinir. Bu inanış M.S 400'ler den bugüne kadar gelmektedir. Ramayana ve puranik yazılarda yer almaktadır. Kali, Sakti yani Şiva'nın dişil yanının en korkunç ve kötü huylu yanıdır. Bengal de Sakta kültürünün (Şiva'nın dişil yanı) merkezindeki figürdür. Genellikle Şiva ile birlikte betimlenir. Onun erken dönem tasvirleri kötülüğün kişileşmiş hali olarak tanımlanır. Uzun yırtık pırtık yapağı etek giyer, yılanların zehirli dişleri gibi dişleri vardır. Dudakları kana bulanmıştır ve kan damlar ve pençe benzeri elleri çeşitli biçimlerde tasvir edilir. Dilini sık sık dışarı çıkarır diğer tanrılarda olduğu gibi özel bir aracı yoktur. Bazen on bazen daha fazla kolla tasvir edilir. Kali savaş meydanlarında gezinir ve kurbanlarının kanını içer elinde kılıç tutar diğer ellerinde ise bu kılıçla kestiği kafalar vardır. Ölü yakma törenlerinde çakallarla çevrilmiş ölü beden üzerinde otururken tasvir edilir. Kali ile ilgili çelişkiler vardır. O şeytanları katletmiştir. Kişiliğinin çatışması ölüp yeniden doğması görüşünü takip eder (Chandra, 2001: 164).

Görüntü 6'da 19 yüzyıl Hint resminde Kali Şiva'nın hareketsiz bedeni üzerinde oturmuş olarak görülmektedir. Bir ölü yakma alanında geçen sahnede Şiva ile Kali'nin etrafı çakallarla çevrili Kali'ye kendisine tapanlar tarafından kurban kanı sunulurken Brahma ile Vişnu da seyretmektedir. Kali'nin üç gözü Güneş Ay ve Ateşi temsil eder geçmişi, şimdi ve geleceği görebilir. Hayvan ya da iblisi andıran uzun dişleriyle sarkan dili her şeyi yutucu doğasını anlatır. Kali'nin insan kafataslarından yapılmış kolyesi ölümün dolayısıyla yeniden doğuşun kesinliğini simgeler. Çoğu Hindu tanrısı gibi tanrısal yanını ve pek çok özelliğini gösteren dört kolu vardır. Kali'nin ayaklarının dibinde yatan Şiva sadece Kali'nin harekete geçireceği yaratma potansiyelini Şakti ya da evrensel dişil ilkeyi temsil eder. Kali Şiva'nın aşkın varlığının cisimleşmiş eylemidir. Şiva'nın yanında ana tanrıçanın başka bir yönü olan ve

Şiva'yı evcil yaşama çekmeye çalışan Parvati vardır. Resim dehşet verici görülmesine rağmen ahenkli bir kompozisyon içindedir bu da yaşam ve ölüm farkındalığının aynı kompozisyonun parçası oluşunu simgelemektedir (Westfahl, Slusser ve Rabkin, 1996; Wilkinson, 2009: 163).



Görsel 6 Kali Kağıt üzerine opak suluboya, Chamba, M.S 1710 Victoria ve Albert Müzesi, Londra

Kali'nin şeytanlarla savaşı insanın içsel şeytanla mücadelesinin ve yüksek benliği çağırma arayışının simgesidir. Şeytanlar insanın ego, gurur, atalet ve disiplinsizliğidir ve ruhsal gelişimi engeller. Kali ilkel annedir, insanı sürekli uyaran ve maddi dünyaya olan saplantı nedeniyle insanları sarsan rehberdir. Boynunun etrafındaki kafatasları daha yüksek bir bilinç, kendini keşif ve kendini mükemmelleştirme amacıyla ele geçirilmiş korkunun simgesidir. Bunların hepsi gerçek doğal mutluluk haline ulaşmak içindir. Kali'ye inanç korkunun imhası üzerine yapılan tefekkürdür (Anonim 2).

Görsel 7'de Şiva heykelinin yer aldığı kompozisyonda Şiva'nın sol tarafında yer alan ufak figür olarak yer almaktadır. Hindu tapınaklarında bulunan Şiva heykellerinde genel olarak daha küçük bir figür olarak kompozisyonun bir parçası olarak yer alır.



Görüntü 7 Şiva ve Kali heykeli Halebidu Tapınağı M.S 1121

Hindistan tapınakları içerisinde çok önemli yeri olan Khajuraho tapınağı M.S 11. yüzyıl ve Halebidu M.S 12 yüzyıl tapınaklarında yer alan Görsel 8 ve Görsel 9 Kali heykellerinin yüz ve bedenleri tahrip olmuştur. 18. yüzyıla kadar Müslüman egemenliğinde kalan daha sonra İngiliz kolonisi olan bölgede heykellerin ne amaçla tahrip edildiği bilinmemektedir. Fakat ilginç olan nokta sadece Kali heykellerinin tahrip edilmiş olmasıdır.



Görsel 8 Khajuraho, Lakshmana Tapınağı, M.S. 12. yy Karnataka



Görsel 9 Halebidu Tapınağı M.S 11.yy Madya Paradesh

Batı kültüründe Kali ilginç bir şekilde ortaya çıkmıştır. 1970'lerden bu yana tanrıça ve benzer figürlere ilgi hem popüler kültürde hem akademik ortamlarda artmıştır. Örneğin son 20 yılda basında

ve kitaplarda feminist yazarla farklı kültürlerin Asya tanrıçalarını çok farklı nedenlerle gündeme getirmişlerdir. Yerli Amerikalılar ve ekolojik aktivistler genellikle çok farklı nedenlerle doğa ana kavramı etrafında toplanmışlardır. Aynı dönemde bilim insanları, kültür, tarih, psikoloji ve cinsiyet rolünü bu figürlerin etrafında tartışmaya devam etmişlerdir. Bilim insanlarının doğa ve tanrıçalar hakkında söyledikleri göz ardı edilirken popüler kültür onları tekrar gündeme taşımıştır. Diğer yandan tanrıça figürlerinin bilimsel anlayışla popüler kültür arasındaki talihsiz ayırım büyük çarpıtmalara ve hatta şeytanlaştırmalara neden olmuştur. 1984'te çekilen Hollywood filmi "Indiana Jones and Temple of Doom" akla gelmektedir. Burada Kali'yi şeytanlaştırarak ona inanan rahiplerin ve Hintlilerin masum insanları önce kalplerini çıkarıp sonra ateş çukuruna atarak Kali'ye kurban ettiğini konu alan bir filmidir. Bu kadar çarpıtılmış bir bilgi ancak Bilimle popüler kültürün neredeyse hiç diyalog kurmadığını göstermektedir (Mcdermott ve Kripal 1996: 4).

Müzik alanında ise İsveçli Black Metal grubu 2007 yılında Dissection olarak çıkardıkları Reinkaos adında albümde Maha Kali isimli parça ile Kali'yi Batıda tekrar gündeme getirmişlerdir (Anonim 5).

Kali sembolizmi doğuda ve batıda farklı ele alınmıştır. Batıda kadınlar ataerkil dünyalarında kendilerini yalnız hissetmişler ve doğunun tanrıçası Kali'yi farklı yorumlayarak güçlenmişlerdir. Feminist görüş açısından Kali hem yok eden hem yeniden yaratan, hayat veren olarak doğuda ve batıda inanılan Devi-mahatmya Kali, dünyadaki en büyük kaynak ve güç sahibi olarak önemli rol oynar. Kali bakire, anne, saflık, annelik, bilgelik ve yaşlılık gibi hayatın farklı aşamalarını temsil eder. Aşka ve savaşa başkanlık eden aynı zamanda kutsal anne olarak ibadet edilen Kali zıt kavramların birliği olarak onaylanır. Böylece hem doğu hem batı toplumlarında birçok kadın için güç, özgürlük ve eşitlik gibi kavramları temsil etmektedir. Kali'nin kutupsal çelişkileri özellikle batı toplumundaki kadınları etkilemektedir. Hindu tanrıçaları kadınların güçlenmesi için semboller ve modeller olarak görülmektedir. Batıdaki kadınlar, ataerkillikten kurtulmak için yere uzanmış Şiva'nın göğsünün üstünde duran Kali tasvirini kullanmışlardır (McDermott, 1996: 299).

Batılılar Kali görüşünü doğuluların aksine şeytanlaştırılmış biçimde odaklanmayı tercih etmişlerdir. Doğu da ise süslemeler ve kıyafetler ekleyerek onu güzelleştirmeyi tercih etmişlerdir. Kali günümüzde hindu ailesinin değerlerini korumak için tantrik bir simgeden daha evcil bir ikona dönüşmüştür (McDermott, 2003: 81).

SONUÇ

Kali Hindu tanrıçaları içinde en farklı betimlenen tanrıça olarak dikkat çekmektedir. Genellikle müşfik ve önemli görevleri olan ve insanlara yardım eden tanrıçalardan farklı olarak Kali, kan ve ölüm ün olduğu kompozisyonlarda yer alır. Kali savaş alanında var olmuş ve şiddet ve ölümlerle anılmıştır fakat Tanrıların zayıf düştüğü bir savaşta iblisi ve onun askerlerini yok etmiştir. Kali Ana tanrıça inancının farklı kültürlerde ele alınış biçimleri açısından önemli bir örnektir. Öncelikle görüntüsü ile tanrıçanın güzel olma zorunluluğunu yok etmiştir. Şiva'nın onun ayaklarının altında olması onun yok

etme gücünü simgelemektedir. Kali'nin gücü evrenin en büyük üç tanrısından biri olan yok edici Şiva'nın onun ayaklarının altına yatarak durdurabildiği bir güçtür. Hindistan'da ise aileyi koruyan ana Tanrıça olarak evlerde resim ve heykelleri yer almaktadır. Günümüzde heykelleri ve resimleri Bütün diğer tanrı ve tanrıçalar gibi güzelleştirilmiş ikonlara dönüşmüştür.

KAYNAKÇA

- Anonim 1 <https://www.templepurohit.com/goddess-kali-the-dark-mother/> Görüntülenme tarihi: 08.08.2019
- Anonim 2 <https://parogoodearth.com/sutradhar/kali-decoding-the-dark-goddess/> Görüntülenme tarihi: 08.08.2019
- Anonim 3 <https://www.ancient.eu/Devi/> Görüntülenme tarihi: 08.08.2019
- Anonim 4 <https://www.ancient.eu/Kali/> Görüntülenme tarihi: 09.08.2019
- Anonim 5 https://www.youtube.com/watch?v=CLuN_IPdYPA Görüntülenme tarihi: 09.08.2019
- Anonim 6 <http://www.mahavidya.ca/category/major-hindu-sects/saktism/sakta-deities/the-ten-mahavidyas/kali-ten-mahavidyas/> Görüntülenme tarihi: 10.08.2019
- Bonnefoy, Y. (2018) *Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü*, Alfa Basım Yayım Dağıtım San.ve Tic Ltd. Şti.
- Chandra, S. (2001) *Encyclopaedia of Hindu gods and gonnesses*, New Delhi, Sarup&Sons.
- Harding, E. U. (1998) *Kali, The Black Goddess of Dakshineswar*, New Delhi, Montilal Banrsidass Publishers Private Limited.
- Honour, H., ve Fleming, J. (2015) *Dünya Sanat Tarihi*, Alfa Basım Yayım dağıtım San,ve Tic Ltd.Şti.
- Farthing, S. (2010) *Sanatın tüm öyküsü*, Çin, Hayalperest Yayınevi, Çeviri.
- Knott, K. (2017) *Hinduizm*, (Çev: Ertung, C.), Oxford Univercty Press, Dost Kitabevi.
- McDermott, F.R. (1996) *"The Western Kali" In Devi: Goddess of India*, University of California Press.
- McDermott, F. R ve Kripal,J.J. (2003) *Encountering Kali*, University of California Press.
- Phaidon, P. (2007) *30,000 years of art: the story of human creativity across time and space*, China, Phaidon Press Limited.
- Westfahl, G., Slusser, G., Rabkin, E.S (1996) *Foods of the Gods*, Univercity of Georgia Press.
- Wilkinson. K, (2009). Semboller ve işaretler,(Çev: Toksoy, S.), Alfa Basım Yayım dağıtım San,ve Tic Ltd.Şti.

Görseller Listesi

- Görsel 1 Kali Chamunda heykeli Kaynak: Phaiton, P. (2007). 30,000 years of art: the story of human creativity across time and space,Phaidon Press Limited, China
- Görsel 2Durga Heykeli Kaynak: Phaiton, P. (2007). 30,000 years of art: the story of human creativity across time and space,Phaidon Press Limited, China
- Görsel 3 Kali heykeli Kaynak: Guy, J. (2007). Indian temple sculpture, V&A Publications, London
- Görsel 4 Kali 11. Yüzyıl Queen Stepwell Gujarat Kaynak: Canan Zöngür kişisel arşivi 2013

Görsel 5 Kali resmi, Kaynak: Kaynak: Phaiton, P. (2007). 30,000 years of art: the story of human creativity across time and space,Phaidon Press Limited, China

Görsel 6 Kali Kağıt üzerine opak suluboya Kaynak: Erişim tarihi:10/10/2019
<https://parogoodearth.com/sutradhar/kali-decoding-the-dark-goddess/>

Görsel 7 Şiva ve Kali heykeli Halebidu Tapınağı M.S 1121Kaynak: Canan Zöngür kişisel arşivi 2015

Görsel 8 Beguin, G,(2017) Khajuraho:Indian Temples and Sessuous Sculptures, Harry.N Abrams, Paris

Görsel 9 Kali heykeli Halebidu Tapınağı M.S 1121Kaynak: Canan Zöngür kişisel arşivi 2015

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Becerilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler Kapsamında İncelenmesi¹

Prof. Dr. Nevzat Gümüş

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4144-9990>

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir – TÜRKİYE

Arş. Gör. Canan Akyol

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9892-0010>

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir – TÜRKİYE

Arş. Gör. Dr. Görkem Avcı

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4489-1613>

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Bartın – TÜRKİYE

Arş. Gör. Özdemir Dikicigil

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7455-1142>

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 19.08.2019

Kabul: 25.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Sosyal Bilgiler

Beceri

Beceri Öğretimi

Ders Kitabı

Etkinlik

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.30270>

Öz

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki beceriler ile 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki etkinliklerin uyumunun incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabından toplanmıştır. Veri toplama araçları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre seçilmiştir. Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bulgularda, ders kitabındaki her bir etkinlik, öğrenme alanları kapsamında incelenerek, her biri beceri ve alt boyutları karşılayacak şekilde ayrıntılı olarak verilmiş ve sonuçlar belirtilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki etkinliklere yansımalarının dengesiz olduğu, hatta bazı beceri ve alt boyutlara ilişkin etkinliklerin ise hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, ders kitabındaki her bir öğrenme alanında, öğretim programında kazandırılması amaçlanan becerilere uygun ve dengeli dağılım gözetilerek etkinliklere yer verilmesi gerektiği önerilmektedir. Ayrıca öğretim programında, becerilere yönelik açıklamalara, alt boyutlara yer verilebilir ve araştırma, ders kitaplarındaki uygulama bölümleri için daha geniş kapsamlı incelenebilir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gümüş, N.; Akyol, C.; Avcı, G. ve Dikicigil, Ö. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Becerilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler Kapsamında İncelenmesi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 219-229.

¹ Bu çalışma I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulmuştur.

***Examination of the Skills in the Curriculum for Social Studies Course
Within the Scope of the Activities Included in the 7th Grade Social Studies
Course Book***

Prof. Dr. Nevzat Gümüş

Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Social Studies Education, Izmir – TURKEY

Ress. Asst. Canan Akyol

Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Social Studies Education, Izmir – TURKEY

Ress. Asst. Dr. Görkem Avcı

Bartın University, Faculty of Education, Department of Social Studies Education, Bartın – TURKEY

Ress. Asst. Özdemir Dikicigil

Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Social Studies Education, Izmir – TURKEY

Article History

Submitted: 19.08.2019

Accepted: 25.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Social Studies

Skills

Teaching Skills

Textbooks

Activity

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.30270>

Abstract

The aim of this research is to examine the conformance of the skills in the curriculum for social studies course to the activities included in the 7th grade social studies course book. In the research, document review that is of the qualitative research methods has been used. Research data have been gathered from the social studies course curriculum and the 7th grade social studies course book approved by the Ministry of National Education. Data collection instruments have been selected according to the criterion sampling which is one of the purposeful sampling methods. Data have been analyzed by means of descriptive analysis. In the findings, each activity in the course book, by having been examined within the scope of learning domains, has been presented in detail so as to regard the skill and sub-dimensions, and relevant results have been stated. As obtained on the results, it has been detected that the reflection of the skills included in the social studies course curriculum on the activities taking place in the 7th grade social studies course book is unbalanced; and even, the activities for some skills and sub-dimensions are not involved in, at all. Accordingly, it is proposed that the activities must be included in each learning domain in the course book, by paying regard to the distribution to be proper and well-balanced in terms of the skills aimed to be gained within the curriculum. Furthermore, the explanations for the skills and sub-dimensions can be included in the curriculum, and the research can also be investigated as in a broader scope for the practice parts in the course books.

1. Giriş

Öğretim programının vazgeçilmez öğelerinden biri becerilerdir. Beceri, Türk Dil Kurumu tarafından, “kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” olarak tanımlanmaktadır (TDK). Başka bir tanıma göre ise beceri, basit anlamıyla bir işi yapabilmek için gereksinim duyulan yetenektir. Yine de beceriler her zaman yalnızca elle yapılan işlerden ibaret değildir (Johnson, Siegel ve Winch, 2010). Zihinsel işlemlerin tasarlanması ve davranışa dökülmesi de beceri olarak kabul edilir (Ehrenberg, 1991). Smith (2002) ise beceriyi, bir işi en iyi şekilde yapabilmek amacıyla deneyim ve çalışmalar sonucunda kazanılan kapasite olarak tanımlar.

2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı, öğrencilerin eğitim sürecinde okulda ve toplumsal yaşamda etkin bir birey olarak var olmasını sağlamak için eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, empati gibi temel becerilerin kazandırılmasını hedefler. Sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından biri de öğrencilere yaşamda gerekli olabilecek becerileri kazandırarak, onların toplumsallaşmalarını ve iyi birer vatandaş olarak yetişmelerini sağlamaktır. Aynı zamanda etkin vatandaş yetiştirme amacı dolayısıyla sosyal bilgiler öğretiminde en uygun yol, öncelikle sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması olmalıdır. Bunun yanında öğrenme-öğretme süreçlerinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması, öğrencilerin yaşamda karşılaşabilecekleri sorunlarla başa çıkabilmelerine yardımcı olmaktadır (Öztürk, 2007).

Yapısalcı yaklaşıma göre sosyal bilgiler programları, kavram, değer ve becerilerin öğretilmesi ilkesine dayanır. Beceriler, yeni ve gelişmiş sosyal bilgiler programlarında, etkinlikler aracılığıyla uygulamalı olarak öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Yazıcı, 2006). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması amaçlanan tüm beceriler şu şekilde sıralanmıştır: Araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama (MEB, 2018a). Bu araştırma kapsamında 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması amaçlanan beceriler ise Tablo 1’de sıralanmıştır.

Tablo 1. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kazandırılması Amaçlanan Beceriler

Öğrenme Alanı	Beceriler
1. Birey ve Toplum	İletişim, Medya Okuryazarlığı
2. Kültür ve Miras	Kanıt Kullanma
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Kanıt Kullanma, Problem Çözme, Tablo-Grafik-Diyagram Çizme ve Yorumlama
4. Bilim, Teknoloji ve Toplum	Zaman ve Kronolojiyi Algılama
5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Araştırma, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Zaman ve Kronolojiyi Algılama
6. Etkin Vatandaşlık	Problem Çözme
7. Küresel Bağlantılar	İş Birliği, Problem Çözme, Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme

Ders kitapları, okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerinin temel aracıdır. Ülkemizde öğretim programlarının temeline yapılandırmacı yaklaşımın alındığı süreçte öğrencilere ders kitabı ve çeşitli etkinlikler içeren çalışma kitabı hazırlanırken, öğretmenler için ise ders sırasında kendilerine yol göstermesi amacıyla öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmıştır. Öğretmen kılavuz kitabı, öğretmenlere derste izlemeleri gereken yolu göstermesinin yanında, öğrencilerin ders sonunda sahip olmaları gereken kazanım, beceri ve değerleri de belirtmektedir. Sosyal bilgiler dersinde beceriler, ders kitabında yer alan metinler, bilgiler, fotoğraflar, resimler, atasözü ve özdeyişler, karikatürler, diyaloglar, öyküler, şiirler, etkinlikler ve değerlendirme soruları ile kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çelikkaya, Başarmak, Filoğlu ve Şahin, 2013).

Günümüz dünyasında etkili düşünebilen, düşündüklerini gerçekleştirebilen, hak ve sorumluklarını bilen bireylere, diğer bir deyişle etkin vatandaşlara olan gereksinim oldukça fazladır. Böyle bireylerin yetişebilmesi için öğrencilere, öğretim programlarında belirtilen temel becerilerin yanı sıra sosyal bilgiler dersine özgü (Kaya, 2015: 293-295) becerilerin de kazandırılması gerekir. Alanyazın incelendiğinde, sosyal bilgiler dersi ve becerilere yönelik olarak; becerilerin öğrenciler tarafından kazanılma durumlarını (Demir, 2006), öğretmenler tarafından yapılan etkinlikler ve kullanılma durumunu (Çelikkaya, 2011; Çelikkaya, 2012; Narin ve Aybek, 2010; Taşkıran, Baş ve Bulut, 2016), programdaki belli becerilerin incelemesini (Baykara, 2006; Bulut ve Taşkıran, 2014) ele alan çeşitli araştırmalar mevcuttur. Ancak ders kitaplarındaki etkinliklerin, öğretim programındaki becerilerle ilişkisini inceleyen bir araştırma tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin ana materyal olarak kullandıkları ders kitaplarında beceri öğretimine yönelik etkinliklerin yer alması büyük önem taşımaktadır. Kazanımların, kavramların, değerlerin ve becerilerin yanı sıra ders kitaplarındaki etkinlikler için de belli ölçütler olmalıdır. Çünkü kazanımların, kavramların, değerlerin ve becerilerin kazandırılmasında etkili yollardan biri etkinliklerdir. Becerilerin doğrudan öğretiminde, yeni yapılandırılmış bilgilerin, içeriğin ve materyallerin birbiriyle bağdaştırılması gerekir. Ders kitaplarındaki etkinlikler, öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve bilgilerin kalıcılığını sağlamaya yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla bu etkinliklerin, ilgili öğrenme alanındaki kazanımlar, kavramlar, değerler ve beceriler ile uyum göstermesi öğretim programının genel amaçları ve dersin özel amaçlarının kazandırılmasında etkilidir. Bu bağlamda araştırmanın öğretim programı ve ders kitabı hazırlayanlar ile sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan alanyazın incelemesi ve ders kitaplarında yer alan etkinliklerin beceri öğretimindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki becerilerin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan etkinlikler kapsamında incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu soruya yanıt aranmıştır:

Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki beceriler ile 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki etkinliklerin uyumu nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgulara yönelik bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Doküman incelemesi ile sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki beceriler, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan etkinlikler kapsamında incelenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde doküman incelemesiyle yürütülen bu çalışmada veri toplama araçları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı (2018a) ile 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (MEB, 2018b) olarak belirlenmiştir. Veri toplama araçları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre seçilmiştir. Ölçüt örneklemede, örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme dâhil edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 91). Burada ölçüt, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Kitabımızı Tanıyalım” başlıklı sayfada (MEB, 2018b: 7), öğrenilenlerin pekiştirileceği etkinliklerin yer aldığı bölümün doğrudan belirtilmiş olmasıdır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verileri betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz; analiz için bir çerçevenin oluşturulması, oluşturulan çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bu bulguların yorumlanması olmak üzere dört temel aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması amaçlanan becerilerin, alanyazındaki kaynaklardan alt boyutlar belirlenerek, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan etkinliklerle uyumuna bakılmıştır. Bu bağlamda ders kitabındaki her bir etkinlik, öğrenme alanları kapsamında incelenerek, her biri beceri ve alt boyutları karşılayacak şekilde ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Her bir öğrenme alanında, programda kazandırılması amaçlanan becerinin, ders kitabındaki ilgili öğrenme alanındaki etkinlikleri kapsayıp kapsamadığı iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak değerlendirilerek, karşılaştırılmıştır. “Görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayılarına göre, Miles ve Huberman (2016: 64) tarafından ortaya konan formül kullanılarak “uzlaşma yüzdesi” belirlenmiştir. 101 etkinlik içinden 8 etkinlik farklı alt boyutlar ile ilişkilendirilerek değiştirilmiş ve araştırmanın güvenilirliği %92 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’a göre güvenilirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması araştırma için güvenilir kabul edildiğinden, araştırma kapsamında ulaşılan sonuç güvenilir kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Birey ve Toplum Öğrenme Alanındaki Beceriler ile Etkinliklerin Uyumu

Tablo 2. Birey ve Toplum Öğrenme Alanındaki Beceriler ile Etkinlikler

Birey ve Toplum			
Beceri	Alt Boyutlar (MEB, 2005)	f	%
İletişim	Sözlü/yazılı olarak kendini ifade etme	9	31,03
	Görüşlerini gerekçelendirme	4	13,79
	Bağlantı kurma	4	13,79
	Farklı perspektiften bakma	3	10,34
	Dinleme	2	6,9
	Başkalarının düşünce ve duygularını anlama	2	6,9
	Tartışma	2	6,9
	Açık fikirli olma	2	6,9
	Ortak bir amaç çevresinde toplanma	1	3,45
	Farklılıklara saygı duyma	-	-
Beceri	Alt Boyutlar (Altun, 2009)	f	%
Medya Okuryazarlığı	Medyada propaganda-ikna etme teknikleri ve kamuoyu oluşumu	-	-
	Medyada bakış açıları, ön yargılar ve kalıp yargıların fark edilmesi	-	-

Medyada gerçek ve kurgunun ayırt edilmesi	-	-
Medyada madde bağımlılığı, cinsel istismar, şiddet ve sağlık bilgisinin doğruluğuna yönelik sağlık bilinci	-	-

Birey ve Toplum öğrenme alanında, iletişim becerisi ile ilgili olarak en fazla (%31,03) sözlü ya da yazılı olarak kendini ifade etme alt boyutuna yönelik etkinlikler yer almaktadır. İletişim becerisi kapsamında farklılıklara saygı duyma alt boyutuna yönelik etkinlik yoktur. Birey ve Toplum öğrenme alanında, medya okuryazarlığı konusu ele alınsa da (MEB, 2018b: 27) medya okuryazarlığı becerisine uygun etkinliklere yer verilmemiştir. Etkinlikler, medya araçlarının sosyal ve kültürel hayattaki değişime olan etkisi ile kullanım amacına yöneliktir.

3.2. Kültür ve Miras Öğrenme Alanındaki Beceriler ile Etkinliklerin Uyumu

Tablo 3. Kültür ve Miras Öğrenme Alanındaki Beceriler ile Etkinlikler

Kültür ve Miras			
Beceri	Alt Boyutlar (Barton, 2005'ten uyarlanmıştır.)	f	%
Kanıt Kullanma	Geçmişle ilgili bilgi aktarımı	16	61,54
	Geçmişteki insanların düşünce ve deneyimlerine bakış	5	19,23
	Kanıt sunma (gerekçelendirme)	4	15,38
	Tarihsel (kanıt) sorgulama	1	3,85

Kültür ve Miras öğrenme alanında, kanıt kullanma becerisi ile ilgili olarak en fazla (%61,54) geçmişle ilgili bilgi aktarımı alt boyutuna yönelik etkinlikler yer almaktadır. Kanıt kullanma becerisi kapsamında en az (%3,85) tarihsel (kanıt) sorgulama alt boyutuna yönelik etkinlik bulunmaktadır.

3.3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanındaki Beceriler ile Etkinliklerin Uyumu

Tablo 4. İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanındaki Beceriler ile Etkinlikler

İnsanlar, Yerler ve Çevreler			
Beceri	Alt Boyutlar (Barton, 2005'ten uyarlanmıştır.)	f	%
Kanıt Kullanma	Geçmişle ilgili bilgi aktarımı	2	50
	Geçmişteki insanların düşünce ve deneyimlerine bakış	1	25
	Tarihsel (kanıt) sorgulama	1	25
	Kanıt sunma (gerekçelendirme)	-	-
Beceri	Alt Boyutlar (MEB, 2005)	f	%
Problem Çözme	Veri ve kaynak araştırması yapma	1	100
	Problemi tanımlama ve sınırlandırma	-	-
	Problemin çözümüne yönelik hipotezler ortaya atma	-	-
	Hipotezleri test etme	-	-
	Probleme yönelik bir çözüme varma	-	-
Beceri	Alt Boyutlar (Erbilgin, Arıkan ve Yabanlı, 2015'ten uyarlanmıştır.)	f	%
Tablo-Grafik-Diyagram Çizme ve Yorumlama	Verileri okuma	6	54,55
	Veriler arasını okuma	4	36,36
	Verilerin ötesini okuma	1	9,09
	Tablo-grafik-diyagram oluşturma	-	-

İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında, kanıt kullanma becerisi ile ilgili olarak en fazla (%50) geçmişle ilgili bilgi aktarımı alt boyutuna yönelik etkinlikler yer almaktadır. Kanıt kullanma becerisi kapsamında kanıt sunma (gerekçelendirme) alt boyutuna yönelik etkinlik yoktur. Problem

çözme becerisi ile ilgili tek etkinlik veri ve kaynak araştırması yapma alt boyutuna yöneliktir. Tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerisi ile ilgili olarak ise en fazla (%54,55) verileri okuma alt boyutuna yönelik etkinlikler yer almaktadır. Tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerisi kapsamında tablo, grafik, diyagram oluşturma alt boyutuna yönelik etkinlik yoktur.

3.4. Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanındaki Beceriler ile Etkinliklerin Uyumu

Tablo 5. Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanındaki Beceriler ile Etkinlikler

Bilim, Teknoloji ve Toplum			
Beceri	Alt Boyutlar (MEB, 2005)	f	%
Zaman ve Kronolojiyi Algılama	Zaman ifadelerini doğru kullanma	4	50
	Zaman şeridindeki veriyi yorumlama	3	37,5
	Kronolojik sıralama yapma	1	12,5
	Takvim bilgisi edinme	-	-
	Zamanları ayırt etme (geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman)	-	-
	Zaman şeridi oluşturma	-	-

Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilgili olarak en fazla (%50) zaman ifadelerini doğru kullanma alt boyutuna yönelik etkinlikler yer almaktadır. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi kapsamında takvim bilgisi edinme, zamanları ayırt etme (geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman) ve zaman şeridi oluşturma alt boyutlarına yönelik etkinlikler yoktur.

3.5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanındaki Beceriler ile Etkinliklerin Uyumu

Tablo 6. Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanındaki Beceriler ile Etkinlikler

Üretim, Dağıtım ve Tüketim			
Beceri	Alt Boyutlar (MEB, 2005)	f	%
Araştırma	Bilgiyi bulma, kullanılabilir biçimde planlama ve yazma	4	57,14
	Okuduğunu anlama	3	42,86
Değişim ve Sürekliliği Algılama	Zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama	2	100
	Benzerlik ve farklılıkları bulma	-	-
	Tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme	-	-
	Geçmişteki problemleri ve nedenlerini tanıma	-	-
	Tarihsel bir problemin çözümüne alternatif çözümler bulma	-	-
Zaman ve Kronolojiyi Algılama	Takvim bilgisi edinme	-	-
	Zamanları ayırt etme (geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman)	-	-
	Zaman ifadelerini doğru kullanma	-	-
	Kronolojik sıralama yapma	-	-
	Zaman şeridindeki veriyi yorumlama	-	-
	Zaman şeridi oluşturma	-	-

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında, araştırma becerisi ile ilgili olarak en fazla (%57,14) bilgiyi bulma, kullanılabilir biçimde planlama ve yazma alt boyutuna yönelik etkinlikler yer almaktadır. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile ilgili etkinlikler zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama alt boyutuna yöneliktir. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında benzerlik ve farklılıkları bulma, tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme, geçmişteki problemleri ve

nedenlerini tanıma ile tarihsel bir problemin çözümüne alternatif çözümler bulma alt boyutlarına yönelik etkinlikler yoktur. Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında, zaman ve kronolojiyi algılama becerisine uygun etkinliklere yer verilmemiştir.

3.6. Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanındaki Beceriler ile Etkinliklerin Uyumu

Tablo 7. Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanındaki Beceriler ile Etkinlikler

Beceri	Etkin Vatandaşlık	
	Alt Boyutlar (MEB, 2005)	f %
Problem Çözme	Problemi tanımlama ve sınırlandırma	- -
	Problemin çözümüne yönelik hipotezler ortaya atma	- -
	Veri ve kaynak araştırması yapma	- -
	Hipotezleri test etme	- -
	Probleme yönelik bir çözüme varma	- -

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanındaki etkinlikler, öğretim programında belirtilen problem çözme becerisi ile uyuşmamaktadır. Öğrenme alanında daha çok değişim ve sürekliliği algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, eleştirel düşünme gibi becerilere uyan etkinliklere yer verilmiştir.

3.7. Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanındaki Beceriler ile Etkinliklerin Uyumu

Tablo 8. Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanındaki Beceriler ile Etkinlikler

Beceri	Küresel Bağlantılar	
	Alt Boyutlar (Johnson ve Johnson, 1990)	f %
İş Birliği	Olumlu bağımlılık	1 20
	Bireysel sorumluluk alma	1 20
	Karşılıklı teşvik edici iletişim kurma	1 20
	İletişim kurma ve küçük gruplarda çalışma	1 20
	Grupların etkili çalışma sürekliliğini sağlama	1 20
Beceri	Alt Boyutlar (MEB, 2005)	
	Alt Boyutlar (Johnson ve Johnson, 1990)	f %
Problem Çözme	Veri ve kaynak araştırması yapma	2 40
	Problemi tanımlama ve sınırlandırma	2 40
	Problemin çözümüne yönelik hipotezler ortaya atma	1 20
	Hipotezleri test etme	- -
	Probleme yönelik bir çözüme varma	- -
Beceri	Alt Boyutlar (Tezcan, 1974; Sürgevil, 2008'den uyarlanmıştır.)	
	Alt Boyutlar (Johnson ve Johnson, 1990)	f %
Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme	Kalıp yargıların ayırıcı niteliği	3 30
	Kalıp yargıların, tahmini/duygusal durumu anlatması, değer yargısı niteliği	3 30
	Kalıp yargıların olumlu/olumsuz olabilmesi	3 30
	Kalıp yargıların basit bilgiler içermesi	1 10
	Ön yargının olumsuz bir duygu oluşu	- -
	Ön yargının kanıttan yoksun oluşu	- -

Küresel bağlantılar öğrenme alanında, iş birliği becerisi ile ilgili olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk alma, karşılıklı teşvik edici iletişim kurma, iletişim kurma ve küçük gruplarda çalışma ile grupların etkili çalışma sürekliliğini sağlama alt boyutları ile ilgili birer etkinlik yer almaktadır. Problem çözme becerisi ile ilgili en fazla (%40) veri ve kaynak araştırması yapma ile problemi tanımlama ve sınırlandırma alt boyutlarına yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Problem çözme becerisi kapsamında hipotezleri test etme ve probleme yönelik bir çözüme varma alt boyutlarına yönelik etkinlikler yoktur.

Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisi ile ilgili ise en fazla (%30) kalıp yarguların ayırıcı niteliği, tahmini ya da duygusal durumu anlatması, değer yargısı niteliği ile olumlu ya da olumsuz olabilmesi alt boyutlarına yönelik etkinlikler yer almaktadır. Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisi kapsamında ön yargının, olumsuz bir duygu oluşu ve kanıttan yoksun oluşu alt boyutlarına yönelik etkinlik yoktur.

4. SONUÇ VE TARTIşMA

Öğretim programının vazgeçilmez öğelerinden olan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretim sürecinde rol üstlenen birçok etken vardır. Bunların en önemlilerinden biri de ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının içeriğinin, becerilerin kazandırılması üzerindeki etkisi hem öğrenci hem de rehber olarak öğretmen açısından göz ardı edilemez. Bu durumda ders kitaplarının, öğrencilerin kazanması beklenen becerilere yönelik etkinliklere sahip olması gerekmektedir. Araştırma kapsamında 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan yedi öğrenme alanındaki becerilere ilişkin ders kitaplarındaki etkinlikler incelendiğinde, bazı becerilerin (medya okuryazarlığı, zaman ve kronolojiyi algılama, problem çözme) alt boyutlarına yönelik hiçbir etkinliğin yer almadığı, bazılarına ilişkin de çok az etkinlik olduğu görülmüştür.

“Birey ve Toplum” öğrenme alanında “iletişim” becerisine yönelik etkinlikler yer alırken, “medya okuryazarlığı” becerisine ilişkin herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Ayrıca, “iletişim” becerisine yönelik etkinliklerde de dengesiz bir dağılım vardır. Ders kitaplarında “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan “kanıt kullanma” becerisine yönelik etkinlikler yer almakla birlikte, alt boyutlarda dengesizlik söz konusudur. Örneğin, “geçmişle ilgili bilgi aktarımı” alt boyutundaki etkinlikler %61,54 oranında yer alırken, diğer alt boyutlara ilişkin oranlar da kendi aralarında dengeli dağılıma sahip değildir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarında yer alan becerilere ilişkin ders kitaplarındaki etkinlikler incelendiğinde bazı becerilere ilişkin hiç etkinliğe yer verilmediği, bazı becerilerin ise alt boyutlarının büyük bölümüne yönelik hiç etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir. Örneğin, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında “problem çözme” becerisinde yalnızca “veri ve kaynak araştırması yapma” alt boyutuna ilişkin etkinlik varken diğer dört alt boyuta ilişkin hiçbir etkinlik bulunmamaktadır. “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında “zaman ve kronoloji algılama”, “zaman şerindeki veriyi yorumlama” ve “kronolojik sıralama yapma” alt boyutlarına yönelik etkinlikler bulunmaktadır. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanındaki “değişim ve sürekliliği algılama” becerisinde yalnızca “zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama” alt boyutuna ilişkin etkinlik yer alırken diğer dört alt boyuta ilişkin etkinliklere yer verilmemiştir. Bu öğrenme alanında yer alan ve “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında da bulunan “zaman ve kronoloji algılama” becerisine yönelik ise etkinlik yoktur. Aynı durum “Etkin Vatandaş” öğrenme alanında yer alan ve “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında da bulunan “problem çözme” becerisinde görülmektedir. Programdaki yedinci ve son öğrenme alanı olan “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında ise tüm becerilere (iş birliği, problem çözme, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme) ilişkin etkinlikler nispeten dengeli bir şekilde ders kitaplarında yer almaktadır.

Bu sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki etkinliklere yansımalarının dengesiz olduğu, hatta bazı beceri ve alt boyutlara ilişkin etkinliklerin ise hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla ders kitaplarının etkinlikler itibarıyla programı yansıtmadığı söylenebilir.

5. ÖNERİLER

- 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması amaçlanan becerilere uygun etkinliklere yer verilmelidir.

- 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması amaçlanan becerilerin alt boyutlarına ilişkin etkinlikler dengeli verilmelidir.
- Sosyal bilgiler dersi öğretim programında, becerilere yönelik açıklamalara ve alt boyutlara yer verilebilir.
- Araştırma, 5. sınıf ders kitabındaki “Düşünelim Tartışalım” ile 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarındaki “Sıra Sizde” bölümleri için daha geniş kapsamlı incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109.
- Barton, K.C. (2005). Tarihte birinci elden kaynaklar: Efsaneleri/mitleri aşmak. Y. Doğan (Çev.), *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(5), 1407-1426.
- Baykara, N. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Beceri. (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ce5cbf84f57d0.84953461 sayfasından erişilmiştir.
- Bulut, B. ve Taşkırın, C. (2014). 6. Sınıf sosyal bilgiler programındaki kazanımların zihinsel beceriler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: Öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Çelikkaya, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 5(5), 57-74.
- Çelikkaya, T., Başarmak, U., Filoğlu, S. & Şahin, B. (2013). Reflection levels of values to be gained explicitly in secondary schools on textbooks. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(2), 8-20.
- Demir, M.K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-169.
- Ehrenberg, S.S. (1991). Concept development. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A source book for teacher thinking* (pp. 290-294). USA Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erbilgin, E., Arıkan, S. & Yabanlı, H. (2015). Çizgi grafiğini yorumlama ve oluşturma becerilerinin ölçülmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 43-61.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (pp. 23-37). New York: Praeger.
- Johnson, S., Siegel, H. & Winch, C. (2010) *Teaching thinking skills*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Kaya, B. (2015). Sosyal bilgilerde beceri öğretimi. C. Dönmez & K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 263-301). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4, 5, 6 ve 7. sınıf). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB. (2018a). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018b). 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı. Devlet Kitapları: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2016). Nitel veri analizi. (Çev. Ed. S. Akbaba Altun & A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Narin, A. & Aybek, A. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.
- Öztürk, C. (2007). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi-yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (s. 21-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Smith, G.F. (2002). Thinking skills: The question of generality. *Journal of Curriculum Studies*, 34(6), 659-678.
- Sürgevil, O. (2008). Farklılık kavramına ve farklılıkların yönetimine temel oluşturan sosyo-psikolojik kuramlar ve yaklaşımlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 111-124.
- Taşkıran, C. (2014). 6. Sınıf sosyal bilgiler programındaki kazanımların zihinsel beceriler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Taşkıran, C., Baş, K. & Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler dersinin kendine özgü becerileri kazandırılma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-19.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereotipler (kalıp yargılar) ve Türk değerleri üzerine bir deneme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgiler ve okuma becerileri. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 273-283.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin.

Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de İlk Mezhep Eksenli Çatışma İddiası: Yaşananlardan Algıya 1966 Ortaca Olayları

Doç. Dr. Doğan Duman

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4662-9942>

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir –
TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 26.11.2019

Kabul: 29.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

İslam

Sünnilik

Alevilik

1966 Ortaca Olayları

Araştırma Makalesi

DOI: [10.9761/JASSS39907](https://doi.org/10.9761/JASSS39907)

Öz

İslam tarihinde dördüncü halife Hz. Ali döneminde belirginleşen siyasal çatışmalar kısa süre içerisinde dinsel-mezhepsel ayrılıklara dönüşmüştür. Türk topluluklarının İslam inancını benimsedikleri dönemde şiddetini artırarak devam eden bu ayrılıklar kaçınılmaz biçimde Türkleri de etkilemiştir. Ağırlıklı olarak Sünnilik ve kısmi olarak da Alevilik anlayışını kabul eden Türk toplulukları, tarihsel süreç içerisinde birçok farklı nedenlerle ayrışıp karşı karşıya gelmişlerdir. Bu ayrışmaya siyasal ve tarihsel faktörler etki ettiği gibi, sosyolojik ve kültürel faktörler de belirleyici olmuştur. Yüzyıllar boyunca devam eden bu çatışma ve gerginlik, Cumhuriyet’in kurulmasına kadar devam etmiştir. Cumhuriyet yönetimi ile birlikte siyasal ve hukuksal alanda laik anlayışın benimsenmesi sonucunda çok uzun zamandan beri devam eden ayrışma ve gerginlik azalmıştır. Fakat bununla birlikte toplumsal ve kültürel alanda süreç içerisinde karşılıklı olarak ortaya çıkan ön yargılar günümüzde bile etkisini belli ölçülerde devam ettirmektedir. Bu araştırma 1966 yılında Muğla-Ortaca’da bir arazi anlaşmazlığı nedeniyle başlayan ve bir süre sonra Alevi-Sünni çatışmasına dönüştürülmek istenen olayları konu edinmektedir. Özellikle dönem basınının çeşitli nedenlerle yanıltıcı bilgi vermesi sonucunda Ortaca’da Alevilere yönelik bir katliam girişimi ya da katliam yapıldığı algısı oluşmuş, bu durum ise ülke genelinde bir gerginliğin yaşanmasına neden olmuştur. Yine bu yanıltıcı yayınların etkisi ile günümüzde de özellikle sosyal medyada olayların gerçek boyutları araştırılmadan yaşananların bir katliam olduğu yönünde bir algı oluşmuştur. Oysa yaşanan bu gerginlik temelde arazi anlaşmazlığından kaynaklanmış, tarafların olayları bir mezhep çatışmasına dönüştürme çabaları başarıya ulaşmamıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Duman, D. (2019). Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de İlk Mezhep Eksenli Çatışma İddiası: Yaşananlardan Algıya 1966 Ortaca Olayları. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 231-257.

*First Period of the Republic of Turkey Religious Conflict Axis Claim: 1966 Ortaca
Events From the Living Perceptions*

Assoc. Dr. Doğan Duman

Dokuz Eylul University, Buca Faculty of Education, Department of Social Studies Education, Izmir –
TURKEY

Article History

Submitted: 26.11.2019

Accepted: 29.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Islam

Sunnism

Alevism

1966 Ortaca Events

Research Article

Abstract

The fourth caliph in the history of Islam Hz. The political conflicts that became evident in the period of Ali turned into religious-sectarian divisions within a short time. These divisions continue inevitably by increasing their violence in the period when Turkish communities adopted Islam. The Turkish communities, which predominantly adopted the understanding of Sunnism and partly of Alevism, have been separated and confronted for many different reasons in the historical process. Sociological and cultural factors have been the determinants of this separation as well as political and historical factors. This conflict and tension that continued for centuries continued until the foundation of the Republic. As a result of the adoption of secular understanding in the political and legal spheres with the Republican administration, the separation and tension which has been going on for a long time has decreased. However, the prejudices that arise in the social and cultural spheres in the process continue to some extent even today. This research is about the events that started in 1966 in Muğla-Ortaca due to a land dispute and after a while they wanted to be transformed into Alevi-Sunni conflict. Particularly as a result of misleading information given by the press of the period for various reasons, the perception of a massacre attempt or massacre against Alevis occurred in Ortaca and this situation caused tension across the country. Again, with the effect of these misleading publications, there has been a perception that today, especially in social media, the real dimensions of events are a massacre. However, this tension stemmed mainly from the land dispute and the efforts of the parties to turn the events into a sectarian conflict did not succeed.

DOI: [10.9761/JASSS39907](https://doi.org/10.9761/JASSS39907)

1. Giriş

İslam inancını benimsemiş toplumlarda çok farklı nedenlerle ayrışma ve çatışmaların yaşandığı bilinmektedir. Kimi zaman siyasal iktidarı elde etme çabası, kimi zaman ise dinin farklı algılanması ve yorumlanmasından kaynaklanan nedenlerle yaşanan bu çatışmalar, İslam inancının yayılmaya başladığı ilk dönemlere kadar götürülebilir. Hz. Muhammed'in vefatından sonra kimin halife olması gerektiği konusunda başlayan tartışmalar süreç içerisinde ciddi anlaşmazlıklara neden olmuştur. Hz. Ali'nin halife seçilmesine itiraz eden ve Emevi saltanatının da kurucusu kabul edilen Muaviye'nin giriştiği iktidar mücadelesi İslam tarihinde ilk ciddi dinsel ayrılıkların yaşanmasına neden olmuştur.

Muaviye ile başlayan Hz. Ali'nin yakınlarına baskı ve şiddet politikasının, Muaviye'nin yerine geçen oğlu Yezit zamanında giderek artması, Kerbela'da Hz. Ali'nin oğlu Hz. Hüseyin ve yakınlarının şehit edilmesi genel anlamda İslam dünyasındaki Sünni-Şii ayrımının daha dar anlamda ise Alevi-Sünni ayrışmasının temel sebebi olarak kabul edilmektedir. Emeviler döneminde yaşanan "Kerbela Olayı" ve daha sonraları da devam eden Ehl-i Bey'te yönelik baskılar, İslam dünyasında günümüze kadar devam eden dinsel/mezhepsel ayrışmanın derinleşmesine neden olmuştur. Anadolu Aleviliğinin ve Anadolu'daki Alevi-Sünni ayrışmasının tarihsel ve sosyal temelleri de çok büyük ölçüde, İslam tarihindeki "Cemel Vak'ası", "Sıffin Savaşı", "Kerbela Olayı" ile Türk tarihindeki "Babai Ayaklanması", "Şeyh Bedrettin Olayı", "Şah Kulu İsyanları" ile Yavuz Selim-Şah İsmail arasındaki mücadele ve "Çaldıran Savaşı"nın sonuçlarına dayanmaktadır. Bunlardan özellikle 1514 yılındaki Çaldıran Savaşı, öncesi ve sonrasında yaşananlar nedeniyle ayrışmayı çok derinleştirmiştir(Yıldırım, 2016: 298).

Yukarıda belirtilen siyasal ve tarihsel faktörler dışında Alevi-Sünni ayrışmasına neden olan sosyolojik ve kültürel faktörleri de göz ardı etmemek gerekir. Çünkü evrensellik iddiası taşıyan bütün inançların farklı kültürel yapılara ve ulaşabildiği her coğrafyaya mesajını iletmesi gerekir. Bu süreç yaşanırken de farklı sosyo-kültürel coğrafyalarda verilmek istenen mesajın farklı algılanması kaçınılmazdır. Bu durum ise doğal olarak, iletilmek istenen mesajın o yöredeki toplulukların kültürel değerleriyle sentezlenmesi sonucunu doğurarak yeni bir yapı ve anlam içerecek şekilde yeniden inşa edilmesine neden olur. "Ancak din içerisinde birbirlerinden farklılaşan grupların ortaya çıkması aynı zamanda bunların birbirleriyle çatışmasını da beraberinde getirmektedir; çünkü ister din, ister mezhep, isterse cemaat seviyesinde olsun, her inanç grubu hakikati bizzat kendilerinin temsil ettiğini iddia ederek ötekileri şu ya da bu şekilde dışlamaya başlar."(Yapıcı, 2008: 54). Böylece kaçınılmaz olarak sosyolojik bölünmeler ortaya çıkar.

Ayrışmanın yaşandığı bu süreç içinde "etnosantrik eğilimler kendisini daha çok hissettirdiği için 'öteki' olarak algılanan alt dinî gruplar 'dinden çıkmakla', 'sapkın', 'sapık' ve 'kötü' olmakla suçlanır. Böylece alt dinî gruplar arasında kalıp yargılar, ön yargılar, sosyal mesafeler ve ayrımcılık tezahür eder." (2008: 54) Sünni İslam anlayışının hâkim olduğu Osmanlı Devleti'nde de "alt dinî" grup olarak kabul edilebilecek Aleviler, özellikle Osmanlı Padişahı Yavuz Sultan Selim ile Safevi Hükümdarı Şah İsmail arasında yaşanan Çaldıran Savaşı'ndan sonra uzun yüzyıllar boyunca "dinden çıkmış", "sapkın", "abdestsiz", ve "kötü" olmakla suçlanmışlardır. Bu ithamlardan çok daha ağır ve aşağılayıcı olanı ise "ensest ilişki"nin kastedildiği "mum söndü" ithamıdır. Bu ön yargı ve ağır ithamlar nedeniyle, Osmanlı döneminde Aleviler, siyasal, toplumsal ve dinsel anlamda Yahudi ve Hristiyan topluluklardan daha aşağı statüde kabul edilmişlerdir. Öte yandan bu ön yargıların tek taraflı olmadığını da belirtmek gerekir. Sünni devlet ve toplum yapısı tarafından dışlanan Aleviler de kendi aralarında, Kerbela Olayı'nın sorumlusu olarak kabul ettikleri tüm Sünnilere karşı; "yezid", "yezidin ahfatları", "yezidin çocukları", "mervan" ve "münkir" gibi ifadeleri yaygın bir şekilde kullanmışlardır(2008: 55). Cumhuriyet'in kurulmasından sonra halifeliğin kaldırılması, laik bir yapının benimsenmesiyle siyasal ve hukuksal düzlemde kısmi bir iyileşme sağlanmışsa da, toplumsal ve kültürel alanlarda yüzyıllar içerisinde Alevilere karşı oluşan ön yargılar devam etmiştir. 1960'lardan itibaren özellikle eğitilmiş Alevi gençlerin önemli bir bölümünün sol/sosyalist hareket içerisinde yer almaları nedeniyle, Osmanlı döneminde Alevilere yöneltilen

ithamların yanı sıra, “ateist”, “Kızılbaş-komünist”, veya “kızıllar” gibi nitelendirme ve ithamlar da kullanılmaya başlanmıştır.

Günümüzde bu ithamların ve ayrımcılığın toplumsal ve kültürel düzeyde, özellikle kent ortamlarında bir ölçüde azaldığı kabul edilmekle birlikte, varlığını sürdürdüğü de bilinen bir gerçektir. Araştırmanın ana konusu olan 1966 yılındaki “Ortaca Olayları” her ne kadar bir arazi anlaşmazlığı nedeniyle başlamışsa da, o dönem toplumunda varlığını sürdüren Alevilere yönelik önyargıların etkisiyle mezhepsel bir gerginliğe doğru evrilmiştir.

1. Aleviliğin Tanımı ve Türk Topuluklarının Aleviliği Kabul Etmeleri

Arapça bir sözcük olan Alevilik, Ali’ye mensup, Ali taraftarı, Ali’yi seven, sayan ve ona bağlı olan anlamlarına gelmektedir. Hz. Ali ile Muaviye arasında girilen iktidar mücadelesinde Hz. Ali’yi haklı görüp onun tarafında yer alanlara ise Alevi denmiştir. Bununla birlikte araştırmacıların Alevilik ve tarihi gelişimi hakkında farklı değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Örneğin dilciler, tarihçiler, şairler, edebiyatçılar, fırka ve mezhepleri inceleyen çeşitli araştırmacılar sözcüğün terim anlamına kendi bakış açıları doğrultusunda anlamlar yüklemiştirler(Taşkesen ve Ceylan, 2015: 458). Bunlardan bazıları Aleviliği İslam halifesi Hz. Ali ile başlatırken, bazılarını göre Alevilik, Orta Asya Türk inançlarından biri olan Şamanizm’in Anadolu yorumudur. Kimilerine göre Zerdüştlüğün Anadolu’daki uzantısı(yedi önerihttps://tr.boell.org/tr/, 2019) iken, kimilerine göre ise Alevilik, öncelikle kırsal toplulukları kapsayan ve hem din, hem de kendine ait kuralları olan bir topluluğa olan aidiyeti ifade etmektedir(Levent, 2019: 21). Bu farklı yaklaşımlardan hareketle Alevilik üzerine önemli araştırmalar yapan Ahmet Yaşar Ocak ise bütünlükçü bir yaklaşımla Aleviliği şöyle tanımlamaktadır:

“Alevilik ve Bektaşiliği doğuran Türk Heterodoksisi, gerçekten de Orta Asya’daki eski Türk inançlarıyla başladı. Şamanizm ve Budizm ile mistik bir niteliğe büründü. Zerdüştlük ve Maniheizm ile beslendi. Yesevilik ile İslâmın ve İslâm sufiliğinin damgasını yedi. Buna Horasan Melametiliğinin kalenderane tavrı eklendi. Böylece Anadolu’ya gelindi. Neo-Platonizm’in, eski pagan ve Hıristiyanlık dönemi yerel kültürlerinin belli unsurlarıyla tanıştı. 15. yüzyılda İran Hurufiliğinin, 16. yüzyıl başında, Safevi Şiiliğinin motifleriyle bildiğimiz çehresini kazandı.”(Ocak, 1996. Aktaran: Gölbaşı ve Mazlum, 2010: 324).

İslam tarihindeki tarikat ve mezhepler üzerine önemli çalışmaları olan İsmet Zeki Eyüboğlu Aleviliği, Hz. Muhammed’in ölümünden sonra kimin halife olacağına ilişkin ortaya çıkan tartışmaya bağlı olarak gelişen bir “inanç yolu” olarak tanımlamaktadır. Eyüboğlu’na göre “Bugün ‘Alevilik’ denilince anlaşılması gereken inançtan çok bir yaşama kuralı, yaşayış biçimidir. Bu yaşayış biçimi ‘sünni’ denen, kaynağını Peygamber’in sözlerinde, davranışlarında, buyruklarında bulan, inanç düzeneğine, davranış kurallarına karşıdır.”(Eyüboğlu, 1989: 23). Hacı Bektaş Veli Dergâhı “Babağan” kolu postnişini Bedri Noyan’a göre, Anadolu Aleviliği, sadece eski Bâtınîlik inancının devamı olmayıp Hacı Bektaş Veli vasıtasıyla Yesevi, Kalenderi, Haydari, Ahi’lik gibi Türk tasavvuf kurumları ile Vahdet-i vücud, inanışı yanında eski Türk geleneklerinin de karışımından meydana gelmiştir. Ona göre Aleviler, Türk geleneği, Türk halk şiiri, Türk halk sazı ile yaşayan bir mümin Müslüman topluluğudur. Şerif, Fırat’a göre ise Alevilik, 11. yüzyılda Şia ve Caferi mezhebi kanalından Türkistan’a yayılmıştır. Fırat, Aleviliğin, tasavvuf ve vahdet-i vücud esasından doğduğunu, Türk bilginlerinin buna atalarının eski dinleri Şamanîlikten bazı kaideler karıştırarak, Horasan, Nişabur ve Türkistan’daki aşiretler arasında yaydıklarını ifade etmektedir(Gölbaşı ve Mazlum, 2010: 324-325).

Anadolu Aleviliği ve Bektaşilik konusunda yaptığı çalışmalarla dünyaca bilinen Türkolog İrene Melikoff, Alevi yerine Kızılbaş deyimini kullanmayı tercih etmektedir. Melikoff, Kızılbaş adının, büyük bölümünü Azerbaycan ve Doğu Anadolu Türkmen boylarının oluşturduğu ve taktıkları kırmızı serpuşları Tac-ı Haydari adı verilen on iki dilimli kızıl börekleri dolayısıyla Şeyh Haydar (1460-1468) taraftarlarının adlandırılması için kullanıldığını belirtmektedir(Melikoff, 1998: 211. Aktaran: Gölbaşı ve Mazlum, 2010: 325). Yine Alevilik ve Bektaşilik konusunda araştırmalar yapan Prof. Dr. Mehmet Eröz,

Alevilik ve Kızılbaşlık kavramlarını eş anlamlı kullanmamakla birlikte, Türkiye’de yaşayan bütün köy Bektaşilerini Alevi-Kızılbaş adı altında toplamaktadır. Kızılbaş sözcüğünün ise eski Türklerde çok yaygın kullanılan kırmızı börk veya başlık giyenleri nitelemek için kullanıldığını belirtmektedir(Eröz, 1990: 80).

Bütün bu tanımlara rağmen aslında Aleviliğin dini bir inanç mı, yoksa bir düşünce sistemi mi olduğu konusunda çok farklı yaklaşımlar vardır ve bu konuda herhangi bir uzlaşma sağlanmış değildir.

Farklı tanımları yapılan Aleviliğin Türk toplulukları arasında yayılması, Türklerin İslamiyet’i kabul etmeye başladıkları 8.yy sonları ile 9.yy başlarına dayandırılabilir. Bu anlamda sonraki dönemlerde İslam’ın Türkler arasında yayılmasında önemli etkisi olan ve Alevi-Bektaşi geleneğini de bir ölçüde etkileyen Ahmed Yesevi’nin (ö. 1167) (Baş, 2011: 21) şahsında tarikat halinde sistemleşen tasavvuf geleneğinin bölgedeki ilk temsilcileri olan İbrahim b. Edhem (ö. 778), Şakîk Belhi (ö. 810) gibi bazı sufilerin, Türklerin Alevilik ile tanışmasına da katkı sağladıkları söylenebilir. Günümüzde Alevi/Sünni Türklerin bir bölümünde etkili olan tasavvuf kültürünün ilk nüvelerini bu dönemde görmek mümkündür (Üçer, 2005: 260-261).

Emevi yönetiminin Hz. Ali’nin soyundan gelenlere ve taraftarlarına yönelik baskı ve imha politikası, bu muhalif kitlenin, merkezi otoritenin daha zayıf olduğu bölgelere kaçmalarına sebep olmuştur. Bu bölgelere yönelmelerinin nedeni ise hem merkezî otoritenin baskılarından kurtulmak, hem de buralarda kendilerini destekleyecek taraftar sayısını arttırmaktı. Bu bağlamda Horasan ve Maverâünnehir en elverişli yerler olmuştur. Burada yaşayan Türk toplulukları kendilerine karşı da sertlik politikası izleyen Emevi yönetimine karşı Hz. Ali yandaşlarına destek vermişlerdir. Emevilere yönelik bu siyasi ve askeri işbirliği, bir süre sonra Peygamber’in ölümünden sonra halifeliğin aslında nas ve tayinle Hz. Ali ve onun soyuna ait olduğu düşüncesi Türkler arasında da yayılmış ve taraftar bulmuştur.

Öte yandan Türklerin İslam’ı kabul ederken yüzyıllar boyunca etkisinde kaldıkları eski inanç ve geleneklerinin bir bölümünü de İslamileştirerek yaşamaya devam ettikleri bilinmektedir. Bu sentezin ise İslam’ın Sünni anlayışından çok, Hz. Muhammet ve Ehlîbeyt sevgisini ön planda tutan “*sufîlik anlayışı*” ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bu nedenle Türkler arasında eski inançlarından gelen “*şaman kültürü*”nün de etkisiyle sufî anlayış yaygınlaşmıştır. Bu dönemde Horasan ve Maverâünnehir’de pek çok mutasavvıfın varlığından söz edilebilir(Uçar, *devlet.com.tr*, 2019). Bunlardan özellikle Ahmed Yesevi, Arslan Baba ve Korkut Ata gibi Türkmen Babalarının göçebe/yarı göçebe Türk toplulukları üzerinde ciddi etkileri olmuştur. Şehirlerde İslamiyet’in Sünni yorumu öne çıkarken, kırsal kesimdeki topluluklar arasında ise adı geçen babaların çalışmalarıyla, İran-İslam anlayışının etkili olduğu görülmektedir. Bu çerçevede göçebe topluluklar, İslam dinini kendi kültürel seviyelerine uygun biçimde açıklayan bu mutasavvıflar etrafında toplanmışlardır. Yine bu sürecin bir parçası olarak söz konusu topluluklar, ne tam olarak İslamiyet’in emir ve yasalarını benimseyebilmişler, ne de İslamiyet öncesi eski inanç ve geleneklerinden kopabilmişlerdi. Dolayısıyla bu Türk topluluklarının İslam anlayışı, eski inanç ve geleneklerle sentezlenen yeni bir İslam anlayışı olmuştur. Vefâilik, Yesevilik, Kalenderilik ve Haydarilik gibi Aleviliğin prototipi diyebileceğimiz bu yeni İslam yorumu, Orta Asya’da ortaya çıkan ve hızla çevre bölgelere yayılan Moğol istilası sonucunda, Türk topluluklarının Anadolu’ya göç etmeleriyle birlikte, Horasan ve İran üzerinden Anadolu’ya taşınmıştır(Turan ve Yıldız, 2008: 14-15).

Bir başka deyimle bu bölgedeki Türkler eski inançlarıyla İran üzerinden aldıkları İslamiyet’i sentezleyerek bir anlamda kendilerine özgü bir İslam anlayışı geliştirmişlerdir. Böylelikle eski Türk inanç, gelenek ve ibadet biçimlerinin bir kısmı, İslamiyet’in kabul edilmesinden sonra da Alevilik aracılığı ile varlığını sürdürmeye devam etmiş ve günümüze kadar taşınmıştır.

Alevi toplulukları için halk arasında yaygın olarak kullanılan “*Kızılbaş*” ifadesinin kökeni Safevi

Sultanı Şah İsmail’in babası Şeyh Haydar dönemine dayanmaktadır. Şeyh Haydar’ın müritleri, başlarına taç denilen on iki dilimli ve kırmızı renkli sarıklar sarmışlardır. Bu nedenle de onlara Kızılbaş denmiştir. Bununla birlikte kırmızı başlık Safevilerin icat ettikleri bir giysi çeşidi değildir. Çünkü daha önce farklı yerlerde, bazı dini grupların bu renkte başlık kullandıkları bilinmektedir. Örneğin Abdulkadir İnan, İslam öncesi Türk tarihinde Şamanların özelliklerine ait bilgi verirken, onların başlık olarak kırmızı külâh giydiklerini belirtmektedir(Uluerler, 2014: 27). Mehmet Eröz ise özellikle İslam’ın kabul edildiği ilk dönemler olmak üzere uzun süre Alevi-Sünni ayrımı olmaksızın Türkmen oymaklarına mensup insanların “kızıl börk” giydiklerini, zamanla Sünnilerin kızıl börkü terk ettiklerini belirtmektedir(Eröz, 1990: 80). Safevi Türkleri ise aslında bu eski geleneği devam ettirmişlerdir. Şeyh Haydar döneminde Safevilerde yaygınlaşan bu giyim tarzı, artık Alevi inancını ve on iki imamı temsil etmeye başlamıştır(Turan ve Yıldız, 2008: 21). 16. yüzyılın başlarında Yavuz Sultan Selim ile Şah İsmail arasında yaşanan mücadelede Safevileri destekleyen Anadolu’daki Aleviler de Kızılbaş olarak nitelendirilmişlerdir. Ancak günümüz Türkiye’sinde Kızılbaş kelimesi, Alevileri, ahlaki düşkünlük içerisinde olmakla itham ve aşağılamak amacı ile kullanılmaktadır(Talas, www.academia.edu, 2019). Bu haksız ve yanlış nitelenmenin en önemli nedeni ise, Osmanlı döneminde uygulanan yasaklar ve ağır baskılar nedeniyle gizlilik içerisinde yapılan ve Alevi inancında ibadetin bir parçası olup, kadınlarla erkeklerin bir arada toplandıkları cem törenleridir.

Alevilik, İslam inancını farklı algılama ve yorumlamadan kaynaklanan dini ibadet ve ritüellere sahip olması, diğer İslami mezhep ve yorumlardan ayrı olması gibi nedenlerle; yanı sıra farklı toplumsal, ekonomik ve siyasi faktörlerin de etkisi(Gölbaşı ve Mazlum, 2010: 325) ile Türk tarihinin farklı dönemlerinde çatışma konusu olabilmektedir.

2. Tarihsel Süreç İçerisinde Türkiye’de Alevi-Sünni İlişkisi

Türk topluluklarının Anadolu’ya yönelişleri 11. yüzyılın ortalarında başlamış, 1071 yılındaki Malazgirt Zaferiyle de Anadolu’nun bir bölümü Türklerin denetimine geçmiştir. Bu zaferden sonra Anadolu’ya yönelen göçler artmıştır. 1075 yılında kurulan Anadolu Selçuklu Devleti, daha da güçlenmelerini sağlayacak olan bu göçebe toplulukları büyük bir memnuniyetle karşılamış ve onları kontrollü bir şekilde boş arazilere yerleştirmiştir. Ancak, 1210’lu yıllarda Orta Asya’da başlayan ve Anadolu’ya doğru da yönelen Moğol istilasıyla birlikte artan göç dalgası, Anadolu’ya daha önce gelip yerleşen Türk topluluklarının hayatlarını olumsuz etkilemeye başlamıştır. Zamanla yerleşik hayata geçen Türklerle, konar-göçer yaşayan Türkler arasında ilk anlaşmazlıklar başlamıştır. İktisadi, siyasi, sosyal ve kültürel olarak ortaya çıkan ayrılıklar, bir süre sonra din anlayışında da görülmeye başlamıştır. Yerleşik hayata geçerek devlet desteğini arkasına alan ve medreseler aracılığı ile disiplinli bir din eğitimi alan Türkler Sünni İslam anlayışını benimserken, İran üzerinden gelen göçebe Türkler ise tasavvuf ağırlıklı bir İslam anlayışını benimsemişlerdir(Uçar, deolet.com.tr, 2019) Anadolu’ya göç edip gelen Türk toplulukları içerisinde özellikle de göçebe topluluklarda Sünni İslam’la örtüşmeyen inanışlar vardı. Öte yandan bu toplulukların yaşam tarzları ve içinde buldukları zor koşullar, Sünni İslam anlayışının gereklerini bütünüyle yaşamalarına pek de olanak tanımamaktaydı. Bu Türk topluluklarının büyük kısmının okuma-yazma bilmedikleri ve yaşantılarındaki tekdüzelik düşünüldüğünde İslam’ın temel emirlerini yerine getirmede pek istekli olmayacakları da açıktır. Bu nedenle söz konusu topluluklar, İslam’ın din ile ilgili temel konularına vakıf olmayan, daha çok mistik bir hava içerisinde kendilerine hitap eden, İran ve Horasan suffiliğinin etkisindeki İslam’ı Anadolu’daki eski kültür anlayışı ile sentezleyen babaların, dervişlerin etkisinde kalmışlardır(Uluerler, 2014: 17). Çok farklı kaynaklardan beslenen bu yeni İslam anlayışı zamanla “Anadolu Aleviliği” olarak adlandırılan bir din yorumuna dönüşmüştür. Türk toplulukları arasındaki bu dinsel farklılaşma ise zamanla siyasi ve ekonomik faktörlerin de etkisiyle çatışmaların kaynağını oluşturmuştur.

Anadolu’nun 11. yüzyıldan itibaren Türk egemenliğine girmeye başlaması ile birlikte, süreç

içerisinde Anadolu'nun farklı bölgelerine yayılan Aleviler, Çetmi (Çepni) Tahtacı, Nalcı, Sıraç, Türkmen gibi adlarla anılmışlardır(Turan ve Yıldız, 2008: 21). İslam'ın Anadolu'ya yayılmaya başladığı ilk anlardan itibaren inanç, ibadet, yaşam tarzlarıyla farklılık gösteren ve çeşitli isimlendirmelerle anılagelen Aleviler, Sünni İslam inancını benimsemiş olanlardan farklılaşmışlardır. Süreç içerisinde dinsel, siyasal ve toplumsal gerekçelerle iki topluluk arasında bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Zaman zaman ağırlaşan ve çözülemeyip kronikleşen bu sorunlar, Aleviler ile Sünniler arasında kapanması zor uçurumlar açmıştır. Bunun en önemli nedeni geçmişten gelen köhnemiş düşünceler ve ön yargılardır(Taşkesen ve Ceylan, 2015: 458). Bu yanlış düşünce ve ön yargılar ise günümüze kadar uzanan bir kutuplaşma yaratmıştır.

Anadolu'da Alevi-Sünni kutuplaşmasının izleri Selçuklular dönemine kadar uzanmaktadır. 13. yüzyılda Selçuklular zamanında, 1240 tarihinde yaşanan "*Baba İshak İsyanı*" bu kutuplaşma ve çatışmanın ilk önemli örneğidir. Osmanlı Devleti'nin 1402'deki Ankara Savaşı'ndan sonra parçalanma riski ile karşılaştığı süreçte, 1416'da ortaya çıkan Şeyh Bedrettin İsyanı da bir diğer örnek olarak verilebilir(Bilgiç, Koydemir ve Akyürek, 2014: 177). Bununla birlikte Alevi-Sünni ilişkilerinde sonraki yüzyılları da etkilemesi açısından asıl kutuplaşmaya yol açan olay 16. yüzyılda Osmanlı padişahı Yavuz Sultan Selim zamanında yaşanmıştır.

Osmanlı ve Safevi devletleri arasında yaşanan çekişmeler ve savaşlar, Alevilerle Sünniler arasında geçmişten gelen ayrılık ve anlaşmazlıkları çok daha derinleştirmiştir. Şah İsmail'in çok sayıda müridinin yaşadığı Anadolu topraklarında yoğun bir propaganda faaliyeti sürdürmesi savaşın temel nedenidir. Mezhep ayrılığı şüphesiz ki Osmanlı-Safevi ilişkilerinde en başta gelen belirleyici faktörlerden birisiydi. Bununla birlikte siyasal ve ekonomik faktörler de göz ardı edilmemelidir. Şah İsmail'in Anadolu'ya yönelik faaliyetlerinin Osmanlı'nın egemenlik alanı için açık tehdit oluşturması baştan beri iki devlet ilişkisinin ve dolayısıyla Alevi-Sünni ilişkilerinin olumsuz bir ortamda başlamasına ve gelişmesine neden olmuştur. Savaş ortamında Osmanlı merkezi idaresinin Safevileri destekleyen ve "*Kızılbaş*" olarak nitelendirilen Alevilere karşı uyguladığı sert siyaset, binlerce Türkmen Alevi'nin öldürülmesi, toplumsal ve kültürel bölünmeye büyük etki etmiştir(Yağbasan ve Öztürk, 2016: 182-183).

Çaldıran Savaşı'ndan sonra Osmanlı merkezî yönetiminin sürekli biçimde kuşku duyduğu Anadolu Alevileri, gerek siyasal baskılar gerekse de ekonomik ve toplumsal sebeplerle farklı zamanlarda isyan etmişlerdir. Bunlardan ilki Şeyh Celal önderliğinde, Bozok'ta (Yozgat) çıkartılan isyandır. Topraksız köylüler, toprakları elinden alınmış eski sipahiler, sekbanlar, ağır vergiler altında ezilenler, yerel yöneticilerin idare tarzından şikâyetçi olanlar 1518-1519 yıllarında Şeyh Celal öncülüğünde, Osmanlı yönetimine başkaldırmışlardır. Bu isyanı 1525 yılındaki Baba Zünnun İsyanı takip etmiştir. Osmanlı yönetimi, Derviş Celal'in öncülük ettiği isyanın ardından 16. ve 17. yüzyıllarda, Anadolu'da toplumsal ve ekonomik yapının bozulmasından kaynaklanan ayaklanmaların tümünü Celali İsyanları olarak adlandırmıştır. Karayazıcı, Deli Hasan, Tavil Ahmed, Canboladoğlu ve Kalenderoğlu isyanları bu dönemlerdeki en bilinen isyanlardır. Bu isyanlara sadece çiftçiler ve işsizler destek vermemiş, Alevi halk kesimleri de desteklemiştir. Çok kanlı bir şekilde bastırılan bu isyanlar Alevi halkın, Sünni Osmanlı yönetimine karşı bilinçaltındaki izleri derinleştirmiştir. Osmanlı Devleti'nin yıkılışına kadar siyasal ve dinsel gerekçelerle devam eden bu gerginlik; "*çatışmayı ortaya çıkaran dışlama, ötekileştirme ve olumsuz değerler ve nitelikler atfetme gibi durumlar iki grup arasındaki çatışmayı yüzyıllar sonrasına taşımıştır.*"(Bilgiç, vd., 2014: 178). Bu uzun süreç içerisinde Osmanlı yöneticilerinin izlediği neredeyse kesintisiz denebilecek takibat ve cezalandırma siyaseti ise Alevilerin giderek Sünni toplumdan dışlanmalarına ve devletten uzaklaşmalarına neden olmuştur(Yıldırım, 2016: 284-285).

Osmanlı Devleti'nin dağılma sürecinde bulunduğu bir dönemde Yeniçeri Ocağı (1826) ile

birlikte Bektaşî tekkelerinin de kapatılması, devletle Alevi-Bektaşî toplulukları arasındaki dönüm noktalarından biri olmuştur. Yeniçeri Ocağı’nın kapatılmasından sonra Bektaşîlik de bir tarikat olarak yasaklanmış, Bektaşî tekkeleri Nakşibendîlere devredilmiştir. Bununla birlikte II. Meşrutiyet Dönemi’nde bazı Bektaşîlerin yenileşme hareketleri içinde yer aldıkları, hem İttihatçılarla hem de II. Abdülhamit ile ilişkilerini geliştirip bazı idari görevler aldıkları da görülmüştür. Ancak bireysel düzeyde kalan bu ilişkiler Alevi-Bektaşîlerin merkezî otorite karşısındaki konumlarının değişmesini sağlayamamıştır(Uçar, *devlet.com.tr.*, 2019).

Osmanlı merkezî yönetiminin katı Sünnî anlayışından dolayı yüzyıllar boyunca büyük bir baskı altında yaşayan Aleviler, Cumhuriyet’in kurulmasından sonra halifeliğin kaldırılması ve hukuk sisteminin laikleştirilmesi ile görece daha rahat bir siyasal ortama kavuşmuşlardır. Çünkü Cumhuriyet’in kurucuları yeni rejimi, laikliği benimsemiş ulus-devlet anlayışı ile inşa etmek düşüncesindeydiler. Bu yaklaşım ise geçmişte dine dayalı olan hukuksal ve siyasal sistemin köklü bir biçimde değiştirilmesi zorunluluğunu getirmekteydi. Yeni rejimin özellikle kamusal alanda dinin müdahale sahasını daraltması ve dini özel yaşam alanı ile sınırlandırması, Alevilerin yeni rejime umutla bakmasını sağlamıştır.

Cumhuriyet’in kurulmasıyla birlikte oluşan yeni siyasal ve hukuksal yapının Alevileri bir ölçüde rahatlattığı kabul edilse de, yeni rejimin bir Türk-Sünnî projesi olarak kurulup geliştirildiğini, bunun dışında kalan kimliklerin ise görünür olmadığını belirtenler de vardır(Taşkesen ve Ceylan, 2015: 459). Bu iddiayı ileri sürenlere göre; İttihat ve Terakkî’nin, milletin oluşumunda başat unsurlar olarak kabul ettiği Türklük ve Sünnilik, Cumhuriyet sürecinde de temel referans olarak aynen kabul edilmiştir. Bu nedenle söz konusu bu araştırmacılar, Alevilere yönelik ayırıcı ve dışlayıcı politikanın etkisini azaltmakla birlikte Osmanlı’dan kalan bir miras şeklinde devam ettiğini kabul etmektedirler(Bulut, 2011: 50-51; Bildirici, 2010: 84-85; Şener, 1993: 152-156; Küçük, 2002: 902-904).

Kurulduktan kısa bir süre sonra laik yapıyı esas almasına rağmen, aslında Cumhuriyet yönetimi, dinsel alandaki düzenleme ve örgütlenme ile herkesin Sünnî-Hanefî olduğu ön kabulüyle hareket etmiştir. Bunun en belirgin kanıtlarından biri 3 Mart 1924’te halifeliğin kaldırılmasından sonra kurulan Diyanet İşleri Başkanlığı’nın sadece Sünnî vatandaşlara hizmet üretecek şekilde yapılandırılmasıdır. Cami giderlerinin devlet tarafından karşılanması, din derslerinde Sünnî İslam anlayışı doğrultusunda öğretim verilmesi diğer örnekler olarak verilebilir. Cumhuriyet’in eşitlikçi olmayan bir politika izlemesine rağmen, Osmanlı dönemindekine benzer şekilde doğrudan devlet kaynaklı ağır takibat ve baskıların olmayışı, Alevilerin Cumhuriyet’e karşı memnuniyet ve bağlılıklarına neden olmuştur.

Cumhuriyet’in kuruluşundan sonra resmî düzeyde, Alevilere yönelik siyasal ve hukuksal alanda açık bir şekilde aşağılayıcı ve dışlayıcı politikalara rastlanmamakla birlikte¹, kimi İslamcı düşünür ve yazarlar, adeta Osmanlı dönemindeki gibi Alevileri aşağılamaktan geri durmamışlardır. Örneğin İslamcı çevrenin tanınmış isimlerinden Eşref Edip, Türkiye’de II. Dünya Savaşı’ndan sonra yeniden çok partili yaşama geçişin sağlandığı 1940’ların ortalarında bile Alevileri “*hayvan seviyesindeki topluluklar*” olarak nitelendirip, aşağılayabilmektedir. Eşref Edip’e göre; “*Anadolu’nun en cahil, en uydurmacılara inanan topluluğu bu biçarelerdir. Akla, irfana hatta insana yakışmayacak inançlar bu bedbahtları*

¹ Buna rağmen kimi yönetici ve devlet görevlilerinin 1937-1938 yıllarındaki Dersim harekâtının yarattığı kırılmanın da etkisiyle hazırladıkları gizli raporlarda, Aleviliğin milli birliğe zararlı olduğu düşüncesini savundukları görülmektedir. Örneğin Dâhiliye Vekâleti Jandarma Umum Kumandanlığı’nca “*gizli ve zata mahsus*” hazırlanan bu raporların birinde Aleviliğin kötü yönünün “*Türklükle aralarındaki derin uçurum*” olduğu şöyle ifade edilmektedir: “*Bu uçurum Kızılbaşlık itikadıdır. Kızılbaş Sünnî müslümanı sevmez, kin besler, onun ezelden düşmanıdır.*” Bkz. Küçük, a.g.e., s.908. Söz konusu raporda kullanılan ifadeler aslında aynı zamanda Cumhuriyet yönetiminin, tasarlanan laiklik projesi çerçevesinde bir bütün olarak toplumu Sünnî-Hanefî Müslüman olarak kabul ettiğini göstermektedir.

hayvan seviyesine indirmiştir.” İlerleyen süreçte ise Türkiye’de “Işıkcılar” olarak bilinen cemaatin kurucusu olan Hüseyin Hilmi Işık da, Alevileri, “İslam düşmanı Rafizî” olarak nitelendirirken, “mum söndü” gibi aşağılayıcı ifadeler kullanmış ve Alevileri müritlerine karşı kötüleyip hedef göstermiştir (Bilici, 2010: 83). Belirtilen çevrelerden Alevilere yöneltilen bu ağır ve haksız suçlamalar, laik sistemi benimseyen Cumhuriyet Türkiye’sinde de Alevi-Sünni ayrışma ve çatışma sorununun kolayca çözülemeyeceğinin göstergesiydi. Sünni topluluklar arasında Alevilere yönelik olarak yaygın bir şekilde devam eden ön yargıların, uygun zemin oluştuğunda kolayca kişisel çıkar mücadelesinde araçsallaştırılabileceği ve çatışma ortamı yaratacağı açıktı. Nitekim 1966 Haziran ayında Muğla-Ortaca’da yaşanan olaylar bunun kanıtlarından biridir.

3. Yaşananlardan Algıya Ortaca Olayları

Olayların yaşandığı 1966 yılında Muğla’nın Köyceğiz ilçesine bağlı bir belde olan Ortaca, bir arazi anlaşmazlığı ile başlayan ve daha sonra mezhep çatışmasına dönüştüğü iddia edilen olaylarla ülke gündeminde yer almıştır. Yaşananların, kimi yazı ve değerlendirmelerde Cumhuriyet’in kurulmasından sonra Alevilerle Sünniler arasında mezhep ayrımcılığına dayanan ilk çatışma olarak kabul edilmesi dikkat çekicidir. Fakat olayların içerisinde bizzat yer alan veya olaylara tanıklık edenlerle yapılan görüşmeler sonucunda aslında bazı kaynaklarda iddia edildiği biçimde mezhepsel bir çatışmanın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte dönemin yazılı basınında yer alan haberler ve bunu sonucunda oluşan kamuoyu algısı, günümüzde olaylarla ilgili eksik ya da yanlış değerlendirmelerin yapılmasına neden olmaktadır (İzmir, 2016: 9).

Dalaman bölgesinde bulunan bir özel mülk konusunda yaşanan gelişmeler, günümüzde Muğla’nın ilçesi olan Ortaca’nın daha büyük bir yerleşim birimine dönüşmesini sağlamıştır. Hıdivi Abbas Hilmi Paşa’nın² Dalaman’daki arazilerine borçlarını ödeyememesi nedeniyle bankalar tarafından 1928 yılında el konmuş ve işletilmesi için bir Fransız şirkete kiralanmıştır. Çiftlik 1935 yılında ise alacaklı İş Bankası ve Ziraat Bankası tarafından satışa çıkarılmıştır. O dönemde çiftlik arazisi üzerinde 2500 nüfuslu 12 köy bulunmaktadır. Pamuk ve yün sanayisi için çok elverişli bir arazi olabileceğine inanıldığı için de Ziraat Vekâleti tarafından bedeli 7 yılda ödenmek üzere 30 Ocak 1935 tarihinde 3 milyon liraya satın alınmıştır (Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı (CDAB), 30-18-1-2 51 7 5). Arazi satın alındıktan sonra burada Devlet Üretim Çiftliği kurulması için çalışmalar başlamıştır. Bu nedenle bölge içerisinde bulunan Dalaman nahiyesi 1942 yılında Ortaca’ya nakledilmiştir (CDAB, 157-32- 10). Yaklaşık 17 yıl köy statüsünde kalmış, 25 Mayıs 1959 tarihinde alınan bir kararla Ortaca’da belediye teşkil edilmiş ve nahiye durumuna getirilmiştir (CDAB, 275- 13- 5).

Hıdivi Abbas Hilmi Paşa’nın Dalaman’daki arazilerinin Ziraat Vekâleti tarafından satın alınmasından sonra, Alevi-Sünni karışık biçimde yaşayan yöre halkının bir bölümü Güzelyurt ve Fevziye Köyü’ne, bir bölümü de Ortaca Cumhuriyet Mahallesi’ne yerleştirilmiştir. 1942’de Tapu Kadastro Müdürlüğü’nün bölgede yaşayanlara uygun ödeme koşullarıyla tapu vermesi sonucunda topraksız köylü kalmamıştır. Böylece hayvancılık dışında tarımsal faaliyetler de önemli bir geçim kaynağına dönüşmüştür. 1940’ların sonlarına doğru tarımda makineleşmenin yaygınlaşmaya başlaması, DP’nin ziraat alanlarının geniş olduğu bölgelerdeki bataklık ve mera alanlarının kurutulması tarıma elverişli hale getirilmesi yönündeki politikaları, tarımsal üretimde olumlu sonuçlar doğurmuştur. Bu politikalar doğrultusunda 1950’li yılların ortalarında, uygun bölgelerde tahıl üretiminden endüstriyel değeri olan susam ve pamuk üretimine geçilmiştir. Bu bölgedeki pamuk

²Abbas Hilmi Paşa, son Mısır Hıdividir. Osmanlı Devleti’nin bir fermanı ile 7 Ocak 1892’te Mısır Hıdivi olarak atandı. Osmanlı Devleti’nin I. Dünya Savaşı’na girmesinden sonra İngiltere’nin onu Hıdiv olarak tanımadığını ilan etmesiyle fiilen, Lozan Anlaşması’nın imzalanması ile de resmen Hıdivliği sona erdi. 69 YIL ÖNCE BUGÜN, MİSİR HİDİVİ II. ABBAS HİLMİ ... - etc. <https://lcvilelekoğlu.blogspot.com › tarihten-bugune-dusen-notlar-20-aralik> (Erişim tarihi: 29 Ekim 2019)

üretimi ise kısa zaman içerisinde bölgenin ekonomik yapısını çok olumlu yönde etkilemiş, Ortaca ve çevresi adeta Türkiye’nin ikinci Çukurova’sına dönüşmeye başlamıştır. Üretimdeki artış nedeniyle pamuk toplamak için mevsimsel olarak bölgeye dışarıdan işçiler gelmeye başlamıştır. Önceleri geçici sürelerle gelen bu işçilerin zaman içerisinde bölgeye yerleştikleri görülmektedir. Bölgenin ekonomik anlamda cazip hale gelmesiyle, süreç içerisinde Çerkezler, Romanlar ve Yörükler bölgeye yerleşmişlerdir. Alevilerin ise Toros bölgesinden aşamalı olarak Antalya ve çevresine, oradan da Ortaca’ya gelip yerleştikleri düşünülmektedir. Ortaca bölgesine göçün yoğunlaşmasına yol açan önemli bir faktör de 1957 yılında Fethiye’de meydana gelen depremdir (İzmir, 2016: 45-46). Ekonomik nedenlerle gerçekleşen göçler bir yandan bölgede nüfus artışına neden olurken, bir yandan da zaman içerisinde toprağa olan gereksinimi artırmıştır. Bu durum ise arazi temelli kimi sorunların yaşanmasına yol açmıştır.

4.a. Arazi Anlaşmazlığı ve Olayların Başlaması

2 Haziran 1966’da başlayan olaylara kadar herhangi bir sorun olmadan bir arada yaşayan Sünni ve Alevi Ortacalılar, bir arazi anlaşmazlığı nedeniyle karşı karşıya gelmişlerdir. İki tarafı anlaşmazlığa sürükleyen sorunun kökeni 1956 yılına kadar geriye gitmektedir. Ortaca’nın güneybatısında yer alan ve halkının tamamının Alevilerin oluşturduğu Fevziye köyünde başlayan arazi anlaşmazlığı kısa sürede büyüyerek, Ortaca merkeze de sıçramış, bazı çevreler bu olayı Alevi-Sünni çatışmasına dönüştürmeye çalışmışlardır.

Fevziye köyü sınırları içerisinde bulunan ve Savsu olarak adlandırılan 300 dönümün üzerindeki bir araziye, 1956 yılında komşu Kızılyurt (Güzelyurt) köyünden Nazmi Yavuz adında bir Sünni vatandaş sahiplenmiştir. Savsu’nun bir kısmı bataklık. Yavuz’un amacı, bataklığı kurutup tarla haline getirmek, sonra da burada tarım yapmaktır. Yavuz, bir yandan bataklığı kurutma çalışmalarını sürdürürken, bir yandan da Sitma mücadelesiyle ilgili bir yasadan yararlanarak, araziye, on yıl içinde kurutup kullanışlı hale getirmek taahhüdüyle hazineden devralmıştır. Anlaşmaya göre, 10 yıllık süre sonunda bataklığı kurutması halinde arazinin yüzde 61’i Nazmi Yavuz’un, yüzde 39’u da hazinenin olacaktır. Süreç içerisinde önemli bir kısmı bataklık olan bu arazi yavaş yavaş kurutularak üretime elverişli arazi haline getirilmiştir (Akis, 1966: 4-6). Yavuz, 1963 yılına kadar bu araziye tarım alanı olarak ıslah ederken, 1963 yılında devlet tek tarafı olarak sözleşmeyi feshetmiştir. Fakat buna rağmen Yavuz araziye işletmeye devam etmiş ve bataklık dışındaki bir alanı da tarımsal işletmeye uygun duruma getirmiştir. Yavuz’un bataklığı kurutarak ettiği alanı genişletmesi kimi Sünni kişilerle aralarında tartışmaların çıkmasına neden olmuştur (Emekçi, Sivaslı, <https://www.pirha.net>, 2019).

Çünkü kiralanan arazinin sınırları içerisinde bir başka Sünni vatandaşın da toprağı bulunmaktadır. Başlangıçta iki Sünni vatandaş arasında başlayan küçük sürtüşmeler, Sünni-Alevi birlikteliğinden bir çıkar hesabı yapılarak, Nazmi Yavuz ile karşılıklı tahrikler şeklinde tırmanmaya başlamıştır (İzmir, 2016: 51). Köylerinden olmayan bir çiftçinin kendi köylerinin sınırları içerisinde kalan geniş bir araziye sahip çıkması, işlenecek arazileri sınırlı olan Fevziyeli köylüleri rahatsız etmiş ve Yavuz’a karşı bir başka Sünni vatandaşla işbirliği yapmalarına neden olmuştur. Arazi anlaşmazlığı, Alevilerin dahil olmasıyla birlikte daha da büyümüş, adam dövme, yaralama ve tecavüz eylemlerini de içeren karşılıklı şiddete dönüşmüştür. Bu dönemde Fevziye Köyü Muhtarı olan Hızır Korçak olayların gelişimi hakkında şu bilgileri vermiştir:

“Şimdi Sarısu mevki olarak bilinen yerde 300 dönüm bir göl arazisi vardı. Ayrıca gölün kenarında da yüz, yüzeli dönüm kadar bir arazi daha bulunuyordu. Güzelyurtlu bir vatandaş burayı sahiplendi. ‘Burayı tarıma açacağım ve sonra da tapusunu alacağım’ dedi. Bu vatandaş bu şartını yerine getirmedi. Bunun üzerine devlet bu vatandaştan araziye geri aldı.

Ama vatandaş bu arazinin içinden çıkmadı. Oysa söz konusu olan arazi Güzelyurt’un değil, Fevziye Köyü’nün sınırları içindeydi. Köyümüzün toprak sıkıntısı da vardı. Gençler yetiştiler. Herkes ev bark sahibi

olacaktı. Bu nedenle bu vatandaş ile köylülerimiz arasında gerginlik çıktı. Bizim kadınlar Güzelyurtlu vatandaşın kızını dövmüşler.

Derken Maliye devreye girdi ve bu arazi köylümüz arasında pay edildi. Fevziyeliler kendilerine düşen bu araziyi işlemek isteyince arada tekrar gerginlik çıktı. Bazı çevreler bu işi Alevi-Sünni kavgası diye işi büyültmeye kalktılar.”(Karaağaç, yayınlanmamış araştırma: 42).

1966 yılında meydana gelen bu olay, birçok kaynakta mezhep çatışması, hatta “Alevi katliamı” olarak nitelenirken, (Emekçi, Sivaslı, <https://www.pirha.net>, 2019) özellikle o dönemde olayların içinde yer alan ya da tanıklık yapanların ve resmi yetkililerin açıklamaları bu olayların “mezhep çatışması” ya da “katliam/katliam girişimi” olmadığını göstermektedir.

2 Haziran’da patlak veren olaylara bakıldığında aslında bu olayların arka planında büyük ölçüde sınıfsal dinamiklerin yönlendirdiği bir çıkar çatışmasının olduğu görülmektedir. Fakat arazi anlaşmazlığı ile başlayan olayların bir Alevi-Sünni çatışmasına dönüştürülme çabası, sınıfsal dinamiklerin dikkatten kaçmasına neden olmuştur(İzmir, 2016: 52).

Taraflar arasında gerginliğin giderek tırmandığı bir sırada ilk olay, Fevziye köyünde 2 Haziran’da başlamıştır. Köylüler, ekim yapmak için arazisinde bulunan Nazmi Yavuz’u ve çocuklarını dövmüşler, tohumluğunu dağıtıp, bazı tarım aletlerini de Dalaman Çayı’na atmışlardır(Akis, 1966: 6). O sırada babası ile birlikte tarlada bulunan Yavuz’un kızı Ayşe Çelik olayları şöyle aktarmaktadır:

“Sabah Akça Köyü’ndeki arazimizde işçilerimizle çalışmaya başladık... Elleri silahlı adamlar ve yanlarında kadınlar yanımıza geldi, buradaki çalışmayı bırakmamızı söylediler. Babam onlara her şeylerini satıp buraya geldiğini anlatmaya çalışırken, kavga başladı. Kardeşlerimi dövdüler... Bir kadın elindeki tahrayı başıma vurdu, bayılmışım. Akçağöl’de traktörümüzün mazot deposuna kum doldurmuşlar. Ön tekerleklerini de söküp atmışlar... Bizler de bir ay evlerimizde yatamadık, korktuk. Babam bizi akrabaların yanına götürdü... O dönemde ‘Aleviler camiye basacaklar, evlerimizi basacaklar, öldürecekler, camiye saman koyup yakacaklar’ korkusu yaşadık... Olay arazi üzerine başladı. Biz tarlayı yapınca Fevziye’dekiler de bizim arazimizdir dediler...”

Olaylar sırasında Yavuz’un kızının yaralanmasının ardından, “Aleviler bizim kızlarımıza tecavüz ettiler” şeklinde söylentiler yayılmaya başlamıştır (Emekçi, Sivaslı, <https://www.pirha.net>, 2019; Milliyet, 7 Haziran 1966). Bu asılsız söylentiler ise toprak temelli ve kişisel çıkar çatışması nedeniyle başlayan olayların yavaş yavaş eksen değiştirmesine ve mezhep çatışmasına doğru yönelmesine neden olmuştur.

Yaşanan bu olaya tepki verilmesi gecikmemiştir. Ertesi gün Nazmi Yavuz’un yanında çalışan işçiler Alevi bir köylüyü döverek ve söylentilere göre karısına tecavüz ederek karşılık vermişlerdir. O dönemde yaşanan olaylara tanıklık eden Remzi Yılmaz adlı kişi de şunları belirtmiştir:

“Tuğlu’nun (Nazmi Yavuz) başına bu işler gelip zorda kalınca Güzelyurt Köyü’nden 6 traktör Akçağöl’deki Nazmi’nin arazisine pamuk ekme için yola çıkıldı... Bizimle beraber 15 kişi de geldi. ...öğleyin birkaç kişi Akçağöl’de kendi arazisinde ailece yaşamını sürdüren ve kimseye en ufak bir zararı olmayan Rıza Özdemir’in evine saldırıp hiç hoş olmayacak davranışlarda bulunup eziyet etmişler” derken, olaylarda tecavüze uğradığı belirtilen G. Ö. de, “...Daha önceleri burada Tuğlu’nun çocuklarını dövüp kızını yaralayıp eziyet etmişler. Bir sabah Güzelyurt Köyü’nden Mustafa Cennet ile Fevziye Köyü’nden DuraliKirtik, denizden balık tutmuşlar. Çaydan sandalla içeri girip teknelerini bizim evin yakınına bağlıyorlardı. Mustafa ile Durali eşime, ‘Rıza, köylüler bu olaylardan ötürü çok kızgın ve sinirli. Bugün buraya gelecekler. Sana ya da karma bir zarar gelmesin, buradan birkaç gün uzak durun. ...bir süre ortalıkta görünmeyin’ dediler. Eşim Rıza da onlara ‘Benim Tuğlu ile bir alıp veremediğim yok, bana zarar vermezler’ dedi. Adamlar ısrar etti ama eşim onları dinlemedi... Kalabalık bir grup traktörlerle Tuğlu’nun arazisine geldiler. Ellerinde silahlarla birilerini aradıkları belliydi... İçlerinden 4 silahlı adam bizim eve gelip eşimi dövmeye başladılar... Evimizin önündeki köpek havlamaya başlayınca köpeği öldürdüler. Eşyalarımızın bir kısmını ve pamuk çekirdeklerimizi çaya atmaya başladılar. Daha sonra da bana eziyet ettiler, kötülük yaptılar ama bu yapılanları söyleyemem.”(Emekçi, Sivaslı, <https://www.pirha.net>, 2019) şeklinde konuşmuştur.

Olayın jandarmaya bildirilmesinden sonra, aralarında Nazmi Yavuz’un yeğeninin de bulunduğu 5 kişi gözaltına alınmış, fakat sanıklar, suç sabit görülmediği için serbest bırakılmışlardır(Akis, 1966: 8-9).

Arazi anlaşmazlığı ile başlayan çıkar çatışmasının, mezhepsel bir çatışmaya yönelmesindeki ana etkenin kadın ve kadın bedenine yönelik saldırılar olduğu söylenebilir(İzmir, 2016: 53). Bunun yanında Nazmi Yavuz’un ve ona destek veren çalışanlarının din unsurunu kullanıp, sorunu kendi çıkarları doğrultusunda çözme çabaları da olayların mezhep çatışmasına doğru evrilmesinde etkili olduğu belirtilebilir.

Sait Nursi’nin bir dönem bu bölge çevresinde ikamet etme zorunluluğuna tabi tutulması nedeniyle Nurculuk hareketi bu çevrede taraftar kazanmaya başlamıştı. Ayrıca çok güçlü olmamakla birlikte Süleymanlılığın da bölgedeki varlığı bilinmekteydi. Yavuz, söz konusu cemaat üyeleriyle de ilişkiye geçerek, Alevi-Sünni ayrışmasını körüklemeye çalıştığı düşünülmektedir. “*Aleviler camilerimizi yıkıyorlar*”, “*Bu topraklar bizindir, tahtacılar dağlarınıza gidin*” propagandası ile Kızılyurt ve çevredeki 16 Sünni köy halkı kışkırtılmıştır(Temeltaş, <https://m.bianet.org>, 2019).

Bu kışkırtmaların etkisiyle Akıncı köyünde film gösterimi sırasında Sünni köylülerden bazıları bir Aleviye ait film makinesine zarar vermişlerdir. Bu sırada motosikletli bazı kişiler de diğer Sünni köyleri dolaşarak; “*Ortaca’yı tahtacılar basmış, camiye yakacaklarmış. Eli silah tutan Ortaca’ya*”(İzmir, 2016: 57) diyerek kışkırtmayı tımandırmışlardır.

Türkiye’de kısmi senato seçimlerinin yapıldığı 5 Haziran 1966 Pazar günü, civar köylerden gelen Sünni köylüler Ortaca’da toplanmış ve seçim bittikten sonra, yanlarında getirdikleri silahlarla beklemeğe başlamışlardır. Akşam saatlerinde yaklaşık 500-600 kişilik bir grup, Alevi bir vatandaşın işlettiği sinemayı basmışlardır(Akis, 1966: 6).

Olaylar sırasında 11 yaşında bir çocuk olan Süleyman Çıtak sinema baskınına şöyle anlatmaktadır:

“*Biz 5-6 çocuk sinemaya gelmiştik... İnsanlar tek tük gelmiş sinemanın başlamasına 45 dakika falan var yani insanlar sinemaya gelmediler, bir kaç çocuk birkaç delikanlı gelmişti. O sırada bizim yanımıza göçmenlerden Barış geldi ve bizim evimize gitmemizi, biraz sonra sinemayı basacaklarını, çok insan geleceğini söyledi bize. Biz de, bir kaç kişi gelecek sinemayı basacak, kavga olacak, bizim alevi gençler onları döver diye umarak ve kavga seyredeceğiz diye sevinerek merdivenden yukarı çıktık. 5-10 dakika demeden postahanenin önündeki betondu binlerce sakallı bıyıklı ellerinde aynı boy beyzbol sopasını andıran sopalarla Allah allah nidaları ile sinemaya saldırdılar... Sopalı kalabalık çarşı içine gidince vurup kırıp geçiyorlar, cam pencere ve dayak yiyen insanların sesi hala kulaklarımızda çınlıyor. ... dayak yiyen çok kişi oldu yaralanan çok oldu.”(Çıtak, <https://schitak.wordpress.com>, 2019).*

Sinema baskınına tanıklık eden Yakup Ekiz ise şunları belirtmektedir:

“*Köylerden gelen kalabalık grup ellerine aldığı odun-sopalarla çarşı içine doğru yürümeye başladı... Jandarma kalabalığın dağılması yönünde bağırıp çağırıyordu ama kimse dinlemiyordu. Jandarma havaya ateş açınca kalabalık grup da havaya ateş etmeye başladı. ...kalabalık bu kez sinemanın olduğu yöne doğru yürüdü. ...sinemada bulunan birkaç kişi bu kalabalık tarafından dövüldü... Hiç olmaması gereken olayları yaşananlar...”(Emekçi, Sivaslı, <https://www.pirha.net>, 2019).*

Sinema baskını sonrasında olayları başlattığı ve kalabalığı kışkırttığı düşünülen 27 kişi gözaltına alındı. Muğla Valisi ve Köyceğiz Kaymakam Vekili olay yerine gelmişlerdi. Kaymakam Vekili Muharrem Aydın, Sünnilerle yaptığı kısa görüşmeden olumlu bir sonuç alamamış ve gerginlik yatıştırılamamıştır. Gözaltına alınan 27 kişi, Sünnilerin karakolu basma tehlikesi karşısında serbest bırakıldılar(Akis, 1966: 6). Vali Hasan Basa ise gerginliği yatıştırmak için bir kez daha köylülerle toplantı yaptı. Ortaca’da bir ilkokulda yapılan bu uzlaşma toplantısına 15 köyün muhtarları ile Alevi ve Sünni kesimin ileri gelenleri katıldı. Bazı köy muhtarları “*şikâyetlerinin dikkate alınmadığını*” belirterek

jandarma ve savcılığı suçladılar. Vali'nin çok sert ifadeler kullandığı, söz almak isteyen bir öğretmeni, "Seni çağırmadım. Sen öğretmensin" diyerek konuşmasına izin vermediği(Akşam, 15 Haziran 1966), "Siz kendinizi ne zannediyorsunuz. Gerekirse buraya asker yığdırırım" diyerek köylüleri azarladığı (E. Korçak, kişisel görüşme, 25 Eylül 2019) bu toplantıdan uzlaştırıcı bir sonuç çıkmadı. Bunun üzerine Vali Basa, olayların devam etmesi ve bölgedeki jandarmanın güvenliği sağlamada yetersiz kalması durumunda devlet otoritesini sağlamak için bir kolordu bile getirilebileceğini söyledi(Cumhuriyet, 15 Haziran 1966; Akşam, 15 Haziran 1966).

Girişilen kışkırtmalar sonucunda Ortaca'da yaşanan olaylar artık kişisel çıkar çatışmasının ötesine geçmiş, Alevi esnaflara ait dükkânların ve sinemanın tahrip edilmesi ile Alevi-Sünni çatışmasına dönüşmeye başlamıştır. Olaylara tanıklık eden Sünni bir vatandaş, olayların mezhep çatışmasına dönüştürülme çabasına yönelik bir girişimi şöyle anlatmaktadır:

"Ben de o zaman benzin istasyonunda çalışıyorum. Tahtacılar basıldı, yıkıp kırıyorlar dükkânları. Her yerden silah sesleri geliyor. Jandarmanın açtığı bir kurşunla Sünni bir genç ölüyor. Benzinlik Cumhuriyet mahallesi ile tam sınırdadır, orada nöbet tutuldu bir süre. Ben de hep beraberim Alevilerle. Şimdi gece bir sularında motora benzin alacağız diye geldi iki kişi. Benzini doldurmak için yöneldim. Aralarında konuşmaya başladılar ver silahı bana diye, silahı aldı arkasındaki eleman bana doğrulttu. Ben fırladım benzin saatine çarptı kurşun. O sırada Aleviler koştu bunların üzerine doğru, motora atlayıp kaçtılar... Bana bir şey olsa Aleviler yaptı olacak."(İzmir, 2016: 59-60).

Olayların olduğu dönemde Fevziye Köyü'nde öğretmenlik yapan ve halen orada yaşayan emekli öğretmen Enver Duran da çatışmanın mezhep eksenli olmayıp, asıl mevzunun arazi davası olduğunu belirterek, o dönem yaşananları şu şekilde belirtmektedir:

"550 dönümlük arazi bir göldü. 'Devlet burayı temizle senin olsun demiş' Nazmi Yavuz'a. O adam da bizim köy hudutları içerisinde burayı yıllarca sürdü. 'Bizim köyde bu kadar aç varken, bize de pay verilsin' denildi. Adam çiftçiler tutmuş, bizinkiler de onlara müdahale ediyorlar. Daha sonra 'Aleviler şunu dövüyor, bunu dövüyor' diye ortalığa yaydılar. Köyü ablukaya aldılar. Ortaca'da sinema bastılar... Tek bir köprümüz vardı dışa açılan, o köprüyü yıktılar. Geceleri sabaha kadar silah sesleri geliyordu. Biz burada bir ay boyunca aç kaldık." Köylerinde yaşayan herkesin paylaşımcı olduğunu ifade eden Duran, "Köy bir mozaikti. Alevi, Roman, Çerkez, Yörükler vardı. Köyde un kalmamıştı. Un öğretmek için Ortaca'ya gittiler. Orada bunları 'siz bunları Alevilere yapıyorsunuz' diyerek dövmüşler. Amaçları bizi aç bırakmaktı... Devlet bu işte pasif kaldı... Bizim köyden isim verilmiş 10 kadar kişiyi aldılar, hapishaneye götürdüler. Bir de burada yaşayan gözü görmez kulakları sağır bir kadına tecavüz olayı oldu arazinin olduğu yerde. Bu durum yaşananları alevlendirdi." ifadelerini kullanmıştır(Emekçi, Sivaslı, <https://www.pirha.net>, 2019).

Tanıkların bu ifadelerini doğrulayan bir haber de 12 Haziran tarihli Hürriyet gazetesinde şu şekilde yer almıştır:

"...Fevziye'nin Ortaca Bucağı ile irtibatı olan yolun bir kısmı tahrip edilmiş, köprü de uçurulmuştur. Bu yüzden şehre inemeyen Aleviler açlıkla mücadeleye başlamışlardır. Ortaca'ya inemedikleri için ekmeğe ve diğer ihtiyaçlarını temin edemeyen Fevziyeliler, Muhasara altındayız. Hayatımızdan endişe duyuyoruz. Bu işe hükümet el koysun" demişlerdir (Hürriyet, 12 Haziran 1966).

Yaşanan olaylarla ilgili "mezhep kavgası değil, toprak kavgasıydı" tespitinde bulunan dönemin tanıklarından Ramazan Gökmen şunları belirtmektedir:

"Kaynım Murat Acar ile birlikte un öğretmek için Ortaca değirmenine gitmiştik. Değirmene vardığımızda daha önce münakaşa yaptığımız Tuğlu'nun (Nazmi Yavuz) işçilerinden Gönü Kara lakaplı Ramazan Sarı, İsmail Karakuş ve Yöreksiz lakaplı Turgut Zincir bize saldırdı. Tabi bu adamlar, daha önce Akçağöl ile Akdoğan Ovası'nda çok dayak yediler. Değirmenci Süleyman Ertuğrul, beni değirmenin içine saklayıp üzerimden kapıyı kilitledi. Onun sayesinde kurtuldum. Adamlar bizim Murat'ı biraz hırpalamışlar... Gazeteler

bunu Sünniler, iki Alevi vatandaşı dövdü diye yazmışlar. Hâlbuki döven de dövülen de Sünni. Bu bir mezhep kavgası değil, toprak kavgasıydı.” (Emekçi, Sivaslı, <https://www.pirha.net>, 2019).

Olayların çıktığı dönemde Ortaca’nın tek fırıncısı olan Fahrettin Tek ile çiftçi Mehmet Yılmaz ise yaşananların bir mezhep çatışması olmayıp, daha önce de bazı sorunlar nedeni ile anlaşmazlık yaşadıkları Alevi Fevziyeli köylülere karşı birlikte hareket etmeye karar verdikleri için, olayın böyle yansıtıldığını ifade etmişlerdir:

“Beş mahalleden müteşekkil bucağımızda sadece Feyziye mahallesinde Tahtacılar oturur. Onlar azınlıkta olduğundan birbirlerini çok tutuyorlar. Yıllardır, fırsat buldukça bizi dövüyorlar. Son hadiseden önce, ...Tahtacılar, aralarındaki toprak ihtilafından dolayı kavga ettikleri Nazmi Yavuz’un işçilerini dövmek için, Hulusi Türköz’ün işçilerini dövmek için baskın yaptılar. Bıçaklı ve silahlı Tahtacıların elinden halk, kahvede bulunanları yetiştirerek kurtardı. Sadece Niyazi yaralandı. İşte bu hareket bizlerde infial uyandırdı. Onların toplu hareketi, bizim de toplu hareketimize neden oldu. Eskiden aramızda birlik falan yoktu. Birlik kendiliğinden doğdu.” (Cumhuriyet, 23 Haziran 1966).

Öte yandan Ortaca merkezinde yaşayan Alevilerin de, olayları bir Alevi-Sünni çatışması olarak değerlendirmeyerek, gerginliğin temelinde “Fevziye köyündeki asi Aleviler ve Sünniler” arasındaki arazi anlaşmazlığının bulunduğunu belirtmeleri dikkat çekicidir. Ortacalı Alevilere göre olayların gelişerek Alevi-Sünni çatışma riskine yönelmesinde, zamanında gerekli önlemleri almayan Jandarma Komutanlığı ile Köyceğiz Cumhuriyet Savcılığı sorumludur (Cumhuriyet, 23 Haziran 1966).

Bütün kışkırtmalara rağmen olayların bir Alevi-Sünni çatışmasına dönüşmediğini vurgulayan tanıklardan Ali Altın ise, “Öyle olsaydı barış bu kadar erken sağlanmazdı. Olayların olduğu gün... Güzelyurt Köyü’ne geldim. Bu köyde Günlükbaşı Alevileri’nden ebe olarak görev yapan Sevim Hanım vardı. Onun durumunu öğrenmek için yanına uğradığımda şaşırımdı, çünkü Sünni Güzelyurt köylüleri, Alevi olan hemşirelerini korumak için nöbet tutuyorlardı... Buradaki Sünnilerin bir Alevi hemşireye sahip çıkmaları olayların mezhep çatışmasından ne kadar uzakta olduğunu gösteriyordu...” şeklinde konuşmuştur. Tanıklardan Ramazan Okur ise; “Gazeteler... sanki bir Alevi- Sünni çatışması varmış izlenimi verdiler. Hiç alakası yok. Ortaca halkı, Alevi vatandaşlarıyla yıllarca kardeş gibi geçinmiştir. Öyle olmasaydı, Ortaca’da Alevi vatandaşlarımız azınlıkta olmasına rağmen Belediye Başkanı olarak bir Alevi vatandaşımız olan Hüseyin Yılmaz’ı reis olarak seçer miydi?” (Emekçi, Sivaslı, <https://www.pirha.net>, 2019) derken, olayların asıl nedeninin mezhep çatışması olamayacağına vurgu yapmıştır.

Olaylara tanıklık edenler, yaşananların bir mezhep çatışması olmadığını belirtmekle birlikte, Ortaca Olayı artık “basit bir zabıta vakası” olmaktan çıkmıştı. Sinema baskını ve çarşıda yaşananların ertesi günü Sünniler, Fevziye köyüne giden yolları kapatarak, bucakla köyün irtibatını tamamen kestiler. Bununla da yetinmeyerek, bucakla köy arasındaki köprüyü yaktılar. Fevziyeli köylüler, ekonomik ablukaya ancak bir hafta kadar dayanabilmişler ve Jandarmaya başvurarak, köprüünün yapılmasını istemişlerdir. Köprü, köylülerin de yardımlarıyla kısa zamanda yeniden yapılmış fakat aynı gece tekrar yakılmıştır (Akis, 1966: 8). Gıda gereksinimlerini karşılayamayan, hatta köprüünün yıkılmasından dolayı deşirmene bile gidemeyen Alevi köylülere, komşu Sünni köylüleri Akıncı ve Güzelyurt’tan yardım götürenler dolmuştur. Tanıklar o günler hakkında şunları belirtmişlerdir: “O şartlarda gece aralardan un çuvalı götürdük”; “Bizim kesimden (Sünnilerden) adamlara un götüren bile var...”; “O olaylar esnasında kimse buğday öğütme deşirmene gidemiyor. Buradaki Sünniler alıp bizim buğdayı öğütüp getiriyorlar. Yardımlaşıyorlar yani, hatta yardım ettikleri için onlara da cephe alınıyor.” (İzmir, 2016: 61-62).

Ortaca’da meydana gelen olaylarla ilgili haberler gazetelerde, aradan birkaç gün geçtikten sonra yer almaya başladı. İlk verilen haberlerde detay belirtilmeden, bir arazi anlaşmazlığı yüzünden başlayan olayların Alevilerle Sünniler arasında, gerginliğe neden olduğu belirtilmekteydi.

Olaylara ilişkin ilk haberler 7 Haziran tarihinde Milliyet ve İzmir’de yayınlanan Yeni Asır gazetelerinde yer almıştır. Yeni Asır, 7 Haziran tarihinde yayınlanan sayısında, silahlı 70 kişinin

Köyceğiz'in Ortaca Bucağı'nda arazi anlaşmazlığı nedeniyle çıkan olayları gerekçe göstererek, intikam almak için sinemaya baskın yaptıklarından söz etmiştir. Bucak Müdürü Kamil Korkmaz ile 3 kişinin saldırı sonucunda yaralandığını, olaylara jandarmanın müdahale ederek ve ancak havaya ateş açarak kalabalığı dağıtabildiğini belirtmiştir. Bu kargaşa sırasında 18 yaşındaki bir gencin de silahla yaralandığına yer vermiştir(*Yeni Asır*, 7 Haziran 1966). Aynı tarihli *Milliyet* gazetesi ise, "Muğla'da bin kişi çatıştı" başlığı ile habere yer vererek, arazi anlaşmazlığı nedeniyle yaklaşık bin kişilik bir topluluğun Ortaca Bucağı'nı basıp, sinemada bulunan halka saldırdığını belirtmiştir(*Milliyet*, 7 Haziran 1966). Gazeteye göre Köyceğiz'den jandarma birlikleri olaya müdahale etmiş, başta tartışmalı araziye kullanan Nazmi Yavuz olmak üzere 35 köylü gözaltına alınmıştır(*Milliyet*, 9 Haziran 1966).

Yeni Asır, 9 Haziran tarihli haberinde ise olayların tırmandığını, köylülerin karşılıklı olarak silahlanıp mevzilendiklerine yer vermiştir. Gerginliğin tırmanması üzerine Muğla Valisi Hasan Basa, Bölge Jandarma Komutanı ile birlikte köyleri dolaşp, toplantılar düzenlemiş, halkı yatıştırılmaya çalışmıştır(*Yeni Asır*, 9 Haziran 1966).

Arazi anlaşmazlığı nedeniyle başlayan olayların, nitelik değiştirip bir mezhep çatışmasına doğru yöneldiği haberi ise ilk kez *Yeni Asır* gazetesinde yer almıştır. "Ortaca'da gerginlik ve huzursuzluk son haddini buldu" başlığı ile verilen haberde, Alevilerle Sünnilerin karşılıklı olarak birbirlerine güvenlerini kaybettikleri ve bu nedenle silahlanıp geceleri de herhangi bir baskına karşı nöbet tutukları belirtilmiştir. Bu arada sinema baskını sırasında yaralanan Bucak Müdürü'nün ailesini güvenlik nedeni ile Ortaca dışına çıkarması (*Yeni Asır*, 9 Haziran 1966), bazı öğretmenlerin ailelerini Muğla'ya götürmeleri (*Cumhuriyet*, 15 Haziran 1966) ise bucaktaki kamu görevlilerinin kaygı düzeyini yansıtmaya açısından önemlidir. Ayrıca Ortaca'da oturan bazı kişilerin resmi makamlara başvurarak, yaşamlarının tehlikede olduğunu, bu nedenle gerekli önlemlerin alınmasını talep etmeleri, olayların boyutu hakkında bilgi vermektedir. Bu nedenle Valilik, civar il ve ilçelerden takviye jandarma kuvvetleri getirtmiştir(*Yeni Asır*, 9 Haziran 1966).

5 Haziran'da yaşanan sinema baskını sırasında jandarma kurşunu ile yaralanan ve hastaneye kaldırılan Sünni genç Halil Sarı'nın yaşamını kaybetmesi (*Cumhuriyet*, 14 Haziran 1966) gerginliği daha da tırmandırmıştır. Olaylar nedeniyle Ortaca'da hayat adeta felce uğramıştır. Kırsalda pamuk tarlalarındaki çapa işleri tamamen durmuş(*Ulus*, 17 Haziran 1966), Ortaca merkezde Alevi esnaf, saldırı korkusu nedeniyle işyerlerini kapalı tutmuş, Sünni esnaf ise güneşin batmasıyla işyerlerini hemen kapatmaya başlamıştır(*Cumhuriyet*, 12 Haziran 1966). Bazı Alevi esnafın iddialarına göre yaklaşık beş bin kişinin yaşadığı Ortaca'da, Sünniler bir araya gelerek, Alevilerin işyerlerinden alış veriş yapmamak, Alevi işçi çalıştırmamak ve her türlü ilişkilerini kesmek kararını almışlardır(*Akşam*, 14 Haziran 1966; *Cumhuriyet*, 12 Haziran 1966). Olaylar nedeniyle ekonomik açıdan öncelikle zarar gören Alevi esnaf, yaşananların bir an önce sonlanması için çaba gösterirken, bu olaylarda taraf olmadıklarını, sorunun sadece Alevi ve Sünni köylüler arasında olduğunu belirterek, olayları başlatanları suçlamışlardır(E. Korçak, kişisel görüşme, 25 Eylül 2019).

İlk günlerde detaya girmeden ve olayları arazi anlaşmazlığı üzerinden haberleştiren gazetelerden bazıları, birkaç gün sonra olayları yerinden takip etmek amacı ile muhabirlerini Ortaca'ya gönderdiler ve olayları farklı boyutları ile kimi zaman abartılı, hatta gerçek dışı haberlerle yansıtmaya başladılar. Olayları kişiler arasındaki bir arazi anlaşmazlığı olarak veren gazeteler olmakla birlikte, özellikle *Milliyet*, *Hürriyet*, *Akşam*, *Ulus* ve *Cumhuriyet* gazetelerinin Ortaca Olaylarına ilişkin manipülatif haberler yaptığı görülmektedir.

Manipülatif haberlere ilişkin ilk örnekler 14 Haziran 1966 tarihli *Milliyet* ve *Cumhuriyet* gazetelerinde yer almıştır. *Milliyet*, "Ortaca'daki alevi kadınlar silahlandı" başlığı ile haberi verirken, haberde gerginliğin tırmanması ve Alevi bir kadının tecavüze uğraması üzerine kadınların da silahlandığına yer vererek, bir genç kızın evinin önünde ve at üzerinde elinde silahla iki ayrı fotoğrafını

kullanmıştır(Milliyet, 14 Haziran 1966). Aynı tarihli Cumhuriyet gazetesi ise, haberde, “Muğla’daki Alevi-Sünni çekişmesi” başlığını kullanarak, arazi anlaşmazlığının bahane olarak kullanıldığını, “asıl mücadelenin Alevi-Sünni davası olduğu”nu belirtmiştir. Cumhuriyet gazetesi de, biri Milliyet gazetesinde yer alan “at üstünde ve silahlı” genç kız resmi, diğeri ise elinde silahla bir erkeğin resmi olmak üzere iki fotoğrafa yer vererek, “Sünnilerin baskılarına karşı silahlanan aleviler” ifadesini kullanmıştır(Cumhuriyet, 14 Haziran 1966). Yine 15 Haziran tarihli Cumhuriyet gazetesi, “Ortaca’da şimdi, eli silah tutan her yaştan kadın-kız da nöbete giriyor, işte bunlardan biri daha...” alt yazısıyla yetişkin bir kadının silahlı resmine yer vermiştir. Oysa bu fotoğrafların aslında gazete muhabirleri tarafından oluşturulan bir kurgu sonucunda çekildiği anlaşılmıştır. Bu fotoğrafların nasıl çekildiğini olayın gerçekleştiği dönemde 33 yaşında olan Sultan Aydın şu şekilde anlatmıştır:

“Ortaca’da çıkan kargaşadan sonraki günlerde kayın pederim yanında kalmamızı istedi. Biz de öyle yaptık. Gündüzleri hayvanlarımızın bakımını yapmak için kendi evimize gider, akşama da geri dönerdik... Yol güzergâhımız تنها olduğundan yanımda eşimin tüfeğini de götürmüştüm. Ata binen kızım Birsen ile birlikte yürüyerek eve yaklaştığımda gazeteciler denk geldi. Bize ‘Ne bu hal, bu tüfek neyin nesi?’ diye sordular. Ben de ‘evimiz ıssız yerde, kocamın gözleri az görüyor, ayakları da topal. Ne olur ne olmaz diyerek eşimin tüfeğini aldım’ dedim. Gazeteciler, fotoğrafımı çektiler. Sonra da tüfeği çocuğa vermeme istediler... Onun da fotoğrafını çektiler. Daha sonra gördük ki gazeteciler fotoğrafımızla birlikte ‘Ortaca’daki Kadınlar Silahlandı- Kadınların Namus Nöbeti’ diye başlık atmışlar. Hâlbuki biz ne nöbet tuttuk ne de savaşa gider gibi silahlandık...”

Sultan Aydın’ın oğlu İskender Aydın da annesinin söylediklerinin tamamen doğru olduğunu söyleyerek, şunları söylemiştir:

“... Kolluk kuvvetlerinin, yaşanan hadiselerin öncesindeki gelişmelere duyarsız kalması olayları istenmeyen boyutlara taşımıştı. Üstüne bir de ulusal gazete muhabirlerinin abartılı haberleri eklenince, Türkiye’nin bazı bölgelerinde infiale varan tedirginlikler yaşandı. Ancak, gerçeği araştırmak kimsenin aklına gelmemişti.” (Emekçi, Sivash, <https://www.pirha.net>, 2019).

Dönemin gazetelerinde Ortaca Alevilerine yönelik, “kuşatma” ve “ağır saldırılar”(Akşam, 15 Haziran 1966; Cumhuriyet, 13,14,15 Haziran 1966; Hürriyet, 13,14,15) olduğuna ilişkin abartılı haberler yer almaya başlayınca, başta toplumun çeşitli kesimlerindeki Aleviler olmak üzere, aydınlar, üniversite öğrencileri, demokrat kişi ve örgütler olaya karşı tepki gösterdiler. Cumhurbaşkanı, Başbakan telgraflar çekip, bildirimler yayınladılar. Örneğin Adana ve Sivas’tan Alevi temsilcileri Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay’a telgraf çekerek sorunun çözümü için yardım istediler(Hürriyet, 18 Haziran 1966).

Sivashlı Aleviler adına Başbakan Demirel’e telgraf çeken Sivash AP İl Yönetim Kurulu Üyesi Hüseyin Yıldırım, olaylara ilişkin kaygılarını dile getirdikten sonra, Sivash’ta çok sayıda Alevi bulunduğunu belirtmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır: “Sivash ilimiz alevi vatandaşların yoğun olduğu bir ildir... Sünni-alevi çatışma ve tecavüzlerinin ilimizdeki menfi akislerini dikkat nazarlarınıza arz ederim. ...memleketin diğer köşelerinde de Ortaca’daki gibi müessif hadiselerin tertip edileceğini hatırdan çıkarmayarak, hükümet etme sanatınızı göstermenizi istirham ederim.” (Ulus, 16 Haziran 1966).

Başbakan Süleyman Demirel partisinin grup toplantısında yaptığı konuşmada Ortaca Olaylarını değerlendirmiştir. “...Memlekette bir takım münferit hadiselerin büyütülerek mezhep kavgaları varmış gibi hareket etmekte olduğu ve bu istidat içinde yine bu davranışlarından bir takım bizce meçhul medetlerin umulduğu, maksatlarına ulaşmak istediği görülmektedir.”(Cumhuriyet, 15 Haziran 1966). Demirel’e göre olay, “basit bir zabıta vakası”dır. Bir takım münferit hadiseler büyütülerek, mezhep kavgası şeklinde gösterilmek istenmektedir. Haberler kasıtlı ve uydurmadır. Emniyet kuvvetleri olayları kontrol altına alarak suçluları da gözaltına almışlardır. Özetle Demirel’e göre ülkenin hiçbir yerinde mezhep kavgası yoktur(Hürriyet, 17 Haziran 1966). Bu sırada yurt gezisinde olan Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay da, Muş’ta yaptığı konuşmada olaylara değinmiş ve “Sünnilik ve Alevilik diye bir mesele yoktur” diyerek Başbakan Demirel gibi ülkede Alevi-Sünni kavgasının olmadığını söylemiştir(Son Havadis, 16 Haziran

1966). İçişleri Bakanı Faruk Sükan ise, “Türkiye’de sınıf ve mezhep kavgaları yaratmaya çalışanların olduğunu” ifade etmiş, olayların nedeninin “tahrir ve tertip” olduğunu belirtmiştir(Hürriyet, 16 Haziran 1966).

Cumhurbaşkanı Sunay ve Başbakan Demirel’in olaylara ilişkin yaptıkları açıklamalara rağmen, Ortaca’daki olaylarla ilgili olarak, başta Alevi nüfusunun yoğun yaşadığı Sivas olmak üzere, İzmir, Ankara, Adana, Elazığ, Erzincan, Bingöl, Kocaeli gibi yurdun birçok farklı yerlerinden tepkiler gelmeye devam etmiştir. Çeşitli bölgelerden Başbakana protesto telgrafları çekilmiş ve Diyanet İşleri Başkanı İbrahim Elmalı istifaya çağrılmıştır. Alevi vatandaşlar, özellikle Diyanet İşleri Başkanı’nun yakın geçmişte Alevilik ile ilgili yaptığı açıklamalardan dolayı, çıkan olaylardan da öncelikle onu sorumlu tutmaktaydılar.

AP Sivas İl Genel Meclisi Başkanı Fahri İngün, Sivaslı Aleviler adına Başbakan’a telgraf çekerek Ortaca’daki Alevilerin can güvenliğinin sağlanması için kendisini göreve çağırırken, olayların sorumlusu olarak gösterdiği Diyanet İşleri Başkanı İbrahim Elmalı’yı da istifaya davet etmiştir. İngün, bu telgrafta ayrıca Başbakan’ı suçlayarak, “Alevi vatandaşlarımıza reva görülen işkenceleri âdeta müsamaha ile karşılamanızı şiddetle protesto ederiz” demiştir (Ulus, 17 Haziran 1966). İzmir, Adana ve Elazığ’dan da Cumhurbaşkanlığı, Başbakanlık, İçişleri Bakanlığı ve Genelkurmay Başkanlığı’na telgraflar çekilerek olaylar protesto edilmiş ve Alevilerin can güvenliğinin sağlanması istenmiştir. İzmir’den gönderilen telgraf 2 bin alevi adına çekilmiştir(Hürriyet, 18 Haziran 1966). Bu telgrafta, Türkiye genelinde güç kazanan Nurculuk hareketine vurgu yapılması dikkat çekicidir.

İzmir’deki Alevi temsilcilerinin Ortaca Olayları ile Nurcuların faaliyetleri arasında bağ kurmalarının nedeni, Yassıada yargılamaları sırasında müebbet hapis cezasına çarptırılan, fakat tedavi gördüğü hastaneden yurt dışına kaçan eski DP milletvekillerinden Reşat Akşemsettinoglu’nun, Belçika’da yayınladığı ve CHP’yi, “Alevi-Kızılbaş Partisi” olarak tanımlayan gazete nüshalarının 1965 Ekim’inde yapılan genel seçimleri sırasında, Türkiye’nin birçok yerinde AP teşkilatları tarafından dağıtıldığı iddiasıdır(Ulus, 17 Haziran 1966).

Başbakan Demirel’e Sivas’tan gönderilen 29 imzalı bir telgrafta ise olaylardan duyulan kaygılar dile getirilmiş, olayların engellenip Alevi köyü üzerindeki kuşatmanın kaldırılmaması durumunda, “muhasara altında olan bulunan” Alevi kardeşlerine yiyecek yardımında bulunacakları belirtilmiştir(Ulus, 15 Haziran 1966). Bingöl’de Aleviler adına bir basın açıklaması yapan Avukat Zeynel Abidin Yurtsever de, Sünnilerle Alevilerin gerçek Müslüman olarak birbirleriyle kardeşçe yaşamalarının koşullarının sağlanması gerektiğini belirterek, Başbakanı ve Diyanet İşleri Başkanı’nu bu koşulları sağlayamamakla suçlamıştır(Cumhuriyet, 18 Haziran 1966). Erzincan İl Genel Meclis Üyesi Hüseyin Tiryaki de, Başbakan’a gönderdiği telgrafta olayların çıkmasındaki temel nedenin Alevilere yönelik kimi haksız tespit ve saldırıların olduğunu söylemiştir. Olayların çıkmasındaki en büyük sorumluluğun ise, bir süre önce “Alevilik ölmüştür” ifadesini kullanan Diyanet İşleri Başkanı’na ait olduğunu belirtmiştir(Ulus, 19 Haziran 1966). Mustafa Kemal Derneği Başkanlığı da Başbakan’a bir telgraf göndererek arazi anlaşmazlığı nedeniyle başlayan Alevi-Sünni çatışmasını, “bazı yöneticilerin basit bir olay olarak görüp, olayları çıkaranlara hoşgörü ile yaklaşmalarını”(Ulus, 19 Haziran 1966) protesto etmiştir.

Yurt dışında yaşayan Alevi Türklerden de olaylarla ilgili olarak AP Hükümeti’nin tutumunu eleştiren telgraflar gönderildiği görülmektedir. Örneğin bunlardan biri de Almanya’dan 107 işçi adına Başbakan Demirel’e gönderilen telgraftır. Telgrafta, iktidar tarafından desteklendiği iddia edilen Nurculuk faaliyetleri şiddetle eleştirilirken, hükümetin bu tutumunun ülkenin bazı yerlerinde çatışmalara zemin hazırladığı, Ortaca Olayları’nın da aslında bu faaliyetlerin bir sonucu olduğu belirtilmiştir(Ulus, 19 Haziran 1966; Ehlibeýt Yolu Gazetesi, 29 Haziran 1966).

Ankara Hukuk Fakültesi öğrencilerinden Hüsrev Ulusoy adındaki genç, olaylar durdurulmazsa, Ankara’daki Alevi üniversite öğrencilerinin bir miting yapacaklarını belirtmiş; “Biz,

alevi öğrenciler olarak, sünnilere değil, yobaz zihniyete karşıyız. Bugüne kadar üniversitede, mezhep ayırımı yüzünden bir kavga olmamıştır. Aslında Ortaca’daki olaylar bazı Atatürk düşmanlarının, yobazların ve gericilerin tahrikiyle patlak vermiştir” ifadesini kullanmıştır (Akis, 1966: 9)

Ayrıca Ankara Üniversitesi’nin çeşitli fakültelerinde okuyan 200 üniversiteli genç, yayınladıkları bir bildiri ile Ortaca’da bir dram yaşandığını, bazı yönetici ve memurların ihmalleri nedeniyle Alevi-Sünni iki Müslüman Türk köy halkının karşı karşıya getirildiğini ve buna sessiz kalındığını belirterek, hükümeti zaman geçirmeden harekete geçmeye ve güvenliği sağlamaya davet etmişlerdir (Vatan, 15 Haziran 1966; Akşam, 15 Haziran 1966). Gençler yayınladıkları bildiride Hükümeti ve Diyanet İşleri Başkanı’nu sert biçimde eleştirmişlerdir:

“Laik Türkiye’de Anayasa kurallarını bilmiyen bir Diyanet İşleri Reisi radyoda ‘Türkiye’de Alevilik yoktur, sönmüştür’ fetvasından sonra yobaz ve gerici kafalar bu konuşmadan cesaret alarak işi daha da azıtarak neticede Türk Milletini Mezhep kavgaları ile parçalamağa çalışmaktadırlar... Sayın Demirel ve Hükümetinin ilgisiz kaldıkları bu ciddi davada harekete geçmemeleri 13 milyon Alevinin dikkatini ve gözlerini ORTACA’ya çevirmiştir.” (Ulus, 15 Haziran 1966).

İki gün sonra ise yine Ankara’da bir grup üniversiteli Alevi genç, önce Anıtkabir’i ziyaret edip çelenk bırakmışlar, daha sonra ise bir bildiri yayınlamışlardır. Başbakan Demirel’in, Alevi-Sünni gerginliği ile ilgili verdiği demece cevap niteliğindeki bildiride; “Başbakandan tedbir ve teminat istiyoruz, fetva istemiyoruz” ifadeleri kullanılarak, Başbakan Demirel ve Diyanet İşleri Başkanı’na ağır eleştiri ve suçlamalarda bulunulmuştur:

“Diyanet İşleri Başkanı ‘Türkiye’de alevilik sönmüştür’ kehanetinde bulunurken, Muaviye, Dürrizade misali memlekete nifak tohumu saçmaya teşebbüs ederken, yurdun bütünlüğünü parçalama hedefi güdülmüştür... Sayın Başbakanın, Türkiye’de bir mezhep ve tarikat kavgası olmaz, temennisine katılıyoruz... Ne var ki, Fevziye ve Ortaca olayları Başbakanı tekzip etmektedir... Laik Cumhuriyet ilkesine ve Atatürk devrimlerine kasteden ister bir Diyanet İşleri Reisi, ister bir Başbakan olsun, kendisini meşruiyetin sınırları içinde gösteremez... Biz, laik cumhuriyetin Başbakanından tedbir istiyor, teminat istiyoruz. Fetva istemiyoruz. Biz Başbakandan, yasalara ve cumhuriyetin temeli olan laiklik ilkesine saygılı olmasını istiyoruz. Biz, Başbakandan, laiklik ilkesine saygısızlıkta bulunanları devlet örgütü içinde barındırmamasını istiyoruz...” (Ulus, 17 Haziran 1966).

Alevi çevrelerin neredeyse tamamının suçladığı ve dolaylı yollardan Ortaca Olaylarının çıkmasında sorumlu tutulan İbrahim Elmalı, AP tarafından 17 Aralık 1965 tarihinde Diyanet İşleri Başkanlığı’na atanmıştır. Yaygın anlayışa göre seçimlerde Nurcuların desteğini alan ve iktidara gelen AP hükümeti, Nur Cemaati’ne olan borcunu bu cemaate mensup İbrahim Elmalı’yı Diyanet İşleri Başkanlığı’na, aynı cemaatten Cemalettin Kaplan’ı da Başkan Yardımcılığı’na atayarak ödemiştir. Elmalı, görevine başladıktan kısa bir süre sonra, biraz da yüzyıllardır sürdürülen “mum söndü” iftirasını çağrıştıran “Alevilik sönmüştür” yönündeki açıklaması Aleviler arasında büyük bir tepkiye yol açmıştır.

1965’te üniversiteli Alevi öğrenciler bir bildiri yayımlayarak Diyanet İşleri Başkanı’nu protesto etmiş, muhalefet partileri ve basın bir bölümü, günlerce Başkan aleyhine yazılar yazmıştır. Buna karşın kısa bir süre sonra yapılacak olan kısmi senato seçimlerinde Nurcuların desteğini kaybetmek istemeyen AP hükümeti, muhalefetin ve Alevilerin tepkilerine karşın Başkan Elmalı’yı görevden almaya yanaşmamıştır. Elmalı’nın tepkilere neden olan sözlerine Muğla’nın Ortaca ilçesinde yaşanan olaylar da eklenince Türkiye’nin dört köşesinde yaşayan Aleviler, büyük tepki göstererek bir kez daha Elmalı’nın istifasını istemişlerdir (Cumhuriyet, 7 Aralık 2008). Buna rağmen İbrahim Elmalı 25 Ekim 1966’ya kadar görevini sürdürmüştür.

Alevilerin Ortaca’daki olaylara Türkiye’nin çok farklı yerlerinden -hatta yurtdışından- yaygın tepki vermelerinin en büyük nedeni dönemin siyasal iktidarı olan AP’nin sorunu ele alma yaklaşımı ile ilgilidir. Olayları “sıradan bir adli vaka” olarak gören iktidarın bu tavrı Aleviler arasında siyasal iktidara olan güveni sarsmıştır. Bu süreç, Aleviler arasında sorunlarını sahiplenecek ve çözmeye çalışacak

siyasal örgütler oluşturma/partileşme düşüncesini de beraberinde getirmiştir. Nitekim Türkiye'deki ilk Alevi partisi olarak kabul edilen Türkiye Birlik Partisi'nin bu olaylardan kısa bir süre sonra kurulması bir rastlantı değildir.

Ortaca'da yaşanan olaylar, basının, demokratik kitle örgütlerinin ve Alevi toplumunun baskısı sonucunda TBMM ve Cumhuriyet Senatosu gündemlerinde de yer almıştır.

Örneğin CHP Aydın milletvekili Şükrü Koç,13 Haziran'daki parti grup toplantısında Ortaca Olayları öncesinde bölgede artan Nurculuk faaliyetlerine dikkat çekerek, bu faaliyetlerle olaylar arasında bağ olabileceğini belirtmiştir. Olaylardan dolayı Hükümeti suçlayan Koç, konuşmasında Başbakan Demirel'in seçim sonrası ilk gezisine Said-i Nursi'nin 1927'deki sürgün yeri olan Isparta Barla'dan başlayarak Nurcuların hayır duasını aldığını iddia etmiştir(*Ulus*, 14 Haziran 1966). Olayların nedenlerini araştırmak ve halk arasında yaşanan anlaşmazlığı çözmek amacıyla CHP Muğla Milletvekili Turan Şahin ise Ortaca'ya gitmiştir. Ortaca merkezdeki esnafla görüşen, daha sonra da olaylarda ön plana çıkan Fevziye, Kızılyurt ve Akıncı köylerini ziyaret eden Şahin, köylülerle yaptığı toplantılarda, *"Bu topraklar hepimizindir. Hepimiz kardeş gibi yaşamaya mecburuz"*(*Ulus*, 18 Haziran 1966) diyerek ortamı sakinleştirmeye çalışmıştır.

Millet Partisi Ankara Milletvekili Hüseyin Balan da yaşanan olaylardan Başbakan ve İçişleri Bakanı'nu sorumlu tutarak; *"Bütün bu olayları adeta benimsercesine küçümseyen, Türk'ü Türk'e müslümanı müslümana düşman eden bu davranışları önleyemeyen ve hayasızca, ahlaksızca, vahşice işlenen tecavüzleri inkar ederek böyle bir şey yok diyen Başbakan ve İçişleri Bakanı hakkında Anayasanın 89 uncu maddesine uyularak gensoru açılmasını ehemmiyetle rica ederim"*(*Ulus*, 14 Haziran 1966) ifadelerini taşıyan önergeyi, TBMM Başkanlığı'na vermiştir. Balan'ın verdiği gensoru önergesinde ayrıca şu iddialar da gündeme getirilmiştir:

1- Ankara Altındağ'da din dersi veren bir öğretmen, Alevilerin dinsiz olduğunu söylemiş, itiraz eden Alevi çocuğunu dövmüştür.

2- Ankara'da sinemalarda gösterilen *"Turist Ömer"* filminin bir sahnesinde kız kardeşi ile yakınlaşan Ömer'e, komiser rolündeki şahıs *"Ulan sen Kızılbaş mısın?"* sözünü söylemiştir.

3- İstanbul'da evlenen bir genç 17 günlük karısının Alevi olduğunu öğrenince boğarak öldürmüştür.

4- Türkiye'de yasa dışı bir şekilde kurulan ve çalışan gizli dernekler mezhep ayrılıklarını körüklemekte, Alevi-Sünni mücadelesine neden olmaktadır.

Balan, yaptığı konuşmada yaşananlar konusunda Ortaca Belediye Başkanı'nun Başbakan ve İçişleri Bakanı'na gönderdiği telgrafların da önemsenmediğini belirterek, olaylar devam ederken, daha önce CHP Aydın milletvekili Şükrü Koç'un da eleştirdiği Başbakan'ın seyahat rotasına ve davranışlarına dikkat çekmiştir(*Milliyet*, 16 Haziran 1966).

Hüseyin Balan, Genel Başkanı Osman Bölükbaşı'nın baskısına fazla direnemeyip *"Meclisteki bahar havasını bozacağı yolunda yakınlarının izhar ettiği endişeler üzerine"* önergesini geri çekmiştir(*Cumhuriyet*, 21 Haziran 1966). Hüseyin Balan, önergesini geri alırken TBMM'de yaptığı konuşmada, hükümetin Ortaca Olaylarını *"basit bir tarla ihtilafı"* olarak göstermeye çalıştığını belirterek, *"Hükümet basit bir arazi ihtilafını bastırmaktan aciz midir"* demiş, Türkiye'de hem Türk-Kürt, hem de Alevi-Sünni ayrımı olduğunu belirtmiştir. Sorunun ise ancak birlikte çözülebileceğini ifade etmiştir. Diyanet İşleri Başkanı'nu ve Demirel'i sert bir şekilde eleştiren Balan, Muğla Valisi'nin merkeze alınmasını, Diyanet İşleri Başkanı'nın da görevden alınmasını istemiştir(*Vatan*, 21 Haziran 1966; *Cumhuriyet*, 21 Haziran 1966).

Ortaca Olaylarını, Cumhuriyet Senatosu'nda ise CHP Malatya Senatörü Mehmet Zeki Tolunay bir önergeyle gündeme getirmiştir. Tolunay, *"Son günlerde Alevi-Sünni çatışması diye basınımıza sık sık intikal eden hadisenin aslının ne olduğu"* ve olayların ülkenin diğer bölgelerine de yayılması riskine karşı

ne tür önlemler alındığını sormuştur(*Hürriyet*, 14 Haziran 1966; *Yeni Asır*, 15 Haziran 1966). Türkiye İşçi Partisi (TİP) Senatörü Fatma Hikmet İşmen de söz alarak Ortaca Olayı ile ilgili konuşmuş ve son zamanlarda Alevilere yönelik gerçekleşen ayrımcılıklardan şu örnekleri vermiştir:

“Zara’da ölen bir vatandaş Alevî olduğu için cami imamı tarafından namazı kılınmamıştır. Ankara’da Altındağ’da Telsizler İlkokulu din dersi öğretmeni; “Kızılbaşlar müslüman değildir, köpek gibidirler, çamurdan insanlardır” demiş, itiraz eden öğrenciler tokatlanmıştır... Şiran’da bir ortaokul müdürü aynı davranışta bulunmuştur.

Son günlerde de Muğla’da Ortaca bucağında aynı olayların daha somut, daha üzücü bir örneği verilmektedir. Bu olayda, masum Sünni-alevî vatandaşlar birbirlerinin canına kıymışlardır.” (*Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi*, 1966: 41).

İşmen’in konuşmasının devamında, “Bu kışkırtıcı davranışların Türkiye’nin yeniden emperyalist kuvvetlerin nüfuzu altına, özellikle Amerikan etkisine girdiği tarihten beri güçlendiğini görmekteyiz.” ifadesini kullanması ise AP senatörleri tarafından sert tepki ile karşılaşmıştır. TİP Senatörü İşmen, “Alevi meselesi yoktur demek hiçbir şeyi halletmez, böyle bir davranış gerçeklerden kaçınmak ve Türk toplumunun meselelerini bilim dışı görmektir. Adalet Partisini tutan bazı yayın organları Alevi vatandaşlara karşı büyük bir hakaret kampanyası açmışlar ve bunların komünistliğinden, dinsizliğinden söz eden vesikalar düzenlemişlerdir” şeklinde konuşmasına devam etmiştir. Daha sonra söz alan Tabii Senatör Mehmet Özgüneş de, “Mezhep kışkırtıcılar vardır”(Milliyet, 22 Haziran 1966) diyerek bazı politikacıların siyasi çıkar uğruna mezhep ayrımcılığını kullandıklarını belirtmiştir. Konu ile ilgili gündem dışı konuşmak isteyen CHP Tunceli Senatörü Aslan Bora’nın konuşması talebi ise AP’lilerin red oyu vermesiyle kabul edilmemiştir(*Ulus*, 15 Haziran 1966).

TBMM ve Senato’da gösterilen bireysel tepkiler dışında, muhalefet partilerinin bazıları da olayları gündemlerine alarak konuya ilişkin görüş ve önerilerini açıklamışlardır. Örneğin Alparşan Türkeş’in Genel Başkanlığını yaptığı Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi Başkanlık Divanı, konu ile ilgili yaptığı toplantı sonrasında Türk milletine hitaben şu ifadeleri içeren bir “uyarı bildirisi” yayınlamıştır:

“Büyük Türk milleti, varlığın, hayatın, bütünlüğün yeni suikastler karşısındadır... Bir kaşık suda fırtına yaratılmakta yoktan yeni meseleler ihdas edilmekte ve yoktan bir mezhep kaovgası ortamı hazırlanmaktadır.

Aziz Türk milleti, suikastlere, hiyanetlere karşı uyanık ol! Saadetin, selametinin, kurtuluşun, yükselişin yolu sevgidir, barıştır, birliktir...

Aziz Türk milleti, uyanık evlatların, birliğine, saadetine, iç barışı kasdeden bedbahtların, yasaları aşan hiyanet fiillerini, senin emrinde tesbit ve tecride hazırdır. Müsterih ol!”(*Vatan*, 18 Haziran 1966; *Cumhuriyet*, 18 Haziran 1966)

Milletin duygularına hitap edilen bu bildiri de sevgi, barış, birlik gibi soyut kavramlar öne çıkarılırken, hukuksal ve kurumsal eşitsizliklerin giderilmesine ilişkin herhangi bir somut öneride bulunulmamıştır.

TİP de TBMM’de yaptığı grup toplantısında Ortaca Olayları, Alevi-Sünni sorunları üzerinde görüşmeler yapmış ve bir bildiri yayınlamıştır. Bildiride Diyanet İşleri Başkanlığı itham edilmiş, farklı din ve mezhepteki yurttaşlar arasında ayrımcılık yaptığı iddia edilmiştir. Bildiride ayrıca Türk Ceza Kanunu’nun 175. maddesinin, dini inanç ve davranışları saldırıdan korumak amacı ile konulan bir madde olduğu, bu maddenin ise ancak devletçe tanınmış, din ve mezhepleri koruyup, cezai yaptırımlara bağladığı ifade edilmiştir. Bu gerekçeyle, söz konusu maddenin 12. madde ile bağlantılı olarak yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir(*Milliyet*, 17 Haziran 1966). Bu düzenlemenin yapılmaması durumunda Aleviler ve Alevilik hakkında hakaret olarak kabul edilen söz ve eylemler suç kabul edilmeyecek ve yaptırım uygulanamayacaktır.

Çeşitli çevrelerden ve bazı muhalefet partilerinden AP Hükümeti’ne yoğun eleştiriler gelince, Din işlerinden sorumlu Devlet Bakanı Refet Sezgin Ortaca Olaylarına değinerek, Diyanet İşleri

Başkanlığı'na bir genelge göndermiştir. Genelgede "İslam dininde bölücülük, ayrımcılık tefrika, hulasa mezhep kavgası kesin surette reddedilmektedir" ifadesini kullanarak, laik devlet düzeninde, inançlara saygı gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir (Hürriyet, 17 Haziran 1966). Devlet Bakanı Sezgin'in bu konuşmasında, bütün din görevlilerine, sorunun önemini göz önünde bulundurarak, "vatandaşlarımızı birlik ve beraberlik istikametinde hareket etmek üzere tenvir etmeleri", aksi durumda bu tür olayların toplumda yıkımlara neden olabileceği yönünde açıklama yapmaları gerektiği yönünde talimat vermiştir (Cumhuriyet, 17 Haziran 1966; Milliyet, 17 Haziran 1966). Buna rağmen, Diyanet İşleri Başkanlığı bu konu ile ilgili herhangi bir açıklama yapmamış, Diyanet'in yerine, Türkiye Din Görevlileri Yardımlaşma Dernekleri Federasyonu Başkanlığı şu açıklamayı yapmıştır:

"Müslümanlar kardeşirler. Dinimiz sulh ve müsamaha dinidir. Yurdumuzda yaşayan insanları çeşitli isimler altında bölüp parçalamak isteyenler, yıkıcı faaliyetlerini müşahade ettiğimiz anarşistlerdir. Atatürk ilkelerini dillerinden düşürmeyenler, Atatürk'ün en hassas olduğu konuda Atatürk'e karşı çıkmakta, onun çözüme kavuşturduğu ihtilafı yeniden körükleyerek Atatürk'e ihanet etmektedirler. Doğruyu ve yanlışını Allahın emri gereğince birbirimize güzel sözlerle anlatmalıyız. Kardeşler arasında ihtilafa düşüp güç kaybetmekten komünistlerden kaçır gibi kaçmalıyız. Türkü Türke düşman etmek isteyenlerin karanlık emellerini millete anlatmaktan geri kalmayacağız, Allah Türk milletini korusun." (Son Havadis, 19 Haziran 1966; Milliyet, 19 Haziran 1966).

Daha önce Alevilikle ilgili yaptığı konuşmalar nedeniyle büyük tepki toplayan ve dolaylı olarak olayların başlamasına zemin hazırlamakla suçlanan İbrahim Elmalı'nın başkanı olduğu Diyanet İşleri Başkanlığı'nın sessiz kalması ve herhangi bir açıklama yapmaması çok dikkat çekicidir.³ Bu tutum, Elmalı'ya yönelik eleştirilerin ve görevden alınmasına ilişkin taleplerin artmasına neden olmuştur.

Resmî düzeyde olayların "basit bir adli vak'a" olarak değerlendirilmesi ve soruna bir ölçüde kayıtsız kalınmasının dışında, dönemin bazı gazetelerinin olaya ilişkin manipülatif bir dil kullanması da, Alevilerin Türkiye genelinde yoğun biçimde tepki göstermelerinin bir başka nedenidir. Olaylara tanıklık eden birinin, "hiçbir şey yoktu, gazeteler şişirdi. Neden yaptı bilemiyorum" ifadesini kullanması, bir başka tanığın da gazeteler; "seni senden, beni benden" yazdı şeklindeki ifadelerine ek olarak; "hatta ben o zaman gördüm, bu görsel basın, yazılı basın güvenilir olmadığını. Köyden bazı kadınların eline balta verdiler, silah verdiler fotoğraf çekmek için" demesi (İzmir, 2016: 67-68), olayları kimi gazetelerin abartarak anlattığının, katliam gibi bir toplumsal olgunun olmadığını ve kitle iletişim araçlarının manipülatif haberler yaptıklarının göstergesi olarak kabul edilebilir.

Gazetelerde yer alan haberlerin gerçeği yansıtmadığını belirten Muğla Valisi Hasan Basa da ilki 18 Haziran'da ikincisi ise 26 Haziran'da olmak üzere Cumhuriyet ve Milliyet gazetelerinde yayınlanan iki tezkip metni göndermiştir. Vali, olayların başlamasında öne çıkan Fevziye köylülerinin Alevi, Kızılyurt köylülerinin ise Sünni inancını benimsemiş olmalarından dolayı, olayın bir mezhep çatışmasıymış gibi yansıtılmasına neden olduğunu, gazetelerin bir bölümünün ise bu yanlış ortak olduklarını belirtmiştir (Cumhuriyet, 18 Haziran 1966; Milliyet, 26 Haziran 1966).

Olayların yaşandığı 1966 yılında yayınlanan ulusal gazetelerin büyük çoğunluğu tiraj kaygısı, siyasi ve ideolojik nedenlerle manipülatif bir dil kullanmışlardır. Daha sonraki yıllarda dönemin basını temel kaynak kabul ederek hazırlanan araştırmalar ise bu nedenle yanlış sonuçlara ulaşmışlardır. Özellikle son yıllarda elektronik ortamda bilgi kaynaklarına çok rahat ulaşılabilmesi, fakat bu kaynakların sorgulanmadan doğru kabul edilmesi birçok yanlışlığı da beraberinde

³ Devlet Bakanının açıklamasından iki gün önce de Cumhuriyet gazetesinin konu ile ilgili görüşünü almak üzere başvurduğu Diyanet İşleri Başkanı, bu talebi kabul etmemiştir. Görüşme talebini iletme üzere içeri giren Başkanlık Özel Kalem Memuru, Başkan ile görüşükten sonra şu açıklamayı yapmıştır: "Efendi Hazretleri çok meşguldür. Sizin gibi müracaat edenler oldu. Efendi Hazretleri bir cevap vermenin mümkün olmadığını bildirdi." Bkz. Cumhuriyet, 15 Haziran 1966.

getirmektedir. Buradan hareketle sosyal medyada da hızla yayılan bu haberler, yoğun bilgi kirliliğine sebep olmaktadır.

Olayların gerçek nedenlerini ve boyutlarını bilen bazı Alevi derneklerinin bu durumdan rahatsız olduklarını da belirtmek gerekir. Örneğin 2 Temmuz 1993’de Sivas’ta Madımak Oteli’nin yakılması sonucu hayatını kaybedenleri anmak için 2 Temmuz 2016’da Ortaca’da yapılan törende, Pir Sultan Abdal Derneği Ortaca Şubesi Başkanı Hüseyin Öksüzöğlü basın açıklamasında şunları söylemiştir:

“Önceki ay içinde bir ulusal gazetede 1966 Ortaca Olayları ile ilgili ‘Ortaca katliamı ve terolar’ başlıklı bir yazı kaleme alınmış ve bu yazının sosyal paylaşım sitelerinde de paylaşılmaya devam edildiği tarafımızdan gözlemlenmiştir. Söz konusu olaylar kesinlikle Alevi-Sünni kavgası niteliğinde olmayan, temeli arazi anlaşmazlığına dayanan, kötü niyetli kişilerin olayları kışkırtma, körükleme çabalarına rağmen yöre halkının ve ileri gelenlerinin sağduyulu davranması sonucu yatıştırılan ve provokatörlerin amacına ulaşamadığı talihsiz bir olaydır. Olayları yaşayan kişilerin birçoğu da hala günümüzde yaşamaktadır... Bu konu ile ilgili yazı yazan kişileri daha özenli olmaya davet ediyor, art niyetli olduklarını düşünmek bile istemiyoruz” (Dalaman Gazetesi, 9 Temmuz 2016) ifadelerini kullanma gereğini duymuştur.

Günümüzde özellikle son 5-6 yıllık süreçte, olayların yıl dönümlerinde yayınlanan yazı ve haberlere bakıldığında bilgi kirliliğinin boyutları hemen fark edilebilir.⁴ Bu bilgi kirliliği ise yüzyıllardan beri devam eden Alevi-Sünni gerginliğinin ve karşılıklı önyarguların devam etme riskine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle tarafsız ve gerçekçi bilgi kaynaklarına ulaşmanın toplumsal barışı sağlamanın da koşullarından biri olduğu unutulmamalıdır.

Ortaca’da yaşananlarla ilgili yeterince araştırma yapmadan yanıltıcı yazı ve haberlere yer verenlerin, tarihsel süreçte büyük haksızlık ve mağduriyetler yaşayan Alevi topluluklarından hareketle bu tür değerlendirmeler yaptıkları düşünülmektedir. Elbette ki geçmişte yaşanan haksızlıkların tekrarlanmaması, hukuksal, siyasal ve kamusal alanda eşit uygulama ve hizmet beklenmesi Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan bütün herkesin ve bu arada Alevilerin de temel hakkıdır. Öte yandan yaşanan herhangi bir olayı, çeşitli gerekçelerle eksik ya da yanlış bir şekilde yansıtmayıp, nesnel biçimde ortaya koymanın, araştırmacıların içinde yaşadıkları topluma ve tarihe karşı sorumlulukları olduğu unutulmamalıdır.

4.b. Olayların Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Nedenleri

1966 Haziran’ında başlayan olaylar öncesine kadar Ortaca’da Alevi ve Sünni halkın bir arada yaşadığı barışçıl bir toplumsal yaşam vardır. Nüfusun çoğunluğu Sünnilerden oluşmakta, Aleviler ise nüfusun küçük bir bölümünü oluşturmaktadır. Buna rağmen ticari yaşam ağırlıklı olarak Alevilerin denetimindedir. Ayrıca kadın erkek ilişkileri, sosyal hayata katılım gibi konularda da Alevilerin daha aktif oldukları görülmektedir (İzmir, 2016: 64). Örneğin olayların merkezinde yer alan Fevziye Köyü’nde o dönemde iki ayrı yazlık sinema salonu bulunmaktaydı. Köyün genel kültür düzeyi diğer köylere oranla daha yüksekti ve Fevziye, sosyal ve kültürel açıdan o dönemde bölgedeki en etkili köylerden biriydi.

⁴ Yanlış, hatta provokatif denilebilecek bazı haber ve değerlendirmeler için bkz. İnönü Alpat, “Ortaca’dan Madımak’a Alevi katliamları: Ölen kim, öldüren kim?”, *sosyalistgundem.com* > 2017/08 > solu-koksuz-vatani-solsuz-birakmak. Erişim tarihi: 21 Şubat 2019; “Unutulan Bir Alevi Katliamı: Ortaca”, 5 Haziran 2016 <https://www.alevinet.com> > Erişim tarihi: 23 Mart 2019; Sedat Kaya, “Unutulmuş bir katliamın 50 yıllık gözyaşları”, <https://www.haberhurriyeti.com> > unutulmus-bir-katliamin-50-yillik-gozya. Erişim tarihi: 18 Ağustos 2019; “Ortaca Alevi Katliamı’nın 50. Yıldönümü” - Nami Temeltaş - *bianet*, <https://m.bianet.org> > 175754-ortaca-alevi-katliami-nin-50-yildonumu. Erişim tarihi: 22 Ağustos 2019; “Ortaca Katliamı ve Terolar”, Ali Kenanoğlu, *Evrensel.net*, <https://www.evrensel.net> > yazi > ortaca-katliami-ve-terolar. Erişim tarihi: 29 Ekim .2019; Aleviyim-“5 Haziran 1966 Muğla-Ortaca Saldırısının” ...<https://tr-tr.facebook.com> > Aleviyimface > photos > 5-haziran-1966-muql. Erişim tarihi: 26 Eylül 2019; “Ortaca Katliamı”, Alevi Kültür Dernekleri Bursa ...<https://www.alevikulturdernekleribursa.com> > ortaca-katliami. Erişim tarihi: 29 Ekim 2019.

Olayların ortaya çıktığı dönemde Ortaca'nın ekonomik olanaklarının çevre yerleşim birimlerinden görece daha iyi olmasının çatışmaların ortaya çıkmasında belirleyici faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Özellikle Ortaca'daki Alevilerin ekonomik durumunun iyi olması ve ağırlıklı olarak Sünnilerin yaşadığı diğer yerleşim bölgelerindeki işsizlik, Alevilere karşı yüzyıllardan beri var olan bir takım ön yargılarla birleşince toplumsal reaksiyonun temel nedeni olmuştur. O dönemde Fethiye'deki işsiz Yörüklerin yerleşecek yer araması ve mevsimlik işçi olarak gelenlerin bölgedeki paylaşım ilişkilerine dahil olmak istemesinin de Alevilere karşı kışkırtmaları kolaylaştıran diğer bir önemli etken olduğu düşünülebilir (İzmir, 2016: 60).

Ayrıca iki taraf arasında geçmişte yaşanan anlaşmazlıklar, kişisel kavgalar, ekonomik rekabet, siyasi görüş ayrılıkları ve parti çekişmeleri zamanla birikerek Ortaca Olaylarının patlak vermesinde belirleyici olmuşlardır.

II. Dünya Savaşı'nın bitiminden sonra Türkiye'de yeniden çok partili yaşama geçişle birlikte, din unsurunun politik mücadelede bir araç haline getirildiği görülmektedir. Bu konuda iktidarda olan CHP ile en güçlü muhalefet partisi arasında çok belirgin bir fark olduğu söylenemez. Aradaki fark, DP'nin dini, iktidara gelmesinden sonra çok daha ustalıkla bir şekilde politik malzemeye dönüştürmesidir. DP'nin 27 Mayıs Hükümet Darbesi'nden sonra kapatılması ile onun devamı olarak kurulan AP'nin de toplumdaki tarikat ve cemaat örgütlenmeleri ile ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.⁵ 1965 Milletvekili Genel Seçimlerinden sonra tek başına iktidara gelen AP'nin, Nurcularla yakın ilişkileri olduğu bilinen İstanbul İlim Yayma Derneği'nin tavsiye ettiği İbrahim Elmalı'yı Diyanet İşleri Başkanlığı'na getirmesi bu işbirliğinin kanıtlarından biri olarak kabul edilmektedir.

Yayınlandığı dönemde AP iktidarına yönelik muhalif tavrı ile bilinen *Akis* dergisi, Ortaca'da yaşanan Alevi-Sünni gerginliğinin asıl nedenin basit bir arazi anlaşmazlığı olmadığını belirtmektedir. Dergiye göre gerginliğin/çatışmanın asıl sebebi, "*mahkûm edilmiş bir politikanın mirasçısı AP iktidarının, 1924'den itibaren tarihin karanlıklarına terk edilmiş bulunan alevilik-sünnilik meselesini oy kaygısıyla istismarında ve dini politikaya karıştırmasında yatmaktadır.*" Dergi, İsmet İnönü'nün de kısmi senato seçimleri öncesinde dile getirdiği "*Nurculuk tehlikesi*"ne dikkat çekmiş, AP'nin, önce iktidara gelmek, sonra da iktidarda kalabilmek için halkın dini duygularını alabildiğine istismar ettiğini ve Nurcularla işbirliği yaptığını iddia etmiştir (*Akis*, 1966: 10).

Ortaca'daki olayların büyümesinde inanç istismarının da etkili olduğu görülmektedir. "*Alevilerin kestiği etin, pişirdiği yemeğin yenemeyeceği*", "*İbadet adı altında kadınlı erkekli bir arada eğlendikleri*" gibi söylentilerin, daha önce Atatürk aleyhindeki konuşmaları nedeniyle mahkûm olan bir din hocası tarafından Sünni halka telkin edildiği iddiaları da vardır. Bu iddialara göre, bölgedeki bazı Nurcular da bu hoca ile işbirliği yapmıştır. Bu telkin ve kışkırtmalar sonucunda Ortaca'daki bir Alevi, kasap dükkânını kapatmak zorunda kalmıştır (*Milliyet*, 19 Haziran 1966). Daha önce özetlenen ekonomik, toplumsal ve siyasal nedenlere inanç ayrılıklarından kaynaklanan kışkırtmaların da eklenmesi, Ortaca Olaylarının başlaması ve büyümesinde etkili olmuştur.

4.c. Olayların Sonlanması

Arazi anlaşmazlığı nedeni ile başlayan ve bir süre sonra mezhepsel bir gerginliğe yönelen olayların sonlandırılması için Muğla Valisi Hasan Basa, taraflarla iki kez toplantı yapmış fakat bir sonuç alınamamıştı. Gerginliğin azaltılması için herkes tarafından sevilen ve saygı duyulan dönemin Ortaca imamı da devreye girmiş, olayların yatışmasını kolaylaştırmıştır (G. Karaağaç, kişisel görüşme, 28 Eylül

⁵ Bkz. Nuriye Akman'ın Nurcuların önemli isimlerinden Mehmet Fırncı ile yaptığı söyleşi. Nuriye Akman, "Nur cemaati politikaya niçin bulaştı?", *Zaman*, 4 Eylül 2006; Hüseyin Yılmaz, "Nurcu Demirel'den Kemalist Demirel'e", *www.karakalem.net*. Erişim tarihi: 21 Şubat 2019.

2019). Olayları tamamen sonlandıran ve taraflar arasında sembolik olarak yazılı bir “Barış Yemini” hazırlayıp taraflara imza attıranlar ise, olaylardan basın aracılığı ile haberdar olan İstanbul Teknik Üniversitesi üç genç olmuştur.

Olayların başlamasından yaklaşık üç hafta sonra İstanbul Teknik Üniversitesi Talebe Birliği Başkanı Baykan Kalaba ile Yönetim Kurulu üyelerinden 3 kişilik öğrenci grubu Ortaca’ya gelmiştir(Milliyet, 21 Haziran 1966).

68 kuşağının öncüleri olarak kabul edilebilecek bu gençler, Cengiz Topel İlkokulu’nda yaptıkları toplantıda tarafların barışmasını sağlamışlar, hazırladıkları yazılı bir metni de iki tarafın ileri gelenlerine imzalatmışlardır.

Ortaca’ya gelen öğrencilerden Osman Saffet Arolat, anlarında olaylarla ilgili şu bilgileri vermektedir:

“Akşam gazetesinde, Dalaman’da tarla anlaşmazlığının aslında Alevi-Sünni çatışması kaynaklı olduğunu öğrenince... arkadaşlarla konuştuk.

İTÜ’lü olmamama rağmen, zaman zaman onlarla bir araya gelir, dönemin ülke sorunlarını konuşup eylem planları yapardık... Oraya gidip bir şeyler yapma kararı al(dık)... 12 saatlik otobüs yolculuğu sonunda Muğla’nın Ortaca ilçesine vardık. Meydana bir masa yerleştirip arkasına oturduk... İlk gelen kişiye çatışma ile ilgili yazı yazacağımızı, İTÜ Talebe Birliği’nin Oturum dergisi için bilgi almak istediğimizi, tarafları barıştırmayı düşündüğümüzü söyleyince yanımıza gelmeye başladılar.

...Kavgaya bir arazi anlaşmazlığının neden olduğunu öğrenince o araziye gidip yerinde keşif yapma kararı aldık... Tarafların, kan dökülen kavgayı sonlandırma kararında olduklarına kanaat getirince, okulun salonunda herkesin katılacağı bir toplantı düzenledik... iki grubun ileri gelenleriyle birlikte bir barış bildirgesi kaleme aldık ve bunu imzalattık.

Dışarı çıkıp meydana birlikte çay içtiğimiz sırada... albay rütbeli bir subay gelip... şunları söyledi: --Çocuklar, siz buraya geldiğinizde solcu üniversitelileriniz diye tedirgin olmuştum. Davranışlarımızı ve yaptıklarımızı inceledim. Barış sağlayıp, üstelik bunu kağıda döktüğünüzü görünce bu vatansever gençleri tebrik etmek için buraya geldim.”(Arolat, 2018: 35-36).

Ortaca’ya gidenler arasında bulunan İTÜ Talebe Birliği Başkanı Baykan Kalaba ise tarafları nasıl barıştırdıklarını şöyle anlatmaktadır:

“...Olayların taraflarıyla görüşünce işin özünde mezhep kavgası olmadığını bir arazi çatışması olduğunu öğrendik. ... söz konusu arazinin bulunduğu bölgeye gidip olay yerinde incelemeler yaptık. Arazi sahibinin zarar verilen traktörünü gördük. O gün köyde kaldık. Daha sonra bütün köylülere haber yollayıp ertesi gün için Ortaca’daki bir okulda toplantı düzenledik. Toplantıda yaptığım konuşmada şunları söyledim; ‘Sevgili Ortacalılar, ... Bizim bir tek düşmanımız var o da emperyalizm ve dış güçler. Biz, ülkemizin bağımsızlığını tehdit eden, bölüp parçalamak isteyenlere karşı bu savaşı Alevisiyle, Sünnisiyle, Kürt’üyle yani sizlerle birlikte vereceğiz... Sizler ne kadar dost ve kardeşçe yaşarsanız biz de yarınları dostça yaşamaya devam ederiz.’

Kendilerine bir barış metni hazırladık ve onu okuduk. Köyün ileri gelenleri bu metni imzaladılar. Toplantı sonunda herkes birbiriyle kucaklaştı ve öpüştü. Olay henüz, kıvılcım aşamasında, çok büyümeden önlendi. Dostluk ve barış yeniden sağlandı.” (Emekçi, Sivaslı, <https://www.pirha.net>, 2019).

Cengiz Topel İlkokulu’nda düzenlenen toplantıya Köyceğiz Kaymakam Vekili, Nahiye Müdürü, Belediye Başkanı, Köy muhtarları, Ortaca İmamı, Alevi ve Sünni vatandaşların ileri gelenleri ile köylüler katıldı. Toplantıda imzalanan barış metni şöyleydi:

“Hepimizin atalarının sınırını kanlarıyla çizdikleri güzel yurdumuzun bu yeşil köşesinde, bugüne kadar olduğu gibi bundan sonra ve her zaman dostça, kardeşçe, el ele, omuz omuza, ulusun ve ülkenin yücelmesine çalışacağımıza, olmuş ufak olayları unutup, suçluların bulunmasını adliyeye bırakarak, tahrikçilere uymayacağımıza, onlara mani olacağımıza, Türk ulusu ve yöneticileri ve gençliği önünde söz veriyoruz.”(Son Havadis, 22 Haziran 1966; Akşam, 24 Haziran 1966).

Üniversiteli gençlerin taraflar arasında barışı sağlamasına rağmen, Ortaca'da yaşayan Alevi ve Sünniler arasındaki toplumsal ve ekonomik ilişkiler hemen düzelmemiş, olayların olumsuz etkileri bir süre daha devam etmiştir. Olayların sonucunda Aleviler hemen her alanda gerilemiş, kendi içlerine çekilmişlerdir. Olayların başladığı dönemde Ortaca Belediye Başkanı olan Hüseyin Yılmaz Aleviydi, fakat bu olaylardan sonra bir daha herhangi bir Alevi vatandaş belediye başkanı seçilememiştir. Dolayısıyla sadece ekonomik alanda değil, siyasal alanda da Alevilerin gerilediği gözlenmektedir. Olaylardan önce ticari faaliyetler büyük ölçüde Alevilerin kontrolündeyken, olaylarla birlikte Aleviler ve Sünniler birbiriyle olan ticari ilişkilerini büyük ölçüde kesmişlerdir. Oluşan gerginlik ve çatışma, sonraya da yansımış, baskılar sonucu birçok Alevi esnaf bölgeyi terk etmek zorunda kalmıştır (İzmir, 2016: 62-65).

Ortaca Olayları mezhep temelli olarak başlayıp bu şekilde devam etmemiş olsa da, olayların bitiminden sonra, öncelikle ekonomik ve siyasal alanda başlayan ayrışma bir süre sonra toplumsal ilişkilere de yansımıştır.

4. Sonuç

2 Haziran 1966'da Muğla'nın Ortaca ilçesine bağlı Fevziye Köyü'nde Aleviler ve Sünniler arasında arazi sorunu nedeniyle çıkan olaylar, yaygın biçimde mezhep çatışması olarak nitelendirilmekte ve kimi araştırmalarda da bu olaylar sırasında "Alevi katliamı" yaşandığı iddia edilmektedir. Bu yaklaşımın temelinde dönemin basınının olaylarla ilgili eksik ve yanlış bilgi vermesi ile Alevilerin özellikle 16. yüzyıldan Cumhuriyet'in ilanına kadar Sünni İslam inancını benimseyen siyasal iktidar tarafından ayrımcı, baskıcı ve dışlayıcı politikalara maruz bırakılması yatmaktadır. Bu baskıcı ve dışlayıcı politikanın izlerinin silinememesi ve Alevi toplumunun hafızasında canlılığını koruması basının manipülatif haberleri ile birleşince, Ortaca Olayları bazılarınca doğrudan mezhep ayrımcılığından kaynaklanan Alevilere yönelik bir saldırı olarak değerlendirilmiştir. Oysa arazi anlaşmazlığı nedeniyle başlayan olaylar, özünde bir ekonomik çıkar çatışmasıydı. Taraflar arasındaki bu çıkar çatışması, bazı kişiler tarafından Alevi-Sünni ayrışması üzerinden kendi lehlerine çözülmeye çalışılmıştır. Bu nedenle de olaylar bir mezhep çatışmasına dönüştürülmek istenmiştir. Bununla birlikte başarı sağlanamamıştır.

Özellikle sosyal medyada "Alevi katliamı" olarak nitelendirilen olaylarda, 5 Haziran'daki gösteriler sırasında kaza kurşunu ile yaşamını yitiren Halil Sarı adındaki Sünni bir gencin dışında başka bir can kaybı yaşanmamıştır. Zaten o dönemde yaşayan tanıklar da bu olayların bir mezhep çatışması olmadığını, katliam yaşanmadığını belirtmekte ve o günlerde yayınlanan gazetelerin yayınladıkları haberlerle gerçekleri çarpıttıklarını ifade etmektedirler. Olayların yaşandığı süreçte her ne kadar iki kesim arasında toplumsal ilişkiler bozulmuş olsa da, bölgedeki Alevi ve Sünni halkın "mezhep çatışması" boyutuyla karşı karşıya gelmedikleri, hatta belli ölçülerde aralarındaki yardımlaşma ilişkilerini devam ettirdikleri görülmektedir. Fakat olayların dönem gazetelerinin çok büyük bir bölümünde manipülatif bir şekilde yer alması nedeniyle, günümüze gerçek boyutlarından çok farklı olarak "mezhep temelli bir çatışma" ve Alevilere yönelik "katliam" ya da "katliam girişimi" olarak yansımıştır.

Yaşanan olaylar, mezhep ayrılığından kaynaklanan olaylar olmamakla birlikte, geçmiş yüzyıllardan bu yana Alevilerle Sünniler arasında çeşitli nedenlerden dolayı oluşan inanç farklılıkları ve bu farklılıkların yol açtığı gerilimler, en küçük bir ekonomik çıkar çatışmasının veya başka herhangi bir anlaşmazlığın her iki kesimi kolayca mezhep ayrılığı üzerinden karşı karşıya getirilebilecekleri riskini göstermesi açısından önemlidir. Bu riski azaltmanın ya da ortadan kaldırmanın yolu ise demokratik, laik devlet anlayışının ve hukuk devleti ilkesinin bütün kurum ve kuralları ile hayata geçirilmesidir. Yürürlükte bulunan Anayasaya göre Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan herkes, kanun önünde eşitlik ilkesini ifade eden 10. madde gereğince "dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir." Yine Anayasa'nın 36.

maddesinin, herkese eşit şekilde hak arama özgürlüğünü verdiği bilinmektedir. Fakat bununla birlikte Alevilerin önemli bir bölümünde, Anayasa ile güvence altına alınmış haklardan eşit biçimde yararlanamadıkları ve mağdur edildikleri düşüncesi hâkimdir. Alevi vatandaşlar arasında neden böyle bir düşüncenin yaygın olduğu ise araştırılması ve çözülmesi gereken temel sorundur.

Aleviler arasında anayasal haklarından eşit biçimde yararlanamadıkları düşüncesi dışında, toplumsal ve kültürel açıdan da baskı altında oldukları anlayışı yaygındır. Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra hukuksal dışlanmanın ortadan kalkmış ve siyasal baskıların azalmış olmasına rağmen Alevilerin çok büyük bir kesimi, toplumsal ve kültürel açıdan kendilerini hâlâ hor görülen ve ötekileştirilen olarak hissetmektedir. Alevilerin böyle hissetmelerinin temelinde ise yüzyıllar içerisinde inanç ve ibadet farklılıkları nedeniyle kendilerine karşı oluşan ve yıkılması uzun zaman alacak olan önyargılar yatmaktadır. Bununla birlikte Türkiye'de son on yıllarda hızlanan kentleşme olgusu, dünya genelinde çok kültürlülüğün bir zenginlik kaynağı olarak görülmesi ve iletişim teknolojisinde yaşanan baş döndürücü hızlı gelişmeler, Alevilerle Sünniler arasındaki karşılıklı ön yargıların azalmasında etkili olmaktadır. Çoğulcu demokrasinin temel ilkelerinin yaşama geçirilmesi ise iki kesim arasındaki hoşgörü ve uzlaşmayı çok daha kolaylaştıracaktır.

KAYNAKÇA

I-Arşiv Belgeleri

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı (CDAB, Ankara) 30-18-1-2 51 7 5.

CDAB, 30-10-0-0/ 2-12-3.

CDAB, 157- 32- 10.

CDAB, 275- 13- 5.

a-Resmi Yayınlar

Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi.

II-Süreli Yayınlar

a-Gazeteler

Akşam,

Cumhuriyet,

Dalaman Gazetesi,

Ehlibeyt Yolu Gazetesi,

Hürriyet,

Son Havadis,

Ulus,

Vatan,

Yeni Asır,

Zaman,

b- Dergiler

Akis.

III- Kitap ve Makaleler

Arolat, O. S. (2018). *Bir Gençlik Liderinin Anıları- 1959-1974*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Bilici, F. (2010). Alevi-Bektaşî İlahiyatının Günümüz Türkiye'sindeki İşlevi. *Alevi Kimliği*. Editörler: T. Olsson, E. Özdalga, C. Raudvere, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Bilgiç, M. S., Koydemir, F. S., Akyürek, S. (2014). Türkiye'de Kimlikler Arası Kutuplaşmanın Sosyal Mesafe Üzerinden Ölçümü ve Toplumsal Güvenliğe Etkisi. *Bilge Strateji*, C/S. 20 (1): 163-205.

Bulut, F. (2011). *Ali'siz Alevilik*. İstanbul: Berfin Yayınları.

- Eröz, M. (1990). *Türkiye’de Alevilik ve Bektaşilik*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Eyüboğlu, İ. Z. (1989). *Alevilik-Sünnilik-İslam Düşüncesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gölbaşı, H., Mazlum, A. (2010). Çatışma Odağında Alevi-Sünni İlişkileri ve “Öteki Algısı”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, C/S. 7 (2): 324-325.
- Karaağaç, G. *Korçaklar’dan Hızır*. Yayınlanmamış araştırma.
- Küçük, M. (2002). Mezhepten Millete: Aleviler ve Türk Milliyetçiliği. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce-Milliyetçilik*. Cilt: 4, İstanbul: İletişim Yayınları, (901-910).
- Levent, R. (2019). *Türk Siyasetinde Alevilik*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Şener, C. (1993). *Alevilik Olayı*. İstanbul: Ant Yayınları.
- Taşkesen, A., Ceylan, Y. (2015). Alevi-Sünni Farklaşmasında Güven ve Diyalog. *Route Educational and Social Science Journal*, C/S. 2 (4): 457-469.
- Turan, A., Yıldız, H. (2008). Tarihten Günümüze Anadolu Aleviliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C/S. 26 (26-27): 11-24.
- Uluerler, S. (2013). Osmanlı-Safevî İlişkilerinin Başlangıcı Sürecinde Osmanlı’da Kızılbaş Algısı. *Geçmişten Günümüze Alevilik I. Uluslararası Sempozyumu*, 03-05 Ekim / October 2013 Editör: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yazıcı, C.2, Bingöl: Bingöl Üniversitesi Yayınları.
- Üçer, C. (2005). Türk Boylarının Aleviliği ve Sünniliği Üzerine Bazı Düşünceler -Tokat Bölgesinde “Sünnileşenler (Dönükler)” ve “Ehl-i Beytçi Papahlılar” Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C/S. 20 (20-21): 253-278.
- Yağbasan, M., Öztürk, A. (2016). Kültürlerarası İletişim Bağlamında Alevi-Sünni Dikotomisi: Tunceli ve Elazığ Örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University*, C/S. 4(2): 175-196.
- Yapıcı, A. (2012). İçimizdeki Öteki: Kimlik ve Önyargı Kıskaçında Sünni-Alevi İlişkileri. *Dem Dergi*, S. 6: 52-59.
- Yıldırım, E. (2016). Alevi-Sünni Farklaşmasının Tarihsel-Dinsel-Siyasal ve Sosyo-Kültürel Nedenleri. *Toplum Bilimleri*, 10 (19): 281-300.

IV- Tezler

- İzmir, H. (2016). *Türkiye’de Etnik Çatışma ve Toplumsal Hafıza: 1966 Ortaca Olayları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Ankara.

V- İnternet Erişimleri

- 69 YIL ÖNCE BUGÜN, MISIR HİDİVİ II. ABBAS HİLMİ. Erişim tarihi: 29 Ekim 2019. [... etc. https://lcivelekoklu.blogspot.com](https://lcivelekoklu.blogspot.com)
- Emekçi, R., Sivaslı, İ. “Ortaca Katliamı” olarak bilinen olayın gerçek yüzü/ Dosya 1,2,3. Erişim tarihi: 18 Ağustos 2019. pirha.net.
- Kenanoğlu, A. Türkiye’de Alevilik: Sorun ve Çözüm Yolları. Erişim tarihi: 23 Mart 2019. [yedi önerihttps://tr.boell.org/tr/](https://tr.boell.org/tr/).
- Talas, M. Eski Türk Dini Olan Göktanrı İnancı ve Türk Alevilik-Bektaşiliğinin Benzerlikleri. Erişim Tarihi: 21 Şubat 2019. www.Academia.Edu...
- Temeltaş, N. Ortaca Alevi Katliamı’nın 50. Yıldönümü. Erişim tarihi: 21 Şubat 2019. [bianet, https://m.bianet.org](http://bianet.org)
- Türkiye’de ilk alevi sünni çatışması. Erişim tarihi: 18 Ağustos 2019. [Süleyman Çitakhttps://schitak.wordpress.com/2010/11/14/turkiyede-ilk-alevi-sunni-catismasi](https://schitak.wordpress.com/2010/11/14/turkiyede-ilk-alevi-sunni-catismasi).
- Uçar, R. Alevilik-Bektaşiliğin Tarihi Arka Planı. Erişim tarihi: 23 Mart 2019. [Devlet- İki Fikir ve Kültür Dergisi \(Elektronik\)](http://devlet.com.tr...), Sayı: 6, Aralık 2015. devlet.com.tr...
- Yılmaz, H. Nurcu Demirel’den Kemalist Demirel’e. Erişim tarihi: 21 Şubat 2019. www.karakalem.net.

İş Güvenliği Kültürünün Hasta Güvenliği Kültürü Üzerindeki Belirleyiciliği: Elazığ Örneği¹

Doç. Dr. Erkan Turan Demirel

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7754-774X>

Fırat Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Elazığ- TÜRKİYE

Öğr. Gör. Gülşen Gündoğdu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9402-1088>

Kastamonu Üniversitesi, İnebolu Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Kastamonu- TÜRKİYE

Eda Emül

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7754-9971>

Doktora Öğrencisi / Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sağlık Yönetimi ABD, Elazığ- TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 06.09.2019

Kabul: 07.11.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

İş Güvenliği Kültürü

Hasta Güvenliği Kültürü

Sağlık Sektörü

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.36926>

Öz

Çalışan sağlığı ve güvenliği, insan kaynakları yönetimi sürecinin en önemli unsurlarından birini oluşturmaktadır. Hasta güvenliği ise kaliteli sağlık hizmeti sunumunun temel göstergelerindedir. Hem hasta güvenliği hem de çalışan sağlığı ve güvenliği, hastanelerde verimliliği de artırmaktadır. Hastanelerin bu sonuçları elde edebilmeleri için hem yöneticilerin hem de çalışanların güvenliğe öncelik vermeleri gerekmektedir. Bu konuda, tüm paydaşlarına kararlı tutum göstermesi ve sorumluluk üstlenmesi beklenmektedir.

Bu çalışma, iş güvenliği kültürünün hasta güvenliği kültürü üzerinde belirleyici olduğu iddiasına görgül destek sağlamak amacıyla yürütüldü. Bu amaçla, Elazığ il merkezinde yer alan kamuya ve özel sektöre ait tüm hastanelerin çalışanları ana kütle kabul edilerek veri toplandı. Veri toplamada anket tekniğinden yararlanıldı. Anket formunda Williamson'a ait "Güvenlik Kültürü Ölçeği (27 madde)", Sorra ve Nieva'ya ait "Hasta Güvenliği Kültürü Ölçeği (42 madde)" ve demografik özelliklerle ilgili sorular (6 soru) yer aldı. Ana kütlede Şubat 2018 itibarıyla toplam 3479 sağlık çalışanı yer almaktaydı. Hastanelere dağıtılan 540 anket formundan 330'u geri alınabildi ve 313 anket formu değerlendirilebildi.

Araştırma sonucunda katılımcıların hem iş güvenliği kültürü algılarının (ao=3,38; ss=0,45) hem de hasta güvenliği kültürü algılarının (ao=3,09; ss=0,40) vasat düzeyde olduğu tespit edildi. İş güvenliği kültürü algısının hasta güvenliği kültürü üzerindeki belirleyici etkisinin ise pozitif yönde ve vasat olduğu belirlendi. İş güvenliği kültürünün hasta güvenliği kültürü üzerinde %25 oranında etkili olabildiği görüldü [r=0,503; r²=0,251; p<0,001].

Atf Bilgisi / Reference Information

Demirel, E. T.; Gündoğdu, G. ve Emül, E. (2019). İş Güvenliği Kültürünün Hasta Güvenliği Kültürü Üzerindeki Belirleyiciliği: Elazığ Örneği. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 259-281.

¹ Bu çalışma, "4. Uluslararası Sosyal Beşeri ve İdari Bilimler Sempozyumu"nda (Alanya, 2018) sözlü olarak sunulmuş ve özet bildiri kitapçığında yayımlanmıştır.

Determination of Occupational Safety Culture on the Culture of Patient Safety Culture: The Case of Elazig

Assoc. Dr. Erkan Turan Demirel

Firat University, Faculty of Economics and Administrative and Sciences, Department of Business, Elazig- TURKEY

Lect. Gülşen Gündoğdu

Kastamonu University, Inebolu Vocational School, Department of Management and Organization, Kastamonu- TURKEY

Eda Emül

PhD Student / Firat University, Institute of Social Sciences, Department of Health, Elazig- TURKEY

Article History

Submitted: 06.09.2019

Accepted: 07.11.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Occupational Safety Culture

Patient Safety Culture

Health Sector

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.36926>

Abstract

Employee health and safety is one of the most important elements of the Human Resource Management Process. Patient safety is one of the main indicators of quality health service delivery. Both patient safety and employee health and safety also increase productivity in hospitals. In order for hospitals to achieve these results, both managers and employees need to prioritize safety. It is expected to show a committed attitude and take responsibility for all of its stakeholders.

This study was conducted to provide empirical support for claiming that job safety culture is a determinant of patient safety culture. For this purpose, employees of all public and private sector hospitals in Elazig province center were accepted as main mass and data were collected. Survey technique was used to collect data. In the questionnaire, Williamson's "Security Culture Scale" (27 items), Sorra and Nieva's "Patient Safety Culture Scale" (42 items) and demographic questions (14 questions) were included. As of February 2018, there were a total of 3,479 health workers in the mainstream. Of the 540 questionnaires distributed to the hospitals, 330 could be retrieved and 313 questionnaires could be evaluated.

As a result of the research, participants were found to have a moderate level of both job safety culture perceptions (ao = 3,36; ss = 0,85) and patient safety culture perceptions (ao = 3,08; ss = 0,44). The determinative effect of occupational safety culture perception on patient safety culture was positive and mediocre. Work safety culture was found to be 25% effective on culture of patient safety [r = 0,503; r² = 0.251; p < 0.001].

GİRİŞ

Teknoloji ve sanayileşmedeki artışla birlikte çalışma koşullarında işgörenlerin sağlık ve güvenlikleri de tehdit altına girmektedir. Bunun sonucunda yaşanan iş kazaları işletmelerde beşeri ve maddi kayıplara yol açmaktadır. Bu tür kayıpları en aza indirebilmek için, iş sağlığı ve güvenliği konusuna, son yıllarda tüm dünyada ve Türkiye’de daha fazla önem verilmektedir. İş kazalarının ve meslek hastalıklarının en yaygın olarak görüldüğü alanlardan biri de sağlık hizmetleri veren kurumlardır. Türkiye’de 2011 yılında “Hasta ve Çalışan Güvenliğinin Sağlanmasına Dair Yönetmelik” yayınlanmıştır (Resmi Gazete, 06.04.2011). Buna bağlı olarak Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarıyla birlikte, sağlık kurumlarının tamamında sağlık personeli ve sağlık hizmeti alan hastalar açısından güvenli bir fiziki ortamın sağlanmasına yönelik bir takım düzenlemelere gitmiştir. İş sağlığı ve güvenliğine dair işletmelerdeki birey ve grupların algılamaları, düşünceleri ve örgüt davranışları iş güvenliği kültürü kavramını beraberinde getirmektedir.

İş güvenliği kültürü ile ilişkisi olduğu düşünülen ve bu araştırmanın diğer temel değişkeni olarak ele alınan değişken ise hasta güvenliği kültürüdür. Hasta güvenliği, sağlık hizmetlerinden faydalanan kişilere verebileceği olası olumsuz etkilerini en aza indirmek için sağlık kuruluşları ve bu kuruluşlardaki çalışanlar tarafından alınan tedbirlerin tamamı olarak ifade edilmektedir (Güven, 2007: 411).

Bu çalışmada, sağlık sektöründen seçilmiş bir örneklemden toplanan verilerle, iş güvenliği kültürü ile hasta güvenliği kültürü arasındaki ilişki incelenmiştir. Elazığ İl Merkezinde bulunan, kamuya ve özel sektöre ait hastanelerin çalışanlarından veri toplanmıştır. Sözü edilen ilişkinin yanısıra, iş güvenliği kültürü ve hasta güvenliği kültürü algısının katılımcıların genel demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Elazığ İl Merkezi’ndeki kamuya ait 5 ve özel sektöre ait 3 olmak üzere toplam 8 hastaneden (01.12.2017-31.03.2018 tarihleri arasında) veriler toplanmıştır.

Araştırmanın veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Anket içeriğinde demografik sorular, Williamson vd.’ne (1997: 15-27) ait olan ve İlkım (2017) tarafından kullanılan “Güvenlik Kültürü” ölçeği ve Sorra ve Nieva tarafından geliştirilen ve Filiz (2009) tarafından kullanılan “Hasta Güvenliği Kültürü” ölçeği yer almaktadır. Anket sonucu elde edilen veriler, SPSS 22.0 Programı aracılığıyla regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma “kavramsal çerçeve” ve “yöntem” adlarını taşıyan iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Kavramsal çerçevedeki konu başlıkları “İş güvenliği ve sağlığı ile ilgili temel kavramlar, güvenlik kültürü ve iş güvenliği kültürü, hasta güvenliği kültürü, iş güvenliği kültürü ile hasta güvenliği kültürü arasındaki ilişki” şeklindedir. Yöntemdeki konu başlıkları ise “Araştırma sorunsalı (Problem durumu), Araştırmanın amacı, Araştırmanın önemi, özgün değeri ve yaygın etkisi, Araştırmanın evreni ve örneklemini, Araştırmanın veri toplama yöntemleri, Araştırma veri analiz yöntemleri, Bulgular ve Sonuçlar” şeklinde sıralanmaktadır.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İş güvenliği kültürü ile hasta güvenliği kültürü arasındaki ilişkinin tespitini amaçlayan çalışmamızın birinci bölümünde iş güvenliği kültürü ve hasta güvenliği kültürü ile ilgili teorik bilgilere yer verilmiştir.

1.1. İş Sağlığı ve Güvenliği Alanına İlişkin Temel Kavramlar

İş Sağlığı: Dünya Sağlık Anayasası’nda yer alan iş güvenliği tanımına göre sağlık kavramı, organizmanın yaşadığı çevre ile uyumu ve bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan tam olarak bir iyilik hali şeklinde tanımlanmaktadır (Şen, 2015: 120). Bu tanımdan yola çıkarak işçi sağlığının çalışanın bedensel, ruhsal ve ayrıca sosyal bakımdan bütünlüğünün korunması olarak tanımlanmaktadır. Benzer bir

tanuma göre ise, çalışma hayatının tüm alanlarında çalışanların tamamı için fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan refah düzeyini mümkün olan en üst seviyeye yükseltilmesini ve bu seviyenin korunmasını; çalışma ortamındaki şartlardan doğan sağlık sorunun önlenmesini; çalışanların yaptıkları iş ile bağlantılı olası risklerden korunmasını; çalışanların fiziksel ve biyolojik kapasitelerine uygun mesleki ortamlarda çalışma imkanı sunulması amaçlanmaktadır (Altın ve Taşdemir, 2017: 5).

İş Güvenliği: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde ikinci basamakta yer alan güvenlik kavramı ise karşılaşılan tehlikelerden korunmayı ve tehlikenin gerçekleşmesi durumunda bundan kurtulma olarak tanımlanmaktadır (Demirbilek, 2005: 4). İş güvenliği kavramı ise, güvenli çalışma ortamının sağlanması için gerekli olan teknik kuralları ifade etmektedir. Yani, iş yerlerinde kullanılan araç ve teçhizatların kullanımında ortaya çıkabilecek riskler vardır. İş güvenliğinde amaç, olası tehlikeleri en aza indirmek için daha fazla teknik bilgi kullanarak risklerin tespit edilmesi ve bunlara karşı alınması gereken tedbirleri belirlemektir (Kılış, 2016: 7). Başka bir tanıma göre ise iş güvenliğini "iş yerlerini işin yürütümü nedeniyle oluşan tehlikelerden uzaklaştırmak ve sağlığa zarar verebilecek koşullardan arındırarak, daha iyi bir çalışma ortamı sağlamak için yapılan sistemli çalışmalar" şeklindedir (Ayдын vd., 2012: 13).

İş sağlığı ve güvenliği kavramı; içerik bakımından "iş sağlığı" ve "iş güvenliği" olmak üzere iki ayrı kavram gibi görünse de Dünya Sağlık Örgütü'nün terminolojisinde "occupational safety and health" olarak kullanılmaktadır. Yani iş sağlığı ve iş güvenliği ifadeleri aynı konu üzerinde durulan kavramlar olarak algılanmaktadır (Bilir, 2016: 15). Bu iki kavramın yukarıda ifade edilen tanımlarından yola çıkarak, ikisinin de işçinin sağlığını korumayı, olası tehlikeleri önlemeyi ve riskleri ortadan kaldırmayı amaçladığı söylenebilir.

İş Kazası: Dünya Sağlık Örgütü'nün iş kazası tanımına göre, kaza daha önce planlanmamış, çoğunlukla yaralanmalara, iş makinelerinin ve teçhizatlarının zarara uğramasına ve iş akışının bir süre aksamasına neden olan olay olarak tanımlanmaktadır (Dursun, 2011: 3). ILO (2013)' un tanımına göre ise kaza, " belirli bir zarar ya da yaralanmaya neden olan beklenmeyen ve önceden planlanmamış bir olay" olarak ifade edilmektedir (Uslu, 2014: 9).

Meslek Hastalıkları: 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu'nda, "sigortalının çalıştığı veya yaptığı işin niteliğinden dolayı tekrarlanan bir sebeple veya işin yürütüm şartları yüzünden uğradığı geçici veya sürekli hastalık, bedensel veya ruhsal özürllük halleri" şeklinde açıkça tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 16.06.2016).

İş kazalarının ve meslek hastalıklarının en yaygın olarak görüldüğü alanlardan biri de hastanelerdir. 2011 yılında Avrupa Birliği' nin 27 ülkesinde çalışma şartlarıyla ilgili yapılan araştırmada, sağlık ve sosyal hizmetler birimleri iş kazaları ve meslek hastalıklarının en yaygın olarak görüldüğü üçüncü sektör olduğu saptanmıştır (Davas, 2014: 462).

1.2. İş Sağlığı ve Güvenliğinin Önemi ve Amacı

ILO 'ya göre; dünya genelinde her sene 2,3 milyondan fazla çalışan, iş kazası ve meslek hastalıkları yüzünden ölmektedir. Bu ölümlerin yaklaşık iki milyonu meslek hastalıkları nedeniyle, üç yüz elli binden fazlası ise iş kazaları nedeniyle meydana gelmektedir. Avrupa ülkelerinde ise "Avrupa İş Sağlığı ve Güvenliği Ajansı'nın" (OSHA) verilerine göre ise iş kazaları sonucu 8.900, iş ve meslek hastalıkları nedeniyle 142.000 olmak üzere yılda 150.000'den fazla insan hayatını kaybetmektedir (Kılış, 2016: 23).

Ülkemizde ise 1996 yılından itibaren en fazla iş kazası sayısı ve bunun sonucunda ölüm vakaları ve iş kazası sıklık hızı en yüksek 2015 yılında görülmüştür. 2015 yılında iş kazası ve meslek hastalıklarından dolayı toplam 1.252 kişi hayatını kaybetmiştir. Bu oranın SGK' göre 1970 olduğu da ifade edilmektedir (Makine Mühendisleri Odası). Çalışma hayatında yaşanan ve ölüm ile sonuçlanan iş kazalarını ve meslek hastalıklarını önleyebilmek adına gerek dünyada gerekse ülkemizde iş sağlığı ve

güvenliği kavramı gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin olarak belirlenmiş ortak noktalar, konuya çok daha fazla önem verilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bunlar (Bilir, 2016: 78-79).

- İş sağlığı ve güvenliği sorunları iyi bilinmemektedir.
- İş sağlığı ve güvenliğinde yetişmiş eleman sayısı yetersizdir.
- İş sağlığı ve güvenliği mevzuatı güncellenmemektedir.
- İş sağlığı ve güvenliği kapsamının yetersizdir.
- İş sağlığı düzeyi düşüktür.
- İş sağlığı ve güvenliği konusunda inceleme ve araştırmalar yetersizdir.
- İş sağlığı ve güvenliği konusundaki denetimlerin yeterli değildir.

“Uluslararası Çalışma Örgütü” ve “Dünya Sağlık Örgütü”, 1950 yılında aldıkları “İş Sağlığı Ortak Komitesi” kararlarıyla, işçi sağlığı ve iş güvenliği kavramının amaçlarını şekillendirmişlerdir. Buna göre (Coppee, 2013; alıntılanan: Uslu, 2014: 5-6);

- İş hayatının her alanında fiziksel, mantıksal ve sosyal ferah durumunun yüksek seviyede yükseltilmesinin sağlanması ve bu durumun devamlılığının olması gereklidir.
- Çalışanların iş yerindeki çalışma koşulları nedeniyle sağlıklarının bozulmasının önlenmesi gereklidir.
- Çalışanların çalışma ortamındaki sağlığa zararlı etmenler yüzünden doğabilecek tehlikelerden korunmaları gereklidir.
- Çalışanların fizyolojik ve psikolojik yeterliliklerine uygun iş ortamına yerleştirilmeleri ve bu koşulların sürdürülebilir olması gereklidir.

1.3. Güvenlik Kavramı

Güvenlik kültürü ile ilgili çalışmalarda (Dursun, 2011: 26; Uslu, 2014: 37; Aytaç, 2011: 2) güvenlik kültürünün 1986 yılında Çernobil’ de meydana gelen nükleer kazadan sonra ilk defa gündeme geldiği ifade edilmektedir.

Literatürde yer alan güvenlik kültürü tanımları (alıntılanan: Dursun, 2011: 28-30):

- Ciavarelli ve Figlock(1996) güvenlik kültürünü “çalışma ortamındaki her düzey ve gruptaki, tüm çalışanlar tarafından kabul edilen, çalışan güvenliği ve kamu güvenliğine dair yüksek bir değeri” şeklinde ifade etmektedir.
- Carrol (1998) ise güvenlik kültürünü, “güvenlik ile ilgili kişisel ve örgütsel tutumlar ile örgütün alacağı kararlara etkisi olan, ortak kabul görmüş değerler, inançlar, varsayımlar ve normlar” olarak tanımlamaktadır.
- Cox ve Cox (1991) ‘un tanımına göre ise güvenlik kültürü, “güvenlikle alakalı inanç ve tutumların çalışanlar tarafından paylaşımlarını” yansıtmaktadır.
- Geniş kapsamlı bir tanımda ise McDonald ve Ryan (1992)’ a göre “güvenlik kültürü, çalışanların, yöneticilerin, müşterilerin ve kamu üyelerinin maruz kaldıkları tehlike veya zararlarla ilgili koşulları minimize etmekle ilgili, sosyal ve teknik uygulamalar, roller, tutumlar, normlar ve inançların bir setidir” şeklinde ifade edilmektedir.

Wiegmann vd. (2002: 5; alıntılanan: Aytaç, 2011: 3), güvenlik kültürü ile ilgili yapılan tanımları inceleyip, güvenlik kültürünün özelliklerini belirlemişlerdir. Araştırmacılara göre güvenlik kültürünün özellikleri şunlardır:

- Güvenlik kültürünün oluşması için örgütün bütün üyeleri tarafından paylaşılan değerlerin var olması gerekmektedir. Söz konusu olan bu değerler, örgüte mensup tüm üyeleri kapsayıcı özellikte olmalıdır.
- Güvenlik kültürü, çalışanın performansını etkileyecek ödül sistemleri ve güvenlik performansları arasındaki bağı da içermektedir.

• Güvenlik kültürü organizasyondaki kazalardan ve hatalardan öğrenimler kazanmayı da kapsar.

- Güvenlik kültürü formel güvenlik sorunlarıyla da ilgilidir.
- Güvenlik kültürü değişime karşı dirençli, dayanıklı ve sabittir.

Güvenlik kültürü ile ilgili yapılan çalışmalarda, ilgili konunun alt boyutlarının neler olduğuna dair görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Ancak evrensel kabul edilen ve literatürde araştırmacılarca sıklıkla kullanılan güvenlik kültürü boyutları şunlardır (Wiegmann vd, 2002:11-12; alıntıl原因: Uslu, 2014:43):

- *Örgütsel Bağlılık*: Güvenliğe yönelik örgütsel bağlılık, mali açıdan zorluklar yaşandığı zamanlarda bile devamlılık göstermesi, güvenliğe karşı pozitif bir algı ile organizasyonda güvenliğin teşvik edilmesiyle kendisini göstermektedir.

- *Yönetimin Katılımı*: Üst ve orta yönetim, önemli güvenlik uygulamalarında yer almaktadır. Yönetimdekilerin eğitim ve seminerlerde bulunmaları ve katkı sağlamaları, güvenliğe dair önemli faaliyetlerde aktif bir gözetim yapmaları, hiyerarşik yapıda yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya doğru güvenlik konularında etkin iletişimin olması, yönetimin katılımını yansıtır.

- *Çalışanı Yetkilendirme- Çalışanların Katılımı*: Güvenlik kültürünün iyi uygulandığı örgütlerde çalışanlar yetkilendirilir ve güvenliği artırmak için anahtar rol çalışanlara duyurulur.

- *Ödüllendirme Sistemleri*: Örgüt içi güvenli ve güvensiz eylemleri değerlendirme biçimi ve bu değerlendirmelere göre uygun ödül ve ceza yaptırımlarının verilmesi güvenlik kültürünün anahtar bileşenlerinden biridir.

- *Raporlama Sistemi*: Raporlama sisteminin dinamik ve sistemli olması, bir kazanın meydana gelmesinden önce güvenlik yönetiminin zayıflığının ve kırılmasının belirlenmesinde önemli bir etkidir.

1.4. İş Güvenliği Kültürü

İş güvenliği kültürü güvenlik kültürüyle iç içe geçmiş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. IAEA (IAEA –Uluslararası Atom Enerjisi Kurumu- , 1986; alıntıl原因: Özkan ve Lajunen, 2003: 3) tarafından 1991 yılında iş güvenliği kültürü, “örgütün iş sağlığı ve güvenliği programlarının yeterliliğine, tarzına ve uygulamadaki sürekliliğine karar veren birey ve grupların değer, algı, tutum, düşünme alışkanlıkları, yetkinlik ve davranış örüntülerinin bir toplamıdır” şeklinde ifade edilmektedir. Güvenlik kültürü kapsamında yapılması gerekenlerin işin gerçekleştirilmesi esnasında yapılması iş güvenliği kültürünün oluşumu için önem arz etmektedir.

İş kazalarına karşı önlem alınması, bu kazalar henüz meydana gelmeden önce tehlike kaynağını kontrol altına almak; oluşacak riskleri en aza indirecek şekilde çalışma ortamını ergonomik şekilde tasarlamak; bireysel olarak koruyucu ekipman kullanımını sağlamak ve örgütün tamamının konuyu sahiplenmesi, şeklinde ifade edilebilecek bir anlam taşımaktadır (Dursun, 2011: 23). İş kazaları, çalışan ve ailesi açısından oluşturacağı kayıpların yanı sıra işletmeler açısından da ek bir maliyet gerektirecektir. Bu zarara uğramak yerine önlemler alınmanın daha avantajlı olacağı düşüncesinden yola çıkarak, örgütlerdeki güvenlik kültürünün oluşumu için iş güvenliğiyle ilgili alınması gereken tedbirlerin maddi bir külfet ve zaman kaybı olarak görülmemesi gerekmektedir.

1.5. Hasta Güvenliği Kültürü

Organizasyon yapısı itibariyle karmaşık yapıya sahip olan sağlık kuruluşlarının fiziksel yapısının niteliği ve verilen sağlık hizmetinin kalitesi, hizmetin verildiği ülkedeki gelişmişlik ve kalkınma düzeyini yansıtan bir göstergesidir. Farklı işletmelerin ürettikleri mamullerine yansıyabilecek hataların telafisinin imkânı varken sağlık hizmetlerinde söz konusu insan olduğu için, olabilecek hataların çok daha farklı sonuçlar doğurabileceği inkâr edilemez bir gerçektir. Bu nedendir ki sağlık hizmetlerinin sunumunda, hasta güvenliğini ön planda tutabilen bir atmosferin var olması

gerekmektedir. Sağlık hizmetinin her adımında hasta güvenliğinin sağlanması ve tıbbi hataların önlenmesi bu sistemin kaliteli ve güvenilir olduğu gösterir (Emül ve Demirel, 2018: 83-122).

1.5.1. Tıbbi Hatalar

Tıbbi hata, hastanın zarar göreceği şekilde yanlış tedavi edilmesi; hatalı tedavi; malpraktis olarak ifade edilmektedir (Malpraktis, 18.10.2017). Başka bir ifadeyle tıbbi hata, planlanan eylemlerin tamamlanmaması ve beklenen şekilde sonuçlanmaması ya da bir amaca ulaşırken hatalı bir planlama yapılması olarak ifade edilir (Kohn vd., 1999; alıntılan: Türkmen vd., 2011: 39). Tıbbi hataların kişilerden çok organizasyon yapısı, teknik altyapı ve insan gücü yetersizliği gibi sistemle ilgili sorunlardan kaynaklandığı belirtilmektedir (Kohn vd., 1999; Pizzi vd., 2001; alıntılan: Rızalar vd., 2016: 10).

Tıp Enstitüsünün (Institute of Medicine) yayınladığı raporlara göre, sağlık alanındaki önemli sorunların ikisi; tıbbi hatalar/ hasta güvenliği ve sağlık hizmetlerinde kalitedir. Raporla yer alan bilgilere göre, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) her yıl 98.000 kişi tıbbi hatalardan kaynaklı hayatını kaybetmekte, tıbbi hataların önemli bir bölümünün de bireylerin kendi yaptıkları hatalardan ziyade sistemdeki hatalardan kaynaklandığı belirtilmektedir (Institute of Medicine 2000; alıntılan: Atan vd., 2013: 173).

Sağlık hizmetleri kuruluşlarında yapılan tıbbi hataların mesuliyetinin üstlenilmesi ve bu hatalardan ders çıkarılmasıyla daha güvenli bir sistem oluşturularak tehlikelerden korunulacaktır (Bonner vd., 2008; alıntılan: Gündoğdu ve Bahçecik, 2012: 120).

1.5.2. Hasta Güvenliği Kültürü Kavramı ve Önemi

Hasta güvenliği kavramı, sağlık hizmetlerinden zarar verici etkiye sahip eylemlerden hastaları korumak amacıyla, sağlık kurumlarının ve sağlık çalışanlarının üstlendiği davranışlar bütünüdür (Adıgüzel, 2015). Sağlık sektöründe hasta güvenliği bilincinin oluşabilmesi için de kurumlarda hasta güvenliği kültürünün oluşması gerekmektedir. Hasta güvenliği kültürü hata bildirimlerinin daha şeffaf, tıbbi hataların önlenmesinde daha sistemli bir yaklaşımı ve dürüstlüğü gerektirmektedir (Kaya, 2009; alıntılan: Erdağı ve Özen, 2015: 95).

ABD' de Sağlık Bakım Araştırma ve Kalite Ajansı (2003) ile WHO (2004) yayınladıkları raporlarda, sunulan hizmetin kaliteli ve güvenli olabilmesi için bir takım stratejilerin uygulanması gerektiğine değinmişlerdir. Bu stratejiler, şöyle sıralanmaktadır (Türkmen vd., 2014: 39):

- Hasta güvenliğinin sorumluluğunu, kurum içerisinde hasta herkes taşımalıdır.
- Hastanelerin yönetim birimleri bu konuya daha fazla önem vermeli ve konu daha detaylı ele alınmalıdır.
- Kurum içerisinde kanıta dayalı uygulamaların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıdır.
- Kurum içi eğitimler artırılmalı ve mesleki uygulamalarda sürekli iyileştirmelere gidilmelidir.
- Hataların nedenleri araştırılmalı ve hatalar kayıt altına alınmalıdır.
- Elektronik kayıt sisteminden yararlanılmalıdır.
- Hasta güvenliği kültürü, tüm çalışanlar ile birlikte hasta güvenliği kültürünün oluşturulmalıdır.

Hasta güvenliği kültürü, bilginin ve iletişim teknolojilerinin birlikte var olduğu multidisipliner bir yapıya sahiptir (Gündoğdu ve Bahçecik, 2012: 120). Hasta güvenliği kültürünün, sağlık hizmetlerine yansımaları ve hasta güvenliği konusunda tehdit unsuru oluşturabilecek durumların ortadan kaldırılması ile hasta bakım kalitesi de artmaktadır. Bunlara ilaveten hem hastalar daha kısa bir sürede taburcu olabilmekte hem de doğacak zararların maddi ve manevi etkileri azalmaktadır (Kılıç ve Erbaş, 2014: 98).

Hasta güvenliğinin kurumsal kültürün bir parçası olan kurumlarda yapılması gerekenler

şunlardır (Lowery, 1997: 1-14; alıntılan: Akalın, 2004: 2):

- Risk ve hata yapılabilecek eylemlerin tespit edilmesi,
- Tıbbi hataların bildirilmesinde çalışanların korkmayacağı ve çekinmeyeceği bir ortamın oluşturulmuş olması,
- Riske açık olan uygulamaları her düzeyde çözümlerinin üretilebiliyor olması,
- Hasta güvenliği için söz konusu kurumun kaynak ayırması. Bir sağlık kurumunda hasta güvenliği kültürü oluşturulup, kalıcı olması isteniyorsa liderlerin bu konuya hakim olması gerekir.

1.5.3. Hasta Güvenliği Kültürünün Amacı

Hasta güvenliğini sağlamada temel amaç; hastaların ve hasta yakınlarının zarar görmeden sağlık hizmetinden faydalanacak bir kurum olmak, hastanede bulunan her bireyi fiziki ve psikolojik olarak olumlu etkileyecek bir ortam geliştirerek güvenliği sağlamaktır (Güven, 2007: 411). Başarısızlık olasılığını ortadan kaldırmak için güvenli bir ortam sağlamak ve başarısızlık potansiyelini azaltmak için mevcut operasyonel sistemi değiştirecek bir savunma yaratmaktır (Napier ve Youngberg, 2011; alıntılan: Akbolat ve Sarıkaya, 2016: 1-14).

Ayrıca hasta güveninin temelinde hangi amaçlar yer aldığı 2011 yılında güncellenen “Uluslararası Hasta Güvenliği Hedefleri” olarak belirlenmiştir.(Joint Commission International Accreditation Standards for Hospitals, U.S.A, 2011; alıntılan: Hasta Güvenliği Nedir?: 15.11.2017):

- Hastanın doğru kimliklendirilmesi,
- Etkili iletişimin artırılması,
- Yüksek riskli ilaçların güvenliğinin iyileştirilmesi,
- Doğru-taraf, doğru-prosedür ve doğru- hasta cerrahisi'nin sağlanması,
- Enfeksiyona bağlı risklerinin azaltılması,
- Düşmelerden kaynaklanan hastaların zarar görme risklerinin azaltılması.

1.5.4. Hasta Güvenlik Kültürünün Boyutları

Sağlık hizmeti veren kurumlarda hasta güvenliği ve kalite geliştirme kültürünü belirlemek için Araştırma ve Kalite Ajansı [Agency for Healthcare Research and Quality (AHRQ)] tarafından (2004) geliştirilen, geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış “Hasta Güvenliği Kültürü Hastane Anketinden” (Hospital Survey on Patient Safety Culture) yararlanılmaktadır. Buna göre hasta güvenliği kültürünün alt boyutları aşağıda sıralanmaktadır (Sorra ve Dyer, 2010: 6).

- Güvenliğin kapsamlı algılanması
- Hataların raporlanma sıklığı
- Hastane üniteleri arasında ekip çalışması
- Hastane müdahaleleri ve değişim
- Yönetici beklentileri ve güvenlik geliştirme faaliyetleri
- Organizasyonel öğrenme ve sürekli geliştirme
- Üniteler içinde ekip çalışması
- İletişimin açık tutulması
- Hatalar hakkında geribildirim ve iletişim
- Hataya karşı cezalandırıcı olmayan yanıt
- Personel sağlama
- Hasta güvenliği için hastane yönetiminin desteği

1.5.5. İş Güvenliği Kültürü ile Hasta Güvenliği Kültürü İlişkisi

Literatürde, iş güvenliği kültürü ile hasta güvenliği kültürü arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak hem iş güvenliği kültürüne hem de hasta güvenliği kültürüne dair değişkenleri kapsayan çalışmalar mevcuttur. Bu iki kavramın, farklı değişkenlerle sebep-sonuç ilişkisi içerisinde oldukları, önceki araştırmalardan bilinmektedir. “İş güvenliği kültürü ile hasta

güvenliği kültürü arasında ilişki var mıdır?" sorusuna cevap arayan bir çalışmaya rastlanamamış olması, bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Literatür taramasında güvenlik kültürü kavramının farklı sektörlerde ve kuruluşlarda teorik ve pratik olarak araştırıldığı gözlenmiştir. Ayrıca güvenlik kültürünün birçok örgütsel kavramla ilişkisi/ etkisi olduğu da görülmektedir. İş güvenliği kültürünün çalışanın davranışı üzerine etkisi (Dursun, 2013: 61-75), iş sağlığı ve güvenliği eğitimleri ile güvenlik kültürünün iş kazası ve meslek hastalıklarının önlenmesindeki etkisi (İşler, 2013: 1-56), iş güvenliği performansı ile iş güvenliği kültürü arasındaki ilişki (Uslu, 2014), iş güvenliği kültürü, güvensiz davranışları ve iş güvenliği çıktıları arasındaki ilişki (Yazıcı, 2015), iş güvenliği kültürü kök neden-sonuç ilişkisi (Tunca, 2015) gibi örnek çalışmalar dikkat çekmektedir.

Literatür taramasında araştırmanın bir diğer değişkeni olan hasta güvenliği kültürü kavramını konu alan çalışmaların yeterli olmadığı ve Türkiye' de henüz yapılandırılmış bir hasta güvenliği sisteminin oluşturulmadığı görülmektedir. Sağlık hizmeti veren kurumlar için söz konusu olan güvenlik kavramı, diğer sektörlerdeki güvenlik algısından farklılık göstermektedir. En belirgin farklılık ise, sağlık güvenliği konusunun odağında sağlık sektöründe çalışan personelden ziyade, sağlık hizmeti alan hastaların olmasıdır (Emül, 2017).

Hasta güvenliğiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde hasta güvenliğinin birtakım etkileri olduğu saptanmıştır. Bunlar, sağlık hizmetleri kuruluşlarda oluşturulacak güvenlik kültürü ile sağlık hizmetinin verilmesi sırasında yapılan hataların açıkça bildirilmesine, sistemde meydana gelen aksamaların nedenlerinin tartışılabileceği bir atmosferin yaratılabilmesine, yapılmakta olan çalışmaların verimliliğinin artırılmasına ve bu husustaki iyileşmelerin sürekli hale gelmesini sağlayacaktır (Adıgüzel, 2010: 159-170). Ayrıca hasta güvenliği kültürünün oluşturulmasıyla sağlık kuruluşlarının hizmet sunumu ve hastaların hizmet alımı da olumlu yönde etkilenecektir. Kurumlarda oluşturulacak hasta güvenliği kültürü hataların, süreçlerin ve sistemle ilgili sorunların açıkça ve cezalandırılma korkusu olmadan tartışılabileceği bir ortam yaratacak, hasta güvenliği ile ilgili yapılan çalışmaların başarılı ve sürekli olmasını sağlayacak ve böylelikle tanı, tedavi ve bakım süreçleri ile sağlık çıktıları önemli ölçüde iyileşecektir (Dang vd. 2002; alıntılayan: Gündoğdu ve Bahçecik, 2012:120). Ayrıca güvenlik kültürü ile örgütsel adalet algısı iyileştirilecek ve sağlık çalışanlarının kurumlarını benimsemesi ve güvenmesi noktasında katkılar sağlayacaktır (Akbolat ve Sırakaya,2016:1-16).

İş güvenliği kültüründe, iş yerinde risklerin çalışanlarca fark edildiği ve sonrasında kendisini koruyan ve güvenli eylemleri teşvik eden veya güvensiz eylemlerden kaçınan bir ortam yaratmak amaçlanmaktadır (Ostrom vd., 1993; akt; Yazıcı, 2015:8). Ayrıca iş kazalarının ortaya çıkmadan önlenmesi, olası risklerin en az düzeye indirgenebilmesinde güvenlik kültürünün gerektirdiği hususlar son derece önemlidir (Dursun, 2011:23) Hasta güvenliği ise, sağlık hizmetlerinden faydalanan kişilere verebileceği olası olumsuz etkilerini en aza indirmek için sağlık kuruluşları ve bu kuruluşlardaki çalışanlar tarafından alınan tedbirlerin tamamı olarak ifade edilmektedir (Güven,2007:411). Yaşanılan iş kazalarının sonucunda sağlık hizmeti alan hastaların da zarar görebileceği ihtimali söz konusu olabilir. İş kazalarını önlemede güvenlik kültürünün bir takım etkilere sahip olduğu, yapılan çalışmalarda saptanmıştır (Aytaç, 2011:1-8). Bu durumda sağlık hizmeti sunan kurumlardaki iş güvenliği kültürünün, hastane çalışanlarının hasta güvenliği konusuna etkisi olabileceği varsayılmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Elazığ ilinde faaliyet gösteren hem kamuya hem de özel sektöre ait hastanelerin çalışanlarının hedef kitle olduğu bu çalışma da iş güvenliği kültürü ile hasta güvenliği kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi/tespit edilmesi amaçlanmıştır. Son zamanlar da yaşanan iş kazalarının sıklığı Dünya

genelinde olduğu gibi Türkiye’ de görülmektedir. SGK istatistiklerine göre 2017 yılında Türkiye’de 213 iş kazası meydana gelmiş, bu kazalarda 1405 çalışan yaşamını yitirmiştir. Kayıt dışı kazalar da dikkate alındığında, bu rakamlardan çok daha fazla olayın yaşandığı da bilinmektedir. İş hayatında meydana gelen kazaların ve mesleki hastalıkların nedenlerinin araştırılıp değerlendirilmesi, bu kazalardan ve hastalıklardan korunma yollarının geliştirilmesi adına iş güvenliği kavramı önem arz etmektedir.

Organizasyon yapısı itibariyle karmaşık yapıya sahip olan sağlık kuruluşlarının fiziksel yapısının niteliği ve verilen sağlık hizmetinin kalitesi, hizmetin verildiği ülkedeki gelişmişlik ve kalkınma düzeyini yansıtan bir göstergesidir. Farklı işletmelerin ürettikleri mamullerine yansıyabilecek hataların telafisinin imkânı varken sağlık hizmetlerinde söz konusu insan olduğu için, olabilecek hataların çok daha farklı sonuçlar doğurabileceği inkâr edilemez bir gerçektir. Bu nedendir ki sağlık hizmetlerinin sunumunda, hasta güvenliğini ön planda tutabilen bir atmosferin var olması gerekmektedir.

Sağlık hizmetinin her adımında hasta güvenliğinin sağlanması ve tıbbi hataların önlenmesi bu sistemin kaliteli ve güvenilir olduğu gösterir. Bu yüzden hasta güvenliği kültürü son zamanlarda yapılan araştırmaların ve klinik bakımın odak noktası olmuştur. Hasta güvenliği; süreçlerdeki tıbbi hataların, hasta ve sağlık çalışanlarına verebileceği zararları ortadan kaldıracak uygulamaların geliştirilmesini, hataların zarar vermeden önce belirlenmesini, raporlanmasını ve düzeltilmesini sağlayacak önlemler almaktır. Hasta güvenliğinde amaç hizmet aşamalarındaki önenebilir yapıdaki basit hataların hastalara zarar vermesini engellemek ve beklenmedik olaylara karşı önlem almaktır.

Toplumun gelişmesine bağlı olarak, sağlık hizmetlerinin sunumunda çalışanların egemenliğine dayanan düzen de değişmiş, hasta ve yakınları tıbbi konular hakkında giderek daha bilinçli ve sorgulayıcı olmuşlardır. Sağlık sektöründe ve toplumda meydana gelen bu değişimler, İş güvenliği kültürü ve hasta güvenliği kavramlarının yeni bir yaklaşım kazanmasına yol açmıştır. Hasta haklarının her geçen gün önem kazanması ve kapsamca genişlemesi öteden yandan sağlık çalışanlarının yapmış olduğu hatalardan dolayı baskı ve suçlamaların artması, sağlık alanında güvensizliğe ve huzursuzluğa neden olmaktadır. Buna bağlı olarak sorunlara çözüm üretmek için etik değerlerle oluşturulan bu iklim hasta güvenliğini sağladığından bu konuya olan ilgiyi artırmaktadır.

2.2. Araştırma Sorunsalı

Elazığ il merkezinde faaliyet gösteren kamuya ve özel sektöre ait hastane çalışanlarının katıldığı bu çalışma ile iş güvenliği kültürünün hasta güvenliği kültürüne etkisinin incelenmesi/tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, “iş güvenliği kültürünün hasta güvenliği kültürü üzerine etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilen temel soruya cevap bulmak amacıyla tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Bu temel soruya bağlı olarak şu alt sorulara da cevap aranmıştır:

- Katılımcıların İş güvenliği kültürü anlayış düzeyleri nedir?
- Katılımcıların hasta güvenliği kültürü düzeyleri nedir?

2.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmada kullanılan veriler, anket tekniği ile Elazığ il merkezinde bulunan Sağlık Bakanlığı’na bağlı hastanelerin çalışanlarından, Fırat Üniversitesi Hastanesi çalışanlarından ve özel hastanelerin çalışanlarından elde edilmiştir.

Araştırma, Elazığ’da faaliyet gösteren sağlık kuruluşlarında iş güvenliği kültürünün hasta güvenliği kültürüne etkisinin incelenmesine dönüktür.

Elazığ il merkezinde Şubat 2018 itibarıyla kamuya ait 5 hastane ile özel sektöre ait 4 hastane yer almaktadır. Bu hastanelerin toplam çalışan sayısı 3479’dur. Veriler, yasal olarak izin veren sağlık kurumlarının çalışanlarından toplanmıştır. Elazığ’da faaliyet gösteren sağlık kuruluşlarında iş

güvenliği ile hasta güvenliği kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yürütülecek olan bu araştırmada gerekli veriler, anket tekniği ile temin edilmiştir.

Evrenin unvanlara göre dağılımı ve büyüklüğü aşağıdaki tablo ile sunulmaktadır:

Tablo 1. Evren Büyüklüğü

Doktor	Hemşire	Eczacı	Fizyoterapist	Psikolog	Ebe	Diyetisyen	Teknisyen	Laborant	Sağlık Memuru	Toplam
1016	1449	32	21	14	303	10	388	90	156	3479

Araştırmada belirlenen bu evren üzerinden örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Alınması gereken örneklem sayısının tespiti için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Baş, 2008:39-42). Bu durumda, evrenin en az %6,6'sından veri toplamak gerekmektedir. Bu büyüklükteki (230) bir örneklemin, %95 güven düzeyinde evreni temsil gücünün olacağı söylenebilecektir. Veri toplamak için 450 anket formu dağıtılmış ve bunlardan 344 adedi geri alınabilmiştir. Değerlendirmeye uygun bulunan form sayısı ise 313'tür.

$$\text{Örnek hacmi (n)} = \frac{N \times t^2 \times p \times q}{((N - 1) \times d^2) + (t^2 \times p \times q)}$$

N: evren büyüklüğü (3648); t: ∞ serbestlik derecesinde teorik t tablo değeri (1,96);
p: incelenen olayın gerçekleşme olasılığı (0,2); q: incelenen olayın gerçekleşmeme olasılığı (0,8);
p×q: varyans (0,16); d: kabul edilen örnekleme hatası (0,05) alındığında
n: 230 hesaplanmıştır.

2.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma için kuramsal sınırlılık bulunmamaktadır. Metodolojik sınırlılıklar ise şöyle ifade edilebilir:

- Araştırma ile ilgili veri toplama işlemi sadece Elazığ ili merkezinde bulunan kamuya ve özel sektöre ait sağlık kuruluşları çalışanlarından sağlanmıştır. Elde edilen sonuç yalnızca söz konusu sağlık kuruluşlarına genellenebilecektir.
- Zaman ve bütçe darlığı nedeniyle sağlık sektöründen farklı sektörlerden veri toplanamamıştır. Sağlık sektöründe ise hastalar ve yakınlarından veri toplanamamıştır.
- Araştırmanın demografik değişkelere ilişkin kıyaslamalara bağlı hipotezi olmadığı için söz konusu değişkenlerle ilgili analizler yapılmamıştır.
- Veri toplamak için ayrılabilen süre iki ayla sınırlı kalmıştır.
- Veri toplama tekniği açısından anket yöntemiyle sınırlı kalmıştır.

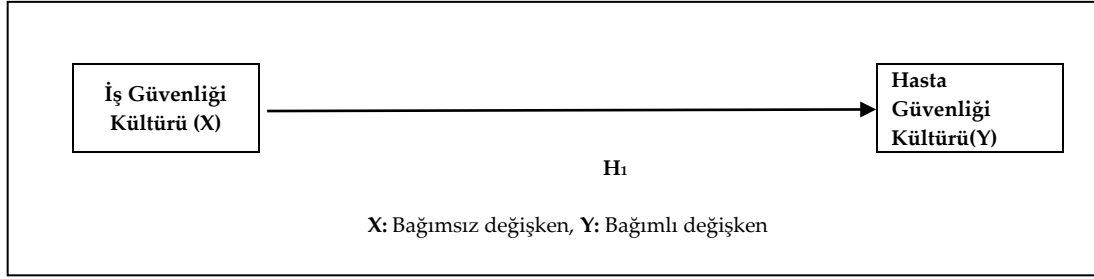
2.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları şöyle ifade edilebilir:

- İş güvenliği kültürü ile hasta güvenliği kültürü arasındaki ilişkinin, araştırma anakütlesine ilişkin olarak gerçekçi biçimde tespit edileceği varsayılmaktadır.
- Katılımcıların, cevaplama anında samimi oldukları ve gerçek düşüncelerini yansıttıkları varsayılmaktadır.
- Cevaplama esnasında katılımcıların birbirlerinden etkilenmedikleri varsayılmaktadır.
- Sağlık araştırmaları için yüklendiği hizmet potansiyeli nedeniyle, Elazığ'ın özel olduğu varsayılmaktadır.

2.6. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli ise literatür taramasından elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:



Şekil 1. Araştırma Modeli

Yukarıda ifade edilen modele göre araştırmanın temel hipotezi şöylece belirlenmiştir:
H₁: İş güvenliği kültürünün hasta güvenliği kültürü üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

2.7. Araştırma Veri Toplama Yöntemi

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde Williamson vd.'ne (1997:15-27) ait olan ve İlkın (2017) tarafından kullanılan "Güvenlik Kültürü" ölçeği yer almaktadır. Ölçekte, 5 boyutta (kişisel motivasyon, olumlu güvenlik, risk gerekçesi, kadercilik, ve iyimserlik) toplam 27 soru yer almaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesi 5'li likert tipi derecelendirme şeklindedir. (1: kesinlikle katılmıyorum; 2: katılmıyorum; 3: ne katılıyorum ne de katılmıyorum; 4: katılıyorum; 5: kesinlikle katılıyorum)

Anketin ikinci bölümünde Sorra ve Nieva tarafından geliştirilen ve Filiz (2009) tarafından kullanılan "Hasta Güvenliği Kültürü" ölçeği almaktadır. Ölçek, 12 boyutta (Açık iletişim, hata hakkında geri bildirim, hata raporlama sıklığı, müdahale ve değişim, yönetimin desteği, hataya karşı cezalandırıcı olmayan karşılık, örgütsel öğrenme ve gelişme, güvenlik algısı, personel sağlama, yöneticilerin beklentileri karşılama tutumları, birimler arası ekip çalışması, ekip çalışması) 42 sorudan oluşmaktadır. Bu kısım da önceki kısım gibi 5'li likert ölçeğine göre derecelendirilmiştir. ("İlk 13 madde" 1: hiçbir zaman; 2: nadiren; 3: ara sıra; 4: sıklıkla; 5: her zaman; "son 33 madde" 1: kesinlikle katılmıyorum; 2: katılmıyorum; 3: ne katılıyorum ne de katılmıyorum; 4: katılıyorum; 5: kesinlikle katılıyorum)

Anketin son bölümünde ise katılımcıların demografik özelliklerini öğrenmek amaçlı toplam 6 soru yer almaktadır.

2.8. Araştırma Veri Analiz Yöntemleri

Veri analizi için "doğrulamalı faktör analizi, frekans analizi, aritmetik ortalama, standart sapma ve regresyon analizi" yapılmıştır. Analizler için SPSS 22 ve AMOS 20 programlarından yararlanılmıştır.

2.9. Bulgular

2.9.1. Geçerlilik ve Güvenirlik Analizleri

Geçerlilik analizi için ikinci derece doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Model uyum iyiliği değerleri, aşağıdaki Tablo 1'de aktarılan değerlere göre yorumlanmıştır.

Tablo 1. Doğrulamalı Faktör Analizi Model Uyum İyiliği İndeksleri ve Eşik Değerleri

İndeks	Eşik değeri	
	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
χ^2/sd	< 3	$3 < \chi^2/sd < 5$
RMSEA	< 0,05	< 0,08
GFI	> 0,95	> 0,90
AGFI	> 0,95	> 0,90
TLI	> 0,95	> 0,90
NFI	> 0,95	> 0,90
CFI	> 0,95	> 0,90

Kaynak: Gürbüz ve Şahin, 2016

2.9.1.1. İş Güvenliği Kültürü Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliği

Yirmi yedi madde ve beş boyuttan oluşan İş güvenliği kültürü ölçeğine, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Elde edilen veriler aşağıda aktarılmakta olup; yapının doğrulandığını yani model uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. İş Güvenliği Kültürü Model Uyum İyiliği Değerleri

Cronbach alpha	Model uyum iyiliği değerleri						
	χ^2/sd	GFI	AGFI	TLI	NFI	CFI	RMSEA
0,819	4,456	0,903	0,935	0,952	0,937	0,904	0,053

2.9.1.2. Hasta Güvenliği Kültürü Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenirliği

Kırk iki madde ve on iki boyuttan oluşan hasta güvenliği kültürü ölçeğine, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Elde edilen veriler aşağıda aktarılmakta olup; yapının doğrulandığını yani model uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Hasta Güvenliği Kültürü Ölçek Uyum İyiliği Değerleri

Cronbach alpha	Model uyum iyiliği değerleri						
	χ^2/sd	GFI	AGFI	TLI	NFI	CFI	RMSEA
0,869	4,199	0,922	0,913	0,917	0,928	0,931	0,044

2.9.2. Ölçek Puanları

Ölçek ortalama puanları değerlendirilirken aritmetik ortalamalar esas alınmıştır. Ortalamaların değerlendirilmesinde ise Tablo 4'te aktarılan puan aralıkları ölçüt kabul edilmiştir. Söz konusu puan aralıkları, ölçeğin aralık genişliğinin (dizi genişliği/yapılacak grup sayısı) Tekin'in (2017) önerdiği formül ile hesaplanmasıyla belirlenmiştir. Hesaplama işlem adımları ise şu şekildedir: En büyük puan ile en küçük puanın farkı ($5 - 1 = 4$) alınır. Alınan fark, 5'e bölünür ($4/5 = 0,8$). Bulunan rakam (0,8), 1'e eklenerek ($1 + 0,8 = 1,8$) ilk dizi genişliği bulunur. Bu aralık (1,00 - 1,80), ölçekte 1'e (kesinlikle katılmıyorum/hiçbir zaman) karşılık gelen seçeneği temsil eder. Benzer şekilde toplama işlemine devam edilir ve sonuç olarak, ölçekteki her bir seçeneğe karşılık gelen dizi genişlikleri (puan aralıkları) bulunur.

Tablo 4. Ölçek Puanları

Puan aralığı	Ölçekteki karşılığı	Düzye
$1,00 \leq \bar{x} \leq 1,80$	Kesinlikle katılmıyorum (Hiçbir zaman)	Zayıf (olumsuz)
$1,80 < \bar{x} \leq 2,60$	Katılmıyorum (Nadiren)	
$2,60 < \bar{x} \leq 3,40$	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (Ara sıra)	Vasat (olumsuz)
$3,40 < \bar{x} \leq 4,20$	Katılıyorum (Sıklıkla)	
$4,20 < \bar{x} \leq 5,00$	Kesinlikle katılıyorum (Her zaman)	Yüksek (olumlu)

Herhangi bir maddenin, ölçek alt boyutunun ya da ölçeğin genel ortalaması 3,40 ve altında ise katılımcıların tutumları olumsuz/zayıf olarak kabul edilmiştir. Aynı şekilde ortalama 3,40'ın üzerinde ise katılımcıların tutumları olumlu/yüksek olarak kabul edilmiştir.

2.9.2.1. İş Güvenliği Kültürü Ölçeği Puanları

Aşağıdaki tablo ile iş güvenliği kültürü ölçeğinin betimleyici istatistik değerleri aktarılmaktadır. Ölçekte, ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Tablo 5. İş güvenliği kültürü ölçeği puanları

Faktör	Madde no	Ortalama	Standart sapma	Sıklık (n = 313)									
				1		2		3		4		5	
				S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Güvenli davranış için kişisel motivasyon	2	4,33	0,90	7	2,2	7	2,2	30	9,6	101	32,3	168	53,7
	3	4,30	0,89	8	2,6	4	1,3	31	9,9	114	36,4	156	49,8
	5	4,18	0,98	8	2,6	12	3,8	43	13,7	104	33,2	146	46,6
	6	4,18	0,98	8	2,6	14	4,5	36	11,5	112	35,8	143	45,7
	7	4,12	0,96	10	3,2	9	2,9	41	13,1	127	40,6	126	40,3
	8	4,12	1,04	9	2,9	15	4,8	55	17,6	86	27,5	148	47,3
	1	3,88	1,16	17	5,4	24	7,7	57	18,2	98	31,3	117	37,4
	4	3,76	1,09	15	4,8	24	7,7	70	22,4	114	36,4	90	28,8
Toplam	4,11	0,68	Olumlu cevap oranı: %90										
Olumlu güvenlik uygulamaları	10	3,21	1,18	29	9,3	57	18,2	95	30,4	84	26,8	48	15,3
	9	3,09	1,17	35	11,2	56	17,9	107	34,2	76	24,3	39	12,5
	11	2,97	1,30	56	17,9	54	17,3	89	28,4	70	22,4	44	14,1
	14	2,79	1,22	54	17,3	79	25,2	88	28,1	61	19,5	31	9,9
	12	2,68	1,31	81	25,9	62	19,8	74	23,6	67	21,4	29	9,3
	13	2,63	1,19	65	20,8	84	26,8	90	28,8	51	16,3	23	7,3
Toplam	2,90	0,97	Olumlu cevap oranı: %31										
Risk gerekçesi	16	3,42	1,17	19	6,1	56	17,9	77	24,6	98	31,3	63	20,1
	15	3,19	1,22	29	9,3	68	21,7	86	27,5	75	24,0	55	17,6
	18	3,09	1,22	36	11,5	64	20,4	98	31,3	66	21,1	49	15,7
	17	2,97	1,28	52	16,6	62	19,8	86	27,5	69	22,0	44	14,1
Toplam	3,17	0,93	Olumlu cevap oranı: %43										
Kadercilik	23	3,42	1,22	29	9,3	41	13,1	82	26,2	93	29,7	68	21,7
	20	3,38	1,16	22	7,0	57	18,2	68	21,7	114	36,4	52	16,6
	19	3,15	1,15	31	9,9	55	17,6	104	33,2	83	26,5	40	12,8
	21	3,14	1,24	41	13,1	54	17,3	82	26,2	93	29,7	43	13,7
	22	3,09	1,25	43	13,7	57	18,2	85	27,2	84	26,8	44	14,1
Toplam	3,23	0,55	Olumlu cevap oranı: %43										
İyimserlik	24	3,48	1,10	62	19,8	73	23,3	87	27,8	60	19,2	31	9,9
	26	3,27	1,17	53	16,9	77	24,6	107	34,2	47	15,0	29	9,3
	25	2,76	1,25	25	7,9	57	18,2	95	30,4	83	26,5	53	16,9
	27	2,75	1,18	53	16,9	77	24,6	107	34,2	47	15,0	29	9,3
Toplam	3,07	0,56	Olumlu cevap oranı: %32										
Toplam	3,38	0,40	Olumlu cevap oranı: %44										

Tablo 5'e göre İş güvenliği kültürü ölçeğine ait soruların ortalama puanı 3,38 olarak hesaplanmıştır. Bu puan, ölçekteki "ne katılıyorum ne de katılmıyorum" seçeneğine karşılık gelmekte olup; "olumsuz/zayıf" olarak saptanmıştır. "Güvenli davranış için kişisel motivasyon" boyutunun ortalaması "olumlu/yüksek" iken diğer boyutların ortalamaları "olumsuz/zayıf" olarak tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinden beşinin (2, 3, 16, 23, 24) ortalamaları "olumlu", diğer maddelerin ortalamaları ise zayıftır. İş güvenliği kültürü ölçeğinin toplamında katılımcıların %56'sının olumsuz görüşte oldukları; %44'ünün ise olumlu görüşte oldukları belirlenmiştir.

5.10.3.2. Hasta Güvenliği Ölçeği Puanları

Aşağıdaki Tablo 6 ile hasta güvenliği ölçeğinin betimleyici istatistik değerleri aktarılmaktadır. Ölçekte, ters puanlanan madde sayısı 18'dir. Ters puanlanan maddeler, italik olarak vurgulanmıştır.

Tablo 6. Hasta güvenliği ölçeği puanları

Faktör	Madde no	\bar{x}	SS	Sıklık									
				1		2		3		4		5	
				S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ekip çalışması	B1	3,07	1,12	34	10,9	55	17,6	106	33,9	90	28,8	28	8,9
	B3	3,39	1,14	27	8,6	42	13,4	71	22,7	129	41,2	44	14,1
	B4	3,33	1,05	17	5,4	56	17,9	100	31,9	87	27,8	53	16,9
	B10	3,01	1,28	52	16,6	60	19,2	71	22,7	93	29,7	37	11,8
	Top.	3,20	0,82	Olumlu cevap oranı: %44									
Açık iletişim	A9	3,52	1,21	24	7,7	43	13,7	67	21,4	105	33,5	74	23,6
	A11	2,46	1,34	106	33,9	69	22,0	53	16,9	59	18,8	26	8,3
	A13	2,96	1,23	36	11,5	90	28,8	82	26,2	61	19,5	44	14,1
	Top.	2,98	0,68	Olumlu cevap oranı: %36									
Hataya karşı cezalandırıcı olmayan yanıt	B6	2,58	1,17	60	19,2	105	33,5	80	25,6	44	14,1	24	7,7
	B11	3,36	1,11	23	7,3	40	12,8	97	31,0	107	34,2	46	14,7
	B17	2,93	1,15	33	10,5	84	26,8	105	33,5	55	17,6	36	11,5
Top.	2,96	0,55	Olumlu cevap oranı: %27										
Hata hakkında geri bildirim	A8	3,28	1,21	32	10,2	50	16,0	80	25,6	100	31,9	51	16,3
	A10	3,30	1,22	42	13,4	74	23,6	72	23,0	62	19,8	63	20,1
	A12	2,89	1,26	51	16,3	76	24,3	78	24,9	71	22,7	37	11,8
	Top.	3,16	0,58	Olumlu cevap oranı: %33									
Personel sağlama	B2	2,99	1,23	29	9,3	77	24,6	109	34,8	65	20,8	33	10,5
	B5	2,99	1,12	33	10,5	66	21,1	113	36,1	72	23,0	29	9,3
	B7	3,40	1,07	17	5,4	38	12,1	112	35,8	95	30,4	51	16,3
	B13	3,23	1,09	21	6,7	61	19,5	91	29,1	106	33,9	34	10,9
	Top.	3,15	0,50	Olumlu cevap oranı: %28									
Yönetimin desteği	B19	2,97	1,09	28	8,9	74	23,6	107	34,2	88	28,1	16	5,1
	B25	2,90	1,05	35	11,2	68	21,7	118	37,7	76	24,3	16	5,1
	B26	3,07	1,14	24	7,7	86	27,5	84	26,8	83	26,5	36	11,5
	Top.	2,98	0,49	Olumlu cevap oranı: %26									
Güvenlik algısı	B9	3,37	1,18	24	7,7	48	15,3	89	28,4	91	29,1	61	19,5
	B16	2,96	1,09	30	9,6	77	24,6	105	33,5	77	24,6	24	7,7
	B14	2,82	1,08	41	13,1	75	24,0	113	36,1	66	21,1	18	5,8
	B15	2,99	1,11	40	12,8	78	24,9	80	25,6	75	24,0	40	12,8
	Top.	3,04	0,47	Olumlu cevap oranı: %23									
Hata raporlama sıklığı	A1	3,10	1,33	32	10,2	43	13,7	115	36,7	107	34,2	16	5,1
	A2	2,99	1,23	30	9,6	70	22,4	116	37,1	66	21,1	31	9,9
	A3	3,38	1,22	24	7,7	54	17,3	85	27,2	81	25,9	69	22,0
	Top.	3,16	0,49	Olumlu cevap oranı: %25									
Birimler arası ekip çalışması	B20	3,09	1,05	22	7,0	68	21,7	108	34,5	89	28,4	26	8,3
	B21	3,02	1,12	31	9,9	71	22,7	101	32,3	82	26,2	28	8,9
	B24	2,67	1,12	70	22,4	65	20,8	99	31,6	55	17,6	24	7,7
	B28	3,46	1,05	14	4,5	47	15,0	77	24,6	130	41,5	45	14,4
	Top.	3,06	0,46	Olumlu cevap oranı: %25									
Müdahale ve değişim	B29	3,61	1,13	16	5,1	42	13,4	62	19,8	121	38,7	72	23,0
	B22	3,41	1,06	12	3,8	58	18,5	76	24,3	124	39,6	43	13,7
	B23	3,73	1,07	11	3,5	30	9,6	77	24,6	110	35,1	85	27,2
	B27	3,21	1,08	17	5,4	68	21,7	97	31,0	93	29,7	38	12,1
	Top.	3,49	0,44	Olumlu cevap oranı: %56									
Yöneticilerin beklentileri karşılama tutumları	A4	2,91	1,30	57	18,2	62	19,8	89	28,4	61	19,5	44	14,1
	A5	2,74	1,30	68	21,7	78	24,9	68	21,7	65	20,8	34	10,9
	A7	3,36	1,18	22	7,0	55	17,6	83	26,5	94	30,0	59	18,8
	A6	2,69	1,31	77	24,6	69	22,0	71	22,7	65	20,8	31	9,9
	Top.	2,93	0,46	Olumlu cevap oranı: %22									
Örgütsel öğrenme ve değişim	B18	2,89	1,09	35	11,2	79	25,2	106	33,9	72	23,0	21	6,7
	B8	3,04	1,03	24	7,7	63	20,1	129	41,2	72	23,0	25	8,0
	B12	2,97	1,04	29	9,3	77	24,6	104	33,2	79	25,2	24	7,7
	Top.	2,97	0,46	Olumlu cevap oranı: %23									
Ölçek Toplamı		3,09	0,45	Olumlu cevap oranı: %32									

Hasta güvenliği kültürü ölçeğinin tüm sorularının ortalama puanı 3,09'dur. Bu puan, ölçekteki "ne katılıyorum ne de katılmıyorum" seçeneğine denk olup; olumsuz (zayıf) olarak saptanmıştır. Ayrıca, müdahale ve değişim boyutu hariç ölçeğin tüm boyutları için katılımcı görüşlerinin olumsuz/zayıf olduğu tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinden, beşinin (A9, B28, B29, B22, B23) ortalamaları "olumlu/yüksek"; ikisinin (A11, B6) ortalaması "olumsuz/zayıf" ve diğer maddelerin ortalamaları "olumsuz/vasat" olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı dikkate alındığında olumlu görüş bildiren katılımcıların oranı %32 ve olumsuz görüş bildiren katılımcıların oranı ise %68 olarak belirlenmiştir.

5.10.4. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımlarını gösteren Tablo 7 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken	Seçenekler	S	%
Yaş	21 ve altı	17	5,4
	21 – 30 arası	138	44,1
	30 – 40 arası	117	37,4
	40 – 50 arası	36	11,5
	50 ve üzeri	5	1,6
Cinsiyet	Kadın	214	68,4
	Erkek	99	31,6
Medeni durum	Evli	111	35,5
	Bekâr	202	64,5
Görev	Hekim	60	19,2
	Hemşire	205	65,4
	Ebe	14	4,5
	Sağlık memuru	1	,3
	Teknisyen	10	3,2
	İdari personel	18	5,8
	Diğer	5	1,6
Birim	Temel Bilimler	16	5,1
	Dahili Bilimler	92	29,4
	Cerrahi Bilimler	83	26,5
	Diğer	122	39,0
Meslekte geçirilen süre	5 yıl ve altı	88	28,1
	5 – 10 yıl arası	114	36,4
	10 – 15 yıl arası	52	16,6
	15 – 20 yıl arası	30	9,6
	20 yıl ve üzeri	29	9,3

Katılımcıların demografik dağılımlarına bakıldığında yaklaşık %82'sinin 21-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların %68'ini kadınlar, %32'sini erkekler oluşturmaktadır. Katılımcılar arasında evli olanlar yaklaşık %36'lık bir oranla dağılmaktayken, bekârlar ise %64'lük oranla dağılmaktadır. Görev unvanı açısından katılımcıların büyük çoğunluğunu %65 ile hemşireler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaklaşık %39'unu idari işler yürütmekte olan çalışanlar meydana getirmektedir. Mesleki kıdem açısından çalışanlar arasındaki en büyük grup, yaklaşık %36 oranıyla "5-10 yıl arası" kıdemi olanlardır.

5.10.5. Regresyon Analizleri

Kurulan regresyon modelleri ile araştırmanın temel sorusu olan "İş güvenliği kültürü algısının hasta güvenliği kültürüne etkisi var mı?" şeklindeki soruya cevap aranmıştır. Basit doğrusal regresyon analizinden elde edilen sonuçlar aşağıda aktarılmaktadır. Tablo 8'e göre modelin bir bütün olarak

anlamli olduğu görülmüştür ($p < 0,01$). Bağımsız değişken (İş güvenliği kültürü) ile bağımlı değişken (hasta güvenliği kültürü) arasında pozitif yönde, vasat düzeyde ve anlamli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız değişken, bağımlı değişkeni %25,1 oranında etkilemektedir. Diğer bir ifade ile bağımsız değişken, bağımlı değişkendeki değişimlerin %25,1'inin kaynağıdır. Bu sonuç, araştırmamızın temel hipotezinin de (İş güvenliği kültürü algısı ile hasta güvenliği kültürü arasında anlamli bir ilişki vardır) desteklendiğini göstermektedir.

Tablo 8. Regresyon Analizi (İş güvenliği kültürü x Hasta güvenliği kültürü)

	B	SH	β
Sabit	1,621	0,144	
İş güvenliği kültürü	0,433	0,042	0,503*

$r = 0,503; r^2 = 0,251; * p < 0,01$

Hasta güvenliği kültürü = 1,621 + (0,433 x İş güvenliği kültürü)

Tablo 9'da ayrıca, iş güvenliği kültürü boyutlarının hasta güvenliği kültürü üzerindeki belirleyiciliğini test eden, çoklu regresyon analizi bulguları yer almaktadır. Model, bütün olarak anlamli görünmektedir ($p < 0,01$). İş güvenliği kültürü boyutlarının hasta güvenliği kültürü üzerinde pozitif yönlü, güçlü düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamli kabul edilecek düzeyde belirleyici etkisinin olduğu kanısına varılmıştır. Modelin belirleyiciliği %43,8 düzeyindedir. Bağımsız değişkenlerden, "uygulama ve risk" boyutlarının etkileri anlamlyken; "motivasyon, kadercilik ve iyimserliğin" etkileri ise anlamsızdır. Bağımsız değişkenlerin etki büyüklüğü sıralaması (anlamsız olanlar dâhil) şöyledir: $X_2 > X_3 > X_5 > X_1 > X_4$

Tablo 9. Regresyon Analizi (İş güvenliği kültürü x Hasta güvenliği kültürü)

	B	SH	β
Sabit	2,007*	,189	
Motivasyon (X_1)	0,021	,029	,032**
Uygulama (X_2)	0,258	,021	,558*
Risk (X_3)	0,122	,022	,252*
Kadercilik (X_4)	-0,009	,036	-,011**
İyimserlik (X_5)	-0,038	,035	-,048**

$r = 0,669; r^2 = 0,438; * p < 0,01; ** p > 0,01$

Hasta güvenliği kültürü = 2,007 + (0,021 * X_1) + (0,258 * X_2) + (0,122 * X_3) - (0,009 * X_4) - (0,038 * X_5)

Aşağıdaki Tablo 10'da "iş güvenliği kültürünün" bağımsız değişken ve "hasta güvenliği kültürü boyutlarının" bağımlı değişken olduğu regresyon analizlerinin sonuçları aktarılmaktadır.

Tablo 10. Regresyon Analizi (İş Güvenliği Kültürü x Hasta güvenliği kültürü boyutları)

Model	Değişken	B	Standart Hata B	β
1	Sabit	1,618	,290	
	İş güvenliği kültürü	,471	,085	,299*
	$r = 0,299; r^2 = 0,087; F_{(1,311)} = 30,558; p < 0,01$			
Ekip çalışması = 1,618 + 0,471x(İş güvenliği kültürü)				
2	Sabit	1,376	,231	
	İş güvenliği kültürü	,518	,068	,396*
	$r = 0,396; r^2 = 0,154; F_{(1,311)} = 58,012; p < 0,01$			
Açık iletişim = 1,376 + 0,518x(İş güvenliği kültürü)				
3	Sabit	1,705	,188	

	İş güvenliği kültürü	,408	,055	,386*
	$r = 0,386 \quad r^2 = 0,146 \quad F_{(1,311)} = 54,364 \quad p < 0,01$			
	Hataya karşı cezalandırıcı olmayan yanıt = $3,105 + 0,076x(\text{İş güvenliği kültürü})$			
4	Sabit	1,489	,195	
	İş güvenliği kültürü	,476	,057	,427*
	$r = 0,427 \quad r^2 = 0,183 \quad F_{(1,311)} = 69,462 \quad p < 0,01$			
	Hata hakkında geri bildirim = $1,458 + 0,533x(\text{İş güvenliği kültürü})$			
5	Sabit	1,694	,165	
	İş güvenliği kültürü	,419	,049	,439*
	$r = 0,439 \quad r^2 = 0,193 \quad F_{(1,311)} = 74,441 \quad p < 0,01$			
	Personel sağlama = $1,694 + 0,419x(\text{İş güvenliği kültürü})$			
6	Sabit	1,642	,161	
	İş güvenliği kültürü	,430	,047	,458*
	$r = 0,458 \quad r^2 = 0,207 \quad F_{(1,311)} = 82,691 \quad p < 0,01$			
	Yönetimin desteği = $1,642 + 0,430x(\text{İş güvenliği kültürü})$			
7	Sabit	1,667	,153	
	İş güvenliği kültürü	,421	,045	,468*
	$r = 0,468 \quad r^2 = 0,217 \quad F_{(1,311)} = 87,242 \quad p < 0,01$			
	Güvenlik algısı = $1,667 + 0,421x(\text{İş güvenliği kültürü})$			
8	Sabit	1,576	,160	
	İş güvenliği kültürü	,449	,047	,477*
	$r = 0,477 \quad r^2 = 0,225 \quad F_{(1,311)} = 91,683 \quad p < 0,01$			
	Hata raporlama sıklığı = $1,576 + 0,449x(\text{İş güvenliği kültürü})$			
9	Sabit	1,644	,149	
	İş güvenliği kültürü	,429	,044	,485*
	$r = 0,485 \quad r^2 = 0,232 \quad F_{(1,311)} = 95,459 \quad p < 0,01$			
	Birimler arası ekip çalışması = $1,644 + 0,429x(\text{İş güvenliği kültürü})$			
10	Sabit	1,700	,142	
	İş güvenliği kültürü	,423	,042	,497*
	$r = 0,497 \quad r^2 = 0,245 \quad F_{(1,311)} = 102,000 \quad p < 0,01$			
	Müdahale ve değişim = $1,700 + 0,423x(\text{İş güvenliği kültürü})$			
11	Sabit	1,610	,147	
	İş güvenliği kültürü	,445	,043	,505*
	$r = 0,505 \quad r^2 = 0,252 \quad F_{(1,311)} = 106,369 \quad p < 0,01$			
	Yöneticilerin beklentileri karşılama tutumları = $1,105 + 0,582x(\text{İş güvenliği kültürü})$			
12	Sabit	1,610	,147	
	İş güvenliği kültürü	,442	,043	,502*
	$r = 0,502 \quad r^2 = 0,249 \quad F_{(1,311)} = 104,625 \quad p < 0,01$			
	Örgütsel öğrenme ve gelişme = $1,610 + 0,442x(\text{İş güvenliği kültürü})$			

* $p < 0,01$

Tablo 10'da aktarılan regresyon modelleri incelendiğinde iş güvenliği kültürünün, hasta güvenliği kültürünün tüm boyutları üzerinde pozitif ve anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri ise zayıf (Model: 1, 2, 3) ya da vasat (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) düzeylerdedir. İş güvenliği kültürünün hasta güvenliği kültürü boyutları üzerindeki etki büyüklüklerine bakıldığında ise büyükten küçüğe sırasıyla şöyle bir görünüm ortaya çıkmaktadır: "Yöneticilerin beklentileri karşılama tutumları, örgütsel öğrenme ve gelişme, müdahale ve değişim, birimler arası ekip çalışması, hata raporlama sıklığı, güvenlik algısı, yönetimin desteği, personel sağlama, hata hakkında geri bildirim, açık iletişim, hataya karşı cezalandırıcı olmayan yanıt, ekip çalışması".

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hastaneler, sağlıklı ve güvenli bir çalışma ortamı oluşturma zorunluluğunu en fazla hisseden kuruluşların başında gelmektedir. Hastanede, işyeri güvenliği gerekli seviyede değilse, meslek

hastalıkları, stres, tükenmişlik ve iş kazaları gibi olumsuz sonuçların artması kaçınılmazdır. Bu sonuçların yaşanmasından bir sonraki adım da ise hasta güvenliğini olumsuz yönde etkileyecek ihmallerin ve hataların artışı gelecektir. Çalışan sağlığı ve güvenliği, insan kaynakları yönetimi sürecinin en önemli unsurlarından birini oluşturur. Çünkü bu durum çalışanların verimliliklerinin anahtarlarından biridir. İşyerinde sağlık ve güvenliğin korunması için ihtiyaç duyulan unsurlar, güvenlik kültürü, meslek hastalıklarının ve iş kazalarının sebeplerinin belirlenmesi ile bunlara karşı önlemlerin geliştirilmesidir. Bu özellikleri taşıyan çalışma ortamlarında, kaynak kaybı en az düzeye inebilecek ve verimlilik üst düzeylere çıkarılabilecektir. Bu görüşlerden hareketle, iş güvenliği kültürü ile hasta güvenliği kültürü arasında pozitif bir ilişki olduğu ve iş güvenliği kültürünün bu ilişkide bağımsız değişken rolünü oynadığı söylenebilir. Bu bulgu, Taş vd.'nin (2017) çalışmalarında ulaştıkları bulguyla uyumlu görülmektedir.

Bu çalışmanın çıkış noktası, yazında görülen ve "iş güvenliği kültürü" ve "hasta güvenliği kültürü" ilişkilerinin varlığını gösteren bulgulardır. Bu bulguların varlığı, "iş güvenliği kültürü – hasta güvenliği kültürü" ilişkisinin araştırılması gerektiğini ve bu araştırmanın yazına özgün bir katkı sunabileceğini düşündürmektedir.

İş güvenliği kültürü ölçeğine ait ortalama puan 3,38 olarak belirlenmiştir ve bu puan vasatın altındadır. Bu bulgular, araştırma kapsamındaki hastanelerde iş güvenliği kültürünün var olduğunu ancak, henüz istenilen düzeye ulaşmadığını ortaya koymaktadır. İş güvenliği kültürünün güçlü olmayışının, konunun öneminin toplumun tüm kesimlerince algılanmamış olmasına ve toplumsal kültürün kodlarına iş güvenliği unsurlarının yerleşmemiş olmasına bağlı olabileceği düşünülmektedir. Bu düşüncenin somut verilerle desteklenebilmesi için yeni araştırmaların yapılması yerinde olacaktır.

Hasta güvenliği kültürü ölçeğine ait ortalama puanı 3,09 olarak belirlenmiş ve bu puanın zayıf düzeyde olduğu saptanmıştır. Hasta güvenliği kültürü ortalaması, Derin ve Demirel'in (2011) çalışmalarında 3,43 olarak bulunmuş; Emül ve Demirel'in (2018) çalışmalarında ise 3,18 olarak bulunmuştur. Filiz (2009) ise hasta güvenliği kültürünü olumlu olarak değerlendirenlerin %44 düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Hasta güvenliği kültürünün güçlü olması, sağlık hizmetlerinde kalitenin iyileşmesi, tıbbi hataların azalması ve sağlık maliyetlerinin kontrol edilebilir olması gibi kazanımlara temel olacağı düşünüldüğünde, bu araştırmanın elde ettiği bulgunun yeterli olmadığı değerlendirilmektedir.

Hasta güvenliği kültürünün yeterince güçlü olmayışının ardında, iş güvenliği kültürünün zayıf olmasının yanı sıra konuyu önemseyen liderlik uygulamalarından yoksunluk, tükenmişlik ile iş ve sorumluluk yüklerinden kaynaklanan sorunların olabileceği düşünülmektedir. Bu düşüncenin de somut kanıtlarla desteklenebilmesi için yeni araştırmalar yapılmalıdır.

Bağımlı değişken (hasta güvenliği kültürü) ve bu bağımlı değişken üzerinde etkisi olduğu düşünülen bağımsız değişken (İş güvenliği kültürü) arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklamak için modeller kurulmuş ve regresyon analizi ile sınanmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde %25,1 oranında belirleyici etkisinin olduğu görülmüştür. İş güvenliği kültürü, hasta güvenliği boyutlarından "yöneticilerin beklentilerini karşılama tutumları" üzerindeki etkisi %25,2 oranıyla diğer boyutlar arasında ilk sırada yer almaktadır. Bu boyutu %24,9 etki oranıyla "örgütsel öğrenme ve gelişme" boyutu takip etmektedir. Boyutlar arasında bağımsız değişkenin en az etkili olduğu boyut ise %0,087 oranıyla "ekip çalışması" olarak saptanmıştır. İş güvenliği kültürü algısı, hasta güvenliği kültürünün "açık iletişim, hataya karşı cezalandırıcı olmayan yanıt ve ekip çalışması" boyutlarına zayıf düzeyde; diğer boyutlarına ise vasat düzeyde etki etmektedir.

Tablo 11. İş Güvenliği Kültürünün Hasta Güvenliği Kültürü Boyutları Üzerindeki Etkileri

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	r	r ²	Düzye
İş güvenliği kültürü	Hasta güvenliği kültürü	0,503	0,251*	Vasat
	Yöneticilerin beklentileri karşılama tutumları	0,505	0,252*	Vasat
	Örgütsel öğrenme gelişme	0,502	0,249*	Vasat
	Müdahale ve değişim	0,497	0,245*	Vasat
	Birimler arası ekip çalışması	0,485	0,232*	Vasat
	Hata raporlama sıklığı	0,477	0,225*	Vasat
	Güvenlik algısı	0,468	0,217*	Vasat
	Yönetimin desteği	0,458	0,207*	Vasat
	Personel sağlama	0,439	0,193*	Vasat
	Hata hakkında geri bildirim	0,427	0,183*	Vasat
	Açık iletişim	0,396	0,124*	Zayıf
	Hataya karşı cezalandırıcı olmayan yanıt	0,386	0,146*	Zayıf
	Ekip çalışması	0,299	0,087*	Zayıf

*: p<0,01

Tablo 12’de görüldüğü üzere, iş güvenliği kültürü boyutlarının bağımsız değişkenler olduğu çoklu regresyon modeli, bütün olarak güçlü bir etkileşim üretmektedir. Boyutlardan, sadece ikisi (olumlu güvenlik uygulamaları ve risk gerekçesi) anlamlı etki üretebilmektedir. Ürettiği etki anlamlı olmayan kadercilik ve iyimserlik boyutlarının etkileri ise negatif yönlüdür. Bu bulgular, sağlık çalışanlarının “hasta güvenliği kültürünün oluşabilmesi için yönetimin sorumluluğunda olan unsurları öne çıkardıkları” yönünde bir düşüncüyü temellendirmektedir. Yönetimin sorumluluğunda olan unsurların çok daha güçlü olması halinde, kişisel sorumluluk alanına giren “güvenli davranış için kişisel motivasyon, kadercilik ve iyimserlik” unsurlarının da anlamlı etkiler üretebileceği değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme de yeterli somut kanıtla destekli değildir. Bu nedenle yeni araştırmaların yapılması gereklidir.

Tablo 12. İş Güvenliği Kültürünün Hasta Güvenliği Kültürü Üzerindeki Etkileri

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken	r	r ²	Düzye
Motivasyon** Uygulama* Risk* Kadercilik** İyimserlik**	Hasta güvenliği kültürü	0,669	0,438*	Vasat

*: p<0,01 **: p>0,01

İş güvenliği kültürü ile hasta güvenliği kültürü arasındaki ilişkinin, sosyal mübadele teorisi bağlamında açıklanabileceği düşünülmektedir. Sağlık kuruluşları yöneticiler, iş güvenliği kültürünün yerleşebilmesi için kendi sorumluluk alanlarına düşen faaliyetleri kararlılıkla yerine getirdiklerinde, çalışanlar da bunu algılayacak ve kendi sorumluluklarına içtenlikle sarılacaklardır. Tepe yönetimin iş güvenliği kültürünü güçlendirici davranması, çalışanların hasta güvenliği kültürünü benimsemelerine ve bunun gereklerini yerine getirmelerine ortam hazırlayacaktır. Yukarıda paylaşılan bulgular (Tablo 12) hatırlandığında, bu değerlendirmenin somut kanıtlarla desteklenmiş olduğu göz önüne gelecektir. Elbette ki, sınırlı bir örnekleme dayanan bir araştırmanın bulgularına dayanarak, bu konunun güçlü

kanıtlara dayandığını iddia etmek mümkün değildir. Bunun için de daha geniş örneklerle ve farklı bağlamlarda yapılacak araştırmalar yapılmalıdır.

Araştırma sonuçlarından genel itibariyle hatırlatıldıktan sonra sektöre ve araştırmacılara yönelik olarak geliştirilen öneriler ise şöyle sıralanmıştır:

Sağlık sektörüne yönelik öneriler:

- Yasal zorunluluk olmasına rağmen hasta güvenliği komitelerine işlerlik kazandırılmadığı görülmüştür. Bu komitelerin, etkili bir şekilde çalışması sağlanmalıdır.
- İş güvenliği kültürü kararlılıkla benimsenmeli, iş güvenliği önlemleri eksiksiz olmalı ve çalışanlar bu konuda düzenli olarak eğitime tabi tutulmalıdır.
- Tıbbi hatalar ayırım yapılmaksızın tartışılmalı ve raporlanmalıdır.
- Personel yetersizliğinin önüne geçilmelidir.
- Yardımlaşma kültürü oluşturulmalı ve korunmalıdır.
- Hastane içinde iletişim kolaylaştırılmalı ve hızlandırılmalıdır.
- İş güvenliği kültürü ve hasta güvenliği kültürü, belirli aralıklarla ölçülmeli, yüksek performans gösteren birimler ile çalışanlar ödüllendirilmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Araştırma, sadece Elazığ ili merkez de uygulanmıştır. Daha sonraki çalışmalar farklı il, bölge veya geniş örneklem grubu seçilerek oluşturulabilir. Elde edilen sonuçlar, karşılaştırma yapılarak değerlendirilebilir
- Daha sonraki araştırmalarda iş güvenliği kültürü, farklı kavramlarla etkileşimi çerçevesinde de ele alınmalıdır. Örneğin; yardımlaşma kültürü, iletişim doyumu, iletişim becerileri gibi kavramlarla birlikte ele alınarak, bilgi birikimi genişletilebilir.
- Araştırma sadece iki değişken ele alınarak yapılmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda, kalite liderliği, kalite kültürü, toplam kalite yönetimi, gibi farklı değişkenler de araştırma kapsamına eklenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. (16.09.2019). Hasta Güvenliği Kültürünün Sağlık Çalışanları Tarafından Algılanmasına Yönelik Bir Araştırma, Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55658>
- Akalın, H. (2004). Hasta Güvenliği Kültürünü Nasıl Geliştirebiliriz? *Ankem Dergisi*, 18(2), 12-13.
- Akbolat, M. ve Sarıkaya, İ. (2016). Hasta Güvenliği Kültürünün Algılanan Örgütsel Adalet Üzerine Etkisi, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 19(1), 1-16.
- Altın, M. ve Taşdemir, Ş., (2017), *İş Sağlığı ve Güvenliğine (İSG) Giriş, Tanımlar, Önemi, Tarihsel Gelişim Süreci, Uluslararası Sözleşme ve Yönergeler. İçinde: İş Sağlığı ve Güvenliği, 1-34*, Konya.
- Atan, Ş.Ü., Dönmez, S., ve Duran, E.T. (2012). Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerde Hasta Güvenliği Kültürünün İncelenmesi, *F.N. Hem. Dergisi*, 21(3), 173.
- Aydın, U., Karaca, N.G., Özgüler, V.C., Karaca, E., Güngör, Y. ve Demir, M. (2012). Türkiye’de İş Sağlığı Ve Güvenliği Eğitiminin İş Kazaları Ve Meslek Hastalıklarının Önlenmesindeki Rolü, *Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi*.
- Aytaç, S. (2011). İş Kazalarını Önlemede Güvenlik Kültürünün Önemi, *Türk Metal Dergisi*, Kasım.
- Bilir, N., (2016), *İş Sağlığı ve Güvenliği*, Güneş Tıp Kitabevleri, Ankara.
- Cox, S., and Cox, T. (1991). The structure of employee attitudes to safety: A European example. *Work & Stress*, 5(2), 93-106.
- Davas, A., (2014). Hastanelerde Sağlık Çalışanlarının Sağlığı, *Toplum ve Hekim Dergisi*, 29(6), 462.
- Demirbilek, T. (2005), *İş Güvenliği Kültürü*, Legal Yayıncılık, İstanbul.
- Dursun, S., (2013). Güvenlik Kültürünün Güvenlik Performansı Üzerine Etkisi, *Sosyal Güvenlik Dergisi*,

- 3(2), 61-75.
- Dursun, S. (2011). *Güvenlik Kültürünün Güvenlik Performansı Üzerine Etkisine Yönelik Bir Uygulama*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa.
- Emül, E., (2017), *Etik İklim Algısının Hasta Güvenliği Kültürü Üzerine Etkisi: Elazığ Örneği*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Emül, E. ve Demirel, E.T. (2018). Etik İklim Algısının Hasta Güvenliği Kültürü Üzerine Etkisi: Elazığ Örneği. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 13(7), 83-122.
- Erdağı, S. ve Özer, N. (2015). Cerrahi Kliniklerde Çalışan Hemşirelerin Çalışma Ortamlarının, Hasta Güvenliği Kültürü Algılarının Tükenmişlik Durumlarının İncelenmesi, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(2), 95.
- Filiz, E. (2009). *Hastanede Hasta Güvenliği Kültürü Algılamasının ve Sağlık Çalışanları İle Toplumun Hasta Güvenliği Hakkındaki Tutumunun Belirlenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Gündoğdu, S. ve Bahçecik, N. (2012). Hemşirelerde Hasta Güvenliği Kültür Algılamasının Belirlenmesi, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(2), 119-128.
- Güven, R. (2007). Dezenfeksiyon ve Sterilizasyon Uygulamalarında Hasta Güvenliği Kavramı, 5. *Ulusal Sterilizasyon Dezenfeksiyon Kongresi*, 411-422.
- Hasta Güvenliği Nedir?.* Erişim adresi: <http://www.hscgp.org/Content/132/HastaGüvenligiNedir> Erişim tarihi: 15.11.2017
- Hasta ve Çalışan Güvenliğinin Sağlanmasına Dair Yönetmelik.* Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/04/20110406-3.htm>. Yayın tarihi: 06.04.2011 Erişim tarihi: 29.12.2017
- Ilkım, N.Ş. (2017). Güvenlik İklimi Ve İş Tatmini İlişkisinde Birey-Örgüt Uyumunun Aracı Rolü: Tekstil Sektöründe Bir Araştırma. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Malatya.
- İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği.* Makine Mühendisleri Odası Yayın No: MMO/670 Erişim adresi: https://www.mmo.org.tr/sites/default/files/isg_rapor_2017.pdf. Erişim tarihi: 01.01.2018
- İşler, MC. (2013). *İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimleri İle Güvenlik Kültürünün İş Kazası ve Meslek Hastalıklarının Önlenmesindeki Etkisi*. Yayınlanmamış İş Müfettişi Yardımcılığı Etüdü. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İş Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Kılıç, H. ve Elbaş, N. (2014). Bir Eğitim Ve Araştırma Hastanesinde Çalışan Hemşire Ve Doktorların Hasta Güvenliği Hakkındaki Bilgileri Ve Tıbbi Hataların Bildirilmesi Hakkındaki Görüşleri, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(2), 98-104.
- Kılış, İ., (2016), *İş Sağlığı ve Güvenliği*, Dora Basım Yayım Dağıtım AŞ., Bursa.
- Malpraktis.* Erişim adresi: <http://www.tibbisozluk.com/arama.php?terim=malpraktis&x=46&y=20>, Erişim tarihi: 18.10.2017
- McDonald, N. and Ryan, F. (1992). Constraints on the development of safety culture: A preliminary analysis. *The Irish Journal of Psychology*, 13(2), 273-281.
- Özkan, Türker ve Lajunen, T. (2003). Güvenlik Kültürü ve İklimi, *Pivolka*, 2(10), 3-4.
- Rızalar, S., Büyük, E., Şahin, R., As, T. ve Uzunkaya, T., (2016). Hemşirelerde Hasta Güvenliği Kültürü Ve Etkileyen Faktörler, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 9-15.
- SGK İstatistik Yıllıkları.* Erişim adresi: http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/sgk/tr/kurumsal/istatistik/sgk_istatistik_yilliklari. Erişim tarihi: 19.12.2017
- Sorra, JS ve Dyer, N. (2010). Multilevel psychometric properties of the AHRQ hospital survey on patient safety culture, *BMC Health Services Research*, 10 (1), 199.

- Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/06/20060616-1.htm>. Yayın tarihi: 16.06.2006 Erişim tarihi: 22.10.2017
- Şen, M. (2015). İş Sağlığı Ve Güvenliği Kavramı, Tarihsel Gelişimi ve Dayanakları, Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 4(2), 120.
- Tunca, F., (2015). İş Güvenliği Kültürü'nün Kök, Neden, Sonuç Kavramlarıyla İlişkilendirilmesi, İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Türkmen, E., Baykal, Ü., Seren, Ş. ve Altuntaş, S. (2011), Hasta Güvenliği Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(4), 39.
- Uslu, V., (2014), İşletmelerde İş Güvenliği Performansı ve İş Güvenliği Kültürü Algılamaları Arasındaki İlişki: Eskişehir İli Metal Sektöründe Bir Araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Williamson, A.M., Feyer, A.M., Cairns, D. and Biancotti, D. (2017). The Development Of A Measure Of Safety Climate: The Role Of Safety Perceptions And Attitudes, *Safety Science*. 25(1-3), 15-27.
- Yazıcı, G., (2015), İş Güvenliği Kültürü, Güvensiz Davranışları ve İş Güvenliği Çıktıları Arasındaki İlişki, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Müze Kümelenmesine Kavramsal Bir Yaklaşım

Doç. Dr. Mehmet Han Ergüven

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8442-3841>

Kırklareli Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü, Kırklareli – TÜRKİYE

Öğr. Gör. Aysel Yılmaz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1296-1074>

Anadolu Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği Bölümü, Eskişehir – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 07.10.2019

Kabul: 01.12.2019

Online Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Şehir Turizmi

Kümelenme

Müze Kümelenmesi

Avrupa

Türkiye

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.38870>

Öz

Kümelenme endüstriyel alanda öne çıkmakla birlikte son yıllarda geniş bir kullanım yelpazesine ulaşmıştır. Müze kümelenmeleri müze adası, müze sahili, müze alanı, müze mili, müze semti, müze dağı vb. gibi değişik adlandırmalar ve farklı konseptler ile karşımıza çıkmaktadır. Müze kümelenmeleri farklı kıtalarda, farklı ülkelerde ve farklı şehirlerde artan bir sayıda özellikle şehirlerin turizm pazarında rekabet şanslarını artırmak için hayata geçirilmektedir. Tüm bu çalışmalar yapılırken müze kümelenmelerine sadece bir şehir turizmi açısından bakmanın eksik bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Müze kümelenmeleri aynı zamanda o şehirlerde yaşayan halk için kültürel bir etkileşim ortamı da oluşturmaktadır. Giderek büyüyen özel ilgi turizminin bir türü olan şehir turizminin önemli bir ögesini oluşturan müzeler ulusal, bölgesel ve yerel bazda rekabet unsurlarından biridir ve kümelenmelerle güçlü bir unsur şeklinde pazarda konumlandırılmaktadır. Çalışmanın amacı müze kümelenmesi örneklerini saptamak, bunların durumlarını tartışmak ve alanyazın taraması sonucu elde edilen verilerin kavramsal bir değerlendirmesiyle Türkiye’de uygulanabilirlikleri konusunda bir çerçeve oluşturmaktır. Coğrafi olarak birbirine yakın ve kara bağlantısı olan müze kümelenmeleri ileride daha büyük bir konseptle ülke sınırlarını aşan bir kültürel kümelenmeye dönüşebileceği öngörülmektedir. Araştırma sonucunda, müze kümelenmelerinin başarı ile uygulandığı belirlenmiştir. Gelecekte bu kümelenmelerde anlam, içerik, işlev, tasarım, teknoloji gibi unsurların öne çıkarılarak rekabet şansının artırılacağı öngörülmektedir. Müze kümelenmeleri ile ilgili ileride yapılacak çalışmalar yerinde gerçekleştirilecek araştırmalarla ve kamu, özel sektör, Sivil Toplum Kuruluşları işbirliği ile desteklenebilir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ergüven, M. H. ve Yılmaz, A. (2019). Müze Kümelenmesine Kavramsal Bir Yaklaşım. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 283-292.

A Conceptual Approach to Museum Clustering Summary

Assoc. Dr. Mehmet Han Ergüven

Kirklareli University, Faculty of Tourism, Department of Tourism Management, Kirklareli – TURKEY

Lect. Aysel Yılmaz

Anadolu University, Faculty of Tourism, Department of Tourism Guidance, Eskisehir – TURKEY

Article History

Submitted: 07.10.2019

Accepted: 01.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

City Tourism

Clustering

Museum Clustering

Europe

Turkey

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.38870>

Abstract

Clustering has become industrially prominent, and it has also reached a wide range of use. We see various applications under different names, such as museum island, museum coast, museum area, museum mill, museum quarter, and museum mountain, etc. The concept of museum clustering is adopted in order to increase the competitive advantage in different continents, countries, and particularly the cities in tourism market. It is believed that looking at the concept of museum clustering solely from the perspective of urban tourism would not be a definitive approach. Museum clusters also create an area of cultural interaction for the local community. Being one of the most significant aspects of urban tourism, which is a type of rapidly growing special interest tourism, museums are one of the competitive elements on a national, regional, and local basis, and through clustering, these museums are positioned as strong elements in within the market. The purpose of this study is to reveal some museum clustering examples, to discuss their current status, and to create a framework regarding their applicability in Turkey through conceptual evaluation of the data obtained through literature review. It is predicted that geographically proximate museum clusters that are connected by land may turn into an international cultural clustering through a larger and more comprehensive concept. It is predicted that the competitive advantage will increase by driving forward the elements such as meaning, content, function, design, and technology in these examples of clustering. The future studies regarding museum clustering may be supported by in-situ studies and collaborations with public and private sector and Non-Governmental Organizations.

GİRİŞ

Müzeler turizm endüstrisinin önemli bir parçasıdır ve turist harcamalarını teşvik etmektedir. Müzeleri ziyaret eden özellikle kültür turistlerinin eğitim düzeylerinin daha yüksek ve gelir düzeylerinin de ortalamanın üzerinde olması nedeniyle müzelerde ziyaretçi başına düşen harcamalar da yüksek olmaktadır. Bu unsurların yanında müze ziyaretçisi olan kültür turistleri gittikleri yerlerde yiyecek-içecek ve konaklama sektörlerine de olumlu gelir sağlamaktadırlar. Bu bağlamda genelde yatay bir kümelenme yapısına sahip olmakla birlikte, müze kümelenmelerinin müzeleri destekleyici hizmetler olarak sayılan yiyecek-içecek ve konaklama sektörlerinin de gelişmesine olumlu etkiler yaparak “dikey kümelenme” hareketinin başlamasını da destekler özellikle olduğu söylenebilir.

Bir müzenin yeteri kadar çekicilik sunmadığı bir destinasyonda, müzeden daha fazlasının kurgulanması gerekmektedir. Bu bağlamda karşımıza müze kümelenmesi çıkmaktadır. Müze kümelenmeleri farklı kıtalarda, farklı ülkelerde ve farklı şehirlerde artan bir sayıda özellikle şehirlerin turizm pazarında rekabet şanslarını artırmak için hayata geçirilmektedir. Tüm bu çalışmalar yapılırken müze kümelenmelerinin gelişmesine aslında şehir turizmüne olan talebin olumlu katkıda bulunduğu görülmektedir. İnsanların giderek daha kısa zamanda, daha dar alanda, daha çok deneyim yaşamak istemeleri, müze kümelenmelerini artıracak önemli bir faktör olarak kabul edilebilir.

Müze kümelenmeleri ekonomik bir boyut içermekle birlikte müze kümelenmelerinin adlarına bakıldığında ada, mil, sahil, dağ vb. gibi coğrafi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Müze kümelenmelerine sadece bir şehir turizmi açısından bakmanın eksik bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Müze kümelenmeleri aynı zamanda o şehirlerde yaşayan halk için kültürel bir etkileşim ortamı da oluşturmaktadır. Özellikle bu alanların genellikle trafiğe kapatılıyor olması, insanların orada rahat hareket etmesini ve o alanlarda daha uzun zaman geçirmelerini beraberinde getirmektedir. Müzelerin bir araya gelmesiyle yatay bir kümelenme ortaya çıkarken, müze hizmetlerini destekler nitelikteki özellikle yiyecek-içecek hizmetleri sunan işletmelerin de bulunmasıyla aynı zamanda bir dikey kümelenme örneği oluşmaktadır. Kümelenme çalışmaları çoğunlukla yatay ve dikey şekilde yürütüldüğünde verimli bir yapıya dönüşmektedir (Ergüven, 2017: 52).

Müze kümelenmelerindeki örnekler araştırılırken Avrupa’da, özellikle Almanya ve Avusturya’daki müze kümelenmeleri ele alınmıştır. Bunun nedenlerinden biri bu ülkelerde başarılı müze kümelenmelerinin varlığı, diğeri de çalışmanın yazarlarından birinin bu iki ülkedeki bazı müze kümelenmelerini yerinde görme ve gözlemlene imkânına sahip olmasıdır. Bu çalışmanın amacı müze kümelenmesi örneklerini saptamak, bunların durumlarını tartışmak ve kavramsal bir değerlendirmeye Türkiye’de uygulanabilirlikleri konusunda bir çerçeve oluşturmaktır. Alanyazın kısmında görüleceği üzere yabancı alanyazında müze kümelenmesi ile ilgili çalışmalar olmakla birlikte Türkçe alanyazında henüz müze kümelenmesini ele alan tek bir çalışmaya dahi rastlanmamıştır. Bu da yapılan çalışmanın çıkış nedenlerinden birini oluşturmaktadır. Çalışmanın sınırlarını zorlamamak için kümelenme konusu detaylandırılmamakla birlikte alanyazındaki önemli çalışmalar paylaşılacak ve daha çok genelde turizmde özelde ise müze kümelenmeleri ele alınacaktır.

Çalışmada kümelenme ve müze kümelenmesi kavramları Almanca, İngilizce ve Türkçe dillerinde alanyazında taranmıştır. Elde edilen veriler, araştırmacılardan birinin Avusturya ve Almanya’daki müze kümelenmelerine yapmış olduğu ziyaretlerdeki gözlemleri ile birlikte değerlendirilmiştir. Bu makale, dünyada başarılı örnekleri bulunan ve henüz Türkiye’de ele alınmamış müze kümelenmesi konusu üzerinedir. Çalışmada Türkiye’de uyarlanabilirliğine yönelik bir çerçeve sunulmuştur. Araştırmanın ilk bölümünde alanyazın taraması, ikinci bölümünde müze kümelenmesine yönelik kavramsal çerçeve, üçüncü bölümünde ise müze kümelenmesi örnekleri yer almaktadır.

ALANYAZIN

Kümelenme konusu ile başlayan akademik çalışmalar, önceki satırlarda da paylaşıldığı üzere, zaman içerisinde müze kümelenmeleri şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Özellikle çevrimiçi web sayfalarında yapılan alanyazın taramasında Çin’de bulunan Jianchuan Müze Kümesi’nin (*Jianchuan Museum Cluster*) sık bir şekilde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Nikolic (2012) “*City of Museums: Museum Cluster as a Manifesto of the Paradigm Shift*” başlıklı çalışmada; dünyada en çok ziyaret edilen sanat müzelerinin %95’inin zaten bir çeşit müze kümelenmesi oluşturduğunu ve kümelenmede müzenin geleceği için büyük ve çok sayıda potansiyelin bulunduğunu tespit etmiştir.

Evans (2009) “*From cultural quarters to creative clusters – creative spaces in the new city economy*” adlı çalışmada yaratıcı kümelenme gelişmelerinin örneklerini ve temel gerekçelerini incelemiştir. Şehirlerde ve kültürel bölge ölçeğinde şehir politikası tanıtımına kültürel çekicilik bağlamında müze kümelerini örnek olarak göstermiştir. Mommaas (2004) “*Cultural Clusters and the Post-industrial City: Towards the Remapping of Urban Cultural Policy*” adlı çalışmada Hollanda’daki yakın zamanda ortaya çıkan kültürel kümelenme stratejilerini ele almış ve bu bağlamda müze kümelenmelerinin de yer aldığı beş kültürel kümelenme projesini incelemiştir. Tien (2010) Tayvan’da yapmış olduğu iki vaka çalışmada müze kümelerinin oluşumu ve etkileri üzerinde durarak, müze kümelerinin yerel tedarikçiler, turistik ve kamu sektörleri ile yakın işbirliğine girdiğini ortaya koymaktadır. Marın ve Eraslan da (2007a: 944) çalışmalarında turizm sektörünün geliştirilmesinde yerel yöneticilerin önemli bir rolü olduğuna dikkat çekmiştir. Çalışma sonucunda destinasyondaki yerel yönetimlerin, kümelenme yaklaşımı ile bölgelerindeki turizm potansiyelini tespit ettirmeleri için bir kümelenme geliştirme projesi yapmalarını önermektedirler.

Fu, Kim ve Zhou (2015) Hangzhou’daki (Çin) müze kümelenmesinin konu edinen *Staging the ‘authenticity’ of intangible heritage from the production perspective: The case of craftsmanship museum cluster in Hangzhou, China* adlı çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Janes’in (2010) Danshui müze kümelenmesini incelediği çalışma sonuçlarına göre, müzelerin örgütsel yapısı düzdür ve kaynakların paylaşımına önem verilmektedir. Genel olarak müze kümesinden sorumlu olan yönetimine ek olarak, her müzenin kendi yöneticisi vardır. Lazzaretti ve Cinti (2009) Floransa müze kümesinde sergi etkinlikleri için küme içi ağ dinamiklerini ve küme yönetişimi açısından etkileri incelemektedir. Chu (2014) yapmış olduğu çalışmada Tayvan Müze Sistemi, Ulusal Tayvan Müzesi’nin iki komşu miras alanını yeni müzelere bağlayarak ve dönüştürerek Tayvan Endüstri Tarihi Müzesi ve Tayvan Modernite Müzesi adında bir müze kümesi oluşturmayı hedeflemektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kümelenme

Günaydın (2013) kümelenmeyi; “*benzer ekonomik faaliyetlerde bulunan işletmelerin ve bu işletmeleri destekleyen diğer organizasyonların bir araya gelmesi ile oluşan yapılanmalar*” şeklinde tanımlamaktadır. Kümelenmeler, içerisinde birçok özel ve kamu kuruluşunun da yer aldığı geniş bir katılım yelpazesinden oluşmaktadır. Bir kümelenmenin parçası olan işletmeler, avantaj elde ederek güçlerini arttırabilmektedirler. Eraslan ve arkadaşları (2008: 18) ile Günaydın’a (2013) göre modern kümelenme teorisinin temelini Marshal’ın “*Endüstriyel Bölgeler ve Dışsal Ekonomiler 1890-1920*” adlı çalışması oluşturmakla birlikte, bölgesel rekabet gücünün artırılması amacıyla kümelenme kavramının başlaması Porter’in 1990 yılındaki çalışmasına dayanmaktadır. Porter (1998: 10) kümelenmenin işletmelere işbirliği ve verimlilik konusunda avantajlar sağlayacağını belirtmektedir. Kümelenme; ülke, eyalet, bölge veya şehir olsun belirli bir bölgedeki belirli bir alandaki kritik bir şirket kitlesidir. Porter’ın ünlü Elmas Modeli ile birlikte kümelenme yaklaşımı birçok sektörde uygulanmaya başlanmıştır (Kartal, 2013).

Kümelenme; ekonomik bakış açısına göre üreticilerin, tedarikçilerin, araştırma kurumlarının (üniversitelerin), hizmet kuruluşlarının (örneğin mimarlık ofislerinin), zanaatkarların ve onların bağlı bulunduğu kurumların (Sanayi ve Ticaret Odası gibi) coğrafik bir yakınlık üzerine kurulan karşılıklı bilgi alışverişi yanında, katma değer sağlama zinciri ya da elverişli yatırım mekânları oluşturmak amacıyla bölgesel olarak bir araya toplanmalarıdır (Ergüven, 2017: 52). Eraslan ve arkadaşlarına göre (2008: 15-16) kümelenmeler daha çok ölçek ve kapsam ekonomilerine izin veren kritik firma kitlesinin oluştuğu, güçlü bir bilim ve teknoloji tabanına, inovasyon ve girişimcilik için gerekli kültür birikimine sahip bölgelerde ortaya çıkmaktadır. Kümelenme aynı zamanda ulusal ve uluslararası rekabetçilik politikalarında önemli bir yaklaşım olarak görülmekte ve sektörel ve bölgesel kalkınma stratejileri öncelikli olmak üzere geniş bir uygulama alanı bulmaktadır.

Kümelenme diğer endüstriyel alanlarda olduğu gibi turizm de önemlidir. Tipik bir turizm kümelenmesinde, bir ziyaretçinin deneyim kalitesi, temel aktivitelerden hoşnutluk seviyesi yanında, oteller, restoranlar, alış-veriş merkezleri ve ulaşım imkânları gibi tamamlayıcı işletmelerin başarısına da bağlıdır (Aydemir ve Soydaş, 2014: 17). Türkiye’de *Competitive Advantage of Turkey* (CAT) Projesi kapsamında 2000 yılında Sultanahmet Turizm Kümelenme Geliştirme Projesi başlatılmıştır. 2005 yılına kadar devam eden bu proje, Türkiye’nin ilk turizm kümelenme projesidir. Proje; rekabetçilik analizi, kümelenme analizi ve kümelenme geliştirme analizi olmak üzere üç aşamada tamamlanmıştır. Proje sonucunda 1999 yılında yaşanan krizlerin getirdiği olumsuz havanın, “birlikte rekabet” ederek aşıldığı görülmüştür (Bulu, Cangel ve Şengüler, 2007: 977). Marın ve Eraslan (2007b: 797) turizm kümelenmelerinin yer aldığı destinasyondaki yerel halkın, girişimcilerin, otellerin, tur operatörleri ve seyahat acentalarının, yerel yönetim ve kamu kuruluşları ile birlikte hareket etmesi, fikir birliğine varması ve destinasyondaki tüm aktörlerin görevlerini tam olarak yerine getirmesi ile rekabetçilik gücünün sürdürülebilir hale geleceğini belirtmektedirler.

Müze Kümelenmesi

Porter (1998a) kümelenme fikri ve yeni rekabet ekonomisini ele alan çalışmasında, kümeyi coğrafi olarak yakın ve belirli bir alandaki ilişkili kurumlar grubu olarak tanımlamakta ve kümelenmenin karakterinin yerel kaynaklar tarafından belirlendiğini vurgulamaktadır. Verimliliği artırmak ve esnekliği sağlamak bağlamında kümelenme işbirlikleri istikrarlı bir yapı oluşturmaktadır. Eraslan vd. (2008: 17) kümelenmelerin amiral gemisi olarak işletmeleri görmektedir. Müzeler de bir işletme çeşidi olarak kültür turizminin önemli unsurlarından biridir. Müzeler turizm endüstrisine hizmet eden diğer kurumlarla, eğlence mekânlarıyla ve ilçelerle işbirliği girişimleri başlatarak, yerel festivalleri destekleyerek çeşitli şekillerde çalışmaktadır. Ekonomik açıdan müzeler turistleri çeken kültürel ürünlerdir. Çoğu müze uzmanı müzelerin eğitim ve öğrenme, toplama, koruma, araştırma ve eğlence amaçlı kurulduğunu savunmakla birlikte son 20 yıldan beri müze kümelenmelerinin ortaya çıkması ile birlikte müzelerin ekonomik rolünün daha önemli hale geldiği görülmektedir (Tien, 2008; Ergüven, 2019).

Nicolic, müze kümelenmesinin, diğer alanlara, müzecilik ve şehircilik etkisini genişletmekte ve sürekli değişim için fırsatlar açmaktadır. Müze kümelenmelerinin hayata geçirilmesi müze sayısının artmasını beraberinde getirirken, müze ve kent ilişkisinde ve anlayışında bir devrim niteliğinde görülmektedir. Müze kümelenmesi değişimin bir göstergesi gibidir. Müze kümesinin planlanması, yönetilmesi ve pazarlaması aslında direk olarak içinde bulunduğu şehrin ayrılmaz bir parçası ve şehrin markalaşmasının önemli bir unsuru olarak görülmektedir.

Müze kümelenmeleri, müzeler ve kent arasındaki bu etkileşimi güçlendirmekte ve müze kümesi bir kamusal alan olarak inşa edilmektedir. Bu bağlamda kamusal alan kavramı yeniden tanımlanmakta ve kamu kurumlarından kamusal alana transferini açıkça göstermektedir. Bu sosyal değişimde, müze kümelenmesinde müzenin kentsel boyutu birincil öneme sahip olarak kendini ortaya

çıkan gruplaşma süreci olarak ortaya koymaktadır. Müze kümelenmesi, kentin müzeye girmesi gibi bir etki oluşturmaktadır (Nicolic, 2019). Amerikalı sosyolog Ray Oldenburg, iletişim ve etkileşime açık olan, insanların sosyalleştiği alanları üçüncü mekân olarak tanımlamaktadır. Avusturyalı pazarlama uzmanı ve dramaturjyonu Christian Mikunda, Viyana'daki MuseumsQuartier'i uluslararası ölçekte bir "üçüncü mekân" a başarılı bir örnek olarak göstermektedir (MuseumsQuartier Wien, 2018).

Müze kümelenmesi bağlamında van Aalst ve Boogaarts'ın (2002) "From Museum to Mass Entertainment: The Evolution of the Role of Museums in Cities" adlı çalışmalarında müze kümelenmelerinin nispeten kısa bir süre içinde turizm sektörünün temel bir unsuruna dönüşmesinin yanında kent ekonomisine de önemli bir katkıda bulunduğunu belirtmektedirler. Ziyaretçileri, sakinleri ve işletmeleri çekme yarışında, gittikçe daha fazla şehir kendisini bir Kültür Şehri, Eğlence Şehri veya Fantezi Şehri olarak tanımlamaktadır. Bu arada, müzeler öncelikle eğitim ve kültür sunumlarına adanmış binalardan, ziyaretçinin sahip olduğu kamusal alanlara doğru gelişmiştir. Genel olarak müze kümelenmesinde kaynakların paylaşımına önem verildiği görülmektedir (Janes, 2010).

Cooke ve Lazzeretti (2008) Floransa'daki müze kümelenmesinden bahsetmektedirler. Müze kümelenmesi, Siegenthaler (2002) tarafından Neuenburg için müze kümelenmesi şeklinde gelişerek kendini turizm pazarında yeniden konumlandırabileceği belirtilmektedir. Pınar ve Özer Sarı da (2013) çalışmalarında müzelerin turistler ve yerel halk için değişen rollerine atıfta bulunarak müze kümelenmesine değinmekte ve kültür turizmi destinasyonları için bunun önemini vurgulamaktadırlar. Müze kümeleri, kültürel turizm endüstrisinin gelişmesi için katalizör olarak görülebilmektedir. Müze kümelenmelerinin önemli olmasına karşın Frey (1998) Süper Yıldız müzelerden (*Superstar Museums*) bahsetmektedir. Bu müzelerin (1) turistler arasında büyük önemi ve genel nüfus içinde dünya şöhreti; (2) çok sayıda ziyaretçisi olan; (3) genel olarak bilinen ressamın ve bireysel resimlerin bir koleksiyonunu içeren; (4) olağanüstü bir mimarisi ve (5) yerel ekonomi üzerinde önemli bir etkisi olan büyük bir ticarileşme rolü oynadıklarını belirtmektedir. Süper Yıldız olgusuna hem talebin hem de piyasanın arz tarafındaki faktörler neden olmaktadır. Süper Yıldız müzeleri ziyaretçilere "toplam deneyim" sunmak durumundadırlar. Bu müzeler; tarih, teknoloji, politika, filmler ve TV'deki olaylarla ilgili olmalı ve eğitim, yemek, hediye, alışveriş, eğlence gibi her şeyi sağlamak zorundadırlar. Burada sunulan ürün ve hizmetlere bakıldığında süper yıldız müzelerden müze kümelenmelerine geçiş de anlaşılır niteliktedir. Müze kümelenmeleri bir taraftan turistlere deneyim, geniş bir ürün ve hizmet yelpazesi sunarken diğer taraftan da yerel ekonominin taşıyıcı bir motoruna dönüşmektedir. Bir kültürel kümelenme olarak müze kümelenmelerinin etkileri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Frost-Kumpf, 1998: 9, alıntılan Tien, 2008):

- Şehirleri güzelleştirmek ve canlandırmak,
- İstihdam sağlamak,
- Şehrin sakinlerini ve turistleri şehre çekmek,
- Yakındaki işletmeleri tamamlamak,
- Özellik değerlerini artırmak,
- Geliri artırmak,
- Kalifiye insan kaynakları çekmek ve
- Yenilikçi bir çevreye katkıda bulunmak.

Müze kümelenmeleri coğrafi olarak sınırları belli olan oluşumlar olmakla birlikte sundukları örneğin Almanya'da olduğu gibi *Lange Nacht der Museum* (uzun müze geceleri) gibi etkinliklerle, ziyaretçilere daha çok yerel imaj oluşturmaya çalışmaktadırlar.

MÜZE KÜMELENMESİNE ÖRNEKLER

Çalışmanın bu bölümünde Dünya'daki müze kümelenmeleri ele alınarak daha sonra Avrupa

özelinde de Almanya, Avusturya, Belçika ve Hollanda'daki müze kümelenmelerine yer verilmektedir.

Dünya Genelinde

Dünyadaki müze kümelenmeleri incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yoğunlaştığı görülmektedir. Stipo (2009) başta olmak üzere internet kaynaklarının derlenmesi ile toplamda 18 müze kümelenmesi olduğu anlaşılmaktadır:

- Balboa Park (San Diego, ABD),
- Civic Center (Denver, ABD),
- Exhibition Road (Londra, İngiltere),
- Federation Square (Melbourne, Avustralya),
- Hermitage (St. Petersburg, Rusya),
- Jianchuan Museum Cluster (Anren Town, Çin),
- Kitanomaru (Tokyo, Japonya),
- Kunstberg (Brüksel, Belçika),
- Louvre (Paris, Fransa),
- Millennium Park (Chicago, ABD),
- Museum Mile (New York, ABD),
- Museumplein (Amsterdam, Hollanda),
- Museumsinsel (Berlin, Almanya),
- Museumsmeile (Bonn, Almanya),
- Museumsquartier (Viyana, Avusturya),
- National Mall (Washington, ABD),
- Skeppsholmen (Stockholm, İsveç),
- Varosliget (Budapeşte, Macaristan).

Müze kümelenme örneklerinin adlarına bakıldığında çoğunlukla coğrafi alan ifadeleri olan ada, park, dağ, mil vb. isimlendirmelerin öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca verilerin bir kısmının 2009 yılına ait olduğundan bu müze kümelenme sayısının daha da arttığı düşünülmektedir. Yukarıda sayılan örneklerde *Jianchuan Museum Cluster* örneği dışında müze ile kümelenme sözcüklerinin bir arada anılmadığı görülmektedir. Çin'deki *Jianchuan Müze Kümesi* 25 farklı mekânda açılmış olan bugüne kadar en büyük özel sermaye sahip özel müzeler topluluğudur (*Jianchuan Museum Cluster*, 2019).

Avrupa Örneğinde

Müze kümelenmelerine Avrupa örneklerine bakıldığında Andersson ve Andersson'a (2008) göre Berlin, Avrupa'nın belki de en büyük müze kümelenmesi statüsüne sahip olduğu görülmektedir. Berlin'in bu denli önemli olmasında, Doğu ve Batı Almanya'nın 1990 yılında birleşmesinden önce Doğu Almanya'nın başkenti olması ve daha sonra birleşen Almanya'nın başkenti olmasının önemli bir rolü olduğu kabul edilmektedir. Stipo'nun araştırmasında da belirtildiği üzere Berlin, müze kümelenmesi için *Museumsinsel* (Müze Adası) adını kullanmaktadır. *Museumsmeile* (Müze Mili) Bonn, Avrupa'nın en büyük müze gruplarından biridir. Bu kümelenmede beş mekân birbirine yakındır ve ulaşılması kolaydır. Müzeler, doğa bilimi, teknoloji, sanat, çağdaş ve kültürel tarih konuları üzerine olağanüstü sergiler sunmaktadır. Her bir mekân, benzersiz bir bütüncül deneyime sahip olan Müze Mili'ne eşsiz bir katkı sağlamaktadır. *Museumsmeile* yaz dönemlerinde ziyaretçiler için dört günlük bir festival düzenlemektedir (*Museumsmeile*, 2019).

Viyana'daki *Museumsquartier*, 90 bin metrekare alanı kaplayan dünyanın en büyük kültürel komplekslerinden biri sayılmaktadır. *MuseumsQuartier*, Viyana'nın en popüler kültürel cazibe merkezlerinin yakınında yer almaktadır. Ünlü müzelerin yanı sıra otel, avlu, açık hava restoranı, teras kafeler, barlar, mağazalar, dinlenme alanları ve sergi salonlarının bulunduğu, halkın kültürel etkinliklere katılabileceği bir yaşam alanı haline gelmiştir. *MuseumsQuartier*'in ziyaretçi sayısı

kurulduğu günden bu yana gittikçe artmaktadır. 2002 yılında iki milyon olan ziyaretçi sayısı, 2018 yılında yaklaşık 4,2 milyon kişiye (günde 9.800 ziyaretçi) ulaşmıştır (MuseumsQuartier Wien, 2018).

Almanya ve Avusturya'daki örneklerden sonra coğrafi olarak birbirine yakın olan Amsterdam'daki *Museumplein* ve Brüksel'deki *Mont des Arts (Kunstberg)* müze kümelenmelerinden de bahsetmek yerinde olacaktır. *Museumplein*, 19. yüzyıldan kalma bir müze alanıdır. Bünyesinde üç büyük müze yer almaktadır. Bunlar; Rijksmuseum Amsterdam, Stedelijk Modern Sanat Müzesi ve Van Gogh Müzesi'dir (Amsterdam.info, 2019). Müze alanındaki gölet, kış aylarında buz pateni olarak kullanılmaktadır ve Amsterdam'ın önemli konser salonlarından olan *Concertgebouw* da burada yer almaktadır (Wikipedi, 2019). Belçika'da Sanat Tepesi anlamına gelen *Mont des Arts*'da da (*Kunstberg*) müzelerin yanı sıra kütüphane, buluşma alanları, sinemalar ve kültür merkezlerinden oluşan 16 mekân ziyaret edilebilmektedir. Bu şekilde hem yerel halkın hem de ziyaretçilerin çeşitli etkinliklere katılacağı bir yaşam alanı haline geldiği söylenebilir.

SONUÇ

Müzeler sadece eğitim ve eğlence unsurları olmayıp şehirlerin kültür turizmi bağlamında kendilerini konumlandırmaları için bir araç olabilmektedir. Diğer taraftan kültürel mirasın korunması ve sergilenmesi ile gelecek nesillere aktarılması bağlamında merkez görevi görmektedirler. Dünya'daki ve Avrupa'daki müze kümelenmelerindeki gelişmeler takip edildiğinde, müze kümelenmelerinin henüz emekleme aşamasında olduğu ve özellikle belirtilen alanda çalışmalara hem özel sektör, hem kamu sektörü, hem de yerel yönetimler tarafından artan sayıda destek verildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada Türkiye'ye coğrafi yakınlığı nedeniyle Avrupa'daki örnekler incelenmiştir. Müze kümelenmesinin destinasyon yönetiminin bir aracı olduğu ve özellikle bu bağlamda Museumsmeile Bonn ve Museumsquartier (MQ) Viyana örneklerinin şehir turizminin gelişiminde örnek teşkil edebileceği anlaşılmıştır. Coğrafi olarak birbirine yakın ve kara bağlantısı olan müze kümelenmeleri ileride daha büyük bir konseptle ülke sınırlarını aşan bir kültürel kümelenmeye dönüşebileceği öngörülmektedir.

Müze kümelenmesi yatay bir oluşum olmakla birlikte sürdürülebilirliği, dikey kümelenme ile hangi oranda desteklenebilir olduğuna bağlıdır. Özellikle MQ örneğinde olduğu gibi müze kümelenmelerinin yatay kümelenme oluşturması yanında yiyecek içecek işletmeleri, konser salonları, rekreasyon alanları gibi unsurlarla dikey bir kümelenme şeklinde desteklendiği belirlenmiştir. Türkiye'den de Eskişehir, Gaziantep ve İstanbul örnekleri müze kümelenmesi şeklinde geliştirilebilir. Adı geçen bu üç ilin, hem yatay kümelenme hem de dikey kümelenmeye temel oluşturacak potansiyele sahip olduğu da düşünülmektedir. Müze kümelenmeleri ile ilgili ileride yapılacak çalışmalar yerinde gerçekleştirilecek araştırmalarla ve kamu, özel sektör, Sivil Toplum Kuruluşları işbirliği ile desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Amsterdam.info, *Museum quarter in Amsterdam*, Erişim tarihi: 21 Mayıs 2019, <https://www.amsterdam.info/museumquarter/>
- Andersson, David Emanuel ve Andersson, Åke E. (2008). 16 Spatial clustering of culture. *Handbook of Research on Cluster Theory*, 1, 261.
- Aydemir, B. ve Soydaş, M. E. (2014). Denizli İli Turizm Kümelenme Potansiyeli. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 1(2), 13-26.
- Bulu, M; Cangel, A. ve Şengüler, N. (2007). Sultanahmet Bölgesi Turizm Kümelenmesi. Melih Bulu ve İ. Hakkı Eraslan (Ed.) *Sürdürülebilir Rekabet Avantajı Elde Etmede Turizm Sektörü Sektörel Stratejiler ve Uygulamalar* (s. 973-986) İçinde. İstanbul: URAK Yayınları.

- Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (2019). *2014 Rota Çalışmaları*, Erişim tarihi: 18 Haziran 2019, <https://www.cekulvakfi.org.tr/proje/2014-rota-calismalari>
- Chu, Chi-Jung. (2014). Political Change and the National Museum in Taiwan. *National Museums. New Studies From Around the World*, 180-192.
- Cooke, Phlipp N. ve Lazzeretti, Luciana (Ed.). (2008). *Creative Cities, Cultural Clusters and Local Economic Development*. Edward Elgar Publishing.
- Eraslan, Hakkı, Bulu, Melih ve BAKAN, İsmail (2008). Kümelenmeler ve Inovasyona Etkisi: Türk Turizm Sektöründe Uygulamalar. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 5(3), 15-29.
- Ergüven, Mehmet Han (15 Mart 2019). *Bir Müzeden Daha Fazlası: Müze Kümelenmesi*, Erişim tarihi: 21 Mart 2019, <https://www.turizm gazetesi.com/article.aspx?id=87994>
- Ergüven, Mehmet Han (2017). Bir Turistik Ürün Olarak Bağ Rotaları. A. Çabuk ve T. C. Metin (Ed.) *Turizmde Yeni Ufuklar* (s. 42-55) İçinde. LAP LAMBERT Academic Publishing: Beau Bassin.
- Evans, G Graeme (2009). *From Cultural Quarters to Creative Clusters–Creative Spaces in the New City Economy*. Stockholm: Institute of Urban History.
- Frey, Bruno S. (1998). Superstar Museums: An Economic Analysis. *Journal of Cultural Economics*, 22(2-3), 113-125.
- Fu, Yi, Kim, Sangkyun ve Zhou, Tiantian (2015). Staging the ‘Authenticity’ of Intangible Heritage from the Production Perspective: The Case of Craftsmanship Museum Cluster in Hangzhou, China. *Journal of Tourism and Cultural Change*, 13(4), 285-300.
- Günaydın, Davuthan (2013). Bölgesel Kalkınma Sürecinde Kümelenmeler: TR31 İzmir Bölgesi Örneği. *International Anatolia Academic Online Journal/Social Science Journal*, 1(2), 11-47.
- Janes, Robert R. (2010). The Mindful Museum. *Curator: The Museum Journal*, 53(3), 325-338.
- Jianchuan Museum Cluster, Jianchuan Museum Cluster Introduction, Erişim tarihi: 20 Eylül 2019, <https://www.discover sichuan.com/jianchuan-museum-cluster/>
- Kartal, Gökhan (2013). *Bölgesel Kalkınmada Kümelenme: Türkiye’de Turizm Kümelenmesi (2000-2012)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Marın, Mehmet C. ve ERASLAN, İ. Hakkı (2007b). Turizm Sektörü Kümelenmelerinde Kamu Yönetiminin Rolü ve Önemi. Melih Bulu ve İ. Hakkı Eraslan (Ed.) *Sürdürülebilir Rekabet Avantajı Elde Etmede Turizm Sektörü Sektörel Stratejiler ve Uygulamalar* (s. 791-799) İçinde. İstanbul: URAK Yayınları.
- Marın, Mehmet C. ve Eraslan, İ. Hakkı (2007b). Yerel Yönetimlerin Kalkınma Çabaları ve Turizm Kümelenmelerine Katkıları. Melih Bulu ve İ. Hakkı Eraslan (Ed.) *Sürdürülebilir Rekabet Avantajı Elde Etmede Turizm Sektörü Sektörel Stratejiler ve Uygulamalar* (s. 932-946) İçinde. İstanbul: URAK Yayınları.
- Mommaas, Hans (2004). Cultural Clusters and the Post-Industrial City: Towards the Remapping of Urban Cultural Policy. *Urban Studies*, 41(3), 507-532.
- Mont des Arts Kunstberg, *Der gemeinnützige Verein „Mont des Arts“*, Erişim tarihi: 21 Mayıs 2019, <http://www.montdesarts.com/de/Ein-Tag-auf-dem-Mont-des-Arts>
- Museumsmeile, Erişim tarihi: 20 Eylül 2018, <http://www.museumsmeilebonn.de>
- MuseumsQuartier Wien, *Press Information November 2018*, Erişim tarihi: 20 Mayıs 2019 <https://www.mqw.at/en/download/file/e2e7e2b090ccb7fc3523ea9ee1e0299598416031/>
- Nikolić, Mila (2012). *City of Museums: Museum Clusters in the Contemporary City*, Erişim tarihi: 21 Ekim 2018, https://www.researchgate.net/publication/255172538_City_of_Museums_Museum_Clusters_in_the_Contemporary_City
- Pirnar, Ige ve Sari, Ferika Özer (2013). The Changing Role for Museums: For Tourists or Local People?

- Proceedings of the International Conference on Sustainable Cultural Heritage Management, 521-524.
- Porter, Michael E. (1998a). Clusters and the New Economics of Competition, *Harvard Business Review* November-December 1998, 77-90.
- Porter, Michael E. ve Porter, Michael P. (1998b). Location, Clusters, and the "New" Microeconomics of Competition, *Business Economics*, (33),1, January 1998b, 7-13.
- Siegenthaler, Regula (2002). *Expo. 02-Katalysator oder nur Strohfeuer?: Eine nachhaltige Regionalentwicklung für Neuenburg*. Zürih: ETH.
- Stipo (2009). *Maps of The World's Most Important Museum Clusters*, Erişim tarihi: 21 Mart 2019, <https://de.slideshare.net/Stipoteam/maps-of-the-worlds-most-important-museum-clusters>
- Şüyun, Faruk (10 Ekim 2014). „Kültür Yolu Değil, Âdeta Kültür Ziyafeti“. Dünya. Erişim tarihi: 15 Haziran 2019 <https://www.dunya.com/kose-yazisi/kultur-yolu-degil-adeta-kultur-ziyafeti/21589>
- Tien, Chieh-Ching (2008). The Role of Museum Clusters in the Cultural Tourism Industry. INTERCOM.
- Tien, Chieh-Ching (2010). The Formation and Impact of Museum Clusters: Two Case Studies in Taiwan.
- Van Aalst, Irina, ve Boogaarts, Inez (2002). From Museum to Mass Entertainment: The Evolution of the Role of Museums in Cities. *European urban and regional studies*, 9(3), 195-209.
- Wikipedi, *Museumplein*, Erişim tarihi: 21 Mayıs 2019, <https://tr.wikipedia.org/wiki/Museumplein>.

İkinci Dünya Savaşı Döneminde Türkiye - İspanya İlişkileri (1939-1945)¹

Murat Yüksel

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9517-6241>

Doktora Öğrencisi / Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Erzincan – TÜRKİYE

Doç. Dr. Mehmet Özmenli

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8616-0712>

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Giresun – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 03.09.2019

Kabul: 27.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Türkiye

İspanya

İkinci Dünya Savaşı

Politika

İdeoloji

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.36860>

Öz

İspanya ve Türkiye, modern tarihe izlerini bırakan ve köklü bir geçmişe sahip olan ülkelerdir. 1939 yılında Nazi Almanyası'nın bir tehdit olarak etkisini göstermeye başlamasından önceki süreçte her iki ülkenin durumunun da hassasiyet arz ettiğini söylemek mümkündür. Öyle ki, İspanya üç yıl süren bir iç savaştan henüz çıkmışken, Türkiye ise 1919 – 1923 yılları arasında büyük bir Kurtuluş Savaşı vermiş ve zaferle sonuçlanan bu savaşın ardından Cumhuriyeti ilan etmiştir. Bu dönemde, her iki ülke için de ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmaya yönelik bir plana ihtiyaç söz konusu olmuştur. Bu nedenle, iki ülke de yeni maceralardan ve tehlikeli girişimlerden kaçınma yoluna gitmiştir. İkinci Dünya Savaşı'nın cereyan ettiği 1939-1945 yılları arasında, hem İspanya hem de Türkiye tarafsız kalma hususunda hemfikir bir tavır sergilemiş ve tarafsızlık durumunu sürdürmek için etkin bir diplomasiye ve sağ duyuya ihtiyaç duymuşlardır.

Coğrafi olarak birbirinden uzak iki akdeniz ülkesi olan İspanya ve Türkiye'nin 1939 sonrası iç ve dış siyasetteki pozisyonlarının birbirine benzemesinden dolayı konu tercih edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti tarihi açısından incelenmemiş olması da çalışmamızda etken olmuştur. Çalışmamızda literatür taraması yaparken özellikle İspanya politikaları için David Salinas'ın eserinden yararlanılmıştır. Türk dış politikası açısından da cumhuriyet arşivi ve TBMM zabıtları dikkate alınmıştır. Dışişleri yetkilileri hem Türk ve hem de İspanya tarafından bilgi edinmek mümkün olmamıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yüksel, M. ve Özmenli, M. (2019). İkinci Dünya Savaşı Döneminde Türkiye-İspanya İlişkileri (1939-1945). *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 293-300.

¹ Bu çalışma, 30.06.2019 tarihinde Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde savunması yapılan "İkinci Dünya Savaşı Döneminde Türkiye-İspanya İlişkileri (1939-1945)" adlı Yüksek Lisans tezinden çıkarılarak oluşturulmuştur.

Turkey- Spain Relations During The Second World War (1939-1945)

Murat Yüksel

PhD Student / Erzincan University, Institute of Social Sciences, Department of Social Studies Education,
Erzincan – TURKEY

Assoc. Dr. Mehmet Özmenli

Giresun University, Faculty of Education, Department of Social Studies Education, Giresun – TURKEY

Article History

Submitted:03.09.2019

Accepted: 27.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Turkey
Spain
Second World War
Policy
Ideology

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.36860>

Abstract

Spain and Turkey are the countries left behind traces the modern history with their long-standing background. It is possible to say that the situation of both countries was sensitive in the period before Third Reich started to show its effect as a threat in 1939. In fact, while Spain turned out three years of civil war yet, Turkey put across a great war of independence and declared the republic after the war that resulted in victories. During this period, a plan for economic, social and cultural development was needed for both countries. Therefore, both countries had avoided new adventures and dangerous initiatives. Between the years 1939-1945, took place the Second World War, Spain and Turkey showed a similar attitude in matter that remain neutral and they needed effective diplomacy and the right sense to maintain their neutrality.

Geographically distant from the two Mediterranean countries, Spain and Turkey because of its resemblance to each other after the 1939 position in domestic and foreign policy issues is preferred. Have not studied the history of the Republic of Turkey has also been active in our study.

In the present study, the work of David Salinas was used especially for Spanish policies In terms of Turkish foreign policy, the archives of the Republic and the records of the Turkish Grand National Assembly have been taken into account. It has not been possible to obtain information from the Turkish and Spanish foreign authorities.

1. Giriş

Avrupa'nın siyasi, ekonomik ve askeri anlamda öncü ülkelerinden biri olan Almanya'nın, komşu ülkesi Polonya'ya 1 Eylül 1939 yılında saldırı gerçekleştirmesi ile başlayan ve yaklaşık olarak altı yıl süren İkinci Dünya Savaşı; çeşitli fikir akımlarının, ırkçı kutuplaşmaların, okyanus aşırı ülkelerin dolaylı etkilerinin ve bölgesel mücadelelerin neticesinde fiiliyata dökülmüştür. Tarih sayfalarına kara bir süreç olarak geçen bu çetin harp dönemi, çeşitli milletlere mensup milyonlarca insanın hayatını kaybetmesi ile sonuçlanmış ve sonraki kuşaklar üzerinde özellikle zihinsel, fikrî ve psikolojik anlamda kalıcı etkiler bırakmıştır.

Gerek siyasi gerekse askeri boyutu ile öne çıkan bu savaşın seyrine bizzat dahil olan ülkeler olduğu gibi tarafsızlığı seçen ülkeler ve dolaylı olarak bir tarafa destek veren ülkeler de mevcuttur. Atatürk'ün ölümünün hemen akabinde gerçekleşen ve yeni lider İsmet İnönü'nün karşısına özellikle politik anlamda keskin bir viraj olarak çıkan İkinci Dünya Savaşı, izlenilen denge siyasetinin neticesinde Türkiye'yi aktif olarak savaşın dışında tutmuştur.

Ancak hem Müttefik ülkelerin baskıları hem de iç siyasette tezahür eden kıvılcımlar Türkiye Cumhuriyeti'ni pasif bir şekilde de olsa savaş sürecine dahil etmiştir. Bu doğrultuda savaşın öncesi ve esnası dikkate alınırsa özellikle Almanya, Rusya, İngiltere ve Fransa tarafından siyasi baskı gören ve dolaylı da olsa savaş ortamına çekilmeye çalışılan bir Türkiye profili görmek mümkündür. Kritik bir geçiş noktası niteliğindeki Boğazların Türkiye kontrolünde olması bu tablonun ortaya çıkmasında en önemli belirleyici etken olmuştur. Türkiye'yi safına çekmeyi başaracak olan bloğun savaşta istediği zafere daha kolay erişmesi yadsınamaz bir gerçek haline gelmiştir. Bu bağlamda, Türkiye'nin savaşa dahil olma ihtimali dahi savaşın seyrini doğrudan doğruya değiştirebilecek bir seçenek olarak değerlendirilmiştir. Tam olarak da bu noktada Milli Şef İsmet İnönü'nün denge siyaseti etkin bir şekilde devreye girmiş ve "ne bir ülkenin tam olarak yanında ne de bizzat karşısında" anlayışı ile hareket edilmiştir.

Diğer yandan, İkinci Dünya Savaşı sırasında Franco'nun uyguladığı İspanya Dış Politikası, bu politikanın uygulamaya konduğu ilk andan günümüze kadar güncelliğini yitirmeden gelen bir tartışma konusu olmuştur. Bu konu üzerinde var olan gerek tarihi gerekse siyasi tartışmalar halen canlılığını sürdürmektedir. Mezkûr tartışmaların ele aldığı bu konu, genel bağlamda, birbirine karşıt iki kutba ayrılan taraflarca farklı şekillerde yorumlanmaktadır.

Taraflardan biri olan ve aşırı sağcı (*filofranquista*) olarak adlandırılan yaklaşım, kendini pragmatik istemli bir tarafsızlık politikası çerçevesinde tanımlamakta ve çatışmanın her iki tarafıyla da mesafesini koruyarak herhangi bir tartışmaya girmekten kaçınmaktadır (Doussinague 1949, 359-360). Taraflardan bir diğeri ise, aşırı sağcı yaklaşımın aksine, rejimin davranışını yalnızca dönemin şartlarının gerektirdiği etkilere dayandırmaktadır. Bu yaklaşım, Franco'nun dış politikasını nitelikli bir tarafsızlık politikası olarak gören varsayımdan oldukça uzaktadır, hatta yer yer açıkça Franco karşıtıdır (Hoare 1946, 285 – 286).

2. 1939 – 1945 Arası Dönemde Türkiye ve İspanya

20. yüzyılın en önemli siyasi ve askeri gelişmelerinden birisi olan ve ardında bıraktığı kutuplaşan ülkelerin yanı sıra milyonlarca insan kaybı ile hafızalardaki yerini koruyan İkinci Dünya Savaşı'nın cereyan ettiği 1939-1945 yılları, Genrral Francisco Franco'nun tahakkümü altındaki İspanya'nın üç yıl süren iç savaşının bittiği ve Türkiye Hükümetinin İspanya İç Savaşı boyunca İspanya ile yakından ilgilenen Dr. Refik Saydam ve İsmet İnönü tarafından yönetildiği bir süreçtir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan önce göreceli olarak soğuk olan Türkiye – İspanya ilişkileri, savaşın dinamikleri ile şekillenmiş ve 1945 yılına kadar geçen süreçte gittikçe yakınlaşmış ve sıcak bir hal almıştır. Öyle ki, bu iki ülkeden birinin Almanya lehine ya da aleyhine savaşa girmesinin iki ülkenin ilişkileri üzerinde belirleyici bir unsur olduğu yönünde bir değerlendirme yapmak mümkündür (Salinas 2011, 17).

2.1. 1939 – 1940 Yıllarındaki Gelişmeler

1939 yılı boyunca Türkiye ve İspanya arasındaki diplomatik ilişkiler Büyükelçi Carlos L. Doriga öncülüğünde yürütülmüştür. Hitler'in Avrupa'ya yönelik taarruz hazırlıklarını tamamlanmak üzere olduğu Haziran ayına gelindiğinde, mezkur dönemde İspanya'nın Burgos kentinde yer alan İspanyol Hükümeti ile Türkiye Hükümeti bu süreçte izleyecekleri politikalar hakkında karşılıklı müzakerelerde bulunmuşlardır. Bu şartlar altında, başlangıçta Hitler ve Stalin'in Müttefik olduğu da göz önünde bulundurulduğunda, üzeri örtük bir şekilde uygulanan ve hakkında herhangi bir bilgiye ulaşılamayan Sovyet Rusya'nın İspanya'ya yönelik politikası, İspanya tarafında merak uyandırmıştır. Öyle ki, hayli yıpratıcı bir iç savaştan henüz çıkmış İspanya ne ekonomik ne askeri bağlamda, yeni maceralara yelken açacak durumda değildir. Aynı şekilde, 1914 – 1918 yılları arasında büyük bir savaş atlatan ve o dönemdeki müttefiki Almanya'nın yenilgisi ile birlikte yenilmiş kabul edilen ve bütün bunlara karşın 1923 yılında bağımsızlığını ilan eden Türkiye Cumhuriyeti de herhangi bir savaşa dahil olma ihtimalinden kaçınmayı tercih etmiştir (Salinas 2011, 17).

Carlos L. Doriga'nın Burgos'taki İspanyol Yönetimine sunmak üzere kaleme aldığı 2 Haziran 1939 tarihli raporda şu ifadeler yer verilmektedir (Salinas 2011, 17):

“... Türkiye Dışişleri Bakanı Sayın Şükrü Saraçoğlu, Yoldaş Potemkin'in geçtiğimiz nisan ayında gerçekleştirdiği Türkiye ziyaretine karşılık iade-i ziyarette bulunmak için Moskova'ya gidecek. Doğrusunu söylemek gerekirse, İngiltere ile Türkiye arasında imzalanan antlaşmanın sonuçlanmasına karşı çıkmayarak buna imkan tanıyan Sovyet Dışişleri Komiser Vekili ile Ankara'da gerçekleştirilen görüşme, Balkanlara dair çözüm arayışının gayri resmi temsilcisi olan Sovyet Hükümeti ile İngiltere arasındaki müzakerelerin kolaylaştırılmasını amaçlamaktadır.”

23 Ağustos 1939 tarihinde İstanbul'a ulaşan “Cabo San Agustin” adlı İspanyol Ticaret gemisine, Feodosya limanından yola çıktıktan sonra Sovyetler Birliği tarafından el konmuştur. İspanya Büyükelçisi'nin belirttiğine göre sayıları 34 olan denizciler, İstanbul Limanında güvenlik güçleri tarafından “Magallanes” adlı İspanyol gemisine nakledilmişlerdir. İstanbul'daki İspanya Konsolosluğu tarafından İstanbul Liman Mıntıka Reisliğine yazılan bir yazıda mezkur geminin Türk limanlarına iltica etmesi durumunda zaptedilmesi talep edilmiştir.²

1 Eylül 1939 tarihinden itibaren devam eden beş yıl boyunca, İspanya ve Türkiye karşılıklı ilişkilerini iki tarafsız ülke olarak yürütme yoluna gitmişlerdir. Bir hayli sert ve zor koşulların hüküm sürdüğü bu beş yıl boyunca, Ankara ve İstanbul'da görevli İspanyol diplomatlar, Türkiye'nin Doğu Akdeniz ve Balkanlardaki siyasi, ekonomik ve askeri hareketlerini ve tutumlarını Madrid'e raporlamak ile görevlendirilmiştir. Söz konusu bu coğrafyada İspanya'nın mevcut dönemde ve ilerleyen zamanda izleyeceği politikaların henüz belirlenmemiş olduğunu belirtmekte yarar vardır.

9 Kasım 1939 tarihinde Büyükelçi Doriga ile Türk Dışişleri Bakanı Şükrü Saraçoğlu arasında bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Doriga'ya göre, Saraçoğlu gelecekte de her iki ülkenin ilişkilerinde sıcaklığın korunması ve ilişkilerin dostça bir atmosferde sürdürülmesi yönünde bir yaklaşım sergilemiştir. 1939 yılında Avrupa'nın genel durumu dikkate alındığında, bu görüşmenin oldukça iyi bir diplomatik davranış olduğunu belirtmek mümkündür. Öyle ki, bu süreçte, İngiltere ve Fransa bir savaş halindeyken, Amerika Birleşik Devletleri de savaşa dahil olmaya hazırlanma sürecinde ve Stalin ile Hitler ittifak halindedir (Salinas 2011, 22). Bahsedilen dönemde, Avrupa'ya belirsizlik hakimdir. Kan, gözyaşı, korku ve savaşın baskın geldiği Avrupa'da, diplomasi uzmanlarının yakın gelecek hakkında iyimser olduklarını söylemek mümkün değildir.

² İspanya iç savaşında Rusya'dan askeri malzeme getirmek için gönderilen iki geminin Ruslarca müsadere edildiği, bu gemilerin Türk limanlarına iltica ettiği takdirde zapt edilmesi isteği, **Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi**, Yer: 30-10-0-0 / 236 - 593 - 47, 21 Ağustos 1942.

Türkiye'deki görevi boyunca "Doğu ile Batı arasındaki köprü" konumunda olan Doriga, Saraçoğlu ile gerçekleştirdiği görüşmeye dair şunları ifade etmiştir (Salinas 2011, 22):

"...Türk Dışişleri Bakanını ziyaret etme nedenlerimden biri de İstanbul Limanına demirli "Magallanes" gemisini oradan çıkarmak için görevlendirilen komisyonun başkanlığına Deniz Kuvvetleri Komutanı Francisco Nuñez'i önermek idi. Görüşme atmosferinin samimiyetine dayanarak, Bakana Moskova seyahatinde edindiği izlenimleri sordum. Bakan, gayet açık yüreklilikle bana, Türkiye'nin sözünü tutmaktan ve Türk Dış Politikası'nın ilkeleri doğrultusunda çizilen rotayı takip etmekten daha fazlasını yapmadığını söyledi. Daha sonra Bakana, Rusya'nın saldırmasından korkup korkmadıklarını sordum ve Bakan, Sovyetlerin Türkiye'ye asla saldırmayacağını ve "bundan endişe duymadığını" ifade etti ve gülere ekledi: "pek bir şey bilmiyoruz..."

Doriga'nın Türklerin düşünce şeklini bildiği açıktır. Sovyetlerin Türkiye'ye saldırması halinde, Türkler kendilerini mümkün olan en iyi şekilde savunacaklardır ki bu da Türk Bakanın ifadesi ile şu anlama gelmektedir: "Türk ordusunu cephede mağlup etmek kolay değildir."

Türkiye Büyükelçisi, TBMM'nin altıncı döneminin birinci yasama yılının açılışında, Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün yaptığı konuşmanın bir kopyasını İspanya Dışişleri Bakanlığına sunmuştur³.

2.2. 1941 – 1942 Yıllarındaki Gelişmeler

Mihver Devletlerin pervasız yaklaşımları ve dinmek bilmeyen ihtirasları doğrultusunda çok sayıda insanın hayatına mal olacak bir sürecin yaşandığı 1941 senesi, Türkiye kadar İspanya için de hayli hassas bir dönem olmuştur. Bu dönemde, Mihver Devletlerin askeri ve siyasi girişimleri insanlık için büyük bir tehdit oluşturmuş ve bu nedenle doğrudan doğruya sahadan bilgi aktarımı sağlayan insan istihbaratı neredeyse durma noktasına gelmiştir.

22 Haziran 1941 tarihinde Almanların Rusya'yı işgal etmeye başladığı Barbarossa Harekatı ve 7 Aralık 1941 tarihinde Japonların Pearl Harbor'daki Amerikan Donanmasına yönelik saldırısı Müttefikler üzerinde şok etkisi yaratmıştır (Wegner 1990, 105-127). Bu süreçte, Amerika Birleşik Devletleri ve Sovyetler Birliği doğrudan doğruya savaşa taraf olmuşlardır. Mihver Devletlerin hatalı eylemleri, Müttefiklerin elini kuvvetlendirirken, politik problemlerle baş etmeye çalışan tarafsız devletlerin de lehine gelişmelere neden olmuştur. Bu gelişmeler yaşanırken bir yandan da İngiltere, İspanya ve Türkiye'nin tepkilerini ve içinde buldukları siyasi koşulları gözlemlemeye devam etmiştir. Mart ayında, İngiltere'nin Ankara'daki Büyükelçisi, Londra'ya ilettiği notunda "Türklerin sadakatine güvenebileceklerini" bildirmiştir (Deringil 2000, 136). Almanya'nın Ankara'daki Büyükelçisi Von Papan ise Berlin'e ilettiği notunda, Türk Dışişleri Bakanı Saraçoğlu'nun, Türkiye'nin mevcut siyasi tutumunu Almanya İngiltere'yi tam anlamıyla mağlup edene kadar değiştirmeyi düşünmediğini bildirmiştir. Büyükelçi Von Papan, 13 Mayıs 1941 Tarihinde Türkiye'nin Almanya'nın safında savaşa katılacağına dair bir antlaşma imzalanacağından son derece emin olduğunu bildirmiştir (Deringil 2000, 134).

Bu dönemde İspanya Dışişleri Bakanlığı, İtalya ve Almanya ile siyasi dengeyi koruyan Ramon Serrano Suñer yönetiminde olmuştur. Almanlar ihtiyaç duydukları hammaddeleri İspanya'dan temin etmek için bu durumdan yararlanma yoluna gitmişlerdir. Almanların gözünde Türkiye için de durum aynıdır ancak bir fark vardır; İspanya'nın Türkiye'den daha önce kendi saflarında savaşa katılacağına inanmaktadırlar, ancak Hitler ne Türklere ne de İspanyollara güvenmemektedir (Javier Tussel y Garcia Queipo de Lano 1985, 261).

1942 yılında Almanya'nın Sovyetlere yönelik tehdidi biraz da azalma göstermiştir. Türkiye tarafsızlığını sürdürme yoluna gitmiştir ki yıl sonuna kadar İspanya da tarafsızlık politikasını yeniden tercih edeceğini ifade etmiştir (Deringil 2000, 172).

³ Reis-i Cumhur'un Nutku, TBMM, Zabıt Ceridesi, Cilt:VI, Birinci İnikad, 1-XI-1939 Çarşamba, s. 2.

1942'nin ikinci yarısında İspanya ile Türkiye arasındaki ilişkilerin zamanın ruhuna uygun şekilde sürdürülmesine yönelik girişimler hız kazanmıştır. 6 Temmuz günü, Dışişleri Bakanı Francisco Gomez, Madrid'deki Türkiye Büyükelçisini yemeğe davet ederek, bu yemek ile Türkiye ile İspanya arasındaki sıcak ilişkileri canlandırmayı amaçlamıştır (Salinas 2011, 56).

Ağustos ayına gelindiğinde, Türkiye'de özellikle Sefaradların yoğun olarak bulunduğu İstanbul ve İzmir'de (Arslan 2014, 119-142) İspanyol dili ve İspanyol müziğinin hayli popüler bir hale geldiğini söylemek mümkündür. 21 Ağustos 1942 tarihinde, yaz aylarında İstanbul'da ikamet eden İspanyol Büyükelçi, İstanbul'daki İspanyol Konsolosluğu aracılığı ile Klasik ve Popüler İspanyol Müzik plaklarının ivedilikle Ankara Radyosu'na gönderilmesini talep etmiştir. Bu mektubun neticesinde, Büyükelçi Pedro de Prat y Soutzo'nun talebinin Kasım ayına kadar yerine getirildiği görülmektedir (Salinas 2011, 57).

2.3. 1943 – 1944 – 1945 Yıllarındaki Gelişmeler

Savaş ortamı dinamiklerinin durağan bir hal aldığı 1943 yılı, Nazi Almanyası için oldukça kafa karıştırıcı bir dönem olmuştur. Almanya her ne kadar İtalya ile ittifakını devam ettirse de bu ittifakın savaşın seyri üzerinde bir etkisi görülmemektedir (David M. Glantz 2015, 169-170). Tıpkı Pasifikte Amerikan donanmasının saldırıları karşısında peşi sıra mağlubiyetle karşılaşan müttefiki Japonya gibi Almanya da Ortadoğu'ya hayli uzak bir konumda yer almaktadır ve bunun etkileri hissedilmektedir (Thorne 1978, 126-129).

1943 yılı Türkiye için de kritik bir yıl olmuştur. Toparlanma evresine giren Müttefiklerin baskısı, ağır ekonomik koşullarla baş etmeye çalışan Türkiye üzerinde etkilerini göstermiştir (Oran 2009, 388 – 391).

Bu süreçte halen tarafsızlığını koruyan İspanya, bir yandan Müttefiklerle ilişkilerini olumlu bir düzlemde sürdürürken öte yandan Almanlarla da dostane ilişkiler sürdürmeye çalışmıştır. Dolayısıyla İspanya'nın dış politikasının karmaşık bir yapıda seyrettiğini söylemek mümkündür. Türkiye ise Rusya'nın Almanya ile zafer ve mağlubiyet arasında inişli çıkışlı bir mücadele sürdürdüğü dönemde, Müttefiklerden ve bilhassa İngiltere'den askeri ve siyasi bir destek almaya devam etmiştir (Oran 2009, 450).

1943 yılı boyunca, İspanya'nın Türkiye'ye yönelik politikası, Türkiye'nin ekonomik durumu, Sovyet cephesindeki tehditler ve Amerika Birleşik Devletlerinin niyetleri göz önünde bulundurulduğunda, bir hayli dengeli seyretmiştir.

Franco, Almanlarla ittifak yapmaksızın zaman kazanmaya çalışırken komünizme karşı muhalefet eden tavrını da sürdürmüştür. Her halükarda, eğer İspanya'nın Almanya saflarında savaşa katılması söz konusu olsa idi 1945 yılına gelindiğinde, Türkiye'nin 1918 ve 1919 yılında karşılaştığı kötü sürprizlerle yeniden karşı karşıya kalmasının kaçınılmaz olduğunu söylemek mümkündür. Birinci Dünya Savaşı'nda Almanya ile müttefik olan Türkiye'nin İkinci Dünya Savaşı'nda Sovyet ve Alman tehdidinden çekinerek yeniden Almanya ile ittifaka girişmesinin aynı üzücü mağlubiyet ile sonuçlanması bu süreçte rahatlıkla öngörülebilir bir ihtimaldir.

Her iki ülkenin de karar alma sürecine, Rus cephesindeki gelişmelerin birincil derecede etki ettiğini söylemek mümkündür ki bu doğrultuda verilen kararlar her ülkenin de lehine sonuçlanmıştır. 1943 yılı boyunca, her iki ülkenin büyükelçileri savaşın bütün cephelerinde çarpışan tarafların askeri durumu hakkında karşılıklı olarak demeçler vermiş ve fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Üzerinde durulan cephelerden en önemlileri, öncelikle Sovyet Cephesi ve daha sonra Balkanlar olmuştur.

23 Temmuz 1943'te Mussolini'nin yenilgisinin ardından İngiltere, Mihver Devletler yanlısı ancak tarafsız bir politika izleyen İspanya üzerindeki diplomatik ve siyasi baskılarını artırma yoluna gitmiştir. 4 Aralık 1943 tarihinde gerçekleştirilen İkinci Kahire Konferansı'nda ise Churchill Amerika Birleşik Devletleri Roosevelt'in önünde, Türkiye topraklarında yer alan askeri üslerin, Müttefiklerin

kullanımına açılması hususunda İsmet İnönü'ye baskı yapmıştır. Bunun ardından, Almanya'nın Türkiye Büyükelçisi Von Papen, Türk Dışişleri Bakanı Menemencioğlu'na, üslerin Müttefiklere açılmasının Almanya tarafından savaş ilanı olarak kabul edileceğini bildirmiştir (Oran 2009, 462). Bu siyasi gelişmeler esnasında İspanya için en fazla merak uyandıran konu Türkiye'nin bu gelişmelere tepkisi olmuştur (Salinas 2011, 65).

1944 yılının Ağustos ayında Francisco Gomez-Jordana y Sousa'nın hayatını kaybetmesinin ardından Dışişleri Bakanlığına İspanya'nın Fransa'daki büyükelçisi olan ve savaşın ilk yıllarında radikal sağcı görüşleri ile bilinen Jose Felix de Lequeira atanmıştır (Salinas 2011, 97).

Jordana'nın politikası Türk mevkiadaşının izlediği politika ile benzer olmuştur. Jordana, Franco'nun bilgisi dahilinde tarafsızlığını korumakla birlikte Müttefiklere yakın bir politika izleme yoluna gitmiştir. Jordana'dan sonra Dışişleri Bakanlığı'na Lequeira'nın atanmasına dair İngiltere Büyükelçisinin görüşünü J.Tusell şu şekilde aktarmaktadır (Javier Tusell y Garcia Queipo de Lano 1985, 544):

"İngiltere'nin Madrid'deki büyükelçisi Hoare'ye göre Dışişleri Bakanlığı'na Lequeira'nın getirilmesi, Franco'nun iktidarda kalmak için Falanjin desteğini arkasına almak için tercih ettiği bir çözüm yolu olmuştur."

Müttefiklerin lideri olan ABD, tıpkı Türkiye'ye yaptığı gibi, İspanya'ya da dış politikasına Müttefiklerin istediği doğrultuda yön vermesi hususunda baskı yapmıştır. Ancak, her iki ülke, Türkiye ve İspanya, savaş ortamındaki aktif rollerini kaybetmekten kaçınmayı amaçlamıştır. Bununla birlikte, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı İsmet İnönü ve Dışişleri Bakanı Menemencioğlu üzerindeki İngiliz baskısı gün be gün hissedilir derecede artmıştır. Öyle ki, Sovyetler Birliği – İngiltere ilişkileri, Türkiye'nin kimi zaman İngiltere'den çekinir hale gelmesine neden olmuştur. Ayrıca, Amerika Birleşik Devletleri'nin Türkiye ile İngiltere arasında yaşanan krizde tarafsız kaldığını belirtmek mümkündür (Deringil 2000, 239).

1944 yılının Ağustos ayında, Türkiye neredeyse beş yıldır sürdürdüğü tarafsızlık politikasına son vermiş ve Almanya ile olan ilişkilerini sonlandırmıştır. 1945 yılının Şubat ayına gelindiğinde de Türkiye Almanya ve Japonya'ya savaş ilan etmiştir.⁴

3. Sonuç

İki farklı coğrafyanın iki farklı kültürünü barındıran ve tarihsel geçmipleri bağlamında ayrı kulvarlarda mücadele etmiş olan Türkiye ve İspanya, 1939 ve 1945 yılları arasında cereyan etmiş olan İkinci Dünya Harbi sürecinde bilhassa da siyasi çerçevede etkileşim içerisine girmişlerdir. Bu tez çalışmasında derinlemesine bir biçimde irdelenerek yansıtılmış olan söz konusu etkileşim süreci aynı zamanda her iki ülkenin yaşamış olduğu baskıyı ve meydana gelen siyasi buhranı gözler önüne sermiştir. Zira hem Türkiye hem de İspanya Mihver ve Müttefik devletlerin kısılcısından bir türlü sıyrılamamış ve bu bloklardaki devletlerin dış siyasetleri için birer unsur olarak görülmüştür. İsmet İnönü yönetimindeki Türkiye'yi ve Franco idaresindeki İspanya'yı ortak paydada buluşturan savaşızsızlık beklentisine rağmen bu siyasi ve askeri baskıların devam etmesi her iki ülkenin karşı siyaset uygulamasına zemin hazırlamıştır. Bu doğrultuda "*denge siyaseti*" uygulayan ve katıldığı her platformda bu siyasetini dile getiren bir Türkiye profili ortaya çıkmıştır. Öte yandan harp sürecinde Hitler yönetimindeki Almanya'ya ve Mussolini liderliğindeki İtalya'ya yakın olan bir İspanya profili görülse de esas hedef olarak savaşızsızlık ilkesi benimsendiği için bu yakınlık dolaylı olmaktan öteye geçememiş ve hatta savaşın sonlarına doğru Mihver devletlerden farklı bir politika benimseyen bir İspanya ortaya çıkmıştır.

ABD'den Japonya'ya, İngiltere'den Sovyet Rusya'ya kadar farklı kıtalardan onlarca ülkenin

⁴ TBMM Zabıt Ceridesi, Olağanüstü İnikat, 23-II-1945 Cuma, s.126.

doğrudan ve dolaylı bir şekilde dahil olduğu İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye ve İspanya'nın siyasi tavırları kendi gelecekleri adına da belirleyici olmuştur. Söz konusu dönemde, Türkiye'nin durumunu anlamak adına, dönemin Ankara'daki İspanya Büyükelçisi Carlos L. Doriga'nın kaleme aldığı mektupların yol gösterici olduğunu belirtmek gerekir. Bu mektuplar sayesinde Türkiye'deki durumu ilk elden öğrenmek mümkün olmuştur. Kısa bir süre önce savaştan çıkmış bir ülke olan Türkiye, bu savaşın yaralarını henüz tam olarak sarmadan yeni ve üstelik gereksiz bir savaşa girmek için diplomasinin sunduğu bütün araçlardan yararlanma yoluna gitmiş ve bütün stratejisini gereksiz bir savaştan uzak kalmak üzerine inşa etmiştir. Bu bağlamda gösterilen bütün çabaların temelinde rasyonel bir tarafsızlık arayışı bulunmuştur ki bu süreç büyük zorlukları da beraberinde getirmiştir.

Savaş sürecinde belirleyici olan siyasi manevraların yakınlaştırdığı Türkiye ve İspanya savaş sonrasında uzun yıllar devam eden soğuk savaş döneminde de ikili ilişkilerini siyasi ve kültürel bağlamda sürdürmüş ve günümüze kadar devam eden bir ilişki ağı oluşturulmuştur. Bu ilişki ağının savaş esnasındaki boyutunu ele alan mevcut tez çalışmasında; İkinci Dünya Savaşı ekseninde Türkiye ve İspanya bağlamında cereyan eden gelişmeler bu şekildedir. Ortaya çıkan tablo göstermektedir ki; Franco İspanya'sı ve İnönü Türkiye'si her ne kadar ideolojik çerçevede farklı çizgilere sahip olsa da dış politika kontekstinde benzer tutumlar sergilemiş ve her iki ülke ilerleyen süreçte değişen yönetimlere ve yeni politik çizgilere rağmen ilişkilerini sürdürebilmiştir.

KAYNAKÇA

- Arslan, Hammet. «"Tarihsel Süreçte İzmir Yahudi Cemaatinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Durumu"» *Milel ve Nihal* XI, no. 1 (2014): 119 – 142.
- Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, 0-10-0-0 / 236 - 593 - 47, 21 Ağustos 1942.
- David M. Glantz, Jonathan M. House. *When Titans Clashed: How the Red Army Stopped Hitler*. University Press of Kansas, 2015.
- Deringil, Selim. *Denge Oyunu: İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'nin Dış Politikası*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2000.
- Doussinague, José María. *España Tenía Razón 1939-1945*. Madrid: Espasa Calpe, 1949.
- Hoare, Sir Samuel. *Ambassador on Special Mission*. London: Collins, 1946.
- Javier Tusell y Garcia Queipo de Lano, Franco y Mussolini. *La Política Española Durante La Segunda Guerra Mundial*. Madrid: Planeta, 1985.
- Oran, Baskın. *Türk Dış Politikası*. 15. Cilt I. İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.
- Salinas, David. *Las Relaciones Hispano-Turcas Durante La Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) A Través de Sus Documentos*. Valladolid: Editorial Spica Siglo XXI SL, 2011.
- TBMM Zabıt Ceridesi, Cilt:VI, Birinci İnikad, 1-XI-1939, Çarşamba ve Olağanüstü İnikad, 23-II-1945, Cuma.
- TBMM, Zabıt Ceridesi, Reis-i Cumhur'un Nutku, Cilt:VI, Birinci İnikad, 1-XI-1939 Çarşamba. Thorne, Christopher. *Allies of a kind: The United States, Britain and The War against Japan, 1941-1945*. Oxford : Oxford University Press, 1978.
- Wegner, Bernd. « "The Road to Defeat: The German Campaigns in Russia 1941 – 43" » *The Journal of Strategic Studies* 13, no. 1 (1990): 105 – 127.

Yaşlıların Sosyalleşmesinde Yeni Ara Formlar

Doç. Dr. Sevim Atila Demir

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-00012-7033-7464>

Sakarya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Sakarya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 22.10.2019

Kabul: 29.11.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Yaşlılık

Aktif Yaşlanma

Sosyalleşme

Sosyal Destek

Sosyal Destek Grupları

Araştırma Makalesi

DOI: [10.9761/JASSS39433](https://doi.org/10.9761/JASSS39433)

Öz

Günümüz dünyasında her alanda olduğu gibi sosyalleşme alanında da önemli değişimler yaşanmaktadır. Bunlardan biri de sosyal dayanışmanın biçiminin ve niteliğinin değişmesidir. Günümüzde yüz yüze etkileşim alanları sosyalleşmeyi ve dayanışma ihtiyacını destekleyecek biçimi ile neredeyse sadece çekirdek aile ağları ile sınırlanmıştır. Bu nedenle modern toplumlarda sosyalleşmenin yeni biçimlerini görmekteyiz. Bunların başında sosyal medya ve sanal topluluklar yer alır.

Dünyadaki yaşlı nüfusun her geçen yıl biraz daha artış göstermesi yaşlılık çalışmalarını daha önemli bir disiplin haline getirmiştir. Yaşlılık çalışmaları sadece yaşlıların fiziksel ve ekonomik iyilik hallerine değil aynı zamanda sosyal ve psikolojik iyilik hallerine de odaklanmaktadır. Yaşlılara yönelik çalışmaların aktif ve yerinde yaşlanmayı merkeze alarak yapılması bunun en önemli göstergelerinden biridir. Ancak buna rağmen teknolojik değişimlerin hızı ve yeni gelişmeler özellikle sosyal anlamda yaşlıların yeni duruma uyum sağlamalarını güçleştirebilmektedir. Değişen iletişim ağlarının niteliği yaşlıların dayanışma ve kabul görme ihtiyaçlarının karşılanmasında bazı güçlüklerin doğmasına yol açmıştır. Yerine geçen sanal destek ağları özellikle ülkemizde yaşlılar tarafından aktif olarak kullanılmamakta bu durum ise bazı psikolojik ihtiyaçların daha güçlü hissedilmesine yol açmaktadır.

Modern toplumlarda özellikle yaşlıların sosyalleşmesine yönelik yeni formlar gerekmektedir. Sosyal danışman, psikolog ve çeşitli kurumlar bünyesinde yaşlılara yönelik destekler vardır. Bu destek ağını genişletebilmek özellikle yaşama bağlılığı ve sosyal desteği artırabilmek için önemlidir. Dünyada çeşitli biçimlerde var olan sosyal destek grupları bunun bir örneğidir. Modern toplumdaki bahsedilen değişim alanları tüm bireyler için farklı ihtiyaçları gündeme getirmiştir. Bu ihtiyaçlar yaşa, sosyo-ekonomik düzeye ve bireysel deneyimlere göre farklılaşmaktadır. Bu gruplar kişilerin farklılıklarını ve hassasiyetlerini dikkate alarak kurulanmıştır. Sosyal destek grupları üzerine yapılan çalışmalar hem destek grup organizasyon biçimleri hem de destek alanları yönü ile sınıflandırılmaktadır. Yaşlılık döneminde ailenin ve arkadaşların kaybedilmesi, sağlığın kötüleşmesi, hareketlilik ve gelir azalması gibi yaşlanmayla birlikte sık yaşanan durumlar, yaşlı bireylerin daha da yalnızlaşmasına yol açabilmektedir. Yalnızlaşma umutsuzluk düzeyinin de artışı anlamına gelmekte ve beraberinde fiziksel zorluklarla mücadele gücü zayıflamaktadır.

Bu çalışma, modern toplumlarda yaşlılara yönelik bir ihtiyaç alanı olarak tanımlanan yeni ara formların imkanını tartışmayı ve çerçevesini oluşturmayı hedeflemektedir. Özellikle kurumlarda kalan yaşlılara yönelik daha çok dışarıdan gönüllü katılımlar teşvik edilerek düzenlenecek haftalık gruplar farklı ve yeni bir soluk olması açısından etkileşim alanları oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu programların yaşlıların sosyalleşmesinde yeni bir form olarak tartışılabilmesi önemli görülmektedir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Atila Demir, S. (2019). Yaşlıların Sosyalleşmesinde Yeni Ara Formlar. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 301-311.

New Intermediate Forms in Elderly Socialization

Assoc. Dr. Sevim Atila Demir

Sakarya University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Sociology, Sakarya – TURKEY

Article History

Submitted: 22.10.2019

Accepted: 29.11.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Elderliness

Active Aging

Socializing

Social Support

Social Support Groups

Research Article

DOI: [10.9761/JASSS39433](https://doi.org/10.9761/JASSS39433)

Abstract

Important changes are taking place in the field of socialization in today's world, as in every field. One of these is the change in the form and nature of social solidarity. Today, face-to-face interaction areas are restricted almost exclusively to core family networks, with the form to support socialization and the need for solidarity. This is why we are witnessing new forms of socialization in modern societies. These include social media and virtual communities.

The fact that the elderly population in the world has been increasing day by day has made old age studies a more important discipline. Old age studies focus not only on the physical and economic well-being of the elderly, but also on their social and psychological well-being. It is one of the most important indicators that old age studies are being carried out centering the active and on-site ageing. However, despite this, the pace of technological changes and new developments can make it difficult for the elderly, especially in social terms, to adapt to the new situation. The nature of the changing communication networks has led to difficulties in meeting the solidarity and acceptance needs of the elderly. The substituent virtual support networks are not actively used by the elderly, especially in our country, and this situation leads to a stronger feeling of some psychological needs.

Modern societies require new forms of socialization, especially for the elderly. There are social counsellors, psychologists and support for the elderly within various institutions. Expanding this support network is especially important for increasing commitment to life and social support. Social support groups that exist in various forms around the world are a concrete example in this sense. The mentioned areas of change in modern societies have raised different needs for all individuals. These needs differ according to age, socio-economic level and individual experiences. These groups are organized by taking into account the differences and sensitivities of the individuals. Studies on social support groups are classified by both support group organizational forms and support areas. Common conditions experienced with aging, such as loss of family and friends in old age, worsening of health, decreased mobility and income, may cause older individuals to become lonelier. Loneliness also means an increase in the level of despair, and with it, the power to deal with physical difficulties is weakened.

Important changes are taking place in the field of socialization in today's world, as in every field. One of these is the change in the form and nature of social solidarity. Today, face-to-face interaction areas are restricted almost exclusively to core family networks, with the form to support socialization and the need for solidarity. This is why we are witnessing new forms of socialization in modern societies. These include social media and virtual communities.

Giriş

Yaşlılık biyolojik bir kavram olup, bireyin yaş alma sürecini ifade etmektedir. 2050 yılında dünya nüfusunun 8.909 milyarı geçeceği tahmin edilmekte ve bunun 2 milyarının 60 yaş üzerinde olacağı öngörülmektedir. Daha açık ifade ile 2050 yılından sonra dünyadaki yaşlı nüfusun, çocuk nüfusun iki katına ulaşacağı düşüncesi netlik kazanmıştır. 2000 yılında 70 milyon olan 80 yaş üzeri insan sayısının ise 2050 yılına kadar 400 milyonu bulacağı düşünülmektedir (GEBAM, 2019) Dünyadaki yaşlı nüfusunun artış göstermesinin nedenlerine bakıldığında; sosyal şartların düzelmesi, tıbbi bakım, beslenme, eğitim imkanlarındaki artış ve teknolojik gelişmeler sıralanabilir. 2015 yılı verilerine göre her 8 kişiden 1'si 60 yaş ve üzerindedir. 2030 yılında ise her 6 kişiden birinin 60 yaş ve üzerinde olacağı tahmin edilmektedir. 2000 yılında dünyada 80 yaş ve üzeri 71 milyon kişi bulunmakta iken bu sayı 2015 yılında 125 milyona çıkmıştır. 2050 yılında bu oranın 434 milyon olacağı öngörülmektedir (United Nations Report 2015). Dünya nüfusunun 2018 yılında %9,1'ini yaşlı nüfus oluşturmuştur. En yüksek yaşlı nüfus oranına sahip ilk üç ülke sırasıyla %33,2 ile Monako, %28,4 ile Japonya ve %22,4 ile Almanya olmuştur. Türkiye bu sıralamada 167 ülke arasında 66. sırada yer aldı. Türkiye'deki duruma bakıldığında, 1965 yılı yaşlı nüfus oranı %4 iken yaşlı nüfusun toplam nüfus içindeki oranı 2014 yılında %8 ve 2015 yılında %8,2 olmuştur. Yaşlı nüfus oranınının 2023 yılında %10,2, 2030 yılında %12,9, 2040 yılında %16,3, 2060 yılında %22,6 ve 2080 yılında %25,6 olacağı öngörülmektedir (TUIK, 2016-2018). Yaşlanan nüfus içinde yaş ilerledikçe yaşlanma hızı daha da artmaktadır. Dünya genelinde, 2011 yılından 2100 yılına kadar yaşlı nüfus (60+) 3 kat artarken, 80 yaş üzeri nüfusun 5 kat artması beklenmektedir. Önümüzdeki 90 yılda ileri yaşlı (80+) sayısı, genç yaşlılara (60+) göre daha fazla artış gösterecektir. Türkiye'de 80 yaş üstü nüfusun artış hızı da oldukça dikkat çekicidir. 2011 yılında binde 9 olan 80 yaş üstü nüfus, 2050 yılında 4 kat ve 2100 yılına gelindiğinde tam olarak 10 kat artış gösterecektir Türkiye'de kentte yaşayan yaşlı nüfus kırdaki yaşayan yaşlı nüfustan sayıca fazla olsa dahi oransal olarak azdır. Göç nedeniyle kırsal alanda yaşayanlar daha fazla yaşlılar iken zaman içerisinde de bu oran artmaktadır. 2008 yılında toplam nüfus içerisinde kırsal alanda yaşayan yaşlı nüfusun oranı %10,2 iken, bu 2014'te %14,6'ya yükselmiştir (United Nations Report 2015- Arun, 2014:4). Günümüzde tüm dünyada yaşlılar daha fazla yaşlılık süreçlerinde daha rahat hareket edebilecekleri bölgelere doğru hareket etmektedirler.

Kentleşme, modernleşme süreci bir yandan aile yapısını ve değerler sistemini dönüştürürken, diğer yandan da yaşlı bireylere atfedilen rol ve statünün de yeniden tanımlanmasına yol açmaktadır. Bu yaşlı bireyin kendini konumlandırması ile ona biçilen rol arasındaki mesafeyi büyütmektedir (Güler vd, 2015: 687-689). Bu mesafe arttıkça yaşlılık sürecinde beklenen olası sosyal sorunlar derinleşebilmektedir. Bu durum yaşlıların içinde buldukları mekanla olan etkileşimini hem etkilemekte hem de belirlemektedir. Sosyal değişimler aynı hızda bu değişimlerin yol açtığı ihtiyaçlara yeni çözümler getirememekte bu nedenle yeni sosyal sorunlar görülebilmektedir. Bunların başında da sosyalleşme ve sosyal destek ihtiyacı gelmektedir. Literatürde özellikle sağlık sorunları ile mücadelede sıkça karşılaşılan sosyal destek gruplarının biçimleri ve etki boyutuna ait çalışmalar yer almakta ancak yaşlılara yönelik formu tartışılmamaktadır. Özellikle yabancı literatürde sosyal destek grupları araştırmalarda konu olmaktadır (örnek bkz. Cook vd., 1999: 405; Fobair, 1997: 125; Tuncay, 2010: 61-62). Özellikle bazı hastalıklarla mücadele sürecini yaşamış veya yaşamakta olan bireylerin oluşturdukları online platformlar yüz yüze olmasa da sosyal destek grupları içerisinde değerlendirilebilir. Türkiye'de de online platformlarda çeşitli durumlara yönelik destek amaçlı sayfalar bulunmakta ise de bu özellikle yaşlı nüfus için ulaşılabilir ve işlevsel değildir. Bu nedenle çalışma ülkemizde de eksikliği görülen alana dair ara formları tartışmaya sunmayı amaçlamaktadır.

Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Yaşlanma kuramları 20. yüzyılın ilk yarısında modernleşme ve modernleşmenin neticesinde değişen koşullarda yaşlıların konumuna odaklanmış, kaçınılmaz olarak modernleşmenin yaşlıları giderek daha bağımlı hale getirdikleri vurgulanmış ve bu nedenle değişen rollerine nasıl uyum sağlayabilecekleri tartışılmıştır. Yaşlanmaya ilişkin ilk kuramsal yaklaşımlardan olan modernleşme kuramının odak noktası toplumların modernleştikçe yaşlıların statüsünde düşüş yaşanıyor olmasıdır. Teknolojinin gelişimi yaşlıların tecrübelerini ve bilgi birikimini değersizleştirirken, kentleşme ve toplumsal hareketlilik aile ilişkilerini zayıflatmış ve bu durum modernleşme ile yaşlıların statüsünün gerek aile içi gerekse toplumsal alanda zayıflatmıştır (Şentürk ve Ceylan, 2015:19). Buradan hareketle günümüz yaklaşımları ise tam da yaşlıların bu süreçteki kayıplarına odaklanarak yaşlıları gerek ailede gerekse toplumda daha aktif ve bağımsız kılmaya yönelmiştir.

Günümüzde yaşlılara yönelik kuramsal arka planda iki önemli yaklaşım dikkat çekmektedir bunlar; "Yerinde Yaşlanma" ve "Aktif Yaşlanma" yaklaşımlarıdır. "**Yerinde yaşlanma**", toplum içinde (kendi mekanında) bakım, yaşlılara alışkın oldukları kendi sosyal ortamında en az sorun yaşanması ve gerekli toplum kaynaklarının aktarılması esasına dayalı sistemi ifade eder. Aynı zamanda yaşlıların fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve manevi iyilik hallerini artırmaya yönelik görülmektedir. "**Aktif yaşlanma**" ise yaşlı bireyin zihinsel sağlığı yerinde, üretken, aktif sosyal hayatını sürdürme ve pozitif yaşam sürme anlamına gelmektedir. Aktif yaşlanma, beklenen yaşam süresinin uzaması ile hayatımıza eklenen yılların olabilecek en yüksek nitelikte ve en az bilişsel kayıp ile yaşanabilmesini hedefler. Yaşlıların gönüllü sosyal çalışmalar içinde yer alabilmesi, var olan ilişkilerin ve rollerin korunması, kendi yaş gruplarıyla bir araya gelebilmelerinin sağlanabilmesi ile bilişsel yeterliliklerinin korunabilmesi ve desteklenmesi anlamına gelir. Bu yönü ile sosyal destek çalışmaları sosyalleşmeyi destekleyerek aktif yaşlanmaya hizmet eder (Ünalın, 1999:1-14).

Bakıldığında bu yaklaşımlar birbirlerini besler ve destekler niteliktedir. Yerinde yaşlanma yaşlılar için hem fiziki hem de sembolik anlamı olan mekanlara bağlı eşitsizlikleri gidermeye yönelik bir düzenleme olarak anlaşılmıştır. Yaşlıların sosyal ilişkilerinin ve tecrübelerinin var olduğu mekanlarda yaşlanması, yaşlılık sürecinde yaşanabilecek problemleri azaltmakta ve yaşlıların aidiyet hissettikleri yer ile bağların kurulmasına yardımcı olarak yaşlıların kendine has rutin pratikler geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu rutinlerin yerleşimi yaşlıların çevre ile kontrollü güven duygusu oluşturmalarını mümkün kılmaktadır. Mekânla güçlü bağı olan yaşlıların kontrolü/güveni daha iyi sağlayarak daha mutlu oldukları bilinmektedir. Bazı durumlarda ev yaşlılar için yalnızlaşmaya yol açsa da (Türkiye'de tek kişilik hanelerin %45,8'ini yalnız yaşayan yaşlılar oluşturmaktadır- TUIK, 2015-2016) aynı zamanda bağımsızlık alanları olduğundan yaşlıların alışık oldukları bu alanlarda yaşamayı tercih etme durumları olasıdır. Bu nedenle gerontolojik çalışmalar (Bkz: I. Tufan: 2016- Ö. Arun- A. Çakıroğlu-Çevik:2013- Seedsman, 2014; Torres, 2001:334) aktif ve başarılı yaşlanmayı sağlama amacına odaklanmakta ve yaşlı bireyin kültürel alışkanlıklarına dikkat çekmektedir.

Aktif yaşlanma süreci tek yönlü ve boyutlu değildir. Yaşlıların bireysel ve toplumsal iyilik hallerinin artırılmasına odaklanır. Modern toplumda değişimin yapısal ve işlevsel biçimi yaşlıların genellikle bu değişimlerden daha fazla olumsuz etkilenmesine ve statü kaybına uğramasına yol açmıştır. Bu değişim sürecinde emeklilik yaşı ile işlevsiz kalan bireylerin toplumsal yaşamın kenarında değil içerisinde tutulmasında, bireysel ve toplumsal iyilik hallerinin artırılmasında yeni formlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yaşlıların Temel Sorun Alanları ve Bu Sorunlara Yönelik Çalışmalar

Yaşlılar gerek yaşlılığa bağlı fiziksel gerekse değişen ihtiyaçlar çerçevesinde sosyal ve psikolojik birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların başında fiziksel sorunlar gelmektedir. Çünkü fiziksel yeterlilik ve yaşamını bir başkasına bağımlı olarak yaşayıp yaşamama diğer sorunları da tetikleyici bir

noktadır. Günümüzdeki sosyal politikalar da modern toplumda değişen şartlar dikkate alınarak yaşlı bireylerin bağımsız yaşayabilmelerini kolaylaştırıcı yönde geliştirilmektedir.

Yaşlı nüfusta gelir düzeyi, sağlık durumları ve yaşam koşulları arasında doğrudan bağlantı bulunmaktadır. Yaşlıların ekonomik düzeyleri düştükçe sağlık durumlarının da kötüleştiği görülmektedir. Bu nedenle ekonomik durum, yaşlı yoksulluğu oranları mevcut yaşlıların konumunu ölçmede belirleyicidir. Türkiye’de yaşlı yoksulluğu oranı 2013 verilerine göre %22.4 olarak tespit edilmiştir. Erkeklerin kadınlara göre gelir durumları daha iyi olmaktadır. Aynı zamanda çalışmalar, gelir durumu arttıkça sosyal faaliyetlere katılım ile birlikte gerek fiziksel gerekse sosyal yeterliliğin arttığını göstermektedir (Şentürk ve Ceylan, 2015: 45). Bu durum gelir ile gündelik yaşam arasındaki bağlantının bir göstergesidir.

Yaşlıların aile, akraba ve arkadaşlık bağlarının kaybı, statü kaybına yol açabilmekte ve bu durum daha fazla stress bozukluklarını tetikleyebilmektedir. Yaşlılarda depresyon belirtilerine rastlama olasılığı da yüksektir. Kuzey Amerika’da yaşayan yaşlı nüfusun %10-15’i en yaygın mental rahatsızlık olan depresyon ile karşı karşıyadır (Lai, 2004:820). Dünya Sağlık Örgütü’nün rakamlarına göre dünya nüfusunun yaklaşık %4.4’ü depresyondadır. 60 yaş ve üzeri nüfusun yaklaşık %15’i mental rahatsızlığa sahiptir. Yaşlı kadın nüfusta depresyon riski daha fazladır (WHO, 2017).

Cinsiyet dağılımına bakıldığında yaşlı nüfusun 2018 yılında %44,1’ini erkek nüfus, %55,9’unu kadın nüfus oluşturmuştur. Yaşlı kadınlarda içerisinde dul kadın sayısı hızlı artmaktadır. Eşi ölmüş yaşlı erkeklerin oranı %12,2 iken eşi ölmüş yaşlı kadınların oranı %49,2 oldu Türk kadını açısından birtakım riskler barındıran bu durum ayrıca bakım konusunun da dikkate alınmasını zorunlu hale getirmektedir. Yaşlılar genel olarak kendi evlerinde (eşleri, bir yardımcı veya tek olarak), çocuklarının yanında ve kurumlarda kalmaktadır. Türkiye’de tek başına yaşayan yaşlıların %76,5’ini kadınlar, %23,5’ini ise erkekler oluşturmaktadır. Bu oran iki durumun bir sonucudur. Bunlardan birisi kadınların erkeklerden ortalama 3-5 yıl daha fazla yaşam süresine sahip olmasıdır. Hayat Tabloları, 2015-2017 sonuçlarına göre, doğuşta beklenen yaşam süresi Türkiye geneli için 78 yıl, erkekler için 75,3 yıl ve kadınlar için 80,8 yıl oldu. Genel olarak kadınlar erkeklerden daha uzun süre yaşamakta olup, doğuşta beklenen yaşam süresi farkı 5,5 yıl olarak gözükmektedir. Bir diğer neden ise dul kalan erkeklerin dul kalan kadınlardan daha fazla yeniden evlenmeye eğilimli olmalarıdır. Günümüzde yaşlı birey nerede ikamet ederse etsin politikalar aktif yaşlanmayı ve yaşlı bireyin yaşam kalitesini artırmayı hedeflenmektedir. Yaşam memnuniyeti araştırması sonuçlarına göre yaşlı bireylerin 2015 yılında yaşlı bireylerin en önemli mutluluk kaynağı %66,8 ile aileler ve %16,5 ile çocuklar olarak ifade edildiğinden (TUIK Haber Bülteni, İstatistiklerle Yaşlılar-2018; Tufan, 2007: 103) çocukları ile kalan yaşlıların deneyim, beklenti ve sorunları yaşam kalitelerinin artırılmasında birincil önemdedir. 65 yaş üzeri yaşlı göçmenlerin en temel gereksinimlerinin, bakım ihtiyacı, ekonomik sorunlar, sosyal ilişkilere bağlı sorunlar ve bunlara dayalı gündelik pratiklere dayalı sorunlar olsa bile (Atila Demir, 2017-2018) yaşlıların buldukları mekana ve birlikte yaşadıkları kişilere göre beklenti ve yaşam memnuniyetleri de farklılaşmaktadır.

Yaşlılar için akran ve akrabaları ile kurdukları ilişkiler bağlayıcıdır ve son derece önemlidir. Bu ağlar ve bağlar yaşlı bireyin mekana bağlılığını artırır. Amerika’da benzer özelliklere sahip yaşlıların rastgele kurdukları “güneş kenti” toplumsal değişme/ göç/ teknolojinin gelişimi ile birlikte modern bir ara form olarak görülebilecek ve yaşlıların sosyal ağlara dayalı aidiyet ve kabul görme ihtiyacını karşılayabilecek bir grup özelliğindedir (SunCity Center, Erişim: 24.07.17). Buna ek olarak sadece yaşlılara yönelik kurum bünyesinde - kurum dışı yaşlılara yönelik programlar ve sosyal destek grupları bulunmaktadır.

Arun’a göre yaşlılıkta yaşam memnuniyetini belirleyen beş ana faktör vardır. Bunlar; fiziksel sağlık, ruhsal sağlık, sosyal ilişki kurma imkanı, çevre ve sosyo-demografik ve sosyo-ekonomik

faktörlerdir. Bu beş ana alan hem öznel hem de nesnel göstergeler olarak tanımlanır. Yani, varolan nesnel durum ile kişinin kendini gördüğü öznel durum zamana, mekana ve kültüre göre farklılık göstererek yaşam doyumuna etki eder. Yaşlı bireylerin yaşam memnuniyeti, sağlık durumları ile ekonomik, sosyal ve psikolojik durumları ile yakından ilişkilidir. Aynı zamanda kişinin inançları, yaşama yüklediği anlamlar, sosyal çevresi ve beklentileri önemlidir. Yaşlıların özel ve kamusal alandaki bağımsızlık düzeyleri yaşam kalitesine etki eder. Bu bağımsızlık bireyi aktif ve hareketli kıldığı gibi kentlerde gittikçe kaybedilen sosyal statü ve itibarın kazanımında da aktif rol oynar. Bu nedenle özellikle yaşlı bireyleri hareketli ve aktif kılacak program ve faaliyetler yaşam memnuniyetini artırmada işlevseldir (Arun, 2008: 315-317). Tüm bunların ışığında yaşlılığa dair sorunlar incelendiğinde sağlık sorunları yanında sosyal ve psikolojik sorunlar öne çıkmaktadır. Yaşlı bireysel saygı görme, sosyal faaliyetlere katılma (kabul görme) ve yaşlılığa dair olumsuz imajların kötü etkilerinden kurtulma beklentisi içerisindeyler. Toplumsal işleyişteki yaşlılığa dair olumsuz algılar yaşlılarda dışlanmışlık hissi uyandırmakta (Genç ve Dalkılıç, 2013: 463) ve bu durum sosyal yalıtılmışlığa yol açmaktadır. Tüm bu sorun alanları yaşlılara yönelik sosyal destek uygulamalarının ne kadar hayati olduklarını bir kez daha göstermektedir.

Mekan gerontologları yaşlılık ve mekan ilişkisinde toplumsal hareketliliğe vurgu yapmaktadır. Yaşlılara yönelik sosyal hizmetler yaşlılık ve mekanın değişen özelliklerini almaktadır. Teknolojinin gelişimi yaşlılara yönelik uygulamaları mekandan bağımsız hale getirmektedir. Tele-bakım teknolojileri mekandan bağımsız yaşlanmayı mümkün hale getirmeyi hedeflemektedir. Türkiye’de “Sesver aygıtı” çalışması da bunlardan biridir (Bkz: Sabev, 2018) . Bu aygıt özellikle yalnız yaşayan yaşlıların ev içerisinde olası kazalarda boyunlarına astıkları buton ile gerekli mercilere ulaşabilmeyi sağlamakta ve hatta ilk kez Türkiye’de sadece sohbet için dahi kullanılabilir. Bu teknolojik gelişmelerin ve değişen dayanışmanın doğasının modern bir uyarlamasıdır.

Özellikle Almanya, İngiltere ve İsveç’te teknoloji merkezli yaşlı destek araçları, yaşlılara yönelik hizmetlerde aktif olarak kullanılmaktadır. Bu hizmetler özellikle ev içi günlük aktivitelerde kazaları önlemeyi hedefleyen bir biçimde gerçekleşmekle birlikte aynı zamanda teknolojik asistan hizmetleri olarak da yer almaktadır. Özellikle İngiltere örneğinde zihinsel kayıp yaşayan yaşlılara yönelik destek grupları da aktif rol oynamaktadır. Yine Almanya’daki “üç kuşak evleri” olarak adlandırılan mekanlarda yaşlıların dilediklerinde diğer kuşaklarla bir araya gelme ihtiyacını karşılayabilmeleri de bir biçimde sosyal destek uygulaması olarak kabul edilir. Japonya’da ise yaşlı bakım robotları sadece yanlıların bakım ihtiyacını desteklemek için değil aynı zamanda arkadaşlık yapması ve yaşlıların yalnızlıklarının azaltılması için kullanılmaktadır (Kurtoğlu ve Koç, 2019:128-129). Bu çalışmaların tamamı yaşlıların hem fiziksel hem de ruhsal ihtiyaçlarını karşılamak için yapılmaktadır. Günümüzde yaşlı politikalarının durumu, yaşlıların ruhsal ihtiyaçlarının da fiziksel ihtiyaçları kadar önemli olmasının görünür kılınmaya çalışıldığı bir noktadadır.

Yaşlılıkta Sosyalleşme Alanları ve Yeni Ara Formlar

Modern dünyada toplumsal ilişkiler gittikçe karmaşıklaşmaktadır. Artık geleneksel anlamı ile sosyal ilişkiler ve sosyal dayanışma aynı biçimde olmadığı gibi aynı ölçüde de işlevsel değildir. Birincil ilişki ağları da neredeyse sadece çekirdek aile özelinde sınırlı kalmaktadır. Ancak bu durum insanın psikolojik bir varlık olduğu gerçeğini değiştirmemekte ve ihtiyaç duyulan sevme-sevilme-ait olma-kabul görme duyguları farklı özelliklerde de olsa gittikçe daha fazla önemli hale gelmektedir. Durum böyle olduğunda geleneksel dayanışma biçiminin yerini modern dayanışma almaktadır. Zijderveld (2013:115-119) bu yeni dayanışma biçimine “soyut dayanışma” adını verir. Ona göre soyut dayanışma modern toplumlarda işlevsel rasyonelliğin özsel rasyonelliğin yerini alması sonucu ortaya çıkmış nicelik ve nitelik olarak farklı dayanışma türüdür. Bu dayanışmada aynı ilişkiler ağına sahip kimseler bulmak kolay değildir. Modern birey oldukça karmaşık bir ilişkiler ağına sahiptir. Her bireyin ilişki ağı

sadece karmaşık değil ayrıca kaleydoskopiktir. Birisi ile kurduğumuz ilişkinin derecesi hiçbir zaman diğer ile kurduğumuz ilişkinin niteliği ve derecesi ile aynı değildir. Ayrıca modern toplumlarda sosyal ilişkiler kişinin zaman akışı içerisinde sürekli değişir. İşini değiştirdiğinde, işsiz kaldığında hatta büyüdükçe ve yaşlandıkça değişir. Her an kopacak bir ilişkiye de yatırım yapmak çok akıllıca da olmayabilir. Bir ilişkiye yatırım yapılmadığında ise bağlar gittikçe zayıflar. Bu nedenle öncelikli ve temel dayanışma ağı olarak aynı zamanda neredeyse tek yatırım yapılan ağ olarak, çekirdek aile ağı daha önemli hale gelmektedir.

Modern toplumlarda sosyal ilişkiler sayıca da fazla, çok esnek ve mesafelidir. Özellikle modern iletişim kanalları bu ilişkileri artırmış ve yer/zaman bağımlılığını ortadan kaldırmıştır. Örneğin günümüzde sanal ağlar neredeyse özellikle genç kuşakta yüzyüze ağların önüne geçmiştir. Elbette internet aracılığı ile mekânsal zorunluluklar da belirleyiciliğini kaybetmiştir. İletişimin tek yolu yoktur artık. Bu durum modern toplumlarda her alanda bir avantaj olarak görülebilir.

Geleneksel toplumlardaki kurumsal (aile, din kurumları vs...) bağlantılı ilişkiler modern toplumlarda nadiren belirleyicidir. Kimi durumda geleneksel toplumlardaki keskin ailevi düşmanlıkları ve irrasyonel saldırganlıkları da önlediği için birçok avantajda bulunur. Artık kardeşimizin veya yakın akrabalarımızın husumetleri bizim sorunumuz değildir. Hatta geleneksel anlamda bağlayıcılığı olan gerek olumlu gerekse olumsuz birçok belirleyici artık bağlayıcı ve yönlendirici sayılmaz. Bu durum toplumda "gülümseme kültürünü" doğurur. İletişim kanalları o kadar çeşitli ve her ne kadar informal olmasa da formal biçimde örülüdür ki minimum düzeyde iletişimi gerekli kılar.

Bununla birlikte bireyin sosyal desteğe her koşulda ihtiyacı vardır ve bu ihtiyaç düşünülenin aksine modern toplumlarda giderek artar. Geleneksel araçların yerine kurumsal araçlar geçse de bireysel ulaşılabilirliği ve duygusal açığı karşılamada yeterli değildir. Bireyin deneyimleri beraberinde riskli koşulları içermişse (özellikle travmatik süreçler söz konusu olduğunda) bu araçlar çok resmi kalmakta ancak birincil ilişki alanı da fazla duygusal özellikler göstermektedir. Yani günümüzde birçok bireysel güçlük birincil ilişki alanında (anne-baba-kardeş-eş) paylaşılmamakta bunun yerine ya online araçlar kullanılarak gerek duyulan destek sağlanmakta veya yine benzer deneyime sahip kan bağı olmayan kişilerle iletişime geçilmektedir. Öyleyse modern toplumlarda bireysel ve kimi zaman toplumsal sorunlarla baş etmede ara formlar gerekebilmektedir. Özellikle soyut dayanışma, etkilerini yaşlılık döneminde göstermektedir.

Yaşlanma insan yaşamının bir gelişme evresi olarak görüldüğünde bu dönemin de kendine has bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler yaşlıların içinde bulunduğu koşullar ile ilişkilidir. Eğitim durumu, ekonomik durum, fiziksel yeterlilik ve sosyalleşme biçimleri bunlar arasındadır. Bu süreç sosyolojik anlamda sosyalizasyonla iç içedir. Yaşlı bireyin tüm yaşam deneyimlerine bağlı olarak edindiği kazanımlar kültürel sermaye olarak adlandırılır. Dolayısıyla yaşlı bireylerin yaşam doyumu ve kalitesi bu kazanımlara ve kültürel, sosyal ve ekonomik sermaye düzeyleri ile ilişkilidir. Ancak, sosyalleşme ihtiyacı çoğu zaman diğer öncelikler arasında gerilerde kalmaktadır. Yeterli etkileşim ve sosyalleşme sağlanmadığında kişinin benliğine ilişkin endişe oluşur ve ümitsiz bir tavır takınır. Yaşlılıktaki depresyonun ortaya çıkışının önemli nedenlerinden biri de budur. Dolayısıyla yaşamla mücadele edebilmesi için yaşlının destek alması kaçınılmazdır (Güngör Baran, 2008:91-96). Ancak tüm diğer ihtiyaçlar kadar sosyal ihtiyaçlar da önem taşımaktadır. Hele ki günümüz kentlerinde yaşlı bireylerin sosyalleşme alanları da gittikçe daralmaktadır.

Geleneksel toplumlarda yaşlıların gerek işlevsel gerekse toplumsal önemi ve yeri büyük olmuştur. Modern toplumlara gelindiğinde her iki boyutu ile yaşlılar itibar kaybı yaşamaktadır. Özellikle günümüz orta-geç kuşak için yaşlılık dönemine ait sosyalleşme alanları veya imkanları bir kat daha önemli olacaktır. Çünkü bu kuşaklar yüz yüze iletişim kanallarının yerine sanal ve

profesyonel ilişki ağlarını önemli ölçüde önclemiştir. Bu modern toplumların neredeyse bir zorunluluğu haline gelmektedir. Ancak yaşlılıktaki duygusal destek ve iletişimin yerine nasıl bir ara form getirilecektir? Çünkü bu kuşak geleneksel özellikler taşımaz. Dolayısıyla geleneksel biçim ve yeni ihtiyaçlara geleneksel çözümler bir tercih olmayacaktır.

Modern toplumdaki bahsedilen değişim alanları tüm bireyler için farklı ihtiyaçları gündeme getirmiştir. Bu ihtiyaçlar yaşa, sosyo-ekonomik düzeye ve bireysel deneyimlere göre farklılaşmaktadır. Örneğin dünyanın birçok bölgesinde yaygınlık kazanmış olan sosyal destek grupları bu ara formlardan biri olarak görülebilir. Bu gruplar kişilerin farklılıklarını ve hassasiyetlerini dikkate alarak kurgulanmıştır. Sosyal destek grupları üzerine yapılan çalışmalar hem destek grup organizasyon biçimleri hem de destek alanları yönü ile sınıflandırılmaktadır. Destek gruplarının organizasyonunun kilise ve dini cemaatler kapsamında ve diğer kurumsal organizasyonlar olarak (ulusal organizasyonlar) iki biçimi yaygındır. Genellikle ailelerin gönüllü katılımı ile gerçekleşen programlar aynı zamanda sorun yaşayan bireyi desteklemeye yönelik de kurumsallaşmaktadır. Destek gruplarının çalışma başlıkları ise bireysel sorunlar (alkol bağımlılığı, bireysel travmalar ...) olabileceği gibi daha sıklıkla belli sağlık fiziksel ve ruhsal sorunlara (kanser türleri ve ruhsal hastalıklar, göçe dayalı ruhsal stress bozuklukları...) yönelik olmaktadır. Çalışmalar genellikle bu kurumların orta gelir düzeyinden, genç-orta yaşta ve üniversite mezunu kişilere hizmet verdiğini göstermektedir. Ayrıca bekarlar evlilere göre kadınlar ise erkeklere göre daha fazla destek gruplarına katılmaktadır (Cook, Heller, Pickett and Schenk, 1999: 405/Fobair, 1997: 125/Tuncay, 2010: 61-62). Bu kurumlar kişilerin öncelikle sosyalleşebilmeleri sonrasında ise doğru biçimlerde yönlendirilebilmeleri için hizmet eder. Elbette bu form birçok ayrı ihtiyacı kapsar.

Günümüz dünyasında ise özellikle yaşlılar için ara formlar daha önemli hale gelmektedir. Çünkü genç-orta yaş grubu için sanal sosyalleşme alanları oldukça aktif kullanılmaktadır. Bu durum sadece günümüz yaşlı bireylerinin sosyalleşme ihtiyaçlarını artırmakla kalmamakta aynı zamanda yüz yüze iletişim alanlarını sınırlandırmaktadır. Bu durum ilerleyen süreçte yaşlı bireylerin de yüz yüze sosyalleşme alanlarına daha fazla bir ihtiyaç duymasına yol açacaktır. Bunun yanı sıra günümüz gerçekliğinin de önemli bir biçimi bilgisayarlar ve telefonlar oluşturmaktadır. Bu şekilde birçok ihtiyaç karşılanabilmekte ve internet özellikle zorunlu işlemleri kolaylaştırmaktadır. Bilgisayar kullanabilme fiziki, zihinsel ve sosyal aktiviteleri mümkün kılabilir. Çoğunlukla sosyal ağlardan ve internet aracılığı ile sağlanan hizmetlerden yararlanamayan yaşlı bireyler bir ölçüde izole olmakta, günlük yaşamın gerektirdiği pek çok aktiviteyi yapmada ve takip etmede zorlanmaktadır (Kalınkara ve Sarı, 2019: 8).

Sosyalleşme ihtiyacı bireyin gerek yetişkinlik gerekse yaşlılık döneminde ruhsal bütünlüğüne etki edecek önemdedir. Öyleyse öncelikle kurumlarda yaşayan yaşlılara yönelik ara formların oluşturulması bir gerekliliktir. Neden öncelikli kurumlar olarak düşünülmelidir? Çünkü yapılan araştırmalara göre kurumlarda kalma süresi arttıkça yaşlı bireylerin de umutsuzluk düzeylerinde artış görülmektedir. Yaşlı bireylerin sosyal ağları kullanma düzeyi de oldukça düşük görülmektedir. Sosyal ağ sitelerinin kullanımının, yalnızlığın azaltılmasına ve zihinsel sağlığın gelişimine yardımcı olabileceği tartışılmaktadır. Ailenin ve arkadaşların kaybedilmesi, sağlığın kötüleşmesi, hareketlilik ve gelir azalması gibi yaşlanmayla birlikte sık yaşanan durumlar, yaşlı bireylerin daha da yalnızlaşmasına yol açabilmektedir (Kalınkara ve Sarı, 2019: 9/ Yıldız, 1998:302) . Yalnızlaşma özellikle yaşlılıkta hem ruhsal hem de fiziksel sorunları tetiklemektedir. Bu nedenle sosyalleşme alanlarının artırılmasına ihtiyaç vardır. Sosyal destek gruplarının yaşlıların sağlığı koruma ve geliştirme davranışları için koruyucu bir mekanizma olduğu belirtilmektedir. Bu gruplar yaşlı bireyleri destekleyici bir çevre gelişimi yaratabilir, stresli yaşam olaylarını azaltabildiği için sosyal destek gruplarına katılım sadece ruhsal değil fiziksel sağlığı da destekleyecektir (Polat ve Bayrak Kahraman, 2013:217).

Bu ara formlar kurum yetkililerince değil gönüllü katılımlar ile desteklenmeli ve farklı temalarla oturumlar düzenlenmesi önerilmektedir. Sosyal destek gruplarına benzer içeriklerde olabileceği gibi (bireysel kayıp ve hastalık durumlarında, çeşitli kişisel sorunlar odaklı), yaşlılara has biçimlerde veya sadece etkinlik ve sohbet alanları oluşturmak için gerçekleştirilebilir. Kurumlarda kalan yaşlılara yönelik çeşitli aktiviteler ve programlar yapılmaktadır. Bunlara ek olarak daha çok dışarıdan gönüllü katılımlar teşvik edilerek düzenlenecek haftalık gruplar farklı ve yeni bir soluk olması açısından etkileşim alanları oluşturabileceği düşünülmektedir.

Aktif yaşlanmanın fiziksel, ruhsal, işlevsel ve sosyal yönleri vardır. Eğitim etkinlikleri de aktif yaşlanmanın fiziksel hariç diğer tüm alanlarında canlanmaya yol açabildiği bilinmektedir. Bu aktif yaşlanmanın özellikle sosyal yönünü destekler. Uygun planlandığında yaşlı bireylerin kendilerini sosyal yönden idare edebilecekleri iletişim kanallarını açar. Aynı zamanda bilinmektedir ki bilişsel olarak aktif kalabilmenin en önemi yolu izole kalmamak ve etkileşimde olmaktır (Ünalın, 1999: 16). Sosyal destek grupları ve bu biçimleri ile düzenlenen ara formlar yaşlıların aktif yaşlanma süreçlerine katkı sağlayabilmesi ölçüsünde işlevsel görülebilmektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Gelişen teknoloji ve yeni alışkanlıklar, bireyler için iletişim ve sosyalleşmenin niteliğinde değişim ve dönüşümlere yol açmıştır. Bu değişimler özellikle yaşlı nüfus için bazı riskleri de beraberinde getirmektedir. Bunların başında değişen dayanışmanın niteliği ve yansımaları gelmektedir. Bu risk faktörleri yaşlıların aktif yaşlanmasının önündeki engeller olarak tanımlandığında kanun yapıcılar, yaşlı olmaktan kaynaklanan riskleri tanımlamak ve bu risklere yönelik önlemler almak ile sorumludur. Özellikle yaşlılıkta karşılaşılabilecek gerek sosyal gerekse psikolojik sınırlamalar ile başa çıkma sürecinde yeni ara formlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ara formlar toplumların kültürel ve sosyal alışkanlıklarının bir devamı olarak işlev görür.

Sosyal destek grupları bu ara formlara bir örnek olarak sunulmaktadır. Tamamen gönüllü olarak yapılandırılacak sosyal destek grupları, hem yaşlıların sosyalleşmesinde hem de bu kurumlarda aktif gönüllü katılımcı olarak görev alacaklar bünyesinde farkındalığı artırmayı hedeflemektedir. Buna ek olarak modern dünyada ihtiyaç duyulan yakın sosyal ilişki ağlarına getirilebilecek ara form önerisi olarak tanımlanabilmektedir. Sosyal destek gruplarının yaşlıların sağlığı koruma ve geliştirme davranışları için koruyucu bir mekanizma olduğu belirtilmektedir. Bu gruplar yaşlı bireyleri destekleyici bir çevre geliştirebilir, stresli yaşam olaylarını azaltabildiği için sosyal destek gruplarına katılım sadece ruhsal değil fiziksel sağlığı da destekleyecektir. Aktif yaşlanmanın sağlanabilmesi yaşlı bireylerin hem ruhsal hem de fiziksel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ile mümkündür. Bu çerçevede fiziksel ihtiyaçların karşılanma sürecindeki çalışmalar ruhsal ihtiyaçlardan bağımsız düşünülmeden birbirini tamamlayıcı ölçekte kurgulanmalıdır. Sosyal destek ihtiyacı doğuştan insanların en temel psikolojik ihtiyacıdır. Birey doğduğu andan itibaren ait olma, kabul görme ve onaylanma ihtiyacı duyar. Sosyal destek grupları bu ihtiyaçların yaşlılık sürecinde de karşılanabileceği bir form oluşturabilmeyi hedefler.

Yaşlılık bir süreç olarak her geçen gün daha önemli bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu akış tüm dünyada önemli hale gelirken özellikle Avrupa'da yüksek yaşlı nüfus bu alana yönelik hizmetleri de artırmıştır. Bunun yanı sıra yaşlı nüfus sadece oran olarak artmakla kalmamış aynı zamanda nitelik olarak da değişmiştir. Yalnız yaşayan yaşlı nüfusun artışı bu değişimlerden sadece biridir. Bu değişimler elbette yaşlılara yönelik çalışmaların ve politikaların da yönünü belirlemektedir. Mevcut değişimler hassasiyetle tespit edilmediğinde var olan ihtiyaç ve sorunlar da açıkça görülemeyecektir. Sosyal destek grupları ve bu çerçevede sosyal desteği karşılamayı hedefleyen kurumsal oluşumlar yaşlıların modern toplumdaki yalnızlaşmasını biraz olsun hafifletmeyi,

aynı zamanda doğru ve ehlinden yönlendirmeyi mümkün kılmak için önemli görülmektedir. Elbette bu alanda yapılacak yeni tartışmalar ve çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Arun, Ö. (2008). Yaşlı bireyin Türkiye serüveni: Kaliteli yaşlanma imkânı üzerine senaryolar. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(4), 313-330.
- Arun Ö.- A. Çakıroğlu-Çevik (2013), "Quality of life in an ageing society A comparative analysis of age cohorts in Turkey", Z Gerontol Geriat 2013, 46: 734-739.
- Arun, Ö (2014), "'Que Vadis' Türkiye? 2050'ye Doğru Yaşlanan Türkiye'yi Bekleyen Riskler", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 32: 1-12.
- Atıla Demir, S. (2017), "Göç ve Yerinde Yaşlan (ama)ma", The Migration Conference 2017 Seçilmiş Bildiriler Kitabı, Transnational Press London.
- Atıla Demir, S. (2018), "Sakarya'daki yaşlı Suriyelilerin göç deneyimleri ve sorunları", Göç Dergisi, 5(2) Ekim 2018, 205-218.
- Cook, J. A., Heller, T., & Pickett-Schenk, S. A. (1999), The effect of support group participation on caregiver burden among parents of adult offspring with severe mental illness. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 48(4), 405-410.
- Fobair, P. (1997) "Cancer Support Groups and Group Therapies: Part II. Process, Organizational, Leadership, and Patient Issues". *Journal of Psychosocial Oncology*, 15(3-4), 123-147.
- GEBAM, Yaşlılıkta Kaliteli Yaşam, http://www.gebam.hacettepe.edu.tr/yaslilikta_kaliteli_yasam_son.pdf, 20.08.2019.
- Genç, Y- Dalkılıç, P. (2013), "Yaşlıların Sosyal Dışlanma Sendromu Ve Toplumsal Beklentileri", *International Journal of Social Science Volume 6 Issue 4*, Erişim: 10.09.2019, p. 461-482.
- Güler Z. D. Özsel, N. Güler (2015), "Arafta Kalan Yaşlılar: Kırdan-Kente Göç'ün Yaşlılara Etkisi", *Sosyoloji Konferansları No: 52 (2015-2) / 685-713*.
- Güngör Baran, A.(2008), "Yaşlılıkta sosyalizasyon ve yaşam kalitesi", *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, Erişim: 03.09.2019, 2008 (2): 86-97.
- Kalınkara, V. – Sarı, İ. (2019), "Yaşlılarda sosyal ağ kullanımı ve yalnızlık ilişkisinin belirlenmesi" 8 *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi (YSAD) Elderly Issues Research Journal (EIRJ) 12(1)*, Erişim: 03.09.2019, 8-19.
- Kurtoğlu, S-Koç, A. (2019), "Dünya'da Yaşlılara Sunulan Hizmet Örnekleri", *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Erişim: 10.09.2019, <file:///C:/Users/sau/Downloads/117-715-1-PB.pdf> 2019, 4(2), 122-131.
- Lai, D. WL (2004), "Impact of Culture on Depressive Symptoms of Elderly Chinese Immigrants", <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/070674370404901205>, *Can J Psychiatry*, Vol 49 /12, Erişim: 02.08.2017, pp: 820-827.
- Polat, Ü- Bayrak Kahraman B. (2013), "Yaşlı Bireylerin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları ve Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişki" *Fırat Tıp Derg/Firat Med J 2013*, Erişim: 19.09.2019, <http://www.firattipdergisi.com/text.php3?id=855>, 18(4): 213-218
- SABEV, Yaşam Destek Merkezi, <http://www.sabev.org.tr/projeler.html>, Erişim: 24.07.17
- Seedsman, A. Terence (2014), "Yaşlı Göçmenler: Değişim, Dönüşüm, Kayıp ve Keder Üzerine Yaklaşımlar", *Küreselleşme ve Yaşlılık Eleştirel Gerontolojiye Giriş*, Der: Nilüfer Korkmaz-Suzan Yazıcı, Ütopya, 233-264.
- Sun City Center, <http://www.suncitycenter.org/association/background.html>, Erişim: 24.07.17.

- Şentürk, M- Ceylan, H (2015), İstanbul'da Yaşlanmak İstanbul'da Yaşlıların Mevcut Durumu Araştırması, Açılık Kitap, İstanbul.
- Torres, S. (2001), "Understandings of successful ageing in the context of migration: the case of Iranian immigrants in Sweden", *Ageing and Society*, 21, 2001, Cambridge University Press, pp. 333-355.
- Tufan, İ (2016), "Yaşlılıkta Kaliteli Yaşam", <http://edebiyat.akdeniz.edu.tr/wp-content/uploads/2016/09/gerontoloji-ve-etik.pdf>, Erişim: 20.04.2017, pp. 1-15.
- TUIK, İstatistiklerle Yaşlılar 2015-2016-2018, Haber bülteni, Erişim;15.10.2019.
- Tuncay, T. (2010), Kanslerle Başetmede Destek Grupları, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, C:21-1, ss: 59-71.
- United Nations Report 2015, World Population Ageing, New York, http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WPA2015_Report.pdf
- Ünalın, P.C. (1999), "Aktif Yaşlanma: Bilişsel ve Sosyal Boyut", *Turkish Family Physician*, cilt:3/1, Erişim: 17.09.2019, <http://turkishfamilyphysician.com/makaleler/derleme/aktif-yaslanma-bilissel-ve-sosyal-boyut/>, 13-17.
- World Health Organization, (2017), Mental health and older adults, Access: 02.08.2017, <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs381/en/>.
- Yıldız, Ayşe vd. (1998), "Huzurevinde ve Evde Yaşayan Yaşlıların Umutsuzluk Düzeyleri", I.Ulusal Evde Bakım Kongresi Kitabı, Der: Güler Cimete, Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Zijderveld, A.C. (2013), *Kültür Sosyolojisi, Kültür Sosyolojisine ve Metodolojisine Giriş*, Çeviren: Kadir Canatan, Açılım Kitap, İstanbul.

Son Meclis-i Mebusanın Son Arıza-i Cevabiyyesi'nin Hazırlık Aşamasından Tespitler ve Mesajlar

Dr. Öğr. Üyesi Bülent Kara

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2839-9047>

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Kırşehir – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 29.11.2019

Kabul: 29.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Arıza-i Cevabiyye

Son Osmanlı Meclis-i Mebusanı

Sultan Vahdettin

Meclis Açılış Konuşması

Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.39945>

Öz

Osmanlı Devleti'nde uzun mücadeleler sonrasında kabul edilen Meşrutî Monarşi yönetim biçimi, yeni yasal düzenlemelerin yapılmasını kaçınılmaz kıldığı kadar, teşkil ettiği kurumlar yoluyla da yeni uygulamaların çekirdeğini oluşturmuştur. 19 Mart 1877 tarihinde faaliyete geçen ilk Osmanlı Meclis-i Mebusanınun açılış konuşmasını devrin yöneticisi Sultan II. Abdülhamit yapmış, Ayan ve Mebusana hitabetle başlayan bu konuşmaya adı geçen meclisler de ayrı ayrı cevaplar hazırlayarak Padişaha takdim etmişlerdir. İlk Meclis-i Mebusanda başlayan bu uygulama 12 Ocak 1920 tarihinde açılışını gerçekleştiren son Osmanlı Meclis-i Mebusanında da aynen uygulanmıştır. Padişah Vahdettin'in Dâhiliye Nazırı Damat Şerif Paşa vasıtasıyla gerçekleştirdiği bu hitabette; savaşa girmenin yanlışlığı, savaşa karar verenlerin suçluluğu, ülkenin işgallere uğradığı, Yunan işgalinin millette bir direnme azmi oluşturduğu, sağduyulu davranılması, birlik içinde hareket edilmesi, bir milletin savaş kaybetmesinin kazanılmış haklardan mahrum kalmasına yol açmayacağı gibi konular üzerinde durulmuştur. Sultanın açılış hitabetine Meclis-i Mebusanın "Arıza-i Cevabiyye" olarak nitelenen cevabının hazırlanmasını üstlenecek komisyonun teşkili bir hayli zaman aldığı gibi "Arıza-i Cevabiyye"de kullanılacak üslup ve içerik konusu da işgal altında kalan bir ülkenin mebuslarının gündemini uzunca bir süre meşgul etmiştir. Hazırlık sürecinde bazı mebusların gösterdiği tepki siyasal, toplumsal, kültürel, ulusal boyutta değişen anlayışın önemli örneklerini yansıtmıştır. Bu çalışmada; sadece Meclis-i Mebusanın "Arıza-i Cevabiyye"yi hazırlama çalışmaları ele alınarak hangi konuda nasıl bir hassasiyet gösterildiği Meclis Tutanakları çerçevesinde irdelenerek toplumsal, siyasal, kültürel mesajların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kara, B. (2019). Son Meclis-i Mebusanın Son Arıza-i Cevabiyyesi'nin Hazırlık Aşamasından Tespitler ve Mesajlar. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 313-334.

Determinations and Messages from The Reparation Phase of The Last Response Letter of The Last Turkish Parliament

Asst. Prof. Dr. Bülent Kara

Kirsehir Ahi Evran University, Faculty of Arts and Sciences, Department of History, Kirsehir – TURKEY

Article History

Submitted: 29.11.2019

Accepted: 29.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Response Letter

Last Ottoman Parliament

Sultan Vahdettin

Assembly Opening Speech

Turkish Parliament Minutes Newspaper

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.39945>

Abstract

The constitutional monarchy regime which was adopted in the Ottoman Empire after long struggles, not only necessitated new legal regulations, but also formed the core of new applications via the institutions it constituted. Opening speech of the first Ottoman Parliament which was put into operation on March 19th, 1877 was made by Sultan Abdulhamit II, the ruler of the era and the speech which started by addressing to the Notables and the Parliament was also responded by the aforementioned parliaments individually. This application that started in the First Turkish Parliament also continued in the last Ottoman Parliament, which was opened on January 12th, 1920. This addressing which was made by Sultan Vahdettin via Damat Serif Pasha, the Minister of Internal Affairs, centered upon; wrongness of going into a war, guilt of those deciding to fight, occupation of the nation, resistance ambition caused by the Greek occupation in the nation, acting responsibly and in unity and fact that losing a war would not deprive of acquired rights. It took a long time to organize the committee that would prepare the response of the Turkish Parliament, called "Response Letter" to the sultan's opening speech and the issue of manner and content to be used in the "Response Letter" also occupied the agenda of the representatives of a nation under occupation. Reactions by some representatives in the preparation phase reflected important examples of the understanding that changed in the political, social, cultural and national dimension. In this study; it was aimed to examine what kind of sensitivity was shown in the preparation studies of the "Response Letter" by the Turkish Parliament and on what issue, within the frame of Parliamentary Minutes and to determine social, political and cultural messages.

Giriş

İlk Osmanlı Meclisi-i Millisi, Dolmabahçe Sarayında 19 Mart 1877 Pazartesi günü yapılan resmi törenle açılışını gerçekleştirmiştir.

Meclisin açılış konuşması, konuşma metninin Sultan II. Abdülhamit tarafından Sadrazam Ethem Paşa'ya, onun da Mabeyn Başkâtibi Sait Paşa'ya vermesi suretiyle okutulmuştur (Kaya Kılıç, 1991: 286-287). Meclisin ilk toplantısı ise 20 Mart'ta, Sultanahmet'te bulunan Darülfünun binasında yapılmıştır (Olgun, 2008: 24).

Padişahın açılış nutkuna (Kili ve Gözübüyük, 1985: 45-50) gerek Meclis-i Ayan (Kili ve Gözübüyük, 1985: 51, 54) ve gerekse Meclis-i Mebusan ayrı ayrı cevaplar (Kili ve Gözübüyük, 1985: 55-60) yazmıştır.

Ayan ve Mebusandan oluşan bu meclislerde ilk açıldığı tarihten son kez açılacağı tarih olan 12 Ocak 1920 tarihine kadar aynı uygulamalar devam ettirilmiştir. Son Osmanlı Meclisinin açılışı da Sultan Vahdettin'in konuşma metnini Sadrazam Ali Rıza Paşa'ya (Türk geldi, 2010: 254; Kara, 2019:182) onun da Dâhiliye Nazırı Şerif Paşa'ya tevdi etmesi suretiyle gerçekleştirilmiştir (Türk geldi, 2010:254).

Son Osmanlı Meclisinde Son Padişahın Son Nutku

Son Osmanlı Meclisi-i Mebusanında Sivas Mebusu olarak görev alan Rauf Bey'in eserinde yer verdiği bu açılış konuşmasında Padişah Vahdettin, çeşitli konular üzerinde durmuştur. Padişahın konuşmasında dile getirdiği hususlar bu çalışmanın ana konusunu oluşturan ve Meclis-i Mebusana ait olan "Arıza-i Cevabiyye"nin içeriğinin belirlenmesinde rol oynayacağı için açılış konuşmasında verilen mesajların ortaya konması gerekmektedir.

Balkan Harbinden yeni çıktığı bir dönemde zararların giderilmesine çalışılması gerekirken, milletin zararına olarak Dünya Savaşı'na girildiği, harbe sebep olanların gayri meşru hareketlerinden saltanatın ve milletin aklanmış olduğundan şüphe duyulmaması gerektiği Padişahın nutkunun ilk mesajları arasında yer almıştır.

Sultan, İtilaf devletleriyle imzalanan mütarekenin tarihte benzeri görülmeyen bir şekilde on dört aydan beri sürdürüldüğü ve mütareke devam ederken ülkenin bazı kısımlarının işgal edilmesinin huzur ortamının oluşmasını engellediği tespitini yapmıştır. Yunanlıların İzmir'i işgal etmelerinin genel bir huzursuzluğa yol açtığı, işgal edilen yerlerde halka reva görülen zulmün mevcut huzursuzluğu daha da artırdığı yine bu tespitler arasında sıralanmıştır.

İçinde bulunulan tehlikeli durumun tarife ihtiyaç duyulmayacak kadar aşikâr olduğu, iyi sonuç almak için uyanık, ileri görüşlü, dayanıklı ve haysiyetli olunması gerektiği, adaletin insan topluluklarının esas hareket noktası olduğu Sultan Vahdettin'in vurguladığı başka hususlardır. "El hakkı ya'lu vela yu'la aleyh"¹ diyen Vahdettin; bir milletin savaşı kaybetmesinin kazanılmış siyasi haklarını bozamayacağını, devletin hak ve menfaatlerinin korunmasında yasama ve yürütmenin elbirliği içinde olması ve hükümetin de dikkatli bir şekilde siyasi teşebbüslere devam etmesi görüşünü belirtmiştir. Bütün milletin hayati ve mukaddes menfaatlerinin korunması hususunda yek dil ve yekvücut olunması halinde, devletin birliğinin ve Osmanlı milletinin şeref ve haysiyetinin temim edileceği bir barışın kolaylıkla elde edilebileceği ve işgal altındaki yerlerin kurtulacağı da Padişahın Allah'ın lütfundan bekledikleri arasında yer almıştır. Sultan, vatanın ve milletin kurtulması için her türlü bozuşmadan ve muhalefetten uzak durulmasının lüzumlu olduğunu, ülkenin iyi idare edilebilmesi yolunda zaman zaman uygulanmaya çalışılan düzenlemelerden çeşitli nedenlerle sonuç elde edilemediğini, memleketin imarı ve halkın mutluluğu ve emniyeti için asrın icabına uygun olarak esaslı hükümlerin yapılması gerekliliğine de temas etmiştir.

¹ Hak yücedir, ondan üstün ve yüce hiçbir şey yoktur, anlamında Hadis-i Şerif.

Sultanın bir arzusu da hükümetin bu hususta kararlılıkla çalışması devam ederken yasama organının da gerekli desteği vermesidir. Eğer böyle olursa, harbin olumsuz etkileri giderilecek, idari teşkilatın yenilik fikri ile yeniden düzenlenmesinin yolu açılacaktır. Sultan, yeni hukuki düzenlemelerde azınlık haklarının sağlanmasına özen gösterilmesine ayrıca temas etmiştir.

Sultan Vahdettin, nutkunda devletin içinde bulunduğu mali sıkıntıya da değinmiştir. Senelerden beri devam eden harplerin eski borçlara yenilerini eklediği, memleketin uğradığı yıkımın telafisi için yeni fedakârlıkların gerekli olduğu, üretimin artırılması gerekliliği, tasarruf edilmesi ve bunun için verimli olmayan masraflardan kaçınılması lüzumu Sultanın çözüm adına sundukları fikirler arasında yer almıştır.

Sultan Vahdettin konuşmasının son kısmında, hükümetin mesaisini vatan ve milletin kurtuluşuna sarf ettiğini, meclis üyelerinin de hükümeti kontrol ederken, yardım eden, koruyan bir tavır içinde olmalarını tavsiye etmiştir. Karamsarlığa ve çaresizliğe düşülmemesi, zor vazifelerin ifasında tevfiyat-ı ilahiyeye² ulaşmaları Sultanın duaları arasında yer almış ve nutuk nihayet bulmuştur (Orbay, 1993: 295-297).

Sultan Vahdettin'in nutkunda yer verdiği hususlar Meclis-i Mebusanda uzun süre gündemde kalmış ve hazırlanan Arıza-i Cevabiye metninin şekillenmesinde birinci derecede rol oynamıştır.

1. Meclis-i Mebusan ve Arıza-i Cevabiyye Encümeninin Teşkili

Sultanın Meclis açılış konuşmasına Meclis-i Mebusanın vereceği cevap, yani Arıza-i Cevabiyye konusu ilk kez 27 Kânunusani/ Ocak 1920 tarihli dördüncü toplantıda gündeme gelmiştir. En yaşlı üye olan Hacı İlyas Efendi Başkanlığında gerçekleştirilen bu toplantıda yine bizzat başkan tarafından: “...Henüz Arıza-i Cevabiyye yazılmadı. Arıza-i Cevabiyye Encümeni teşekkül etmedi.” (MMZC,1992: 40) şeklinde sarf edilen sözlerle gündeme alınması istenmiştir.

Arıza-i Cevabiyyenin hazırlanmasını geciktiren sebebin encümenlerin henüz oluşturulmamış olması gösterilirken Eskişehir Mebusu Abdullah Azmi Efendi, Divan başkanlıklarının seçilmemiş olmasının buna bir engel teşkil etmediğini söylemiştir. Abdullah Azmi Efendi'yi Karahisar-ı Şarki/Şebinkarahisar Mebusu Ömer Fevzi Efendi de desteklemiş, Kırkkilise /Kırklareli Mebusu Mustafa Arif Bey ise bu fikre itiraz etmiştir. Mustafa Arif Efendi'ye göre, Arıza-i Cevabiyyede Meclisin iç ve dış siyasetine temas edileceğine göre henüz mebusluğu dahi kabul edilmemiş kişilerin encümenlerde bulunması sakınca doğuracaktır. Mustafa Arif Efendi, Meclisin on senelik teamülünün de bu yönde tecelli ettiğine ayrıca dikkat çekmiştir (MMZC, 1992: 41).

Abdullah Azmi, Arıza-i Cevabiyyenin yasamaya ait bir muamele olduğunu belirterek bunun müzakerelerinin başkanlık divanının teşkilinden sonraya bırakılabileceğini, Arıza-i Cevabiyyenin encümünde üç-beş günde çıkarılamayacağını, bunun belki on beş gün içerisinde olabileceğini bu nedenle de şekle takılıp boş boş oturulmasının doğru olmadığını ifade etmiştir. Şeref Bey (Edirne): “*Nâs ile teamül tearuz ettiği yerde nâsa itibar ve nâs ile muamele olunur.*”³sözünden hareketle encümenlerin teşkilinin şubeler yoluyla yapılacağını belirtildiğini, şubeler oluşturulduğuna göre de encümenlerin oluşturulmasında bir mânia kalmadığını, on ikinci maddeyi dayanak göstererek savunmuştur.

Arıza-i Cevabiyyenin hazırlanması tartışılırken Hasan Hüsnü Bey (Trabzon) on altı encümenin oluşturulması gerektiğine temas ederek henüz doksan mebusun bulunduğu Mecliste bir mebusun kaç encümünde yer alabileceği sorusunu yöneltmiş, nisabı müzakereyi hatırlatmış ve biraz ertelemeye gidilmesini önermiştir.

Rauf Ahmet Bey (İstanbul), Meclisin açılmasının üzerinden on altı gün geçtiğini ve hâlâ hükümetle temasa geçilmediğini, hükümetin büyük bir sorumluluk altında olduğunu, Tayyar Efendi

² Allahın verdiği yardım ve başarı.

³ Kesin yargı, dogma ile öteden beri olagelen gelenek zıtlarsa kesin yargı ile işlem yapılır.

(Bolu), nizamnamenin Arıza-i Cevabiyye Encümeninin seçiminde Meclisi serbest bıraktığını, Abdullah Azmi Efendi, Meclise henüz gelmemiş olan mebusların giyaben encümenlere seçilebileceğini, Osman Nuri Bey (Lazistan/Rize): “Her içtimanın iptidasında, azası Meclisçe verilecek karara göre ya şubelerce, ya heyet-i umumiyyece intihap edilmek üzere on beş zattan mürekkep bir Arıza-i Cevabiyye Encümeni teşkil olunur.” hükmünü okuyarak Arıza-i Cevabiyyenin hazırlanmasında bir sakınca olmadığını söylemiştir (MMZC, 1992: 42-43). Bütün bu öneriler sonrasında oturum başkanı hazırlanacak olan Arıza-i Cevabiyyenin Meclisçe kabulünden sonra Başkanlık Divanı tarafından Padişaha takdim edilmesi gerektiğini ve henüz divan teşkil edilmediği için bunun önemli bir engel olarak durduğunu hatırlatmıştır.

Meclis Başkanının bu hatırlatması üzerine Yusuf Kemal Bey (Kastamonu) söz alarak, Meclis iç nizamnamesinin Meclis tarafından değiştirilebileceğini, orta yolu bulmak için Arıza-i Cevabiyye Encümeninin teşkil edilebileceğini önermiş ve bu teklif Mecliste kabul edilmiştir. Diğer encümenlerin seçimi müzakeresi ise sonraki toplantıya ertelenmiştir (MMZC, 1992: 43-44).

31 Ocak Cumartesi günü yapılan beşinci toplantıda Başkanlık görevini yürüten Celalettin Arif Bey (Erzurum) ayağa kalkarak (MMZC, 1992: 46, 48) Velihaht Abdülmecit Efendi'nin kız kardeşi Emine Sultan'ın vefatını duyurmuştur. Bu toplantıda vefat meselesinden olsa gerek Arıza-i Cevabiyye konusu gündemde yer almamış, Reis ve Divan kâtiplikleri seçimi icra edilmiştir (MMZC, 1992: 48-52).

2. Sadrazam Ali Rıza Paşa Meclis-i Mebusanda Hükümetin Beyannamesini Açıklıyor

Ali Rıza Paşa'nın açıkladığı Hükümet beyannamesi birçok yönüyle Sultanın açılış nutkunda verdiği bilgilerle örtüşmektedir. Gerek Sultanın ve gerekse Hükümetin açıklamaları Meclisin kaleme alacağı Arıza-i Cevabiyyede dikkate alınacağı için önem arz ettiğinden bu konuşmanın ana hatlarını belirtmek gerekmektedir.

9 Şubat'ta Meclis-i Mebusan Başkanı Hüseyin Kazım Bey riyasetinde gerçekleşen sekizinci toplantıda Ali Rıza Paşa, hükümet üyeleriyle Meclise gelmiş ve hükümet beyannamesini okumuştur. Bu beyannamede Ali Rıza Paşa ilk olarak; işbaşına geldikleri zaman ülkenin nasıl bir sıkıntılı durumda olduğu, Meclis-i Mebusanın biran evvel açılması için süratle işe başladığı, Anadolu ile İstanbul arasındaki kopukluğu giderdiği ve nihayet Meclisin İstanbul'da toplanmasının temini gibi gelişmeleri sıralamıştır.

Sadrazam Paşa, hükümetin daha önce yaptığı açıklamalara değinerek; siyasi zümreler arasında ayrım gözetmeksizin, kanun hükümlerinden ayrılmadan herkesin hak ve hukukuna saygı duyarak asayiş ve sakinliği temin etmeye çalıştıklarını, vatanın saadet ve kurtuluşu için bütün milli duyguları toplamaya gayret ettiklerini, bütün bu hedefe varabilmenin yolunun Mecliste saltanat, millet ve hükümetin ortak dil ve hedefte birlik oluşturmasından geçtiğini söylemiştir.

Sadrazam, konuşmasının bir kısmında Sultanla aynı noktada birleşmiş ve memleketin ıslahata ihtiyaç duyduğunu belirtirken Sultanın da yaptığı gibi o güne kadar yapılan ıslahatların başarısızlığını iç ve dış nedenlere bağlamıştır. Paşa, bu açıklamayı yaptıktan sonra yerel yönetimlerin güçlendirilmesi yolunda vilayet ve nahiye yönetimlerine birtakım yönetsel haklar verilmek istendiğini, azınlıkların hukukunu teslim yönünde umumi ve belediye meclislerinde nüfusları oranında temsil hakkı tanınması gibi yasal düzenleme isteklerini sıralamıştır.

Sadrazamın bu sözlerin devamında dile getirdiği cümleler ise uygulamanın nasıl yapılacağına açıklık getirmiştir. Bu açıklamaya göre bulunan çözüm; adliye, maliye, bayındırlık, asayiş ve mülkiyede kanunların tamamen uygulanmasını sağlamak amacıyla yabancı uzmanlara başvurulacak, teftiş ve uygulamanın sağlanması yolunda gerekli yetkiler yabancılara verilecektir. İşte ıslahatın esası bunlardır diyen Sadrazam Paşa, geçmişten gelen bu isteklerin uygulanması kararlaştırıldığı zaman lazım gelen kanun maddelerinin hazırlanarak yüce Meclise sunulacağını da sözlerine eklemiştir.

Sadrazam Paşa, dış ilişkiler konusunda yine Sultanla aynı fikirdedir. Uluslararası geçerliliği olan bir mütareke imzalanmış ve hükümlerine harfiyen uyulmuştur. Ancak mütareke evresinin uzatılması memlekette tereddütleri artırmış ve düzenin kurulmasını geciktirmiş ve zorlaştırmıştır.

İzmir'in Yunanlılar tarafından aniden işgal edilmesine duyulan tepkinin memleketi baştan ayağa heyecanlandırdığı ve halkı galeyana getirdiği yönündeki tespiti de Sadrazamla Sultanın bir başka ortak noktası olmuştur.

Sadrazam Paşa, maliye meselesinde Sultanın belirttiği ve önerdiği gibi bir tasarrufa yönelmeden bahsetmiş, bir taraftan da gelirlerin artırılmaya çalışılacağını vurgulamıştır.

Sadrazam, konuşmasının son kısmında Sultanın konuşmasında yaptığı gibi içinde bulunulan durumun vahametine yer vermiş, azim ve basiretin "usru yesere"⁴ çevireceğine inandığını, adaletin değişmez kanununa dayandıkça Allahın yardımının kendileriyle olacağı sözleriyle ve mebusların alkışlarıyla konuşmasını sonlandırmıştır (MMZC, 1992: 71-72).

Meclisin açılış konuşmasında Sultan Vahdettin'in temas ettiği konular Meclis görüşmelerinde gündemi belirlediği gibi hükümet beyannamesinin de içeriğinin şekillenmesinde etkisini hissettirmiş, hükümet programı adeta Padişahın isteklerini yerine getirmeye odaklanmıştır. Meclis görüşmelerinde ifade edilen "Sultan, Meclis, Millet el ele" tarzındaki coşkun sözlerin açılış konuşmasından alınan ilhamla sonraki müzakerelerde devam ettirildiği yönünde bir izlenim edinilmektedir.

3. Hükümet Beynamesi Mebusan Meclisinde Müzakere Ediliyor

Ali Rıza Paşa'nın konuşması bitince Hamdullah Suphi Bey'in (Antalya) önerisiyle oturuma yarım saat ara verilmiş ve ikinci oturum yine Meclis Başkanı Hüseyin Kazım Bey riyaşetinde başlamıştır. Hükümet beynamesi ve memleketin içinde bulunduğu müşkülât hakkında oldukça açıklayıcı bilgilerin verildiği bu toplantıda (MMZC, 1992: 73-84) konuşulanlar Arıza-i Cevabiyenin muhtevasını önemli ölçüde etkilemiştir. Bu nedenle bazı konuşmalardan alıntılar yapmak uygun olacaktır.

Celalettin Arif Bey, Osmanlı tarihinin tetkik edilmesi durumunda saltanat ile milletin et ve tırnak gibi ayrılmaz bir bütün olduğunun görüleceğini, memleketin mağlup olduğu böyle bir zamanda Padişahın etrafında toplanıp milli iradenin tecellisine çalışacaklarını (MMZC, 1992: 76) ilan etmiştir.

Şeref Bey, biz yenilmedik, dünyadaki mazlumlara adalet ve hak vaat eden bütün insanlığın sesine uyarak silahımız ile galipleri selamladık (MMZC, 1992: 79), sözlerinden sonra Heyet-i Temsiliye için: "...Yalnız orada daima benim de korktuğum heyeti temsiliye denilen ve Kuveyi Milliyeyi temsil eden bir şahsın veya şahsiyetin yükselmek ihtimali yoktur. Çünkü Anadolu'dan ve Rumeli'den yükselen seda, teşkilatı milliyeyi vücuda getirdikten sonra resmen ve alenen kendi beyannamesinde; 'Bizim istihdaf (hedef) ettiğimiz amali milliye, ancak Meclis-i Millinin teşekkülünden ibarettir' demişlerdir." sözlerini aktararak destek vermiştir. Şeref Bey'e göre, bu hedefler yerine getirilirse padişah, millet ve hükümet gücü bir araya gelmiş olacak ve bu üç kuvvetin üstünde bir gücün bulunması mümkün olmayacaktır (MMZC, 1992: 80-81).

Yusuf Kemal Bey: "...Burada bir Türk Milleti, bir Türk Meclisi mevcuttur bunu yok edemezler..." sözünden sonra hükümet programında yer alan ıslahat konusuna değinmiş, dönemin ıslahat değil barış yapma zamanı olduğunu: "...sulhumuz takarrür etse devletin şekli, vaziyeti, hududu, taayyün (belirlenme) etse, ondan sonra biz ıslahatımızı istediğimiz gibi yapsak olmaz mı?", "...bakın Anadolu zavallısına yolu var mı? Yok. Terbiye ve irfan var mı? Yok. Sihat var mı? Yok...Müfettişler gelirse olacak mı? Olmayacak. Onun için hükümet meseleyi bütün çıplaklığı ile kavramalı ve halletmeye çalışmalıdır.", "...Nahiye kanunu ne demektir? Nahiye teşkilatını ne gibi bir ihtiyaç doğurmuştur?" (MMZC, 1992: 82-83), diyerek eleştiride bulunmuştur.

Hamdullah Suphi Bey, nutk-u Humayun ile hükümet beynamesi ve bizim içlerimizdeki hisler, elemeler birleşiyor fakat memlekette açık bir birliktelik kurulamıyor tespitini yapmış (MMZC,

⁴ Zorluğu kolaylığa çevirme.

1992: 85) sonraki konuşmasında: "...Bugün yalnız ve yalnız milliyet meseleleri vardır ve bir Türk Milleti vardır. Türk Milleti meşavi (davar, koyun, öküz) taksim edilir gibi şunun bunun elinde taksim edilemez. Türk Milletinin toprakları bir ağaç parçalanır gibi yak ve ısın diye şunun bunun eline verilemez..." (MMZC, 1992: 86) ifadesiyle haksızlıklar karşısında hak isteyen sesini yükseltmiştir.

Ali Rıza Paşa tarafından bizzat okunan hükümet beyannamesi, yapılan görüşmeler sonrasında Celalettin Arif Bey ve arkadaşlarının:

"Hükümetin kıraat edilen beyannamesinden, üssül esası âmâl-i millet olan vahdet-i milliyye ve tamamîyet- i müllkiyyemizi ve Makam-ı Hilâfet ve Saltanatın ve Merkez-i Hilâfet-i Celile ve Payitaht-ı Saltanat-ı Seniyye olan İstanbul'umuzun mâsuniyyetini, akalliyetler hukukunun teminini ve millî ve iktisadî inkişafatımızda istiklâl ve serbesti-i tâmma mazhariyetimizi istihdaf etmekte olduğu görülmekte kabineye beyan-ı itimat olunmasını ve bunun tâyin-i esamî ile reye vaz'ını teklif eyleriz." (MMZC, 1992: 87) içerikli teklifinin oylamaya sunulmasıyla sonuçlanmıştır.

Yapılan oylamaya 106 mebus katılmış, Numan Efendi (İstanbul) ile Ömer Fevzi Efendi (Şebinkarahisar) red, Celal Nuri Bey (Gelibolu) çekimser oy kullanmış böylece Hükümet beyannamesi 103 oyla kabul edilmiştir (MMZC, 1992: 87, 89-90).

Hükümet programının Padişahın açılış konuşmasında işaret ettiği konularla örtüştüğü daha önceki ifadelerde görüldüğü gibi Mebusların da gerek Saltanat makamı, gerekse Hükümetle çok ters düşmediklerini de söylemek mümkün gözükmemektedir. Mebusların büyük çoğunluğunun üzerinde durduğu ve duracağı konu şekle yönelik olmuştur.

4. Taslak Metnin Meclise Gelişi ve Okunuşu

16 Şubat tarihli onuncu toplantının ikinci oturumuna başkanlık eden Hüseyin Kazım Bey, Arıza-i Cevabiyye taslağının basılarak dağıtıldığını bundan dolayı müzakeresinin yapılacağını duyurmuş, Rahmi Bey de taslağı okumaya başlamıştır. Hazırlanan Arıza-i Cevabiyye⁵ mebusların desteğini aldığı gibi yoğun eleştirilere maruz kalan kısımları da olmuştur. Mecliste yoğun tartışmalarla irdelenen bu taslak metnin Mebusların görüş ve istekleri doğrultusunda değişimi, şekillenmesi gerçekleşinceye kadar yapılan müzakereler konuşmacıların sosyal, siyasal, kültürel fikrîsel hatta muhafazakârlık-modernite tercihlerini gösterircesine belirleyici bir süreç oluşturmuştur.

5. Arıza-i Cevabiyye Taslak Metnin Müzakeresi

Arıza-i Cevabiyye Encümeni tarafından hazırlanmış olan taslak metnin okunması biter bitmez ilk eleştiri "*tertîp hatası vardır*" sözleriyle İsmail Fazıl Paşa (Yozgat) tarafından yapılmıştır.

Hüsrev Bey (Trabzon), hazırlanan cevabın milletin Padişaha olan bağlılığını ve ilerleme yolunda medeniyet âleminde beklenenleri pek güzel bir şekilde ifade ettiğini belirtirken, Şeref Bey (Edirne), taslak metnin okunması sırasında hükümetin de oturumda bulunması gerektiğini söylemiştir.

Cevap taslağına ilk sert eleştiri Sivas Mebusu Samih Fethi Bey'den gelmiştir. "... bugünkü müsveddâyî kaleme alan zevatın fazl (erdem) ve kemaline hürmetle beraber arz edeyim ki; bugüne değin bundan daha kıymetsiz bir arıza yazılmamıştır." diyen Samih Fethi Bey, metni hazırlayanların hatadan ziyade dalgınlığa düştüklerini, bunun da üslup ve metnin ağırbaşlı ve temkinli olmasını istemelerinden kaynaklandığını, Akif Paşa'nın tabsırası⁶ gibi zincirleme mucizelerin olduğunu, bunların anlamayı zorlaştırdığını, cümlelerin uzun oluşunun yine neyin nereye ait olduğunun anlaşılmasını engellediğini, millete ait olan bir şeyde açıklık olmadığını, ifadelerde bir soğukluk olduğu eleştirisini yapmıştır. Samih Fethi Bey, millete ait olan bir şey o kadar açık olmalıdır ki; milletin kanaati, azmi, emeli o açıklık

⁵ Bu taslakta geçen bazı kelimelerin anlamlarını parantez içerisinde belirterek olduğu gibi vermeği uygun gördük. Taslak metin Ek-1'de verilmiştir.

⁶ Akif Paşa'nın Hariciye Nazırlığından azledilmesi üzerine kendini savunmak üzere kaleme aldığı, edebi ve siyasi alanda etkilerini hissettirdiği eser.

içerisinde billurlaşsın fikrindedir. Samih Fethi Bey, ağırbaşlı bir üslup kullanmak için seksen yıl öncesinde kullanılan kelimelerin tercih edilmesinin yanlış olduğunu, sonuç olarak metinde ne bir güzellik, ne bir yiğitlik, ne meclisin verdiği karara yönelik vurgu ve ne de siyasi bir nitelik vardır diyerek sözlerini tamamlamıştır (MMZC, 1992: 115-116).

Konuşmasını yapmak üzere kürsüye çıkan yeni hatip Rıza Nur Bey (Sinop) olmuştur. Daha kapsamlı konulara değineceğini konuşmasının başlangıcında belirten Rıza Nur Bey, eskiden hitabetin Arapça ve Farsça kelimelerle doldurulduğunu ve sonra bu kelimeler arasında zincirleme bir bağlantının kurulduğunu, bu zincirleme anlatımın bir iki sayfa uzatıldığını hatırlatarak, her ne kadar artık kısaltmaya gidilmiş olsa da halkın bu yazım biçimini anlamadığını belirtmiştir. Mademki halka anlatamayacağız neden yazıp duruyoruz? diyen Rıza Nur Bey, lisanı arzu edilen kadar olmasa da; matbuatta, yeni edebiyat kitaplarında görüldüğü tarzda Türkçeleştirelim, Türkçe kelimeler varken Arapça kelimeleri kullanmayalım, cümleleri kısaltalım ta ki halk milletvekillerinin burada konuştuklarını anlayabilsin. Mademki devletin dili Türkçedir o halde Arıza-i Cevabiyeyi de Türkçe yazalım, müsveddeyi encüme iade edelim Türkçe yazsınlar, bundan da bizim için inşallah hayırlı bir sonuç çıkar diyen konuşmacı, kürsüyü terk etmiştir (MMZC, 1992: 116).

Kürsüdeki yeni konuşmacı Ömer Fevzi Efendi de tıpkı Rıza Nur Bey gibi Arıza-i Cevabiyenin Türkçe yazılmasını istediğini belirterek konuşmasını tamamlamıştır (MMZC, 1992: 116).

Yukarıda ana fikirleri aktarılmış olan konuşmalar göstermektedir ki dilde Türkçülük hareketinin önemli savunucuları vardır ve bu gruplar yavaş yavaş da olsa isteklerini kabul ettirme yönünde etki oluşturabilmektedir. Ülkenin işgal altında olduğu bir dönemde Padişaha yazılacak olan bir cevabın üslup ve içeriğinin Meclisi bu kadar meşgul etmesi esasen başlı başına bir tartışma konusu olabileceken, bazı Mebusların "Türkçe" konusundaki duyarlılığı gelecek günlerin önemli işaretleri olarak kayda değer gelişmeler şeklinde kabul edilmelidir.

Meclis-i Mebusanda konuşmacıların bir kısmı Türkçeyi ön plana çıkarmaya çalışırken bu fikre karşı gelenlerin varlığı da görmezlikten gelinemez. Bu grupta yer alanlardan birisi Tekfurdağ/ Tekirdağ Mebusu Faik Bey'dir. Faik Bey, Arıza-i Cevabiyenin muğlak yazıldığı, Arapça ve Farsça kelimelerle dolu olduğu, herkesçe anlaşılmadığı gibi sözleri tekrarlayarak önceki konuşmacılara eleştiri yöneltmeye başlamıştır. Faik Bey, "kellemüennase âlâ kadri ukûlihîm" ⁷ diyerek bunun Padişaha yazıldığını, kendilerinin böyle basit ve sade yazıları değil daha karmaşık olanları bile anlayabileceğini, dolayısıyla cevabın debdebeli, süslü yazılmasını arzuladığını söyleyerek Arıza-i Cevabiyeyi hazırlayan encüme teşekkür etmiştir (MMZC, 1992: 116-117).

Abdülaziz Mecdi Efendi (Karesi/ Balıkesir), daha önceki konuşmacıların Arıza-i Cevabiyye hakkında söyledikleri güzellik ve kahramanlık duygularından uzak olduğu yönündeki fikirlere katılırken, ifadelerde bir soğukluğun olduğunu belirten kısmı kabul etmediğini, sade bir dille yazılması konusunda ise Rıza Nur Bey'e katılmadığını, bu tür yazıların debdebeli bir lisan ile yazılması gerektiğini ileri sürmüştür. Abdülaziz Mecdi Bey, metnin sade bir dille yazılmasını isteyen Rıza Nur Bey'i eleştirmiş bu tür yazıların yüksek bir dille ve süslü yazılmasını bir kez daha tekrarlamış ve bu metnin ilkokul öğrencileri için hazırlanan bir okuma kitabı olmadığını dolayısıyla sade yazılmasına karşı çıktığını beyan etmiştir. Abdülaziz Mecdi Bey hitabının sonunda taslak Arıza-i Cevabiyenin dilinin daha da süslenerek yükseltilmesi talebinde bulunmuştur (MMZC, 1992: 117).

Konuşmacıların eleştirilerini yaparken kullandıkları argümanlar Rıza Nur Bey'in sade bir dil kullanılması talebi üzerinde yoğunlaşınca Rıza Nur Bey, kendisinin Padişahın yazılanları anlayamayacağı gibi bir düşünceye sahip olmadığını açıklamak zorunda kaldığı anlaşılmaktadır. Çince gibi bir dille görüşmenin lüzumsuzluğuna değinen Rıza Nur Bey, söylenenlerin herkes tarafından

⁷ İnsanlara akıl düzeylerine, seviyelerine göre, anladığı dilde konuşunuz anlamında Hadis—i Şerif.

anlaşılması gerektiğini, eğer yalnızca Padişaha hitap edilmiş olsaydı doğrudan doğruya Padişaha sunulurdu oysa bütün milletin anlaması için müzakere ediliyor, vekillerin ne yaptıklarının millette anlaşılması lazımdır demiştir. Rıza Nur Bey'in konuşmasının son kısmındaki: "...Devlet Türk Devleti olsun ve Türk milleti esasını teşkil etsin de yine Türk milletinin dili kullanılmasın. İşte bundan dolayı biz ne büyük felaketlere uğradık. Mektep açıyoruz, ders veriyoruz. Talebeler bir şey anlayamıyorlar." sözleri Mecliste bravo sesleriyle alkışlanmıştır. Rıza Nur Bey dilin sade bir Türkçe ile yazılmasını tekrarlamış ve "...Yine istirham eyliyorum ki, her şeyde olduğu gibi bunda da inkılâp yapalım ve ilk kademeyi, ilk hatveyi (adım) biz atalım." demiştir (MMZC, 1992: 117-118).

Şeref Bey (Edirne), Türkçeye sahip çıkılması fikrinde ısrar edenlerdendir. Türklerin Anadolu'ya geldiğinde Türkçe konuştukları, daha sonra Türkçenin içinden çıkılmaz bir bataklığa sokulduğu, azimli birçok genç ve aydının dili sadeleştirmeye çalıştığı, bunu yapmaktaki amacın halka inmek ve halkı anlamak olduğu Şeref Bey'in sözleri arasında yer almıştır. Şeref Bey'in: "...Ben bir Türk çocuğu olmak sıfatıyla Ey Ulu Hakanım dersem padişahım neden müteessir olacaktır." sözleri ve halkın dilinin "üslûb-u âdi" olarak tanımlanmasına karşı çıkışı dikkat çekmiştir. Devlet idare ettiği halkın içine girmiş olsaydı memleket bu hale gelmezdi eleştirisini yapan Şeref Bey, Rıza Nur Bey'e destek vermiş, Arıza-i Cevabiyenin Türkçe yazılması halinde Anadolu'da, Rumeli'de adalet, hizmet, ümit bekleyen halkın bunu daha iyi anlayacağını vurgulamıştır.

Şeref Bey'in konuşması bittikten sonra Abdülaziz Mecdi Efendi ile karşılıklı bir atışma yaşanmıştır. Abdülaziz Mecdi Bey, Şeref Bey'in konuşmasında süslü ifadeler kullandığını bu durumun anlattıklarıyla çelişki oluşturduğunu söylerken Şeref Bey şiddetle reddetmiştir. Oturum başkanı tarafları sükûnete davet ederken Rıza Nur Bey, Abdülaziz Mecdi Efendi'ye: "Türkçenin ne kadar zengin olduğunu biliyor musunuz Mecdi Efendi?" diyerek soru yöneltmiş, Abdülaziz Mecdi Efendi'den: "Sırf Türkçe kitaplar yazınız da sonra..." cevabını almıştır.

Milletvekilleri arasında geçen bu konuşmalar Türk dilinin tarihsel süreç içerisinde nasıl bir ihmalle karşı karşıya bırakıldığını, tarihsel boyutuyla ortaya koyduğu gibi terk edilmişliği de anlamlandırmakta ve bu yönüyle dilde bir inkılâp yapmanın kaçınılmazlığını işaret etmektedir.

Şeref Bey'in bu tartışmalar sonrasında konuşmasına devam ederken sarf ettiği: "...bu müsvedde gayet sade ve Türkçe bir ifade ile yazılmalıdır. Eğer arzu ederler ise ben bunu Türkçeye çeviriveririm. Biz bunu hem söyler hem yazarız." (MMZC, 1992: 118) sözleri, metnin yabancı bir dilden Türkçeye çevrileceği kadar yabancı kelimelerle dolu olduğunu, Türkçe diye yazılan metnin esasen yabancı bir dille yazılmış olduğu yorumunu yapmaya imkân tanımıştır.

Şeref Bey: "Meclis-i Millînin bu devre-i teşriyyesinin en büyük hizmeti; halka hizmet etmek, halkı anlamak, halka anlatmak, halka inmek ve halka ifhâm-ı meram (isteğini anlatma) ederek halkı yükseltmektir." demiştir. Bu sözler dil konusundaki duyarlılığın önemini vurguladığı kadar Meclis-i Mebusana bir hatırlatma ve aynı zamanda bir sorumluluk yükleme seslenişidir.

Arızai Cevabiyye Encümeninde görev alan Rauf Ahmet Bey (İstanbul), metnin bu şekilde yazılmasında kararlaştırılan nedenlerin ve o güne kadar uygulana gelen anlayışın etkili olduğunu, Meclisin istemesi durumunda düzeltilebileceğini, birkaç seneden beri başlayan Türkçe cereyanı ile Türkçe kelime sayısının artırıldığını fakat mevcut Türkçe kelimelerle henüz böyle bir metnin hazırlanmasının şimdilik mümkün olmadığını söylemiştir (MMZC, 1992: 118).

Ahmet Bey, Türkçe yazılmasına karşı çıkmadığını belirtirken olumlu bir yaklaşım sergilemiş, aynı zamanda birkaç seneden beri başlayan dil akımının Türkçeyi zenginleştirdiğini söyleyerek dolaylı yoldan dile sahip çıkmanın faydalı sonuçlar verdiğini de itiraf etmiştir.

İstanbul Milletvekili Salahattin Bey'in yaklaşımı ise: "...bütün maksadı Türkçe ifade ettik. O vakit bunu halk anlayacak mıdır? Halk dediğiniz, mevzuu anlamaz. Çünkü mevzu yüksek bir mevzudur. Devletin siyaseti dâhiliye ve hariciyesinin en muğlak noktalarına temas eder... Biz Babiali üslubuyla hitap ediyoruz."

(MMZC, 1992: 119) şeklinde olmuştur. Selahattin Bey'e göre, bütün yazılanların halka anlatılabilmesi bütün kitapların, ilkokul kitaplarının sadeleştirilmesiyle olabilecektir.

Müzakerenin ilerleyen safhalarında Kengiri/Çankırı Mebusu Tevfik Efendi müsveddede geçen: "...bu suretle mukadderatı milliyemizin..." ifadesinin ilahi bir hüküm anlamına geldiğini söyleyerek bunun hangi anlamda kullanıldığının mazbata yazıcıları tarafından açıklanmasını talep etmiştir. Sarf edilen bu söz, Meclisteki anlayış farklılığının boyutunu göstermektedir. Tevfik Efendi'ye Muvaffak Bey (Saruhan/Manisa): "Müsveddeyi Arapça yazmadık." cevabını verirken, Zeki Bey (Gümüştane): "İşi, kaza ve kader meselesine kalb etmeyelim." sözleriyle karşı çıkmış, eleştirmiştir. Hamdullah Suphi Bey ise tartışmanın artık bu boyuttan çıkarılarak içerik konusuna gelmesi gerektiğini, vaktin boşa harcandığını belirterek müzakereye geçilmesini istemiştir (MMZC, 1992: 122).

Arızai Cevabiyye taslak metninin maddelerinin müzakeresinde ele alınan konulardan birisi metinde yer verilen: "... bir kısım vatandaşlarımızın hakk-ı intihaplarını istimal edememiş bulunmaları..." ifadesi üzerinden sürdürülmüştür. Necati Bey (Erzurum): "...edememiş" yerine "...etmemiş" olarak değiştirilmesini istemiş, İsmail Kemal Bey (Çorum), bu ifadenin oy kullanmak istemiş fakat kullanamamışlardır vurgusunu yapmak amacıyla kullanıldığını belirtmiştir (MMZC, 1992: 124).

Müzakerelerde, "edememiş" ya da "işgal-i ecnebiden kurtulamayan bazı mahallerde icra ettirilememesinden mütevellid..." (MMZC, 1992: 124) cümleleri bir tespit olduğu kadar Türklere reva görülen haksızlıkların resmi bir evrak vasıtasıyla tarihe not düşülmesi amacıyla yönelik stratejik bir tutum olduğu da görülmelidir.

Mazbata muharrirlerinden Rauf Ahmet Bey, Samih Fethi Bey'in: "...bu müsveddenin bazı aksamı Fransızca düşünülmüş, Türkçe yazılmıştır." (MMZC, 1992: 119) sözlerine temas ederek, "...Fakat ne yapalım, onlar lisan hususunda bizden daha ziyade tekâmül etmişlerdir." (MMZC, 1992: 125) cümlesiyle savunma yapmaya çalışırken ağızdan çıkan sözlerle Türkçenin neden darboğazda ve sahipsiz olduğunun son örneğini oluşturmuştur.

5.1. Mebuslar İttihatçı Önderlerden Hesap Sorma Hazırlığında

17 Şubat tarihli on birinci toplantının birinci oturumunda Ömer Fevzi Efendi, Sultanın nutku ile Arıza-i Cevabiyye müsveddesinin birbiriyle bağlantılı kısımlarını okuyarak: "...nâ kabil-i aff bir hata mahiyetinde kaydedecektir." yerine, "gayr-ı kabili-i aff azim bir cinayet mahiyetinde kaydedecektir." ifadesinin kullanılmasını istemiştir.

Şeref Bey bu peşin hükümlülük karşısında: "...ne malum" diyerek itirazda bulununca, Ömer Fevzi Efendi, İttihatçıların cezalandırılması isteğindeki kararlılığını sürdürmüş: "...bundan büyük bir cinayet yoktur. Bu Millet, bazılarının söyledikleri gibi, bazı mülâhazat ve siyasiyata binaen harbe girmemiştir. Bu Milleti bu harbe sürükleyenler bunun cezasını bi-hakkın çekmelidir. Çünkü bu bir hata değil, bir cinayettir, bir ihanet-i Vataniyyedir, ihanet-i Miliyyedir." (MMZC, 1992: 133) diyerek maddenin bu yönde değiştirilmesinde ısrar etmiş, bu fikre karşı çıkanlar olduğu gibi "bravo" ve "şüphesiz" nidalarıyla destek verenler de olmuştur.

Lazistan/Rize Mebusu Osman Nuri Bey: "... Memleketi harbe sürüklemiş bulunanların hareketini tarih şüphesiz nâ-kabil-i aff bir hata mahiyetinde kaydedecektir." sözünü tekrarlayarak "şüphesiz" ifadesine dikkat çekmiştir. Nuri Bey, objektif bir yaklaşım sergileyerek bugün yaşananları tarihin nasıl değerlendireceğinin şimdiden kestirilemeyeceğini söylemiş ve Fatih'in İstanbul'u fethinden sonra Rum Patrikhanesine bahsettiği imtiyazı örnek göstererek, bu davranış o zaman iyi bir tesir bırakmıştı: "...ama bugün biz onun tokmağını yiyoruz." diyerek tezini güçlendirmeye çalışmıştır. Bu sözlerden sonra Nuri Bey de: "... bu milleti bu harbe sürükleyenler ile harbi su-i idare edenlerin ait oldukları mahkemede katiiyen ceza görmeleri bizim için katiiyen matlup ve mültezemdır (lüzumlu)." diyerek safını belli etmiştir (MMZC, 1992: 134).

Görülen odur ki Mütareke sonrasında başlayan İttihatçı suçlamaları hatta ittihatçı avı Meclis-i Mebusanda da sürdürülmüş bir cezalandırma, hesap sorma evresi aktifleştirilmiştir.

5.2. Osmanlı Devleti'nin Savaşa Giriş Koşulları Gözden Geçiriliyor

Mebusların konuşmalarını kelimeler yada cümleler üzerinde yoğunlaştırdığı fakat genelde Osmanlı Devleti'nin savaşa girmesine neden olanlar hakkında cezai işlem yapılması yönünde isteklerini sıraladıkları görüşmelerde Trabzon Mebusu Hüsrev Bey söz alarak Osmanlı Devleti'nin savaşa girmeden önce karşı karşıya kaldığı bazı olaylara adeta projektör tutmuştur. Hüsrev Bey, Mütarekenin imzalanmasından itibaren uygulanan eski iktidarı karalama, yeni dönemi övme politikasının yalancılığını ifade ettikten sonra bu tür karalama politikalarının bir kenara bırakılarak koşulların hatırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Harbin başlangıcında Çarlık Rusya'sı İtilaf devletlerinin yanında mıydı? sorusunu yönelten Hüsrev Bey, cevabı da kendisi "evet" olarak vermiş ve üzerine bastırarak "bu bir" demiştir. Hüsrev Bey, bu dönemde memleketin coğrafyası ve özellikle Boğazlar ne şekilde idi bunu da düşünelim "bu da iki" diyerek sözlerine devam etmiştir. Hüsrev Bey, Balkan Savaşları öncesinde Batılı devletlerin statükonun devam edeceği yönünde açıklamalarda bulduklarını fakat sonra tam tersini yaptıklarını, bütün bu tutarsızlıklar ve tarafgirlikten sonra Batılı devletlerin Dünya Savaşının başlangıcında Osmanlı Devleti'ne vaat ettikleri toprak bütünlüğünün sağlanacağı yönündeki açıklamalarına inanılmadığını, savaş öncesinde parasal sıkıntı çekildiğini ve İtilaf devletlerinin Osmanlı Devleti'ne önem vermediğini söylemiştir. Coğrafi konum itibariyle silahlı bir tarafsızlık siyaseti takip edilmeliydi ve böyle bir ordu için de para lazımdı diyen Hüsrev Bey, harbe girmek şarttı fakat erken mi girildi, geç mi girildi, hangi şartlarla girildi bunların araştırılması lazım sözleriyle niyetini ortaya koymuştur. Meclis-i Milli olmadan şahısların verdiği kararla savaşa girildiyse pek fenadır, günahdır, bunlar aranmalıdır diyen Hüsrev Bey, savaş sırasında izlenen politikanın araştırılması gerektiğini de belirterek Osmanlı Devleti'nin bir istila harbi değil, savunma savaşı yaptığını, Sarıkamış ve Galiçya'da bulunulmaması gerektiğini, savaş vurgunculuğu yapanların büyük acılara sebebiyet verdiklerini, ceza ve mesuliyetin özellikle bu hususlarda aranmasını, kanuni cezaların verilmesini dile getirmiştir.

Fırsat ortaya çıktığında savaşa son vermeye çalışmayıp sonra memleketten kaçarak gitmenin şiddetle cezalandırılması gerektiğini vurgulayan Hüsrev Bey, savaş sorumlularının şiddetle cezalandırılmasının lüzumunu belirttikten sonra: "...koca bir milleti üç kişi harbe sürükleyemez." yaklaşımından hareketle Arıza-i Cevabiyede kullanılan: "...üç kişi tarafından millet savaşa sürüklenmiştir." ifadesinin değiştirilmesini önermiştir (MMZC, 1992: 135).

Kastamonu Mebusu Şükrü Bey, milletin harbe sürüklenerek götürüldüğünü (MMZC, 1992: 136) ifade edince Trabzon Mebusu Ali Şükrü Bey, dünyada hiçbir milletin savaşı arzu etmediğini, savaflara hükümetlerin karar verdiğini ve nutuklarla, çeşitli yollarla halkı savaşa yönlendirdiklerini, bu kuralın İngiltere'de de savaş öncesinde görüldüğünü söylemiştir. İngiltere'nin savaşa girmeden önce savaşa girmek veya girmemek durumunda ne olacağını muhasebesinin yapıldığını ve sonra savaş kararının verildiğini dile getiren Ali Şükrü Bey, Osmanlı Devleti'nde ise Meclis olduğu halde danışılmadan savaşa girildiğini bundan dolayı harp hükümetlerinin sorumlu olduklarını ifade etmiştir. Ali Şükrü Bey, savaş kararının siyasi bir karar olduğunu, başarı elde edilirse sevap hanesine, başarısızlık olursa uygulayıcılara ceza kesildiği gerçeğini hatırlatmış bu bağlamda harp dönemi Osmanlı Hükümetlerinin de ceza çekeceklerini söylemiştir. Ali Şükrü Bey konuşmasının devamında; milletin savaşa zorla sürüklenmediğini eğer öyle bir zorlama olsaydı milletin meşru bir hak olarak ihtilal yapma imkânının olduğunu, milletin bir koyun sürüsü olmadığını, millete suç yüklenilmemesini istemiştir. Ali Şükrü Bey'in üzerinde durduğu bir konu da Paris Sulh Konferansında halkın istemeden savaşa girdiği yönündeki Alman iddialarının müttefikler tarafından kabul edilmediği, milletin de sorumlu tutulduğu, Ferit Paşa'nın aynı yola başvurduğu, Konferans heyetinin daha önceden bu yolu kapatmasından dolayı

Ferit Paşa'nın da red cevabı aldığı şeklindeki tespitler olmuştur. Halkın bir şekilde hükümete destek verdiğini söyleyen Ali Şükrü Bey, Meclise danışılmadan savaşa girme kararının cezalandırılması gereken bir husus olduğunu, ayrıca savaş sırasında uygulanan yanlış sevk ve idarenin de hesabının sorulması lüzumunu dile getirmiştir (MMZC, 1992: 137).

İstanbul Mebusu Selahattin Bey, Kanun-u Esasi'nin yedinci maddesine atıfta bulunarak; harp ilan etmek için millete sorulması, Millet Meclisine danışılması, onay alınması şartı yoktur, barış anlaşmasının onaylanması hükmü vardır açıklamasında bulunmuştur. Kanun-u Esasi'ye göre, Meclisin onayı alınmadan bir barış anlaşması yapılamaz fakat bir ittifak anlaşması yapılabilir diyen Selahattin Bey, Kanun-u Esasi'de Meclisten onay almadan savaş açılmaz gibi bir hüküm yoktur, üstelik bu savaşı açan da Osmanlı Hükümeti değildir diyerek bir hukuk hatırlatmasında bulunmuştur. Selahattin Bey, hukuk kurallarını hatırlatırken hükümetin savaş öncesi uygulamalarından sorumlu tutulması isteğini söylemeyi de ihmal etmemiştir (MMZC, 1992: 139).

Tartışmaların Osmanlı Devleti'ni savaşa sürükleyenlerin cezalandırılması noktasında yoğunlaştığı oturumda on beş dakikalık bir ara verilmiş ve sonra ikinci oturuma geçilmiştir. Hüseyin Kazım Bey Başkanlığında gerçekleşen on birinci toplantının ikinci oturumu Türk tarihi açısından bir kırılma noktası özelliğindedir. İşgallerin yaşandığı bu dönemde Türk milletinin barışa ulaşma hedefinde asgari isteklerini belirleyen Misak-ı Milli'nin Mecliste kabulü dolayısıyla da ilanı bu oturumda gerçekleştirilmiş (MMZC, 1992: 143-146) hemen ardından tekrar Arıza-i Cevabiye taslak metninin müzakeresine geçilmiştir.

5.3. Kelimeler Üzerindeki Tartışmalar Gündeme Yeni Konular Getiriyor

Rıza Nur Bey, Arıza-i Cevabiye taslak metninde yer verilen: "...hikmeti vücudu olmayan işgalin idamesi Anadolu halkının..." ifadesini okuduktan sonra bu işgallerin sadece Anadolu halkının değil Rumeli halkının da kaderini etkilediğini, işgallere ve haksızlıklara vurgu yapılmak isteniyorsa "*milletin*" dedikten sonra "*bilhassa*" kelimesinin kullanılması gerektiğini söylemiştir (MMZC, 1992: 147).

19 Şubat tarihli 12'nci Toplantının 2'nci Oturumunda İstanbul Mebusu Adnan Bey, Wilson ilkelerine güvenilerek sulha ulaşılmak istendiğini fakat Wilson'un Amerika'ya gitmesinden sonra hayal kırıklığı oluştuğunu ve Arıza-i Cevabiyyede de ifade edilen: "*beşeriyeti mütemeddine*" (medeni milletler) tabirinin artık hükmünü yitirerek: "*beşeriyeti galibe ve beşeriyeti mağlube*" diye iki gruba ayrıldığını belirtmiştir.

Wilson İlkeleri yenilen veya yenilmekte olan ülkelerde öylesine iyimser atmosfer oluşturmuştur ki kurtuluşun Amerika vasıtasıyla elde edileceğine inanan insanların sayısı azımsanmayacak ölçülere varmıştır. Adnan Bey her ne kadar bu konuşmasında Wilson İlkelerinin hükmünü yitirmeye başladığını ifade etse de henüz bu gerçeği görmeyenler vardır. İzmit Mebusu Sırrı Bey, harbin henüz bitmediğini: "...Wilson'un *efkâr-ı ammeye* ektiği tohumlar henüz *tenemmüv* (gelişip büyüme) etmemiştir. Bu tohumlar henüz *filizlenmektedir*. *Bakalım emperyalistlerin kendi fikirlerine göre tanzim edecekleri esasatı kabul edersek ilelebet hal-i sulhu muhafaza edebilecekler mi?*" sözleriyle Wilson ilkelerine bağladığı ümidini yeşertmeye çalışmıştır. Mazbata hazırlayıcılarından birisi olan Rauf Ahmet Bey, yaptığı konuşmada Wilson ilkelerinin önemine değinmiş bu ilkeler çerçevesinde barış için masaya oturulduğunu hatırlatmıştır. Rauf Ahmet Bey, bütün olumsuzluklara rağmen ümidini yitirmeyerek: "*Şüphesiz, cemiyet-i beşeriyenin daha mükemmel ve daha iyi bir adalete doğru intikal etmesi için daha başka ne ümidimiz olabilir?*" sözleriyle Wilson'dan ümidini kesmeyenlerden birisi olduğunu göstermiştir (MMZC, 1992: 159).

Arıza-i Cevabiye taslak metninin müzakerelerinde en faal üyelerden birisi olan Rıza Nur Bey'in müdahale ettiği bir konu da: "...*iade olunduıkları bir sırada teessüsünün yedinci asrını idrak eden Devletimiz...*" ifadesi olmuştur. Rıza Nur Bey, Osmanlı Devleti'nin yedi asırlık bir devlet olmadığını, bu devletin Selçuklularla başladığını söylemiştir. Selahattin Bey, o tarihte Osmanlı Hükümeti yoktu sözleriyle itiraz edince Rıza Nur Bey tarihi süreci anlatan bir konuşma yapmıştır. Selçuklulardan

itibaren on asırlık bir zamanın geçtiğine değinen Rıza Nur, Selçukluların Anadolu'da, İran'da, Kafkasya'da devlet kurdukları zaman bu devletin ahalisinin, yöneticisinin, saltanat makamında bulunanların Türk olduğunu, devletin Türkiye devleti olduğunu vurgulamış ve tarihi gelişimi üzerinde durarak bazı bilgiler vermiştir. "Türklerin yurdu, milattan dört bin veya on bin sene evvelinden beri malumdur." diyen Rıza Nur Bey, geleneksel tarih anlayışının dışına çıkarak İslam öncesi Türk varlığına da sahip çıkmıştır (MMZC, 1992: 159-160).

Celal Nuri Bey (Gelibolu), Rıza Nur Bey'in fikirlerine katıldığını belirtmekle beraber hanedanla devletin farklılığına dikkat çekerek Fransa'da iş başına gelen hanedanlardan birkaç tanesini sıralamış bunların değiştiğini ama devletin Fransa olarak kaldığını ifade etmiştir. Osmanlı Devleti'nin de böyle bir süreçten geçtiği fikrinde olan Celal Nuri Bey, eski sultanlar soyundan gelenlerin olduğunu bundan dolayı devletin kuruluşunun Osman Bey'den başlatılmasının doğru olmadığını söylemiştir. Türkiye Devleti'nin yeni bir devlet olduğunu fakat çok eski köklere dayandığını, Osmanlı'nın birkaç saltanat ve müesseseye halef olduğunu, devletin sadece Osmanlı olarak ifade edilmesi durumunda birtakım haklardan mahrum kalınacağı da Celal Nuri Bey'in söyledikleri arasında yer almıştır. Celal Nuri Bey, Osmanlı'nın sadece kendi ecdatlarının değil, Hilafetin ve Anadolu Sultanlarının ve hatta Bizans İmparatorlarının halefi olduğunu bu nedenle altı asırlık bir tarih sınırlamasının yanlış olduğu sözleriyle konuşmasını tamamlamıştır (MMZC, 1992: 160-161).

Mehmet Efendi (Bolu), devletin tarihinin ne zaman başladığı tartışmasına karışmayacağını, bunu tarihçilere bırakacağını söylemekle beraber Arıza-i Cevabiyyede: "Anadolu halkının" şeklinde ifade edilen düşünceye itiraz etmiştir. Rumeli'deki Türk ailelerinin haklarının göz ardı edildiğini düşünen Mehmet Efendi: "...Rumeli'ndeki Türk unsurunu fedâ mı edeceğiz? Nerede Türk varsa "Wilson" prensiplerine istinaden onların hakkı hayatlarının tasdik edilmesi için uğraşacağız." dedikten sonra: "Anadolu halkı" tabiri yerine: "Türk halkımız" ibaresinin yazılmasını teklif etmiştir.

Sırrı Bey (İzmit), önceki tartışmaları hatırlatarak, geçen gün edebiyat dersinden sonra şimdi de tarih dersi münakaşasına geçildiği eleştirisini yapmış, Celal Nuri Bey'in sözlerine itiraz bağlamında Osmanlı Padişahlarının sadece hilafet ve Türk Hakanlarının vekâletini üstlendiklerini, Bizans'a da vekâlet edildiğine dair sözleri kabul etmediğini söylemiştir. Celal Nuri Bey, bu sözlerle cevap vererek vekâlet iddiasını Bizans'tan Roma İmparatorluğuna kadar taşımıştır (MMZC, 1992: 161).

Edirne Mebusu Tahsin Bey, konuşmasında müzakerelerin başka bir boyutunu ele almıştır. Önceki konuşmalara değinen Tahsin Bey, evvelki gün cereyan eden müzakerelerde "tarih" kelimesinin sonuna "miz" ekinin, "Anadolu Halkı" yerine de "Bütün Milletini" yazılmasına karar verildiğini, her bir oturumun milli hazineye 5000 lira yük getirdiğini, artık bu tür hastalıklı tartışma ve tekliflerden vazgeçilmesi ricasında bulunmuştur (MMZC, 1992: 163).

Mehmet Emin Efendi, metinde geçen "din" kelimesinin yaygın bir ifade olduğu bu nedenle derinlik ifade etmediğini, bunun yerine: "ahkâm-ı âliye-i diniye ve ahkâm-ı âliye-i şer'iyeye" kaydının konulmasını talep etmiştir. Rıza Nur Bey: "Meclis-i Milli" tabirinin iki meclisin bir araya gelmesiyle kullanıldığını, Meclis-i Mebusanın hazırlayacağı bu metinde böyle bir ifadenin kullanılmasının yanlış olduğuna dikkat çekmiştir. Böylece tartışmalara başta olduğu gibi yine kelimeler üzerinden devam edilmiştir (MMZC, 1992: 163).

Rauf Ahmet Bey, Arıza-i Cevabiyye Encümeni üyesi olarak yukarıda aktarılan eleştirilere cevap vermeye çalışmış, Tanzimat'tan itibaren yenilik çalışmalarına hız verildiğini fakat bunun korkuyla yapıldığını, Meşrutiyetten itibaren özellikle de 1876 Kanun-u Esasisi'nde "tevzi-i mezuniyet" hükmünün yer aldığını, bunun "âdem-i merkezîyet" anlayışının değişik bir ifade tarzı olduğunu belirtmiştir.

Ahmet Rauf Bey, iktisadi konulara da değinerek Avrupa'nın anonim şirketlerden önemli ölçüde istifade ettiğini, Osmanlı'nın ise tek milli bankasını ancak Dünya Savaşı içerisinde kurabildiğini,

anonim şirket kurulmasına taraftar olanların daima azınlıkta kaldığını, kısacası bu alanda da korkak davranıldığını ifade etmiştir.

Rıza Nur Bey, Ahmet Rauf Bey'in fikirlerine katılmadığını beyan ederek Osmanlı'nın tesis etmiş olduğu başarıya dikkat çekmiş, başarılı olmak için Garplılaştırmanın gerekli olmadığını, bu anlayışın yanlış olduğunu: "...bu hata, hatayı fahiştir. Bu memleket Garplılaştırarak hiçbir vakit felah bulamaz.", "Avrupa'ya gidenlerimiz Garplılaşıyorlar. Memleketimize güya medeniyet getiriyorlar. Hâlbuki Garbın en kötü şeylerini getiriyorlar." diyerek iddiasını savunmaya çalışmıştır.

Rıza Nur Bey'in serd ettiği fikirler Osmanlı toplumunun uzun zamandan beri tartıştığı ve birtakım düşünce akımlarının ortaya çıkmasında da etkili alan konulardı ve Osmanlılık, İslamcılık, Türkçülük, Batıcılık (Akçura, 2015; Tunaya, 1998: 9-12; Berkes, 2002: 381-428; Kılıç, 1998: 175-203) gibi isimlerle adlandırılan bu akımların yönetici ve halk tabakasında azımsanmayacak derecede taraftarlarının olduğu da bir hakikatti.

Rıza Nur Bey ve Rauf Ahmet Bey arasında geçen konuşmada her iki konuşmacı Osmanlı'nın eskiden başarılı olduğu ve bunun sıkı bir çalışma esasına dayandığını vurgulamış olsa da Rauf Ahmet Bey'in iddia ettiği üzere Rıza Nur Bey sanki bilerek gerilemenin nedenini başka hususlara bağlama gayretine yönelmiştir. Rıza Nur Bey, Batıdan yeniliklerin alınacağını ve memlekette tatbik edileceğini ama aynı zamanda Türklük ve İslamlık ile ilgili özelliklerin itina ile korunmaya devam ettirileceğini (MMZC, 1992: 164-165) ısrarla söyleyerek adeta benimsemiş olduğu fikir akımının savunuculuğunu üstlendiği yönünde bir duruş sergilemiştir.

Eleştirilen Bir Hususa Misak-ı Milli Dayanak Gösteriliyor

Arıza-i Cevabiyye taslağında: "...lede-icap şimdiki vaziyet-i hukukiyyelerinin düvel-i İtilafiyeye ile muhasımları ve bazı müşarikleri(ortak) arasında takarrür eden esasat-ı ahdiyye dairesinde tespiti, Devletimizin menafi-i âliyyesiyle te'lif olunabilir." cümlesiyle belirtilen yeni politik yaklaşımı kürsüde okuyan Şeref Bey, azınlıklara haklarının tanınmasına karşı olmadığını söylemekle beraber bu koşulların İtilaf devletleri ve ortakları tarafından diğer azınlıklara verilen haklar üzerinden bir teminata dönüştürülüp dönüştürülmediğini öğrenmek istediğini söylemiştir.

Şeref Bey'in bu isteğine Rauf Ahmet Bey Misak-ı Milli'yi işaret ederek ⁸ cevabın misakta geçen anlayışla aynı olduğunu belirtmiştir. Rauf Ahmet Bey, aynı zamanda Padişahın açılış nutkunda geçen: "... Anasır-ı Osmaniyyeden akalliyetlerin temin-i hukuku misilü mevadd-ı mühimmenin nazar-ı dikkatten dūr (uzak) tutulmaması ahass-ı(başlıca) âmâlimizdir." sözlerini hatırlatarak aynı görüşlerin Misak-ı Milli görüşmelerinde ve Encümende ele alındığını ve kabul edilmiş olduğunu ifade etmiştir.

Mehmet Efendi, Padişah nutkunun içerik olarak siyasi tarzda yazıldığını, dolayısıyla bu tür ifadelerin sürdürülmesinde bir engel olmadığını, lehte olabilecek kararın kabul edileceğini ancak bu cümlenin aleyhte bir sonuç çıkarmaya daha uygun olduğu üzerinde durmuştur. Mehmet Efendi'nin şüpheli ve sorgulayıcı sözlerine Rauf Ahmet Bey: "Efendi Hazretleri Zat-ı âliniz, Misak-i Milliye imzalamadınız mı?" sorusunu yöneltip "Evet" cevabını alınca: "O halde buradaki tereddüdünüzü anlayamıyorum." diyerek bu konudaki tartışmaya son noktayı koymuştur (MMZC, 1992: 167-168).

5.4. Osmanlı Borçları Meselesi

Adnan Bey (İstanbul): "Bu sevaik (sebepler) yüzünden tezayüd (artan) eden düyunu dâhiliye ve hariciyemizin tesviyesi (ödeme)." cümlesini Arıza-i Cevabiyyeden alıntılıyarak harp dönemine ilişkin dış borçlanmanın, ödünç alma ve harp mühimmatı temin etmek üzere Almanya'dan alınan borçlar

⁸ Misak-ı Millinin beşinci maddesi buna ilişkindir. Madde şöyledir: "Düvel-i İtilafiyeye ile muhasımları ve bazı müşarikleri arasında takarrür eden esasat-ı ahdiye dairesinde ekalliyetler hukuku memalik-i müteceviredeki Müslüman ahalinin de aynı hukuktan istifade etmeleri emniyyesiyle tarafımızdan teyid ve temin edilecektir" (MMZC, 1992: 144; Tansel, 1991: 18-21; Özüçetin- Filiz, 2013: 203).

olduğunu açıklamış ve borç konusunun taslakta zikredilmiş olmasının millete bu borcu yüklemek anlamına gelip- gelmediği hakkında izahat istemiştir (MMZC, 1992: 169).

Hamit Bey (İstanbul), son harpte alınan borcun bazı bankaların ortaklaşması neticesinde alındığını, bu borcun ödenmesinin icap ettiğini söylemiştir. Mühimmat adıyla bir borcun olmadığını söyleyen Hamit Bey, Almanya'dan gelen mühimmatın kuruluş hesabıyla değil adet hesabıyla geldiğini, arada yazılı bir sözleşmenin olmadığını yani bunun bedelinin sonradan ödeneceğine dair bir senedin bulunmadığını bundan dolayı mühimmat meselesinin söz konusu olamayacağını dile getirmiştir. Hamit Bey, iç borçlanmanın olduğunu ve askeriye'nin mal alımları yoluyla borçlandığını kabul etmiş olmakla beraber: *"ispat edilemeyen bir borç tabii ödenemez."* sözleriyle ödeme koşulunu da Meclisin bilgisine sunmuştur (MMZC, 1992: 169).

Mali meselelere ilişkin bir eleştiri de Necati Bey'den (Erzurum) gelmiştir. Necati Bey, gelir bulma meselesinin her zaman dile getirildiğini, bütçenin ıslahı için kimi zaman bazı masrafların artırılmasının, bazı gelirlerin azaltılmasının gerekebileceğini fakat şimdiye kadar bunun dikkate alınmadığını telaffuz etmiştir. Arıza-i Cevabiyye'de de bu gibi konular üzerinde durulmadığı, savaşın yükünü çeken üreticilerin, ziraat erbabının yükünü hafifletecek, onlara güç verecek, durumlarını ıslah edecek tedbirlerin ifade edilmediği yine Necati Bey'in tespitleri arasında yer almıştır.

Necati Bey'e cevap Hamit Bey'den şu sözlerle gelmiştir: *"...Menabii istihsalimizin (üretim kaynakları) ıslahı diyoruz. Menabii istihsalliye nerededir? Tabii müstahsillerimizdir. Artık müstahsillerden bahsetmeye lüzum yoktur."* (MMZC, 1992: 169).

Oldukça kısa olan bu cevap tartışmayı sonlandırmış fakat çözüm ve icraat içermediği için Türk toplumunda kabuk tutmasına fırsat verilmeyen kronik bir yaraya tekrar tuz basılmıştır.

5.5. Türk Kelimesi ve Coğrafyasına Dair Ortak Bir Karar

Abdülaziz Mecdi Efendi (Karesi/Balıkesir), görüşmelerde bazı kelimelerin ele alınmasının dikkat çektiğini, bu kelimelerden birisinin *"Millet"* diğersinin de *"Anadolu"* olduğunu açıklamıştır. Anadolu coğrafyasının sınırları konusunda bir fikir beyan etme niyetinde olmayan Abdülaziz Mecdi Efendi, önceki görüşmelerde mebuslardan birisinin (Rıza Nur Bey) *"Anadolu"* tabirinin kullanılması karşısında Rumeli'deki Türkler ne olacak dediğini ve o şahsın bu itirazında da haklı olduğunu ifade etmiştir. Yukarıda belirtilen kelimelerin sarf edildiği oturumda bir mebusun: *"Diyarbakir ve Erzurum'a tâbi bir takım yerler ne oluyor."* ve yine aynı şahsın *"Türk"* kelimesinden de başka manalar çıkardığı yönündeki sözleri Abdülaziz Mecdi Efendi tarafından Meclisin bilgisine sunulmuş ve *"Türk"* kelimesine bir mana verilmesi istenmiştir. Mecdi Efendi, kürsüde ne zaman Türk tarihinden söz edilse bundan Türk, Kürt, Laz, Çerkez gibi çeşitli unsurların anlaşılması gerektiğini, eğer böyle anlaşılmıyorsa Türk tarihi yerine: *"anasır-ı islamiyye"* denilmesini: *"Millet"* yerine: *"Memalik-i Osmaniyyede sakin olan akvam"* başka bir ifadeyle *"Milleti Osmaniyye"* tabirinin kullanılmasını önermiştir (MMZC, 1992: 170-171).

Mebusların iştirak ettiği bu fikir doğrultusunda görülmektedir ki, *"Yahudiler de dâhil"* (MMZC, 1992: 170) gayrimüslim unsurlar *"Milleti Osmaniyye"* kavramı içerisinde değerlendirilmiştir.

6. Arıza-i Cevabiyye Metni Tamamlanıyor

19 Şubat tarihli 12'nci Toplantının 2'nci Oturumunda uzun bir dönemden beri Meclis-i Mebusanın gündeminden düşmeyen Arıza-i Cevabiyye tasarısının son aşamasına gelinmiştir. Kelimeler ve cümleler üzerinde son ana kadar fikirlerin beyan edilmesine çalışılan bu oturumda *"heyeti umumiyesi"* olarak adlandırılan ve *"son şekli ve tamamı olarak"* ifade edilebilecek aşamaya gelinmiştir. Oturum Başkanı Hüseyin Kazım Bey, Meclise hitaben: *"...Şimdi müsaade buyurursanız Heyeti Umûmiyesini rey'e koyabilmek için şekli muadilini (son hakli) bir kere okuyalım."* demiş ve hazırlanan metin (MMZC, 1992: 173-175; Ek-2) okunmaya başlamıştır. Metnin okunması bittikten sonra oylamaya geçilmiş ve kabul edilmiştir.

23 Şubat tarihli 13'ncü Toplantının 1'nci Oturumunda Arıza-i Cevabiyye metni, Reis vekili Abdülaziz Mecdi Efendi'nin: "Arıza-i Cevabiyyenin Zat-ı Hazreti Padişahîye takdim kılındığına dair Riyaset beyanı"nı okumaya başlamasıyla son aşamaya gelmiştir. Çok kısa bir ön bilgiden sonra mesajın Padişaha iletilme anının okunmasına geçilmiş, bu aşamada Reis vekili ve diğer Başkanlık divanı üyeleri ayağa kalkmış ve Padişahla olan diyalog Meclisin bilgisine sunulmuştur (MMZC, 1992: 181; Ek-3).

Sonuç

Son Osmanlı Parlamentosunun açılış konuşmasını dolaylı yoldan da olsa gerçekleştirmiş olan Sultan Vahdettin'in dikkat çektiği hususlar denilebilir ki uzunca bir süre Meclisin gündeminde kalmıştır. Arıza-i Cevabiyye olarak bilinen ve Padişahın ele aldığı konulara cevap verme amacı taşıyan bu belge hazırlanışı, ele alınışı ve yarattığı tartışmalarla geçmişten geleceğe adeta bir yolculuk yaptırılmıştır.

İstanbul Hükümetinin başında Milli Mücadele hareketinin de desteklediği Ali Rıza Paşa ve Mecliste de önemli ölçüde Kuva-yı Milliye taraftarı Mebus vardır. Genel olarak tarihçiler arasında kabul gören düşünce; Sultan, Hükümet ve Anadolu direnişçileri arasında bir fikir ayrılığının olduğu yönündedir. Oysa Padişahın açılış konuşması, Hükümet beyannamesi ve Meclisin hazırladığı Arıza-i Cevabiyye metni dikkate alındığında en azından başlangıçta böyle bir sürtüşmenin, yol ayrılığının varlığı hissedilmemektedir. Tarafların karşılıklı olarak ilişkileri sıcak tutmaları, idareten veya siyaseten yapılmış bir hamle olarak değerlendirilebileceği gibi zorlukların bir araya getirdiği geçici bir ittifak yorumunu yapmaya da elverişlidir. Üç gücün oluşturduğu bu kutsal ittifakın milli birlik ve beraberlik görüntüsünün tılsımlı ifadesi; "Sultan, Meclis, Millet el ele" kelimelerinde toplanmıştır.

Arıza-i Cevabiyye görüşmelerinde; Türk milleti, Türk meclisi, Türkçe gibi milli hassasiyet içeren kavramlar kullanılmış ve genel olarak gönüllere dokunduğu hissedilmiştir.

Açılış konuşmasında ve Hükümet programında "ıslahat" yapılması kabul edilmiş ve Mecliste istisnalar hariç esaslı bir itiraz gerçekleşmemiştir. İtiraz edenlerin: "...bakın Anadolu zavallısına yolu var mı? Yok. Terbiye ve irfan var mı? Yok. Sıhhat var mı? Yok" sözleri ise tarihin silinmez kayıtları arasındaki yerini almıştır.

Meclis üyelerinin bir kısmı Türk devletinde Türkçenin konuşulması gerektiğini vurgulayıp, Türkçeye sahip çıkılmadığı için birtakım felaketlerle karşılaştığını söylerken, Türkçenin yetersizliğinden bahseden hatta Arıza-i Cevabiyyede dahi düşüncelerin aktarılmasında bu dilin yetersiz kalacağı inancında olanlara rastlanılmıştır. Türkçe o kadar ihmal edilmiş ve sahipsiz kalmıştır ki Arıza-i Cevabiyyenin Türkçe yazılmasını isteyen Mebusa hitaben bunun zor olduğu söylendiğinde onun tamamen iyi niyetle ifade ettiği: "...Eğer arzu ederler ise ben bunu Türkçeye çevirivereyim. Biz bunu hem söyler hem yazarız." şeklindeki çıkışı esasen bir dilin hazin öyküsüdür.

Bazı mebusların yazılanları halkın anlayamayacağını söylemesi ve yine süslü sözlere devam edilmesini istemesi ihmaller silsilesinin kolayca değiştirilemeyeceğinin işareti olmuştur.

Müzakerelerde "Milletin mukadderatı" denilmiş iş dinsel boyuta taşınmış, Fransızca ile Türkçe karşılaştırılmış, Fransızların dil konusunda Türklerden daha çok ilerleme kaydettiği söylenmiştir.

Meclisin neredeyse tamamının hemfikir olduğu konu, Osmanlı Devleti'ni savaşa sokanlardan bunun hesabının sorulması isteği olmuştur. Devir tam anlamıyla İttihatçı avcılığına rağbet devridir ve görüşmelerde sadece bir mebus yaptığı konuşmada savaşa giriş gerekçesi ve gelişmeler üzerinde sorular yönelterek durmuş, sonuç olarak ceza verilecekse bunun yolunun hukuktan geçmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bir millet tamamen iradesi dışında savaşa sürüklenebilir mi? sorusuna cevap arayanlar hükümetlerin manipülasyonlarla halkı savaşa sokabileceklerinin uzak örneğini İngiltere üzerinden vermiştir. Yakın örneği Osmanlı Devleti ise iki Alman gemisinin marifetiyle kendisini ateş ve barutun içinde bulmuştur. Bir mebusun: "...başarı elde edilirse sevap hanesine, başarısızlık olursa uygulayıcılara ceza

kesilir.” şeklinde ifade ettiği sözler tarihin tecrübeyle sabit hakikatleri arasındadır ve bu yönüyle maalesef tekerrür kaçınılmazdır.

İşgale uğrayan bütün memleket fakat ifadelerde yer alan “Anadolu” tabiri bazı mebusların itirazına yol açmıştır. Gerekçe haklı görülmüştür çünkü Rumeli, baştan sona bu acıların içindedir ve memleket bütün aksamıyla bir bütündür.

Wilson İlkeleri hükmünü yitirmiş, Wilson dahi inzivaya çekilmiş fakat Wilson’un serpiştirdiği iddia edilen medeniyet ve barış tohumlarının yeşereceğine dair inanç bazı mebusların denizaşırı ümit beklentisini söndürmemiştir. İşte Mecliste zabıtlara geçen bir hakikatte bu olmuştur.

Oturumlarda “Türk” kelimesinin anlamlandırılması isteği geçmişten bugüne aktarılan bir miras niteliğindedir. Vatan toprağında Müslüman unsurların Türk, Kürt, Çerkez, Laz diye sıralandığı bu tanının içine gayrimüslim vatandaşlar da dâhil edilerek bir bütünlük teminine çalışılmıştır.

Meclis oturumlarının devlete maliyeti, anonim şirketlerin Avrupa ekonomisine sunduğu katkı, Türkiye’de girişimciliğin zayıflığı, “Anadolu halkı” yerine, “Bütün Milletin” tabirinin kullanılması, yükselme yolunda “Garplılaşma”nın gerekli olmadığı fikri, Batıdan bilim ve tekniğin alınabileceği fakat Türklük ve İslamlık ilkelerinin asla terk edilmemesi gibi konular Mecliste ele alınan konulardan bazıları olmuştur.

İlginç olan şudur ki, bu tür konular geçmişten bugüne hep ateşli bir şekilde tartışılmış ve tartışılmakta ve tartışmanın aktif katılımcıları Türkiye’nin kronik sorununa çare bulduğuna inanmaktadır.

Tarımda, sanayide, ekonomide, eğitimde, iç ve dış siyasette kısacası hayatın her alanında tıpkı Arıza-i Cevabiyyelerdeki gibi süslü, müzeyyen, hamasi, vakur sözler ve bu sözlerin belli periyotlarla tekerrürü. İşte Arıza-i Cevabiyyenin gelecek günlere mesajının kısa öyküsü...

KAYNAKÇA

- Akçura, Y. (2015). *Üç Tarz-ı Siyaset*, (Günümüz Türkçesine Uyarlayan: Erol Kılınç), İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Berkes, N. (2002). *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, (Yayına Hazırlayan: Ahmet Kuyuş), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kara, B. (2019). Payitaht’tan Kaçış: Anadolu Ajansı Kurucularının Kalemine Ve Mustafa Kemal Paşa’nın Yazışmalarına Göre İstanbul’dan Anadolu’ya Aydın-Mebus-Subay Gizli Geçişleri, Bölüm 10, Aydın Efe (Editör), *Tarih Ve Siyaset Bilim Araştırmaları*, (177-203) Ankara: Akademisyen Kitapevi.
- Kaya Kılıç, S. (1991). “1876 Kanunu Esasi’nin Hazırlanması ve Meclis-i Mebusan’ın Toplanması” Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. (Ulusal Tez Merkezi No: 17131).
- Kılıç, S. (1998). *II. Meşrutiyetten Cumhuriyet Türkiyesine Türk İnkılabının Fikir Temelleri*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Kılı, S. ve Gözübüyük, A. Ş. (1985). *Türk Anayasa Metinleri “Senedi ittifaktan Günümüze”* Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- MMZC. (1993). Ankara: TBMM Basımevi.
- Olgun, K. (2008). *1908-2012 Osmanlı Meclis-i Mebusanı’nın Faaliyetleri Ve Demokrasi Tarihimizdeki Yeri*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Orbay, R. (1993). *Cehennem Değirmeni. Siyasi Hatıralarım*, C.I, Ankara: Emre Yayınları.
- Özüçetin, Y. ve Filiz, İ. (2013). “Milli Mücadele Döneminde İstanbul Hükümeti’nin Tutumuna Karşı Meclis Celse Zabıtlarında Tepkiler ve Yorumlar”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 18/34, (179-206).
- Tansel, S. (1991). *Mondros’tan Mudanya’ya Kadar*, C.III, İstanbul: MEB.
- Tunaya, T. Z. (1998). *Türkiye’de Siyasal Partiler, İkinci Meşrutiyet Dönemi*, C.I, İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Türk geldi, A. F. (2010). *Görüp İşittiklerim*, Ankara: TTK.

Ek-1 Arıza-i Cevabiyye Taslak Metni (MMZC, 1992: 113-114).

“Şevketmeab ve Hilafetpenah Efendimiz Hazretleri;

Tarihimizde medid (uzun) bir devri müsalem (barış) ve terakki teşkil etmesini eltafi (lütuf) subhaniyeden temenni eylediğimiz ahd-ı Saltanatı Hümayunlarının ilk ve Meşrutiyeti Osmaniyenin dördüncü devrei intihahiyesinin birinci içtimaî küşad ve bu suretle mukadderatı milliyemizin pek buhranlı bir hengâmında milletin vekilleri vasıtasıyla efkâr ve amalini izhar ve masunuzzeval (yok olmaktan korunmuş) hukuku mukaddesesini müdafaa edebilmesine imkânı tehyie (hazırlama, hazırlanma) buyurulduğundan dolayı hissiyatı şükür güzaranamezi Atabe-i Seniyye-i Mülâkanelerine ref eyleriz.

Kanunu Esasimizin tayin ettiği müddet zarfında vuku bulmayan intihabatın, Eczayı (kısım) Memaliki Şahanelerinden oldukları halde elan işgali ecnebiden kurtulamayan bazı mahallerde icra edilememesinden mütevellid teessüfatı Şehriyarilerine, vekilleriyle beraber umûm Millet'in iştiraki tabii ve bir kısım vatandaşlarımızın hakkı intihaplarını istimal edememiş bulunmaları keyfiyetinin mezkûr aksamı vatanın hukukî vaziyetlerini tağyir (değiştirme) edemeyeceği de bir emri bedihidir (açık, besbelli).

Menafi-i mülk ve Millete tevafuk edip etmediği ve cihan şümül bir cidalin tazammun (içine alan) eylemesi zarurî olan mehaliki (tehlikeli şeyler) gûna gûne, Devlet'in tahammülü olup olmadığı düşünülmeyle felaketi Balkan Harbinin ferdasında (ertesesi gün) en iptidaî basiret ve kiyaseti (uyanıklık) siyasiyenin fıkdanına (yokluk) dal (kambur) bir şekilde, Memleketi harbe sürüklemiş bulunanların hareketini tarih şüphesiz nakabili af bir hata mahiyetinde kaydedecektir.

Eğer o meşum siyasetin esas ve şekil itibariyle istilzam (gerektilme) ettiği mesuliyetlerden, gerek harp esnasında irtikab (yiyicilik, rüşvet) olunan hatayıyat ve seyyiattan (kötülük) Saltanat ve Millet'in beri-üz-zimme (aklanmış) oldukları mertebe-i bedahette (ansızın) olup, âtiyen bu gibi ahvalin tekerrürüne imkân bırakmamak üzere, siyasî ve hukukî bil cümle mesuliyetlerin kemali metanetle taharri (araştırma) ve takip olunması ve mesul bulunanlara müstahak oldukları cezaların bihakkın tatbiki temin edilerek Vicdanı Millînin tatmini esbabını istikmale (tamamlama) Heyetimiz katiyyen azmetmiştir.

Nutku Hümayunlarında işaret buyurulduğu üzere, mütareke devresinin tarihte emsali namesbuk (bırakılmamış) bir surette devam etmesi ve bu esnada vatanımızın lâyünfekk (ayırma) eczasından (kısım) bulunan bazı mahallerin mütarekename şeraiyle kabili izah ve telif olmayan bir şekil ve mahiyette işgal olunması, bünye-i milliyemizde sükûn ve hali tabiînin avdeti imkânını selbeylemiş (gidirme, kaldırma) ve bilhassa Garbi Anadolu'ya müstevli olan Yunanlıların ika eylediği mezalim ve cinayatın düveli muazzama komiserleri tarafından icra edilen tahkikatla mertebe-i sübuta (sabit olma) vusulünden (ulaşma) sonra da zaten hikmeti vücudu olmayan işgalin idamesi Anadolu halkının heyecanını mertebe-i kusvaya (son derecede bulunan) isal etmiştir. Bu ahvali elimeden dolayı ıztırabı teşeddüd (şiddetlenme) eden Kalb-i Hümayunları ile hem daraban (çarpıntı) olan Kalbi-i Millet ancak kariben (yakında) hakkın itila edeceği ve mezkûr işgallere nihayet vereceği kanaatiyle müteselli olmaktadır.

Tarihi âlemin en hunin harbinden, hak ve adalete evvelkinden daha kavi (kuvvetli) bir iman ile çıkan beşeriyeti mütemeddine (medeni) badema (bundan sonra) her milletin kendi mukadderatına sahip olması esasatını tatbiki tevessül (sarılma) eylemiş ve ancak bu suretle cihanda müstemir (uzatıp giden) ve feyyaz (bolluk veren) bir sulh devresinin hulul (gelip çatma) edebileceğini takdir etmiştir. Tekamüli medenin bu merhalesinde, asırlardan beri mevcudiyeti siyasiyelerini zayi eden milletler hayatı istiklale iade olundukları bir sırada teessüsünün yedinci asrını idrak eden ve en vahim buhranlar içinde bile isbatı zindegiden (zindelik, canlılık) hali kalmayan Devletimizin de siyasî ve hukukî mevcudiyetine riayet edilmesi umuru tabiiyedir.

Bu emniyenin istihsalı emrinde, beynimizde tefrika (ayrılma) ve şikak (muhalefet) tahaddüsü (ortaya çıkma) katiyyen varidi hatır olamayıp yekvücut ve tek emel olan Saltanat, Millet ve Hükümetin teşebbüsâtı makule-i siyasiyyeve mesai-i müşterekeleri neticesinde tahtı işgalde bulunan aksamı Vatanın tahlisi ile Millî Vahdetimizi ve serbesti-i inkişamızı kâfil (kefil) bir sulhun akdi müyesser (kolay gelen) olacağına mutmainiz (şüphesi yok). Bütün Amali Milliyye ve Vatanın felahı noktasında müttehittir. Sulh ve istikbalin arz ettiği siyasî, iktisadî ve idarî mesaili gûnagûn endişesiyle imali zihn eden Heyetimiz Memaliki Şahanelerinin hüsnü idaresini temin sadedinde bir asırdan beri zaman zaman vuku bulan ıslahat teşebbüsâtını binnetice akamete mahkûm eden dahilî ve haricî esbab ve avamilin (sebeup) tesirâtı mütekebilelerinden (karşılıklı) mütevellit mevani (engeller) ve müşkilatın mahiyyet ve şumulünü tamamiyle müdrük ve mesai-i müstakbelemizi bu daire-i batıladan kurtarmağa katiyyen azimdir. Meclis-i Millî, esasatı âliyye-i diniyye ve ananatı müstahsene-i (beğenilmiş) milliyyemiz masun kalmak şartıyla, medeniyyeti maddiyye sahasında asrî bir devlet ve müterakki bir heyeti içtimaiyye haline inkilab edebilmekliğimiz için garbın her türlü usul ve vasaitinden kemali cesaretle istifade edilmesi lüzumuna kanidir.

Akalliyetlerin menfaati hakikiyyeleri, ekseriyyet ile vifak (uygun) ve muhadenet (barışık olma) dairesinde yaşayarak kavanin ve şeraiti umûmiyyeden seyyanen (eşit) istifade merkezinde bulunduğuna kani olmakla beraber, ledel icap (lüzum üzerine) şimdiki vaziyeti hukukiyyelerinin düveli itilafiyeye ile muhasımları ve bazı müşarikleri arasında takarrür eden esasatı ahdiyye dairesinde tesbiti Devletimizin menafi-i âliyyesiyle telif olunabilir.

Akîbetleri mütezayiden (artan) elim üç harp neticesinde, vaziyeti iktisadiyye ve ahvali maliyyemizin arzettiği müşkilât aşikar olup bu sevaik yüzünden tezayüd (artan) eden düyunu dahiliyye ve hariciyyemizin gerek harp esnasında ve gerek muahharen (sonradan) vuku bulan tahribat ve zayıatın tamir ve telafisi, bir yandan umuru maliyyede tedabiri cedide ittihazını ve gayrimüsmir (verimsiz) masarıftan sureti katiyyede tevakkıyı (kaçınma) icap etmekte ise de hakikî çare-i salah kuvayı istihsalıyyemizin tezyidi ve Memleketimizin menabi-i servetinden bihakkın istifade esbabının istikmalinden (bitirme) ibaret olmakla, şeraiti sulhiyyenin iktisadiyyatımıza dair eski veya yeni her türlü kuyuddan azade olması ve inkişafatımızda istiklali tamma mazhariyyetimiz hususâtının temini elzemdir.

Milletin kendisine tahmil (yükleme) ettiği vazifelerin ifâsında hiç bir gayret ve fedakârlıktan geri durmamağa azmeden Meclis-i Millînin tevfikâtı İlâhiyyeye (Allah'ın verdiği yardım) müsteniden, ve tavsiye-i mülükânelerine ittibaen (uyarak), Hükümet tarafından vatan ve milletin selâmeti esbabını istihsale masruf olacak mesaiye iştirake müheyya (amade) ve Kuvve-i İcraiyye mesuliyetini deruhde edenlere karşı murakabe hakkını samimi bir müzaheret (koruma, destek) vazifesiyle telif ederek kemâl-i metanetle istimale (çevirme, kaplama) amade olduğunu arz ile sūdde-i (eşik, kapı) Seniyye-i (ulu, yüce) Tâcdârîlerine tazimat-ı faikamızı (üstün saygı) ref ve takdim eyleriz".

Ek-2 Kabul Edilen Arıza-i Cevabiyye Metni (MMZC, 1992: 173-175).

“Şevketpenah ve Hilafetmeab Efendimiz Hazretleri;

Tarihimizde medid (uzun) bir devr-i müsâlemet (barış) ve terakki teşkil etmesini eltaf-ı (lütuf) subhaniyyeden temenni eylediğimiz Ahd-ı Saltanat-ı Hümâyûnlarının ilk ve Meşrutiyet-i Osmaniyyenin dördüncü devre-i intihabiyyesinin birinci içtimai küşad ve bu suretle mukadderat-ı milliyemizin pek buhranlı bir hengâmda (vakit) Millet'in vekilleri vasıtası ile efkâr ve amalini izhar (açığa vurma) ve zevaldan(sona erme) masun olan hukuk-u mukaddesesini müdafaa edebilmesine imkân tehiye (hazır) buyurulduğundan dolayı hissiyat-ı şükr güzaranemizi Atame-i (Atebe-i) Seniyye-i (padişah kapısı-eşiği-saray) Mülükânelerine (padişaha yakışır)ref (yükseltme) eyleriz.

Kanun-u Esasimizin tayin ettiği müddet zarfında vuku' bulmayan intihabatın ecza-yı (kısım) Memalik-i Şahanelerinden oldukları halde el'an işgal-i ecnebiden kurtulamayan bazı mahallerde icra edilememesinden mütevellid teessüfat-ı Şehriyarilerine umum Millet'in vekilleri ile beraber iştiraki tabii ve bir kısım vatandaşlarımızın bu mahallerde hakk-ı intibahlarını istimal (kullanma) edememiş bulunmaları keyfiyetinin mezkûr aksam-ı Vatanın hukukî vaziyetlerini tağyir(bozma) edemeyeceği de bir emr-i bedihidir(aşıkâr).

Menafi-i Mülk ve Millete tevafuk edip etmediği ve cihan şümul bir cidalin tazammun(ihtiva, içirme) eylemesi zarurî olan mehalik-i(tehlikeli) gûna güne, Devlet'in tahammülü olup olmadığı düşünülmeyerek felâketli Balkan Harbinin ferdasında (sonrası) en ibtidai basiret ve kıyaset-i siyasiyyenin fıkdanına (yokluk) dal bir şekilde Memleketi harbe sürüklemiş bulunanların hareketini Osmanlı Tarihi şüphesiz makaabil-i af bir hata mahiyetinde kayd edecektir.

Eğer o siyaset-i sakimenin (yanlış) esas ve şekil itibari ile istilzam(lüzum) ettiği mesuliyetlerden gerek harb esnasında irtikâp(kötü iş, vurgun) olunan hatiat (hatalar) ve seyyiattan(fenalık) Saltanat ve Millet'in beri-üzümme (zimmetinde bir şey olmayan) oldukları mertebe-i bedahette (açık) olup âtiyen bu gibi ahvalin tekerrürüne imkân bırakmamak üzere siyasî ve hukukî bilcümle mesuliyetlerinin kemal-i metanetle taharri(araştırma, inceleme) ve takip olması ve mesul bulunanlara müstahak oldukları cezaların bihakkın(hakkıyla) tatbiki temin edilerek Vicdan-ı Millinin tatmini esbabını istikmale (tamamlama) Heyetimiz kat'iyen azm etmiştir.

Nutk-u Hümâyûnlarında işaret buyurulduğu üzere, mütareke devresinin tarihte emsali nâmesbuk bir surette devam etmesi ve bu esnada Vatandaşımızın lâyünfek (ayrılmaz) eczasından bulunan bazı mahallerin Mütarekenâme şeraiti ile kaabili-i izah ve telif olmayan bir şekil ve mahiyette işgal olunması, Bünye-i Milliyyemizde sükûn ve hal-i tabiinin avdeti imkânını selb (kaldırma) eylemiş ve bilhassa garbi Anadolu'ya müstevli' olan Yunanlıların ika' eylediği mezalim ve cinayatin Düvel-i Muazzama Komiserleri tarafından icra edilen tahkikatla mertebe-i sübuta (sabit) vusulünden sonra da, zaten hikmet-i vücuda olmayan işgalin idamesi bütün Millet'in heyecanını mertebe-i kusvaya (en son nokta) isal etmiştir. Bu ahval-i elimeden dolayı ıztırabı teşeddüt (şiddetlenen) eden Kalb-i Hümayunları ile hem-daraban(vurma, vuruş, atma) olan Kalb-i Millet ancak kariben hakkın itilâ(yükselme) edeceği ve mezkûr işgallere nihayet verileceği kanaati ile müteselli' olmaktadır.

Tarih-i âlemin en hunin harbinden hak ve adalete evvelkinden, daha kavi (güçlü)bir iman ile çıkan beşeriyet-i mütemeddine (medeni), badema(bundan sonra) her Millet'in kendi mukadderatına sahip olması esasatını tatbika tevessül eylemiş ve ancak bu suretle cihanda müstemir(sürüp giden) ve feyyaz (verimli) bir sulh devresinin hulul(nüfuzetme) edebileceğini takdir etmiştir.

Tekâmül-ü medeniyetin bu merhalesinde asırlardan beri mevcudiyet-i siyasiyyelerini zayi eden Milletler hayat ve istiklâl iade olundukları bir sırada teessüsünün yedinci asrını idrak eden ve en vahim buhranlar içinde bile isbat-ı zindegiden (zindelik) hali kalmayan Devletimizin de siyasî ve hukukî mevcudiyetine riayet edilmesi unur-u tabiyyededir. Bu emniyyenin istihali emrinde beynimizde tefrika (anlaşmazlık)ve şikak tahaddüsü(tahmin, sezgi) kat'iyen varid-i hatır olmayıp yek-

vücut ve yek-emel olsan Saltanat, Millet ve Hükümetin teşebbüsât-ı makûle-i (söylenmiş)siyasiyye ve mesai-i müşterekeleri neticesinde taht-ı işgalde bulunan aksam-ı vatanın tahlisi ile Millî Vahdetimizi ve serbesti-i inkişafımızı kâfil(üstlenme, kefil) bir sulhun akdi müeyser (müyesser-kolaylaşma) olacağına mutmainiz(emin olma). Bütün amal-i Miliyye Vatanın felahı(kurtuluş) noktasında müttehidir.

Sulh ve istikbalin arz ettiği siyâsi, iktisadî ve idarî mesail-i gûna gün endişesi ile imal-i zihn eden Heyetimiz Memalik-i Şahanelerinin hüsn-ü idaresini temin sadedinde, bir asırdan beri zaman zaman vuku' bulan ıslahat teşebbüsâtını binnetice kısmen akamete mahkûm eden dahilî ve haricî esbab (sebepl) ve avamilin (amiller) tesirat-ı müteakibelerinden mütevellid mevani ve müşküatın mahiyet ve şumulünü tamamiyle müdrîk(idrak) ve mesai-i müstakbelemizi bu daire-i batıladan kurtarmaya katiyyen azimdir.

Meclisimiz ahkâmı aliye diniye ve ananat ve müstahsenei (beğenilen) milliyemiz masun (korunmuş) kalmak şartı ile medeniyeti maddiye sahasında asri bir devlet ve müterakki bir heyeti içtimaiye haline inkılâb edebilmekliğimiz için garbın her türlü usul ve vesaitinden kemali cesaretle istifade edilmesi lüzumuna kanidir.

Akalilyetlerin (azınlık) menfaati hakikiyeleri ekseriyet ile vifak (aynıdüşünce) ve muhadenet (dostluk) dairesinde yaşayarak kavanin (kanunlar) ve şeraiti umumiyeden siyyanen (eşit) istifade merkezinde bulunduğu aşikâr olmakla beraber, ledelicab (icap ettiğinde) şimdiki vaziyeti hukukiyelerinin düveli itilafiye ile muhasımları ve bazı müşarikleri (ortakları)arasında takarrür eden esasatı ahdiye dairesinde tesbiti Devletimizin menafii Aliyesi ile telif (uzlaşma) olunabilir.

Akîbetleri mütezayiden (artan) elim üç harb neticesinde vaziyeti iktisadiye ve ahvali maliyemizin arz ettiği müşkilât aşikâr olup bu sevavik (sebepler) yüzünden tezayüd (artan) eden düyunu dâhiliye ve hariciyemizin tesviyesi (düzleme, ödeme) ve gerek harb esnasında gerek muahharen (sonra)vuku bulan tahribat ve zayıatın tamir ve telafisi bir yandan umuru maliyede tedabiri (tedbir) cedide (yeni) ittihazını ve gayri müsmir(verimsiz) masarıftan sureti katiyyede tevakkii (çekinme) icab etmekte ise de hakiki çarei silah (iyileşme, kurtulma) kuvayı istihsaliyemizin(üretim) tezyidi (artma) ve memleketimizin menabii (kaynak) servetinden bihakkın (hakkıyla)istifade esbabının (sebepl) istikmalinden (tamamlanma) ibaret olmakla, şeraiti sulhiyenin iktisadiyatımıza dair eski veya yeni her türlü kuyudtan (kayıt) azade olması ve inkişafatımız da istiklali tanıma mazhariyetimiz hususatın temini, Meclisimizce en mühim bir umde (ilke) ve gayei milliye bilinmektedir.

Milleti Osmaniyenin kendisine tahmil (yükleme) ettiği vazifelerin ifasında hiçbir gayret ve fedakârlıktan geri durmamaya azmeden Heyetimizin tevfikatı ilahiyeye istinaden ve fermanı mülükânelerine ittibaan (uymak), hükümet tarafından vatan ve milletin selameti esbabını istihsale masruf (harcama) olacak mesaiye iştirake ve kuvvei icraiye mesuliyetini deruhde(üstlenme) edenlere karşı murakabe(kontrol) hakkını samimi bir müzaheret (destek olma) vazifesi ile telif (uzlaşma) ederek kemali metanetle istimale (icra etmek) amade olduğunu arz ile sūddei (kapı eşiği)seniyelerine refi tazimat (sunma) eyleriz. Veminallahittevfik (Muvaffakiyet sadeceAllah'tandır).

Ek-3 Arıza-i Cevabiyyenin Zat-ı Hazreti Padişahîye takdim kılındığına dair Riyaset beyanı (MMZC, 1992: 181).

Heyet-i Muhteremenizce tertip ve ihzar (hazırlanan)olunan Arıza-i Cevabiyyeyi zat-ı akdesi Hazret-i Padişahîye takdim etmek üzere Divan-ı Riyasetle beraber Saray-ı Hümayuna gittik ve Huzur-u Şahaneye kabul edildik. Nutk-u İftitahi-i (açış nutku) Hümayuna karşı hazırlanan Arıza-i Cevabiyyeyi takdim münasebeti ile Meclis-i Millinin perverde(besleme) ettiği hissiyat-ı tazimkâraneyi (hürmette bulunma)Südde-i (eşik) Seniyye-i Tacidariye arz eyledik. (Reis ve Heyet kıyam ederler) Zat-ı Şahaneleri Arıza-i Cevabiyyeden ve Mebusan-ı Milletin hakk-ı Hümayunlarında perverde ettikleri hissiyattan dolayı pek ziyade memnun ve mütehassis (duygulanma) olduklarını ve maruz-u müşkilât olan şu an-ı mühimde Halb-i Metin(en sağlam ip) İttifaka sarılarak vuku' bulacak mesainin fevaidi (faydalar) takdir edileceğini ve bu hususun Mebusanca nazar-ı itinaya alınacağını beyan ve Cenab-ı Hak mesainizde muvaffak-ı bil-hayır buyursun; Dua-yı Şahanesini irad buyurduktan sonra Selam-ı Şahanelerinin Heyet-i Celilenize tebliğ (ulaştırma) ve tebşirini (müjde verme)ferman buyurdular.

Doğankent (Harşit) Çayı Havzası'nın Yukarı ve Orta Kesimlerinde Arazi Uygulamalı Çiğ Duyarlılık Analizi¹

Arş. Gör. Fatih Işık

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9507-5651>

Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Gümüşhane – TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Bahadır

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5068-4250>

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Samsun – TÜRKİYE

Prof. Dr. Halil İbrahim Zeybek

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4097-9079>

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Samsun – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 25.11.2019

Kabul: 30.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Doğal Afet

Çiğ

CBS

Duyarlılık Analizi

Gümüşhane

Araştırma Makalesi

DOI: [10.9761/JASSS39990](https://doi.org/10.9761/JASSS39990)

Öz

Dağlık, engebeli ve yükseltinin fazla, kar yağışının yoğun olduğu arazilerde birikmiş olan kar tabakasının çeşitli sebeplerle akması çiğ olayı olarak ifade edilebilir. Çığlar, can ve mal kayıplarına neden olmanın yanı sıra, çevre üzerinde de olumsuz etkilere yol açar. Ülkemizde ortalama yükseltinin ve eğimli arazilerin fazla olması, ayrıca iklimin etkisi ile kar yağışlarının yer yer yoğun görülmesi çiğ olaylarının oluşumunu kolaylaştırmaktadır. Ülkemizde özellikle Doğu Karadeniz Bölümü ve Doğu Anadolu Bölgesi çiğ olaylarının fazla görüldüğü sahaları oluşturmaktadır. Bu sahalarda kış döneminde yoğun olarak görülen çiğ olaylarında can ve mal kayıpları yaşanmakta, ulaşım yolları kapanmaktadır. Bu nedenle çiğ yollarının belirlenmesi ve çiğ duyarlı alanlarının tespit edilerek önlem alınması önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, büyük kısmı Gümüşhane ili sınırları içinde yer alan Doğankent (Harşit) Çayı Havzası'nın yukarı ve orta kesiminde çiğ duyarlılığı yüksek olan alanları belirlemektir. Bu çalışma hazırlanırken Doğankent Çayı Havzası'na ait 1/100.000 ölçekli topografya haritaları sayısallaştırılarak kullanılmıştır. Ayrıca 30x30 boyutlu Aster DEM görüntülerinden de yararlanılmıştır. Bu veriler havzanın eğim, baki, yükseklik ve yamaç şekli haritaları üretilmesinde altlık verisi olarak kullanılmıştır. Sahanın bitki örtüsü uzaktan algılama ile belirlenmiştir. Çiğ duyarlılık haritasının üretilmesinde Afet ve Acil Durum Yönetimi Kurumu'nun puanlama kriterlerinden yararlanılmıştır. Arazi çalışmaları ile çiğ yolları ve çiğ izleri incelenmiş ve fotoğraflanmıştır.

Çiğ duyarlılık haritasına göre çiğ duyarlılığının çok yüksek olduğu alanlar havzanın güneybatısı ve kuzeydoğusunda yoğunlaşmaktadır. Bu alanlarda çiğ duyarlılığının yüksek olmasında dağlık ve engebeli arazi ile bitki örtüsünden yoksun yamaçların yer alması etkilidir. Ayrıca önemli bir ulaşım yolu olan Gümüşhane-Trabzon karayolunun bulunduğu sahalarda eğim değerlerinin yüksek olması çiğ duyarlılığını yükseltmektedir. Buna karşın çiğ duyarlılığının düşük olduğu yerler havzanın kuzeybatı kesimidir. Buralardaki duyarlılığının düşük olmasında gür orman örtüsü ve dikili arazilerin (fındık vb. gibi) varlığının etkili olduğu düşünülmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen duyarlılık haritası ile havzada çiğ olayları için alınabilecek önlemler birlikte değerlendirilmiştir. Çiğ yolları ve kurulması gereken çiğ güvenlik setlerinin konumları arazide tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın, yaşanabilecek çiğ olaylarına karşı yetkili mercilerin tedbir almasına dönük yararlı bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Işık, F.; Bahadır, M. ve Zeybek, H. İ. (2019). Doğankent (Harşit) Çayı Havzası'nın Yukarı ve Orta Kesimlerinde Arazi Uygulamalı Çiğ Duyarlılık Analizi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 335-353.

¹ Bu çalışma Uluslararası Jeomorfoloji Sempozyumu'nda (10-12 Ekim 2019) bildiri olarak sunulmuştur.

***The Land Applied Avalanche Sensitivity Analysis in The Upper and Middle Part of
Dogankent (Harsit) Stream Basin***

Ress. Asst. Fatih Işık

Gumushane University, Faculty of Literature, Department of Geography, Gümüşhane – TURKEY

Asst. Prof. Dr. Muhammet Bahadır

Ondokuz Mayıs University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Geography, Samsun – TURKEY

Prof. Halil İbrahim ZEYBEK

Ondokuz Mayıs University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Geography, Samsun – TURKEY

Article History

Submitted: 25.11.2019

Accepted: 30.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Natural Disaster

Avalanche

GIS

Sensitivity Analysis

Gümüşhane

Research Article

Abstract

Avalanche event can be expressed as the flow of layers of snow accumulated in mountainous rugged and high altitude areas of heavy snowfall due to various reasons. Avalanches not only cause loss of life and property, but also have negative effects on the environment. The high average elevation, quite sloping lands, the effect of the climate and the heavy snowfall in some places of our country bring about avalanches. Especially, the Eastern Black Sea Region and the Eastern Anatolia Region are the areas where the avalanche incidents are most common. In these areas, avalanche events which are seen intensively in the winter period result in loss of life and property and make transportation routes closed. For this reason, it is important to determine the avalanche roads and take precautions by detecting the areas being sensitive to avalanche events.

The aim of this study is to determine the areas being sensitive to avalanche in the upper and middle part of Doğankent River Basin which is located within the borders of Gümüşhane province. In the preparation process of this study, 1 / 100,000 scaled topography maps of Doğankent Stream Basin have been digitized and used. Also, 30 x 30 Aster DEM images have been used. These data have been used as a base to produce a slope, aspect, height and slope shape maps of the basin. The vegetation of the area has been determined by remote sensing. The scoring criteria of the Disaster and Emergency Management Authority have been used to produce the avalanche sensitivity map. Avalanche paths and avalanche traces have been examined and photographed in field studies.

According to the avalanche sensitivity map, areas with high sensitivity are concentrated in the southwest and northeast of the basin. The presence of mountainous and hilly terrain and slopes lacking vegetation cause high level of avalanche sensitivity in these areas. Furthermore, Gumushane-Trabzon highway, which is an important transportation road, has high slope values and this situation increases avalanche sensitivity. However, the avalanche sensitivity is low in the northwestern part of the basin. It is assumed that the northwestern part of the basin has low level of avalanche sensitivity because this region is covered by lush forest and planted land (e.g. hazelnut). The sensitivity map obtained as a result of the study and the measures that could be taken for avalanche events in the basin were evaluated together. The avalanche paths and the location of avalanche safety sets which should be built were also determined in the field. It is considered that this study will be useful for the competent authorities when they take measures against avalanches.

DOI: [10.9761/JASSS39990](https://doi.org/10.9761/JASSS39990)

1. GİRİŞ

Köken itibariyle afet türleri ile ilgili yapılan sınıflandırmalarda çığ, atmosfer kökenli afetler içerisinde yer almaktadır. Çığ, eğimli bir kayma yüzeyi boyunca yerçekiminin etkisi altında gerçekleşen oldukça hızlı kar akışına verilen addır (AFAD, 2018:20). Çığ, ülkemizde ve dünyada sık yaşanan afetlerdendir.

İnsanın bilgi ve bilinç düzeyi tarih boyunca coğrafi unsurların etkisi altında şekillenmiş ve gelişmiştir. Daha çok gelişmiş ülkelerde yaşayan insanlar, spor etkinliklerinin çeşitlenmesi ve ulaşım ağlarının gelişmesiyle birlikte artık başka yerlere gitmeye başlamıştır. Özellikle artan refahla birlikte kış turizmine verilen önemin de artması çığ olayından etkilenenlerin sayısını arttırmıştır. Son yıllarda dünya genelindeki çığ olaylarında oluşan yıllık can kaybının ortalama 250 kişi olduğu tahmin edilmektedir (AFAD, 2018:17). Dünya genelinde meydana gelen çığ olaylarını kronolojik olarak değerlendirdiğimizde; Birinci Dünya Savaşı sırasında 1916-1917 kışında Avusturya-İtalya Alplerinde 40.000 ila 80.000 arasında askerin öldüğü tahmin edilmektedir (AFAD, 2018:16). Bunun yanında, terör kışı (winter of terror) olarak anılan 1950-1951 kışında Avusturya, Fransa, İsviçre, İtalya ve Almanya Alplerinde gerçekleşen 649 çığda 265 kişi hayatını kaybetmiştir. 1970 yılının kışında Peru'da (Huascarán avalanche) depremle tetiklenen kar çığı ve moloz akıntısı iki kasabada olmak üzere 20.000'den fazla kişinin ölümüne neden olmuştur. 1979 yılının kışında Hindistan'da 200 kişi; 2002 yılının kışında Rusya'da 125 kişi; 2010 yılının kışında Afganistan'da 172, Pakistan'da 102 kişi; 2012 yılının kışında yine Afganistan'da 201 kişi, Pakistan'da 138 kişi; 2017 yılının kışında İtalya'da 29 kişi, Hindistan'da 24 kişi çığ nedeniyle hayatını kaybetmiştir (Web 1, 2019).

Türkiye, ortalama yükseltisinin fazla (1.132 m) olması ve orta kuşakta yer alması sebebiyle bilhassa kış mevsiminde belirli bölgeleri yoğun kar yağışı alan ülkelerden biridir. Özellikle doğu ve kuzeydoğu kesimleri yoğun kar yağışına maruz kalmaktadır. Bunun yanında eğitim değerlerinin yüksek oluşu ve bitki örtüsünden yoksun yamaçların varlığı çığ olaylarının oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Ülkemizde yaşanan çığ vakalarında yaşanan can kayıpları incelendiğinde; 1950-1990 arasında 419 kişi; 1990-1993 arasında 463 kişinin hayatını kaybettiği anlaşılmaktadır (Gürer ve Tunçel, 1994:11). Meydana gelen bu çığ olayları içerisinde şimdiye kadarki en etkili olanı Ocak 1993'te Soğanlı Dağları çevresinde Bayburt'un Aydıntepe ilçesindeki Üzengili Köyü'nde olmuştur. Bu köyde meydana gelen çığda 59 kişi hayatını kaybetmiştir (Gürer ve Tunçel, 1994:11). Bir diğer etkili çığ ise Aralık 1992'de gerçekleşmiştir. Batı Karadeniz'de (Kastamonu-Sinop illerinde) meydana gelen bu çığda 16 kişi ölmüştür (Gürer, Tunçer, ve Sayın, 1994:82). Karaçam Deresi Havzası'na yönelik hazırlanan uygulamalı jeomorfoloji konulu yüksek lisans tezinde Işık, (2017), havzada çığ oluşumu ve alınması gereken önlemlere dikkat çekmiştir (Işık, 2017:2). Ayrıca sahadaki çığ olayları ile ilgili bir makale yayımlanmıştır (Işık, Bahadır ve Uzun, 2019:51). Bunların yanında araştırma sahasının içinde yer alan Zigana'da (Gümüşhane) 2009 yılında 11 kişi çığ nedeniyle hayatını kaybetmiştir. Bu nedenle çalışmada Doğankent Çayı Havzası'nın yukarı ve orta kesiminde çığ duyarlılık analizi yapılmıştır. Yapılan analizin doğruluğu arazi çalışmasıyla desteklenmiş ve gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Karasal iklim şartlarının hâkim olduğu, eğitim değerlerinin 35°-40° arasında değiştiği ve kar yüzeyinin sığ, zayıf bir özellik gösterdiği alanlarda çığ oluşum potansiyeli yüksektir. Çalışmamızın sınırını oluşturan Doğankent Çayı Havzası'nın yukarı ve orta kesimi bu özellikleri barındıran bir yapıya sahiptir. Geçmiş yıllarda yaşanan çığ kayıtlarına bakıldığında havzada irili ufaklı birçok çığın meydana gelmiş olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 1). Bu çığlar can ve mal kayıplarına neden olup, havza insanı için problem teşkil etmiştir.

Tablo 1. Gümüşhane'de meydana gelen bazı çığ afetleri.

Afetin Türü	Etüt Tarihi	İlçesi	Belde-Köy	Mahalle	Sonuç*
Çığ	09.07.08	Merkez	Akocak Köyü		Afete maruz bölge ilan edildi.
Çığ	06.09.12	Merkez	Arslanca Köyü	Küçükçimen Yaylası	Afete maruz bölge ilan edildi.
Çığ	14.09.79	Merkez	Erdemler Köyü	Balabanlı ve Gâvurlu M.	Meskûn mahallin dışında gerçekleşti. Ağaçlandırma yapılması önerildi.
Çığ	29.08.83	Merkez	Örenler Köyü		Afete maruz bölge ilan edildi.
Çığ	09.07.08	Merkez	Esenler Köyü		Konutun olmadığı yerde gerçekleşti.
Çığ	05.03.14	Merkez	Boğalı Köyü		Genel hayata etkisiz görülmüştür.
Çığ	21.03.07	Merkez		Süleymaniye Mah.	Genel hayata etkisiz görülmüştür.
Çığ	27.03.02	Kürtün	Aş. Karadere K.		Meskûn mahallin dışında gelişti. Çığın geldiği anda geçmekte olan 2 kişi hayatını kaybetti.
Heyelan+Çığ	26.04.89	Torul	Atalar Köyü	Özlüce Mah.	14 konutun nakli önerildi.11 afetzede hak sahibi kabul edildi. Afete Maruz Bölge ilan edildi (Hasanbey Mah. Afet konutları).
Çığ	25.01.09	Torul	Köstere Köyü		11 dağcı çığ altında kalıp ölmüş 7 dağcı da yaralanmıştır.

*Çığ afeti sonrasında araştırmacı tarafından alınan sonuçlardır.

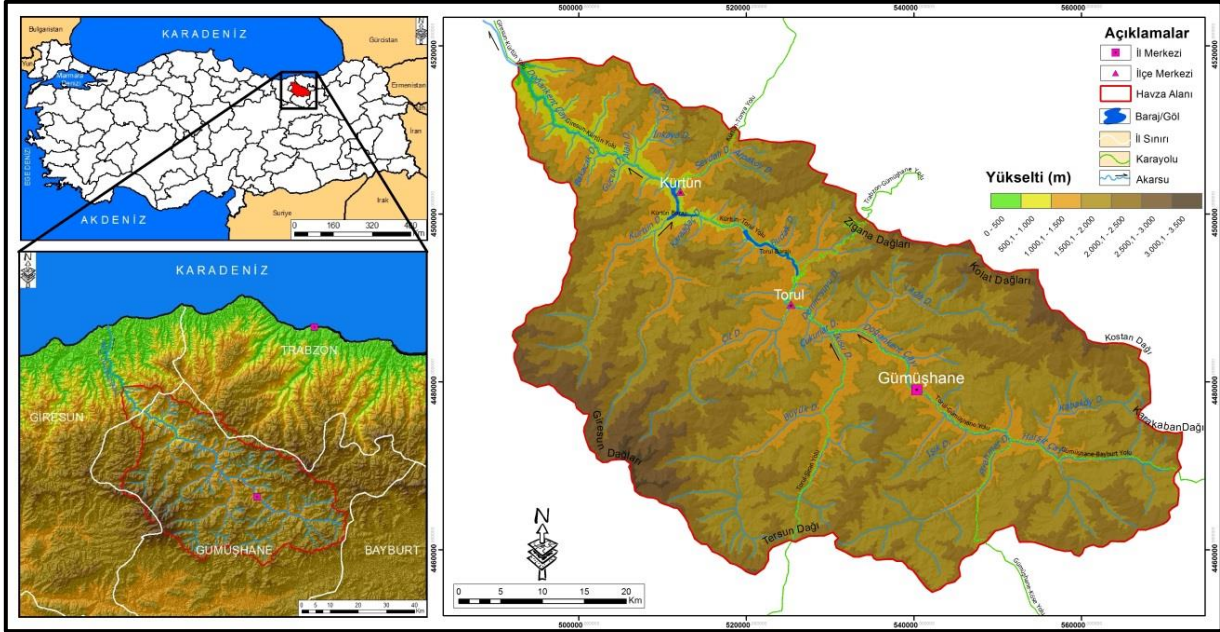
Kaynak: Gümüşhane Valiliği-İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü verileri.

1.2. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Büyük kısmı ile Gümüşhane ili sınırları içinde yer alan Doğankent Çayı Havzası'nın yukarı kesiminde çığ duyarlılığı olan alanları belirlemek bu çalışmanın temel amacıdır. Havzanın duyarlılık haritası oluşturulurken araziden elde edilen bilgiler analizlere eklenmiş ve daha doğru sonuç elde edilmeye çalışılmıştır. Bu sayede havzada yaşayan insanlar için çığ olaylarına karşı güvenli alanlar tespit edilmiş ve alınabilecek önlemlere vurgu yapılmıştır.

1.3. Araştırma Sahasının Yeri ve Sınırları

Araştırma sahası Doğu Karadeniz Bölümü içinde yer almaktadır. Saha Doğankent Çayı akaçlama alanı olarak belirlenmiş ve su bölümü çizgileri (interflüv) ile sınırlandırılmıştır. Havza büyük kısmı ile Gümüşhane ili sınırları içinde kalmaktadır. Bazı alanlar Giresun ve Trabzon illerine taşmaktadır. Sahanın idari olarak kuzey ve kuzeydoğusunda Trabzon, doğusunda Bayburt, batı ve kuzeybatısında Giresun illeri bulunmaktadır. Güney sınırında ise Gümüşhane iline bağlı Şiran, Kelkit ve Köse ilçeleri yer almaktadır. Havza 2920,2 km²lik alan kaplamaktadır. Kuzey ve kuzeydoğudaki su bölümü çizgileri Zigana, Kolat, Kostan ve Karakaban Dağları üzerinden, güneyde Gümüşhane Dağları üzerinden geçmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Doğankent Çayı Havzası'nın yeri.

2. MATERYAL – YÖNTEM

Herhangi bir doğal afet türünü incelemeye yönelik çalışmalarda ilk olarak uygulanması gereken aşama, incelenmesi yapılan afet türüne ait özelliklerin ortaya koymak, afet türü parametrelerinin sentezlenebileceği bir veri tabanı ve envanteri oluşturmaktır. Bu çalışmada da hidrometeorolojik afet olarak değerlendirilen çığ afeti, eğim, yükselti, bakı gibi jeomorfolojik faktörlerin etkisi altında gelişen bir mekanizmaya sahiptir. Bu nedenle çalışmanın analizi jeomorfolojik ve meteorolojik özellikler ışığında değerlendirilip bir veri tabanı oluşturulmuştur. Çalışmanın materyal elde etme sürecinde birinci aşamada, 1/100.000 topoğrafya haritaları, 30x30 boyutlu Aster DEM görüntüleri, uzun yıllık iklim verileri, afet raporları ilgili kurum ve kuruluşlardan temin edilmiştir. İkinci aşamada, temin edilen veriler coğrafi bilgi sistemleri (CBS) programına aktarılarak çığda etkili olan eğim, bakı, yükseklik, yamaç şekli ve bitki örtüsü haritaları üretilmiştir. Üçüncü aşamada ise, arazi çalışmaları yapılarak tespit edilen duyarlı alanları koordinatlı olarak belirlenip sisteme katılmış önemli çığ alanlarından ve eski çığ yataklarından fotoğraflar çekilmiştir.

Çalışmanın yöntem kısmında, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı'nın (AFAD) bütünlük tehlike haritalarının oluşturulmasına yönelik puanlama ölçütleri kullanılmıştır. Bu puanlama sistemi, parametrelerin kendi içinde gruplandırılarak toplam puanların, ilgili alt parametre gruplarına atanmasına dayanmaktadır (AFAD, 2015:29). Dikkate alınan bu parametreler ve alt parametrelerin etki değeri (Tablo 2) genel çığ oluşumu üzerindeki yüzdesel etki ile çarpılarak toplam puanı elde edilmiştir (Formül 1). Toplam puan kullanılarak eğim, bakı, yükseklik, yamaç şekli ve bitki örtüsü haritalarının puanlandırılmış haritaları oluşturulmuştur. Bu puanlama sistemiyle oluşturulan her bir harita program içerisindeki 'Raster Calculator' modülü ile hesaplanıp yeni bir harita üretilmiştir. Raster Calculator ile elde edilen haritanın içerdiği değerler (en düşük: 60 ile en yüksek: 300) gözetilerek, "Reclassify" modülü ile yeniden sınıflamaya sokularak sonuç haritası elde edilmiştir (Şekil 2). "Çok Düşük" ile "Çok Yüksek" sınıflar arasındaki değişim grupları için beş sınıf gözetilmiş, sınıflar arası tanımlama, sınıflar arası 48'er sınıf aralığı artışı yapılarak (Sınıf Aralığı: 300-60/Sınıf Sayısı=48) belirlenmiştir.

Tablo 2. Çiğ duyarlılığında kullanılan parametreler ve alt parametrelere ait etki değerleri.

Parametreler	Alt Parametreler	Etki Değeri	Ağırlık (%)	Toplam Puan
Yükseklik (m)	< - 1000	0	15	0
	1000-1500	1		15
	1500-3000	2		30
	> - 3000	3		45
Eğim (°)	0-10	0	30	0
	10-28	1		30
	28-45	3		90
	45-55	2		60
	> 55	1		30
Bakı (°)	Düz	0	20	0
	Kuzey (0-45;315-360)	3		60
	Doğu (45-135)	2		40
	Güney (135-552)	1		20
	Batı (225-315)	2		40
Yamaç Şekli (Eğrisellik)*	İçbükey (Eğrisellik <-0,2)	3	20	60
	Düz (-0,2 <Eğrisellik <0,2)	2		40
	Dışbükey (0,2 <Eğrisellik)	1		20
Bitki Örtüsü**	Orman formasyonu	0	15	0
	Orman+Çalı+Fındık+Beşeri Faa.	1		15
	Çalı+Ot+Beşeri Faa.	2		30
	Ot formasyonu+Çıplak alan	3		45

Kaynak: (AFAD, 2015'den alınmış, orijinal kaynak- aşağıda verilmiştir).

*Maggioni ve Gruber, (2003:408) temel alınmıştır.

**Google Earth görüntüleri ve arazi gözlemleri ile denetlenerek hazırlanmıştır. Bu çalışmada analizler yapılırken uygulanan parametrelerin her araziye uymadığı düşünülerek arazi çalışmalarında tespit edilen çiğ yolları ve yakın çevresi risk analizlerinde daha yüksek puanlamaya tabi tutulmuştur. Analizler yapılırken aşağıdaki formül oluşturulmuş ve bu formüle göre elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Söz konusu formülün sağlaması yapılmış ve matematiksel olarak uygulanabilirliği tespit edilmiştir.

Formül 1:

$$\sum_{\substack{\text{Duyarlılık} \\ \text{Durumu}}} = E (Et \times \%) + B (Et \times \%) + Y (Et \times \%) + Yş (Et \times \%) + B\ddot{o} (Et \times \%)$$

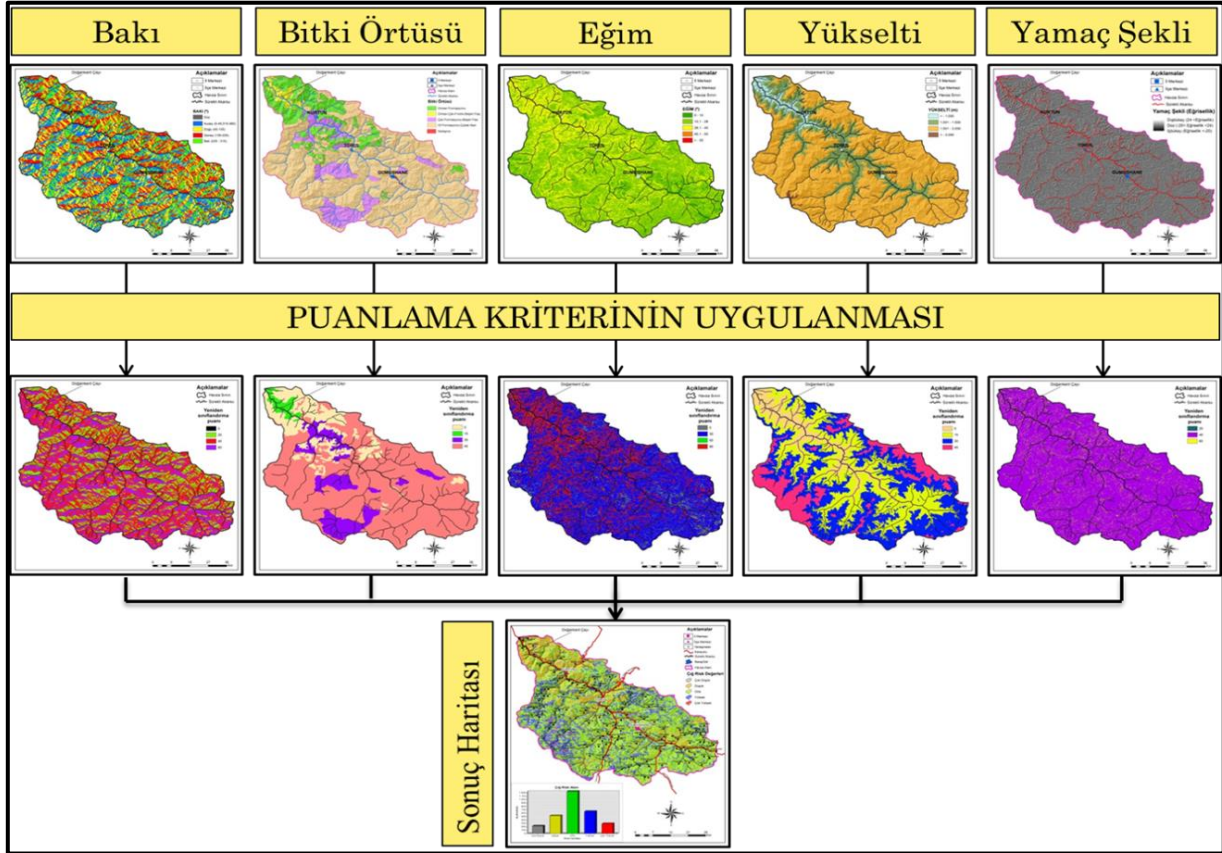
Formüle göre: E: Eğim, B: Bakı, Y: Yükseklik, Yş: Yamaç Şekli, Bö: Bitki Örtüsü, Et: Etki değeri, %:Ağırlık yüzdesini ifade etmektedir. Formülde ifade edildiği gibi duyarlılık alanı belirlenmektedir. Örneğin en yüksek duyarlılığa sahip alanı belirlerken;

$$\sum_{\substack{\text{Duyarlılık} \\ \text{Durumu}}} = E (3 \times 30) + B (3 \times 20) + Y (3 \times 15) + Yş (3 \times 20) + B\ddot{o} (3 \times 15)$$

işlemi uygulanmıştır.

Havzada çiğ afet durumunu belirlemede son olarak çiğ duyarlılık haritası ve arazide yapılan çalışmalarla belirlenen çiğ alanları haritası birleştirilmiştir. Haritaların birleştirilmesinden sonra CBS

programı içinde yer alan "intersect" modülü ile birbirlerine olan kesişimi sağlanarak alansal dağılımları ortaya koyulmuştur. Bu sayede çalışmanın güvenilirliği arazi çalışmalarıyla artırılmıştır.



Şekil 2. Çığ duyarlılık analizinde kullanılan parametre ve alt parametrelere ait etki değerleri haritaları.

3. BULGULAR

Günümüze kadar oluştuğu tespit edilen çığlarda dört ana koşulun etkili olduğu görülmektedir. Bunlar; kar örtüsü, meteorolojik koşullar, topografik koşullar ve çığ tetikleyicileridir (AFAD, 2018:23). Doğankent Çayı Havzası'nda meydana gelen ve gelecek olan çıgları anlamamız için bu dört unsurun irdelenmesi gerekmektedir.

Kar, ilk yağdığı zaman birbirine kaynaşmamış, gözenekli ve yoğunluğu az bir yapıya sahiptir. Taze karın yoğunluğu 0,06-0,16 iken neve buzunun yoğunluğu ise 0,72-0,81'dir (Erinç, 2010:165). Yağan karın zamanla üst üste birikmesiyle karın gözeneklilik oranı azalarak yoğunluğu artmaktadır. Bu süreç boyunca farklı zamanlarda yağın kar birbirinden farklı tabakalar oluşturarak çığ oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Çünkü birbirine kaynaşmamış olan tabakalar kayma yüzeyi oluşturarak çığ oluşma potansiyelini artırır. Çalışma sahasında yapılan gözlemlere ve ilgili kurumdan (Gümüşhane Meteoroloji Müdürlüğü) alınan bilgilere göre yağın kar yüksek kesimlerde toz şeklinde iken merkeze yakın kesimlerde sulusepken şeklindedir. Bu nedenle yüksek kesimlerde ara ara yağın toz kar zamanla farklı tabakalar oluşturup çığa zemin hazırlamaktadır. Bunların yanında merkezi kesimde yağın sulusepken kar sahada gevşek tabaka çığlarının oluşumunda etkilidir. Gevşek tabaka çıgları 15° eğimde gerçekleşme olanağına sahiptir (Perla ve Martinelli, 1976:67). Buna bağlı olarak kar, eğimin az olduğu yamaçlarda bile kolayca akışa geçmektedir (Foto 1).

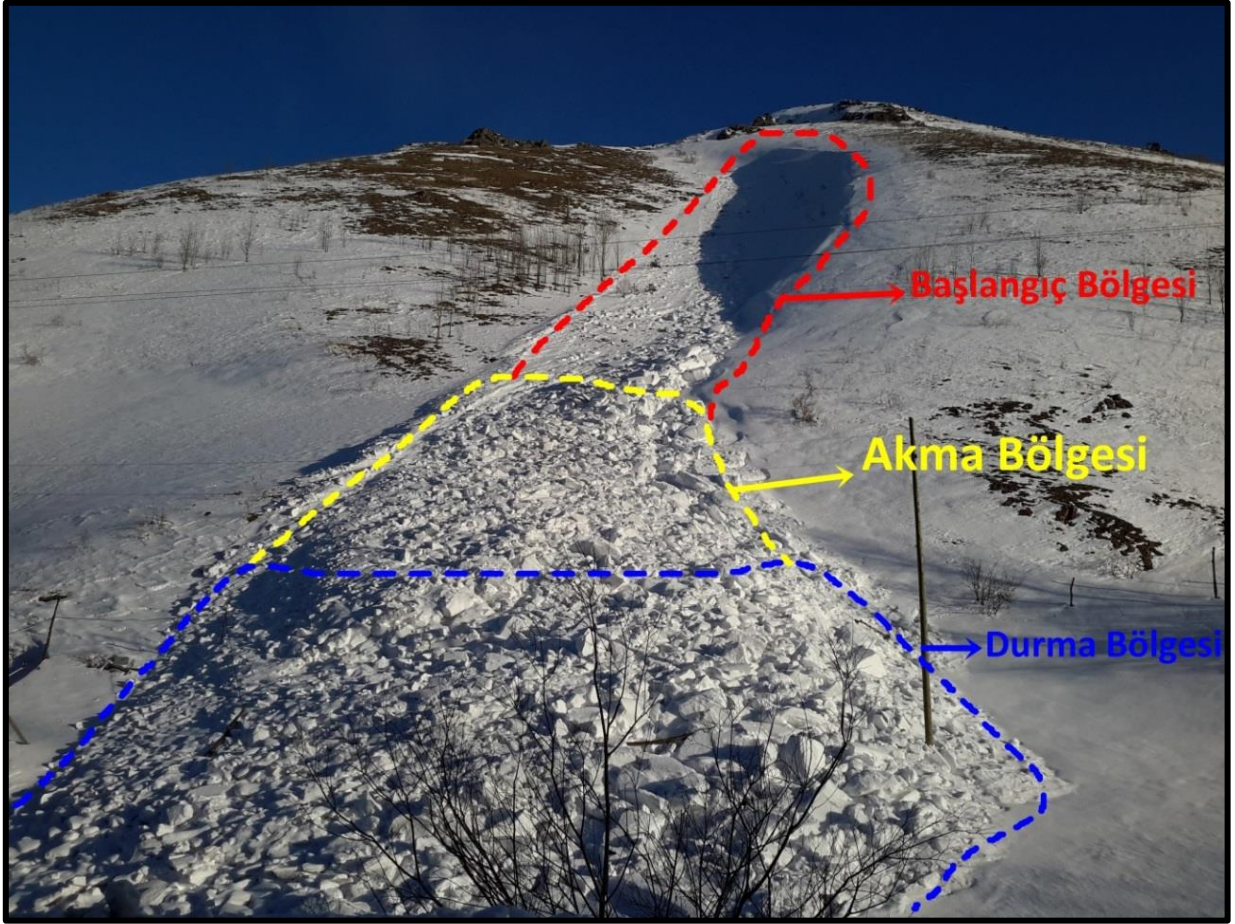


Foto 1. Kayabaşı- İkiz Köyü arası tipik bir noktasal çığ oluşumu (Kaynak: Sabır AKBAŞ).

Havza, Doğu Karadeniz kıyı kuşağına göre karasallığın ağır bastığı bir iklime sahiptir. Kar yağışlı gün sayısı havza çevresindeki meteoroloji istasyonlarında yıllık ortalama 20 ile 35 gün arasında değişmektedir. En fazla kar yağışı aralık, ocak ve şubat aylarında görülür (Tablo 3).

Tablo 3. Gümüşhane ilindeki meteoroloji istasyonlarında ölçülen kar yağışlı günler ortalaması.

İstasyon	Rasat Süresi	Aylar												Toplam
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Kale	7	8,00	9,14	6,14	1,14	0,29	-	-	-	-	-	1,00	4,43	30,14
Kelkit	18	5,39	4,78	3,83	1,39	0,22	-	-	-	-	0,33	2,78	4,06	22,78
Köse	9	5,17	5,00	3,44	0,56	0,44	-	-	-	-	-	2,78	4,06	24,10
Kürtün	7	7,14	7,00	3,86	1,14	0,57	-	-	0,14	-	-	3,71	4,86	28,42
Merkez	44	8,86	7,75	6,20	1,57	0,07	-	-	-	-	0,25	2,84	6,70	34,26
Şiran	14	4,86	4,57	3,21	0,79	0,21	-	-	-	-	0,50	3,14	4,64	21,92
Torul	7	5,86	4,43	2,57	0,71	0,14	-	-	-	-	0,14	2,57	4,14	20,56

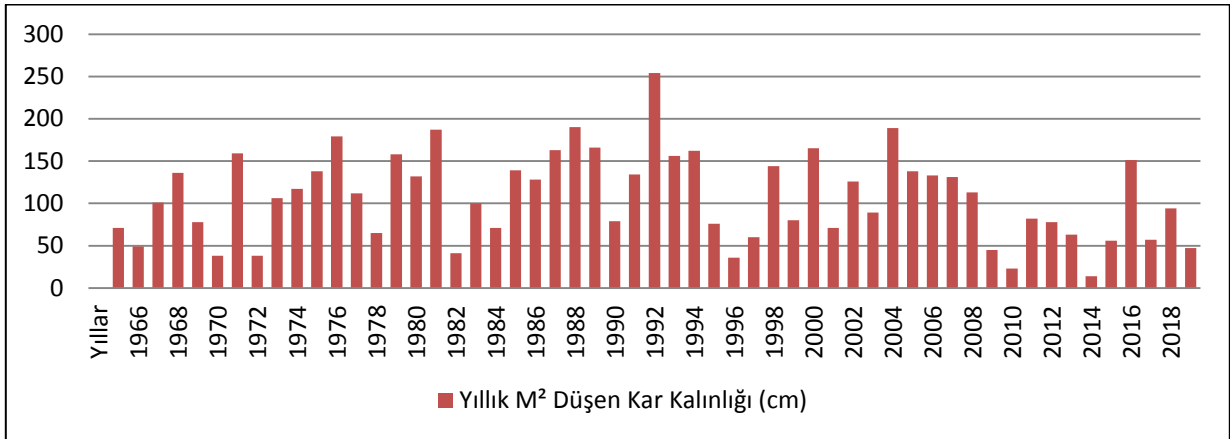
Kaynak: Gümüşhane Meteoroloji İstasyon Müdürlüğü.

Kar yağışlı gün sayısının fazla olması ve karasal iklim şartları nedeniyle karın yerde kalma süresinin uzaması çığ oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Gümüşhane Meteoroloji istasyonuna ait uzun yıllık ölçüme göre kışın havzada kar kalınlığı ortalama 1 metreye ulaşmaktadır (Foto 2).

Bu veriler meteoroloji istasyonunun bulunduğu sahaya ait olması daha yükseklerde yağan kar kalınlığını yansıtmamakla birlikte fikir vermesi açısından önemlidir. İnceleme alanında şehir merkezlerinden çevre yüksek alanlara doğru çıkıldıkça yağan kar miktarı ve karın yerde kalma süresi artmaktadır. Çığ olayları merkezden daha ziyade kırsalda yaygın olarak etkili olmaktadır. En yüksek kar kalınlığı 2,5 metre ile 1992 yılında en düşük kar kalınlığı ise 2014 yılında 14 cm olarak ölçülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde kar kalınlığının ve kar yağışlı gün sayısının fazla olması çığ duyarlılığını arttırmaktadır (Şekil 3).



Foto 2. Havzada kar kalınlığı 1-1,5 metreyi bulmaktadır (Kaynak: Sabır AKBAŞ).



Şekil 3. Gümüşhane merkez istasyonunda ölçülmüş kar kalınlıkları (1965-2019), (MİGM).

Çığların oluşumunda etkili olan meteorolojik faktörlerin yanında asıl etki ise topografik ve arazi yapısıyla ilgilidir (Smith ve McClung, 1997:166,167). Çünkü topografik şartlar içerisindeki yamaç eğimi, baki, yüksekli ve yamaç şekli çığ oluşumunu anlamamızda en önemli unsurlardır. Yamaç eğimi başta çığların kopma hatlarının konumu olmak üzere çığ olayını belirleyen önemli faktörlerden biridir (Göl, 2005:52). Çığların meydana geldiği yamaçlarda en duyarlı eğim değerlerinin 28° ile 45° arasında

olduğu bilinmektedir. (Göl, 2005:52). Havzanın 1428,7 km²'lik alanında eğim değeri 28°-55° arasında yer alır. Bu durum havzada çığ oluşumunu desteklemektedir (Foto 3).

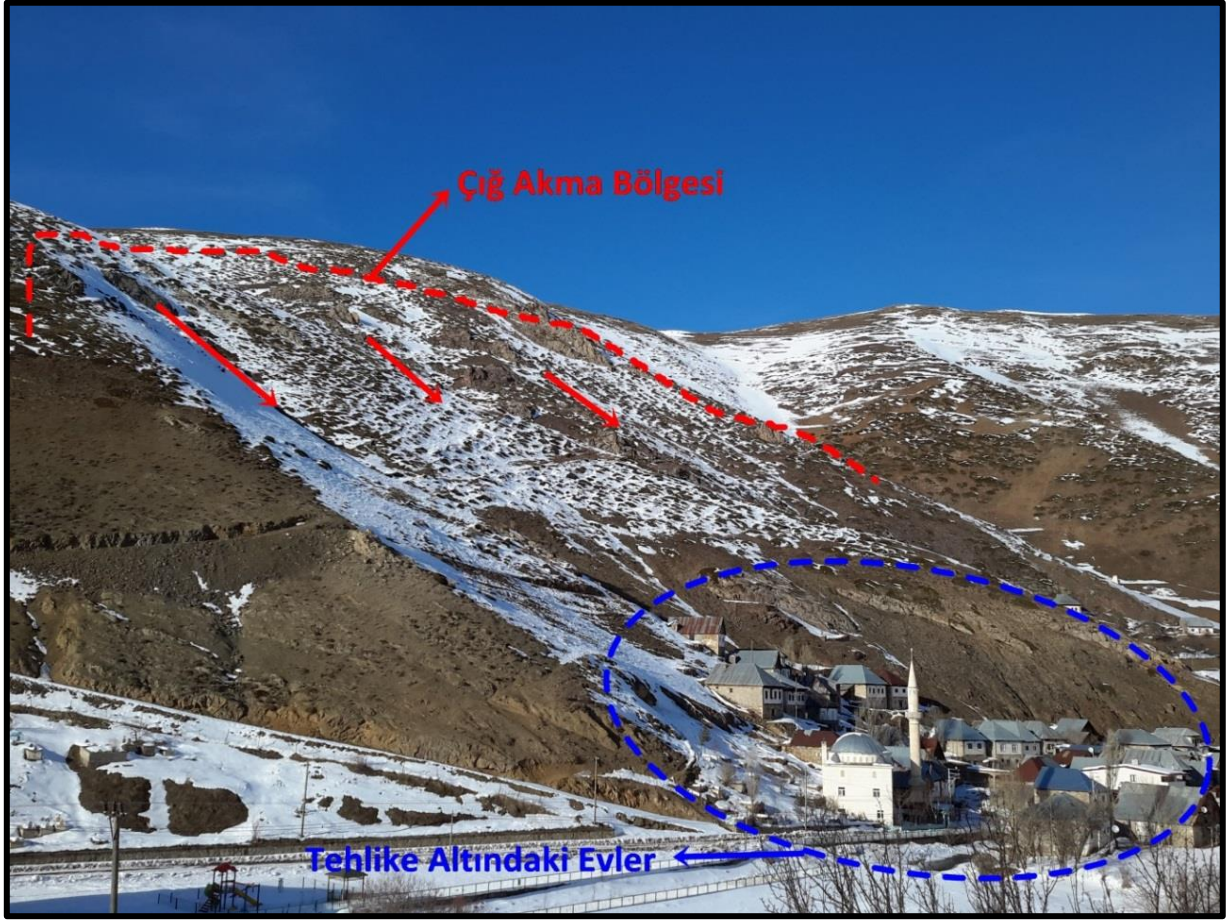


Foto 3. Yağmurdere Köyü'nde çığ tehlikesi altındaki evlerden görünüm.

Baki parametresinin analizlerde kullanılmasında temel ilke, yamacın baktığı yön ile güneş ışığını alma veya alamama, rüzgâr yönü, hava akımı gibi bölgesel özelliklerin bir arada değerlendirilmesidir (AFAD, 2018:73). Yapılan bir çalışmaya göre Avusturya ve İsviçre'de tutulan istatistiklerine göre, çığların % 50'sinin kuzey sektöründe (KB - K - KD) meydana geldiği bildirilmiştir (Benedikt, 2002:2). Bu husus doğrultusunda havzanın Kuzey Yarım Kürede olması sebebiyle kuzeye bakan yamaçların çığ üzerindeki etkisi dikkate alınmıştır. Çünkü kuzeye bakan yamaçlarda karın yerde kalma süresi fazla olduğu için üstüne yağın yeni kar, kar örtüsünün kalınlığını arttırmaktadır. Bu da çığ durumunun kuzeydeki yamaçlarda fazla olmasına yol açmaktadır. Havzanın % 40'ı (1173 km²) kuzeyli sektöre, kuzeydoğu ve kuzeybatıya bakan yamaçlardır. Kuzeye bakan bu yamaçlar daha az güneş ışığına maruz kalır ve çığ oluşumuna zemin hazırlar.

Yükselti de çığ oluşumunu dolaylı olarak etkilemektedir. Çünkü yükselti arttıkça havanın sıcaklığı düşmekte yağış şekli değişmektedir. Ayrıca karın yerde kalma süreside uzamaktadır. Sahanın % 54,6'sı (1610,3 km²) 1.500 m'nin üzerinde yükselti değerine sahiptir. Teorik olarak bu durum deniz seviyesinden daha yükseklere çıkıldıkça sıcaklık azalacağından çığ oluşumunun tetikleneceğini ifade etmektedir (Nagarajan, Venkataraman, ve Snehamani, 2014:17).

Öte yandan yamaç şekli (eğrisellik) topografyanın morfolojisini anlamamızda önemli bir parametredir. Eğrisellik; içbükey, dışbükey ve düz olmak üzere üç aşamada incelenmektedir. Bu parametrenin kullanılması, arazide meydana gelen çığların en fazla hangi yamaç yöneliminde meydana geldiğini bilmekten geçer. Havzada yapılan incelemelere ve Gümüşhane Afet Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre çığlar daha çok içbükey yamaçlarda meydana gelmektedir (Foto 4). Bu bilgi doğrultusunda eğrisellik parametresinde içbükey yamaçlara yüksek puan verilerek duyarlılık haritasına konulmuştur.

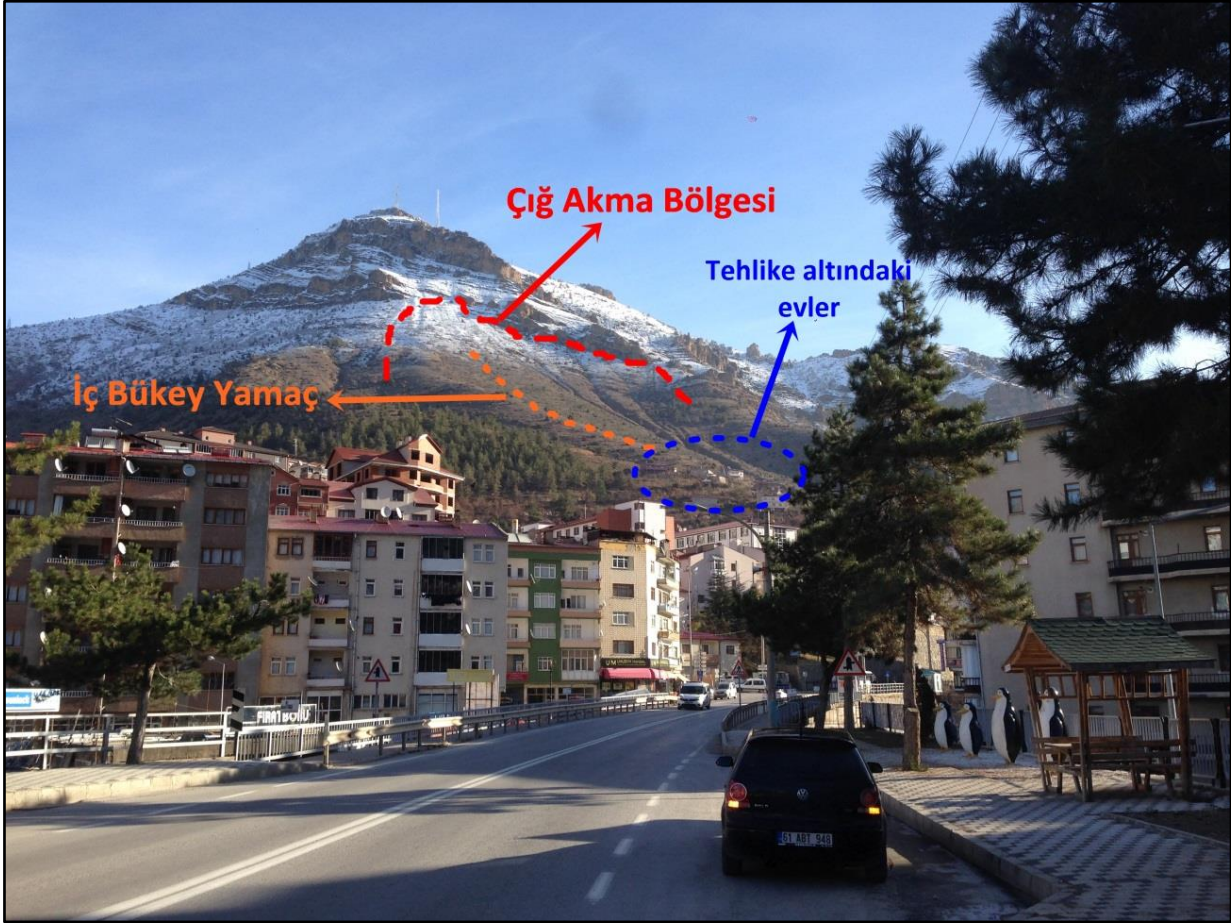


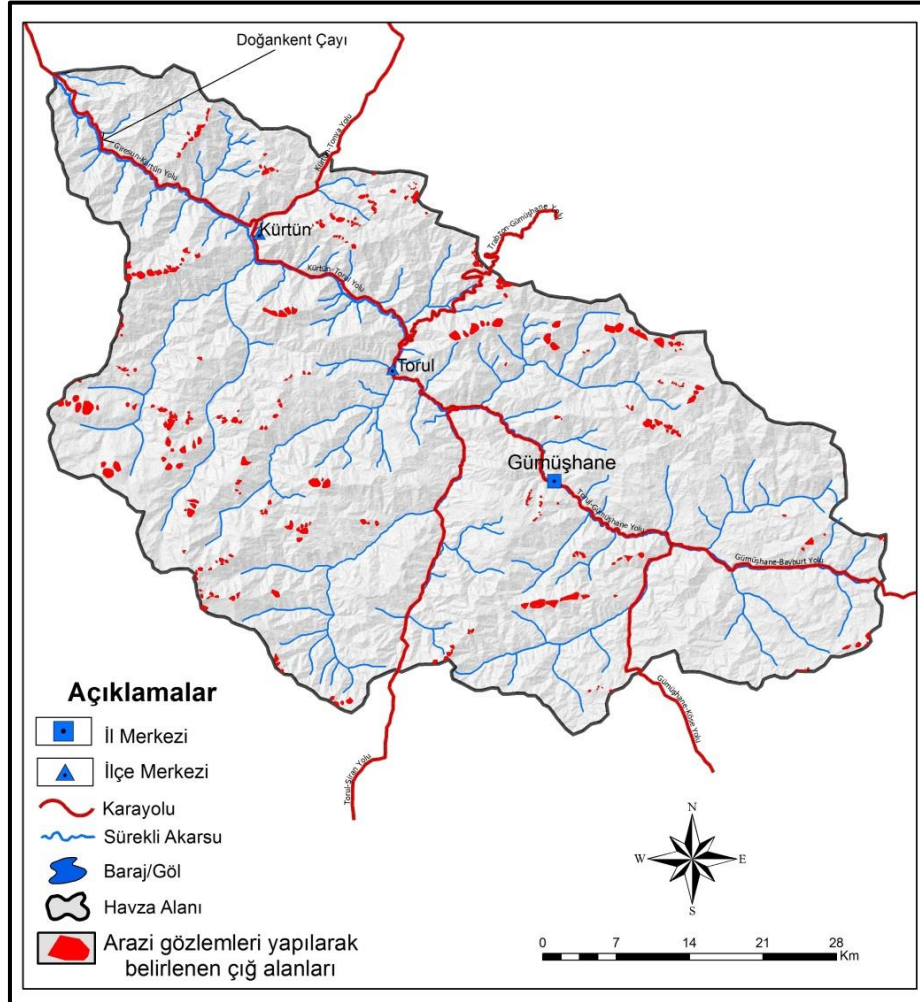
Foto 4. Gümüşhane merkez ilçesinde çığ yaşanma durumu yüksek iç bükey yamaçtan bir görünüm.

Doğankent Çayı Havzası'nda çığ duyarlılık durumunu belirleyen son parametre ise bitki örtüsüdür. Havza aslında bütünüyle potansiyel orman sınırları içerisinde kalmaktadır. Bununla birlikte özellikle havzanın iç kesimlerinde aşırı tahribat sebebiyle bitki örtüsünün olmadığı çıplak yamaçlar ve ağaç sınırı üzerinde ot formasyonu sahada geniş yayılış göstermektedir. Havzanın kuzeybatı kesiminde ise geniş ve iğne yapraklı ağaçların varlığı ile fındık tarımının etkisine bağlı olarak bitki örtüsü gürdür. Araştırma sahasında çıplak yamaçlarda ve ot formasyonunun bulunduğu kesimlerde çığ olayları daha çok yaşanmaktadır.

Havzada çığ afetinin yaşanmasında çığ tetikleyicilerinin de ele alınması gerekmektedir. Son yıllarda gelişen dağ sporları etkinliği kapsamında yüksek kesimlerde kayak ve yürüyüş aktiviteleri artış göstermektedir. Özellikle 2009 yılında Zigana Dağları'nda 11 kişinin ölümüyle sonuçlanan çığ olayı,

aslında çiğ olma durumunun düşük olduğu bir yerde yaşanmış; bu da meydana gelen çiğın oradaki sporcuların çıkardığı seslerle yani kış sporu aktiviteleriyle ilgili olduğunu göstermiştir.

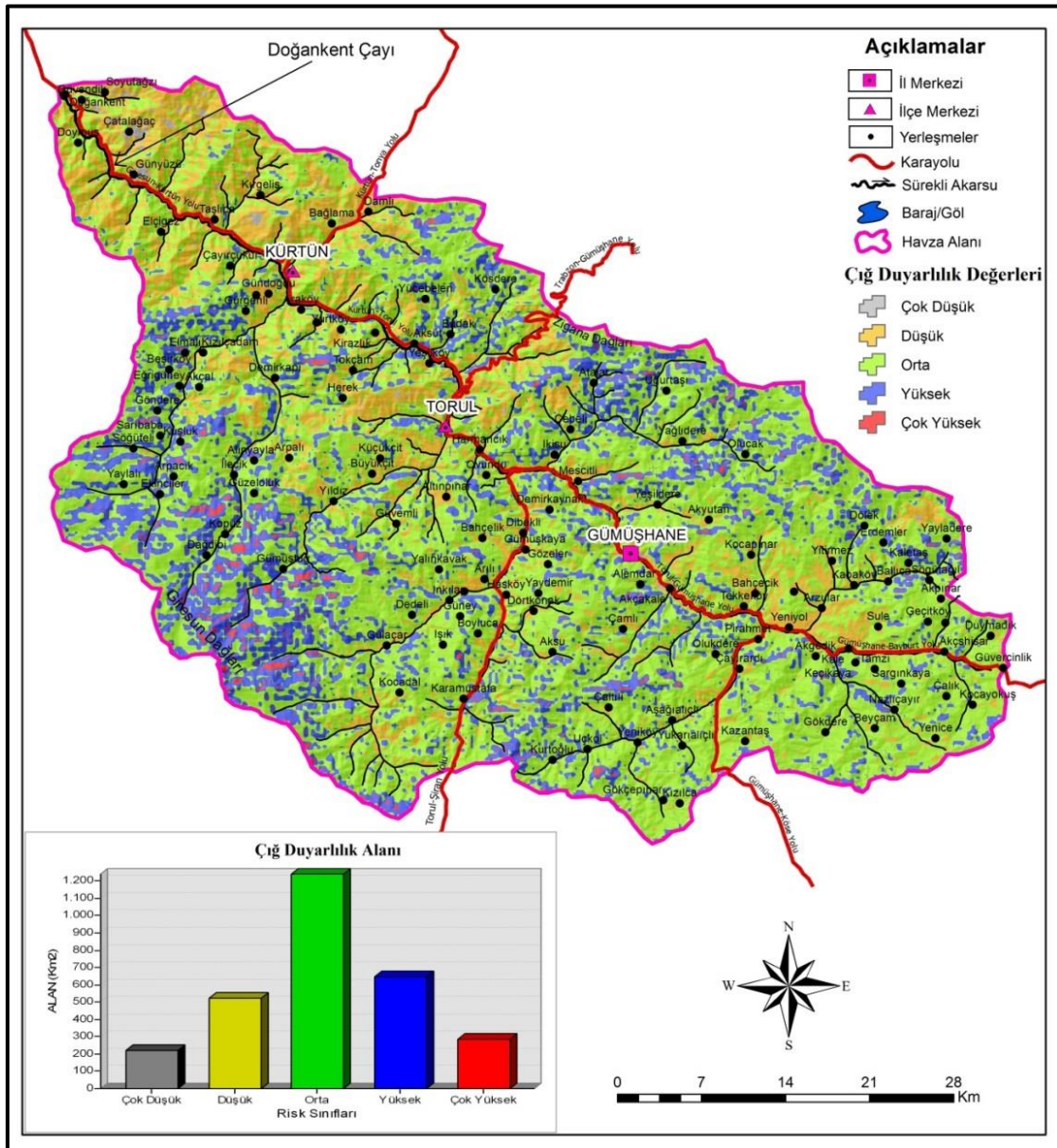
Doğankent Çayı Havzası'nın yukarı kesiminde meydana gelen çiğ afetini göstermek için ilk önce hem uzaktan algılama hem de arazi çalışmalarıyla belirlenen çiğ alanları haritalanmıştır. Çiğ alanlarının haritalanmasından AFAD kurumunun çalışmaları da belirleyici olmuştur (Şekil 4). Dikkat edildiğinde harita, riskli alanların havzanın güneybatı ve kuzeydoğu kesimlerinde olduğunu göstermektedir.



Şekil 4. Doğankent Çayı Havzası'nda yaşanmış ve yaşanması yüksek olan çiğ alanları.

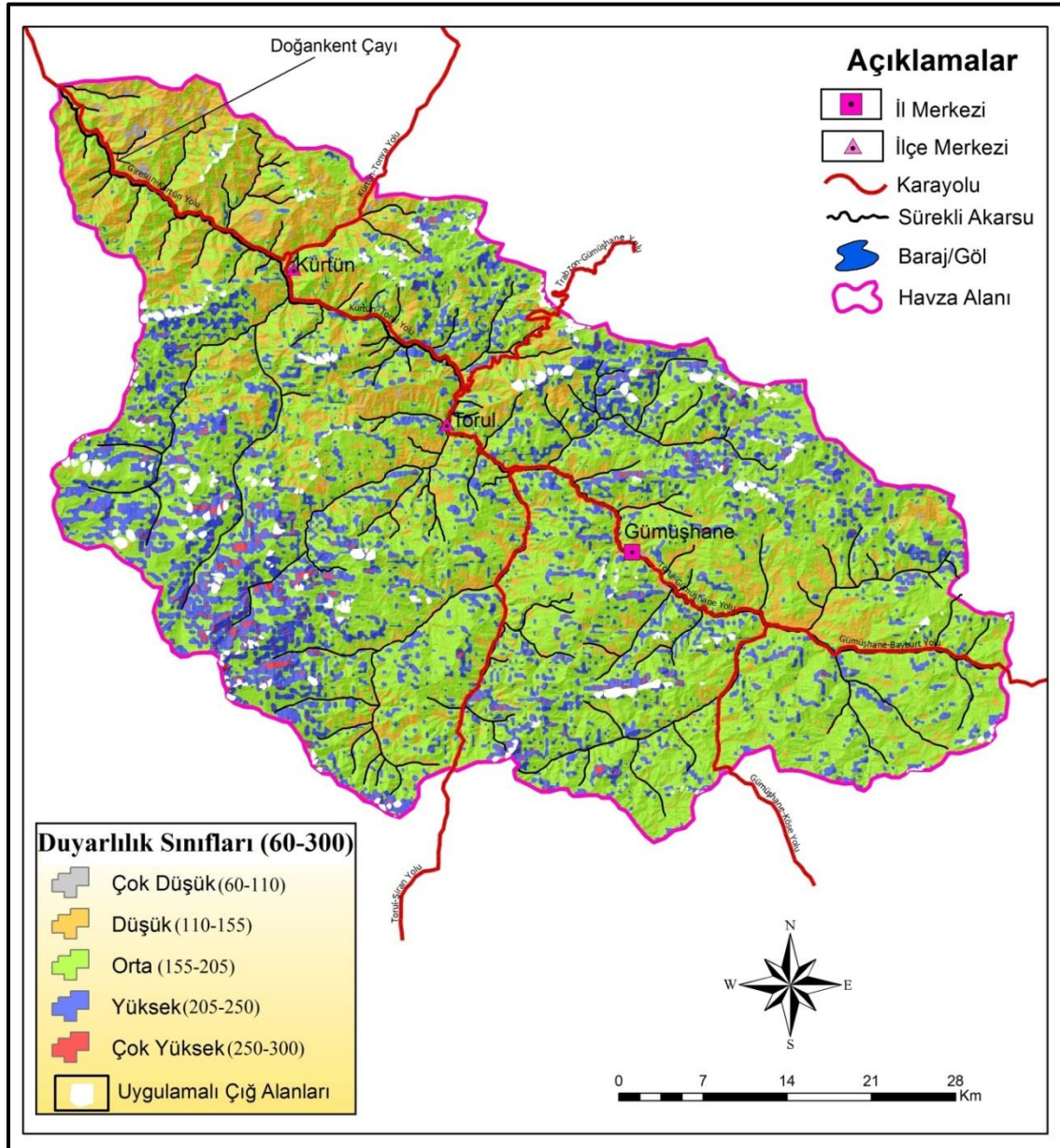
Günümüzde afet yönetimi ve afet riski planlamalarında verilerin işlenmesi, saklanması ve analizi konularında CBS'den çokça yararlanılmaktadır (Biskupič ve Barka, 2009:484, Covăsnianu, Grigoraş, State, Balin, Hogaş ve Balin, 2011:4, Aydın ve Eker, 2012:207, 2014a:4, 2014b:431, 2017:940, Omirzhanova, Urazaliev ve Aimenov, 2015:40, Kumar, Srivastava, ve Snehmani, 2017:1256, Gusain, Negi, Ghamija, Mishra ve Snehmani, 2019:104). Çiğın meydana gelmesinde etkili olan tüm parametreler etki değerine göre CBS programında puanlaması yapılarak duyarlılık haritası üretilmiştir. Puanlamada verilen değerlerin ağırlığının hesaplanmasında Analitik Hiyerarşi Süreci (AHP) kullanılmıştır. "AHP, karmaşık karar problemini çoklu kriterlerle analiz etmenin matematiksel bir yöntemidir"(Selçuk, 2013:524).

Yapılan çığ duyarlılık haritasına bakıldığında havzanın güneybatı ve kuzeydoğu kesiminde duyarlılığın yüksek olduğu görülmektedir. Duyarlılığın güneybatıda yüksek olmasında ise yükseltinin fazla oluşu ve bitki örtüsünden yoksun yamaçların varlığı etkilidir. Bu kesimde yer alan Gümüştuğ, Dağdibi, Kopuz, Güzeloluk, İlecik, Alınyayla, Arpalı, Ekinciler, Arpacık, Kuşluk, Söğüteli, Gündere, Sarıbaba, Eğrigüney, Akçal, Beşirköy, Elmalı, Kızılçam, Demirkapı, Gürgenli yerleşmelerinde çığ afet riskinin olma olasılığının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kuzeydoğuda ise, Atalar, Uğurtaş, Cebeli, Olucak, Kösdere, Budak, Yücebelen yerleşim birimlerinin de riskli olduğu görülmektedir. Ayrıca Zigana Dağları ve çevresi de riskli alanlar arasındadır. Buna karşın riskin az olduğu kesim havzanın kuzeybatı ucudur. Burada gür ormanların varlığı çığ duyarlılığını azaltmıştır (Şekil 5).



Şekil 5. Doğan kent Çayı Havzası'nın çığ duyarlılık haritası.

Çiğ olayının karmaşık bir yapıda olması ve belirsizlikler içermesi bu doğa olayının gerçekleşebileceği alanları doğru bir şekilde haritalamayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için geçmişte meydana gelmiş çiğ bilgilerine, güvenilir jeomorfolojik analizlere ve çiğnin karakteristiğine özgü bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmada elde edilen çiğ duyarlılık haritası geçmişte yaşanmış çiğ alanları ile karşılaştırılarak daha güvenilir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır. Buna göre duyarlılığın en yüksek olduğu alanlar ile yaşanmış/yaşanması mümkün alanlar örtüşmektedir. Haritada yer alan beyaz alanlar arazi çalışması ve uzaktan algılama yöntemiyle belirlenmiştir. Bu alanların belirlenmesinde yaşanmış çiğ olayları, jeomorfolojik gözlemler ve bitki örtüsü varlığı belirleyici olmuştur (Şekil 6).



Şekil 6. Çiğ duyarlılık alanları ve arazi çalışması ile belirlenmiş çiğ yerlerinin karşılaştırılmış hali.

Üretilen çığ duyarlılık haritasının oransal durumuna bakıldığında, havzanın %9,8'i (286,7 km²) çok yüksek duyarlı alan, %22,4'ü (648,6 km²) yüksek duyarlı alan, %42,4'ü (1239,6 km²) orta duyarlı alandır. Buna karşın %17,9'u (525,0 km²) düşük duyarlı alan ve %7,5'i (220,3 km²) çok düşük duyarlı alan olarak tespit edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Çalışma sahasını çığ duyarlılık sınıfı, alansal ve oransal dağılımları

Çığ Duyarlılık Sınıfı	Alan (km ²)	Oran (%)
Çok Düşük	220,3	7,5
Düşük	525,0	17,9
Orta	1239,6	42,4
Yüksek	648,6	22,4
Çok Yüksek	286,7	9,8
Toplam	2920,2	100,0

Atmosfer kökenli doğal afetler içerisinde değerlendirilen çığ ülkemizde can ve mal kaybına neden olan önemli doğal afetlerden biridir. Bu nedenle konuyla ilgili hassas çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada da hassaslığı/güvenirliliği arttırmak için uygulamalı çığ alanları duyarlılık haritası ile birleştirilmiştir. Çakıştırma sonucunda havzada çığ duyarlılığı düşük duyarlılık % 4,4 (1,7 km²), orta duyarlılık % 51,1 (20,3 km²), yüksek duyarlılık % 32,1 (12,7 km²), çok yüksek duyarlılık ise % 12,4'lük (4,8 km²) bir dağılım göstermiştir (Tablo 5). Orta duyarlılıktaki çığ alanları havzada en geniş alanı kaplamaktadır. Çünkü arazi çalışmalarıyla belirlenen çığ alanları, eski çığ yatakları ve yolları orta derece ve yüksek derece duyarlı alanlara karşılık gelen sahalarda görülmektedir. Yerleşim yerlerinin yakınlarında görülen çığlar ise orta derece duyarlı alanların içinde görülmektedir.

Tablo 5. Havzada çığ duyarlılık sınıfı ile uygulamalı çığ alanları kesişmesinin alansal ve oransal dağılımı.

Çığ Duyarlılık Sınıfı	Puanlama Aralığı	Alan Km ²	Yüzde (%)
Düşük 110-155	120	0,005661	0,014238
	125	0,013264	0,033358
	135	0,059074	0,148564
	140	0,207279	0,521285
	145	0,025253	0,063509
	150	1,019709	2,564457
	155	0,413414	1,03969
Ara Toplam		1,743654	4,385101
Orta 155-205	160	0,266861	0,671127
	165	1,395602	3,509785
	170	1,689847	4,249779
	175	0,346997	0,872659
	180	1,895208	4,766241
	185	3,37775	8,49467
	190	1,397049	3,513424

	195	0,024632	0,061947
	200	6,709358	16,873299
	205	3,232368	8,129051
Ara Toplam		20,335672	51,141982
Yüksek 205-250	210	0,19761	0,496969
	215	0,062138	0,156269
	220	8,615502	21,667042
	225	1,723451	4,33429
	230	0,035838	0,090128
	235	0,077376	0,194592
	240	1,117849	2,811267
	245	0,939386	2,362452
	250	0,016755	0,042136
Ara Toplam		12,785905	32,155145
Çok Yüksek 250-300	260	1,320559	3,321061
	265	1,416715	3,562884
	270	0,014115	0,035497
	280	1,934957	4,866204
	285	0,081699	0,205464
	300	0,129891	0,326662
Ara Toplam		4,897936	12,317772

Arazi çalışmaları sırasında birçok evin çiğ ihtimalinin yüksek olduğu yerlerde kurulduğu tespit edilmiştir (Foto 5). Bu yerleşmelerin yerinin değişmesi ve bu alanı koruyacak çiğ önleme setlerinin kurulması hayati önem arz etmektedir.

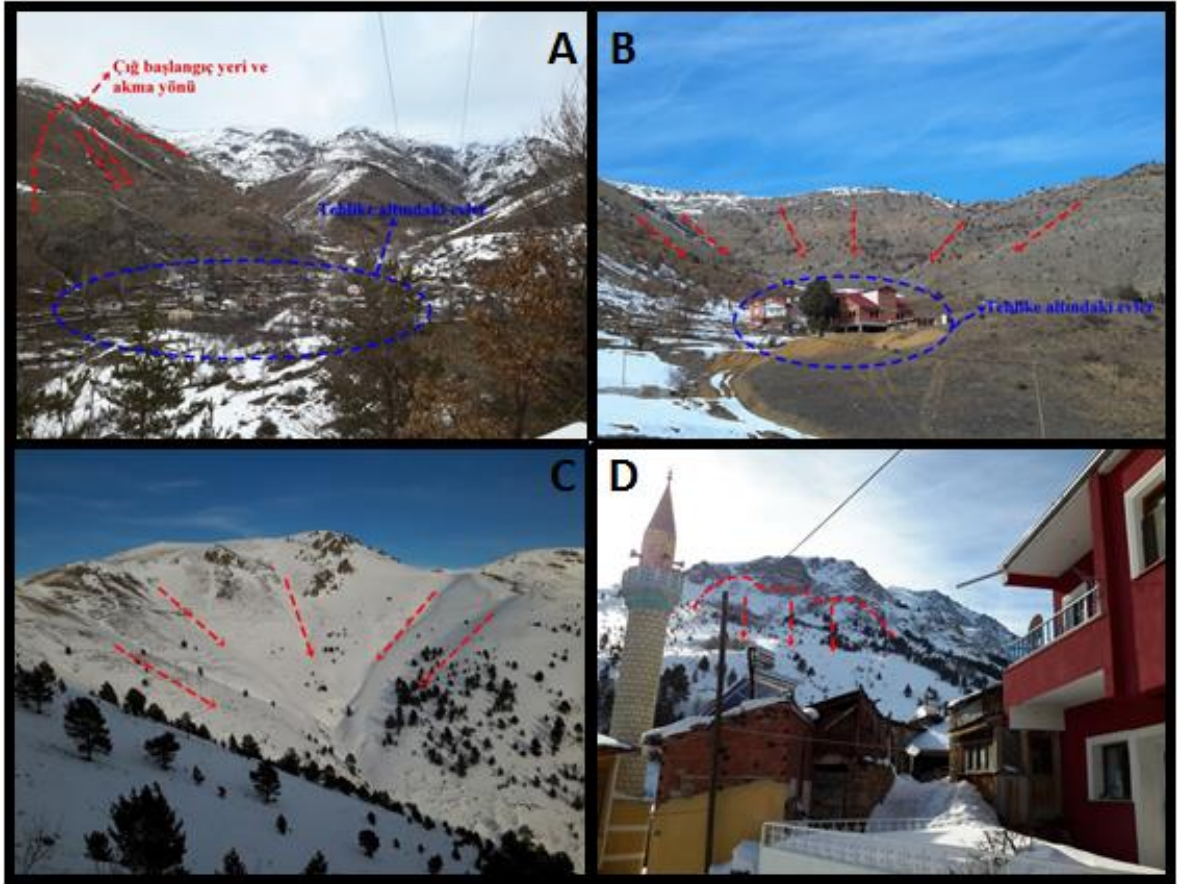


Foto 5. Havzada çığ tehlikesi içinde bulunan bazı yerlerden görünüm.

SONUÇ

Bu araştırma Doğankent Çayı Havzası'nda çığ oluşumu ve oluşması muhtemel çığ alanlarının belirlenmesine çalışılmıştır. Büyük kısmı ile Gümüşhane ili sınırları içerisinde yer alan bu havzada karasallığın ağır bastığı iklim şartları, eğimli arazi yapısı, yükseltinin fazla olması ve bitki örtüsünden yoksun yamaçların varlığı çığ afeti yaşanma durumunu yükseltir. Üretilen haritalarda havzanın güneybatı ve kuzeydoğu kesimlerinde çığ duyarlılığının yüksek olduğu, kuzeybatı kesiminde ise düşük olduğu görülmüştür. Çığ duyarlık durumunun oran olarak dağılımına bakıldığında havzanın %32,2 (935,3 km²) yüksek ve çok yüksek duyarlı olduğu belirlenmiştir.

Havzada çığ duyarlılığının fazla olduğu eski çığ yolları ve çığ izleri yerleşim merkezleri yakınında yer almaktadır. Bu alanlarda en azından yeni yerleşmelere izin verilmemelidir.

Çığ riski yüksek olan Doğankent yolu, Zigana yolu ve diğer bazı yollarda olası çığ olaylarına karşı uyarı levhaları konulması tavsiye edilmektedir.

Ayrıca yöre halkının ve sahayı kış devresinde ziyarete gelen turistlere bilgilendirme levhaları, çığ bilgilendirme broşürü hazırlanarak resmi kurumların web sitelerinde duyurulmalıdır.

Çığ olaylarının olası etkilerini azaltmak için alınabilecek en önemli tedbir sahaya uygun çığ önleme çitleri ve teraslama yöntemleridir. Ayrıca geçmiş yıllarda yaşanan çığlardan ders çıkarılarak potansiyel çığ alanlarının yakınına yeni yerleşim birimleri kurulmamalıdır. Yeni yerleşmeler haritada belirlenen düşük duyarlı bölgelere kaydırılmalıdır. Üretilen çığ duyarlık haritasına benzer daha küçük ölçekli çalışmalara katkı vermesi beklenmektedir.

KATKI VE TEŞEKKÜR

Çalışmanın hazırlanmasında veri ve fotoğraf temininde bulunan Gümüşhane Valiliği İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü personeli jeoloji mühendisi Sabır AKBAŞ'a çok teşekkür ederiz. Ayrıca elde ettiğimiz formülün doğruluk testini yapan Gümüşhane Üniversitesi Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, Matematik Mühendisliği Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Mehmet MERDAN'a teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- AFAD. (2015). *Bütünleşik Tehlike Haritalarının Hazırlanması, Çığ Pratik Kılavuzu*.
- AFAD. (2018). *Afet tehlike haritalarının hazırlanması (Çığ Temel Kılavuzu)*. Ankara.
- Aydın, A., & Eker, R. (2012). CBS Tabanlı Bulanık Üyelik Modeliyle Eğim Haritalarının Hazırlanması ve Klasik Yöntemle Karşılaştırılması: Çığ Risk Değerlendirme Uygulaması. *I. Ulusal Akdeniz Orman ve Çevre Sempozyumu*, 206–212.
- Aydın, A., & Eker, R. (2014a). CBS Tabanlı Çığ Analizi: Rize-Yukarı Kavron Yaylası Örneği. *5. Uzaktan Algılama-CBS Sempozyumu (UZAL-CBS 2014)*, 1–7.
- Aydın, A., & Eker, R. (2014b). Topografik Parametreler Kullanılarak Potansiyel Çığ Başlama Bölgelerinin CBS Tabanlı Olarak Belirlenmesi. *II. Ulusal Akdeniz Orman ve Çevre Sempozyumu*, 426–435.
- Aydın, A., & Eker, R. (2017). GIS-based snow avalanche hazard mapping: Bayburt-asagi dere catchment case. *Journal of Environmental Biology*, 38(5), 937–943.
- Benedikt, J. (2002). Risk Assessment of Avalanches - a Fuzzy Gis Application. *Proceedings of 5th international FLINS conference*, 395–402. https://doi.org/10.1142/9789812777102_0048
- Biskupič, M., & Barka, I. (2009). Statistical avalanche run-out modelling using GIS on selected slopes of Western Tatras National park, Slovakia. *ISSW 09 - International Snow Science Workshop, Proceedings*, 482–487.
- Covăsnianu, A., Grigoraş, I. R., State, L. E., Balin, D., Hogaş, S., & Balin, I. (2011). Mapping snow avalanche risk using GIS technique and 3D modeling. Case study- Ceahlau National Park. *Romanian Journal of Physics*, 56(3–4), 476–483.
- Erinç, S. (2010). *Jeomorfoloji II*. Der Yayınları, İstanbul.
- Göl, C. (2005). Çığ Olgusu ve Ormanlık. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi* 1, 49–63.
- Gürer, İ., & Tunçel, H. (1994). Türkiye'de Çığ Sorunu ve Bugünkü Durumu. *Ankara Üniversitesi, Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi II. Sempozyumu*, 1–17.
- Gürer, İ., Tunçer, H., & Sayin, A. (1994). Batı Karadeniz ' de çığ olayları (+) (1992 Yılı Aralık ayı). *A.U. Türkiye Coğrafyası Dergisi*, 3, 79–92.
- Gusain, H. S., Negi, H. S., Ghamija, S., Mishra, V. D., & Snehmani. (2019). Development of avalanche information system using remote sensing and GIS technology in the Indian Karakoram Himalaya. *Current Science*, 17(1), 104–109.
- Işık, F., Bahadır, M., & Uzun, A. (2019). Karaçam Deresi Havzası'nda Çığa Duyarlı Alanların Belirlenmesi (Trabzon, Türkiye). *Doğu Coğrafya Dergisi*, 24(42), 51–66.
- Işık, F. (2017). *Karaçam Deresi Havzası ' nın (Trabzon) Uygulamalı Jeomorfolojisi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kumar, S., Srivastava, P. K., & Snehmani. (2017). GIS-based MCDA-AHP modelling for avalanche

- susceptibility mapping of Nubra valley region, Indian Himalaya. *Geocarto International*, 32(11), 1254–1267.
- Maggioni, M., & Gruber, U. (2003). The influence of topographic parameters on avalanche release dimension and frequency. *Cold Region Science and Technology*, 37, 97–104.
- Nagarajan, R., Venkataraman, G., & Snehamani. (2014). Rule Based Classification of Potential Snow Avalanche Areas. *Natural Resources and Conservation*, 2(2), 11–24.
- Omirezhanova, Z. T., Urazaliev, A. S., & Aimenov, A. T. (2015). GIS for predicting the avalanche zones in the mountain regions of Kazakhstan. *International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences - ISPRS Archives*, 40(2W4), 39–44.
- Perla, R. I., & Martinelli, M. (1976). *Avalanche Handbook*. U.S. Department Of Agriculture Forest Service.
- Selçuk, L. (2013). An avalanche hazard model for Bitlis Province, Turkey, using GIS based multicriteria decision analysis. *Turkish Journal of Earth Sciences*, 22(4), 523–535.
- Smith, M. J., & McClung, D. M. (1997). Avalanche frequency and terrain characteristics at Rogers' Pass, British Columbia, Canada. *Journal of Glaciology*, 43(143), 165–171.
- Web 1. (2019). https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_avalanches_by_death_toll.

Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı Öğrencilerinin Yeterlilikleri ile İşletmelerin Bu Öğrencilerden Beklentilerinin Karşılaştırılması: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nde Bir Araştırma¹

Dr. Öğr. Üyesi Servet Önal

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5452-6938>

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Osmaniye – TÜRKİYE

Öğr. Gör. İsa Kılıç

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5058-337X>

İskenderun Teknik Üniversitesi, İskenderun Meslek Yüksekokulu, Muhasebe ve Vergi Bölümü, Hatay – TÜRKİYE

Öğr. Gör. Burhan Dikmen

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1734-8575>

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Osmaniye – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 20.11.2019

Kabul: 23.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Meslek Yüksekokulu

Muhasebe ve Vergi Uygulamaları

Muhasebe Ara Elemanı

Yeterlilik

İşletmeler

Jel Kodları: M4,M40,M41

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.39849>

Öz

Üniversiteler, işletmelerin ihtiyaç duydukları kalifiye insan kaynaklarını, büyük oranda önlisans veya lisans düzeyinde belirli bir yeterlilik ile mezun etmektedir. Önlisans düzeyinde mezun olan öğrenciler, meslek yüksekokullarında eğitim görmüş ve daha çok ara eleman sıfatı ile mezun edilerek ilgili sektörlere kazandırılmaktadır. Meslek yüksekokullarının Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programları da işletmelerin ve muhasebe bürolarının gereksinim duyduğu muhasebe ara elemanı veya ön muhasebe elemanı ihtiyacını karşılamaktadır. Bu programdan belirli bir yeterlilik ile mezun olan öğrenciler sektörel bir ayırım gözetilmeksizin her işletmede istihdam edilerek, ticaret hayatının önemli bir ihtiyacına cevap vermektedir. İşletmelerin ve muhasebe bürolarının istihdam ettiği bu personellerden beklediği belirli bir yeterlilik bulunmaktadır. Ancak, bu programlardan mezun olan/olacak öğrencilerin hangi yeterlilikler ile mezun oldukları, işletmelerin bu personellerden beklentilerinin neler olduğu ve ne ölçüde karşılanabildiği hala tam olarak belirlenememiştir. Bu çalışmada Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programından mezun olmaya hak kazanmış önlisans öğrencilerinin mesleki yeterlilikleri tespit edilerek bu öğrencileri istihdam edecek iş dünyasının beklentileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre; daha önceden bir iş deneyimine sahip olan öğrencilerin yasal defter ve belgeleri daha iyi tanıma, beyanname düzenleyebilme, aktif pasif hesapları tanıma kaydetme becerisine sahip olduklarını ve muhasebe paket programlarını daha iyi kullanabildikleri görülmüştür. Bu çalışma ile önlisans öğrencilerinin mesleki yeterliliklerinin, işverenlerin beklentilerini yeterince karşılayabilecek şekilde daha çok uygulamalı eğitime yönlendirilmeleri gereği ortaya çıkmaktadır

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kılıç, İ.; Önal, S. ve Dikmen, B. (2019). Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı Öğrencilerinin yeterlilikleri İle İşletmelerin Bu Öğrencilerden Beklentilerinin Karşılaştırılması: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nde Bir Araştırma. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 355-369.

¹ Bu çalışma Çukurova 3. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresinde, 3-6 Ekim 2019 tarihinde, Adana'da sunulan "Önlisans Öğrencilerinin Staj Eğitimi Sonrasında Mesleki Yeterliliklerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma" isimli bildirinin genişletilmiş halidir.

Comparison of Qualifications of Accounting and Tax Applications Program Students and Businesses' Expectations from These Students: A Research at Osmaniye Korkut Ata University

Lect. İsa Kılıç

İskenderun Teknik University, İskenderun Vocational School, Department of Accounting and Tax, İskenderun – TURKEY

Asst. Prof. Dr. Servet Önal

Osmaniye Korkut Ata University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration, Osmaniye – TURKEY

Lect. Burhan Dikmen

Osmaniye Korkut Ata University, Osmaniye Vocational School, Department of Management of Organization, Osmaniye -TURKEY

Article History

Submitted: 20.11.2019

Accepted: 23.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Vocational School

Accounting and Tax Applications

Accounting Intermediary

Qualification

Businesses

Jel Codes: M4,M40,M41

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.39849>

Abstract

Universities graduate the qualified human resources required by the enterprises with a certain qualification at the level of associate degree or bachelor degree. Students who are graduated from associate degree level are educated in vocational schools and are graduated as more intermediate staff. Accounting and Tax Applications Programs of vocational colleges also meet the requirement of accounting intermediary or pre-accounting personnel required by enterprises and accounting offices. Students graduating from this program with a certain qualification are employed in every enterprise without any sectoral distinction and respond to an important need of business life. There is a certain qualification expected from these employees employed by enterprises and accounting offices. However, the qualifications of the students who graduated / will be graduated from these programs, the expectations of the enterprises from these personnel and the extent to which they can be met are still not fully determined. In this research, the professional qualifications of associate degree students who are entitled to graduate from Accounting and Tax Applications Program are determined and the expectations of the business world that will employ these students are compared. According to the results of the research; It is seen that students who have previous work experience have the ability to better recognize legal books and documents, to prepare declarations, to recognize and record active and passive accounts and to use accounting package programs better. With this study, it is necessary that the vocational qualifications of associate degree students should be directed to applied education in order to meet the expectations of employers sufficiently.

1. GİRİŞ

Günümüz işletmelerinin başarı düzeyi nitelikli insan kaynağı(emek) bulundurmaları ile doğrudan ilişkilidir. Diğer üretim faktörleri ile karşılaştırıldığında insan kaynağı; yetiştirilme maliyetinin yüksek olması, zamana yayılması ve yeterliliğinin ölçülmesi zor olması nedeniyle en çok değişim gösteren üretim faktörüdür. Başarısını doğrudan etkileyen vasıflı insan kaynağına ulaşabilmek işletmeler için önemli bir unsurdur. Ekonomik piyasa içerisinde işletmelerin teknik elemanlar yetiştirmesi, işlevsel olarak bakıldığında eleman ve zaman kaybının yanında ayrıca maliyet açısından da pahalı olmaktadır. Devlet ve özel eğitim kurumlarındaki eğitim sistemlerinin böyle bir sorunu ortadan kaldırmak açısından, teknik eğitim alanında yetiştirdikleri öğrencilerin, eğitim sonrası mesleki yeterliliğe sahip olmaları beklenmektedir (Ezin vd.,2017:469).Mesleki bir yeterliliğe sahip olarak yetiştirilen vasıflı insan kaynağı dünyada olduğu gibi ülkemizde de daha çok üniversiteler tarafından yetiştirilmektedir.

Ülkemizde meslek yüksekokulları yükseköğretim kapsamında önemli yer ve göreve sahip birimler olarak, sektörün gereksinimini karşılayacak yüksek nitelikli ara eleman yetiştirmekle yükümlendirilmiş kurumlardır (Albez ve Bilici,2012:384).Üniversitelerin yetiştirdiği ve önlisans düzeyinde farklı programlardan mezun ettiği öğrenciler "ara eleman" olarak adlandırılmaktadır. Bu programlar içerisinde en çok talep gören programlardan birisi de Muhasebe ve Vergi Uygulamaları (MVU) programıdır. Muhasebe departmanları her işletmenin temel fonksiyonlarından birisi olduğu için söz konusu program mezunları geniş bir istihdam olanağına sahiptir. Muhasebe fonksiyonu, işletmeler için belkemiği konumundadır. İşletmenin diğer fonksiyonlarının sürdürülebilirliğinin, işletme varlık ve kaynaklarına dayalı olması, bu fonksiyonun önemini artırmaktadır. Bunu yerine getirecek elemanların da beklentileri karşılayan yetkinlikte olması istenecektir (Ertugrul, 2016:134).Muhasebe departmanının kendi üzerine düşen işlevlerini yerine getirebilmesi için muhasebe çalışanlarının muhasebe ve ilgili konularda iyi bir eğitim almış olması gerekli olmaktadır (Karasioğlu ve Duman, 2011:167).İyi olarak teorik bir eğitim almış olsa da uygulama aşamasında öğrencilerin yeterlilikleri istihdam edilecekleri işletmelerin muhasebe ara elemanlarından bekledikleri yeterlilikler ile örtüşmemektedir. İşletmelerin de istihdam ettiği personellerinden beklediği yeterlilik ölçütleri farklı olmaktadır. Bazı işletmeler ön muhasebe elemanı olarak istihdam ederken, muhasebe bürolarının ise personelinden muhasebe yazılımları hususunda yeterlilik beklentisi dogmaktadır (Önal ve Kılıç, 2019:84).Böyle durumlarda istihdam eden ile istihdam edilenin yeterlilik beklentilerinin örtüşüp taraflara maksimum katkının sağlanması beklenmektedir. Ancak muhasebe ara elemanlarının hangi yeterlilikler ile mezun olması gerektiği hususu işletme veya muhasebe bürolarının muhasebe ara elemanlarından bekledikleri yeterlilikler hususunda bir boşluk olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın söz konusu boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. ALAN YAZIN İNCELEMESİ

Çalışmanın bu bölümünde, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencilerinin muhasebe eğitimi, yeterlilikleri ve tarafların beklentilerine ilişkin görüşlerin incelenmesine yönelik literatürde yer alan çalışmalardan bazıları yer almaktadır.

Coşkun vd., (2017), "Meslek Yüksekokulu Muhasebe Bölümü Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Bakış Açılarının ve Mesleki Eğitimden Beklentilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmalarında muhasebe ve vergi uygulamaları bölümünde öğrenim gören öğrencilerin mesleki eğitimden beklentileri ve muhasebe eğitimine ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. MCBÜ Ahmetli Meslek Yüksekokulu Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programında 2017 yılı Nisan ayında öğrenim gören 595 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Öğrenim gördükleri sınıf açısından beklentilerdeki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre, "1. sınıfta ve

uzatmalı olarak öğrenim gören öğrencilerin 2. sınıfta olanlara göre” muhasebe eğitiminden daha fazla bir beklentiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş vd. (2017), “Muhasebe Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumları” başlıklı çalışmalarında lisans öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BİT) kullanmalarına yönelik tutumlarının belirlenmesi ve cinsiyet, bölüm, internete ulaşma olanağı, internet kullanma süresi ve kişisel bilgisayar sahipliği açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde kayıtlı İşletme ve İktisat bölümlerinden Muhasebe dersini alan öğrenciler üzerinde yapılmış olup İçinde bulunduğumuz bilgi çağında üniversite düzeyinde öğrenim gören genç nüfusun bilgi ve iletişim teknolojilerine olan yatkınlığı bilinen bir gerçektir. Bu yatkınlık, genelde öğrenciler tarafından sıkıcı bulunan muhasebe derslerine özellikle bilgisayar ve web uygulamaları içeren bilgi ve iletişim teknolojileri daha fazla dahil edilerek derslerin daha çekici ve öğrenci merkezli olması için bir fırsat olarak değerlendirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Önal vd. (2017), “İşyeri Eğitimi Gören Ticaret Meslek Lisesi Öğrencilerinin İşverenlerin Bakış Açısıyla Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi: Osmaniye İlinde Bir Uygulama” başlıklı çalışmalarında Mesleki eğitim, işgücü piyasalarının ihtiyaçları doğrultusunda, okul, sektör işbirliği içerisinde katılımcı bir anlayışla yapılmalı ve öğrenciler bu doğrultuda yetiştirilmesi gerekliliğinden bahsetmiştir. İş dünyasının beklentilerinin eğitim sürecine yansıtmasının öneminden bahsedilmiştir.

Akın ve Özdaşlı (2014), “Muhasebe Meslek Mensuplarının Mesleki Faaliyetlerinde Uymaları Gereken Etik İlkelere Uyuma Düzeyine Yönelik Meslek Mensupları İle Meslek Yüksek Okulu Muhasebe Bölümü Öğrencilerinin Algıları” başlıklı çalışmalarında muhasebe meslek mensupları ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin muhasebe mesleği icra ederken etik ilkelere ne kadar riayet ettiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, muhasebe eğitimi alan öğrencilerin, kıyasla dürüstlük ve şeffaflık ilkelerinin meslek mensupları tarafından daha fazla ihlal edildiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

Ertuğrul (2016), “İşletmelerin, Önlisans Muhasebe Bölümü Mezunlarından Beklentileri ve Ankara Organize Sanayi Bölgesi’nde Bir Araştırma” başlıklı çalışmasında organize sanayi bölgesi işletmeleri gibi küçük kapsamlı işletmelerin meslek yüksekokulu işletme ve muhasebe alanı mezun ve öğrencilerinden beklentilerini tespit etmek ve beklentiler ile eğitimlerin örtüşme oran ve yönünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda organize sanayi bölgesinde istihdam edilen ya da edilecek olan, meslek yüksekokulu muhasebe bölümü mezunlarının bilgi düzeyi, muhasebe yetkinlikleri (muhasebe iş ve işlemlerini yürütebilme yetenekleri), çalışmaya göre, sektör hedefleri ile örtüşmüştür. Sektör hedefleri doğrultusunda, muhasebe bölümü mezunlarının ekip çalışmasına uyumları, bilgisayar becerileri yeterli görülmekte olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca işletmedeki muhasebe mezunu istihdam derecesi, ile stajyer faydası arasında anlamlı ilişki bulunmuş ancak bunun zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, muhasebe mezunu istihdam etmeyi tercih ettiğini belirten katılımcılar zayıf bir bağlantıyla da olsa staj eğitiminin faydalı olduğu düşüncesinde olduklarını tespit etmiştir.

Yüreklî ve Gönen (2015), “Muhasebe Meslek Mensuplarının Nitelikli Meslek Mensubu Yetiştirilmesine Yönelik Önlisans Programından Beklentileri” başlıklı çalışmalarında muhasebe mesleği için önlisans düzeyinde meslek mensuplarının yetiştirilmesinde, verilen eğitimin seviyesinin ölçülmesi ve bu eğitimin muhasebe meslek mensuplarının beklentilerini karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda meslek yüksekokullarında verilen eğitim, meslek mensuplarının ihtiyaç duyduğu ara eleman ihtiyacını karşılamaktan uzaktır ve bu alanda kaliteyi hedef alan politikaların hayata geçirilmesine ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Alkan (2015), “İşletmelerin Önlisans Muhasebe Eğitiminden Beklentileri: İzmir’de Bir Araştırma” başlıklı çalışmasında Türkiye’de ön lisans muhasebe eğitiminin etkinliğine yönelik bilgi sunmak ve meslek yüksekokullarının muhasebe programlarında verilen eğitimin işletmelerin ihtiyaçlarını

karşılıklı karşılamadığının tespiti amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda araştırma bulgularına göre işletmeler muhasebe ve vergi uygulamaları mezunlarından bilgi işlem uygulamaları konusunda iki önemli yetkinlik beklemektedir. Ofis programlarının etkin kullanımı ki bu konuda verilen derslerin içeriklerinin yeterli olduğu görülmektedir. Sadece Excel programının mesleki uygulamalarda daha etkili kullanımı konusunda bilgisayar derslerinin içerikleri revize edilmelidir. Diğer yetkinlik beklentisi ise bilgisayarlı muhasebe konularında yasal uygulamalara yöneliktir. BA/BS formlarının düzenlenmesi ve beyannameler konusunda eğitim kalitesi ve ders içerikleri ne yazık ki yetersiz olduğu ifade edilmiştir. İncelenen meslek yüksekokullarının sadece %15'inde bu konular anlatıldığı tespit edilmiştir.

Tugay ve Ömürbek (2014), “Meslek Yüksekokullarında Verilen Muhasebe Derslerinin Uygulamada Kullanılma Düzeyi ve Yeterliliği Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmalarında Meslek Yüksekokullarının Muhasebe Programlarında verilen meslek derslerinin uygulamada kullanım düzeyleri ile yeterlilik düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre muhasebe derslerinde öğrencilere aktarılan konuların büyük bir kısmı uygulamada meslek mensupları tarafından kullanılmakta ve içerikleri de yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Terim ve Öztürk (2009), “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Bakış Açılarının Değerlendirilmesi: Gördes Meslek Yüksekokulunda Bir Uygulama” başlıklı çalışmalarında Muhasebe Programı öğrencilerinin demografik yapısının belirlenmesi, öğrenim gördükleri programı seçme nedenlerinin ortaya konması, gördükleri muhasebe eğitiminin gelecekle ilgili hedeflerine yönelik uyumluluğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma Gördes Meslek Yüksekokulu Muhasebe Programı öğrencileri üzerinde bir anket uygulaması şeklinde yapılmış olup öğrencilerin önlisans programından mezun olduktan sonra, ağırlıklı olarak Banka- Finansman alanında uzman ve bağımlı mali müşavir olmayı hedefledikleri, Ticaret Lisesi ve Düz Lise mezunu olmaları üniversite programı tercihinde etkili olabileceği sonucuna varılmıştır.

Gençtürk (2006), “Alınan Eğitimin Meslek Yaşamındaki Yeterlilik Düzeyinin İşletmelerin Muhasebe – Finans Bölümünde Çalışanlar Üzerinde Tespitine Yönelik Bir Alan Çalışması: Isparta, Burdur, Denizli ve Antalya Organize Sanayi Bölgeleri Örneği” başlıklı çalışmalarında sadece muhasebe eğitiminin değil finans eğitiminin de (orta öğretim, önlisans ve lisans programlarında) ilgili bölümlerde çalışan kişilere göre etkin olup olmadığı, işletmelerde, muhasebe elemanlarının aynı zamanda finansal işlemleri de yerine getirip getirmediği, alınan eğitimin işe girme ve kariyer hedefine ulaşmadaki etkisinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda verilen eğitimin kalitesinin artırılması, teorik eğitim kadar uygulamalı eğitime de (özellikle MYO’da) önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Meslek lisesinden veya meslek yüksekokulundan mezun olmuş kişilerin daha fazla eğitim almalarına olanak sağlayacak (hayat boyu öğrenme) sistemler geliştirilmeli ve II. öğretim olgusu bu kişilere de hizmet edecek seviyeye getirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

3.ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE YÖNTEMİ

3.1.Anket Soruları

Araştırmada yöntem olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında olan tüm önlisans öğrencilerine staj eğitimi sonunda mesleki yeterliliklerin her birisinde ne kadar yetkin oldukları sorulmuştur. İşverenlere uygulanan anket sorularında ise staj eğitimi sonunda öğrencilerin mesleki yeterliliklerinin ne kadar yetkin oldukları sorulmuştur. Böylece çapraz değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. İlk bölümde, önlisans öğrencilerinin 5 demografik, 25 de mesleki yeterliliklerini tespit etmek amacıyla hazırlanan toplam 30 soru sorulmuştur. İşverenlere uygulanan ankette de öğrencilere uygulanan anket soruları işverenlere uyarlanarak 8 demografik 25 de mesleki yeterlilik ölçütü yer almaktadır. Sorular 5’li Likert ölçeğiyle hazırlanmıştır.

3.2.Verilerin Toplanması

Araştırmanın evrenini Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'ne bağlı meslek yüksekokulu muhasebe ve vergi uygulamaları programları 2. sınıfta okuyan 167 öğrenci ile Osmaniye il ve ilçelerinde yer alan işletme yöneticileri ve meslek mensupları olmak üzere 63 kişi oluşturmaktadır. Hazırlanan anket öğrencilere yüz yüze uygulanmıştır. 2018-2019 bahar yarıyılında 158 öğrenci ve 57 işletme yöneticileri ve meslek mensupları ile yapılan anketler çalışmada değerlendirmeye tabi tutularak analiz edilmiştir.

3.3.Verilerin Analizi

Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programından mezun olmaya hak kazanmış önlisans öğrencilerinin yeterliliklerinin neler olduğu tespit edilerek bu öğrencilerden işletmelerin ve muhasebe bürolarının beklentileri karşılaştırılmak amacıyla hazırlanan sorulara, SPSS 22 programından yararlanarak; parametrik testlerden T-test ve Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Demografik verilerin analizi için frekans tablolarından faydalanılmıştır. Soruların güvenilirlikleri için, güvenilirlik analizi yapılmıştır. Akademik Çalışmalarda güvenilirlik katsayısı olarak sıklıkla Cronbach alfa katsayısı kullanılmakta ve genel olarak alfa değerinin 0.70 ve daha yüksek olması, yeterli olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk,2017:171). Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayısı öğrencilere uygulanan ankette (α) 0.955, işveren ve meslek mensuplarına uygulanan ankette de (α) 0.977 olarak hesaplanmıştır. Alpha değerinin oldukça yüksek çıktığı ve dolayısı ile anketin güvenilirliğinin yüksek olduğu gözlenmiştir.

4.ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Araştırma kapsamında yapılan anket sonuçlarına *faktör bazında tanımlayıcı istatistikler, t-test, One-way ANOVA testleri* uygulanmış olup bulgular *Öğrenciler ve İşletme Yöneticileri* (meslek mensupları dahil olmak üzere) şeklinde iki ayrı grup olarak ayrı ayrı ifade edilecektir.

4.1.Öğrencilere Uygulanan Testlerin Bulguları

Genel Olarak;

İşletmelerde staj yapan ön lisans öğrencilerinin muhasebe alanındaki algılanan öz yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik yargıları *faktör bazında tanımlayıcı istatistikler* yardımıyla incelenmiş ve çıkan sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İşletmelerde staj yapan önlisans öğrencilerinin muhasebe alanında algılanan öz yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik yargılarının değerlendirilmesi

	Minimum	Maksimum	Mean	Std. Deviation
Algılama	1	5	3,7792	0,71443

İşletmelerde staj yapan ön lisans öğrencilerinin muhasebe alanında algılanan öz yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik genel değerlendirmeleri, "*Katılıyorum*" ifadesine karşılık gelen "4" değeri etrafında toplanmıştır. Bu durumda işletmelerde staj yapan önlisans öğrencilerinin muhasebe alanında algılanan öz yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik düşüncelerinin olumlu yönde olduğu ifade edilebilir.

Cinsiyet

Yapılan t-test sonuçlarına göre; cinsiyet ile işletmelerde staj yapan ön lisans öğrencilerinin muhasebe alanındaki algılanan öz yeterlilik soruları arasında, $p > 0.05$ olduğundan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Mevcut genel not ortalaması

Yapılan One-way ANOVA testi sonuçlarına göre; öğrencilerin mevcut genel not ortalamaları ile işletmelerde staj yapan ön lisans öğrencilerinin muhasebe alanındaki algılanan öz yeterlilik soruları arasında, $p > 0.05$ olduğundan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğrencinin daha önce iş deneyiminin olup olmaması

Yapılan t-test sonuçlarına göre; öğrencilerin daha önce iş deneyimlerinin olup olmaması ile "Soru 5: Yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettirebilirim" sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 2)'de sunulmuştur.

Tablo 2: Soru 5 * İş Deneyimi

İş Deneyimi	N	Ort.	S	sd	t	p
Evet	112	3,7500	,98182	156	3,692	0,000
Hayır	46	3,1087	1,01605			

Tablo 2'deki analiz sonuçlarına göre, yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettirebilirim sorusu, stajyerlerin daha önce iş deneyimi olmasına göre anlamlı bir fark göstermektedir [t (156) = 3,692, $p < .05$]. Buna göre, daha önce iş deneyimi olanlar (ort. = 3,75), olmayanlara (ort. = 3,11) kıyasla yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettirebilirim ifadesine daha fazla katılmaktadır.

Yapılan t-test sonuçlarına göre; öğrencilerin daha önce iş deneyimlerinin olup olmaması ile "Soru 11: Serbest meslek kazanç defterini düzenleyebilirim" sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 3)'te sunulmuştur..

Tablo 3: Soru 11 * İş Deneyimi

İş Deneyimi	N	Ort.	S	sd	t	p
Evet	112	3,7679	1,04823	156	2,942	0,004
Hayır	46	3,2391	,97033			

Tablo 3'deki analiz sonuçlarına göre, yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettirebilirim sorusu, stajyerlerin daha önce iş deneyimi olmasına göre anlamlı bir fark göstermektedir [t (156) = 3,692, $p < .05$]. Buna göre, daha önce iş deneyimi olanlar (ort. = 3,75), olmayanlara (ort. = 3,11) kıyasla yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettirebilirim ifadesine daha fazla katılmaktadır.

Yapılan t-test sonuçlarına göre; öğrencilerin daha önce iş deneyimlerinin olup olmaması ile "Soru 12: Beyannameleri düzenleyebilirim" sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 4)'te sunulmuştur.

Tablo 4: Soru 12 * İş Deneyimi

İş Deneyimi	N	Ort.	S	sd	t	p
Evet	112	3,7143	1,11847	156	1,985	0,049
Hayır	46	3,3478	,87477			

Tablo 4'deki analiz sonuçlarına göre, yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettirebilirim sorusu, stajyerlerin daha önce iş deneyimi olmasına göre anlamlı bir fark göstermektedir [t (156) = 3,692, $p < .05$]. Buna göre, daha önce iş deneyimi olanlar (ort. = 3,75), olmayanlara (ort. = 3,11) kıyasla yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettirebilirim ifadesine daha fazla katılmaktadır.

Mezun olunan lise

Yapılan One-way ANOVA testi sonuçlarına göre; mezun olunan lise ile "Soru 5: Yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettirebilirim" sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 5)'te

sunulmuştur.

Tablo 5: Soru 5*Mezun Olunan Lise

Varyansın Kaynağı	Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	13,489	4	3,372	3,364	,011	A-B
Gruplarıçi	153,378	153	1,002			
Toplam	166,867	157				

A: Genel lise (ort. = 3,18)

B: Ticaret meslek lisesi (ort. = 3,86)

Tablo 5'deki One-way ANOVA sonuçlarına göre; yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettirebilirim yargısına katılım düzeyleri arasında, mezun olunan lise bakımından anlamlı bir fark vardır [F (4, 153) = 3,364 p < 0.05]. Mezun olunan liseler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testinin sonuçlarına göre; ticaret meslek lisesinden mezun olanlar (ort. = 3,86), genel liseden mezun olanlara (ort. = 3,18) kıyasla, yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettiririm yargısına daha fazla katılmaktadır.

Yapılan One-way ANOVA testi sonuçlarına göre; mezun olunan lise ile "Soru 10: İşletme defteri düzenleyebilirim" sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuşve (Tablo 6)'da sunulmuştur.

Tablo 6: Soru 10*Mezun Olunan Lise

Varyansın Kaynağı	Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	16,713	4	4,178	3,801	,006	A-B
Gruplarıçi	168,204	153	1,099			
Toplam	184,918	157				

A: Genel lise (ort. = 3,53)

B: Ticaret meslek lisesi (ort. = 4,17)

Tablo 6'daki One-way ANOVA sonuçlarına göre; yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettirebilirim yargısına katılım düzeyleri arasında, mezun olunan lise bakımından anlamlı bir fark vardır [F (4, 153) = 3,364 p < 0.05]. Mezun olunan liseler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testinin sonuçlarına göre; ticaret meslek lisesinden mezun olanlar (ort. = 3,86), genel liseden mezun olanlara (ort. = 3,18) kıyasla, yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettiririm yargısına daha fazla katılmaktadır.

Yapılan One-way ANOVA testi sonuçlarına göre; mezun olunan lise ile "Soru 11: Serbest meslek kazanç defterini düzenleyebilirim" sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuşve (Tablo 7)'de sunulmuştur.

Tablo 7: Soru 11*Mezun Olunan Lise

Varyansın Kaynağı	Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	17,138	4	4,284	4,194	,003	A-B
Gruplarıçi	156,312	153	1,022			
Toplam	173,449	157				

A: Genel lise (ort. = 3,31)

B: Ticaret meslek lisesi (ort. = 3,98)

Tablo 7'deki One-way ANOVA sonuçlarına göre; yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik

ettirebilirim yargısına katılım düzeyleri arasında, mezun olunan lise bakımından anlamlı bir fark vardır [F (4, 153) = 3,364 p < 0.05]. Mezun olunan liseler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testinin sonuçlarına göre; ticaret meslek lisesinden mezun olanlar (ort. = 3,86), genel liseden mezun olanlara (ort. = 3,18) kıyasla, yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettirimi yargısına daha fazla katılmaktadır.

Yapılan One-way ANOVA testi sonuçlarına göre; mezun olunan lise ile "Soru 17: Şirket işlemlerinin muhasebe kayıtlarını tutabilirim" sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 8)'de sunulmuştur.

Tablo 8: Soru 17*Mezun Olunan Lise

Varyansın Kaynağı	Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	15,094	4	3,773	3,305	,013	B-C
Gruplarıçığı	174,710	153	1,142			
Toplam	189,804	157				

B: Ticaret meslek lisesi (ort. = 4,00)

C: Diğer meslek liseleri (ort. = 3,00)

Tablo 8'deki One-way ANOVA sonuçlarına göre; yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettirebilirim yargısına katılım düzeyleri arasında, mezun olunan lise bakımından anlamlı bir fark vardır [F (4, 153) = 3,364 p < 0.05]. Mezun olunan liseler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testinin sonuçlarına göre; ticaret meslek lisesinden mezun olanlar (ort. = 3,86), genel liseden mezun olanlara (ort. = 3,18) kıyasla, yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettirimi yargısına daha fazla katılmaktadır.

Yapılan One-way ANOVA testi sonuçlarına göre; mezun olunan lise ile "Soru 22: Muhasebe paket programlarını kullanabilirim" sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 9)'da sunulmuştur.

Tablo 9: Soru 22*Mezun Olunan Lise

Varyansın kaynağı	Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	18,091	4	4,523	3,937	,005	B-C
Gruplarıçığı	175,763	153	1,149			
Toplam	193,854	157				

B: Ticaret meslek lisesi (ort. = 3,98)

C: Diğer meslek liseleri (ort. = 2,88)

Tablo 9'daki One-way ANOVA sonuçlarına göre; yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettirebilirim yargısına katılım düzeyleri arasında, mezun olunan lise bakımından anlamlı bir fark vardır [F (4, 153) = 3,364 p < 0.05]. Mezun olunan liseler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testinin sonuçlarına göre; ticaret meslek lisesinden mezun olanlar (ort. = 3,86), genel liseden mezun olanlara (ort. = 3,18) kıyasla, yasal defter ve belgeleri temin ve tasdik ettirimi yargısına daha fazla katılmaktadır.

4.2. İşletme Yöneticilerine Uygulanan Testlerin Bulguları

Genel

Yöneticilerin, işletmelerde staj eğitimi yapan öğrencilerin yeterlilikleri sorularına yönelik düşünceleri faktör bazında tanımlayıcı istatistikler yardımıyla incelenmiş ve çıkan sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Yöneticilerin, işletmelerde staj eğitimi yapan öğrencilerin yeterlilikleri sorularına yönelik düşüncedüzeylerinin değerlendirilmesi

	Minimum	Maksimum	Mean	Std. Deviation
Beklenti	1	5	4,1011	0,78740

Yöneticilerin, işletmelerinde staj eğitimi alan öğrencilerin yeterlilik düşüncelerine yönelik genel değerlendirmeleri, “Katılıyorum” ifadesine karşılık gelen “4” değeri etrafında toplanmıştır. Bu noktadan hareketle yöneticilerin işletmelerinde staj eğitimi alan öğrencilerin yeterliliklerine yönelik düşüncelerinin olumlu yönde olduğu ifade edilebilir.

Cinsiyet

Yapılan t-test sonuçlarına göre; cinsiyet ile işletmelerde staj eğitimi yapan öğrencilerin yeterlilikleri sorular arasında, $p > 0.05$ olduğundan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Faaliyet Gösterilen Sektör

Yapılan t-test sonuçlarına göre; faaliyet gösterilen sektör ile “Soru 11: Serbest Meslek Kazanç Defterini Düzenleyebilir” sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 11)’de sunulmuştur.

Tablo 11: Soru 11 * Faaliyet Gösterilen Sektör

Faaliyet Gösterilen Sektör	N	Ort.	S	Sd	T	P
Özel Sektör	40	3,8000	,96609	55	-2,34	0,022
Kamu Sektörü	17	4,4118	,71229			

Tablo 11’deki analiz sonuçlarına göre, stajyerler serbest meslek kazanç defterini düzenleyebilir sorusu, faaliyet gösterilen sektöre göre anlamlı bir fark göstermektedir [t (55) = - 2,34, $p < .05$]. Buna göre, kamu sektörü yöneticileri (ort. = 4,41), özel sektör yöneticilerine (ort. = 3,80) kıyasla stajyerlerin serbest meslek kazanç defterini düzenleyebildikleri ifadesine daha fazla katılmaktadır.

Yapılan t-test sonuçlarına göre; faaliyet gösterilen sektör ile “Soru 12: Beyannameleri Düzenleyebilir” sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 12)’de sunulmuştur.

Tablo 12: Soru 12 * Faaliyet Gösterilen Sektör

Faaliyet Gösterilen Sektör	N	Ort.	S	sd	t	p
Özel Sektör	40	3,7000	1,09075	55	-2,67	0,010
Kamu Sektörü	17	4,4706	,71743			

Tablo 12’deki analiz sonuçlarına göre, stajyerler beyannameleri düzenleyebilir sorusu, faaliyet gösterilen sektöre göre anlamlı bir fark göstermektedir [t (55) = - 2,67, $p < .05$]. Buna göre, kamu sektörü yöneticileri (ort. = 4,47), özel sektör yöneticilerine (ort. = 3,70) kıyasla stajyerlerin beyanname düzenleyebildikleri ifadesine daha fazla katılmaktadır.

Yapılan t-test sonuçlarına göre; faaliyet gösterilen sektör ile “Soru 13: Bilanço Düzenleyebilir” sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 13)’de sunulmuştur.

Tablo 13: Soru 13 * Faaliyet Gösterilen Sektör

Faaliyet Gösterilen Sektör	N	Ort.	S	sd	t	p
Özel Sektör	40	3,5500	1,13114	55	-3,41	0,001
Kamu Sektörü	17	4,5294	,51450			

Tablo 13'deki analiz sonuçlarına göre, stajyerler bilanço düzenleyebilir sorusu, faaliyet gösterilen sektöre göre anlamlı bir fark göstermektedir [t (55) = - 3,41, p<.05]. Buna göre, kamu sektörü yöneticileri (ort. = 4,53), özel sektör yöneticilerine (ort. = 3,55) kıyasla stajyerlerin bilanço düzenleyebildikleri ifadesine daha fazla katılmaktadır.

Yapılan t-test sonuçlarına göre; faaliyet gösterilen sektör ile "Soru 14: Aktif ve pasif hesapları tanıma ve kaydetme becerisine sahiptir" sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 14)'te sunulmuştur.

Tablo 14: Soru 14 * Faaliyet Gösterilen Sektör

Faaliyet Gösterilen Sektör	N	Ort.	S	sd	t	p
Özel Sektör	40	3,8000	1,09075	55	-3,06	0,003
Kamu Sektörü	17	4,6471	,49259			

Tablo 14'deki analiz sonuçlarına göre, stajyerler aktif ve pasif hesapları tanıma ve kaydetme becerisine sahiptir sorusu, faaliyet gösterilen sektöre göre anlamlı bir fark göstermektedir [t (55) = - 3,06, p<.05]. Buna göre, kamu sektörü yöneticileri (ort. = 4,65), özel sektör yöneticilerine (ort. = 3,80) kıyasla stajyerlerin aktif ve pasif hesapları tanıma ve kaydetme becerisine sahip olduğu ifadesine daha fazla katılmaktadır.

Yapılan t-test sonuçlarına göre; faaliyet gösterilen sektör ile "Soru 18: Ürün ve hizmet maliyetini hesaplayabilir" sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 15)'te sunulmuştur.

Tablo 15: Soru 18 * Faaliyet Gösterilen Sektör

Faaliyet Gösterilen Sektör	N	Ort.	S	sd	t	p
Özel Sektör	40	3,6250	1,00480	55	-2,51	0,015
Kamu Sektörü	17	4,3529	,99632			

Tablo 15'deki analiz sonuçlarına göre, stajyerler ürün ve hizmet maliyetini hesaplayabilir sorusu, faaliyet gösterilen sektöre göre anlamlı bir fark göstermektedir [t (55) = - 2,51, p<.05]. Buna göre, kamu sektörü yöneticileri (ort. = 4,35), özel sektör yöneticilerine (ort. = 3,63) kıyasla stajyerler ürün ve hizmet maliyetini hesaplayabilir ifadesine daha fazla katılmaktadır.

Yapılan t-test sonuçlarına göre; faaliyet gösterilen sektör ile "Soru 19: Şirket kapanış işlemlerini yapma becerisine sahiptir" sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 16)'da sunulmuştur.

Tablo 16: Soru 19 * Faaliyet Gösterilen Sektör

Faaliyet Gösterilen Sektör	N	Ort.	S	sd	t	p
Özel Sektör	40	3,5000	1,17670	55	-2,20	0,032
Kamu Sektörü	17	4,2353	1,09141			

Tablo 16'daki analiz sonuçlarına göre, stajyerler şirket kapanış işlemlerini yapma becerisine sahiptir sorusu, faaliyet gösterilen sektöre göre anlamlı bir fark göstermektedir [t (55) = - 2,20, p<.05]. Buna göre, kamu sektörü yöneticileri (ort. = 4,24), özel sektör yöneticilerine (ort. = 3,50) kıyasla stajyerler

şirket kapanış işlemlerini yapma becerisine sahiptir ifadesine daha fazla katılmaktadır.

Yapılan t-test sonuçlarına göre; faaliyet gösterilen sektör ile “Soru 20: İnşaat işletmeleri işlemlerini kaydedebilir” sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 17)’de sunulmuştur.

Tablo 17: Soru 20 * Faaliyet Gösterilen Sektör

Faaliyet Gösterilen Sektör	N	Ort.	S	sd	t	p
Özel Sektör	40	3,4250	1,10680	55	-2,67	0,010
Kamu Sektörü	17	4,2941	1,15999			

Tablo 17’deki analiz sonuçlarına göre, stajyerler inşaat işletmeleri işlemlerini kaydedebilir sorusu, faaliyet gösterilen sektöre göre anlamlı bir fark göstermektedir [t (55) = - 2,67, p<.05]. Buna göre, kamu sektörü yöneticileri (ort. = 4,29), özel sektör yöneticilerine (ort. = 3,43) kıyasla stajyerler inşaat işletmeleri işlemlerini kaydedebilir ifadesine daha fazla katılmaktadır.

Yapılan t-test sonuçlarına göre; faaliyet gösterilen sektör ile “Soru 23: Bütçe hazırlayabilir” sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 18)’de sunulmuştur.

Tablo 18: Soru 23 * Faaliyet Gösterilen Sektör

Faaliyet Gösterilen Sektör	N	Ort.	S	sd	t	p
Özel Sektör	40	3,6250	1,03000	55	-2,77	0,008
Kamu Sektörü	17	4,3529	,49259			

Tablo 18’deki analiz sonuçlarına göre, stajyerler bütçe hazırlayabilir sorusu, faaliyet gösterilen sektöre göre anlamlı bir fark göstermektedir [t (55) = - 2,77, p<.05]. Buna göre, kamu sektörü yöneticileri (ort. = 4,35), özel sektör yöneticilerine (ort. = 3,63) kıyasla stajyerler bütçe hazırlayabilir ifadesine daha fazla katılmaktadır.

Faaliyetini kaç yıldır sürdürüyor olması

Yapılan One-way ANOVA testi sonuçlarına göre; işletmelerin, kendi bünyelerinde staj eğitimi alan öğrencilerin kazanması gereken yeterliliklere ait yargılar ile işletmenin faaliyetini kaç yıldır sürdürdüğü arasında, p > 0.05 olduğundan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Personel temin yeri

Yapılan One-way ANOVA testi sonuçlarına göre; personel temin yeri ile “Soru 11: Serbest meslek kazanç defteri düzenleyebilir” sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 19)’da sunulmuştur.

Tablo 19: Soru 11*Personel Temin Yeri

Varyansın Kaynağı	Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	11,342	5	2,268	3,073	,017	A-D, B-D, C-D, E-D, F-D
Gruplar içi	37,641	51	,738			
Toplam	48,982	56				

Tablo 19’deki One-way ANOVA sonuçlarına göre; işletmede staj gören öğrencilerin serbest meslek kazanç defteri düzenleyebilir yargısına katılım düzeyleri arasında personel temin yerleri bakımından anlamlı bir fark vardır [F (5, 51) = 3,073 p < 0.05]. Personel temin yerleri arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; A: Merkezi atama (ort. = 4,46), B: İşkur (ort. = 4,17), C: Tanıdık (ort. = 3,75), E: Gazete / TV/ Radyo / İnternet (ort. = 5,00) ve F: Diğer (ort. = 3,82) yerlerden temin edilen personelin, D: Kendi isteği ile başvuranlar

(ort. = 3,14)'lara kıyasla serbest meslek kazanç defteri düzenleyebilir ifadesine daha fazla katılmaktadır.

Yapılan One-way ANOVA testi sonuçlarına göre; personel temin yeri ile "Soru 14: Aktif ve pasif hesapları tanıma ve kaydetme becerisine sahiptir" sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 20)'de sunulmuştur.

Tablo 20: Soru 14*Personel Temin Yeri

Varyansın Kaynağı	Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	22,058	5	4,412	6,116	,000	A-D, B-D, C-D, E-D, F-D
Gruplarıçi	36,784	51	,721			
Toplam	58,842	56				

A: Merkezi atama (ort. = 4,69)

B: İşkur(ort. = 4,58)

C: Tanıdık (ort. = 3,58)

D: Kendi isteği ile başvuranlar (ort. = 3,00)

E: Gazete / TV/ Radyo / İnternet (ort. = 5,00)

F: Diğer (ort. = 3,73)

Yapılan One-way ANOVA testi sonuçlarına göre; personel temin yeri ile "Soru 22: Muhasebe paket programlarını kullanabilir" sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 21)'de sunulmuştur.

Tablo 21: Soru 22*Personel Temin Yeri

Varyansın kaynağı	Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	11,574	5	2,315	2,811	,026	A-D, B-D, C-D, E-D, F-D
Gruplar içi	42,005	51	,824			
Toplam	53,579	56				

A: Merkezi atama (ort. = 4,46)

B: İşkur(ort. = 4,08)

C: Tanıdık (ort. = 4,50)

D: Kendi isteği ile başvuranlar (ort. = 3,14)

E: Gazete / TV/ Radyo / İnternet (ort. = 5,00)

F: Diğer (ort. = 4,00)

Yapılan One-way ANOVA testi sonuçlarına göre; personel temin yeri ile "Soru 23: Bütçe hazırlayabilir" sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 22)'de sunulmuştur.

Tablo 22: Soru 23*Personel Temin Yeri

Varyansın Kaynağı	Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	13,749	5	2,750	3,707	,006	A-D, B-D, C-D, E-D, F-D
Gruplarıçi	37,830	51	,742			
Toplam	51,579	56				

A: Merkezi atama (ort. = 4,31)

B: İşkur(ort. = 4,17)

C: Tanıdık (ort. = 3,67)

D: Kendi isteği ile başvuranlar (ort. = 3,00)

E: Gazete / TV/ Radyo / İnternet (ort. = 5,00)

F: Diğer (ort. = 3,45)

Stajyer kabulünde etkili olan faktörler

Yapılan One-way ANOVA testi sonuçlarına göre; stajyer kabulünde etkili olan faktörler ile “Soru 12: Beyannameleri düzenleyebilir” sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 23)’te sunulmuştur.

Tablo 23: Soru 12*Stajyer Kabulünde Etkili Olan Faktörler

Varyansın Kaynağı	Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	13,935	3	4,645	5,152	,003	A-B
Gruplarıçi	47,784	53	,902			
Toplam	61,719	56				

A: Yasal Zorunluluk (ort. = 4,78)

B: Tanıdık İstekleri (ort. = 3,21)

Tablo 23’deki One-way ANOVA sonuçlarına göre; işletmede staj gören öğrencilerin beyanname düzenleyebilir yargısına katılım düzeyleri arasında, stajyer kabulünde etkili olan faktörler bakımından anlamlı bir fark vardır [$F(3, 53) = 5,152$ $p < 0.05$]. Stajyer kabulünde etkili olan faktörler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; A: Yasal zorunluluk (ort. = 4,78) ile stajyer kabul eden işletmeler, tanıdık istekleri (ort. = 3,21) ile stajyer kabul edenlere kıyasla, staj öğrencilerin beyanname düzenleyebilir yargısına daha fazla katılmaktadır.

Yapılan One-way ANOVA testi sonuçlarına göre; stajyer kabulünde etkili olan faktörler ile “Soru 13: Bilanço düzenleyebilir” sorusu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve (Tablo 24)’te sunulmuştur.

Tablo 24: Soru 13*Stajyer Kabulünde Etkili Olan Faktörler

Varyansın Kaynağı	Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	10,675	3	3,558	3,435	,023	
Gruplarıçi	54,904	53	1,036			
Toplam	65,579	56				

A: Yasal Zorunluluk (ort. = 4,67)

B: Tanıdık İstekleri (ort. = 3,36)

5. SONUÇ

Meslek yüksekokulları, işletmelerin ihtiyaç duyduğu ara elemanları yetiştirmektedir. Bundan dolayı; meslek yüksekokulu öğrencilerinden, işletmelerin ihtiyaç duyduğu yeterliliklerin birçoğunu taşıyarak mezun olmaları beklenmektedir. Ancak her işletmenin kendi örgüt kültürü, sektörel farklılıkları, tutulan defterlerin mahiyetleri gibi hususlar işletmelerin mezun olan öğrencilerden beklediği yeterliliklerde farklılıklara sebep olmaktadır. Araştırma sonucuna göre daha önceden bir iş deneyimine sahip olan öğrencilerin; yasal defter ve belgeleri daha iyi tanıma, beyanname düzenleyebilme, aktif pasif hesapları tanıma ve kaydetme becerisine sahip oldukları, muhasebe paket programlarını daha iyi kullanabildikleri görülmüştür. Bu sonuçlar üzerinde de kurumsal istihdam programları olan işkur vb. kurumların, mesleki yeterlilikler ve mezuniyet kriterleri doğrultusunda işe yerleştirme yapmasının olumlu bir çıktısı olduğu düşünülebilir. Bu çalışmada, işletmelerin öğrencilerden bekledikleri yeterlilikler ile öğrencilerin yeterlilikleri karşılaştırılmış olup karşılıklı beklentilerin kısmen de olsa karşılandığı düşünülmektedir. Bu çalışma ile önlisans öğrencilerinin mesleki yeterliliklerinin, işverenlerin beklentilerini yeterince karşılayabilmesi için öğrencilerin daha çok uygulamalı eğitime yönlendirilmeleri gereği ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akın, O., Özdaşlı, K. (2014). Muhasebe Meslek Mensuplarının Mesleki Faaliyetlerinde Uymaları Gereken Etik İlkelerine Uyuma Düzeyine Yönelik Meslek Mensupları İle Meslek Yüksek Okulu Muhasebe Bölümü Öğrencilerinin Algıları *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, C/S. 63:59-74
- Albez, A., Bilici, B., (2012). Meslek Yüksekokulları Muhasebe Öğrencilerinin Mesleğe Bakışları: Atatürk Üniversitesi'nde Bir Araştırma *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C/S.16(3): 383-398
- Alkan, G.,(2015). İşletmelerin Önlisans Muhasebe Eğitiminden Beklentileri: İzmir'de Bir Araştırma *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, C/S.17 (1):137-158
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi(Gözden Geçirilmiş 23.Baskı)*, Ankara, PegemA Yayıncılık
- Coşkun, S., Kır, A., Özbay, F., (2017). Meslek Yüksekokulu Muhasebe Bölümü Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Bakış Açılarının Ve Mesleki Eğitimden Beklentilerinin Değerlendirilmesi *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, ICMEB17 Özel Sayısı: 314-329
- Ertuğrul, A. E., (2016). İşletmelerin, Önlisans Muhasebe Bölümü Mezunlarından Beklentileri ve Ankara Organize Sanayi Bölgesi'nde Bir Araştırma *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, C/S14(2):133-147
- Ezin,Y., Bilen, A., Aslan, R., (2017). Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Muhasebe Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Araştırma *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C/S5(47): 468-479
- Gençtürk, M., (2006). Alınan Eğitimin Meslek Yaşamındaki Yeterlilik Düzeyinin İşletmelerin Muhasebe – Finans Bölümünde Çalışanlar Üzerinde Tespitine Yönelik Bir Alan Çalışması: Isparta, Burdur, Denizli ve Antalya Organize Sanayi Bölgeleri Örneği *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* C/S 2(12) :55-82
- Güneş, E., Yüksel, M., Kaya, H.,P., (2017). Muhasebe Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumları *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* C/S 18(1):367-382
- Karasioğlu F., Duman , H., (2011) Meslek Yüksekokullarında Muhasebe Eğitimi Ve Kalitesi Üzerine Bir Not *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C/S 10(1): 165-180
- Önal, S., Kılıç, İ., (2019), "Önlisans Öğrencilerinin Staj Eğitimi Sonrasında Mesleki Yeterliliklerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma" Çukurova 3. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Sözlü Bildiri, 3-6 Ekim 2019,Adana
- Önal, S., Gedik, İ., Mat, M., (2017). İşyeri Eğitimi Gören Ticaret Meslek Lisesi Öğrencilerinin İşverenlerin Bakış Açısıyla Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi: Osmaniye İlinde Bir Uygulama *International Journal of Academic Value Studies* C/S3 (10): 45-55
- Terim, B., Öztürk, A., (2009). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Bakış Açılarının Değerlendirilmesi: Gördes Meslek Yüksekokulunda Bir Uygulama *Celal Bayar Üniversitesi S.B.E.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* C/S :7(2):153-168
- Tugay, O., Ömürbek, V., (2014). Meslek Yüksekokullarında Verilen Muhasebe Derslerinin Uygulamada Kullanılma Düzeyi ve Yeterliliği Üzerine Bir Araştırma *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi* C/S7(3):53 - 74
- Yürekli, E., Gönen, S. (2015) Muhasebe Meslek Mensuplarının Nitelikli Meslek Mensubu Yetiştirilmesine Yönelik Önlisans Programından Beklentileri *KAÜ İİBF Dergisi*, C/S6(10):301-316.

Ataerkillik Kavramı Bağlamında Kürt Kadın Hareketinin Değerlendirilmesi*

Serpil Ozulu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0569-609X>

Doktora Öğrencisi / Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 07.03.2019

Kabul: 20.11.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Feminizm

Ataerkillik

Kadın Kimliği

Kürt Siyasi Hareketi

Kürt Kadın Hareketi

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.29092>

Öz

Kimlik konusu hem Türkiye’de hem dünyada siyasi ve toplumsal tartışmalarda giderek ağırlığını artırmaktadır. Etnik, dini ya da cinsel kimlikler tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de uzun zamandır birçok yönüyle tartışılmaktadır. Kürt kimliği ve kadın kimliği etnik ve cinsel kimliklerin birer örneği olarak siyasi ve toplumsal arenada bir çok yönüyle Kürt sorunu ve kadın sorunu bağlamında tartışılır. Bu anlamda bu iki sorun Türkiye’nin en başta gelen toplumsal ve siyasi sorunlarından. Bu iki büyük toplumsal soruna bağlı olarak Feminizm ve Kürt hareketi 1980’li yıllardan sonra Türkiye’de gelişen iki toplumsal hareket/olgudur. Bu iki hareketin kesişimindeki Kürt kadın hareketi ise aynı dönemlerden itibaren Türkiye’de yükselişe geçmeye başlamıştır. Hem kadın sorununda hem de Kürt sorununda önemli bir konumu olan Kürt kadın hareketinin ne derece Kürt hareketi ne derece kadın hareketi olduğunun anlaşılması önemli bir konudur.

Öte yandan ataerkillik kavramı feminizmin temel kavramlarından ve bir çok farklı feminizm türünde önemli bir yer tutmaktadır. Kadınların oluşturduğu bir hareketin kadın hareketi/feminist hareket olup olmadığını anlamada hareketin ataerki yaklaşımı oldukça belirleyicidir. Bu çalışmada ataerkillik kavramı bağlamında Kürt kadın hareketinin söylemi, duruşu, çizgisi incelenerek hareketin kadın hareketi/feminist hareket olma özelliği incelenmiştir. Kürt kadın hareketinin bileşenlerinden siyasi alandaki, sivil alandaki ve PKK içindeki Kürt Kadınların ataerkillik yaklaşımları hakkında bir tarama değerlendirme çalışması olan bu çalışmada Kürt kadın hareketinin geleneksel toplumsal ataerki yapıya şiddetle karşı çıkarken Kürt siyasi hareketinden kendilerine yöneltilen örtülü ataerki yapıya yeterince karşı koyamadıkları ve bu nedenle de feminist bir hareket olup olmadıklarının sorgulandığı görülmüştür.

Atf Bilgisi / Reference Information

Ozulu, S. (2019). Ataerkillik Kavramı Bağlamında Kürt Kadın Hareketinin Değerlendirilmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 371-390.

* Bu makale, “Kürt Siyaseti ve Radikal Demokrasi: Halkların Demokratik Partisi (HDP) Örneği” başlıklı doktora tez çalışmasından yararlanılarak oluşturulmuştur.

A Critique of Kurdish Women's Movement Within the Context of Patriarchy

Serpil Ozulu

PhD Student / Ankara Haci Bayram Veli University, Ankara – TURKEY

Article History

Submitted: 07.03.2019

Accepted: 20.11.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Feminism

Patriarchy

Woman Identity

Kurdish Political Movement

Kurdish Women's Movement

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.29092>

Abstract

The subject of identity gradually increases in importance both in political and social debates in the World and in Turkey. Ethnic, religious and sexual identities are discussed in Turkey as all the World in many aspects. Kurdish identity and woman identity, as an example of ethnic and sexual identities, are discussed within the context of the Kurdish issue and the women's issue in many aspects in the political and social arena. In this sense, these two issues are two of the primary social problems of Turkey. Depending on these major problems, feminism and Kurdish political movement are both social movements/facts which have grown in Turkey following 1980s. Kurdish women's movement that is on intersection of these two movements, started to rise in Turkey in the same period, too. Kurdish women's movement that has an important position at both Kurdish problem and woman problem in Turkey, is needed to explain to what extent it is a Kurdish movement or Women's movement is.

On the other side, the concept of patriarchy is one of the basic concepts of feminism and has a big importance in many different types of feminism. The approach to patriarchy of a movement which is formed by women is quite decisive in understanding whether this movement is a women movement/feminist movement or not. In this study, discourse, approach and view of the Kurdish Women's movement is examined within the context of patriarchy. As a scanning-evaluation study, this article argues the patriarchy approaches of Kurdish women in political sphere, in social sphere and in PKK Kurdish terrorist Organization, as components of Kurdish women's movement. Consequentially, it is observed that while Kurdish women's movement protests the traditional patriarchal structure categorically, it is not able to challenge to veiled patriarchal approach by Kurdish political Movement sufficiently and this situation causes it questioned whether women's movement free from the political movement or not.

GİRİŞ

Kürt kadın hareketi 1980'lerden sonra kamusal görünürlüğü artmış önemli bir kadın hareketidir. Kürt siyasi hareketi içinden doğan Kürt kadın hareketinin Kürt hareketinden bağımsızlığı özellikle hareketin dışında sıkça tartışılmaktadır. Bunu anlamının önemli bir yolu feminizmin kilit kavramlarından olan ataerkillik konusunda Kürt kadın hareketinin farklı düzeylerde nasıl bir tavır aldığını izlemektir.

Kürt kadın hareketi üçüncü dalga feminizm bağlamındaki siyah feminizme referansla analiz edilebilir. Siyah feminizmle Kürt feminizmi arasında iki temel benzerlik vardır. Her iki hareket de ana akım feminizmlere (beyaz feminizm/Türk feminizmi) karşı durmaktadırlar. İkinci olarak da her iki feminizm de etnik mücadele dinamiklerini eleştirirler (Özcan, 2011: 44). Kürt feminizminin Türk feminizmine karşı çıkmasının siyah feminizmin beyaz feminizme karşı çıkması gibi okumak mümkündür. Literatürde Kürt kadın hareketi daha çok Siyah feminizmle bağdaştırılmakla birlikte hareketin farklı bileşenlerinin en belirgin ortak noktalarından biri ataerkil yapıya karşı duruşlarıdır.

Bu çalışmada çok çeşitlilik arz eden Kürt kadınları içinden Kürt kadın hareketinin bileşenleri olduğu düşünülen politikacı, örgüt üyesi ve sivil toplum alanındaki Kürt kadınlar inceleme konusu yapılmıştır. Kürt kadın hareketinin bu üç bileşenin ataerkillik konusundaki yaklaşımları, bu konuda yapılan literatür taramasına bağlı olarak değerlendirilmiştir. Ataerkillik karşıtlığının Kürt kadın hareketinin illegal silahlı mücadeledeki kadınlar, siyasi alandaki kadınlar ve sivil alandaki kadınlar olmak üzere üç farklı bileşeninde ne kadar vurgulandığı irdelendiğinde söylem düzeyinde üç bileşenin de ataerkilliğe önemli bir karşıt duruş sergilediği görülmüş, ancak Kürt hareketinin önderi olarak gördükleri PKK'nın kurucusu ve hapisteki lideri Abdullah Öcalan'la ilgili söylem ve tutumları mevcut ataerki karşıtı söylemleriyle çelişen bir tablo ortaya çıkarmıştır. Çalışmada öncelikle feminizme genel bir bakış ve ataerki kavramı üzerinde durulmuş, sonra Kürt kadın hareketinin tarihsel geçmişi ve konumlandırılışıyla ilgili mevcut literatürden aktarımlar yapıldıktan sonra Kürt kadın hareketinin üç bileşeninin ataerkillik karşıtlığı incelenmiştir.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Feminizme Genel Bakış

Feminizm sözcüğünü ilk kez kullanan Fransız toplumbilimci ve sosyalizmin ilk savunucularından olan Charles Fourier'dir (Notz, 2011:35). Kadınların erkeklerle eşit görülmemesine karşı çıkan ve kadının ezilmişliğini ve özgürleştirilmesi gerekliliğini vurgulayan feminizmde bu sorunun nasıl çözüleceği konusundaki görüşler farklılıklar içermektedir. Bu farklılıklara dayanarak feminizmin Liberal (Aydınlanmacı) Feminizm, Marksist Feminizm, Radikal Feminizm, Sosyalist Feminizm, Kültürel Feminizm ve Lezbiyen Feminizm gibi birçok farklı türü bulunmaktadır ve bu farklı türler feminizmin ortak bir tanımını yapmayı zorlaştırır. Ancak feminizm için genel bir ifadeyle cinsiyetçiliği, cinsiyetçi sömürüyü ve baskıyı sona erdirmeyi amaçlayan bir hareket demek mümkündür (Hooks, 2012, 12).

Kadın-erkek eşitsizliğinin varlığı ve bunun nasıl ortadan kaldırılacağıyla ilgilenen feminizmin toplumdaki güç ilişkilerinin erkeğin lehine olmasından dolayı kadının ezildiğini ve ikincilleştirildiğini savunan görüş olduğu şeklinde bir tanımlama da vardır (Egbatan ve Şahin, 2014: 251). Yani feminizmin kadınların cinsiyetleri nedeniyle dezavantajlı oldukları ve bu dezavantajın kaldırılabilmesi/kaldırılması gerektiği şeklinde iki temel varsayımı bulunmaktadır (Heywood, 2011: 247).

Feminizmin kökenlerini 13. yüzyıldaki bazı hareketlere kadar dayandırmak mümkün olmakla birlikte 16. yüzyıl sonu ve 17. yüzyıl başında kadınların erkek egemenliğine ilk defa karşı çıkışı söz konusudur. Bu karşı çıkıştan kaynaklı olarak bu dönemdeki karşı çıkış batılı tarihçiler tarafından 'cinslerin savaşı' olarak adlandırılmıştır. 16. yüzyılda ilk defa Jane Anger tarafından "Havva'nın

Adem'den üstün olduğu" teziyle başlayan feminist hareket (Kılıç, 1998: 20), İngiliz iç savaşından kaynaklanan değişimlerden yararlanan İngiliz feministlerin kadın-erkek eşitsizliğine karşı broşürler dağıtmalarıyla ve kilisedeki vaizler aracılığıyla çatışmalara katılmalarıyla devam etmiştir (Notz, 2011: 34). 1622 yılında Marie de Jars de Gournay 'Kadın ve Erkeklerin Eşitliği' adlı yazısında kadın ve erkeklerin birbirlerine üstünlüğü olmadığını vurgulamıştır. .

18. yüzyılda feminist kitaplar yazan isimlerden Mary Wollstonecraft'ın 'Kadın Haklarının Gerekçelenirilmesi' (A Vindication of the Rights of Woman) adlı eseri feminizm üzerine yazılmış en önemli ilk eserdir (Ataman, 2009: 2). Bu eserde en çok değinilen konu kadınların da erkeklerle aynı haklara sahip olmaları gerekliliği, aynı eğitimi almaları gerekliliği, kadınların da insan olmalarından dolayı akıl ve mantığa sahip olduğu konularıdır (Wollstonecraft, 2007: 9-15; akt: Şerbetçi, 2013).

Gerçek anlamda ilk feministlerden sayılabilecek Mary Astell, geleneklerin kadınların yaşamlarını kısıtlamasına ve kadınların eğitimsiz ve gelişmemiş bırakılmasına karşı çıkmış, kadınları eğitmenin aciliyetine değinmiştir. Catherine Macaulay, Olympe De Gouges dönemin diğer önemli feminist isimleridir. Gouges Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi ile Bağımsızlık Bildirgesi metinlerine karşı Kadın ve Kadın Yurttaş Hakları Bildirgesi isimli bir bildiri yayınlamış ve bildirinin ilk maddesinde "Kadın özgür doğar ve erkeklerle eşit haklara sahip olarak yaşar. Toplumsal farklılıklar yalnızca genel yarar nedeniyle kabul edilebilir." ifadesine yer vermiştir. 19. yüzyılda ise Margaret Fuller 19. Yüzyılda Kadın adlı eseriyle Kültürel feminist geleneği başlatmış, (Şerbetçi, 2013: 13, 43), Simon de Beauvoir de varoluşçu feminist akım içinde yer almış, kadının özel alandaki rolünü tartışmıştır (Arneil, 1999: 163).

Feminizm üç dalga şeklinde gelişmiştir. 'ilk feminizm dalgası' 19. yüzyılın ortalarında ABD, İngiltere ve Almanya'da kadınların erkeklerle aynı yasal ve siyasi haklara sahip olmak için mücadele etmesiyle ilgilidir. Bu dalgada kadınlar seçme (oy) hakkını kazanmaya öncelik vermişlerdir, çünkü bu hakkın ayrımcılık ve önyargılara son vermede önemli olduğunu düşünmüşlerdir (Heywood, 2011: 248). Eşitsizliğin önlenmesi için çalışma hayatında cinsiyet ayrımı yapılmaması, eşit işe eşit ücret ödenmesi, çalışan kadınların çocukları için ücretsiz bakım, aile sorumluluklarının eşit şekilde paylaşılması, kürtajın yasallaştırılması, cinsel sömürünün sona erdirilmesi ve cinsiyete göre rol belirlenmesinin önüne geçilmesi gibi talepler dile getirilmiştir (Karadağ ve Sabancılar, 2013: 93). Ancak birinci dalgada kamusal alandan dışlanan ve erkeklerle eşit konuma getirilmeye çalışılan kadınlar 'beyaz, orta ve üst sınıf' kadınlardır (Arneil, 1999: 156).

Birinci dalga 1960'lardaki ikinci dalgaya kadar hareketin durağanlaşmasına neden olmuş, kadınların siyasi ve yasal haklarını elde etmelerine rağmen sorunlarının çözülemediği görülmüştür. Bu nedenle ikinci dalga, baskının olduğu kişisel, psikolojik ve cinsel konuları da vurgulayarak kadınların siyasi özgürlüklerini bu alanları da kapsayacak şekilde genişletmeyi ve genel olarak 'kadının özgürleştirilmesi' fikrini savunmuştur (Heywood, 2011: 248-9). Bu dalgada kürtaj hakkı elde edilmiştir. Feminizmin ikinci dalgasında yankı uyandıran bir söylem "kişisel olan politiktir" söylemi olmuştur. Bu ifade kadının bastırılan kişisel kimliğinin kamusal alana çıkarılabilmesi talebini içerir (Arat, 2010: 75).

1990'lı yıllarda ortaya çıkan üçüncü dalga feminizm ise feminizmin kendine yönelik bir eleştirisidir ve hareketin 'beyaz, orta sınıf, batılı' kadınların baskın olduğu ve farklı etnik köken ve kültürden kadınlara kapalı olduğu eleştirisi üzerinedir (Egbatan ve Şahin, 2014: 255). Üçüncü dalga feminizmin siyasetin sınırlarını genişletmesiyle ve geleneksel kuramın yapısını sorgulamasıyla karakterize edilmektedir (Hutchinson and Mann, 2006: 405).

1.2. Feminizmin Kilit Kavramı Olarak Ataerkillik

Ataerkillik kavramı, feminizmin sistemde var olan kurumları ve bunların meşruiyetini sorgulaması amacıyla radikal feminist akım tarafından feminist literatüre kazandırılmıştır. 'Baba otoritesi' anlamına gelen kavram, erkeğin kadınlar üzerindeki ya da yaşlı erkeğin kadınlar ve genç erkekler üzerindeki egemenliği anlamına gelir (Hughes, 2002:114). Ataerkilliğin bir başka tanımı da

erkeklerin kadınların emeği ve bedeni üzerinde tahakküm kurmalarını sağlayan hiyerarşik ilişkiler ve erkek dayanışmasını içeren toplumsal ilişkiler dizisi olmasıdır (Özçatal, 2011: 25).

Ataerkil düşüncede erilliği temsil eden değerler, akılcılık, verimlilik, rekabet, bireycilik, acımasızlık olarak kabul edilirken, dişlilik, duygusallık, ihtiyatlılık, işbirliği, toplumculuk, uysallık gibi özelliklerle tanımlanmaktadır. Aile tarih boyunca babanın hane reisi, anne ve çocukların ona tabi olduğu bir yapı olduğundan dolayı feministler tarafından cinsiyete dayalı işbölümünün temellendiği kurum olarak ataerkil sistemin yapıtaşı kabul edilir (Özekici, 2014:15, 18). Ataerkillik “erkek egemenliği” ya da “kadınların ezilmesi” terimlerinin teorik anlamdaki feminist tanımıdır. Ataerkilliği bu anlamda kullanan *Sexual Politics (Cinsel Politika 1971)* adlı kitabında Kate Millet olmuştur (Hırata vd., akt. Şerbetçi, 2013: 48).

Ataerkillik kavramı ikinci dalga feminizmle ilgili bir kavram olmakla birlikte ikinci dalga feminizm içinde kavramın karşılığıyla ilgili farklı görüşler söz konusudur. Radikal Feministler ataerkilliği kadınlar ile erkekler arasındaki eşitsiz ilişkilerden oluşan erkek egemenliğinin olduğu bir sistem olarak tanımlamışlardır. Radikal feministler ataerkilliği bir sistem olarak kabul ederken bu sistemi içinde erkeklerin kadınları sömürdüğü, onlara baskı uygulayıp egemen olduğu yapılar ve uygulamalar gerçekleştirdiği sistem olarak açıklarlar. Radikal feministler, erkeklerin hem ev içinde hem de ücretli işlerde kadınların üretkenliğini denetim altında tuttuğunu varsayar (Özçatal, 2011: 25).

Marksist Feministler ise ataerkilliği kapitalizm ile açıklamayı denemişlerdir (Hırata vd., akt. Şerbetçi, 2013:48). Marksist feministler ataerkilliği tarih dışı ve ideolojik olarak değerlendirirken *kurumsal ve sosyal alanlarda öteki olarak betimlenen her türlü şeyin uyması, boyun eğmesi, belirli ilkeleri sürdürmesi sonucunu doğuran bir yapılanma* olarak görmektedir. Bu anlamda kapitalist toplumdaki kadının ezilmişliği erkeklerden ziyade sermayeyle ilişkili bir durumdur (akt. Şerbetçi, 2013: 48). Bu farklılıklara rağmen farklı feminizmlerde ortak olan sosyal, siyasi ve kültürel olarak cinsler arası eşitsizlik olduğu ve bunun düzeltilip eşitliğin sağlanması gerekliliğidir.

Ataerkillik ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel olarak erkeklerin kadınlardan daha üstün olması anlamına gelirken feministlerin amacı bu üstünlüğü kadın-erkek eşitliğine dönüştürmektir. Feminist teorisyenler 1990’lardan sonra ataerkillik yerine ‘erkek egemenliği’ kavramını kullanmaya başlamışlardır. Bu kavram erkeğin kadın üzerindeki çok geniş çaplı baskınlığı ve erkeklerin belirlediği kurallar çerçevesinde yaşam sürmek anlamına gelmektedir (Şerbetçi, 2013:49).

1.3. Kürt Kadın Hareketinin Tarihsel Serüveni

Kürt’ ve ‘kadın’ sözcükleri kamusal alanda ilk kez bir arada, 1919’da İstanbul’da kurulan ‘Kürt Kadınları Teali Cemiyeti’nin adında kullanılmıştır (Mojab, 2007:360; aktaran: Koçal, 2014). 20. yüzyılın başında Osmanlı Devleti’nde Kürt ve Kürdistan adlarına gösterilen tolerans sayesinde parlak bir Kürt basını ve Kürt kadın örgütleri oluşmuş, ancak cumhuriyetle birlikte Kürt hareketi kesintiye uğramıştır. Kendi özgün ve özgür hareketlerini gerçekleştirmek anlamında olmasa da Cumhuriyet döneminde Kürt kadınlar, sol örgütlerde ve kadın hareketi içinde yer almışlardır. 1980’lerden sonra PKK terörüne bağlı olarak ortaya çıkan çatışmalar ve Kürt milliyetçiliğinin yükselmesi Kürt kadınları da etkilemiştir. Kürt milliyetçiliği çerçevesinde Kürt kültürünün ve dilinin koruyucusu ve toplumun biyolojik üreticileri olarak Kürt kadınlarının yüceltilmesi söz konusu olmuştur (Mengünoğul, 2006: 42).

Çağlayan (2009), Kürt kadınlarının Kürt ayaklanmalarında her zaman var olduğunu söylerken, Dersim isyanındaki Bese Hanım ve Koçgiri ayaklanmasındaki Alişir’in eşi ve yoldaşı olarak tanımladığı Zarife figürünü kadınların Kürt hareketi içinde var oluşlarına örnek gösterir. Ancak bu var oluşun örgütlü bir kadın mücadelesi yerine, kadınların bireysel olarak var olmaları anlamına geldiğini de vurgular. Çağlayan, Kürt kadınların mücadelelerinin toplu bir kadın mücadelesi formunu almasının 1980’lerden sonra görüldüğünü de ifade eder. 1980’lerden sonra, Kürtlerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerdeki çatışma ortamı bir yandan Kürt kadınların kırılabilirliğini artırırken diğer taraftan onların

politikleşmesine yol açmış, kadınlar aktif olarak siyasi partilerde mitinglerde, gösterilerde, protestolarda görünür olmaya başlamıştır (Tahincioğlu ve Ova, 2015: 36).

1970'lerden sonra Kürt kadınların mobilize olmaya başladıkları görülse de bu dönemlerde sol örgütlerdekine benzer olarak kadınların hareket içinde geleneksel kadın rolleriyle ve özellikleriyle ön plana çıkmaları söz konusudur. Kadın sorununun kadının özgürlük düşüncesi bağlamında ele alınması 1980'lere tekabül etmektedir. Öyle ki bu dönemdeki kadının özgürlüğü düşüncesinden yola çıkılarak ailenin reddi gibi konular tartışılmıştır. Kürt milliyetçisi akım içindeki erkeklerin kadınları araçsallaştırması, kadınların tepki gösterdiği bir başka konudur (Yılmaz, 2006: 107).

Kürt feminizmi Türk feminizmine kıyasla birçok farklı nedenden ötürü ama özellikle de şehre göç eden kadınlar olmalarından dolayı Kürt hareketi içinde kalma mücadelesine öncelik vermeleri nedeniyle daha geç gelişmiştir. Kürt kadınlar da 1980'lerde ortaya çıkan feminist hareketlerden etkilenmiş ve 1990'larda güç kazanmaya başlamıştır (Tahincioğlu ve Ova, 2015: 35).

1990'lar öncesi Türkiye'deki sol hareketlere ya da kadın hareketlerine eklenen Kürt kadınlar 1990'lı yıllarda Türkiye'deki kadın hareketinden ve sol örgütlerden kopmaya başlamış, ilk olarak Osmanlı döneminde başlayan Kürt kadın hareketi Kürt feministler tarafından *çıkartılan Jujin, Roza, Jin ü Jiyan* gibi dergilerle canlanmaya başlamıştır. Kürt kadınların çıkardığı bu dergilerde hakim tema kendi deyimleriyle bir taraftan Kürt toplumundaki cinsiyetçilikle diğer taraftan Türkiye toplumundaki ırkçılıkla mücadele etmektir (Mengünoğlu, 2006: 43). *Jujin, Jiyan, Yaşamda Özgür Kadın* ve *Roza* gibi Kürt kadın dergileri Kürt kadınlarının Türk feministlerden ve Kürt hareketinden bağımsız olabilmek için kurdukları *Bağımsız Kürt Kadınları Örgütü*'nün çalışmaları dahilindedir (Çağlayan, 2009).

Çalışmada Kürt kadın Hareketi bağlamında incelenen politikacı, illegal silahlı mücadeledeki ve sivil alanındaki Kürt kadınlardan her üç bileşen için de bağlayıcı olan direniş temasıdır. Ancak direniş ortak hedefinde birleşseler de *Roza, Jujin* ya da *Azadi* gibi gazete ve dergilerle faaliyetler yürüten feminist Kürt kadınlar, Kürt milliyetçi kurtuluş hareketlerine eleştiriler yöneltmekte, tüm milliyetçi kurtuluş hareketlerinde mevcut bir çelişki olan, söylemde dışiliğin annelikle özdeşleştirilmesi biçimine karşı çıkmaktadırlar. Bu grup Kürt feministler, bu söylemle kadının millet düzleminde yüceltilen ama yaşam içinde aileye raptedilen bir konumda olduğu görüşünü savunurlar (Yalçın-Heckmann, 1999).

Kürt kadınların ayrı dergiler çıkarmaları Kürt Hareketi içinde tartışma konusu olmuş, hareketin içindeki erkekler Kürtler'in dergileri, televizyonları, partileri, kültür merkezleri varken ayrı bir kadın dergisini gereksiz ve masraflı bulmuşlardır. Dergi çıkaran Kürt kadınlar bir yandan Kürt hareketi içindeki erkeklerin karşı duruşlarıyla mücadele ederken diğer yandan devletin baskıcı tutumuyla karşılaşmışlardır. *Yaşamda Özgür Kadın* Dergisinin 26 sayısının her sayısı için toplatma kararı çıkmış, 2000 yılında da dergi mahkeme kararıyla kapatılmıştır; ancak kadınlar dergiyi "*Özgür Kadının Sesi*" adıyla çıkarmaya devam etmişlerdir (Yılmaz, 2006: 107).

1990'ların yarısından itibaren Kürt kadınları Kürt hareketinin giderek geri çekilmeye başlaması ile kendi hareketlerini geliştirebilmek için daha özgür bir ortam bulmuş, Kürt milliyetçisi akımın geri çekilme dönemleri ile birlikte kadınlar arası dayanışma artmıştır; Kürt kadın hareketi değerlendirilmesinde bu nokta önem arz etmektedir (Yılmaz, 2006: 106). Bu dönemlerde Kürt kadınların kadın hareketi olarak faaliyet gösterdikleri alanlardan biri daha önce de değinildiği gibi dergicilik faaliyetleri olmuştur. Kendilerine Türk medyasında yer bulmakta zorlanan Kürt kadınlar kendi alternatif medyalarını oluşturma hareketlerine girişmişler ve çeşitli dergiler çıkarmışlardır. Bu yıllarda *Roza, Yaşamda Özgür Kadın, Jin ü Jiyan, Jujin* gibi farklı dergiler çıkararak seslerini duyurmaya çalışmışlardır.

2000'li yıllara gelindiğinde Kürt Kadın hareketinin Türkiye'deki ana akım feminizmle ortak stratejiler geliştirdiğini gözlemlemek mümkündür. Kürt kadınların, Medeni Kanun mücadelesi, TCK

mücadelesindeki sokak eylemlerine katılımları ve 4320 sayılı kanunun² uygulanması için düzenlenen kampanyada yer almaları bu ortaklığa örnek gösterilebilir. Güneydoğu Anadolu'da kadın sorununa çözüm önerileri geliştirme çalışmaları, kadına yönelik şiddet, namus cinayetleri üzerine yapılan çalışmalar ve bilinç yükseltme toplantıları Kürt kadın hareketi tarafından yine bu yıllarda gerçekleştirilen çalışmalardır (Yılmaz, 2006: 108).

1990'lı yıllarda dergi faaliyetleri dışında "Dicle Kadın Kültür Merkezi", "Bağımsız Kürt Kadın Grubu", "Ulusal Demokratik Kürt Kadın Derneği" gibi Kürt kadınların kendi örgütlerini kurma çalışmaları, 2000'li yıllarda da devam etmiş, 'Demokratik Özgür Kadın Hareketi' (DÖKH) siyasi partiler sivil toplum örgütleri, kadın örgütleri sendikalar, kayıp yakınları örgütleri ve medyada yer alan kadınların bir çatı örgütlenmesi olarak kurulmuştur (Bozgan, 2011: 757). DÖKH daha sonra 2015 yılında bileşenlerinin gerçekleştirdiği kongreyle feshedilmiş ve çalışmalarına KJA (Kongra Jinên Azad/Özgür Kadın Kongresi) adıyla devam ettirme kararı almıştır (Bianet, 2015).

Günümüzde Kürt Kadın hareketi hem sivil alanda hem siyasi alanda hem de Kürt kadınların hareketin önemli bir bileşeni olarak öne sürdüğü silahlı mücadeledeki Kürt kadın militanlar arasında etkinliğini artırmıştır. Kadınlar üç alanda da sayısal varlıklarını artırmış ve kendi örgütlenmelerini oluşturmaya çalışmışlardır. Kürt kadın hareketinin özellikle 2000'li yıllarda oldukça geliştiğine yönelik görüşler olmakla birlikte farklı bileşenleri nedeniyle hareketi konumlandırmak bir sorun olmuştur. Kürt kadın hareketinin Kürt siyasi hareketinden bağımsız olup olmadığı, Kürt hareketinin içinde mi dışında mı konumlandığı, Türk feminizmine göre nerede durduğu hareketin anlaşılabilmesi için cevaplanması gereken sorulardır. Bu çalışmada da Kürt kadın hareketinin ataerkillik kavramı bağlamında incelenmesine geçmeden önce hareketin konumuyla ilgili açıklamalar yapılmaya çalışılacaktır.

1.4. Kürt Kadını ve Kadın Hareketini Tanımlama-Konumlandırma Çabaları

Kürt kadın hareketini tanımlama ve konumlandırma konusunda öncelikle karşılaşılan sorun Kürt kadını dendiğinde kimlerin kastedildiğidir. Hem Kürt kadını isminin altında çeşitli sosyal gruplardan kadınlar olması hem de Kürt kadın hareketinin içinde farklı bileşenler olması bu konuya eğilmeyi gerektirmektedir. Çağlayan (2009), kadın hareketi bağlamında 'Kürt kadını' ile neyi kastettiğini şöyle ifade etmektedir:

Aslında yekvücut bir Kürt kadını yok. Mitinglerde görüyoruz koca memeli, uzun elbiseli üstünde yeleş, başında beyaz tülbenti olan çok sembolleşen bir şey var. Ama Kürt kadını son derece çeşitlilik içeriyor. Kentte olanı var, eğitilmiş olanı var, köyde yaşayanı var, işçi olanı var, Kürt meselesiyle hiç alakası olmayan tuzu kuru olanı var. Ben Kürt kadını derken bunların tümünü birden kapsama iddiasında değilim. Daha çok sokakta, eylemde gördüğümüz politik alanda gördüğümüz, mağdur, hak talep eden ve özne konumunda olan kadınlardan bahsediyorum. Yoksa bütün Kürt kadınları şöyledir böyledir diyemeyiz.

Bu tanımlamadan da yola çıkarak, Kürt kadın hareketindeki 'kürt kadını'nın politik özne olan kadınlar olduğunu anlamak mümkündür.

Kürt kadın hareketiyle ilgili literatürde hareketin Kürt siyasi hareketinden ayrı olup olmadığı konusunda tartışmalar mevcuttur. Bozgan, Kürt kadın hareketinin Kürt siyasi hareketiyle Kadın özgürlüğü hareketinin kesişim noktasında olduğunu belirtir. Kürt kadın hareketinin Kürt siyasi hareketi içinde bulunduğu, Kürt siyasi hareketi içinde esnek bir hareket alanı olmakla birlikte hareket içinde ulusal mücadelenin sembolü olarak varlık gösterdiğine değinen Bozgan, Mojab'ın, Kürt feministlerin kadın hareketini Kürt milliyetçilerin çıkarlarına teslim ettikleri şeklinde eleştirdiğini de aktarır (2011: 757-8,761).

Apak ise Kürt siyasi hareketinden bağımsız bir Kürt feminizminden söz etmenin mümkün

² Ailenin korunması ve kadına karşı şiddetin önlenmesine dair kanun

olduğunu söylerken, Kürt feminist grupların 1990'lı yılların ortalarında siyasette milliyetçi ve erkek ağırlıklı partilerin kadın sorununa el atmasına tepki olarak oluştuğunu belirtir (2004: 203). Kürt feminizminin 2000'li yıllarda Kürt hareketinin odak noktası olmaya başladığından da söz eden Apak, özellikle kentlerde hareketin meşrulaştırma aracı olarak Kürt kadın hareketinin kullanıldığını vurgular. Kürt hareketinde Kürtlerin kurtuluşunun kadınların kurtuluşuna bağlanması, 'kutsal kadın' söyleminin harekette egemen olması ve 'analar kültü' bu yıllarda Kürt hareketinde göze çarpan özelliklerdir. 2000'lerin başında Barış Anneleri inisiyatifi de analığa yüklenen misyonun bir göstergesidir (Apak, 2004: 203, 242).

Kaya da (2012), Kürt kadın özgürlük mücadelesinin Kürt özgürlük hareketi içinde doğduğunu belirtmiş, Kürt kadınının, mücadeleye katılımının ilk yıllar içinde 'ulusal kurtuluş' amacını ve rengini taşıdığını söylerken, 1970'ler ve 1980'lerde kadınların daha çok birey olarak mücadeleye katıldıklarını, Kürt hareketinin genel örgütlülüğü içinde yer aldıklarını vurgulamıştır. Bu anlamda ilk yıllarda özgün bir kadın mücadelesi ve örgütlenmesinden söz etmek mümkün değildir.

Çağlayan Kürt kadınının ne pasif unsurlar ne de özgürleşen kadınlar olarak değerlendirilemeyeceğini, pasif unsurlar yaklaşımıyla kadının toplumsal süreçlerin kurbanına indirildiğini, özgürleşen kadınlarla da kadının kamusal alana çıkmasının kastedildiğini ve kamusal alana çıkmanın özgürleşme anlamına gelmeyeceğini savunur; kamusal alana çıkmanın ve politik katılımın kadın özgürleşmesinde önemli olduğunu ancak tek başına özgürleşmeye yeterli olmayacağını ifade eder (Çağlayan, 2007: 20).

Kürt kadın hareketinin Türkiye'deki ana akım feminizme göre konumlanması da literatürde ele alınan konulardan biridir. Shahrazad Mojab (2005) *Devletsiz Ulusun Kadınları: Kürt Kadını Üzerine Araştırmalar* kitabında, Kürt kadın hareketiyle ilgili feminist literatüre göre değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu konuda Türk feminizmindeki örtülü 'devlet sevgisi kültü'nün cumhuriyetin kuruluş yıllarında Sabiha Gökçen'le birlikte anılan devlet feminizminden ileri geldiğini ve bu durumun da Kürt kadın hareketi ile Türk feminizmi arasında bir gerilime neden olduğunu belirtmiştir (aktaran: Bozgan, 2011: 757-8). Mojab (2006: 19), Türkiye'de feministlerin devletin ataerkil doğasından şüphe etmediklerini, "her yerde devlet sevgisi kültürü ile kuşatıldıklarını", ulus-devlet doktrinini sadık bir biçimde takip ettiklerini ve Kürtleri, Kürt kadınlarını yok sayarak "Tüm kadınlar Türk'tür" gibi bir yaklaşım sergilediklerini belirtir (Aktaran: Mengünoğlu, 2006: 41).

Kürt kadın hareketini tanımlama konusunda Kürt kadınının konumuna yaklaşımlarla ilgili Koçal, Kürt kadının devlet tarafından 'şiddet hareketlerinde kullanılan', 'kandırılmış genç kızlar', 'evde kadınlığının gereğini yapması gerekenler', şeklinde geleneksel ataerkil söylemle tanımlandığını, Kürt hareketi tarafından ise kadının savaştı olarak tanımlandığını, ölen militanların ayrıcalıklı bir konumda tutulduğunu ifade etmektedir. Bu tanımlamalara bakarak her iki tarafın da kadını kadın olma özellikleriyle, özgür birey olarak ele alıp almadığının sorgulanması gerekmektedir (Koçal, 2014).

Kürt kadın hareketi genel olarak heterojen bir hareket olarak tanımlanmaktadır. Farklı siyasi duruşlara sahip Kürt kadın hareketleri bazı ortak noktalar da içermektedir. Devletin anadil, nüfus politikası vb. politikalarına karşıtlık anlamında cinsellik ve beden konusunda, ataerkillik karşıtlığı, siyasi mobilizasyon sürecinde kadının yeri gibi konularda Kürt kadın hareketleri ortak sese sahiptir (Bozgan, 2011: 760).

Kürt kadınlarla ilgili analar-bacılar imajının çok güçlü olmasından dolayı Kürt kadınların daha çok sembol oldukları üzerinde görüşler mevcuttur. Tutuklu yakınlarına destek olmak ve onlar için mücadele etmek amacıyla protesto hareketleri ve kitlesel eylemlerle politize olan, analar-bacılar imajındaki kadınlar 1990'lı yılların başında sokak gösterilerine, nevrüz şenliklerine ve açlık grevlerine katılarak, imaj olmaktan öte aktif katılımcıya dönüşmüştür. Bu anlamda Kürt kadınlarının hem sembol hem de aktör oldukları da ileri sürülür (Yalçın- Heckmann, 1999).

Kürt kadınlara yönelik kültürün yeniden üreticisi, aktarıcısı şeklindeki yaklaşımın kimi Kürt kadınlarca da benimsendiği görülebilmektedir. Azadî gazetesinin kadın sayfasında, Almanya’da yaşayan bir Kürt kadın eğitimcinin yazdığı yazıda, Kürt kadınları dili ve kültürü muhafaza edenler olduklarını ileri sürerek, kadınların çocuklarıyla mutlaka Kürtçe konuşmaları gerektiğini belirtirken asimile olmamış Kürt kadınların çocukları eğitmesi gerektiğini de ifade etmiştir. Kadının kültür aktarıcı rolüne yapılan bu vurgu (Yalçın-Heckmann, 1999), Kürt kadınların milliyetçi Kürt hareketiyle yakınlaştığı noktalardan biridir.

Kürt kadınına özellikle Kürt hareketince yüklenen biyolojik üretici rolünü Türkiye’deki ünlü Kürt entelektüellerinden biri olan Musa Anter’in şu ifadelerinde görmek mümkündür:

“Kürt kadını kocasının karısı, çocuklarının annesi ve de toplumdaki ekonomik ilişkilerin canlı bir ortakçısıdır (...) Kürt kadınına kaç çocuğun var diye sorulduğunda, sayının 5-6’dan aşağı olması, şerefli bir kadını için aşağılayıcı bir durumdur. (...) Kürt kadını doğurtkandır ve bu doğurtkanlığı şöyle izah eder: Araplar, Acemler, Türkler bizim çocuklarımızı rastgele öldürüyorlar. Eğer biz doğurmazsak sonumuz gelir. Onun için biz tarlada, dağda vs. gibi yerlerde bir millî ödev olarak çocuk doğururuz. (...) Biz Kürt kadınları altı, yedi, on, onbeş doğuruyoruz ve milletimizin, faşistlerin eksilttiği nüfusuna katkı yaparız. Güzellik, estetik istemiyoruz. Biz evlat istiyoruz. Bir kısmı öldürülse bile, bir kısmı namusumuzu, şerefimizi korusun diye.” (Yalçın-Heckmann, 1999)

Kürt kadınların bugünkü siyasi konumuna ve kamusal görünürlüğe erişmeleri tecrübesi 12 Eylül ve sonrasındaki Kürt kadınların aile üyelerinin maruz kaldıkları hak ihlalleri ve şiddet olgusuyla ilişkilendirilmektedir. Güneydoğu ve Doğu bölgelerinin en fazla gözaltı ve tutuklamaların yaşandığı, cezaevlerinde hak ihlalleri ve şiddetin yoğun olarak gerçekleştiği yerler olmasından yola çıkılarak, Kürt kadınların öncelikli olarak ‘acı ana’ imgesiyle kamusal görünürlükleri gerçekleşmiştir. ‘Cumartesi anneleri’ ya da ‘kayıp anneleri’ olarak var olan anne imajı 1999 yılında silahların susmasıyla ‘barış anneleri’ olarak devam etmiştir (Çağlayan, 2007: 168).

2. KÜRT KADIN HAREKETİNİN ATAERKİLLİK YAKLAŞIMI

2.1. Siyasi Alandaki Kürt Kadınlar Ve Ataerkillik Karşıtlıkları

1990’lı yıllarda yükselişe geçen Kürt kadın hareketi yalnızca sivil alanda ya da silahlı mücadelede değil siyaset sahnesinde de görünürlüğünü arttırmıştır. 1998 yılı itibariyle Kürt hareketi içindeki yeni bir aşama olarak ‘kadın partileşmesi’ başlamıştır. Kaya’ya göre Kadının özgürleşmesi sorunu Kürt hareketi içinde sonraya bırakılmamış, Kürt halkı kurtulursa Kürt kadını da kurtulur yaklaşımından ziyade (Kaya, 2012), kadın kurtulursa Kürt halkı da kurtulur söylemi dillendirilmiştir. 1990’ların sonunda Kürt kadınların genel ve yerel seçimlerde Kürt partilerinden milletvekili adayları olarak legal siyasete atıldıkları görülmüştür. Kürt siyasi partileri 2000’li yıllarda ideolojik söylemde ve örgütsel yapıda değişikliklere gitmiş ve bu değişikliklerle birlikte kadınlara merkezi bir rol ve önem verilmiştir (Tokdoğan, 2013: 42).

Kürt siyasi partiler özellikle uyguladıkları kotalarla ve hayata geçirdikleri eş başkanlık sistemiyle siyasette kadın katılımını ve görünürlüğünü artırmışlardır. Kürt siyasetindeki kadınların önemli bir kısmı kendilerini feminist olarak tanımlayan ve Kürt kadın hareketi içinde de yer alan isimlerdir. Kürt kadın hareketi içindeki siyasiler devlete eleştirilerini ataerkillik üzerinden de yürütmüş, devleti ataerkillik faşizm gerçekleştirmekle itham etmişlerdir (Yüksekdağ, 2016). Devletin hem ataerkillik hem faşist olarak tanımlanmasının hem Kürt kadın hareketinin hem de Kürt hareketinin bir parçası olmakla ilişkilendirmek mümkündür.

Kürt siyasi hareketi içindeki kadınlar meclis genel kurul konuşmalarında, toplumsal gösterilerde, medya açıklamalarında kadına yönelik şiddeti ataerkillikle ilişkilendirmiş, ataerkillikle

mücadele edilmesi gerektiğini savunmuş ve partilerini kadınların partisi olarak ifade etmişlerdir (Evrensel, 2014; T24, 2016).

HDP'nin eski Eş Genel Başkanlarından Figen Yüksekdağ, Kürt kadınlarının siyasette güçlenmesini onların 'mücadeleye' katılmasına bağlamakta ve örgüte katılıp hayatını kaybeden Beritan (Gülnaz Karataş), Zılan (Zeynep Kınacı) ve Mizgin (Sema Yüce) gibi sembol figürlerin topluma mal olduğunu ve Kürt kadınların mücadeleye katılımı etkilediğini söylemektedir. PKK önderliğinin kadın mücadelesine önem vermesinin ve Kürt halkının ulusal özgürlük mücadelesinin büyümesinin Kürt kadını olumlu etkilediğinden ve Kürt kadın hareketinin önünü açtığından söz eden Yüksekdağ, Kürt kadın hareketinin aynı zamanda erkek egemen baskıya, töre cinayetlerine ve şiddete de karşı durarak yalnızca devlete karşı değil hem ulusal hem toplumsal bir mücadele yürüttüğünü belirtmiştir. Yüksekdağ ayrıca partilerinde kadının diğer partilerdeki gibi vitrin değil, siyasetin merkezinde bir özne olduğunu ifade etmektedir (Yüksekdağ, 2015).

Kürt hareketinin önde gelen kadın figürlerinden olan Emine Ayna'nın "*Erkek tahakkümüne karşı Öcalan siyasal bir güvence, bir sigortadır*" sözünün çok doğru bir belirleme olduğundan söz eden Kaya, Abdullah Öcalan'ın Kürt coğrafyasındaki ataerkil yapıya kadın lehine müdahale ettiğini, kadının aktif bir güç olmasına destek olduğunu söylerken Kürt kadını için Öcalan ismine atıfta bulunmanın, Öcalan'ın varlığına şükran duymanın erkeğin siyasi hegemonyasını yarmanın çıkış kapısı anlamına geldiğini ifade etmiştir (T24, 2011).

Kürt hareketinin ilk kadın milletvekili olan Leyla Zana'nın sembol isimliğinden bugün eşbaşkanlık sistemine geçerek siyasete kadın katılımının artırılması konusunda önemli katkıları olmuştur. Eş başkanlık sisteminin çok görünür olan kadın eş başkanlar dışında ne derece etkili bir sistem olduğu ayrıca üzerinde tartışmayı gerektiren bir konu olmakla birlikte Kürt siyasi partilerin uyguladıkları % 40 kadın kotası hem siyasette kadının varlığı açısından hem de Kürt kadın hareketinin Kürt hareketi içindeki varlığının güçlenmesi açısından önemli bir adım olarak görünmektedir. Ancak siyaset sahnesindeki Kürt kadınların kadın hareketi için de yürüttükleri mücadeleye rağmen Kürt kadın hareketinin önemli mücadele alanlarından biri olan ataerki ile mücadele konusunda bir çelişki sayılabilecek derecede Öcalan'a kutsiyet atfettileri görülmektedir.

2.2. Sivil Alandaki Kürt Kadınlar ve Ataerkillik Karşıtlıkları

Kürt kadınlara göre Türkiye'de feminizm denilince akla Türk feminizmi gelmekte, bu anlayış da farklılıkların üstünün örtülmesine neden olmaktadır. Bu durum Kürt kadınların kendi feminizmlerini oluşturmaya başlamasına neden olmuştur. Kürt kadınların farklılıkları göz ardı ettiği için Türk feminizmiyle ayrı durması ve kendi feminizmini oluşturma çabaları (Apak, 2004: 204-5), sivil alandaki Kürt feministlerin daha çok dergi çıkarma yoluyla faaliyetlerini yürütmeleri şeklinde sonuç vermiştir. Yılmaz'a göre (2006:108), feminist Kürt kadınlar diğer feministlerin Kürt kimlikleri dolayısıyla kendilerini dışladıkları ve diğer feminist dergilerde kendilerini ifade etme imkanı bulamadıkları düşüncesiyle kendilerine ait feminist dergiler çıkarmışlardır. Bu anlamda sivil alandaki Kürt kadınların ataerkillik yaklaşımlarını incelemek için söz konusu Kürt kadın dergilerinden yararlanmak anlamlı görünmektedir.

Kürt kadın hareketi çerçevesindeki yayınlardan biri olan Roza dergisi 1996 yılında yayın hayatına başlayan ilk Kürt feminist kadın dergisidir. Temel olarak Kürt kadınların tecrübelerine odaklanan dergi, güncel politik gelişmelerden cinsiyet, şiddet, cinsellik, namus, aile konularına kadar geniş bir yelpazede yazılar da içermektedir. Roza Dergisi Kürt kadınların Kürt ulusal hareketinden bağımsız biçimde örgütlenmesini benimsemekte, Kürt hareketinin erilliğini ve hareket içindeki erkekleri de eleştirmektedir. Bu anlamda Roza Dergisi, hem devlete hem de Kürt hareketi içindeki hakim eril yapıya karşıt bir pozisyonda durmaktadır. Roza'dan ayrılarak Kurulan Jujin dergisinin ve daha sonra çıkarılmaya başlanan Jin u Jiyan dergisinin de aynı çizgiyi takip ettiğini söylemek

mümkündür (Tokdoğan, 2013: 42).

Roza Dergisinin içeriğine bakıldığında Kürt sorunu ve bölgedeki çatışmalar, namus kavramı altında genişletilen cinsiyetçi ideoloji ve devlet şiddeti olmak üzere üç temel tema altında konuların işlendiğini görmek mümkündür. Bu temel konular altında alt başlıklar olarak ise konuların Kürt kadının kimlik sorunu, Kürt kimliği ve kadın kimliği, kadına yönelik şiddet/töre cinayetleri, uluslararası sorunlar, göç, anadilde eğitim, ırkçılık Kürt solu ve Türk solu, cinsiyetçilik, Kürt kadın hareketiyle ilgili güncel gelişmeler, Türkiye gündemi şeklinde çeşitlendiğini görmek mümkündür. Kürt kadın hareketindeki Kürt kadınlarının hem Kürt oldukları için devlet tarafından hem de kendi toplumları içindeki ataerkil yapı tarafından baskılandıklarına dair söylem Roza dergisinin de ana temasını oluşturmaktadır (Tahincioğlu ve Ova, 2015: 37, 43-4). Bu anlamda Roza dergisinin Kürt kadınları Kürt toplumunun ataerkil yapısına karşı uyandırmayı amaçlayan bir perspektifi olduğu söylenebilir.

Roza, Junin, ve Jin u Jiyan dergilerinin aksine 1998 yılında çıkarılmaya başlanan *Yaşamda Özgür Kadın Dergisi* Kürt hareketiyle daha entegre bir söylem benimseyen ve etnik vurgusu yüksek olan bir dergidir. Bu dergiye benzer yaklaşıma sahip bir başka dergi de 2008 yılında çıkarılmaya başlanan *Heviya Jine (Kadının Umudu)* dergisidir. *Heviya Jine* dergisinin devlete karşı kendilerini mağdur eden güç olarak kesin bir muhalefet içermekle birlikte, Kürt hareketi içindeki iktidar mekanizmalarıyla ilgili bir eleştiri geliştirmekten imtina ettiği görülmektedir. Derginin etnik vurgusu yoğun olan bu belirli söylem dışına çıkmaması onun bir kısım Kürt kadının sesi olamamasına, onları temsil edememesine neden olmaktadır (Tokdoğan, 2013: 48-9). Bu durum seslerini bu Kürt feminist dergiyle duyuramayan kadınların başka dergiler çıkararak faaliyet yürütmeleri sonucunu ortaya çıkarmıştır.

2010 yılında çıkarılmaya başlanan *Qijika Reş (Kara Karga)* dergisi kendilerini Kürt anarşistler olarak tanımlayan ve PKK'ya görece daha eleştirel yazıların kalem alındığı bir dergidir. Derginin ilk sayısındaki yazısında Özgökçe, Kürt kadınların Kürt hareketi tarafından özgür bırakılmadığına dair şu ifadeleri kullanmıştır:

Çünkü politik erk(ekler), gelişimi engellenmiş topluluğumuzda kendi mücadelesini bir geleneğe dönüştürüp bize şöyle sesleniyor: "İsyanımız Kürt olduğumuz için olmalı, Kürt kadını olduğumuz için değil. Kürt kadını olarak isyan etmek istiyorsak Kürtler adına politika üreten bir örgütte olmalıyız. Yok, öyle kendi başına bağımsız politik çalışma yapmak! Kadınlar hareketin temiz ve pak anasıdır." (Özgökçe, 2010).

Kürt kadınların en başta Kürt oldukları için örgütlendiklerinden söz eden Özgökçe, süreç içerisinde kadınların bilincinin artıp siyasi çalışmaları geride bırakarak bağımsız kadın çalışmaları yapmaya başladıklarını ifade eder. Bağımsız çalışma yapmak için gerekli olan Türkiye'deki tüm politik kesimlerden ve parti ideolojilerinden kayıtsız şartsız bağılı olmamak anlamında Kürt kadınları Türkiye'deki resmi ideolojiye karşı çıkmakla birlikte Kürt siyasilerinin dayattığı tek tipleşmeye karşı çıkmıştır. Ancak hak ettikleri yerde olamayan Kürt kadınları Kürt siyasetinden bağımsız çalışmalar yapmaya kalktıklarında Kürt siyasilerin hedefi haline gelmişlerdir. Özgökçe bu durumu şöyle ifade eder:

Bölgedeki bağımsız kadın örgütlerinin en büyük sorunu budur. Hedef haline gelmek, yok sayılmak, 'işbirlikçi' 'hain' 'karşıt' olarak suçlanmak, karalanmak, üyeleri ve hedef kitlelerine yönelik sözel saldırılarda bulunulması, çalışma alanlarını daraltmak için özel olarak çalışılması, haklarında sürekli dedikodu üretilmesi ve burada daha sayamayacağım pratikleri bölgedeki kadın örgütleri yaşamaktadırlar. Shahrzad Mojad 'Kadınların özgürleştirilmesine desteğine rağmen, milliyetçilik bölgede feminist hareketlerin gelişimi için büyük bir engel teşkil etmiştir. Etnik gruplar ve her bölgedeki kadınlar arasında bir bölünme yaratmıştır. Egemen ulusların feministleri, Türkler, Araplar

ve Farslar devleti ve onun resmi feminizmini destekleyerek kendi ataerkil milliyetçiliklerinin çıkarlarına hizmet etmişlerdir. Kürt feministleri de kadın hareketini Kürt milliyetçilerinin çıkarlarına teslim etmişlerdir. Kürdistan'ın tüm bölgelerinde, milli özgürlük kadınların özgürlüğünü gölgede bırakmıştır.' sözüyle bu sorunu en net haliyle yorumlamıştır. (Özgökçe, 2010).

'Özgür Kadının Sesi' dergisinin ekibinden Gülşen Bozan da bağımsız bir kadın hareketi geliştirmeye çalıştıklarında siyasilerin tutumunu şöyle ifade etmektedir:

Kürt kadını güçlendikçe, çelişki güçlendi, çatışma derinleşti aslında... Bağımsız örgütlenmeye çalıştığımızda hiçbir erkek arkadaşımızın desteğini görmedik... Tahmin edebileceğiniz gibi, erkeklerden doğrudan tepkiler geldi dergi konusunda; 'Kürtlerin dergileri, gazeteleri, televizyonları var. Partiler, Mezopotamya Kültür Merkezi (MKM), Dicle Kadın Kültür Merkezi vb. birçok örgütlenme mevcut. Ne gerek var kadın dergisine?' dendi. Tartışmalar 4-5 yıl sürdü, çok zorlanarak geldik bu noktaya. (Özgökçe, 2010).

Açık (2002) genel olarak Kürt kadın dergilerindeki kadının ele alınışını değerlendirirken Kürt kadın dergilerinde kadınların, kadın ve ülke, tanrıçalaşma, savaşın mağdurları, kültürel ve biyolojik yeniden üreticiler, kültürün taşıyıcısı, yurtsever anne olarak tasvir edildiklerini belirtirken, kadınların Kürt ulusunun kurtuluşunun anahtarı olarak gösterildiklerini vurgular (aktaran: Bozgan, 2011: 759). Bu durumda ataerkil yapının kadına biçtiği anne, kültürel ve biyolojik yeniden üretici rollerini Kürt kadın hareketinin önemli bir sesi olan Kürt feminist dergilerinde görmek ataerki karşıtlığıyla bir çelişki gibi görünmektedir.

Öte yandan Kürt kadınlar, Abdullah Öcalan'a attetikleri değerle, özellikle Batılı feminist hareket tarafından eleştirilmekte, Kürt kadın hareketinin "feminist" bir örgütlülük olup olmadığı sorgulanmakta ve bu durum Türkiye'deki ana akım feminizmle Kürt feminizmi arasında net bir ayırım yapılmasına neden olmaktadır. Mevcut Kürt feminist dergilerden olan Hêviya Jinê'nin söyleminde Öcalan'ın Kürt kadın hareketinin kurucu ve teşvik edici gücü olarak ifade edilmesi, Öcalan'ın bir erkek lider olmaktan öte, erkekliğinden arın(dırıl)mış, aşkın, kutsal, uhrevi ve cinsiyetsiz bir figür olarak yansıtılması, derginin Güneşten Huzmeler başlıklı Öcalan'ın sözlerine yer verilen bölümünde Öcalan'ın güneşleştirilmesi ve onun sözünün de güneş ışığı olarak kurgulanması, Öcalan'a ne derece bir kutsiyet atfedildiğini göstermektedir. Ayrıca Kürt kadınların 2012 yılının kadınlar gününü "Öcalan'a özgürlük" söylemiyle kutlamaları Hêviya Jinê'nin dergisinin kapaklarından birinin "Özgürlüğün Özgürlüğümüzdür" sloganını içermesi Öcalan'ın hareket için ne derece önemli bir konumda olduğunu göstermektedir (Tokdoğan, 2013: 47). Temel olarak ataerkillik karşıtlığı iki temel temasından biri olan Kürt kadın hareketinin en 'özgür' bileşeni olan sivil Kürt kadınların bir erkek olan Öcalan'ı bu derece kutsallaştırması, hareketin ataerkillik karşıtlığının tartışılmasına neden olmaktadır.

Kürt kadın hareketi içinden hareketin bu derece Öcalan'a bağlanmasına ve onun önderliğinde ilerlemesine karşı tepkiler de vardır. Van Kadın Derneği (VAKAD) aktivisti Zozan Özgökçe, hareketin özerk ve özgür bir hale gelmesi gerektiğini şu ifadelerle savunmaktadır:

Kadınlara 'kadın akademileri kurun' veya şöyle yapın böyle yapın şeklindeki önderlik talimatlarıyla kadının özgürleşebileceğini sanmıyorum. Kadının bireyselleşmesi 'bireyselleşin' demekle olmuyor maalesef. Deneyimleyerek, sorgulayarak, pratiğe dökerek ancak özerk bireyler oluşur. Kadınların kurtuluşu kadınların kendi özerk mücadelelerinin sonucunda olacaktır. Kadının kendi öz çabasıyla dönüşen, dönüştüren özne haline gelebilmesi her türlü siyasal organizasyonun bir uzantısı olmaktan çıkmasıyla başlayacaktır. Eşitlikçi, anti-otoriter bir yapılanmaya dayanan özerk cinsiyet politikasıyla toplumun, militarizmin, kapitalizmin, patriarkanın ürettiği bu eşitsiz ve cinsiyetçi dünyayı dönüştürebiliriz. Bu da kadınların öz taleplerini ön plana çıkaracak ve bu minvalde

mücadelenin yöntemlerini ve araçlarını yine kadınların özgür iradesi ile belirlediği bağımsız ve özerk bir hareket yaratmakla mümkündür. Erkeğin kendi iktidarından feragat etme dışında kadına göstereceği bir özgürlük yolu ve reçetesi olmamalıdır ve fiiliyatta asla bu kadınların yolu olmayacaktır. Her özgürlük mücadelesi asıl öznelerinden doğmak zorundadır. (Özgökçe, 2011: 42).

Kürt kadın hareketinin sivil alandaki bileşenlerinin daha çok dergicilik alanında yürüttükleri faaliyetlerinde geleneksel ataerkil sisteme eleştiriler yönelttiği görülmekle birlikte Kürt hareketi içindeki ataerkillik iddialarıyla ilgili ciddi bir karşı duruşta bulunmadıkları görülmüştür. Sivil Kürt Kadınlar özellikle Abdullah Öcalan'a yönelik söylemleriyle feminist akımlarca eleştiri konusu olmaktadır. Öte yandan Öcalan söylemleri ataerki karşıtlığıyla de çelişkiler içermektedir. Her ne kadar birkaç farklı dergide Kürt hareketi içindeki ataerkil yapıya da karşı durulması gerektiği savunulsa da açıktan Öcalan'ın ataerkil sistemdeki gibi hiyerarşik üst konumunda olması sorgulanmamıştır. Bunu sorgulayan tek dergi olan, kendilerini anarşist Kürtler olarak da tanımlayan bir ekibin çıkardığı Qijika Reş dergisi de hareket içinde dergilerinin toplatılması gibi farklı baskılara maruz kalmışlardır.

2.3. PKK Terör Örgütü içindeki Kürt Kadınlar ve Ataerkillik Karşıtlıkları

1990'lı yıllarda dergi çıkarma faaliyetleri ve anne imajıyla/kimliğiyle kamusal alanda ve siyasette görünür olmaya başlayan Kürt kadınların eşzamanlı olarak, silahlı terör örgütü içinde de görünür olamaya başladıkları görülmektedir. Kürt toplumunda kadınların örgüte aktif katılımının önemli ve sarsıcı bir etkisi olmuştur. 1990'lı yılların başından itibaren de katılımı ciddi bir artış yaşanmıştır. 1995 yılıyla birlikte PKK içinde özgün kadın örgütlenmesine geçilmesi döneminde Kürt hareketi içinde kadın özgün örgütlenmesine gerek olmadığına dair yaklaşımlar da mevcuttur (Kaya, 2012). Ancak kadınların örgütlenme çalışmaları devam etmiştir. 1995 yılında ilk kadın gerilla birliklerinin kuran PKK'nın silahlı birimlerine kadınların yoğun bir katılım göstermesi, Kürt kadın hareketinin güçlenmesini sağlayan önemli bir tarihsel moment olarak kabul edilmektedir (Tokdoğan, 2013: 42).

Kürt Kadınların 'erkeklerin faaliyet alanı olan dağa' çıkma nedenleriyle ilgili yaptığı araştırmada Çağlayan, bölgedeki Kürt kadınların değer görme, itibar kazanma, evlilikten kaçma, dar aile çevresinden kurtulma gibi nedenlerle dağa çıktıkları sonucunu aktarmıştır (Çağlayan, 2007: 177-8). Çağlayan'ın sağladığı verilerden anlaşılan ataerkil düzende ikincil konumda olup değer görmeyen, zorla evlendirilen genç kadınların dağa çıkma nedenleri ataerkil yapıyla ilişkili görülmektedir. Bu anlamda Kürt hareketinin (illegal) bir bileşeni kabul edilen PKK'lı kadınların ataerkil yapıya ciddi eleştiriler yönelttikleri varsayılabilir.

Mevcut ataerkil yapı ve cinsiyetçiliği sorgulayan Kürt kadınlar, doğuyla özdeşleştirilen namus kavramının ataerkilliğin bir sonucu olduğunu düşündükleri için namus olgusunu reddederler. Bir kadın militan yazdığı ve Kürt feminist dergilerinden Heviya jine' e gönderdiği "Toplumsal Kâbus Namus" başlıklı yazıda namus olgusunun ve mevcut ahlak anlayışının kadın katliamlarının ve intiharlarının temelini oluşturduğunu, bu sorunun aktörlerinin de erkekler olduğunu belirtmiştir. Aynı yazıda "Kadın ağabeyin, babanın, kocanın dolayısıyla erkeğin namusudur. Kısacası namus kadın bedeniyle tanımlanır. (...) bu sebeple kadın attığı her adımda dikkat etmek zorunda[dır]. Aksi takdirde her türlü saldırıya (...) maruz kalır. Bununla da sınırlı kalmaz faili meçhul cinayete kurban gider. Ama asla bu bir cinayet olarak lanse edilmez, intihar süsü verilir." (Tokdoğan, 2013: 45) cümleleriyle namusun kadın cinayetlerinin birincil nedenlerinden olduğu vurgulanmıştır.

1993 yılında PKK'nın kırsaldaki kadrolarının üçte birini oluşturan kadınların PKK'ya katıldıkları alanlar üniversiteler ve köyler olarak ifade edilmektedir. Üniversitelerden katılan kadınlar siyasi bir bilinçle kimlik arayışı ve ideolojik eğitim aracılığıyla örgüte katılırken köylerden katılan kadınlar 'iki kere ezilmiş' olarak nitelenen Kürt ve kadın kimliklerinden dolayı mağdur olan bölgenin

ataerkil yapısından da kaynaklanan mağduriyetler dolayısıyla örgüte katılmaktaydılar (Çağlayan, 2009).

Kürt feminist dergilerinden Heviya Jine'in kadın PKK'lularla ilgili yazıların kaleme alındığı 'Erdemin Çiçekleri' başlıklı bölümünde kadın 'gerillalardan' Abdullah Öcalan adına intihar eylemi gerçekleştirenlerin kahramanlaştırıldığı, tanrıçalaştırıldığı, ölüm biçimlerinin romantize edildiği yazılar yer almaktadır (Tokdoğan, 2013:46). Aşağıdaki ifadeler PKK'lı kadınların kadınlıklarından öte Öcalan sevgileriyle yüceltildiklerine örnek teşkil eder niteliktedir:

"Viyan gerçekleştirdiği yüce eylemle (...) insanı kendisine yabancı düşüren her olguya karşı bir çılgılık oldu. Önderliğin tecridi karşısında sessiz kalmayı yakıştırmadı kendine." "Dilan arkadaş, 1997 yılında Bingöl eyaletinde Türk askerleri ile gerillalar arasında çıkan çatışmada şehit düştü. Çocukluğunda başlayan kendi olma arayışı, kadın ordulaşmasında dünyaya yeni gelen bir çocuğun hislerini yaşayan, dağlara olan tutkusu ve Kürt Halk Önderinden bahsederken gülen gözleriyle üzerine dikkatleri çeken Dilan arkadaş asi bir Kürt kızıydı." (Tokdoğan, 2013: 46).

Sivil alandaki Kürt kadınlar ile illegal silahlı mücadeledeki Kürt kadınların iletişim içinde olduklarını ve aynı hareketin (Kürt kadın hareketinin) bir parçası olduklarını Kürt feminist dergilerinde militan kadınların yazılarının sık sık yayınlanmasından anlamak mümkündür. Tokdoğan, söz konusu dergilerde sıklıkla dağların kadınlar için bir "özgürlük mekânı" olduğunun dile getirildiğini söylerken dergiden şu ifadelerle yer vermiştir:

"Kürt kadını ilk defa PKK'de kendi öz iradesiyle karar verme, yönetme, örgütlenme faaliyetleri geliştirebildi. (...) PKK'de kadın, kendine güvensiz, erkeğe dayanarak yaşayan geleneksel kadınlığı aşmanın zeminine kavuşur." "Genç kadınlar Kürdistan dağlarında bireyci ve savruk bir yaşamdan komünal ve örgütlü bir yaşama geçmektedir. Doğayla yeniden bütünleşmekte ve toplumsal sanat ve yaratıcılığını açığa çıkarmaktadır. (...) Kadınlar için sistemin bilinç kirliliğinden kurtulmanın, sistemi boşa çıkarmanın, toplum ve kadın üzerindeki etkilerini kırmanın ve kadının öz gücünü açığa çıkarmanın, öz kimliğiyle buluşmanın tek yolu..." (2013: 46).

Kürt kadınlara dağlara gelmeleri için yapılan çağrıda kadın militanlardan sembol isimler olarak Zilan, Beritan gibi figürlere vurgu yapılmakta, bu isimler tanrıçalaştırılmaktadır. İntihar saldırısı, kendini yakma gibi eylemler gerçekleştiren bu kadınların Kürt kadınların sembol isimleri haline getirilmesinin ve tanrıçalaştırılmasının nedeni Kürt kadınların gücü ve cesaretinin farkına varmalarını sağlamaları, aynı zamanda da PKK içindeki erkeklere yönelik güçlü bir mesaj niteliği taşımaları olduğu ifade edilmektedir. Bu isimlere 2013 yılında suikastle öldürülen PKK'nın ilk kadın militanlarından Sakine Cansız (Sara) ve arkadaşları Fidan Doğan ile Leyla Söylemez de katılmıştır. Suikastten sonra "Yaşamı uğruna ölecek kadar seven tanrıçalarımızın yolu yolumuzdur" manşetiyle çıkan Kürt feminist dergisi Heviya Jine, Sakine Cansız'ın Öcalan'la diyaloglarına, kendi yazılarına, arkadaşlarının onun ardından kaleme aldıkları yazılara ve kadın militanların onu "özgürlük ecesi" olarak niteledikleri yazılara yer vererek tam anlamıyla bir kutsallaştırma gerçekleştirmiştir.

Kürt kadınların kendilerine ilham olan diğer Kürt kadınları bu denli kutsallaştırıp Tanrıça ilan etmelerini, Tokdoğan, Kürt kadınların kadınlığa dair algısının merkezine oturan anaerkil düzene dayalı kültürün yüceltilmesi ve kadınların iktidarsızlaştırılmasıyla Kürt halkının boyunduruk altına alınmasının özdeşleştirilmesi anlamına geldiğini belirtmektedir. Bu anlamda kadının özgürleştirilmesi Kürt halkının özgürleştirilmesiyle ilişkilendirilerek kadınlara Kürt ulusunun kurtuluşunda bir misyon yüklenmektedir. Kadının 'savaşan ve özgürleşen' olarak zikredilmesi ve bu durumun hep Öcalan'la ilişkilendirilerek Öcalan'a, tanrıçalaştırılan tüm kadınlardan daha fazla bir kutsiyet atfedilmesi Öcalan'ın Kürt kadın hareketinde ne derece baskın bir yer işgal ettiğini göstermektedir (2013: 47).

Öcalan'la karşılaşma deneyimi yaşamış olan kadın militanların Öcalan'la ilgili ifadeleri de ona atfedilen kutsallığı anlamada açıklayıcı görünmektedir. Kadın PKK'luların Öcalan'ı cinsiyetsiz, bir varlık olarak hissedişlerine ve ona karşı, karşı cinse değil de aşkın bir varlığa duyulan aşkı duyduklarına ve yaşamlarını, ölümlerini ona adadıklarına dair bazı ifadeleri şöyledir:

"Ne abi gibi, ne baba gibi, ne koca gibi ne de başka biçimlerde gelişen erkekle ilişki gibiydi. Tüm bunların dışında bir ilişkilene ve etkileşim gerçeği. İşte bu, kadın açısından özgürlüğe açılan kapıydı." Özgürlük tutkum çok büyük. Bu tutkuyu yaşam gücüne dönüştürebilmek için tek varlığımı, kendimi Başkan Apo'ya adıyorum." (Tokdoğan, 2013:47).

Kürt kadın militanlar, yaşamlarını ve ölümlerini Öcalan'a adamalarına, onun doğum gününü coşkuyla kutlamalarına, yakalandığı günün yıldönümlerinde kendilerini ateşe vermelerine, onun hapis cezasını açlık grevleri ve ölüm oruçlarıyla protesto etmelerine ve onun için ölmeyi ölüm değil yaşamın başlangıcı olarak algılamalarına, özetle onu bu derece kutsallaştırmalarına neden olarak Öcalan'ı yalnızca Kürt halkının tarihsel-ulusal kurtuluş mücadelesinin lideri olmasını değil, Kürt kadın hareketinin onun yönlendirme ve teşvikleriyle bugünkü konumuna geldiği şeklindeki düşüncelerini göstermektedirler (Tokdoğan, 2013: 48). Kürt kadın hareketi içindeki kadınların bugünkü konumlarını ona borçlu olduklarına yönelik inançlarına dair şu ifadeler dikkat çekici görünmektedir:

"Milyonlarca erkek, aile kurumu ve devletçi yapılanmalarda (...) kadınları ezip sömürürken (...) tarih karşımıza bir lider çıkarıyor: "İçimdeki erkeği kendim öldürdüm ve ben bir kadın yoldaşım" diyen lider. Milyonlarca kadın onun kadın kurtuluş ideolojisinde kendini tanıyor, örgütleniyor, mücadele ediyor, onun özgürlüğü için bedenini ateşe veriyor. Milyonlarca kadın kendi kurumlarını oluşturuyor, dağlara çıkıyor, siyasete atılıyor, iktidar yapılanmalarını altüst ediyor. Ve o kadınlar 30 yıl içinde cins bilincini tanıyor, kendi cinsiyetle dayanışma içinde oluyor, mücadele ediyor Zilan oluyor, Beritan oluyor (...) ona "Güneş" diyor, "Bilge" diyor, "Hakikat Avcısı" diyor, "Kadın Yoldaşı" diyor." (Tokdoğan, 2013: 48).

Kürt kadın hareketi içinde sembol bir isim olan Zilan'ın (Zeynep Kınacı), Kürt kadınları için tanrıçalaştırılan, örnek alınan, hareketin gelişmesinde önemli etkisi olduğu görülen bir isim olarak intihar etmeden önce bıraktığı mektup, Kürt kadın hareketi içindeki Öcalan'a olan bağlılığın ve ona atfedilen kutsiyetin göstergesidir:

"Başkanım! Kendimi intihar eylemini gerçekleştirmek için aday görüyorum. Bizler, sizin bitmez, tükenmez emek ve çabalarınıza karşılık, canımızı bile versek yeterli değildir. Keşke canımızdan başka verecek şeylerimiz olsaydı. Siz yaşamınızla bir halkı yeniden yarattınız. Bizler sizin eseriniziz. Tüm Kürdistan Halkının ve dünya insanlığının geleceğinin teminatısınız. Yaşamınız bile onur veriyor, sevgi, cesaret, inanç veriyor. Tüm Kürdistan Halkı ve milyonlarca insan size ölümüne bağlıdır (Özgökçe, 2011: 42).

Öcalan'ın geliştirdiği "kadın kurtuluş ideolojisi"ne bakıldığında beş ana ilkeyi görmek mümkündür: *yurtseverlik, özgür irade ve özgür düşünce, örgütlülük, mücadele ve estetik*. Kadın kurtuluşu için sayılan ilkelerin en başında yurtseverlik gelmesi, kadınlardan ilk olarak Kürt ulusal mücadelesini benimsemelerinin istendiğini göstermektedir. Öcalan, ayrıca feminizmi de sadece erkek egemenliğini eleştirdiği ve kapitalizme, sömürgecilığe, militarizme karşı bir duruş geliştirmediği için yetersiz bir hareket şeklinde niteleyerek onun yerine 'Kadın Bilimi' anlamına gelen 'Jineoloji' yi önermektedir. Jineoloji'yi feminizmi de kapsayan ve feminizme bir alternatif olarak sunan Öcalan'ın bu görüşlerinin Kürt kadın hareketince benimsenmesi hareketin feminizmle söylemsel ilişkisinin kesilmesi anlamında da yorumlanmaktadır (Tokdoğan, 2013: 47).

Kürt kadın dergilerindeki kadın militanların deneyimleri daha çok Öcalan ve ona atfedilen

kutsallık üzerinden örgülenmiştir. Ancak Kürt kadın hareketinin bir bileşeni sayılan kadın militanların PKK içindeki örgütlenmeleri ve ataerkillik konusundaki yaklaşımlarının da konunun bütüncül olarak anlaşılmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Sivil-siyasi alandaki kadınların deneyimleriyle ilgili veriler daha ulaşılabilirken illegal silahlı mücadele içindeki kadınların deneyimleriyle ilgili verilere ulaşmak görece daha zorluklar içermektedir. Bu zorluktan ötürü çalışmada yazdıklarından PKK örgütü tecrübesi olduğu anlaşılan 'Sakina' isimli bir blog yazarının PKK içindeki kadın hareketiyle ilgili paylaşımlarından yararlanmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Yazar, Kürt kadınının savaşının sadece devletle ve egemen ataerkil yapıyla değil, aynı zamanda aynı mevzide bulunduğu, birlikte ortak amaçlar uğruna mücadele ettiği, aynı ideolojik-politik oluşum içerisinde olduğu yoldaşlarının egemen erkekliğine karşı bir savaş olduğunu söylemektedir. Kürt kadınların kadınlıklarını Kürtlüklerine kurban etmelerinin istendiğini, kadın olarak yaşadıklarını ulus olarak yaşadıkları karşısında geri plana itmelerinin beklendiğini söyleyen yazar, 1999 yılında kadınların dağlarda kendi örgütlenmelerini gerçekleştirmeye çalışırken ciddi tasfiyelere maruz kaldıklarını, ilk dönemlerde örgütün ideolojik eğitim müfredatlarında kadınla ilgili konuların 'Kadın ve Aile Sorunu' olarak ele alındığına, daha sonra 'Kadın ve Erkek Sorunu' ismiyle erkeğin de sorunun tarafı olarak görülmeye başlandığına, daha sonraki süreçlerde 'Toplumsal Cinsiyet' başlığıyla konunun ele alındığına değinmektedir. Örgütün içinde kadın sayısının az olduğu ilk dönemlerde kadınların ataerkil zihniyete karşı ciddi zorluklar yaşadığına değinen Sakina, konuşabilen, iradesini ortaya koyan kadınların bu anlayış karşısında bedel ödemediğini Lamia Baksı³ olayıyla örneklendirmektedir. Örgütün içindeki erkek egemen bakışın 'halk gerçekliği' kavramından yola çıkarak devrimcilerin halkın geleneklerine duyarlı olmaları gereğine dayanarak kadın militanlara eşarp takma zorunluluğu getirmesi, daha sonra Öcalan'ın müdahalesiyle kaldırılmıştır. 'Ev işlerini yapan kadınla, dışarda çalışan erkek' şeklindeki ataerkil işbölümünün dağda da kadın militanların ilk dönemlerinde mevcuttur. Erkeklerin ileri cephede savaşırken kadınların geri cephede, kamplarda erzak depolama gibi ihtiyaçları karşıladığı, kimi zaman da kadınların 'evde ne iş yapıyorsun ki' söylemine benzer olarak 'geri cephede ne yapıyorsunuz ki' şeklinde söylemle karşılaştıkları görülmüştür. Kadın militanlar kimi zaman da lokal tasfiyelere maruz kalmış, kimi üst düzey militanlar, "yarısı kadın, yarısı erkek bir ordu, yarı asker bir ordudur. Kadınlar, narin çiçeklerdir, ancak koklanmak içindirler. Dağlardaki varlıkları biz erkekleri esas işlerimizden alıkoyuyor." şeklindeki ifadelerle kendi etkinlik alanlarında kadın militanları tasfiye etmişlerdir (Sakina, 2013).

Örgüte kadın hareketini, hatta kadınların varlığını engellemeye çalıştığı şeklinde eleştiriler yöneltilen bu yazıda da 'Öcalan faktörü'nün bu durumu dönüştürdüğü, kadını özgürlük mücadelesinin bir parçası haline getirdiği ifade edilmektedir. Öcalan'ın hapse girmesiyle kadınlara yönelik yetki kullanımıyla ilgili hazırlıklar olduğu, kadın çalışmalarının PKK merkezine bağlı olarak yürütülmesi gibi kararların alınmasının bunun işareti olduğu da yazıda belirtilmektedir. Öcalan'ın hapse girmesi sonrasındaki kadın hareketinin durumu parçalı, ortak tutum koymayan, kadın örgütlenmesinin çıkarlarını yeterince gözetmeyen, tırnakları çekilmiş, dişleri olmayan ve iradesi kırılmış bir kadın hareketi olarak betimlenmektedir (Sakina, 2013). Bu ifadelerde de PKK'nın ataerki özellikler taşıdığına yönelik kıyasıya eleştirilmesine rağmen, örgütün lideri Öcalan'ın bu durumun dışında tutulup, onun tüm bu aksaklıkları gidermeye çalışan figür olarak gösterilmesi ve eleştirilmemesi söz konusudur.

PKK içindeki kadın örgütlenme faaliyetleri günümüzde PKK'nın çatı örgütü KCK'nın kadın yapılanması halinde görülmektedir. KCK'nın kadın yapılanması olarak örgütlenen KJK, örgütlenme

³ Kürt gazeteci ve yazarı Mahmut Baksı'nın kız kardeşi Doktor Lamia Baksı, İsveç hükümetinin ajanı olduğu, örgütüne bu amaçla gönderildiği gerekçesiyle, Kuzey Irak'ın Hakürk'e bölgesinde, örgütsel faaliyetlerde bulunduğu sırada, Cemil Bayık tarafından tutuklanarak, işkence ile yargılandıktan sonra 1987 yılında infaz edilmiştir.

nedenlerini açıklarken, insanların karşı karşıya olduğu tüm sorunların temelinde kadının özgürlük sorunu olduğunu, bu anlamda kadın özgürlüğünün PKK için de çok önemli olduğu ve PKK'da kadın özgürlüğünün ileri düzeyde geliştiğini ifade etmektedir. Hareketlerinin her türlü saldırıya rağmen yenilmeyip ayakta kalmasını da kadın özgürlüğünün ele alınmasına ve kadının başından itibaren PKK da yer bulmasına bağlamıştır. KJK'lı kadınlara göre PKK diğer erkek damgalı ideolojilerden ayrılmıştır (KJK, 2013).

İlk kez BDP-DTK'da örnekleri görülen eş başkanlık uygulamasının KCK yürütme konseyinde de hayata geçirilmesi üzerine PKK içindeki kadın hareketinin güçlendiğine dair yorumlar yapılmaktadır. KCK Yürütme Konseyi eşbaşkanlığına yılında Bese Hozat ve Cemil Bayık'ın getirilmesi ve Bese Hozat ve Cemil Bayık'ın da yer aldığı ve yeni oluşturulan altı kişilik genel başkanlık konseyinin de üç üyesini kadınlar oluşturması eşit temsil anlayışını yansıtan adımlar olarak görülmektedir. PKK'nın kadına verdiği bu önem bazı görüşlere göre örgütü geleneksel ataerkil rollerin korunmasına önem veren benzer örgütler ETA ve IRA örneklerinden farklılaştırmaktadır (Osmanağaoğlu, 2014).

Kürt kadınların, Kürt hareketinin ve PKK'nın devrimci hareketlerden farklı olarak kadının konumuna ve özgürlüğüne önem verdiği dair görüşlerine karşı görüşler de vardır. Kürt hareketindeki kadının özgürlük konusu ulusun özgürlüğünden bağımsız ele alınmamakta, kadına yüklenen bu 'özgürlük savaşçısı' rolüyle, kadın ulusun özgürleşmesinin bir şartı olarak ele alınmaktadır. Bu anlamda Kürt milliyetçi hareketinin diğer milliyetçi hareketlerden farklı bir yaklaşım ortaya koymadığı görülmektedir. Kürt milliyetçi hareketinin yapısı da ataerkildir ve kadın eşitliği, özgürlüğü konularında kuralları kendi belirlemekte, kadının özgürleştirilmesi söylemiyle geleneksellik karşıtı bir duruş ortaya koyduğunu iddia etse de durum tam aksidir. Koçal, bu konu da Nagel'in "*bu rolleri belirleyen senaryoların esas olarak erkekler tarafından, erkekler için, erkekler hakkında yazıldıklarını söyleyebiliriz. Kadınların bu senaryolarda oynadıkları roller, tanımı gereği yardımcı rollerdir ve erkeklerin kadınlık ve kadınların toplumdaki yeri hakkındaki cinsiyetçi normlarını yansıtır*" açıklamasını uygun bulmaktadır (Koçal, 2014).

SONUÇ VE DEĞERLENDİRMELER

Kürt kadınlar 1980'lerden sonra kamusal alanda görünür olmaya başladıklarında ilk olarak ana, gerilla, siyasetçi gibi farklı kimliklerde birden görünür oldukları artmıştır. Hem Kürt hareketi hem de kadın hareketi olmanın ortak özelliklerini taşıyan Kürt kadın hareketiyle ilgili Kürt hareketinden bağımsız olamadığı ya da ayrılmasına izin verilmediği konuları tartışılmıştır. Kürt kadın hareketi Kürt siyasi hareketi içinden doğması dolayısıyla kendi özgün ve bağımsız hareketini gerçekleştirebilme konusunda zorluklar yaşamaktadır. Her ne kadar Kürt hareketi tarafından güçlendiriliyor izlenimi verilse de kadınların kendi özerk hareket alanlarını tam olarak oluşturamamaları, hareketlerinin varlığını ve gelişmesini hep Kürt hareketine ve özellikle Öcalan'a borçlu olduklarını düşünmeleri onların feminist kadın hareketleriyle aralarına mesafe koymaktadır. Çalışmada incelenen hem sivil alandaki hem siyasi alandaki hem de dağdaki Kürt kadınların Öcalan'a ciddi bir kutsiyet attiklerini onu erkekliği aşmış biri olarak tasvir ederek yüceltikleri ve yaşamlarını ona adadıkları görülmektedir. Öcalan vurgusu üç bileşende de görülmekle birlikte en fazla vurgu dağdaki kadınlar tarafından yapılmakta Öcalan aşkın varlık olarak görülmektedir. Öcalan'ın bu derece öne çıkarılmasına tek eleştiri ise sivil alandaki küçük bir azınlık olan Kürt kadınlardan gelmekte, onların eleştirileri de doğrudan Öcalan'a değil onu yüceltenlere gelmektedir. Nihayetinde bir erkek olan Öcalan'a yapılan özel vurgu ve kadınların kendilerini ona adadıklarına dair söylem hareketin ataerkillik karşıtı söylemleriyle de çelişmektedir.

PKK'nın kadın militanlarından sembolleşmiş olan Zilan, Beritan, gibi figürlerin hem sivil, hem siyasal hem de illegal mücadele alanındaki kadınlar için sembol olduklarını görmek mümkündür. Bu

anlamda bu üç alandaki kadınların hepsinin kimi Kürt kadınları da tanrıçalaştırmalarının, onlara kutsiyet atfetmelerinin söz konusu olduğunu görmek mümkündür.

Kürt kadın hareketi feminist mücadele yerine Kürt hareketi için mücadele vermeleri, Kürt hareketinden bağımsız bir kadın hareketi olamamaları, Öcalan'ı aşırı kutsallaştırmaları dolayısıyla feminist hareketlerce eleştirilmekte ve ne kadar feminist oldukları sorgulanmaktadır. Türkiye'deki güçlü kadın hareketlerinden olan Kürt kadın hareketinin bu eleştirilerin hedefi olmamak için Öcalan mitini aşma ve Kürt hareketinden bağımsızlaşma adımlarını gerçekleştirmeleri gerekli görünmektedir.

Kürt kadınlar için iki defa eşitsizlik ve baskı durumu olduğunu varsayılarak hareketleri siyah feminizmle ilişkilendirilmektedir. Bu görüşe göre Kürt kadınlar Türkiye'deki diğer kadınların ataerkillikten ve cinsiyetçilikten kaynaklı ezilmişliklerini paylaştıkları gibi Kürt kimliklerinden dolayı da ezilmekteler. Üçüncü bir ezilmişlik olarak Kürt kadın hareketinin dışında onu çevreleyen Kürt hareketinin de Kürt kadınları baskılama ve ezmesinin söz konusu olup olmadığının araştırılmasının Kürt kadın hareketine yöneltilen eleştirilerin ne derece haklı-haksız olduğunu göstermesi yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durum ayrıca Kürt kadın hareketinin temel karşı duruş noktalarından biri olan ataerkillikle de kendi yapıları içinde ne derece mücadele ettiklerini gösterebilmesi yönüyle önemlidir.

KAYNAKÇA

- Arat, N. (2010). *Feminizm'in ABC'si*, İstanbul: Say Yayınları, 2. Baskı.
- Arneil, B. (1999). *Politics and Feminism*, Oxford: Blackwell Publishers
- Apak, M. (2004). 1980-90 Arası Türkiye'de Kadın Hareketinin Gelişim Süreci ve 2000'lere Yansıması: Farklılıklar, Tartışmalar, Ayrışmalar, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Master Tezi), İstanbul.
- Ataman, M. (2009) Feminizm: Geleneksel Uluslararası İlişkiler Teorilerine Alternatif Yaklaşımlar Demeti, *Alternatif Politika*, Cilt. 1, Sayı. 1, s. 1-41.
- Aydın, D. (2009). Politik Katılım-Özgürleşme Geriliminde Kürt Kadınları: Handan Çağlayan ile Söyleşi, *Toplum ve Kuram* (2). 231-238.
- Bianet (2015). Kadınlar Kongra Jinên Azad'ı Kurdu, <http://bianet.org/bianet/kadin/161974-kadinlar-kongra-jinen-azad-i-kurdu> (20.05.2016).
- Çağlayan, H. (2009). "Kürt Kadın Hareketi Deneyimi" , *2009 Kadın Kampı Tartışmaları* (02.09.2009).
- Egbatan, M, Şahin G (2014). "Uluslararası İlişkilerde Feminist Yaklaşımlar", Uluslararası ilişkiler Teorileri Temel Kavramlar (Mehmet Şahin ve Osman Şen), Ankara: Kripto
- Evrensel (2014). "Ataerkillik algı değişmeden hangi komisyon şiddeti çözecek?" <http://www.evrensel.net/haber/99191/ataerkillik-algi-degismeden-hangi-komisyon-siddeti-cozecek> (02.06.2016).
- Heywood, A. (2011). *Siyasi İdeolojiler*, (Çev. Ahmet Kemal Bayram, Özgür Tüfekçi, Hüsamettin İnaç, Şeyma Akın, Buğra Alkan), Ankara: Adres Yayınları
- Hooks, B. (2012). *Feminizm Herkes İçindir*, İstanbul: Bgst.
- Hughes, C. (2002). *Key Concepts in Feminist Theory and Research*, London: Sage Publications.
- Hutchinson, J. R., Mann, H. S. (2006). Gender Anarchy And The Future Of Feminisms In Public Administration, *Administrative Theory & Praxis*, 28 (3), 399-417.
- Karadağ, A.; Sabancılar, S. (2013). Toplumsal Cinsiyet'ten 'Çoklu Kesişen Farklılıklar'a Küreselleşme ve Kadın, <https://www.yumpu.com/tr/document/view/17602844/a-kuresellesme-ve-kadn-inonu-universitesi> (31.12.2015).
- Kaya, G. (2012). Radikal Demokrasinin Kurucu Gücü Olarak Kadın Özgürlük Deneyimleri", *Kapitalist Moderniteye Karşı – Alternatif Konseptler ve Kürtlerin Arayışı Konferansı* (3-5 Şubat 2012), Hamburg

Üniversitesi, Hamburg.

- Kılıç, H. (1998). *Kadının Batı Serüveni I: Kölebeylikten Derebeyliğe Tarih ve Kadın*, Ankara: Art Yayınları.
- Koçal, A.V. (2014). Kürt Kimliğinin Toplumsal Evrimi Bağlamında Geleneksel Aileden Modern Bireye: Kürt Kadınının Toplumsal Değişim Dinamiklerinden Biri Olarak Çatışma Ortamı, *Savaş ve Siyasal Şiddette Hafıza ve Toplumsal Cinsiyet Genç Araştırmacılar Konferansı* (25-27 Nisan 2014), Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- KJK (2013). Kürdistan Kadın Özgürlük Hareketi KJB- Yüce Kadınlar Topluluğu Özünde Evrensel Bir Kadın Mücadelesidir, <http://www.kjk-online.org/hakkimizda/?lang=tr> (20.05.2016).
- Mengünoğul, G. (2006). Farklılık, Toplumsal Cinsiyet Ve Kente Göç; İkinci Kuşak Göçmen Kürt Kadınlarının Kimlik ve Cinsiyet Deneyimleri, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Master Tezi), Ankara.
- Notz, G. (2012) *Feminizm*, Çev. Sinem Derya Çetinkaya, Ankara: Phoenix.
- Osmanağaoğlu, H. (2014). "Barış Süreci'nde Kürt Kadın Hareketi ya da Önce (Neden) Kadınları Vurdular", <https://tr.boell.org/tr/2014/11/13/baris-surecinde-kurt-kadin-hareketi-ya-da-once-neden-kadinlari-vurdular> (02.05.2016).
- Özcan, S. (2011). "The Dual Identity of Roza Journal: Womanhood and Ethnicity in the Context of Kurdish Feminism", *TJP Turkish Journal of Politics* 2(2), 41-56.
- Özçatal, E. Ö. (2011). "Ataerkillik, Toplumsal Cinsiyet ve Kadının Çalışma Yaşamına Katılımı", *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler*, 1(1) 21-39.
- Özekici M. (2014). Türkiye'de Hegemonik Erkeklik Olgusu Ve Serdar Akar Filmleri, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Özgökçe, Z. (2011). "Önderliğin Feminizmle İmtihani", *Qijika Reş* (4), 40-44.
- Özgökçe, Z. (T.y). "Bağımsız Kürt Kadın Örgütlenmelerine Karşı Politik Hazımsızlık" (Qijikares-Radikal Politika Dergisi Sayı 1 https://www.academia.edu/1473027/Ba%C4%9F%C4%B1ms%C4%B1z_K%C3%BCrt_Kad%C4%B1n_%C3%96rg%C3%BCtlenmelerine_Kar%C5%9F%C4%B1_Politik_Haz%C4%B1ms%C4%B1z_I%C4%B1k (20.05.2016).
- Paker, H. (2011). Kimlik Siyaseti ve Türkiye'deki Kadın Örgütlerine Katılım. *TUSEV&CIVICUS Uluslararası Sivil Toplum Endeksi Projesi (STEP) II Türkiye Yan Raporları*, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Sakina (2013). Kürt Kadın Hareketi Deneyimine Kısa Bir Bakış (19.09.2013), <http://kafasesleri.blogspot.com.tr/2013/09/kurt-kadin-hareketi-deneyimine-kisa-bir.html> (02.05.2016).
- Şerbetçi, D. (2013). Postkolonyal Feminizm Bağlamında "Küresel Kız Kardeşlik" Kavramının İncelenmesi: Hindistan Örneği, *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Master Tezi), Aydın.
- Tahincioğlu, N.; Ova, N. (2015). "Counter Publicity of Kurdish Women Journals: ROZA as an Alternative Media Exam", *Review of Journalism and Mass Communication*, 3(1), 35-52.
- T24 (2011). "Kürt anarşistler PKK'yı anlatıyor", <http://t24.com.tr/haber/kurt-anarsistler-pkkyi-anlatiyor,172403> (20.05.2016).
- T24 (2016). "Figen Yüksekdağ: Bizi Meclis'in dışında bırakmaya çalışanlar, HDP'nin sokaktaki yansımalarından nasıl kaçacak?" <http://t24.com.tr/haber/figen-yuksekdag-bizi-meclis-disi-birakmaya-calisanlar-hdpnin-sokaktaki-yansimalardan-nasil-kacacak,340835> (02.06.2016).
- Wollstonecraft, M. (2007) *Kadın Haklarının Gerekçelenirilmesi*, Çev: Deniz Hakyemez, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Yalçın-Heckmann, L. (1999). Kürt Kadınlarının İmajı - Bazı Eleştirel Değerlendirmeler, (119),

- Yılmaz, İ. (2006). "1990 Sonrası Türkiye'de Demokratikleşmeye Kadın Hareketinin Etkisi: Tck Kadın Platformu Örneği", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Yüksekdağ, F. (2015). Kürt Kadın Hareketi Türk Siyasetini Şekillendiriyor, <http://www.al-monitor.com/pulse/tr/originals/2015/03/turkey%c2%adwomen%c2%adin%c2%admiddle%c2%adeast%c2%adfigen%c2%adyuksekdag.html#> (02.05.2016).
- Yüksekdağ, F. (2016). Yüksekdağ: Ataerkil Faşizme Karşı Birleşik Mücadele Yürütülmeli, <http://www.dayanisma.net/2016/04/02/yuksekdag-ataerkil-fasizme-karsi-birlesik-mucadele-yurutulmeli> (25.05.2016).