

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

The Journal of Academic Social
Science Studies

JASSS

YEAR: 14 - NUMBER: 84
SPRING / 2021

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 yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukûki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.jasstudies.com'a aittir.

Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.

Gönderilen yazılar iade edilmez.

The Journal Of Academic Social Science Studies, Uluslararası hakemli ve indeksli bir dergidir.

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.

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

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

31 / 03 / 2021

Number: 84 – Spring 2021

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

JASSS

*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*

The Journal of Academic Social Science Studies

Year: 14 Number: 84 - Spring 2021



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. Bulat SIBGATOV	Language and Literature	Tatarstan Academy of Sciences-Russia
Dr. Douglas KELLNER	Philosophy	University of California Los Angeles-USA
Dr. Elbrus VELIYEV	Philology	Nakhchivan State University-Azerbaijan
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. Guzalya KHAZIEVA	Language and Literature	Tatarstan Academy of Sciences-Russia
Dr. H. Sibel ÜNALAN	History of Art	Adnan Menderes University
Dr. Hanife Nalan GENÇ	French Language and Education	Ondokuz Mayıs University
Dr. Hilal Oytun ALTUN	Turkish Studies	Jagiellonian University-Poland
Dr. İbrahim Halil ÇANKAYA	Sociology	Uşak University
Dr. İbrahim ÜNAL	Science Education	İnönü University
Dr. Işıl TANRISEVEN	Primary Education	Mersin University
Dr. Julia BARTHA	Folklore and Ethnography	University of Debrecen-Hungary
Dr. Konrad HIRSCHLER	History	Freie Universität Berlin-Germany
Dr. Kürşat Yusuf AYTAÇ	Physical Education	Adiyaman University
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	English Language Teaching	Trakya University
Dr. Mahmut ÖZTÜRK	Painting Job Training	B. A. I. Baysal University
Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Turkish Language Teaching	Abant I. Baysal University
Dr. Menent SHUKRIEVA	Philologia	Shumen University-Bulgaria
Dr. Mete Yusuf USTABULUT	Turkish Education	Presidency of The Republic of Turkey
Dr. Mümin DAYAN	Marketing	Arab Emirates University-United Arab Emirates
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. Izzet Baysal University
Dr. Soyalp TAMÇELİK	International Relations	Gazi University
Dr. Süleyman KARACELİL	Religious Education	Mustafa Kemal University
Dr. Suzana CANHASI	Linguistics	Universiteti i Prishtinës-Kosovo
Dr. Türkan ERDOĞAN	Sociology	Pamukkale University
Dr. Yusuf GENÇ	Social Work	Sakarya University

The Journal of Academic Social Science Studies

Year: 14 Number: 84 - Spring 2021



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. Özlem ALADAĞ BAYRAK Trakya University
Lect. Alize CAN Trakya 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

Derginin Tarandığı Dizinler / Indexes

- *Directory of Open Access Journal*
- *EBSCO*
- *GIGA German Institute of Global and Area Studies*
- *SOBIAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)*
- *ROAD (Directory of Open Access Scholarly Resources)*
- *Base Biefeld Academic Search Engine*
- *EZB (EZB Electronic Journals Library)*
- *OpenAIRE*
- *Ulricsweb*
- *Microsoft Academic*
- *Europub*
- *ROOTINDEXING*
- *Scilit*
- *MLA Index*
- *Mendeley*
- *Index Copernicus*
- *OAJI (Open Academic Journals Index)*
- *DRJI*
- *ESJI (Eurasian Journal Index)*
- *SHERPA/ROMEIO*
- *Academic Keys*
- *TEİ (Türk Eğitim İndeksi)*
- *İSAM*
- *Sparc Indexing*
- *Scientific Indexing Services*
- *Journal Index*
- *Akademik Dizin (Akademik Türk Dergileri İndeksi)*
- *MIAR (Information Matrix For The Analysis of Journals)*
- *Infobase Index*
- *Systematic Impact Factor*
- *Scholar Article Journal Index*
- *Research Bible*
- *ASOS*
- *ARASTIRMAX*
- *Journal Seek*
- *Advanced Science Index*
- *Acar İndeks*
- *Science Library Index*
- *Genamics*
- *ASI (Advanced Scientific Indexing)*
- *British Library*
- *TIB – Leibniz Information Centre for Science and Technology and University Library*
- *World Wide Science*
- *WorldCat*
- *Stanford Libraries*
- *Glasgow Caledonian University Sir Alex Ferguson Library*
- *University of Huddersfield*
- *London School of Economics and Political Science*
- *Robert Gordon University Aberdeen*
- *University of Birmingham*
- *University of York Yorsearch*
- *Royal Holloway University of London*
- *Newcastle University Library*
- *Northumbria University Library*
- *Edingburg Napier University Library*
- *Sheffield Hallam University Library Gateway*
- *University of Strathclyde Glasgow Library*
- *University of Bath*
- *University of California Riverside*
- *University of College London Library*
- *Imperial College of London*
- *University of Sheffield Star Plus*
- *University of Edinburg DiscoverEd*
- *University of Surrey Surrey Search*
- *MetSearch*
- *ExLibris*
- *The National Library of Wales*
- *London School of Hygiene and Tropical Medicine*
- *University of Westminster Library*
- *Bangor University Library and Archives*
- *Locate*



İÇİNDEKİLER / CONTENTS
YEAR: 14 – NUMBER: 84 / SPRING 2021

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

EĞİTİM BİLİMLERİ, FEN BİLİMLERİ, MATEMATİK VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME / EDUCATIONAL SCIENCES, SCIENCES, MATHEMATICS AND TEACHER TRAINING

Ahu Uzun, Gülsün Şahan

Mevsimlik Tarım İşçisi Annelerin ve Çocuklarının Eğitimlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi - *Evaluation of Teachers' Views on the Education of Seasonal Agricultural Worker Mothers and Their Children* **1-18**

Almina Gönül, Begüm Başar, Mehmet Kaan Demir

Eleştirel Düşünme Üzerine Yapılan Tezlerin Değerlendirilmesi - *Evaluation of the Theses Related to the Critical Thinking* **19-35**

Ebru Burcu Çimili Gök, Kemal Kayıkçı, Serdar Özçetin, Ramazan Gök

Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanımı, Yetki Devri ve Yetki Gaspına İlişkin Görüşleri - *The Principals' Opinions About the Use of Authority, Delegation of Authority and Seize of Authority* **37-55**

Alkan Bayraktar

Birinci Türkiye'de 1980-2017 Yılları Arasında Finansal Gelişmenin Ekonomik Büyümeye Etkisi: Ekonometrik Bir Analiz - *An Evaluation of Jenny Holzer's Art Practices Through Light Aesthetics* **57-75**

Ayhan Yavuz Özdemir, Ergün Serindağ

Der Einfluss der Dynamischen Leistungsmessung und-Bewertung auf die Mediationsbedürfnisse der Türkischen DaF-Lernenden im Kontext der Zielsprachlichen Textproduktion - *Dinamik Ölçme ve Değerlendirmenin Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Türk Öğrencilerin Hedef Dilde Metin Yazma Bağlamında Yardım İhtiyaçlarına Etkisi* - *The Impact of Dynamic Assessment on the Mediation Needs of Turkish Students Who Learn German as a Foreign Language in the Context of Text Writing in the Target Language* **77-93**



Emel Bulut, Şerife Gonca Zeren

Predicting University Students' Internet Addiction in Terms of Internet Affinity and Learned Resourcefulness - *Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığının İnternet'in Cazibesi ve Öğrenilmiş Güçlülük Açısından Yordanması* **95-112**

Serap Berber Abaka, İbrahim Kocabaş

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışlarının İncelenmesi - *The Investigation of Emotion Management Behaviors of High School Principals* **113-128**

Selbi Atalan, Fulya Topçuoğlu Ünal

Aynı Sınıf Düzeyinde Hazırlanmış Ders Kitaplarının Atasözleri ve Deyimler Açısından Karşılaştırılması.- *Comparison of the Course Books Prepared at the Same Class Level in Terms of Attachments and Discounts* **129-143**

Merve Avcı

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Göç Kavramı ve Önemi Üzerine Bir İnceleme - *A Review in the Social Studies Textbook 7th Grade of the Concept and Importance on Migration* **145-162**

FİLOLOJİ / PHILOLOGY

Cüneyt Arslan, Sefa Yıldız

Intermediale Übertragungen und Transepochele Überführungen: Goethes "Faust" und Bushidos "Mephisto" - *Medyalararası Aktarımlar ve Dönemler Arası Geçişkenlikler: Goethe'nin Faust Eseri ile Bushido'nun Mephisto'su* - Intermedial Transfers and Transformations Across Periods: The Literary Work Goethe's 'Faust' and Bushido's 'Mephisto' **163-177**

Fethi Demir, Nahide Ece Süslü

Kıralık Konak, Kör Baykuş ve Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu Örnekleri Üzerinden Tür Olarak Romanın Dönüşümü - *The Transformation of the Novel in the Context of Kıralık Konak, Kör Baykuş and Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu* **179-196**

Gülnaz Kurt

Gelenekten Gelen Yaratıcı Bir Tekstil Sanatı Keçeciliğın Moda Tasarımına Yansıyan İzdüşümleri - *Daily Life and Professional Image in Germany Under "Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf"* **197-208**



Zülfikar Bayraktar,

Nasreddin Hoca Fıkralarının Çizgi Filme Uyarlanmasında Karşılaşılan Problemler Üzerine – *Problems Faced in Animation Adaptations of Hodja Nasreddin Joke* **209-218**

Burcu Yaman

Oscar Wilde'in Mutlu Prens Öyküsünde Yer Alan Kültürel Öğelerin Türkçe Çevirilerinin Yuri Lotman'ın Kültür Göstergibilimi Kavramları Doğrultusunda İncelenmesi - *The Analysis of the Cultural Elements in Turkish Translations of The Happy Prince by Oscar Wilde Through Yuri Lotman's Perspective of Semiotics of Culture* **219-232**

Mehtap Demirtürk

Thoughts About Religion and Death: An Analysis of Julian Barnes's *Nothing to be Frightened of* With Reference to Derrida's *The Gift of Death* - *Din ve Ölüm Üzerine Fikirler: Julian Barnes'ın Korkulacak Bir Şey Yok Eserinin Derrida'nın Ölümün Armağanı Eseri Üzerinden Bir İncelemesi* **233-242**

Fatih Kanter, Gökçen Sevim

Namık Kemal' in Tiyatrolarında Kimlik Yapılandırması: Vatan - Tarih Bilinci - *The Structuring of Identity in the Drama of Namik Kemal: Nation - History Consciousness* **243-255**

Nur Güneş Uçar, Özkan Kırmızı

A Comparative Analysis of Linguistic and Extra-Linguistic Elements in Three Turkish Translations of Wilde's the Picture of Dorian Gray - *Wilde'in the Picture of Dorian Gray Eserinin Üç Türkçe Çevirisindeki Dilsel ve Dil Dışı Unsurların Karşılaştırmalı Analizi* **257-272**

İmge Alpay

Bulgakov'un "Beyaz Muhafız" İle "Usta ve Margarita" Adlı Eserlerinde Ev ve Evsizlik Olgusu - *The Notion of Home and Homelessness in Bulgakov's "The White Guard" and "The Master and Margarita"* **273-280**

GÜZEL SANATLAR / FINE ARTS

Elif Tarlakazan, Sevinç Köseoğlu Ulubatlı

Tasarımda Yaratıcılığa Bakış ve Yaratım Sorgusu - *An Overview of Creativity in Design and the Question of Creativity* **281-290**

Levent Değirmencioğlu

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müziksel İşitme Yetenekleri (Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği - *The Effect of Individual Musical Instrument Study Habits of Fine Arts High School Cello Students on Musical Instrument Performance Self-Efficacy Belief* **291-304**



Leyla Önen

Türk Resim Sanatı Tarihinde İlk ve Öncü Kadın Sanatçı Mihri Müşfik - *First and Leading Women Artist Mihri Mushfik in the History of Turkish Painting Art* **305-320**

Serpil Kaptan

Dijital Portfolyolarda Kimlik ve Tasarım İlişkisi - *The Relationship Between Identity and Design in Digital Portfolios* **331-334**

Ceren Albayrak, Damla Bulut

The Effect of Individual Musical Instrument Study Habits of Fine Arts High School Cello Students on Musical Instrument Performance Self-Efficacy Belief - *Güzel Sanatlar Lisesi Viyolonsel Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çalgı Performansı Öz Yeterlik İnançına Etkisi* **335-346**

İLÂHİYAT / THEOLOGY

Ahmet Özdemir

Rabî' b. Habîb'in (öl.175/791) İtikâdî Hadisleri Yorumlama Biçimi - *Rabî' b. Habîb's (d. 175/791) Method of Interpreting Hadith Related to Faith* **347-363**

MİMARLIK / ARCHITECTURE

Saadet Mutlu Kaytan, Can Şakir Binan

20. yy Öncesi İnşa Edilmiş Büyük Ölçekli Yapıların Cumhuriyet'in Kurulması Sonrası Yeni İşlevler İle Kullanılmasının Koruma Tarihi Bağlamında Değerlendirilmesi - *Evaluating of the Use of Large-Scale Buildings Built Before the 20th Century with New Functions After the Establishment of the Republic within the Context of the Conservation History* **365-390**

Lale Şaşmaz Özdöl, Nur Urfaloğlu

Bauhaus Ekolünde Standartlaşma ve Günümüze Kadar Devam Eden Standart Anlayışı - *Standardization in Bauhaus School and Continuing of the Standard Approach Until Today* **391-408**

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

Barış Taş, Ali Yamak

Ünye Şehrinde Sanayi ve Ticaret Fonksiyonlarının Mekânsal Analizi - *Spatial Analysis of Industrial and Commercial Functions in the City of Ünye* **409-426**



Hidaye Aydan Bilgiler

How do the Corporate Social Responsibility Perceptions of Public Relations Students Differ From Demographic Variables? - *Halkla İlişkiler Öğrencilerinin Kurumsal Sosyal Sorumluluk Algıları Demografik Değişkenlere Göre Nasıl Farklılaşmaktadır?* **427-438**

Furkan Fahri Altıntaş

Müşteri Memnuniyeti ve Beklentisi İlişkisi: Probit Regresyon Analizi ile Bir Uygulama - *The Relationship Between Customer Satisfaction and Expectation: An Application with ProbitRegression Analysis* **439-455**

Madziatul Churiyah, Nikmatul Fihriyah

The Development of Administrative System Based Microsoft Access 2016 (SIAMAR PONTREN) in Islamic Boarding Schoolat Malang City - *Malang Şehrindeki İslami Yatılı Okulunda Yönetim Sistemine Dayalı Microsoft Access 2016'nın (SIAMAR PONTREN) Geliştirilmesi* **457-467**

Hasan Yılmaz

Demokratik Devletlerde Egemenliğin Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme - *An Evaluation on the Use of Sovereignty in Democratic States* **469-481**

Hülya Tercan, Pınar Bayhan

Teknoloji ve Öğretme: Öğretmenlerin Var olan Uygulamaları ve Görüşleri - *Technology and Teaching: Teachers 'Application and Opinions* **483-494**

Özge Öztürk, Yusuf Cemalettin Çopuroğlu

Üniversite Öğrencilerinin Yenilikçi Girişimciliğe İlişkin Üstbilişsel Farkındalıkları İle Bazı Ortam Özellikleri Arasındaki İlişki - *Relationship Between Metacognitive Awareness Related Innovative Entrepreneurship of University Students With Some Environmental Features* **495-506**

Özkan Dayı

Hâce Nasîrüddîn Tusî'nin Meraga Rasathanesi'ndeki Yardımcıları ve Öğrencileri - *Hâce Nasîrüddîn Tusî's Assistants and Students in Meraga Observatory* **507-516**

Turgut Karaçoban

Dr. Thain'nin Kalemile Board'ın Gözünden Bir Misyoner Olarak Cyrus Hamlin ve Onun Osmanlı'daki Misyonu - *From the Pen of Dr. Thain Cyrus Hamlin as a Missionary and His Mission in the Ottoman Empire Through the Eyes of Board's Perspective* **517-535**



Editörden;

Merhaba;

The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS) dergisinin 2021 yılı Bahar 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 2021 spring 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. çalışmaları yayınlayan 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 kelimededen 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.

13. *Jasss (The Journal of Academic Social Science Studies)*, % 15'in üzerinde intihal oranına sahip olan makaleleri yazarlarına iade etmektedir.

Mevsimlik Tarım İşçisi Annelerin ve Çocuklarının Eğitimlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Ahu Uzun

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9792-2348>

Bartın Üniversitesi, HBÖ Yüksek Lisans Öğrencisi, MEB Öğretmen, Bartın – TÜRKİYE

Doç. Dr. Gülsün Şahan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1215-9727>

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bartın – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 18.07.2020

Kabul: 06.03.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Mevsimlik Tarım İşçiliği

Anne

Çocuk

Eğitim

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.45390>

Öz

Ülkemizde her yıl tarımda çalışacak işçiler aileleri ile birlikte dönemlik olarak göç etmektedir. Göç eden ailelerin okul çağında olan çocukları okula geç başlamakta, erken ayrılmak zorunda kalmaktadır. Bu durum çocukların eğitiminde aksamalara neden olmakta, çalışmak için mevsimlik göç eden çocukların eğitimden istenilen düzeyde yararlanamamaktadır. Göç eden çocukların eğitiminde ailenin sorumluluğu, özellikle annelerin sorumluluğu önemlidir. Çocuğun eğitimine önem veren ailelerde çocukların daha başarılı olduğu bilinmektedir. Yapılan sınavlarda eğitimli annelerin çocuklarının daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur. Çocuğun eğitiminde öncelikle annelerin rolü önemlidir. Okullarda sadece çocukların eğitimi değil özellikle annelerin eğitimi içinde çalışmaların yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Okullar sadece çocuklara değil ailelere de açılmalı, onlara okuma yazma eğitiminden başlayarak, sağlık, tarım, beslenme konusunda eğitimler verilmelidir. Bu çalışmanın amacı öğretmen görüşlerine göre mevsimlik tarım işçisi anne ve çocuklarının eğitime ilişkin problemlerini ortaya koymak, çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına uygun yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı uzman değerlendirmesi sonucu oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Araştırmaya verileri mevsimlik göçün yoğun olduğu Güneydoğu Anadolu'da bir ilçedeki ilk ve orta okullar ile Mesleki Eğitim Merkezinde çalışmış veya çalışan 11 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmada mevsimlik tarım işçisi ailelerin, annelerin eğitimi konusunda çalışmalara yer verilmediği, özellikle annelerin okula gelmesinde sıkıntılar bulunduğu, okula geç başlayan erken ayrılan çocuklar için destek eğitimlerinin yetersiz olduğu, onların eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Uzun, A. ve Şahan, G. (2021). Mevsimlik Tarım İşçisi Annelerin ve Çocuklarının Eğitimlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 1-18.

Evaluation of Teachers' Views on the Education of Seasonal Agricultural Worker Mothers and Their Children

Ahu Uzun

Bartın Üniversitesi HBÖ Yüksek Lisans Öğrencisi, MEB Öğretmen, Bartın – TÜRKİYE

Assoc. Dr. Gülsün Şahan

Bartın University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Bartın – TURKEY

Article History

Submitted: 18.07.2020

Accepted: 06.03.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Seasonal Farming

Mother

Child

Education

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.45390>

Abstract

The workers who will work in agriculture every year in our country migrate periodically with their families. School-age children of immigrant families start school late and have to leave early. This situation causes disruptions in the education of children. Education of children who migrate seasonally to work is not at the desired level. The responsibility of the family, especially the responsibility of the mothers, is important in the education of migrant children. It is known that children are more successful in families who care about the education of children. It was revealed in the exams that the children of educated mothers were more successful. The role of mothers is important in the education of the child. There is a need for studies not only for the education of children but also for the education of mothers. Education should be given not only to children but also in families. Starting from literacy education, families should be provided with education on health, agriculture and nutrition. The aim of this study is to reveal the educational problems of seasonal agricultural workers mothers and their children and to develop solutions according to the opinions of the teachers. The research was carried out in accordance with the case study, one of the qualitative research methods. In the research, the data collection tool is semi-structured interview forms created as a result of expert evaluation. The study included 11 primary and secondary schools in a district in Southeastern Anatolia, where seasonal migration was intense, and 11 teachers who worked or worked in the Vocational Training Center. In the study, it was concluded that seasonal agricultural worker families do not include studies on the education of mothers, there are difficulties in the mothers' coming to school, support education is insufficient for the children who leave school late, and the studies about their education are not at the desired level.

1. GİRİŞ

Mevsimlik işçilik bir iş kolu olarak Türkiye’de tarımda makineleşmeyle birlikte 1950’li yıllarda ortaya çıkmıştır. Genellikle göç hareketi Doğu, Güneydoğu bölgelerinde ve Orta Anadolu bölümünde yaşayan insanların yılda 3-4 aylık pamuk, fındık, çay, kayısı vb. ürünlerin yoğun bir şekilde ekiminin yapıldığı yörelere yapılırlar (Afşar ve Işık, 2018; Selek Öz ve Bulut, 2013). Mevsimlik tarım işçiliği geçici ve gezici olmak üzere ikiye ayrılır (Friedrich Ebert Stiftung Derneği, 2012). Bu araştırmanın konusunu oluşturan gezici tarım işçileri, aileleriyle birlikte gidilen alanda belli süre kalırlar. Selek Öz ve Bulut (2013) yaptıkları çalışmada aileleriyle birlikte tarım işinde çalışan çocuklarının oranının yüksek olduğunu, çocukların %27,8’ nin yaş aralığının 9-14 yaş olduğunu belirtmiştir. Ayrıca mevsimlik tarım işçilerinin çalışma koşullarının ve temel gereksinimlerinin düzgün iş kapsamında değerlendirilemeyeceğini söylemiştir. Düzgün iş kavramı, temel haklar, istihdam, sosyal diyalog ve sosyal korumadan oluşan çalışma koşulları anlamına gelmektedir (ILO,1999). Temel gereksinimlerden olan barınma ihtiyaçlarını dahi çadırlar yoluyla karşılayan mevsimlik tarım işçilerinin sağlıklı beslenmedikleri, temiz bir yaşama sahip olmadıkları; yerleşim yerlerini kalıcı yerleşim yerlerinin yakınlarına veya uzak tarlalara kurdukları görülmüştür (Özbekmezci ve Sahil, 2004). Sağlık, eğitim, giyim, beslenme konusunda çeşitli eksiklikler yaşadıkları ve sosyal bir izolasyon ile hayatlarını devam ettirdikleri gözlemlenmiştir (Akbıyık, 2011; Altıncı ve Gülçubuk, 2004; Arslan, 2016; Benek, Ökten 2011; Orhan, Akpınar, 2017). Ayrıca ağır çalışma koşulları nedeniyle çok fazla iş kazası ve hastalığı geçirdikleri belirtilmiştir (Gönültaş, Aytaç ve Akbaba, 2018). Mevsimlik tarım işçilerinin kayıt dışı çalıştıkları düşünüldüğünde bir iş güvencesi veya sağlık sigortası kanunundan faydalanamadıkları görülmektedir. Mevsimlik tarım işçilerinin çalışma koşulları kanunlarla değil; genelge, yönetmelik ve STK’ lar aracılığıyla koşulları iyileştirilmeye çalışılmaktadır (Yiğit, Çiçek ve Öztürk, 2017). Çalışma ve sosyal güvenlik bakanlığının 2010 yılında yayınladığı Strateji ve Eylem Planında ve Mevsimlik Tarım İşçileri Başbakanlık Genelgesinde sunulan önlemlerin mevsimlik tarım işçilerinin çalışma ve yaşam koşullarını düzeltmediği görülmektedir (Akalin, 2017). Mevsimlik tarım işi sırasında en çok kayba uğrayan öğelerden biri de çocuk kavramıdır. Eğitim-Sen’ in (2007) yaptığı bir çalışmaya göre ailelerin yanında oradan oraya sürüklenen çocukların 70 gün eğitimlerine devam edemedikleri ve eğitim performanslarının olumsuz etkilendiği, eğitimi yarıda bırakmanın yüksek olduğu görülmüştür. Çünkü çocuklar olumsuz koşulları nedeniyle yorulmakta ve dersleri anlamakta yeterli başarıyı gösterememektedirler (Benek ve Ökten, 2011; Koruk ve Şimşek, 2010). Çocuklar gittikleri yerlerde sağlıklı beslenme, temel sağlık hizmetlerine ve eğitimlerine ulaşamama, yetişkin rehberliğinden yoksun olma, yeterli oyun alanlarına sahip olamama gibi problemler yaşamaktadırlar (Uysal, Sayılan, Yıldız, Türk, Türkmen ve Korkmaz, 2016). Her yıl mart-kasım ayları arasında eğitimlerine ara veren bu çocuklar hem ilkökula geç başlarlar hem de eğitimleri sürekli kesintiye uğrar. Çalıştıkları yerde de genellikle hukukken okula başlama zorunlukları olmasına karşın eğitimlerine devam edemezler (Güneş, 2017; Kaya ve Özgülner, 2015). Demirli Yıldız 2016 yılında yaptığı çalışmada, mevsimlik tarım işçisi çocukların anadili ve okulu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anadil farklılıklarının da eğitim performansını etkilediğini belirtmiştir. Bu ailelerin çocukları dezavantajlı grupta olmaları nedeniyle “özel gereksinimli öğrenciler” yaklaşımına tabi tutulurlar ve eğitimleri ihmal edilir; okul yöneticileri tarafından okullara kabul edilmezler, takip edilmezler (Dural, 2017).

Mevsimlik tarım işçisi kadınlar ise hem tarım işlerinde hem annelikte hem de günlük ev işleriyle ataerkil bir sistemin içinde birden fazla rol üstlenmektedir (Kaya ve Özgülner, 2015). Güneş (2017), mevsimlik tarım işçiliğini kadın emeği üzerinden kendini var eden sitem olarak tanımlar. Yapılan bir çalışmada kadının tarımdaki konumu “çok yönlü eşitsizlik, ezilmişlik, getirisiz emek, dışlanmış güç kaynağı, mülkiyet hakkından yoksun, ataerkil düzende yaşamaya mahkûm” olarak belirtilmiştir. Kadınların tarım alanı dışındaki görevlerden biri olan annelik de yaşam koşullarının içinde temel gereksinimlerin gerisinde kalmaktadır (Ecevit, 1994). Kadınlar gelişmiş toplumlarda

erkekler ile karşılaştırıldıklarında cinsiyetlerinden dolayı daha alt düzeyde kalmaktadır (Yılmaz, 2016). Bir çalışmada mevsimlik tarım işçisi yetişkinlerde özellikle kadınlarda temel eğitimin düşük olduğu, temel eğitimi olan ailelerin ise çocuklarının eğitimini teşvik ettiği belirtilmiştir. Ayrıca eğitim personelleri, mevsimlik tarım işçisi ailelerin eğitim problemleriyle ilgili göçebeliğin bir yaşam tarzı veya kültür olarak görüldüğünü ve bu nedenle problemlerin değiştirilmesinin zor olduğunu belirtmiştir (Uysal vd., 2016). Altın ve Şen'e (2018) göre son otuz yılda mevsimlik tarım işçiliğinde çalışan ailelerin sayısının arttığı ve mevsimlik tarım işçiliğinin kalıcı hale geldiği görülmektedir.

Bu çalışma, mevsimlik tarım işçisi kadınlar ve onların çocuklarının sağlık, sosyal güvenlik, eğitim hizmetleri kapsamında problemlerini öğretmenlerin bakış açısıyla belirlemeye çalışarak öğretmenlerin anneler ve çocuklarının eğitimleri odağı kapsamında yaptıkları faaliyetleri ortaya koymayı hedeflemiştir. Temel problemler ve yapılan çalışmalardan hareketle öneriler geliştirilebilecek; mevsimlik tarım işçi çocuklar ve annelerinin sorunlarına çözüm odaklı uygulamalara ulaşmak mümkün olabilecektir. Bu yönüyle çalışma alan yazındaki mevsimlik tarım işçisi ailelerin problemlerini destekleyici sonuçlar ve öğretmenler nezdinde eğitim uygulamaları örnekleri sunabildiği için önemli sayılabilir. Bu çalışma uygulamaya yönelik önerilerin ortaya çıkarılmasını sağlayabilecek, öğretmenlerin eğitim faaliyetleri kapsamında bir durum özeti olarak görülebilecektir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan eğitim uygulayıcıları öğretmenlerin problemlere yönelik önerileri, mevsimlik tarım işçisi ailelerin yaşam kalitelerini artırmak amacıyla yapılacak iller ve ülke kapsamında projeleri destekleyen fikirler oluşması bakımından önemlidir. Ayrıca araştırma alanyazında araştırmacıların, yerelde belediyelerin ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin mevsimlik tarım işçisi ailelerin yaşam ve eğitim profilleri hakkında farkındalığını artırabilir. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin, annelerin veya çocukların problemleri belirlendiği birçok çalışma bulunmasına karşın (Benek ve Ökten, 2011, Afşar ve Işık, 2018, Akalın, 2017, Artar 2014), mevsimlik kadın işçi ve çocuklarının problemleri karşısında öğretmenlerin yaptıkları çalışmalara ilişkin bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu çalışmanın amacı öğretmen görüşlerine göre mevsimlik tarım işçisi anne ve çocuklarının eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve çözüm önerileri geliştirmektir. "Mevsimlik tarım işçisi annelerin ve çocuklarının eğitimlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" ana probleminden hareketle araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1-Öğretmenlere göre; mevsimlik tarım işçisi annelerin ve çocuklarının eğitimine ilişkin temel problemleri nelerdir?

2-Öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi annelerin eğitimleri ve çocukların davranış problemleri için yaptıkları çalışmalar nelerdir?

3-Öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi aileler ile yaptıkları çalışmalar nelerdir?

4-Öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi ailelerle iletişimleri nasıldır?

5-Öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi annelerin ve çocuklarının problemlerinin çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Türü

Araştırmanın amacı mevsimlik tarım işçisi annelerin çocuklarının eğitimleri hakkında öğretmenlerden görüş almak olduğu için araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi seçilmiştir. Durum çalışması bir olay veya durumun derin bir şekilde incelenerek nedenlerini ortaya koyan gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama araçlarını içeren bir yöntemdir (Yıldırım, Şimşek, 2008). Bu araştırma anne ve çocukların problemlerini belirlemeye çalıştığı

için bu yaklaşıma uygundur.

2.1 Çalışma Grubu

Araştırma verileri mevsimlik göçün yoğun olduğu Güneydoğu Anadolu'da bir ilçedeki İlk/Ortaokullarda ve Mesleki Eğitim Merkezinde çalışmış veya çalışmakta olan 11 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemini Baltacı (2018) "Kolay ulaşılabılır veya elverişli örnekleme tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır" şeklinde açıklamıştır. Gruba katılan öğretmenlerle ilk olarak görüşmeler yapılarak çalışma problemleri ve veri toplama süreçleri hakkında bilgilendirmeler yapılmış ve katılımları sağlanmıştır. Etik kurallar gereğince öğretmenlere Ö1, Ö2,...gibi kodlar verilmiş olup bilgileri gizli tutularak çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 2.1' de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Öğretmen Kodları	Yaş	Cinsiyet	Meslek Yılı	Branşları
Ö1	33	K	7	Özel eğitim
Ö2	38	K	12	Beden eğitimi
Ö3	38	K	7	El sanatları
Ö4	39	E	8	Görsel sanatlar
Ö5	29	K	7	Özel eğitim
Ö6	33	K	12	Teknoloji ve tasarım
Ö7	29	K	4	Özel eğitim
Ö8	27	E	1	Özel eğitim
Ö9	37	K	13	Özel eğitim
Ö10	40	K	11	Özel eğitim
Ö11	50	E	26	Özel eğitim/yönetici

Tablo 2.1. incelendiğinde çalışma grubunda 6 özel eğitim, 1 beden eğitimi, 1 görsel sanatlar, 1 teknoloji ve tasarım, 1 el sanatları öğretmeni, 1 yönetici olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları 27-50 arasındadır. Cinsiyet olarak 8 kadın, 3 erkek bulunmaktadır. Mesleki kıdem ise 1-26 yıl arasında olduğu anlaşılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama yöntemi durum çalışmaları yaygın olarak kullanılan görüşme tekniğidir. Öğretmenlerin görüşü telefonla görüşme yapılarak alınmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı araştırma için oluşturulmuş açık uçlu sorular ile yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formları bir özel eğitim öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni, beş rehberlik öğretmeni, iki eğitim yönetimi öğretim üyesi, toplam dokuz uzman değerlendirmesi sonucu düzenlenerek son halini almıştır. Veri toplama aracı uygulanmadan önce bir katılımcıyla pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama öncesinde katılımcı öğretmenlere görüşme formu gönderilerek incelemelerine sunulmuştur. Bulgular onay için çalışma grubuna gönderilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma durum analizi yöntemine uygun olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış formlarla toplanan veriler değerlendirilmiştir. Toplanan veriler nitel araştırma analiz yaklaşımlarından içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım gözlem, görüşmelerde doğrudan alıntılara, sürece ilişkin ayrıntılı betimlemelere yer verir (Yıldırım, Şimşek, 2008). Araştırmanın alt problemleri temalar olarak seçilmiş ve bu problemlere uygun olarak ayrı analizlerle doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Telefonda ses kayıt uygulamaları (Call Recorder) yoluyla alınan veriler, doküman haline gelince

katılımcılara gönderilerek teyitleri alınmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre mevsimlik tarım işçisi annelerin ve çocuklarının eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymak, çözüm önerileri geliştirmektir. Bu bölümde bulgular, öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi anneler ve çocuklarının eğitim sorunları, bu sorunlar karşısında hangi çalışmalar yaptıkları, veli ile öğretmen iletişim durumu, mevsimlik tarım işçileri için bölge özelinde yapılacak çalışmalar ve önerileri şeklinde sıralanmıştır.

3.1. Öğretmenlerin Mevsimlik Tarım İşçisi Annelerin Eğitimine İlişkin Temel Problemlere İlişkin Görüşleri

Öğretmenler mevsimlik tarım işçisi annelerin eğitim problemlerinin neler olduğu sorusuna ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.2’de yer almıştır.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Mevsimlik Tarım İşçisi Annelerin Eğitimlerine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğretmenler	f
İletişimin olmaması	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11	9
Eğitim kalitesini etkileyememesi	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö9	5
Eğitim durumları hakkında bilgi sahibi olmaması	Ö2,Ö3,Ö7,Ö8,	4
Annenin otorite sayılmaması	Ö5,Ö6, Ö11	3
Eğitim düzeyleri yetersiz olması	Ö10,Ö11	2
Veli toplantılarına katılımın yetersiz olması	Ö6,Ö7	2

Tablo 3.2. incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi annelerin eğitimlerine ilişkin temel problemler başlığı altında öğretmenler, veliyle iletişimin olmadığını (f=9), annelerin eğitim kalitesini, iletişim ve çocuklarının eğitimlerine katılım yetersizliğinden dolayı etkileyemediklerini (f=5), annelerin eğitim durumları hakkında bilgiye sahip olamadıklarını (f=4), annenin çocuğun eğitiminde söz sahibi olmadığını (f=3), annelerin eğitim düzeylerinin yetersiz olduğunu (f=2) ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı annelerle iletişim kurulamadığını belirtmişlerdir. Bir katılımcı annelerle iletişimlerini:

“7 yıldır şimdi çalıştığım okulda görev yapıyorum. Daha bir kere bile annelerle konuşmadık. Yine babalarla iletişime geçiliyor. Ama annelerle iletişim kuramıyoruz.” (Ö6) ifadeleriyle açıklamıştır. Öğretmenlerin küçük bir kısmı da benzer oranlarla ailenin eğitimine ilişkin olarak, annenin ataerkil aile yapısından kaynaklı sebeplerle otorite sayılmadığını; annelerin eğitim düzeyinin yetersiz olduğunu; veli toplantılarına katılımın olmadığını belirtmiştir. Bu durumu ifade eden bir öğretmen:

“Annelerin çocukları üzerindeki etkilerinin oldukça sınırlı olduğunu görüyoruz. Öğrencilerimizi gözlemlediğimiz kadarıyla anneler çocuklar üzerinde otorite sahibi değil. Ancak çocukla ilgilenme görevi anneye düştüğü halde ya anne görevini yerine getiremiyor ya da bazı nedenlerden dolayı engelleniyor, annenin birebir çocukla ilgili bir fikir beyan ettiği, sorunları anlattığı durumlara rastlayamıyoruz.” (Ö11) sözlerini de eklemiştir. Mevsimlik tarım işçisi annelerin eğitimlerine ilişkin temel problemlerin iletişim ve eğitime katılımın yetersizliği, annenin eğitim düzeyi hakkında bilgi eksikliği, eğitim durumlarının yetersiz olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerle mevsimlik tarım işçisi annelerin eğitim kalitelerini etkileyememedeki en önemli sebebin iletişim yetersizliği olduğu söylenebilir. Annenin çocuğun üzerinde söz sahibi olmama ve pasif bir ebeveyn kimliğinden kaynaklanan eğitimsizlik annenin eğitim durumunu etkilediği ifade edilebilir.

3.2.Öğretmenlerin Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Eğitime İlişkin Temel Problemlerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimdeki problemlerinin neler olduğu sorusuna ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 3.3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Eğitimlerine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğretmenler	f
Devamlılığın olmaması	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11	8
Adaptasyon sorunlarının olması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8	6
Veli iletişimi ve katılımının olmaması	Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11	6
Eğitim takvimine uyulmaması	Ö6,Ö10,Ö11	3
Disiplin problemlerinin olması	Ö2,Ö3,Ö4	3
Dil sorunları bulunması	Ö9,Ö11	2

Tablo 3.3 incelendiğinde; öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimine ilişkin temel problemlerine ilişkin sorulara verdikleri cevaplar, öğrencilerin okula devamlılığının olmadığı (f=8), çocukların adaptasyon sorunları yaşadığı (f=6), eğitimde veli katılımının ve iletişiminin yetersiz olduğu (f=6), ailelerin mevsimlik iş zamanlarının eğitim takvimine uymadığı (f=3), disiplin problemlerinin olduğu (f=3) ve çocukların dil problemleri olduğu (f=2) şeklinde ifadelerden oluşmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerden büyük bir kısmı mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitime ilişkin temel problemlerini eğitim-öğretime devamlılıklarının olmadığını ifade etmiştir. Bu ifadeyi destekleyen ve devamlılık probleminin çocuğu nasıl etkilediğini gösteren görüşlerden biri:

“Öncelikle bu çocukların okula devamlılığı bölündüğü için eğitimde süreklilikleri yok. Bu yüzden kalıcı öğrenme olmuyor. Tekrar öğretime başlamak zorunda kalıyoruz. Haftanın 1 günü okula geliyorsa diğer günler okul servisinden kaçıyor. Çocukların zihinsel anlamada hiçbir sıkıntıları yok. Yaşantı ve uyarıcı eksikliğinden kaynaklı özellikle akademik becerilerde çok gerideler. Örneğin öz bakım becerileri yaşadıkları ortam gereği geride. Evde destek olmadığı için okulda öğrendiğiyle kalıyor.” (Ö9) açıklama yapmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin kasım ve nisan aylarında eğitime devam edebilecekleri sürede bile okula gelmediklerini ifade edildiği, devamsızlık probleminin eğitim-öğretim süresinde kayba neden olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yarısından fazlası ise öğrencilerin eğitimsel temel problemlerinin adaptasyon sorunlarının ve eğitimdeki veli desteği/katılımının az olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguları destekleyen katılımcılar biri görüşlerini:

“Kesinlikle var. Okula uyum problemleri var. Belli dönemlerde okula gelip belli dönemlerde gittikleri için (özellikle ilkbahar ve sonbahar dönemlerinde) okuldan hem uyum hem de disiplin problemleri yaşıyorlar.” (Ö3) ifadesiyle vurgulamıştır. Diğer bir öğretmen de öğrencilerin bazı günler okula gelmeme sebeplerini:

“Veli ziyaretleri kabul etmiyordu. Okula gelince ancak görüşürsek görüşebiliyorduk. Baba farklı öğrenci farklı konuşunca okula devam konusunda inanamıyordum açıkçası. Bence veli göndermek istemiyordu çocuğu okula. Özellikle de Cuma günleri gelmiyordu, cami önlerinde dileniyordu diye düşünüyorduk çocuğu.” (Ö7) ifadeleriyle devamsızlık nedenleri ihtimalleri üzerinden önemli bir ayrıntıyı ortaya çıkarmıştır. Velinin öğrenciyi sadece mevsimlik tarım işçisi olarak değil para kazanmak uğruna çocuğunu dilenmeye mecbur bırakabileceğini düşündürmüştür. Ayrıca öğretmenler az da olsa öğrencilerin eğitim problemlerine ilişkin dil problemleri olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen bu konuda;

“Dil sorunları var, iki dil konuşuluyor. Evde farklı konuşuluyor. Çocuk yöneltilen soruları anlamıyor. Kırmızı rengi gösterildiğinde çocuk Türkçe bilmediği için kırmızıyı gösteremiyor”(Ö9) demektedir. Öğretmen

ifadelerinden hareketle öğrencilerin eğitim problemleri, okula devamlılık, adaptasyon sorunları, veli katılımının ve iletişiminin yetersizliği, eğitim takvimine uymama ve dil problemleri şeklinde sıralanabilir. Öğrencilerin mevsimlik iş sürecine göre okula devam etmelerinin yanında göç etmedikleri süreç içerisinde de okula gelmedikleri belirtilmiştir. Bu durum kasım-mart ayları arasındaki devamsızlıkla birlikte eğitim süresinde büyük bir kayba yol açabilmektedir. Öğrenci bundan dolayı akranlarından geride kalabilir ve eğitime geç, yorgun başladıkları için öğretmen planlarının aksamasına, çocuğun performansından dolayı öğretmenin motivasyonunun düşmesine neden olabilir. Öğrenci bu takvim uyumsuzluğu nedeniyle uyum sorunları yaşayabilir, öğrencinin okuldaki öğrenim süreçleri evde desteklenmediği yani veli desteği alınmadığı için unutmalar, tekrarlar, başarısızlıklar ortaya çıktığı söylenebilir.

3.3. Öğretmenlerin Mevsimlik Tarım İşçisi Annelerin Eğitimleri Kapsamındaki Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi annelerin eğitimleri hakkındaki çalışmalarının neler olduğu sorusuna ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 3.4'te yer verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Mevsimlik Tarım İşçisi Annelerin Eğitimleri Kapsamındaki Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Kodlar	Öğretmenler	f
Çalışma yapmama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10	9
Rehberlik servisi bilgilendirme çalışmaları	Ö3,Ö6,Ö11	3
Veli toplantıları ve ziyaretleri	Ö5	1

Tablo 3.4 incelendiğinde; öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi annelerin eğitimleriyle ilgili yaptıkları çalışmalar kapsamında elde edilen bulgular anne eğitimlerine yönelik somut bir çalışma yapmadıkları (f=9) yönündedir. Diğer bulgular ise veliyle genelde rehberlik servisi aracılığıyla iletişim kurulduğu (f=3) ve veli toplantıları veya aile ziyaretleri (f=1) yoluyla yapılan periyodik çalışmalar olduğu görülmüştür. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu mevsimlik tarım işçisi annelerin eğitimleri kapsamında somut bir çalışma yapmadıkları veya böyle bir çalışmaya katılmadıklarını görülmüştür. Öğretmenlerden biri:

“Rehberlik öğretmenlerimiz her dönem en az iki seminer düzenliyor genel velilerle. Bu kategoride anneler okula gelmediği için başarı sağlanamıyor olabilir. Somut bir çalışmamız yok.” (Ö6) diyerek eğitim çalışmalarında rol oynayan temel faktörün aynı zamanda diğer bir bulgu olan rehberlik servisi desteği olduğunu söylemiştir. Bu görüşü destekleyen diğer bir öğretmen:

“Somut bir çalışmamız yok mevsimlik tarım işçisi annelerle ilgili. Genel annelerle ilgili rehberlik öğretmenimiz bilgilendirme çalışmaları yapıyor. Katılan veli sayısı az, genelde de bu anneler katılmıyor.” (Ö3) ifadesiyle rehberlik desteğinin okul düzeyinde uygulandığını belirtiyor, ki destek verilen veli toplantılarının diğer bir bulgu olduğu görülmektedir. Sadece bir öğretmen mevsimlik tarım işçisi annelerin eğitimleri kapsamında veli toplantıları veya ev ziyaretleri düzenlediklerini ifade etmiştir:

“Genelde okulda yaptığımız veli toplantılarına gelmiyorlar, gelmedikleri için veli ziyaretlerini de kabul etmiyorlar. Kontak sağlamamızı gerektiren konularda geri planda oldukları için olumlu anlamda annelere bir katkımız olduğunu söyleyemeyiz. Hani göremiyoruz çünkü anneyi. Çok nadir anne geliyor anne, yanında başka bir çocukla koşturuyor oraya buraya, çocuğun eğitsel durumla hiçbir ilgisi yok. Maddi konularda dert yanıyor (Ö5).” Bununla birlikte öğretmenlerin annenin eğitim durumları hakkında bir bilgiye sahip olmadıkları veya annelerin eğitim düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu ifade eden görüşler belirttikleri görülmüştür. Katılımcılardan bir diğer öğretmen ise:

"Veli eğitim düzeyi öğrenciyi etkiliyor tabi ki. Velisi okula geldiğinde rapor bırakmış ama kim olduğundan haberim yok. İletişime geçmek istemiyor. Eğitim düzeyleri olarak da okuma yazma bilmediğini biliyorum. Verdiğim ödevlerin takibini kendisinden büyük ablası veya abisi yapıyor anladığım kadarıyla" (Ö8) sözleriyle veliyle okula gelindiğinde dahi yüz yüze görüşemediğini belirtmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun mevsimlik tarım işçisi annelerle ilgili resmi ve uygulamaya dönük bir çalışma yapmadıkları, anneye iletişime geçenin çoğunlukla rehberlik servisi olduğu ve bir kişinin de anneye ziyaret veya toplantı yoluyla iletişim kurabildiği görülmektedir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde diğer alt problemlerle birlikte öğretmenlerin annelerin eğitim problemlerinin neler olduklarını bildikleri görülmüştür. Fakat öğretmenlerin annenin eğitimi konusunda çalışmalarının olmadığı görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin çaba göstermedikleri ya da ailenin iletişime kapalı olduğu düşünülebilir.

3.4. Öğretmenlerin Mevsimlik Tarım İşçisi Çocuklarının Davranış Problemleri Kapsamındaki Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimleri kapsamındaki çalışmalarının neler olduğu sorusuna ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 3.5'te yer verilmiştir.

Tablo 3.5 Öğretmenlerin Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Eğitimleri Kapsamındaki Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Kodlar	Öğretmenler	f
Rehberlik servisi desteği/Farkındalık çalışmaları	Ö2,Ö3,Ö6,Ö9,Ö11	5
Pekiştireç kullanımı	Ö1,Ö3,Ö5,Ö10	4
Somut bir çalışmanın olmaması	Ö3,Ö6,Ö9	3
Aile ziyaretleri ve toplantılar yapma	Ö6,Ö9,Ö11	3
Sorumluluk verme	Ö2,Ö11,Ö10	3
Etkinlik, oyunlar ve geziler düzenleme	Ö4,Ö7,Ö8	3

Tablo 3.5 incelendiğinde; öğretmenlerin öğrencilerde gözlemledikleri problemleri davranışlara yönelik rehberlik servisiyle görüşmeler yapıldığı (f=5), pekiştireç ve pekiştireç tarifelerinin kullanıldığı (f=4), aile ziyaretleri yapıldığı (f=3), öğrenciyi görevler verildiği (f=3), gezi, oyun vb. etkinlikler düzenlendiği (f=3) ve de özellikle okul genelinde somut çalışmalar yapılmadığı görülmüştür. Görüşmeye katılan öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi çocukların problemlerine yönelik yaptıkları çalışmaların birbirine benzedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı rehberlik servisi desteği aldıkları görülmektedir. Bu konuda bir öğretmen;

"Diğer çocuklar bu çocuklarla iletişime geçmiyor, arkadaş gruplarına almıyorlar. Haliyle çocuk da kendini ifade etmek için sert ve kötü davranmaya başlıyor. Yani bu durum diğer çocuklardan kaynaklanıyor biraz da. Bu durumu aşmak için ben, sınıf arkadaşlarıyla empati ve farkındalık konuşmaları yapıyorum. Belli süre işe yarasa da sağlıklı ve devam eden bir sosyal ilişkiye sahip olmadıklarından 1-2 hafta sonra tekrar eski haline dönüyor." (Ö6) demektedir. Branş öğretmenlerinden biri ise davranış problemlerini sınıfın mevcudu bazında yorumlayarak;

"Çözmek için; kalabalık ve büyük sınıflarda ben bir şey yapıldığını düşünmüyorum açıkçası, herkes için ifade ediyorum bunu ve görüyorum. Sınıf öğretmeni ve rehberlik öğretmeni bu çocuklarla ilgili özel görüşmeler yapıyor." (Ö2) demiştir. Yüksek oranlı bulgulardan bir diğeri olan pekiştireç kullanımına ilişkindir. Öğretmenlerden biri çözümünü;

"Pekiştireç kullanıyoruz en basit olarak. Bu çocukların belli kanalları var, sevdikleri sevmedikleri şeylerden yola çıkarak okula uyumlarını sağlamaya çalışıyoruz. Değişken oranlı pekiştirme tarife kullanıyoruz.

Tabi her öğrencide yöntemi değiştiriyoruz. Bazıları hemen edinirken bir beceriyi bazıları tarifeye alıyor ya da uygun pekiştirme ile ilerleyemiyoruz. Ama ceza kullanmıyoruz, genelde ceza bu çocuklarda ters tepkiye neden oluyor” (Ö5) diyerek anlatmıştır. Bir diğer branş öğretmeni:

“Sorunları çözmek için grup etkinliklerine katmaya çalışıyorum. Boyama veya üç boyutlu çalışma etkinliği gibi, çocuğun üstesinden gelebileceği hafif sorumluluklar vererek derse katmaya çalışıyorum. Okul bahçesine ağaç dikimi, birlikte temizlik yapmak, müze veya kütüphane gezileri yapıyoruz. Okulu eğlenceli hale getirmeye çalışıyoruz.” (Ö4) cümleleriyle çözümünü anlatırken bir sınıf öğretmeni ise:

“Okulda eğlenmesini sağlayıcı etkinlikler düzenledim. Aslında devamsızlık konusunda bayağı yol kat etmiştik. Uyum konusunda ortak oyunlar bulmaya çalıştım, birlikte oynadıklarında fark ettiler ki birbirlerinden farklı değiller ve böylece anlaşmaya başladılar.” (Ö8) diyerek oyun temelli uygulamasının aynı zamanda öğrencinin devam probleminde de etkili olduğunu belirtmiştir. Bulgular genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi çocukların davranış problemlerine ilişkin uygulamaların somut olmadığı genellikle rehberlik servisi desteği alındığı, pekiştirme araçları kullanıldığı, aile ziyaretleri yapıldığı, öğrenciye sorumluluk verildiği, gezi, oyun vb. etkinlikler düzenlendiği görülmektedir. Öğretmenlerin davranışa bilindik ve kolay çözümler uygulaması olumsuz bir durumken, öğrencinin problem davranışlarının altındaki nedene yani mevsimlik işin getirdiği emarelere odaklanmaları olumludur. Fakat yine davranış öğretimi basit müdahalelerden ibaret olduğu söylenebilir.

3.5. Öğretmenlerin Mevsimlik Tarım İşçisi Ailelerle İletişimlerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi ailelerle iletişimlerinin nasıl olduğu sorusuna ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 3.6’da yer verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin Mevsimlik Tarım İşçisi Ailelerle İletişimlerine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Öğretmenler	f
İletişimin olmama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8Ö9Ö11	10
Aile ziyaretlerine ve toplantılara katılımın az olması	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,	7
Telefon görüşmeleri yapma	Ö1,Ö5,Ö10,Ö11	4
Dilekçe veya rapor için okula gelme	Ö4,Ö5,Ö9,	3
Rehberlik servisi desteği alma	Ö3,Ö11	2

Tablo 3.6 incelendiğinde, öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi anneler ve ailelerle iletişimlerinin olmadığı (f=10), aile ziyaretleri veya toplantılara katılmadıkları (f=7), genelde telefonla görüştikleri (f=4), velilerin çocuğun eğitimleri üzerine değil resmi evrak işlemleri için okula geldikleri(f=3), rehberlik servisi aracılığıyla görüştikleri(f=2) anlaşılmaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin ortalamasının üstünde olan büyük oranla bir kısmı mevsimlik tarım işçisi aileler ve özellikle annelerle iletişim kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri ailenin iletişim anlayışını:

“İletişim kurulamıyor. Genelde bu çocukların temizlik ve okula devamlılığı ile ilgili iletişim kuruyoruz. Devamsızlık takip kurulları oluşturuluyor. Daha çok babalar katılıyor sürece. Telefon görüşmeleriyle okula çağırma durumları yaşanıyor. Ama genelde şiddet yanlısı bir tavırla okula geliyorlar. Ya da okuldan maddi bir katkı bekliyor. Öğretmenler çoğu zaman velileri anlamaya çalışıp yardımcı olmak için çabalıyor. Çocuğa giyecek vs. yardımı yapılıyor ama çocukta yapılan yardım görünmeyince, ailenin bu konuda yardım istismarı yaptığını gören öğretmen vazgeçiyor veya geriye çekiliyor.” (Ö1) ifadeleriyle anlatmıştır. Bir diğer bulgu da, ailelerin düzenlenen toplantılara katılmadıklarını; aile ziyaretlerine olumlu cevap vermediklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen:

“Bütün velilerimle iletişim halindeyiz; zaman mekân fark etmez. Ona rağmen mevsimlik tarım işçisi ailelerle hiçbir şekilde iletişime geçemedim. Şu an devam eden bir tane öğrencim var, diğer ikisi devam etmiyor.

Diğer çocukları dahi göremedim, ailelere ulaşamadım. Devam eden öğrencim de “ailem görüşme istemiyor, annem numaramı verme dedi” diyor. Verdiğimiz ödevlerde gerekli açıklamaları kurarak iletişimi sağladık” (Ö8) derken, bir diğeri;

“Ailelerle çok az iletişim kurabiliyoruz. O da genelde ailelerle oluyor. Veli toplantıları ve aile ziyaretlerimiz var ama katılım çok az. Yaşadıkları ev ortamından yoksulluktan kaynaklı kendilerini ezik ve mahcup hissedip aile ziyaretlerini kabul etmiyorlar. Bizi misafir gibi gördükleri için ağırlamak istemiyorlar. Dönem başında en az bir veya iki sefer konuşabiliyoruz. Kimisinde telefon hiç yok zaten. Çocuğun bir problemi olursa zorla çağırırsak o şekilde okula geliyorlar. Annenin işi çok fazla dışarıyla etkileşimi daha az bu yüzden içine kapanık, daha kapalı bir iletişimleri oluyor. Bu nedenlerle annelerle daha zor iletişime geçiyoruz.” (Ö4) şeklinde ifade etmiştir. Velilerin resmi bir belge veya izin almak için okul ile iletişim kurulduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda öğretmenlerden biri:

“Annelerle hiçbir şekilde tanışmadım. Ailelere ulaşamıyoruz. Bir sorun olduğunda izin almak için sadece babalar geliyor, onlarla da ortak bir dilimiz yok. Babalar da eti senin kemiği benim şeklinde davranıyorlar. Sorunu ilettiğinde çocuğa şiddet uyguluyorlar. Babası olmayan bir öğrencimin annesini ısrarla çağırdım. Çocuğun durumu çok iyiydi, anne nisan ayında izin almak için geldi sadece. Telefonla ya da çocuğun defterine ödevlerini, bilgilendirmeleri mektup şeklinde gönderirim. Ama yazdığım hiçbir şeye dönüt alamadım. Defter bile geri gelmiyor. Ailenin eğitim anlamında çocuğu kontrol ettiğini söyleyemeyiz. Somut bir çalışmamız da yok. Bütün velilere bilgilendirme kağıtları gidiyor. Bu çocukların ailelerin toplantılara katılımı neredeyse hiç yok.” (Ö9) sözleriyle annenin baba faktörü olmadığı dahi iletişime kapalı olduğunu, resmi işlemler dışında öğrencinin eğitimiyle ilgilenmediğinin altını çizmiştir. Ayrıca öğretmenlerden küçük bir kısmı mevsimlik tarım işçisi ailelerle rehberlik servisi yardımıyla iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen:

“Dil problemi karşımıza çıkıyor yine anlaşılabilirlik noktasında. İmkanlarımız dahilinde rehberlik servisimizle veli bilgilendirme toplantıları yapılarak annelere ulaşarak muhtelif konularda bilgilendirmeler yapıyoruz.” (Ö11) demiştir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin ailelerle iletişimlerinin olmadığı, ev ziyaretleri veya toplantılara katılmadıkları, genelde telefonla görüştükleri, resmi evrak işlemleri için okula geldikleri, rehberlik servisi aracılığıyla görüştükleri yönündedir. Babanın öğretmenle iletişimi sert bir tavırla olabilmektedir. Bu durum baba eğitiminin de yetersiz olduğunu, anne ve çocuğa karşı tutumunun incitici ve iletişiminin tek yönlü olabileceğini düşündürmektedir. Bazı ailelerin ise çocuğa yapılan maddi veya manevi yardımlar nedeniyle öğretmeni suiistimal ettikleri anlaşılmış olup öğretmenin iletişim kurmamasına neden olduğu ileri sürülebilir. Ailelerin ev ziyareti istemeyişi iletişimi engelleyebilmekte, toplantılara katılmamaları ise hem aile hem çocuk eğitimini desteksiz bırakabilmektedir. İletişim problemlerinin başında dil sorunu gündeme getirilmiş, annelerin dil ve iletişim problemleri daha yüksek olduğu için ve kapalı bir iletişim sergiledikleri için mevsimlik tarım işçisi annelerle öğretmenlerin iletişimlerinin daha problemlili olduğu söylenebilir.

3.6.Öğretmenlerin Mevsimlik Tarım İşçisi Annelerin ve Çocuklarının Problemlerinin Çözümüne İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi annelerin, çocuklarının problemlerine ilişkin çözümlerin neler olabileceği sorusuna ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 3.7’de yer verilmiştir.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Mevsimlik Tarım İşçisi Annelerin ve Çocuklarının Problemlerinin Çözümüne

İlişkin Görüşleri

Kodlar	Öğretmenler	f
Ailelere eğitim ve rehberlik çalışmaları yapılması	Ö5,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11	5
Temel ihtiyaçları karşılanmış düzenli bir iş hayatının oluşturulması	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8	5
Devamlılığın ve okul kayıt takibi sağlanması	Ö1,Ö2,Ö8,Ö11	4
Gezici eğitim yapılması	Ö1,Ö2,Ö11	3
Yetiştirme kursları veya hızlandırılmış eğitim programlarının hazırlanması	Ö2,Ö7	2

Tablo 3.7 incelendiğinde; öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi annelerin ve çocuklarının problemleri hakkında verdikleri öneriler eğitim ve rehberlik çalışmaları (f=5), düzenli bir hayata kavuşturulmaları (f=5), eğitimde devamlılığın takip edilmesi (f=4), ailelerin gittikleri yerlerde çocuklara gezici eğitim uygulamaları yapılması (f=3), öğrencinin kayıtlı okuluna geldiğinde ise özel, hızlı bir eğitim içeriğine tabi olması (f=2) şeklindedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi anneler ve çocukların problemlerine ilişkin sundukları çözümlerin kategoriler altında benzer oranlarda cevaplandırıldığı görülmektedir. Bir öğretmen:

“İletişim kurmaya ne gerek var şeklinde düşünmemek, onlara saygı göstermek gerekiyor. Başarılı olunur mu bilinmez ama en azından denemek gerekiyor.” (Ö10) derken, bir diğeri;

“Bir de velilerin eğitime katılma istekleri çok önemli. Velilerin mesai sonrası ilçe kaymakamlıkları, okullar, ilçe milli eğitim vs. tarafından özendirici bilgilendirmeler düzenlenebilir. ‘Gittiğimiz yerde yirmi gün kalıyoruz, öğrenciyi nasıl okula gönderelim’ şeklinde dönütler veriyor. Öğrencilerin yatılı okula verilmesi gibi bir adım çözüm olamayabilir; veliler izin vermeyebilir. Kısa süreli de olsa gittikleri yerlerde çalışmalar yapılmalı diye düşünüyorum” (Ö10) demiştir. Bir başka öğretmen de;

“Köklü adımlar atılmalı. İşleriyle ilgili sürece çözüm getirilmeli, bu aileler buldukları yerde gerekirse sürekli mevsimlik tarım işçiliğine yönlendirilmeli” (Ö1) demektedir. Bir diğeri de;

“Bu ailelerin ekonomik problemleri çözülmeden eğitim problemleri çözülemez. Ondan sonra gerçekçi ve mantıklı adımlar atılabilir bence. Temel ihtiyaçları karşılanmadıkça onları sadece anlamayıp üst perdeden konuştuğumuz anlamına geliyor. O çocuğun önemli ihtiyaçlarını karşılanmadan eğitim performansı bekleyemiyorum” (Ö6) sözleriyle anlatmıştır. Devam ve okul takiplerinin yapılması konusunda kasım-nisan ayları arasında denetim yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bir öğretmen:

“En azından nisan ayında izin almaya geldiklerinde kasım-nisan arasında okula devamlılığı sağlamaya yönelik resmi bir anlaşma yapılabilir. Ve aksi halde yaptırımı olacak şekilde düzenlemeler yapılabilir.” (Ö9) şeklinde ifade ederek önerisini belirtmiştir. Ayrıca gezici eğitim faaliyetleri ile öğrencilerin iş için gidilen yerlerde desteklenmesini isteyen bir öğretmen:

“Öncelikle okula devam noktasında öğrencilerin eğitimleri için önerim gezici okul veya çadırda eğitim-öğretim yapılabilir. Günde bir iki saat de olsa eğitim verilmeli. Teşvik edici anlamda da eğitim iş mesai sonrasında yapılmalı, çocukla mesai yapıyorlar çünkü gün içerisinde. Zaten mesai süresince eğitim almaları istenmeyecektir. Ayrıca eğitime devam süresince giyim, gıda gibi gereksinimleri devlet tarafından karşılanabilir. Bu da teşvik edici olur.” (Ö11) diyerek gezici eğitim desteğinin teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Az sayıda öğretmen mevsimlik tarım işçisi ailelerin döndükleri süreden başlayarak öğrencilere hızlandırılmış ayrı bir eğitim programı uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri:

“Ayrı hızlandırılmış eğitim programları hazırlanabilir. Aileler için rehberlik ve bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Aileye eğitim vermemiz, özellikle anneye eğitim vermek önemli çünkü bu çocuklar desteklendiğinde başarılı olabilirler. Çocuklar için oyun temelli oryantasyon çalışmaları yapılabilir uyum konusunda. Milli eğitim müdürlükleri ailelerin gittikleri yeri takip etmeye çalışıyor diye biliyorum sadece.” (Ö7) diyerek çocukların problemleri davranışları için de oyun temelli sosyal öğretim uygulamalarını önermiştir. Öğretmenlerden

bir diğeri:

“Bize gelen öğrencilerin iyi değerlendirilmediğini düşünüyorum. Bazıları ağır bazıları hafif düzeyde oluyor. Değerlendirme aşamasında RAM on dakikalık bir performansın değerlendirmeye yönlendirme yapıyor. Çocukların bilişsel bir problemi yok. Tekrar değerlendirme talep ettiğimizde yine aynı sonucu elde ediyoruz. Ciddi bir şekilde değerlendirilse bu çocuk üç yıl burada öğrenim görmezdi çünkü. İyi çocuk için durum iyiden kötüye gidiyor. Ağır çocuklar için değerlendirme sonucu değiştirilse bile aynı sınıfa yerleştiriliyor çocuk, sınıfta öğretilbilir ve eğitilebilir çocuklar bir arada olmuyor. Benim sınıfımda hafif düzeyde, ağır düzeyde, yetersizliği aslında olmayan, süregelen hastalığı olanlar, risk grubunda olanlar şeklinde bir gruplama var.” (Ö5) diyerek özel eğitim öğrencilerine dikkat çekmiştir. Mevsimlik tarım işçisi annelerin iş hayatına katılımlarının desteklenmesi görüşünü savunan bir öğretmen ise:

“Bu konuda belediyelerin etkili olması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle kadınları iş hayatına dahil etmeleri gerekiyor. Toplum olarak yardımlaşmayı seven insanlarımız aslında. Hep birlikte bu konunun üstesinden gelebileceğimizi düşünüyorum.” (Ö3) demektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi annelerin ve çocuklarının problemleri hakkında verdikleri öneriler eğitim ve rehberlik çalışmaları, düzenli bir hayata kavuşturulmak, eğitimde devamlılık, gezici eğitim uygulamaları yapmak, hızlı bir eğitim içeriği hazırlamak şeklinde sıralanabilir. Araştırmanın ortak bulgularından hareketle; mevsimlik tarım işçisi kadın ve çocukların eğitim seviyelerinin yetersiz olduğu; bu duruma mevsimlik göçün neden olduğu ve sosyal çevre şartlarından kaynaklanan dil ve iletişim problemleri nedeniyle yeterli etkileşimin kurulamadığı söylenebilir. Mevsimlik tarım işçisi aile eğitimi ve özel anlamda kadın eğitimi kavramıyla ilgilenmediği ve çocuğunun eğitimini resmi bir işlem olarak algıladığı olduğu görülebilmektedir. Ayrıca annenin iletişime kapalılığı ve dil sorunları çocukta da gözlemlenmekte; ailenin sosyal ve eğitim anlayışına, temel ihtiyaçlarının karşılanmama durumuna göre de eğitimde yeterli seviye elde edilememektedir. Öğretmenler mevsimlik tarım işçisi çocukları yeteri kadar etkilemediklerini düşünmekte ve ailelerle iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Öğretmenler mevsimlik tarım işçisi çocukların sorunlarının bilişsel bir probleminden çok çevresel etkenlere ve iş durumuna bağlı olduğunu ifade etmektedirler.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Öğretmenlerin annelerle sağlıklı iletişim kurmadıkları, annelerin eğitimlerini etkileyemedikleri anlaşılmıştır. Annelerle olan iletişim eksikliğinden dolayı anneler hakkında fazla bir bilgi yoktur. Bu sonucu destekleyen Tabcu'nun (2015) çalışmasında, mevsimlik işçi annelerin çoğunluğunun okula gitmemiş veya ilkökul mezunu oldukları belirtilmiştir. Bu düşünceden hareketle temel problemin annelerin eğitim düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin çoğunluğunun okula devamsızlık yaptığı, okula adapte olamadıkları anlaşılmaktadır. Bu sonucu destekleyen Şahan'ın (2005) bir çalışmasında öğrencilerin 6-8 hafta okula devamsızlık yaptıkları, bunun sınıfta kalmalara neden olabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin eğitim takvimlerindeki eksiklikleri aynı zamanda onların sosyal gruplara uyum sağlamada zorlanma, grup dışında bırakılma gibi sorunlarla karşılaşmasına neden olmuştur. Bu çalışmayı destekleyen Uysal vd. (2016)'nin yaptıkları araştırmaya göre tarım işçisi çocukların okul ve öğretmen değişiklikleri nedeniyle öğrenmede güçlük yaşadıkları, sosyalleşemedikleri, okulda dışlandıkları, dili kullanmada zorlandıkları, yeterli performans gösteremedikleri anlaşılmıştır. Ancak bu çalışmada dil sorunları düşük bir orana sahiptir. Mevsimlik tarım işçisi çocuklarının dil sorunları olduğu başka çalışmalarda da (Coşkun, Derince, Uçarlar, 2010; Artar, 2013; Demirli Yıldız, 2016) ifade edilmiştir. Çocukların Türkçeyi anlamadıkları için performans gösteremediklerini hatta kimi zaman “öğrenme güçlüğü” ya da “zihinsel yetersizlik” gibi etiketlemelere maruz bırakıldığı belirtilmiştir. Bu araştırmada da öğrencilerin dil sorunları nedeniyle yanlış bir şekilde tanılanıp yerleştirildikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin

mevsimlik tarım işçisi annelerin eğitimleri kapsamında somut bir çalışma yapmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin iletişim sorunları nedeni ile annelerle herhangi bir çalışma yapmadıkları; velilerin genelde çocuklarının eğitsel problemlerinden çok izin veya rapor almak için okula uğradıkları, annelerin okulla iletişim kurmadıkları anlaşılmaktadır. Bu sonucu destekleyen Tabcu'nun çalışmasına (2015) göre mevsimlik tarım işçisi çocukların yarıya yakın bir bölümü ailedeki genel söz sahibi kişinin baba olduğunu ifade etmişlerdir.

Mevsimlik tarım işçisi çocuklarının davranış problemleri kapsamında, öğretmenler davranış problemlerini çözmek için en çok rehberlik ve farkındalık çalışmaları yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin uyum ve disiplin sorunlarını pekiştireç kullanarak, oyunlara dâhil ederek veya sorumluluk vererek çözmeye çalıştıkları fakat okula devam etmeyen çocukların doğru davranışları kalıcı hale getiremedikleri anlaşılmıştır. Benzer bir çalışmada Havlioğlu ve Koruk'a (2013) göre mevsimlik tarım işçisi ergen çocuklarda depresyon, içe kapanıklık, psikosomatik hastalıklar, karşı gelme problemleri akranlarına göre daha fazla görülmektedir. Bunun nedeni çalışmada yaşam kalitesine ve çocukların çevresel (anne baba davranışları) etkenlere bağlanmıştır. Bu çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin davranışlarını düzeltmede velilerin ilgisizliği ve eğitime destek olmadıklarını anlaşılmıştır. Öğretmenlerin iletişiminde aile ve özellikle annelerle iletişim kuramadıkları anlaşılmıştır. Gürbüz ve Demiröz (2017) yaptıkları benzer çalışmada annelerin annelik statüsünün barınma, sağlık gibi temel ihtiyaçların gerisinde kaldığını ifade etmiştir. Anne hem tarlada çalışmakta hem de ev işleriyle ilgilenirken çocuğuyla ve onun eğitimiyle ilgilenememektedir. Ayrıca çocuk sahibi olmak, ataerkil bir pazarlık ve iş gücü olarak kullanma durumuna dönüşmüştür. Bu çalışmada annelerin hem iletişime hem de toplantılara katılımın az oluşu genel olarak babalarla kurulan iletişime bağlanmıştır. Ailenin çocuğun eğitsel problemleri için değil resmi işlemler veya yardım talebinde bulunmak için okula gelmeleri eğitim problemlerinin kaynağını açıklamaktadır.

Öğretmen önerileri arasında ailelerin temel ihtiyaçlarının karşılanarak düzenli bir iş yaşamına sahip olmaları, mevsimlik tarım işçisi çocuklar için hazırlanan özel programlar, gezici eğitim vb. alternatifler yer almaktadır. Öğretmenler bu aileler için geliştirilmesi gereken bir proje ve etkinlik ortaya koymamaktadırlar. Ancak ailelere özel hazırlanan eğitim ve rehberlik faaliyetlerinin önemli olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmayı destekleyen Karaman (2013) yaptığı araştırmasında uygulayıcılara sosyal iletişim, farkındalık ve kaynaştırma eğitimlerinin verilmesi gerektiği; çocukların problem davranışlarının çözümlenmesine yönelik öğretmen ve yöneticilere sosyal beceri eğitimi programlarının hazırlanıp uygulanması gerektiği önerilmiştir. Bu çalışmaya göre mevsimlik tarım işçisi ailelerin, annelerin ve çocukların eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlara göre şu öneriler verilebilir:

Öğrencilerin okulda sosyalleşmesini sağlamak için sosyal beceri öğretimlerinin yanında bilişsel-sosyal beceri eğitimleri ve oyun temelli oryantasyon çalışmaları/etkinlikleri yapılabilir.

Kasım-nisan aylarında da öğrencilerin okula devamını sağlamak için aileler ile devamlılık sözleşmesi hazırlanıp uygulanabilir.

Kadınların iş yaşamına katılabilmesi için belediyeler ve sanayi kuruluşlarıyla ortak proje ve iş sahaları (el sanatları, ağaçlandırma ve çevre düzenleme, temizlik vb. alanlarda) hazırlanabilir.

Mevsimlik tarım işçisi çocuklarını tanıyanmasında ve değerlendirilmesinde rol oynayan Rehberlik Araştırma Merkezlerine etkili bir iletişim için tercüman yardımı veren özel eğitim değerlendirme kurulları oluşturulabilir.

Okul müdürleri ve öğretmenler için eğitim hakkının önemine ilişkin eğitimler düzenlenebilir.

Mevsimlik tarım işçisi annelerin ailedeki pasif konumunu iyileştirmeye, annelerin iletişimlerini artırmaya yönelik tedbirlerin yer aldığı aile eğitim planları (okuma-yazma, dil ve iletişim becerileri, annelik ve çocuk bakımı vb.) hazırlanabilir.

Araştırmacılar tarafından nitel verilerin yanında nicel verilerin de kullanıldığı kapsamlı sonuçların elde edilebileceği mevsimlik tarım işçisi annelerin ve çocukların eğitimlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Mevsimlik tarım işçisi ailelerin ve çocuklarının eğitimlerine ilişkin başka çalışma grupları ile (mevsimlik tarım işçisi anneler, babalar veya çocuklar, okul yöneticileri vb.) araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Afşar, S. Işık, M. (2018). Türkiye’de Mevsimsel İşgücü Hareketliliği ve Mevsimlik Tarım İşçilerinin Çalışma Hayatında Karşılaştıkları Sorunlar: Manisa/Alaşehir örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(14),176-192.
- Akalın, M. (2017). Mevsimlik Tarım İşçilerinin Barınma Koşullarının Değerlendirilmesi: Yenice, Tarsus, Silifke Örnekleri. *Sosyal Güvenlik Uzmanları Derneği Sosyal Güvence Dergisi*, 7, 13
- Akbıyık, N. (2011). Malatya’da Çalışan Mevsimlik Tarım İşçilerinin Sosyal ve Ekonomik Sorunlarının İncelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(10),132-154.
- Altınpınar, T., Gülçubuk, B. (2004). Ankara İli Polatlı İlçesinde Gezici Kadın Tarım İşçilerinin Çalışma ve Yaşam Koşulları. *Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarım Bilimleri Dergisi*, 10(1), 59-66.
- Altın, C. Şen, B. (2018). Mevsimlik Göç ve Yoksulluk İlişkisi: Mevsimlik Tarım İşçileri. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 11(23), 174-192.
- Arslan, H. (2016). Understanding Seasonal Agricultural Worker from the Perspective of Rural Poverty. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4) , 1136-1147 . DOI: 10.24289/ijsser.278990.
- Artar, M. (2014). Education for Seasonal Migrant Workers who Have Children between Age of 0-6 [0-6 Yaş Döneminde Çocukları Olan Mevsimlik Tarım İşçisi Annelere Anne Destek Eğitimi]. Ankara Üniversitesi Kalkınma Çalışmaları Merkezi (AKÇAM) & Bernard vonLeer Foundation.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Benek, S. Ökten, Ş. (2011) Mevsimlik Tarım İşçilerinin Yaşam Koşullarına İlişkin Bir Araştırma: Hilvan İlçesi (Şanlıurfa) Örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (12), 653-676.
- Coşkun, V., Derince, Ş., Uçarlar, N. (2010). *Dil yararı*. London, Lexington Books.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.(2010). *Mevsimlik Gezici Tarım İşçilerinin Çalışma ve Sosyal Hayatlarının İyileştirilmesi Stratejisi ve Eylem Planı*. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.
- Demirli Yıldız, A.(2016). Experienced Problems of Children of Agricultural Workers in School in the Frame of Native Language Difference. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*,14(55),102-116.
- Dural, B. (2017) Mevsimlik Tarım İşçisi Göçer/ Yarı- Göçer Aile Çocuklarının Eğitime Erişim Hakkı Ya Da Bir "Hayaller' ve 'Gerçekler' Hikayesi".11. Uluslararası KAYSEM Uluslararası Göç ve Mülteci Sorununun Çözümünde Kamu Yönetiminin Rolü Sempozyumu Bildiri Kitabı, 1377-1393.
- Ecevit, M. (1994). Tarımda Kadının Toplumsal Konumu: Bazı Kavramsal İlişkiler. *Amme İdaresi Dergisi*, 27 (2), 89-106.
- Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası. (2007). *Mevsimlik Tarım İşçiliği Nedeni ile Eğitimine Ara Veren İlköğretim Öğrencileri Araştırması*. Ankara: Eğitim Sen.
- Friedrich Ebert Stiftung Derneği. (2012) Tarımda Mevsimlik İşçi Göçü Türkiye Durum Özeti, Mevsimlik İş Göçü İletişim Ağı (MİGA), Mayıs.
- Gönültaş, T., Aytaç, N. ve Akbaba, M. (2018). Mevsimlik Tarım İşçilerinin İş Kazası ve İşle İlgili Hastalık Geçirme Durumlarının Araştırılması. *Sakarya Tıp Dergisi*, 8(1),117-126.

- Güneş, F. (2017). Görsel Sosyoloji Üzerinden Mevsimlik Tarım İşçiliğini Anlamak: Eskişehir Alpu örneği. *Anadolu üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 135-154.
- Gürbüz, B, Demiröz, F. (2017). Hizmet Sağlayıcılar Gözünden Mevsimlik Tarım İşçisi Anne Olmak: Algılar ve Hizmetlere İlişkin Deneyimler. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 29(2),144-162.
- Havlioğlu, S., Koruk, İ. (2013). Göçebe Mevsimlik Tarım İşçisi Ergenlerde Yaşam Kalitesi Düzeyi ve Sorun Davranışları. *Turk Jpublic Health*, 11(1), 11-22.
- ILO. (1999). Decent Work, International Labour Conference, 87th Session, Report of the Director-General, International Labour Office, Geneva.
- Karaman, Z. (2013). *Mevsimlik Tarım İşçi Çocuklarının Eğitim Hakkına Erişim Durumları ve Sosyal Beceri Yeterliliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, M., Özgülner, N. (2015). Mevsimlik (Gezici/Geçici) Tarım İşçilerinin İki Yerleşim Birimindeki Yaşam Koşulları ve Sağlık Durumlarına Niteliksel Bakışı. *Turk J Public Health*, 13(2), 115.
- Koruk, İ., Şimşek, Z. (2010).Göçebe Mevsimlik Tarım İşçisi Olan ve Olmayan Kadınlarda Tetanoz Aşılama Durumu ve İlişkili Diğer Faktörler. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*,8(3), 265-175.
- Orhan, F., Akpınar, E. (2017). Türkiye’de Mevsimlik Göçlere Bir Örnek: Gezici Tarım İşçiliği. *TÜCAUM 30. Yıl Uluslararası Coğrafya Sempozyumu*, 3-6 Ekim 2018, Ankara.
- Özbekmezci, Ş., Sahil, S. (2004). Çukurova Yöresindeki Mevsimlik Tarım İşçilerinin Yerleşim Dokuları ve Yaşam Üniteleri. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 19(3), 261-274.
- Selek Öz, C. S., Bulut, E. (2013). Mevsimlik Tarım İşçilerinin Türk Hukuk Sistemi İçindeki Yeri. *Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Çalışma Dünyası Dergisi*, 1 (1), 94-111.
- Şahan, G. (2005). Mevsimlik işçi çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. Eğitim dışında kalmış çocukların eğitiminde sorunlar ve çözüm önerileri, *Eğitim ve Denetim, TEM-SEN*
- Tabcu, G. (2015). *Mevsimlik Tarım İşçilerinin Ortaokul Çağındaki Çocuklarının Sosyolojik Olarak İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Uysal, M., Sayılan, F., Yıldız, A., Türk, E., Türkmen, N. Korkmaz, N. (2016). Mevsimlik Tarım İşçilerinin Çocuklarının Temel Eğitim Sorunları. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 183-201.
- Yılmaz, O. (2016). Türk ve Alman Siyaset Yaşamında Kadın Figürü ve Politik Söylemleri. Politik Dilbilim İncelemesi, Angela Merkel ve Tansu Çiller Örneği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 2, 109-115
- Yiğit, B., Çiçek, Ö., ve Öztürk, M. (2017). Gezici Mevsimlik Tarım İşçileri ile Yerli Mevsimlik Tarım İşçilerinin Karşılaştırmalı Analizi: Isparta İli Örneği. *Ünye İİBF Dergisi*, 1(2).
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

It is seen that mostly women and children are included in the seasonal agricultural labor groups, students' education is interrupted during the beginning and end of the summer season, and families face many difficulties in terms of education, health and economy. Families usually meet their housing needs in tents which they set up in fields far from residential areas. They fulfill their nutritional needs with ready-to-eat foods. They are frequently exposed to diseases due to their settlements or working conditions. In general, the children have family who are mostly illiteracy. Women and children are the most vulnerable to these unhealthy living conditions. Women work in the fields, contributing to the family economy, and also have to deal with daily household chores, and sometimes there is no time for maternity. Their education is more inadequate than fathers in the family. Children, on the other hand, grow up, live and work as small workers in the fields outside of proper care conditions. Even though the children are followed in the compulsory education age, with the beginning of the seasonal work process, they finish the education period early and start the other education period late and tired. It can be said that the steps trying to improve the living conditions of seasonal agricultural workers are not sufficient, and researches in the literature continue to violate and neglect the education of women and especially children. It has been observed that seasonal agricultural workers cannot be included in education ministrations and it has been observed that the education deficiencies resulting from the seasonal work process of children of seasonal agricultural workers have also become a lifestyle passed down from generation to generation. It has been observed that there are few studies on the communication between seasonal agricultural workers and educational practitioners and the pattern of the education and training processes of teachers about seasonal agricultural workers. For this reason, it was aimed to draw attention to the problems in the education of children of seasonal agricultural workers and to determine the work of teachers about the students who are included in seasonal agricultural worker families. The aim of this study is to reveal the educational problems of seasonal agricultural workers mothers and their children and to develop solutions according to the opinions of the teachers. In order to achieve this goal, the basic problems of seasonal agricultural workers' mothers and children regarding education, what teachers do for their education, how teachers communicate with families, what they do for children's behavioral problems, and what their views are about the solutions of the problems of mothers and children are presented. The research was carried out in accordance with the case study, one of the qualitative research methods. Interviews were conducted for the case study. In the research, the data collection tool is semi-structured interview forms created as a result of expert evaluation. The interview questions were composed of the basic and educational problems of children of seasonal agricultural workers, behavioral problems, the communication status of seasonal agricultural workers with mothers and their contribution to the education of mothers. The study included 11 teachers worked and been working at a primary, secondary and vocational education center in a district in Southeast Anatolia, where seasonal migration is intense. The majority of teachers are special education teachers. Teachers' opinions were taken by phone calls. As a result of the study, the basic problems of women and children in seasonal migration were determined and solution suggestions were put forward. It was stated that the majority of teachers could not affect the education quality of seasonal agricultural workers, and the reason for this situation was the communication deficiencies of the mothers. In addition, it was concluded that the majority of teachers did not perform any concrete work within the scope of the education of the mothers. The teachers stated that the mothers were closed to communication, they mostly contacted the fathers and that the mothers were left behind in the education of the child and that they did not have a any word in the education of the child. The teachers stated that the biggest problem of the seasonal agricultural worker children in terms of education is continuity. In addition, it was concluded that they experienced compliance and discipline problems due to this continuation problem and teachers received counseling service support,

used reinforcement adaptations, and created games to solve these problems. Teachers recommended regular business life, special education programs, mobile education programs, and special guidance programs for seasonal agricultural mothers and children. The suggestions that can be given as a result of this study are:

- Cognitive social skills training can be provided to ensure students socialize at school.
- In November-April, contracts can be prepared and implemented for the continuity of students.
- Family education plans (reading-writing, language and communication skills, motherhood and childcare etc.) can be prepared to increase the communication of mothers with others.

Based on the results and suggestions of this research, it can be said that it will make an important contribution to the literature.

Eleştirel Düşünme Üzerine Yapılan Tezlerin Değerlendirilmesi

Almina Gönül

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7577-9106>

Yüksek Lisans Öğrencisi / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale – TÜRKİYE

Begüm Başar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7691-7737>

Yüksek Lisans Öğrencisi / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale – 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: 26.06.2020

Kabul: 23.02.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Düşünme

Eleştirel Düşünme

Lisansüstü Eğitim

Tez

Tez Değerlendirme

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.44540>

Öz

Eleştirel düşünme binlerce yıldır önem verilen ve üzerine araştırma yapılan bir konudur. Eleştirel düşünme araştırmaları da gerek dünyanın diğer ülkelerinde gerekse de ülkemizde popülerliğini korumaktadır. Bununla birlikte literatür incelendiğinde eleştirel düşünme üzerine yapılan araştırmaları inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın amacı, Türkiye’de Eleştirel Düşünme üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin çeşitli kriterlere göre değerlendirmektir. Lisansüstü tezlere Yükseköğretim Kurulu web sayfasından tez tarama kısmına “Eleştirel Düşünme” yazılarak ulaşılmıştır. Çalışmada bu şekilde ulaşılan 1999-2020 yılları arasında yazılmış ve yayımlanma izni bulunan 332 tez, içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Veriler SPSS ile frekans ve yüzde teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre yaklaşık dörtte üçü yüksek lisans tezi olan çalışmaların daha çok kadın araştırmacılarca gerçekleştirildiği, incelenen tezlere daha çok erkek öğretim üyelerince danışmanlık yapıldığı, doktora öğretim üyelerinin diğerlerine göre daha çok tez danışmanlığı yaptığı, özellikle üniversiteler bazında Gazi, Çukurova, Hacettepe ve Atatürk üniversitesinde ve bu sayede İç Anadolu bölgesinde eleştirel düşünmenin daha çok çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca tezlerin yaklaşık beşte birinin 2019 da yapıldığı, tez jürilerinin 3 kişilik olmasının daha çok tercih edildiği, 101-150 arası sayfa sayısına sahip tezlerin ve 11-15 arası kelime sayısından oluşan başlıkların yazıldığı, alt problem sayılarının daha çok 0-5 arası ve daha çok öğrenci görüşü alma şeklinde tarama modeliyle yapılan çalışmalar olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gönül, A.; Başar, B. ve Demir, M. K. (2021). Eleştirel Düşünme Üzerine Yapılan Tezlerin Değerlendirilmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 19-35.

Evaluation of the Theses Related to the Critical Thinking

Almina Gönül

Master Student / Canakkale Onsekiz Mart University, Institute of Educational Sciences, Department of
Division of Classroom Education, Canakkale – TURKEY

Begüm Başar

Master Student / Canakkale Onsekiz Mart University, Institute of Educational Sciences, Department of
Division of Classroom Education, Canakkale – TURKEY

Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir

Canakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Division of Classroom
Education, Canakkale – TURKEY

Article History

Submitted: 26.06.2020

Accepted: 23.02.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Thinking

Critical Thinking

Graduate Education

Thesis

Thesis Evaluation

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.44540>

Abstract

Critical thinking is an issue that has been considered and researched for thousands of years. Critical thinking researches remain popular both in other countries of the world and in our country. However, when the literature is examined, there is no study investigating the researches on critical thinking. The purpose of the study is to evaluate the master's and doctoral theses written on Critical Thinking in Turkey, according to various criteria. Graduate theses were accessed from the website of the Council of Higher Education by writing "Critical Thinking" in the thesis scanning section. In the study, 332 theses written between 1999 and 2020 and that have permission to publish, were analyzed by content analysis method. The data were analyzed with SPSS using frequency and percentage techniques. According to the results; the studies, about three-quarters of which are master's theses, are mostly carried out by female researchers, theses examined are mostly counseled by male lecturers, lecturers with the title of doctorate professor do more thesis consultancies than others and more researches on critical thinking has been studied in Gazi, Çukurova, Hacettepe and Atatürk universities, and in this way, in the Central Anatolia region. In addition, approximately one-fifth of theses were made in 2019, it is preferred that thesis juries are 3 people, theses have pages between 101-150 and titles consisting of words between 11-15, the number of sub-problems is mostly between 0-5 and they are mostly conducted with the scanning model.

GİRİŞ

Öğrencileri adeta “tabula rasa” eski tabirle “hali-i zihin” (zihin boşluğu) ile okula başlıyor kabul etmek 21. yüzyılda gerçekçi bir yaklaşım değildir. Hele ki okulların, eğitimcilerin bu boş olarak kabul ettikleri zihinleri doldurma çabaları da bu yüzyıldan beklenen insan tipini sağlayamaz. Dolayısıyla bu yüzyılda eğitimin yetiştirmesi beklenen insan tipi değişmektedir (Demir, 2006a: 7). Eleştirel düşünme geçmişte olduğu gibi bugünün dünyasında da devletlerin yetiştirmek istedikleri insan tipinin en önemli özelliklerinden birisidir. Bireyin küreselleşen, karmaşıklaşan, kolaylaşan, teknoloji üreten ve tüketen sarmalında bocalayan dünyada düşünmesi, özellikle de üst düzey düşünmesi zorunluluk halini devam ettirmektedir. Üst düzey düşünmeyi bazılarının göre tek başına temsil eden eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri ister tek başına ister diğer üst düzey düşünme becerileri olan yaratıcı, yansıtıcı, analitik ya da bilimsel düşünme gibi eğitim hayatında bireyde geliştirilmesi ve araştırılması gereken önemli birer konu alanlarıdır. Felsefeciler, eğitimciler, sosyologlar ve psikologlar kadar siyasetçilerin ve onların atadıkları, belirledikleri eğitim yöneticilerinin de önem verdikleri bir başlıktır eleştirel düşünme. Çünkü Karaboğa’ nın da (2019: 42) belirttiği gibi toplumsal kalkınma açısından baktığımızda; dünya coğrafyasında eleştirel düşünmenin egemen olmadığı toplumların kalkındığı görülmemiştir.

Gelişmemiş, az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde eğitimde itaat, aktif öğretmen ve pasif öğrenci olguları ön plandadır. Ülkemizde de “Öğretmenin vurduğu yerde gül biter”, “Eti senin, kemiği benim” gibi çeşitli atasözleri ve özdeyişler de bunun en kolay hatırlanabilen yansımalarındandır. Bu durum sessizliği, sıralarında düzenli bir biçimde oturmuş, öğretmenlerini dinleyen, ancak öğretmenleri kendilerine seslendiği zaman konuşan öğrencileri anımsatır. Ancak günümüz dünyasının gelişmiş ülkelerinden biri olmanın yolu aktif, soran, tartışan, düşünen, eleştiren, araştıran, öğrenen ve uygulayan öğrencilerden, vatandaşlardan geçmektedir. Bunu sağlamanın yollarından birisi de öğrencilere eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri kazandırmaktır (Demir, 2006a).

Gibson’a (1995) göre düşünme, nefes almak kadar doğaldır, ancak iyi düşünme kendiliğinden gerçekleşmez, bunun için eğitim gerekir (alıntılayan Kökdemir, 2012: 17). İnsan düşünen bir varlıktır. Canlıları tanıma, kavrama ve anlamlandırma bakımından insan, bu evrendeki en önemli ve ayrıcalıklı özelliklere sahip varlıklardan biridir. Düşünme gücü sayesinde insanoğlu milyonlarca yıl hayatta kalarak, günümüze kadar varlığını sürdürerek alet yaparak, kültür üreterek, tarih ve gelenek ortaya koyarak büyük medeniyetler kurabilmiştir. Düşünme konusu birçok tarihsel dönemde farklı uygarlıkların üzerinde durduğu bir konu olmuştur (Karaboğa, 2019: 38). İnsanlara “ne” ya da “neyi” düşünmeleri gerektiği öğretilir. Düşünme öğretiminin en kolay olanı budur, kolay olduğu içindir ki, şimdiye dek okullarda öğrencilere, çoğunlukla “ne” ya da “neyi” düşünmeleri gerektiği öğretilmiştir. Fakat eğitimciler, psikologlar ve özgürlükçü demokrasi taraftarı toplumların üyeleri, insanlara “nasıl” düşünülmesi gerektiğinin öğretilmesini istemektedirler. Bu bakımdan eleştirici düşünme, öğretilmesi güç imiş gibi görünen ama eğitim faaliyetlerinde en çok istenen zihinsel davranışların başında gelmektedir (Kazancı, 1989: 55).

Üzerinden yaklaşık 30 yıl geçmiş olmasına rağmen ve yurt içinde ve yurt dışında üzerinde çok çalışılmış olduğu halde 1990 yılında yayımlanan ve 46 alan uzmanının genel olarak konsensüsüyle ortaya çıkan Delphi Raporu’ndaki (Facione, 1990) tanımın ilerisine geçilememiş olması düşündürücüdür: eleştirel düşünme yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır (Demir, 2008: 115). Eleştirel düşünme, bireylerin kendi kontrolleri altında amaçlı olarak yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her çeşit bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda

belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008). Seferoğlu ve Akbıyık' a (2006: 196) göre de eleştirel düşünmenin çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunma olup, eleştirel düşünme yeteneğinin, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtardığını, gerçeğin bulunmasına yönelik sorgulama ve eleştiri, bireylerin bilişsel gelişimleri için gerekliliğini vurgulamışlardır.

Günümüzde, okulda yapılan her şey, çocukları yanıt-merkezli kişiler haline getirme eğilimidir. Çünkü okullarda doğru yanıtlara önem verilir. Oysa yanıt avcılığından önce, çocukların düşünmelerini sağlamak gerekir (Yavuzer, 2002: 87). Eğitimin işlevi, öğrencileri toplumsal yaşam için hazırlamak ise sürekli değişen toplumsal yaşam koşullarının gerektirdiklerini ve gerektirebileceklerini bilen; problem çözme, düşünce üretme ve yaratıcılığını kullanma konularında deneyimli vatandaşların yetiştirilmesi zorunludur. Eleştirel düşünme eğitimi, bu açıdan çağdaş ve ilerici eğitimin önemli bir yanısıdır. Ülkemiz geleneksel eğitim uygulamalarından kurtarılmadıkça öğrenciler her gün okulların tatil olmasını istemeye devam edeceklerdir. Zaten dünyanın en çok tatilinin yapıldığı ülkelerden bir olan ülkemizde bu sistemin değiştirilmesi için ilköğretim okullarından başlayarak geleneksel olarak tarif edilen eğitime son verilmelidir (Demir, 2006a). Munzur' a (1999: 61) göre düşünme eğitimi, çocuk ve gençleri mutlu, üretken, özgür, çağdaş, sorunlarıyla baş edebilen bir yaşama hazırlar. Yeni kuşağın, eski kuşağın yanlışlarını gördüğü ve seçenek üreterek aynen yaşamak zorunda kalmadığı; koşulları zorladığı bir yaşam. Demokrasi, insan hakları, insan ilişkileri ve bilim alanlarında daha ileri bir yaşam. İnsanların "insan" olarak beklentilerinin arttığı ve beklentilerinin karşılandığı, aklın ve düşüncenin egemen olduğu bir yaşam. Tüm bunlar bir çırpıda ve salt eleştirel düşünme eğitimi ile gerçekleşmeyecek olsa da eleştirel düşünme eğitiminin ciddi katkıları olacağı yadsınmaz.

Eleştirel düşünme üzerine çalışmaların Sokrates' e kadar uzanan bir geçmişe sahip olduğu bilinmektedir. Ülkemizde ise eleştirel düşünme, 1980' li yıllardan beri üzerinde bilimsel olarak çalışılan bir konudur (Demir, 2006b: 156). Polat' ın (2014: 21) aktardığına göre eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin ilk ciddi çalışmalar 1960' larda başlamıştır. Bu çalışmalar genellikle yazılı anlatımların yargılanıp değerlendirilmesine yöneliktir (Kazancı, 1989). Eleştirel düşünme becerisi ilk defa 1960' lı yıllarda Perry tarafından ortaya konmuş, daha sonra Paul ve arkadaşları tarafından 1980' li yıllarda modellenmiştir (Özden, 2000). Türkiye' de ise eleştirel düşünme çalışmaları ilk olarak 1989 yılında Kazancı ve 1995 yılında Cüceloğlu tarafından gerçekleştirilmiştir.

"Eleştirel" sözcüğünü kullanarak internet üzerindeki kitabevi veri tabanları tarandığında en fazla 27 kitap karşımıza çıkmaktadır; ancak bunların içinde eleştirel düşünmeye en yakın olarak eleştirel okuma üzerine bir yayın bulunmaktadır, diğerleri ise sanat ve felsefede eleştirel yaklaşımları içeren kaynaklardır. Benzer bir biçimde İngilizce kitapları içeren bir veritabanı "eleştirel düşünme" anahtar sözcüğü kullanılarak tarandığında ise 994 kitapla karşılaşılmaktadır. Bu bulgular, Türkiye' de eleştirel düşünme konusunda düşünme pratiğinin ve malzemesinin eksikliğini göstermektedir (Gürkaynak vd., 2008). Bununla birlikte eleştirel düşünme ile ilgili yayımlanma izni bulunan lisansüstü tez sayısına baktığımızda sayının 421 olduğu görülmektedir. Astronomi ve uzay bilimleri, batı dilleri ve edebiyatı, bilgisayar mühendisliği bilimleri, bilim ve teknoloji, coğrafya, dilbilim, din, Fransız dil ve edebiyatı, gazetecilik, güzel sanatlar, hemşirelik, işletme, psikoloji, sağlık bilimi, sosyal hizmetler, spor, Türk dili ve edebiyatı ve eğitim öğretim alanlarında olan bu tezlerin 332' si eğitim öğretim alanında olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmada da Türkiye' de eleştirel düşünmeyi eğitim öğretim bağlamında ele alan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre incelenip çok çalışılan konuların başında gelen eleştirel düşünmeyi çalışacak kişilere yön göstermek amaçlanmıştır.

YÖNTEM**Araştırma Modeli**

Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189). Araştırma konusu olan tezler Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) internet sayfasından "Ulusal Tez Merkezi" aracılığıyla ulaşılmıştır. Ulaşılan tezler çeşitli kriterler açısından içerik analiziyle çözümlenmiştir ve ulaşılan bulgular yorumlanmıştır.

Verilen Toplanması

Bu araştırmada incelenen tezler, YÖK'ün tez tarama sayfasına "Eleştirel Düşünme" anahtar kelimeleri yazıldığında eğitim-öğretim alanında çıkan ve yayınlanma izni olanlar tezlerdir. Bu tarama işleminden 1999 ve 2020 yılları arasında yayımlanan 332 lisansüstü çalışması araştırmaya dahil edilmiş ve incelenmiştir.

Verilerin Analizi

SPSS paket programı yardımıyla incelenen lisansüstü tezlerinin verileri analiz edilmeye çalışılmış ve bulgular alt problemlere göre tablolastırılıp yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular, araştırmanın ele alınan alt problemlerin sırasına uygun olarak tablolar düzenlenmiştir.

Araştırmada ilgili tezlerin şu değişkenlere göre durumu incelenmeye çalışılmıştır: Çalışmanın lisansüstü derecesi (yüksek lisans - doktora tezi), yazar cinsiyeti, danışman cinsiyeti, danışman unvanı, tezin yapıldığı üniversite ve coğrafi bölgesi, tezin yapıldığı enstitü ve yılı, savunmaya katılan jüri sayısı ve unvanları, tezin başlığının kaç kelimedenden oluştuğu ve kaç sayfa olduğu, alt problem/amaç sayısı, kullanılan yöntem, teknik ve model dağılımı, araştırmanın yapıldığı yerleşim birimi, tematik konu dağılımı, örneklem büyüklüğü, varılan sonuç sayısı, verilen öneri sayısı ve kullanılan kaynak sayısına göre değerlendirilme yapılmıştır.

Tablo 1. Tezlerin Yüksek Lisans- Doktora Tezi Olma Durumu

Yüksek Öğrenim Derecesi	f	%
Yüksek Lisans	244	73,5
Doktora	88	26,5
TOPLAM	332	100

Tablo 1 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan tezlerde yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Tezlerin %73,5'i yüksek lisans, %26,5'i doktora tezidir. Bu farkın sebebi olarak; yüksek lisans programlarının doktora programlarından daha fazla sayıda ve daha fazla öğrenci kontenjanına sahip olması görülebilir.

Tablo 2. Tez Yazarının Cinsiyetine Göre Durum

Cinsiyet	f	%
Kadın	210	63,3
Erkek	122	36,7
TOPLAM	332	100

Tablo 2 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili ele alınan tezlerin büyük bir çoğunluğunun (%63,3) kadın araştırmacılar tarafından yazıldığı görülmektedir. Bu oranı %36,7 ile erkek araştırmacılar izlemektedir.

Tablo 1 ve 2 birlikte incelendiğinde, 244 yüksek lisans çalışmasının 164'ü kadın, 80'i erkek; 88 doktora çalışmasının 46'sı kadın, 42'si erkek araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Sonuç olarak, yüksek lisans programlarında bulunan öğrenciler arasında büyük oranda cinsiyet farkı olduğu görülürken doktora programlarında bu farkın ortadan kalktığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak erkek araştırmacıların yüksek lisans programlarından sonra doktora programlarına devam oranlarının kadın araştırmacılara yakın olması gösterilebilir.

Tablo 3. Tez Danışmanının Cinsiyetine Göre Durum

Cinsiyet	f	%
Kadın	123	36,2
Erkek	216	63,7
TOPLAM	339	100

Tablo 3 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan tezlerin %63,7'sine erkek akademisyenlerin, %36,2'sine kadın akademisyenlerin danışmanlık yaptığı görülmektedir. Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nde belirlenen Öğretim Elemanı İstatistikleri incelendiğinde ülke genelinde bulunan erkek akademisyen sayısının kadın akademisyen sayısına oranla daha fazla olduğu görülmektedir (www.istatistik.yok.gov.tr, 2020). Bu bilgiler Tablo 3 'te incelenen tez danışman cinsiyeti farkını destekler niteliktedir.

Tablo 4. Tez Danışmanı Unvanına Göre Durum

Unvan	f	%
Profesör dr.	105	30,8
Doçent dr.	95	27,9
Doktora öğretim üyesi	136	40
Doktor	2	0,5
Öğretim görevlisi doktor	2	0,5
TOPLAM	340	100

Tablo 4 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan tezlere en çok (%40) doktora öğretim üyesi unvanına sahip akademisyenlerin danışmanlık yaptığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak, Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nde belirlenen "Öğretim Elemanı İstatistikleri" incelendiğinde ülke genelinde bulunan akademisyenlerin en fazla Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip olması gösterilebilir (www.istatistik.yok.gov.tr, 2020). Doktora öğretim üyesi unvanını %30,8'le profesör doktor, %27,9'la doçent doktor, %0,5'le doktor ve öğretim görevlisi doktor unvanına sahip akademisyenler takip etmektedir. Doktor ve öğretim görevlisi doktor unvanına sahip danışmanların az sayıda olmasının sebebi genel olarak, artık onlara tez danışmanlığı verilememesi şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 5. Tezin Yapıldığı Üniversitelere Göre Durum

Üniversite	f	%
Ağrı İbrahim Çeçen Üni., Aksaray Üni., Amasya Üni., Balıkesir Üni., Çaç Üni., Dicle Üni., Giresun Üni., Hitit Üni., İstanbul Aydın Üni., İstanbul Zaim Üni., Kütahya Dumlupınar Üni., Kırıkkale Üni., Ordu Üni.	1	0,3
Adıyaman Üni., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni., Ege Üni., Eskişehir Osman Gazi Üni., Kocaeli Üni., Manisa Celal Bayar Üni., Muğla Sıtkı Koçman Üni., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni., Niğde Ömer Halis Demir Üni., Ondokuz Mayıs Üni., Pamukkale Üni., Uşak Üni., Van Yüzüncü Yıl Üni.	2	0,6
Bahçeşehir Üni., Bursa Uludağ Üni., Erzincan Binali Yıldırım Üni., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni., Kastamonu Üni., Recep Tayyip Erdoğan Üni., Süleyman Demirel Üni., Tokat Gaziosmanpaşa Üni., Trabzon Üni.	3	0,9
Bartın Üni., Hatay Mustafa Kemal Üni., Selçuk Üni., Zonguldak Bülent Ecevit Üni.	4	1,2
Anadolu Üni., Gaziantep Üni., İnönü Üni., Kırşehir Ahi Evran Üni., Sivas Cumhuriyet Üni.	5	1,5
Afyon Kocatepe Üni., Erciyes Üni., Karadeniz Teknik Üni., Yeditepe Üni.	6	1,8
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Yıldız Teknik Üni.	7	2,1
Aydın Adnan Menderes Üni., Fırat Üni., Mersin Üni., Necmettin Erbakan Üni.	9	2,7
Dokuz Eylül Üni., İstanbul Üni.	10	3,0
Ankara Üni., Marmara Üni.	11	3,3
Çanakkale Onsekiz Mart Üni., Sakarya Üni.	13	3,9
Atatürk Üni., Hacettepe Üni.	14	4,2
Çukurova Üni.	16	4,8
Gazi Üni.	39	11,7
TOPLAM	332	100

Tablo 5 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili tez hazırlayan üniversiteler arasında Gazi Üniversitesi; %11,7 oranıyla 12 yüksek lisans 27 doktora, toplamda 39 tez ile ilk sırada yer almaktadır. İkinci sırada %4,8 oranıyla 9 yüksek lisans 7 doktora, toplamda 16 teze Çukurova Üniversitesi bulunmaktadır. Bu sırayı %4,2 oranına sahip; 11 yüksek lisans 3 doktora teziyle Atatürk Üniversitesi ve 9 yüksek lisans 5 doktora teziyle Hacettepe Üniversitesi takip etmektedir. Bu sıralanan üniversiteler Türkiye’de bulunan köklü üniversitelerdendir. Bu sayede uzun yıllar içinde diğer üniversitelere kıyasla bünyelerinde farklı bölümlerde akademisyen yetiştirme imkanı buldukları söylenebilir. Eleştirel düşünme konusunun farklı alanlarda çalışılabilir olması ve bu üniversitelerin de birçok alanda akademisyen yetiştirmesi, sıralanan üniversitelerde konuya ilişkin yapılan çalışmaların fazla olmasının sebebi olarak gösterilebilir. Bir de özellikle bazı öğretim üyelerinin hem kendilerinin bu konuyu çalışmış olması hem de öğrencilerini bu konuya yönlendirmesinin de bazı üniversitelerdeki sayıyı arttırdığı belirtilebilir.

Tablo 6. Tezin Yapıldığı Üniversitenin Bulunduğu Coğrafi Bölgelere Göre Durum

Coğrafi Bölge	f	%
Marmara	71	21,4
Ege	36	10,8
İç Anadolu	106	31,9
Akdeniz	38	11,4
Karadeniz	39	11,7
Doğu Anadolu	35	10,5
Güney Doğu Anadolu	7	2,1
TOPLAM	332	100

Tablo 6 incelendiğinde, eleştirel düşünme ile ilgili tez hazırlayan üniversiteler bölgeler bazında incelendiğinde ilk sırada %31,9 (65 yüksek lisans, 41 doktora; toplam 106 tez) oranıyla İç Anadolu Bölgesi'nin bulunduğu görülmektedir. Bu sırayı %21,4 oranıyla (57 yüksek lisans, 14 doktora, toplam 71 tez) Marmara Bölgesi; %11,7 oranıyla (34 yüksek lisans, 5 doktora, toplam 39 tez) Karadeniz Bölgesi; %11,4 oranıyla (31 yüksek lisans, 7 doktora, toplam 38 tez) Akdeniz Bölgesi; %10,8 oranıyla (25 yüksek lisans, 11 doktora, toplam 36 tez) Ege Bölgesi; %10,5 oranıyla (26 yüksek lisans, 9 doktora, toplam 35 tez) Doğu Anadolu Bölgesi ve son sırada %2,1 oranıyla (6 yüksek lisans, 1 doktora, toplam 7 tez) Güney Doğu Anadolu Bölgesi bulunmaktadır.

Tablo 5 ve 6 birlikte incelendiğinde, eleştirel düşünme ile ilgili tez yazan 64 üniversiteden 14'ü İç Anadolu Bölgesi'nde bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların bu bölgede fazla olmasının sebeplerinden biri olarak çalışmalar arasında İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan üniversitelerin diğer bölgelerdeki üniversite sayılarına göre daha fazla olması gösterilebilir. Bu bölgede yapılan toplam 106 tez çalışmasında en fazla katkı veren üniversiteler: 39 tez ile Gazi Üniversitesi, 14 tez ile Hacettepe Üniversitesi, 11 tez ile Ankara Üniversitesi'dir.

Marmara Bölgesi'nde yapılan toplam 71 tez çalışmasında en fazla katkı veren üniversiteler: 13'er tez ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi, 11 tez ile Marmara Üniversitesi ve 10 tez ile İstanbul Üniversitesi'dir.

Karadeniz Bölgesi'nde yapılan toplam 39 tez çalışmasında en fazla katkı veren üniversiteler: 7 tez ile Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 6 tez ile Karadeniz Teknik Üniversitesi, 4'er tez ile Bartın Üniversitesi ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'dir.

Akdeniz Bölgesi'nde yapılan toplam 38 tez çalışmasında en fazla katkı veren üniversiteler: 16 tez ile Çukurova Üniversitesi, 9 tez ile Mersin Üniversitesi, 4 tez ile Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'dir.

Ege Bölgesi'nde yapılan toplam 36 tez çalışmasında en fazla katkı veren üniversiteler: 10 tez ile Dokuz Eylül Üniversitesi, 9 tez ile Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, 6 tez ile Afyon Kocatepe Üniversitesi'dir.

Doğu Anadolu Bölgesi'nde yapılan toplam 35 tez çalışmasında en fazla katkı veren üniversiteler: 14 tez ile Atatürk Üniversitesi, 9 tez ile Fırat Üniversitesi, 5 tez ile İnönü Üniversitesi'dir.

Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde yapılan toplam 7 tez çalışmasında en fazla katkı veren 5 tez ile Gaziantep Üniversitesi'dir. Güney Doğu Anadolu'nun son sırada bulunmasının sebebi olarak, konuyla ilgili tez hazırlayan 64 üniversiteden yalnızca 2'sinin (Gaziantep Üniversitesi ve Adıyaman Üniversitesi) bu bölgede bulunması ve bölgede bulunan üniversite sayısının diğer az olması gösterilebilir.

Tablo 7. Tezin Yapıldığı Enstitülere Göre Durum

Enstitü	f	%
Eğitim Bilimleri Ens.	189	56,9
Sosyal Bilimler Ens.	114	34,3
Fen Bilimleri Ens.	20	6,0
Sağlık Bilimleri Ens.	5	1,5
Lisansüstü Eğitim Ens.	4	1,2
TOPLAM	332	100

Tablo 7 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili tezlerin yarısından fazlasının, %56,9'unun Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapıldığı görülmektedir. İkinci sırada %34,3 ile Sosyal Bilimler Enstitüsü bulunmaktadır. Bu sırayı %6,0 ile Fen Bilimleri Enstitüsü, %1,5 ile Sağlık Bilimleri Enstitüsü takip etmektedir. Son sırada %1,2 oranıyla bulunan Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bulunmaktadır. Bu enstitünün ortaya koyduğu 4 çalışma da 2019 yılına aittir. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tüm enstitüleri tek çatı altında toplayan bir yapılanmadır. Enstitüler arasında en az payın Lisansüstü Eğitim Fakültelerine ait olmasının sebebi olarak bu enstitünün çok kısa süredir faaliyette olması gösterilebilir. Bununla birlikte üzerinde çok tartışılmadan alınan kararlara bir örnek olarak gösterilebilecek olan Lisansüstü Eğitim Enstitülerinin çoğalmasıyla bu rakam ve oranların ileride bu enstitüler lehine değişeceğini ifade etmek yanlış olmayacaktır.

Tablo 8. Tezlerin Yapıldığı Yıllara Göre Durum

Yıl	f	%
1999	1	0,3
2001	2	0,6
2002	2	0,6
2005	6	1,8
2006	5	1,5
2007	11	3,3
2008	12	3,6
2009	21	6,3
2010	19	5,7
2011	28	8,4
2012	19	5,7
2013	24	7,2
2014	22	6,6
2015	17	5,1
2016	22	6,6
2017	18	5,4
2018	33	9,9
2019	63	19,0
2020	7	2,1
TOPLAM	332	100

Tablo 8 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili yazılan tezlerin yıllara dağılımında ilk sırayı %19,0 oranıyla (52 yüksek lisans, 11 doktora, toplam 63 tez) 2019 yılı yer almaktadır. Bu sırayı % 9,9

oranıyla (25 yüksek lisans, 8 doktora, toplam 33 tez) 2018 yılı, % 8,4 oranıyla (21 yüksek lisans, 7 doktora, toplam 28 tez)2011 yılı takip etmektedir. Tablo 8 genel olarak incelendiğinde yapılan tezlerin 2006 yılından sonra arttığı görülmektedir. Bu artışın sebebi olarak ülkemizde 2005-2006 yıllarında öğretim programlarına yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte eleştirel düşünme kavramının daha yoğun olarak dahil edilmesi gösterilebilir. 1999 yılında Fatma MUNZUR tarafından “Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında eleştirel düşünme eğitimi üzerine bir değerlendirme (Lise 1 ve 2 örnekleri)” başlığıyla yayımlanan yüksek lisans tezi ile başlayan örnekler artarak devam etmektedir.

Tablo 9. Tez Savunmasında Bulunan Jüri Sayısına Göre Durum

Jüri Sayısı	f	%
3	208	62,7
4	1	0,3
5	96	28,9
7	1	0,3
Belirtilmemiş	26	7,8
TOPLAM	332	100

Tablo 9 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili yazılan tezlerin %62,7’sinin 3 öğretim üyesinden oluşan tez savunma jürisi bulunduğu görülmektedir. Ayrıca tez savunma jürisinde 3 öğretim üyesine yer verilen 208 tezin de yüksek lisans tezi olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Tabloda %28,9 oranıyla 5 öğretim üyesinden oluşan tez savunma jürisinin bulunduğu görülmektedir. İncelenen tezlerin %7,8’inde tez savunmasına katılan jüri üyelerine ait bilgilere yer verilmemiştir. Son sırada ise %0,3 oranıyla (1’er teze) tez savunma jürisinin 4 ve 7 öğretim üyesinden oluştuğu bilgisine ulaşılmaktadır. Tez savunma jürisinde 4 öğretim üyesinin bulunduğu çalışma 2019 yılında, Süleyman Demirel Üniversitesi’nde yapılmış bir yüksek lisans tezidir. Tez savunma jürisinde 7 öğretim üyesinin bulunduğu çalışma 2018 yılında, Gazi Üniversitesi’nde yapılmış bir doktora tezidir.

Tablo 10. Tez Savunmasında Bulunan Jüri Üyelerinin Unvanı

Jüri Unvanı	f	%
Prof. Dr.	305	27,3
Doç. Dr.	321	28,7
Dr. Öğr. Üyesi	476	42,6
Dr.	9	7,8
Öğr. Gör. Dr.	4	0,3
TOPLAM	1115	100

Tablo 9 ve 10 birlikte incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili incelenen 332 tezin 306’ sında tez savunma jürisi bilgisine yer verilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda tüm tezlerde toplam olarak 1115 jüri üyesinin tez savunmasında bulunduğu görülmektedir. Jüri üyelerinin unvanları incelendiğinde, Dr. Öğr. Üyelerinin %42,6 oranıyla ilk sırada olduğu görülmektedir. İkinci sırada %28,7 oranıyla Doç. Dr., üçüncü sırada %27,3 oranıyla Prof. Dr. unvanlarına sahip öğretim üyeleri bulunmaktadır. Öğretim üyesi olmayan Dr. unvanına sahip 9 jüri üyesinin tez savunmalarına katıldığı görülmektedir. Tablo 4 ile beraber incelendiğinde tez danışmanlığı oranı %40 olan Dr. Öğretim Üyesi oranının savunma jürilerinde biraz artış gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 11. Tezin Başlık Kelime Sayısı

Başlık Kelime Sayısı	f	%
0-10	67	20,2
11-15	149	44,9
16-20	99	29,8
21 ve üzeri	17	5,1
TOPLAM	332	100

Tez başlığı araştırmacıya tezin içeriğiyle ilgili bilgi veren ilk bölümdür. Bundan dolayı başlıkların dikkat çekici olması açısından kısa ve öz olması gereklidir. Ancak tez başlığında kullanılacak kelime sayısı üniversiteler ve enstitüler tarafından kesin olarak belirlenmemiştir (Deniz ve Karagöl, 2016: 250). Tablo 11 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili yazılan tezlerin %44,9'unda araştırmacılar, tez başlığını 11-15 arası kelime kullanarak ifade ettikleri görülmektedir. Tezlerin %29,8'inin başlıklarında yazarların 16-20 arası kelime, %20,2'sinde 0-10 arası kelime kullandığı görülmektedir. Başlıklarda 21 ve üzeri kelime kullanımının %5,1 oranıyla en az tercih edilen aralık olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Tezlerin Sayfa Sayısına Göre Durumu

Sayfa Sayısı	f	%
0-100	39	11,7
101-150	129	38,9
151-200	61	18,4
201-250	41	12,3
251-300	32	9,6
301 ve üzeri	30	9,0
TOPLAM	332	100

Tablo 12 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili yazılan tezlerin %38,9'unun 101-150, %18,4'ünün 151-200, % 12,3'ünün 201-250, %11,7'sinin 0-100, %9,6'sının 251-300 sayfa aralığında olduğu görülmektedir. Son sırada %9,0 ile 301 ve üzeri sayfa sayısına ait tezler bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların önemli bir kısmının (%57,3), 101-200 sayfa aralığına sahip olduğu görülmektedir. Çalışmalar arasında 0-100 sayfa aralığında olan 39 tezin tümünün yüksek lisans çalışması; 301 ve üzeri sayfa sayısına ait 30 tezin 4'ünün yüksek lisans, 26'sının doktora tezi olması dikkat çekmektedir. Bunun sebebi olarak yazarların yüksek lisans döneminde doktora dönemine kıyasla yaptıkları çalışmaların daha dar kapsamda olması gösterilebilir.

Tablo 13. Tezlerdeki Alt Problem-Alt Amaç Sayısı

Alt Problem-Amaç Sayısı	f	%
0-5	141	42,5
6-10	102	30,7
11-15	47	14,2
16-20	20	6,0
21 ve üzeri	22	6,6
TOPLAM	332	100

Araştırmalarda belirlenen alt problemler, problem cümlesinin ayrıntılı olarak incelenmesine

imkan sağlaması açısından oldukça önemlidir. Alt problemlerin belirlenmesinde araştırmacılar çalışmalarında ortaya koydukları bağımsız değişkenlerden yararlanırlar (Ocak ve Olur, 2019: 40). Tablo 13 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili yazılan tezlerin en çok (%42,5), 0-5 alt problem sayısına sahip olduğu görülmektedir. Bu alt problemlerin genellikle kişilerin demografik özelliklerine yönelik olduğu görülmektedir. İkinci sırada %30,7 oranı ile 6-10 aralığında, üçüncü sırada %14,2 oranıyla 11-15 aralığında, dördüncü sırada %6,6 oranı ile 21 ve üzeri, son sırada %6,0 oranı ile 16-20 aralığında alt problem sayısına ait tezler yer almaktadır.

Tablo 14. Araştırmada Kullanılan Yöntem, Teknik ve Model

Yöntem, Teknik ve Model	f	%
Tarama Modeli	137	41,3
Deneme Modeli	17	5,1
Betimsel	9	2,7
Deneyysel	70	21,1
Tarama ve Deneyysel	1	0,3
Nitel	3	0,9
Nicel	1	0,3
Nicel (Korelasyonel Çalışma)	4	1,2
Nitel ve Nicel	7	2,1
Nitel ve Nicel, Tarama	2	0,6
Nitel ve Nicel, Deneyysel	7	2,1
Nitel ve Nicel (Tarama ve Durum Çalışması)	1	0,3
Nitel ve Nicel (Deneyysel ve Durum Çalışması)	8	2,4
Doküman Analizi	7	2,1
İçerik Analizi	1	0,3
Durum Çalışması	8	2,4
Olgu Bilim	1	0,3
Eylem Araştırması	3	0,9
Karma	9	2,7
Karma, Deneyysel	4	1,2
Karma (Üçgenleme Desen)	2	0,6
Karma (Paralel Desen)	2	0,6
Karma (Açımlayıcı Desen)	3	0,9
Karma (Gömülü Desen)	5	1,5
Karma (İç İçe Gömülü Desen)	1	0,3
Karma (Deneyysel ve Doküman Analizi)	1	0,3
Karma (Deneyysel ve Olgu Bilim)	2	0,6
Karma (Deneyysel ve İçerik Analizi)	1	0,3
Karma (Tarama ve Doküman Analizi)	1	0,3
Karma (Tarama ve Durum Çalışması)	1	0,3
Karma (İç İçe Karma Yöntem)	3	0,9
Betimsel-İlişkisel Alan Araştırması	2	0,6
İlişkisel Model	1	0,3
Belgesel Tarama Yöntemi	1	0,3
Ön Test Son Test Karma Gruplu Desen	2	0,6
Ön Test Son Test İzleme Testi Kontrol Gruplu Desen	1	0,3
Tek Gruplu Tekrarlı Ölçme Deseni	1	0,3
Nedensel Karşılaştırmalı Desen	2	0,6
TOPLAM	332	100

Araştırmacıların, araştırma tekniklerini bilmesi ve ortaya koydukları amaçlara uygun yöntemler belirleyebilmeleri oldukça önemlidir (Karasar, 2020: 52). Eleştirel düşünme ile ilgili yazılan tezlerin yöntem bölümü yazarların ifadeleri doğrultusunda tablolştırılmıştır. Yazar çalışmayı hangi yöntemle yapıldı olarak açıklamışsa o yöntem tabloda baz alınmıştır. Tablo 14 incelendiğinde tezlerin büyük çoğunluğunda (%41,3) tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelini takiben %21,1 oranıyla deneysel modelin kullanıldığı görülmektedir. Nitel çalışmaların sayı olarak az olduğu dikkat çekerken son yıllarda en çok tercih edilen yöntemin nitel araştırma yöntemleri olduğu da vurgulanmalıdır. Bu durum nitel araştırmaların ülkemizdeki gelişiminin daha geç olmasına bağlanabilir.

Tablo 15. Araştırmanın Yapıldığı Yerleşim Birimi

Yerleşim Birimi	f	%
Büyükşehir	110	33,1
İl	59	17,8
Büyükşehir ve İl	15	4,5
İlçe	117	35,2
Büyükşehir ve İlçe	9	2,7
İl ve ilçe	4	1,2
Belde	1	0,3
Kasaba	2	0,6
Köy	1	0,3
İl ve Köy	1	0,3
İl, İlçe ve Köy	1	0,3
Cansız Kaynak	11	3,3
Belirtilmemiş	1	0,3
TOPLAM	332	100

Çalışmaların yerleşim birimleri tablosu araştırmacıların evren, örneklem/ çalışma grubu başlığı altında yer verdikleri bilgiler doğrultusunda oluşturulmuştur. Tablo 15 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili yazılan tezlere yönelik çalışmaların %35,2'sinin ilçede ve %33,1'inin büyükşehirde yapıldığı görülmektedir. Cansız kaynaklar (kitap, yazı, program gibi) üzerinde yapılan çalışmaların %3,3 olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünmeyle ilgili yazılı kaynak sayısı düşünüldüğünde bu oranın düşük olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 16. Tezlerin Tematik Konu Dağılımı

Tematik Konu Dağılımı	f	%
Program inceleme	6	1,1
Kitap, defter, yazı inceleme	19	3,6
Model, yöntem, teknik uygulama	151	28,8
Öğrenci görüşü	270	51,5
Öğretmen görüşü	62	11,8
Uzman görüşü	7	1,3
Okul yöneticisi görüşü	4	0,7
Veli görüşü	3	0,5
Ölçek uyarlama	2	0,3
TOPLAM	524	100

Tablo 16 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili yazılan tezlerdeki tematik konu başlıkları tek başına ya da farklı şekillerde birleştirilerek kullanılmıştır. Konu başlıkları ayrı ayrı incelendiğinde %51,5 oranıyla “öğrenci görüşü” konu başlığının ilk sırada olduğu görülmektedir. “Öğrenci görüşüne” yer verilen çalışmalar incelendiğinde en çok (104 tez) üniversite öğrencileri ve (100 tez) ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşünün fazla olması, yapılan çalışmada eleştirel düşünmenin eğitim boyutunda ele alınması ve eğitimin en önemli ögesinin öğrenci olması ile açıklanabilir. İkinci sırada %28,8 oranıyla “model, yöntem, teknik uygulama” konu başlığı, üçüncü sırada %11,8 oranıyla “öğretmen görüşü” konu başlığı yer almaktadır. “Öğretmen görüşüne” yer verilen çalışmalar incelendiğinde en çok (27 tez) ilkokuldaki sınıf öğretmenleri ve (24 tez) ortaokuldaki branş öğretmenleri ile çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dillerde hazırlanan ölçeklerin incelenmesi, dilimize ve kültürümüze uyarlanması farklı çalışmaların hazırlanmasına katkı sağlaması açısından oldukça önemlidir. Ancak Tablo 16 incelendiğinde “ölçek uyarlama” çalışmalarının %0,3 ile son sırada olduğu görülmektedir. Uyarlama çalışmalarında, literatür taranarak ölçeği belirleme, ölçek sahibinin onayını alma, ölçeği ilgili dile çevirme, dil eşdeğerliğini oluşturma, ölçeği hedef kitleye uygulama, verileri uygun analiz teknikleri ile analiz etme, bulguları raporlaştırma gibi birçok adıma sahiptir. Bu adımların gerçekleşmesinin uzun zaman alması, araştırmacının birçok bilgi ve beceriye sahip olmasını gerekliliği ölçek uyarlama çalışmalarının az tercih edilmesinin sebebi olarak gösterilebilir.

Tablo 17. Tezdeki Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğü

Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğü	f	%
0-50	84	25,3
51-100	80	24,1
101-300	63	19,0
301-500	42	12,7
501 ve üzeri	63	19,0
TOPLAM	332	100

Tablo 17 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili yazılan tezlerin %25,3'ünün 0-50 aralığında örnekleme sahip olduğu görülmektedir. Bu sırayı %24,1 ile 51-100 arası örnekleme sahip tezler takip etmektedir. Tablo 14 ve 17 birlikte incelendiğinde 0-100 aralığında örnekleme sahip toplam 164 çalışmanın 85'ini deneysel araştırmaların (63 deneysel model, 22 deneysel modelin de içinde bulunduğu karma çalışmalar) dikkat çektiği görülmektedir. Bunun sebebi olarak deneysel çalışmalarda küçük örneklem grubuyla çalışmanın, değişkenlerin kolaylıkla kontrol edilmesine imkan sağlaması gösterilebilir.

Üçüncü sırada %19,0 oranına sahip 101-300 ile 501 ve üzeri örneklem sayısı olan tezlerin, son sırada %12,7 ile 301-500 aralığında örnekleme sahip tezlerin yer aldığı görülmektedir. 101 ve üzeri örnekleme sahip 148 çalışmanın 127'sinde tarama modelinin (123 tarama modeli, 4 tarama modelinin de içinde bulunduğu çalışmalar) tercih edildiği görülmektedir. Bunun sebebi olarak tarama modelinin doğal ortamda ve kalabalık örneklem grubuyla çalışma imkanı vermesi yorumu yapılabilir.

Tablo 18. Tezdeki Sonuç Sayısı

Sonuç Sayısı	f	%
0-5	59	17,8
6-10	106	31,9
11-20	119	35,8
21-30	33	9,9
31 ve üzeri	15	4,5
TOPLAM	332	100

Tablo 18 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili yazılan tezlerin %35,8'inde 11-20, %31,9'unda 6-10, %17,8'inde 0-5, %9,9'unda 21-30 aralığında sonuç bulunmaktadır. Tablo 13 ile beraber değerlendirildiğinde 0-10 arası alt probleme sahip %73 oranındaki tezlerden çıkan sonuç sayısının daha çok olduğu ya da sonuçları ifade etme şeklinin farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 19. Tezdeki Öneri Sayısı

Öneri Sayısı	f	%
0-5	61	18,4
6-10	161	48,5
11-15	71	21,4
16-20	23	6,9
21 ve üzeri	16	4,8
TOPLAM	332	100

33

Öneriler, araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı, problemin farklı yönlerini çalışma fikri uyandırarak konunun devamlılığını sağlayan, araştırmacı tarafından ortaya konulan görüşlerdir (Karasar, 2020: 181). Tablo 19 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili yazılan tezlerin %48,5'i 6-10 aralığında öneriye yer verilmiştir. Öneri sayılarını sırasıyla; %21,4 ile 11-15 aralığında, %18,4 ile 0-5 aralığında, %6,9 ile 16-20 aralığında bulunan tezler takip ederken; son sırada %4,8 ile 21 ve üzeri öneriye ait tezlerin bulunduğu görülmektedir. Çalışmalarda yer verilen önerilerin kişiye ait ve öznel olması öneri sayılarını farklılaştırdığı yorumu yapılabilir. Tezlerde genellikle öneri yazma kısmı en zor boyutlardan biri olarak görülür ve de araştırmacılardan beklenen sonuçlara göre öneri yazılma isteği bu zorluğu artırır. Bu açıdan bakıldığında sonuç sayılarından daha az sayıda öneri yazıldığı dikkat çekmektedir.

Tablo 20. Tezdeki Kaynakça Sayısı

Kaynakça Sayısı	f	%
0-50	18	5,4
51-100	95	28,6
101-150	99	29,8
151-200	52	15,7
201-250	35	10,5
251 ve üzeri	33	9,9
TOPLAM	332	100

Kaynakça; literatürde yer alan tezler, bilimsel makaleler, kitaplar, bildiriler, uzman görüşleri, web siteleri gibi alıntı yapılan yerlerin gösterildiği bölümdür. Bu bölümün oluşturulmasının hem alıntı

yapılan kişiler hem de okuyucular için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Tablo 20 incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili yazılan tezlerin %29,8'inin 101-150, %28,6'sının 51-100 aralığında kaynakçaya sahip olduğu görülmektedir. Tablo 1 ile birlikte incelendiğinde: 0-50 kaynakçaya ait toplam 18 tezin 16'sı yüksek lisans, 2'si doktora tezi; 251 ve üzeri kaynakçaya ait toplam 33 tezin 9'u yüksek lisans, 24'ü doktora tezidir. Bu bilgilerden yola çıkarak doktora tezlerinin araştırmalarda yüksek lisans tezlerine kıyasla daha fazla kaynağa yer verdiği görülmektedir. Bunun sebebi olarak genel anlamda doktora çalışmalarının yüksek lisans çalışmalarından daha kapsamlı olması gösterilebilir. İlave olarak tezlerin tamamına yakınında kullanılan kaynakların yabancı dille yazılanının az olduğu dikkat çekmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yıllardır eğitime yapılan eleştirilerin tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de bazı noktalarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu noktalar; öğretmen merkezli yöntemler, bilgi aktarıcısı rolündeki öğretmenler, demokratik davranışlar sergilemeyen öğretmenler, sınavlara hazırlayan okullar, ezbere dayalı eğitim, not alma ve sınıf geçme amaçlı eğitim, düşünmeye, eleştirel olarak düşünmeye ve düşünceleri ifade etmeye yeterince olanak tanımayan eğitim olarak sıralanabilir. Eğitime yapılan bu eleştiriler de eğitimi daha çağdaş bir düzeye çıkarmak için bazı değişiklikler yapılması zorunluluğunu beraberinde getirmektedir (Demir, 2006b: 156). Türkiye'de 2005 yılından itibaren eğitim programlarında yapılan köklü değişiklikler sonucunda yapılandırmacı felsefenin kaynaklık ettiği eğitim programları uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim programlarında temel beceri olarak eleştirel düşünme becerisine de yer verilmiştir. Bu nedenle eleştirel düşünme becerisine yönelik çalışmalarda özellikle 2005 yılından sonra büyük bir artış gözlenmiştir (Polat, 2014: 3).

Bu çalışmada literatürde artık çoğalmaya başlayan tez incelemesi yapılmış olup daha önce literatüre rastlanmamış olan eleştirel düşünme çalışmaları incelenmiştir. Modern dünyada daha önemli hale gelen eleştirel düşünme çalışmalarındaki artışın ve çalışmalarının genel eğilimlerinin incelenmesi önemlidir. Lisansüstü düzeyde yapılan bu bilimsel araştırmaların daha çok yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Kadın araştırmacıların ve erkek tez danışmanlarının daha çok eleştirel düşünme konusuna araştırma eğilimine oldukları görülmüştür. Her ne kadar ülkemizde tez danışmanı ve araştırmacı arasında tez konusunun nasıl belirlendiğiyle ilgili bilimsel bir çalışmaya rastlanmamış olsak da tez danışmanlarının yönlendirmelerinin etkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Ülkemizdeki öğretim üyelerinin dağılım oranlarındaki liderliğine ek olarak bu çalışmada da incelen tezlerin danışmanlığında Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip akademisyenler ilk sırada yer almıştır. Gazi üniversitesinin özellikle de eğitim bilimleri enstitüsünün 2000' li yılların başında özellikle 2547 sayılı kanunun 35. Maddesine göre lisansüstü eğitim yapmak isteyenlere kapılarını sonuna kadar açması, bu üniversiteyi bu çalışmada olduğu gibi birçok açıdan ilk sıraya taşımıştır. İç Anadolu bölgesinin de gerek sahip olduğu üniversite sayıcı gerekse de niteliğinin yüksek olması burada dikkat çekmiştir.

Özellikle 2005 yılında gerçekleştirilip uygulanmaya başlayan öğretim programı değişiklikleri içerisinde eleştirel düşünmeye özel bir önem verilmesi hatta bazı derslerde eleştirel düşünmenin doğrudan verilecek beceri olarak tanımlanması ve vurgulanması bu konunun çalışılma oranlarını da etkilemiştir. 2005 sonrası eleştirel düşünme çalışmalarındaki genel artış eğilimi dikkat çekmektedir.

Genel olarak 11-15 kelimelik başlıklarla ifade edilen tezlerin büyük çoğunluğunun 0-10 arası alt probleme sahip olduğu, bununla birlikte sonuç ve öneri sayısının bu paralelde olmadığı ifade edilebilir. 11-15 kelime başlığa sahip tezlerin alt problem > sonuç < öneri şeklinde formüle edildiği görülmektedir. Bu durum için alt problemden daha az sonuç çıkarıldığı ancak sonuçtan daha çok öneri yazıldığı belirtilebilir. Ayrıca bununla birlikte çalışmada çıkan dikkat çekici bir sonucun da yararlanılan kaynakların çoğunun yerli kaynak olduğu ve tezlerin yaklaşık dörtte üçünün 51-200 arası kaynaktan

faydalanılarak yazıldığı gerçeği olduğu belirtilmelidir.

Daha çok büyükşehirlerde ve ilçe merkezlerinde gerçekleştirilen çalışmaların ağırlıkta olduğu bu meta analiz çalışmasında örneklem ya da çalışma gruplarının yaklaşık yarısının 0-100 arası kişiden oluştuğu ve bu kişilerin de çoğunluğunun öğrenciler olduğu, öğrenci görüşü alma yolunun eleştirel düşünme konusunda daha çok tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla tarama modelinin en çok tercih edilen olması ve ardından model, yöntem, teknik uygulama şeklinde deneysel çalışmaların ikinci sırada yer alması araştırmada dikkat çekici sonuçlardır.

Bütün bu sonuçlara dayanarak eleştirel düşünme çalışmak isteyenlerin önceden yapılmış çalışmaların özelliklerine dikkat etmesi faydalı olacaktır. Çok talep görüp çalışılan bir konu olan eleştirel düşünme konusunda özellikle yeni araştırmacılara beceri-eğilim-tutum gibi farklılık içeren unsurların ölçümünde daha dikkatli odaklanmak gerektiği, veri toplama aracı seçiminin çok önemli olduğu, nitel çalışmalara özellikle ağırlık verilmesi gerektiği ve de boylamsal çalışmaların yapılabileceği ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Demir, M. K. (2006a). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, M. K. (2006b). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3): 155-169.
- Demir, M. K. (2008). 2005 Social Studies Curriculum's Affects On Students' Critical Thinking Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 113-126.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2016). Eğitim Bilimleri Alanındaki Lisansüstü Tez Başlıklarının Kelime Sayısı ve Söz Dizimi Bakımından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2): 248-260.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). Eğitim Reformu Girişimi - Eleştirel Düşünme. Erişim tarihi: 30.03.2020, http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Ellestireldusunme_0.pdf
- Karaboğa, M. T. (2019). Bilgi Toplumunda Eleştirel Düşünme Eğitiminin Önemi ve Gerekliliğine İlişkin Bir Çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(3): 37-49.
- Karasar, N. (2020). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap AŞ.
- Kökdemir, D. (2012). Üniversite Eğitimi ve Eleştirel Düşünme. *PİVOLKA*, 21: 16-19.
- Munzur, F. (1999). *Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ocak, G. (Ed). (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 193-200.
- Yavuzer, H. (2002). *Okul Çağı Çocuğu (8. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2020). Erişim tarihi: 04.06.2020, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanımı, Yetki Devri ve Yetki Gaspına İlişkin Görüşleri

Dr. Ebru Burcu Çimili Gök

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7656-4385>

Öğretmen / Milli Eğitim Bakanlığı, Antalya – TÜRKİYE

Prof. Dr. Kemal Kayıkcı

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3330-5452>

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya – TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Serdar Özçetin

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0797-5268>

Akdeniz Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Antalya – TÜRKİYE

Doç. Dr. Ramazan Gök

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5432-8971>

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 28.12.2020

Kabul: 08.02.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Yetki

Yetki Devri

Yetki Gaspı

Durum Çalışması

İçerik Analizi

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.48936>

Öz

Çalışmanın amacı okul yöneticilerinin yetki kullanımı, yetki devri ve yetki gaspı konuları hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu bütüncül tek durum desenine uygun olarak, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine ve gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan 9 okulun müdürü ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu kullanılarak görüşülmüştür. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin kodlanması ve kategorilendirilmesi aşamasında NVivo 9.2 paket programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda okul müdürleri yetkilerini yetersiz olarak algılamakta, kimi durumlarda dirençle karşılaşmamak için yetki kullanmak yerine ilişkileri kullanmaktadırlar. Okul müdürlerinin tamamı personel seçme yetkisi ile bütçe sağlama ve harcama yetkisine sahip olduklarında okulu daha etkili hale getireceklerini söylemişlerdir. Bazı durumlarda üstlerin, siyasilere ve sendikaların müdahaleleri nedeniyle yetki kullanımında güçlük çektikleri, müdahaleye uğradıklarını belirtmişlerdir. Yetki devrinin, takım çalışmasını olumlu etkilemesi, kişileri motive eden bir unsur olması nedeniyle gerekli bir uygulama olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Yetki devrinde adalet, liyakat, uzmanlık ve yazılı tebliğ önemli ilkeler olarak çıkmıştır. Yetki devrini güçleştiren en önemli unsurun astlara güvensizlik olduğu, okul müdürlerinin yetki devredecekleri astları arasında kendilerinin önerdikleri müdür yardımcılara daha fazla güvendikleri görülmüştür. Yetki devrini güçleştiren en önemli unsurun astlara güvensizlik, yönetmeliklerin bu konuda çok açık olmaması ve gücü elinde tutma isteği olarak sayılmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Çimili-Gök, E. B.; Kayıkcı, K.; Özçetin, S. ve Gök, R. (2021). Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanımı, Yetki Devri ve Yetki Gaspına İlişkin Görüşleri. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 37-55.

The Principals' Opinions About the Use of Authority, Delegation of Authority and Seize of Authority

Dr. Ebru Burcu Çimili Gök

Teacher / Ministry of National Education, Antalya – TURKEY

Prof. Dr. Kemal Kayıkçı

Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Antalya – TURKEY

Asst. Prof. Dr. Serdar Özçetin

Akdeniz University, Faculty of Sports Science, Department of Physical Education and Sports, Antalya – TURKEY

Assoc. Dr. Ramazan Gök

Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Antalya – TURKEY

Article History

Submitted: 28.12.2020

Accepted: 08.02.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Authority

Delegation of Authority

Seize of Authority

Case Study

Content Analysis

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.48936>

Abstract

The aim of this study is to remark the principals' opinions about the use of authority, delegation of authority and seize of authority.

In this research, holistic single case design, one of the qualitative research methods, has been used. The study group of this research has been selected, in appliance with the integrated single case pattern, by using the maximum diversity sampling method and voluntary basis. School principals of 9 schools in the center municipalities of the city of Antalya have been contacted by using semi structured personal interview forms. For the analysis of the collected data, content analysis has been used. NVivo 9.2 package program was used to encode and categorize the data. The results of the research show that the principals' conceive their authorities as insufficient and in some cases, in order not to witness resistance, instead of using their authority they use their relations. All of the 9 principals stated that, if they have the power of selecting personnel, creating funds and the freedom of using their funds for the school, they would make the school a more efficient place. In some instances, they experienced difficulties in using their authorities and they were intruded by the intervention of their superiors, politicians and unionists. It has been found out that delegation of authority is perceived as a necessary practice as it positively affects teamwork and motivates people. In the delegation of authority, fairness, merit, specialization and written announcement appear to be the main principles. It has been observed that the most important factor that makes the transfer of authority difficult is the distrust of subordinates, and school principals trust the vice principals they recommend more among their subordinates to whom they will delegate authority. The major factors that make the delegation of authority difficult are found to be; the distrust to the subordinates, the regulations not being clear and the will of holding power.

1. GİRİŞ

Bugün çoğu kurumlar, iş hayatının düzenlenmesinde eşgüdümü sağlayıcı, haberleşme ve iletişimi geliştirici programları uygulayarak çalışanları işyeri ile bütünleştirmeyi amaçlamaktadırlar. Ancak çok hızlı bir değişim sürecinin yaşandığı günümüzde tüm çalışanların yeteneklerinin ortaya çıkması ve bunların yönetime yansması uzun bir süreci gerektirmektedir. Kurumlardaki bu hızlı değişimlerin olması, zamanla yöneticinin görevlerinde yıpranma ve yetkisizleşmesini de beraberinde getirmektedir. Bu yönden örgütsel gelişimin sağlanmasında yöneticilerin yetki (authority) ve sınırlarının iyi bilinmesinde yarar vardır (Özdayı, 2001). Çağdaş yönetim tekniklerine göre yönetici işleri kendisi yapıyorsa yönetiyor sayıl(a)maz. Yöneticilik bir koordinasyon görevidir ve bu da emir vererek işlerin yapılmasını sağlamakla oluşur (Yılmaz ve Aslan, 2002).

Bu noktada yöneticinin yetkileri, bu yetkileri nasıl kullandığı ve yetki devri önemli kavramlar olarak görülmektedir. Fayol'a göre yetki "emir verme hakkı ve itaat sağlama gücüdür." (Alıntıl原因; Kozlu, 1986), Weber'e göre "belirli emirlere bir grup veya bireyin itaat etmesi, başka bir deyişle, işle ilgili olmak üzere üstlerinden aldıkları emirlere istekli ve şartsız uymaları"dır (Alıntıl原因; Farland, 1967). Barnard (1958) yetkiyi "Bir örgütte emirlerin, örgüt personelini veya ilgili kişileri, hareketlerini emre göre ayarlamaya sevk eden hassa" olarak tanımlamış ve "yetki biçimsel örgüt yapısında örgüt üyelerinin çalışmalarını yönetir, diğer bir deyişle örgüt yönünden yapılması ya da yapılmaması gereken konuları belirler." şeklinde ifade etmiştir.

Yetki kavramının pek çok özelliği arasında en çok birleşileni kumanda etme hakkı veren hukuki bir güç olmasıdır (Tümer,1975). Bir hak, doğruluk veya adaletin ahlaki, yasal ya da etik bir karşılığı olduğundan, yetki yasal bir güçtür denilebilir (Hicks,1972).

Yetki, örgütsel amaçlara ulaşmak için örgütsel politikaları belirleme, politikalara uygun planlama yapma, gerekli emirleri verme, yetki alanın giren örgüt üyelerinin sorumluluklarını tanımlama, denetimleri gerçekleştirme hakkıdır. Yetki kavramı "Güç (Power)" ile karıştırılmasına karşın; güç, insanları etkilemek, onları yönlendirmek olarak tanımlanırken, yetkide bu güç ve yeteneği kullanma hakkıdır. Kişi bu hakkı bir mevkiye sahip olduğu için elde etmiştir (Nelson and Quick, 1994; Koçel,2003). O halde yetki, gücün kurumsal bir biçimde kullanılan şeklidir (Irgar, 1996).

Eren (1989) yetki çeşitlerini aşağıdaki gibi sınıflamıştır;

- Kaynaklarına göre yetkiler (güvene, töreye, yaptırımlara ya da benimsemeye dayanan)
- Kişisel ve Örgütsel Özelliklerine Göre Yetkiler (bilgiye dayalı yetki, bünyesel (mevkiye bağlı) yetki, kişisel yetki, manevi (karizmatik) yetki)
- Formal ve İnfomal Yetki
- Devredilebilirliklerine Göre Yetkiler

Yöneticileri yetkilendirmenin ön şartı kurum vizyonuna sahip olmalarıdır ancak yetkilendirilmek tek başına yeterli değildir. Astlar üzerinde istenen etkiyi sağlama gücü ve yetkiyi doğru kullanabilmek gibi niteliklere de sahip olunmalıdır. Astların çalıştıkları birimin amaçlarını ve kendilerinden bekleneni net olarak bilirlerse, koordinasyon ve kaynakların verimli kullanımı sağlanabilir (Baltaş, 1999).

Yönetimsel işlevlerde görülen aksamaların başta gelen nedeni yöneticilerin, yetkilerin artmasına paralel olarak artan görev yükü altında ezilmeleridir. Oysaki yetki devri yapıldığında hem görevler daha hızlı tamamlanacak hem de sorumluluk üstlenen çalışanların örgüte bağlılığı artacaktır (Özdayı, 2001).

Literatürümüzde "delegation of authority" kavramına karşılık olarak görevlendirme, yetkilendirme, görev devri ve hatta güçlendirme kavramları kullanılmaktadır. Birbirinden farklı bu kavramları birbirleri yerine kullanma zaman zaman karışıklığa neden olmakla beraber, terimin genel anlamda kullanılan ve tercih edilen karşılığının "yetki göçerimi" veya "yetki devri" olduğunu görüyoruz

(Ergül,2006).

Yetki devri temelde bir işin gerçekleştirilmesi için gerekli yetkinin bir birimden diğerine ya da yöneticiden diğerlerine aktarılmasını (Eren, 2003), yetki sahibinin karar alan ve yürütme hakkını başkasına vermesini (Gerdaneri,1972) ifade eder. Diğer bir ifadeyle örgütsel olarak anlamı olan yönetsel bazı iş ve sorumlulukların -belirli şartlara göre- astlara verilmesi ve gerektiğinde de geri alınmasıdır (Koçel,2003; Wells, 1993).

Yetki devriyle tüm örgüte yönetsel güç kazandırarak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde etkililiği artırmak vardır. Bunun için yönetme yetkisi örgütte üst basamaklardan alta doğru azalarak dağıtılır (Başaran, 1988). Emir komuta zincirinin sağlam olması, verilen görevde astın tek bir üste karşı sorumlu olması yetki devrinin yapılabilmesi için, gereklidir. Yetkinin devredilmesi sorumluluktan kurtulup bir rahatlama sağlamak değil sorumluluğun paylaşılmasıdır. Ancak "yetki ve sorumluluğun sürekliliği" olması sebebiyle bazı yönetsel işler devredilemez (Albanese,1988). Çünkü yetki devri yapan yönetici yine üstlerine karşı sorumluluğunu korumaktadır.

Bazı durumlarda -yetki devrinin yetersizliği sonucunda- işleri yönlendirmek ve onay almak, farklı birimlerden bilgi toplamak gibi sebeplerle artan kırtasiye işlerini halletmek örgütsel amaçları gerçekleştirmeyi engelleyebilir (Peker, 1995). Yetki devri ile yetki aşımı birbirinden farklı şeylerdir. Güç ile yetkinin farklı kavramlar olduğunu daha önce ifade edilmişti. Gücü yetkisinden fazla olan bazı kişiler sahip oldukları yetkinin dışına çıkar ve işleri güçleri vasıtasıyla halletmeye çalışırlar. Yetkisini aşan işleri gerçekleştirmeye yetki aşımı denir. (Türkmen, 1996). Yetki aşımının asıl nedeni yine bir örgütsel amacı gerçekleştirmek olduğundan çoğu zaman sorun yaratmaz ancak yetki aşımının hesap vermeyi gerektirebileceği durumlar olabilir.

Yetki sınırlarının aşımı yetki gaspı olarak adlandırılmaktadır. Yetki gaspı; sahip olmadığı bir yetkiyi kullanarak yetki sahibi adına karar alıp bunun uygulanmasını istemektir. Gerçek (2010)'in yetki gaspına örnek olarak; bakan adına irade açıklamasına yetkili olmayan şube müdürünün karar alması veya dekan adına karar almaya yetkili olmayan fakülte sekreterinin karar almasını vermiştir. Erturun (2014) ise yetki gaspını, "idareye tamamen yabancı veya idare adına irade açıklamaya yetkili olmayan bir kimse tarafından yapılan işlemler sonucu ortaya çıkan yetki sakatlığı hali" olarak tanımlamaktadır.

Yetki kurallarına aykırılıktan dolayı meydana gelebilecek sakatlıklar fonksiyon gaspı, yetki gaspı ve yetki aşımı halleridir. Fonksiyon gaspı ve yetki gaspı, yetki unsuru bakımından en ağır hukuka aykırılık halleri olup, bu durumda idari işlemin hiç yapılmamış sayılacağı konusunda içtihat ve doktrinde görüş birliği vardır. Yetki aşımı hali ise, işlemin yok sayılmasını gerektirecek kadar ağır olmadığından, işlemin iptali gerekir (Candan, 2005). Diğer taraftan Danıştay, idarenin takdir yetkisi içindeki bir işlemin tabi olduğu usul ve şekil kurallarındaki sakatlıklardan; sonucu etkileyecek nitelikte olanları iptal ederken, sonucu etkilemeyen şekil sakatlıklarını iptal sebebi olarak kabul etmemektedir (Gözübüyük, 2005; Alan, 1976).

Bu çalışmada böylesine önemli olan yetki hakkında okul müdürlerinin ne düşündükleri, yetkilerini nasıl kullandıkları, yetki devri yaparken dikkat ettikleri hususlar ve karşılaştıkları güçlüklerle, son zamanlarda sıkça konuşulan müdür yardımcılığı atamalarında yetki gaspının olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin okullarda yetki kullanımı, yetki devri ve yetki gaspına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul müdürlerinin sahip oldukları yetkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin yetkilerinin etkili liderlik rollerine katkısı ve sahip olmayı arzuladıkları yetkilere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul müdürlerine göre yetki kullanmalarını güçleştiren engeller nelerdir? Neden?

4. Okul müdürlerinin yetkilerinin başkaları tarafından kullanıldığı durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Okul yöneticilerinin yetki devrine ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Okul müdürlerine göre yetki devrini güçleştiren engeller nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Glaser (1978) nitel araştırmayı, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalar; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği” araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu amaca uygun olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin (1984)’e göre durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Akt. Özçelik ve Yıldırım, 2002).

Araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni, durum çalışması desenlerinden biri olup yeterince irdelenmemiş durumları incelemeye ve sonraki araştırmalara zemin oluşturmaya imkân veren niteliktedir. Bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz birimiyle yürütülen çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırma kapsamında irdelenen durum, okul yöneticilerinin yetki kullanımı, yetki devri ve yetki gaspı konuları hakkındaki görüşlerine ilişkin kavramsal anlamlandırmalarıdır.

Araştırma grubu bütüncül tek durum desenine uygun olarak, Antalya ilinde çalışan okul müdürleri arasından seçilerek oluşturulmuştur. Araştırmada dokuz okul müdürüyle görüşme yapılarak veriler elde edilmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış sorular kullanılmış ve gerekli olduğunda sonda sorularla derinlemesine veriler elde edilmiştir.

Bu tip araştırmalarda başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmada da verileri elde etmek için görüşme yöntemi kullanılmış, bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmada çalışma grubu Antalya ili Konyaaltı ve Muratpaşa ilçesinde ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleri arasından seçilmiştir. Ayrıca amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ise araştırmaların kendi çalışma alanlarında yapılan çalışmalarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Böylece örnekleme ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan dokuz Okul Müdüründen oluşmaktadır.

Çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından dikkate alınan hususlar şunlardır: Görüşmeler doğal ortamda ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Temel sorularla birlikte katılımcıların araştırmanın kavramsal çerçevesinde ve derinlemesine yanıt vermelerini sağlamak amacıyla sonda sorular yöneltilmiştir. Bu süreçte görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ayrıca gözlemlenen ayrıntılara ilişkin notlar tutularak verilerin geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bulguları açıklamada alan yazında yapılan diğer çalışmaların bulgu ve sonuçlarından yararlanılmıştır. Örneklemin seçilmesinde, kapsamın genişletilmesine ve bulguların test edilebilirliği için gerekli açıklamaların yapılmasına özen gösterilmiştir. Çalışmanın güvenilirliği açısından veri kaynağı olan bireyler açık bir biçimde tanımlanmıştır. Katılımcıların görüşleri arasındaki iç tutarlılık değerlendirilmiş

ve araştırmacıların ulaştıkları sonuçların teyidi yoluna gidilmiştir. Bundan başka kavramsal çerçeve, veri toplama ve analiz yöntemleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. (Kuş, 2007; Mason J. 2002; Patton, 1990; Rubin and Rubin, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre organize edilmesi aşamalarında betimsel analizi kullanılmıştır. Ayrıca temalara ilişkin frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Katılımcılar görüşme sırasına göre; Müdürler, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9 olarak kodlanmıştır (Kuş, 2007; Mason J. 2002; Patton, 1990; Rubin ve Rubin, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada sosyal duyarlılığın sağlanması amacı ile kişilerin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamaya çalışan nitel bir araştırma aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşmecinin amacı, görüşme yapılan kişinin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamaktır. Bu anlamda sosyal duyarlılık en üst noktada sağlanmış olmaktadır (Patton,1990; Kuş,2003). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcılarla yapılan görüşme sırasında; esnek olma, derinliğine bilgi edinme ve yöneltilen sorulara ek sorular ekleyerek edinilmek istenilen bilgiyi olabildiğince yüksek oranda edinme gibi özelliklerinden dolayı bu araştırma için uygun görülmüştür. Görüşme soruları yapılan alan yazın incelemesinden yararlanılarak hazırlanmış ve bir alan uzmanına inceletirilmiştir. Görüşme sorularının ön uygulaması araştırmaya katılan katılımcıların dışında iki Okul Müdürü ile yapılmıştır. Bu görüşmeden alınan dönütlerden yola çıkılarak görüşme sorularına son hali verilmiştir. Görüşme soruları altı sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda okul yöneticilerinin yetki kullanımı, yetki devri ve yetki gaspı konularına ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Görüşme yapılması düşünülen katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve araştırmaya katılmak isteyen okul yöneticileri belirlenmiştir. Her bir görüşme öncesi görüşülecek katılımcının belirlediği yer ve zamanda görüşmeyi yapabilmek üzere randevu alınmıştır. Araştırmada katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına özen gösterilmiştir. Sorular sorgulayıcı bir tutumla değil, bilgi vermeye davet edici bir konuşma tarzında sorulmuştur. Görüşme soruları, görüşme formuna bakılarak değil, görüşmeciyle göz teması sağlanarak günlük dilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Görüşmecilerin verdikleri yanıtlar konusunda geri bildirimde bulunulmuş, verdiği yanıtların niteliğini arttırmaya yönelik teşvik edici mesajlar verilmiştir (Kuş, 2003). Görüşmeler bire bir, yüz yüze yapılmış ve katılımcıların bilgisi dâhilinde ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerle eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin esnek olma, araştırma sırasında yeni sorular ekleyip, çıkarabilme özelliklerine uygun olarak her görüşmeden sonra sorular tekrar yapılandırılmış ve kimi zaman yeni sorular eklenmiştir. Görüşmelerin yaklaşık 30-50 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler Nisan-Mayıs 2015 tarihleri arasında, yönetici odalarında gerçekleştirilmiştir.

Ses kayıtlarının yazıya dökülmesinin ardından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin aşamalarına (Balci, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2011) uygun olarak pek çok kez okunarak kodlanmış, araştırmanın amacı perspektifinde temaların bulunmuş, verilerin bu temalar altında organize edilmiştir. Analizlerin güvenilirliğini sağlamak üzere, bir başka araştırmacı tarafından da görüşme metinleri tekrar kodlanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik iyi bir nitel araştırmanın objektifliğini sağlaması bakımından (Morse, Barrett, Mayan, Olson, K. and Spiers, 2002), araştırmacı ile diğer bir uzmanın kodlamaları arasında büyük oranda görüş birliğine ulaşılmış ve kodlama işleminin güvenilir bir şekilde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Antalya ili, Konyaaltı ve

Muratpaşa ilçeleri sınırları içindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve amaçlı örnekleme yoluyla seçilen dokuz okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ait bilgiler tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Çalışmaya katılan okul müdürlerine ait bilgiler

	Görev	Eğitim durumu	Meslekteki süre	İdarecilikteki süre
M1	Lise müdürü	Lisans	16 yıl	4 ay
M2	İlköğretim okul müdürü	Yüksek lisans	18 yıl	16 yıl
M3	İlkokul müdürü	Lisans	24 yıl	21 yıl
M4	Lise müdürü	Lisans	19 yıl	4 ay
M5	Lise müdürü	Lisans	24 yıl	19 yıl
M6	Lise müdürü	Yüksek lisans	15 yıl	4 ay
M7	İlköğretim okul müdürü	Ön lisans	24 yıl	12 yıl
M8	İlkokul okul müdürü	Lisans	21 yıl	13 yıl
M9	Ortaokul müdürü	Lisans	28 yıl	21

2.4. Çalışmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Antalya il, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçeleri sınırları içinde görev yapan resmi ilkokul, ortaokul ve lise müdürleri ile onlardan elde edilen görüşme kayıtlarıyla sınırlıdır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin analizi sonucu elde edilen bulgular alt problemlere göre sınıflandırılmış ve aşağıda sunulmuştur.

3.1. Okul müdürlerinin sahip oldukları yetkileri hakkındaki görüşleri

Okul müdürlerinin "Sahip olduğunuz yetkiler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar "yetki'nin tanımı", "yetkilerin yeterliliği" ve "okul müdürlerinin yetki alanları" olarak üç maddede toplanmıştır.

3.1.1. Yetki'nin tanımına ilişkin görüşleri

Okul müdürlerinden dördü "yetkileriniz hakkında ne düşünüyorsunuz" sorusuna cevap olarak yetki'yi "Mevzuatla belirlenen ve sınırlanan yapılmasına izin verilen şeyler" olarak tanımlarken; biri "Bir insanın görevleri çerçevesinde topluma faydalı kararlar alabilmesi durumu" olarak tanımlamıştır. Bu görüşlerden bazıları aşağıdadır.

"İdarecilik konusunda il milli eğitim müdürlüğünün yapmamıza izin verdiği sınırladığı şeyler." (M1)

"Okul yöneticisinin yetkileri mevzuatla belirlenmiş ve sınırlanmıştır. Örneğin; İlkokul ve Ortaokul yöneticisinin görev, yetki ve sorumlulukları bakımından ilgili mevzuat olan MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ölçü alınabilir... Her halükârda okul yöneticisinin yetkisi mevzuat kapsamında sınırlanmıştır." (M9)

3.1.2. Yetkilerin yeterliliğine ilişkin görüşleri

Görüşülen okul müdürlerinden ikisi (M1 ve M2) yetkilerinin yeterli olduğunu belirtirken altısı (M3, M4, M5, M6, M7, M8) yetkilerinin yetersiz olduğunu belirtmiş bir tanesi (M9) ise bu konuda görüş belirtmemiştir. Yetkilerinin yeterli olduğunu düşünen okul müdürlerinden bir tanesi henüz çok yeni bir müdür olduğu için, diğeri ise kendi yöneticilik becerileriyle sorunları çözebileceğini düşündüğü için yetkileri yeterli bulduklarını belirtmiştir.

"Evet yeterli. Ama bu dört aylık tecrübe konusunda hemen ortaya çıkabilecek şeyler değil. Bir yıllık bir tecrübe sonucunda yetkilerimizde şu da olsa daha iyi olurdu diyebileceğimiz durumlar çıkar. Ama şu anki yaptığımız işlerde yeterli görüyorum." (M1)

"Ben yetkilerimi yeterli görüyorum. Ama bazı olağanüstü durumlarda kriz durumlarında olağanüstü yetkiler gerekebilir, bunlarda da zamanla kendisini gösterir onları da risk alıp yapıyoruz"(M2)

Yetkilerini yetersiz gören okul müdürlerinin hemen hepsi yetkilerinin yetmediği yerde inisiyatif kullandıklarını risk aldıklarını söylemişler, yetki sorumluluk dengesinin olmadığını belirtmişlerdir.

"Eğitim lideri olarak yetkilerimizin okul yönetiminde kurum kültürü oluşturmada yetersiz olduğunu hissettiğimiz oluyor. Ama mevzuattan dolayı öğretmen veli öğrenci birlikteliğinin sağlanmasında risk alarak bunu aşmaya çalışıyoruz." (M3)

"Bir okul müdürü olarak yetkilerimiz çok sıkıntılı diyemeyiz baya bir yetkimiz var ama bazen yetkilerimiz yönetmeliklerle, mevzuatlarla, kanunlarla sınırlandırılıyor... Okul müdürünün elinin biraz daha güçlendirilmesi gerekiyor yani belirli yetkiler verilmesi gerekiyor diye düşünüyorum." (M4)

"Yetkiden çok sorumluluk aldığımı düşünüyorum. Yetki denince aklıma verilmiş bazı haklar geliyor. Şu an elimizde o haklar yok. Çünkü burada kadrolu olarak çalışmıyoruz. Bazı yetkileri kullanabilmen için kendini güvende hissetmen gerek. Bazı yetkileri kullandığın zaman o yetkin yokmuş gibi davranabiliyorlar."(M7)

"Okul müdürü olarak; sorumluluğumuzun yetkilerimizden çok fazla olduğunu düşünüyorum."(M8)

3.1.3. Okul müdürlerinin yetki alanları hakkındaki görüşleri

Okul müdürleri sahip oldukları yetkiler hakkındaki düşüncelerini paylaşırken yetkili oldukları alanlardan söz etmişler ve bu alanlar Tablo 3.1 de verilmiştir.

Tablo 3.1 Okul müdürlerinin yetki alanları

Kodlar	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f
Müdür yardımcılarının seçimi	√	√	√	√	√	√	√	√	√	9
Eğitim öğretim ile ilgili işler		√		√		√		√		4
İnsan kaynakları			√	√	√				√	4
Bütçe kullanımı	√		√	√						3
Yazışmalar	√									1
Okul aile birliği									√	1
Sosyal etkinlikler									√	1

Tablo 3.1 de görüldüğü gibi katılımcıların tamamı (f=9) müdür yardımcılarını seçme yetkileri olduğunu, ikinci olarak eğitim öğretim (f=4) ve insan kaynakları (f=4) ile ilgili işlerde yetkilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların konuyla ilgili bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Personel devam devamsızlık takibi yapıyoruz. Müdür yardımcılara norm kadro, maaş vb. işler için görev dağıtımını yaparız. İşlerin zamanında yapılıp yapılmadığını takip eder."(M1)

"Son zamanlarda milli eğitim bakanlığının okul müdürlerine verdiği bir yetki var. Bu yetkiye göre beraber çalışmak istediğimiz kişileri müdür yardımcısı olarak öneriyoruz, üst makamlar onaylıyor." (M2)

"Yetkilerimizi ekonomik anlamdaki okul aile birliğine harcama onların üretimlerini yaptırırken öncelik sırasına, hijyen yaşanabilir bir okul olması için öncelik sırası vardır. Yetkilerimi öğrencilerimin gelişmiş bir okuldaki fırsatı yakalamaları için kullanırım."(M3)

"Sadece okul müdürünün ders programının yapılmasında, öğretmenlerin şubelerinin oluşturulmasında, ders dağılımında yetkileri vardır. Burada da öğretmenin ne kadar başarılı olup olmamasına değil eşit bir

şekilde dağılım yapmaya çalışırız. Öğretmen teftişlerinin müfettişlerden alınıp okul müdürlerine verilmesinden sonra bu yetkimizi kullanmaya başladık.”(M4)

”Okulun insan kaynakları, okul aile birliği, sosyal etkinlikler vb. iş ve işlemlerine yönelik mevzuat kapsamında da okul yöneticisine bir takım sorumluluklar yüklenmiş, görevler ortaya konulmuş ve bunlara bağlı olarak çeşitli yetkiler de verilmiştir” (M9)

”İzinler, ders programı ile ilgili yetkilerimiz var, öğretmenlerin lehine kullanıyoruz” (M7)

2. 2. Okul müdürlerinin yetkilerinin etkili liderlik rollerine katkısı ve sahip olmayı istedikleri yetkilere ilişkin görüşleri

Katılımcı okul müdürlerinden yetkileri ile etkili liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmeleri istenmiştir ve alınan yanıtlar Tablo 3.2 de verilmiştir.

Tablo 3.2 Okul müdürlerinin yetkileri ile etkili liderlik rolleri arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri

Kodlar	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f
Yetersiz yetkinin etkililiği azaltması	√		√	√	√	√		√	√	7
İnsani ilişkilerin önemi					√	√	√	√		4
Etkili liderlikten oluşturduğu yetki		√	√	√						3
Yetki-sorumluluk dengesi						√			√	2

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin büyük kısmı (f=7) yetkilerinin yetersiz olmasından dolayı etkili liderlik rolünü yeterince oynayamadıklarını söylemişlerdir. İkinci olarak (f=4); okulu yönetirken yetkilerden çok insan ilişkilerini kullandıklarından söz ederken, bazı okul müdürleri (f=3) iyi bir liderin yetkileri yetersizken de etkili olabileceğini bunun risk almakla mümkün olduğunu belirtmişlerdir. İki okul müdürü ise yetki ve sorumluluğun denk olmamasının doğurduğu sıkıntılardan söz etmişlerdir. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

”Yetki ile liderlik arasında doğru bir orantı vardır. Liderlik kişinin kendinden etkilenen gruba karşı bir ayna olmasıdır. Paydaşlar sizden memnun ise bu perspektifte sürekli bir iyiye ileriye gidiş varsa etkili liderlik vardır. Yetkiler liderlik rolünü etkiler, ama her yetki liderliği getirmez.” (M2)

”Ancak risk alırsak etkili oluyoruz. Ben ”okul müdürü kadar okuldur” sözüne inanıyorum. Müdür mevzuattan kanundan aldığı gücünün yanında inisiyatifinden üretiminden aldığı güç de etkilidir. Mevzuattan aldığımız güç tıkanabilir”(M3)

”Etkin liderlik rolümüzü kesinlikle olumsuz olarak etkiliyor çalışanlar için şöyle bir düşünce oluşuyor çalışsan da bir çalışmasan da bir çünkü bizim onları değerlendirmeyi ödüllendirme gibi bir yetkimiz yok, yetkilerle etkili bir lider olamıyorsun bir yerler eksik kalıyor”(M5)

”Okulu yönetirken çokta yetkilerle yönetme imkanımız olmuyor daha çok insani ilişkilerle yönetebiliyoruz yetkiler benim en son kullandığım şeyler çünkü yetki kullanıldığında hemen bir dirençle karşılaşılıyor.”(M6)

”Yetkiler değil de karşılıklı insan ilişkileri karşılıklı insan ilişkileri daha önemli bence. Yetkiyi kullanarak sağlayacağım otoritenin çok yapıcı olduğunu düşünmüyorum.”(M7)

”Yetki ve sorumlulukların eşit olması literatürde aranır. Ancak günümüz şartlarında sorumluluk ve yetkilerin birebir örtüşmediğini görüyoruz. Sorumluluklarımız oranında yetkilerimiz de gündeme gelebilecek olursa o zaman daha etkili çalışma ortamı bulunacak bu durumda daha etkili liderliği gündeme getirilebilecektir.”(M9)

Okul müdürlerinin etkili liderlik ile yetkileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmeleri ardından daha etkili bir okul için sahip olmayı arzu ettikleri yetkileri açıklamaları istenmiş ve bulgular Tablo 3.3’ de verilmiştir.

Tablo 3.3 Okul müdürlerinin sahip olmayı istedikleri yetkiler

Kodlar	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f
Personel seçme yetkisi	√	√	√	√	√	√	√	√	√	9
Bütçe sağlama ve harcama yetkisi	√	√			√	√	√	√	√	7
Sosyal etkinlikler ile ilgili yetkiler					√		√			2
Ödüllendirme yetkisi				√	√					2
Eğitim programını, müfredatını ve süresini belirleme yetkisi		√		√						2
Okul kontenjanını belirleme ve öğrenci seçme yetkisi				√						1
Öğretmen ve öğrenci izinleri ile ilgili yetkiler					√					1

Tablo 3.3'de görüldüğü gibi çalışmaya katılan okul müdürlerinin tamamı (f=9) öğretmen ve yardımcı personeli seçme yetkisi istedikleri belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

"Mülakatla gelen müdürler yönetim ekibini kendi seçebiliyor. Müdürlere öğretmenlerini de kendi seçebilmeli. Akseki, İbradı vs. Başka bir yerden de alanında uzman olan öğretmeni getirebilmeli okuluna. Çalışan öğretmeni çalıştırmak konusunda uzman kadroyu tutmak konusunda seçim yapılabilmesi. Diğer personel içinde geçerli, mesela görevini yapmayan memurun yerinin değiştirilebilmesi için müdürlerin soruşturma açmaları gerekiyor. Bunun yerine müdür kendi istediği memuru işe alsın herkes çalışsın. Hizmetli, memur seçiminde de müdürlere yetki verilmeli." (M1)

"Ben sene başında 1.sınıf öğretmenlerim şunlar diye ilan etmeliyim, veli buna göre kayıt yaptırmalı. Şunu demek istiyorum. Artık devlet memurunu korumak yerine işini korumalı. İş verimi düşmüş arkadaşım kendine okul bulmak hatta bulamazsa maaş almama riskiyle karşılaşmalı. Bu yüzden diyorum 657 koruyor. Çakılı kadroda kadron var ama sınıf bulamadın açamadın, o zaman ücret alamayacaksın, o yüzden çalışmak zorundasın." (M3)

"Diğeri okullarımızda görev yapan personelimizin başta öğretmen olmak üzere seçimlerinde atanmasında da yetki sahibi olmak isteriz. Günümüzde özellikle öğretmenler hizmet puanı göre bir kurumdan başka bir kuruma atanabiliyor, nakil olabiliyor ya da yer değiştirebiliyor. Hizmet puanı ile birlikte çeşitli kıstaslarında gündeme gelerek bir değerlendirme ölçütü içinde okul müdürlerinin de tercih edebileceği veya en azından belli bir oranda puanlama yapabileceği bir sistem faydalı olacağını düşünüyorum." (M9)

Katılımcıların yedisi bütçe sağlama ve harcama yetkileri olsa daha etkili olacaklarını, gerçekleştirmek istedikleri projeleri yürütebileceklerini, okula maddi kaynak sağlasalar bile işleri çok uzatan ve zorlaştıran bir onay süreci olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

"Az önce anlattığımız projeler vardı, gerçekleştiremediğimiz. bizim 2 trilyon paramız olsa yine o işleri yapamayız, arsa alamayız okula vs.. O tip bütçeyle alakalı yetkilerimiz olsa yapmak istediklerimizi kolayca yapabiliriz." (M1)

"Kesinlikle bağışçıda bilsak onay gerekiyor. Okulumuz kaynaklarıyla yapılamayan ihtiyaçlarda yazışma yapıyor bu amirlerimizin okula öncelik verme durumuna göre değerlendiriliyor. Burada bir çatı onarımından tutun hijyen alanların bakım onarımı için vs. bir ödenek gerekiyor. Bu ödenek il milli eğitime aktarılan bütçeden yapılacaksa orada üst amirlerimizin onayı ile oluyor. Onay olmadan olmuyor. Aksi takdirde oluşacak bir olumsuzluk idarecileri sıkıntıya sokar. O konuda yetkilerimizin olması üretimi artıracaktır." (M3)

"Ödenen ücret bütçe konusunda okul müdürlerine biraz daha yetki verilmelidir" (M5)

"Günümüzde okul buna kaynak bulan, okulunu sorunsuz götüren müdür iyi müdürdür anlayışı var.

Öncelikle merkezi bütçeden okullara direk harcamaları için bütçe ayrılmalıdır ve bunu okul müdürü ve okuldaki kurulu kurullarla birlikte harcama yetkisi olmalıdır." (M8)

"Donatılmış olduğumuz yetkilerin haricinde özellikle ilköğretim okulu olarak adlandıracağımız ilk dört yılı ilkokul ikinci dört yılı ortaokul olarak değerlendirirsek eğer öncelikle bunun liselerde olduğu gibi bütçeleme bakımından ödeme yetkilisi bakımından da yetki ile donatılmamız kendi okul bütçelerimizi oluşturmamız kendi harcamalarımızı bu kapsamda planlayabilmemiz açısından da önem arz ediyor." (M9)

Katılımcıların ikisi personeli ödüllendirme, ikisi de okul gezileri, sosyal etkinlikler ile ilgili yetkileri olsa daha etkili olacaklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

"Ödüllendirme konusunda biz sadece sözlü olarak ödüllendirme yapabiliyoruz kaymakamın vebalinin belirli yetkilerle verdiği ödüller var ama bizimkiler o kadar etkili değil sadece tavsiye niteliğinde belirli önerilerde bulunabiliyoruz aylıkla ödüllendirme iyi falan önerilerle bakanlık verecek ama bunlar öyle kolay bir şekilde sağlanmıyor" (M4)

"Etkili bir liderlik için olmasını beklediğim yetkiler; mesela öğrenci gezileri, ödüllendirmeler. Bir ara denendi bunlar ama sonradan vazgeçildi." (M5)

"Örneğin bir öğrenci gezisi için kalkıp birçok prosedürle uğraşmak istemem." (M7)

Katılımcıların ikisi eğitim programını, müfredatını ve süresini belirleme yetkileri olsa daha etkili olacaklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

"Yetkilerimizin zaman boyutu var biz maalesef şu an yaptığımız çalışmalarda bakanlığın hazırladığı belli standartlar içerisindeyiz. Mesela sömestre kadar tamamlanması gereken konular, yaz tatiline kadar tamamlanacak konular planlanmış durumda. Yani sosyal kültürel anlamda il içi, il dışı çocukların kendisini geliştirebileceği etkinliklere yer vermemiz lazım ama zaman yok. Çünkü bakanlığın kanunları bunlara çok büyük engel sonuçta yetiştirilmesi gereken sıkıştırılmış bir müfredat var." (M2)

"Ders programları ve ders saatlerine müdahale edebileceğimiz yetkilerimizin olması gerekiyor tabii ki ders saatleri programları konusunda bir yetkilerimiz var öğrenci sayısı çok olduğu için bu yetkimizi kullanmakta güçlük yaşıyoruz." (M4)

Okul müdürlerinden biri okul kontenjanını belirleme ve öğrenci seçme, bir diğeri ise öğretmen ve öğrenci izinleri ile ilgili yetkiler olsa daha etkili olacağını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

"Okullardaki öğrenci sayısı çok önemli bir öğrencim var benim 1150 öğrencim var bu sayı 600 olsa daha elverişli bir eğitim oluşturulabilir. Yoğunlaştırılmış bir eğitim programımız var. Öğretmenler doğru dürüst dinlenemiyor, öğrenciler doğru dürüst dinlenemiyor, öğle arası dahi verilemiyor düzgün bir şekilde. Yani burada bizim yetkimiz öğrenci sayısı kontenjanı konusunda olabilir." (M4)

"Öğrenci izinleri içinde müdüre inisiyatifler verilmesi gerekiyor gerçekten." (M5)

2. 3. Okul Müdürlerinin Yetki Kullanımını Güçleştiren Engeller

Araştırmada okul müdürlerinin var olan yetkileri ve olmasını istedikleri yetkileri onların görüşleri sonucunda tespit edildikten sonra sahip oldukları yetkileri kullanabilmeleri derecesi ve yetki kullanımı önündeki engeller hakkındaki görüşleri belirlenmek istenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3.4 'te verilmiştir.

Tablo 3.4 Yetki kullanımını güçleştiren engeller

Kodlar	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f
Üstlerin, siyasilerin ve sendikaların baskısı		√		√	√		√	√	√	6
Bürokrasi		√				√	√			3
Veliler ve çevresel faktörler			√	√				√		3
Yargı kararları		√							√	2

Tablo 3.4'de görüldüğü gibi çalışmaya katılan okul müdürlerinden altısı yetki kullanımını güçleştiren unsurlar olarak siyasi baskıları, üstlerinden gelen baskıları ve sendikal faaliyetleri söylemişlerdir. Müdürlerin üçü bürokrasi, yasal yönetmeliklerin yetki ve sorumluluğu eşit vermemesini engel olarak söylerken üçü velilerden gelen baskıları ve çevresel faktörlerin çıkardığı zorlukları dile getirmiş, ikisi ise yargı kararlarına ve adalete olan güvenin azalmasından söz etmişler artık kendilerini güvende hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bir okul müdürü ise öğretmenlerin ders dışı faaliyetlerde okula katkılarının onlar hakkında yetki kullanmayı zorlaştırdığını belirtmiştir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

"Yetki kullanımını güçleştiren şunlardır. Türkiye'de siyasi anlamda aşırı radikalciliğin ortaya çıkması hizipleşmeler, onların sendikalarına, oy verdiği partilerine ve yahut içinde bulunduğu aile klan vb. hepsi bir şekilde farklılık göstermektedir. Dünyanın hiç bir yerinde bizdeki kadar çok çeşitli ve çok zıt bir siyasi hizipleşme yoktur. Bu bizi olumsuz etkilemektedir. Bizim için en önemli şeylerden biri de bizim kendi aramızda belli gruplaşmalardan ortaya çıkan yetki karmaşamız." (M2)

"Yetkilerimizi kullanırken okulun bulunduğu bölgeden kaynaklı engeller olabiliyor. Sosyo ekonomik düzeyi düşük veli portföyü bizi zorluyor. Ancak kişisel çabalarımla bu zorlukları aşabildiğime inanıyorum." (M3)

"Velilerin kendilerini her zaman haklı görmelerinden kaynaklı baskı unsuru, siyasi baskıların oluşturulması yetkinizi kullanmanızı güçleştiren engellerdendir. Üstlerimiz üzerimizde baskı oluşturarak yetki kullanımımızı güçleştiriyor. Üstlerin baskısı bizde hata yapma korkusu oluşturuyor, bu da yetkiyi kullanmayı engelliyor" (M4)

"Yetki kullanımını güçleştiren engeli şöyle söyleyebilirim; yetkilerimizin yasalarla sınırlandırılmış olması ve yönetmelikler de bulunmaması nedeniyle yetkilerimizi kullanamıyoruz. Mesela yurtdışına bir öğrenci götüreceksin tepeden diyorlar ki şunu götür veya bir personel alacaksın temizlik falan işte şunu al..." (M5)

"Aşırı sorumlulukların olması bazı bürokrasi genelgelerinin olması bizim yetkili kullanmanızı engelleyen faktörler. Bazı konularda sorumluluğumuz olmasına rağmen yetkilerimiz yok en büyük engel bu. İkincisi ise yetki kullanıldığında direnç ile karşılaşıyorsunuz. Yetkiyi kullanmazsanız bu seferde iyi niyetle işler bir yere kadar gidiyor. Yetkiyi çok kullanırsanız da dirence neden oluyor. Ekstra bir fedakârlığa kimse yanaşmıyor. Her ikisini de dengede tutmak çok önemli" (M6)

"Yasal Prosedürler, maddi yetersizlikler yetki kullanımımıza engel oluyor. Bazen siyaset. Bazen bir üst makam yapabileceklerimizi engelleyebiliyor." (M7)

"Artık günümüzde Bimer gibi, alo 147 gibi şikâyet hatları olması engel oluyor. Veliler o kadar yüceltildi ki artık yetki kullanmakta çekiniyorsun. Üst kademelere ve velilere olan güven azaldı." (M8)

"Mevzuattan kaynaklanan yetkilerin kullanımı yönünde doğrudan bir engelden bahsedilemez. Ancak, dolaylı olarak özellikle çalışanlara yaptırım gerektiren disiplin iş ve işlemlerinde yapılacak durum değerlendirilmesine istinaden çalışanın lehine sonuçlar da değerlendirilebilir. Nitekim bu husus ta yöneticiye daha doğrusu disiplin amirine mevzuat ile getirilen bir yetkidir. Bu kapsamda zaman zaman ortaya çıkan yargı kararları, sendikal faaliyetler ve alman kararlar, üstlerin ya da dostların rica ve talepleri negatif unsur olarak sayılabilir." (M9)

2. 4. Okul müdürlerinin yetkilerinin başkaları tarafından kullanıldığı durumlara ilişkin görüşleri

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla, okul müdürlerine "Hangi durumlarda yetkinizin sizin yerinize başka kişi/kurum tarafından kullanıldığını düşünüyorsunuz?" sorusu sorulmuş ve konuya ilişkin ortaya çıkan bulgular Tablo 3.5'de verilmiştir.

Tablo 3.5 Okul müdürlerinin yetkilerinin başkaları tarafından kullanıldığı durumlar

Kodlar	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f
Müdür yardımcılığı seçimlerinde siyasi ve sendikalardan gelen müdahaleler	√	√	√	√	√	√	√			7
Üst amirlerin gelen müdahaleler	√			√	√	√	√	√		6
Yerel yönetimler ve hayırseverlerden gelen müdahaleler									√	1

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin yedisi siyasiler ve sendikalar tarafından müdür yardımcısı atamaları esnasında kimlerin atanacağı konusunda yapılan baskı ve zorlamalardan söz etmişlerdir. Altısı üst amirlerin müdahalelerinden söz etmiş ancak bundan her zaman rahatsızlık duymadıklarını hatta bunu onları koruyan bir uygulama olarak gördüklerini söylemişlerdir. Okul müdürlerinden yalnızca biri ise diğerlerinin hiç söz etmediği bir noktaya değinmiş ve okul yaptıran hayırseverlerin, muhtarların ya da belediyelerin okulu yönetmede söz hakkı olduklarını düşünerek müdahale ettiklerini belirtmiştir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Kontenjanlar konusunda Konyaaltı’nda okulun az olması nedeniyle kendi kontenjanımızı belirleme konusunda pek özgür değiliz. Lisede altı şubeli bir kontenjanımız olmasına rağmen yedinci şubenin açılması için bize baskı oluşturuldu.” (M4)

“Siyasi kişiler yetki kullanımını güçleştiren engel olabilir mesela üst amirimize siyasilere müdahalesi olunca onların da bize müdahalesi söz konusu oluyor. Gezilerde öğretmen ve öğrencilerin seçiminde müdahale edilebiliyor. Mesela ben iki tane müdür yardımcısı seçtim, ben bir sıkıntı yaşamadım ama şunu biliyorum çok okul müdürü sıkıntı yaşadı; isim verildi, şunu atayacaksınız denildi, sendikası yoksa kabul edilmedi, bunları biliyoruz. Bende bir tanesinde öyle bir süreç yaşadım sendikası istifa ettirerek öğretmeni müdür yardımcısı olarak getirebildim, yani üstlerden bize bu siyasi baskılar yapılıyor.” (M5)

“Üst makamlarımız bunları kullanıyorlar. Müdür yardımcılığı seçiminde, öğretmen seçiminde üst makamlar yetkilerimizi kullanıyorlar. Sendikal faaliyetler, siyasi faaliyetler bizim yetkimizin önüne geçiyor” (M7)

“Örneğin; okul yaptıran bir hayırseverin beyanatlarda bu duruma rastlanabileceği gibi daha çok küçük yerleşim birimlerinde mahalle ya da köy muhtarının durumdan vazife çıkarması gibi. Ya da bir köy olarak düşünelim. Bir köy okulunun müdürü ile ortaklaşa sanki okulu yürütüyormuş gibi işin kendin de siyasi boyutunda görerek özellikle siyasilere daha kolay ulaşabildiği göz önünde tutulursa küçük yerel yöneticilerin şeklinde adlandırılabilir biz bunu. Bu sıkıntılarla karşı karşıya kalınabiliyor. Diğer kamu kurum kuruluşları zaman zaman çevreye etkili olabilirler bunda belediyeler yine küçük yerel yönetimler okul müdürlerinin yerine kendini koyup bu kapsamda karar alma yönüne de gidebiliyorlar.” (M9)

2. 5. Okul müdürlerinin yetki devrine ilişkin görüşleri

Okul müdürlerinin yetki devri hakkındaki düşünceleri ve tutumları sorulmuş görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6 Okul müdürlerinin yetki devrine ilişkin görüşleri

Kodlar	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f
Yetki devrinin olumlu etkileri	√	√	√	√	√	√	√	√	√	9
Yetki devredilecek kişinin atanma şekli	√	√	√	√	√	√	√	√	√	9
Yetki devrinde adalet	√		√	√		√	√			5
Yetki devrinde liyakat	√		√							2
Yetki devrinde güven							√		√	2
Yetki devrinin tebliğ biçimi			√							1

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi okul müdürlerinin tamamı yetki devrinin mutlaka olması gereken, takım çalışmasını çok olumlu etkileyen, kişileri motive eden bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin beşi yetki devrederken adil olunmasına, ikisi liyakate ve uzmanlığa, biri mutlaka tebliğ biçiminin yazılı olmasına dikkat edilmesi gerektiğini, ikisi yetki devri için mutlaka güven duygusu olması gerektiğini aksi halde yetki devretmekte tereddüt olacağını belirtmişlerdir. Yeni atama yönetmeliğiyle atanan müdür yardımcıları ile daha önceki sistemle atanmış müdür yardımcılarında yetki devrederken bir fark gözetiyor musunuz sorusuna tüm müdürler hiç bir fark olmadığı şeklinde cevap vermişlerdir. Müdürlerin konu ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

"Ben yetkilerinin bazılarını kendim kullanmayı isterim. Mebbis şifrelerini okul müdürü vermeli herkes ayrı şifreyle işlem yapmalı kimse aynı şifreyi kullanmamalı. Herkes kendi kullanıcıyla işlem yapmalı bu konuda yetki müdürde olmalı. Ancak mesela maaş işine bakan bir mdr.yrd. olmalı tabi son kontrolü müdür yapar her zaman. Kantin işlerine bir kişi bakmalı, başka bir işe bir başkası ve bu dengeli dağıtılmalı. Hiç kimse çıkıp benim görevim daha fazla diyememeli. Yetki dağıtılırken adil olunmalı ve görev uzman kişilere verilmeli. Bir müdür yardımcısının ilgi alanına giriyorsa ben o yazıyı doğrudan o müdür yardımcısına gönderebiliyorum. Bu durumda işi bilen kişi uzmanı yapmış oluyor. Bu şekilde takım çalışması da faydalı olduğunu düşünüyorum." (M1)

"Okulu müdür diğer paydaşlarıyla beraber yönetir. Böyle olunca da bir yerde bir patlama noktası vardır. Okul sadece okul müdürünün değildir. Dolayısıyla okul müdürünün liderliğinde diğer kişilerle yönetilir. Ben kendi idarecilerime yetki veririm. Zaten okul müdürü olarak yetki paylaşılır. Şimdi her arkadaşımın görevleri vardır benim bilgim olmak şartıyla yetkilerini kullanma özgürlükleri vardır. Müdür yardımcılara görev dağılımında atama şekline göre şu ana kadar hiç bir fark gözetmedim ve onlarda iş ve gelişme anlamında da ekstra bir olumsuzluk yaşatmadılar." (M2)

"İdareci arkadaşlarımı tam yetkilendirerek yetki ve sorumluluk dâhilinde adıma iş üretmelerini ve "kesinlikle" her şeyi ben yönetirim yerine ortak yönetim tarzı oluşturmaya gayret eden bir yöneticiyim. Çünkü 115 öğretmeni, 5 idarecisi, 2500 öğrencisi bulunan bir okulda herkesin yerine ben düşünecek, her işi ben kontrol edecek olursam işlerin tikanacağını hem de benim performansımın düşeceğini proje üretemeyeceğimi düşünüyorum. Yetki devrederken eskiden liyakat derdik ya A konusunda kimin yeterli olup olmadığına bakarım." (M3)

"Öncelikle güvenebileceğimiz kişi olması gerek. İş bölümü halinde herkese eşit sorumluluk verecek şekilde kimseyi mağdur etmeyecek şekilde. Takım çalışmasında olumlu dönütler aldık. Kimse yoruldu demedi. Takım ruhu oluşturduğumuzu düşünüyorum. Herkes görev yetki sorumluluğunu bildiği için ve eşit bir paylaşım yaptığımız için kimsenin bir diğerinden rahatsızlığı yok. Bu da çalışma ortamı için önemli bir faktör. Ben bunu sağladığımızı düşünüyorum." (M7)

"Okul yöneticileri yetkilerini genellikle bir astlarına devretmekte genellikle tereddüt ederler. Onun nedeni de şudur acaba astım benim devretmiş olduğum yetki ile ilgili herhangi bir hata yaparsa benim sorumluluğum ne olur, nasıl bir sıkıntı içerisine girerim bu tereddüdü yaşıyorlar. Öncelikle bu tereddütten kurtulmaları gerekir. Bununla birlikte astlarına güvenmeleri en az kendisi kadar onların iş yapabilirliğine inanmaları gerekir." (M9)

2. 6. Okul müdürlerinin yetki devrini güçleştiren engellere ilişkin görüşleri

Okul müdürlerinin yetki devri konusundaki görüşleri alındıktan sonra yetki devrini güçleştiren engeller belirlenmek istenmiş ve müdürlerin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7 Yetki devrini güçleştiren engeller

Kodlar	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f
Astlara güvensizlik	√	√			√		√		√	5
Yönetmelikler					√	√		√	√	4
Astların sorumluluktan kaçması		√						√		2
Gücü elinde tutma isteği					√					1
Yetki devredecek yeterli astın olmaması									√	1

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi okul müdürlerinden beşi yetki devrini güçleştiren etmenin "güvensizlik" olduğunu söylemişlerdir. Astın bu işe yeterli görülmeysi, yapacağı hataların geri dönüşü olmaması, art niyetli davrananların olabileceği düşüncesi güvensizliğin temelidir. Okul müdürlerinden dördü yetki devrini yönetmeliklerin güçleştirdiğini, yetki devredip sorumlulukları devredemedikleri için kısıtlı yetki devredebildiklerini söylemişlerdir. İki astların sorumluluktan kaçınmasını engel olarak görürken, biri gücü elinde tutma isteğinin yetki devrine engel olduğunu belirtmiştir. Son olarak biri de kimi durumlarda yetki devredecek yeterli astın olmamasını engel göstermiştir.

"Yetkiyi tamamen devredersem bu kötü amaçla kullanılabilir. Yetki devri kısıtlı olmalı" (M1)

"En büyük engel sorumluluktan kaçınmak oluyor. Kişilerin özlük haklarına dönük belli yetki devirlerini yapmamaya gayret ediyoruz. Çünkü orada dönüşü olmayan yollar vardır. Sigorta kayıpları norm kadro olayları insanların özlüklerinde yaratılabilen olumsuzluklar... Bunlar, geri dönüşü olmayan şeylerdir." (M2)

"Bu biraz da insanın yapısıyla alakalı riskten çekiniyorsun etrafımızda çok var hiçbir yetkisi devretmiyor Bir diğeri ise güç bendedir düşüncesi var bu yüzden yetki devri yapılmıyor zaten abartılacak bir yetkileriniz yok yönetmeliklerle devredilemeyecek yetkiler de var ben varki benim yapmam gereken yetkiler var diplomayı mesela senin imzalaman gerekiyor müdür yardımcısı benim yerime imzalasın gibi yetki devri demiyorsun yani yönetmeliklerde aslında yetki devrinin belli nokta da engelliyor" (M5)

"Güvensizlikten kaynaklı bu işi yapamayacağımı düşünmek. Yetkiyi devrederken soru işareti olabilir güvensizlikten dolayı. Ama şu anda bizim çalışma ortamımızda böyle bir güvensizlik durumu yok." (M7)

"Kanun ve yönetmelikler ile astların sorumluluktan kaçmaları olarak düşünüyorum..." (M8)

"Yetkinin her ne sınırlamada olursa olsun devredilmesi gerekliliği ortadadır. Zira üst astlara yetki devretmeyecekse o halde astlara da gerek olmayacağı aşikârdır. Bu kapsamda hukuksal engeller olabileceği gibi yetki devredilecek yeterli astın olmaması da bir nedendir. Diğer taraftan üstün asta güven duymaması, ya da üstün muhtemel kaptisleri diğer engeller arasında sayılabilir." (M9)

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Okul yöneticilerinin yetki kullanımı, yetki devri ve yetki gaspı konuları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın sonucunda yetkiler hakkındaki düşünceler, müdürlerin sahip olduğu yetkilerin etkili liderlik rolü oynamalarına etkisi, daha etkili bir okul için arzu edilen yetkiler, müdürlerin yetkilerini daha çok kullandığı alanlar, yetki kullanımını güçleştiren engeller, yetkilerin başkalarınınca kullanıldığı durumlar, yetki devri hakkındaki düşünceler ve yetki devrini güçleştiren engeller olarak sekiz ana tema ortaya çıkmıştır.

Yetkiler hakkındaki düşünceler başlıklı temada okul müdürlerinin yetkiye ilişkin tanımları sınıflandırılmıştır. Bu tanımlardan yetkinin müdürlerce "Mevzuatla belirlenen ve sınırlanan, yapılmasına izin verilen şeyler" olarak tanımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Müdürlerin en çok yetkili hissettikleri alanların eğitim ve öğretim ile ilgili işlerden ders programının yapılması, ders dağılımı

konuları olduğu görülmektedir. Ancak genel olarak müdürlerin çoğunluğu yetkilerine dair görüşlerinde yetkilerini yetersiz bulmaktadırlar. Yetkilerini yetersiz bulan okul müdürlerinin hemen hepsi yetkilerinin yetmediği yerde inisiyatif kullandıklarını risk aldıklarını söylemişler, yetki sorumluluk dengesinin olmadığını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin yetkileri arasında var olduğunu söylemelerine rağmen müdür yardımcısı seçimlerinde kendilerini yeterince yetkili hissetmemektedirler. Aslında müdürler kendi seçtikleri kişilerle daha uyumlu çalışabilecekleri gerekçesiyle atamada söz sahibi olmayı istemektedirler. Ancak göreve kimin atanacağına çeşitli kurum ve kişilerden müdahaleler gelmesinden yani verilen bu yetkinin sözde bir yetki olmasından rahatsız oldukları görülmektedir.

Müdürlerin sahip olduğu yetkilerin etkili liderlik rolü oynamalarına etkisi başlıklı temada ortaya çıkan sonuca göre; okul müdürlerinin tamamına yakını yetkilerinin yetersizliğinin etkili liderlik rolünü etkilediğini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin çoğunluğu dirençle karşılaşmamak için yetki kullanımı yerine okulu insani ilişkilerle, ikna yoluyla yönetmeyi tercih etmektedirler

Daha etkili bir okul için arzu edilen yetkiler başlıklı temada ortaya çıkan sonuca göre; okul müdürlerinin tamamı personel seçme yetkisine sahip olduklarında okulu daha etkili hale getireceklerini söylemişlerdir. Okul müdürlerinin personel seçme yetkisine sahip olduklarında uzman kadroların okulda tutulması ve görevini aksatan memurun yer değişikliği sağlanarak iş veriminin artırılacağı sonucuna varılmıştır. Ayrıca okulda norm kadrolara istihdam hizmet puanı esasına göre yapıldığından çoğu zaman verimi düşük öğretmen puanı yüksek olduğu için okulda kalırken, daha dinamik ve verimli öğretmenler puanı az olduğu için norm fazlası olmakta ve uzman personel kaybı yaşanmaktadır. Katılımcı okul müdürleri bütçe sağlama ve harcama yetkisine sahip olduklarında gerçekleştirmek istedikleri projeleri daha rahat yürütebilecekleri, sağlanan maddi kaynakların kullanımında işleri uzatan onay süreci ortadan kalkacağından görevlerinde daha etkili olacakları görülmüştür.

Müdürlerin yetkilerini daha çok kullandığı alanlar başlıklı temada ortaya çıkan sonuca göre; araştırma bulgularına göre müdürlerin tamamı yetkilerini eğitim ve öğretim ile ilgili işler için kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunu personel işleri ile öğretmen ve öğrenciyi korumaya yönelik yetkiler takip etmektedir.

Yetki kullanımını güçleştiren engeller başlıklı temada ortaya çıkan sonuca göre; okul müdürlerinin büyük çoğunluğu (%67) siyasi baskılar, üstlerin baskısı ve sendikalardan gelen baskılar yüzünden yetkilerini kullanmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin yetkilerini çok fazla kullandığında, direnç neden olur düşüncesiyle yetkilerini kullanmaktan çekindiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bazı durumlarda yetkilerini kullanmak isteseler dahi üstlerin, siyasilerin ve sendikaların müdahaleleri nedeniyle kullanamadıkları görülmüştür. Ayrıca okulun bulunduğu çevreden kaynaklanan, velilerin sosyo ekonomik durumlarının düşük olmasının yetki kullanımına olumsuz etkisi görülmüştür. Ayrıca okul yaptıran hayırseverlerin, muhtarların ya da belediyelerin okulu yönetmede söz hakkı olduklarını düşünerek müdürlerin kararlarına müdahale etmeye çalıştıkları görülmektedir. Tüm bunlar sonucunda okul müdürlerinin yetkilerini kullanmakta güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yetkilerin başkalarınca kullanıldığı durumlar başlıklı temada ortaya çıkan sonuca göre; okul müdürlerinin büyük çoğunluğu (%78) müdür yardımcılığı seçme yetkisi kendilerinde olmasına rağmen siyasiler ve sendikalardan gelen müdahaleler yüzünden özgür seçimler yapamadıklarını belirtmişlerdir. Müdür yardımcılığı atamalarında siyasiler ve sendikalar tarafından kimlerin atanacağı konusunda okul müdürlerinin kararlarına müdahale edilmesinin rahatsızlık veren bir durum olarak algılanırken, bazı okul müdürlerince bu müdahalelerin onları koruyan bir uygulama olarak algılanması nedeniyle rahatsızlık vermediği görülmüştür. Ayrıca yine büyük çoğunluğu (%67) genel olarak tüm işlerde üst amirlerden gelen müdahalelerin baskısını hissettiklerini belirtmişlerdir.

Yetki devri hakkındaki düşünceler başlıklı temada ortaya çıkan sonuca göre; okul müdürlerinin tamamı yetki devri hakkında olumlu düşünmekte, yetki devrinin takım çalışması ve okul yönetimini olumlu etkilediğini belirtmektedirler. Yetki devrinin, takım çalışmasını olumlu etkilemesi, kişileri motive eden bir unsur olması nedeniyle gerekli bir uygulama olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Yetki devrinde adalet, liyakat, uzmanlık ve yazılı tebliğ önemli ilkeler olarak çıkmıştır. Yetki devrini güçleştiren en önemli unsurun astlara güvensizlik olduğu, okul müdürlerinin yetki devredecekleri astları arasında kendilerinin önerdikleri müdür yardımcılara daha fazla güvendikleri görülmüştür. Güven sorunun temelinde yapılan hatanın telafi edilememesi endişesi yatmaktadır. Tüm işlerin tek bir kişi tarafından yapılması verimi düşüreceğinden yetki devri gerekli olmakla birlikte, devredilen yetkinin doğru kullanılmama olasılığından yetki devrinin kısıtlı olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Çalışmanın bu bulgusu, Fuller, Morrison, Jones, Bridger & Brown (1999); Hess, Clapper, Hoekstra & Gibison (2001); Karl, Shamir & Chen, (2003); Ak (2010) tarafında yapılan çalışmaların “örgüt amaçlarına ulaşmada insan merkezli bir yaklaşım, aynı zamanda yetki devri süreci ve ilkeleriyle de önemli paralellikler arz etmektedir.” sonuçları ile de benzerlik göstermektedir.

Yöneticilerin sahip olduğu yetkilerin etkili liderlik üzerine etkisi hakkındaki sonuçları yukarıda verilmişti. Buna ek olarak yetki devredebilen yöneticilerin daha etkili liderlik sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Yetki devri yöneticiye astların gerçekleştirebileceği işlere ayrılan zamanı sadece yöneticinin gerçekleştireceği işlere ayırma şansı verir. Zaman yönetimi açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkarmanın yanı sıra astların daha planlı çalışmalarını sağlar (Atkinson, 1997, Fidan, 1997). Gordon (1998:s.2)'e göre etkili liderlerin özelliklerinden birisi sorumlulukları devredebilmeleridir.

Yetki devrini güçleştiren engeller başlıklı temada ortaya çıkan sonuca göre; okul müdürleri yetki devrini güçleştiren engeller olarak astlara duyulan güvensizliği ve yönetmeliklerin buna açık olmamasını söylemişlerdir. Astlara duyulan güvensizlikten kaynaklı yetki devredememenin nedeni Ak (2010) da çalışmasında belirttiği gibi yetki devrinin yetki devreden amirin sorumluluğunu kaldırmaması olarak yorumlanabilir. Benzer şekilde Wells (1993) çalışmasında astlarının yeterliliğine güvenemeyen yöneticiler yetki devretmede çekingen davranabilirler. Ayrıca gücü elinde tutma isteği de yetki devrini güçleştiren kişinin kendinden kaynaklı bir engel olması açısından ilginçtir. Irgar (1996) da kendi önemlerinin azalacağından endişe eden yöneticilerin yetki devredemediklerini belirtmiştir. Yine Ak (2010) çalışmasında yetki devrinin pek çok faydasına karşın yetki devrinin yaygın bir yönetsel araç olarak kullanılmamasının nedenlerini kişilik yapısı, kuruluş yapısı, hukuksal engeller vb. olarak sıralamıştır.

4.2. Öneriler

Okul müdürleri personel seçme ve atama konusunda yetki sahibi olmak istemektedirler ancak özellikle öğretmen atamalarında bunun sakıncaları olabilir. Ama yardımcı personel seçiminde okul müdürlerinin yetkilendirilmesi eğitim öğretim işleri hariç diğer işlerin daha düzenli yürütülmesi ve personelin daha verimli çalışması açısından yararlı olabilir.

Okul müdürlerinin kadrolu ataması yapılarak makam güvencesi sağlanmalı böylece yetkilerini kullanma konusunda daha özgür hale getirilmelidir. Ayrıca okul müdürleri yetki devredecekleri astlarına güvenmek istemektedirler. Bu nedenle müdür yardımcılığı atamalarında okul müdürünün önerisi kriterler arasına girebilir.

KAYNAKÇA

- Ak, A. (2010). Türk kamu yönetiminde yetki devri ve karşılaşılan sorunlar. *T.C. Başbakanlık Uzmanlık Tezi, Ankara.*
- Alan, N. (1976), “Konu Unsuru Bakımından Takdir Yetkisi ve Kanuna Aykırılık”, *İdare Hukuku ve İdari*

- Yargı ile İlgili İncelemeler I. Danıştay Tasnif ve Yayın Bürosu Yayınları No: 21, Ankara.
- Albanese, R. (1988) *Management*. South Western Publishing Co. Cincinnati.
- Atkinson J. (1997). *Zamanı Yönetme Sanatı*, Çev. Cem S. İslam. İstanbul: Nehir.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem.
- Baltaş, A. (1999) 'İyi Bir Lider Nasıl Yetkilendirilir?' *Hürriyet, İnsan Kaynakları Eki*, 28 Mart.
- Barnard, C. (1958). *The Functions of Executive*, Cambridge, London.
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Gül.
- Candan, T. (2005). *Açıklamalı İdari Yargılama Usulü Kanunu*, Ankara: Maliye ve Hukuk.
- Eren, E (1989). *Yönetim Psikolojisi*, İstanbul Üniversitesi, İ.İ.B.F., 3.Baskı, s.304, İstanbul.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Beta.
- Ergül, B. (2006). *Yönetimde Yetki Devri ve Uygulamalı Bir Çalışma*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Erturun, H. (2014). *Yetki Gaspı*, *Ankara Barosu Hukuk Gündemi Dergisi*, Ankara.
- Farland, D. (1967). *Management: Principles and Practices*, The Macmillian Company, Second Edition. N.Y.
- Fidan, Y. (1997). Yetki Devri ve Sorunları. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 135-160.
- Fuller, J. B., Morrison, R., Jones, L., Bridger, D., & Brown, V. (1999). The effects of psychological empowerment on transformational leadership and job satisfaction. *Journal of Social Psychology*, 139(3), 389-391.
- Gerçek, A. (2010). Vergi Hukuku Alanındaki Takdir Yetkisinin Kullanılmasında İdarenin ve Memurun Sorumluluğu. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Cilt XXIX, Sayı 2*, s. 23-50.
- Gerdaneri, H. (1972). *Yetki Devri*. Ankara: İç İşleri Bakanlığı İç Düzen.
- Gordon, T. (1998). *Etkili Liderlik Eğitimi*. (Emel Aksay, Çev.) 6. Baskı, İstanbul: Sistem.
- Gözübüyük, A. Ş. (2005). *Yönetimsel Yargı*, 22. b., Ankara: Turhan.
- Hess, R., Clapper, C., Hoekstra, K., & Gibison, S. (2001). Empowerment effects of teaching leadership skills to adults with a severe mental illness and their families. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 24, 257-265.
- Hicks, H.G. (1972): *Örgütlerin Yönetimi; Sistemler ve Beşerî Kaynaklar Açısından*, A. İktisadi ve Ticari Bilimler Akademisi, Ankara.
- Irgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. Ankara: Beta.
- Karl, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 246-255.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta.
- Kozlu, C. (1986). *Kurumsal Kültür*, İstanbul: Defne Yayıncılık Farland
- Kuş, E. (2003). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*, Ankara: Anı.
- Kuş, E. (2007). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. 2. Baskı. Ankara: Anı.
- Mason J. (2002). *Qualitative Researching*. 2nd. Ed. London: Sage Publications Ltd.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research, *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2): 13-22.
- Nelson, D. L. & C. Quick. (1994). *Organizational Behavior*. Newyork: West.
- Özçelik, E., & Yıldırım S. (2002). Web destekli öğrenme ortamlarında bilişsel araçların kullanımı: bir durum çalışması. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uluslararası Açıkta ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. 23-25 Mayıs, Eskişehir.
- Özdayı, N. (2001). Eğitim Yöneticilerinin Yetki Devri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Verimlilik

- Açısından Değerlendirilmesi M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (13), 151-164.
- Patton, M., Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research*. 2nd.Ed. California, USA: Sage.
- Peker, Ö. (1985): *Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, No: 258.
- Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. ThousandOaks, CA: Sage.
- Tümer, M. (1975). *Yönetim ve Yönetici*. (s.266). İstanbul: Üçler.
- Türkmen, İ. (1996). *Yönetimsel Zaman ve Yetki Devri Açısından Yönetimde Verimlilik*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi, No:519.
- Wells, R. G. (1993): *Yetki Devri*. (Vedat Üner, Çev.), Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi:5, İstanbul: Rota.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. tıpkı basım). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. ve Aslan, S. (2002). "Tanzimat Döneminde Osmanlı Bürokratik Yapı ve Düşüncesinin Değişimi," *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), s. 296.

Işık Estetiği Üzerinden Jenny Holzer Sanat Pratiklerine Dair Bir Değerlendirme

Arş. Gör. Alkan Bayraktar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-0172>

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Kastamonu – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 06.12.2020

Kabul: 07.02.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Jenny Holzer

Kavramsal Sanat

Yazı

Işık

Estetik

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.48193>

Öz

Plastik Sanatlar anlayışının değiştiği akım olarak bilinen ve sanat tarihinin kırılma noktalarından biri olan Pop Art'ta özellikle "herkes için sanat" yaklaşımının ön plana çıktığı bilinmektedir. Günümüz postmodern dünyasının kavramsal yaklaşımı sayesinde de bu yaklaşım sıklıkla kendini göstermektedir. Buradan yola çıkarak kavramsal sanatın felsefe ile olan ilişkisinin etkileri, 20. yüzyıldan bu yana farklı pratiklerle birlikte kendini göstermeye devam etmektedir. Söylemlerin sadeleştiği ve günlük öğelerin ön plana çıktığı bu süreç içerisinde, herkesçe kabul edilen sanatın estetik tutumu göz ardı edilmiştir. Kavramsal sanatın daha geniş bir versiyonu bağlamında karşımıza çıkan sanat-hayat kavramının günümüz sanatçılarından Holzer, hayatı boyunca metinler üzerinden birçok konuya değinmiş ve bu metinleri çok farklı materyaller üzerine işlemiştir. Bunlar renkli kağıtlardan hayvan kemiklerine, mermer bloklardan, ti-shirt üzerine işlenen yazılara kadar uzanmaktadır. Bu metinlerde sanatçının dili, özellikle etkileyici ve sert tutumlar ile öne çıkmaktadır. Sanatçı özellikle metin odaklı çalışmalarını sergi salonları haricinde kamusal alanlarda sergilemiş ve bu deneyimleri doğrultusunda izleyicisi ile eserlerini daha kolay buluşturmayı amaçlamıştır. Ayrıca sanatçının izleyicisi ile kamusal alanda buluşmuş birçok eseri, teknoloji temelinde ortaya çıktığı gözlemlenmektedir.

Çalışmamızda da Jenny HOLZER'ın, salt teknoloji ile bütünleşmiş ve "ışık estetiği" olarak adlandırılan eserleri incelenmiştir. Bu sınırlama göz önünde bulundurularak bahsi geçen eserlerin alt metinleri irdelenmiş, sanatçının sanatsal kurguları ve eserlerinin yaratım felsefesi üzerinde durulmuştur.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Bayraktar, A. (2021). Işık Estetiği Üzerinden Jenny Holzer Sanat Pratiklerine Dair Bir Değerlendirme. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 57-75.

An Evaluation of Jenny Holzer's Art Practices Through Light Aesthetics

Res. Asst. Alkan Bayraktar

Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Painting Education, Kastamonu –
TURKEY

Article History

Submitted: 06.12.2020

Accepted: 07.02.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Jenny Holzer

Conceptual Art

Text

Light

Aesthetics

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.48193>

Abstract

It is known that the approach of "art for everyone" stands out in Pop Art, which is known as the trend where the understanding of plastic arts has changed and is one of the breaking points of the history of art. Thanks to the conceptual approach of today's postmodern world, this approach often manifests itself. Based on this, the effects of conceptual art's relationship with philosophy continue to manifest itself with different practices since the 20th century. In this process, where discourses were simplified and daily elements came to the fore, the aesthetic attitude of art, which was accepted by everyone, was ignored. Holzer, one of the contemporary artists of the concept of art-life, which appears in the context of a broader version of conceptual art, has touched on many subjects through texts throughout his life and has processed these texts on very different materials. These range from colored papers to animal bones, from marble blocks to inscriptions on t-shirts. In these texts, the language of the artist stands out with particularly impressive and harsh attitudes. The artist especially exhibited his text-oriented works in public spaces other than exhibition halls and in line with these experiences, he aimed to bring his works together with his audience more easily. In addition, it is observed that many of the works of the artist that met with his audience in the public sphere emerged on the basis of technology.

In our study, the works of Jenny Holzer, which are integrated with pure technology and called "light aesthetics", were examined. Considering this limitation, the sub-texts of these works were examined, and the artistic fictions of the artist and the creation philosophy of his works were emphasized.

GİRİŞ

İnsanlık, tarihi boyunca duygu ve düşüncelerini başka kişilerle paylaşabilmek için çok çeşitli iletişim yollarını kullanmıştır ancak hiçbir yaklaşım günümüzde kullandığımız yazı kadar etkili olmamıştır. Bu etkinin en temel nedeni yazının kitlelere ulaşmasının zamanla daha kolaylaşmış olmasıdır. Alfabeyle dolayısıyla yazı yazma işlemine genel bir tanımlama yapılması gerekirse; seslerle başlayan ve bu seslerin harflere, harflerin ise sözcükleri oluşturması ile gelinen kanalın jest veya kulak yardımı olmaksızın gözle görülen ya da dokunulabilen simgelerle, işaretlerle veya biçimlerle kaydolmasını sağlayan bir araç olduğu ifade edilebilir (Hırçın, 2000: 1). Bu araçlar, günümüzdeki harf sistemindeki halini almadan önce uygulanan çizimler zamanla çizgiselleşerek bugünkü iletişimin temelini oluşturan harflere ve alfabelere dönüşmeye başlamıştır. Böylece yeryüzünde yazı sistemlerinin temeli atılmıştır.

Zaman içerisinde yazı anlamdan ziyade estetik kavramı ile bütünleştirilerek sanatla bağdaştırılmıştır. Yazı, resim ve heykelin yerini tutacak yeni araçlara ulaşan kavramsal sanatla da çeşitli teknik ve amaçlarla farklı konularda değerlendirilmektedir (Bayraktar, 2019: 459). Sanat tarihi üzerinden bir değerlendirme yapıldığında birçok farklı teknik ve üslup gelişmiş buna karşın 20. yüzyılda bahsi geçen kavramsal sanatın köklerinin ve sınırlarının uzantılarını kesin olarak saptamak oldukça güçtür (Yılmaz, 2013: 284). Günümüzdeki kavramsal sanat ise düşünceyi, düşünceyle birlikte yazıyı yaratımlarının ögesi haline getirerek kendisine bir çıkış noktası sağlamıştır. Sürekli problem çözme hâlinde olan sanatçı, yapacağı işler için uzun uzadıya düşünmekte ve bu süreçte oluşturacağı kurguyu temellendirmesi gerekmektedir. Ancak kavramsal sanatın pratiği ile oluşacak sanat yapıtının estetik beğeniden yola çıkarak uygulanması güncel sanat anlayışının felsefik yaklaşımına ters düşmektedir. (Bulut, 2018: 69) Estetik endişelerden uzaklaşarak düşünsel boyutun ön plana çıktığı bir kavramsal ürünün oluşması ve melez birçok yaklaşımı içerisinde barındırma özelliğine sahip olmasından dolayı bu kavramı teknikler ve fikirler bağlamında sınırlamak olanaksızdır. Dolayısıyla yazı, kavramsal sanatçılar için hem materyal hem süje olarak değer kazanmakta; bu alanda oluşturulacak pratikler için de uygulama alanlarının genişlemesine olanak sağlamaktadır (Saygı, 2000: 63). Bu olanaklar içinde sanatçılar; geleneksel teknik ve malzemenin yerine atık, hazır nesne, yazı, fotoğraf, video, projektör, paslanmaz çelik, led ışık, lazer, hologram vb. her türden teknik ve malzemeyi kullanarak yaklaşımlarını insan bedeni üzerinde, arazide, sokak duvarlarında veya kent içerisinde göstermiştir (Işık, 2015: 24). Kendini ifade etme aracı olarak yazıyı kavramsal sanat ekseninde kullanan sanatçıların kamusal alandaki bu uygulamaları, gündelik yaşam pratikleri içerisinde sanat-hayat birlikteliği kapsamınca toplumla buluşmaktadır (Türkdoğan, 2014: 220). Gündelik hayatla paralel gözlemlenen bu sanatsal pratikler, kimi zaman var olan toplumsal sorunlara odaklanan eleştirel bir bakış sunarken kimi zaman da tüketicisini düşündürmeyi, şaşırtmayı ya da farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır (Saygı, 2016: 87).

Kavramsal sanatın önemli bir temsilcisi olan Sol Lewitt bir yazısında; düşünce ve kavramın işin en önemli yanı olduğunu, bütün karar ve planların baştan oluşturulup uygulamanın sadece bir formalite gereğince yapıldığını belirtmiştir. Buradan hareketle sanatın temelini oluşturan en önemli aracın düşünce olduğunu belirtmiştir. (Yılmaz, 2013: 289) Sanatçılar için kavramsal ürünlerin oluşumu ya da bu ürünleri oluştururken yaşadıkları sürecin sıkıntılarından ziyade mesajlarını halka duyurmanın etkili yollarını bulmak daha zordur. İşte bu noktada ticari dil ile sözlü metinlerin kullanımı sanatta önemli bir yer bulmuştur (Soran Gumpert, 2002: 82).

Amerika'nın Ohio eyaletinde doğan Jenny HOLZER, kavramsal sanatın herhangi bir nesneyle veya mekânla sınırlanamayacağı fikrini benimseyerek eserlerini genelde halka açık alanlarda izleyicisi ile buluşturmuş; sanatçı, sıradan malzemeler ya da kullanılmış materyaller üzerinde uygulamalar yapmıştır. (Koca, 2017: 97) 1977'de Ohio Üniversitesi Rhode Island Tasarım Okulundan mezun olan

sanatçı, bir süre alanı olan resim ile ilgilenmiştir. Daha sonra klasik resim pratiklerinden uzaklaşarak 30 yılı aşkın süre boyunca kavramsal sanatla ilgilenmiştir. Dolayısıyla Holzer'ın, kavramsal yaklaşımın felsefesini dilselliğe ve yazınsallığa taşıyarak eserler ürettiği, eleştirel ve politik birçok fikrini işlerine yansıttığı gözlenmektedir. Her şeyden öte teknolojinin gelişmesi Holzer'ın yaklaşımı için önemli bir çıkış noktası oluşturmuş ve yazılı iletişim tercihi sayesinde mesajlarıyla izleyicilerine dikkatlice düşünebilme olanağı sağlamıştır (Küçük, 2017: 128).

Çalışmamızda ise, Jenny Holzer'ın sanat hayatında odaklandığı metinsel işleri içerisinde birbirinden farklı birçok materyale uyguladığı işleri haricinde ışıklı panolar, ledler ve projeksiyonlarla oluşturduğu eserleri incelenmiştir. Sanatçı, bahsi geçen teknolojik materyalleri kavramsal sanat uygulamaları çerçevesinde fazlasıyla kullanmış; bu bağlamda politik bakış açısı ve ideolojik duruşu üzerinden derlemeler ile eleştirel düşünce ışığında değerlendirmeler yapılmıştır.

JENNY HOLZER'IN IŞIK ESTETİĞİ ÜZERİNE

Amerika doğumlu kavramsal sanatçı, Duke Üniversitesi ile Chicago Üniversitesinde farklı alanlarda aldığı eğitimlerden sonra Ohio Üniversitesi, Rhode Island Tasarım Okulunu tamamlamıştır. Holzer sanat eğitimi esnasında, Mark Rothko ve Morris Louis gibi sanatçıların eserlerinden etkilenerek soyut bir resim stilini denemiştir. Ardından fikirlerini daha açık ve doğrudan iletebileceğine inandığı bir yaklaşım için resimsel yaratım sürecini terk etmiştir. (Gültekin ve Bahadır, 2019: 695). Bunun üzerine sanatçı New York'a taşınmış ve bu şehirden etkilenerek tarzını tamamen metin temelli sanat (text-based art) anlayışına çevirmiştir. Sanatçı; yaşamı boyunca farklı başlıklar altında topladığı "makalelerini" tekrar yöntemi ile farklı mekân, zaman ve teknikler kullanarak sergilemiştir. Sıra dışı yaklaşımları ve düşünce yapısının benzersiz oluşuna karşın bu denli sadeleşmiş tutumu, ona hayatı boyunca birçok ödül kazandırmıştır. Sanatçı 1990'da gerçekleştirilen Venedik Bienali'nde Leone d'Oro Ödülü'nü, 1996 Dünya Ekonomik Forumu Kristal Ödülü'nü ve 2011 Barnard Üstünlük Madalyası'nı kazanmıştır. Ayrıca Williams College, Rhode Island School of Design, The New School ve Smith College'tan onursal dereceye sahip olmuştur. Şu anda New York'ta yaşayan sanatçı, şehrin büyüklüğünü ve sosyallliğini sanatının merkezine alarak kullanmaktadır (<https://projects.jennyholzer.com/biography>, 2020).

İlk kamusal işlerini, New York'ta halkın görebileceği noktalara poster ve afiş serilerini yapıştırarak başlatmıştır. Daha sonrasında sanatçı; kamusal durumlar üzerinden rahatsız edici sorunları, siyasi görüşleri ya da kendi kişisel mesajlarını çoğunlukla reklam panoları, binalar, sergi mekânları gibi çeşitli alanlarda yeni nesil teknolojik ışıklar kullanarak büyük yazı karakterleriyle ifade etmeye devam etmiştir (Holzer, 2009: 2). Holzer'ın eserlerinin gücü; sunum, metin ve özellikle teknolojik malzemeler gibi birçok unsurun bir araya gelmesinden oluşmaktadır (Kaya, 2017: 167; Miazgowicz, 2010: 6). Yani sanatçının eserlerinde ideolojiler, yalnızca dilin fiziksel biçim aldığı noktada konuşulabilmektedir (Hughes, 2006: 423). Teknoloji ile içli dışlı olan sanatçı, bu malzemeler içerisinde özellikle LED diye adlandırılan küçük ışıkları (Light Emitting Diode - Işık Yayan Diyot) (Resim 1) ve büyük projeksiyon cihazları (Resim 2) kullanmaktadır.



Resim 1. "Yığın", Survival (Hayatta Kalan) Serisinden, Foto: C. LaFleche, 2013



Resim 2. Jenny Holzer'ın Eserlerini Yansıtan Dev Projeksiyon, New York Botanik Bahçesi, Foto: B. Hilder, 2015

Holzer kavramsal sanat çalışmalarının ruhunu yansıtan ve yaşanan sosyal çevrede alışlagelmiş öğretilerinden sıyrılarak belirli kalıpları yıkan, yeniden düşünmemizi sağlayan ve her an her yerde (kamuya açık eserleri için) karşılaşılabileceğimiz çalışmalar üretmeyi amaç edinmiştir. Dolayısıyla Holzer, oluşturduğu bu sanat yaklaşımı ile -uyguladığı teknikler göz ardı edildiğinde- sanatın bir zevk alma aracı değil; bir tanıma, bilme eylemi olduğunu öne sürmektedir (Sürmeli, 2012:

342). Bu konuda bir röportajında Holzer: “Çalışmada çok özel bir konu istedim. Sanatta iğrençlikler yaratmak istemediğim için bu beni uzun süre eksik bıraktı. Sanata benzeyen bir şey yapmaya bile çalışmadım ve sosyal realist bir ressam olma becerisine ya da arzusuna sahip değildim, bu yüzden içeriği taşımak için dile (yazıya) döndüm. Sokak, sunduğum şey için doğrudu ve orada kendimi özgür hissettim. Sanatçı olduğumdan emin olmadığım için, sokakta mesaj göndermek çok amaçlı bir faaliyetti. Kavramsal sanatçıların ne hakkında konuştuklarının ve bazı durumlarda yaptıklarının da farkındaydım.” demiştir.

(<http://www.jinakhayyer.com/assets/Uploads/PDF/JENNYHOLZER.pdf>, 2010).

Kavramsal sanat ifade dilinin en uç noktasını temsil ederken eylemin düşünce ve söylevle olan gelişiminin incelenmesini amaçlamaktaydı (Demir Bağatır, 2011; 30). Ancak kavramsal sanat felsefesinde özellikle ön plana çıkan “estetik düzenin reddi” yaklaşımı, Holzer’ın elektronik çalışmaları ile farklı bir boyuta taşıdığı fikri üzerinde durmaktadır. Çünkü kökeni ve oluşum amacı olan estetiğin reddi ile kurgulanan eserlerin aksine, Holzer’ın LED ışıklar ve projeksiyon tekniklerini kullanarak oluşturduğu ürünler izleyicilerine devasa görsel bir şölen sunmaktadır (Resim 3 ve 4).



**Resim 3. Hudson Ferry'nin Derlenen Şiirlerinden, Dünya Ticaret Merkezi Amerika,
Foto: Andreas Keller, 2006**

Jenny Holzer’ın 1997’de Manhattan duvarlarında sergilediği “Truisms” (Gerçekler) adlı afiş dizisinde yüzlerce sözü hiçbir imge sunmadan basitçe alfabetik olarak sıraladığı sözler direktif, slogan, basmakalıp ifadeler, azarlama ve talep etme gibi konuşma tarzındadır. Bu içeriklerle Holzer, tekrar yöntemiyle birçok mesajında olduğu gibi içtenlik göstermeden itham eden bir ifade kullanarak kamuyu düşünce bombardımanına tutmakta ve bu durumla karşı karşıya kalan izleyiciler, kendilerini iradeleri dışında özeleştirir yaparken bulmaktadır (Clark, 2017: 193). Bu fikirsel oluşuma yeni bir boyut kazandıran sanatçının Truisms serisi içinden derlenen birkaç makalesi aşağıda bulunmaktadır:

İSTEKSİZ OLMAKTANSA NAİF OLMAK YEĞDİR.
TARİHİ ANALİZ ETMEKTENSE YAŞAYAN GERÇEKLİK ÜZERİNDE ÇALIŞMAK YEĞDİR.
AKTİF BİR FANTAZİ DÜNYANIZIN OLMASI RİSKLİDİR.
FAZLADAN BAĞIŞ YAPMAK İYİDİR.
HER DÜZEYDE TEMİZ KALMAK ÖNEMLİDİR.
KALBİNİZİ VE KAFANIZI UZLAŞTIRMANIZ MÜMKÜN DEĞİLDİR.
EBEVEYNLERİNİZİN KİMLİKLERİ SADECE BİR TESADÜFTÜR.
ÇOK FAZLA MUTLAK DOĞRUNUZUN OLMASI İYİ DEĞİLDİR.
KREDİ KULLANMAK İYİ DEĞİLDİR.
DOĞAYLA UYUM İÇİNDE YAŞAMAK HAYATİDİR.
SADECE BİR ŞEYE İNANMAK ONUN OLMASINI SAĞLAYABİLİR.
ACİL DURUMLAR İÇİN YEDEKTE BİR ŞEYLER TUTUN.
ÖLDÜRMEK KAÇINILMAZDIR AMA ÖVÜNÜLECEK BİR ŞEY DEĞİLDİR.
KENDİNİZİ BİLMEK BAŞKALARINI ANLAMANIZA OLANAK SAĞLAR.
BİLGİ NE PAHASINA OLURSA OLSUN ARTIRILMALIDIR.
ÇALIŞMAK HAYATINIZI MAHVEDEN BİR EYLEMDİR.
ÖĞRENDİĞİNİZ ŞEYİ BAŞTAN SONA ÖĞRENİN.
KENDİ GÖZLEMLERİNİZE GÜVENMEYİ ÖĞRENİN.
BOŞ ZAMAN DEV BİR SİS PERDESİDİR.
VAZGEÇMEK YAPILACAK EN ZOR ŞEYDİR.
BEDENİNİZ KONUŞTUĞUNDA ONU DİNLEYİN.
GERİYE BAKMAK YAŞLANMANIN VE ÇÜRÜMENİN İLK İŞARETİDİR.
HAYVANLARI SEVMEK BİR TÜR OYALANMA BİÇİMİDİR.
DÜŞÜK BEKLENTİLER İYİ BİR KORUNMA BİÇİMİDİR.
EL İŞÇİLİĞİ YENİLEYİCİ VE BESLEYİCİ OLABİLİR.
ERKEKLER DOĞALARI GEREĞİ TEK EŞLİ DEĞİLDİR.
İLİMLİLİK RUHU ÖLDÜRÜR.
PARA ZEVKİ YARATIR.
SABİT FİKİRLİLİK BAŞARININ BİR ÖNKOŞULUDUR.
AHLAKİ DEĞERLER KÜÇÜK İNSANLAR İÇİNDİR.
PEK ÇOK İNSANDA KENDİ BAŞININ ÇARESİNE BAKMA YETİSİ YOKTUR.
ÇOĞUNLUKLA KENDİ İŞİNİZE BAKMANIZ GEREKİR.
ANNELER ÇOK FAZLA FEDAKARLIK YAPMAMALIDIR.

Yukarıdaki bazı Truisms yazılarına bakıldığında birçok gerçeğe yüzleşen seyircinin bu statülerden izole edilmiş bir birey olarak kendini hissetmek istemesinin yanı sıra, içerikler bazı günlük olaylara veya sıradan durumlara da atıfta bulunmaktadır. Truisms yazıları, açık argümanların ve kapalı önermelerin ifadeleridir. Projeksiyona yansıyan yazıların tümü yüzeyde aynı anda belirmez, izleyici tümünü kavrayabilmek için uzun saniyeler boyunca yeni sözcüklerin ortaya çıkmasını beklemek zorundadır. Dolayısıyla izleyicisinde mesajın içeriği onu oluşturan kelimelerin ve cümlelerin dışında kalmış izlenimi bırakmaktadır. Buradan da anlaşılacağı gibi ideolojik metinleri yapı bozum ifadelerle deşifre ederek ortaya çıkarmak sanatçının asıl görevidir. Holzer; aşına olunmayan ve

uzaklaşma tekniklerini kullanarak tabiri caizse izleyicileri dev yansımalarla hipnotize etmeye, onları sarsmaya ve şok etmeye çalışmaktadır. Buradaki amaç ki diğer bir deyişle idealist bir hedef, kitlelere ilham vermek ve bir bakıma onları kışkırtmaktır (Resim 4) (Soran Gumpert, 2002: 81).



Resim 4. Maria della Scala Müzesi İtalya, Truisms (Gerçekler) Serisinden, Foto: A. Maranzano, E. Bialkowska, 2009

Jenny Holzer genel itibari ile mesajlar iletmekte, olaylar yaratmakta ama kendisi bu esnada görünmemektedir. Arka planda kalmak ve seyirciyle arasındaki mesafeyi korumak istiyormuş gibi bir anlayış benimsemektedir. Baştan beri, "görünmez" bir sanatçı ile halk arasında kimin ya da neyin arabuluculuk yaptığı anlaşılıyor gibi düşünülse de mesajların halkla olan teması bu anlaşılmağı ortadan kaldırmaktadır. Aslında metinlerin tümü izleyicisiyle sanatçısı arasında sağlam bir bağ kurmaktadır. Bu nedenle çok geniş bir kitleye hitap etme ve maksimum katılımı sağlama ihtiyacı bu doğrultuda çözülmektedir. Geniş kitleye hitap etmenin diğer bir örneğini 1980'lerdeki bazı sanatçılar (Richard Prince, Barbara Kruger gibi) medyanın gücü ve çevre reklamcılığı kullanarak denemiştir. Bu sanatçıların çalışmaları, Amerikan metropollerindeki tüm bilgi kanallarının yavaş ve sabırlı gözlemlerinin kaynağı olmaktadır. Bu kaynaklar gazete manşetleri, televizyon spotları, sokak ilanları, posterler bu kaynağın temel oluşumları arasındadır (Bordaz, 1987: 30).

Truisms yazıları için Holzer "Dünyanın bir portresini yapmak için yazdım. Ayrıca izleyicilerin gözlemledikleri cümlelerin birbiriyle çeliştiklerini de görmelerini istiyordum." demiştir. (<http://www.jinakhayyer.com/assets/Uploads/PDF/JENNYHOLZER.pdf>, 2010) Modern bilgisayar sistemleri ve reklam teknolojisi ortamıyla, ilk defa Times Meydanı'ndaki reklam panosu üzerinden izleyici ile buluşmuştur. 1982'de dev "Spectacolor Elektronik Reklam Tabelası" üzerinde kırk saniyelik aralıklarla dokuz Truisms yazısı yanıp sönmektedir Holzer'in çalışmalarında önemli bir bileşen haline gelmiştir. Tüm bileşenler dikkate alındığında Truisms serisinin çok çeşitli bir izleyici kitlesine sunulacağı garantiydi (Soran Gumpert, 2002: 86; Papastergiadis, 2016: 18). Sanatçı, sadece Truisms yazılarını projeksiyon ve ledlerle kitlelere yaymakla kalmamış; "Inflammatory Essays (Kışkırtıcı Yazı; 1979-1982)", "Living (Yaşamak; 1981-82)", "Under A Rock (Bir Kayanın Altında; 1986-87)", "Laments (Ağtılar, 1987-89)", "Mother and Child (Anne ve Çocuk, 1990)", "War (Savaş, 1992)", "Lustmord (Seks Cinayeti, 1993-94)", "Erlauf (1995)" gibi projelerinde de bazı metinlerini izleyicisi ile buluşturmuştur (Kılınç, 2019: 148).



Resim 5. Truisms Serisinden, Sezar Sarayı Las Vegas Amerika, Foto: T. Holder, 1986

Jenny Holzer, bir şehrin tüm faaliyetlerine bir filmi senkronize ediyormuş gibi bakmaktadır. Yapay ışıklandırılmış Amerikan şehri olan Las Vegas'tan etkilenerek, Sezar'ın Sarayı'nın duvarlarına kumarhaneye gelen turistlerin büründüğü ruh halleri ve zengin tavırlarına gönderme yaparak "KARİZMA EKSİKLİĞİ ÖLÜMCÜL OLABİLİR." yazmıştır.

65



Resim 6. Survival Serisinden New York Times Meydanı Amerika, 1983

Bunun yanı sıra parketreler, kapı eşikleri, telefon kabinleri gibi kentsel peyzajın tüm özelliklerini sahne malzemesi olarak kullanmıştır. Tekrar belirtilmesi gerekir ki çeşitli bağlamlarda yazıtlar bazen bir isyan ya da yıkıcılık duygusunu da ifade etmektedir. Yine aynı yıl "PROTECT ME

FROM WHAT I WANT (BENİ İSTEDİĞİM ŞEYDEN KORU)" adlı çalışması, medya kentindeki arzu ve tüketimin kısır döngülerinin parodisini ironik bir şekilde ele almaktadır.



Resim 7. Terminal V Sergisi, J.F.Kennedy Havaalanı Bilgilendirme Panosu, New York, 2004

Holzer, dev tabela veya panoların bıraktığı büyüleyici etkilerin yanı sıra gündelik alanda sade ve bilgilendirici amaçla kullanılan sistemleri de metinleri için kullanmıştır. Zira "Terminal Five" adı altında birkaç sanatçı ile John F. Kennedy Havaalanı'nda sergilenen billboard eseri buna en iyi örnektir. Burada özellikle eski havaalanlarında daha sık rastlanan retro ve mekanik görünümlü ekranda zaman çizelgesi üzerine de yazılar yazmıştır (Resim 7).



Resim 8. "Blenheim İçin" "Eski ve Yeni İngiliz Askerleri ile Görüşme Metni" Blenheim Sarayı, İngiltere, 2017

Jenny Holzer'ın dil üzerindeki bu güçlü ifadeleri, insanları müşkül durumlarını kabul etmeye zorlarken aynı zamanda insanoğlunun düştüğü ortak yaşam sorunsallarını yansıtmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla mesajların gücü insanın zayıflıklarını ifade ederken izleyicilerin de kendince belirsiz yorumlamalar yapmalarını sağlar. Ancak bu yorumlamalar içerisinde asla bir cevap elde edilemez. Bu metinler salt dünyevi durumlar için bir ışık niteliği taşımaktadır (Barret, 2012: 133). "Peki yaşadığımız bu dönemde Jenny Holzer'ın bu manifestolarının bir hakikati var mıdır? Siyasette, sanatta ya da insan yaşamında yeri olur mu? Zamanımızda nasıl anlamlandırılır?" (Artun, 2010: 63) diye sorulacak olursa dünya üzerinde yaşanan adaletsizlik, siyasi ve cinsel şiddet, ölüm, keder ve öfke gibi durumların varlığı onun bu makalelerinde haklılık payının olduğunu göstermektedir. Ayrıca metnin izleyiciye nasıl hitap ettiğine, aynı zamanda resimden çok daha erişilebilir olabileceğine dikkat çekerek, "İnsanlar mücadele edebilir ve resimden korkabilir, ancak dil hemen eriştikleri bir şeydir." ifadesiyle de yaşadığı dönemde sanatının nasıl anlamlandırabildiğinin farklı bir tavrını ortaya koymaktadır. (Holzer,2009: 4;; Papastergiadis, 2016: 18) Ancak dil, Holzer için yalnızca tekil bir araç değildir. Önemli olan onun yerleştirildiği yüzeylerdir, yani yazının niteliği kendi içeriğiyle olduğu kadar yerleştirildiği yüzeyin bağlamı ile de tanımlanır (Kılınç, 2019: 148) (Resim 8).



Resim 9. Survival Serisinden, Pearl Ham Galerisi Hong Kong, Foto: C. LaFleche, 2017

1980'lerin ortalarında Holzer, sanatının politik içeriğini daha militan bir seri olan "Survival" yazılarıyla yoğunlaştırmıştır. Benzersiz bir otorite ve muhteşem bir ortam dahilinde daha cesur kurgulamalar yapmıştır. Dünya çapında kurulan LED panolarını şehir meydanları, havaalanları, stadyumlar, spor sahaları ve diğer kitlesel mekanlara taşımıştır. Bu yeni ve yüksek teknoloji ortamının biçimsel unsurları-özel görsel efektler ve dinamik hareketlerle oluşturulmuştur. Yerleşik kapasite ile birlikte 15.000'den fazla karakterden oluşan geniş bellek uygulamaları ile Holzer'ın gösterim estetiği ile birleşmiş ve ortaya şiirsel / metinsel performans sanatının dilsel uygulamaları çıkmıştır (Kalaidjian, 1992: 8). Survival serisi, çağdaş yaşamı teknolojik bir çerçevede anlamlandırma girişimi ile birlikte reklam dünyası sayesinde her şeyin tüketildiğinin de bir ifadesidir. Bu güçlü ve cesur ifadelerin uluslararası izleyici kitlesiyle iletişim kurmak amacıyla makaleleri birden fazla dile çevrilmiştir (Resim 9). Böylelikle, bu çalışmalarını yeni kitlelere ulaştırmış ve onlarla etkileşim kurulmasını sağlamıştır. Eserleri bir düzineden fazla ülkede ve yaklaşık otuz şehirde sergilenmiştir (Holzer, 2009: 5).



Resim 10. "Gece", Franz Kafka'nın Kısa Hikayelerinden, Foto: A. Maranzeno, Çek Cumhuriyeti / Prag, 2009

Holzer açtığı birçok sergide, eski serilerinden seçmece makalelerini kullanmayı tercih etmiştir. Bunun yanı sıra 2004'ten beri ABD'den gizliliği kaldırılmış bazı hükümet belgelerindeki verileri sergilerine dâhil ederek sanatsal söylemini resmi kaynaklarla da güçlendirmiştir. Holzer sanat anlayışında, acı, aşk, barış ve hayatta kalma gibi mihenk taşı olarak belirlediği temaları işlemesine ek olarak, zaman zaman yazar ve şairlerce üretilen yazın türlerini de eserlerine dâhil ederek kendi teknik tarzının dışına çıkmadan yenilikler yapmıştır. (Resim 10).



Resim 11. Lontano, Şair Patrizia Cavalli, Foto: A. Maranzano Roma / İtalya, 2007

Burada oluşan eylemsel sürecin teknoloji bağlamında Holzer'la ne kadar bütünleşmiş olduğunun ve çalışmalarını disiplinler arası temele uygulayabildiğinin altı çizilmelidir. Bu metinsel dilin insanlarla paylaşılması üzerine sanatçı, "Bir metin, olağandışı bir şey söylüyorsa insanlar bunu fark eder." diyerek sanat yaklaşımını bu düşünce yapısı üzerine temellendirmiştir (Soran Gumpert, 2002: 85). Holzer'ın kentsel-kamusal alanın nasıl kullanılabileceği ve kullanılmakta olduğu konusunda her zaman oldukça hassas olmasının nedeni de tam olarak budur. Bundan dolayı birçok şehrin önemli yapılarına akşamları yansıtma işlerinden metinler ve şiirler paylaşmaktadır (Resim 11). Glueck onun için "Teknoloji kullanımındaki kolaylık, seçkin olmaya yaklaşımı, gelenek karşısındaki sabırsızlığı ve kitlelere erişme arzusuna bürünmüş bir sanatçı" olduğunu düşünür. (Barret, 2012: 133)



Resim 12. "İşkenceler" Wisława Szymborska'nın Kum Tanesi Görüntüsü'nden, Modern Sanatlar Merkezi Melbourne Avusturalya, Foto: C. Cappuro, 2019

Holzer hem iç hem de dış mekânların yanı sıra kentsel ve kırsal ortamlarda zaman zaman diğerlerinden ödünç alınmış metinleri de yansıtmıştır. Sanatçı, Nobel Ödüllü Polonyalı Şair Wlslawa Szymborska'nın bir dizi şiirini projeksiyonlarla kullanarak sergilemiştir ki Polonyalı şair de Holzer'a benzer şekilde şiirlerinde politik ve ahlaki konuları ele almaktadır. Bazı yazıların tavanlara kadar ulaşmasından dolayı sergi salonlarına izleyicilerin metni daha rahat okumaları için puf benzeri koltuklarla oturma alanları oluşturulması da ihmal edilmemiştir (Resim 12).



Resim 13. Truisms Serisinden, Solomon R. Guggenheim Müzesi New York, Amerika, Foto: D. Heald, 1989

Sergi salonları eserlerinden Guggenheim Müzesi'ndeki 1989 retrospektif enstalasyonunda, ısrarlı ama sessiz bir ritme programlanmış yanıp sönen mesajlar, Mimar Frank Lloyd Wright'ın spiral rampasının kıvrımlı iç duvarına paralel yerleştirilmiş LED ekranlardan oluşmaktadır (Resim 13). Müze, bu haliyle göz kamaştırıcı bir elektronik pasaja dönüştürülmüştür. Kırmızı, yeşil ve sarı metinlerden oluşan ve döner şeritlerin altında duran Guggenheim ziyaretçileri, bu enstalasyonun kamusal sanatın yaşayabilirliği, sanatın metalaşması, tüketimi ve kişisel olanın birleştirilmesi gibi konuları gündeme getirdiğinin ayırıcına varmışlardır (Solomon R Guggenheim Müzesi, 2020).



Resim 14. "A.B.D. Hükümeti Dokümanları" New York, Amerika, Foto: C. Burke, 2008

Soyutlanmış bir göğüs kafesini andıran Holzer'ın LED kurulumunu andıran "Torso" adlı eseri ise çeşitli suçlarla itham edilen askerlerin dava dosyalarındaki ifadelerini, soruşturma raporlarını ve e-postalarını içermektedir. Renk olarak kırmızı, mavi, beyaz ve mor ışıktan oluşan bir iskelet çevresinde sabitlenmiş on yarım daire şeklindeki şeritler, sürekli olarak bahsi geçen yazıları sergilemektedir (Resim 14).



Resim 15. "Vote For Your Future" Serisinden, Amerika, 2018

Ayrıca 2020 yılının son çeyreğinde Amerika için önemli bir viraj olan seçimlerle ilgili de boş durmayan sanatçı, daha fazla demokratik katılım ve seçmenlerin yetkilendirilmesi için ülke çapındaki "YOU VOTE (OY VER)" kampanyasını birçok farklı sanatçı ile birlikte yürütmüştür. İmza blok metin stilinde "VOTE FOR YOUR LIFE (HAYATINIZ İÇİN OY VERİN)" ve "BE MY ALLY (MÜTTEFİKİM OL)" gibi ifadeler içeren kampanyanın en önemli parçası hem bir sanat eseri hem de bir seçmen bilgi merkezi olarak işlev gören LED kamyon filosudur. Florida, Pennsylvania ve Wisconsin gibi genel olarak büyük seçim çekişmesine sahip sallantılı eyaletler olarak kabul edilen bölgelerde bu filo caddelerde görülmüştür (Resim 15).



Resim 16. It Is Guns Serisinden, New York, Foto: P. Kamuf, 2018

Benzer temayı 2018 yılında öğrencilerin silah kontrolü taleplerini desteklemek amacıyla silah karşıtı propaganda yazılarıyla desteklediği kamyonları Amerika'nın birçok şehrinde gezinmiştir. (Resim 16) Yine 2018'de Dünya AIDS Günü kapsamında bir dizi metinleri aynı filo teması üzerinden Amerika'nın birçok noktasında sergilemiştir (Resim 17).



Resim 17. Light the Fight (Kavgayı Aydınlat) Serisinden, Dünyanın Yükü: David Wojnarowicz'in kayıtlarından, Foto: S. Speranza, 2018

SONUÇ

Günümüzün önemli sanatçılardan Jenny Holzer, güncel konulara değinerek cesur ve agresif tavırlarla birçok konuyu kısa metinler veya uzun paragraflarla dile getiren kavramsal bir sanatçıdır. Metal, kemik, mermer üzerine yazdığı birçok yazı eserini, disiplinler arası bir çalışma mantığı ile kitlelere ulaştırmayı hedeflemiştir. 30 yılı aşkın sanat hayatı boyunca metin dilinin gücüyle, ifadesini çok farklı materyallere işlemiş olan sanatçının seri hâlinde bulunan sergilerinin hemen hepsinde ışık estetiği işleri bulunmaktadır. Kâğıt üzerine yazarak eleştiri makaleleri hâline getirdiği alfabetik yazılarını da girift bir yaklaşımla projeksiyonla yansıtma tekniğine ya da LED işlerine taşımıştır. Dolayısıyla sanatçının hemen her serisinde kullandığı ana malzemenin yanında alternatif olarak ışık düzenlemeleri ile sunumlar da göze çarpmaktadır.

Holzer, ışık estetiği ile aslında kavramsal yapıtın temel taşı olan “estetik hazza karşı duruş” temsiline de bir gönderme yapmış olmalı ki eserlerini kitlelere yaymanın yanında izleyicisinde de bir şok etkisi yaratmaktadır. Çünkü Holzer'a göre tabela aynı zamanda çağdaş bilgi toplumunun mükemmel bir aracı olmuştur. Kullandığı dev panolarla birlikte sanatçı zaman zaman gündelik hayatta karşımıza çıkan bilgilendirici materyalleri de kavramsal unsur olarak kullanmış ve sanat anlayışını bu yöntemle de duyurmuştur. Burada sanatçının aslında bilgilendirici özelliğe sahip birçok materyali, eserlerinde estetik hazza dayanmaksızın kullandığını da göstermektedir. Sanatçı, bu tip panolara ilaştirdiği mesajların alt metninde gündelik yaşamla bütünleşmiş birçok fikri ve davranış biçimini

zaman zaman desteklemektedir. Buna karşın aynı mesajlarla birçok kült yaklaşımı da yıkmakta ve izleyicisini özeleştirme yapması konusunda ya da gündelik yaşama karşı eleştiri getirmekle kendini görevlendirmiş gibidir.

Mesajların yanı sıra sanatçı, hemen hemen tüm işlerinde bilgi verir gibi görünen içerikler sunarken bu iletilerin sıklıkla insanlar arasında kabullenilmiş görüşler, inançlar ve önyargılardan da oluştuğu gözlemlenmektedir. Hatta zaman zaman çelişkili ya da ikna edici olduklarını ve politik söylemler üzerinden sözel bir anarşi oluşturduğu ifade edilmelidir. Kendi oluşturduğu ve makale olarak adlandırdığı bu sert ve kısa metinlere ek olarak edebiyat alanındaki eserlerden de faydalanıp sanat anlayışına disiplinler arası bir soluk kazandırmıştır. Ayrıca ışık estetiği işleri ve diğer projeleri ile sanatçı, günümüz kurumsal iletişimin yüzüstü ortamında sanatın yeri ve işlevi sorunsalına da bilinçaltımızda değinmektedir.

KAYNAKÇA

- Artun, A. (2010). *Sanat Manifestoları Avangard Sanat ve Direniş*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Barret, T. (2012). *Sanatı Eleştirmek Günceli Anlamak*. İstanbul: Hayalperest Yayınları.
- Bayraktar, A. (2019). "Jaume Plensa Eserleri Üzerinden Yazının Üç Boyutlu Çalışmalarda Kullanılması.", Her Yer, Her Şey, ve Sonrası, 3-4 Ekim 2019, Muğla.
- Bordaz, J. (1987). Jenny Holzer and the Spectacle of Communication. *Parkett*, 23-33.
- Bulut, Ş. (2018). Güncel Sanatı (Kavramsal) Anlamaya Çalışmak. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Yayınları*, 69-76.
- Clark, T. (2011). *Sanat ve Propaganda*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Demir Bağatır, R. (2011). Nesnenin Ötesi: Kavramsal Sanatın Dayanak Noktaları. *Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 23-33.
- Gültekin, T. ve Bahadır, A. (2019). Simülasyon Algısı ve Putlar Metaforu Bağlamında Jenny Holzer ve Cindy Sherman'ın eserlerinde İlişkisel Söylem. *Ullakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 692-702.
- Hırçın, S. (2000). *Çivi Yazısı Ortaya Çıkışı, Gelişmesi, Çözümü*. İstanbul: Eski Çağ Bilimi Enstitüsü Yayınları.
- Holzer, J. You are My Own, ACCA Education, 17 December 2009- 28 February 2010 [Sergi Kataloğu]
- Hughes, G. (2006). Power's Script: or, Jenny Holzer's Art after 'Art after Philosophy'. *Oxford Art Journal*, 419-440.
- Işık, V. (2015). Doğa Beden ve Teknoloji Kullanımına Bağlı Olarak Sanatsal Değişimlerin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23-36.
- Jina, Khayyer. (2020, 8 Kasım). Jina, Khayyer. Jenny Holzer The Outspoken Artist Is Really Quite Shy. Erişim tarihi: 8 Kasım 2020, <http://www.jinakhayyer.com/assets/Uploads/PDF/JENNYHOLZER.pdf>
- Kalaidjian, W. (1992). Postmodern Culture. *Johns Hopkins University Press*.
- Kaya, Y. (2017). Güncel Sanatta Yeni Bir Yaklaşım Olarak "Melezlik". *Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 165-183.
- Kılınç, M. (2019). İnsanın Kendini Keşfinin Temsil Yüzeyi Olarak Deri ya da Cephe - Jenny Holzer'in İşleri Üzerinden Bir Okuma Denemesi. *Tasarım + Kuram Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 142-155.
- Koca, B. (2017). Kavramsal Sanat. *İnönü Üniversitesi Kültür Sanat Dergisi*, 97-103.
- Küçük, M. (2017). Yazılı İletişimin Önemi, İş Mektuplarının Elektronik Ortamda Düzenleme Usul ve Esasları. *2nd International Congress on Political, Economic and Social Studies* (s. 127-144). Bosnia Herzegovina: 2nd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS).

- Miazgowicz, B. (2010). *You Are Responsible For Constituting the Meaning Of Things: Examining Jenny Holzer's Progressively Complex Textual Constructs*. Florida: Miami Üniversitesi.
- Papastergiadis, N. (2016). *Ambient Screens and Transnational Public Spaces*. Hong Kong: Hong Kong University Press, HKU.
- Jenny Holzer Projeleri: (2020, 9 Kasım). *Project's Jenny Holzer*. Erişim tarihi: 9 Kasım 2020, <https://projects.jennyholzer.com/biography>
- Saygı, S. (2000). *Resimsel Öğe Olarak Yazı*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Saygı, S. (2016). Kamusal Alanda Sözcülerle Sanat. *Atatürk Üniversitesi GSF Sanat Dergisi*, 87-99.
- Collection Online. (2020, 8 Kasım). Solomon R Guggenheim Müzesi. Erişim tarihi: 8 Kasım 2020, <https://www.guggenheim.org/artwork/22064>
- Soran Gumpert, S. (2002). Advertising Art That Advertises Itself As Art That Hates Advertising: Jenny Holzer and the Truisms of Times Square. *Journal of American Studies of Turkey*, 77-88.
- Sürmeli, K. (2012). Dada Hareketinden Kavramsal Sanata . *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 337-345.
- Türkdoğan, T. (2014). *Sanat Kültür Politika Modernizm Sonrası Tartışmalar*. Ankara: Nobel Akademi.
- Yılmaz, M. (2013). *Modernden Postmoderne Sanat*. Ankara: Ütopya Yayınları.

Der Einfluss der Dynamischen Leistungsmessung und – Bewertung auf die Mediationsbedürfnisse der Türkischen DaF-Lernenden im Kontext der Zielsprachlichen Textproduktion*

Dinamik Ölçme ve Değerlendirmenin Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Türk Öğrencilerin Hedef Dilde Metin Yazma Bağlamında Yardım İhtiyaçlarına Etkisi

Arş. Gör. Dr. Ayhan Yavuz Özdemir

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2601-2486>

Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Hakkari – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ergün Serindağ

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4226-9246>

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Adana – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 02.09.2020

Kabul: 07.02.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Dinamik Ölçme ve Değerlendirme

Yabancı Dil Olarak Almanca

Yardım İhtiyacı

Sosyokültürel Teori

Yabancı Dil Eğitimi

Araştırma Makalesi

* In dieser Untersuchung wurden die Daten eingesetzt, die bei der Dissertationsarbeit unter dem Titel "Die Rolle der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung bei der Entwicklung des Lernerfolgs, der Selbstregulierung und Problemlösungskompetenz der türkischen DaF-Lernenden im Kontext von Schreibkompetenz" erhoben worden waren.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.46106>

Öz

Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı ve yakınsal gelişim alanı gibi bakış açılarının kuramsal temellerini oluşturduğu dinamik ölçme ve değerlendirme, araştırma konusu olarak yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında öne çıkmaktadır. Buna karşın yapılan alan yazın taraması sonucunda yabancı dil olarak Almanca öğretimi alanında hem Türkiye'de hem de yurtdışında konunun çok fazla bilinmediği tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmada dinamik ölçme ve değerlendirmenin, yabancı dil olarak Almanca öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğretici ile girdikleri öğrenme ve öğretmeye yönelik etkileşimli konuşmalarda yardım ihtiyaçlarını pozitif olarak etkileyip etkilemediği sınanmıştır. Veri toplama aracı olarak öntest, sontest ve takip testi kullanılmıştır. Deney grubuna öntest ve sontest arasında zenginleştirme programı uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim uygulanmıştır. Öğrenenler ve öğretici arasındaki etkileşimli konuşmalar kayıt edilmiş, kaydedilen konuşmaların transkripsiyonu alınmıştır. Toplanan veriler yardım tipolojisine göre oluşturulan sütunlara kaydedilerek nitel yorumsal bir bakış açısı ile analiz edilmiştir. Ayrıca toplanan veriler istatistiksel olarak SPSS programı kullanılarak Mann Whitney U-Test'i ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda karma yöntem araştırması olan bu çalışma ile yabancı dil olarak Almanca öğretimi ile ilgili yapılacak çalışmalar için öncü olmak amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda yabancı dil olarak Almanca öğrenen Türk öğrencilerin yazma becerileri bağlamında yardım ihtiyaçları dikkate alındığında sontestte, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiş, takip testinde ise deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Özdemir, A. Y. und Serindağ, E. (2021). Der Einfluss der Dynamischen Leistungsmessung und–Bewertung auf die Mediationsbedürfnisse der Türkischen DaF-Lernenden im Kontext der Zielsprachlichen Textproduktion. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 77-93.

***The Impact of Dynamic Assessment on the Mediation Needs of Turkish Students
Who Learn German as a Foreign Language in the Context of Text Writing in the
Target Language***

Ress. Asst. Dr. Ayhan Yavuz Özdemir

Hakkari University, Faculty of Education, Department of German Language Education, Hakkari – TURKEY

Prof. Dr. Ergün Serindağ

Cukurova University, Faculty of Education, Department of German Language Education, Adana – TURKEY

Article History

Submitted: 02.09.2020

Accepted: 07.02.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Dynamic Assessment
German as A Foreign Language
Need for Mediation
Sociocultural Theory
Foreign Language Education

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.46106>

Abstract

The dynamic assessment, which forms the theoretical foundations of Vygotsky's perspectives such as sociocultural theory and proximity development, stands out in the field of teaching English as a foreign language as a subject of research. However, as a result of the field summer screening, it was determined that the issue is not known much in turkey and abroad in the field of German teaching as a foreign language. For this reason, the study tested whether dynamic assessment positively affected the needs of the university preparatory class students who learned German as a foreign language in interactive conversations aimed at learning and teaching. Pre-test, finaltest and tracking testing were used as a data collection tool. The experimental group applied an enrichment program between pretest and finaltest, while the control group was traditionally taught. Interactive conversations between learners and tutorials have been recorded and transcription of recorded conversations. The collected data were recorded in columns created according to help typology and analyzed with a qualitative interpretational perspective. In addition, the collected data was statistically analyzed using the SPSS program with the Mann Whitney U-Test. In this context, this study, which is a mixed method research, aims to be a pioneer for the studies on german teaching as a foreign language. As a result of the study, considering the need for help in the context of the writing skills of Turkish students who learn German as foreign languages, significant difference was found in the final test, no significant difference between the experiment and control group, and there was a significant difference in favor of the experimental group in the follow-up test.

Zusammenfassung

Dynamische Leistungsmessung und –bewertung, die auf den Theorien von Vygotsky basiert ist, steht in letzten Jahren im Vordergrund der Fremdsprachenausbildung. Aber es handelt sich um noch keine Untersuchung, die dynamische Leistungsmessung und –bewertung betrifft oder als Ausgangspunkt ansieht, im DaF-Bereich im Ausland und in der Türkei. Deswegen wurde diese Untersuchung gewidmet, Antwort auf die Frage zu finden, inwieweit dynamische Leistungsmessung und –bewertung die Mediationsbedürfnisse der türkischen DaF-Lernenden in der mediationalen Interaktion verringern kann. Als Datenerhebungsinstrument in der Untersuchung wurden Vortest, Nachtest und Folgetest innerhalb der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung eingesetzt. Die Mediationstypologie wurde zur Bestimmung der Veränderung der Mediationsbedürfnisse unter der mikrogenetischen Perspektive benutzt. Die erhobenen Befunde wurden durch Rubrike unter der qualitativ-interpretativen Perspektive ausgewertet. Ferner wurden die erhobenen Daten statistisch mit SPSS-Programm ausgewertet. Dabei wurden die Daten zu den unabhängigen Stichproben mit Mann-Whitney U-Test getestet. Deswegen besitzt die vorliegende Untersuchung ein gemischtes Untersuchungsformat.

Schlüsselwörter: Dynamische Leistungsmessung und –Bewertung, Deutsch als Fremdsprache, Mediationsbedürfnisse, Soziokulturelle Theorie, Fremdsprachenausbildung

1. Einleitung

In der Theorie, wenn jemand jedes Beispiel des Schreibens eines Individuums beobachtet würde, würde es möglich, ihre wirklichen Fähigkeiten von den verwirrenden Variablen zu unterscheiden. In der Wirklichkeit umfassen die Bewertungen meistens sehr wenige Beobachtungen oder sogar nur eine Beobachtung der Performanz, die als Basis für die Generalisierung anzusehen ist. Deswegen strengen Assessors sich an, die Quellen der Varianzen in ihren Verfahren zu kontrollieren. Tatsächlich benötigen viele Bewertungen, dass die Individuen auf isolierte Weise und mit dem Verbot ausführen, Computer, Rechenmaschine, Referenzmaterialien und andere Hilfestellungen zu gebrauchen. Ausserdem begünstigen viele Bewertungsverfahren die Standardisierung, um das Risiko zu verringern, dass ihre Ergebnisse durch die Faktoren ausserhalb dem Prüfling verschmutzt werden (Poehner, 2007: 325). Aber mit den neuen Perspektiven auf die Leistungsmessung und –bewertung der Fremdsprachenentwicklung sind alternative Ansichten gegen standardisierte Bewertung entstanden. Einer von diesen ist dynamische Leistungsmessung und –bewertung, die beim Bereich English als Fremdsprache Anklang findet, während im Bereich DaF noch nicht bekannt ist.

Dynamische Leistungsmessung und –bewertung ist seit drei oder mehr Dekaden in der pädagogischen Literatur diskutiert worden. Als ein Konzept zieht es die Aufmerksamkeit in der Literatur zum Testen oder zur Bewertung der Zweitsprache auf sich, die auf Englisch veröffentlicht worden ist (Leung, 2007: 257). Dynamische Leistungsmessung und –bewertung ist ein Weg zur flüssigen, prozessorientierten und flexiblen Bewertung der Personen und durch ihre einzigartige Haltung zur Messung hat sie vieles für das Gebiet der intellektuellen Bewertung anzubieten. Die Ursprünge der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung liegen in den Untersuchungsbereichen, in denen den Praktikern Befugnis zur Bewertung der Lernenden in spezifischen Kontexten geboten wird. Konzepte, Ideale und Begriffe, die mit diesem Typ der Bewertung assoziiert werden, wurden oft in quantifizierbare Messung übersetzt, um das herrschende Paradigma des Testens zu befriedigen (Murphy, 2011: 2). Theoretische Ursprünge dieses Bewertungsansatzes liegen in den Ansichten von Vygotsky, der Vertreter der soziokonstruktivistischen Theorien ist, die "postulieren, dass Lernprozesse vor allem dann stattfinden, wenn Menschen miteinander in Interaktion treten, miteinander kommunizieren oder sich gegenseitig beobachten" (Kunter&Trautwein, 2013: 37). Unter diesen Ansichten von Vygotsky ist soziokulturelle Theorie vorhanden, die im nächsten Kapitel

bearbeitet wird, um diese als theoretische Begründung der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung vorzustellen.

2. Soziokulturelle Theorie

Vygotsky betont die sozialen Quellen der mentalen Prozesse. Das Gehirn der Individuen wird von den soziokulturellen Prozessen geprägt, in denen sie aufgewachsen sind. Das heisst, dass mentale Prozesse nicht nur in sich selbst von Individuen sondern auch in der Beziehung zwischen den Individuen entstehen. (Ergün&Özsüer, 2006: 271). Ziel der dynamische Leistungsmessung und -bewertung ist, die die Entwicklung der kognitiven Funktionen durch Intervention benötigt, dass die Rolle des Assessors rekonzeptualisiert wird. Denn soziokulturelle Theorie vertritt die Meinung, dass die Entwicklung des menschlichen Wesens und höhere psychologische Funktionen durch soziale Interaktion auftreten (Poehner, 2008: 14).

Der Begriff interaktionistisch wird in der Literatur zweifach verwendet. Einerseits im Sinne von funktional (s.o.), andererseits zur Charakterisierung von Ansätzen, in denen man zu Recht davon ausgeht, daß Sprechen fast ausschließlich in sozialen Interaktionen gelernt werden. Sie bilden den Rahmen, innerhalb dessen sich Lerner die sprachlichen Kodierungen erschließen, indem sie sprachliche Signale mit den nichtsprachlichen der jeweiligen Situation in Verbindung bringen (Wode, 1993: 51-52).

Der Prozess der Aneignung der psychologischen Werkzeuge unterscheidet sich vom Prozess des Inhaltslernens. Dieser Unterschied reflektiert die Tatsache, dass psychologische Werkzeuge nur im Zuge der speziellen Lernaktivitäten angeeignet werden können, während Inhaltmaterial oft empirische Realitäten reproduziert, mit denen die Lernenden im Alltag bekannt werden. Z.B. ein Inhaltskenntnis, dass Rom die Hauptstadt von Italien ist, entspricht zur empirischen Realität und es können von Studenten spontan in ihrem Alltag oder als ein Teil von Schulcurriculum gelernt werden. Auf anderer Seite können geographische Landkarte und seine Erklärung nur im Zuge der speziellen Lernaktivität angeeignet werden. Eine Landkarte ist ein symbolisches Werkzeug, das den Studenten hilft, eine geographische Existenz zu finden wie die Hauptstadt eines Landes, selbst wenn jeweiliges Land oder seine Hauptstadt ihnen unbekannt sind. Deswegen fordert die Aneignung der psychologischen Werkzeuge ein anderes Lernparadigma als die Aneignung der empirischen Inhaltskenntnisse. Dieses Lernparadigma setzt (a) ein absichtlicher eher als spontaner Charakter des Lernprozesses; (b) systematische Aneignung der symbolischen Werkzeuge, denn sie sind systematisch organisiert; (c) betont generalisierte Natur der symbolischen Werkzeuge und ihre Anwendung voraus (Kozulin, 2003: 25).

3. Dynamische Leistungsmessung und -bewertung im DaF-Unterricht

Dynamische Leistungsmessung und -bewertung ist ein spezifisch theoretischer Ansatz, um die Beziehung zwischen Lehren und Testen zu verstehen, die nicht nur für formative Ziele sondern auch für diagnostische und summative Messung und Bewertung benutzt werden kann (Compernelle&Zhang, 2014: 398). Kennzeichen der vygotskischen Perspektive zur Erziehung ist, dass Lehren und Lernen führende Rolle in der Entwicklung übernehmen. Vygotsky argumentiert, dass Lehren auf die entwicklungsmässige Bereitschaft nicht warten soll. Vielmehr ereignet sich die Entwicklung durch Partizipation an Aktivitäten, die jenseits des aktuellen Niveaus der Fähigkeit der Lernenden sind. Die totale Integration der Bewertung und des Lehrens kann nur zustande gebracht werden, wenn die Entwicklung der Lernenden zum Ziel der all erzieherischen Aktivitäten gesetzt wird, und dies ist der hauptsächliche Beitrag der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung (Poehner, 2008: 12). Dynamische Leistungsmessung und –bewertung fokussiert auf die Dialektik der Bewertung und Lehrens, was anders als in der traditionellen Bewertung und Ausbildung ist. Die Beziehung

zwischen Bewertung und Lehren bringt die Kenntnisse über die zukünftliche Entwicklung der Lernenden hervor.

In der formalen Ausbildung integriert dynamische Leistungsmessung und –bewertung die Bewertung in erzieherische Aktivitäten, bei denen eine geeignete Mediation angeboten wird, um die Entwicklung der Lernenden zu unterstützen. Die Verallgemeinerung der Bewertungsperformanz auf die Aktivitäten in der Klasse bildet eine Ausnahme, weil Lehren ein Teil der Bewertung ist, wie Bewertung während des Lehrens läuft. Somit wird es möglich, die Entwicklung der Lernenden im Laufe von und nach Sitzungen zu verfolgen (Poehner, 2007: 334). Hierbei ist es ein Muss, die Unterschiede zwischen traditionellen und dynamischen Bewertungen zu unterstreichen. Palut (2005: 29) spricht von drei Unterschieden zwischen traditionellen und dynamischen Bewertungen. Erster von diesen sind *Prozess und Produkt*. In dynamischen Leistungsmessung und –bewertungsverfahren versucht man Lernen-, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zu beschreiben oder zu messen, während man auf Produkte in statistischen bzw. traditionellen Leistungsmessungs- und –bewertungsmethoden fokussiert. Der andere Unterschied ist *Rückmeldung*. In statistischen Bewertungsmethoden, die aktuellen Wissensstand festzustellen bezwecken eher als das wirkliche Lernpotenzial herauszubringen, stellt man dem Individuum eine Reihe von Fragen, die von einfachen zu schwierigen angeordnet sind und man verlangt in einer bestimmten Zeitspanne diese zu beantworten. Dabei ist es verboten, dem Prüfling Rückmeldung zu geben. In dynamischen Leistungsmessung und –bewertungsmethoden stellt man dem Prüfling ähnlicherweise eine Reihe von Fragen, die von einfachen zu schwierigen angeordnet sind und man verlangt diese zu lösen. Im Unterschied zur traditionellen Leistungsmessung und –bewertung bietet der Assessor dem Prüfling Rückmeldung nach jeder Fragestellung in dynamischen Leistungsmessung- und -bewertungsmethoden an und sogar dauert der Eingriff vom Assessor in Prüfling, bis er die Frage sicher löst oder er sicher Entscheidung trifft, dass der Prüfling die Frage nicht lösen kann. Deswegen bezieht man Lehrprozess in den Messungs- und Bewertungsprozess in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung ein und man versucht, Lernfähigkeit des Individuums zu bestimmen, während es lernt. *Qualität der Beziehung zwischen Assessor und Prüfling* ist der letzte Unterschied. Demnach geht es in der psychometrischen Leistungsmessung und –bewertung um die neutrale und einseitige Beziehung, die zur Standardisierung der Bewertung nötig ist und den Eingriff in die Bewertung verbietet. Dagegen handelt es sich in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung um wechselseitige Beziehung, die für einzelne Individuen unterschiedlich sein kann. Dass der Assessor in traditionellen Leistungsmessungen und –bewertungen neutral sein muss, wird in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung weggeschaffen. Stattdessen ist es nötig, dass der Assessor unterstützt und die Mission übernimmt, zu lehren sowie diese Atmosphäre schafft.

Somit bezweckt man in der dynamischen Perspektive, Lernpotenzial der DaF-Lernenden prozessorientiert zu erschliessen und zu bewerten, dadurch dass die Zwischenzone zwischen der Zone des aktuellen Entwicklungsstandes und der Zone der maximalen Entwicklung der Lernenden als Untersuchungsgegenstand bearbeitet wird. Dazu wird die mediationale Interaktion zwischen dem Mediator und dem Lernenden eingesetzt.

Nach Vygotsky spielen (a) aktive Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern im Laufe der Messung und Bewertung, (b) Betonung von Emerging mehr als der schon gefestigten mentalen Funktionen und (c) Vergleich zwischen individuellen und unterstützten Performanzen als ein Maß der Zone der nächsten Entwicklung der Kinder in der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung wichtige Rolle (Kozulin, 2011: 174). Interaktion in der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung ermöglicht sowohl die Diagnose der Lernendenkompetenz als auch die Förderung ihrer Entwicklung, derer Realisierung von Übergängen des Mediators zwischen kollaborativen und kooperativen

Interaktionsrahmen abhängt. Kollaborative Rahmen umfasst die Arbeit mit den Lernenden durch die Messung und Bewertung. Deswegen ist vordergründliche Verpflichtung in der Bewertungsaufgabe (Poehner&Compennolle, 2011: 184). Zur Messung und Bewertung der Lernendenkompetenz in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung ist es nötig, dass die kollaborativen Interaktionen in der Zone der nächsten Entwicklung geschehen. Dabei wird die Mediation benutzt, um die defekten kognitiven Funktionen zu verbessern und um neue kognitive Strukturen zu schaffen.

4. Mediation

Die Schriften von Vygotsky zur Zone der nächsten Entwicklung besorgen die theoretische Untermauerung der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung. Zentral für die Zone der nächsten Entwicklung und Kernkonzept der Theorie von Vygotsky ist Mediation. Höhere Formen des Denkens sind sozial und kulturell abgeleitet, Emergenz als eine Konsequenz der Interaktionen mit anderen und mit physikalischen und symbolischen Artefakten (Bücher, Computer, Nummer, Sprachen usw.) werden von anderen in verschiedenen Orten und Zeiten konstruiert. Auf diese Weise ist menschliche Beziehung zur Welt nicht direkt sondern mediiert (Lantolf&Poehner, 2004: 50). Mediation ist in sich selbst ein einfaches Konzept, hat jedoch grosse Konsequenzen für intellektuelle Entwicklung der Individuen, deren Anfang in der Zone der nächsten Entwicklung ist. Aus diesem Grund betrachtet soziokulturellorientierte Rahmen die Zone der nächsten Entwicklung als Ort der Entwicklung und platziert sie in Zentrum des Lehrens/Lernens wie auch Prozess der Sozialisation (Ableeva&Lantolf, 2011: 134-135).

Die Mediation kann auf zwei verschiedene Weise in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung vom Mediator den Lernenden angeboten werden. Diese sind interventionistische und interaktionistische Perspektiven. Poehner (2008: 18-19) formuliert, dass interventionistische Perspektive näher zu bestimmten Formen der statistischen Bewertung ist und ihre Anliegen über psychometrische Eigenschaften ihrer Verfahren ist. Interventionistische Leistungsmessung und –bewertung benutzt standardisierte Verwaltungsverfahren und Formen der Hilfestellung mit dem Ziel, leicht quantifizierbare Resultaten herzustellen, die eingesetzt werden können, um Vergleich zwischen und in Gruppen zu machen und man kann mit anderen Messungen vergleichen, zur Vorhersagen über Performanzen bei den zukünftigen Testen einsetzen. Diese Perspektive bezieht sich auf die Quantifizierung einer Menge an Hilfestellung, auf die ein Lernender angewiesen ist, um schnell und effektiv einen vorgegebenen Endpunkt zu erreichen. Jedoch befolgt interaktionistische dynamische Leistungsmessung und –bewertung kooperativen Dialog. In diesem Ansatz entsteht Hilfestellung aus der Interaktion zwischen dem Mediator und dem Lernenden und ist deswegen sehr empfindlich gegenüber der Zone der nächsten Entwicklung des Lernenden. Ferner fokussiert diese Perspektive auf die Entwicklung eines Lernenden oder einer Lernendengruppe ohne Rücksicht auf erforderliche Anstrengung und vorgegebene Endpunkte.

Im Schwerpunkt dieser Untersuchung liegt mediierte Lernerfahrung, die unter der interaktionistischen Perspektive der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung ist. z.B. K5 schrieb einen Satz syntaktisch unpassend im Mediationsprogramm vom Vortest: "Ich gerne schwimmen" und der Mediator verlangte von ihr den Satz wiederzuerzählen. Aber sie formulierte den fehlerhaften Ausdruck erneut. Dann fragte der Mediator, was das Verb in diesem Satz ist und sie beantwortete "schwimmen" richtig. Sie konnte schon das Verb, aber konnte es syntaktisch nicht angemessen einsetzen. Dieses kann mit der Begründung geklärt werden, dass sie das Wort "gerne" unbewusst im Kopf mit einem Verb gleichsetzte und es wie Verb in zweite Stelle in der Satzstellung setzte. Der Mediator fragte sie, in welcher Stelle das Verb in der Satzstellung steht. Sie sagte in zweiter Stelle als Antwort, aber sie konnte es nicht korrigieren. Danach fragte er sie, ob es nötig ist, dass die Stelle des Verbs "schwimmen" umgeformt werden soll, wenn das Verb in zweiter Stelle sein soll. Nach

den solchen expliziteren Hilfestellungen konnte sie den Satz so "ich schwimme gerne" umformen. K5 weiss schon, was das Verb ist und in welcher Satzstellung es stehen muss. Sie konnte jedoch die Satzteile nicht syntaktisch richtig anordnen. Das heißt, dass sie nötige theoretische Kenntnisse zu dieser zielsprachlichen Satzbildung abrufen konnte, aber sie konnte sie nicht aktiv bei der Sprachproduktion organisieren, weil diese linguistischen Kenntnisse nicht ausreichend anwendungs- und kontextsbezogen im Kopf vernetzt wurden. Das bedeutet, dass kognitive Veränderung nicht erfolgreich vollgezogen ist. Deswegen konnte sie sie nicht selbständig einsetzen und nicht in der neuen zielsprachlichen Sprachproduktion problemlos anwenden.


5. Methodologie

Es ist zu sagen, dass es um ein Desiderat zum Einfluss der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung auf türkische DaF-Lernenden in der Türkei geht, weil in den bisherigen Untersuchungen im Ausland und in der Türkei diese Gruppe als Forschungsgruppe nicht bearbeitet wurde. Es handelt sich um noch keine Untersuchungen zur dynamischen Leistungsmessung und -bewertung im DaF-Bereich im Ausland und in der Türkei. Deshalb lässt es sich sagen, dass es nötig ist, Untersuchungen zu erstellen, die folgender Frage im DaF-Bereich in der Türkei nachgehen: Welche Rolle spielt dynamische Leistungsmessung und -bewertung bei der Entwicklung der Zielsprache der türkischen DaF-Lernenden beim Fremdsprachenlernprozess? Deswegen wurde diese Untersuchung gewidmet, Antwort auf die Frage zu geben, inwieweit dynamische Leistungsmessung und -bewertung die Mediationsbedürfnisse der türkischen DaF-Lernenden in der mediationalen Interaktion verringern kann. Denn unter der soziokulturellen Perspektive wird die Entwicklung bei der mediationalen Interaktion untersucht.

In der untersuchten Interaktion mediiert der Lehrende die Entwicklung der Lernenden durch Anbieten von einer Reihe von Impulsen, die dazu entworfen werden, die Lernenden aktiv zur Beschäftigung mit relevanten Merkmalen der Sprache zu ermutigen. Um optimal die Lernenden zur Engagierung in den Prozess der Arbeit mit Schwierigkeiten zu unterstützen, sollen Impulse den Lernenden die Möglichkeit schaffen, ihre eigene Mediation so viel wie möglich zu maximieren. Dazu positioniert der Lehrende bei jedem Schritt, damit der Lernende Performanz übernimmt und problematische Umstände löst. Dieses Verfahren kann weniger zweckmässig als offenkundige Korrektur im Bezug auf Identifizierung der Probleme und Vervollständigung der Lernaktivitäten sein. Es macht jedoch dem Lehrenden möglich, Umfang dessen zu bewerten, dass der Lernende die Kontrolle über das wichtige Merkmal der neuen Sprache erworben hat. Wenn der Lehrende den grossen Teil der Verantwortung für Erbringen der akzeptablen Performanz am Anfang der Wechselwirkung übernimmt, bleibt den grossen Teil des Lernprozesses vor Beobachtung verborgen, ist der Prozess zu behindern (Lantolf&Poehner, 2010: 28). Deshalb ist es von grosser Bedeutung, dass der Lehrende den Lernenden nötige Verantwortung in der mediationalen Interaktion gibt. Dabei ist ungleiche Behandlung sehr wichtig. Für Lantolf und Poehner (2013: 142) bedeutet eine ungleiche Behandlung in dynamischer Leistungsmessung und -bewertung nicht nur den Lernenden Hilfe anzubieten, um ihre Textresultaten zu verbessern. Die Variabilität, die der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung innewohnt, basiert exakten Diagnosen dazu, wie die Lernenden funktionieren. Weiterhin interessiert dynamische Leistungsmessung und -bewertung sich so für Genauigkeit, Objektivität und Systematik wie in anderen Bewertungstraditionen.

Mikrogenetisches Design, das spezifisch zur Erfassung der Veränderungsprozesse in der Entwicklung entworfen wurde (Lavelli et al., 2008, S.40) wurde als Untersuchungsdesign mit dem Zweck ausgewählt, die Entwicklungsbewegungen bzw. Bedürfnisse an Mediation des Mediators im interaktionalen Dialog zwischen dem Mediator und den Lernenden zu determinieren. Angemessen diesem Untersuchungsdesign wurde die Interaktion zwischen ihnen auf Ton aufgenommen und dann die Aufgenommenen wurden transkribiert. Die transkribierten Daten wurden in die Rubrik nach der

folgenden Klassifikation für Mediationen eingetragen, die von Poehner (2005: 160) entwickelt wurden, um die Häufigkeit der Mediationsbedürfnisse und ihre Veränderung von expliziten zu impliziten im Nachtest und im Folgetest zu beobachten:

Mediationstypologie von Poehner (2005)	
Impliziteste Mediation	Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung
	Annahme der Verantwortung
	Bitte zur Wiederholungen
	Bitte zur Verifizierung
	Erinnern an Anweisungen
	Bitte zum Wiedererzählen
	Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers
	Spezifizierung des Fehlers
	Metalinguistische Hinweise
	Übersetzung
	Anbieten von Muster und Illustration
	Vorschlag der Auswahlmöglichkeit
	Anbieten der korrekten Antwort
Anbieten der Erklärung	
Expliziteste Mediation	Fragen die Lernenden nach der Erklärung

Neben der Häufigkeit der Mediationen wurde ihre Qualität bei der Analyse in Betracht gezogen, was entscheidend dabei ist, die Entwicklung der Lernenden festzustellen. Dazu wurde deskriptive und qualitativ-interpretative Auswertung benutzt. In dieser Untersuchung wurden qualitative und quantitative Methodologien in dieser Untersuchung ausgewählt. Zwischen dem Vortest und dem Nachtest wurde der Experimentalgruppe instrumentelles Bereicherungsprogramm durchgeführt, während traditioneller Unterricht der Kontrollgruppe angewendet wurde. Dadurch wurde bezweckt zu bestimmen, ob dynamische Leistungsmessung und –bewertung sich auf die Bedürfnisse der türkischen DaF-Lernenden an Mediation im Kontext der zielsprachlichen Textproduktion positiv einwirkt. Was hierbei erwartet ist, werden Mediationsbedürfnisse der Lernenden in der Experimentalgruppe weniger. Mehr Mediationsbedürfnisse bedeuten, dass die Lernenden abhängiger vom Mediator sind, als die Lernenden, die weniger Mediation benötigen, um zielsprachliche Probleme zu lösen. Ferner je mehr die Lernenden implizite Hilfestellungen bzw. Mediation des Mediators zur zielsprachlichen Problemlösung benötigen, desto näher sind sie dazu, die jeweilige Probleme selbstreguliert zu lösen als die Lernenden, die explizitere Hilfestellungen des Mediators zur Lösung des gleichen Problems brauchen.

Diese Untersuchung wurde im zweiten Semester 2018-2019 mit den Studierenden, die die Vorbereitungsklasse besuchen, an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät von Hakkari Universität durchgeführt. Aufgrund des Umfangs des Untersuchungsgegenstandes beschränkt die Forschungsgruppe sich auf die türkischen DaF-Lernenden auf der universitären Stufe, die die Vorbereitungsklasse besuchen. Bei der Durchführung der Forschung wurden zwei Probandengruppen gebildet, weil zwei Probandengruppen als Kontroll- und

Experimentgruppe gebraucht wurden, um die Untersuchungsfragen zu testen. In diesem Kontext wurden 7 Probanden in der Kontrollgruppe und 7 Probanden in der Experimentalgruppe zur Untersuchung miteinbezogen. Die Ergebnisse dieser Arbeit können den Fremdsprachenlehrenden Beitrag zur Anwendung der modernen, lerner- und lernenzentrierten Messung und Bewertung der Fremdsprachenleistung leisten, und es ist durch diese Arbeit möglich, den DaF-Forschern Antrieb für weitere Untersuchungen zu geben.

Tabelle 1. Unterschied der Mediationsbedürfnisse zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe im Vortest

Deskriptive Statistiken					Mann Whitney U	
G	N	M	SD	Mittlerer Rang	U	Asymp. Sig.
E	7	18,00	4,04	6,64	18,500	,441
K	7	19,43	3,36	8,36		

*G:Untersuchungsgruppe, E: Experimentalgruppe und K: Kontrollgruppe

Um die Homogenität der Untersuchungsgruppen zu determinieren wurden ihre Ergebnisse für die Mediationsbedürfnisse im Vortest durch Mann Whitney U-Test analysiert, das eine der nicht-parametrischen Methoden ist. Der Konfidenzintervall des Mittelwerts in dieser Untersuchung ist 99% und sein Signifikanzniveau ist 0,01. Nach der Analyse wurde kein signifikanter Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen gefunden, weil asymptotische Signifikanz grösser als ,01 ist. Ferner wurden die Probanden in der Kontrollgruppe in Form von K1, K2 usw. und in der Experimentgruppe in Form von E1, E2 usw. kodiert.

6. Die Befunde

Zum Einsatz der Mediation sind folgende Punkte als Vorbedingung anzusehen: Mediationale Wechselwirkung zwischen den Lernenden und dem Mediator soll in der Zone der nächsten Entwicklung ablaufen. Dazu soll ihr aktueller Entwicklungsstand vor dem instrumentellen Bereicherungsprogramm determiniert werden und dementsprechend soll jeweiliges Programm konzipiert werden. Dabei sollen sowohl kognitive als auch emotionale individuelle Bedürfnisse der Lernenden beachtet werden. Die Unterstützung des Mediators soll gemäss minimalen Bedürfnissen der Lernenden festgestellt werden und es wird darauf abgezielt, dass im Laufe der Durchführungen jeweilige Unterstützung nach und nach weniger sein soll, damit die Lernenden selbstregulierter werden, wobei die Entwicklungsbewegung der Lernenden in der Zone der nächsten Entwicklung bestimmt wird. Dabei soll Lernen imitatorischen Charakter besitzen, der über klassische Reiz-Reaktion-Wechselwirkung hinausgeht. Die Gelernten sollen die Lernenden internalisieren und in anderen Problemlösungskontext transferieren. Deswegen soll beachtet werden, dass die Reaktionen der Lernenden nicht nur mit der Imitation des Mediators begrenzt sein sollen. Sondern auch soll durch die Mediation der Mediator die Verantwortung für zielsprachliche Problemlösung den Lernenden geben. Somit wird es klar, dass das Ziel der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung nicht ist zu ermöglichen, dass die Lernenden mit der Unterstützung die jeweiligen Probleme lösen, sondern dass sie die Kompetenz entwickeln, diese Probleme nach und nach selbstregulierter zu lösen und die Gelernten zu eigenen zu machen. Darüber hinaus soll der Mediator als einer der Seiten, die an Durchführungen beteiligt sind, die nötigen theoretischen und methodologischen Kenntnisse und

Erfahrungen zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung besitzen.

6.1. qualitative Analyse

Tabelle 2: Befunde zu den Mediationsbedürfnissen der Untersuchungsgruppen im Vortest und im Nachtest

*VT:Vortest, NT: Nachtest

	EXPERIMENTALGRUPPE			KONTROLLGRUPPE		
	VT	NT	Summe der Veränderung	VT	NT	Summe der Veränderung
Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung	6	8	+2	8	1	-7
Annahme der Verantwortung	7	8	+1	7	4	-3
Bitte zur Wiederholungen	2	6	+4	2	1	-1
Bitte zur Verifizierung	8	6	-2	7	12	+5
Erinnern an Anweisungen	2	7	+5	7	10	+3
Bitte zur Wiedererzählen	2	3	+1	5	6	+1
Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers	8	9	+1	20	16	-4
Spezifizierung des Fehlers	13	11	-2	11	17	+6
Metalinguistische Hinweise	22	14	-8	15	17	+2
Übersetzung	3	3	0	3	8	+5
Anbieten von Muster und Illustration	9	6	-3	10	12	+2
Vorschlag der Auswahlmöglichkeit	8	4	-4	10	7	-3
Anbieten der korrekten Antwort	21	6	-15	13	13	0
Anbieten der Erklärung	8	2	-6	14	12	-2
Fragen die Lernenden nach der Erklärung	7	2	-5	4	5	+1
Total	126	95	-31	136	141	+5

Die Tabelle ermöglicht präzise Bestimmung des Entwicklungsstandes am Anfang und am Ende des Schreibprozesses. Durch Vortest erzielt man die Möglichkeit nicht nur zur Feststellung des

vorhandenen Entwicklungsstandes der Lernenden, sondern auch zur Feststellung dessen, welche kognitiven Defizite die Lernenden haben und zur Feststellung des Ausgangspunktes zum mediationalen Interventionsprozess. Durch Vergleich der Befunde beider Gruppen kommen die Unterschiede zwischen Resultaten von der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe heraus. Dabei entstehen zugleich viele hochinteressante Kenntnisse zu den mentalen Entwicklungsbewegungen unter der vergleichenden Perspektive zwischen den Befunden zu den beiden Untersuchungsgruppen.

Die Mediationsbedürfnisse der Experimentalgruppe sind 95 Mal im Nachtest, während sie 126 Mal im Vortest sind. Es ist klar, dass diese Untersuchungsgruppe durch medierte Lernerfahrungen 31 Mal weniger Mediation in der dialogischen Interaktion mit dem Mediator im Nachtest benötigte. Aber die Mediationsbedürfnisse der Kontrollgruppe stiegen vom 136 Mal im Vortest auf 141 Mal im Nachtest. Demnach brauchte diese Untersuchungsgruppe 5 Mal mehr Unterstützung des Mediator im Nachtest. Von diesen Feststellungen ausgehend ist es zu behaupten, dass die Experimentalgruppe näher dazu steht, selbstreguliert ihre zielsprachlichen Texte zu produzieren, als die Kontrollgruppe, weil die Kontrollgruppe mehr Unterstützung des Mediators braucht. Anders gesagt je mehr Unterstützung man zur zielsprachlichen Problemlösung bei der Textproduktion braucht, desto abhängiger ist man vom Mediator. Je weniger Unterstützung zum Umgang mit den zielsprachlichen Problemen man benötigt, desto selbständiger kann man die zielsprachlichen Texte produzieren. All diese Interaktionen in der Zone der nächsten Entwicklung sind zugleich auch Zeichen für die zukünftige Entwicklung der Lernenden.

Neben der Häufigkeit der Mediationsbedürfnisse der Lernenden ist auch Qualität der Mediation auch von grosser Bedeutung für die Entwicklung der Lernenden in der sozialen Interaktion, in der nicht nur mit der Unterstützung des Mediators kognitiv modifiziert werden, sondern auch sie sich selbst ohne Unterstützung kognitiv modifizieren lernen. Die Lernenden in der Experimentalgruppe brauchten die Mediation "Fragen die Lernenden nach der Erklärung" 7 Mal im Vortest und 2 Mal im Nachtest. Die totale Veränderung zu dieser Mediation zwischen dem Vortest und dem Nachtest signalisiert auf die Abnahme um 5 Mal bei ihren Mediationsbedürfnissen. Diese Veränderung wurde bei allen expliziteren Mediationen ausser der Mediation "Übersetzung" von der explizitesten Mediation bis zur impliziteren Mediation "Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers" in der Typologie von Poehner festgestellt, bei der es um keine Veränderung geht. Es gibt eine Erhöhung bei den Mediationsbedürfnissen der Lernenden in der Experimentalgruppe von der impliziten Mediation "Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers" bis zur implizitesten Mediation "Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung" abgesehen von der Mediation "Bitte zur Verifizierung." Dabei geht es um Übertragung von interpersonellen zu intrapersonellen in der Interaktion zwischen dem Mediator und den Lernenden. Nach dieser Veränderung stiegen die impliziteren Mediationsbedürfnisse der Lernenden im Nachtest, während ihre expliziten Mediationsbedürfnisse abnahmen. Dieses beweist die qualitative Entwicklung in der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden in der Experimentalgruppe. Denn diese Befunde bedeuten, dass die Lernenden durch die Durchführung der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung selbständiger beim Umgang mit der zielsprachlichen Textproduktion im Nachtest wurden.

Die Lernenden in der Kontrollgruppe brauchten die expliziteste Mediation "Fragen die Lernenden nach der Erklärung" ein Mal mehr im Nachtest als im Vortest. Die impliziteren Mediationen "Anbieten der Erklärung" und "Vorschlag der Auswahlmöglichkeit" tauchten 5 Mal weniger im Nachtest auf, was ein Fortschritt bedeutet, weil es qualitativ mehr Entwicklung als die einmalige Erhöhung der Mediation "Fragen die Lernenden nach der Erklärung" ist. Bei der Mediation "Anbieten der korrekten Antwort" gibt es keine positive oder negative Veränderung. Dagegen waren die Lernenden total 15 Male mehr im Nachtest auf die impliziteren Mediationen "Anbieten von Muster und

Illustration“, “Übersetzung“, “Metalinguistische Hinweise“ und “Spezifizierung des Fehlers“ angewiesen. Die impliziteren Mediationen “Bitte zu Wiedererzählen“, “Erinnern an Anweisungen“, “Bitte zur Verifizierung“ entstanden 9 Mal häufiger im Nachtest, während die Mediation “Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers“ 4 Mal im Nachtest weniger auftrat. Die implizitesten Mediationen “Bitte zur Wiederholungen“, “Annahme der Verantwortung“ und “Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung“ wurden 11 Mal weniger im Nachtest benutzt. Nach diesen Feststellungen signalisieren die Zunahme der Anzahl der Mediationsbedürfnisse und die Veränderung ihrer Qualität, dass die Lernenden in dieser Untersuchungsgruppe abhängiger vom Mediator im Nachtest waren.

Tabelle 3: Befunde zu den Mediationsbedürfnissen der Untersuchungsgruppen im Nachtest und im Folgetest

*NT: Nachtest, FT: Folgetest

	EXPERIMENTALGRUPPE			KONTROLLGRUPPE		
	NT	FT	Summe der Veränderung	NT	FT	Summe der Veränderung
Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung	8	7	-1	1	1	-
Annahme der Verantwortung	8	4	-4	4	-	-4
Bitte zur Wiederholungen	6	1	-5	1	3	+2
Bitte zur Verifizierung	6	11	+5	12	12	-
Erinnern an Anweisungen	7	6	-1	10	6	-4
Bitte zur Wiedererzählen	3	3	-	6	7	+1
Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers	9	7	-2	16	16	-
Spezifizierung des Fehlers	11	13	+2	17	13	-4
Metalinguistische Hinweise	14	13	-1	17	22	+5
Übersetzung	3	2	-1	8	2	-6
Anbieten von Muster und Illustration	6	3	-3	12	13	+1
Vorschlag der Auswahlmöglichkeit	4	3	-1	7	12	+5
Anbieten der korrekten Antwort	6	1	-5	13	19	+6
Anbieten der Erklärung	2	1	-1	12	13	+1
Fragen die Lernenden nach der Erklärung	2	-	-2	5	5	-
Total	95	75	-20	141	144	+3

Die Mediationsbedürfnisse der Experimentalgruppe sind 95 Mal im Nachttest und 75 Mal im Folgetest. Nach diesen brauchten die Lernenden in der Experimentalgruppe 20 Mal weniger Mediationen des Mediators im Folgetest als im Nachttest. Diese Situation ist als eine positive Veränderung zu betrachten, weil sie mit weniger Unterstützungen des Mediators ihre zielsprachlichen Probleme zur Textproduktion lösen konnten. Es bedeutet, dass sie selbstregulierter im Folgetest im Vergleich zum Nachttest zielsprachliche Werkzeuge benutzten. Dagegen brauchten die Lernenden in der Kontrollgruppe 141 Mal im Nachttest und 144 Mal im Folgetest die Mediation des Mediators. Demnach benötigten sie 3 Mal mehr Mediationen des Mediators, was die abhängigeren Verhalten der Lernenden in der Kontrollgruppe zur Benutzung der Zielsprache beweist. Anhand der Feststellungen im Folgetest entstand, dass dynamische Leistungsmessung und -bewertung zu den Mediationsbedürfnissen der türkischen DaF-Lernenden im Folgetest, die die Vorbereitungs-klasse an der Universität besuchen, unter den qualitativ-interpretativen und quantitativen Perspektiven Beitrag leistete.

Die Mediationsbedürfnisse der Lernenden in der Experimentalgruppe veränderten sich von expliziten zu impliziten im Folgetest. Die expliziteste Mediation "Fragen die Lernenden nach der Erklärung" entstand kein Mal im Folgetest, während die im Nachttest 2 Mal auftrat. Ferner benutzte der Mediator die implizitere Mediation "Anbieten der Erklärung", "Anbieten der korrekten Antwort", "Vorschlag der Auswahlmöglichkeit", "Anbieten von Muster und Illustration", "Übersetzung" und "Metalinguistische Hinweise" total 12 Mal weniger im Folgetest als im Nachttest. Dieses kann als positive Entwicklung angesehen werden. Die implizitere Mediation "Spezifizierung des Fehlers" entstand 2 Mal mehr im Folgetest. Bei der Anzahl der Mediation "Bitte zur Wiedererzählen" gibt es keine Veränderung zwischen dem Nachttest und dem Folgetest. Die Mediation "Erinnern an Anweisungen" wurde 1 Mal weniger eingesetzt und die implizitere Mediation "Bitte zur Verifizierung" wurde 5 Mal mehr benutzt. Die implizitesten Mediationen "Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung", "Annahme der Verantwortung" und "Bitte zur Wiederholungen" gebrauchte der Mediator total 10 Mal weniger im Folgetest als im Nachttest, was als die Beweise für die Entwicklungsbewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung zu betrachten ist. Diese Feststellungen zeigen, dass die Anzahl der Mediationbedürfnisse der Lernenden in der Experimentalgruppe weniger wurde und die Qualität ihrer Mediationsbedürfnisse impliziter im Folgetest wurde.

Die Lernenden in der Kontrollgruppe benötigten die expliziteste Mediation "Fragen die Lernenden nach der Erklärung" kein Mal im Nachttest und im Folgetest 5 Mal. Die anderen expliziten Mediationen "Anbieten der Erklärung", "Anbieten der korrekten Antwort", "Vorschlag der Auswahlmöglichkeit" und "Anbieten von Muster und Illustration" brauchten sie total 13 Mal mehr im Folgetest als im Nachttest. Auf die Mediation "Übersetzung" sind sie 6 Mal weniger im Folgetest angewiesen, während sie die implizitere Mediation "Metalinguistische Hinweise" 5 Mal mehr brauchten. Ferner setzte der Mediator die Mediation "Spezifizierung des Fehlers" 4 Mal weniger im Folgetest ein und es geht um keine Veränderung zur Anzahl der Häufigkeit der Mediation "Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers". Die implizitere Mediation "Erinnern an Anweisungen" entstand 4 Mal weniger und es gibt keine Abnahme oder Zunahme bei der Anzahl der Häufigkeit der Mediation "Bitte zur Verifizierung". Die zweitimpliziteste Mediation "Annahme der Verantwortung" benutzte der Mediator im Folgetest nicht, während sie 4 Mal im Nachttest entstand. Die impliziteste Mediation "Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung" benutzte der Mediator ein Mal im Nachttest und im Folgetest, was keine Veränderung bedeutet. Pauschal geschaut ist es zu sagen, dass die Anzahl der impliziteren Mediation abnahm und die Anzahl der expliziteren Mediation zunahm. Diese sind zur Entwicklung der selbstregulierten Zielsprachebenutzung ungewollt.

In der obigen Tabelle zeigt sich, dass die expliziten Mediationsbedürfnisse der Lernenden in der Experimentalgruppe im Folgetest sich verringerten und die impliziten zunahmen. Aber ähnliche Entwicklungstendenz wurde in der Kontrollgruppe nicht bestimmt, obgleich der Mediator im Folgetest versuchte, den Lernenden in der Kontrollgruppe mit Hinweisen die korrekte Antwort finden zu lassen. Aber die Kontrollgruppe, der traditioneller Unterricht zwischen dem Vortest und dem Nachtest ausgeführt wurde, ist auf mehr interaktionale Unterstützung der Lernenden angewiesen als die Experimentalgruppe. Deswegen ist es zu behaupten, dass die Lernenden in der Kontrollgruppe mehr Interaktion bzw. mehr Mediation als die Lernenden in der Experimentalgruppe in der dialogischen Interaktion mit dem Mediator bedürfen, um die zielsprachlichen Probleme zu lösen. Demnach sind die Lernenden in der Experimentalgruppe, der dynamische Leistungsmessung und –bewertung durchgeführt wurde, näher dazu, selbstregulierter mit den zielsprachlichen Problemen umzugehen. Unter der qualitativen Auswertung wird es ersichtlich, dass dynamische Leistungsmessung und –bewertung positiver die Mediationsbedürfnisse der Lernenden in der Experimentalgruppe im Folgetest beeinflusste als in der Kontrollgruppe. Daraus ergibt sich auch, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe durch die dialogische Interaktion mit dem Mediator erfolgreicher als in der Kontrollgruppe ihre Kenntnisse bzw. ihre zielsprachliche Entwicklung konstruieren.

6.2. Quantitative Analyse

Bei den Mediationsbedürfnissen der Lernenden in der Kontrollgruppe konnte keine Entwicklung in Bezug auf die Anzahl der Häufigkeit und die Qualität der Mediation bestimmt werden. Mit der qualitativ-interpretativen Auswertung der Befunde zu Mediationsbedürfnissen im Vortest, im Nachtest und im Folgetest wurde es klar, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe, der dynamische Leistungsmessung und -bewertung ausgeführt wurde, weniger Mediationen im Nachtest und im Folgetest im Vergleich zu Vortest benötigten. Dass die Anzahl ihrer Mediationsbedürfnisse sich verringerte und sie implizitere Mediation im Folgetest benötigten, beweist eine Entwicklung in der Zone der nächsten Entwicklung. Dagegen ist qualitativ-interpretative Auswertung unausreichend, die Signifikanz des Einflusses der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung auf die Mediationsbedürfnisse zu bestimmen. Es soll statistisch die Ergebnisse bewertet werden, um die Signifikanz der Wirksamkeit der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung festzustellen. Zur Bestimmung, ob der Unterschied der Mediationsbedürfnisse zwischen den Untersuchungsgruppen im Nachtest und im Folgetest signifikant ist, wurde der Unterschied der totalen Anzahl der Mediationsbedürfnisse in diesen Tests mit dem Mann Whitney U analysiert.

Tabelle 4. Unterschied der Mediationsbedürfnisse zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe im Nachtest

Deskriptive Statistiken					Mann Whitney U	
G	N	M	SD	Mittlerer Rang	U	Asymp. Sig.
E	7	13,57	3,41	4,71	5,000	,012
K	7	20,14	4,56	10,29		

Die Tabelle zeigt, dass die Mediationsbedürfnisse der Lernenden in der Experimentalgruppe im Nachtest weniger als in der Kontrollgruppe wurden. Demnach ist es zu sagen, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe selbstregulierter die zielsprachlichen Strukturen benutzen können, weil sie

weniger Unterstützung im Vergleich zur Kontrollgruppe brauchten. Die statistische Analyse mit Mann Whitney U-Test beweist jedoch, dass es um keinen signifikanten Unterschied zwischen den Mediationsbedürfnissen der Experimental- und Kontrollgruppe im Nachtest geht, weil asymptotische Signifikanz ,012 grösser als Signifikanzniveau ,01 ist. Nach diesen Feststellungen wurde es klar, dass der traditionelle Unterricht und dynamische Leistungsmessung und -bewertung die Mediationsbedürfnisse der Lernenden in beiden Untersuchungsgruppen nicht positiv im Nachtest beeinflussten.

Tabelle 5. Unterschied der Mediationsbedürfnisse zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe im Folgetest

Deskriptive Statistiken					Mann Whitney U	
G	N	M	SD	Mittlerer Rang	U	Asymp. Sig.
E	7	10,71	2,81	4,21	1,500	,003
K	7	20,57	4,58	10,79		

In dieser Untersuchung wurde darauf abgezielt, dass die Mediationsbedürfnisse der Lernenden in der Experimentalgruppe sich nach und nach verringerten. In der obigen Tabelle zeigt sich auch, dass die Mediationsbedürfnisse der Experimentalgruppe weniger als Kontrollgruppe im Folgetest sind. Asymptotische Signifikanz ,003 zeigt, dass der Unterschied zwischen beiden Untersuchungsgruppen signifikant ist, weil es höher als Signifikanzniveau ,01 ist. Somit ist es zu sagen, dass dynamische Leistungsmessung und -bewertung, die der Experimentalgruppe durchgeführt wurde, positiv die Mediationsbedürfnisse im Folgetest beeinflusste.

7. Fazit

In der Untersuchung wurde es bestimmt, dass die Qualität der mediationalen Bewegungen im Nachtest und im Folgetest sich veränderte und mediationale Bewegungen impliziter in der Experimentalgruppe wurden. Die qualitative Analyse der Befunden zu den Mediationsbedürfnissen der Lernenden in der Experimentalgruppe indiziert, dass die Lernenden selbstregulierter im Nachtest im Vergleich zum Vortest wurden. Die Lernenden in der Experimentalgruppe benötigten weniger Mediationen und implizitere Mediationen, während die Lernenden in der Kontrollgruppe auf explizitere Mediationen und mehr Mediationen im Nachtest und im Folgetest angewiesen waren. Die Lernenden in der Experimentalgruppe, der dynamische Leistungsmessung und -bewertung angewendet wurde, weniger Unterstützung zur zielsprachlichen Problemlösung in der Interaktion mit dem Mediator brauchten und die Lernenden in der Kontrollgruppe, der traditioneller Unterricht durchgeführt wurde, mehr Unterstützung dabei benötigten. Die Anzahl der Häufigkeit der expliziteren mediationalen Bewegungen der Experimentalgruppe im Nachtest ist weniger als im Vortest, was Zeichen zugleich dafür ist, dass die Lernenden mehr Verantwortung über ihr Lernen übernehmen. Gleiche Feststellungen gilt für die Veränderungen zwischen dem Nachtest und dem Folgetest. Die Lernenden in der Experimentalgruppe konnten die Zielsprache als semiotische Mediation selbstregulierter im Folgetest im Vergleich zum Nachtest einsetzen. Qualitative Analyse des

Unterschieds der Mediationsbedürfnisse zwischen dem Vortest und dem Nachtest beweist dagegen ähnliche Entwicklung der Lernenden in der Kontrollgruppe nicht. Die qualitativen Unterschiede der Mediationsbedürfnisse der Kontrollgruppe zwischen dem Vortest und dem Nachtest beweisen, dass traditioneller Unterricht zu keiner wichtigen Entwicklung in der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden in der Kontrollgruppe führt. Auch es gibt nicht die qualitativen Unterschiede bei den Mediationsbedürfnissen der Kontrollgruppe zwischen dem Nachtest und dem Folgetest.

In dieser Untersuchung wurden neben der qualitativ-interpretativen Auswertung die Befunde der beiden Untersuchungsgruppen statistisch analysiert, um zu bestimmen, wie signifikant dynamische Leistungsmessung und -bewertung die Mediationsbedürfnisse der türkischen DaF-Lernenden beeinflusste. Die statistischen Unterschiede der Ergebnisse im Nachtest beweisen keine Entwicklung in der Zone der nächsten Entwicklung bzw. der Selbstergulerung der Lernenden in der Experimentalgruppe. Denn bestätigten die quantitativen Ergebnisse keinen signifikanten Unterschied zwischen der Kontrollgruppe und der Experimentalgruppe im Nachtest.

Es wurde auch in den Untersuchungsbefunden festgestellt, dass es um keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den zielsprachlichen Mediationsbedürfnissen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe abgesehen von ihren Mediationsbedürfnissen im Folgetest geht. Dynamische Leistungsmessung und –bewertung beeinflusste die Mediationsbedürfnisse der Lernenden im Folgetest positiv, während solche Situation im Nachtest nicht beobachtet wurde. In dieser Hinsicht ist davon zu sprechen, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe, der dynamische Leistungsmessung und –bewertung durchgeführt wurde, nach und nach weniger Mediationsbedürfnisse benötigen und selbstregulierter werden. Hierbei ist es zu sagen, dass der positive Einfluss der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung auf die Mediationsbedürfnisse der türkischen DaF-Lernenden nach der Anwendung des Mediationsprogramm in den zukünftlichen Tagen entsteht. Deswegen ist es auch zu behaupten, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe ihre Gelernten weiterentwickeln können und sie sie in anderen Problemsituationen erfolgreicher einsetzen können.

In der Interaktion der Lernenden in der Experimentalgruppe mit dem Mediator wurden die Steigerung der impliziten Mediationsbedürfnisse und die Abnahme der expliziten Mediationsbedürfnisse im Nachtest und im Folgetest beobachtet, was die positiven Veränderungen in der Zone der nächsten Entwicklung beweist. Dieses ist unmöglich, unter der statistischen Analyse festzustellen. Deswegen lässt es sich sagen, dass qualitativ-interpretative Analyse der Interaktion zwischen dem Mediator und den Lernenden unter der mikrogenetischen Perspektive von grosser Bedeutung zur Feststellung der qualitativen Veränderung bei den Mediationsbedürfnissen der Lernenden. Trotz der statistischen Befunde soll deswegen auf die qualitativ-interpretative Analyse bei den Mediationbedürfnissen der Lernenden Acht gegeben werden, um die Entwicklungsbewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung vollständig zu determinieren.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ableeva, R. and Lantolf, J. (2011). Mediated Dialogue and the Microgenesis of Second Language Listening Comprehension. *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice*, 18 (2), 133-149.
- Van Compernelle, R. A. and Zhang, H. (2014). Dynamic Assessment of Elicited Imitation: A Case Analysis of an Advanced L2 English Speaker. *Language Testing*, 31(4), 395-412.
- Ergün, M. ve Özşüer, S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Kozulin, A. (2003). Psychological Tools and Mediated Learning. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev,

- S. M. Miller (Ed.), *Vygotsky' Educational Theory in Cultural Context* (pp.15-38). New York: Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (2011). Learning Potential and Cognitive Modifiability. *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice*, 18 (2), 169-181.
- Kunter, M. und Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Lantolf, J. P. and Poehner, M. E. (2004). Dynamic Assessment of L2 Development: Bringing the Past Into the Future. *Journal of Applied Linguistic*, 1(1), 49-72.
- Lantolf, J. P. and Poehner, M. E. (2010). Dynamic Assessment in the Classroom: Vygotskian Praxis for Second Language Development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11-33.
- Lantolf, J. P. and Poehner, M. E. (2013). The Unfairness of Equal Treatment: Objectivity in L2 Testing and Dynamic Assessment. *Educational Research and Evaluation*, 19: 2-3, 141-157.
- Lawelli, M.; Pantoja, A. P. .F.; Hsu, H. C.; Messinger, D. and Fogel, A. (2005). Using Microgenetic Designs to Study Change Processes. In: D. M. Teti (Ed.), *Handbook of Research Methods in Developmental Science* (pp.40-65). Blackwell Publishing Ltd.
- Leung, C. (2007). Dynamic Assessment: Assessment for and as Teachig?. *Language Assessment Quarterly*, 4 (3), 257-278.
- Murphy, R. (2011). *Dynamic Assessment, Intelligence and Measurement*. Oxford: Wiley-Blackwell Publication.
- Palut, B. (2005). Dinamik Ölçme ve Değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 30, (138), 28-37.
- Poehner, M. E. (2005). *Dynamic Assessment of Oral Proficiency Among Advanced L2 Learners of French*. Unpublished PhD. Pennsylvania State University.
- Poehner, M. E. (2007). Beyond the Test: L2 Dynamic Assessment and the Transendence of Mediated Learning, *The Modern Language Journal*, 91, iii, 323-340.
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*. Springer Science + Business Media.
- Poehner, M. E. and Van Compernelle, R. A., (2011). *Frames of Interaction in Dynamic Assessment: Developmental Diagnoses of Second Language Learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice*, 18(2),183-198.
- Wode, H. (1993). *Psycholinguistik, eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Hueber Verlag.

*Predicting University Students' Internet Addiction in terms of Internet Affinity and Learned Resourcefulness**

Lect. Emel Bulut

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6090-080X>

Yildiz Technical University, Dean of Student Office, Istanbul - TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Şerife Gonca Zeren

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4904-4085>

Canakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling, Canakkale – TURKEY

Article History

Submitted: 27.05.2020

Accepted: 07.02.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Internet Addiction

Internet Affinity

Learned Resourcefulness

Reasons for Internet Use

Problematic Internet Use

Research Article

* This study was produced from the master thesis prepared by the first author under the supervision of the second author. Part of the study was presented as an oral presentation at ERPA International Congresses on Education.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.43818>

Abstract

With the rapid increase of technological developments day by day, the Internet has gained an important place in the lives of individuals. The Internet, as being a tool that people need access almost every moment and anywhere in daily life, has become the most powerful one among the communication tools, surpassing the influence of television, radio and written media with its services in the century we live in. However, the tendency of individuals to activities such as fun gambling, chatting, and sharing can be significantly seen at Internet environment, and this situation causes the use of the Internet, which is quite attractive, to turn into addiction. Accessing to the Internet from many places, and university students' lesson hours are more flexible, making it easier for them to use this technology. This study aims to explore the role of Internet affinity and learned resourcefulness in predicting Internet addiction levels of university students. The sample of the study consists of 229 woman and 221 man, totally 441 students attending a state university in Istanbul. The data were collected through Young's Internet Addiction Test-Short Form, Internet Affinity Scale, Rosenbaum's Learned Resourcefulness Scale and Personal Information. Multiple linear regression analysis was used in the analysis of the data. From research findings, university students' Internet addiction positively correlates with Internet affinity but negatively with learned resourcefulness. In addition, Internet affinity and learned resourcefulness predict Internet addiction. In line with these findings, planning individual and group work for young adults on topics such as healthy Internet use, time management, and self-regulation can be recommended. The fact that the Internet has a rapidly developing technology for new studies to be carried out brings the necessity of constantly updating the definitions used and the concepts researched.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Bulut, E. ve Zeren, Ş. G. (2021). Predicting University Students' Internet Addiction in Terms of Internet Affinity and Learned Resourcefulness. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 95-112.

Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığının İnternet'in Cazibesi ve Öğrenilmiş Güçlülük Açısından Yordlanması*

Öğr. Gör. Emel Bulut

Yıldız Teknik Üniversitesi, Öğrenci Dekanlığı, İstanbul – TÜRKİYE

Doç. Dr. Şerife Gonca Zeren

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Çanaakkale – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 27.05.2020

Kabul: 07.02.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

İnternet Bağımlılığı

İnternet'in Cazibesi

Öğrenilmiş Güçlülük

İnternet Kullanım Nedenleri

Problemlerli İnternet Kullanımı

Araştırma Makalesi

* Bu çalışma ilk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışmanın bir kısmı II. ERPA Uluslararası Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.43818>

Öz

Teknolojik gelişmelerin her geçen gün hızla artması ile birlikte İnternet, bireylerin yaşamında önemli bir yer edinmiştir. Günlük hayatın hemen her anında ve her yerinde erişime ihtiyaç duyulan bir araç olan İnternet, yaşadığımız yüzyılda sunduğu hizmetlerle televizyon, radyo ve yazılı medyanın etkisini aşarak iletişim araçlarının en güçlüsü haline gelmiştir. Bununla beraber bireylerin eğlenceli kumar, sohbet, paylaşım gibi aktivitelere yatkınlıkları İnternet ortamında belirgin şekilde görülmekte ve bu durum oldukça cazip olan İnternet kullanımının bağımlılığa dönüşmesine neden olmaktadır. İnternet'e erişiminin birçok yerden sağlanabilmesi, üniversite öğrencilerinin ders saatlerinin daha esnek olması, onların bu teknolojiyi kullanmalarını kolaylaştırabilmektedir. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin İnternet bağımlılığını yordamada İnternet'in cazibesi ve öğrenilmiş güçlülüğün rolü araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 229 kadın, 212 erkek olmak üzere 441 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu, İnternet'in Cazibesi Ölçeği, Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin İnternet bağımlılıkları ile İnternet'i cazip bulmaları arasında pozitif yönde; öğrenilmiş güçlülükleri ile ise negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın sonucunda İnternet'in cazibesinin ve öğrenilmiş güçlülüğün İnternet bağımlılığını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda genç yetişkinlere yönelik sağlıklı İnternet kullanımı, zaman yönetimi, öz düzenleme gibi başlıklarda bireysel ve grup çalışmaları planlaması önerilmektedir. Yapılacak yeni çalışmalar için de İnternet'in hızla gelişen bir teknolojiye sahip olması kullanılan tanımların, araştırılan kavramların sürekli güncellenmesi gerekliliğini beraberinde getirmektedir.

INTRODUCTION

Today, people can quickly access any information they wish, communicate with people easily, do shopping, watch movies/series, read newspapers, pay their bills, play games, take distance education courses or receive online psychological counselling thanks to the integration of the Internet into daily life. In this respect, the ability to select and use correct information among abundance of available information is considered important (Diker-Coskun et al., 2013). While the Internet is considered a useful technology that helps people develop certain thinking skills such as critical thinking, problem solving and decision making (Ayas & Horzum, 2013), overuse of the Internet might cause physical, psychological, social, academic as well as family and job-related problems (Aslan & Yazici, 2016; Cengizhan, 2005; Chou & Hsiao, 2000; Wang, 2001; Young, 1998; Young, 2004).

Today, different terms are used for defining Internet addiction, which is considered a behavioral addiction although this classification is still debatable. Among these terms are *Internet addiction* (Chou & Hsiao, 2000; Goldberg, 1996; Nalwa & Anand, 2003; Young, 1998), *pathological Internet use* (Lei & Wu, 2007; Morahan-Martin & Schumacher, 2000), *problematic Internet use* (Beard & Wolf, 2001; Ceyhan & Ceyhan, 2008; Davis, Flett, & Besser, 2002; Odacı & Kalkan, 2010; Shapira et al., 2000) and *Internet behavior dependence* (Hall & Parsons, 2001). Goldberg (1996), who used the term "Internet addiction" for the first time, adopted drug addiction diagnosis criteria to Internet addiction. Similarly, Young (1998) used gambling diagnosis criteria to define Internet addiction. Later, several Internet addiction diagnosis criteria were proposed by different researchers (Beard & Wolf, 2001; Shapira et al., 2003; Suler, 2004). Internet addiction was recognized as a clinical disorder in the fifth edition of Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorder (DSM, 2013).

Internet addiction leads to psychological, social and academic problems when he fails to manage his Internet use effectively (Davis, 2001; Esgi, 2014). The definitions of Internet addiction often include problems such as failing to fulfill daily life responsibilities and time limitations (Lee & Chae, 2007). Problematic Internet use has certain symptoms such as feeling unhappy when Internet access is not possible, lack of sleep due to Internet use, accessing the Internet secretly, longing for coming home early to use the Internet, failing to fulfill daily responsibilities due to Internet use, conflicts with others and himself, and problems in social relationships due to Internet use (Ogel, 2014; Ogel, 2017).

Davis (2001) states that people with problematic Internet use are prone to suffer from psychosocial problems such as depression and loneliness. He also says that the basic factor leading to Internet addiction is maladaptive cognitions. Similarly, Grohol (2012) claims that what lies behind Internet addiction is the need for socialization and people try to satisfy this need through e-mails, forums, chat and online games. One study found that individuals with high levels of anxiety prefer online relationships more and are quite prone to Internet addiction (Mc Kenna & Bargh, 2000). Caplan (2002) emphasizes that people experiencing problems in their Internet use habits sometimes use the Internet to create their ideal self in virtual environment since they fail to do so in real life. In addition, people with high levels of Internet addiction are likely to suffer from impulsivity and psychopathological symptoms (Dalbudak et al., 2013; Mottram & Fleming, 2009).

University students' Internet addiction has been a trendy research topic in recent years. For instance, the study conducted by İs sever (2016) found that approximately 30% of university students received high scores from *Internet Addiction Scale*, 20% were in the threshold of Internet addiction, almost all the participants used the Internet every day and half of them used it to access social networking sites. A similar study concluded that 27% of the university students who participated in the study were in "addicted" group and 30% in the "threshold" group. The study also found that the participants who checked their smart phones every five minutes had higher levels of Internet addiction than those who checked them less frequently (Karaca, 2017).

The effect of gender variable on Internet addiction has been examined in many studies. Some of these studies revealed that Internet addiction does not differ according to gender (Aslan & Yazici, 2016; Bayraktar & Gun, 2007; Carbonell et al., 2012; Ceyhan, Ceyhan, & Kurtyılmaz, 2009; Dalbudak & Evren, 2014; Dikmen & Tuncer, 2018; Hall & Parsons, 2001; Korkmaz, 2008; Oguz et al., 2008; Ozdemir, 2016; Pawlak, 2002; Tekin et al., 2018; Terzioglu, 2017; Truzoli et al., 2016; Turan, 2015; Yucelten, 2016) while some studies found higher levels of Internet addiction for males than females (Anand et al., 2018; Ancel et al., 2015; Bakken et al., 2009; Balci & Gulnar, 2009; Can & Zeren, 2019; Ceyhan, 2016; Clark et al., 2004; Dalbudak et al., 2013; Durak-Batıgun & Kilic, 2011; Durmus et al., 2018; Gunay et al., 2018; Issever, 2016; Kabakli-Cimen, 2018; Karaca, 2017; Kim et al., 2006; Mottram & Fleming, 2009; Servidio, 2017; Tutgun, 2009; Wang, 2001; Yarasir, 2018; Yen et al., 2019). Still other studies concluded that females have higher levels of Internet addiction (Ates, 2016; Baysan-Arslan et al., 2016; Sahin, 2014; Sahin et al., 2016; Yildiz, 2014). The time spent on the Internet is also another variable focused in scientific studies. For instance, the studies showed that people who spend more than three hours (Anand et al., 2018), four hours and more (Sulak, 2014) and between 6 to 8 hours (Diba, 2017) on the Internet have higher levels of Internet addiction. Finally, there are studies that found a positive correlation between Internet addiction and time spent on the Internet (Arslan, 2018; Durmus et al., 2018; Issever, 2016).

Boyaci (2019), in his study, lists the most common topics dealt with in Internet addiction research as follows: family relationships (10.7%), depression (9.6%), and use of social networking sites (7.6%), social support (7.6%) and academic achievement (6.1%). The literature also reveals that there is a positive correlation between Internet addiction and depression (Gunay et al., 2018), loneliness (Martin & Schuchmacher, 2003) and Internet use for social interaction (Ancel et al., 2015), and a negative correlation with self-control (Kose et al., 2012), social support (Isik & Ergun, 2018; Lei et al., 2018; Ummet & Eksi, 2016) and adaptation to university life (Ikiz et al., 2015). It was also found that people with high levels of Internet addiction have difficulties in participating in out-of-class activities and lack personal satisfaction (Huang et al., 2010) and have low levels of psychological well-being (Yilmaz, 2013). People's tendency for gambling, entertainment and chat can also be triggered by the Internet use, which leads to Internet addiction very quickly (Kalkan & Kaygusuz, 2013).

Although overuse of the Internet is often associated with problematic Internet use in the literature, the real reason behind this overuse might be Internet affinity (Yilmaz, 2012). The factors that make the Internet appealing are as follows; manageability of learned knowledge, not being a formal environment despite the presence of certain participatory and democratic principles, allowing freedom, and being closely related to educational Technologies, having interesting content, and providing opportunities to support self-learning (Ji & Fu, 2013; Sharma & Land, 2019; Young, 2004). Moreover, the following advantages also clearly result in more Internet affinity; it has a rich content allowing certain activities such as listening to music, shopping, doing commerce and playing games; it is easy to access; it involves reward; it facilitates communication among people; and young people feel safe and comfortable using the Internet since they were born into that technology (Genc et al., 2018; Greenfield, 2011; Sayin et al., 2017). Expressing emotions and opinions easily and comfortably is also another factor affecting Internet affinity (Karaca, 2007; Ozen & Sarici, 2009). Sometimes, the Internet might be appealing for people while trying to cope with negative experiences and feeling; for example, it was found that people tend to use the Internet more when they are suffering from depression (Esen & Siyez, 2011).

There are few studies focusing on Internet affinity in the literature. Some of these studies found a positive correlation between Internet addiction and Internet affinity (Ferguson & Perse, 2000; Gerlich et al., 2010; Mafe & Blas, 2006). The study by Ji and Fu (2013) found a positive correlation between Internet affinity and the interest in online activities. Another study concluded that people who find

various technologies appealing use the Internet more (Seifert & Wahl, 2018). Finally, Yilmaz (2012), in his study, found that university students are divided into two groups in terms of their Internet use; those who use it for fun and those who use it for communication purposes. He also claimed that the first group consists of males who use the Internet a lot and think that Internet is important, and the second group involves students who use the Internet less and give it a medium level of importance (Yilmaz, 2012).

Since Internet addiction and Internet affinity variables involve affective and cognitive coping strategies, researchers have been encouraged to deal with learned resourcefulness in further studies. Learned resourcefulness involves certain coping strategies such as self-control to cope with emotional and physical reactions, planning, problem definition, evaluation of alternatives, ability to foresee consequences and delay satisfaction and believing that one can regulate inner feelings (Dag, 1991). The literature review revealed that the research focusing on learned resourcefulness specifically dealt with loneliness and self-esteem (McWhirter, 1997), resourcefulness, self-management and emotional symptoms (Mezo & Francis, 2012), quitting smoking (Kennett et al., 2006), cognition, emotion, self-regard, child birth program and pregnancy depression (Ngai et al., 2007). The studies found that people with high levels of learned resourcefulness can change their alcohol drinking habit (Carey, Carey, Carnrike & Mesiler, 1990) and smoking habits (Carey et al., 1990; Kennett et al., 2006) more easily. The studies on learned resourcefulness in Turkey dealt with the following issues; academic stress, academic performance and coping strategies (Akgun, 2000), self-acceptance, (Ceyhan & Ceyhan, 2010), hopelessness (Coskun, 2010), perceived social support (Dayioglu, 2008), perceived domestic psychological relationship patterns (Coskun, 2008), perceived parental rejection and locus of control (Gultekin, 2011), perceived parenting style (Turkel, 2006), social self-efficacy and loneliness (Erozkan & Deniz, 2012), adaptation to university life and assertiveness, (Amanvermez, 2015), separation anxiety, state-trait anxiety, and psychological symptoms levels (Ceyhan, 2006), autonomic socio-trophic personality traits (Akkaya, 2009), locus of control and use of defense mechanisms (Masalci-Burcak, 2012), anxiety symptoms and internal-external control focus belief (Akbalik, 2005; Gozene, 2002), self-leadership and locus of control (Garipagaoglu & Guloglu, 2015) and alcohol and drug addiction (Sagkal, 2005). The difference of the current study is that Internet addiction, Internet affinity and learned resourcefulness are examined altogether.

Due to easy access to the Internet and flexible class hours, university students can find more opportunities to use the Internet (Kandell, 1998). In addition, university students consider the Internet a social support resource when they face social problems such as adaptation to innovations, making friends and joining a group, which often makes the Internet use a problematic issue (Ceyhan, 2008). The factors such as widespread and overuse of the Internet among university students as well as lack of control and failure to use it consciously imply a risk for them (Fuat & Him, 2013; Gencer, 2012; Moreno & Kolb, 2012; Tari-Comert & Kayiran, 2010). The number of studies examining Internet addiction of university students in Turkey is quite low, and there are not any studies focusing on their Internet affinity and learned resourcefulness levels. The aim of this study is to examine whether Internet affinity and learned resourcefulness significantly predict Internet addiction or not.

METHOD

The study used relational survey method. This method is preferred when researchers aim to determine the relationship between two or more variables, to identify whether changes occur among these variables, and to explore the pattern of these changes when they occur and to obtain information about cause-effect relationship (Balci, 2010; Karasar, 2013).

Population and Sampling

The population of the study is 36.846 university students attending a state university in Istanbul in 2017. The participants were determined by using cluster sampling method. Confidence interval was taken as .05 and margin of error as .03. The data were collected from 455 students attending 6 different faculties at different class levels and the school of foreign languages (English preparatory school classes). When extreme values were excluded from the data set, the analyses were done for the data obtained from 441 students – 229 female (51.9 %) and 212 (48.1%). Demographic information about the participants is displayed in Table 1 below.

Table 1. Demographic information about the participants

Faculty	n	%	Place of Residence	n	%
Education	89	20.2	Village	22	5.0
Chemistry Metallurgy	57	12.9	Small town	9	2.0
Civil Engineering	52	11.8	Town	64	14.5
Science and Letters	43	9.8	City	99	22.4
Economics- Administrative Sciences	85	19.3	Metropol (Big city)	247	56.0
Electrics and Electronics	73	16.6			
School of Foreign Languages	42	9.5			
Average Monthly Family Income	n	%	Place of Stay in Istanbul	n	%
Less than 1001 TL	296	67.1	With family	233	52.8
1001-2000 TL	106	24.0	With roommates	96	21.8
3001-4000 TL	11	2.5	With relatives	9	2.0
4001 TL and above	12	2.7	In a dormitory	99	22.4
Reasons of Internet Use	n	%	Time spent on the Internet	n	%
Academic studies	213	48.2	0-2 hours	145	32.9
Social networking sites	341	77.3	3-5 hours	240	54.4
Playing games, watching films/ series	224	50.8	6-8 hours	41	9.3
Official procedures	99	22.2	9-10 hours	11	2.5
Getting information / news	209	47.4	More than 11 hours	4	0.9

According to Table 1, the percentage of the participants who use the Internet to access social networking sites and communicate with others is quite high (77.3%). As for the time spent on the Internet, 3-5 hours of Internet use has the highest percentage (54.4%). In addition, more than half of the participants live in big cities (56%) or live in Istanbul with their families (52.8%). As for the data regarding income level, we can see that almost half of them have an average family income of 1001-3000 TL, and 67% of the participants have income lower than 1001 TL.

INSTRUMENTS

For data collection purposes, the study used Young's Internet Addiction Test-Short Form (Kutlu et al., 2016), Internet Affinity Scale (Yilmaz, 2012), Rosenbaum's Learned Resourcefulness Scale (Dag, 1991) and Personal Information Form prepared to examine socio-demographic variables.

Young's Internet Addiction Test-Short Form. Developed by Young (1998) and reduced to a short-form by Pawlikowski et.al (2013), the scale consists of 12 items in 5-point Likert format. It was adapted to Turkish for teenagers and university students by Kutlu et.al (2016). The internal reliability

coefficient of the scale was calculated as .85. A high score obtained from this single-dimensional scale shows high level of Internet addiction. The validity and reliability of the scale were examined in terms of Internet addiction, loneliness, happiness and life satisfaction for university students; and in terms of problematic Internet use, smart phone addiction and life satisfaction for teenagers (Kutlu et.al, 2016). In this research, the internal consistency was recalculated, and the Cronbach Alpha coefficient was found .82.

Internet Affinity Scale. Developed by Yilmaz (2012), the scale aims to measure the importance university students place on the Internet and to what extent they find the Internet appealing. This 5-point Likert type scale includes 5 items. A high score obtained from the scale means that individual finds the Internet quite appealing. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .91 (Yilmaz, 2012). In this research, the internal consistency was recalculated, and the Cronbach Alpha coefficient was found .70.

Rosenbaum Learned Resourcefulness Scale. Developed by Rosenbaum in 1980, the scale aims to determine to what extent individuals use cognitive strategies to cope with stress. It is a 36-item scale in 5-point Likert type format. In the original version, the scoring ranged between -3 and +3; however, this scoring format was changed when the scale was adapted to Turkish due to convenience purposes. A high score from the scale implies that this individual employs rich variety of cognitive strategies to cope with stress and has strong self-control skills. Test-retest reliability coefficient of Learned Resourcefulness Scale was calculated as .80 ($p < .001$) and Cronbach reliability coefficient as .78 (Dag, 1991). The construct validity study revealed 12 factors. The reliability coefficients of the scale were found to be low since there were few items in some dimensions. Therefore, it was concluded that the use of these subdimensions are not appropriate (Dag, 1991). In this research, the internal consistency was recalculated, and the Cronbach Alpha was found .81.

Personal Information Form. Prepared by the researchers themselves, this form was used to collect demographic data about the participants.

Data Collection

Before collecting data required permissions have been obtained by the researcher. The data were collected by the researcher herself in classroom environment by getting necessary permissions from the instructors of the courses. Prior to the data collection, the participants were informed about the aim of the study and how they should reply data collection tools. They were also told that the participation was on a voluntary basis and were asked to sign a consent form to participate in the study.

Data Analysis

The data collected in the study were analyzed by using SPSS 21.0 software. Since it is necessary to determine whether there are extreme values which make it difficult to verify linearity and normality assumptions prior to multiple linear regression analysis, Mahalanobis distance calculations were made and 14 pieces of data were excluded from the study since they were found to be extreme values (Grande, 2016). Later, it was examined whether there was a multicollinearity problem between independent variables, and it was found that correlation coefficient among variables ranged between .19 and .61. Tolerance and VIF values were checked since a VIF value over 10 and tolerance values lower than .10 show multicollinearity problems (Pallant, 2017). In order to test the presence of a linear correlation between predictive variables and dependent variables and whether the scores show a normal distribution, histogram, normality graphics of residual values, scattering diagram matrix and skewness and kurtosis values were examined. It was found that histogram graphic was not very sharp and flat, all the values accumulated near the line, skewness and kurtosis values ranged between +1 and +1, which means that the data display almost normal distribution. Also, the assumption that there is no correlation between error terms was tested. Since the value obtained from Durbin Watson test ranged

between 1.5 and 2.5, it was concluded that observations are independent in terms of regression model.

Findings

Table 2 below shows the results of Pearson Moments Product Correlation Analysis, which was done to determine the relationship between the Internet addiction, Internet affinity and learned resourcefulness.

Table 2. Pearson correlation matrix for variables and descriptive statistics

Variables	1	2	3
1. Internet Addiction	1		
2. Internet Affinity	.61**	1	
3. Learned Resourcefulness	-.18**	-.16**	1
Mean	25.15	10.78	119.22
Standard Deviation	16.69	15.39	9.67
Skewness	-.29	-.14	-.09
Kurtosis	.27	-.29	-.08

** $p < .01$

Table 2 above shows a positive correlation between university students' Internet addiction and Internet affinity levels ($r = .61$; $p < .01$). In addition, the study found a negative correlation between Internet addiction and learned resourcefulness levels of the participants ($r = -.18$; $p < .01$). Another finding of the study is that there is a negative and low significant correlation between Internet affinity and learned resourcefulness ($r = -.16$; $p < .01$). Table 3 below displays the results of multiple linear regression analysis, which examines to what extent university students' Internet addiction is predicted.

Table 3. Standard multiple linear regression analysis results regarding prediction of Internet addiction

Variables	B	Standard Error	β	t	p	Binary Regression	Partial Regression
Constant	19.57	2.18	-	9.07	.000		
Internet Affinity	1.13	.07	.59	15.42	.000	.61	.59
Learned Resourcefulness	-.48	.02	-.11	-2.98	.003	-.23	-.14
R= .62	R ² = .39						
F _(2,438) = 137.82	p = .000						

According to Table 3, the regression model is significant ($F_{(2,438)} = 137.82$; $p < .001$), and 39% of the variance in "Internet addiction" variable is explained by independent variables "Internet affinity" and "learned resourcefulness" ($R = .62$; $R^2 = .39$). "Internet affinity" significantly predicts Internet addiction ($t = 15.42$; $p < .001$); and also "learned resourcefulness" predict "Internet addiction" ($t = -2.98$; $p < .05$).

DISCUSSION

The results of the study revealed that there is a positive correlation between university students' Internet addiction and Internet affinity, and a negative correlation with learned

resourcefulness. From these results, it can be said that, Internet affinity and learned resourcefulness predict Internet addiction. The most important factor leading to Internet addiction is "Internet affinity" variable. The results of the studies focusing on Internet addiction and Internet affinity in the literature are also consistent with the results of the current study (Gerlich et al., 2010; Ferguson & Perse, 2000; Mafe & Blas, 2006). It can be said that users are largely affected by the affinity of the Internet and establish an emotional bond with it (Dursun & Cuhadar, 2015). In a research examining game addiction, which is one of the subtypes of Internet addiction, it was found that visual affinity increases the enjoyment of the game and players may desire to have more time on this context. (Ari ve Yilmaz, 2020). In other words, finding the Internet appealing can be considered a factor that leads to an increase in Internet addiction. It can be interpreted that individuals who perceive the Internet as attractive tend to use it more and may be more prone to become addicted due to this excessive use. It can also be thought that the attractive objects in the Internet increased the usage and caused the desire to use more.

According to research findings, there is a negative correlation between Internet addiction and learned resourcefulness and this variable predict Internet addiction. The literature review did not reveal any findings focusing directly on these two variables. However, Odaci and Cikrikci (2017) found that as university students' problematic Internet use increases, their depression, anxiety and stress levels increase, and they confine themselves to cyber environment instead of trying to cope with these problems. Alan and Guzel (2020) concluded that smartphone addiction is an unsafe method of dealing with stress and individuals who live difficulties about coping stress can spend more time on their smart phones. Similarly, Çutuk (2020) found that there is a significant negative correlation between self control and Internet addiction. Similar results can be mentioned in terms of substance addiction. People with high levels of learned resourcefulness can change their alcohol use (Carey et al., 1990) and smoking habits (Carey et al., 1990; Kennett et al., 2006) more easily. These studies reveal findings that are similar to the current study although they do not directly emphasize learned resourcefulness. It can be concluded that from these researches, learned resourcefulness, which is defined as the capacity of a person in coping with difficulties, predicts Internet addiction. This can be associated with the bending of a person who is not capable in problem solving, towards a behavioral or a substance addiction.

SUGGESTIONS

The findings of the study show that there is a positive correlation between Internet addiction and Internet affinity for university students and Internet affinity predicts Internet addiction. Therefore, it might be suggested that training programs might be organized to increase university students' awareness about these issues. These programs might be offered by psychological counselling centers, and they might aim to help students to learn how to control the time they spend on the Internet and how to access quality content. Although learned resourcefulness does not seem to be a strong variable in predicting Internet addiction, there is a negative correlation between two variables. Thus, training programs might be planned when students start their university education.

The current study was conducted with students attending a state university, which means that the results might be generalized only to groups with similar characteristics. Therefore, further studies might be carried out with students attending universities located in different cities in Turkey and those with different financial backgrounds. Internet affinity is a rarely studied issue, so studies focusing on this issue might be designed in the future.

In this study, affinity of Internet and learned resourcefulness predict Internet addiction and 39% of the variance can be explained by these variables. Further studies can be conducted in which different independent variables are discussed to learn other factors affecting Internet addiction. In this way, it may be possible to obtain more detailed information about Internet addiction.

REFERENCES

- Akbalik, O. (2005). *Universite Ogrencilerinde kaygi belirtileri ve ic-dis kontrol odagi inanci ile ogrenilmis gucluluk arasındaki ilişkiler* [The relationship between anxiety symptoms and internal-external locus of control of university students between learned resourcefulness] (Master's thesis, Dicle University, Graduate School Social Sciences, Diyarbakir). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akgun, S. (2000). *Learned resourcefulness, academic stress, academic performance and coping responses*. (Doctoral dissertation, Graduate School Social Sciences, The University of Wollongong, Australia). Retrieved from <https://ro.uow.edu.au/theses/1664/>
- Akkaya, E. (2009). *Universite ogrencilerinin otonomik-sosyotropik kisilik ozellikleriyle ogrenilmis gucluluk duzeyleri arasındaki ilişki* [The relationship between the university students' autonomic-sociotropic personality characteristics and learned resourcefulness levels] (Master's thesis, Marmara University, Graduate School Educational Sciences, Istanbul). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Alan, R., & Güzel, H.Ş. (2020). The investigation of the relationship between smartphone addiction, and problem-solving skills and ways of coping with stress. *Dusunen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 33(3), 244-253.
- Amanvermez, Y. (2015). *Universite birinci sinif ogrencilerinin universite yasamina uyumlarının guvengenlik ve ogrenilmis gucluluk duzeylerine gore yordanması*. [Investigation of freshmen students' university adjustment levels] (Master's thesis, Ege University, Graduate School of Social Sciences, Izmir). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Anand, N., Thomas, C., Jain, P. A., Bhat, A., Thomas, C., Prathyusha, P. V., & Cherian, A. V. (2018). Internet use behaviors, Internet addiction and psychological distress among medical college students: A multi centre study from South India. *Asian Journal of Psychiatry*, 37, 71-77.
- Ancel, G., Acikgoz, I. Yavas, A., & Gul, A. (2015). Problemlı Internet kullanimi ile duygusal zeka ve bazı sosyodemografik degiskenler arasındaki ilişki [The relationship between problematic internet using emotional intelligence and some sociodemographic variables]. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(4), 255-263.
- Ari, E., & Yilmaz, V. (2020). Universite öğrencilerinin online oyun oynama davranışlarının aciklanmasına yönelik bir model önerisi. *International Journal of Social Inquiry*, 13(1), 87-112.
- Arslan, H. (2018). Psikolojik danismanların mutluluk, psikolojik saglamlık ve bagimlilik durumları arasındaki ilişkiler [The Relationship between Happiness, Resilience and Addiction Conditions of Psychological Consultants]. *Saglık Bilimlerinde Egitim Dergisi*, 1(1), 17-35.
- Aslan, E. & Yazici, A. (2016). Universite ogrencilerinde Internet bagimliliği ve ilişkili sosyodemografik faktorler [Internet Addiction among University Students and Related Sociodemographic Factors]. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 109-117.
- Ates, N. (2016). *Bilgisayar ve ogretim teknolojileri egitimi bolumu ogretmen adaylarının Internet bagimliliklerinin cesitli degiskenler acisinden incelenmesi* [Examining Internet addiction levels of pre-service Computer Education and Instructional Technologies Teachers in terms of certain variables] (Master's thesis, Karadeniz Technical University, Graduate School of Educational Sciences, Trabzon). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ayas, T. & Horzum, M. B. (2013). İlkogretim ogrencilerinin Internet bagimliliği ve aile Internet tutumu [Internet Addiction and Internet Parental Style of Primary School Students]. *Turk Psikolojik Danisma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 46-57.
- Bakken I. J., Wenzel, H.G., Gotestam, K.G., Johanson, A., & Oren, A. (2009). Internet addiction among

- Norwegian adults: a stratified probability sample study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(2), 121-7.
- Balci, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Arastirma: Yontem, Teknik ve İlkeler* [Research on Social Sciences: Method, Technique and Principle]. Ankara: Pegem Academy.
- Balci, S. & Gulnar, B. (2009). Universite ogrencileri arasinda Internet bagimliliği ve Internet bagimliliklerinin profili. [Internet addiction among university students and the profile of internet addicts]. *Selcuk University Iletisim Fakultesi Akademik Dergisi*, 6(1), 5-22.
- Bayraktar, F. & Gun, Z. (2007). Incidence and correlates of Internet usage among adolescents in North Cyprus. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(2), 191-197.
- Baysan-Arslan, S., Cebeci, S., Kaya, M., & Canbal, M. (2016). Relationship between Internet addiction and alexithymia among university students. *Clinical and Investigative Medicine. Medecine Clinique Et Experimentale*, 39(6), 111-115.
- Beard, K. W. & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychology & Behavior*, 4(3), 377-383.
- Boyaci, M. (2019). Turkiye’de Internet Bagimliliği Arastirmalari: Bir Icerik Analizi Calismasi [Internet Addiction Research in Turkey: A Content Analysis Study]. *Addicta, The Turkish Journal On Addictions*, 6(3), 777-795.
- Can, S. & Zeren, S. G. (2019). Ergenlerin akademik erteleme davranislarini aciklamada Internet bagimliliği ve temel psikolojik ihtiyaclarin rolu [The Role of Internet Addiction and Basic Psychological Needs in Explaining the Academic Procrastination Behavior of Adolescents]. *Cukurova Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi*, 48(2), 1012-1040.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 533-575.
- Carbonell X., Chamarro, A., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R., & Talamn. A. (2012). Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students. *Anales de Psicología*, 28(3), 789-796.
- Carey, M. P., Carey, K.B., Carnrike, C. L. M. Carnike, & Meisler, A. W. (1990). Learned resourcefulness, drinking, and smoking in young adults. *The Journal of Psychology*, 124(4), 391-395.
- Cengizhan, C. (2005). Ogrencilerin bilgisayar ve İnternet kullanımında yeni bir boyut: ‘İnternet bagimliliği’. [A new dimension in students' computer and Internet use: ‘Internet addiction’]. *Marmara Universitesi Atatürk Egitim Fakultesi Egitim Bilimleri Dergisi*, 2(22), 83-98.
- Ceyhan, A. A. (2006). Universite ogrencilerinin gecmiste yasadıkları ayrılık kaygisinin ogrenilmiş gucluluk, kaygi ve psikolojik belirtileri yordama duzeyi [The Prediction of Learned Resourcefulness, Anxiety, and Psychological Symptoms from Early Separation Anxiety]. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 6(1), 53-73.
- Ceyhan, A. A. (2008). Predictors of problematic Internet use on Turkish university students. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 363-366.
- Ceyhan, E. (2016). *İnternet bagimliliğinin baglanma stilleri ve duygu duzenlemeyle iliskisi*, [Associations of Internet addiction with attachment styles, and emotion regulation]. (Master’s thesis, Yuzuncu Yıl University, Graduate School of Educational Sciences, Van) Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ceyhan, A. A. & Ceyhan, E. (2008). Loneliness, depression, and computer self-efficacy as predictors of problematic Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 699-701.
- Ceyhan, A. A. & Ceyhan, E. (2010). Investigation of university students’ self-acceptance and learned resourcefulness: A longitudinal study. *Higher Education*, 61(6), 649-661.

- Ceyhan, A. A., Ceyhan, E., & Kurtyilmaz, Y. (2009). Problemlı ve problemlı olmayan Internet kullanımına sahip universite ogrencilerinin ozellikleri [Characteristics of university students with problematic and non-problematic Internet use]. *In International*, 5, 470-475.
- Chou, C. & Hsiao, M.C. (2000). Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: the Taiwan college students' case. *Computers and Education*. 35(1), 65-80.
- Clark, D. J., Frith, K. H., & Demi, A. S. (2004). The physical, behavioral, and psychosocial consequences of Internet use in college students. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 22(3), 153-161.
- Coskun, G. (2008). *Ilkogretim ikinci kademe ogrencilerinin zorbalık egilimleri ile problemlı Internet kullanımları arasındaki ilişki* [The relation between tendency of despotic behaviors of secondary school students and problematic use of Internet] (Master's thesis, Yeditepe University, Graduate School of Social Sciences, Istanbul). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Coskun, F. (2010). *Universite sinavına hazırlanan adaylarda umutsuzluk ve öğrenilmiş güçsüzlük*. [Hopelessness and learned strength among candidates preparing for university entrance exam] (Doctoral dissertation, Hacettepe University, Graduate School of Educational Sciences, Ankara). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Cutuk, Z. A. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Özdenetim ile İnternet Bağımlılığı İlişkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 854-863.
- Dag, I. (1991). Rosenbaum'un öğrenilmiş güçsüzlük ölçeğinin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliliği. [Learned resourcefulness schedule: a reliability and validity study for university students]. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2(4), 269-274.
- Dalbudak, E. & Evren, C. (2014). The relationship of Internet addiction severity with Attention Deficit Hyperactivity Disorder symptoms in Turkish University students; impact of personality traits, depression and anxiety. *Comprehensive Psychiatry*, 55(3), 497-503.
- Dalbudak, E., Evren, C., Topcu, M., Aldemir, S., Coskun, K. S., Bozkurt, M. & Canbal, M. (2013). Relationship of Internet addiction with impulsivity and severity of psychopathology among Turkish university students. *Psychiatry Research*, 210(3), 1086-1091.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195.
- Davis, R.A., Flett, G.L., & Besser, A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic Internet use: implications for pre-employment screening. *Cyberpsychology & Behavior*, 5(4), 331-345.
- Dayioğlu, B. (2008). *Resilience in University Entrance Examination Applicants: The Role of Learned Resourcefulness, Perceived Social Support and Gender* (Masters' thesis, Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Diba, P. (2017). *Evlı çiftlerin sosyal fobi ve İnternet bağımlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Examine to relationship between married couple's social phobia and Internet addiction]. (Masters' thesis, Istanbul Arel University, Graduate School of Social Sciences, Istanbul). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Diker-Coskun, Y., Kızılkaya-Cumaoglu, G., & Seckin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilisim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri [Computer technology teacher candidates' views on the concepts of literacy related to information technology]. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.
- Dikmen, M. & Tuncer, M. (2018). İnternet bağımlılığının aile ilişkilerine etkisi [The Effect of Internet Addiction on Family Relationships]. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 5(1), 34-52.
- DSM V (2013). *Mental bozuklukların tanısı ve sayımsal el kitabı* [Diagnostic and Statistical Manual of

- Mental Disorders] (Cev. Ed: E. Koroglu) Hekimler Yayin Birliği: Ankara.
- Durak-Batıgun, A. & Kilic, N. (2011). Internet bağimliliği ile kisilik ozellikleri, sosyal destek, psikolojik belirlitiler ve bazı sosyo-demografik değiskenler arasındaki iliskiler. *Turk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 1-10.
- Durmus, H., Gunay, O., Yıldız, S., Timur, A., Balcı, E., & Karaca, S. (2018). Universite ogrencilerinde Internet bağimliliği ve universite yasamı boyunca değisimi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 383-389.
- Dursun, O. O. & Cuhadar, C. (2015). Sosyal ağ kullanıcılarının bilissel kapılma duzeyleri [Cognitive absorption levels of social network users]. *Trakya University Journal of Social Science*, 17(1), 241-253.
- Erozkan, A. & Deniz, S. (2012). The influence of social self-efficacy and learned resourcefulness on loneliness. *Journal of Counseling and Education*, 1(2), 57: 57-74.
- Esen, E., Siyez, D.M. (2011). Ergenlerde Internet bağimliliğini yordayan psiko-sosyal değiskenlerin incelenmesi [Examining psycho-social variables that predict internet addiction among adolescents]. *Turk Psikolojik Danisma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 127-136.
- Esgi, N. (2014). Aile-cocuk Internet bağimlilik olceğinin turkceye uyarlanması: Gecerlik ve guvenirlik calismasi [The adaptation of parent-child Internet addiction scale into turkish: the study of validity and reliability Kastamonu *Eğitim Dergisi*, 22(2), 807-83.
- Ferguson, D. A. & Perse, E.M. (2000). The world wibe web as a functional alternative to television. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 44(2), 155-174.
- Fuat, N. & Him, T. (2013). *Universite ogrencilerinin Internet kullanım durumları ve saldırganlık duzeyleri arasındaki korelasyon: GAU psikoloji, rehberlik ve psikolojik danismanlık bolumu ogrencilerinde Internet kaynaklı tutum değisiklikleri. II. International Conference on Communication, Media, Technology and Design.* 392-396.
- Garipagaoglu, B. C. & Guloglu, B. (2015). Ogretmen adaylarında oz liderlik becerilerinin yordayıcısı olarak ogrenilmiş gucluluk ve denetim odadı. *Abant İzzet Baysal Universitesi Eğitim Fakultesi Dergisi*. 15(2), 147-162.
- Genc, Y., Durgun, A., Kara, H. Z., & Cakir, R. (2018). Internet kullanımının universite ogrencilerinin yalnızlık algılarına etkileri [The effects of Internet use on university students' perceptions of loneliness]. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 13(2), 301-336.
- Gencer, S.L. (2012). Internet abuse among teenagers and its relations to Internet useage patterns and demographics. *Educational Technology & Society*. 15(2), 301-336.
- Gerlich, R. N., Browning, L., & Westermann, L. (2010). The social media affinity scale: implications for education. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 3(11), 35-42.
- Goldberg, I. (1996). Internet Addiction Disorder. Retrieved from https://scholar.google.com.tr/scholar?cluster=3874910117513655426&hl=en&as_sdt=0,5 in 2017, March 22.
- Gozene, O. (2002). *Riskli alkol kullanan universite ogrencileri ile riskli alkol kullanmayanlarda, stresli yasam olayları, ic-dis kontrol odadı inanci ve ogrenilmiş gucluluk değiskenlerinin iliskilerinin incelenmesi.* [Investigation of the differences between the hazardous drinker and non-hazardous drinker university students on the variables of life events, locus of control and learned resourcefulness] (Masters' thesis, Hacettepe University, Graduate School of Social Sciences, Ankara). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Grande, T. (2016). Calculating Cronbach's Alpha in Microsoft Excel compared to SPSS [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=Kz8OdR6IV44/> in 2017, July 13.
- Greenfield, D. (2011). *The addictive properties of Internet usage. Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*, 135-153.

- Grohol, J.M. (2012). *Internet addiction guide*. Retrieved from <http://psychcentral.com/netaddiction> at 13.12.2018.
- Gultekin, Z. (2011). *Universite ogrencilerinin algılanan anne-baba reddiyle bas etmeleri ile denetim odagi, ogrenilmis gucluluk ve es kabul-reddiyle iliskisi* [The relationship between coping with parental rejection and locus of control, learned resourcefulness and partner acceptance-rejection] (Masters' thesis, Dokuz Eylul University, Graduate School of Educational Sciences, Izmir). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gunay, O., Ozturk, A., & Arslantas, E. E. (2018). Erciyes Universitesi ogrencilerinde İnternet bagimligi ve depresyon duzeyleri [Internet addiction and levels of depression at Erciyes University Students]. *Neurological Sciences*, 31, 79-88.
- Hall, A. S. & Parsons, I., (2001). Internet addiction: College student case study using best practices in cognitive behavior therapy. *Journal of Mental Health Counseling*, 23(4), 312-327.
- Huang, J. J., Yang, S. J., Huang, Y. M. & Hsiao, I. Y. (2010). Social learning networks: Build mobile learning networks based on collaborative services. *Journal of Educational Technology and Society*, 13(3), 78-92.
- Isik, I. & Ergun, G. (2018). Determining the relation between turkish middle-school students' Internet addiction and perceived social support from family. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(3), 527-542.
- Ikiz, F. E., Savcı, M., Asıcı, E., & Yoruk, C. (2015). Investigation of relationship between problematic Internet use and psychological symptoms of university students. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 688-702.
- Issever, N. K. (2016). *Internet bagimliginin universite ogrencilerinde yayginliginin incelenmesi*. [Examining the prevalence of Internet addiction in university students] (Masters' thesis, Uskudar University, Graduate School of Social Sciences). Istanbul). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ji, P, W. & Wayne F. (2013). Love Internet love online content: predicting Internet affinity with information gratification and social gratifications. *Internet Research*, 23(4), 396-413.
- Kabaklı-Cimen- L. (2018). Universite öğrencilerinin Internet bagimligi ile sanal ortam yalnızlık duzeyleri arasindaki iliskinin incelenmesi [Tge relationship between the Internet addiction and virtual environment loneliness levels of university students. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1431-1452.
- Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. *Cyberpsychology and Behavior*, 1(1), 11-17.
- Karaca, M. (2007). Internet gencligi: yeni bir genclik tiplmesi denemesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*.2(4), 419-438.
- Karaca, F. (2017). Universite ogrencilerinin Internet bagimligi duzeyleri ile akilli telefon kullanma aliskanliklari arasindaki iliskilerin incelenmesi [The relations between university students' Internet addiction and smart phone usage habits]. *Mehmet Akif Ersoy Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi*, 0(44), 581-597.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel arastirma yontemi* [Scientific research method]. Ankara: Nobel Yayın.
- Kalkan, M., Kaygusuz, C. (2013). *Internet bagimligi* [Internet addiction]. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kennett, D. J., Morris, E., & Bangs, A. M. (2006). Learned resourcefulness and smoking cessation revisited. *Patient Education and Counseling*, 60(2), 206-211.
- Kim, K., Ryu E., Chon, Chon, M.Y., Yeun, E.J., Choi, S.Y., Seo, J.S., & Nam, B.J. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: a questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43(2), 185-192.

- Korkmaz, Y. (2008). *Lise öğrencilerinin depresyon, anksiyete, stres ve İnternet bağımlılığı ilişkisinin bazı değişkenlerine göre yordanması* [High school students depression, anxiety, stress and İnternet dependence and prediction of some variables by relationship] (Master's thesis, Hasan Kalyoncu University, Graduate School of Social Sciences, Gaziantep). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kose, D., Cinar, N., & Akduran, F. (2012). Hemsirelik Öğrencilerinde İnternet bağımlılığının kişilik özellikleri ve zaman yönetimi ile ilişkisi [Relationship of İnternet addiction with personality traits and time management in nursing students. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 16, 227-233.
- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y., & Aysan, F. (2016). Young İnternet bağımlılığı testi kısa formunun Türkçe uyarlaması: üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması [Turkish adaptation of Young's İnternet Addiction Test-Short Form: A reliability and validity study on university students and adolescents]. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 69-76.
- Lee, S. J. & Chae, Y. G. (2007). Children's İnternet use in a family context: Influence on family relationships and parental mediation. *Cyberpsychology and Behavior*, 10(5), 640-644.
- Lei, L., & Wu, Y. (2007). Adolescents' paternal attachment and İnternet use. *Cyberpsychology and Behavior*, 10(5), 633-639.
- Lei, H., Li, S., Chiu, M. M., & Lu, M. (2018). Social support and İnternet addiction among mainland Chinese teenagers and young adults: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 85, 200-209.
- Mafe, C. R. & Blas, S. S. (2006). Explaining İnternet dependency. İnternet research. An exploratory study of future purchase intention of Spanish İnternet users. *İnternet Research*, 16(4), 380-397.
- Masalci-Burcak, A. D. (2012). *İç denetim programının ergenlerin denetim odagi, öğrenilmiş güçluluk ve savunma mekanizmalarını kullanma biçimi üzerindeki etkisi* [The effect of internal locus of control programme on adolasesces? locus of control, learned resourcefulness and usage of defense mechanism] (Master's thesis, Dokuz Eylül University, Graduate School of Educational Sciences, İzmir). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- McKenna, K. & Bargh, J. (2000). Plan 9 from cyberspace: The implications of the İnternet for personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 57-75.
- McWhirter, B. T. (1997). Loneliness, learned resourcefulness, and self-esteem in college students. *Journal of Counseling and Development*, 75(6), 460-469.
- Mezo, P. G. & Francis, S. E. (2012). Modeling the interrelationship of learned resourcefulness, self-management, and affective symptomatology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(1), 11-21.
- Morahan-Martin, J. & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological İnternet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16(1), 13-29.
- Morahan-Martin, J. & Schumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the İnternet. *Computers in Human Behavior*, 19(6), 659-671.
- Moreno, M. A. & Kolb, J. (2012). Social networking sites and adolescent health. *Pediatric Clinics of North America*, 59(3), 601-12.
- Mottram, A., J. & Fleming, M. J. (2009). Extraversion, impulsivity, and online group membership as predictors of problematic İnternet use. *Cyberpsychology and Behavior*, 12(3), 319-321.
- Nalwa, K. & Anand, A. P. (2003). İnternet addiction in students: A cause of concern. *Cyberpsychology and Behavior*, 6(6), 653-656.
- Ngai, S.S. (2007). Exploring the validity of the İnternet addiction test for students in grades 5-9 in Hong Kong. *International Journal of Adolescence and Youth*, 13(3), 221-237.

- Odacı, H. & Cikrıkci, O. (2017). Problemlı İnternet kullanımında depresyon, kaygı ve stres düzeyine dayalı farklılıklar [Differences in problematic İnternet use based on depression, anxiety, and stress levels]. *Addicta, The Turkish Journal on Addictions*, 4(1), 41-61.
- Odacı, H. & Kalkan, M. (2010). Problematic İnternet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers and Education*, 55(3), 1091-1097.
- Oguz, B., Zayim, N., Ozel, D., & Saka, O. (2008). Tip ogrencilerinin İnternette bilissel durumları. [The cognitive status of medicine students]. *Akademik Bilisim*, 30, 447-453.
- Ogel, K. (2014). *İnternet bağımlılığı, İnternetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla basa çıkmak* [İnternet addiction, understanding of İnternet psychology and coping with addiction]. İstanbul, Turkey: Türkiye İş Bankası Kultur Yayınları.
- Ogel, K. (2017). *Bağımlılık ve tedavisi temel kitabı*. [Addiction and treatment]. İstanbul: IQ Kultur Sanat Yayıncılık.
- Ozdemir, G. (2016). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi tip fakültesi ogrencilerinde İnternet bağımlılığı ve depresyon arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* [Evaluation of the relationship between the İnternet addiction and depression of the faculty of medicine students at Ondokuz Mayıs University] (Master's thesis, Ankara University, Graduate School of Family Medicine, Ankara). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ozen, U. & Korukcu-Sarıci, M.B. (2009). Yalnızlık olgusu ve sanal sohbetin yalnızlığın paylaşımına etkisi: üniversite ogrencileri üzerinde bir araştırma [The effect of loneliness and virtual chat on sharing loneliness: a research on university students]. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 15-25.
- Pallant, J. (2017). *A step by step guide to data analysis using SPSS*. Australia: AllenveUnwin.
- Pawlak, C. (2002). Correlates of İnternet use and addiction in adolescents. Dissertation abstracts international section A. *Humanities and Social Sciences*, 63(5-A), 1727-1740.
- Pawlikowski M., AltstOtter-Gleich C., & Brand M. (2013). Validation and psychometric properties of a short version of young's İnternet addiction test. *Computers in Human Behaviour*, 29(3), 1212-1223.
- Sagkal, T. (2005). *Alkol ve madde bağımlılarında öğrenilmiş güçlülüğün incelenmesi* [The studying of learned resourcefulness in alcohol and drug addicts] (Master's thesis, Ege University, Graduate School of Health Sciences, İzmir). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sayın, A.A., Yesilyurt, O., & Tekin, E. (2017). Öğrencilerin İnternet ortamında yaptıkları kontrol dışı alıverişlerin satın alma davranışları açısından değerlendirilmesi [Evaluation of uncontrollable online shoppings done by students from the viewpoint of purchasing behaviors]. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(48), 249-258.
- Sharma, P. & Land, S. (2019). Patterns of knowledge sharing in an online affinity space for diabetes. *Educational Technology Research and Development*, 67(2), 247-275.
- Seifert, A. & Wahl, H. W. (2018). Young at heart and online? Subjective age and İnternet use in two Swiss survey studies. *Educational Gerontology*, 44(2-3), 139-147.
- Servidio, R. (2017). Assessing the psychometric properties of the İnternet addiction test: A study on a sample of Italian university students. *Computers in Human Behavior*, 68, 17-29.
- Sevinç, H., & Taş, İ. (2020). Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ile Düşünme İhtiyacı ve Duyguları İfade Etme Arasındaki İlişki. *Yasadıkça Eğitim*, 34(2), 523-541.
- Shapira, N. A., Goldsmith, T. D., Keck, P. E., Khosla, U. M., & McElroy, S. L. (2000) Psychiatric features of individuals with problematic İnternet use. *Journal of Affective Disorder*, 57(1), 267-272.
- Shapira, N. A., Lessig M.C., Goldsmith, T.D., Szabo, S.T., Lazowitz, M., Gold, M. S., & Stein. D.J. (2003). Problematic İnternet use: proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and Anxiety*,

- 17(4), 207-216.
- Sulak, S. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İnternet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi*. [Determining Internet addiction level of faculty of Education]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(51), 150-167.
- Suler, J. (2004). Computer and cyberspace addiction. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 1, 359-362.
- Sahin, M. (2014). The Internet addiction and aggression among university students. *Dusunen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27(1), 43-52.
- Sahin, C., Aydın, D., & Balay, R. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitsel İnternet kullanımı ile İnternet bağımlılıklarının incelenmesi [The investigation of the students' educational use of Internet and students' Internet addiction in school of education]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 481-497.
- Tari-Comert, I. & Kayıran, S.M. (2010). Çocuk ve ergenlerde İnternet kullanımı [İnternet usage of children and adolescents]. *Cocuk Dergisi*, 10(4), 166-170.
- Tekin, A., Yetkin, A., Adıguzel, S., & Akman, H. (2018). Evaluation of stroop and trail-making tests performance in university students with İnternet addiction. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(6), 593-598.
- Terzioğlu, C. (2017). *İnternet bağımlılığının yordayıcıları olarak duygusal zeka ve kişilerarası problem çözme* [Emotional intelligence and interpersonal problem solving as predictors of İnternet addiction] (Master's thesis, İstanbul Arel University, Graduate School Social Sciences, İstanbul). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Truzoli, R., Osborne, L.A., Romano, M., & Reed, P. (2016). The relationship between schizotypal personality and İnternet addiction in university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 19-24.
- Turan, T. R. (2015). *Baskent üniversitesi öğrencilerinde İnternet bağımlılığı sıklığı ve ilişkili faktörler*. [Frequency of internet addiction and related factors among Baskent University students] (Master's thesis, Baskent University, Graduate School of Family Medicine, Ankara). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tutgun, A. (2009). *Oğretmen adaylarının problemli İnternet kullanımlarının incelenmesi*. [Investigation of problematic İnternet use by prospective teachers] (Master's thesis, Marmara University, Graduate School of Computer and Instructional Technologies, İstanbul). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Turkel, Y. D. (2006). *The relationship between parenting style and learned resourcefulness* (Master's thesis, Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ummet, D. & Eksi, F. (2016). Türkiye'deki genç yetişkinlerde İnternet bağımlılığı: yalnızlık ve sanal ortam yalnızlık bağlamında bir inceleme [İnternet Addiction in Young Adults in Turkey: Loneliness and Virtual-Environment Loneliness]. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3(1), 29-53.
- Wang, W. (2001). İnternet dependency and psychosocial maturity among college students. *International Journal of Human Computer Studies*, 55(6), 919-938.
- Yarasir, E. (2018). *Fırat üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinde İnternet bağımlılığı ve fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesi* [Determination of İnternet addiction and physical activity levels in Fırat university health services vocational school students] (Master's thesis, Fırat University, Health Sciences Institute, Elazığ). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Yen, C. F., Lu, W. H., Hsiao, R. C., & Hu, H. F. (2019). Correlations of Internet addiction severity with reinforcement sensitivity and frustration intolerance in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: the moderating effect of medications. *Frontiers in Psychiatry, 10*, 268.
- Yildiz, U. (2014). *Universite ogrencilerinde obezite olusumunda Internet bagimliliginin etkisinin saptanmasi* [Does Internet addiction make us obese cross-sectional study in university students] (Master's thesis, Dokuz Eylul University, Medical Faculty Department of Family Medicine, Izmir). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yilmaz, M. B. (2012). Universite Ogrencilerinin eglence ve iletisim amaclI Internet kullanma profilleri ve Internet'in cazibesi [Profiles of university students according to Internet usage with the aim of entertainment and communication and their affinity to Internet]. *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(1), 2-18.
- Yilmaz, M. F. (2013). *Universite ogrencilerinin psikolojik iyi oluslarinin problemlI Internet kullanimi ve bazi demografik degiskenler acisindan incelenmesi* [Investigation of psychological well-being of university students in terms of problematic Internet use and various demographic variables] (Master's thesis, Anadolu University, The Graduate School of Educational Sciences, Eskisehir, Turkey). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology and Behavior, 1*(3), 237-244.
- Young, K. S. (2004). Internet addiction: a new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist, 48*(4), 402-415.
- Yucelten, E. (2016). *Universite ogrencilerinde Internet bagimliligi ve akilli telefon bagimliliginin baglanma stilleri ile iliskisinin incelenmesi* [The analyze of the relation between attachment styles and undergraduate student addictions of Internet and smartphones] (Master's thesis, Uskudar University, Graduate School of Social Sciences, Istanbul, Turkey). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışlarının İncelenmesi

Öğrt. Serap Berber Abaka

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9146-9052>

İngilizce Öğretmeni / Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul – TÜRKİYE

Prof. Dr. İbrahim Kocabaş

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3540-2427>

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 10.12.2018

Kabul: 12.12.2020

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Duygu Yönetimi

Olumlu ve Olumsuz Duygular

Örgütlerde Duygu

Yönetim Süreçleri

Araştırma Makalesi

* Bu çalışma, Prof. Dr. İbrahim Kocabaş danışmanlığında Serap Berber Abaka tarafından hazırlanan "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışlarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.29021>

Öz

Bu araştırmanın genel amacı; yönetim süreçleri açısından resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda olumlu ve olumsuz duyguları hissetme sıklığı ile yöneticilerin yönetim süreçleri alt boyutlarında duygu yönetimi davranışları sorgulanmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmanın verileri 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı'nda İstanbul İli Avcılar, Başakşehir, Fatih ve Esenler ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 553 öğretmene ölçek uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının ilk bölümünü demografik değişkenler, ikinci bölümünü Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından geliştirilen "Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği" ve üçüncü bölümünü Çoruk ve Akçay (2012) tarafından geliştirilen "Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları Ölçeği" oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde dağılımı, ortalama, standart sapma, t-testi, Pearson korelasyon katsayısı ve tek faktörlü varyans analizi ile Post-Hoc testlerinden Scheffe, Gabriel ve Games-Howell testleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda olumlu duyguları genel olarak "sık" düzeyinde, olumsuz duyguları ise "az" düzeyinde hissettikleri; öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duyguları hissetme sıklığı arasında anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; kıdem ve okulun bulunduğu bölgenin hizmet alanı değişkenlerinin olumlu ve olumsuz duyguları hissetme sıklığında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin duygu yönetimi davranış düzeyleri bağlamında ise yönetim süreçleri alt boyutlarında görev yapılan okulun hizmet alanı değişkeni bazında incelendiğinde 2/4 hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin planlama, iletişim, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutlarında daha olumlu olduğu görülmüş ve yönetim süreçleri alt boyutlarından karar verme ve değerlendirme süreçleri arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde, diğer yönetim süreçleri arasında ise anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Atf Bilgisi / Reference Information

Berber-Abaka, S. ve Kocabaş, İ. (2021). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışlarının İncelenmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 113-128.

The Investigation of Emotion Management Behaviors of High School Principals

Serap Berber Abaka

Teacher of English / Ministry of National Education, Istanbul – TURKEY

Prof. Dr. Ibrahim Kocabaş

Yildiz Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul – TURKEY

Article History

Submitted: 10.12.2018

Accepted: 12.12.2020

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Emotion Management

Positive and Negative Emotions

Emotion in Organizations

Management Processes

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.29021>

Abstract

Schools include many Dynamics such as managers, teachers, students, parents and they are also educational organizations with a wide range of people and institutions. In this context, it is important to recognize organizational and individual emotions and to manage them effectively in order to ensure that the educational organizations are kept alive according to their aims, to establish a positive organizational climate, to increase their performance and to ensure healthy communication. The aim of the study was to determine the extent of the teachers' positive and negative feelings in the schools they work in and to reveal the emotion management behaviours of the managers working in the formal secondary education institutions in the direction of the opinions of the teachers. The data of the research used in the survey model were applied to 553 teachers working in official secondary schools in Avclar, Başakşehir, Fatih and Esenler districts of İstanbul. The first part of the data collection tool used in the study was composed of demographic variables, the second part was "Positive and Negative Emotion Scale" developed by Watson, Clark and Tellegen (1988), the third part was "Emotion Management Behaviours Scale of Managers in Terms of Management Processes" developed by Çoruk and Akçay (2012). The data were analysed by SPSS program. According to the data obtained from the research, it was observed that teachers feel positive emotions in the "frequent" level and the negative emotions in the "less" level in the institutions where they work; there is a significant, negative and moderate relationship between teachers' positive and negative feelings; it was determined that seniority and service area variables of the region where the school is located have a statistically significant difference in the frequency of feeling positive and negative feelings. In the context of the level of behavioural management of the principals, it was seen that the opinions of the teachers working in the 2/4 service area of the service sector are more positive in the planning, communication, coordination and evaluation subdimensions when the service processes of the school are examined in the subdimensions of management processes. Based on these data, schools in other service areas (2/5 and 2/6) need to be improved in terms of teacher assignment and employment. The "coordination" subdimension was calculated as the lowest average management processes in the emotion management behaviours of the principals. In this respect, it is thought that activities should support each other in educational organizations in terms of time and purpose and that principals should inform teachers about the activities in a timely manner. Finally, a significant, positive and moderate level was found among the decision making and evaluation processes; a significant, positive and high-level relationship was found among the other management processes.

GİRİŞ

Yirminci yüzyılın başlarına kadar mekanik süreçleri temel alan yönetim kuramları çerçevesinde emek yoğun teknolojiyi kullanan örgütler verimliliklerini belirli bir noktaya kadar arttırabilmişlerdir. Bu dönemden sonra insan ögesinin değeri anlaşılmaya başlanmıştır; yönetim süreçlerinin yalnız makine mantığı ve bürokratik kuralcı anlayışlarla yürütülemeyeceği kavranmıştır. Örgütsel etkililik ve verimlilik bağlamında örgüt üyelerinin kişilik özellikleri önemsenmeye başlanmıştır. Kişilik özellikleri ilk başlarda bilişsel zekâ ile bağlantılı görülmüş, sonrasında ise duygusal zekâ yeterlikleri ve duygular üzerinde araştırmalar yoğunlaşmıştır (Titrek, 2013). Örgütlerde duygu kavramı ise sosyolog Hochschild'in duygusal emek üzerine yaptığı araştırmalarla önem kazanmaya başlamış, Goleman'ın duygusal zekâ kavramını örgüt yaşamına uyarlayarak genişletmesiyle yaygınlaşmıştır (Fisher ve Ashkanasy, 2000). Duyguların yoğun olarak yaşandığı örgütlerden biri de okullardır. Okullar yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibi pek çok dinamiği bünyelerinde barındıran ve başta kamu olmak üzere din, siyaset, iş dünyası, toplum ve sivil kuruluşlar gibi çok farklı kişi ve kurumların ilgilendiği eğitim örgütleridir (Erdoğan, 2015). Bu bağlamda eğitim örgütlerinin amaçlarına uygun yaşatılabilmesi, olumlu bir örgüt iklimi kurulabilmesi, performanslarının arttırabilmesi, sağlıklı iletişiminin sağlanabilmesi için örgütsel ve bireysel duyguların tanınması ve etkin biçimde yönetilmesi önemli görülmektedir.

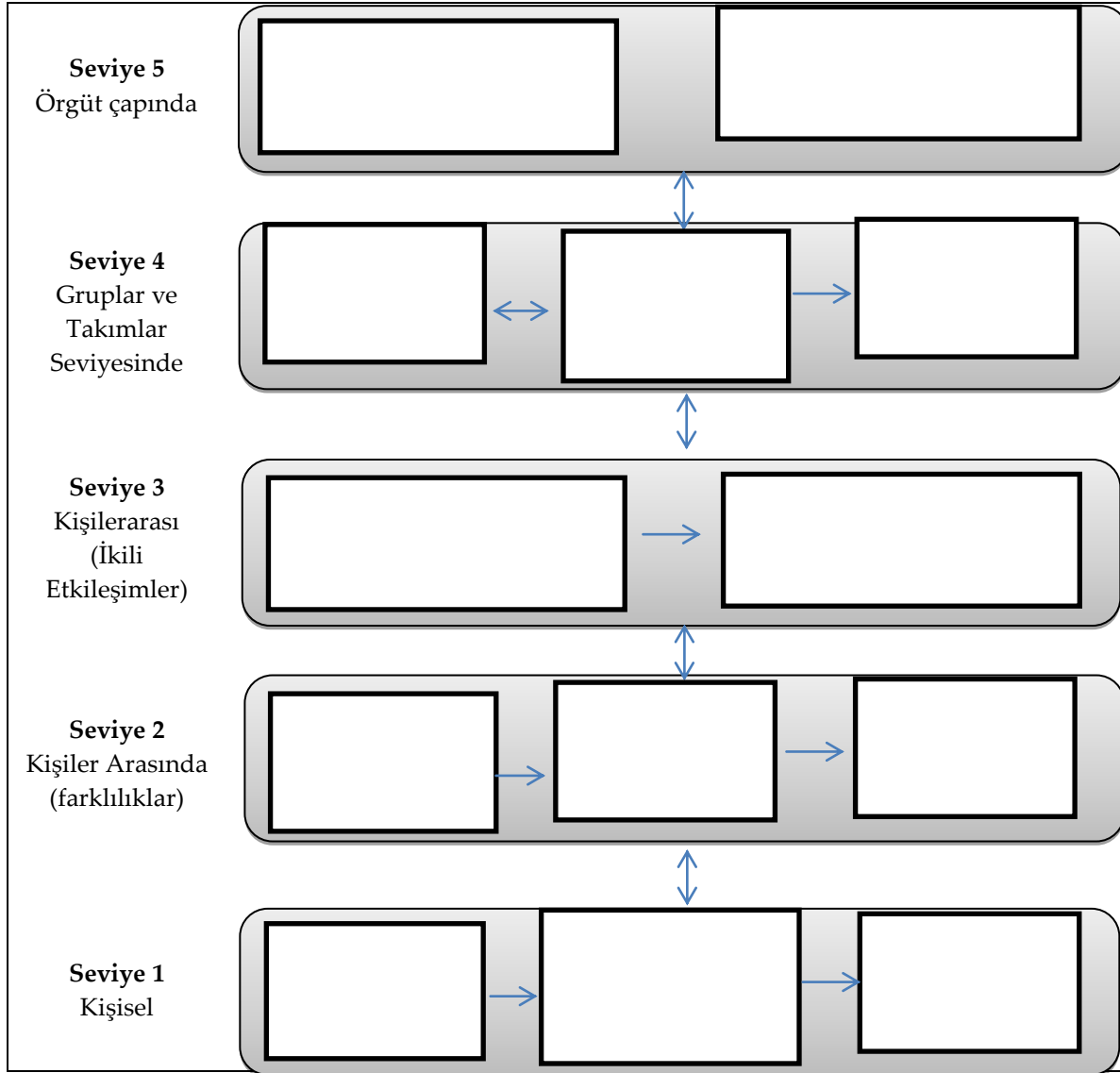
Duygu ve Duygu Yönetimi Kavramı

Goleman (2006)'ya göre duygu; zihnin, hislerin veya tutkuların çalkantısını ya da hareketini ifade eden uyarılmış bir zihinsel durumdur. Duygular kalpte var olan enerjinin ve bilginin içsel kaynağını oluşturmaktadırlar ve doğuştan iyi veya kötü olarak nitelendirilemezler. (Cooper ve Sawaf, 2003). Duygusal tepkiler bireyin amacını elde edip etmemesine bağlı olarak ortaya çıkmakta ve değişiklik göstermektedir. Duygular basitçe sadece davranışlarda görülmemekte, kişiyi hem biyolojik hem de psikolojik olarak etkilemektedir. Örneğin kızgınlık hali kişide yüz kızarması, ağız kuruluğu, hızlı nefes alıp vermeye başlamak gibi tepkilerin de oluşmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda kızgınlığın sebepleri, yönü, nasıl ifade edileceği ve ifade şeklinin diğerleri tarafından nasıl yorumlanacağına dair bir farkındalık da oluşmaktadır (Barutçugil, 2004). Duygusal tepkiler sonucu kişide oluşan bu belirtilerin karşı taraf tarafından nasıl algılanıp yorumlandığı ikili ve grup ilişkilerinin yönünü ve düzeyini belirlemektedir.

Duygu yönetimi karar alırken gerçeklerin duygulardan ayırt edilerek, kişinin kendisine ve başkalarına zarar vermeyecek şekilde ve kontrol edilebilen bir düzeyde duyguları yansıtma biçimidir (Barutçugil, 2004). Langelier (2009), duygusal ve düşünsel aklın bilinçli bir biçimde kullanılmasıyla duyguların yönetilebileceğini savunmuştur.

Örgütlerde Duygu

Örgüt üyelerinin duyguları, örgütlerde yaşanan duyguların kaynağını oluşturmaktadır. Eğitim örgütlerinde kişiler birbirleriyle yoğun iletişim halinde bulunmakta ve iletişimde duygular merkezi konumda rol oynamaktadır. Ashkanasy ve Humphrey (2011) örgütlerde aşağıda şekli verilen beş seviyeli duygu modelini geliştirmişlerdir.



Şekil 1: Örgütlerde Beş Seviyeli Duygu Modeli

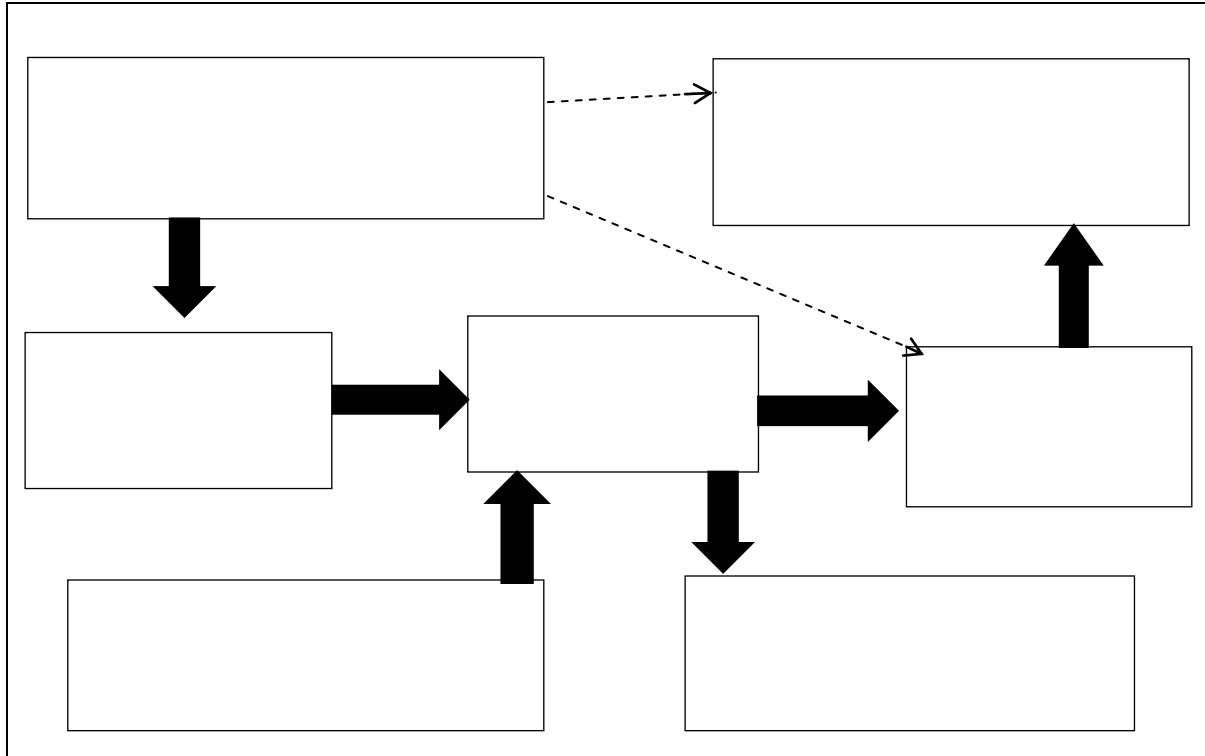
Neal M. Ashkanasy, Ronald H Humphrey, **Current Emotion Research in Organizational Behavior** (*Emotion Review*, 2011), 3(2), 214-224.

Şekil 1’de görüldüğü üzere modelde belirtilen ilk seviye bireyin kişisel alanını ifade etmekte ve duygusal olayların duygusal tepkilere, duygusal bir ruh haline dönüşerek dürtüsel davranışlara sebep olabileceği ve bu durumun ikinci seviye olan kişilerarası ilişkilere yansıtacağı belirtilmektedir. Modeldeki farklı düzeylerdeki değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini inceleyen Ashkanasy (2003) seviye-1’i tüm modelin çekirdeği olarak belirlemiştir. Bireylerin kişisel özelliklerinin, duygusal zekâ seviyelerinin ve benimsedikleri liderlik tarzlarının tutumlarını ve kararlarını etkileyebileceği, yine bu durumun bir üst basamak olana kişilerarası ikili etkileşimlere zemin olacağı vurgulanmaktadır. Üçüncü seviye kişilerarası etkileşimlerde karşılıklı olarak duyguların nasıl algılandığı önem taşımakta, bu iletişim sonucunda güven veya güvensizlik durumları oluşmakta ve bu durumlar gruplar ve takımlar

seviyesine etki etmektedir. Dördüncü seviye olan gruplar ve takımlar seviyesinde liderlik rolü etkin olmakta, liderin yönetsel becerileri ile grupların duygusal zekâ gibi birtakım özellikleri birleşerek grup davranışı ve performansını oluşturmaktadır. Ortaya çıkan grup veya ekip performansı beşinci seviyenin içerdiği örgütsel iklim, örgütün duygusal ortamı ve performansını etkilemektedir. Görüldüğü gibi bir örgütte duyguların etkisi kişisel alandan başlayarak zincirleme olarak örgütün tümüne etki etmektedir. Model de dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta bu zincirleme reaksiyonun bireyden örgüte doğru olabileceği gibi örgütten bireye doğru da etkinin söz konusu olabileceğidir.

Duygusal Olaylar Teorisi

Duygusal Olaylar Teorisine göre örgütlerde görülen tutum ve davranışların temelinde duygular yatmaktadır. Örgütteki tutum ve davranışlar; gurur, coşku, öfke, korku, kıskançlık vb. duygulardan etkilenmekte, bu durum çalışma ortamında duygusal tepkiler yaratmakta ve üst yönetim de dahil olmak üzere her kademeden birey bu duygusal tepkileri deneyimlemektedir (Weiss ve Cropanzano, 1996). Teoride sıradan günlük olayların yapılan işe, örgüt ortamına ve örgütteki diğer bireylere karşı kişinin düşünce tarzını etkilediği kabul edilmektedir. Bu teoriye göre örgütteki duygular ve bu duygulara neden olan olaylar önemsiz görülse bile göz ardı edilmemelidir çünkü olumlu ya da olumsuz olayların birikimi daha sonra örgütte bireylerin hissetme, düşünme ve değerlendirme şeklini belirlemektedir (Ashkanasy ve Daus, 2002). Örgütsel çevrenin örgütteki duygusal iklimi nasıl etkilediği aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.



Şekil 2: Duygusal Olaylar Teorisi

Neal M. Ashkanasy & Catherine S. Daus, **Emotion in The Workplace: The New Challenge For Managers** (Academy of Management Executive, 2002), 77.

Şekil 2 incelendiğinde örgütlerde yaşanan olumlu veya olumsuz duyguların çalışma alanı, iş etkinlikleri ve kişisel tasarrufların etkisiyle oluşabileceği; oluşan bu olumlu veya olumsuz duyguların kişinin iş tutumlarına ve bireysel davranışlarına yansıtacağı görülmektedir. İşin doğasının ve işin gerektirdiği duygusal emek gereksinimlerinin iş tutumları ile birlikte işten ayrılmaya kadar varacak etkilerinin olabileceği söylenebilir.

Duygusal olaylar teorisi yönetici ve örgüt üyeleri arasındaki ilişki düzeylerini açıklamak için de kullanılmıştır. Yöneticilerin duygusal ifadelerinin, duygusal bulaşma ve empati aracılığı ile örgütteki diğer kişilerin duygularını da etkilediği ve zamanla duygulardaki farklılaşmanın yönetici ve diğerleri arasında daha güçlü veya daha zayıf ilişki düzeylerine sebep olabileceği bulunmuştur (Cropanzano, Dasborough ve Weiss, 2017). Etkili duygu yönetimi becerisine sahip yöneticilerin örgüt üyeleri ile güçlü bağlar kurabileceği ve bu bağları örgütün amaçları doğrultusunda etkin olarak kullanabileceği düşünülmektedir.

Duygu Yönetimi Açısından Yönetim Süreçleri

Yönetim, bir örgütte önceden saptanmış amaçlara ulaşmak üzere gerekli insan ve madde kaynaklarını sağlama ve yönlendirme sürecidir. Bir örgütte yönetim, örgütü amaçları doğrultusunda yaşatmak ve etkili bir biçimde çalışmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Taymaz, 2011). Yönetim süreci, yönetici davranışının amaçları bakımından daha iyi çözümlenebilmektedir. (Bursalıoğlu, 2013). Yönetim aynı zamanda sorun çözme sürecidir (Şişman, 2014). Yöneticiler bir örgütteki yönetim uygulamalarında yönetim süreçlerinden yararlanmaktadır. Bir örgütte yönetim süreçlerinin etkili biçimde yönetilebilmesi örgütte yaşanan duyguların da etkili biçimde yönetilmesine bağlıdır.

Karar verme, bir konuda ileri sürülen farklı görüş ve seçeneklerin içinden duruma en uygun olanını seçmektir. Örgütsel yaşam verilecek kararlara göre düzenlenmekte ve karar verme yetkilerindeki dağılım örgütün yapısını meydana getirmektedir (Şişman, 2014). Karar geleceğe yöneliktir ve örgütün yaşaması alınan isabetli kararlara bağlıdır (Taymaz, 2011; Bursalıoğlu, 2013). Karar sürecini etkileyen psikolojik etmenlerin başında algı, duygu ve irade gelmektedir. Burada bahsi geçen duygu seçeneklerin değerlendirilmesinde rol oynayan heyecanlar ile ilgilidir. Bunların dışında bireylerin kişiliği, değer yargıları, amaçları, beklentileri, deneyim ve geçmiş yaşantıları ile birlikte örgütsel yapı ve örgütün içinde bulunduğu çevrenin özellikleri de karar sürecini etkilemektedir (Bursalıoğlu, 2013). Eğitim örgütlerinde verilen kararların etki alanının genişliği göz önünde bulundurulduğunda, alınan kararların örgütün genel havası içerisinde olumlu duyguları bütünleştirecek, olumsuz duyguları köreltecek nitelikte olması önemlidir.

Planlama, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için örgütün kaynaklarının nasıl sağlanıp kullanılacağına kararlaştırılmasını, izlenecek politikaların saptanmasını, eylem ve etkinliklerin tasarlanmasını içeren ve örgütün bütün boyutlarını kapsayan bir süreçtir (Taymaz, 2011; Şişman, 2014). Örgütte planları harekete geçirebilmek için yönetici inandırma, özendirme ve liderlik becerilerinden yararlanabileceği gibi yetkisini de kullanabilir (Bursalıoğlu, 2013). Bu yöntemlerden inandırma, özendirme ve liderlik becerileri için yöneticinin duygu yönetimi yeterliliklerinin kullanışlı olacağı söylenebilir. Planlanacak olan iş ve etkinliklerde öğretmenlerin ve okuldaki diğer personelin heyecan duymasını sağlamak planı amacına daha hızlı ve kolay yoldan ulaştıracaktır. Okul yöneticisinin daha verimli ve daha başarılı sonuçlar almak için planlama sürecine öğretmenleri de katması beklenmektedir.

İletişim, insan davranışını değiştirmek amacı ile her türlü kavram ve sembolün iletilme sürecidir. Örgütte davranış değişikliği sağlamak, haberleşme ağı kurmak, iyi ilişkiler geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bir örgütte iletişim hiyerarşideki basamak ve makamlarda formal, kişiler ve gruplar arasında informal yolla kurulur. Örgütsel iletişim örgüt içi ve örgüt dışı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. (Taymaz, 2011;

Bursalioglu, 2013). Duygu yönetimi açısından bakıldığında, yöneticinin örgütte yaşanan sorunları ertelemeyen ve çatışmaya dönüşmeden önce çözebilmesi için güven ve işbirliğine dayalı bir yapı oluşturması önemli görülmektedir. Örgütte bireylerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebileceği açık ve samimi bir iletişimin özendirilmesi sonucunda olumlu duyguların paylaşımı artırılabilirken olumsuz duyguların etkisini azaltılabilmektedir (Çoruk, 2012). Eğitim yöneticisinin açık ve samimi bir iletişim ortamı oluşturabilmesi için informal iletişim yollarını etkili kullanması beklenmektedir.

Örgütlenme, örgüt modellerinden yararlanarak örgüt amaçları doğrultusunda formal yapıyı kurma, kadrolama ve donatım eylemleri ile informal yanın, yani anlayışın birleşimidir (Bursalioglu, 2013). Örgütlenme sürecinde yöneticilerin örgütün amaçlarına ulaşmasına yardımcı olacak duyguları açığa çıkartması ve planlanan etkinliklerde örgütteki bireylerin mutluluğunu gözeterek hareket etmeleri duygu yönetimi açısından önemli görülmektedir. Özellikle de hem örgüt hem de örgüt üyeleri açısından önemli ve özel günlerin farkında olunmasının sağlanmasıyla ve bu günlerin kutlanmasına yönelik etkinliklerle duygular örgütlenebilmektedir (Çoruk, 2012). Bu tür etkinlikler örgütün informal yanının formal yapıyı kurma ve sağlamlaştırma sürecine desteği olarak düşünülebilir.

Koordinasyon, bir örgütteki çalışmalar hakkında ilgililerin birbirinden haberdar olması, insan ve madde kaynaklarının birleştirilmesi ve uzlaştırılması, değişik birim ve personel grupları çalışmalarının bir bütünlük içinde yürütülmesidir. Örgütlerde iç ve dış koordinasyon olmak üzere iki tür koordinasyondan bahsedilebilir. İç ve dış koordinasyonu sağlamada yasalar, gelenekler, bilgi, beceri ve ahlaki ilkeler, çıktılar, iş standartları, denetim ve rollerden yararlanılabilir (Taymaz, 2011; Bursalioglu, 2013; Şişman, 2014). Eğitim örgütlerinde duygu yönetimi davranışlarıyla informal gruplar etkili biçimde yönetilebilirse koordinasyon sürecinin ortak amaçlar doğrultusunda etkili biçimde sürdürülebileceği düşünülmektedir.

Değerlendirme, önceden saptanmış amaçlara ulaşma derecesi hakkında bir yargıya varma sürecidir. Örgütte değerlendirme verilerin sağlanması ve bu veriler ışığında yargıya varılması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Ayrıca değerlendirme iki esasa göre yapılmaktadır. Norma dayalı olarak nitelikleri belirleyen ölçütler, değere dayalı olarak davranışı belirleyen değer ve hedefler değerlendirilmektedir (Taymaz, 2011). Eğitim örgütlerinde değerlendirme ayrı bir süreç olarak düşünülmemelidir. Çünkü değerlendirme her bir yönetim sürecinin bünyesinde doğal olarak bulunmaktadır. Duygu yönetimi açısından değerlendirme, örgütsel olayların örgüt üyeleri üzerindeki duygusal etkilerinin belirlenmiş kriterler çerçevesinde değerlendirilmesi sürecini kapsamaktadır. Ayrıca değerlendirmeye ilişkin geribildirim yapıcı olması ve zamanında verilmesi değerlendirme sürecini etkilemektedir (Çoruk, 2012). Eğitim örgütlerinde değerlendirme sürecinin sürekli ve yapıcı olması, değerlendirmenin çıktılarına göre örgütte iyileşme ve yenileşme sağlanması beklenmektedir.

Yöntem

Öğretmen görüşleri doğrultusunda yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, betimleyici araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Avrupa yakasında görev yapan öğretmenlerden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından iller öğretmen ihtiyacı, coğrafi durum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklerinin karşılanması yönünden benzerlikleri bakımından gruplandırılarak üç hizmet bölgesine; ayrıca öğretmen ataması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından benzerlik gösteren eğitim kurumları da gruplandırılarak altı hizmet alanına ayrılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2713 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan "Hizmet Alanları ve Hizmet Puanları Çizelgesi"ne göre İstanbul ili 2. hizmet bölgesinde olup, İstanbul ilindeki okullar 4., 5., ve 6. hizmet alanında zorunlu çalışma yükümlülüğü kapsamına alınmıştır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için ilk aşamada İstanbul ilindeki resmi ortaöğretim

kurumlarından hizmet alanlarına göre üç tabaka oluşturulmuştur; 2/4, 2/5, 2/6. Daha sonra her bir tabakadaki okul sayısına göre örneklem yüzdesi hesaplanmış ve örneklem yüzdesine uygun sayıda örnekleme ulaşana kadar öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda örneklem seçimine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1: Tabakalı Örneklem Tablosu

Hizmet Bölgesi/ Hizmet Alanı	Yüzde	Ulaşılan Örneklem Sayısı
2 / 4	% 58	321
2 / 5	% 29	160
2 / 6	% 13	72
TOPLAM	% 100	553

Tablo 1 incelendiğinde İstanbul İl’indeki okulların hizmet alanlarına göre dağılımına paralel olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin %58’inin 2/4 hizmet alanındaki okullarda, %29’unun 2/5 hizmet alanındaki okullarda ve %13’ünün 2/6 hizmet alanındaki okullarda görev yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracının ilk bölümünü “cinsiyet”, “branş” ve “kıdem” demografik bilgilerini içeren “Kişisel Bilgi Formu” oluşturmaktadır. İkinci bölümde Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından geliştirilen “Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği” (PANAS) kullanılmıştır. Ölçekte pozitif ve negatif duyguları içeren iki alt boyut ve her bir alt boyutta 10 adet olmak üzere toplam 20 adet duygu ifadesi yer almaktadır. Ölçek maddeleri (1) hiç, (2) az, (3) orta, (4) sık ve (5) her zaman olmak üzere beşli likert tipi ölçek ile derecelendirilmiştir. Ölçeğin her bir alt boyutundan en az 10 en fazla 50 puan elde edilebilmektedir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Gençöz (2000) tarafından yapılmıştır. Araştırmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı pozitif duygular için .84, negatif duygular için .79 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde Çoruk ve Akçay (2012) tarafından geliştirilen “Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek maddeleri “(1) Hiç Katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kısmen Katılıyorum”, “(4) Katılıyorum” ve “(5) Tamamen Katılıyorum” ifadelerini içeren beşli likert tipi ölçek kullanılarak derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 200, en düşük puan 40’dır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Araştırmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veriler sosyal bilimlerde kullanılan bir istatistik programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analiz aşamasında frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Pearson korelasyon katsayısı, t-testi, tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve Post-Hoc testlerinden Scheffe, Gabriel ve Games-Howell testleri kullanılmıştır.

Elde edilen ortalama puanların yorumlanmasında kullanılan beşli derecelendirme ölçeklerine uygun olarak “Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği” için “1.00-1.80” arası “hiç”, “1.81-2.60” arası “az”, “2.61-3.40” arası “orta”, “3.41-4.20” arası “sık” ve “4.21-5.00” arası “her zaman”; “Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları Ölçeği” için “1.00-1.80” arası “hiç katılmıyorum”, “1.81-2.60” arası “katılmıyorum”, “2.61-3.40” arası “kısmen katılıyorum”, “3.41-4.20” arası “katılıyorum” ve “4.21-5.00” arası “tamamen katılıyorum” temel alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Ortamlarında Olumlu ve Olumsuz Duyguları Hissetme Sıklığına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Pozitif – Negatif Duygu Ölçeği’ndeki (PANAS) ifadeler araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmiş ve istatistik verileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2: Okul Ortamında Öğretmenlerin Olumlu ve Olumsuz Duyguları Hissetme Sıklığına İlişkin Görüşleri

DUYGULAR	SIKLIK DÜZEYİ											
	Hiç		Az		Orta		Sık		Her Zaman		n=553	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	ss
İlgili	6	1,1	21	3,8	107	19,3	269	48,6	150	27,1	3,97	0,84
Heyecanlı	23	4,2	104	18,8	221	40,0	157	28,4	48	8,7	3,19	0,97
Güçlü	6	1,1	37	6,7	157	28,4	244	44,1	109	19,7	3,75	0,88
Hevesli	16	2,9	41	7,4	140	25,3	230	41,6	126	22,8	3,74	0,98
Gururlu	20	3,6	46	8,3	162	29,3	190	34,4	135	24,4	3,68	1,04
Uyanık	45	8,1	77	13,9	214	38,7	178	32,2	39	7,1	3,16	1,02
İlhamlı	19	3,4	77	13,9	243	43,9	170	30,7	44	8,0	3,26	0,91
Kararlı	2	0,4	16	2,9	100	18,1	285	51,5	150	27,1	4,02	0,77
Dikkatli	-	-	14	2,5	106	19,2	265	47,9	168	30,4	4,06	0,77
Aktif	4	0,7	21	3,8	142	25,7	228	41,2	158	28,6	3,93	0,87
Ortalama											3,67	0,90
Sıkıntılı	29	5,2	247	44,7	184	33,3	74	13,4	19	3,4	2,65	0,89
Mutsuz	77	13,9	289	52,3	148	26,8	34	6,1	5	0,9	2,28	0,81
Suçlu	320	57,9	204	36,9	25	4,5	2	0,4	2	0,4	1,48	0,63
Ürkmüş	366	66,2	154	27,8	26	4,7	7	1,3	-	-	1,41	0,64
Düşmanca	442	79,9	86	15,6	15	2,7	8	1,4	2	0,4	1,27	0,61
Asabi	60	10,8	264	47,7	165	29,8	53	9,6	11	2,0	2,44	0,88
Utanmış	302	54,6	190	34,4	46	8,3	10	1,8	5	0,9	1,60	0,79
Sinirli	52	9,4	280	50,6	155	28,0	55	9,9	11	2,0	2,44	0,86
Tedirgin	150	27,1	282	51,0	81	14,6	34	6,1	6	1,1	2,03	0,87
Korkmuş	353	63,8	172	31,1	21	3,8	6	1,1	1	0,2	1,43	0,63
Ortalama											1,90	0,76

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda olumlu duyguları genel olarak “sık” ($\bar{X}=3,67$) düzeyinde hissettiklerini belirttikleri görülmektedir. Duygu ifadeleri tek tek baz

alındığında da aritmetik ortalaması “her zaman” derecesine denk gelen olumlu bir duygu ifadesine rastlanamamıştır. “İlgili”, “güçlü”, “hevesli”, “gururlu”, “kararlı”, “dikkatli” ve “aktif” ifadelerini sık düzeyinde; “ilhamlı”, “heyecanlı” ve “uyanık” ifadelerini ise orta düzeyde hissettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda olumsuz duyguları genel olarak “az” ($\bar{X}=1,90$) düzeyinde hissettiklerini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin en çok belirttiği olumsuz duygu ifadesi “sıkıntılı” ($\bar{X}=2,65$) olmuştur. Günümüz hayat şartları düşünüldüğünde kişilerin genel olarak çalışma ve sosyal yaşamlarında sıkıntılı ve stresli hissetmeleri normal olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin en az hissettiğini belirttiği duygu ifadesi “düşmanca”dır ($\bar{X}=1,27$). “Düşmanca” ifadesinin “suçlu”, “ürkmüş”, “utanmış” ve “korkmuş” ifadeleriyle birlikte “hiç” derecesinde belirtildiği görülmektedir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duyguları hissetme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır; $t_{(551)} = 0,13$ ve $p>0,05$; $t_{(511)} = -1,35$ ve $p>0,05$. Yine öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duyguları hissetme sıklığının branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır, $F_{(4,548)} = 1,77$ ve $p>0,05$; $F_{(4,548)} = 0,748$ ve $p>0,05$. Bu durumda resmi ortaöğretim kurumlarında cinsiyet ve branş değişkeninin öğretmenlerin duyguları üzerinde fark yaratmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin olumsuz duyguları hissetme sıklığı kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, $F_{(4,548)} = 1,76$ ve $p>0,05$; olumlu duyguları hissetme sıklığının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür, $F_{(4,548)} = 3,48$ ve $p<0,05$.

Tablo 3: Öğretmenlerin Olumlu ve Olumsuz Duyguları Hissetme Sıklığının Kıdem Değişkeni Bazında Dağılımı

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Olumlu Duygular	Gruplar Arası	4,75	4	1,18	3,48	0,00*
	Gruplar İçi	186,86	548	0,34		
	Toplam	191,61	552			
Olumsuz Duygular	Gruplar Arası	1,49	4	0,37	1,76	0,13
	Gruplar İçi	115,66	548	0,21		
	Toplam	117,15	552			

* $p<0,05$

Etki büyüklüğü değeri hesaplandığında, kıdem değişkeninin olumlu duyguları hissetme sıklığı üzerindeki etkisinin küçük düzeyde olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,02$). Scheffe testi sonuçlarına göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin olumlu duyguları hissetme sıklığı ortalamasının ($\bar{X}=3,83$) 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin olumlu duyguları hissetme sıklığı ortalamasından ($\bar{X}=3,58$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin daha çok mesleki tükenmişlik yaşadıkları, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise artık deneyim ve birikimleri sonucu çalışma ortamında daha rahat hissettikleri düşünülmektedir.

Görev yapılan okulun hizmet bölgesi / hizmet alanı değişkeni bazında incelendiğinde öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duyguları hissetme sıklığının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür, $F_{(2,550)} = 4,13$ ve $p<0,05$; $F_{(2,550)} = 13,21$ ve $p<0,05$.

Tablo 4: Öğretmenlerin Olumlu ve Olumsuz Duyguları Hissetme Sıklığının Görev Yaptıkları Okulların Hizmet Alanı Değişkeni Bazında Dağılımı

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Olumlu Duygular	Gruplar Arası	2,83	2	1,41	4,13	0,01*
	Gruplar İçi	188,77	550	0,34		
	Toplam	191,61	552			
Olumsuz Duygular	Gruplar Arası	5,37	2	2,68	13,21	0,00*
	Gruplar İçi	111,78	550	0,20		
	Toplam	117,15	552			

*p<0,05

Etki büyüklüğü değeri hesaplandığında, okulların hizmet alanı değişkeninin olumlu ve olumsuz duyguları hissetme sıklığı üzerindeki etkisinin küçük düzeyde olduğunu göstermektedir ($\eta^2=0,01$), ($\eta^2=0,04$). Gabriel testi sonuçlarına göre 2/4'ü hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin olumlu duyguları hissetme sıklığı ortalamasının ($\bar{X}=3,73$) 2/5'i hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin olumlu duyguları hissetme sıklığı ortalamasından ($\bar{X}=3,56$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek; 2/4'ü hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin olumsuz duyguları hissetme sıklığı ortalamasının ($\bar{X}=1,82$) 2/5'i hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin olumsuz duyguları hissetme sıklığı ortalamasından ($\bar{X}=2,05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin görev yaptıkları okulların öğretmen ataması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından daha iyi bölgelerde bulunuyor olmasının öğretmenlerin yaşadığı olumlu duyguları arttırdığı söylenebilir.

İstanbul ilinde öğretmen ataması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından en zayıf bölge kabul edilen 2/6'sı hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duyguları hissetme sıklığının diğer iki bölgeye göre orta seviyede olduğunu, bu durumun fiziksel olarak zor şartlarda bulunan insanların duygusal olarak birbirlerine daha yakın olma ihtiyacı hissetmesinden ve içinde bulunduğu zor şartlarla baş edebilmek için doğal olarak savunma mekanizması geliştirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duyguları hissetme sıklığı arasında anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, $r=-0,43$ ve $p<0,01$. İlişkinin negatif yönlü bulunması okullarda olumlu duyguların artırılması ile olumsuz duyguların azaltılabileceğini göstermektedir. Okullarda pozitif bir örgüt iklimi oluşturularak, olumlu duyguların paylaşımın artırılmasıyla olumsuz duyguların bertaraf edilebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri analiz edilmiş ve yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranış düzeyleri ortalamasının ($\bar{X}=3,22$) "kısmen katılıyorum" derecesinde olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1: Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

YÖNETİM SÜREÇLERİ	\bar{X}	ss
Karar Verme	3,38	0,78
Planlama	3,21	0,81
İletişim	3,30	0,81
Örgütlenme	3,24	0,79
Koordinasyon	2,99	0,80
Değerlendirme	3,23	0,89
Ortalama	3,22	0,81

Diğer örgütlerle kıyaslandığında çok farklı kişi ve grupların etkisi altında bulunan ve bu sebeple karmaşık ve yoğun duyguların yaşanabildiği eğitim örgütlerindeki duygu yönetimi davranışlarının beklenen düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu durumun eğitim sistemindeki merkeziyetçi yapı ve eğitim yönetiminde kültürün de desteklediği otokratik yönetim anlayışından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yöneticilerin duygu yönetimi davranışları yönetim süreçleri alt boyutlarında karşılaştırıldığında öğretmen görüşlerine göre en yüksek ortalamanın “karar verme” sürecinde ($\bar{X}=3,38$) olduğu görülmektedir. Alınan kararların uygulamada başarıya ulaşması açısından öğretmenlerin karar sürecinde duygularının önemszenmesi ve uygun biçimde yönetilmesi gerekli görülmektedir. En düşük ortalama ise yönetim süreçlerinden “koordinasyon (eşgüdümleme)” ($\bar{X}=2,99$) alt boyutunda hesaplanmıştır. Duygu yönetimi bağlamında koordinasyon sürecinin öğretmen görüşlerine göre en düşük ortalamayı içermesinin nedeni olarak eğitim örgütlerinde yapılan faaliyetlerde yöneticilerin öğretmenleri beklenildiği kadar bilgilendirmediği gösterilebilir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda yönetim süreçleri alt boyutları açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranış düzeyleri cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri bazında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur; cinsiyet değişkeni bazında: karar verme $t_{(551)} = -0,28$ ve $p > 0,05$; planlama $t_{(551)} = -0,44$ ve $p > 0,05$; iletişim $t_{(551)} = -0,67$ ve $p > 0,05$; örgütlenme $t_{(551)} = -0,28$ ve $p > 0,05$; koordinasyon $t_{(551)} = -1,14$ ve $p > 0,05$; değerlendirme $t_{(503,03)} = 1,10$ ve $p > 0,05$; branş değişkeni bazında: karar verme $[F_{(4,548)} = 0,23$ ve $p > 0,05$], planlama $[F_{(4,548)} = 0,21$ ve $p > 0,05$], iletişim $[F_{(4,548)} = 0,50$ ve $p > 0,05$], örgütlenme $[F_{(4,548)} = 0,42$ ve $p > 0,05$], koordinasyon $[F_{(4,548)} = 0,23$ ve $p > 0,05$], değerlendirme $[F_{(4,548)} = 0,23$ ve $p > 0,05$]; kıdem değişkeni bazında: karar verme $[F_{(4,548)} = 1,05$ ve $p > 0,05$], planlama $[F_{(4,548)} = 1,39$ ve $p > 0,05$], iletişim $[F_{(4,548)} = 1,13$ ve $p > 0,05$], örgütlenme $[F_{(4,548)} = 1,08$ ve $p > 0,05$], koordinasyon $[F_{(4,548)} = 2,32$ ve $p > 0,05$], değerlendirme $[F_{(4,548)} = 1,27$ ve $p > 0,05$]. Bu verilerden hareketle resmi ortaöğretim kurumlarında kadın ve erkek öğretmenler için farklı uygulamaların mevcut olmadığı, yöneticilerinin kadın ve erkek öğretmenlere aynı mesafede durduğu ve görev, yetki, sorumluluk vb. paylaşım durumlarında kadın ve erkek öğretmenlere eşit düzeyde roller verdikleri, yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarının öğretmenlerin branşlarına ve kıdemlerine göre değişiklik göstermediği söylenebilir.

Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranış düzeylerinin görev yapılan okulun hizmet alanı değişkeni bazında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için

istatistiksel testlerden parametrik bir test olan tek faktörlü (yönlü) varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6: Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranış Düzeylerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yönetim Süreçleri Alt Boyutlarında Görev Yapılan Okulun Hizmet Alanı Değişkeni Bazında Dağılımı

Yönetim Süreçleri		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Karar Verme	Gruplar Arası	1,61	2	0,80	1,32	0,26
	Gruplar İçi	335,11	550	0,60		
	Toplam	336,73	552			
Planlama	Gruplar Arası	4,05	2	2,02	3,03	0,04*
	Gruplar İçi	366,70	550	0,66		
	Toplam	370,75	552			
İletişim	Gruplar Arası	8,16	2	4,08	6,28	0,00*
	Gruplar İçi	357,30	550	0,65		
	Toplam	365,46	552			
Örgütlenme	Gruplar Arası	0,79	2	0,39	0,62	0,53
	Gruplar İçi	351,31	550	0,63		
	Toplam	352,11	552			
Koordinasyon (Eşgüdümleme)	Gruplar Arası	5,77	2	2,88	4,55	0,01*
	Gruplar İçi	348,38	550	0,63		
	Toplam	354,15	552			
Değerlendirme	Gruplar Arası	6,45	2	3,22	4,11	0,01*
	Gruplar İçi	432,09	550	0,78		
	Toplam	438,54	552			

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde planlama, iletişim, koordinasyon (eşgüdümleme) ve değerlendirme alt boyutlarında hizmet alanı değişkeni bazında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir; planlama [$F_{(2,550)}=3,03$ ve $p<0,05$], iletişim [$F_{(2,550)}=6,28$ ve $p<0,05$], koordinasyon (eşgüdümleme) [$F_{(2,550)}=4,55$ ve $p<0,05$], değerlendirme [$F_{(2,550)}=4,11$ ve $p<0,05$]. Gabriel testi sonuçlarında planlama ve koordinasyon (eşgüdümleme) alt boyutlarına yönelik olarak 2/4'ü hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin grup ortalamaları ile 2/5'i hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin grup ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. İletişim ve değerlendirme alt boyutları arasındaki grup farklılığına yönelik olarak varyanslar eşit olmadığı için Post-Hoc

testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır. Games-Howell testi sonuçlarına göre iletişim ve değerlendirme alt boyutlarında görülen anlamlı farkın 2/4'ü hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin grup ortalamaları ile 2/5'i hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin grup ortalamaları arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Diğer bir deyişle 2/4 hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin planlama, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme alt boyutlarında daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu verilerden yola çıkarak İstanbul İl'inde öğretmen ataması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından en iyi bölge kabul edilen 2/4 hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarının çevre şartlarının da etkisiyle daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin yönetim süreçleri arası ilişki gösterip göstermediği Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak analiz edilmiş, karar verme ve değerlendirme süreçleri arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde, diğer yönetim süreçleri arasında ise anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Yönetim süreçleri arasında en yüksek korelasyon planlama ve iletişim süreci arasında hesaplanmıştır, $r=0,86$ ve $p<0,01$. En düşük korelasyon karar verme ve değerlendirme süreci arasında bulunmuştur, $r=0,69$ ve $p<0,01$. Bu verilerden hareketle yönetim süreçlerinin birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve birbirini tamamladığı söylenebilir. Çoruk (2012) ve Karagöz (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da yönetim süreçleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenler görev yaptıkları kurumlarda olumlu duyguları genel olarak "sık" ($\bar{X}=3,67$) ve olumsuz duyguları genel olarak "az" ($\bar{X}=1,90$) düzeyinde hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin olumsuz duyguları hissetme sıklığı kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin olumlu duyguları hissetme sıklığının 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin olumlu duyguları hissetme sıklığından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duyguları hissetme sıklığının görev yaptıkları okulların hizmet alanına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Farklılığının kaynağına yönelik yapılan testler sonucunda 2/4'ü hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin olumlu duyguları hissetme sıklığının 2/5'i hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin olumlu duyguları hissetme sıklığından yüksek; yine 2/4'ü hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin olumsuz duyguları hissetme sıklığının 2/5'i hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin olumsuz duyguları hissetme sıklığından düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin görev yaptıkları okulların öğretmen ataması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından daha iyi bölgelerde bulunuyor olmasının öğretmenlerin daha çok olumlu duygular hissetmesine zemin hazırladığı düşünülmüştür. Yine öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duyguları hissetme sıklığı arasında anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle okullarda olumlu duyguların paylaşımının artırılması ile olumsuz duyguların azaltılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranış düzeyleri ortalamasının "kısmen katılıyorum" derecesinde olduğu görülmüş; bu durum eğitim sistemindeki merkezîyetçi yapı ve eğitim yönetiminde kültürün de desteklediği otokratik yönetim anlayışı ile ilişkilendirilmiştir. Yönetim süreçleri alt boyutları bağlamında incelendiğinde en yüksek ortalama "karar verme"; en düşük ortalamanın "koordinasyon" alt boyutunda tespit edilmiştir. Buradan hareketle eğitim örgütlerindeki uygulamalarda yöneticilerin öğretmenleri beklenildiği kadar bilgilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yönetim süreçlerinden planlama, iletişim, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutlarında yöneticilerin duygu yönetimi davranış düzeyleri bağlamında

öğretmen görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür. Farklılığın yönüne ilişkin yapılan testlerde 2/4'ü hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ile 2/5'i hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı fark tespit edilmiş; İstanbul İli sınırlarında öğretmen ataması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından en iyi kabul edilen 2/4 hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin planlama, iletişim, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutlarında daha olumlu olduğu görülmüştür. Son olarak yönetim süreçleri alt boyutlarından karar verme ve değerlendirme süreçleri arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde, diğer yönetim süreçleri arasında ise anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bu verilerden yola çıkarak yönetim süreçlerinin birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve birbirini tamamladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim örgütlerinde iletişimin daha çok informal yollarla sağlandığı (Bursalıoğlu, 2013) düşünüldüğünde, yöneticilerin duygu yönetimi stratejileri bağlamında okullardaki informal ilişkileri güçlendirecek, öğretmenlerin ve diğer personelin kendilerini ve yaptıkları işi değerli görmelerini sağlayacak örgüt içi ve dışı etkinliklere daha fazla yer vermeleri gerektiği düşünülmektedir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin olumlu duyguları hissetme sıklığının diğer kıdem derecelerine göre düşük bulunması bu dönemdeki öğretmenler için okullarda ek uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Özellikle belirtilen kıdem aralığındaki öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması için örgüt içi ve dışı etkinliklere katılımları desteklenmelidir.

Gooty ve diğ. (2014) araştırmalarında rutin olarak duyguların yaşandığı işler için daha yüksek yetenek temelli duygusal zekâya sahip kişilerin işe alınarak örgütlerde duyguların etkili biçimde yönetilebileceğini ve böylece görev performansının artırılabilceğini bulmuşlardır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin seçiminde aranan kriterler içerisinde duygusal zekâ yeterliklerinin de eklenmesi ve göreve yeni başlayan okul müdürleri için etkili ve gerçekçi yetiştirme fırsatları sunan mentorluk uygulamaları geliştirilmelidir (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Okullarda olumlu duyguları hissetme sıklığının ve yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarını olumlu bulma düzeyinin 2/4'ü hizmet alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Buradan hareketle diğer hizmet alanlarında (2/5 ve 2/6) bulunan okulların da öğretmen ataması ve çalıştırılması bakımından şartlarının iyileştirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ashkanasy, N. M. (2003). Emotions in Organizations: A multi-level Perspective. *Research in Multi-Level Issues*. C/S. 2: 9-54.
- Ashkanasy, N. M. and Daus C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for managers. *Academy of Management Executive*. C/S. 16 (1): 76-86.
- Ashkanasy, N. M. and Humphrey, R. H. (2011). Current emotion research in organizational behavior. *Emotion Review*. C/S. 3 (2): 214-224.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cooper, R. K. and Sawaf, A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zeka*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cropanzano, R.; Dasborough, M. T. and Weiss, H. M. (2017). Affective events and the development of leader-member exchange. *Academy of Management Review*. C/S. 42 (2): 233-258.
- Çoruk, A. (2012). *Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları*. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoruk, A. ve Akçay, R. C. (2012). *Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. C/S. 33: 81-94.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Fisher, C. D. and Ashkanasy, N. M. (2000). The Emerging Role Of Emotions in Work Life: An Introduction. *Journal of Organizational Behavior*. C/S. 21 (2): 123-129.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*. C/S. 15 (46): 19-26.
- Goleman, D. (2006). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gooty, J.; Gavin M. B.; Ashkanasy, N. M. and Thomas, J. S. (2014). The Wisdom of Letting Go and Performance: The Moderating Role of Emotional Intelligence and Discrete Emotions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. C/S. 87: 392-413.
- Hizmet Alanları ve Hizmet Puanları Çizelgesi. (2017). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*. C/S. 80 (2713): 106-1377.
- Kocabaş, İ. ve Yirci R. (2011). *Öğretmen ve Yönetici Yetiştirmede Mentorluk, Mentorluğun Eğitimde Kullanılması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Langelier, C. A. (2009). *Duygu Yönetimi Beceri Çalışma Kitabı*. (Çev. R. Çecen). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (2015). *Resmî Gazete*, 29329, 17 Nisan.
- Şişman, M. (2014). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Titrek, O. (2013). *IQ'dan EQ'ya Duyguları Zekice Yönetme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Watson, D.; Clark, L. A. and Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*. C/S. 54 (6): 1063-1070.
- Weiss, H. M. and Cropanzano, R. (1996). Affective Events Theory: A Theoretical Discussion of The Structure, Causes and Consequences of Affective Experiences at Work. *Research in Organizational Behavior*. C/S. 18: 1-74.

Aynı Sınıf Düzeyinde Hazırlanmış Ders Kitaplarının Atasözleri ve Deyimler Açısından Karşılaştırılması

Selbi Atalan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1192-7269>

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya – TÜRKİYE

Prof. Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3981-9841>

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
Kütahya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 03.06.2020

Kabul: 12.12.2020

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Türkçe Eğitimi
Türkçe Ders Kitapları
Söz Varlığı
Deyimler
Atasözleri

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.43959>

Öz

Türkçe söz varlığı açısından zengin bir dildir. Bu söz varlığının da en önemli göstergelerinden birisi atasözleri ve deyimlerdir. Atasözü ve deyimler dilin canlılığını ortaya koyan, öğrencilerin geçmiş ve gelecek arasında köprü kurmalarını sağlayan bir kültür aktarıcısıdır. Dilimizde önemli bir yeri olan atasözleri ve deyimler, sözlü ve yazılı gelenekte farklı yollarla aktarılsa da öğrencilere okullarda aktarıldığı araçlardan birisi de ders kitaplarıdır. Bu açıdan öğrencilerin küçük yaşta itibaren ana dilin zenginliklerini, anlatım gücünü yansıtan söz varlığı öğelerini içeren yayınlar ve zengin içerikli metinlerle buluşturulmaları gerekir. Bu metinleri öğrencilerle buluşturan en yaygın araç ise MEB'in tüm öğrencilere ücretsiz olarak dağıttığı okutulması zorunlu ders kitaplarıdır. Bu kitaplar özel yayınevleri veya MEB yayınları tarafından kaleme alınarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının onayı ile basılmaktadır. Bu araştırmanın amacı iki farklı yayınevi tarafından hazırlanan üç adet 7.sınıf Türkçe ders kitabının deyim ve atasözleri varlığı bakımından benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırmaktır. Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın inceleme nesnesini Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2019-2020 yılında ilköğretim okulları 7. Sınıflar için ders kitabı olarak kabul edilen kitaplar (MEB (2) ve Özgün yayınevlerince hazırlanan 7. Sınıf Türkçe ders kitapları) oluşturmaktadır. Üç kitaptaki deyim ve atasözleri varlığı içerik analiziyle TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü vasıtasıyla tespit edilerek ortaya konulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre farklı yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarının aynı sınıf düzeyindeki öğrencilere ortak söz varlığı kazandırmada yeterli olmadığı görülmüştür.

Atf Bilgisi / Reference Information

Atalan, S. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2021). Aynı Sınıf Düzeyinde Hazırlanmış Ders Kitaplarının Atasözleri ve Deyimler Açısından Karşılaştırılması. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 129-143.

Comparison of the Course Books Prepared at the Same Class Level in Terms of Attachments and Discounts

Selbi Atalan

Kutahya Dumlupinar University, Institute of Graduate Studies, Kutahya – TURKEY

Prof. Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal

Kutahya Dumlupinar University, Department of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Kutahya – TURKEY

Article History

Submitted: 03.06.2020

Accepted: 12.12.2020

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Turkish Education

Turkish Textbooks

Vocabulary

Idioms

Proverbs

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.43959>

Abstract

Turkish is a rich language in terms of vocabulary. Proverbs and idioms are one of the most important indicators of this vocabulary. Proverbs and idioms are a cultural transmitter that reveals the vitality of the language and enables students to build bridges between the past and the future. Although proverbs and idioms, which have an important place in our language, are conveyed in different ways in oral and written tradition, one of the tools they are conveyed to students in schools is textbooks. In this respect, students should be brought together with publications and rich texts that include vocabulary elements that reflect the richness of the native language and the power of expression. The most common tool that brings these texts together with students is the compulsory textbooks that the Ministry of Education distributes to all students free of charge. These books are written by private publishing houses or MEB publications and published with the approval of the Board of Education. The aim of this research is to compare the similarities and differences of three 7th grade Turkish textbooks prepared by two different publishing houses in terms of the presence of idioms and proverbs. The research is a qualitative research. The study object of the study consists of the books (7th grade Turkish textbooks prepared by MEB (2) and Özgün publishers) accepted as a textbook for the 7th grade of primary schools in 2019-2020 by the Ministry of Education Board of Education. The existence of idioms and proverbs in three books was determined and revealed through content analysis through TDK Proverbs and Idioms Dictionary. According to the results, it has been observed that the textbooks prepared by different publishing houses are not sufficient for students of the same grade to gain a common vocabulary.

GİRİŞ

İnsanlar arasındaki iletişimde sözcüklerin gücü yadsınmaz bir gerçektir. Bir insan ne kadar çok sözcük bilirse kendini o kadar iyi ifade eder. Bu nedenle söz varlığı çok önemlidir. Söz varlığı Türkçe sözlükte “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” olarak tanımlanmaktadır. Çotuksöken’e (1989) göre söz varlığı şu alt anlambilimlerden oluşmaktadır: a) sözcük dağarcığı, b) terim dağarcığı, c) kalıp kullanım (kalıp sözler) dağarcığı, ç) deyim dağarcığı, d) atasözü dağarcığı, e) özel deyişler dağarcığı (telmipler, dualar, beddualar gibi). Sözvarlığının içinde deyimler ve atasözleri önemli bir yer tutmaktadır. Aksan’a (2009) göre deyim: “belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür”.

Sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik kullanılan materyallerden biri de ders kitaplarıdır. Ders kitapları öğretim amacıyla kullanılan birincil kaynaklardır. Derslerde bilgilerin öğrenciye aktarımı sürecinde öğrencinin yaş ve bilgi düzeyine uygun, öğretim programları esas alınarak hazırlanmış basılı eğitim araçları olan ders kitapları en yaygın öğretim materyalleridir (Bayrakçı, 2005). Özel yayınevleri veya MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarının uygunluğu Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından denetlenmektedir. Talim ve Terbiye Kurulunun onayından geçen kitaplar tüm öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Bu kitapların dışında başka bir kaynak kitap kullanımına izin verilmemektedir. Bu nedenle kitaplardaki söz varlığı daha da önem kazanmaktadır. Türk eğitim sisteminde, ders kitaplarının baskın eğitim-öğretim aracı olarak kullanılması, bu kitapların nitelikleri üzerinde çok daha titiz olunması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır (Karadağ, 2019). Bu bağlamda Türkçe ders kitapları, 2018 Türkçe Öğretim Programı’nın özel amaçları arasında sayılan söz varlığını zenginleştirmede önemli bir görev üstlenmektedir (Aytan, Güneş ve Uysal, 2018).

Söz varlığının içinde deyimler ve atasözleri önemli bir yer tutmaktadır. Aksan’a (2009) göre deyim: “belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür”. “Toplumların, uzun gözlem ve tecrübeler sonunda vardıkları yargılar hikmetli düşünce, öğüt ve örneklemeler yolu ile ifade edilebilir. Bu ifadelerin birçoğu mecazî anlam taşıyan; uzun yılların oluşturduğu biçimle kalıplaşmış bulunan; daha çok sözlü gelenek içinde kuşaktan kuşağa geçerek yaşayan; anonim nitelikteki özlü sözlerdir. Bu sözlerle atasözü denir” (TDEA, 1977: 214). Atasözü ve deyimler dört temel dil beceri alanının geliştirilmesinde de önemli bir yere sahiptir (Karagöl ve Tarakçı, 2019). Türkçe öğretim programında dil becerilerinin kazandırılması için okuma becerisi içerisinde belirlenen kazanımlarda atasözleri ve deyimlere yer verilmiştir. Ortaokul Türkçe ders kitapları, Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) 2018’deki beceri ve kazanımlar doğrultusunda Türkçenin söz varlığını öğretmek öğrencinin kelime hazinesini geliştirmeyi amaçlar. Ortaokul düzeyindeki söz varlığına ilişkin TDÖP-2018’deki kazanım ve açıklamalar aşağıda gösterilmiştir.

Okuma/7. Sınıf

Söz Varlığı

T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

TDÖP-2018'de 7. sınıf düzeyinde atasözü ve deyimlere ilişkin kazanımların "okuma" becerisi alanının "söz varlığı" alt başlığında iki kazanım olarak verildiği görülmektedir. Yukarıda yer alan kazanımlar öğrencilerin ders kitaplarındaki metinlerde ve etkinliklerde atasözleri ve deyimlerle karşılaştıklarını göstermektedir. Bunun yanında okullarda yapılan yazılı sınavlarla MEB tarafından yapılan çeşitli merkezî sınavlarda da bu kazanımların öğrencilerin karşısına çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin bu merkezî sınavlara hazırlanmalarında olduğu gibi "gerek alıcı gerek üretici dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınıf içi uygulamalar ve çoğunlukla ders kitaplarına seçilen metinler kaynaklık etmektedir." (Karadağ, 2019) Bu nedenle aynı sınıf düzeyinde farklı yayınevlerinin hazırlanmış olduğu ders kitaplarının söz varlığı bakımından bilhassa atasözleri ve deyimler açısından benzerlik göstermesi gerekmektedir.

Bu çalışmada ortaokul 7. sınıf düzeyi için hazırlanan "MEB (2)" ve "Özgün Yayınları" na ait Türkçe ders kitaplarının içeriğinde bulunan "atasözleri ve deyimler" tespit edilerek üç kitaptaki söz varlığının benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca kitaplarda yer alan deyimlerin temalara ve metin türlerine göre dağılımı ile kitaplarda yer alan atasözü varlığı da incelenmiştir.

Araştırma, program hazırlayıcılara, ders kitabı yazarlarına ve ders kitabı ile ilgili yönetmelik yazarlara, bahsi geçen bu üç ders kitabında kullanılan atasözleri ve deyimler ile ilgili geribildirim vermesi açısından önemlidir. Ayrıca bu üç kitapta daha önce atasözleri ve deyim varlığı ile ilgili karşılaştırmalı bir çalışma yapılmamış olması da önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modeli olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım'ın (1999) belirttiği gibi "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır.

İnceleme Nesnesi

2019-2020 Eğitim-Öğretim yılından itibaren kullanılmak üzere Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenen 5.sınıf düzeyinde bir, 6.sınıf düzeyinde iki, 7.sınıf düzeyinde üç, 8.sınıf düzeyinde ise bir kitap, toplamda ise yedi kitap yayınlanmıştır. 7. Sınıf, sayıca en fazla kitaba sahip olan düzey olduğu için araştırmanın inceleme nesnesini 7.sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bunlardan ikisi MEB Yayınları 7. Sınıf Türkçe ders kitabı, diğeri de Özgün Yayıncılık 7. Sınıf Türkçe ders kitabıdır.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak 7. Sınıf seviyesinde MEB ve Özgün yayınevlerince hazırlanan Türkçe ders kitapları kullanılmıştır. Bu üç kitaptaki serbest okuma metinleri ve dinleme metinleri hariç diğer metinler deyim ve atasözleri varlığı açısından TDK atasözleri ve deyimler sözlüğü aracılığıyla iki Türkçe öğretmeni ve bir alan uzmanı tarafından tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Türkçe ders kitaplarındaki deyim ve atasözlerine ilişkin verilere ulaşmak için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin veya cümlelerin belirlenip sayıya dökülmesi için kullanılır (Kızıltepe, 2015). Bu nitel çalışmada toplanan veriler çalışmanın amacı doğrultusunda betimsel istatistikler kullanılarak sınıflandırılmıştır. Kitaplardan elde edilen bulgular tablolar ve şekillerle sunulmuş ve bulgular yorumlanmıştır. Bu çalışmada her kitapta sekiz tema, her temada üçer metin olmak üzere toplamda yetmiş iki metin incelenmiştir. Her temada bir serbest okuma metni ve bir dinleme metni olmak üzere

toplam kırk sekiz metin dikkate alınmamıştır.

BULGULAR

Aynı eğitim-öğretim yılında aynı sınıf düzeyine ait olarak hazırlanmış (7.sınıf) Türkçe ders kitaplarında yer alan temalar, metin isimleri, kullanılan deyimler ve atasözleri ile kaç deyim ve atasözü kullanıldığı tablolaştırılarak gösterilmiştir.

1. Deyim Varlığı Açısından Elde Edilen Bulgular

1.1. 7. Sınıf MEB Yayınları (Edt. Emine Kırman) Türkçe Ders Kitabında Tespit Edilen Deyimler

Metin	Deyimler	f
Bir Dünya	Günlük güneşlik görünmek	1
Çiçek Dürbünü	Burnunun dibine sokulmak, (göz) alabildiğine (uzaklaşmak), (biriyle, bir şeyle) baş başa kalmak, dalıp gitmek, dolup taşmak	5
Ana İşsiz Kalınca	Nasihatte bulunmak, içi cız etmek, kaşlarını çatmak, (birinin, birilerinin) ağzına düşmek, (birini) arayıp sormak, elden geçirmek, bağına basmak, dalıp gitmek, gözünün önüne gelmek, içine ateş düşmek, burnunda tütmek, karnı tok sırtı pek olmak	12
Atatürk'ü Gördüm Düşümde	-	-
Müreftele Kadınlar ve Emin Astsubay	Ele geçirmek, yakıp yıkmak, kendini avutmak, uykuya dalmak, boş oturmak, hizmet etmek, canı sıkılmak	7
Sığırtmaç Mustafa	Karar vermek, aklından geçirmek	2
Okumanın İşlevi	Yer almak, sürüp gitmek, tat almak, tartışma götürmek, elinin altında olmak, ağır basmak, başından atmak, yoksun olmak	8
Kitaplarla Kurulan Dostluk	Yüreği yanmak	1
Okumak Düşünmek İçindir	Pat diye, göbek atmak	2
Tahta Bisiklet	Karnı zil çalmak, yüzü gülmek, işini yoluna koymak, elden çıkmak, sesini çıkarmamak, düş kırıklığına uğramak, büyüklerin ellerinden, küçüklerin gözlerinden öpmek, dalıp gitmek, çekip gitmek	9
Kaplumbağayla İki Ördek	Anlaşmaya varmak, can vermek, iyi etmek, pat diye	4
Kızgın Bir Lira	Göze çarpmak, gözden geçirmek, canı sıkılmak, aklına gelmek, gözden geçirmek, (bir yere) kendini atmak, haber vermek	7
Adını Göklere Yazdıran Çocuk	(bir şeye) merak sarmak (duymak, salmak), ilgi duymak, yükünü çekmek, küçük görmek, (birinin) hoşuna gitmek, sonuç almak, karar vermek, dal gibi, dikkat kesilmek,	9
Başarıya Gitmek Mi Başarıyı Çekmek Mi?	İşi oluruna bırakmak, işe yaramak, kenara çekilmek, ezber bozmak, kapıya dayanmak, akıl etmek, icat etmek, (birinin) başının etini yemek, kayıtsız kalmak, (birinin) kapısını çalmak	10
"A" Harfi	Karar vermek, yanında olmak, ele almak, ciddiye almak, (birine) karşı gelmek, can atmak	6
Yusufçuk	Elinden almak, karar vermek, (birini, bir şeyi) salık vermek, avucunun içine almak, etmediğini bırakmamak (komamak), (birine) korku salmak,	11

	önüne katmak, (birinin) hoşuna gitmek, sevinçten deliye dönmek, ses etmek, haber vermek	
Karagöz Nedir?	Örnek almak, iz bırakmak, görev almak, perde kurmak, sahip çıkmak	5
Anadolu'da Kilim Demek	Dile getirmek, yüze gülmek, yüreği sızlamak, dili çözülmek, söz vermek, gönül vermek, örnek vermek	7
İki Tekerlekli Özgürlük	Nefes almak, yer açmak, düzen vermek (düzene koymak, düzene sokmak), (biriyle, bir şeyle) baş başa kalmak, tadını çıkarmak, denk getirmek, soluğu (bir yerde) almak, kamp yapmak	8
Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim	Kan tere batmak, avazı çıktığı kadar, karar vermek, (birini) adamdan saymak	4
Karlı Dağların Arkadaşı Ol	Aklına gelmek, dikkat çekmek	2
Âşık Veysel Şatıroğlu	Dünyaya gelmek, sancısı tutmak, hayır dua etmek, teselli bulmak, eli silah tutmak, keyfi kaçmak, beş parasız kalmak, öne çıkmak, konser vermek	9
Geleneksel Türk Sanatlarından Ebru	Bir araya getirmek, elde etmek, şekil vermek, ortaya çıkmak	4
Ağaçtan Oyma Su Tası	(birinin) hoşuna gitmek, kıkır kıkır gülmek, (bir şeyden) söz etmek, can vermek, göçüp gitmek	5
Toplam		138

Tablo 1: MEB Yayınları (Edt. Emine Kırman) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyimler

Tablo 1' deki bulgulara göre Ana İssiz Kalınca f(12), Yusufçuk f(11) metinlerinde Sığırtmac Mustafa f(2), Okumak Düşünmek İçindir f(2), Kitaplarla Kurulan Dostluk f(1) metinlerine göre daha çok deyim bulunmaktadır. Atatürk'ü Gördüm Düşümde metninde ise hiç deyime rastlanmamıştır.

1.2. 7.Sınıf Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabında Tespit Edilen Deyimler

Metin	Deyimler	f
Karanfiller ve Domates Suyu	Lazım gelmek (olmak), kiraya vermek, karşı koymak, meydana çıkmak, gözü bulanmak, idare etmek	6
Ninenin Kitabı	Boş oturmak, (birine) yük olmak, göçüp gitmek, pes etmek, geri çevirmek, dünyadan el etek (elini eteğini) çekmek, elinden geleni yapmak, gözünden (gözlerinden) yaş (yaşlar) boşanmak	8
Baba, Bana Bir Şiir Bul	-	-
Atatürk ve Anıları	Senli benli olmak, (birinin) sözünü tutmak, kendinden geçmek, gözden geçirmek	4
Koca Seyit	Havaya uçmak, içine sinmek, çılgılık atmak (koparmak, basmak), mazur görmek	4
Bir Mustafa Kemal Vardı	-	-
Meşe ile Saz	Baş eğmek, (birine, bir şeye) kanat germek, eksik olma, dimdik durmak, boyun eğmek	5
Küçük Çocuk	Karar vermek	1
Yıkmak Kolay	Boşa gitmek, emek harcamak, gönül okşamak, yerle bir etmek, çekip gitmek, vücuda getirmek, yeter de artar, teşvik etmek, ortadan kaldırmak, (bir şeyin) yolunu tutmak	10

İstiklal Marşı'nın Kabulü	Kâğıt kaleme sarılmak, fark etmek, dikkat çekmek, karar vermek, düşünceye dalmak, (birinin, birilerinin) takdirini kazanmak	6
Büyük Mimar Koca Sinan	Dillere destan olmak, peşine takılmak, iş vermek, (birini, bir şeyi) salık vermek, (bir şeyin) yerini tutmak, (birinin) adını taşımak, ferman çıkarmak, hoş görmek (karşılama)	8
Yurt Türküsü	Gözünde tütmek	1
Küçük Yunus	Yol almak, memeden kesmek, ilgisini çekmek, çığlık atmak (koparmak, basmak), dümen kırmak, altüst olmak, içi daralmak, çaba harcamak, gücü kesilmek, çaba harcamak, seyirci kalmak (olmak), gözünü (gözlerini) (bir şeye) dikmek, düğün bayram olmak, aklından geçirmek	14
Son Leylek	Çekip gitmek, yüzünü buruşturmak (ekşitmek), uykusu kaçmak, önünü kesmek, peşine düşmek (gitmek)	5
Güz	Kül olmak	1
Anadolu Davulu	Hüner göstermek, oralı (bile) olmamak, yerinde duramamak, alkış tufanı kopmak, baş tacı etmek, yüreğini hoplatmak (oylatmak veya kaldırmak), yerinden oynatmak, heyecan vermek, oruç tutmak, el ense çekmek (etmek), şevk vermek	11
Sazıma	Ortak olmak, pençe vurmak	2
Karagöz ile Hacivat	Doktora görünmek, hakkını helal etmek, verem olmak, eline almak	4
Ağaç ve Sen	Göz dikmek, el çekmek, boşa gitmek, emek çekmek, engel tanımamak, engel tanımamak, başı dik olmak, alnı açık yüzü ak, ömür sürmek	9
Bazı İnsanlar	Azar işitmek, kabul görmek, kendini göstermek, fırsat bulmak, ortaya çıkmak, dışa vurmak, söz altında kalmamak, karşı karşıya olmak, kanıya varmak, (birinin veya bir şeyin) kıymetini bilmek, idare etmek	11
Karamsar ve İyimser Bakış Açısı	Ortaya çıkmak, tepki vermek, (birinin) başına gelmek, tepki vermek	4
Ampulün İlk Yanışı	Sonuç almak, pahalıya patlamak (mal olmak, oturmak), (bir işi) aceleye getirmek, ... bir hâl almak (hâle girmek)	4
İbni Sina	Emek vermek, zor gelmek	2
Işıklı Haberleşenler	Yok olmak	1
Toplam		121

Tablo 2: Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyimler

Küçük Yunus f(14), Anadolu Davulu f(11), Bazı İnsanlar f(11) metinlerinde daha çok deyim bulunurken Küçük Çocuk f(1), Yurt Türküsü f(1), Işıklı Haberleşenler f(1) metinlerinde ise daha az deyim yer verilmiştir. Baba Bana Bir Şiir Bul, Bir Mustafa Kemal Vardı metinlerinde ise deyim bulgusuna rastlanmamıştır.

1.3. 7. Sınıf MEB Yayınları (Edt. Nurcihan Demirer) Türkçe Ders Kitabında Tespit Edilen Deyimler

Metin	Deyimler	f
Anıların İlhamı	İş görmek, (bir şeyden) söz etmek, yerine getirmek, düşünceye dalmak, uzak durmak, örnek vermek.	6
Munise	(birinin) üstüne yürümek, haber vermek, sokağa dökülmek, kulak vermek, kendine gelmek, iç çekmek, kendini avutmak, lazım gelmek, ele geçmek, boyun bükmek, göz dikmek, razı etmek	12
Dostluk	Başı dara düşmek, (birini) arayıp sormak, sağ olsun, fotoğraf çekmek, gözüne uyku girmemek, bal gibi, ipucu vermek, ipin ucunu kaçırmak, iç dökmek, atsan atılmaz satsan satılmaz, örnek olmak, derdini dökmek, damardan girmek, (birinin) kıymetini bilmek, gönlünü hoş etmek, başı dara düşmek, hesabını bilmek	16
Vatan Destanı	Fidan gibi, destan gibi, hayran olmak, ömür sürmek, ceylan gibi	5
Ordular! İlk Hedefiniz...	Gece gündüz dememek, kendinden geçmek, nefes nefese kalmak, dünya başına yıkılmak, yer yerinden oynamak, gözden geçirmek, sona ermek	7
Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz	Özen göstermek, kafa kafaya vermek, şaşırıp kalmak, neye uğradığını şaşırarak, karara varmak, karşı gelmek, söz dinlemek, kapı dışarı etmek, sevinçten uçmak, ders vermek, fırsat bulmak	11
Bariş Manço	Hayata gözlerini yummak (kapamak), tercüman olmak, (bir şeye) imza atmak, damga vurmak, ilgi görmek, ağzından düşmemek (düşürmemek)	6
Sol Ayağım	Elinde tutmak, ümit kesmek, (bir şeyden) söz etmek, yanında olmak, karar vermek, işaret vermek, kendine gelmek, şaşkına dönmek, can atmak	9
İnsanlarla Geçinme Sanatı	Değer vermek, (birine) haddini bildirmek, çileden çıkmak	3
Türk Mutfak Kültüründe Kahve	Farkına varmak, konuk etmek, iz bırakmak	3
Ben Mimar Sinan	Hizmet etmek, saygı duymak (beslemek), baş eğmek, karara varmak, zaman almak, dili tutulmak, söze karışmak, (bir durum) açığa çıkmak, aklını kaçırmak, hayata gözlerini yummak (kapamak), (bir şeyin) başına geçmek, yolunda gitmek (yürümek), (birini veya bir şeyi) gölgede bırakmak, cesaret göstermek	14
Türkiye'm, Anayurdum, Sebebim, Çarem!	Bağlanıp kalmak, aklından çıkmak	2
Piri Reis	Ziyafet çekmek (vermek), denize açılmak, gelsin...(gelsin...gitsin ...), marifet göstermek, şaka yapmak, ziyaret etmek, yok olmak	7
2100'deki Yaşamda Bir Gün	Şaka yapmak, (bir şeyle) başa çıkmak, dikkat çekmek, imkân vermek, (birinin) başına gelmek, göz atmak, söz vermek, göz gezdirmek, aklının bir köşesine yazmak, karar vermek, yorgun düşmek	11
Yeni Dünya	(bir şeyden) söz etmek, fotoğraf çekmek, mesafe kat etmek, aldırış etmemek, yol almak, çığır açmak	6
Okumak Deyince	(bir durum) açığa çıkmak, (bir işe) kendini vermek (vurmak veya çalmak),	8

	farkında olmak, iletişim kurmak, hayal kurmak, yerine koymak, yerine geçmek, vicdan azabı çekmek (duymak)	
Divanulugâti't Türk'ün Bulunuş Hikâyesi	Yok, etmek, değer biçmek, (birine, bir şeye) kıymet vermek, kâfi gelmek	3
Okumak Ayrıcalıktır, Herkes Okuyamaz	Kan ter içinde, helak olmak, ha babam de babam, ipe un sermek, yeter de artar, (bir şeyden) zevk almak (duymak)	6
İlk Kar	Kendini kaptırmak, kendinden geçmek, katıla katıla gülmek, davet etmek, bağırıp çağırmak, dur durak (dur dinlen veya dur otur) yok	6
Bu Sabah Hava Berrak	İçinden geçirmek	1
Lavanta Kokulu Köy	(bir iş veya durum) tersine dönmek, dikkat çekmek, kendinden geçmek, ... bir hâl almak (hâle girmek), hayatını (birine) borçlu olmak, dikkatini çekmek	6
İstanbul	Öpüp başına koymak	1
Akşehirde Bir Fil	Rahat durmak, silip süpürmek, astığı astık, kestiği kestik, (birinin) ocağına düşmek, göz atmak, selam vermek, top gibi gürlmek, şeytan dürtmek, yoluna çıkmak	9
Moena Türk Köyü	(bir işte) yer almak, elinden gelmek, dikkatini çekmek, kendine gelmek, anlam vermek	5
Toplam		163

Tablo 3: MEB Yayınları (Edt. Nurcihan Demirer) 7. Sınıf Ders Kitabındaki Deyimler

Dostluk f(16), Ben Mimar Sinan f(14), Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz f(11) metinlerinde; Bu Sabah Hava Berrak f(1), İstanbul f(1) metinlerine göre daha çok deyim rastlanmıştır. Hiç deyim bulgusuna rastlanmamış bir metin yoktur.

2. Metin Türlerine Göre Deyim Varlığı Bulguları

2.1. MEB Yayınları (Edt. Emine Kırman) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyimlerin Metin Türlerine Göre Dağılımı

Metin Türleri	Metin Sayısı(f)	Toplam Deyim Sayısı(f)
Öyküleyici	10	67
Bilgilendirici	11	69
Şiir	3	2

Tablo 4: MEB Yayınları (Edt. Emine Kırman) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Deyim Varlığının Metin Türlerine Göre Dağılımı

Tablo 4'teki bulgulara göre f(10) öyküleyici metinde f(67) kez deyim kullanılmıştır. f(11) bilgilendirici metinde de f(69) kez deyim rastlanmıştır. Şiir türündeki f(3) metinde ise f(2) kez deyim tespit edilmiştir.

2.2. Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyimlerin Metin Türlerine Göre Dağılımı

Metin Türleri	Metin Sayısı(f)	Toplam Deyim Sayısı(f)
Öyküleyici	13	73
Bilgilendirici	5	35
Şiir	6	13

Tablo 5: Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Deyim Varlığının Metin Türlerine Göre Dağılımı

Tablo 5'te de görüldüğü gibi bu kitapta f(13) öyküleyici, f(5) bilgilendirici metin ve f(6) şiir tespit edilmiştir. Öyküleyici metinlerde f(73),bilgilendirici metinlerde f(35) ve şiirlere f(13) deyim bulgusuna rastlanmıştır.

2.3. MEB Yayınları (Edt. Nurcihan Demirer) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyimlerin Metin Türlerine Göre Dağılımı

Metin Türleri	Metin Sayısı(f)	Toplam Deyim Sayısı(f)
Öyküleyici	11	97
Bilgilendirici	9	57
Şiir	4	9

Tablo 6: MEB yayınları (Edt. Nurcihan Demirer) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Deyim Varlığının Metin Türlerine Göre Dağılımı

Tablo 6'da görüldüğü üzere f(11) öyküleyici metin, f(9) bilgilendirici metin, f(4) şiir tespit edilmiştir. Öyküleyici metinlerde f(97), bilgilendirici metinlerde f(57) ve şiirlerde f(9) deyim tespit edilmiştir.

3. Temalara Göre Deyim Varlığı Bulguları

3.1. MEB Yayınları (Edt. Emine Kırman) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyim Varlığının Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Metin Sayısı(f)	Deyim Sayısı(f)
1. Duygular	3	18
2. Milli Mücadele ve Atatürk	3	9
3. Okuma Kültürü	3	11
4. Erdemler	3	20
5. Kişisel Gelişim	3	25
6. Milli Kültürümüz	3	23
7. Sağlık ve Spor	3	14
8. Sanat	3	18

Tablo 7: MEB Yayınları (Edt. Emine Kırman) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyim Varlığının Temalara Göre Dağılımı

Tablo 7'deki bulgulara göre Duygular teması f(18), Milli Mücadele ve Atatürk teması f(9), Okuma Kültürü teması f(11), Erdemler teması f(20), Kişisel Gelişim teması f(25), Milli Kültürümüz teması f(23), Sağlık ve Spor teması f(14), Sağlık teması ise f(18) deyim içermektedir. En çok deyim Kişisel Gelişim temasında bulunurken en az deyim Milli Mücadele ve Atatürk temasında

bulunmaktadır.

3.2. Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyim Varlığının Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Metin Sayısı(f)	Deyim Sayısı(f)
1. Erdemler	3	14
2. Milli Mücadele ve Atatürk	3	8
3. Duygular	3	16
4. Milli Kültürümüz	3	15
5. Doğa ve Evren	3	20
6. Sanat	3	17
7. Kişisel Gelişim	3	24
8. Bilim ve Teknoloji	3	7

Tablo 8: Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyim Varlığının Temalara Göre Dağılımı

Tablo 8'deki bulgulara göre temalara göre deyim varlığı şöyledir: Erdemler temasında f(14), Milli Mücadele ve Atatürk'te f(8), Duygular temasında f(16), Milli Kültürümüz temasında f(15), Doğa ve Evren temasında f(20), Sanat temasında f(17), Kişisel Gelişim temasında f(24), Bilim ve Teknoloji temasında f(7) adet deyim tespit edilmiştir. En az deyim varlığına sahip tema Bilim ve Teknoloji iken en fazla deyim varlığına sahip tema Kişisel gelişim temasıdır.

3.3. MEB Yayınları (Edt. Nurcihan Demirer) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyim Varlığının Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Metin Sayısı(f)	Deyim Sayısı(f)
1. Erdemler	3	34
2. Milli Mücadele ve Atatürk	3	23
3. Kişisel Gelişim	3	18
4. Milli Kültürümüz	3	19
5. Bilim ve Teknoloji	3	24
6. Okuma Kültürü	3	17
7. Doğa ve Evren	3	13
8. Zaman	3	15

Tablo 9: MEB Yayınları (Edt. Nurcihan Demirer) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyim Varlığının Temalara Göre Dağılımı

Tablo 9'daki bulgulara göre Erdemler teması f(34), Milli Mücadele ve Atatürk teması f(23), Kişisel Gelişim teması f(18), Milli Kültürümüz teması f(19), Bilim ve Teknoloji teması f(24), Okuma Kültürü f(17), Doğa ve Evren teması f(13), Zaman teması f(15) deyim içermektedir. En fazla deyim Erdemler temasında tespit edilirken en az deyim Doğa ve Evren temasında tespit edilmiştir.

4. Atasözü Varlığı Açısından Elde Edilen Bulgular

4.1. MEB Yayınları (Edt. Emine Kırman) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Tespit Edilen Atasözleri

Temalar	Metinler	Atasözü	f
4.Erdemler	Tahta Bisiklet	Kara gün kararıp kalmaz.	1
6.Milli Kültürümüz	Yusufçuk	Taşıma su ile değirmen dönmez.	1
6.Milli Kültürümüz	Yusufçuk	Elden gelen öğün olmaz, o da vaktinde bulunmaz.	1
8.Sanat	Âşık Veysel Şatıroğlu	Korkunun ecele faydası yoktur.	1
8.Sanat	Ağaçtan Oyma Su Tası	Yaş kesen baş keser.	1
Toplam			5

Tablo 10: MEB Yayınları (Edt. Emine Kırman) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Atasözleri

Tablo 10'daki bulgulara göre Erdemler temasında f(1), Milli Kültürümüz temasında f(2), Sanat temasında ise f(1) adet olmak üzere toplamda f(5) adet atasözü tespit edilmiştir. Diğer temalarda herhangi bir atasözü varlığına rastlanmamıştır.

4.2. 7. Sınıf Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabında Tespit Edilen Atasözleri

Temalar	Metinler	Atasözü	f
4.Erdemler	Karanfiller ve Domates Suyu	Bakarsan bağ olur, bakmazsan dağ (olur).	1
6.Sanat	Anadolu Davulu	Davulun sesi uzaktan hoş gelir.	1
7.Kişisel Gelişim	Âşık Veysel Şatıroğlu	İnsanoğlu çiğ süt emmiş.	1
7.Kişisel Gelişim	Ağaçtan Oyma Su Tası	Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.	1
Toplam			4

Tablo 11: Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Atasözleri

Erdemler temasında f(1), Sanat temasında f(1), Kişisel Gelişim temasında f(2) adet atasözü tespit edilmiştir. Tablo 11'e göre toplamda f(4) adet atasözü bulgusuna rastlanmıştır. Diğer temalarda herhangi bir atasözü varlığına rastlanmamıştır.

4.3. 7.Sınıf MEB Yayınları (Edt. Nurcihan Demirer) Türkçe Ders Kitabında Tespit Edilen Atasözleri

Temalar	Metinler	Atasözü	f
4.Milli Kültürümüz	Türk Mutfak Kültüründe Kahve	Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı (hakkı) vardır.	1
5.Bilim ve Teknoloji	Piri Reis	Komşuda pişer, bize de düşer.	1
Toplam			2

Tablo 12: MEB Yayınları (Edt. Nurcihan Demirer) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Atasözleri

Tablo 12'deki bulgulara göre Milli Kültür temasında f(1), Bilim ve Teknoloji temasında f(1) adet olmak üzere toplamda f(2) adet atasözü tespit edilmiştir. Diğer temalarda herhangi bir atasözü varlığına rastlanmamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 7. sınıf seviyesinde hazırlanmış üç farklı ders kitabındaki metinler üzerinde söz varlığı açısından incelemeler yapılmıştır. Metinlerdeki deyim ve atasözü varlığı tespit edilmiş ve kitaplar bazında sayısal değerlere ulaşılmıştır.

MEB (Edt. Emine Kırman) yayınlarının kitabında toplam f(138) deyim rastlanırken Özgün yayınlarının kitabında f(121), MEB (Edt. Nurcihan Demirer) yayınlarının kitabında toplam f(163) deyim tespit edilmiştir. En az deyim Özgün yayınlarının kitabında rastlanırken en fazla deyim de MEB (Edt. Nurcihan Demirer) yayınlarının kitabında rastlanılmaktadır. Her üç kitapta da deyim varlığının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Araştırmada MEB yayınlarının iki ayrı kitabı incelenmiştir. Bu iki kitaptaki deyim varlığı karşılaştırıldığında bir eşitliğin söz konusu olmadığı görülmektedir. Aynı seviyede hazırlanmış üç ders kitabı söz konusu olmasına rağmen kitaplar arasında söz varlığı bakımından az da olsa bir farklılık vardır. Buradan yola çıkarak bu kitaplarla öğrenim gören öğrencilerin de söz varlığı açısından farklılıklar göstereceği ve bu durumun fırsat eşitsizliği oluşturacağı düşünülebilir. Bu sebeple eğitim sürecinde öğrencilerin söz varlığına kaynaklık eden Türkçe ders kitaplarının büyük oranda ortak söz varlığı kazandırma özelliğine sahip olmaları beklenmektedir. Bu durum aynı sınıf düzeyinde çok daha önemli olmaktadır (Karadağ, 2019). Nitekim öğrencilere ortak söz varlığı kazandırmanın önemi, birçok çalışmada (Güzel vd., 2005; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2006; Okur vd., 2010; Kurudayıoğlu, 2011; Soysal, 2016; Onan, 2016; Karadağ, 2019) dile getirilmektedir.

Araştırmanın diğer adımında deyim varlığının metin türlerine göre dağılımı incelenmiştir. MEB (Edt. Emine Kırman) yayınlarında öyküleyici metinlerde f(67), bilgilendirici metinlerde f(69), şiir türünde ise f(2) adet deyim tespit edilmiştir. En fazla deyim bilgilendirici metinlerde rastlanırken en az deyim şiir türünde rastlanmaktadır. Özgün yayınlarında hikâye edici metinlerde f(73), bilgilendirici metinlerde f(35) ve şiirlerde f(13) deyim bulgusuna rastlanmıştır. MEB (Edt. Nurcihan Demirer) yayınlarında ise hikâye edici metinlerde f(97), bilgilendirici metinlerde f(57) ve şiirlerde f(9) deyim tespit edilmiştir. Bu bulgulardan da yola çıkarak deyim varlığının metin türlerine dengeli bir dağılımının söz konusu olmadığı söylenilebilir. Bu dağılımda metin türlerinin sayısal olarak dağılımı da etkilidir. Genel olarak şiir türünde her üç kitapta da deyim varlığına çok az rastlanmıştır.

Araştırmanın diğer bir adımında ise deyimlerin sayısal varlığının temalara göre dağılımı incelenmiştir. Tablo 7'deki bulgulara göre Duygular teması f(18), Milli Mücadele ve Atatürk teması f(9), Okuma Kültürü teması f(11), Erdemler teması f(20), Kişisel Gelişim teması f(25), Milli Kültürümüz teması f(23), Sağlık ve Spor teması f(14), Sağlık teması ise f(18) deyim içermektedir. En çok deyim Kişisel Gelişim temasında bulunurken en az deyim Milli Mücadele ve Atatürk temasında bulunmaktadır. Tablo 8'deki bulgulara göre temalara göre deyim varlığı Erdemler temasında f(14), Milli Mücadele ve Atatürk temasında f(8), Duygular temasında f(16), Milli Kültürümüz temasında f(15), Doğa ve Evren temasında f(20), Sanat temasında f(17), Kişisel Gelişim temasında f(24), Bilim ve Teknoloji temasında f(7) adet olarak tespit edilmiştir. En az deyim varlığına sahip tema Bilim ve Teknoloji iken en fazla deyim varlığına sahip tema Kişisel gelişim temasıdır. Tablo 9'daki bulgulara göre Erdemler teması f(34), Milli Mücadele ve Atatürk teması f(23), Kişisel Gelişim teması f(18), Milli Kültürümüz teması f(19), Bilim ve Teknoloji teması f(24), Okuma Kültürü f(17), Doğa ve Evren teması f(13), Zaman teması f(15) deyim içermektedir. En fazla deyim Erdemler temasında tespit edilirken en az deyim Doğa ve Evren temasında tespit edilmiştir. Temalara göre deyim varlığının sayısal olarak dağılımına bakıldığında her üç kitapta da dengeli bir dağılımın olmadığı görülmektedir.

MEB Yayınları (Edt. Emine Kırman) Türkçe Ders Kitabında toplam f(5) adet atasözü saptanmıştır. Özgün yayınlarında toplam f(4) adet atasözü tespit edilmiştir. MEB Yayınlarında (Edt. Nurcihan Demirer) ise f(2) adet atasözü tespit edilmiştir. MEB yayınlarının iki kitabı kendi arasında

karşılaştırıldığında atasözü varlığı açısından yine bir eşitsizlik söz konusudur.

İnceleme konusu olan her üç kitapta da deyim ve atasözü varlığı birbirinden sayıca farklıdır. Ayrıca tespit edilen deyim ve atasözlerinin metin türlerine ve temalara sayısal olarak dengeli bir dağılımı da yoktur. Üç farklı kitabın söz varlığı sayıca farklı olduğundan aynı sınıf seviyesinde tek ders kitabının kullanılması fırsat eşitliği açısından gerekli görülebilir.

TDK veri tabanında 2.396 atasözü ve 11.209 deyim bulunmaktadır. İncelenen ders kitaplarındaki atasözü ve deyim varlığı TDK'de yer alan atasözü ve deyim varlığı göz önünde bulundurulduğunda ders kitaplarındaki atasözü ve deyim varlığının yetersiz olduğu söylenebilir. Ders kitaplarının söz varlığı bakımından yetersiz olduğu farklı çalışmalarla da gözler önüne serilmiştir. Nitekim Türkben'in (2019) de farklı sınıf düzeylerindeki Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı üzerine yaptığı çalışmada da deyim ve atasözleri varlığının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. İnan (2016) da çalışmasında benzer sonuçlara ulaşarak, ders kitaplarının deyim ve atasözü bakımından yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Süğümlü ve Eraslan (2019), çalışmalarında ders kitaplarında daha fazla atasözüne yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Uludağ (2010) 7.sınıf ders kitaplarını söz varlığı bakımından incelemiş olduğu çalışmasında iki kitapta hiç atasözüne rastlamazken bir kitapta yalnızca üç atasözü tespit etmiştir. Turhan (2010) 8.sınıf ders kitaplarını söz varlığı bakımından incelemiş olduğu çalışmasında dört kitapta birer kez atasözüne rastlarken bir kitapta iki kez atasözü varlığı tespit etmiştir. Yapılan çalışmaların sonuçları göz önüne alındığında günümüzde kullanılan Türkçe ders kitaplarıyla o dönemki ders kitapları arasında atasözü ve deyim varlığı açısından belirgin bir farklılık görülmemektedir. Ders kitaplarında yer alan atasözü ve deyim varlığının geçmişte yapılan çalışmalarda yetersiz görülmüş, günümüzde de bu durumun değişmediği saptanmıştır.

Çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara dayanarak, Türkçe ders kitaplarına metinler seçilirken deyim ve atasözü varlığı açısından daha zengin metinlerin tercih edilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akgül, A.; Demirer, N.; Gürçan, E.; Karadağ, D.; Karahan, İ. ve Uysal, A. (2018). *7. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı (1)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aytan, T.; Güneş, G. ve Uysal, G. (2018). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Söz Varlığına Etkisi . *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi, C./S. 1(1)*: 1-11 .
- Bayrakçı, M. (2005). Ders Kitapları Konusu ve İlköğretimde Ücretsiz Ders Kitabı Dağıtım Projesi. *Millî Eğitim Dergisi, 165*, 7-20.
- Çotuksöken, Y. (1989). Bir Dilin Sözvarlığı. *Varlık, 987*, 11.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). *Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*, Ankara: Özgün Yayınları.
- Erverdi, E. (1977). *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Güzel, A.; Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2005). "İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi Bakımından Niceliği ve Ortak Kelime Hazinesi Kazandırma Bakımından Yeterlilikleri" XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- İnan, İ. (2016). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerdeki Deyim, Atasözü ve Özdeyişlerin Analizi ve Türkçe Eğitimine Katkıları*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karadağ, Ö. (2019). Aynı Sınıf Düzeyi İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Sözvarlığı Açısından Karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(4)*, 1130-1140.
- Karagöl, E. ve Tarakçı, R. (2019). Söz Varlığı Öğretimi Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları. *Millî Eğitim Dergisi, 48(222)*, 149-171.

- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kır, T.; Kırmacı, E. ve Yağız, S. (2018). 7. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı (2). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kızıltepe, Z. (2015). *İçerik Analizi Nedir? Nasıl Oluşmuştur?* F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (ss. 253-266). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2006). Ortak Kelime Hazinesi Kazandırmada İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), s.335-343.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir değerlendirme. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (2), 1797-1808.
- MEB (2018). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Okur, P.; Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Göz Ardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 753-773.
- Onan, B. (2016). Söz Varlığı Terminolojisi Üzerine Bir Analiz Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 11-29.
- Soysal, T. (2016). Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Söz Varlığının Geliştirilmesi Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (210), 115-140.
- Süğümlü, Ü. ve Eraslan, A. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Türleri ile Kalıplaşmış Söz Varlığı İlişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 630-646.
- Turhan, H. (2010). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük. (2020, 24 Mart). Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkben, T. (2019). Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Deyim Varlığı ve Öğretimi Açısından İncelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63-90.
- Uludağ, Ç. (2010). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. (1999), Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-17.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Göç Kavramı ve Önemi Üzerine Bir İnceleme

Merve Avcı

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1529-6946>

Doktora Öğrencisi / Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Konya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 14.12.2020

Kabul: 20.01.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Sosyal Bilgiler

Göç

Göçün Nitelikleri

Nüfus

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.48364>

Öz

Sosyal Bilgiler dersinde göç kavramı ve göç çeşitleri üzerinde durulmakta, özellikle 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde göç kavramından bahsedilmekte, açıklamaları verilmektedir. Bu konu "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı kapsamında öğrencilere aktarılmaktadır. Göç, günümüzde oldukça önemli bir kavram haline gelmiştir. Göç hareketleri tek boyutuyla düşünülemez, her göçün ve her göç hareketinin belirli neden ve sonuçları vardır. Bu boyutuyla ele alındığında göç hareketlerini ve göçün nedenlerini anlayabilmek daha mümkün olacaktır. Öğrencilerin de göç kavramını özümseyebilmesi ve konu hakkında fikir yürütebilmeleri için bu konunun iyi ve anlaşılır bir şekilde anlatılması gerekmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde 7. sınıf ders kitabında göç konusuna değinilmekte, kavramlar verilmektedir. Bu çalışmada öncelikle göçün kavramsal çerçevesi çizilerek önemi üzerinde durulmuş, geçmişten günümüze ülkemizdeki göç hareketleri ve nüfus yapısındaki niteliksel ve niceliksel boyutların neler olduğu tanımlarla ve örneklerle açıklanmıştır. 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde verilmek istenen göç kavramının ve özelliklerinin neler olduğu öğrenme alanı kapsamında incelenmiş, konu başlıkları ve içerikleri üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabı incelenerek, konunun nasıl ele alındığına değinilmiştir. Buna göre, Sosyal Bilgiler ders kitabında, göç çeşitleri ve geçmişten günümüze göçün tarihi, ülkemizdeki nüfus hareketleri ve nüfus yoğunluğunun konu başlıkları halinde ayrıntılı bir şekilde verildiği, özellikle tablo, grafik ve görsellerden sıklıkla yararlandığı görülmüştür.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Avcı, M. (2021). 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Göç Kavramı ve Önemi Üzerine Bir İnceleme. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 145-162.

A Review in the Social Studies Textbook 7th Grade of the Concept and Importance on Migration

Merve Avci

PhD Student / Konya Necmettin Erbakan University, Institute of Educational Sciences, Department of Social Studies Education, Konya – TURKEY

Article History

Submitted: 14.12.2020

Accepted: 20.01.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Social Studies

Migration

Qualifications of Migration

Population

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.48364>

Abstract

Social Studies course focuses on the concept of migration and types of migration, especially in the 7th grade Social Studies course, the concept of migration is discussed and explained. This subject is taught within the “People, Places and circles” learning area. Migration has become a very important concept nowadays. Migration movements cannot be thought of with one dimension, every migration and every migration movement has certain causes and effects. Considering this aspect, it will be more possible to understand migration movements and the reasons for migration. In order for the students to absorb the concept of immigration and to have an idea about it, this subject should be explained in a good and understandable way. In the Social Studies course, in the 7th grade textbook, the subject of migration is mentioned and concepts are given. In this study, the importance of migration has been emphasized by drawing the conceptual framework of migration, and the qualitative and quantitative dimensions of migration movements and population structure in our country from past to present are explained with definitions and examples. In the 7th grade Social Studies course, the concept of migration and its features are examined within the scope of the learning area, and the topics and contents are emphasized. In this study, document analysis based on qualitative research approach was used. The 7th grade Social Studies textbook was examined and how the subject was handled was mentioned. Accordingly, in the Social Studies textbook, it has been observed that the types of migration and the history of migration from the past to the present, population movements and population density in our country are given in detail, especially tables, graphics and visuals are frequently used.

GİRİŞ

İnsanın en eski dönemlerden bugüne kadar olan yaşam serüveninde eğitim en önemli rollerden birini oynamıştır. İnsanın “öğrenebilir” olması, bireyle birlikte toplumların da gelişmesine sebep olmuştur. Öğrendiklerini bir diğerine öğreten, öğrendiği bilgiyi kullanabilen ve geliştiren insan, tarih boyunca gelişimini borçlu olduğu eğitimi ancak modern anlamda bilimin gelişmesiyle *eğitim bilimine* geçmiştir. Eğitim, insanın davranışlarını istedik yönde ve belirli amaçlarla değiştirmeye çalışır. Eğitim; planlı, programlı, sistemli ve kasıtlı olarak öğrenmeyi etkin ve etkili ortamlarda gerçekleştirmeyi ve bunu yaparken öğrenmeyi etkileyen etmenleri incelemeyi, sistemleştirmeyi, öğrenmenin tam ve etkin yapılması için değerlendirme, araştırma ve geliştirme çalışmaları yapmayı gerektirir (Ural ve Ramazan, 2007: 27).

Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin dünyadaki en büyük meslek örgütü olan Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi 1992 yılında Sosyal Bilgiler eğitiminin ulusal standartlarını belirlerken aynı zamanda bir tanımını da yapmıştır. Günümüze kadar değişime uğramaksızın gelen bu tanıma göre; Sosyal Bilgiler insan ve toplum bilimleri (çocukların) vatandaşlık becerilerini geliştirmek amacıyla bütünleştirmektedir. Sosyal Bilgiler, okul programları içerisinde antropoloji, arkeoloji, iktisat, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerin yanı sıra insan bilimleri; matematik ve doğa bilimlerinden uygun içerikler üzerinden koordinasyonunu ve sistematik bir biçimde incelenmesini sağlar. Sosyal Bilgilerin başlıca amacı gençlerin, karşılıklı ilişkilerin olduğu bir dünyada kültürel çeşitliliklere sahip demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararını gözeten bilinçli ve mantıklı kararlar alma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktır (Aslan, 2016: 6).

Sosyal Bilgiler eğitiminin bireylere demokratik değer, tutum ve inanç kazandırma, sahip oldukları değerlerin farkına varma ve bunların diğer insanlarla etkileşimlerine etkisinin bilincine varmalarını sağlama sorumluluğu bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler dersiyle bireye kazandırılacak bilgi, değer ve beceriler Sosyal Bilgiler programında düzenlenmiştir. Öğrencilere ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterme; farklı dönem ve mekânlardaki toplumlar arası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz etme; katılımın önemine inanarak kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürme davranışlarını kazandırmayı hedefler (Yapıcı, 2015: 346-347). Bu anlamda Sosyal Bilgiler dersi çeşitli bilgi ve birikimleri öğrencilere aktararak deneyim kazanmalarını amaçlamaktadır. Göç kavramı ve konusu da Sosyal Bilgiler dersinde 7. sınıfta ayrıntılı işlenen bir konudur. Göç kavramı, nüfus, nüfusun özellikleri Sosyal Bilgiler dersinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı kapsamında öğrencilere aktarılmaktadır. Göç konusu son yıllarda özellikle üzerinde durulan, önem verilen bir konu olma özelliğiyle öne çıkmaktadır. Tüm bu özellikleriyle göç konusu bu çalışmada tanım ve kavramlarıyla verilmiş ve Sosyal Bilgiler öğretim programında ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında nasıl ele alındığı üzerinde durulmuş, kitap üzerinde konu ile ilgili incelemeler yapılmıştır.

Göç Kavramı ve Göçün Özellikleri

Göç en genel anlamıyla *insan hareketliliği* olarak tanımlanır. Bu hareketlilik, mekânlar arası, zaman boyutlu bir hareketlilik olma yolunda pek çok etmeni de bünyesinde barındırmaktadır. Göç edilen yerdeki kalış süreleri, göç edenlerin özellikleri vb. yanında psiko-sosyal etkileri ve uyum sorunlarını da beraberinde getiren göç kavramı, bu nedenle çok yönlü ele alışı gerektiren bir özellik gösterir. Genellikle birey ya da grupların kendi yerlerinden diğer bir yere kalıcı ya da kalıcıya benzer şekilde yeniden yerleşimi amaçlı hareket olarak tanımlanmaktadır (Şafak, 2008: 2).

Göç, coğrafi mekân değiştirme sürecinin sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi boyutlarıyla toplum yapısını değiştiren nüfus hareketleridir. Göçler, iç göçler (internal migration) ve dış göçler (external migration) olarak sınıflandırılır. İç göçler ülke içerisinde yerleşim birimleri arasında sürekli yerleşmek amacıyla yapılan yer değiştirmelerdir. Bir başka deyişle, iç göç belli bir zaman dilimi içinde belli bir yerleşme alanında yaşayanların kendi iradeleriyle yaşam yerlerini söz konusu yerleşme alanının dışına taşıyanların miktarı olarak tanımlanmaktadır. Dış göçler ise, uzun süre kalmak, çalışmak ve yerleşmek için bir ülkeden diğerine yapılan nüfus hareketleridir. Göç akım yönleri, kırdan kente, kentten kente, kentten kıra

olabilmektedir (Özer, 2004: 11).

Göçün toplumdaki nitelik ve işlevinin, tarihsel süreç içinde üretim tarzlarının değişmesine bağlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Örneğin, 16. ve 17. yüzyıllardaki merkantilizm dönemlerinde bir iş gücü göçünden söz edilemez. Omvedt o yıllardaki göçün altın, baharat ve diğer ticari malların ele geçirilmesi amacıyla yeterli doğal kaynak ve iş gücünün hazır olarak bulunduğu bölgelere doğru coğrafi bir yer değiştirmeyi ifade ettiğini belirtmektedir. Modern dünyada göç ise, sanayileşmenin bir sonucu olarak iş gücünün yeniden dağılımı ve yeniden örgütlenmesi demektir. Bu tanımla ile göç süreci, insan emeğinin kurulu bir pazara sunulması olgusunu ifade etmektedir (Kaygalak, 2009: 9).

Bireylerin göç kararları, itici ve çekici faktörlerin etkileriyle şekillenmektedir. Kişilerin doğdukları ortamı ve alışkın oldukları yaşam tarzını bırakarak göç kararı almalarına neden olan etkenlere “itici faktörler”, göç etmek üzere karar verilen yerin cazibelerine ise “çekici faktörler” adı verilmektedir. İç ve dış göçe göre değişen bu faktörler arasında yaptıkları değerlendirme çekici faktörler lehine sonuçlandığında, bireyler yaşadığı yerleri terk etmekte ve göç olayı gerçekleşmektedir. Her göç kararı itici ve çekici faktörlerin karışımı olup, bu karışıma karşılaşılabilecek güçlükler de eklenmektedir. Göç eden kişi kendi içinde yaşadığı yer hakkında, gideceği yere göre, daha fazla bilgi sahibi olduğu için, itici faktörleri çekici faktörlerden daha iyi algılayacaktır. Kişi itici faktörler ve kendinden önce göç edenlerden elde edeceği bilgilerle de karşılaşılabileceği güçlüklerin etkisini gidermeye çalışacaktır. Sanayileşme süreci ile birlikte kırsal alanlardan daha gelişmiş kent merkezlerine doğru bir göç süreci yaşanmakta ve bu durum “kırsalın itiş-i-kentin çekiciliği” olarak adlandırılmaktadır (Bülbül ve Köse, 2010: 78).

Göç bir anlamda kentlerdeki sanayileşmenin değil, kırsal yapıdaki köklü değişimin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Köylerden kentlere göç olgusunun en önemli nedeni köydeki demografik ve ekonomik evrimin; kentlerdeki çekimin değil kırsal alanlardaki bir itimin sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Kentlerdeki çekim, kırsal kesimdeki itim sonucu göçün nedeni olarak ortaya çıkar. Bu durum da üretimde eşdeğerde bir ilerlemenin karşılayamadığı demografik bir artmadan ileri gelir (Öz, 1978: 35).

Göç, ekonomik, siyasi, ekolojik veya bireysel nedenlerle, bir yerden başka bir yere yapılan ve kısa, orta, uzun vadeli geriye dönüş veya sürekli yerleşim hedefi güden coğrafi, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketidir. Petersen (1996), göçün dört değişik şekli olduğunu savunmaktadır. Bunlar; İlkel göç, zorlama ile yapılan göçler, serbest göç, kitlesel göçlerdir (Yalçın, 2004: 13-15).

Türkiye’de göç çeşitlerini “iç göçler” ve “dış göçler” olarak ikiye ayırırız. İç göç, ülke içinde nüfusun yer değiştirme olayıdır. Bir bölgeden başka bir bölgeye, bir şehirden başka bir şehre sürekli veya geçici bir şekilde insanların hareket etmeleri iç göçü meydana getirir. Bir ülkedeki iç göçlerde ülke nüfusu değişmez. İç göçle birlikte bölgelerin ya da illerin nüfus oranı değişir. İç göçler de kendi içerisinde “mevsimlik göçler, sürekli göçler, emek göçleri ve zorunlu-gönüllü göçler” olarak ayrılmaktadır. Dış göçler ise “beyin göçleri, işçi göçleri ve mübadele göçleri” olarak kendi içinde sınıflandırılmaktadır (Koçak ve Terzi, 2012: 169). Çeşitli sebep ve biçimlere bağlı olarak yaşadıkları yeri değiştiren insanlar uluslararası belgelerin ve kurumların tanımlamasına göre mülteci, sığınmacı ve göçmen gibi isimlerle anılmaktadır (Demirhan ve Aslan, 2015: 25).

Uluslararası göç hareketlerini açıklamak üzere inşa edilen kuramlar birçok nedensellik mekanizmasına dayanmaktadır. Her kuramın dayanmakta olduğu varsayım ve önermeler, çelişkili olmamakla beraber her biri çok farklı göç politikalarının ortaya çıkmasına yol açabilir. Benimsenen modele göre, bir toplumbilimci politika üreten uzmanlara hedef ülkelerindeki istihdam koşulları ile ücret sistemini değiştirmeyi, gönderen ülkenin ekonomisini güçlendirmeyi, gönderen ülkelerde bir sosyal sigorta sistemi oluşturmayı ve buna benzer alternatifler önerebilir. Göç sonucu yeni bir topluma giren nüfus kümelerinin o toplumla bütünleşmesi, kültürel farklılıkların sürdürülmesi ya da zaman içinde önemsizleşmesi, sosyal bilim alanında çok geniş yelpazeli inter-disipliner bir yaklaşımla ele alınmaktadır (Abadan-Unat, 2002: 24-25).

Ravenstein 1885 yılında “*The Laws of Migration*” (Göç Yasaları) isimli makalesinde göç yasalarını belirtmiştir. Buna göre;

- Göç ve Mesafe

- a. Göç edenlerin büyük kısmı sadece kısa mesafeli göçlere yönelirler.
- b. Göçmenler uzun mesafede olan büyük bir ticaret ve endüstri merkezinden birini genellikle tercih ederler.
 - Göç aşamaları
 - a. Evrensel değişken veya nüfusun yer değiştirmesi olan göç, göçmenleri çeken büyük ticaret ve sanayi merkezlerinin göç akımları ile gerçekleşmektedir.
 - b. Ülkenin sakinleri hemen hızlı büyüme gösteren bir kente akın ederler. Böylece kırsalda bırakılan boşluklar kırsalın küçük yerleşimlerinden gelen göçmenler tarafından doldurulur.
 - Göçün her ana akımı, karşıt bir akımı üretir.
 - Göç eğiliminde kentsel-kırsal farklılıklar, kentin/kasabanın yerlileri ülkenin kırsal kesimlere göre daha az göçmen durumunda olurlar.
 - Kısa mesafeli göçlerde kadınlar daha baskın görünürler.
 - Teknoloji ve göçün arasında bir bağ olduğu görünür. Seyahat araçlarının artışı, ticaret ve üretimde gözlenen gelişmeler göçün artışına neden olur.
 - Ekonomik gerekçelerin egemenliği; ağır vergiler, zorlayıcı yaşam koşulları (köle ticareti, sürgün) göç hareketlerini üretmişler ve hâlâ üretmektedirler (Bal, 2015: 122-123).

Günümüzde de göç nedenleri hemen hemen aynıdır. Özellikle göç eğiliminde köyden kente olan göçlerde sanayileşmenin, teknolojinin etkileri oldukça fazladır. Ekonomik gerekçelerle yapılan göçlerin o dönemde de etkili olduğu görülmüş, insanların kendi bölgelerinden başka yerlere daha iyi şartlara ulaşma amacıyla göç ettikleri, Ravenstein'in *Göç Yasaları*'nda ele alınmıştır. Bu durum da o zamanlardan bu yana göç eğiliminin fazlaca değişmediğini göstermektedir.

Göç İle Ortaya Çıkan Kentleşme Süreci

Kente ve kentleşmeye duyulan ilginin önemli bir nedeni, kentleşme sürecinin hâlâ devam eden bir süreç olması ve günümüzdeki kentlerin ve kentleşmenin oldukça ileri boyutlara ulaşmış olmasıdır. M.Ö. 3000-2000 yıllarında Mezopotamya, Mısır, Hindistan ve Çin'de ortaya çıkan ilk kentlerde yazı, muhasebecilik, maden işçiliği, bilimsel gelişme, güneş sistemine dayalı takvim ve karmaşık bir bürokrasi mevcut olmasına rağmen, bu yerleşme yerlerinin oldukça küçük, nispeten az nüfuslu yerler olduğu tespit edilmiştir. Örneğin; Babil yaklaşık 5 kilometre karelik bir alanı kaplar, Erech'in surları 3,5 kilometre karelik bir alanı çevirmiştir. Ur'un nüfusu 34.000, Lagash'ın 19.000 olarak tahmin edilmektedir. M.Ö. 1600'lerde Mısır'da görkemli bir baş şehir olan Thebes'in nüfusunun ancak 225.000'e ulaştığı saptanmıştır. Bu kentlerin sayısının ve nüfusunun az olmasının nedeni olarak tarımın geriliği, kentteki kişilerin beslenmesi için pek çok tarımcıya ihtiyaç duyulması, üretim araçlarının ve sulama sisteminin ilkel olması gösterilebilir. Küçük Asya'ya demirin gelişine kadar tarımda önemli bir gelişme olmamıştır. Bunun gibi sosyal ve kültürel nedenlerle eski ve yeni dünyada kent yerleşmeleri 200.000 kişiyi bulmamış ve bir ülkedeki nüfusun %1-2'sini oluşturmuştu (Saran, 1986: 157-158).

Kentleşme genellikle "kırsal alanların aksine kentsel alanlarda yaşayan insanların oranındaki bir artış" olarak anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle kentleşme "insan yerleşimlerinin dağınık bir kalıptan kentler ve kasabalar etrafında yoğunlaşmış bir başka kalıbına doğru bir geçiş" olarak görülebilir. Ayrıca kentleşmeyi dört farklı kriterden yola çıkarak tanımlamak mümkündür. Buna göre kentleşme (a) demografik anlamda kentlerde yaşayan nüfusun toplam nüfus içindeki payının yükselmesi, (b) siyasi anlamda kent kabul edilen yerleşim yerlerinin sayısındaki artış, (c) iktisadi anlamda kent ekonomisinde tarımın payının azalması buna karşılık sanayi, ticaret ve hizmet sektörünün payının artması ve (d) sosyolojik anlamda kente özgü yaşam tarzının hâkim hale gelmesi süreci olduğu söylenebilir (Şahin, 2010: 6).

Kentleşme olgusu, bir toplumun ekonomik ve toplumsal yapısındaki değişimlerden doğar. Bu nedenle, kentleşmeyi tanımlarken, nüfus hareketini yaratan ekonomik ve toplumsal değişimlere de yer verilmelidir. Kentleşmenin ekonomik, toplumsal ve siyasal boyutlarını da hesaba katan genel tanım şöyledir: Sanayileşmeye ve ekonomik gelişmeye koşut olarak kent sayısının artması ve bugünkü kentlerin büyümesi sonucunu doğuran, toplum yapısında artan oranda örgütlenme, iş bölümü ve uzmanlaşma yaratan, insan

davranış ve ilişkilerinde kentlere özgü değişikliklere yol açan bir nüfus birikimi sürecidir (Keleş, 2008: 25-26).

Kentleşmeyi, ekonomik, sosyal, demografik, siyasal sebeplerle açıklayanlar ya da klasik ve çağdaş kentleşme sebepleri şeklinde ayırım yapanlar olduğu görülmektedir. Türkiye’de kentleşme faktörlerinin başında hızlı nüfus artışı gelmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Türkiye’nin nüfusu hızlı bir şekilde artmaya başlamıştır. Sonrasında 1940’lı yıllarda tarımda traktörün kullanılmaya başlanması, radyonun yaygınlaşması, ulaşım araçlarındaki gelişmeler ile 1950’li yıllarda karayolu yapımındaki gelişmeler ve bu arada sanayileşme, Türkiye’de 1950’lerden itibaren kentleşme sürecini hızlandırmıştır (Görmez, 1997: 14-15).

Köyün iticiliğinin ağır bastığı, zamanla şehrin çekiciliğinin de işe karıştığı köyden kente göç hareketi, 1946 yılından bu yana, çeşitli yönleriyle öne çıkmıştır. Türkiye, gittikçe önem kazanan bir şehirleşme hareketinin içinde bulunmaktadır. Bu hareket, sadece köyden kente göçlerden ibaret olmayıp, göçmenler ve mültecilerle dış kaynaklardan da beslenmekte ayrıca göçebe nüfusun toprağa yerleşmesi veya yerleştirilmesi de buna dâhil olmaktadır. 1955 yılına kadar belli şehirlere yönelen göç hareketinin 1955-1960 yıllarında hemen her vilayette, şehirli nüfus artışını ortaya koyan bir yaygınlık kazandığı görülmüştür. Bu hareketi sadece sanayileşmeye bağlamak mümkün değildir. Birden fazla neden bu hareketi açıklar, bu yüzden göç hareketi sürecinin çok boyutlu düşünülmesi gerekmektedir (Tütengil, 1963: 13).

Sosyo-ekonomik bakımdan az gelişmiş, iş ve eğitim imkânları sınırlı olan küçük nüfuslu şehirlerden ve yine işsizlik ve yoksulluk gibi sorunların yoğun olduğu kırsal kesimlerden büyük kentlere olan göçler sonucunda nüfusun büyük çoğunluğu sanayinin, hizmetlerin ve turizmin yoğunlaştığı kentlerde yaşamaya başlamıştır. Özellikle eğitim, sağlık, iş imkânlarının daha gelişmiş olduğu kentler insanlar için cazibe merkezi haline gelmiş, böylece yoğun bir şekilde kırsaldan kente göç hareketi başlamıştır (Kocaman, 2008: 6). Ülkemizde kentsel nüfus ve toplam nüfus 1927’den 2012 yılına kadar olan süreçte sürekli artmıştır. Buna karşın kırsal nüfus 1927’den 1980’e kadar artmış ve aynı yıl Cumhuriyet tarihindeki en yüksek değere çıktıktan sonra istikrarsız bir seyir izlemeye başlamıştır. 1980 yılında 25 milyonu geçen kırsal nüfus, sonraki 5 yılda 1 milyondan fazla azalarak 24 milyonun altına inmiştir. Aynı dönemde ülke nüfusu yaklaşık olarak 45 milyondan 50 milyona, kentsel nüfus da yaklaşık olarak 20 milyondan 27 milyona çıkmıştır (Yılmaz, 2014: 164).

Kırsaldan kentlere göç eden insanların en önemli problemlerinden biri barınma olmuştur. Barınma problemi de plansız şehirleşmeye ve gecekondulaşmaya yol açmıştır. Bu da göç alan bölgelerde konut, elektrik, temiz su, kanalizasyon ve ulaşım gibi altyapı hizmetleri ile sağlık, eğitim ve güvenlik hizmetlerinde problemlere neden olmuştur. Ayrıca bölgelerdeki bu kontrolsüz nüfus artışı, hava ve çevre kirliliğine neden olarak, çeşitli sağlık sorunlarının da yaşanmasına neden olmuştur. Göçmenlerin önemli problemlerinden bir diğeri de geçim sıkıntısı olmuştur. Kırsalda insanlar kendileri için üretim yaparken, şehre göç ettiklerinde bu ürettikleri maddeleri dışarıdan almak zorunda kalmışlardır. Yani köylerde üretici olan bu kişiler, şehirde tüketici konumuna gelmişlerdir (Karpat Çatalbaş ve Yarar, 2015: 103).

Kentleşmenin yoğun olduğu ve konut sorununun ortaya çıktığı yerlerde gecekondulaşma ortaya çıkmaktadır. Gecekondulaşma şehirleşme ile ortaya çıkan ve şehirleşmenin yaşadığı sorunlara karşılık gelen bir olgudur. Dolayısıyla kentleşmede alınan mesafe ile birlikte ele alınması gerekir. Uzun bir kentleşme tarihine sahip olan Avrupa’da gecekondulaşma ile Avrupa dışı toplumlarda gecekondulaşma farklı öyküler ve gelişme göstermektedir. Batı kent tarihi tabiat, şehir insan ilişkisinin bin yıllık denge serüveniyle ortaya çıkmıştı. Sanayi devrimi bu ilişkiyi tehdit eder boyutlarda gelişmişti. Çünkü sanayi, ülke nüfusunu tarımsal alanlardan kentsel alanlara doğru, fabrika çevrelerine çekmeye başladı. Kent geleneği kentin yeni sakinlerine gelişi güzel yapılar yapmasına izin vermedi, belirli bir imar disiplinine sahip olan bu gelenek sayesinde kentler çok fazla bozulmadan yeni sakinlerini ağırlamaya başlamıştı (Doğan, 2007: 555). Gelişmekte olan ülkelerde barınma sorunu geçmişten günümüze var olan problemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeni yapılar ve çevresel düzenlemeler ile bu çarpık kentleşmenin önüne geçilmeye çalışıldığı görülmektedir. Kırsaldan kente olan göçlerde özellikle gecekondulaşma ve çarpık kentleşme önemli sorunlar olarak göze çarpmaktadır. Halen tam anlamıyla bu sorunlara genel bir çözüm bulunamamış olsa da yeni yapılaşmaların

ve çevre düzenlemelerinin daha bilinçli yapılmasıyla bu sorunların en aza indirilebileceği düşünülmektedir.

Bunların yanı sıra Türk tarihinde sadece kırsaldan kente göç hareketi yaşanmamış, özellikle Türk tarihinde önemli bir yere sahip olan “Nüfus Mübadelesi” de önemli bir göç hareketi olarak tarihteki yerini almıştır.

Türk Tarihinde Nüfus Mübadelesi İle Yaşanan Göç Hareketi

Türkiye ve Yunanistan arasındaki azınlık sorununun çözüme kavuşması için nüfus mübadelesi, Lozan Barış Konferansı’nda karara bağlanmıştı. 30 Ocak 1923’te imzalanan “Yunan ve Türk Halklarının Mübadelesine İlişkin Sözleşme ve Protokol” ile kesinleşmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Sürecin tamamlanması 1930’lu yılların ilk yarısını bulmuştur. Mübadele kararı sonrasında Türkiye ve Yunanistan, sürecin yürütülebilmesi için iskân faaliyetlerinin sorunsuz tamamlanabilmesi için çeşitli çalışmalar yapmış olmalarına rağmen, uygulamada ciddi sorunlar yaşanmıştır. Her iki tarafın da yeni savaştan çıkmış olmaları, her iki toplumun da yıpranmış olması ve ülke ekonomilerinin ciddi sıkıntı çekmesi gibi sebeplerden dolayı mübadiller, gittikleri ülkelerde çeşitli sıkıntılar yaşamışlardır (Tepealtı, 2019: 91).

Türk ve Yunan tarafını ilgilendiren Mübadele Antlaşması’na göre “1 Mayıs 1923’ten itibaren, Türk bölgelerinde yerleşmiş Rum Ortodoks dininden olan Türk vatandaşlarıyla, Yunan bölgelerinde yerleşmiş olan Müslüman dininden Yunan vatandaşlarının zorunlu mübadelesi gerçekleşecektir. Bu insanlar, Türk hükümetinin izni olmadan Türkiye’ye; Yunan hükümetinin izni olmadan da Yunanistan’a dönemeyeceklerdir.” Mübadelenin öngördüğü ilk madde olan bu maddeyle, mübadeleye tabi tutulacakların özelliklerinden, mülklerinin tasfiyesinde izlenecek yöntemlere kadar geniş bir konu yelpazesini açıklayan 19 hüküm içermektedir (Yıldırım, 2006: 181).

Nüfus Mübadelesi Sözleşmesi, mübadeleye tabi olan kişilerin geri dönmelerini hukuki yoldan engellemiştir. Yunanistan’a giden Rumların % 80’i Anadolu’dan, % 20’si Doğu Trakya’dan gitmiştir. Venizelos 1.600.000 Rum’un göç ettiğini söylemiş, bazı kaynaklar bunu 1.250.000 veya 1.260.000 olarak göstermiştir. Ayrıntılı olarak belirtildiğinde Anadolu’dan 1.000.000, Doğu Trakya’dan 190.000, İstanbul’dan 70.000 kişinin göç ettiği belirlenmiştir. Türkiye’ye gelen Türk nüfusun ise hükümetin verdiği rakama göre 390.737 kişi olduğu açıklanmıştır. Türkiye’ye gelen mübadillerin, 40.041 Edirne’ye, 33.138’i Balıkesir’e, 32.075’i Bursa’ya, 22.237’si Tekirdağ’a, 32.773’ü İstanbul’a, 31.867’si İzmir’e, 19.920’si Kırklareli’ne, 16.277’si Samsun’a, 15.530’u Kocaeli’ne, 15.668’i Niğde’ye, 11.872’si Manisa’ya yerleştirilmiştir (Çelebi, 1999: 118-119).

Türkiye’de mübadillerin yerleştirildiği yerlerde, bu kişilerin demografik, sosyo-ekonomik yapısına olan etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için bölge tarihinin bilinmesi gerekmektedir. Mübadillerin yerleştirildikleri bölge veya şehirlerin özelliklerinin bilinmesiyle mübadillerin beslenme, barınma, sağlık, arazi dağıtımına ilişkin sorunlar, mülkiyet eşdeğerliliklerinin belirlenmesine yönelik çabaların anlaşılması daha etkili olacaktır. Müslüman mübadiller kimi zaman getirdikleri sosyo-kültürel ve iktisadi değerler ile yerleştirildikleri iskân bölgesine katkıda bulunmuşlar, kimi zaman da yerli unsurlar ile yaşanan uyum sorunları, farklı dil konuşmaları nedeniyle “yabancı” olarak algılanmışlardır (Emgili, 2017: 45). Fakat tüm bunlara rağmen mübadiller, Türkiye’de yerleştikleri yerlerde kendi değerleriyle ve özellikleriyle var olmayı başarabilmişler, yerleşik nüfusa adapte olmuşlardır.

Göç konusu, son yıllarda öne çıkan ve merak edilen konulardan biri olmuştur. Dünyada yaşanan çeşitli savaşlar, yıkımlar, doğal afetler, göçlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Göçlerin sadece tek bir nedeni olmayacağı gibi, tek bir sonucu da olmayacaktır. Göçler, çok boyutlu bir etki alanına sahiptir. Tüm bu özellikleriyle ele alındığında göç konusu daha iyi anlaşılacak ve anlamlandırılacaktır. Göçler, toplu halde olabileceği gibi bireysel ve isteğe bağlı göçler de yaşanabilmektedir. Göç konusunun anlaşılabilmesi ve konu hakkında daha fazla bilgi sahibi

olunabilmesi için, öğrencilere bu kavramların doğru anlatılabilmesi gerekmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde yer verilen ve üzerinde durulan bu konu, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı kapsamında ele alınmıştır.

Sosyal Bilgiler Programında Göç

7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında göç konusu “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı kapsamında verilmektedir. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında, nüfus, nüfusun özellikleri, göç, göçün neden ve sonuçları ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır.

“İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı kapsamında verilmesi öngörülen kazanımlar şöyledir:

- Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.
- Türkiye’de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.
- Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.
- Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir

Değerler: Bilimsellik, çalışkanlık, duyarlılık, estetik.

Beceriler: Çevre okuryazarlığı, farklı bakış açılarını ifade etme, harita okuryazarlığı, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem (MEB, 2018).

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Göç Kavramının İşlenmesi

7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında göç konusu ve yerleşme “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde yer almaktadır. Bu üniteye yer alan konu başlıkları şöyledir:

Yeryüzünde Yaşam

Nüfusumuz

Nedenleriyle ve Sonuçlarıyla Göç

Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğü

Ülkemizde Nüfus ünitesinde, yeryüzünde yaşam konusunda ilk olarak yerleşmeyi etkileyen faktörlere değinilmiş, insanların tarih öncesi dönemlerden itibaren özellikle su kaynaklarına yakın, iklim şartlarının elverişli olduğu yerlere yerleştikleri üzerinde durulmuştur. İlk yerleşim yerlerinden bahsedilmiş, özellikle Çatalhöyük (Konya) görsellerle birlikte ders kitabında ayrıntılarıyla verilmiştir. Dünya nüfus yoğunluğunun özellikle verimli tarım arazileri ve su kaynakları yakınında olduğuna değinilmiş, sanayileşmeyle birlikte kentleşmenin hızlandığı böylece kırdan kente göçlerin yoğunlaştığı anlatılmış, nüfus yoğunluğundan bahsedilmiştir. 1927’den itibaren yapılmış nüfus sayımları hakkında bilgilendirmeler yapılmış, nüfus artış hızı, nüfusun özellikleri tanımlarıyla verilmiştir. İnsanların göç etmelerinin çeşitli nedenleri olduğu söylenmiş ve sıralanmıştır. Nedenleri ve sonuçlarıyla göç kavramı üzerinde durulmuş, kavram haritasında göç türleri açıklanmıştır. Göçün çeşitli nedenlerle gerçekleştiği maddelerle açıklanmıştır. Bunlar; ekonomik nedenler, mübadele, sağlık, eğitim, doğal afet, savaş, toplumsal baskı, terör olarak sınıflandırılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde göç kavramı bütün özellikleriyle 7. sınıfta yer alan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında ele alınmıştır. Bu öğrenme alanıyla birlikte öğrencilerin göç ile ilgili bilgi sahibi olmaları, göçün neden ve sonuçlarını bilmeleri, konu hakkında genel bir bakış açısına sahip olmaları amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada öncelikle, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı kapsamında yer alan göç konusunun ders kitabındaki konu başlıklarından

yola çıkılarak literatür taraması yapılmış, veriler toplanmıştır. Literatür taraması, araştırma yapılan alan hakkında halihazırda olan bilgilerin, düşüncelerin, tartışmaların, spekülasyonların ve bulguların belli bir amaca ulaşabilmek için okunması, seçilmesi ve bunların etkili bir şekilde eleştirel biçimlerde değerlendirilmesine denir (Ekiz, 2003: 173). Nitel araştırma, birçok akademik disiplinin yanı sıra özellikle sosyal bilimler alanında yaygın bir şekilde kullanılan sosyal fenomenleri, insan davranışlarını ve bu davranışların sebeplerinin neler olduğunu detaylı ve derin bir şekilde anlamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemde konuyla ilgili algulamaların, deneyimlerin ve tutumların derin bir şekilde incelenmesi amaçlanmaktadır (Güler, Halıçoğlu ve Taşgın, 2013: 39).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren 7. sınıflarda okutulan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış olan EKOYAY (Eğitim Yayıncılık Matbaacılık) tarafından basılmış olan bir adet 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı örneklem olarak ele alınmıştır. Göç konusu ve göç kavramı en ayrıntılı 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında ele alındığı için, konuyla ilgili 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelenmiştir.

- Ders Kitabı:

İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı (Hikmet AZER), EKOYAY. Ankara 2019.

Verilerin Analizi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayını alan 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı üzerinden doküman incelemesi yoluyla göç konusunun nasıl ele alındığı, görsellerden yararlanarak incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabileceği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da görülebilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189). Doküman incelemesi yoluyla elde edilen görsel ve temalar içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi, sınırları ve yönü açıkça belirlenerek kontrol edilebilir hale getirilen belirli ve sistemli bir yorum biçimidir. İçerik analizi, anlamları veya anlam yapılarını nitel ve nicel aşamaların birbirlerini tamamladığı gerçeği ışığında nitelden nicele doğru genelleştirmektedir. İçerik analizi sistematikliği ve nesnelliği ön planda tutmakla nicel yönetime, analiz ettiği metinden hareketle belirgin olmayana yönelik anlamsal çıkarımlarda bulunmakla da nitel yönetime yakındır. İçerik analizi bu özelliğiyle iki yöntem arasında bir sentezi ifade etmektedir (Bal, 2013: 181). Nitel içerik analizi, metni soyut ve bağımsız görmez, bunun yerine daima belirli bir iletişim sürecinde oluşan unsurlar, yani süreç olarak görür. Metin, iletişim sürecinde oluşan öznel açıklamalardır, bu açıdan da bizzat iletişim süreci ya da diyalogdur. Nitel içerik analizi, metinleri anlama ve yorumlama aşamasında gerektiğinde metin dışı unsurları (metnin ortaya çıktığı zamansal/zamanın ruhu, mekânsal, sosyal ortamın özellikleri vb.) da yorum sürecine dâhil etmektedir (Gökçe, 2019: 49-50).

BULGULAR VE YORUMLAR

2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan EKOYAY (Eğitim Yayıncılık Matbaacılık)'a ait 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı kapsamında ele alınan "Ülkemizde Nüfus" ünitesi incelenmiştir. Bu üniteye nüfus, nüfusun özellikleri, göç konusunun nasıl ele alındığı, tanımlar, etkinlikler ve örnekler üzerinden incelenmiş, her bir örnek sayfa üzerinde ilgili olan yerler içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Ders kitabında konuyla ilgili sayfalar, sayfa numaraları belirtilerek incelenmiş, konunun nasıl ele alındığı, tablo, görsel ve temaların anlamlı ve yeterli olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Ders kitabından alınan örnek sayfalar Şekil 1, Şekil 2 şeklinde numaralandırılmış ve incelenmiştir.

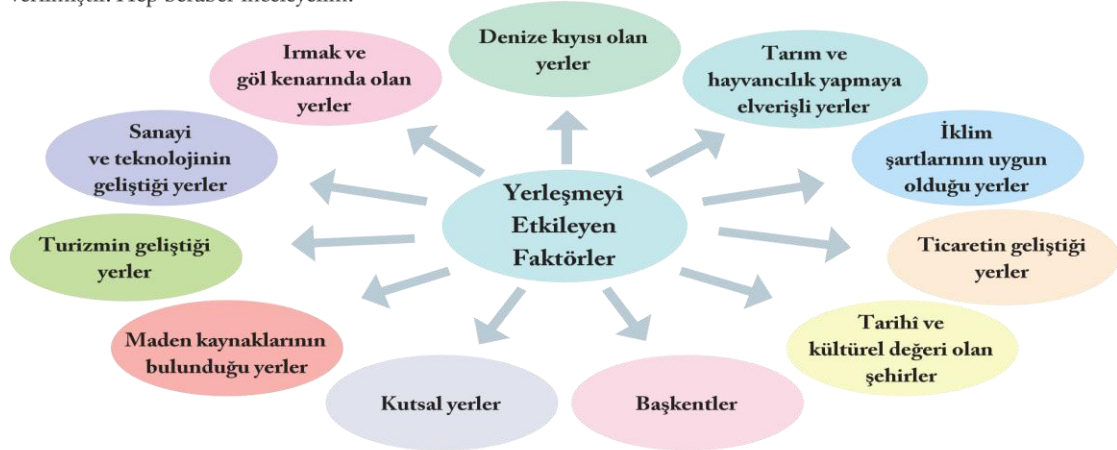
Şekil 1:

YERYÜZÜNDE YAŞAM



İnsanlar, tarih öncesi devirlerde soğuktan korunabilecekleri mağaralarda yaşamışlar, avcılık ve toplayıcılıkla yaşamlarını sürdürmüşlerdir. Bu nedenle sık sık yer değiştirmişlerdir. Havanın ısınması, tarımın başlaması ve bazı hayvanların evcilleştirilmesiyle birlikte ırmak ve göl kenarlarında evler yapmaya başlamışlardır. Zamanla köyleri oluşturmuşlardır. Böylece yerleşik yaşama geçmişlerdir.

Tarih öncesi dönemde iklim şartları, güvenlik, ulaşım kolaylığı, tarım yapmaya uygunluk bir yere yerleşmesi için başlıca nedenler olmuştur. Bu nedenler gün geçtikçe artmıştır. Aşağıdaki şemada yerleşmeye etki eden faktörlere yer verilmiştir. Hep beraber inceleyelim.



? Şemada yer alan faktörlerden hangileri yaşadığınız yere yerleşmenizde daha etkilidir?

Şemada yer alan faktörlere bağlı olarak insanlar dünyanın birçok yerine yerleşmişlerdir. Ancak kutuplarda, buzullarla kaplı alanlarda, tatlı su kaynakları olmayan adalarda yerleşim görülmemektedir. Yine yüksekliği çok fazla olan dağlık alanlar, aşırı kuraklığın yaşandığı çöller yerleşmek için tercih edilmemiştir.

Dünya nüfus yoğunluğu bir sonraki sayfada yer alan Dünya nüfus yoğunluğu haritasında gösterilmiştir. Bu haritaya bakıldığında Afrika'nın üst kısmının nüfus yoğunluğunun az olduğu, Avrupa'nın nüfus yoğunluğunun ise Afrika'nın üst kısmına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum şemada yer alan "İklim şartlarının uygun olduğu yerler" kutucuğu ile örtüşmektedir.

Şekil 1'de, ders kitabındaki sayfa 98 ele alınmıştır. Ülkemizde Nüfus ünitesinin ilk konusunda "Yeryüzünde Yaşam" ve "Yerleşmeyi Etkileyen Faktörler" anlatılmıştır. Yerleşmeyi etkileyen faktörler farklı renklerle ayrı ayrı gösterilmiş, öğrenmenin etkinliği artırılmıştır. Öğrencilerin zihinlerinde bu kavramla ilgili genel bir çerçeve oluşturmak ve hatırlamayı kolaylaştırmak için kavram haritasından yararlanıldığı görülmüştür. Bu sayede öğrencilerin konuyu daha iyi anlamlandırmaları sağlanmıştır.

Şekil 2:

Yandaki tabloda İstanbul'un 2010-2017 yılları arasındaki nüfusuna yer verilmiştir. Bu tabloda da görüldüğü gibi İstanbul'un nüfusu her geçen sene artış göstermektedir. Nüfus artışını belirleyen unsurların başında doğum oranlarının ölüm oranlarından fazla olması gelmektedir. Ancak İstanbul gibi büyük şehirlerin nüfus artışında başka nedenler de aranmalıdır.

Tablo 3.1

Yıllar	İstanbul'un Nüfusu
2010	13.255.685
2011	13.624.240
2012	13.854.740
2013	14.160.467
2014	14.377.018
2015	14.657.434
2016	14.804.116
2017	15.029.231

www.tuik.gov.tr



Ülkemizde Genel Nüfus Sayımları

Ülkemizde ilk nüfus sayımı 1927 yılında, ikinci nüfus sayımı 1935 yılında, daha sonraki nüfus sayımları sonu "sıfır" ve "beş" ile biten yıllarda (1935-1990) ve sonu "sıfır" ile biten yıllarda (1990 yılından sonra) yapılmıştır. En son nüfus sayımı da 2000 yılında olmuştur. Ülkemizde 2007 yılına kadar toplamda 14 kez geleneksel yöntemlerle nüfus sayımı gerçekleştirilmiştir. Sayımlar, bir günde ve sokağa çıkma yasağı uygulanarak yapılmıştır. 2007 yılından sonra ise Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi ile nüfus sayımları gerçekleştirilmiştir.

Ülkemiz hakkında hiç bilgi sahibi olmayan biri, aşağıdaki haritayı incelediğinde nüfusun nerelerde yoğunlaştığını, nerelerde azaldığını tespit edebilir. Örneğin bu kişi, harita üzerindeki kahverengi yerlerin yükseltisinin fazla olduğunu gördüğünde burada nüfusun az olduğunu söyleyebilecektir. Buralardaki insanların göç ettiğini, buralarda kış aylarında ulaşım sorunları yaşandığını, ekonomik açıdan buraların diğer yerlere göre daha az geliştiğini tahmin edebilecektir.



Türkiye fiziki haritası

3.20

- ❓ Türkiye fiziki haritasına göre ülkemizdeki nüfus daha çok nerelerde yoğunlaşmaktadır?
- ❓ Yukarıdaki haritaya göre yaşadığımız yerin nüfus özellikleri hakkında neler söylenebilir?

Şekil 2'de, ders kitabındaki sayfa 107 ele alınmıştır. Bu sayfada nüfus sayımından bahsedilmiş, ilk nüfus sayımına değinilmiş ve özellikle İstanbul örneği ele alınarak İstanbul'daki yıldan yıla değişen nüfus tablo halinde gösterilmiştir. Özellikle ders kitabında tablo, harita, şekil ve grafiklere sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Örneğin; Türkiye fiziki haritasına göre nüfusun yoğun ve nüfusun az olduğu yerler hakkında fikir yürütmelerinin istendiği sorular sorulmuş, böylece görsel üzerinden sorulara yanıtlar arayarak derse etkin katılımları amaçlanmıştır. Sayfa düzenine bakıldığında hem görsellerin hem de açıklamaların bir arada verilmesi yerinde olmuş, kavram kargaşasının önüne geçilmiştir. Önce

açıklama ve tablolarla bilgiler verilerle, daha sonra konu hakkında sorular sorulması yerinde olmuştur.

Şekil 3:



Etkinlik Zamanı

Aşağıdaki tabloyu doldurunuz.

Buraya Kayseri ile ilgili fotoğraf yapıştırınız.

Kayseri

Nüfusu : _____

Yüz ölçümü : _____

İklimi : _____

Yeryüzü şekilleri : _____

Ekonomisi : _____



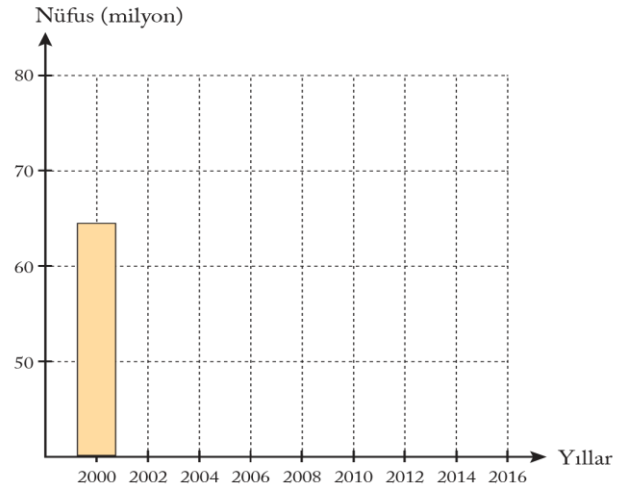
Etkinlik Zamanı

Tabloda yıllara göre Türkiye'nin toplam nüfusu verilmiştir. Tablodaki bilgilerden yararlanarak örnekte olduğu gibi aşağıdaki sütun grafiğini çiziniz. Grafiğin altındaki soruyu cevaplayınız.

Tablo 3.2: Yıllara Göre Türkiye'nin Toplam Nüfusu

Yıllar	Toplam Nüfus
2000	64.729.501
2002	66.401.851
2004	68.010.215
2006	69.729.967
2008	71.517.100
2010	73.722.988
2012	75.627.384
2014	77.695.904
2016	79.814.871

www.tuik.gov.tr



Grafiğe göre en fazla artış ile en az artış hangi yıllarda görülmektedir?

Şekil 3'te, ders kitabındaki sayfa 110 ele alınmıştır. Bu sayfada etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Tabloda yıllara göre Türkiye'nin toplam nüfusu gösterilmiş ve bu bilgilerden yola çıkarak sütun grafiğine bu bilgileri aktarmaları, sütun grafiğinde göstermeleri istenmiştir. Bu sayfada *Etkinlik*

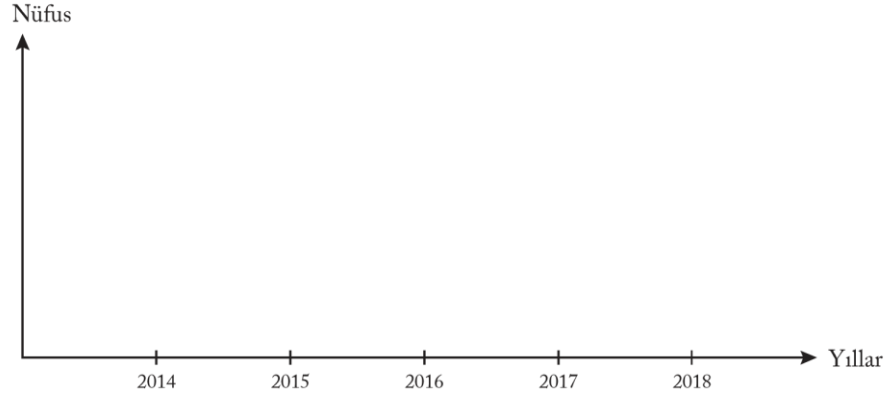
Zamanı başlığı altında öğrencilerin verilen bilgilerden yola çıkarak bilgiyi anlamlandırmaları ve etkinlikleri tamamlamaları istenmiştir. İki ayrı etkinlik örneğinin aynı sayfada verilmesi yerinde olmuştur.

Şekil 4:



Etkinlik Zamanı

TÜİK'ten yıllara göre il nüfusları verisine ulaşıp yaşadığınız ilin son beş yıla ait nüfus grafiğini aşağıya çiziniz.

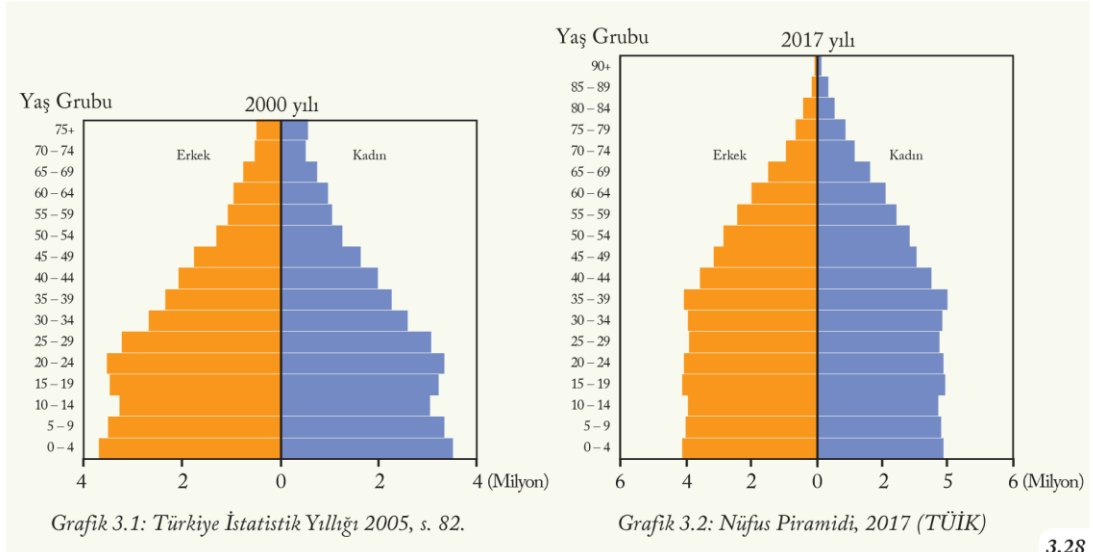


Ülkemizde sağlık hizmetlerinin ve refah seviyesinin artmasına, ölüm oranlarının doğum oranlarından daha az olmasına bağlı olarak nüfusumuz sürekli artış göstermiştir. Aşağıdaki tablolarda bu durum açıkça görülmektedir.

Tablo 3.3: Türkiye Geneli Doğumlar, 2011-2016

TÜİK, Doğum İstatistikleri, 2016

Ülkemiz nüfusu ile ilgili tablo ve grafikler incelendiğinde ülkemizdeki yaşam süresinin her geçen sene daha da uzadığı görülecektir. Aşağıdaki iki grafik bu duruma örnektir.



3.28

Şekil 4'te, ders kitabındaki sayfa 111 ele alınmıştır. Bu sayfada da etkinlik örneklerine yer

verildiği görülmüştür. TÜİK'ten alınan bilgiler grafiklerle gösterilmiş, ülke nüfusunda yaşam süresinin her geçen yıl artmakta olduğu ifade edilmiştir. Özellikle konunun grafik, şekil ve örneklerle gösterilmesi ve farklı renklerin sayfada yer alması anlam karmaşasının önüne geçmiştir. Burada Nüfus piramidinin iki grafik ile yıllara göre değişiminin karşılaştırmalı olarak verilmesi yerinde ve anlamlı olmuştur.

Şekil 5:

NEDENLERİYLE VE SONUÇLARIYLA GÖÇ

Görselde yaşanan göçün nedenleri neler olabilir? Tartışınız?



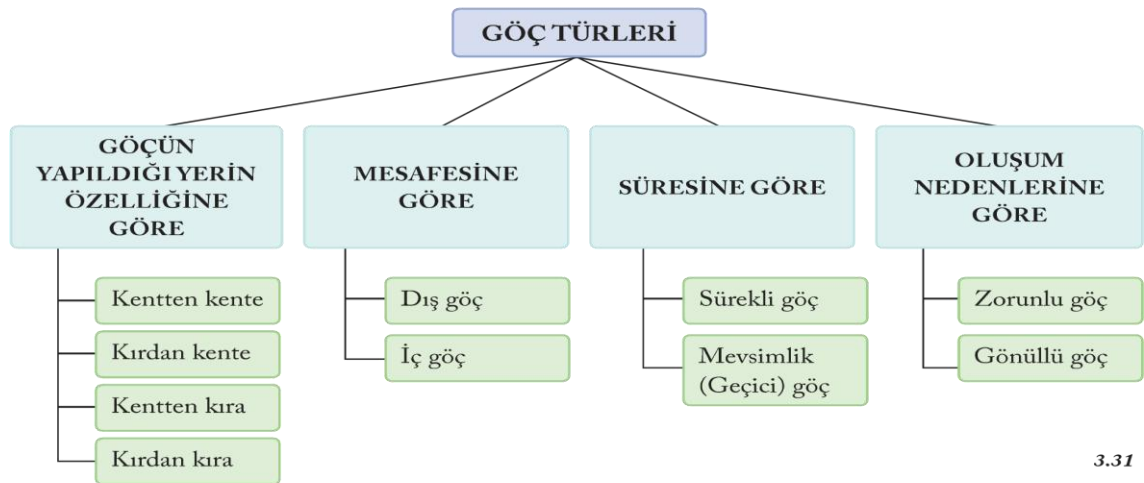
Bazı sözler vardır. “Doğduğun yer değil, doyduğun yer.”, “İstanbul’un taşı toprağı altın.” gibi. Bu sözler tarih boyunca insanların yaşadığı göçe işaret etmektedir. Peki, göç hakkında neler biliyoruz? Aşağıdaki alıntıdan öğrenelim.

Nüfus değişimindeki önemli unsurlardan biri olan göç, bir kişinin devamlı ikametgâhını esaslı bir süre için değiştirmeyi ifade eden bir nüfus hareketidir. Göç, insanlık tarihi kadar eskidir. Milattan önceki göçler daha çok iklim değişimleri sonucu meydana gelmiştir. İnsanlar en iyi yaşayabilecekleri iklimi olan yerlere göç etmişlerdir. Daha sonraki dönemlerde verimli toprakların, deniz ve su kenarlarının, zengin ham madde kaynaklarının bulunduğu bölgeler göç alan yerlerden olmuştur.

Göç, dış göç ve iç göçler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dış göç, ülkeler arasında gerçekleşen göçlerdir. İç göçler ise bir ülkede yaşayan insanların bir yerden diğer yere çalışmak, daha iyi hayat şartlarına sahip olmak için yaptıkları göçlerdir. Bu göçler kırdan kente, kırdan kıra, kentten kente, kentten kıra olmaktadır.

İbrahim Atalay, Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, s.27-32 (Düzenlenmiştir.)

Yukarıdaki alıntıda sözü edilen göç türlerini ayrıntılı olarak aşağıdaki kavram haritasında inceleyelim.



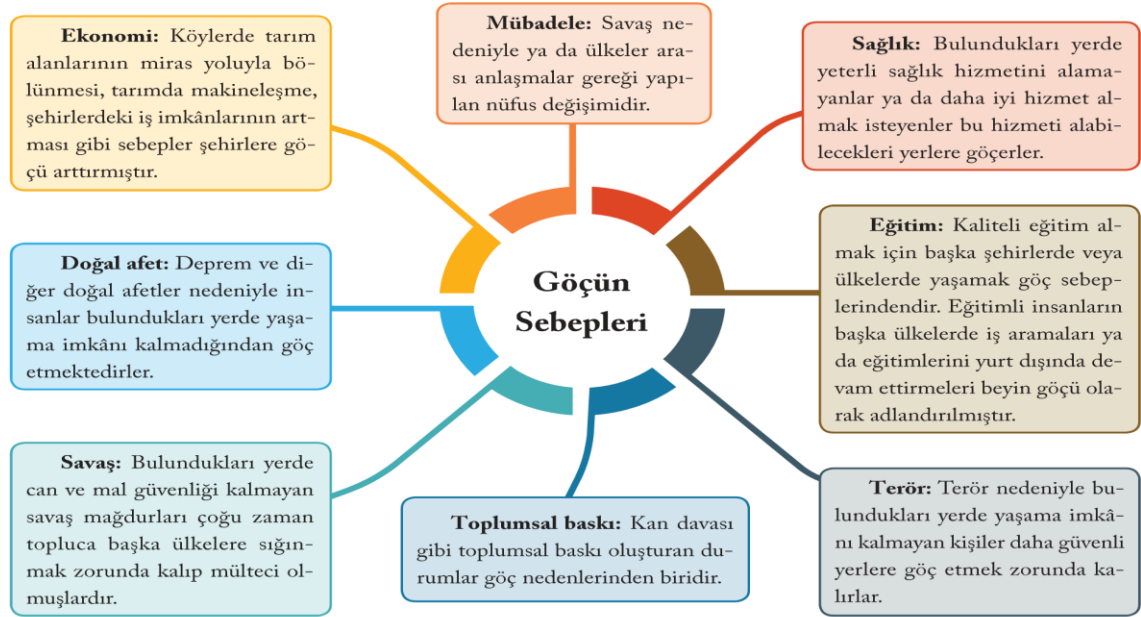
3.31

? Ülkemizde yaşanan mevsimlik göçlere örnek veriniz. Bu göçün nereden nereye ve nasıl yapıldığını söyleyiniz. Şekil 5'te, ders kitabındaki sayfa 114 ele alınmıştır. Bu sayfada “Nedenleriyle ve Sonuçlarıyla

Göç" konusu başlığı altında göçün ne olduğu, göç türleri açıklanmıştır. Göç kavramı görseller ve kavram haritaları üzerinden verilmiştir. Özellikle göç türleri kavram haritasında sınıflandırılarak, ayrı ayrı ele alınmış böylece öğrencilerin tüm bu kavramları açık ve anlaşılır bir şekilde görmeleri sağlanmıştır. Renkler farklı olarak verilmeye çalışılsa da daha belirgin renk tonları kullanılsa daha başarılı bir anlatım ortaya çıkabilirdi. Fakat göç türlerinin ayrı başlıklar halinde verilerek belirtilmesi yerinde olmuştur.

Şekil 6:

Bir önceki sayfada yer alan göç türlerinin çeşitli sebepleri vardır. Aşağıdaki şemada bu sebeplerden bazılarına yer verilmiştir.



Göçlerin sebepleri olduğu gibi sonuçları da vardır. Aşağıda verilen haberde göçlerin sonuçlarından bazılarını bulmak mümkündür.

Dağ Köylerinde Yaşlılardan Başka Kimse Kalmadı

Gençlerin şehre göç etmesi sebebiyle dağ köyleri terk edilmiş köylere döndü. Bir zamanlar cıvı cıvı olan köyler yaşlılara kaldı. Çoğu köyde 60 yaşın üzerinde 3-5 kişi yaşıyor. Her şeye rağmen köylerini terk etmeyen yaşlılar, sessizliğe bürünen köylerini beklemeye devam ediyor. Birçok köyde 60 yaşın altında kimse yaşamıyor. Binlerce dönüm arazi ekilip biçilmiyor.

Bursa iline bağlı Harmancık ilçesinin Çakmak ve Çamoğlu köylerinde insanlar köyleri terk ettiği için evler harabeye dönmüş vaziyettedir.

Genel ağ haberi, 4 Nisan 2018 (Düzenlenmiştir.)

? Haberde gençlerin şehre göç etmesinin sebepleri neler olabilir? Açıklayınız.

Haberdeki göç kırdan kente yapılan göçtür. Bu göç türünün kırsalda önemli sonuçları olduğu gibi şehirlerde de önemli sonuçları olmaktadır. Bunlardan en önemlileri plansız yapılaşma, alt yapı hizmetlerinin yetersiz kalması, artan okul ihtiyacı, işsizlik ve bunun getirdiği sosyal ve kültürel sorunlardır.

Şekil 6'da, ders kitabındaki sayfa 115 ele alınmıştır. Bu sayfada göçün sebepleri kavram haritası

üzerinde gösterilmiştir. Her bir göç sebebi ayrı başlıklar halinde ele alınarak açıklanmıştır. Bu sayede öğrencilerin tek bir sayfada göçün sebeplerini görmeleri sağlanmış ve başka bir sayfaya geçmeden konuyu zihinlerinde anlamlandırmaları amaçlanmıştır. Göçün sonuçlarıyla ilgili bir haber metni de bu sayfada yer almaktadır. Haberin hemen altında öğrencilere soru yöneltilerek, görüşleri alınmak istenmiştir. Sonrasında kırdan kente göçün ne olduğu belirtilerek, habere tekrar değinilmiştir. Tekdüze bir anlatımdan ziyade bu şekilde konunun haberlerle ve kısa metinlerle zenginleştirilmesi konuya olan ilginin artması ve konunun ilgi çekici hale getirilmesi bakımından da önemlidir.

Şekil 7:

Bazı göçler vardır ki sonuçları tarihin akışına bile etki eder. İşte bu göçlerden biri de Orta Asya'da yaşayan Türklerin göçleridir. Türkler, ana yurtları olan Orta Asya'dan başka yerlere yüzyıllar süren göçler yapmışlardır. Üzerinde yaşadığımız toprakları ana yurt edinmemiz bu büyük göçlerin sonucunda olmuştur.

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde büyük göçler yaşanmıştır. Yapılan savaşlar sonrasında özellikle Balkanlardan Anadolu'ya büyük göçler olmuştur. Günümüzde ülkemizde yaşayan çok sayıda insan doğup büyüdüğü topraklardan ayrılmak zorunda kalmış, çileli yolculuklar sonucunda ülkemize ulaşmışlardır.

Ülkemizde 1960'lı yıllarda başlayan ve uzun yıllar devam eden göçlerden biri de Avrupa'ya yapılmıştır. Çok sayıda insan iş imkânı oluştuğu için vatanlarını, sevdiklerini geride bırakıp gitmişlerdir. Bu durum aşağıdaki şiirde konu edilmiştir.

Kimi göçler ise huzur, güvenlik ve mutluluk gibi sonuçlar getirmiştir. Örneğin, eğitim amacı ile büyük şehirlere göç edenler iyi bir eğitim alıp ülkesine hizmet etmişlerdir. Ancak beyin göçü olarak adlandırılan göçler, göç veren ülke için olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Öğrenimlerini tamamlayan nitelikli insanlar çeşitli nedenlerle daha gelişmiş olduklarını düşündükleri ülkelere göç etmektedirler. Bu nedenlerin başında daha iyi hayat şartlarına ve mesleki açıdan daha çok imkân kavuşma isteği gelmektedir. Bu göç türünde, göç veren ülke yetişmiş insan gücünü kaybetmekte ve birçok alanda gerilemektedir. Ekonomisi zarar görmekte, çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmelerden yoksun kalmaktadır. Bu durum zamanla o ülkeyi gelişmiş ülkelere muhtaç hâle getirmektedir. Yine bulunduğu bölgede can ve mal güvenliği olmayanlar daha güvenli yerlere göç etmişlerdir. Örneğin, ülkemizin güney sınırındaki ülkelerden savaş nedeniyle ülkemize göç edenler, ülkemizde huzur ve güven içinde yaşamaya başlamışlardır.



Türklerin Anadolu'ya göç yolları (11. yüzyıl)

3.32

“

GÖÇ

(...)
Sirkeci'den tren gider,
Ona giden verem gider.
Bir kampana çalar, analar ağlar.
Oğuuul, oğul!
Çocuklar öksüz, gelinler dul.
Sirkeci'den tren gider,
Evim barkım viran gider.
(...)
Sirkeci'den tren gider,
Varım yoğum, törem gider.
Sirkeci'den tren gider,
Bir yaldızlı Kur'an gider.
Burada ezan var, orada çan,
Her sabah çınlar tepemizde,
Uyaan, uyaan, uyan!
(...)

Ali Akbaş, *Eylüle Beste*, s. 82-84
(Düzenlenmiştir.)

”



Savaş nedeniyle göç etmek zorunda kalan Suriyeliler

3.33



Etkinlik Zamanı

Konu içindeki bilgilerden de yararlanarak aşağıdaki soruları cevaplayınız. Cevaplarınızı defterinize yazınız.

1. Göçlerin sonuçlarına örnekler veriniz.
2. Beyin göçü, mübadele, mevsimlik işçi ne anlama gelmektedir?

Şekil 7’de, ders kitabındaki sayfa 116 ele alınmıştır. Bu sayfada, Türklerin Anadolu’ya göç yolları harita üzerinden gösterilmiş, göçlerin kısa bir tarihi metin içinde anlatılmıştır. Bu sayfada da konu görsellerle birlikte verilmiş ve bir şiir de sayfada yer almıştır. Sayfanın sonunda etkinlik örnekleriyle, öğrencilerin neler öğrendikleri sınanmak istenmiştir. Özellikle her bir sayfada çeşitli görsel, şekil ve tablolarla kavram ve bilgilerin verildiği görülmüştür. Bu sayede öğrenme daha ilgi çekici hale getirilmiştir.

SONUÇ

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında göç konusunun nasıl ele alındığının incelendiği bu çalışmada, “İnsanlar Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı incelenmiş, kazanımlar üzerinde durulmuştur. Göç, geçmişten günümüze önemini koruyan ve gündemde olan bir konudur. Bu yönüyle tarihten bu yana yapılmış olan göçler, göçlerin nedenleri, göçlerin ortaya çıkarttığı genel sonuçlar, Sosyal Bilimlerin araştırma konularından biri olmuştur. Sosyal Bilgiler dersinde de “Göç” konusu, göçün neden ve sonuçları 7. sınıf Sosyal Bilgiler derinde ele alınmıştır. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında 7. sınıf ders kitabında ayrıntılı verilen bu konu; kazanım, değer ve beceri kapsamında önemli bir yere sahiptir. Özellikle öğrencilerin göç kavramına sadece belirli bir düzeyde bakmayıp, ayrıntılı bilgi sahibi olmaları, konu hakkında fikir yürütebilmeleri için ders kitabında sıklıkla görsel temalara, tablo, şekil ve grafiklere yer verildiği görülmüştür. Aynı zamanda etkinliklerle ve ucu açık sorularla öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesi hedeflenmiştir. Konu, kavram haritalarıyla ve görsellerle zenginleştirilmiştir. Bu sayede öğrenme daha eğlenceli ve öğretici olmuş, tekdüzelikten kurtulmuştur. Tüm bunlara ek olarak, etkinliklerde öğrencilerin bilişsel düşünme becerilerini geliştirecek beyin fırtınası gibi etkinliklere fazlaca yer verilmediği görülmüştür. Konu hakkında derinlemesine fikir yürütebilmeleri açısından bu gibi etkinliklerin de öğrenciler için yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin kazanımları öğrenmesinde tanımlar önemlidir, fakat tanımların tekdüze öğretilmesinden ziyade, ders kitaplarında kavram haritaları, görseller, grafik ve şemaların yer alması öğrenmeyi daha verimli ve etkin kılacaktır. Ülkemizde Nüfus ünitesi bu anlamda yeterli ve anlaşılır örneklerle ve kavramlarla açıklanmış, öğrencilerin derse etkin katılımıyla öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmıştır.

KAYNAKÇA

- Abadan-Unat, N. (2002). *Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aslan, E. (2016). *Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler*. (Ed). Dilek, D. Sosyal Bilgiler Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Bal, H. (2015). *Kent Sosyolojisi*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Bülbül, S. & Köse, A. (2010). Türkiye’de Bölgelerarası İç Göç Hareketlerinin Çok Boyutlu Ölçekleme Yöntemi İle İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*. 39 (1), 75-94.
- Çelebi, B. (1999). *Türk-Yunan Nüfus Mübadelesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirhan, Y. & Aslan, S. (2015). Türkiye’nin Sınır Ötesi Göç Politikaları ve Yönetimi, 5 (9).
- Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji: Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş (Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emgili, F. (2017). Türk-Yunan Nüfus Mübadelesi Hakkındaki Araştırmalara Bir Bakış. *Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Dergisi*. 1 (1), 29-54.

- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve Nitel İçerik Analizi (Felsefe, Yöntem, Uygulama)*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Görmez, K. (1997). *Kent ve Siyaset*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Güler, A.; Halıcıoğlu, Mustafa B. & Taşgın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Teorik Çerçeve- Pratik Öneriler, 6 Farklı Nitel Araştırma Yaklaşımı- Kalite ve Etik Hususlar)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Karpat Çatalbaş, G. & Yazar, Ö. (2015). Türkiye'deki Bölgelerarası İç Göçü Etkileyen Faktörlerin Panel Veri Analizi İle Belirlenmesi. *Alphanumeric Journal*. 3 (1), 99-117.
- Kaygalak, S. (2009). *Kentin Mültecileri: Neoliberalizm Koşullarında Zorunlu Göç ve Kentleşme*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Keleş, R. (2008). *Kentleşme Politikası*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Kocaman, T. (2008). *Türkiye'de İç Göçler ve Göç Edenlerin Nitelikleri (1965-2000)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Koçak, Y. & Terzi, E. (2012). Türkiye'de Göç Olgusu, Göç Edenlerin Kentlere Olan Etkileri ve Çözüm Önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 3 (3), 163-184.
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6. ve 7. sınıflar)* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Öz, B. (1978). *Türkiye'de Göç Olgusu, Sorunları ve Çözümü*. İstanbul: Gençlik Basımevi.
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, Kentlileşme ve Kentsel Değişme*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Saran, N. (1986). Göç ve Kentleşme. *Sosyal Antropoloji ve Etnoloji Dergisi*, 4. sayı.
- Şafak, M. (2008). Kırsal Alandan Kentsel Alana Göç Eden Kadınların Yeni Yaşama Uyum Durumlarının Araştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, Y. (2010). *Kentleşme Politikası*. Trabzon: Murathan Yayınevi.
- Tepealtı, F. (2019). Lozan Nüfus Mübadelesi Göçleri ve Türk Mübadillerin İskânı. *Coğrafya Dergisi*. 39, 89-98.
- Tütengil, Cavit O. (1963). *Köyden Şehire Göç Meselesi*. İstanbul: Fakülteler Matbaası.
- Ural, O. & Ramazan, O. (2007). Eğitim Biliminin Temelleri. (Ed). Oktay, A. Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yapıcı, H. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 346-364.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, O. (2006). *Diplomasi ve Göç: Türk-Yunan Mübadelesinin Öteki Yüzü*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, M. (2014). Türkiye'de Kırsal Nüfusun Değişim ve İllere Göre Dağılımı (1980-2012). *Doğu Coğrafya Dergisi*. 33, 161-188.

Intermediale Übertragungen und Transepoche Überführungen: Goethes "Faust" und Bushidos "Mephisto"

Medyalararası Aktarımlar ve Dönemler Arası Geçişkenlikler: Goethe'nin Faust Eseri ile Bushido'nun Mephisto'su

Doç. Dr. Cüneyt Arslan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8461-9155>

Sakarya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sakarya – TÜRKİYE

Sefa Yıldız

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9787-4956>

Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 27.11.2020

Kabul: 10.03.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Metinlerarasılık
Medyalararasılık
Edebiyat
Şarkı
Şiir
Faust
Goethe
Bushido

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.47997>

Öz

Edebiyat bilimi kapsamındaki bu çalışmada medyalararasılık kavramı metinlerarasılık yönteminin bakış açısıyla iki farklı sanatsal alan olan edebiyat ve müzik içerisindeki metinler arası ilişkiyi ortaya çıkarmak üzere kullanılmaktadır. Araştırmanın başat amacı edebiyat ve müzik alanlarında ardıl zamanlı olarak yazılmış sanatsal metinlerin medyalar üstü ve zaman aşırı bir biçimde karşılıklı etkileşimliliğini göstermektir. Bu çerçevede yalnızca Alman edebiyatında değil, dünya edebiyatında da klasikler arasında yerini alan bir klasik dönem yazarı olan Goethe ile çağdaş ve yaygın bir müzik türü olan Rap alanında sanatını icra eden Bushido adlı sanatçının eserlerinin metin odaklı bir incelemesi yapılmaktadır. Bununla beraber çalışmada medya bilimleri kökenli medyalararasılık kavramının, 21. yüzyılda araştırma nesnesini yeniden tanımlamakla karşı karşıya olan edebiyat bilim için de yeni söylemler kattığı ortaya konmaktadır. Özellikle edebiyat ile müzik alanlarında üretilen estetik metinlerde nasıl bir medyalar arası ilişki bulunmakta olduğu ve bu iki alanın günümüzdeki sınırlarının nasıl ve ne ölçüde birbiriyle karıştığı gibi sorulara yanıt aranmaktadır. Bununla beraber metinselliğin dönüşen medyalar içerisinde erimesinin nelere yol açtığı ve bu dönüşümün ortaya çıkardığı metinlerin nasıl sınıflandırılacağı da incelenen yönler arasındadır.

Çalışmada incelenen eserler; Alman yazar Goethe'nin en önemli eseri sayılan 19. yüzyılda yazılmış „Faust“ adlı draması ile Bushido adlı müzisyenin günümüzde şarkı sözü türünde yazılmış „Mephisto“ adlı müzik eseridir. Metin odaklı bu incelemede Goethe'nin eserinin günümüzde modern anlatıcılık söylemlerinde hala bir referans olarak kullanıldığı gösterilmektedir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Arslan, C. ve Yıldız, S. (2021). Intermediale Übertragungen und Transepoche Überführungen: Goethes "Faust" und Bushidos "Mephisto". *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 163-177.

Intermedial Transfers and Transformations Across Periods: The Literary Work Goethe's 'Faust' and Bushido's 'Mephisto'

Assoc. Prof. Dr. Cüneyt Arslan

Sakarya University, Faculty of Arts and Sciences, Department of German Language and Literature,
Sakarya – TURKEY

Sefa Yıldız

Master Student, Sakarya University, Social Sciences Institute, Sakarya – TURKEY

Article History

Submitted: 27.11.2020

Accepted: 10.03.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Intermediality

Intertextuality

Literature

Song

Faust

Goethe

Bushido

Mephisto

Abstract

In this study, the term intermediality, together with the term intertextuality, should serve as a theoretical model for analyzing two diverse texts or types of text from the fields of literature and music on the basis of their medial transmission. The intention is to determine the mutual effects of literature and music on the basis of diachronic text which are to be semantized with one another in the first instance. In addition, it should be stated that the term intermediality, which comes from the corpus of media studies, also makes a notable contribution to new discourses within the recalibration of the subject of German studies in the 21st century. On the basis of theories of intermediality and intertextuality, the following central questions are to be dealt with in the present work: - What is the intermedial relationship between literature and music? What are the similarities or differences between the writing systems of literature and music? Which stylistic devices play a role in the media transformation? At the level of these questions, two texts from different epochs and art genres are used as objects of investigation; Johann Wolfgang Goethe and his great work "Faust" (19th century) and the German-speaking rapper Bushido and his lyrics "Mephisto" (21st century).

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.47997>

Zusammenfassung

Der Begriff Intermedialität soll in dieser Untersuchung zusammen mit dem Begriff der Intertextualität als theoretische Vorlage dazu dienen, zwei diverse Texte bzw. Textsorten aus den Bereichen Literatur und Musik auf Basis ihrer medialen Übertragungen zu analysieren. Beabsichtigt ist dabei die Feststellung der wechselseitigen Wirkungen von Literatur und Musik anhand diachronalen Texterzeugnissen, die in erster Instanz miteinander semantisiert werden. Zudem soll konstatiert werden, dass der aus dem Korpus der Medienwissenschaften stammende Begriff Intermedialität auch für neue Diskurse innerhalb der Re-Kalibrierung des Untersuchungsgegenstandes der Germanistik im 21. Jahrhundert als ein beachtenswerter Beitrag fungiert.

Auf der Basis von Theorien zur Intermedialität und Intertextualität sollen in der vorliegenden Arbeit folgende zentrale Fragen behandelt werden: - Welche intermediale Beziehung besteht zwischen der Literatur und der Musik? Welche Ähnlichkeiten oder Unterschiede sind zwischen den Aufschreibesystemen der Literatur und der Musik vorhanden? Welche Stilmittel spielen bei der medialen Transformation eine Rolle? Auf der Ebene dieser Fragestellungen werden zwei Texte aus verschiedenen Epochen und Kunstgattungen als Untersuchungsobjekt herangezogen; Johann Wolfgang Goethe und sein Großwerk „Faust“ (19.Jhr.) und der deutschsprachige Rapper Bushido und sein Liedtext „Mephisto“ (21.Jhr.).

Schlüsselwörter: Intermedialität, Intertextualität, Literatur, Lied, Faust, Goethe, Bushido, Mephisto

Einführung

Besonders durch die Digitalisierung im letzten Viertel des 20. Jahrhundert und den in diesem Zusammenhang expandierten Medienbegriff haben sich Diskurse innerhalb der Forschung entwickelt, die mit einem transdisziplinären Ansatz besonders mit Textwissenschaften kommunizieren. Bevor wir zu dieser Schnittstelle kommen, möchten wir zuerst die Expansion des Medienbegriffs skizzieren und den theoretischen Rahmen der Untersuchung darlegen. Der Begriff Medium wird hier im Sinne eines textlinguistisch gefassten Begriffs für Kommunikationsmittel verwendet, der jegliche mündliche oder schriftliche Texte (und auch die Sprache an sich) und Diskurse impliziert. Es soll dadurch sichergestellt werden, dass eine Reduktion des expandierten Medienbegriffs beispielsweise auf moderne Phänomene wie Massenmedien oder Social-Media o.Ae. ausgeschlossen ist. Denn Medien begegnen uns überall im alltäglichen Leben, sie beeinflussen und bestimmen unser Denken, Sprechen und Schreiben, sowie auch umgekehrt. Es kann durchaus von einem wechselseitigen interdiskursiven Kommunikationsakt gesprochen werden, was sich mal in Form eines Kunstwerkes, mal in Form einer digitalen Nachricht, eines Chats oder einer Sprache an sich realisiert, durch welche wir (nicht nur) kommunizieren.

Man geht davon aus, dass die Geschichte der „medialen Transformation“ auf die Erfindung der Schrift zurückgeht (Meier, 1995). Nach Weber sind mediale Transformationspraxen entweder „a) auf einen zeitlich befristeten Zeitraum hinangelegt, b) haben transitorischen Charakter, sind also ein Übergang zu etwas anderem oder c) sie verändern fortlaufend nicht nur Inhalte, sondern auch ihre (technischen, ökonomischen oder auch ästhetischen) Nutzungsstrukturen“ (2011: 34). In der Wissenschaft wurde dieses Phänomen jedoch ab den 70er Jahren thematisiert. Mit der Gründung der akademischen Disziplin der Medienwissenschaft in den 1980ern, erlebt die Intermedialität einen rasanten Aufstieg. In den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts lösen sie auch im Bereich der Literaturwissenschaft verschiedene Diskussionen aus.

Innerhalb der Literaturwissenschaft wurde der Begriff „Intertextualität“ durch Kristeva eingeführt. Insbesondere in den im 20. Jahrhundert produzierten literarischen Texten können wir das Konzept der "Intertextualität" als das Verständnis und die Interpretation eines geschriebenen Textes durch seine Beziehung zu anderen Texten definieren. Kristevas Ansatz über die Intertextualität, basiert explizit auf das Dialogizitäts-Konzept von Michael Bachtin. Bachtin nimmt den Zusammenhang von Literatur und Gesellschaft in seine Theorie auf und unterscheidet zwischen ‚Dialogizität und

Monologizität'. In der Monologizität handelt es sich um monologische und einheitliche Rede und Sprache. Die Dialogizität hingegen beinhaltet Rede- und Sprachvielfältigkeiten wie Soziolekte, Idiolekte und Dialekte. Da seine Theorie sich auf einen einzelnen Text oder Dialog konzentriert, ist bei Bachtin von einer intratextuellen Annäherung zu berichten. Die Bachtin-Rezeption von Kristeva konzentriert sich demgegenüber auf das „textuelle Zusammenspiel“ (1971: 255) von schriftlichen Zeugnissen.

Eine Annäherung an den Begriff „Intermedialität“ scheint vor der Vertiefung der zu analysierenden Bereiche „Musik und Literatur“ unumgänglich zu sein. Während der Begriff „Intermedia“ bis ins Jahr 1812 zurückverfolgbar ist (Glesner, 2003: 42), wurde der Terminus „Intermedialität“ zum ersten Mal im Jahr 1983 von Hansen-Löve verwendet und soll „der immer offenkundigeren Tatsache, dass Medien nicht für sich alleine bestehen, sondern immer schon in komplexen medialen Konfigurationen stehen und dadurch stets auf andere Medien bezogen sind“ (Schröter, 1988: 129) Rechnung tragen. Kayaoğlu (2009: 9), der den Begriff der Intermedialität in die türkische akademische Landschaft eingeführt hat, bewertet die Intermedialität als eine ästhetisch-kritische Methodik, womit sich Diskurse und Interdiskurse erarbeiten lassen. Nach Kayaoğlu handelt es sich bei der Intermedialität um einen Ansatz, womit Schriftsteller und Künstler die Interaktion zwischen Medien nutzen. Die Intermedialität bezeichnet er im weitesten Sinne damit, dass in einem künstlerischen Produkt mindestens zwei unterschiedliche Ausdrücke oder Konventionsmedien erkennbar und nachweisbar vorhanden sind (Kayaoğlu, 2009: 9).

Irina O. Rajewsky zählt zu den Pionieren des Wissenschaftsbereichs der Intermedialität. Rajewsky bezeichnet diesen Zweig als die „Gesamtheit aller Mediengrenzen überschreitenden Phänomene“ (2002: 12). Rajewsky unterscheidet zwischen den Phänomenen Medienkombination, Medienwechsel und intermediale Bezüge. Unter Medienkombination ist die Verbindung Minimum zweier Medien gemeint, wie z.B. die Verbindung zwischen Literatur und Musik. In der Medienwissenschaft wird dieser Bereich auch durch Begriffe wie Multimedialität oder Polymedialität markiert (ebd., S.15). Beim Begriff Medienwechsel handelt es sich um die Umsetzung eines Inhaltes, Symbols oder Produktes von einem zum jeweils anderen Medium. Gess definiert den Medienwechsel auch als die „Übertragung von Thema, Handlung oder argumentativer Struktur eines Textes von einem Medium mit seinen spezifischen medialen Voraussetzungen und Bedingungen in ein anderes Medium“ (2016: 6). Der von Rajewsky (2003: 22) so bezeichnete intermediale Bezug beschreibt ein Medium, das sich bei der Verlinkung auf ein weiteres Medium auch auf ein bestimmtes Produkt oder auf bestimmte Subsysteme anlehnt.

Die Beteiligungen der Medien im Rahmen der Medientransformationen sind mit keiner bestimmten Anzahl einzugrenzen. Es kann sich um zwei aber auch mehrere Medien handeln. Wir werden uns in dieser Arbeit auf bi-mediale Schnittstellen fokussieren, genauer, auf Verbindungen zwischen der Literatur und der Musik. Der Name Goethe und sein Klassiker, das Faust-Werk sind inzwischen Universalien, was hier keiner weiteren Erklärung bedarf. Die Musik, die wir in Verbindung mit dem Goethe Werk behandeln möchten, gehört zur Genre Rap-Musik. Rap ist ein Musikgenre, die vorerst in den 70er Jahren in den USA massive Aufmerksamkeit erheischt hat. Von seiner Struktur her handelt es sich um einen Art rhythmischen und fortlaufenden Sprechgesang. Es ist hier aus literaturwissenschaftlicher Sicht zu bemerken, dass das Genre Rap sich wie vorgesungene Poesie anhört, jedoch aber im Gegensatz zu literarischen Gedichten sehr oft Themen wie Gewalt oder Sozialpolitik beinhaltet, die durch eine Mischung von Alltagssprache, Fremdsprache, Jargon, Dialekt, Soziolekt und/oder Slang vertextet sind. Heutzutage finden sich für diese Musikrichtung auch andere Bezeichnungen wie ‚Hip-Hop‘, ‚Gangsta Rap‘ oder ‚spoken poetry‘. Da es sich um eine stark textzentrierte Musik handelt, tauchen in diesem Genre auch weitere Wortschöpfungen wie „Dissen“ oder „Battlen“ auf. Angesichts dessen, das es sich in Bushidos Mephistopheles um einen „Diss-Track“

handelt, sollte dieser Begriff hier kurz erläutert werden. „Dissen“ ist ein Verb, das in der Jugendsprache verwendet wird und als ein Jargon-Ausdruck im Duden verzeichnet ist. Es wird vom englischen Verb „to diss“ abgeleitet und bedeutet so viel wie herabsetzen und beschimpfen. Das „Dissen“ ist also ein Stilmittel womit sich Rapper durch eine Art verbaler Schusswechsel gegenseitig kritisieren, was eventuell mit der literaturtheoretischen Gattung Spottschrift oder mit neuerer Bezeichnung der Satire vergleichbar sein könnte. Es ist auch mit den postmodernen literarischen Wettbewerben, die unter dem Titel ‚Poetry-Slams‘ durchgeführt werden, vergleichbar. Der Unterschied würde hierbei auf der Ebene der Kontexte und der Wortwahl liegen, wobei Hip-Hop als der exzessivere ‚Dichterwettstreit‘ eingestuft werden könnte.

Ein stets vorhandener Aspekt der Intermedialität ist das hierarchische Verhältnis der Medien zueinander. Ein Medium ist immer dominanter als das Andere und wird als beherrschend definiert. Rajewsky unterscheidet hierbei zwischen „Kontakt gebendem“ und „Kontakt nehmendem“ Medium (2002: 17). In unserem Beispiel ist die Literatur das Kontakt gebende Medium, dessen Inhalte in Bushidos Rap-Text aufgenommen werden.

1. Zur Intermedialität zwischen Literatur und Musik

Die intermediale Beziehung zwischen der Literatur und der Musik ist auf eine lange Vergangenheit zurückzuführen. Goethes Tonlehre und Herders musiktheoretische Überlegungen könnten dazu als entsprechende Verweise dienen (Schanze, 2009: 34). Auch Thomas Mann äußerte sich in seinem Werk über die Zugehörigkeit der Musik und der Literatur. Er legt eine Unmöglichkeit der Trennung dieser beiden Zweige dar:

„Aber die Musik und Sprache [...] gehörten zusammen, sie seien im Grunde eins, die Sprache Musik, die Musik eine Sprache, und getrennt berufe immer das eine sich auf das andere, ahme das andere nach, bediene sich der Mittel des anderen, gebe immer das eine sich als das Substitut des anderen zu verstehen (Mann, 2004: 329)“.

Steven Paul Scher (1984: 103) hat eine bedeutende Typologisierung der Relation der Medien Musik und der Literatur erstellt, worin er eine Unterteilung in drei Instanzen macht: Musik und Literatur, Musik in Literatur und Literatur in Musik. Die erste Instanz beinhaltet die Kombination zwischen Musik und Literatur, die Adäquat zum Phänomen der Medienkombination von Rajewsky erscheint (2002: 12). Der zweite Typ „Die Musik in der Literatur“ lehnt sich an Textstellen aus literarischen Werken in denen Gesänge vorkommen an. Unser Ansatz der intermedialen Relation zwischen Literatur und Musik basiert auf dem dritten Standpunkt, auf dem der Literatur in der Musik. Die Literatur ist sehr oft Gegenstand musikalischer Deskription. Bei einer intermedialen Analyse der Musik und der Literatur, geht es um inhaltliche Formen, die in beiden Medien präsent sind. Im Zentrum der Praxis der Arbeit stehen somit die gemeinsamen Aspekte der Faust-Tragödie und des exemplarischen Liedes. Sowohl die Literatur als auch die Musik, tragen in diesem Fall zum Kunstwerk bei.

Da die Musik nur eine „schwach definierte Semantik“ (Sayed, 2013: 52) besitzt, übernimmt das literarische Material eine nicht unwesentliche Rolle, die Ekphrasis dient hierbei als Material für dessen Füllung. Dieser Prozess wird auch als „Semantisierung von Musik“ (Amtstätter, 2003: 109-114) definiert. Zu dem hier untersuchten Beispiel ist zu sagen, dass Bushido durch den Stoff des Faust-Romans, der in seinem Lied dargestellten Situation einen neuen Sinn gibt. Das Lied würde weniger interessant wirken, wenn der Künstler ohne irgendwelche Mittel den Inhalt nicht bereichern würde. Doch mit der Übernahme und Einführung des Faust-Stoffes steigert das Lied sozusagen seine Relevanz. Würde es keine Anlehnung an den Faust-Stoff geben, wäre auch in wissenschaftlicher Hinsicht der musikalische Text nicht zu einem Untersuchungsgegenstand erhoben. Die Bedeutung und der Wert der ‚Tragödie‘ bzw. des Tragischen stärkt die Semantik des Liedes.

2. Biographische Voraussetzung zu Bushidos Mephistoteles Vertextung

Im Lied „Mephisto“ handelt es sich um einen autobiographischen Text, in dem der Künstler Bushido einen Teil seines Lebens, in welcher er mit seinem Manager konfliktierte und dadurch in Eheprobleme geriet, nahezu essayistisch darstellt. Vor einer Bestandsaufnahme der Intermedialität zwischen beiden Mephistopheles-Texten scheint eine biographische Erläuterung zu den Voraussetzungen des Künstlers Bushido und die damit verbundene Entstehungsgeschichte seines Werkes aufschlussreich zu sein.

Anis Mohamed Youssef Ferchichi, bekannt unter seinem Künstlernamen „Bushido“¹, ist zweifellos einer der berühmtesten aber auch umstrittensten Rapper in der deutschsprachigen Hip-Hop Szene. Der Rapper Bushido besitzt seit 2004 sein eigenes Platten-Label namens „Ersguterjunge“. Er nahm wichtige Künstler unter Vertrag, aber bei jedem dieser kam es immer wieder zu einer Trennung durch diverse Auseinandersetzungen. Bei jeder dieser Trennungen wurde die arabische Großfamilie "Abou-Chaker" und der Anführer dieser Familie "Arafat Abou-Chaker" von den Medien als Grund für die Trennung angegeben (Heine und Fröhlich, 2019; <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/panorama/capital-bra-erpresst-clans-bedrohen-rapper-berliner-staatsanwaltschaft-ermittelt/25253082.html>, 2019). Hierbei handelt es sich um den ehemaligen treuesten Gefährten Bushidos.

Arafat Abou-Chaker ist 1976 in Berlin geboren und ist ein Mitglied der palästinensisch stämmigen Großfamilie „Abou-Chaker“. Die Abou-Chaker Familie wird von der deutschen Polizei als eine Großfamilien-Clan definiert, die in Berlin bis zu 300 Mitglieder haben soll. Arafat gilt als Führungsfigur des Clans (Heise und Meyer-Heuer, 2020). Bushido lernte Arafat schon vor seinem Ruhm kennen. Als er in Berlin in Konflikt mit einer Platten-Firma geriet, bei der er einen Vertrag unterschrieben hatte aber nicht bezahlt wurde, wandte er sich an Arafat, der schon damals in Berlin einen großen Namen hatte und dieses Problem für Bushido löste. So fing eine enge Freundschaft zwischen den beiden an, was dazu führte, dass Arafat der Manager von Bushido wurde (Bushido, 2008: 64).

Im März 2018 kam es erstaunlicherweise zum Bruch zwischen den beiden. Mit der Unterstützung seiner Frau Anna-Maria Ferchichi ging Bushido auf Abstand zu Arafat, dem er zuvor sogar eine Generalvollmacht ausgestellt habe. In einem Interview stellte der Rapper Arafat als „Abzocker, Heuchler und Reaktionär“ (Fröhlich, 2019) dar. Die Abou-Chakers wurden angeklagt, sie sollen Bushido eingesperrt und erpresst haben (Kalaene, 2019). Im Zuge dessen wurde Arafat wegen gefährlicher Körperverletzung von der Polizei in Berlin verhaftet. Ein weiterer Anklagepunkt bestand darin, dass Bushido mit der Entführung seiner Familie bedroht worden sei (Wissmann, 2019). Bis heute noch steht Bushido unter dem Schutz des Landeskriminalamts.

In diesem Konflikt tritt auch seine Frau Anna-Maria in den Vordergrund und trägt hierbei sogar eine wesentliche Rolle. Die Ehefrau wollte nicht, dass sich ihr Mann weiter von diesen Personen finanziell hintergehen lässt und den Verdienst seiner Musik mit ihnen teilt. In einem Interview berichtet sie: „Als ich jedenfalls meinen Mann danach so gesehen habe, bin ich geplatzt. Ich beleidigte Arafat in einer Mail ganz fürchterlich. Da wollte ich eigentlich direkt auspacken und ihn in den Knast bringen“ (Tartaglia, 2018). Nach diesem Vorfall kam für Bushido ein Bruch zustande, aus der die künstlerische Abrechnung mit seinem ‚Feind‘ entstand. Er veröffentlichte einen Diss-Track, den er „Mephisto“² nannte, der Teufel in Goethes Kunstwerk ‚Faust‘.

¹ Das Wort stammt aus dem Japanischen und bedeutet der Weg des Kriegers (Welt der Samurai, 2013).

² Der Track „Mephisto“ ist eines der fünfzehn Lieder aus dem am 28. September 2018 über Bushidos Platten-Label „Ersguterjunge“ erschienenen Soloalbum „Mythos“.

Man könnte sich an diesem Punkt unterschwellig die Frage stellen, wie ein Rapper mit einem Genre aus dem 21. Jahrhundert mit einem Autor der Weltliteratur wie Johann Wolfgang von Goethe aus dem 19. Jahrhundert kontextualisiert werden könnte? Es wäre reduktionistisch die Musikgattung Rap und die implizierten Texte als eine Aneinanderreihung von Beleidigungen zu betrachten. Es wäre nicht übertrieben hier zu erwähnen, dass der Berliner Rapper auf metaphorischer Ebene sehr versiert ist und seine Texte auch akademische Beachtung finden.³ Auch in seinem Lied „Mephisto“ geht es um einen Diss, diesmal nicht gegenüber Politikern sondern seinen Erzfeind Arafat Abou-Chaker. Diesmal geht er sogar noch metaphorischer und noch detaillierter in den Bereich der Literatur ein. Ein Charakter aus dem „Faust“ Goethes, der Teufel Mephistopheles, wird mit Arafat Abou-Chaker gleichgesetzt und die Taten dieser beiden werden in Einklang gebracht. Was für ein Übergang könnte in diesem Falle zustande gekommen sein? Wie hat sich das Werk Goethes auf das Lied von Bushido übertragen? Jene Fragen, deren Beantwortung auch das Ziel dieser Untersuchung ist, sollen nicht mit komparatistischem oder interkulturellem Ansatz erläutert werden. Stattdessen wird in diesem Aufsatz eine intermediale Annäherung bevorzugt. Es soll mit dieser Methodik geschildert werden, wie sich literarische Werke auf die Musik reflektieren können.

3. *Intermediale Relationen zwischen Literatur und Musik*

Pompe (2017: 1) führt eine weitere Unterteilung der Typologisierung von Scher (1984: 3) vor. Seinem Ansatz nach können drei Arten von Verbindungen zwischen Literatur und Musik konstituiert werden. In der ersten Relationsart geht es um „gegenseitige Auswirkungen“ (Scher, (1984: 3), darum wie literarische Werke die Entstehung musikalischer Werke inspiriert haben oder umgekehrt. Die Inspiration in Bushidos „Mephisto“ basiert auf dem Inhalt des Faust-Stoffs. Die Figur Mephistopheles ist der Teufel in der Tragödie. Bushidos poetisches Textwerk ist im Sinne einer rednerischen Auseinandersetzung mit seinem Feind (Arafat) zu verstehen, worin das Faustsche Teufel-Gleichnis erscheint und daraus zu erkennen ist, dass das Erzählte an den Stoff des literarischen Werkes angelehnt ist. Bushidos Text beginnt mit einer Art biografisch-chronologischen Aufzählung der Ereignisse, um dem Hörer verständlich zu machen, wie es zum Bruch gekommen ist. Seine erste Begegnung mit Arafat wird im Bushido-Text der ersten Begegnung zwischen Faust und Mephistopheles gleichgesetzt. *„Die Schatten wurden größer, Lichtblicke rar. Der Raum wurde kalt, als Mephisto ihn sah“* (Bushido, 2018). Eine weitere Textstelle des Liedes reflektiert wieder die Relation die Bushido zwischen Arafat und Mephistopheles aufbaut: *„Und da verlor Mephisto den Schrecken alter Tage, Krallen einer Ratte, schwarze Flügel wie ein Rabe. Seine Maske fiel, so sah man seine wahre Gestalt, er war ein Monster aus Feuer, doch sein Atem war kalt“* (Bushido, 2018). Mit teuflischen Zügen analogisierend stellt der Künstler Bushido seinen Feind dar. Ähnlicherweise wird Fausts erste Begegnung mit Mephistopheles von Goethe wie folgt beschrieben: *„Er fasst das Buch und spricht das Zeichen des Geistes geheimnisvoll aus. Es zuckt eine rötliche Flamme, der Geist erscheint in der Flamme“* (Goethe, 2000: 16).

Die zweite Verbindung ist „die materielle Relationsart“, die nach Pompe (2017: 3) als die betonte Musikalisierung der Literatur bezeichnet wird. Der Text wird in dieser Relationsart als klangliches Material der Komposition akzeptiert. Diese Relation ist in unserem Text nicht vorhanden, die Zeilen des Faust-Textes werden nicht übernommen.

Die letzte Relationsart ist die inhaltliche Seite zu übernehmen (Pompe, 2017: 3). Hierbei handelt

³ Als Beispiel kann hierfür sein Lied „Stress ohne Grund“ genannt werden, in dem der Musiker verschiedene Politikernamen in seine Verse einbringt: *„Und ich will, dass Serkan Tören jetzt ins Gras beißt“* heißt es in diesem Lied, worauf natürlich eine Anzeige folgte. Auch Claudia Roth bekam etwas ab, in dem Lied betonte Bushido *„Ich schieß auf Claudia Roth und sie kriegt Löcher wie ein Golfplatz“*. Mordaufrufe gegen aktive Politiker sollten eigentlich ihre Konsequenzen tragen, taten es aber nicht. In seiner Aussage äußerte Bushido, dass das Mittel seien die einem Rapper zur Verfügung stehen, es sei nur metaphorisch gemeint. *„Ich schieße nur mit Wörtern“* hieß es in einem Interview und ihm wurden auch keinerlei Strafen gegenübergestellt.

es sich um den Transfer von Stoffen und Themen aus anderen Künsten. Es ist festzuhalten, dass beim vorliegenden Untersuchungsgegenstand die erste und die dritte Verbindung gemeinsam auftreten. Die Inspiration des Musikers beim Schreiben dieses Diss-Tracks leitet sich inhaltlich betrachtet vom Faust-Stoff Goethes ab. Faust hat einen Pakt mit Mephistopheles geschlossen. Dieser Pakt ist das Leitmotiv des Werks. Bushido hat dieses fiktive Motiv narrativ auf sein Bündnis mit Arafat übertragen: „*Du kannst haben, was du willst, gib mir einfach die Befehle. Ich will nicht viel von dir, nur am Ende deine Seele*“ (Bushido, 2018). Goethes Mephistopheles ging unterdessen im „*Prolog im Himmel*“ eine Wette mit dem Herren ein. Er möchte Faust sündigen lassen und aus dem rechten Weg bringen, sollte er das schaffen, soll Fausts Seele ihm gehören (Goethe, 2000: 11). Bei einem von Fausts Versuchen, Geister zu beschwören, erschien Mephistopheles vor ihm und bot ihm seine Dienste an, um die Wette mit dem Herren zu gewinnen und Fausts Seele zum eigenen Besitz zu machen. In der Faust-Tragödie wird die Pakt Szene wie folgt dargestellt:

*„Ich will mich hier zu deinem Dienst verbinden,
Auf deinen Wink nicht rasten und nicht ruhn;
Wenn wir uns drüben wiederfinden,
So sollst du mir das Gleiche tun“*
(Goethe, 2000: 47)

Arafat wurde Bushidos Manager und gemeinsam machten sie durch diesen äquivalenten ‚Deal‘ bedeutende Profite. Während Goethes Mephistopheles für die Ergreifung Fausts Seele darauf intendierte, ihn sündigen zu lassen und seine Seele zu ergreifen, bezweckte Bushidos Mephisto durch den Protagonisten an immer mehr finanzielle Profite zu gelangen.

4. Die Aufschreibesysteme von Musik und Literatur

Friedrich Kittler (2003) ist, wenn es um Aufschreibesysteme geht weit mehr als ein Stichwortgeber. Der Medientheoretiker setzt seinen Arbeitsschwerpunkt auf diese Systeme des Aufschreibens und bezeichnet diese in seinem Werk „*Aufschreibesysteme. 1800/1900*“ als eine technische Einrichtung zum Speichern von Daten (Giesecke, 1998).

Nach Previsic unterscheiden sich die Aufschreibesysteme der Musik und Literatur zwischen „*Klanglichkeit und Textlichkeit*“ (2016: 39). Das Speichern der Musik beruht hier auf der Stufe des Instrumentalen und des Gesungenen, also auf klanglicher Ebene. Bei der Literatur dagegen handelt es sich um schriftlich fixierte Texte, das Speichern basiert auf den niedergeschriebenen Inhalt.

Unsere Kritik am Ansatz von Previsic liegt darin, dass er die Intertextualität zwischen diesen beiden Zweigen nicht berücksichtigt und eine strikte Unterscheidung darlegt. Bei einer Analyse zwischen der Literatur und Musik auf schriftlicher Ebene, in diesem Fall auf der Ebene der Aufschreibesysteme, sollte die Anwendung der Intertextualität einbezogen werden. Bei der Imitation eines literarischen Werkes auf ein Lied, löst sich die Differenz der Aufschreibesysteme auf. Lieder mit textgeleiteten Notationen ähneln sich literarischen Werken und Bushidos Lied "Mephisto" kann als Beispiel für diese Schlussfolgerung gezeigt werden. Das Weglassen der Klanglichkeit und des Versmaßes beim Lesen des Songtextes, führt zu einer Hervorhebung der Beziehung zwischen dem Lied und dem literarischen Text. Hierbei liegt der Unterschied auf der Ebene des Inhaltes. Somit ist festzuhalten, dass das Aufschreibesystem des Musikalischen als ‚Klanglich-Textliches Aufschreibesystem‘ zu definieren ist. Die Intermedialität bringt somit auch den Nachweis, dass das Erzählen nicht nur auf schriftlicher Ebene geschieht. Auch die Musik ist in der Lage narrativ zu verfahren, was auch in dem analysierten Lied der Fall ist. Bushidos Lied ähnelt einer Ballade, die ein Lebensabschnitt darstellt.

5. Imitieren und Thematisieren als intermediale Verfahren: Bushidos „Mephisto“-Imitationen

Bei der Analyse der Literatur und der Musik konzentriert man sich auf eine Unterscheidung zwischen „Thematisieren und Imitieren“ (Gess, 2016: 6). Der Mephisto-Song lässt sich nach dem Merkmal der Imitation, welche den Inhalt betrifft, strukturieren. Von einer Imitation der Form ist hierbei nicht zu sprechen, da Versmaß und Reime nicht übereinstimmen. Die Silben des Liedes bestehen überwiegend aus Jamben, während beim Lied kein einheitliches Metrum vorhanden ist.

Doch die inhaltliche Anlehnung auf die Faust-Tragödie ist in diesem Fall unübersehbar. Im Falle intermedialen Übergangs von Literatur zu Musik gelangen Figuren oder Ereignisse eines literarischen Werkes in das Lied und repräsentieren dort die im Werk vorhandenen Aspekte auf musikalischer Basis. Die literarischen Paradigmen werden medial Re-produziert. Sie wandeln die Ebene ihrer Darstellung von visueller zu akustischer Abhandlung.

In dem autobiographischen Song ist eine „Verflechtung aus Dichtung und Wahrheit“ (Michael, 2015: 137) vorhanden. Die Eigenschaften der fiktiven Figur „Mephistopheles“ werden durch ein reales Individuum imitiert. Goethes Mephistopheles ist der Teufel, dessen dämonischen Eigenschaften von Bushido auf einen realen Menschen übertragen werden. Ein fiktiver Charakter eines dichterischen Werkes wird durch intermediale Transformation mit einer in Wirklichkeit existierenden Person verflechtet.

Die erste zu untersuchende Fläche ist die Ebene der Vorgangsbeschreibung im Lied, die der Tragödie ähnelt. Seinen im „Mephisto“ dargestellten Lebensabschnitt schildert Bushido in einer vergleichbaren Reihenfolge wie Goethe bei „Faust“. Goethes Mephistopheles und Bushidos Mephisto nähern sich den Protagonisten auf eine ähnliche Weise, die sie überzeugt und die ihnen verspricht, dass ihre Träume durch einen Pakt wahr werden können. In beiden Werken werden Protagonisten durch die Worte des Teufels getäuscht, und infolgedessen stoßen sie auf Widrigkeiten in ihren Leben. Beide verlieben sich und die Liebe ist für Goethe's Faust und Bushidos ‚lyrisches Er‘ ein Wendepunkt. Im Gegensatz zu Faust gibt es in Bushidos Werk ein Happy End, aber dies ist eine inhaltsbezogene Differenz und beeinflusst somit die Erzählfolge nicht.

Das erste Beispiel für die Imitationen im Bushido-Text liegt gleich im Titel „Mephisto“, abgekürzt von der Figur „Mephistopheles“ aus dem Faust-Werk. Dieser Titel ist ein direkter Verweis, der durch das intermediale Verfahren der Imitation hergestellt ist. Die Intension Bushidos mit der Titelbezeichnung „Mephisto“ basiert auf der Versinnbildlichung des dämonischen Charakters „Mephistopheles“ aus Goethes Faust-Werk. Das bezeugt uns auch dass es nicht nur eine einfache erzählerische Darstellung eines Lebensausschnittes ist, sondern eine hybride Form der Intermedialität. Der als Diss-Track bezeichnete postmoderne Dichterwettbewerb vertont/vertextet einen aus der Literatur stammenden Stoff durch Imitation.

Gleich zu Beginn des Liedes ist die Analogie zu Goethes Faust-Werk zu sehen. In Goethes Werk handelt es sich um den Wissenschaftler Dr. Heinrich Faust, der seinen vorhandenen Wissensdurst nicht zu stillen fähig ist und auf der Suche nach dem Sinn des Universums ist. Diese Frustration prägt ihn so sehr, dass er sich Mephistopheles, dem Teufel widmet und ein Pakt mit ihm schließt. Faust verkauft seine Seele dem Teufel und dieser soll ihm als Gegenleistung seine Wünsche erfüllen. Wie weiter unten auch zu sehen sein wird, ist auch Bushido von seinem Leben im Ghetto nicht zufrieden und möchte durch seine Laufbahn als Rapper an Ruhm und Geld kommen. In seiner biographischen Entwicklung wird es zu einem Pakt mit Arafat kommen (Bushido, 2008: 28).

Goethes Faust ist Doktor und Gelehrter. Allerdings begleitet ihn sein Interesse für Magie durch sein ganzes Leben. Er liest Bücher über Geisterbeschwörungen und versucht mit ihnen Kontakt aufzunehmen. Der Kontakt und seine Forderungen von Mephistopheles sind also keine Tagträume,

sondern als Visionen einzustufen. In Bushidos Lied heißt es wiederum: *"Es war seine Vision und kein Tagtraum"* (Bushido, 2018). Auch der Erzähler im Bushido-Text hatte Wünsche und Ziele, weshalb er eine Zusammenarbeit mit Mephisto einging. Die Imitation wird an dieser Stelle auf die gesamte Handlung leitende Ebene der Absicht des Protagonisten vollzogen, worin der aus Nöten eingegangene Pakt mit Arafat reflektiert wird. Während der Protagonist des Bushido-Textes Ruhm will und sich dafür mit Arafat zusammenschließt, geht Faust ein Deal mit dem Geist Mephisto ein. Beide Figuren weisen die Gemeinsamkeiten auf, dass sie sich in ihren Handlungen bewusst sind und einen Pakt mit dem Bösen schließen, um ihre eigenen zu Bedürfnisse stillen.

So heißt es folglich im Bushido-Text: *„Er hörte, was er sagte, und tötete die Zweifel. Dem Teufel gegenüber, der Engel war zu leise“* (Bushido, 2018). Faust und der Protagonist von Bushido lassen sich beide überreden. Bushidos Protagonist will an hohe Summen von Geld gelangen, seine Mutter war alleinerziehend. Faust will das einsame Leben hinter sich lassen und die Dinge erreichen, für die die Wissenschaft und Natur nicht ausreicht. In diesem Fall sehen wir eine weitere inhaltliche Imitation. Das Gegenstück aus der Faust-Tragödie, in dem Faust den Pakt mit dem Teufel einget lautet:

*„Werd ich zum Augenblick sagen:
Verweile doch! du bist so schön!
Dann magst du mich in Fesseln schlagen,
Dann will ich gern zugrunde gehn!
Dann mag die Totenglocke schallen,
Dann bist du deines Dienstes frei,
Die Uhr mag stehn, der Zeiger fallen,
Es sei die Zeit für mich vorbei!“*
(Goethe, 2000: 48)

Der schwarze Pudel im Werk Goethes ist der einzige Mitbewohner Fausts. Er lebt in Einsamkeit, ist nicht verheiratet, ab und zu besucht ihn sein Schüler. Ähnlicherweise weist auch der Protagonist am Anfang des Liedes auf sein Leben vor seiner Ehe, in der er keine Freunde an seiner Seite hat und auf sich alleine gestellt ist, hin. Bushido schreibt im Mephisto-Song *„[...] der Junge vereinsamt“* (Bushido, 2018) und imitiert somit den Inhalt, welcher darstellt, dass Faust in der Einsamkeit lebt.

In der Pakt-Szene erklärt Mephistopheles dass er Faust dienstbar zur Seite stehen werde. Als Gegenleistung soll Faust seine Seele dem Teufel überlassen und ihm dienen (Goethe, 2000: 41). Die Übergabe der Seele ist in der Realität selbstverständlich nicht möglich, Bushido macht an diesem Punkt einen Rückgriff auf diese Faustsche Metaphorik, um das dramatische Element des Moments zu erhöhen. Die Taten und die Art seines Feindes werden mit dem Verlangen nach der Seele des Teufels gleichgesetzt. In der Textstelle *„Du kannst haben, was du willst, gib mir einfach die Befehle. Ich will nicht viel von dir, nur am Ende deine Seele“* (Bushido, 2018) wird der Stoff des Paktes des Faustschen Teufels übernommen und auf die Vereinbarungen (Vertrag) des Bushidoschen Protagonisten mit seinem neuen Manager imitiert. Im „Faust“ ist der Spruch *„Verweile doch! Du bist so schön“* (Goethe, 2000: 48) das Siegel der Vereinbarung, welches mit Blut unterzeichnet wird. Im Bushido-Text heißt es *„Der Junge überlegte, zu wenig sprach dagegen. Heute weiß er, damals trat der Teufel in sein Leben“* (Bushido, 2018). Die schriftliche Vereinbarung zwischen Mephistopheles und Faust kann mit der ausgehändigten Generalvollmacht zwischen Bushido und seinem Manager gleichgesetzt werden. Die in beiden vollzogenen Aktionen basieren auf eine List, die mit einem Gleichnis zur Sprache gebracht wird: *„Mephisto hatte Pläne, der König der Hyänen“* (Bushido, 2018) lautet die Textstelle bei Bushido, was als ein Verweis auf die Hinterlistigkeit des Managers gedeutet werden kann. Auch Faust ist sich der bösen Natur des Teufels bewusst, zögert aber trotzdem nicht, einen Pakt mit ihm einzugehen:

„Nein, nein! Der Teufel ist ein Egoist

*Und tut nicht leicht um Gottes willen
Was einem andern nützlich ist.
Sprich die Bedingung deutlich aus;
Ein solcher Diener bringt Gefahr ins Haus.“
(Goethe, 2000: 47)*

Nach der eingegangenen Vereinbarung wird der weitere Verlauf des erzählten Lebensabschnittes des Protagonisten von Bushido geschildert. „Alles kalkuliert, denn am Ende war’s kein Glück. „*Es ging von der Skyline zum Bordstein zurück*“ (Bushido, 2018) heißen die Zeilen im weiteren Verlauf des Liedes. Bushido hat in seiner künstlerischen Laufbahn vor allem wegen dem Tod seiner Mutter an einem Niedergang seiner Karriere erlitten. Doch sein Manager war wieder derjenige der ihn auf die Beine bringen wollte, was ihm auch gelang. Nach vielen Abenteuern und Reisen mit Mephistopheles zieht sich Faust in die Natur zurück. Er hat ein schlechtes Gewissen und seine Gedanken über den Teufel sind nicht mehr dieselben, er beschimpft ihn als „*Kuppler*“ und „*Schlange*“ (Goethe, 2000: 97). Diese Versenkung und der Rückzug in die Natur ist mit dem Abstieg der Beschreibung „*Skyline-Bordstein*“ analysierbar.

Der Kontakt zu Gretchen ist der Wendepunkt der Tragödie. Einige Interpreten bewerten Goethes Werk auch auf den Ebenen der Gelehrten- und Gretchentragödie (Schede, 2017: 65-75). Die Ehe Bushidos kann sowohl für das Leben des Künstlers als auch für den Handlungsablauf des Liedes als ein Wendepunkt bezeichnet werden. Somit lässt sich auch eine Parallele zum Aufbau der Dramaturgie des Faust-Textes nachzeichnen. Wie das Drama kann man auch das Lied in zwei Abschnitte unterteilen, die Tragödie des Rappers und die Tragödie der Ehefrau. Bushido imitiert den Stoff der Faust-Tragödie auf seinen Konflikt mit seinem Ex-Manager Arafat und stellt diesen als Mephisto dar. Goethes Mephistopheles war der Auslöser der Gretchen-Tragödie, er hat Faust zum Sündigen gebracht und für die Katastrophe gesorgt. Auch im Bushido-Text ist der Auslöser der ‚Ehefrau-Tragödie‘ Mephisto. „*Bis zum ersten Februar, der Junge traf ein Mädchen*“ (Bushido, 2018) und das „*sie an seiner Seite blieb, endlich etwas Wahres. Zwischen all den Lügen und finsternen Gestalten*“ (Bushido, 2018). Erst nach der Bekanntschaft mit Gretchen hat Faust angefangen, die Taten des Teufels zu hinterfragen, Gretchen nimmt einen zentralen und entscheidenden Standpunkt in Fausts Leben ein. Die Gefühle, die sie bei Faust auslöst, führten ihn zur Hinterfragung des Teufels. Faust drückt die Intensität seiner Gefühle für Gretchen wie folgt aus: „*Ich bin ihr nah, und wär ich so fern, Ich kann sie nie vergessen, nie verlieren*“ (Goethe, 2000: 97). Auch im Falle des Protagonisten von Bushido beginnt eine neue Ära durch „*das Mädchen*“, was den Beginn der Distanzierung von seinem Manager einleiten soll.

Sowohl Bushidos Mephisto als auch Goethe’s Mephistopheles gelingt es jedoch ihre Opfer von den Frauen fernzuhalten. „*Egal was er versuchte, er versank in Depression’n. Seine ständigen Begleiter waren Geister und Dämon’n*“ (Bushido, 2018). Die Figur Faust und Bushidos lyrisches ‚Er‘ gerieten beide in innere und äußere Konflikte. Beide haben einer Frau geschadet und sie im Stich gelassen. Faust leidet infolge dessen an Halluzinationen, Gegenstände und fremde Menschen erscheinen ihm wie Gretchen:

*„Mephisto, siehst du dort
Ein blasses, schönes Kind allein und ferne stehen?
Sie schiebt sich langsam nur vom Ort,
Sie scheint mit geschlossnen Füßen zu gehen.
Ich muss bekennen, dass mir deucht,
Dass sie dem guten Gretchen gleicht.“
(Goethe, 2000: 121)*

Mephistopheles befindet sich während dieser depressiven Zeit stets bei Faust und versucht ihn davon abzuhalten, an Gretchen zu denken. Doch auch wenn er ihn in eine Feier in der Walpurgisnacht

führt, gelingt es ihm nicht Fausts Gedanken von Gretchen fernzuhalten. Auch der Manager ist immer bei Bushido und will die Nähe des Paares verhindern. Mit folgenden Worten wird diese Handlung im Lied dargestellt:

„Er musste sie zurückgewinnen und wusste, was zu tun war. Der Einzige, der das nicht wollte, war sein falscher Bruder. Mephisto wurde zornig, als er davon erfuhr. Er wollte es verhindern, von Gewissen keine Spur. Die Waffen, die er nutzte, waren schrecklich egoistisch. Fassade noch zu wahren, war von jetzt an nicht mehr wichtig“ (Bushido, 2018).

Im weiteren Verlauf der Tragödie wird Gretchen schwanger. Auch im Lied wird dieser Inhalt imitiert und auf sein eigenes Leben angepasst, es heißt *„Der Junge wurde Vater und nichts blieb mehr beim Alten“* (Bushido, 2018). Gretchen bringt ihr eigenes Kind um, weil es unehelich ist. Der Protagonist im Bushido-Text, der sich – wie auch Goethe's Faust – vorerst durch den Einfluss des Teufels von seiner Frau entfernt, wendet sich ihr nach der Schwangerschaft zu und kümmert sich um sie. Auch Faust versucht Gretchen zu retten, doch ihm gelingt es nicht.

Der Protagonist Bushidos wird sich bewusst, dass er seine Frau zurückgewinnen muss. Am Ende der Tragödie entscheidet sich auch Faust, Gretchen zu retten und ihr Vertrauen wiederzuerlangen. Mephistopheles versucht das zu verhindern, aber es gelingt ihm nicht. Gemeinsam gehen sie zu den Kerkern, in denen Gretchen eingesperrt ist. Sie freut sich, als sie Faust sieht, wendet sich von ihm jedoch ab als die Mephistopheles sieht. Den Tod akzeptiert sie als etwas ‚Besseres‘ und ‚Höheres‘ als ein Leben in der Anwesenheit des Teufels und wendet sich zu Gott mit dem Gebet: *„Dein bin ich, Vater! Rette mich! Ihr Engel! Ihr heiligen Scharen, Lagert euch umher, mich zu bewahren! Heinrich! Mir graut's vor dir“* (Goethe, 2000: 135). Hingegen des Scheiterns Fausts gelingt es dem Protagonisten des Liedes die Geliebte zu retten: *„Er ließ es darauf ankommen und sprengte seine Ketten. Er hob die Stimme jetzt, um die Familie zu retten“* (Bushido, 2018).

6. Intermedialität auf strukturaler Ebene

Neben den bisher erwähnten kontextbezogenen Transfers zwischen den Medien Literatur und Musik, können auch strukturelle Übertragungen deutlich gemacht werden. Somit soll in diesem Unterkapitel der intermediale Übergang, der bisher auf der Ebene der kontextuellen Imitationen von Bushido stattgefunden hat, auch aus der strukturellen Dimension dieses Transfers betrachtet werden.

Der Schriftsteller und Kulturtheoretiker Gustav Freytag (1863) unterteilt in seiner theoretischen Schrift *„Die Technik des Dramas“* den klassischen Aufbau des Dramas in fünf Akte. Der Dramenpyramide Freytags (1863: 99) entspricht Goethes Faust natürlicherweise, da es aus gattungstheoretischer Sicht sich von seiner Struktur her um ein klassisches Drama handelt. Hier wäre es jedoch interessant aus intermedialer Perspektive die Frage zu stellen, ob die Musik bzw. der Bushido-Text sich eines anderen Mediums (Drama-Tragödie) Aufbau bedient? Wir möchten versuchen die theoretische Pyramide Freytags auf die in unserer Untersuchung erforschten Medien zu übertragen, um eine Antwort auf die genannte Frage zu finden.

Der erste Akt ist die Exposition, die Einführung. Im Goethe Werk beinhaltet dieser Akt die Szene zwischen Gott und den Engeln. Im Weiteren geht es um die Person von Faust, worin dargestellt wird, wofür er strebt, was seine Absicht ist, wo er lebt usw. In Bushidos Lied ist die Einführung eher eine biographische, in der der Erzähler über seinen Lebensraum und seine Lebensumstände und die damit verbundenen Lebensziele und Wünsche berichtet. Im Weiteren kommt es bei Faust und bei Bushido zum Pakt mit dem Teufel.

Der zweite Akt ist der ‚Erregende Moment‘. Nach Freytag handelt es sich hier um den Moment *„wo in der Seele des Helden ein Gefühl oder Wollen aufsteigt, welches die Veranlassung zu der folgenden Handlung wird“* (Freytag, 1863: 104). Die Weltanschauung von Doktor Faust verändert sich nach dem er Gretchen sieht. Auch Bushido verliebt sich in Anne-Maria. Der erregende Moment ist

somit bei beiden an den Frauendiskursen zu erkennen.

Im dritten Akt geht es um den Höhepunkt (Peripetie), um das „tragische Moment“ (Freytag, 1863: 88) im Werk. Der Höhepunkt im Faust-Text könnte an die Szene angesetzt werden, in der Faust den Bruder der schwangeren Geliebten ersticht und zum Mörder wird. Diese Szene bringt auch die absolute Trennung zwischen Faust und Gretchen mit sich, was zur seelischen Zwiespalt bei Faust führen und die Katastrophen auslösen wird. Die Tatsache, dass seine Frau schwanger ist, führte zu Bushidos negativen Gedanken über seinen Manager und ist somit als Höhepunkt des Textes zu definieren.

Der vierte Akt beinhaltet das retarierende Moment, also den Fall der Handlung. Faust ließ sich auf Mephistopheles ein und entfernte sich von Gretchen. Er litt an Depressionen, sah Halluzinationen. Der Pakt verwandelte sich in einen Zwang, er hatte kein Spaß mehr am Leben. Auch der Bushidos ‚lyrisches Er‘ erlitt diese Depressionen, er ließ sich auf den Manager ein und entfernte sich genau wie Faust auch von der Geliebten die Schwanger war.

Im letzten Akt unterscheiden sich die analysierten Werke. Eine Katastrophe im negativen Sinne ist im Bushido-Text nicht vorhanden, es handelt sich bei ihm um einen zweiten Steigerungs-Akt, in der er sich von seinem ‚Mephisto‘ entfernt und seine Frau zurückgewinnt. Im Faust-Werk ist Gretchen verhaftet und wird wegen dem Mord des eigenen Kindes zum Tode verurteilt. Die Rettung gelingt Faust nicht und das ist auch das Ende des Lebens von Gretchen.

Fazit

Unser Ansatz der intermedialen Relation zwischen Literatur und Musik, basiert gemäß der Scherschen Typologisierung auf die dritte Instanz, die „Literatur in der Musik“. Das exemplarische Lied von Bushido entstand unter einem inspirativen Einfluss der Faust-Tragödie Goethes.

In Bushidos Lied handelt es sich um eine unübersehbare Imitation vom Faust-Stoff. Die Imitation der Literatur auf die Musik bringt die Ekphrasis-Poetik Gröner, 2011: 155-156) mit sich. Der Rapper übernimmt den Inhalt auf der Ebene der Imitation und wendet diese mit der Ekphrasis ein, um die Übernahme zu imaginieren. Die Intermedialität im Fall einer Transformation von einem literarischen Werk auf ein Lied, steigert den Stellenwert der Musik und bringt es auf inhaltlicher Basis auf eine höhere Ebene.

Pompes Unterteilung der Typologisierung von Scher beruht in erster Linie auf gegenseitige Auswirkungen beider Medien. Die Inspiration in Bushidos „Mephisto“ basiert auf dem Inhalt des Faust-Werkes. Fausts Beziehung und Konflikte mit dem Teufel werden auf Bushidos Leben und seine Auseinandersetzungen mit seinem Manager reflektiert und übernommen. Der zweite Standpunkt fixiert sich auf die materielle Relationsart, die bei unserem Beispiel nicht vorhanden ist. In der letzten Unterteilung von Pompe geht es um inhaltliche Beziehungen, in unserem Fall um den Transfer von Stoffen und Themen aus dem Faust-Werk in das Bushido-Lied.

Zusammenfassend ist der Song „Mephisto“ als eine gelungene Übernahme des Fauststoffes zu klassifizieren. Der Faust-Stoff wurde professionell übernommen und auf das Leben des Musikers angewandt, die inhaltlichen Übernahmen bezeugen die intermediale Übernahme.

LITERATUR

Amtstätter, M. E. (2003). Klopstocks Semantisierung des Rhythmus oder die Grenzen der Gedichtvertonung. In *Klopstock und die Musik. Jahrbuch 2003* (S. 109-114). Sachsen-Anhalt und Thüringen: Ortus Musikverlag.

Bushido. (2008). *Bushido*. München: Riva Verlag.

Bushido. (14. 09 2018). *Mephisto*. Von Genius: <https://genius.com/Bushido-mephisto-lyrics> abgerufen

Freytag, G. (1863). *Die Technik des Dramas*. Leipzig: Verlag von S. Hirzel.

- Fröhlich, A. (07. 10 2019). *Der Tagesspiegel*. Von <https://www.tagesspiegel.de/berlin/anklage-gegen-clan-mitglieder-arafat-abou-chaker-soll-bushido-eingesperrt-haben/25092946.html> abgerufen
- Gess, H. (2016). *Literatur & Musik: Zum Profil des Handbuchs*. In *Handbuch. Literatur & Musik* (s. 39). Berlin: De Gruyter (S. 6). Berlin: De Gruyter.
- Giesecke, M. (1998). *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Glesner, J. (2003). *Theater und Internet. Zum Verhaeltnis von Kultur und Technologie im Übergang zum 21. Jahrhundert*. Bielefeld: Transcript.
- Goethe, J. W. (2000). *Faust. Der Tragödie Erster Teil*. Stuttgart: Reclam-Verlag.
- Gröner, C. (2011). *Bilder schreiben-Texte sehen. Ekphrasis in Hesses Klingsors letzter Sommer*. In H. Herwig, *Magischer Einklang. Dialog der Künste im Werk Hermann Hesse*. (S. S.155-156). Göttingen: Wallstein.
- Heine, H., & Fröhlich, A. (21. 11 2019). *Clans bedrohen Rapper – Berliner Staatsanwaltschaft ermittelt*. Von Tagesspiegel: <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/panorama/capital-bra-erpresst-clans-bedrohen-rapper-berliner-staatsanwaltschaft-ermittelt/25253082.html> abgerufen
- Heise, T., & Meyer-Heuer, C. (06. 10 2020). *Die Macht der Clans (1): Arafat Abou-Chaker*. Von DER SPIEGEL: https://www.youtube.com/watch?v=C-YBDNd6nFM&feature=youtu.be&ab_channel=DERSPIEGEL abgerufen
- Kalaene, J. (04. 10 2019). *Stern*. Von <https://www.stern.de/panorama/stern-crime/arafat-abou-chaker-soll-bushido-geschlagen-und-eingesperrt-haben-8939702.html> abgerufen
- Kayaoglu, E. (2009). *Medyalarasilik. Edebiyat Biliminde Yeni Bir Yaklasim*. Istanbul: Selenge Yayinlari.
- Kittler, F. A. (2003). *Aufschreibesysteme 1800 - 1900*. München: Fink.
- Kristeva, J. (1971). *Probleme der Textstrukturen*. In *Literaturwissenschaft und Linguistik: Ergebnisse und Perspektiven, II/2* (S. 255). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Mann, T. (2004). *Doktor Faustus 1947-1977*. In W. Röcke. Berlin: Peter Lang.
- Meier, J. (1995). *Intermedialität. Formen moderner kultureller Kommunikation*. Münster: Nodus.
- Michael, L. (2015). *Die Gewalt der Musik. Zu Thomas Bernhards Der Untergeher*. In V. S. Raul Calzoni, Peter Kofler, *Intermedialität - Multimedialität. Literatur und Musik in Deutschland von 1900 bis heute* (S. 137). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pompe, G. (2017). *Kollisionen zwischen Musik und Literatur (Sprache?): Überlegungen zu ausgewählten Beispielen aus der Musikgeschichte*. In G. P. Marijan Dović, *Literatur und Musik* (S. 1). Wien: Hollitzer Wissenschaftsverlag.
- Previsic, B. (2016). *Klanglichkeit und Textlichkeit von Musik und Literatur*. In A. H. Nicola Gess, *Handbuch. Literatur & Musik* (S. 39). Berlin: De Gruyter.
- Rajewsky, I. (2002). *Intermedialität*. Tübingen: Francke.
- Rajewsky, I. (2003). *Intermediales Erzählen in der italienischen Literatur der Postmoderne: von den Giovani scrittori der 80er zum Pulp der 90er Jahre*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Sayed, A. (2012/13). *Erzählte' Musik in der Gegenwartsliteratur. Untersuchungen zu Treichel, Krausser, Meißner und Goetz*. Freiburg.
- Schanze, H. (2009). *Goethe-Musik*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Schede, H.-G. (2017). *Johann Wolfgang von Goethe - Faust I*. In *Schroedel Interpretationen B.20* (S. 65-75). Braunschweig: Schroedel.
- Scher, S. P. (1984). *Literatur und Musik. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Schröter, J. (1988). Intermedialität. Facetten und Probleme eines aktuellen medienwissenschaftlichen Begriffs. *Montage A4, Heft 9*, 129.
- Tartaglia, H. (27. 08 2018). *Vice*. Von <https://www.vice.com/de/article/bjavwa/bushido-und-anna-maria-sterninterview-arafat-wurde-von-frau-besiegt> abgerufen
- Weber, T. (2011). Wissensvermittlung in medialer Transformation. In T. W. Meyer T., *Medien & Bildung* (S. 34). VS. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Welt der Samurai*. (2013). Von Welt der Samurai Web Sitesi: <http://www.welt-der-samurai.de/bushido.html> abgerufen
- Wissmann, R. (2019). Von <https://www.miss.at/bushido-details-verhaftung/?cn-reloaded=1> abgerufen

Kiralık Konak, Kör Baykuş ve Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu Örnekleri Üzerinden Tür Olarak Romanın Dönüşümü

Doç. Dr. Fethi Demir

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1855-0460>

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Van – TÜRKİYE

Nahide Ece Süslü

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8456-883X>

Yüksek Lisans Öğrencisi / Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Van – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 10.09.2020

Kabul: 07.01.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Edebi Türler

Roman

Klasik Roman

Modern Roman

Postmodern Roman

Roman Öğretimi

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.46275>

Öz

Edebi türler; belirli sabit formların, içeriklerin ve üslupların donuk bir biçimde yer aldığı statik kalıplar değildir. Neredeyse her yeni metinle farklılaşır, değişir ve gelişir. Edebiyat türleri arasında ise çağa, topluma, ilişkilere ve kültürel atmosfere göre dönüşen, sürekli metamorfoza uğrayarak varlığını sürdüren türlerin başında roman gelir. Bu anlamda sosyoloji odaklı klasik romanın (realist roman) yerini, zamanla bireyin iç dünyasına projeksiyon tutan modern roman, sonrasında ise küreselleşmenin yarattığı çok kültürlü ortamda doğan postmodern roman alır. Akımlara, dönemlere, ülkelere ve kültürlere göre değişik alt türlere/formlara dönüşmekle birlikte özellikle klasik, modern ve postmodern üst başlıkları bir nevi romanın retrospektif gelişimini gösteren ana duraklar olarak kodlanabilir. Çünkü roman sanatının tarihî gelişim süreci içerisinde hem içerik hem üslup hem de yazar-metin-okur ilişkisi bağlamında paradigma değişiklikleri içeren radikal tavırlar ancak klasik, modern ve postmodern roman kavramları çerçevesinde somut hâle gelir. Öte yandan bir edebî tür olarak romanın öğretimi konusunda da bu ana kavramlar arasındaki farkları karşılaştırmalı olarak analiz etmek epey yararlı olabilir. İşte, bu makale tüm bu olguları tartışmak amacıyla yazılmıştır. Bu bağlamda klasik roman örneği olarak Türk edebiyatından Yakup Kadri'nin *Kiralık Konak*'ı, modern roman örneği olarak Fars edebiyatından Sadık Hidayet'in *Kör Baykuş*'u, postmodern roman olarak ise İtalyan edebiyatından İtalo Calvino'nun *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu* adlı eserleri seçilmiştir. Bu eserler; olay örgüsü, kişi, yer, zaman, anlatıcı düzleminde karşılaştırmalı irdelenmiştir. Böylece farklı ülkelerden ve dönemlerden üç roman örneği üzerinden klasik, modern ve postmodern romanının farkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Demir, F. ve Süslü, N. E. (2021). *Kiralık Konak, Kör Baykuş ve Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu Örnekleri Üzerinden Tür Olarak Romanın Dönüşümü*. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 179-196.

The Transformation of the Novel in the Context of Kiralık Konak, Kör Baykuş and Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu

Assoc. Dr. Fethi Demir

Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Education, Department of Turkish Language and Literature,
Van – TURKEY

Nahide Ece Süslü

Master Student / Van Yuzuncu Yil University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish
Language and Literature, Van – TURKEY

Article History

Submitted: 10.09.2020

Accepted: 07.01.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Literary Genres

Novel

Classic Novel

Modern Novel

Postmodern Novel

Novel Teaching

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.46275>

Abstract

Literary genres are not static patterns in which certain fixed forms, contents, and styles are dull. They differ, change and develop with almost every new text. A novel is the leading one among literary genres that transforms according to the age, society, relationships and cultural atmosphere, and continues to exist by constantly undergoing metamorphosis. In this sense, the sociology-oriented classic novel (realist novel) is first replaced by the modern novel giving insight into the inner world of the individual over time and then comes the postmodern novel, born in the multicultural environment created by globalization. Together with the change into the different genres or forms according to movements, terms, countries and cultures, especially the upper titles of the novel can be coded as basic concepts showing the retrospective development of a novel. The radical attitudes including paradigm changes in the context of the content, style and author-text-reader relationship in the historical development process of the novel can only be concrete within the framework of classical, modern and postmodern novel notions. On the other hand, it can be very useful to compare the differences between these main concepts in the teaching of the novel as a literary genre, so this article was written to discuss all these facts. In this context, these works; Yakup Kadri's Kiralık Konak chosen as an example of a classic novel from Turkish literature, Sadık Hidayet's Kör Baykuş, as an example of a modern novel from Persian literature and Italo Calvino's Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu as a postmodern novel were chosen. These works are comparatively examined in the context of fiction, person, place, time and narrator. In this way, the differences between classical, modern and postmodern novels were tried to be defined through these three examples of novels from different countries and periods.

GİRİŞ

Sanatın her alanında olduğu gibi edebiyat biliminin temel araştırma sahalarından biri tür konusudur. Zira insanlığın edebiyat üretiminin tarihi aynı zamanda edebiyat teorisi üretiminin de tarihidir. Antik çağdan modern topluma, tarım toplumundan enformasyon çağına, folklorik yerel kültürlerden, postmodern küresel atmosferin multikültürel dünyasına kadar çok geniş bir uzam boyunca insanlar bir taraftan şiirler, destanlar, tiyatrolar, romanlar, öyküler vb. türlerden sözlü/yazılı eserler ürettiler; öte yandan bu ürettikleri eserlerin ne olduğunu, diğerlerinden ayrılan özelliklerinin neler olduğunu saptamaya çalıştılar. Nitekim insanlık tarihi boyunca edebî türleri tanımlamak, bir türü diğer türlerden ayıran kriterleri saptamak, türlerin tarihî gelişim sürecini retrospektif bir yaklaşımla anlamlandırmak ya da türleri yapısalcı teorinin eşsüremli anlayışıyla belirli sabit formlar olarak konumlandırmak gibi önermeler etrafında sürdürülen yoğun bir tartışmanın varlığından bahsetmek gerekir. Bu bağlamda modern edebiyatın başat türünü oluşturan ve ortaya çıktığı 17. yüzyıldan beri varlığını bir biçimde koruyan toplumsal, politik, ekonomik ve kültürel dönüşümlere ayak uydurabilen romanın klasik/realist-modern-postmodern çizgideki form, söylem ve kip başkalaşmaları değerlendirilmeden önce genel anlamda edebî türler üzerine ortaya atılan önermeler, genel bir kavramsal çerçeve oluşturmak için ana hatlarıyla ele alınmıştır.

Edebiyat başta olmak üzere sinema, tiyatro, televizyon gibi alanlarda tür kuramının tartışılmasında genel anlamda iki temel yaklaşımın öne çıktığı söylenebilir. Bunlardan ilki, tür kuramını artzamanlı, sürekli gelişen ve dönüşen, hemen her eserde farklılaşan amorf ve esnek yapısı olan bir kavram biçiminde niteler. İkincisi ise daha çok yapısalcılıktan, Saussure'ün "özgünlüğü tarihsel gelişimden bağımsız olarak, zamanın belirli bir anında ele alınan" (Kıran, Eziler Kıran, 2010: 24) eşzamanlı teorisine dayanan ve edebî türleri; içerik, biçim, üslup gibi birtakım ölçütleri saptanabilen, niteliksel ve niceliksel açıdan veri analizleri yapılabilen bilimsel kipler/formlar olarak tanımlar. Edebiyatı, yansıtma kuramının verilerine bağlı olarak açıklayan birinci teoriye göre edebiyat, "mimesis"e ve "diegesis"e yani taklit etmeye ve anlatmaya dayalı bir sanattır. Bu nedenle yansıttığı toplumun kültürel, sosyal, ekonomik ve politik atmosferinden bağımsız düşünülemez. Edebi türler de bu bağlamda, belirli sabit formların, içeriklerin ve üslupların donuk bir biçimde yer aldığı statik kalıplar değildir. Neredeyse her yeni metinle farklılaşır, değişir ve gelişir. (Özata Dirlikyapan 2018: 7) Hatta bir türdeki herhangi bir metin, nadiren türün karakteristik özelliklerinin tümüne sahiptir. Yine bu anlayışa göre edebî türler için belirli ölçütler saptamak, özellikle içerik unsurlarından hareketle edebî metinleri bir türe dâhil etmek yanlıştır. Edebî türler durağan süreçler olmadığı için toplumsal yapıya koşut olarak dönüşür, toplumsal yapının karmaşıklığına benzer bir görünüm kazanır. Nitekim modern sonrası dönemde karmaşıklaşan, girift bir hâl alan toplumsal doku neticesinde edebî türler de amorflaşır, aralarındaki farklar muğlak olur ve ortaya melez, eklektik türler çıkar. Özcesi bu anlayışa göre türler, mantıksal sınıflar değil; tarihsel aileler ya da gruplardır. (Demir, 2020: 8) Bu nedenle indirgenemez veya tanımlanamaz, ancak sadece tarihsel olarak belirlenir, sınırlandırılır ve açıklanırlar." (Özata Dirlikyapan (ed). Frow 2018: 56) Edebiyatta tür kuramını eşsüremli bir yaklaşımla inceleyen yapısalcı kurama göre ise türler, belirli yasaları saptanabilen edebî metinlerin buluşma noktasını oluşturan ana figürlerdir. Roman Jakobson'un ifadesiyle "Edebiyatın konusu edebiyat değil, edebîliktir." nosyonundan hareketle aynı türde yazılmış metinlerin tematik, retorik ve biçimsel ortaklıklarını tespit etmek, o türün genel çerçevesini oluşturur. Örneğin Vladimir Propp'un Rus masallarının binlercesi üzerinden saptadığı, tüm bu masallardaki ortak olan işlevler, masal türünün genel yapısı hakkında somut bir çerçeve oluşturur.

Edebiyatta, sinemada ve televizyonda tür meselesi, dijital ilişkilerin egemen olduğu günümüzün küresel kapitalist çağında başka bir boyuta evrilmiştir. Postmodern düşüncenin yapısöküme uğrattığı yapısal bütünlük neticesinde edebî türlerin de parçalandığı, metamorfoza

uğrattığı, parodi, pastiş, palimpsest, ironi gibi yöntemlerle metinlerarasılıktan beslenen oyunsuluğa ve üstkurmacaya dayalı eklektik, çok katmanlı, karnavalesk türlerin filizlendiği söylenebilir. Birçok sanatçının/eserinin klasik anlamdaki türleri karikatürleştirdikleri, deforme ettikleri ve böylece aslında ne kadar eser varsa hatta ne kadar okur varsa o kadar tür vardır gibi bir durumun oluştuğunu eklemek gerekir. Neticede oluşan bu kaotik durumu, farklılaşan algıları, beklentileri ve tanımları tasnif etmek/gruplandırmak için tür kuramına yine ihtiyaç vardır. Çünkü bu kez de okurun/izleyicinin okuyacağı/izleyeceği eserler konusundaki tür bilgisinin eksikliği ya da belirsizliği, bu eserlere karşı olan ilgiyi dolayısıyla da tüketimi azaltmaktadır. Bu bağlamda türlerin bir eserler külliyatı olmanın ötesine geçerek okuyucunun/izleyicinin beklentisini manipüle eden, yönlendiren eserin tüketimini arttıran bir reklam aracına dönüşmesi kaçınılmazdır.

Son tahlilde edebiyatta tür meselesi, Aristoteles'ten bu yana tartışılan edebiyatın ve sanatın ana konularından biridir. Tarih boyunca birçok filozof, kuramcı, edebiyat araştırmacısı ve edebiyatçı; türleri tanımlamak, ölçütlerini saptamak, diğer türlerle farklarını ve ortaklıklarını göstermek, kimi zaman retrospektif bir yaklaşımla tarihî gelişim sürecini anlatmak kimi zaman da eşsüremlili bir yaklaşımla tarihten, yazardan ve toplumdan soyutlayarak bir deney nesnesi gibi yapısal özelliklerini tespit etmek için çabalamışlardır. Tüm bu çabalar günümüzdeki edebiyat çalışmalarının ana sorunsallarından birini teşkil etmektedir. Bu durum roman için de geçerlidir. Hatta daha da ileri giderek edebiyattaki tür kavramının en somut bir biçimde tartışılabilmesi için formun roman olduğu iddia edilebilir. Roman, arkaik örnekleri daha öncesinde görünmekle birlikte bir tür olarak ortaya çıkışı modern ve modern sonrası döneme rastlar. Kuşkusuz böylesi bir edebî türün ortaya çıkışı, burjuva sınıfının yükselişi ve modern yaşamla birlikte bireyin güçlü bir biçimde ortaya çıkışıyla ilintilidir. Bu noktada; toplumsal ilişkiler, bireysel arzular, yabancılaşma, aidiyetsizlik, varoluşsal çabalar, kimlik ve kişilik krizleri arasında tutunmaya çalışan kentli bireyin yaşamı, romanın neşvünema bulduğu ana kaynak olarak kabul edilebilir. Zaten roman; kendini mitolojide, masalda, destanda, romansta ve pikareskte yeterince bulamayan bu "yeni insan tipinin" sanatsal ve kültürel ihtiyaçlarına verilebilecek bir cevap olarak doğar, bu "yeni insanın" toplumsal, sosyal, kültürel ve sanatsal farklılaşmasına koşut biçimde dönüşür.

1. Edebi Bir Tür Olarak Romanın Dönüşümü

İnsanlar duygu, düşünce, hayallerini sözlü ve yazılı aktarırlar. Yazılı ifade ederken çeşitli edebî türleri araç olarak kullanırlar. Bu türlerden biri de "roman"dır. "İnsanın veya çevrenin karakterlerini, göreneklerini inceleyen, serüvenlerini anlatan, duygu ve tutkularını çözümleyen, kurmaca veya gerçek olaylara dayanan uzun edebî türe roman denir." (Türk Dil Kurumu, 2011: 1982) Burjuva sınıfının doğuşuyla gelişen roman (Meriç, 1998: 129), tarih sahnesine çıktığı 17. yüzyıldan itibaren insanlık durumlarını, toplumsal ilişkileri, modern insanın kentleşme sürecini, siyasî, sosyal, kültürel dönüşümlerini sanatsal bir atmosfer içerisinde anlatmaya çalışır. Nitekim "karakterlerin gelişim ve biçimleniş tarihine" (Pospelov, 1995: 236) karşılık gelen roman sanatı, ya yazarın idealindeki insan tipini içerir ya yazıldığı dönemin insan tipolojisini yansıtır ya da insanlık tarihinin birikimini belirli karakterler veya tipler bağlamında somutlar.

Romanın bir tür olarak dönüşümü ile toplum arasında diyalektik bir ilişki vardır. Çünkü roman büyük ölçüde işlediği çağın ruhuyla, karakteristiğiyle örtüşen bir forma, söyleme, kipe bürünür. Edebî türlerin form, söylem ve kip özelliği ile belirli kurallar ve yapısal özellikler kazanmaları, elbette romandan çok öncelere hatta sanatın doğuşuna kadar götürülebilecek kapsamlı bir konudur. Örneğin, antik Yunan'da bir kahramanın -özellikle yüksek sınıflara seslenen tragedyalardaki kahramanların-"ethikos" yani ideal insan özelliği gösterdiği ya da göstermesi gerektiği anlayışı, genel bir tabudur. Sıradan ve alt sınıflardan kesimleri temsil eden komedilerde ise daha ziyade basit, kaba ve sıradan kişilere yer verilir. Bu farklılıklar, özellikler tragedya ile komedyaya arasındaki tür tasnifini sağlayan ana unsurdur. Ortaçağ ile birlikte kilise merkezli skolastik düşünce, yaşamın her alanını etkilediği gibi

insanın yaşam içerisindeki varlığını da belirli dar kalıplara sıkıştırır. Skolâstik düşünceye olan inancın sarsılması beraberinde yeni sanatsal ve edebî formların gelişmesini sağlar. Nitekim sıradan insanın hayatını, romantizmi, doğayı ön plana çıkararak “Şövalye Romanı”, “Pastoral Roman” ve “Mağrip Romanı” tarzları gelişir (Meriç, 1998: 170) ve kısa sürede tüm Avrupa’yı etkiler. Özellikle, skolâstik anlayışın tasvip etmediği; çobanların, yoksulların, açların hikâyelerini odağına alan “Pikaro Romanı” skolâstik düşünceyi sorunsallaştırdığı gibi Rönesans’a, Reform’a, Aydınlanma Dönemi’ne gidecek yolun ilk taşlarını döşer.

Aydınlanma Çağı, edebî tür olarak romanın dönüşümünü önemli ölçüde etkiler. Bu dönem içerisinde gelişen roman anlayışı da giderek artan bir yoğunlukla astronomi ve fizikteki yeni bulguların ve doğabilim ilkeleri ile bütünleşmiş felsefenin izlerini taşır. Nitekim dönemin edebî eserlerinde kendini duygularına ve ihtiraslarına kaptıran bireyler felakete sürüklenirken akılla hareket eden, ölçülü ve soğukkanlı davranan bireyler ise mutlu ve başarılı olur. Klasisizm etkisindeki bu romanlarda daha çok, toplumu bilgilendirmek isteyen, ona sağduyu, akıl ve ölçü telkin eden öğretmen havası egemendir. Roman esas dönüşümünü ise aynı zamanda en prestijli ve popüler tür olduğu 19. yüzyılda yaşar. 19. yüzyıldan itibaren başta Avrupa olmak üzere dünyanın birçok bölgesinde kentleşme, sanayileşme, uluslaşma gibi süreçler beraberinde modern olarak nitelenen bir atmosferin kapılarını aralar. Özellikle Sanayi Devrimi ile birlikte ortaya çıkan yeni sınıflar; yeni ilişkilerin, yeni çatışmaların habercisi olur. Yine bu süreç kendine, çevreye, topluma yabancılaşan bireyin de doğuşunu imler. Stendhal’in tabiriyle “yol boyunca gezdirilen aynaya dönüşen roman” romantizm, realizm ve natüralizm gibi akımların da etkisiyle sürekli bir dönüşüm gösterir. Kurgu, karakter, dil ve üslup, mekân, zaman, anlatıcı gibi romanın yapısal unsurlarında; romantik, gerçekçi, natüralist roman gibi tanımları yapabilmeyi mümkün kılacak dönüşümler meydana gelir.

Edebî tür olarak romanın bir paradigma değişimi yaşaması 20. yüzyıla başlatılabilir. Nitekim “klasik roman” diye adlandırılan (Bazı kaynaklarda “realist roman” olarak da geçmektedir.) kendisinden önceki roman anlayışı, yukarıda da belirtildiği gibi, kimi farklılıklar taşısa da romanın anlatı düzeni bakımından benzerlik gösterir. Toplumsal olanı açıklamaya çalışan sosyoloji odaklı kurt yapısı, yazarı toplumu bilgilendirme misyonu üstlenen, kurgusu determinist bağlarla örülmüş, zamanı çizgisel ve kronolojik akan, mekânları belirli ve somut bir hüviyet taşıyan, üslubu dil mantığını çok fazla zorlamayan, kişiler kadrosu ise güçlü kahramanlar olarak kotarılan klasik/realist roman anlayışı 20. yüzyıla birlikte ters yüz edilir. 20. yüzyılın başları, başta Batı ülkeleri olmak üzere hemen hemen tüm dünyayı altüst eden savaşların, yıkımların ve felaketlerin yaşandığı karanlık bir dönem olur. Öte taraftan psikanalizin gelişimi ile bilinçaltının öne çıkması, insanın sosyolojik vasıflarından çok içsel ve psikolojik yönüyle ilgilenilmesi, dönemin karanlık, trajik ve bunalımlı havasıyla birleşince yeni bir toplumsal atmosfer oluşur. Dadaizm, Kübizm, Fütürizm, Sürrealizm, Ekspresyonizm, Egzistansiyalizm gibi modern sanat akımlarının etkisiyle de “modern/modernist roman” denilen bir roman anlayışı gelişir. Modern/modernist roman, klasik romanın aksine psikoloji odaklı bir romandır. Bireyin iç dünyasına yönelik yapısı, yazarın anlatmaktan çok suskunlaştığı misyonu, iç monolog ve bilinç akışı tekniğiyle sadece belirli enstantaneleri yansıttığı absürdün kıyısında dolaşan kopuk kurgusu, anti kahramana dönüşen kişiler kadrosu, devrik ve eksilteli cümle yapısı, kafkaesk labirenti andıran mekânları, minimize edilmiş, soyut ve belirsiz zaman algısı ile başka bir roman formunu/söylemini/kipini temsil eder.

Postmodernizm ise modernizmden sonra gelen bir döneme tekabül etmekle birlikte kendisini modernizme karşı kuran bir akım, ideoloji, kültür, yaşama biçimi olarak değerlendirilebilir. “Kavram olarak ‘post’ ön eki Batı dillerinde, bir sürecin sonu anlamına geliyorsa da terimleşmiş hâliyle postmodernizm; modernin sonu, modernden sonra doğmuş, onun devamı, içerdiği boyutlardan birinin süreği yahut anti-modernizm anlamlarında kullanılmaktadır.” (Emre, 2006: 20) Postmodernizmin

roman teorisi anlamında ikinci bir paradigma dönüşümü yarattığı belki de modernizmden en çok edebiyat ve sanata bakış açısı noktasında ayrıştığını söyleyebiliriz. Nitekim romanın bir tür olarak yaşadığı köklü dönüşüm postmodern roman olarak tanımlanan yeni bir formun/söylemin/kipin doğuşunu muştular. Postmodernizm, modern romanın içkin bir biçimde önemsedığı yapıyı, yapısöküme uğratar; merkezî ilke nosyonunu çökertir, metinlerarasılığa, üstkurmacaya, karnavaleske, oyunsuluğa dayalı okuru merkeze alan, yazarın metin üzerindeki otoritesini sarsan bir roman anlayışı sunar. Kurgunun kendisinin kurgu hâline getirildiği, gerçekle kurmacanın iç içe geçtiği çok katmanlı yapının, üstkurmacaya ve metinlerarasılığa dayalı anlatı düzeni, figüratif bir hüviyet kazanan oyunsu kişileri, oksimoron, eklektik ve ironik üslubuyla postmodern roman kendisinden önceki roman anlayışlarından köklü bir kopuşa tekabül eder.

Son tahlilde, “Klasik, modern ve postmodern roman arasındaki anlatım farkları ya da benzerlikleri nelerdir?” sorusundan hareketle romanın gelişim aşamalarını, dönüşümlerini tespit etmek için üç farklı yazarın, ülkenin, dönemin ürünleri incelenmiştir. Böylece edebî bir form olarak romanın farklı dönemlerde, toplumsal ortamlarda ve edebî bakış açılarında nasıl algılandığı, anlatı unsurlarının nasıl kurulduğu, romanın hangi aşamalardan geçtiği üzerine daha somut verilere ulaşılabilir. Bu amaç doğrultusunda klasik roman örneği için Türk edebiyatında Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun *Kıralık Konak*'ı, modern roman için Fars edebiyatında Sadık Hidayet'in *Kör Baykuş*'u, postmodern roman için de İtalyan edebiyatında İtalo Calvino'nun *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu*'su seçilmiştir. Bu üç romanda olay örgüsü, kişiler, zaman, mekân ve anlatıcı gibi romanın ana yapı unsurları üzerinden karşılaştırmalı olarak inceleme yapılmıştır.

1.1. Klasik Romandan Postmodern Anlatıya Kurgunun İnşası

Anlatma esasına bağlı edebî eserler her şeyden önce bir olaya ihtiyaç duyar. Olay ise kurguyu meydana getiren parçalardan her birine denir. Bir eserde anlatılan her olay, olay örgüsünün bir parçası olmayabilir. Önemli olan bir olayın olay örgüsü içerisinde bir değer taşıması ve kurguya bağlanmasıdır. Edebî eserlerin temelini bu unsur oluşturur. Epik ve dramatik eserlerde, kişilerin zaman ve mekân içerisinde uzanan eylemlerini göstermek; onların yaşamında geçen olayları sergilemek olarak ifade edilen vakayı Şerif Aktaş, “herhangi bir alaka ile bir arada bulunan veya birbirleriyle ilgilenmek mecburiyetinde kalan fertlerden en az ikisinin karşılıklı münasebetlerinin tezahürü” (Aktaş, 2000: 46) olarak tanımlar. Tomşevki'ye göre “olayların eser içindeki sanatsal dağılımı ve düzenlenişi” (Pospelov, 1995: 236) olan vaka, Nurullah Çetin'e göre “Olayların belli bir anlayış, mantık ve esasa göre, edebi değer gözetilerek düzenlenişidir.” (Çetin, 2004: 189) Ünlü Rus yazar Gorki içinse “Karakterlerin gelişim ve biçimleşme tarihidir.” (Pospelov, 1995: 236)

Roman türünde kurgu önemli bir yere sahiptir; kişi, yer, zaman ve olay/durum unsurları bütünleşik bir şekilde romanın çatısını oluşturur. Bu unsurların ele alınış biçimi tarihsel süreç içerisinde farklılık göstermiş ve dönem şartlarına göre değişmiştir. Kurgunun dönüşümü, romanın anlatı düzeni içerisindeki ağırlığının azalması, olay halkaları arasındaki determinist bağların kopması, üstkurmacaya dayalı oyunsu bir hüviyet kazanması elbette tür olarak romanın da dönüşümü anlamına gelir. Bu bağlamda *Kıralık Konak*, klasik; *Kör Baykuş*, modern; *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu*, postmodern romanın kurgulama sistematığına yakındır. Nitekim *Kıralık Konak*'ta, kurgunun çizgiselliği kahramanların eylemselliği ve düşünsel çatışmalar ile sağlanmıştır. Olayların kronolojik olarak yaşanması, mekânların belli bir dönemi yansıtan şekilde betimlenmesi, kişilerin fiziksel ve ruhsal betimlemelerinin tanrısal bakış açısıyla verilmesi romanın klasik eksende şekillendiğinin göstergeleridir. Buna mukabil *Kör Baykuş*'ta, kahramanın dünyasında iç monologlarla şekillenen bir kurgu söz konusudur. Anlatımdan ziyade kahramanın gözünden kurgu yansıtılır. Bunalımlı ruh hâli, saplantılar, bilinçaltı, geçmiş yaşantılar, eylemler, varoluşsal sancılar anlık durumlar bağlamında ön plana çıkar. Olumsuz çağrışımlar oluşturan mekân betimlemeleri (karanlık oda, تنها sokaklar, mezarlık vs.) mevcuttur.

Klasik romanın aksine mekânlar çok çeşitli değil, minimal nitelikli ve dardır. Kurgu, kahramanın ruh hâliyle ilintili olduğu için mekânda dıştan içe doğru bir geçiş vardır; onun iç yolculuğu romanda aktarılır. Böylece kopuk, olay halkaları arasındaki determinist bağların çözüldüğü, şizofreniye dayalı serbest çağrışımlar biçiminde gelişigüzel sıralanan, kronolojik atlamalarla veya geriye dönüşlerle kotarılmış bir kurgusal düzlem çıkar. *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu*'da ise okurun anlatım sürecine dâhil edildiği, oyunsuluğa ve üstkurmacaya dayalı çok katmanlı, karnavalesk bir kurgu söz konusudur. Nitekim klasik ve modern romanın aksine birden fazla olayın art arda gelmesi, iç içe geçmesiyle kurgu parçalanmış; anlatıya çoğulculuk hâkim olmuştur. Bu çok katmanlılık/çoğulculuk, zaman ve mekâna da tesir etmiştir. Parodi, kolaj, metinlerarasılık vb. tekniklerle oyunsu kurgu; ironi içeren bir üslupla temellendirilmiştir ve okur, anlatının üretim sürecinde etkin rol oynamıştır. Postmodern olan bu kurgunun teknik detaylarla örülmesi, anlatının derinliğini ve yoruma elverişliliğini artırmış; eser ve okur için açık bir kapı bırakmıştır.

Yakup Kadri'nin *Kiralık Konak* adlı eseri detaylı olarak tahlil edildiğinde, kurgunun belirli bir insicam içerdiği, bölümlerin birbirini tamamlayacak şekilde çizgisel sıralandığı görülür. Tanzimat'la Osmanlı toplumunda meydana gelen değişimler, kuşaklar arası gerilim, Doğu-Batı çatışması gibi toplumsal olaylara yer verilmesi; olay halkalarının belirgin ve düzenli bir biçimde sıralanması, yazarın denetiminde olan kurgunun süreğenliği ve dolayısıyla vaka zincirinin sağlamlığı bu eserin klasik romana özgü bir kurguya sahip olduğunu gösterir. Sadık Hidâyet'in *Kör Baykuş*'unda, modern yaşamın insanın psikolojisi üzerinde yarattığı tazyik, Doğulu bir toplumda Batılı fikirlerle yaşamaya çalışan bir aydının sürüklendiği kronik kimlik krizi bir anti kahramanın sanrıları bağlamında anlatılmıştır. Romanda, süreğen bir olaydan ziyade anlık durumlara ağırlık verilmiştir. Nitekim romanın kahramanı, "Onların kokusu o kadar kuvvetliydi ki beni çocukluğumun anılarına götürdü. Sadece o zamanın hareket ve sözlerini zihnimde canlandırmakla kalmadı, bir anlığına da olsa o dönemi adeta dün gibi içimde hissettim." (*Kör Baykuş*, s.51) diyerek aslında kurgunun serbest çağrışıma dayanan modernist yapısını dile getirir. Neticede kahramanın anıları, zihninde olup biten konuşmalar ve geleceğe dair tasarımları çoğunlukla şizofreninin zembereğinden dökülen sanrıları kurgunun esasını oluşturur.

Yakup Kadri'nin *Kiralık Konak*'taki düz, açık, anlaşılır ve sıralı kurgusal yapısı; Sadık Hidayet'in romanında ters yüz edilmiş gibidir. Öyle ki *Kör Baykuş*'ta, açık bir bölümlendirme ve numaralandırma yoktur ancak bütünden hareketle anlatılanlar iki kısım olarak ayrılabilir: İlk bölümde romanın kahramanı, kendini ve hayatını sorgulamaya başlar; duvara yansıyan gölgesine kendini tanıtmayı arzular. Deri kalemliklere çizdiği resmi betimler ve bir an o resmi canlı şekilde dışarıda gördüğünü zanneder. Bu andan sonra kullandığı içki ve afyonun dozunu artırır ve bir süre sonra hayal ettiği kızı karşısında siyah bir elbise içinde görür ancak kızın cansız bedeni yanı başında durmaktadır. Devamında kahraman, yaşadığı ruhsal bunalımı, kendisine işkence eden içindeki bu devi dışarı atmak için yazmaya başladığını ifade eder. İkinci bölümde romanın kahramanı çocukluğunu anlatmaya ve süreç içerisinde gerçekleştirdiği eylemleri ve ruhsal durumunu açığa çıkarmaya başlar: Annesinin Hint kökenli Bogam Dasi olduğunu, babasının veya amcasının annesi için verdiği mücadeleyi, annesinden kendisine kalan zehirli şarabı, halasının-dadısının yanında büyüdüğünü, halasının kızıyla evlenmek zorunda kaldığını, eşinin kendisiyle değil başkalarıyla ilgilendiğini, hastalığını, çevresinde olup bitenlerden ve kişilerden rahatsızlık duyduğunu (özellikle ihtiyar adamdan), eşini öldürdüğünü ve en sonda nefret ettiği ihtiyar adamın kendisi olduğunu ifade eder.

Calvino'nun *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu*'su ise hem Yakup Kadri'nin hem de Sadık Hidayet'in eserinden farklı bir kurguya sahiptir. Öncelikle *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu*, postmodern romanın dünyadaki en başarılı örneklerinden biridir ve bu başarısını da Calvino'nun türün tüm konvansiyonlarını kullanma mahareti gösterdiği kurgusuna borçludur. Çünkü roman (aslında postmodernizmle birlikte roman yerine anlatı demek daha doğru), iç içe geçmiş on roman

başlangıcından ve romanın muhataplarının (yazar, yayıncı, okur, eleştirmen vb.) yaşadıklarını anlatan on iki bölümden oluşur. Bu özelliğiyle *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu*, adeta bir matruşka bebek gibi, iç içe yerleştirilmiş çok katmanlı bir kurgusal yapıya sahiptir. Calvino, “*Postmodern düşünce kaynağını çoğulculuktan alır; onda tek ve mutlak olana yer yoktur. Postmodern sayı tablosunda bir sayısı yer almaz, tablo iki ile başlar.*” (Ecevit, 2001: 68) ilkesini destur edinmiş gibidir. Zira on farklı başlığın ve anlatı başlangıcının olması, zamanın ruhunun bir tezahürüdür ve roman sanatı da Calvino ve benzeri diğer postmodern yazarların kalemıyla yeniden şekillenmektedir. Calvino; kurguyu parçalı, eklektik ve karnavalesk bir hâle getirirken yapısökümcülükten yararlanır. *Mehmet Rifat’ın ifadesiyle “Hipertext (ileri metin) bir anlamda yapıların bozulmasıdır; bu nedenle de bir yapıbozum etkisinden söz etmek mümkündür.”* (Ayyıldız, 2019: 152) Ayrıca, anlatıda yazar konumunda olan kişinin merkezi olmayan bir roman yazmayı amaç edinmesi; çoğulculuğun bir başka ifadesidir. Nitekim yazar/anlatıcı/kahraman/okur/eleştirmen kimlikleri arasında sürekli geçişler yaşayan anlatı kişisi, “*Ben de kendimi silmek her kitap için farklı bir ben, farklı bir ses, ad bulmak, yeniden doğmak isterdim ama amacım kitapta merkezi olmaksızın, ben’i olmaksızın okunamayan dünyayı yakalamaktır.*” (*Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu*, s.177) diyerek bir nevi amacını ifşa eder.

Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu’da anlatının kahramanları “Erkek ve Kadın Okur”, kitapçıdan aldıkları “Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu” romanının bütününde eksiklikler ve farklılıklar olduğunu tespit ederler. Romanın eksiksiz basımına ulaşmak için yayıncı ile iletişime geçerler ancak o da onlara farklı bir roman verir ve kendilerini Kimmer-Kimber çatışmasının içinde bulurlar. Bu romanların tam metinlerine ulaşmak için epey mücadele ederler. Araştırmaların sonunda bu kurguyu deforme eden düzenbaz bir çevirmene (Ermes Marana) ve onu destekleyen bir örgüte (Düzmece Güç Örgütü) ulaşırlar. Anlatının son bölümünde de tüm yaşananların ve eksik roman başlangıçlarının “Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu” anlatısına ait olduğunu anlarlar. Böylece üstkurmaca düzlemde yazının kendisinin konu edildiği, bir nevi Calvino’nun eserini yazma sürecini parodiye dayalı bir oyun biçiminde anlattığı *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu* eseri tamamlanır. Neticede Calvino da diğer postmodern romancılar gibi içerik olarak okuru yeni, özgün veya bilmediği şaşırtıcı bir şey söylemek yerine ancak yazıda var olan, hayata değil; kendisinden önceki metinlere yönelen bir anlatı sunmuş olur. Nitekim anlatının yazar olan kahramanı Silas Flannery’nin güncesinde, bir roman taslağından bahsedilir:

“Bunun üzerine romanların yalnızca başlangıçlarından oluşan bir kitap yazmaya karar verdim. Kahramanı, sürekli kitabı yarıda kalan bir Erkek Okur olacaktı. Erkek Okur, Z yazarının A romanını satın alacaktı. Ama bu kusurlu bir kopya çıktığı için okumayı sürdüremeyecekti... Kitabı değiştirmek için kitapçıya gidecekti... Hepsini ikinci tekil şahısta yazabilirdim: sen Erkek Okur... Hatta işin içine bir Kadın Okur, düzenbaz bir çevirmen, bu günce misali günce tutan yaşlı bir yazar da katabilirdim... Ama Kadın Okur’un Düzenbaz’dan kurtulmak için Erkek Okur’un kollarına atılmasını istemem. Öyle yazacağım ki, Erkek Okur çok uzak bir ülkede gizlenen Düzenbaz’ın izini sürmek için uzaklara gidecek; böylece Yazar, Kadın Okur ile baş başa kalacak.” (*Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu*, s.193)

Klasik ve modern romanlarda, eserin üretim sürecine okur dâhil değildir. Postmodern romanla birlikte okur, eserin her aşamasına müdahil olur ve kurgunun biçimlenişi üzerinde de yazarla sıkı bir mücadeleye girişir. Böylelikle edebî eserin oluşumu, yazarın tekelden çıkarılır; okur odaklı bir hâl alır. Bu nedenle postmodern eserlerde tamamlanmışlık, netlik ya da klasik kurguda olduğu gibi tek anlamlılık söz konusu değildir. Her okur/okuma biçimi metni yeni baştan üretir ki bu da ortaya çok katmanlı bir kurgusal düzlem çıkarır. Ayrıca, birbirine eklemlenen roman başlangıçlarının farklı kurgulanması ve her anlatının “düzmece” olarak ifade edilmesi; nesnel gerçekliğin çöküşüdür ve aynı zamanda okurun kendi gerçeklik algısıyla öne çıktığını, özneliğini ve kendi bireysel tercihlerini yazara ve metne dayattığının göstergesidir. Calvino bu durumu, Baudrillard’ın simülasyon kuramından hareketle ortaya attığı “hiper-gerçeklik” kavramıyla karşılarlar. Zira Baudrillard’a göre gerçeklik

çökmüştür ve bugün içinde yaşadığımız dijital çağ, sadece imgeden, yanılısamadan ya da simülasyondan ibarettir. Hiper-gerçek, "Çoktan yeniden üretilmiş olan şeydir. Kökeni ya da gerçekliği olmayan bir gerçeğin modelidir." (Emre, 2006: 188) Bu gerçeğin bilincinde olan Calvino da eserinde "Yazmak, her zaman sonradan ortaya çıkarılacak bir şeyi yazmak anlamına gelir; çünkü benim kalemimden çıkabilecek gerçeklik, şiddetli bir vuruş nedeniyle kayadan kopup uzağa fırlamış bir parça gibidir, çünkü düzmece dışında gerçeklik yoktur." (Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu, s.189) diyebilecek kadar meselenin bilincindedir.

Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu'da, eserin çok katmanlı, eklektik ve oyunsu kurgusunu sağlayan bir başka unsur da üstkurmacayı bizatihi doğuran metinlerarasılık, parodi ve oyunsuluk tekniklerinden yararlanılmasıdır. Edebiyat tarihinin pek çok eseriyle metinlerarası ilişki kurulan anlatıda, örneğin *Bin Bir Gece Masalları*'nın parodisi yapılıır. Eserde, "sadece giriş cümlesi olan, okunduğu sürece başlangıcın gücünü yansıtan, beklentinin bir nesneye dayanmadığı bir romanın ancak *Bin Bir Gece Masalları*'nda olduğu gibi bir anlatının ötekinin içine yedirilerek" (Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu, s.174) kotarılabileceğinden bahsedilir. Yine Soğuk Savaş yıllarının sona ermesinin, iki kutuplu dünyanın yıkılmasının parodisi, "Savaşın sona sınırların yeniden çizilmesi sırasında demir perdeyle bir zamanlar Kimmerya olan memleket Kimberya oluvermiş ve Kimmerya'yı daha öteye itmişler. Böylece Kimberler, savaş tazminatı olarak Kimmer yazınına da el koymuşlar." (Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu, s.105) ifadeleriyle anlatılır. Anlatıda oyunsuluk da kurgunun inşası konusunda önemli bir teknik olarak göze çarpar. Bu bağlamda özellikle ironiden yararlanan Calvino, anlatı boyunca bir laytmotif gibi bu tekniğe başvurur. Örneğin "İşte yeniden 31, 32. sayfalar... Arkadan ne geliyor? Gene 17. sayfa. Hem de üçüncü kez! Ne biçim bir kitap satmışlar sana? Aynı kitapta aynı formayı yineleyip durmuşlar, kitapta okunacak tek sayfa kalmadı." (Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu, s.40) denilerek esere ironik gönderme yapılır. Yine anlatı boyunca tamamlanmamış metinlerin sık sık okura sunulması, oyunsu bir kurgudur ve üsluba da yansımıştır. Nitekim "kaygı verici mineral soğukluğunun efendisi olmak", "asık suratlı duvarlar" vb. ifadelerle alışılmamış bağdaştırmalara yer verilmiştir. Bununla birlikte kurguda; kendiliğinden, hazırlık olmadan yapılan çeviriyi zor ve zahmetli bir iş olarak anlatmak alay göstergesi olmuştur.

1.2. Dönüşen Roman Değişen İnsan

Roman sanatının en önemli unsurlarından biri de kişilerdir. Roman kişileri, ait oldukları kurmaca dünyanın ayrılmaz parçalarıdır. Romanda söz konusu olan olayların cereyan edebilmesi için bunlara yön veren, edimleri ve eylemleriyle gerçekleştirmelerine sebep olan kişilere ihtiyaç duyulur. (Çetin, 2004: 144) İşte bu ihtiyacı yerine getirebilmek için "değişik şekillerde ifade edilen vakanın zuhuru için gerekli insan veya insan hüviyeti verilmiş diğer varlıklar ve kavramlar" (Aktaş, 2000: 133) romanın kişiler kadrosunu oluşturur. Fakat romanda adı geçen herkes kişiler kadrosu içerisinde yer almaz. Romanda zikredilen bir kişinin kişiler kadrosu içerisinde değerlendirilebilmesi için olay halkaları içerisinde bir fonksiyon üstlenmesi yani olaya katılması gerekir. Nitekim romanın olay örgüsü de "Çeşitli sebeplerden dolayı bir arada bulunmak veya birbiriyle ilgilenmek mecburiyetinde olan şahıslar arasındaki münasebetten kaynaklanır." (Aktaş, 2000: 135)

Roman kişilerinin önemi de aynı değildir. Bazı kişiler olayların içerisinde daha çok yer alırlar veya fonksiyonları daha fazladır. Bu kişilere "başkahraman", "temel kişi", "başkişi", "esas kahraman", "prtagonist" gibi isimler verilir. Bu kişiler, kimi zaman yazarın vermek istediği mesajın taşıyıcısı olabilirler kimi zaman da olaylara yön verirler ve romanın akacağı mecrayı belirlerler. Birçok roman kuramcısı tarafından "yardımcı kahraman", "adjuvant" gibi terimlerle adlandırılan yardımcı kişilerin varlığı ise romanda bir itici güç oluşturur, başkişinin kişiliğinin ve davranışlarının anlatılmasına olanak sağlar, olayların gelişimini etkiler ve yazarın vermek istediği mesajın belirginleşmesine zemin hazırlar. (Bourneur and Quellet, 1989: 154) Klasik roman için geçerli olan bu yaklaşım modern roman anlayışında değişime uğrar. Modern romanla birlikte kahraman unsuru değerini yitirir ve anti kahraman kavramı öne çıkar. Klasik romandaki insanı kahramanlaştırmaya dayalı eğilim, modern

romanda bireyselleştirmeye dönüşür. İnsanlar daha çok iç dünyaları ve psikolojik boyutlarıyla işlenir. Postmodern roman ise modern romanın içe kapanık anti kahramanını çok katmanlı, oyunsu figürler biçiminde karikatürleştirir.

Klasik roman örneği olan *Kiralık Konak*'ta kişiler kadrosu oldukça geniştir. İmparatorluktan Cumhuriyet'e geçiş sürecini üç kuşak bağlamında anlatan Yakup Kadri, bu üç kuşağı tüm yönleri ve eğilimleriyle vermek istediği için pek çok karaktere romanında yer verir. Klasik romanın temel özelliği olan yazarın okuru bilgilendirmek için işlediği temayı tüm yönleriyle ortaya koyma arzusu da kişiler kadrosunun kalabalık tutulmasının bir diğer nedenidir: Naim Efendi, Servet Bey (Damat), Sekine Hanım (Naim Efendi'nin Kızı), Seniha-Cemil (Torun), Faik, Selma Hanım (Naim Efendi'nin Kız Kardeşi), Hakkı Celis (Selma Hanım'ın Torunu), Nuriye ve Neyyire Hanımlar, Belkis Hanım, Nedim Bey, Ragıp Efendi (Konağın Uşağı), Madam Kronski (Dadı), Necibe Hanım (Servet Bey'in Kız Kardeşi), Kasım Paşa (Faik'in Babası), Cenan Kalfa, Hüsnü ve Azmi Bey vd.

Kişiler kadrosunun kalabalık olması, yukarıda da belirtildiği gibi klasik romanın olay/aksiyon odaklı yapısı ile yazarın toplumu bilgilendirme arzusu neticesinde her durumu/olguyu/eğilimi temsil eden kişileri ete kemiğe bürümesinin bir sonucudur. Yine kişilerin ve kişiler arası ilişkilerin çeşitliliği, romanda gelişen olayların fazlalığı ile doğru orantılıdır. Yazar, romandaki kurgunun etkisini artırmak için zıt karakterleri bir araya getirmiştir. Örneğin "Efendi, Bey, Paşa, Madam vb." gibi unvanlar, yazarın dönem hakkında okuru tüm yönleriyle bilgilendirmek istemesinin sonucudur. Elbette, güçlü ve derin karakterler yerine belirli olguları/tavırları ya da eğilimleri temsil eden birer tip konumundan kurtulamayan roman kişileri, adeta bir ortaoyunu havası içerisinde, aralarındaki karşıtlıklar sürekli vurgulanarak kurgunun oluşması sağlanır. Yine kişilerin fiziksel özellikleri, onların temsil ettikleri değerlerle örtüşecek bir biçimde betimlenir. Örneğin Faik Bey, "kumral, zayıf, uzun ve saçları iyi taranmış bir genç, yüzünün hatları gayri muntazam, ağzı büyük, fakat gözleri yorgun ve aynı zamanda hummalı bir bakışları olan" (*Kiralık Konak*, s.21) biridir. Dönemin ruhunu vermek isteyen yazar, Batı özentiliğini yansıtan "Japonkâri, smokin, dekolte"; ideolojik çatışmayı betimleyen "robdeşambır-hırka" kavramlarını da kişilerin görünümünü betimlerken sıklıkla kullanır. Yakup Kadri, aynı yaklaşımı kişilerin iç dünyasını anlatırken de kullanır. Örneğin Kasım Paşa, "Çok rint ve hoşgû [kalender ve tatlı dilli] geçinen, bütün terbiye, ahlak eksikliklerini birtakım babayani tavırlarla örtmeye çalışan, en fena şeyleri hoşgören biridir ve vefakâr, dürüst, kibar bir adam olan Naim Efendi ile taban tabana zıt bir şahsiyettir." (*Kiralık Konak*, s.103) Karakterlerin ve tiplerin ruhsal durumlarının bu kadar açık ve ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi "tanrısal bakış açısı"nın bir göstergesidir. Yazar, zihninde kurguladığı şekilde şahısları yönlendirmiş ve duygu durumlarını açığa çıkarmıştır.

Kör Baykuş'ta ise *Kiralık Konak*'ın aksine sınırlı sayıda şahıs vardır. Klasik romanın sosyoloji odaklı yapısı toplumsal atmosferi farklı yönleriyle anlatmak için çok sayıda kişiye ihtiyaç duyarken modern romanın psikoloji odaklı yapısı, enerjisini bireyin iç dünyasına yönelttiği için minimal bir bakışla tek bir anti kahramanın zihnindeki durumları açıklamaya çalışır. Bu nedenle modern romanda çoğu zaman, gerçek anlamda tek bir kişi vardır ve diğer kişiler de bu kişinin travmalı bilincinden üretilen halüsinasyonlardan başka bir şey değildir. Nitekim Sadık Hidayet'in romanında da durum tamamıyla böyledir. Kişilerin hemen hepsi, anlatıcı konumundaki anti kahramanın anılar ve sanrıları etrafında şekillenmiştir. Romanda asıl kahramanın/anlatıcının ismi geçmemektedir. Anlatıcının aktardığı roman kahramanları ise şu şekildedir: Bogam Dasi (Anlatıcının Annesi), baba veya amca, hala-dadı, Şâcun (Anlatıcının Eşi), öteberi satan ihtiyar adam-mezarcı. Romanda yer alan fiziksel betimlemeler, anti kahramanın esrik ruh haliyle algılayabildiği kadardır. Bu sebeple kişiler muğlaklaşır, fiziksel ve ruhsal özellikleri birbirine karışır hatta kırık bir aynada çoğaltılan tek bir figür gibi hepsi şizofrenik bir zihnin ürettiği halüsinasyonlara dönüşür. Bu nedenle bir sayıklama edimi biçiminde "leitmotif" haline gelmiş kişi betimlemelerine rastlamak mümkündür. Özellikle "Öteberi Satan

Kambur İhtiyar" a ait tasvirler baba veya amca, mezarcı, arabacı, anlatıcı için de kullanılır.

"Neyse amcamın kamburu çıkmıştı, başında yüzünü de örten Hint şalı, sırtında paramparça olmuş sarı bir aba vardı. Açık yakasından kıllı göğsü görünüyordu. Şalın altından çıkan köse sakalının kılları tek tek sayılabiliirdi. Göz kapakları iltihaptan kıpkırmızı olmuş, dudağı yarılmış." (Kör Baykuş, s.9)

Kör Baykuş'un modern/modernist roman içerisinde değerlendirilmesinin en önemli sebeplerinden biri de anlatıcı konumundaki anti kahramanın; varoluşsal sorgulamaları, kimlik ve kişilik krizi içerisinde asosyal, anksiyete bozuklukları yaşayan bir tutunamayan olmasıdır. Nitekim dünyayı kötücül bir yer olarak tanımlar; bu yer karanlık, sisli ve belirsizdir. Dünyadaki yaşamını sorgular yani modern insanın varoluşsal sancılarını çeker. Kendisinin *"bu aşâğılık vahşi dünyaya ait"* (Kör Baykuş, s.7) olmadığını düşünür. Öte yandan hayatının *"bütünüyle tek bir mevsim ve tek bir hâl üzere, adeta dondurucu ve sonsuz bir karanlık iklimde geçtiğine"* (Kör Baykuş, s.35) inanır. Sartre'ın ifadesiyle *"İnsanda –ama yalnız insanda– varoluş özden önce gelir. Bu demektir ki insan önce vardır; sonra şöyle ya da böyle olur. Çünkü o, özünü kendi yaratır. Nasıl mı? Şöyle: Dünyaya atılarak, orada acı çekerek, savaşarak yavaş yavaş kendini belirler. Bu belirlenme yolu hiç kapanmaz, her zaman açıktır."*(Sartre, 2016: 15) Varoluşçuluğun temel mottosu olarak kabul edilebilecek bu tespit, Sadık Hidayet'in anti kahramanı için de geçerlidir. Hatta Sartre'ın çağdaşı olan, modern İnan edebiyatının kurucusu olarak kabul edilen, Doğu'nun Kafka'sı diye nitelenen, Doğu-Batı çatışmasını bizatihi kendi bilincinde yaşayan ve nihayetinde Paris'teki kiralık dairesinde intihar eden Sadık Hidayet'in yolunun varoluşçu felsefeyle ve dolayısıyla Sartre'la kesişmiş olması pek muhtemeldir. Otobiyografik özellikler gösteren roman kişinin tavrı da benzerdir. Örneğin *"Daha içinde yaşadığım dünyaya bile alışmamışken başka bir dünya benim ne işime yarardı ki?"* (Kör Baykuş, s.68) diye sorar. Yine inancaşal şüphelerini, *"Tanrı o kadar sonradan görme miydi ki kendi dünyasını benim gözüme soksun? Ama ne yalan söyleyeyim, yeniden dünyaya gelip yaşamam gerekiyorsa hislerimin ve düşüncelerimin uyuşmasını ve ağırlaşmasını isterdim."* (Kör Baykuş, s.68) diye dile getirir. Kör Baykuş'un sürrealist bir anlatım olduğunu iddia eden Hadi Hoşşima'ya göre de anlatıcı konumundaki anti kahraman; sıra dışı, izole edilmiş, hayal kırıklığına uğramış öfkeli ve normal bir figürdür. Bu özellikleriyle de aynı zamanda köklerinden kopmuş, temelini yitirmiş, geçmişe, tarihe güvenini kaybetmiş, toplumda yabancılaşmış, mutsuz, huzursuz insan varlığını dile getiren varoluşçu felsefeyi hatırlatır. (Bilkan, 2019: 109)

Postmodern romanla birlikte kişinin konumu kökten değişir. Çünkü postmodern roman küreselleşmenin yarattığı çok kültürlü ortamda doğar. İdeolojilerle sarsılan inancın, sosyal ve siyasî yaşamda öne çıkan etnik, mezhepsel ve bölgesel kimliklerin, tüketimi özendiren reklam ve medya dünyasının, her türlü bilgiyi, duyguyu ve düşünceyi anında dolaşıma sokabilen bilişim ve iletişim teknolojisinin şekillendirdiği bireyin yaşamına projeksiyon tutar. Bu bağlamda postmodern anlatı tekniklerini kullanan yazar, çok katmanlı, çok kültürlü, metinlerarası ilişkilere yaslanan, üstkurmaca bir düzlemde hayat bulduğu için oyunsuluk eğilimi taşıyan bireyi anlatır. *"Her türlü sosyolojik, psikolojik ve kültürel kodla bağı çözülmüş; farklı yüzyıllardan, kültürlerden ve eğilimlerden beslenen postmodern roman kişisi, tüm roman unsurlarını bir malzeme olarak algılayan yazarın kendi hayal dünyasında özgürce kurduğu oyunsu kombinasyonlarından sadece birisidir."* (Demir, 2013: 607)

Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu, postmodern romanın tipik bir örneğidir ve Calvino, romanın merkezinin yazardan ve metinden geçerek okura vardığı kabulünden hareket eder. Nitekim klasik romanın yazar merkezli, modern romanın eser merkezli yapısı, postmodern romanla okur merkezli bir hâle gelir. Calvino da postmodern anlatının tüm imkânlarını kullandığı eserinde, kişiler kadrosunu *"Erkek Okur"* ve *"Kadın Okur"* olmak üzere iki kişiyle kurar. Erkek Okur'un özel ismi roman boyunca belirtilmez. Kadın Okur'un ismi ise Ludmilla'dır. Ludmilla, roman boyunca *"ideal okur"* olarak belirtilir ve okumanın oluşumu çerçevesinde ismi geçer. *"Ludmilla yazarları bizzat tanımamanın daha iyi olduğunu savunur, çünkü yazarın kendi, kitabı okurken edinilen izlenimden çok farklıdır. Bu Ludmilla'nın ideal"*

okurum olduğunu söyleyebilirim.” (Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu, s.182) Alımlama estetiği çerçevesinde hareket eden Calvino, okur sayısını çoğaltır ve böylece postmodern anlatının çok anlamlılık boyutuna dikkat çeker. Alımlama estetiği; okuma, anlama ve yorumlama temellidir ve metnin anlamlandırma sürecini okur-metin-yazar üçgeninde gerçekleştirir. Bu kuram, postmodernizmin etkili olmaya başladığı 1960’ların sonundan bu yana edebiyat eserlerinin anlamı ve yorumu ile ilgili olarak okurun işlevini inceleyen çeşitli kuramlara verilen genel bir addır. (Moran, 2014: 240) Neticede ne kadar okur varsa o kadar anlatı vardır, zira postmodern roman, her okurun kendine göre yorumlayabileceği, anlam üretebileceği karnavalesk bir dünyadır. Nitekim romanda, “okuma sorunsalı” yazar-eser-okur temelli olarak irdelenirken postmodernizmin ruhuna uygun olarak okurun baskınlığına vurgu yapılır. Kadın Okur’un yanında kız kardeşi Lotaria, “okumayı dijital hâle getiren bir okuyucu” olarak sunulur. Lotaria, okumanın sadece biçimsel özelliklerine odaklanır. Öyle ki kendisine özel olarak “programlanmış bir işlemci bir kitabı birkaç dakikada okuyabilir ve kullanım sırasına göre metinde geçen bütün sözcüklerin listesini çıkarabilir. Böylece okunup bitmiş bir metne sahip olan” Lotaria, “aynı zamandan müthiş tasarruf ettiğini, zaten okumanın da bazı belli konu tekrarları, biçim ve anlam yinelemeleri dışında bir şey olmadığını iddia eder.” (Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu, s.182) Özcesi Ludmilla ve Lotaria’nın “okuma sorunsalı”nu irdemeleri anlatımı güçlendirmiştir. Bununla birlikte Ermes Marana’nın, Silas Flannery’nin hatta Erkek Okur’un aynı kişiler olduğunu söylemek mümkündür. Anlatıda, özne parçalanmış ve bu parçalanma hem yazarın zihnini hem metni hem de okuru çoğul, eklektik, melez, karnavalesk bir hâle getirmiştir. Örneğin “Binbir Gece Masalları” gibi bir anlatı tasarlayan Ermes Marana (Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu, s.182) ile Silas Flannery’nin güncesinde geçen (Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu, s.174) benzer ifadeler bu durumu kanıtlamaktadır. Anlatının hedef nesnesi ise “tamamlanmamış roman başlangıçları”dır. Çünkü postmodern roman, günün sonunda her okura farklı bir anlatı dünyası sunmayı taahhüt eder.

1.3. Romanda Zamanın ve Mekânın Metamorfozu

Roman, esas itibarıyla yer ve zaman ihtiva eden bir anlatım şeklidir. Genel olarak bir tablonun bir anlık zaman parçası içerisinde anlaşılıp idrak edilebilme imkânı varsa ele alınmadan ve tamamıyla idrak edilmeden önce, kendi bütünlüğü içerisinde romanın cereyan etmiş olması gerekir. (Bourneur and Quillet, 1989: 119) Olayların cereyan etmesi de belirli bir yer ve zaman içerisinde gerçekleştiği için, romanın tam anlamıyla anlaşılabilmesi açısından önem arz eder. Öncelikle zaman; kendisine yer verilen olayların geçtiği, olup bittiği, cereyan ettiği nesnel, olay ve anlatma süreçlerini karşılayan bir kavramdır. Roman, bir zaman sanatıdır ve geniş bir zamana yayılan, olay, durum, olgu, yaşantı, duygu, hayal ve düşünce unsurlarının sergilenmesidir. (Çetin, 2004: 144) Daha çok klasik romandaki zaman algısını niteleyen bu tanım, 20. yüzyılla birlikte başkalaşıma uğrar. Özellikle Proust, Thomas Mann ve M. Butor’un eserlerinde zaman, sadece bir tema veya bir görevin tamamlanmasına bağlı bir şart olmanın yanında, romanın bizzat kendi konusu hâline gelir. (Bourneur and Quillet, 1989: 119) Bu anlamda modern/modernist romanın zamanı bir tema haline getirdiğini, bireyin iç dünyası gibi kopuk, soyut, enstantanelere dayalı, minimize edilmiş ve esasında romanın anti kahraman bireyin yalnızlığını, umarsızlığını, yabancılaşmasını, iletişimsizliğini durmadan hatırlatan bir tahakküm aracına dönüştürdüğü söylenebilir. Postmodern roman ise bireyin iç dünyasındaki açmazları sürekli hatırlatan zamanın baskısını ortadan kaldırır ve oyunsu, palimpseste ve anakronizme dayanan karnavalesk bir zaman algısı üretir. Artık roman kişileri farklı zaman dilimleri arasında rahatça hareket eder, zamansal sıçramalarla geçmişe ya da geleceğe doğru fantastik yolculuklara çıkabilirler. Benzer bir durum mekân için de geçerlidir. Mekân, romana özgü olay ya da olayların roman kişilerinin hareketlerine ayrılmış olan bir sahnedir. Mekânla ilgili esas sorun; mekânın, kişilerin sunumunda ne kadar işlevsel olduğudur. Çünkü mekân, çeşitli şekillerde ortaya çıkar ve eserin, kişilerin varoluş nedenleri anlaşılincaya kadar çeşitli anlamlar kazanır. (Bourneur and Quillet, 1989: 9) Mekân da tıpkı zaman gibi

klasik romandan postmodern romana uzanan süreç içerisinde köklü değişimlere uğrar. Klasik romanda; toplumsal ve politik çıkarımlara imkân veren alegorik mekân tercihleri, modernist romanda bireyin iç dünyasını tamamlayan kafkaesk labirente, postmodern romanda ise okuru farklı kültürler, coğrafyalara, dönemler arasında fantastik bir yolcuğa çıkararak amorf, eklektik ve karnavalesk uzamlara dönüştürür.

Klasik roman örneği olan Kiralık Konak, bir dönem romanıdır. Bu nedenle mekânlar, bilinçli olarak dönemin geleneksel ve alafranga tarzını yansıtacak şekilde seçilmiştir. *“Naim Efendiler bu yaz Kanlıca’ya taşınmadılar. Zamanlar artık eski zamanlar değil, iki sene içinde pek çok âdetler değişti. Kışın konaklarda, yazın yalılarda oturan aileler gittikçe azalmaktadır.”* (Kiralık Konak, s.9) Ayrıca, *“konak ve apartman”* zıtlıklarından yararlanarak dönemin mekân anlayışı aktarılmıştır. Geleneksel bir tarz olan *“Osmanlı Konakları”* romandaki alafranga tipler tarafından eleştirilmiş ve Avrupai tarzdaki apartmanlar övülmüştür. Örneğin, alafranga tipin romandaki temsilcisi olan Servet Bey, *“Şişli’de o mükemmel ve yeni apartmanlar dururken burada bir göçebe hâlinde yaşamının manasını anlayamaz.”* (Kiralık Konak, s.141) şeklinde ifade etmiştir. Zamanın ve mekânın toplumsal ve politik atmosfere göre şekillendiği eserde, *“Konak ve konak çevresi âdeta Osmanlı Devleti’nin son yıllarının sembolüdür.”* (Yalçın, 2012: 103) Yine roman, zaman açısından da belli bir dönemi yansıtmaktadır. Bu nedenle zaman unsuru da belirgindir ve okurun romanda işlenen toplumsal, kültürel ve politik dönemler hakkında çıkarsama yapmasına imkân verir. Örneğin romanda İstanbul’un ve dolayısıyla Türkiye’nin dönüşümü hakkında *“İstanbul’da iki devir oldu: Biri İstanbul’un diğeri de redingot devri... Osmanlılar hiçbir zaman İstanbul’un devrindeki kadar zarif, temiz ve kibar olmadılar. Tanzimat-ı Hayriye’nin en büyük eseri İstanbul’lu İstanbul Efendisi’dir”* (Kiralık Konak, s.10) değerlendirmesi yapılır. Öte yandan Tanzimat’tan Çanakkale Savaşı yıllarına kadarki yaklaşık bir asırlık dönem, roman boyunca önemli politik, kültürel ve edebi olaylara atıf yapılarak okurun zihninde iyice somutlanmaya çalışılır. Nihayetinde Çanakkale Savaşı’na katılıp orada hayatını kaybeden idealist kuşağın temsilcisi Hakkı Celis, Tanzimat’tan mütareke yıllarına kadar olan süreçte Türk edebiyatının serencamını kendince şöyle değerlendirir:

Bu yavan, bu tuzsuz ve mayasız edebiyatta-affedersiniz-bir tek isim bulabiliyorum: Zampara Edebiyatı. Otuz yıldan beri kâh “Edebiyatı Cedide” kâh “Fecriâtî”, şimdi de “hece vezni cereyanı” adları altında hep bu çığır devam edip duruyor. (Kiralık Konak, s.179)

Kör Baykuş, zaman ve mekân açısından modern romanın formatına uyan bir eserdir. Şizofreninin sınırlarında dolaşan anti kahramanın sınırları içerisinde karanlık, kasvetli, tekensiz mekânlar; belirsiz ve kopuk hatta çoğu kez askıya alınan zaman mefhumu nedeniyle zaman dışı bir düzlemi, bir rüya/kâbus atmosferini imler. Zamanla mekânın iç içe geçtiği bu kronotop atmosferde, *“karanlık oda, mezarlık, Rey şehri, تنها sokaklar, Suren Nehri’nin kenarındaki selvi ağacının altı, lanetlenmiş ağaçlar bölgesi”* başlıca mekânlardır. Karanlık, sisli bir hava ve ıssız bir ortam hâkimdir. Anlatı kişinin etrafında *“Ne düşte ne de uyanırken görebileceği yeni ve eşsiz bir manzarada; kesik kesik tepeler, acayip ve garip lanetlenmiş ağaçlar vardır. Yolun iki yanında üçgen, küp ve prizma şeklinde, küçük ve karanlık pencereleri olan kül renkli evler görünmektedir.”* (Kör Baykuş, s.24) Yine etrafa tam bir sessizlik hâkimdir. Sanki herkes onu terk etmiş ve anti kahraman cansız varlıklara sığınmıştır. Kendini toplumdan izole etmiş ve ruhunu karanlık odalarda ve mezarlıklarda teskin etmeye çalışmaktadır. Öyle ki romandaki en belirgin eylemi *“Caddenin kenarındaki mezarlığa gidip bir mezar taşına oturmaktadır.”* (Kör Baykuş, s.27) Kahramanın gözünden تنها, ıssız, mezarlık, lanetlenmiş ağaçlar gibi olumsuz mekân tasvirlerinin yapılması; onun bunalımlı ruh hâlinin yansımasıdır. Romanda yer alan bu manzaralar devamlılığı olmayan, karanlık, sisli, belli kalıplara sahip görüntülerdir ve görüntüler belli kısımlarda tekrarlanarak ifade edilmiştir.

Kör Baykuş’ta zaman minimal niteliktedir. *“An, birdenbire, aniden, ansızın, tam bu sırada, bir*

an" ifadelerine sıklıkla yer verilmiştir. Bu ifadeler, romanın durum ağırlıklı olduğunun bir göstergesidir. "Tam şarap şişesini alacakken ansızın gözüm raftaki havalandırma deliğinden dışarıya ilişti." (Kör Baykuş, s.24) Ayrıca zaman genellikle "akşamüzeri, akşam, gece ve sabaha karşı olan karanlığı" çağrıştıracak şekilde ifade edilmiştir. "Gece usul usul çekiliyordu. (Kör Baykuş, s.21) Akşamüzeri, afyon mangalının başından kalkıp odamın penceresinden dışarı baktım." (Kör Baykuş, s.62) Zamanın bu şekilde tasvir edilmesi, anlatıcının ruh hâlini de yansıtmaktadır. Öte yandan roman kahramanının "iki ay dört gün/iki yıl dört ay" şeklinde laytmotife dönen sanrısı da karısının öldüğü/öldürdüğü olayı hatırlatan bir durumdur.

Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu'da, ne *Kiralık Konak*'ın toplumsal ve politik temsili olan mekânlarından ne de *Kör Baykuş*'un karanlık labirentleri çağrıştıran kasvetli ve tekinsiz mekânlarından eser vardır. Romanda karnavalesk bir atmosferde bir araya gelen ilişkisiz, eklektik, fantastik, eğlenceli mekânlar amorf bir görünüm arz eder. Nitekim Calvino, on iki bölüm boyunca farklı mekânlar kullanılmıştır. Bu mekânlar, devingen yapıya sahiptir ve bütünlükten uzaktır. Romanda, adeta, mekân sıçramaları yaşanır. Ev, kitapçı, yayınevi, üniversite, New York, kontrol odası, kafe, Ludmilla'nın evi, Silas Flannery'nin evi, vadi, Güney Amerika, polis merkezi, Ataguitania, kütüphane vb. mekânlar herhangi bir örüntüye dayanmadan birbirini takip eder. Çoğu zaman oksimoron durumlar yaratan mekân geçişlerine rastlamak mümkündür. Yine Kadın ve Erkek Okur'un arayışına oyunsu bir hava vermek için sürekli farklı mekânlara yönlendirilirler. Dijital ortamdaki bir bilgisayar oyunu gibi Kadın ve Erkek Okur, hedefe ulaşmak için her seferinde farklı mekânlara, zamanlara ve ortamlara sürüklenir; buradaki durumu çözdükçe de bir üst seviyeye ulaşarak oyuna devam ederler.

Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu'da, zamanla mekânın iç içe geçtiği bir kronotop bir algı etrafında kotarıldığı aşikârdır. Çünkü zamanın ilerlemesi ya da geriye dönmesi hep mekânların ve nesnelerin değişimi üzerinden verilir. Anakronizm, fantastik yönelimler, masalsı zaman motifleri içerisinde gerçek zaman ile anlatının zamanı ve okurun zihnindeki zaman algısı iç içe geçer ve ortaya çoğulcu bir zaman mefhumu çıkar. Örneğin, anlatı boyunca aynı anda farklı zaman kipleriyle çekimlenmiş yüklemeler kullanılır.

"Derken bir samimiyet kuruveriyor, kendini kaptırıyor, bütün öteki işleri unutuyor, seni bir kenara çekiyor: Çok uzun senelerden beri yayınevinde çalışıyorum... Elimden sayısız kitap geçiyor... Ama okuyabildiğimi söyleyebilir miyim? Ben buna okumak demem... Köyümde az kitap vardı, ama okurdum, işte o zaman gerçekten okurdum." (*Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu*, s.103)

1.4. Romanın Dönüşüm Dinamosu: Anlatıcı ve Bakış Açısı

Roman bir anlatım sanatıdır, anlatılacak bir öykü ve öyküyü okuyucuya iletecek bir anlatıcıya ihtiyaç duyar. Bu bakımdan anlatıcı romanın ayrılmaz bir parçasıdır. Bu bağlamda bir romanda olaylar, kişiler ve çevreden oluşan öyküyü anlatan varlığa anlatıcı denir. (Karaca, 2003: 1) Gürsel Aytaç'ın olayları okuyucuya ya da dinleyiciye aktaran aracı (Aytaç, 2003: 326) ifadesiyle tanımladığı anlatıcıyı, Şerif Aktaş, bakış açısına göre şekil alan ve olayları aktaran unsur olarak niteler. Nurullah Çetin göre ise anlatıcı, "Romancının hikâyeyi anlattığı, romancı ile okuyucu arasında bir ara kişidir. Anlatıcı, romanda geçen tüm olan biteni, kişileri, kişilerin davranışlarını, düşünce, duygu ve hayallerini, çevreyi, mekânı, zamanı; kısaca romanda bulunan her şeyi okuyucuya aktaran, sunan kişidir." (Çetin, 2004: 105) Bakış açısı ise romanda ya da öyküde olayların okuyucuya kimin gözünden ve ağzından ulaştığı sorunuyla ilgili bir kavramdır. Bakış açısının önemini ciddi anlamda ilk belirten eleştirmen Percy Lubbock'tur. *The Craft of Fiction* adlı kitabında; tüm roman sanatının bakış açısı sorununa dayandığını ileri sürerek bu konuda özen göstermeyen romancının ele aldığı konunun anlamını tam olarak ortaya çıkaramayacağını, söyler. Roman anlayışını, yaşamı gerçekçi bir biçimde yansıtan ve kendi içinde bütünlük gösteren, tutarlı bir yapı olarak tarif eden Henry James'e göre bu gerçeklik izlenimini bozan şeylerin başında bakış açısının dikkatsizce kullanılması gelir. Şerif Aktaş'a göre ise bakış açısı,

“Anlatma esasına bağlı metinlerde vaka zincirlerinin ve bu zincirlerin meydana gelmesinde kullanılan mekân, zaman, şahıs kadrosu gibi unsurların kim tarafından görüldüğü, idrak edildiği ve kim tarafından, kime nakledilmekte olduğu sorularına verilen cevaplardan başka bir şey değildir.” (Aktaş, 2000: 78) Alaattin Karaca da “kim anlatıyor?” sorusunun yanıtının anlatıcıyı verdiğini “kim idrak ediyor?” sorusunun ise bakış açısını işaret ettiğini vurgulayarak bakış açısının temelde romanın kavrayıcı (müdrük) bir özne tarafından algılanmasıyla ilgili bir mesele olduğunu belirtir. (Karaca, 2003: 15)

Romanın bir tür olarak dönüşümünün teknik açıdan kendini gösterdiği başlıca nokta anlatıcı ve bakış açıdır. Çoğu araştırmacı roman türleri arasındaki farkları anlatıcının konumuna ve bakış açısının kaynağına ve hedefinin niteliğine göre tasnif eder. Nitekim klasik roman, genel anlamda “üçüncü tekil anlatıcı ve tanrısal bakış açısı” ile yazılır. Çünkü kendini toplumu eğitmek gibi konuma yerleştiren yazar, tüm anlatıya hâkimdir; kahramanların geçmişi ve geleceği hakkında tek söz sahibidir. Onların ruhsal dünyalarına, gelecekteki durumlarına, başlarına gelecek her türlü olaya vakıftır. Amacı da topluma vermek istediği mesajları kişiler, olaylar ve durumlar üzerinden aktarmaktır; bu nedenle tüm roman unsurları, yazarın kendi duygusunu ve bakış açısını okura iletmek için tasarladığı birer araçtır. Modern roman, yazarın anlatı üzerindeki bu tartışılmaz otoritesini sorunsallaştırır. Çoğu zaman, “birinci tekil anlatıcı ve kahraman bakış açısı” ile yazılan modern romanda, esas mesele kahramanın iç dünyasındaki durumları bilince çıkarmaktır. Bu nedenle klasik romandaki anlatıcının gücünün zayıfladığı, bir şey söylemekten çok susmayı, anlatmamayı hatta gizlemeyi tercih eden bir türdür, modern roman. Çünkü yazarın romanda sözünü emanet ettiği kişinin travmalı bilinci, şizofrenik ruh hâli bir şeyleri anlatmaya pek de elverişli değildir. Postmodern roman ise modern romanın bu susan, gizleyen ve anlatmayan tavrını ters yüz eder ve konuşan, gösteren hatta süsleyen bir anlatıcı ve bakış açısı geliştirir. Bu bağlamda hem birinci tekil hem üçüncü tekil hatta kimi zaman ikinci tekil kişi ağzından anlatımı tercih eder. Anlatı boyunca birden fazla anlatıcı ve bakış açısı kullanılır. Her okurun kendince bir şeyler bulabileceği bir metin oluşturmak amacıyla farklı bakış açılarından istifade edilir.

Kiralık Konak'ta, eserin bütününde yazarın hâkim olduğu, olayların gelişimi ve şahısların fiziksel-ruhsal durumlarıyla ilgili ayrıntılı bilgi verdiği tanrısal bakış açısı vardır. “*Naim Efendi de yeni başlayan devrin eşiğindeki korkunç hayaletlerinden biridir. Hiç şüphesiz arkamızda bıraktığımız mazinin son feryadı ve önümüzde hissettiğimiz uçurumun ilk ürpertisi Naim Efendi'dir. Bundan başka, Hakkı Celis'e göre Seniha'nın büyükbabası aynı zamanda hem bir ceza hem de bir cezalıydı.*” (Kiralık Konak, s.166) Yazar, roman boyunca dönemin eleştirisini yaparak kahramanlar hakkında hüküm vermiştir. “*Diyorlar ki Seniha'nın Avrupa'dan gayet şüpheli bir yoldaşla avdet etti.*” (Kiralık Konak, s.154) Bununla birlikte yer yer kahramanların konuşurulduğu, hatta dedikodu yoluyla 3. şahısların konuşmalarının yer aldığı görülmektedir. Neticede Yakup Kadri; roman boyunca her şeyi bilen, yönlendiren anlatı ve karakterler üzerinde mutlak bir hâkimiyeti olan “üçüncü tekil anlatıcı ve tanrısal bakış açısı” ile okura seslenir.

Kör Baykuş'ta ise *Kiralık Konak*'ın aksine yazarın geri çekildiği kahramanın öne çıktığı bir anlatıcı ve bakış açısı vardır. “Birinci tekil anlatıcı ve kahraman bakış açısı” ile kotarılan eserde Sadık Hidayet kendini geri çekmiş, okuru anti kahramanının hastalıklı ruh haliyle baş başa bırakmıştır. “*Dün gece yaptığım yüzünün resmini teneke kutudan çıkarıp karşılaştırdım. Testideki tasvirle aralarında zerre fark yoktu.*” (Kör Baykuş, s.29) “*Adeta bir tanrı olmuştum, hatta tanrıdan daha büyüktüm.*” (Kör Baykuş, s.77) Romanın bütününe “ben dili” hâkim olmuştur. Öte yandan anlatıcı Sadık Hidayet'in kendi iç dünyasının bir tezahürüdür ve böylesi bir anlatıcı ve bakış açısı, okuru daha fazla içine çekmekte, okurun Sadık Hidayet'in yaşadığı kimlik kriziyle daha fazla özdeşim kurmasına imkân vermektedir.

Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu'da birden fazla anlatıcı mevcuttur. Roman boyunca anlatıcılar sık sık yer değiştirir. Yazar kimi zaman “birinci tekil anlatıcı” kimi zaman “üçüncü tekil anlatıcı” kimi

zaman da örneklerine daha öncesinde pek rastlanmayan “ikinci tekil anlatıcıyı” kullanır. Bir de tüm bunların ötesinde bir üst anlatıcının varlığı, eserin postmodern yapısını iyice perçinler. Postmodernizm, “küresel kapitalist çağın kültürel mantığı” gibi düşünülürse doğrudan okura seslenen “ikinci tekil anlatıcıyı” tercih etmesi anlaşılabilir. Zira dilin tüketimi hedefleyen çağrı işlevi, burada da karşılık bulmuş ve yazar tıpkı reklamcılıkta olduğu gibi muhatabına seslenmiş, eserin tüketimini hızlandırmıştır. Nitekim romanda, üst anlatıcı, her şeyden haberdar ve kurgulayıcıdır. Okura, “sen” diye hitap eder ve onu yönlendirir: *Aslında sen Ludmilla’yı öncesinde görebilmeyi, onu evden alıp üniversiteye giderken eşlik edebilmeyi yeğlerdin.*” (Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu, s.58) Öte yandan eser, ‘sen’ diye hitap ederek “*Kitabı o anda okumakta olan kişiyi aslında okur ile özdeşleştirerek gerçek hayata tesir eder ve okuru eseri okurken bir yandan da eserin parçası olmaya zorlar.*” (Ayyıldız, 2019: 155) Üst anlatıcının ve ikinci şahısın -Erkek Okur’un -arasına üçüncü bir kişi olarak Kadın Okur da dâhil edilir:

“Ya sen, Kadın Okur, sen nasılsın? Şu âna dek sen diye hitap edilen, yalancı bir ‘ben’in kopyası ya da erkek kardeşi olan eril bir kişiydi, ama romanın gerçek bir roman sayılabilmesi için İkinci Bölüm’de Üçüncü Şahıs olarak dâhil olan sana hitap etmenin zamanı gelmiştir.” (Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu, s.143)

SONUÇ

Edebî ve sanatsal türler; değişmez içerik ve biçim özelliklerinin, basmakalıp konuların yer aldığı durağan bir yapıda değildir. Neredeyse her yeni metinle farklılaşır, değişir ve gelişir. Edebiyat türleri arasında ise çağa, topluma, ilişkilere ve kültürel ortama göre dönüşen sürekli başkalaşıma uğrayarak varlığını sürdüren türlerin başında roman gelir. Bu anlamda sosyoloji merkezli klasik/realist romanın yerini, zamanla bireyin iç dünyasını yansıtan modern roman, sonrasında ise küreselleşmenin yarattığı çok kültürlü ortamda doğan postmodern roman alır. Akımlara, dönemlere, ülkelere ve kültürlere göre değişik alt türlere/biçimlere dönüşmekle birlikte özellikle klasik, modern ve postmodern üst başlıkları bir nevi romanın dünden bugüne gelişimini gösteren ana duraklar olarak belirtilebilir. Sonuç olarak karşılaştırmalı irdelenen *Kiralık Konak*, *Kör Baykuş* ve *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu* eserleri bu ana duraklar arasında anlamlı farklılıkların olduğunu göstermiştir.

Klasik/realist roman örneği olarak incelenen *Kiralık Konak*’ın merkezinde olay vardır. Romanda, kurgunun çizgiselliği ve kahramanların eylemselliği düşünsel çatışmalar ile sağlanmıştır. Olayların kronolojik olarak sıralanması, mekânların belli bir dönemi yansıtan şekilde tasvir edilmesi, kişilerin fiziksel ve ruhsal betimlemelerinin tanrısal bakış açısıyla verilmesi romanın klasik çerçevede şekillendiğinin göstergeleridir. Kişiler kadrosunun yoğunluğu ise klasik romanın olay/aksiyon odaklı yapısı ile yazarın toplumu bilgilendirme gayesi neticesinde her durumu/olguyu/eğilimi temsil eden kişileri ete kemiğe bürümesinin bir sonucudur. Yine kişilerin ve kişiler arası ilişkilerin çeşitliliği, romanda gelişen olayların fazlalığı ile paraleldir. Yazar, romandaki kurgunun etkisini artırmak için karşıt karakterleri bir araya toplamıştır. Zamanın ve mekânın toplumsal ve politik ortama göre şekillendiği klasik romanda, zaman belli bir dönemi yansıtmaktadır. Bu nedenle zaman unsuru da belirgindir ve okurun romanda işlenen toplumsal, kültürel ve politik dönemler hakkında çıkarsama yapmasına olanak verir. *Kör Baykuş*’ta ise kahramanın iç dünyasında monologlarla şekillenen bir kurgu vardır. Anlatımdan çok kahramanın gözünden kurgu ve çatışmalar yansıtılır. Bunalımlı ruh hâli, saplantılar, bilinçaltı, geçmiş yaşantılar, eylemler, varoluşsal sancılar anlık durumlar bağlamında öne çıkarılır. Olumsuz çağrışımlar oluşturan mekân betimlemeleri (karanlık oda, تنها sokaklar, mezarlık vs.) vardır. Klasik romanın aksine mekânlar çok çeşitli değil, minimal nitelikli ve kapsamı dardır. Kişiler kadrosunda, tek kişi ve bu kişinin kendi hayal dünyasında var ettiği hayali kişiler yer almaktadır. *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu* ise postmodern romanın karakteristik özelliklerini taşır, hem içerik hem üslup hem de yazar-metin-okur ilişkisi açısından ilk iki eserden farklıdır. Romanda; üstkurmaca, metinlerarasılık, oyunsuluk vb. tekniklerle kurulmuş, her okurun kendine göre bir şey

bulabileceği çok katmanlı bir kurgu vardır. Roman kişileri de tüm roman unsurlarını bir malzeme olarak algılayan, Calvino'nun kendi hayal dünyasında özgürce kurduğu oyunsu çeşitlemeleri birleştirerek ürettiği "Erkek Okur" ve "Kadın Okur"dur. Romanda karnavalesk ortamda bir araya gelen ilişkisiz, eklektik, fantastik, eğlenceli mekânlar amorf bir görünüm olarak sunulur. Zaman ise tarih yanılışı, fantastik yönelimler, masalsı motifler içerisinde; gerçek zaman ile anlatının zamanın ve okurun zihnindeki zaman algısının iç içe geçtiği çoğulcu bir kavram olarak şekillenir. *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu*'da anlatıcılar sık sık yer değiştirir. Yazar, kimi zaman "birinci tekil anlatıcı" kimi zaman "üçüncü tekil anlatıcı" kimi zaman da örnekleri pek görülmeyen "ikinci tekil anlatıcıyı" kullanır. Bir de tüm bunların ötesinde bir üst anlatıcının varlığı, anlatının postmodern yapısını iyice pekiştirir.

Sonuç olarak roman, tarih sahnesine çıktığı andan itibaren varlığını bir biçimde korumuş ve bugünlere gelmiştir. Birçok sanatsal ve edebî türün gücünü kaybetmesine rağmen roman; içinde yaşanan görselliğin, teknolojinin, dijital dünyanın, küreselleşmenin egemenliğindeki çağda bile kendine bir çıkış yolu yaratmayı başarmıştır. Elbette ortaya çıktığı 17. yüzyıldaki ya da gücünün zirvesine ulaştığı 19. yüzyıldaki yapısından oldukça farklı bir boyuta evrilerek günümüze ulaşmıştır. Toplumsal, kültürel, teknolojik gelişmelere diğer edebî türlerden daha kolay uyum sağlayan roman, bundan sonraki süreçte de edebiyat araştırmalarının esas konularından biri olmaya devam edecektir. Bu çalışmadan yola çıkarak romanın bundan sonraki geleceği hakkında şunlar söylenebilir: Roman, nasıl ki insanlığın gelişimine paralel biçimde klasik, modern ve postmodern duraklarında radikal içerik ve biçim dönüşümleri geçirdiyse bundan sonraki aşamada da teknoloji, dijital dünya, sanal platformlar romanın yüzünü döneceği-hâlihazırda dönmeye başladığı-yeni kaynaklar olacaktır. Romanın hem içerik hem biçim hem de yazar-metin-okur ilişkisi bu alanlardan etkilenecektir. Teknolojik konular, yapay zeka, bilim kurgu, fantastik metinler, ekolojik duyarlılıklar, küresel salgınlar, distopya, yeraltı anlatıları öne çıkacak ve bu tür romanlar zamanın ruhuna uygun bir biçimde küresel bir üslupla sunulacak, kişiler kadrosunda insan dışı varlıklar daha fazla yer alacak; dil ve anlatım görsel öğelerle, sembollerle, hologramlarla desteklenecek; üç boyutlu metinler hem resim hem de sesle desteklenmiş biçimde okura sunulacaktır. Yazar, romanı yazma sürecini sanal platformlarda okurla daha fazla paylaşacak hatta yazarla okurların eşgüdümlü yazdıkları anonim sayılabilecek metinler üretilecektir. Tüm bu dönüşümler; yukarıda karşılaştırmalı bir değerlendirmesi yapılan klasik, modern ve postmodern roman türlerine yeni roman türleri/formları/kipleri ekleyerek devam edecektir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Ş. (2000). *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aytaç, G. (2003). *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Ayyıldız, B. (2019). Italo Calvino: "Yazarın Ölümünden Okurun Rolüne" veya *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu Üzerine Bir Deneme*. G. Y. Demir (Ed.). *Pasajlar –Edebiyat, Teori ve Eleştiri*. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 143-162.
- Bilkan, A. F. (2019). "Son Söz-Kör Baykuş Üzerine", *Kör Baykuş*. İstanbul: İletişim Yayınları, 89-111.
- Bourneur, R., Quillet, R. (1989). *Roman Dünyası ve İncelenmesi*. (Çev. Hüseyin Gümüş), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Calvino, I. (2020). *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu* (Çev. Eren Yücesan Cendey). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Çetin, N. (2004). *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara.
- Demir, F. (2013). Postmodern Romanda İnsanın Konumu. *Turkish Studies*, S. 8/4, s.607-616.
- Demir, F. (2020). Türlerin Gayrimeşru Çocuğu: Yer altı Edebiyatı, *Üvercinka Dergisi*, S.67, s.7-12.

- Ecevit, Y. (2001). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Emre, İ. (2006). *Postmodernizm ve Edebiyat*. Ankara: Anı Yayınları.
- Hidâyet, S. (2019). *Kör Baykuş* (Çev. Ali Fuat Bilkan). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karaca, A. (2003). Sessiz Ev’de Anlatıcı ve Bakış Açısı. *Dergâh Dergisi*, S.164, s.15-19.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2020). *Kiralık Konak*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kıran, Z., Eziler Kıran, A. (2010). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Meriç, C. (1998). *Kırk Ambar Rümuz-ül Edeb*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Moran, B. (2014). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özata Dirlikyapan, J. (Ed.) (2018). *Edebiyatta, Sinemada, Televizyonda Tür Kuramı Temel Metinler*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Pospelov, G. N. (1995). *Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Evrensel Kültür Yayınları.
- Sartre, J. P. (2016). *Varoluşçuluk* (Çev. Asım Bezirci). İstanbul: Say Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük (11. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yalçın, A. (2012). *Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı 1920-1940*. Ankara: Akçağ Yayınları.

“Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf” Kapsamında Almanya’da Günlük Hayat ve Meslek İmgesi

Doç. Dr. Gülnaz Kurt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2605-3349>

Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Antalya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 20.01.2021

Kabul: 07.03.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Almanca Öğretimi

Ders Kitapları

İmge

Almanya

Günlük Hayat

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.48974>

Öz

Araştırmanın amacı “Linie 1 Deutsch in Alltag und Beruf “ isimli Almanca öğretim kitabında bulunan görsellerin Almanya’da günlük hayat ve mesleğe ilişkin örtük veya doğrudan oluşturduğu imgeleri tespit etmektir. Bu amaç kapsamında doküman analizi yoluyla kitaptaki 1396 görsel taranmış, Almanya’daki günlük hayata ve mesleğe ilişkin görseller araştırılarak bulunmuştur. Neuner’in “Evrensel varoluş deneyimleri” ile Güvenç’in “Kültürel Muhteva ve Öğeler Rehberi”ndeki sınıflama ve kodlama sistemlerinden esinlenerek günlük hayata dair altı konu başlığı oluşturulmuştur. Başlıklar çevre, eğitim- öğretim, beslenme, aile, boş zaman ve iş hayatı olarak belirlenmiştir. Kitapta bulunan 1396 görsel veri değerlendirilmiş ve 603 görsel veri araştırma kapsamına alınmıştır. Görsel veriler çevre, eğitim- öğretim, beslenme, aile, boş zaman ve iş hayatı boyutlarında yorumlanmış ve altı başlık altında sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan görseller kendi içlerinde değerlendirilmiş, görsellerin okuyucularda oluşturduğu imgeler çevre, eğitim- öğretim, beslenme, aile, boş zaman ve iş hayatı boyutlarında yorumlanmıştır. Araştırma sonucundan Almanya’da günlük hayatın ve mesleğin aşağıdaki gibi imgelendiği görülmüştür. Çevre ve doğanın koruduğu gibi tarihin de koruduğu ve her fırsatta tanıtılmaya çalışıldığı görülmüştür. Eğitim ve öğretimde yüz yüze iletişimi sağlamak için oturma düzeninin yuvarlak olduğu, görselleştirmeye önem verildiği ve dil öğretiminde özellikle kelime kartlarının kullanıldığı dikkat çekmektedir. Alman beslenme kültüründe ayaküstü hafif yiyeceklerin ve salataların olduğu fark edilmektedir. Aile içi iletişimin önemsendiği ve birlikte çeşitli faaliyetler yaparak vakit geçirildiği görsellerde imgenmektedir. Boş zamanlarda arkadaşlarla eğlenildiği, doğada vakit geçirildiği, spor yapıldığı ve okuma kültürlerinin olduğu göze çarpmaktadır. İş hayatında ise işçi güvenliğinin, takım çalışmasının ve yardımlaşmanın önemli olduğu görülmektedir.

Atf Bilgisi / Reference Information

Kurt, G. (2021). “Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf” Kapsamında Almanya’da Günlük Hayat ve Meslek İmgesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 197-208.

Daily Life and Professional Image in Germany Under "Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf"

Assoc. Dr. Gülnaz Kurt

Akdeniz University, Faculty of Literature, Department of German Language and Literature, Antalya –
TURKEY

Article History

Submitted: 20.01.2021

Accepted: 07.03.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Almanca Öğretimi
Ders Kitapları
İmge
Almanya
Günlük Hayat

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.48974>

Abstract

This study aims to reveal both implicit and explicit images related to daily life and profession in Germany involved in the German coursebook titled *Linie 1 Deutsch in Alltag und Beruf*. To this end, the whole coursebook was investigated employing the content analysis method, and a total number of 1396 visuals related to daily life and profession in Germany were detected. After that, these visuals were also thematically categorized. Six different themes were generated based on categorizations and codes found in Neuner's "Experiences of universal existence" and Güvenç's "Guide to Cultural Contents and Elements". These themes are environment, education, nutrition, family, leisure time, and professional life. These 1396 visuals were analyzed, and 603 of them were included as the main data of this study. They were categorized in accordance with the six pre-determined themes. In addition, these categorized visuals were also analyzed within themselves, and the images that these visuals created for the reader were also interpreted according to the pre-determined themes. The results revealed valuable insights related to how daily and professional life were represented in the related coursebook. Based on these images, it can be said that great importance was attached to preserving the environment and historical elements, and they were tried to be introduced to the reader. Circle seating was preferred to facilitate face-to-face interaction and communication in the classroom, great importance was given to visualization, and vocabulary cards were frequently used in language teaching. Besides, images of snacks and a healthy diet related to German food culture were also noticed. When it comes to the family themes, results showed that communication among family members was prioritized, and family members were often visualized as spending their leisure time together doing various activities. Another essential point that results revealed is that people also had fun with their friends, spent their leisure time in nature, doing physical exercises, and reading. As for the professional life theme, job safety, collaboration, and cooperation were highly important.

1. GİRİŞ

İnsan hayatında önemi büyük olan görseller öğrenme ve öğretme sürecinde de önem arz etmekte ve sıklıkla kullanılmaktadır. Bilginin aktarılmasında ders kitapları önemli bir yere sahiptir (Pallo, 2006: 779; Demir ve Kurt, 2019: 15). Öğrenme ve öğretme etkinlikleri sırasında öğrencinin öğrenmesi ve öğretmenin öğrenmeyi sağlayabilmesi için gereklidir. Kitaplar bilgilerin kavratılmasında, olayların açıklanmasında, durumların gösterilmesinde ve tanıtılmasında yardımcıdır. Yapılan her türlü öğrenme- öğretme sürecinde vazgeçilmez olarak yer almaktadır. Teknolojik araç ve gereçlerin eğitim sistemine girmiş olduğu günümüzde bile öğrenciler sınıfta geçirdikleri zamanlarının %70 ile %95'inde ders kitapları kullanılmaktadırlar. (Kaya, 2006: 82). Bu sebeple ders kitapları hala en önemli eğitim ve öğretim materyali olma özelliğini korumaktadırlar (Yaylı ve Çınar, 2014: 2080; Zorba ve Çakır, 2019: 72).

Temel eğitim-öğretim materyallerinden biri olan ders kitabı, içerdiği yazılı bilginin yanı sıra görsel öğeleri ve dolayısıyla görsel bilgiyi de barındırmaktadır. Zor ve karmaşık konuların anlatımı başta olmak üzere kullanılan görsellerin, metinlerden daha öğretici ve kalıcı olduğu bilinmektedir. Sözel bir metnine eşlik eden görseller, öğrencilerin dikkatini konu üzerinde topladığı gibi sunumun daha somut ve anlaşılır olmasını sağlar (Uzuner, Aktaş, Albayrak, 2010: 725; Zorba, 2014: 138). Ders kitaplarındaki çeşitli görseller kitabı daha çekici hâle getirir, okuma zevkini ve öğrencinin derse karşı ilgisini artırır (İşeri, 2011: 83). Ayrıca araştırma sonuçlarının çoğu kitapların görsellerle zenginleştirilmesi ve salt bilgiden kaçınılması gerektiğini vurgulamaktadır (Çakır, 2016: 9).

Öğrenmeyi kolaylaştıran görseller özellikle yabancı dil öğretiminde önem arz etmektedir (Karaca, 2018). Ana dile başvurmadan konuyu anlatmak, durumu görselleştirmek, kültürel öğeleri aktarmak, özetle dilin kullanıldığı bağlamı göstermek için sıkça kullanılmaktadır. Yabancı dil kitapları aracılığıyla dil öğrenenler okudukları metinler ve görsellerle sadece dil öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda ilgili topluma ait kültürel kodları da çözerler (Aydın, 2019: 87). Çünkü yazılı metinler ve görseller içinde üretildikleri toplumun yaşamına ve kültürüne ait imgeler taşır (Sağlam, 2001). Bir durum veya olayın duyular yolu ile insan üzerinde bıraktığı etki, intiba, imaj (TDK, 2005) veya kişinin kafasında canlanan izlenimler (Akış ve Akdemir, 2020: 55) olarak tanımlanan imge, dil öğretim kitaplarında yazılı metinlerden çok görsellerle oluşabilir. Hedef ülkenin dil ve kültürü bir ölçüye kadar kitaplar üzerinden öğretildiğinden dolayı metinlerin yanında verilen görsellerin de özenli bir şekilde seçilmesi gerekmektedir. Dil kitaplarındaki görseller, yazılı metinlerden daha çok ilgili toplumun yaşayışına ve kültürüne ait izler taşıyabilir (Zorba, 2014: 138; Zorba ve Çakır, 2019: 65). Görseller günlük hayat, sosyal yaşantı, giyim, toplumsal roller, aile yapısı, iş hayatı vb. unsurları yansıtır. Özetle kitaplardaki görseller öğretilen hedef dilin ülkesine ve topluma dair imgeleri sunduğundan ve yeni imgeler oluşturduğundan titizlikle seçilmesi gerekmektedir.

1.1. Problem ve Alt Problemler

Dil öğretim kitaplarında bulunan görseller öğretilen hedef dilin ülkesi ve yaşam şekli ile ilgili bilgiler içerir ve okuyucularda imgeler oluşturur. Bu doğrultuda araştırmaya ilişkin aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

“Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf” isimli kitapta Almanya’da

- 1- çevre nasıl imgelenmektedir?
- 2- eğitim öğretim nasıl imgelenmektedir?
- 3- beslenme nasıl imgelenmektedir?
- 4- aile nasıl imgelenmektedir?
- 5- boş zamanın değerlendirilmesi nasıl imgelenmektedir?
- 6- iş hayatı nasıl imgelenmektedir?

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, günlük hayata ve mesleğe yönelik Almanca öğretmeyi hedefleyen "Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf" isimli kitapta yer alan görsellerin okuyucularda oluşturduğu Almanya'da günlük hayat ve meslek ile ilgili imgeleri ortaya koymaktır. İlgili imgeler çevre, eğitim-öğretim, beslenme, aile, boş zaman değerlendirme ve iş hayatı boyutlarında araştırılmıştır. Bu amaçla kitapta bulunan görsel resimler ve çizimler taranmış, sınıflandırılmış ve kendi içlerinde yorumlanarak değerlendirilmiştir.

1.3. Varsayım

Varsayım, araştırma kapsamında kullanılan dil öğretim kitabındaki görsellerin Almanya'daki çevre, eğitim-öğretim, beslenme, aile, boş zaman ve iş hayatını yansıttığı üzerine kurulmuştur.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma "Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf" isimli yabancı dil öğretim kitabı ile sınırlandırılmıştır. Söz konusu Almanca öğretim kitabı Susan Kaufmann, Ulrike Moritz, Margret Rodi, Lutz Rohrmann ve Ralf Sonntag tarafından yazılmıştır. Kitabın 2015 yılında ilk baskısı Klett-Langenscheidt yayın evi tarafından yapılmış olup günümüzde basımı Ernst Klett Sprachen GmbH yayın evi tarafından halen devam etmektedir. 2017 baskısı araştırılan kitabın hedef kitlesi genç ve yetişkinlerdir. Kitabın amacı ise A1 (A1.1 ve A1.2) seviyesinde günlük hayata ve mesleğe yönelik Almanca öğretmektir. Kuşe kağıda renkli basılmış kitap 296 sayfa ve 16 üniteden oluşmaktadır. Ünite başlıkları "Herzlich willkommen!; Kontakte; Wie heißt das auf Deutsch?; Einen Kaffee, bitte!; Was machst du heute?; Das schmeckt gut!; Meine Familie und ich; Der Balkon ist schön.; Endlich Freizeit!; Neu in Deutschland; Alles Gute!; Unterwegs; Gute Besserung!; Was kann ich für Sie tun?; Das kann man lernen!; Glücksmomente" olarak belirlenmiştir. Kitabın sonunda dilbilgisi bölümü ve alfabetik sıraya göre dizilmiş kelime listesi yer almaktadır. Ayrıca QR kodla izlenebilen 16 videoya yer verilmiş ve bir Cd ilave edilmiştir. Öğretim kitabına ek olarak hazırlanan yoğun alıştırmaya kitabı siyah beyaz olarak 112 sayfa basılmış, az görsel içermesi nedeniyle araştırma kapsamına alınmamıştır. Ders kitabındaki tüm ünitelerin görsel bakımından oldukça zengin örnekler sunması bu kitabın çalışma kapsamında değerlendirilmesi anlamında en önemli gerekçe olarak görülmektedir.

2. YÖNTEM

Nitel araştırma kapsamında yapılan çalışmada "Doküman Analizi" yöntemi kullanılmıştır. Sönmez ve Alacapınar (2016: 108) doküman incelemesini yazılı ve görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Yine aynı yazarlar bu çalışma kapsamında "yazılı kaynaklar olarak kitap, dergi, ferma, anı, makale, layiha, roman, öykü, şiir, yazıt ve görsel malzemeler olarak ise resim, slayt, film, anıt, giyim-kuşam, araç-gereç, pul, flama ve benzeri materyallerin incelenebileceğine" değinmektedirler (bkz. Sönmez ve Alacapınar, 2016: 108). Doküman analizinin bir alt başlığı olan görsel analizi "görsel verilerin, simgelerin, sembollerin, işaretlerin açıklanıp yorumlanması" (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 112) olarak tanımlamaktadır. Betimsel analiz kapsamında elde edilen veriler belirlenen konu başlıklarına göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Neuner'in "Evrensel varoluş tecrübeleri" (2002: 113) ve Güvenç'in "Kültürel Muhteva ve Öğeler Rehberi"nden (2011: 475) esinlenerek, bu çalışmaya özgü günlük hayata dair 6 boyut belirlenmiştir. Belirlenen altı kategori çevre, eğitim- öğretim, beslenme, aile, boş zaman değerlendirme ve iş hayatıdır. Tarama sonucunda elde edilen görsel veriler sınıflandırılmış ve yorumlamaya hazır hale getirilmiştir.

2.1. Evren ve Örneklem

Klett yayınevi tarafından München'de 2017 yılında basılan, günlük hayatta ve meslek dili olarak kullanılan Almancayı A1 (A1.1 ve A1.2) seviyesinde öğretmeyi hedefleyen "Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf" isimli yabancı dil öğretim kitabı çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Söz konusu kitap kapsamında yer alan resim ve çizimlerden seçilen görseller ise araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri dokümanı olan "Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf" isimli kitaba Almanya'dan ulaşılmıştır. Verilerin toplanmasında; dış- iş kapak, içindekiler, 16 bölüm ve ek dahil tutulmuştur. Görsel veriler Almanya'yı, Alman toplumunun günlük ve iş hayatını yansıtımları bakımından incelenmiş ve bir araya getirilmiştir. Görsellerin kitap içerisindeki dağılımları Tablo 2'de verilmektedir. Fotoğraf ve çizimler Neuner'in "Evrensel varoluş tecrübeleri" (2002:113) ve Güvenç'in "Kültürel Muhteva ve Oğeler Rehberi"nden (2011:475) esinlenerek, bu çalışmaya özgü, oluşturulan ve Tablo 1'de verilen altı başlık altında sınıflandırılarak yorumlanmaya ve tartışmaya hazır hale getirilmiştir. Kitapta 617 resim ve 779 çizim olmak üzere toplamda 1396 görsel tespit edilmiş ve araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma işin belirlenen dil ğretim kitabında yer alan görseller aşağıdaki boyutlarda incelenmiştir.

Tablo 1. Görsel Boyutlar

GÖRSELLER	ÇEVRE
	EğİTİM-ÖĞRETİM
	BESLENME
	AİLE
	BOş ZAMAN DEğERLENDİRME
	İş HAYATI

3. BULGULAR

"Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf" isimli kitapta Alman toplumunun günlük ve iş hayatı ile ilgili 617 resim ve 779 çizim olmak üzere toplamda 1396 görsel yer almaktadır. Görsellerin kitaptaki dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Görsellerin bölümlere göre dağılımları

Bölüm	Resim Sayısı	Çizim Sayısı	Toplam Görsel sayısı
Dış ve İş Kapaklar	2	1	3
İçindekiler	16	0	16
Kitap açıklama	17	18	35
nite 1	46	34	80
nite 2	32	45	77
nite 3	30	52	82
nite 4	62	49	111
nite 5	9	126	135
nite 6	87	30	117
nite 7	35	30	65
nite 8	34	46	80
nite 9	13	39	52
nite 10	38	40	78
nite 11	30	37	67
nite 12	37	72	109
nite 13	23	36	59
nite 14	32	13	45
nite 15	36	24	60
nite 16	32	52	84
Ek	6	35	41
Toplam	617	779	1396

3.1. Almanya’da Çevre İle İlgili Görsel Bulgular

Çevre ile ilgili 155 görsel bulguya rastlanmıştır. Çevre ile ilgili görsel bulgular ve sayfaları Tablo 3’te verilmiştir. Çevre ile ilgili görsel bulgulardan Almanya’da:

- 1- Yüz yılı aşkın kilise, belediye binaları, köy evleri, saat kuleleri ve su köprüleri gibi tarihi binaların hala bakımlı olarak ayakta tutulduğu,
- 2- Farklı milletlerin bir arada yaşadığı,
- 3- Nüfusun yaşlı olduğu (yaşlı bayanlarda boyanmamış beyaz saçlar),
- 4- Heykel kültürünün olduğu ve şehirlerde çok yer verildiği,
- 5- Tarihi şahsiyetlere (Einstein, Mozart, Bertha Benz) kitaplarda yer vererek değer verildiği,
- 6- Toplu taşıma araçlarının çok sık kullanıldığı; özellikle otobüs tren, yeraltı treni, tramvayın başlıca toplu taşıma araçları olduğu,
- 7- Evlerin küçük olduğu; misafir odası veya salonun bulunmadığı,
- 8- Misafirlikte hediye olarak çiçek götürüldüğü; evde ve işyerinde dekorasyon amaçlı çiçek kullanımının yaygın olduğu,
- 9- Kedi ve köpeklerin eşyalara zarar verecek, mangal partilerine dahil olacak kadar ön planda tutulduğu,
- 10- Şehirlerde ağaçların ve yeşilliklerin korunduğu söylenebilir.

Tablo 3: Çevre ile ilgili görsel bulgular

	GÖRSEL BULGULAR	İLGİLİ SAYFALAR
1	-Ayakta tutulan tarihi ve eski binalar: Brandenburger Tor, kiliseler, tarihi saat kuleleri, su köprüleri, köy evleri -Şehirlere ve köylere özgü tarihi evler: kuzey Almanya, köy evleri, Hofburg Prater, Basel, Salzburg, Heidelberg -Tarihi köprüler, Su köprüsü	9, 134, 166, 170, 172, 175, 179, 185, 186, 187, 207, 221 59, 134, 158, 166, 172, 214, 30
2	-Almanya’da bir arada yaşayan farklı milletler: iş yerinde ve kursta çok kültürlü çalışma ve öğrenme (başörtülü, siyahi)	1, 5, 11, 19, 20, 21, 25, 26, 29, 35, 60, 69, 167
3	-Yaşlı Alman toplumu (yaşlı, orta yaşlı, beyaz saçlı)	11, 15, 47, 48, 66, 72, 77, 97, 104, 105, 107, 109, 144, 147, 155, 164, 165, 195, 201, 202, 209, 226
4	-Heykel Kültürü: Bremen mızıkacıları, Roland -Yer cücesi	175, 181, 185 242, 243, 252
5	-Tarihi şahsiyet ve sanatçılara verilen önem: Einstein, Mozart, Bertha Benz, Sebastian Vettel, Nina Hoss, Bremen mızıkacıları	163, 175, 181, 185
6	-Yaygın toplu taşıma kullanımı: Otobüs ve -durağı, tramvay, hızlı tren, tren ve -istasyonu, uçak, yeraltı treni, gemi	V, VIII, 36, 40, 59, 66, 131, 143, 145, 146, 152, 167, 176, 177, 180, 183, 185, 188, 189, 190, 192, 226, 228, 249, 256
7	-Evlerde yaşam: küçük mutfak, misafir tuvaleti (Gästetoilette), salonsuz evler, klozet	112, 114, 119, 214
8	-Çiçek: misafirlikte- yaş gününde hediye, dekorasyon	IV, V, VI, 76, 82, 83, 101, 107, 111, 120, 161, 162, 168, 207, 234, 240, 244, 247, 248
9	-Evcil hayvanlar: köpek, kedi	23, 34, 36, 106, 112, 123, 129, 132, 141
10	-Şehir manzaraları ve görüntüleri: Berlin Alexanderplatz, Bremen, Bern, Luzern, Graz, Bremen, Köln, Freiburg, Kiel, Basel Salzburg, Frankfurt am Main, Ostsee, Zürich, -Çam ağacı	134, 175, 207, 186, 187, 158, 134, 207 97, 166, 172

3.2. Alman Toplumunda Eğitim- ğretim İle İlgili Görsel Bulgular

Kitapta eğitim- ğretim ile ilgili toplam 56 görsel bulguya rastlanmış ve ilgili görsel bulgulara ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir. Eğitim- ğretim ile ilgili görsel bulgulardan:

- 1- ğrenme sürecinin birlikte yardımlaşarak ilerlediği,
- 2- Oturma düzeninin genelde çember şeklinde olduğu,
- 3- Görselleştirmenin n planda tutulduğu,
- 4- Dil ğreniminde kelime kartlarının vazgeçilmez olduğu,
- 5- Öğrenmede ve işte Post-It'in yardımcı unsur olarak kullanıldığı,
- 6- Çalışma masasında masa lambasının kesinlikle bulunduğu görülmektedir.

Tablo 4: Eğitim- ğretim ile ilgili görsel bulgular

	GÖRSEL BULGULAR	İLGİLİ SAYFALAR
1	-Birlikte ğrenme ve dayanışma	2, 3, 19, 29, 35, 159, 228, 229, 231
2	-öğrenmede ve öğretmede görselleştirme: yazıp asma	7, 20, 21, 34, 36, 37, 59, 87, 104, 123, 133, 149, 184, 228, 237
3	-çember şeklinde olan oturma düzeni	23, 38, 49
4	-Kelime kartlarıyla dil öğrenme, kelime alanlarına göre dil öğrenme, tekrar yazarak dil ğrenme	VIII, 14, 27, 34, 37, 39, 40, 48, 77, 123, 141, 130, 253, 256
5	-öğrenme sürecinde ve işte Post-It kullanımı:	15, 37, 40, 123,
6	-çalışma masası ve masa lambası: Yuvarlak masada çalışma	2, 6, 15, 20, 29, 33, 35, 37, 40, 43, 63, 80, 105, 112

3.3. Alman Toplumunda Beslenme İle İlgili Görsel Bulgular

Kitapta, Almanya'da beslenme ile ilgili 106 görsel bulguya rastlanmış ve ilgili görsel bulgular Tablo 5'te verilmiştir. Beslenme ile ilgili görsel bulgulardan:

- 1- Ekmek arası peynir, sucuk, sosis, simit ve Fastfood tüketiminin çok olduğu,
- 2- Kahvaltının – akşam yemeğinin az çeşitli ve çok hafif olduğu,
- 3- Pasta tüketiminin çok olduğu,
- 4- Başlıca ieeğin kahve ve bira olduğu,
- 5- Meyvelerden muzun çok tüketildiği,
- 6- Mangalın çok yapıldığı ve sosis mangal edildiği,
- 7- Sebze alışverişinin manavdan ve marketten olduğu; pazara gidilmediği,
- 8- Salatanın çok tüketildiği,
- 9- Ayaküstü yemek yemenin (barda yemek yeme) ok yaygın olduğu,
- 10- Kalp şeklinde büyük kurabiyelerin Lunaparkta atıştırmalık olarak satıldığı dikkat çekmektedir.

Tablo 5: Beslenme ile ilgili görsel bulgular

	GÖRSEL BULGULAR	İLGİLİ SAYFALAR
1	-Ekmek arası kaşar sucuk -Peynir-Kaşar -Simit -Fastfood	50, 95, 190, 192, Ek XIV 87, 92, 95 52, 58, 63, 64, 251 54, 55, 236
2	-Hafif ve az çeşitli akşam yemeği -Hafif ve az çeşitli kahvaltı	68, 84 65, 68, 105
3	-Pasta kültürü	IV, 48, 51, 53, 56, 64, 89, 97, 101, 103, 107, 166, 215
4	-Kahve kültürü -Kahve sohbeti -Alkol Tüketimi: bir araya gelip bira içme, şarap, şampanya -Restoranda bira-alkol	47, 53, 68, 109 61, 89 6, 47, 76, 82, 83, 102, 157, 167, 190 47, 54, 190
5	-Muz	17, 18, 49, 50, 51, 52, 53, 58, 63, 64
6	-Mangal: sosis ve sucuk kültürü	75, 76, 98, 106, 129, 132, 135, 136, 240, 241, 247, 252, 253
7	-Manav ve marketten sebze alma	IV, 80, 86, 93, 157, 251
8	-Salata kültürü	79, 82, 86, 92, 95
9	-Yemek: (ayaküstü barda yemek ve meyve yeme, çay- kahve içme)	3, 10, 18, 61
10	-Lunaparkta atıştırılan büyük kalp kurabiye	239, 241, 242, 247, 248, 252

3.4. Alman Toplumunda Aile İle İlgili Görsel Bulgular

Kitapta aile ile ilgili toplam 21 görsel bulguya rastlanmıştır. Aile ile ilgili görsel bulgular Tablo 6'da verilmiştir. Aile ile ilgili görsel bulgulardan:

- 1- Alman ailelerinin üç- dört kişiden oluştuğu,
- 2- Aile içinde ortak karar alındığı,
- 3- Ailece spor, doğada yürüyüş, kayak yapıldığı; birlikte vakit geçirildiği,
- 4- Kadın ve erkeğin hayatta yan yana yer aldığı; erkeklerin yemek, örgü ve kahve servisi yaptığı söylenebilir.

Tablo 6: Aile ile ilgili görsel bulgular

	GÖRSEL BULGULAR	İLGİLİ SAYFALAR
1	-Üç dört kişilik aileler	165, 167
2	-Ailede ortak karar alma- fikir sorma	135
3	-Ailece birlikte eğlenme- vakit geçirme: spor yapma, doğada yürüyüş, kayak, okuma	65, 72, 76, 135, 162, 116, XXXVIII
4	-Hayatta yan yana yer alan kadın ve erkek (yemek, bulaşık çamaşır, örgü, kahve servisi)	65, 72, 83, 97, 114, 232, 225, 116, 225, 238

3.5. Alman Toplumunda Boş Zaman Değerlendirme İle İlgili Görsel Bulgular

Kitapta boş zaman değerlendirme ile ilgili toplam 168 görsel bulguya rastlanmış ve Tablo 7'de verilmiştir. Boş zaman değerlendirme ile ilgili görsel bulgulardan:

- 1- Sohbetlerde bira içtikleri; ayaküstü kokteyl toplantıları ve kutlamalar yaptıkları,

- 2- Arkadaşlarla birlikte eğlenerek vakit geçirdikleri (yemek yapma, kafeteryada- pastanede buluşma, diskoya- konsere -sinemaya gitme, körebe oynama, mangal partileri),
- 3- Boş vakitlerin ailece eğlenerek değerlendirildiği (doğada yürüyüş, yemek yapma),
- 4- Kitap ve gazete okuma alışkanlıklarının olduğu,
- 5- Bazı evlerde piyanonun bulunduğu,
- 6- Satranç oynadığı ve öğretildiği,
- 7- Spor yapıldığı (Fitness, yüzme, bisiklete binme, kayak, koşu, doğada Trekking)
- 8- Tırmanma ve yelken kursuna gidildiği,
- 9- Yaşlıların teknolojiyi kullandığı ve spor yaptığı,
- 10- Cep telefonunu ve sabit telefonu günlük hayatta sık kullandığı,
- 11- Doğada çok vakit geçirildiği,
- 12- Lunaparka gidildiği görülmektedir.

Tablo 7: Boş zaman değerlendirme ile ilgili görsel bulgular

	GÖRSEL BULGULAR	İLGİLİ SAYFALAR
1	-Sohbetlerde bira içme -Ayaküstü toplantılar, konuşmalar, kutlamalar, kokteyl	6, 47, 76 1, 2, 5, 48, 55, 133, 161, 163, 167, 174, 222, 245, VIII
2	-Birlikte vakit geçirme, yemek yapma, grup halinde eğlenme -Kafeteryada ve pastanede buluşma -Diskoya ve konsere gitme -Yetişkinlerde, eğlenme, körebe oynama - Mangalda sosis- sucuk kültürü - Sinema	142, 234, 238, 253 47, 51, 53, 54, 61, 93, 109, 102, 108, 129, 158, 227, 131, 132, 136, 142, 253, 157, 158, 227 178 75, 76, 98, 106, 129, 132, 135, 136, 240, 241, 247, 252, 253 69, 131, 138 73
3	-Ailece birlikte vakit geçirme ve eğlenme: doğada yürüyüş, kayak	65, 72, 76, 116, 162, 256, XXXVIII
4	-Kitap ve gazete okuma	65, 69, 72, 77, 129, 132, 136, 149, 150, 233, 150, 189, 211, 227, 233, 253
5	-Evde piyano	236, 244, XXXIX
6	-Satranç oynama ve öğretme	226, 232, 238
7	-Spor (Fitness, bisiklet binme, koşu, yüzme, doğada koşu, Trekking)	64, 66, 70, 71, 75, 76, 103, 129, 131, 132, 134, 135, 138, 142, 148, 152, 162, 176, 188, 192, 198, 204, 223, 227, 233, 238, 249, 253, ek XVI, ek XVI, XXXVIII
8	-Tırmanma-, yelken kursu	135, 134
9	-Yaşlılarda teknoloji kullanımı, spor yapma (paten, masa tenisi)	165, 225, 226
10	-Günlük hayatta sık sabit telefon ve cep telefonu kullanımı	III, 15, 16, 21, 22, 67, 73, 76, 83, 88, 90, 135, 136, 162, 164, 167, 192, 211, 213, 216, ek XI
11	-Doğada vakit geçirme	130, 134, 134, 144, 142, 227, 250
12	-Lunapark	9, 239, 240, 246, 251

3.6. Alman Toplumunda İş Hayatı İle İlgili Görsel Bulgular

Almanya'da iş hayatı ile ilgili toplam 97 görsel bulguya rastlanmış ve ilgili görsel bulgular Tablo 8'de yer verilmiştir. İş hayatı ile ilgili görsel bulgulardan:

- 1- İş yerinde ayaküstü kokteyl, toplantı ve kutlama yapıldığı,

- 2- İşyerinde yardımlaşmanın ve öğretmenin ön planda olduğu; takım çalışması yapılarak beyin fırtınalarının yapıldığı,
- 3- Alt- üst mevkidekilerin bir arada çalıştığı ancak yine de alt- üst ayrımının olduğu,
- 4- İş kıyafetleri ve iş güvenliği aksesuarlarının sık kullanıldığı,
- 5- İş ve eğlencenin bir arada yürütüldüğü,
- 6- Sabit telefonun ve cep telefonun sık kullanıldığı,
- 7- Çalışma masalarında kesinlikle masa lambası bulunduğu fark edilmektedir.

Tablo 8: İş hayatı ile ilgili görsel bulgular

	GÖRSEL BULGULAR	İLGİLİ SAYFALAR
1	-İş yerinde ayaküstü kutlama, kokteyl, toplantı	161, 167, 174
2	-İş yerinde beyin fırtınası, birlikte öğrenme, yuvarlak masada takım-ekip çalışması, yardımlaşma ve gösterme	20, 29, 35, 80, 93, 157, 159, 176, 228, 229, 230, 231
3	-Birlikte çalışmanın yanı sıra üst alt ilişkisi	38, 39, 40
4	-İş kıyafeti: iş tulumu Güvenlik önlemleri: baret- kask	34, 40, 61, 81, 146, 193, 250
5	-İş ve eğlence bir arada	116
6	-Günlük hayatta-işte sabit telefon, cep kullanımı	III, 15, 16, 21, 22, 67, 73, 76, 83, 88, 90, 135, 136, 162, 164, 167, 192, 211, 213, 216, ek XI
7	-Masa lambası	6, 15, 33, 37, 40, 43, 63, 105, 112

4. SONUÇ

"Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf" isimli kitapta bulunan görsellerin, Almanya'da günlük hayat ve mesleğe ilişkin örtük veya doğrudan oluşturduğu imgeleri tespit etmeyi amaçlayan araştırmada toplam 1396 görsel bulgu taranmıştır. 793 görsel bulgu incelenen 6 konu başlığında sınıflandırılmadığından 603 görselle araştırma sınırlandırılmıştır. Görsel bulgular çevre, eğitim-öğretim, beslenme, aile, boş zaman ve iş hayatı boyutlarında değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda Almanya'da günlük hayata ve mesleğe ilişkin aşağıdaki imgelerin oluştuğu görülmüştür.

Çevre ile ilgili görsel bulgular Almanların geçmişe önem verdiklerini göstermektedir. Görsellerden tarihi binaların (kilise, belediye binası, köy evi, saat kulesi, su köprüsü) bakımlı olduğu ve halen kullanıldığı; şehirlerinin Einstein, Mozart, Bertha Benz gibi geçmişte yaşamış ünlülerin heykelleriyle süslediği görülmektedir. Ayrıca geçmişte yaşamış önemli şahsiyetlere ve sanatçılara kitaplarda yer vererek değerlerini korumaktadırlar. Tarihlerinin izlerini taşıyan şehirlerinde yeşilin ve doğanın korunduğu da dikkat çekmektedir. Bu sebeple toplu taşıma araçları tercih edilmektedir. Alman nüfusunun yaşlı olduğu ve Almanya'da farklı milletlerin bir arada yaşadığı gerçeği de görseller aracılığıyla göze çarpmaktadır. Ayrıca Almanya'da evlerin küçük olduğu; çiçeğin her fırsatta hediye edildiği, ev ve iş yerlerini süslediği; evlerde kedi ve köpeklerle birlikte yaşandığı imgelenmektedir.

Eğitim- öğretim ile ilgili görsel bulgulardan, çember şeklinde düzenlenmiş masalar, bu sürecin yardımlaşarak yüz yüze ilerlediğini göstermektedir. Ayrıca eğitim- öğretim sürecinde görselleştirmenin ön planda tutulduğu, Post-It'in sık kullanıldığı, dil öğreniminde ise kelime kartlarının kullanıldığı görülmektedir. Çalışma masalarında mutlaka masa lambasının bulundurulduğu dikkat çeken diğer bir durumdur.

Beslenme ile ilgili görsel bulgular ekmek arası peynir, -sucuk, -sosis, pasta, muz, salata ve simittin çok tüketildiğini; kahve ve biranın çok içildiğini göstermektedir. Kahvaltı ve akşam yemeklerinin az çeşitli barındırdığı ve hafif olduğu da göze çarpmaktadır. Mangal partilerinde ise

sadece sosisin yer aldığı; sebze- meyve alışverişlerini genellikle manavdan ve marketten yapıldığı ve ayaküstü beslenmenin Alman toplumunda hakim olduğu imgeleri oluşmaktadır.

Üç- dört kişiden oluşan küçük ailelerin, zamanlarını birlikte geçirdikleri, bu süreçte spor, doğada yürüyüş, kayak yaptıkları görülmektedir. Hayatta kadın ve erkeğin yan yana yer aldığı ve ev işlerini birlikte yaptıkları ayrıca aile bireylerinin düşüncelerine eşit değer verildiği imgelemektedir.

Boş zaman değerlendirme ile ilgili görsellerden Alman toplumunda arkadaşlarla eğlenerek ve spor yaparak zaman geçirildiği fark edilmektedir. Her fırsatta bir araya gelen arkadaşların sohbet ettikleri, yemek yaptıkları, kafeteryada ve pastanede buluştukları, diskoya- konsere -sinemaya gittikleri, şakalaşarak körebe oynadıkları ve mangal partileri yaptıkları görülmektedir. Spor çeşitleri olarak Fitness-, kayak-, yüzme-, koşu-, doğada yürüyüş-, yelken yapıldığı, bisiklete binildiği görülmektedir. Toplumun kitap ve gazete okuma alışkanlıkları da görsellere yansımıştır. Yaşlıların teknoloji kullandığı ve spor yaptığı da ayrıca dikkat çekmektedir. Alman toplumunun cep telefonunu ve sabit telefonu sık kullanıldığı ve doğada çok zaman geçirdiği görülmektedir.

Takım çalışmaları, beyin fırtınaları ve ayaküstü kokteyl toplantıları ile ilgili görseller iş ortamında iletişimin önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca iş yerinde yardımlaşarak ve göstererek çalışıldığı bariz fark edilmektedir. Diğer dikkat çeken unsurlar ise alt- üst mevkidekilerin bir arada çalıştığı, fakat alt- üst ayrımının olduğu; iş kıyafetleri ve iş güvenliği aksesuarlarının kesinlikle kullanıldığı; iş ve eğlencenin bir arada yrtldği; sabit telefonun ve cep telefonun sık kullanıldığı ve masa lambasıyla çalışıldığıdır.

Araştırma sonucundan, Almanca öğrenmek için ‘‘Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf’’ isimli kitabı kullananlarda, yukarıda altı başlık altında değinilen imgelerin çoğunun oluşacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akış, İ. ve Akdemir, D. (2020). Türk Dünyası İçin Türkçe (Temel-Orta-İleri) Alıştırma Kitaplarında Türk İmgesi. Türk Dünyası Araştırmaları, Mayıs - Haziran TDA Cilt: 125 Sayı: 246 S. 51-72.
- Aydın, Y. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak ğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 62-84, S. 62-84
- akır, U. (2016). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı Görsellerinin Bazı zellikler Açısından İncelenmesi. İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, S. 06-18.
- Demir, N. ve Kurt, B. (2019). Avrupa Ortaokullarında Okutulan Ana Dili Ders Kitaplarında Türk İmgesi. International European Conference On Interdisciplinary Scientific Researches November S.15-17, Paris, France: Farabi Publishing House.
- Güvenç, B. (2011). İnsan ve Kültür. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- İşeri, K. (2011). Türkçe Ders Kitaplarında Resimler. Ülper, H. (Ed.), Türkçe Ders Kitabı Çözümlenmeleri S. 81-90, Ankara: Pegem Akademi.
- Karaca, F. (2018). Yabancı Dil Olarak Fransızca ğretiminde Görsellerin İncelemesi. Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu. Cerrahpaşa: İstanbul Üniversitesi.
- Kaufmann, S.; Moritz, U.; Rodi, M.; Rohrmann, L. ve Sonntag, R. (2017). Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Kaya, Z. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Neuner, G.ve Hunfeld, H. (2002). Methoden Des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts; Berlin: Langenscheidt.
- Pallo, G. (2006). Encyclopedia As Textbook. Science&Education, 15, S. 779–799, New York: Springer.
- Sağlam, M. Y. (2001). Atasözleri ve Deyimlerde İmgelem. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Edebiyat

- Fakültesi Dergisi, Cilt 18, Sayı 1, S. 45-51.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* 4. Baskı. Ankara: Anı yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. 10. Baskı. Ankara: TDK 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Uzuner, S., Aktaş, E. ve Albayrak, L. (2010). *Türkçe 6, 7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarının Görseller (İllüstrasyonlar) Açısından Değerlendirilmesi*. *Türkiye Bilim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 27, S. 721-733
- Yaylı, D. ve Kitiş Çınar, E. (2014). *Ortaokul Türkçe Ders Kitapları Görsellerinde Toplumsal Cinsiyet*. *Turkish Studies*, 9(5), S. 2075-2096.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorba, M. G. (2014). *Visual representation of sports activities in secondary school English and Turkish coursebooks*. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(2), 137-149.
- Zorba, M. G. ve Çakır, A. (2019). *A case study on intercultural awareness of lower secondary school students in Turkey*. *Novitas-ROYAL*, 13(1), 62-83.

Nasreddin Hoca Fıkralarının Çizgi Filme Uyarlanmasında Karşılaşılan Problemler Üzerine

Doç. Dr. Zülfiyar Bayraktar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9515-5408>

Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi, Ömer Seyfettin Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Yeni Medya ve İletişim Bölümü, Balıkesir – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 30.12.2020

Kabul: 01.03.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Çizgi Film

Söz Komiği

Hareket Komiği

Nasreddin Hoca Fıkraları

Kültür Ekonomisi

Araştırma Makalesi

* Bu çalışma, "5-7 Temmuz 2015 tarihlerinde Akşehir'de düzenlenen, Uluslararası Nasreddin Hoca Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulan "Nasreddin Hoca Fıkralarının Çizgi Filme Uyarlanmasında Karşılaşılan Problemler" başlıklı bildiriden üretilmiştir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.49669>

Öz

Türk sözlü anlatı geleneği içerisinde Nasreddin Hoca fıkralarının önemli bir yeri olduğunu ifade etmek mümkündür. Nasreddin Hoca tarihi kişiliğinden ziyade, fıkraları ile neredeyse tüm dünyada nam salmış bir fıkratipidir. Yerelden evrenselliğe uzanan çizgide böyle bir başarıyı yakalamış olmasının temel nedeni insanı tüm yönleriyle yansıtmada yatmaktadır. Nasreddin Hoca fıkralarında sadece Türk insanının değil, tüm insanlığın ortak meseleleri ele alınır ve bu meseleler belli bir hoşgörü atmosferi içerisinde çözüme bağlanır. Dolayısıyla, Nasreddin Hoca fıkraları geçmişten günümüze birçok araştırmacının üzerinde çalıştığı bir konu olagelmıştır. Bu konuda çalışan birçok araştırmacı bu eksende, Nasreddin Hoca ve Nasreddin Hoca fıkraları üzerine farklı bakış açıları ortaya koymuşlardır. Nasreddin Hoca fıkraları sözlü, yazılı ve dijital kültür ortamlarında güncellenerek varlığını geçmişten günümüze sürdürmüştür. Bu bağlamda, Nasreddin Hoca fıkralarının genç kuşağa ve de özellikle çocuklara tanıtımında çizgi filmin önemli bir aktarım aracı olduğunu ifade etmek mümkündür. Nasreddin Hoca fıkralarının çizgi filme uyarlanması sürecinde, gerek çizgi filmde kullanılan fıkratipinin kurgusundan gerekse çizgi filmin izleyicisi konumunda olan çocukların algı düzeylerinden kaynaklanan birtakım problemlerle karşılaşmıştır. Bu sebeplerden dolayıdır ki, Nasreddin Hoca fıkralarının çizgi film kurgusu içerisinde kendine yer bulması konusu, çizgi film yapımcıları arasında yaygınlık kazanamamıştır. Makalede, Nasreddin Hoca fıkralarının çizgi film kurgusu içerisinde daha fazla yer bulabilmesi noktasında, bu alandaki temel problemler ele alınarak bu problemlere çözüm önerilerinde bulunulacaktır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Bayraktar, Z. (2021). Nasreddin Hoca Fıkralarının Çizgi Filme Uyarlanmasında Karşılaşılan Problemler Üzerine. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 209-218.

Problems Faced in Animation Adaptations of Hodja Nasreddin Joke

Assoc. Dr. Zülfiyar Bayraktar

Bandirma Onyedi Eylül University, Ömer Seyfettin Faculty of Applied Sciences, Department of New Media and Communication, Balıkesir – TURKEY

Article History

Submitted: 30.12.2020

Accepted: 01.03.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Animations

Verbal Comedy

Action Comedy

Jokes of Hodja Nasreddin

Cultural Economy

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.49669>

Abstract

It is obvious that Hodja Nasreddin jokes play an important role in Turkish oral narrative tradition. Rather than his historical personality, Nasreddin Hodja is a joke character who is famous for his jokes in the world. The main reason for achieving such a success in the line extending from local to universal is that it reflects people in all aspects. The jokes of Hodja Nasreddin do not only include Turkish people but all human beings' common issues and all the issues are solved in an atmosphere of certain tolerance. Nasreddin Hodja jokes have been studied by numerous researchers from past to today. Many researchers have revealed different perspectives on Nasreddin Hodja and jokes related to him. The jokes of Hodja Nasreddin have been updated within verbal, written and digital cultural environments and survived until today. Within this context, it is possible to state that animations are significant devices for new generations, especially to children, regarding the transfer of the jokes of Hodja Nasreddin. However, there are some problems faced in the process of the adaptation of the jokes based on both perception levels of children who are the primary audience of animations and structure of the texts. That is why the jokes of Hodja Nasreddin are not commonly used within the animations. In this paper, basic problems in the area and possible solutions to these problems are discussed with the aim of enabling a more common use of the jokes of Hodja Nasreddin in animations.

GİRİŞ

Geleneksel kültürün kuşaklar arası aktarımında sözlü, yazılı ve özellikle de son dönemde dijital kültür ortamlarının önemli birçok işleve sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Zaman içerisinde geleneksel bağlam özelliklerini kaybeden sözlü yaratmaların, yeni bağlamlarına uyum sürecinde eski ile yeni arasında bağlam, şekil, içerik ve işlev özellikleri bakımından değişime uğradığı gözlemlenmiştir. Bu değişimde günümüz insanının ihtiyaçları ve beklentileri önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla geleneksel kültür ile bu kültürün yaratıldığı, aktarıldığı ve yeniden icra edildiği ortamlar arasında, özellikle de kültürün bağlam özelliklerinden kaynaklanan değişim ve gelişmelerden dolayı birtakım sorunlarla karşılaşmıştır.

İnternetin, televizyonun hatta elektriğin olmadığı bir toplumun eğlence ihtiyaçlarına cevap ararken ortaya koymuş olduğu kültürel yaratmalar zamanla bahsi geçen gelişmelerle beraber farklı bir formata kavuşmuştur. Kültürün icra edildiği sözlü, yazılı ve dijital kültür ortamı geleneksel kültürü bu bağlamda yeni bir iletişim ağına taşımıştır. Bu değişim ve gelişimden en çok da sözlü gelenek yaratmaları arasında yer alan ve halk edebiyatının önemli türlerinden olan ninni, masal, fıkra, efsane ve destan gibi anlatmalar nasibini almıştır. Daha çok sözlü kültürün kendisine sunmuş olduğu imkânlar dâhilinde yaratımı ve aktarımı yapılan bu yaratmaların, zamanla sözlü kültürden yazılı kültüre, sonrasında da yazılı kültürden dijital kültüre aktarımı yapılmaya başlanmıştır. Özellikle kültür ekonomisi alanında çalışan girişimcilerce sıkça uygulanan bu teknik ve metot son yıllarda internetin tüm dünyada yaygınlık kazanmasıyla daha da farklı bir formata kavuşmuştur.

Şimdiye kadar özellikle Dede Korkut Destanları ve Keloğlan masalları başarılı bir şekilde geleneksel formata bir yönüyle bağlı kalınarak ve yeniden senaryolaştırılarak dijital kültür ortamında kendine yer bulmuştur. Özellikle sözlü kültür yaratmaları içerisinde yer alan destan ve masal kurgularının dijital ortamda kendine yer bulması daha pratik bir teknik ve metot üzerinden gerçekleştirilmiştir. Buradaki en önemli husus, destan ve masal metinlerinin dijital kültürdeki yeni bağlamlarına birçok yönüyle uyum göstermelerinden kaynaklanmaktadır. Fakat bu durum tüm sözlü gelenek yaratmaları için söz konusu olamamıştır. Genel olarak fıkraların ve de özeldede Nasreddin Hoca fıkralarının dijital kültüre taşınması noktasında bazı problemlerle karşılaşmıştır. Özellikle *çizgi film*, bir diğer şekliyle ifade etmek gerekirse *animasyon* sektöründe çalışan girişimcilerce bu konu büyük bir sorun teşkil etmektedir. Çizgi film izleyicisinin genellikle 3-11 yaş arası çocuklardan oluşması ve bu yaş aralığındaki çocukların algı düzeylerinin Nasreddin Hoca fıkralarını algılayabilecek bilişsel olgunlukta olmaması ve Nasreddin Hoca fıkralarının hemen hemen büyük kısmında söz komiğinin hareket komiğine göre daha ağır basması bu fıkraların başta çizgi filme ve de çocuk tiyatrosuna adaptasyonunu zorlaştırmıştır. Özellikle Nasreddin Hoca fıkralarının birçok defa çizgi film adaptasyon denemeleri yapılmışsa da özellikle çocuk izleyiciler tarafından ilgi görmemiştir. Çalışmada bu bağlamda, Nasreddin Hoca fıkralarının çizgi filme uyarlanmasında karşılaşılan problemler üzerine görüş ve öneriler tartışılacaktır.

Sözlü Gelenekten Dijital Kültür Ortamına Fıkra Türü Üzerine

Türk halk edebiyatı içerisinde fıkra türünün bağlam, yapı ve şekil, içerik ve işlev özellikleri yönüyle önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Başta eğlenmek, hoşça vakit geçirmek, ders vermek, tenkit etmek, bir konuya açıklık getirmek, geleneksel normları yeri geldiğince hatırlatmak, protesto etmek ve rehabilite etmek gibi temel işlevlere sahip olan bu yaratmalar, gerek anlatıcısı ve dinleyicisi, gerekse de yapı ve şekil özellikleri bakımından birçok sözlü edebiyat yaratmasından farklılıklar göstermektedir. Bir fıkra durduk yere ve sadece "*Sana bir fıkra anlatayım da gülelim!*" şeklinde anlatılmaz. Türk sözlü geleneği içerisinde özellikle Nasreddin Hoca fıkralarının bağlamı düşünüldüğünde, bu fıkralar daha çok "*yeri geldiğince*" yani bir koyuya dikkat çekmek, bir konuyu açıklık getirmek ve dinleyenine ders verip onu tenkit etmek için anlatılmaktadır.

Özellikle sözlü kültürden yazılı ve dijital kültür ortamına taşınan ve dolayısıyla bağlamından, yani yaratım ve aktarım ortamından soyutlanarak aktarımı yapılan bu fıkralar zaman içerisinde anlam ve ifade daralmaları yaşamaktadır. Yeri geldiğinde anlatılan fıkraların işlev özellikleri zamanla değişime uğramış, başta kıssadan hisse çıkarmak için anlatılan fıkralar zamanla eğlence ve hoşça vakit geçirmek için anlatılmaya başlanmıştır. Bu durum bizlere sözlü kültür ürünlerinin bağlamları değiştiği zaman işlevlerinin de zamanla değişebileceğine güzel bir örnek teşkil etmektedir. Bu durum aynı zamanda genelde fıkraların, özelde ise Nasreddin Hoca fıkralarının özellikle yazıya geçirilmesinde ve de özellikle dijital kültüre aktarımında birtakım sorunlarla karşılaşmamıza ve bu sözlü yaratmaların kuşaklar arası aktarımında birtakım problemlerle karşılaşmamıza zemin oluşturmuştur.

Sözlü, yazılı ve dijital kültür ortamlarının birbirlerinden farklılık arz ettiğini ifade etmek mümkündür. Sözlü yaratmalar bu bağlamda yazılı ve kültür ortamlarına aktarıldıklarında muhakkak derecede değişime uğramaktadırlar. Bu durumu, bir sorun ya da bir gereklilik olarak da ele almak mümkündür. Fakat kanaatimizce burada sorulması ve de üzerinde düşünülmesi gereken en önemli konunun, bu sözlü yaratmaların yazıya ve dijital kültür ortamına aktarımında nasıl bir teknik ve yöntem izleneceği meselesidir. Şimdiye kadar sözlü geleneğe yaşayan birçok mit, destan, efsane, masal ve memurat kurgusu dijital kültür ortamında kendine yer bulmuştur. Kimisi izleyicisi tarafından beğeni ile karşılanırken birçoğu da maalesef ilgisizlikten dolayı dijital kültürde kendine yer bulamamıştır. Burada muhakkak olan bir şey var ki, o da bu sözlü yaratmaların özellikle dijital kültür ortamına aktarımında yaşanan teknik ve yöntemlerde yapılan hatalardan kaynaklandığı gerçeğidir.

Yukarıda bahsi geçen sorunun temelde iki sebebi olduğunu düşünüyoruz. Kanaatimizce bunlardan birincisi, sözlü geleneği dijital kültür ortamına taşıma çabası içerisinde olan kültür ekonomisi alanında çalışan girişimcilerin, özellikle sözlü geleneğin bağlam özelliklerinden yeterince haberdar olmamalarından kaynaklanmaktadır. Bir diğer sorun ise, sözlü gelenekteki yaratmaların dijital kültür ortamına aktarıldıklarında izleyici ve dinleyici üzerinde aynı etkiyi bırakamamasından kaynaklanmaktadır. Burada, sözlü geleneğin anlatım imkânlarıyla dijital kültür ortamının anlatım özelliklerinin aynı işlevleri yerine getiremeyişi önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Nasreddin Hoca Fıkralarının Genel Özellikleri

“Nasreddin Hoca fıkraları birçok açıdan değerlendirildiğinde, bunların bir fıkra tipi oluşturduğu ve Nasreddin Hoca'nın tarihi kişiliğini yansıtmaktan öte Türk milletinin kolektif bilincini ve kolektif karakterini yansıtmakta olduğu görülür. Bu bağlamda, Nasreddin Hoca fıkralarında sonuç olarak ortaya çıkan gülme sadece sıradan bir refleks değildir. Bu bilinçli bir gülmedir. Gülen kişi bu yolla kendini ve karşısındakini belli bir hoşgörü atmosferi içinde yargılar ve bu durumu yine hoşgörü ile çözüme bağlar. Bu durum, Türk milletinin kendisiyle barışık olduğunu, komplekslerinden arındığını, kendi eksikliklerinin farkına varıp buna gülebildiğini göstermektedir. Kişinin eksikliklerini fark etmesi, buna gülebilmesi ve bununla ilgili çözüm üretmeye çalışması sağlıklı bir zihnin sonucudur (Kırman, 2005: 57; Bayraktar, 2013: 151)”

Nasreddin Hoca fıkra metinlerinin hemen hemen hepsi, mizah çeşidi olarak değerlendirildiğinde, nükte başta olmak üzere hiciv ve ironiye örnek teşkil etmektedir (Türkmen, 1999: 19; Bayraktar, 2010: 379; Kaya, 2011: 37). Bu fıkralarda motif ve amaç, keşfetme, aydınlatma ve düzeltmedir. Fıkraların alanı insan tabiatı, kelime ve fikirler, ahlak ve davranıştır. Fıkralarda metot veya araç olarak gözlem, sürpriz ve vurgulayarak etkilemenin kullanıldığını söyleyebiliriz. Fıkraların hâkim olduğu dinleyici kitlesini de sempatik tipler, zeki tipler ve kendinden emin tipler oluşturmaktadır (Türkmen, 1999: 20; Bayraktar, 2010: 379). Nasreddin Hoca fıkralarında mizah unsuru oluşturulurken birden çok metot ve yöntem kullanılmıştır. Bunların belli başlı olanlarını, mantık dışı durum ve sözlere başvurma, uyumsuzluk, kelime oyunları, kafiye oyunları, benzetme, şaşırtıcı zekâ oyunları, beklenmedik, akla gelmedik nedenler, ihtimaller ortaya atma, umulmadık, şaşırtıcı davranış ve sözler, abartma, imâ, taşlama ve çağırışım şeklinde sıralamak mümkündür (Türkmen, 1999: 19-20;

Bayraktar, 2010: 379).

Nasreddin Hoca fıkralarındaki mizahın genel niteliklerinden biri de fıkralarında sözden doğan komiğin daha çok, durumdan doğan komiğin daha az oluşudur. Yani fıkralarda söz komiği, hareket komiğine ağır basmaktadır. Bu durum Nasreddin Hoca fıkralarının sinema, tiyatro ve çizgi filme uyarlanmasında sorun oluşturmaktadır. Nasreddin Hoca'nın mizahında söz ve hareket komiği genellikle birbirini tamamlayan iki unsurdur (Türkmen, 1999: 15; Bayraktar, 2010: 379).

Nasreddin Hoca fıkralarındaki son espri cümlelerinden bazıları zamanla atasözü ve deyim haline gelmiştir. *“Acemi bülbül ancak bu kadar öter, bindiğin dalı kesme, ipe un sermek, kazın ayağı, buyurun cenaze namazına, el elin eşeğini türkü çağıra çağıra arar, damdan düşenin halini damdan düşen anlar, fakirin malı gözünün önünde gerek, mavi boncuk kimdeyse benim gönlüm ondadır, yorgan gitti kavga bitti, parayı veren düdüğü çalar* (Emeksiz, 2013: 325; Bayraktar, 2010: 380)” vb. gibi atasözü ve deyimler bunlardan bazılarıdır.

“Nasreddin Hoca’yı ahmak ve sersem gösteren fıkralar da vardır. Bu, bir sıkıntıdan kurtulmak için aptallık taslamak, kendini aptal yerine koymak bağlamında değil, yabancılaştırma öğesinin ya da özelliğinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Nasreddin Hoca fıkralarında konu, önce küçük bir olay öykü biçiminde anlatılır. Bu olay içerisinde kişiler ve çevre hakkında da bilgi verilir. Sonuç olarak da Nasreddin Hoca'nın o konu ve olayla ilgili nüktesi bulunur. Bu nükteler anlaşılır, kısa ve açıktır. Ayrıca, Nasreddin Hoca fıkralarında gerçekler şudur, ya da budur şeklinde öğüt verilerek açıklanmaz. Durumun çelişkisi ele alınır ve insanın düşünmesi sağlanır. Fıkralarda yer alan eleştirilmesi gerekli alandır. Uyumsuzluk Nasreddin Hoca fıkralarının özünü oluştururken büyük ölçüde biçimini ve kurgusunu da oluşturur (Bayraktar, 2010: 381)”. Ayrıca, “Nasreddin Hoca fıkralarında heyecan ve dramatik gerilim yoktur. Bu fıkraların biçim ve içerik özelliğindedir. Nasreddin Hoca fıkralarında anlatılan olaylar ne kadar kötü olursa olsun dramatize edilmez. Dinleyicide acımaya, korkuya ve gözyaşına yol açmaz. Aksine güldürür ve bu güldürmenin sonucunda halkın kendisini eleştirdiğini, yargıladığını, düşünmeye ve denemeye itildiğini görürüz (Bayraktar, 2010: 380)”.

“Nasreddin Hoca fıkralarının temel konu insan ve insan ilişkileridir. Bu fıkralarda insanoğlunun bencillikleri, yanlışları, gülünç tarafları, zaafı, hataları, sakarlıkları ve çaresizliği ele alınır. İnsan ilişkilerindeki kimi sorunlar üzerinde durulur. Fıkralarda hakaret ve saygısızlık içeren unsurlara rastlanmaz. Fıkraların bütününde, insana, topluma, çevreye ve diğer varlıklara karşı saygı ve sevgi esastır. Yine fıkralardaki eleştirinin temel amacı, kişinin kendi yaptığı yanlışın farkına vararak bundan ders almasıdır. Kişinin kendisinin hatalarının farkına varmasını sağlamak için ustalıkla işlenmiş bir dil ve üslup kullanılır (Bayraktar, 2010: 381)”.

Nasreddin Hoca fıkralarının çatısına, genel manada baktığımızda sadece Türk insanının değil, bütün insanlığın ortak sorunlarının ele alındığını görmek mümkündür. Nasreddin Hoca gibi yerel bir karakterin tüm insanlar tarafından kabul görmesinin en önemli nedenlerinden biri de budur (Sakaoglu, 2013: 35-40). Tüm insanlık, sorunlarının ustaca çözümünü bu fıkralarda bulur. Bu fıkralarda neredeyse ele alınmayan bir tip, üzerinde durulmayan sosyal bir mesele yok gibidir. Bu bağlamda, birçok fıkra zamanla Nasreddin Hoca'ya bağlanmış, başka kişilere ait fıkralar Nasreddin Hoca fıkrasıymış gibi anlatılmaya başlanmıştır. Bu fıkralara yenileri eklenmiş ve fıkra sayısı zamanla daha da artmıştır. Bu bakımdan yaşaya gelen Nasreddin Hoca'nın fıkraları değil, Nasreddin Hoca fıkralarıdır. Hoca'yı ve fıkraları 13. Yüzyıl Anadolu halkı yaratmış, yaratım süreci çağlar boyu sürmüştür. Nasreddin Hoca fıkraları her kuşak tarafından sahiplenilerek günümüze kadar gelmiştir. Kültür ve özellikle de geleneksel sözlü kültüre sahip çıkma bakımından bu durum son derece önemlidir. Bir diğer önemli unsur ise güncellemedir. Geleneksel kültürün canlı kalabilmesi, benimsenmesi onun güncellenmesi ile mümkündür. Konuya bu açıdan baktığımızda, Nasreddin Hoca başta olmak üzere fıkra kültürümüzde güncelleme yapılabilmekte ve dolayısıyla Nasreddin Hoca ve onun etrafındaki anlatımlar çağları aşabilmektedir (Ekici, 2009: 279-280).

Nasreddin Hoca Fıkralarının Çizgi Filme Uyarlanması

Sözlü gelenekten yazılı kültür ortamına oradan da dijital kültür ortamına taşınan Nasreddin Hoca fıkraları, bu yolla daha geniş bir aktarım imkânına sahip olmuş ve dolayısıyla bu fıkraların yayılım alanı daha da genişlemiştir. Bu bağlamda, sözün, yazı ve de özellikle dijital kültür ortamıyla daha geniş bir alana yayıldığı gerçeği dikkatlerden kaçmamalıdır. Bu durum teknolojinin yakın gelecekte de, özellikle sözlü kültür ortamına birçok yönüyle daha fazla alternatifler geliştireceği gerçeğini de bizlere hatırlatmaktadır. Sözlü gelenekte yaşayan Nasreddin Hoca fıkraları dijital kültür ortamının kendisine sunmuş olduğu imkânlar ölçüsünde özellikle sinema ve çizgi film olarak yeni bir formata kavuşturulmaya çalışılmıştır.¹ Fakat bu sözlü gelenek yaratmaları maalesef ki izleyici ve de özellikle çocuk izleyicisi tarafından yeterli ilgiyi görememiş hatta çocuklar tarafından Nasreddin Hoca'nın "devamlı gülen, yaşlı, sakallı, kavuklu ve üzerinde uzunca bir kaftanı olan ama ne söylediği pek belli olmayan biri" şeklinde bir bakış açısıyla algılanmasına neden olmuştur.

Yukarıda da ifade edildiği gibi sözlü kültür ortamının yaratım ve aktarım özelliklerine birçok yönüyle hâkim olamayan sinema ve çizgi film yapımcıları, daha çok bu alanda çalışmanın sadece pedagoglarla mümkün olabileceğini düşünmüşlerdir. Fakat genelde halk bilimi ve halk bilimcilerden, özelden ise Nasreddin Hoca araştırmacılarından yeteri kadar destek almadıkları ya da alamadıkları için, bu alandaki çalışmaları maalesef ki eksik kalmıştır. Bir fıkra metninin bağlam, yapı ve şekil, içerik ve işlev özelliklerini kavramadan sözlü geleneğe ait bir yaratmayı doğru bir şekilde dijital kültüre taşımının birtakım zorluklar getireceği gerçeği ile karşılaşan sinema ve çizgi film yapımcısı, bu durum karşısında daha çok dijital kültürün kendilerine sunmuş oldukları imkânların sınırlarını zorlamaya başlamışlardır. Fakat buna rağmen özellikle de Nasreddin Hoca fıkralarının çizgi filme aktarımı konusu kendi içerisinde sorunlu bir alan olagelmıştır.

Daha önce de ifade edildiği gibi, sözlü kültür ile dijital kültür arasından özellikle yaratım ve aktarım bakımından birtakım farklılıklar söz konusudur. Sözlü kültür ortamında yaratılan ve aktarılan Nasreddin Hoca fıkraları, sözlü geleneğin kendisine sunmuş olduğu anlatım ve aktarım imkânlarını kullanmaktadır. Bu imkânlar içerisinde söz ve düşünce arasında çok önemli bir bağdan söz etmek mümkündür. Sözlü kültüre hâkimiyeti nispetinde öğrendiği fıkraları yine bağlamına uygun bir şekilde sözlü olarak icra eden anlatıcı bu işin aktarıcısı konumundadır. Bu fıkralar ya bir kişiye ya da bir topluluk önünde, bir meseleye açıklık getirmek, bir konuyu aydınlatmak, örnek vermek, ders vermek, eleştirmek, protesto etmek ya da rehabilite etmek ve eğlenmek için icra edilirler. Aktarıcı, genellikle söze, "Hadi size bir Nasreddin Hoca fıkrası anlatayım da gülelim!" şeklinde başlamaz. Bir Nasreddin Hoca fıkrası daha çok bir meseleyle ilişkilendirilerek anlatılır. Hayat karşısındaki tecrübenin hoşgörü atmosferi içerisinde aktarıldığı bu yaratmalar bu yönüyle özel bir bağlama sahiptirler.

Bir edebi tür olarak genelde fıkranın ve özelden ise Nasreddin Hoca fıkralarının hangi yaş aralığındaki dinleyiciler tarafından bilişsel olarak anlamlı bulunduğu meselesi bu konuda bizlere önemli ipucular sunabilmektedir.² Öncelikli olarak kabul etmek gerekir ki, her yaş aralığının bilişsel

¹ Nasreddin Hoca fıkralarının sinema ve çizgi filme kimler tarafından ve hangi tarihlerde uyarlandığı konusu ile ilgili daha geniş bilgi için bakınız: Erdoğan Tokmakçioğlu, *Bütün Yönleriyle Nasreddin Hoca*, Geçit Kitapevi, İstanbul, 2004, s. 88-89.

² "Çocukta kavram gelişimi, somuttan soyuta doğrudur. Önce yiyeceklerin ve oyuncakların adları öğrenilir. 2-3 yaş grubunda çocukların dil gelişimi çok hızlıdır. Çocuk, bu dönemde Türkçenin söz dizimine uygun olmasa da 3-4 sözcükten oluşan cümleler kurabilir. Dış uyaranların fazla olması, ailenin ve çevrenin çocuğa ilgi göstermesi halinde söz dağarcığı 1000 sözcüğü bulabilir. Eylem ifade eden resimleri tanımlayabilir ve yorumlayabilir. Tekil ve çoğul kavramları ayırt edebilir. Ben ve o zamirleriyle bu ve şu sıfatlarını kullanabilir. Nerede? Sorusuna cevap verebilir. 3-6 yaşlar arasında şekil ve renk kavramları gelişir. Zaman ve sayı gibi soyut kavramlar da bu dönemde gelişme gösterir. Çocuk, 'ana dil'in söz dizimine uygun, zaman zaman birleşik cümleler kurmaya başlar. 4-5 sözcükten oluşan cümlelerle konuşabilir. Ritmik sözlere, uyaklı söyleyişlere, sözcük oyunlarına ilgi duyar. Görülen geçmiş zaman eklerini sıklıkla kullanır. Cümle kurmada eylemlerin şimdiki zaman ve geniş zaman çekimlerine başvurur. Kendini ifade etmede, dış dünyayı tanımada ve duygularını dışa vurmada dilin söyleyiş

olarak anlamlı bulduğu edebi tür yaratmaları birbirinden farklılıklar arz etmektedir. Mesela bir bebeğin yaşamında bir tür olarak ninninin önemli işlevlerinden bahsetmek mümkündür. Bir bebeğe masal anlatamazsınız çünkü bebek ancak bir ninniye bilişsel olarak kavrayabilecek olgunlukta bir bilince sahiptir. Yine mesela 4-8 yaş aralığındaki bir çocuğunun her Nasreddin Hoca fıkrasını anlaması da beklenemez. Yukarıda da ifade edildiği gibi özellikle çocukların bu yaratmaları bilinçli olarak anlamlandırabilecekleri olgunlukta olmaları gerekmektedir.

Günümüz sinemasının önemli ayaklarından biri olan animasyon bir başka deyişle canlandırma sineması ya da çizgi film, resim ya da nesnelere hareketli ve canlı oldukları yanılsamasını uyandıracak biçimde düzenlenmesi işlemidir (Şenler, 2005: 100). Animasyon, hareket eden çizimlerin değil, çizilenlerin hareketi sanatı olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda, her iki kare arasında ne olduğu, karenin üzerinde ne olduğundan çok daha önemlidir. Bu yüzden animasyon, kareler arasında (yer alan) görünmeyen aralıklar oluşturma sanatıdır, şeklinde tanımlana gelmiştir. (Şenler, 2005: 100).

Çizgi film kurgusu içerisinde, daha çok sözden değil, hareketten doğan bir komik durumdan bahsetmek mümkündür. Çocuklar çizgi film kurgusunda sözden çok çizgilerin hareketlerine, bir yönüyle de çizgilerin birbirleriyle oluşturdukları uyumsuz durumlara, aşırılıklara, gerçeküstü durumlara gülmektedirler. Çizgi filmdeki karakterlerin çiziminde kullanılan grotesk sanatını da bu bağlamda ele almak mümkündür. Bu yönüyle çizgi film aslında mizahın yazı ile değil, çizgi ile ifade edildiği bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Oral, 1998: 82). Çizgi filmde gülmeyi yaratan güç aslında gülmenin nesnesinden ziyade gülen kişinin onu nasıl değerlendirdiği ile alakalıdır. Yani, çizgi filmde gülmeyi ortaya koyan asıl durum, çocuk izleyicinin bilincinde oluşan yeni duruma vermiş olduğu tepkidir. Mesele çatıdan düşen adamın hiçbir şey olmamış gibi ayağa kalkması, insan kahramanların gökyüzünde uçabilme yeteneklerine sahip olması ya da insan özelliklerine sahip hayvanlar gibi gerçeküstü durumların çizgi film kurgusu içerisinde yer alması, çocukların zihninde kırılmalara neden olmakta ve dolayısıyla da zihinde oluşan kırılmanın çocuklarca komik ve eğlenceli bulunmasına neden olmaktadır (Koestler, 1997: 57- 92).

Morreall, çocuklarda mizah anlayışının gelişimini şöyle izah etmektedir: *“Çocuk bir kez dünyaya ait bir resim oluşturup da bunu kullanmaya başlarsa, artık mizahi durumlardan da hoşlanmaya başlayabilir. Elbette ki ilk başlarda, çocuğunun mizah anlayışındaki kavrayışsal değişimler çok basit düzeyde olacaktır. En azından bizim kültürümüzde, yetişkin mizahının önemli bir bölümü, uyumsuzluğun imgelemesine ya da yaşanmasına dayalıdır ama çocukların bir şeyi komik bulmasının nedeni, çok basit bir biçimde ifade edilirse, daha önce böyle bir şeyle hiç karşılaşmamış olmalarıdır. Yetişkin nüktelerindeki kavrayışsal değişim, genellikle kişinin ortaya çıkan durum ya da şeye ilişkin daha farklı bir beklentisinin olmasından kaynaklanır; o kişi durum ya da şeyin beklediği gibi olmadığını anlar ve bunda komik yanlar bulur. Kişi bu duruma ya da bu şey benzeyen bir şeyi daha önce yaşamış ya da görmüştür ama uyumsuz yanlar o zaman yoktur. Buradaki şaşırtmaca, bir kişinin kavrayış dizgesinin bir kısmının bozulmasına bağlıdır. Ama çocuk mizahında değişim bundan daha basittir. Mizah, çocuğun, karşı karşıya olduğu nesne ve olayları her zamanki gibi bir farkındalıkla anlarken, onun dünya resminde bulunmayan, henüz hazır olmadığı şaşırtıcı yeni bir durumla karşılaşmasıdır. Çocuğun kavrayış dizgesi*

imkânlarını keşfetme çabası içindedir. 6-8 yaş aralığında çocuk bir yandan okuma yazmayı öğrenirken diğer yandan söz dağarcığını yeni sözcüklerle zenginleştirir. Sözlü iletişimin yanına bir de yazılı iletişim becerisini ekler. Sıralama, sınıflandırma, tamamlama ve karşılaştırma gibi birçok işlemi birden yapabilir. Ancak söz konusu öğelerin yakın çevreden seçilmiş tanıdık bildik nesnelere özen gösterilmelidir. İlköğretim ilk yıllarında matematik problemlerinde ceviz, elma, portakal gibi nesnelere kullanılması bu yüzdendir. 8-10 yaş grubunda on sözcükten oluşan cümleler kurabilir, benzetmeler yapabilir. Konuşmalarında ve yazılarında zaman zaman deyimlere yer verir. 10-12 yaş grubunda birleşik cümleler kurabilir, olumlu olumsuz yargıları bildiren yan cümlecikli yapıları kavrayabilir. 12-15 yaş aralığında sözcüklerin yan anlamlarını, dilin mecazlarını kavramıştır. Deyimleri, atasözleri anlar ve yerli yerinde kullanır. Örtük ifadeler kullanmaktan hoşlanır. İmalar, kinayeler, ironik vurgular, nükteler, sözcük oyunları, söz sanatları ilgi alanına girer. Sözlerini alıntılarla süslemeye yatkındır (Arıcı vd., 2012: 35-36)“.

uyumsuz bir takım şeyler tarafından henüz bozulmadığı için, ortaya çıkan yeni bir durumun özellikleri hakkında hiçbir beklentisi yoktur (1977: 64-65)". Morreall'ın bu açıklamasına katılmakla beraber kanaatimizce, çocuklar çizgi film kurgusundaki gerçeküstü bu durumun farkındadır ve bu gerçeküstü kurgunun kendisi üzerinde uyandırmış olduğu algının sonucu olarak keyif almakta ve gülmektedir.

Nasreddin Hoca fıkralarındaki nükte, hiciv ve ironi daha çok söz ve düşünce temelli kavramlar oldukları için, bu kavramların çizgi film kurgusu içerisinde ve de bağlamından uzak bir biçimde ifade etme imkânına kavuşamamıştır. Nasreddin Hoca fıkralarında gerçek, güzelleştirilmeye çalışılmamıştır aksine gerçek, karakterize ve dolayısıyla da karikatürize edilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Nasreddin Hoca fıkralarında daha önce de ifade edildiği gibi fikir ve söz birbirini tamamlayan iki temel unsurdur. Bu durum çocukların Nasreddin Hoca fıkralarını özellikle bağlamından uzak bir biçimde ve çizgi film kurgusu içerisinde algılanmasını güçleştirmektedir. Bu durum yukarıda da ifade edildiği gibi, çocuğun mizah kavramıyla olan ilişkisi nispetinde önem arz etmektedir. Morreall yine bu duruma şöyle bir açıklama getirmektedir: "Çocuk, duygusal ve zihinsel açıdan geliştikçe ve küçük uyumsuzluklardan zevk almaya başladıkça mizah kapasitesi ve nüktelerinin karmaşıklığı da gelişir. İlk birkaç yıl içinde, çocuğun yaptığı şakaların çoğu basit uyumsuzluklarla ve çocuğun güçlü algılamasıyla şekillenir. Birisini uygunsuz kıyafetler içinde görmek ya da birisini yanlış bir adla çağırmak gülmek için önemli nedenlerdir. Çocuk altı yaşına geldiğinde, artık soyut ve mantıklı düşünme yeteneği gelişmiş olduğundan, bilmecelere, özellikle de "adamin biri" diye başlayan bilmecelere merak sarar. (Adamin biri saati pencereden atmış, niye? Çünkü zamanın uçup gittiğini görmek istemiş.) Sekiz yaşından sonra, bilmeceler fıkralara dönüşür, on iki yaşlarında ise, fıkralar çocuğun yaptığı şakaların önüne geçer. Çocuk büyüdükçe, fıkraları anlatma biçimi önem kazanır. Zekice olması, biçimi ve özellikle de altı yaşındaki çocuklar için önemli olamayan kısıllığı, fikraya gülünüp gülünmemesi artık on iki yaşındaki çocuklar için önemlidir. Ergenlik çağında gittikçe daha karmaşık fıkralar takdir görür, gerçek hayatta olanlar komik bir biçimde anlatılır ve hazır cevaplılık öne çıkar (1997: 68)".

Peki, "Çizgi film yapımcıları, Nasreddin Hoca fıkralarının çizgi filme aktarımı konusunda nasıl bir yol izlemelidirler?" sorusuna nasıl bir cevap aramalıdır? Bu konuda öncelikle ifade etmek gerekmedir ki, kültür ekonomisi alanında çalışan girişimler, geleneksel sözlü anlatım bağlamını iyi bilmelidirler. Sözlü kültürden dijital kültüre taşınan bu yaratmaların bağlamıyla beraber dinleyicisine vermiş olduğu mesajı izleyenine nasıl vermelidir sorusu üzerine yoğunlaşmalıdır. Yani burada amaç Nasreddin Hoca'yı mı yoksa Nasreddin Hoca fıkralarını mı tanıtmak olmalıdır? Konu özellikle bu alandaki girişimcilerin üzerinde durması gerektiği konuların başında olmalıdır.

Yukarıdaki açıklamalar da göz önünde bulundurulduğunda şunları ifade etmek mümkündür: Nasreddin Hoca'nın ve Nasreddin Hoca fıkra anlatı geleneğinin çocuklara tanıtımında metin yazarlığı ve fıkra metinleri üzerinden yeniden bir senaryolaştırma çalışması yapmanın mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Yani çizgi filme uyarlanması planlanan fıkra metninin tüm detaylandırma çalışmasının yapılması ve özellikle fıkra metnindeki kurguda söz ve hareket komiğinin ne ölçüde uyumluluk arz ettiği yine izleyici gurubunun yaşı ve bilinç düzeyi göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Kanaatimizce, Nasreddin Hoca fıkralarının şimdiye kadar çizgi filme aktarımında, yukarıda da ifade edilen hususun göz ardı edilmesi, bu konuda yapılan çalışmaların özellikle çocuk izleyiciler tarafından ilgisizlikle karşılanmasına neden oluşturmuştur.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Çocuklar doğumla beraber gelen eğlenme, hoşça vakit geçirme ve dolayısıyla bu durumun doğal bir sonucu olarak oyun oynama ihtiyacına hayatlarının birçok evresinde ihtiyaç duymuşlardır. Özellikle çocuklardaki sınırsız merak ve zengin hayal kurma kabiliyeti onları birçok yönüyle yetişkinlerden ayırmaktadır. Bu durumun bilincinde olan günümüz modern insanı artık birçok alanda olduğu gibi başta çocuk eğitimi uygulamalarına daha fazla zaman ve emek harcamaktadır. Çocuğa

bakış anlayışının tüm dünyada değişime uğramasıyla beraber çocuklar artık küçük yetişkinler olarak görülmeye başlanmış ve bu durumun bir sonucu olarak da çocuk eğitimiyle ilgili olarak yeni teknik ve yöntemler geliştirilmiştir.

Çocuk kavramının günümüzde daha bilinçli bir şekilde yeniden keşfiyle beraber özellikle sözlü kültürün imkânları dâhilinde yaratımı ve aktarımı yapılan ve halk edebiyatının önemli türleri arasında yer alan Nasreddin Hoca fıkraları da kendine dijital kültürde yer bulmuştur. Daha çok çizgi film kurgusu içerisinde kendine yeniden yer bulan Nasreddin Hoca fıkraları, bu sektörde çalışan yapımcılar tarafından önemli bir kaynak olarak görülmesine rağmen bu alandan gerektiği şekliyle istifade edilememektedir. Sözlü geleneğin imkânlarını iyi tahlil edemeyen yapımcılar, bu kültürel yaratmaların çizgi film kurgusu içerisine nasıl taşınacağı konusunda da sıkıntılar yaşamaktadırlar. Daha önce de ifade edildiği gibi kültür ekonomi alanında çalışan girişimciler, genelde halk bilimi ve halk bilimcilerden, özelde ise Nasreddin Hoca araştırmacılarından yeteri kadar destek almadıkları ya da alamadıkları için, bu alandaki çalışmalarını maalesef ki eksik kalmıştır.

Nasreddin Hoca fıkralarının çizgi film kurgusu içerisine taşınmasında karşılaşılan problemlerden biri de, bu fıkraların yaratım, aktarım ve işlev özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Nasreddin Hoca fıkralarındaki mizahın genel niteliklerinden biri de fıkralarında sözden doğan komiğin daha çok, durumdan doğan komiğin daha az oluşudur. Yani fıkralarda söz komiği, hareket komiğine ağır basmaktadır. Bu durum Nasreddin Hoca fıkralarının sinema, tiyatro ve çizgi filme uyarlanmasında sorun oluşturmaktadır. Nasreddin Hoca'nın mizahında söz ve hareket komiği genellikle birbirini tamamlayan iki unsurdur. Yaşına bağlı olarak daha çok çizgi filmde hareket komiğini algılayan çocuklar için bu durum Nasreddin Hoca fıkralarını algılamada sorun teşkil etmektedir. Bu yüzden bu alanda çalışan yapımcılar bu durumun getirdiği sonuçlara bağlı olarak bu alanda sıkıntılarla karşılaşmaktadırlar.

Nasreddin Hoca fıkralarını yukarıda bahsi geçen nedenlerden dolayı şimdiye kadar çizgi film kurgusuna taşıma konusunda bazı problemlerle karşılaşılmasına rağmen bu konuda geliştirilecek yeni teknik ve metotlarla bu soruna bir nebze de olsa bazı çözüm önerileri getirmek mümkündür. Öncelikli olarak her Nasreddin Hoca fıkrasını çizgi film kurgusuna taşımak yerine daha çok çizgi film kurgusuna uygun ve de daha çok içerisinde söz ve hareket komiğinin birbiriyle bir bütünlük arz ettiği fıkraları seçmek bu konuda daha olumlu sonuçlar doğuracaktır. Böylelikle fıkradaki söz komiği hareket komiğiyle bir bütünlük arz edeceği için bu fıkralar çocuklar tarafından bilişsel olarak da daha anlaşılır olacaktır. Ayrıca, Nasreddin Hoca tipinin genel özelliklerine zarar vermeden, metin yazarlığı ve yeniden senaryolaştırma tekniğini de kullanarak ortaya çocukların anlayabileceği bir Nasreddin Hoca tipi de koymak mümkündür. Burada önemli olan kanaatimizce Nasreddin Hoca'yı çocukların anlayabilecekleri bilişsel bir formata kavuşturabilmektir. Bu durum bu bağlamda aslı bozulmuş bir Nasreddin Hoca tipi olarak algılanmamalıdır. Burada unutulmaması gereken nokta Nasreddin Hoca'yı ve Nasreddin Hoca fıkrası geleneğini çocuk izleyicilerle tanıştırmak ve bu gelenek üzerinden çocuklara hayata dair tecrübeleri doğru bir biçimde aktarabilmektir.

KAYNAKÇA

- Arıcı, Ali Fuat vd. (2012). *Kuramdan uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı*, Editör: Tacettin Şimşek, Grafiker Yayınları, Ankara.
- Bayraktar, Zülfikar (2010). *Mizah Teorileri ve Mizah Teorilerine Göre Nasreddin Hoca Fıkralarının Tahlili*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Danışman: Ali Duymaz, İzmir.
- Bayraktar, Zülfikar (2013). "Nasreddin Hoca Fıkralarının Metin Merkezli Halk Bilimi Kuramlarından Yayılma ve Gelişme Kuramlarına Göre Tahlili", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler*

- Dergisi*, S 14, s. 141-152.
- Ekici, Metin (2009). "Gülme Teorileri ve Nasreddin Hoca Fıkraları", 21. *Yüzyılı Nasreddin Hoca İle Anlamak Konulu Sempozyum Bildiri Kitabı*, [Uluslararası Sempozyum, 8-9 Mayıs, Akşehir: 2008], Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, s. 271-280.
- Emeksiz, Abdulkadir (2013). "Nasreddin Hoca Fıkralarının Atasözleri ve Deyimlerle İlgisi", *Türk Halk Edebiyatı İncelemeleri (Saim Sakaoğlu Armağanı)*, (Ed. Metin Ergun), Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, Ankara, s. 325-340.
- Kaya, Muharrem (2011). Nasreddin Hoca Fıkralarında İroni, *Gösteri Sanat ve Edebiyat Dergisi*, S 304, s. 33-37.
- Kırman, Ümral Deveci (2005). "Nasreddin Hoca Fıkralarında Eksikliğe Dayalı Gülmeceyi Yaratın Karşıtlıklar", *I. Uluslararası Akşehir Nasreddin Hoca Sempozyumu Bilgi Şöleni Bildiri Kitabı*, (6-7 Temmuz, 2005-Akşehir), s. 318-335.
- Koestler, Arthur (1997). *Mizah Yaratma Eylemi*, Çev. Sevinç Kabakçoğlu; Özcan Kabakçoğlu, İris Yayıncılık, İstanbul.
- Morreall, John (1997). *Gülmeyi Ciddiye Almak*, Çev. Kubilay Aysevener; Şener SOYER, İris Yayıncılık, İstanbul.
- Oral, Tan (1998). *Yaza Çize*, İris Yayıncılık, İstanbul.
- Sakaoğlu, Saim (2013). *Nasreddin Hoca Üzerine Yazılar*, Kömen Yayıncılık, Konya.
- Şenler, Filiz (2005). "Animasyon Tarihi, Teknikleri ve Türkiye'deki Yansımaları", *Hacettepe üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S 3, s. 99-114.
- Tokmakçoğlu, Erdoğan (2004). *Bütün Yönleriyle Nasreddin Hoca*, Geçit Kitapevi, İstanbul.
- Türkmen, Fikret (1999). *Nasreddin Hoca Latifelerinin Şerhi (Burhaniye Tercümesi) Transkripsiyon, İnceleme, Metin*, Akademi Kitabevi, II. Baskı, İzmir

Oscar Wilde'ın Mutlu Prens Öyküsünde Yer Alan Kültürel Öğelerin Türkçe Çevirilerinin Yuri Lotman'ın Kültür Göstergebilimi Kavramları Doğrultusunda İncelenmesi*

Öğr. Gör. Dr. Burcu Yaman

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6381-4122>

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Samsun – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 30.12.2020

Kabul: 10.03.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Yuri Lotman
Kültür Göstergebilimi
Sembol
Oscar Wilde
Mutlu Prens

Araştırma Makalesi

* Bu makale 17-18 Aralık 2020 tarihlerinde Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından düzenlenen VII. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş *Oscar Wilde'ın Mutlu Prens Öyküsünde Yer Alan Kültürel Öğelerin Türkçe Çevirilerinin Yuri Lotman'ın Kültür Göstergebilimi Kavramları Çerçevesinde İncelenmesi* başlıklı bildirinin genişletilmiş halidir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.49097>

Öz

Bu çalışmanın amacı Oscar Wilde'ın *Mutlu Prens* başlıklı öyküsünde yer alan ve kaynak kültürde sembolik anlamı olan kültürel öğelerin Türkçe çevirilerini, çeviri göstergebilimi yöntemiyle incelemek Yuri Lotman'ın kültür göstergebilimi kavramları doğrultusunda değerlendirmektir. İnceleme, öykünün 2008 yılında Floating Press yayınevi tarafından yayımlanan özgün metni üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma için öykünün Özgü Çelik, İbrahim Şener, M. Ali Ayyıldız, Roza Hakmen & Fatih Özgüven, Nihal Yeğinobalı, Ayşe Banu Karadağ, Suat Ertüzün, Aylin Yıldız, Gökçe Deniz İnce, Derya Öztürk tarafından yapılmış on farklı çevirisi çeviri göstergebilimi yöntemiyle incelenmiş ve Yuri Lotman'ın semiyosfer, asimetri, diyalog ve sembol kavramları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Semiyosfer, tarih, mitoloji, gelenekler, semboller gibi daha birçok kültürel unsuru içeren bir anlam evrenidir. Lotman bakış açısıyla kültürlerarası iletişimin yani diyalogun sağlanabilmesi için öncelikle bu anlam evreninin çözümlenmesi gerekmektedir. Sonuç olarak görülmüştür ki kültürel öğelerin çevirilerinde karşılaşılan en önemli sorunlardan birisi kaynak kültürde yer alan kültürel öğenin hedef kültürde simetrik karşılığının olmamasıdır. Elde edilen bulgulara göre bazı çevirmenlerin sembolik anlamı olan kültürel öğelerin çevirilerinden kaçındığı ve bu kültürel öğelerin kaynak kültürdeki anlamlarının erek kültüre yeterince aktarılmadığı gözlemlenmiştir. Bu yaklaşım kültürel boşluklara neden olmaktadır. Çeviri sadece dil değil aynı zamanda bir kültür aktarımıdır. Bu bağlamda çeviriden önce eseri kültür göstergebilimi bakış açısıyla okumanın ve ona tarihsel ve kültürel çözümlenme ile yaklaşmanın çevirmene kültürel öğelerin aktarımında karşılaşılabileceği asimetri yani çevirilemezlik durumu gibi sorunlar konusunda yardımcı olacağı söylenebilir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yaman, B. (2021). Oscar Wilde'ın Mutlu Prens Öyküsünde Yer Alan Kültürel Öğelerin Türkçe Çevirilerinin Yuri Lotman'ın Kültür Göstergebilimi Kavramları Doğrultusunda İncelenmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 219-232.

***The Analysis of the Cultural Elements in Turkish Translations of The Happy Prince
by Oscar Wilde Through Yuri Lotman's Perspective of Semiotics of Culture***

Lect. Dr. Burcu Yaman

Ondokuz Mayıs University, School of Foreign Languages, Samsun – TURKEY

Article History

Submitted: 30.12.2020

Accepted: 10.03.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Yuri Lotman

Semiotics of Culture

Symbol

Oscar Wilde

The Happy Prince

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.49097>

Abstract

The aim of this study is to analyze the Turkish translations of the cultural elements and their symbolic meanings in source culture in the story of *Happy Prince* of Oscar Wilde by the help of translation semiotics and evaluate through Yuri Lotman's concepts of semiotics of culture. The analysis has been practiced on the original text published in 2008 by Floating Press. The ten different translations of the work by Özgü Çelik, İbrahim Şener, M. Ali Ayyıldız, Roza Hakmen & Fatih Özgüven, Nihal Yeğınobalı, Ayşe Banu Karadağ, Suat Ertüzün, Aylin Yıldız, Gökçe Deniz İnce, Derya Öztürk have been studied by the help of translation semiotics method through Yuri Lotman's concepts of semiotics of culture such as semiospher, assymetry, dialogue and symbol. Semiospher is universe of meaning includes history, myth, traditions and many more. According to Lotman's perspective of semiotics of culture this universe of meaning should be analyzed to realize the dilogue. As a result it is clear that one of the main problem in translations of cultural elements is the assymetry. The findings show that some of the tanslators avoid translating the cultural elements unique to the source text culture and wipe out the sign in target text. This appraoch causes cultural gaps. Translation is not only transformation of language but also transformation of culture. In this sense, to read the work interms of semiotics of culture and to have an analyzing approach will helpful for the problems such as assymetry.

GİRİŞ

Oscar Wilde, 1854'te Dublin'de doğmuştur. Babası İrlanda'nın tanınmış cerrahlarından Sir William Wilde, annesi ise şair Jane Francesca Wilde'dır. 1871'den 1974'e kadar Trinity Kolejinde eğitim görmüş, estetik akımından etkilenerek birçok şiir, öykü gibi edebi eserler yazmıştır. 1900'de kırk altı yaşında Paris'te ölmüştür. (Urgan, 2012: 1722-1723). Mutlu Prens kitabı ilk kez 1888 yılında yayımlanmıştır. Wilde yazmış olduğu mektuplarından birinde masallarını sadece çocuklar için yazmadığını, düş gücünü yitirmeyen yetişkinler için de yazdığını belirtmiştir (Urgan, 2012: 1734). Wilde, Victoria dönemi İngiltere'sinin panoramasını sunan bu çalışmasında tevazu, aşk, dostluk gibi kavramların altını çizmektedir. Mutlu Prens aynı zamanda materyalist dünyanın bir eleştirisidir. Çocukların dünyasına önem veren ve bunu çocukları için masallar yazmanın her babanın görevi olduğu ifadesiyle vurgulayan Wilde'ın öyküsünde Kibritçi Kız, Anderson masalları gibi eserlere göndermeler de bulunduğu görülür. Bunun yanı sıra Wilde'ın öyküleri, peri masalları değildir. Öğretici yanı olan hatta ahlâk dersi veren öyküler sayılabilir. (Urgan, 2012: 1734). Bu çalışmada Mutlu Prens öyküsünde yer alan kültürel göstergelerin Türkçe çevirileri çeviri göstergebilimi yöntemiyle incelenmiş Lotman'ın kültür göstergebilimi kavramları doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Gösterge kavramı eskiçağlardan günümüze birçok bilim adamı, düşünür ve araştırmacı tarafından incelenmiştir. Semiyotik sözcüğü Yunanca semiotike sözcüğünden türetilmiştir. Semiooloji sözcüğü ise Yunanca semion (gösterge) ve logia (kuram-söz) sözcüklerinin birleşiminden oluşmuştur. Aynı zamanda felsefi ve teknik bir terim olarak tıp ve felsefe alanında kanıt, belirti ve semptom anlamlarıyla da kullanılmıştır (Rifat, 2008: 27). Göstergenin görevi, çağrıştırdığı şeyi göstermek ve onun yerini almaktır (Benveniste, 1995: 115). Yirminci yüzyılın başlarında İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure'ün Cenevre Üniversitesinde verdiği derslerde terim ve bilim alanı olarak ilk kez gündeme getirmiş olduğu göstergebilim dilbilimin içinden doğmuştur. Saussure'ün 1916 yılında basılan Cours de Linguistique Générale (Genel Dilbilim Dersleri) başlıklı kitabı göstergebilim dalını tanınır hale getirmiştir. Göstergelerin dil dizgesini oluşturduğunu dile getiren Saussure göstergebilimi dilbilimin üstünde, toplum yaşamındaki tüm göstergeleri inceleyebilecek bir bilim olarak görmüş ve dilbilimin göstergebilimin bir alt dalı olabileceğini ifade etmiştir (Saussure, 2011: 16). Saussure ile eş zamanlı çalışmalarını Amerika'da sürdüren Charles Sanders Peirce mantıkla özdeşleştiği bu kurama, göstergelerin biçimsel öğretisine "semiotic" adını vermiştir (Rifat, 2008: 116). Göstergebilimin oluşması gelişmesi ve günümüze kadar gelmesi sürecinde başta Ferdinand de Saussure ve Charles Sanders Peirce olmak üzere Roman Jakobson, Algirdas Julien Greimas, Roland Barthes, Julia Kristeva, Claude Lévi-Strauss, Gérard Genette, Paul Ricœur, Jacques Derrida, Jean-Claude Coquet, Michael Riffaterre gibi birçok dilbilim ve göstergebilimci araştırmacının katkısı olmuştur.

Göstergeleri ve çeviriyi inceleyen bir araştırma alanı olan ve günümüzde 'Çeviri Göstergebilimi' olarak kullanılan terimin ortaya çıkması ise 1980'li yılların başında Gideon Toury'nin çeviriyi gösterge bilimsel bir faaliyet olarak tanımlamasıyla ortaya çıkmıştır. (Kourdis, 2020: 80). Terim daha sonrasında Peeter Torop tarafından kavramsallaştırılmıştır (Tuna ve Kuleli, 2017: 19) Peeter Torop (2000: 597-610), göstergebilimsel çözümlemenin çeviri sürecinde olması gereken doğal bir basamak olduğu görüşünü savunmuş ve göstergebilim ve çeviribilimin ayrılmaz bir bütün olduğunu ifade etmiştir. Çeviri ve göstergebilim arasındaki ilişkiyi sergileyen ilk çalışmalardan biri Dinda L. Gorrée'nin, 1989'da çeviri göstergebilimi'nin başlangıcı sayılabilecek Wittgenstein, Translation and Semiotics adlı çalışması olmuştur (Stecconi, 2004: 15-26). Çeviribilimin göstergebilime açılması kapsamında birçok araştırmacının çalışmaları olmuştur. Magdalena Nowotna 2002 yılında Paris'te yayınladığı Le sujet, son lieu, son temps adlı kitabında, Jean-Claude Coquet'nin Söyleyenler Kuramından etkilenmiş ve edebi metinleri göstergebilimsel ve dilbilimsel açıdan incelemiş ve çözümlenmiştir. Çeviribilim ve Göstergebilim arasındaki ilişkiye dair ilk çalışmalardan birisi de 30

Ağustos -1 Eylül 2001 tarihleri arasında European Society for Translation tarafından Kopenhag'da düzenlenen Claims, Changes and Challenges in Translation Studies başlıklı Uluslararası Çeviri Kongresinde Sündüz Öztürk Kasar'ın sunmuş olduğu La Semiotique Subjectale et la Traduction (Özne Göstergebilimi ve Çeviri) başlıklı bildirisi olmuştur. Öztürk Kasar bildirisinde, göstergebilim kapsamında özne olarak çevirmen-yazar ile yazar ve çevirmen ilişkisini irdelenmiş, çeviri ve göstergebilim arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur (Tuna ve Kuleli, 2017: 16). Öztürk Kasar (2017: 195-196) diller arası çevirinin doğasında olan dilsel ve kültürel kaynaklı problemler için ise anlam evreninin anlaşılmasına ışık tutan okuma, yorumlama ve çözümlenme modeli olarak çeviri göstergebilimini önermiştir. Çeviri ve göstergebilim arasındaki ilişkiye değinen araştırmacılardan biri de Ubaldo Stecconi'dir. Stecconi (2004: 15), Five Reasons Why Semiotics Is Good for Translation Studies başlıklı makalesinde göstergebilimin neden çeviri için yararlı olduğunu açıklamıştır.

YURİ LOTMAN'IN KÜLTÜR GÖSTERGEBİLİM KAVRAMLARI VE MUTLU PRENS ÖYKÜSÜNDE ANLAM EVRENİ

Kültürün göstergebilimin temel araştırma konularından biri olduğu görüşü Petr Bogatyrev, Jan Mukarovsky, Prag okulundan Jakobson ve Moskova-Tartu okulundan Yuri Lotman, Boris Andreevich Uspensky, Volodymyr Ivanov, Viladimir Toporov ve Alexander Piatigorsky ayrıca Roland Barthes, A. Julien Greimas, Max Bense, Ferruccio Rosi-Landi, Umberto Eco gibi birçok araştırmacı tarafından savunulmuştur (Posner, 2001: 29). Onlara göre bir toplumda kavramsallaştırılmış ne varsa hepsi o toplumun kültürünün bir parçasıdır. Bu yaklaşım 1950'lerde göstergebilimci Yuri Lotman ve Moskova Tartu Okulundan arkadaşları tarafından ele alınmıştır (Posner, 2001: 49-50).

Lotman, Leningart Üniversitesinde yazın tarihi öğrenimi görmüş XVIII. yy. yazınıyla ilgilenmiştir. Başta F. de Saussure olmak üzere Roman Jakobson, Jan Mukorvsky, Yuri Tinyanov gibi isimlerden esinlenen Lotman yazın bilimi daha geniş sınırları olan göstergebilim içerisine oturtmuştur. (Rifat, 2008: 165). Böylece gösterge kuramından yola çıkarak kültüre uzanmıştır. Lotman'ın kültür modeli göstergekürenin en önemli parçasıdır.

Volodymyr Ivonovych Vernadski'nin 'biyosfer' teriminden esinlenerek canlıların organik yaşamının kaynağı olan, biyosferle kültür arasında benzerlik kuran Lotman, semiyosfer (göstergeküre) kavramını türetmiştir. Semiyosfer kültürün hem koşulu hem sonucudur. Onun ifadesiyle "semyosferin dışında ne iletişim vardır ne de dil" (Lotman, 2012: 158). Dolayısıyla semiyosfer için kültür ve kültüre ait tüm unsurların bulunduğu bir anlam evrenidir denilebilir. Fakat semiyosfer kavramı sadece kültürü ifade etmez. Kültürün tüm göstergesel çevresine de gönderme yapar. Yani kültürü yapılandıran çevresi ve içinde bulunduğu bağlamdır. Bu alanın içerisinde kültürü oluşturan kodlar metinler ve semboller gibi pek çok unsur yer alır.

Semiyosfer kültürel unsurların yaşam alanı olduğu gibi kültürel farklılıkların da kesişme ve karşılaşma alanıdır. Lotman (1990: 18) kültürü bir metin olarak görür. Bu metin içinde metin olan karmaşık bir mekanizmadır Ona göre "Her kültürün kendine ait bir oto portresi vardır" (Lotman, 2012: 47) ve kültürel metinler üzerinde etkisini görmek mümkündür.

Lotman için önemli diğer bir kavram da semiyosferle yakın ilişkili olan 'diyalog' kavramıdır. Diyalog iletişimi sağlayan önemli bir unsurdur. Diyalog karşılıklı görüşmedir ve kültürlerin etkileşimini sağlar. Lotman (2012: 185) çevirinin başlangıç mekanizmasının diyalog olduğu vurgusunu yapar. Diyalog asimetriyi getirirse de diyaloga katılanların dilinin semiyotik farklılığında anlam bulur. Çünkü semiyotik farklılık olmaksızın diyalog anlamsızdır. Kültürlerarasındaki farklılık bazen anlamama durumu ortaya çıkarsa da diyalogu bu çevrilemezlik noktası sağlar. Lotman bunu asimetri kavramıyla karşılamaktadır. Asimetri bir karşılıklık durumudur. İki farklı kültürdeki kavramların her zaman simetrisinin yani tam anlamıyla eş karşılığının olmamasını ifade eder. Semiyosferin yapısı

asimetriktir. Semiyotik evren içerisinde her şey tam bir çevrilebilirlikten karşılıklı çevrilemezliğe dek uzanan bir mekanizma halindedir (Lotman, 2012: 160). Bu durumun en önemli sebeplerinden biri metnin anlam evreninin çoğulluğu ve simgeselliğidir.

Lotman (1990: 127)' a göre metin tarihle sıkı bir bağlantı içerisinde bu sebeple kültür alanı içindeki geçmiş insanlık tarihinin varlığını yansıtan metinler anlamını ortaya çıkaracak şekilde okunmalıdır. Semiyotik yapının işlemesi için sembollere ihtiyaç duyulur. Sembollerde daima arkaik bir şeyler vardır ve ardında önemli metinler saklıdır (Lotman, 2012: 143-144). Lotman (1990: 260) sembollerden bahsederken onların keyfi olmadığını ifade eder. Ona göre semboller boş figürler değildir. Semboller kültürün anlamsal çekirdeğini oluşturur ve tarihi günümüze taşırlar. Aynı semboller farklı kültürlerde farklı anlamlara gelebilir ya da bir kültürde yer alan sembolün başka bir kültür de sembolik anlamı olmayabilir. Fakat bu farklılık durumu Lotman (2012: 186)'ın kültür göstergebilimi yaklaşımına göre anlamlıdır ve diyaloga yani kültürlerarası iletişime olanak tanır.

Mutlu Prens öyküsünde sosyal, tarihi, dini ve kültürel birçok sembolün yer aldığı görülmektedir. Öykünün Victoria İngiltere'sini yansıtmaları bakımından tarihsel yönü de vardır. Wilde'ın gettolarda yaşayan göçmen Yahudilerden bahsetmesi, kraliyet sarayı ve halk arasındaki eşitsizliğin gözler önüne serilmesi bunun en güzel örneğidir. Benzer şekilde Lotman (1990) metnin tarihle olan bağlantısını *Düşünen Dünyaların İçinde* adlı eserinde şu örnekle vurgulamaktadır:

“Günümüzde Hamlet yalnız Shakespeare'in metni değildir. Bu yapıtın yorumları hakkında bellek ve dahası Shakespeare metninin ilişkide bulunabileceği, o metin dışında yer alan tarihsel olaylar hakkındaki bellek demektir” (Lotman, 2012: 25).

Mutlu Prens öyküsü sadece Mutlu Prens'in hikâyesini anlatmaz. Aynı zamanda Mutlu Prens'in yaşadığı dönem hakkında da okuyucuya bilgi sunar. Mutlu Prens'in yüzündeki gülümseme mutluluğun simgesidir. Mutlu Prens hayattayken yaşadığı sarayında şehirdeki fakirlikten, mutsuzluktan ve acılardan habersizdir. Oysa öldüğünde ve heykeli yüksek bir tepeye dikildiğinde sarayının duvarının arkasında daha önce merak etmediği tüm mutsuzlukları görmüştür. Bu yüzden herkesin yüzünde gülümsemesiyle mutlu sandığı Prens mutlu değildir.

Lotman *Culture and Explosion* adlı eserinde Barok edebiyatının bir özelliği olarak ters bir dünyadan söz eder. Örneğin kuzu kurdu yer, at adamı sürer (Lotman, 2009: 78). Verilmek istenen mesaj görünümde değil tersindedir. Bu karşıt anlamların birbirini anlamlı kıldığı bir dünyadır. Mutlu Prens öyküsünde de benzer şekilde mutlu-mutsuz, yaşam-ölüm, zengin-fakir, gibi kavramların birlikte kullanıldığını görürüz.

Heykelin yüksek bir sütunda tepeye yapılmış olması tüm şehri görebilmesinin, asaletinin ve ihtişamın sembolüdür. Nino Kirvalidze ve Nino Samnidze (2018: 345), heykellerin ve anıtların bir olayı veya bir kimseyi ölümsüzleştirmek için yapılan sanat eserleri olduğunu ifade eder. Öyküde Wilde'ın estetik anlayışının izlerini taşıyan birçok örnek yer almaktadır. Mutlu Prens heykeli bu örneklerden biridir. Estetik akımının bir örneği olarak sanat, otoriter rejimin baskıladığı 'hayal gücü'dür. Ancak Wilde sanatı ve güzelliği insan düşüncesini değiştiren ve şekillendiren bir unsur olarak görmektedir (Kirvalidze ve Samnidze, 2018: 349). Mutlu Prens'in heykeli aynı zamanda bu otoriter baskısının sembolüdür. Viktorya döneminde işlevsellik her şeydir. Wilde'ın öyküsünde dönemin estetik anlayışının yansıtıldığı bir başka simge ise rüzgâr horozudur (weatherclock). Estetik olarak güzel görünen rüzgâr horozu çok da işlevsel değildir. Meclis üyesinin onu heykelle karşılaştırmasındaki amaç heykelin sanatsal değerini düşürmek içindir (Humanish, 2017: 7).

Her tarafı altın olan Mutlu Prens'in kalbi kurşundandır. Öykünün sonunda eritilen Mutlu Prens heykelinin tek kalan parçası kurşundan kalbidir ve bu onun ölümsüzlüğünün en önemli simgelerinden biridir. Heykelin üzerindeki mücevherler sadece estetik amaçlı değil aynı zamanda materyalist dünyanın da simgesi konumundadır (Sümbül, 2014: 161-168). Viktorya İngiltere'sinde toplumsal

eşitsizliklerin görmezden gelindiği bir dünyayı temsil eden diğer önemli sembol ise 'Sans Souci' sarayıdır. Adını Fransızca Sans Souci'den alan saray Almanca 'ohne Sorge' olarak anılır ve 'dertsiz, sorunsuz, kaygısız' anlamlarına gelmektedir. Saray öyküde acının, kederin girmesine izin verilmeyen saray olarak anılmaktadır (Wilde, 2008: 8). Bahçeleriyle ihtişamlı bir kampüs içinde yer alan Sans Souci sarayı sorunlardan, dertlerden uzak bir şekilde yaşayabileceği bir mekân isteyen Büyük Frederic tarafından yaptırılmıştır ve günümüzde kültür mirası olarak kabul edilen eserler listesinde yer almaktadır.

Alt metinler bağlamında incelendiğinde öyküde yer alan Hristiyan öğeleri oldukça dikkat çekicidir. Öyküde geçen ödül, cennet, melekler, haberci, ölüm, uyku, emir, Tanrı, ekmek, gibi birçok dîni içerikli kelimeler yer alırken çarkifelek çiçeği, kırlangıç gibi sembolik anlamı olan kültürel öğeler ve Hristiyan öğretisine ait cümleler de yer almaktadır. Çarkifelek sembolünün eski çağlardan beri çeşitli eserler, objeler üzerinde kullanıldığı bilinmektedir. Hristiyan simgecilğinde çarkifelek çiçeği İsa'nın çilesini, kurban edilmesini, kurtuluşunu, çarmıha gerildiğinde insanlığın günahlarının kefareti için çektiği acıyı sembolize etmektedir. (Yılmaz, 2009: 14). Öyküde hasta çocuğu olan yoksul kadının saray balosuna yetiştirmeye çalıştığı elbise, zengin kraliçeyi memnun etmek için acı çeken insanların sembolüdür.

Diğer dîni içerikli sembol ise kırlangıç kuşudur. Kuşlar tarih boyunca göklerde olmaları nedeniyle Tanrının habercisi kabul edilmiştir. Kırlangıç, şans getirdiğine ve insanları kazadan, beladan koruduğuna inanılan, dostluğun ve şefkatin sembolü olarak gösterilen bir kuştur (Buckland 2011: 236; Aktaran: Yozgat 2019: 109). Ayrıca kırlangıç Mısır mitolojisinde ölüp yeniden dirilmeyi sembolize etmektedir (Ersoy, 2007: 177).

Öyküde yer alan 'We have bread now' (Wilde, 2008: 17) ifadesi Hristiyanlıkta yer alan 'yaşam ekmeği' söylevini çağrıştırmaktadır. Mutlu Prens heykeli sadece materyalist dünyanın simgesi değil aynı zamanda bir hayırseverlik figürüdür. İsa çarmıha gerilmiş ve kendisini insanlık için feda etmiştir. Mutlu Prens de kendi güzelliklerini insanlık adına feda etmiştir.

'Death is the brother of sleep' ve 'I am going to the house of death' (Wilde, 2008: 18) cümleleri de benzer şekilde Hristiyanlık inancını yansıtan ifadelerdir. Öykünün sonunda yer alan Mutlu Prens ve kırlangıcın cennet bahçesi ile müjdelendirilmeleri de bu örneklerle dahil edilebilir.

Lotman (2012: 95-96)'a göre gelenekler, mitler inanışlar da kültürün belleğinde saklı olan metinler olarak ortaya çıkar ve kültürün devamlılığı için önemlidirler. Döneme ait yaşam tarzı, adetler, düşünce ve inanışlar bu kapsamda değerlendirilebilir. Mutlu Prens öyküsünde geçen 'reverans' kültürel öğesi bir selamlama biçimidir. Reverans belli yer ve durumlarda, örneğin balo, düğün ve yortularda ve kimi zaman da asilzadelere takdimlerde yapılır. Kutsal yerlerde de reverans yapmak önemli bir saygı işaretidir (Kalkan, 2012: 156). Öyküde 'the Reed made the most graceful curtses' (Wilde, 2008: 6) ifadesinde yer alan 'curtsey' kelimesi hafifçe öne eğilerek ve dizler kırılarak yapılan reverans hareketini tasvir eder. Curtsey kelimesi kültürel içerikli bir kelimedir. Viktorya döneminde aristokrat sınıfa ait bir selamlama biçimini temsil etmektedir.

Lotman'ın semiyosfer (göstergelere) olarak adlandırdığı kavramı bir toplumun kültürü olarak değerlendirecek olursak iletişim ancak bu evrende anlam kazanır. Kültürlerarası iletişimin gerçekleşebilmesi ise çeviri eyleminden önce bu kültür evreninin çözümlenmesi ve en doğru şekilde aktarılması ile mümkün olabilir. Çevirmen kültürel öğelerin çevirisinde kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunlarla karşılaşabilir. Bu noktada çevirmenin sadece kelimelerin anlamını ve işlevsel değerini biliyor olması yeterli gelmeyebilir. Çevirmen bunları göz önünde bulundurarak çevirisini yapacağı kültürün sembolleri, tarihi geçmişi, yaşam biçimi hakkında da derin bilgi edinmelidir.

MUTLU PRENS VE TÜRKÇE ÇEVİRİLERİ

Oscar Wilde eserlerinin Türkçe çevirilerinin yapılması modern Türkiye'nin Batılılaşma programı çerçevesindeki kültürel dönüşüm faaliyetleriyle doğrudan orantılıdır (Paker, 1998: 578). Bu çeviri çalışmalarının ilki 1926 ve 1927 yıllarında Abdullah Cevdet'in İctihad dergisinde yayınlanan Salih Zeki Aktay'a ait çeviridir. Aktay, Oscar Wilde'nin altı öyküsünü Osmanlıca Türkçesine çevirmiş bu hikâyelerden dördü 1926 ve 1927 yıllarında süreli olarak İctihad dergisinde yayınlanmıştır. Bahtiyar Prens adıyla çevrilen 'Mutlu Prens' öyküsü de bu çeviri çalışmalarından birisidir. Bu çalışma 1943 yılında günümüz Türkçesiyle Ahmet Sait Matbaasında yeniden basılmıştır. 1927 yılında ise Şaziye Berin Kurt tarafından Oscar Wilde'nin Masalları adıyla yeniden çevrilmiştir (Aksoy, 2016: 27-34). Nurettin Sevin 1938 yılında Hilmi Kitabevi tarafından basılan Bahtiyar Prens ve Başka Masallar adıyla çevirdiği esere on altı sayfalık bir önsöz yazmış ve çeşitli başlıklar altında yazar, yazarın sanatı ve eserin önemi, çevirisi konularında görüşlerine yer vermiştir (Kandınç, 2020: 84). Sevin aynı eseri 1940 yılında MEB'in hazırlanmış olduğu Dünya klasikleri için yeniden çevirmiştir. Öykünün edebi ve sanatsal özelliklerine sadık kalarak duru, yalın ve güzel bir Türkçe kullanımı yaratabilmek amacıyla çeviride bazı değişiklikler yapılmıştır (Aksoy, 2000: 51-57).

1960 yılında Mutlu Prens Ülkü Tamer tarafından yeniden çevrilmiş Varlık Yayınevi tarafından yayınlanmıştır. 1963 yılında ise Mesut Prens adıyla Cevat Yücel tarafından çevrilmiş ve Berksoy yayınevi tarafından yayınlanmıştır. Eserin Mesut Prens başlığıyla Müfide Muzaffer ve Nermin Milar tarafından yapılan çevirileri de mevcuttur. Mutlu Prens daha sonra pek çok çevirmen tarafından dilimize çevrilmiş ve birçok yayınevi tarafından yayınlanmıştır.

BÜTÜNCE VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Çalışmanın bu bölümünde İngilizceden Türkçeye çevrilmiş Mutlu Prens öyküsünden örnekler sunulmuştur. Adı geçen eserin birçok çevirisi olması sebebiyle seçim yapma gereği oluşmuştur. Çalışmanın örneklem evreni açısından farklı tercihler sunması sebebiyle 2000 yılı sonrasında yayımlanmış eserler tercih edilmiştir. Örnekler çeviri göstergibilimi yöntemiyle incelenmiş, Lotman'ın kültür göstergibilimi kavramları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışmada kullanılan çeviri eserlerin listesi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Kitabın Adı	Yazar	Çevirmen	Yayınevi	Yayın yılı	Yayın yeri
Mutlu Prens	Oscar Wilde	Özgü Çelik	Say Yayınları	2008	İstanbul
Mutlu Prens	Oscar Wilde	İbrahim Şener	Mitra Yayınları	2011	İstanbul
Mutlu Prens	Oscar Wilde	M. Ali Ayyıldız	Guguk Kuşu	2011	Ankara
Mutlu Prens	Oscar Wilde	Roza Hakmen Fatih Özgüven	Türkiye İş Bankası	2012	İstanbul
Mutlu Prens	Oscar Wilde	Nihal Yeğinobalı	Can Çocuk	20013	İstanbul
Mutlu Prens	Oscar Wilde	Ayşe Banu Karadağ	Bilge Kültür Sanat	2013	İstanbul

Mutlu Prens	Oscar Wilde	Suat Ertüzün	Can Sanat Yayınları	2017	İstanbul
Mutlu Prens	Oscar Wilde	Aylin Yıldız	Halk Kitabevi	2017	İstanbul
Mutlu Prens	Oscar Wilde	Gökçe Deniz İnce	Dipnot Yayınları	2017	Ankara
Mutlu Prens	Oscar Wilde	Derya Öztürk	Dahi Çocuk Yayınları	2019	İstanbul

Tablo 1: Oscar Wilde'nin Mutlu Prens Öyküsünün İngilizceden Türkçeye Çeviri Eserleri Listesi

Örnek 1:

Kaynak metin: "He is as beautiful as a weathercock remarked one of the Town Councillors who wished to gain a reputation for having artistic tastes" (Wilde, 2008: 4).

Çevirmen	Çeviri Metin	Çözümleme Verileri
Çelik, s. 7	'Bir rüzgâr gülü kadar güzel' dedi.	rüzgâr gülü
Şener, s. 231	'Bir rüzgâr gülü kadar güzel', dedi.	rüzgâr gülü
Ayyıldız, s.5	'Bu bir rüzgâr gülünden bile daha güzel', dedi	rüzgâr gülü
Roza Hakmen-Fatih Özgüven, s.1	"Bir rüzgâr gülü kadar güzel," dedi.	rüzgâr gülü
Yeğinobalı, s.7	'Mutlu Prens bir rüzgâr horozu kadar güzel!' dedi.	rüzgâr horozu
Karadağ, s. 5	'Bir rüzgâr gülü kadar güzel,' dedi.	rüzgâr gülü
Ertüzün, s. 13	'Bir rüzgâr gülü kadar güzel!' diyor.	rüzgâr gülü
Yıldız, s. 5	Rüzgâr horozu kadar yararlı değil ama diye söze karıştı.	rüzgâr horozu
İnce, s. 9	'Bir rüzgâr gülü kadar güzel' demişti.	rüzgâr gülü
Öztürk, s. 5	'Bir rüzgâr gülü kadar güzel,' dedi.	rüzgâr gülü

Tablo 2: Oscar Wilde'in Mutlu Prens öyküsünde "weathercock" göstergesinin Türkçeye Çevirileri

Lotman (2014: 119) sembollerin boş figürler olmadığını aksine her zaman çok anlamlı ve değerli olduğunu ifade eder. 'Weathercock' metnin geçtiği dönem bağlamında değerlendirilecek olursa üzerinde metal horoz figürünün yer aldığı rüzgârın yönünü belirleyen işlevsel fakat aynı zamanda mimari olarak da kullanılan bir objedir. Antik Yunanda horoz mitolojik bir figürdür ve sosyal bir statü simgesidir. Hristiyan kiliselerindeki çan kulesinin tepesinde bulunan madeni horoz ne kadar işlevsel olarak rüzgârın yönünü gösterse de sembolik anlama da sahiptir. Işığı ve yeni doğuşu simgeleyen horoz Tanrının armağanı olan zamanın bilinçli kullanılması yönünde bir uyarıdır. İncil'de geçen hikâyeye göre Hz. İsa öğrencisine kendisini horoz ötmekten yani gün doğmadan üç kez inkâr edeceğiyle ilgili kehanette bulunmuştur. Bu çağrışım bakımından da 'horoz' ihanet ve pişmanlığı sembolize etmektedir (Özer, 2016: 6-8). Öyküde yer alan bu cümleyi meclis üyelerinden birinin söylemesi, gösterge olarak rüzgârın yönüne göre hareket eden horoz figürünün seçilmesi ve hikâyenin başlangıcında kullanılması tesadüfi değildir. Bu göstergenin olmaması durumunda sembolik anlam da

kaybolacaktır. Bu figürün seçilmesi aynı zamanda Wilde’in estetiğe olan düşkünlüğünün de bir yansımasıdır. Çözümlenen verilerde çevirmenlerin kelimenin daha çok işlevsel yönünü göz önünde bulundurarak ‘rüzgâr gülü’ ifadesini tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Yeğınobalı ve Yıldız’ın ise çevirilerinde ‘rüzgâr horozu’ karşılığını kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Örnek 2:

Kaynak Metin:

“And certainly whenever the wind blew, the Reed made the most graceful curtseys”. (Wilde, 2008: 6)

Çevirmen	Çeviri Metin	Çözümleme Verileri
Çelik, s. 8	ne zaman rüzgâr esse en hoş diz kırmaları yapıyordu	diz kırmalar
Şener, s. 232	ne zaman rüzgâr çıksa karnış çok zarif hareketlerle eğilip bükülüyordu.	eğilip bükülme
Ayyıldız, s.8	rüzgâr ne zaman esse onunla cilveleşip duruyor, danslarını onun için döktürüyor.	cilveleşip durmak
Roza Hakmen-Fatih Özgüven, s.3	ne zaman rüzgâr esse Karnış çok zarif hareketlerle eğilip bükülüyordu.	eğilip bükülme
Yeğınobalı, s.9	ne zaman rüzgâr esse Saz son derece zarif reveranslar yapıyordu.	reveranslar
Karadağ, s. 7	ne zaman rüzgâr esse Saz en zarif reveransları yapıyordu.	reveranslar
Ertüzün, s. 13	ne vakit rüzgâr esse Karnış’a doğru son derece zarif bir reverans yapıyordu.	reverans
Yıldız, s. 6	ne zaman rüzgâr esse Saz zarif reveranslar yapıyordu.	reveranslar
İnce, s. 11	rüzgâr her estiğinde Saz birbirinden zarif selamlar verip yerlere kadar eğiliyordu.	Yerlere kadar eğilme
Öztürk, s. 8	Rüzgâr ne zaman esse Saz kesinlikle tüm zerâfetini ortaya dökerdi.	zerâfetini ortaya dökme

Tablo 3: Oscar Wilde’in Mutlu Prens öyküsünde “curtseys” göstergesinin Türkçeye Çevirileri

Öyküde geçen ‘curtsey’ kelimesi Collins Cobuild Essential (1994) İngilizce Türkçe sözlüğünde ‘diz kırmak, diz kırıp selamlamak, reverans yapmak’ anlamlarına gelmektedir. Reverans saygının bir ifadesi olarak hafif dizleri kırarak ve öne doğru hafif eğilerek yapılan bir selamlama şeklidir. ‘Curtsey’ kelimesi kültürel içerikli bir kelimedir. Viktorya döneminde aristokrat sınıfa ait bir selamlama biçimini temsil etmektedir. Kùltürlerarası diyalogun sağlanabilmesi kültürel değerlerin sergilenmesi ile mümkündür. Asimetri yani kaynak kùltürde yer alan bir ögenin hedef kùltürde karşılığının olmaması Lotman’a göre artı bir unsurdur. Çünkü kùltürlerarası iletişimi sağlar ve yeni şeyler öğrenmeye katkı sunar. Yeğınobalı, Karadağ, Ertüzün ve Yıldız’ın göstergeyi hedef dildeki anlamı ve kaynak dildeki sembolik anlamıyla karşıladığı diğer çevirmenlerin kelimenin işlevine yöneldiği görülmektedir.

Örnek 3:**Kaynak Metin:**

"I didn't know what tears were, for I lived in the Palace of Sans-Souci, where sorrow is not allowed to enter" (Wilde, 2008: 8).

Çevirmen	Çeviri Metin	Çözümleme Verileri
Çelik, s. 10	Sans Souci Sarayı'nda yaşadım.	Sans Souci Sarayı
Şener, s. 234	Üzüntünün içeri girilmesine izin verilmeyen Kaygısızlık Sarayı'nda yaşıyordum.	Kaygısızlık Sarayı
Ayyıldız, s.	Kocaman bir sarayda yaşıyordum, bu sarayın kapısından üzüntü içeri giremezdi.	Kocaman bir saray
Roza Hakmen-Fatih Özgüven, s.4	Üzüntünün girmesine izin verilmeyen Kaygısızlık Sarayı'nda yaşadım.	Kaygısızlık Sarayı
Yeğınobalı, s.11	Acıların kapıdan içeri alınmadığı Sans Souci Sarayı'nda yaşadım.	Sans Souci Sarayı
Karadağ, s. 8	Acının içeri girmesine izin verilmeyen Sıkıntısızlık Sarayı'nda yaşadım.	Sıkıntısızlık Sarayı
Ertüzün, s. 15	Üzüntünün girmesine izin verilmeyen Sanssouci Sarayı'nda yaşadım.	Sanssouci Sarayı
Yıldız, s. 8	Acıların kapıdan içeri sokulmadığı Sans-Souci Sarayı'nda yaşadım.	Sans-Souci Sarayı
İnce, s. 11	Sans-Souci Sarayı'nda yaşıyordum ve orada derde tasaya yer yoktu.	Sans-Souci Sarayı
Öztürk, s. 8	Yaşadığım Sans-Souci Sarayı'nda keder ve acılar içeri alınmazdı.	Sans-Souci Sarayı

Tablo 4: Oscar Wilde'in Mutlu Prens öyküsünde "Sans Souci Palace" göstergesinin Türkçeye Çevirileri

Almanca 'ohne Sorge' sıkıntısızlık, kaygısızlık anlamlarına gelen ve Fransızca karşılığı Sans Souci olan saray tüm dertlerden uzak, mutluluk ve zenginliğin doyasıya yaşandığı bir dünyanın temsilidir. Almanya'nın saraylar şehri olarak bilinen Postdam' da yer alan Sans Souci Sarayı Kral Büyük Frederich tarafından yazlık saray olarak inşa ettirilmiştir. Kaygı ve dertlerden uzaklaşmak isteyen ve Fransızca okuyup yazabilen Frederick sarayına Sans Souci adını vermiştir. (<https://en.wikipedia.org/wiki/Sanssouci>, 2020). Bu sembolik anlamından dolayı sıkıntısızlık, kaygısızlık sarayı olarak da anılmaktadır. Sarayın isminde saklı bu sembolik anlamın hedef dile Karadağ, Şener, Hakmen ve Özgüven'in çevirilerinde aktarılmış olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Öztürk çevirisinde dipnot kullanımı ile Sans Souci'nin Postdam kentinde bir saray olduğu ve kültür mirası listesinde yer aldığı bilgisine yer vermiştir. Benzer şekilde Ertüzün ve Çelik dipnot yoluyla Postdam kentindeki bu sarayın 1. Prusya Kralı Büyük Frederich'e ait olduğu bilgisini vermiştir. İnce'nin dipnotunda ise 'Sans Souci'nin Fransızca'da dertsiz, tasasız anlamalarına geldiği bilgisinin yer aldığı görülmektedir. Yeğınobalı ve Yıldız'ın çevirilerinde gösterge sarayın ismi ile sınırlı kalmıştır. Ayyıldız'ın çevirisinde sarayın ismi ve anlamına yer verilmediği ve sembolik anlamın tamamen

silinmiş olduğu görülmektedir.

Örnek 4:

Kaynak Metin:

“She is embroidering passion-flowers on a satin gown fort he loveliest for the Queen’s maids of honour to wear at the next court-ball” (Wilde, 2008: 9).

Çevirmen	Çeviri Metin	Çözümleme Verileri
Çelik, s. 10	saten elbisenin üzerine çarkıfelek çiçekleri işliyor.	çarkıfelek çiçekleri
Şener, s. 235	atlas elbiseye çiçek motifleri işleri	çiçek motifleri
Ayyıldız, s.11	soylu birinin elbisesini boncuk boncuk işliyor	boncuk boncuk
Hakmen-Özgüven, s.5	atlas elbiseye çarkıfelek çiçekleri işliyor	çarkıfelek çiçekleri
Yeğinovalı, s.11	saten bir elbise üzerine ateş gülleri işlemekte;	ateş gülleri
Karadağ, s. 9	saten elbiseye çarkıfelek desenleri işliyor.	çarkıfelek desenleri
Ertüzün, s.16	saten bir elbiseye nakışla çarkıfelek çiçekleri işliyor	çarkıfelek çiçekleri
Yıldız, s. 9	Saten bir elbise üstüne ateş gülleri işliyor	ateş gülleri
İnce, s. 15	çarkıfelek çiçekleri işlenmesini istedim	çarkıfelek çiçekleri
Öztürk, s. 10	saten bir elbisenin üzerine çarkıfelek çiçeği işliyor	çarkıfelek çiçeği

Tablo 5: Oscar Wilde’ın Mutlu Prens öyküsünde “passion flowers” göstergesinin Türkçeye Çevirileri

Şeklinden dolayı saat çiçeği veya fırlıdak çiçeği olarak da adlandırılan çarkıfelek çiçeği Hristiyanlar tarafından İsa’nın çilesinin bir simgesi olarak kabul edilmektedir (Gezgin, 2007: 40-41). Zenginlik içinde yaşayan insanların mutlu olması için zor koşullarda çalışan insanların çilesini sembolize eden çarkıfelek göstergesinin bir başka gösterge ile yer değiştirmesi bu sembolik anlamın kaybolmasına neden olacaktır. Çelik, Şener, Özgüven ve Hakmen, Karadağ, Ertüzün, İnce ve Öztürk kelimeyi hedef dilde bu sembolik anlamı karşılayan ‘çarkıfelek’ göstergesi ile karşılamayı tercih etmişlerdir. Yeğinovalı ve Yıldız aynı sembolik anlamı içermeyen ‘ateş gülleri’ ifadesini kullanmışlardır. Ayyıldız çevirisinde ‘boncuk’, Şener ise çiçek motifleri öğelerine yer vermiştir. Bu kelimeler kaynak metinde yer alan göstergeyle benzer işlevselliğe sahip olsa da aynı sembolik anlamı karşılayamamaktadır.

Örnek 5:**Kaynak Metin:**

"Will you not stay with me and be my messenger?" (Wilde, 2008: 9).

Çevirmen	Çeviri Metin	Çözümleme Verileri
Çelik, s. 10	bir gece daha benimle kalıp elçim olamaz mısınız?	elçim
Şener, s. 235	benimle bir gece kalıp habercim olamaz mısınız?	habercim
Ayyıldız s. 11	bir gece yanımda kalıp bana yardımcı olmaz mısınız?	yardımcı
Hakmen-Özgüven, s.6	benimle bir gece kalıp ulağım olamaz mısınız?	ulağım
Yeğınobalı, s.12	bir gecelik yanımda kalıp ulağım olamaz mısınız?	ulağım
Karadağ, s. 10	bir geceliğine kalıp habercim olmaz mısınız?	habercim
Ertüzün, s. 16	benimle bir gece kalıp habercim olmaz mısınız?	habercim
Yıldız, s. 9	bir gecelik yanımda kalıp benim habercim olamaz mısınız ?	habercim
İnce, s.14	bir geceliğine yanımda kal ve benim yardımcım ol	yardımcım
Öztürk, 11	bir gece daha kalıp benim elçim olamaz mısınız_?	elçim

Tablo 6: Oscar Wilde'in Mutlu Prens öyküsünde "messenger" göstergesinin Türkçeye Çevirileri

Lotman (2012: 287) 'ın semiyosfer olarak adlandırdığı anlam evreni semboller, mitolojik unsurlar, geleneklerle karmaşık hareket halinde bir mekanizmadır. Tarihin işlevi ise bu bilgiyi bize sunmaktır (Lotman, 2012: 371). Mitler bir toplumun düşünce ve inançlarını sembolize eder. Bu bağlamda öyküde yer alan birçok sembolün arakasında alt metinler yer almaktadır. Kuşlar mitolojide ve birçok inanç sisteminde haberci olarak kabul edilmiştir. Dostluğu ve talihin sembolü olan kırlangıç Mutlu Prens'in habercisi olmuş, onun dünyayla ve insanlarla iletişimini sağlamıştır. Mısır mitolojisinde ölüp yeniden dirilmeyi temsil eden kırlangıç bu sembolik anlamlarından dolayı bu görevi yerine getirmek için seçilmiştir. Bu önemli göstergelyi Şener, Karadağ, Ertüzün ve Yıldız 'messenger' göstergesi için sembolik anlamı içeren 'haberci' karşılığını tercih etmişler, Hakmen ve Özgüven ve Yeğınobalı ise çevirilerinde aynı anlama gelen 'ulak' kelimesine yer vermişlerdir. Öztürk ve Çelik'in bu sembolik anlamı 'elçi' kelimesi ile karşıladıkları görülmektedir. Ayyıldız ve İnce 'nin gösterge için 'yardımcı' kelimesini tercih ettikleri görülmektedir. Ancak kelimenin işlevselliğini sağlayan bu tercihin göstergenin dîni ve mitolojik anlam içeren sembolik değerini karşılamadığı anlaşılmaktadır.

SONUÇ

Çeviri sadece dil değil aynı zamanda bir kültür aktarımıdır. Lotman kültüre farklı yaklaşımıyla öne sürdüğü semiyosfer, asimetri, diyalog, sembol gibi kavramlarıyla kültür göstergibilimine çok boyutluluk kazandırmıştır. Semiyosfer birçok kültürel unsurun içinde yer aldığı bir anlam evrenidir. Semiyosfer aynı zamanda farklı kültürlerin birbirini tanıdığı bir karşılaşma ve kesişme alanıdır. Anlam evreninin anlaşılabilmesi için çözümlenmesi gerekmektedir. Çözümlemesi gereken kültürel unsurların başında ise semboller gelmektedir. Semboller farklı kültürlerde farklı anlama gelebilir ya da bir kültürde sembol kabul edilen bir gösterge diğer kültürde yer almıyor olabilir. Bir kavramın simetrisinin yani tam karşılığının olmamasını yansıtan bu durumu Lotman 'asimetri' kavramı ile karşılar. Bu farklılık durumu Lotman'ın kültür göstergibilimine göre değerlidir. Çünkü kültürlerarası diyaloga

olanak tanır. Birbirinin kopyası olan bir diyalog okuyucuya bir şey katmayacak ve onun bilgisini arttırmayacaktır. Oscar Wilde'ın Mutlu Prens öyküsü Viktoria dönemi İngiltere'sine ve kültürüne ait sembolik ifadeler ve öğeler içermektedir. Öykünün başlığında ve metnin içinde yer alan kültürel öğelerde sembolik dil kullanıldığı görülmektedir. Mutlu Prens heykelinin yüzündeki gülümseme onun ölmeden önceki yaşamını sembolize etmektedir. Onun heykelinin en yüksek tepede oluşu ise öldükten sonra farketdiği ve mutsuzluğuna sebep olan yoksulluğu, umutsuzluğu ve çaresizliği görebilmesi içindir. İsa'nın çilesinin simgesi kabul edilen çarkıfelek çiçeği metinde yorgun ve yoksul terzinin ve onun gibi zor şartlarda yaşamaya çalışan insanların çilesini temsil etmektedir. Dönemin estetik anlayışının sembolü horoz gülü, materyalist dünyanın temsili Sans Souci sarayı, dostluğun simgesi ise haberci kuş kırlangıçtır. Lotman'ın kültür göstergebilimi yaklaşımına göre semboller boş figürler değildir, metnin anlam evrenine katkı sunan kültürel değerlerdir. Bu öğeler öykünün anlam evreni ve alt metinlerinin ortaya çıkartılması açısından önemlidir. İncelenen örnek çeviriler sonucunda elde edilen bulgulara göre bazı çevirmenlerin sembolik anlamı olan kültürel öğelerin çevirilerinden kaçındığı ve bu kültürel öğelerin kaynak kültürdeki anlamlarının erek kültüre yeterince yansıtılmadığı gözlemlenmiştir. Bu sembolik öğelerin başka öğelerle değiştirilmesi veya metinden çıkartılması anlam kayıplarına ve kültürel boşluklara yol açmaktadır. Lotman'ın önem verdiği diyalog kavramı kültürlerarası iletişim için ön koşuldur. Diyalog insanların dünyayı ve farklı kültürleri anlaması için gerekli olan iletişimdir. Diyalogun ve kültürlerarası iletişimin sağlanabilmesi için öncelikle anlam evreninin çözümlenmesi ve okuyucuya sunulması gerekmektedir. Bu da ancak eserin çevrilmeden önce kültür göstergebilimi bakış açısıyla okunması ve kültürel analizinin yapılmasıyla mümkün olacaktır. Böylece okuyucu kaynak kültüre ait bilgileri öğrenebilme, kendi kültürüyle karşılaştırabilme, kaynak kültürü ve kendi kültürünü tanıyabilme imkânına sahip olacaktır. Kaynak ve hedef kültür arasındaki benzerlikler çeviri eyleminde kolaylık sağlayabileceği gibi farklılıklar da birtakım sorunlar yaratabilmektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın çevirmenin karşılaşılabileceği çevrilemezlik durumu (asimetri) gibi sorunların çözümlenmesine de katkı sunacağı düşünülmüştür.

KAYNAKÇA

- Aksoy, B. (2000). Kültür Odaklı Çeviri ve Çevirmen. *Türk Dili Dergisi*, Temmuz. S.583: 51-57.
- Aksoy, B. (2016). Oscar Wilde in Turkish. Burçin Erol (Ed.), *One Day Oscar Wilde* (s. 27-34). İstanbul: Hacettepe University Department of English Language and Literature.
- Benveniste, E. (1995). *Genel Dilbilim Sorunları*. (Çev. E. Öztokat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Collins Cobuild Essential Dictionary. (1994). *İngilizce Türkçe Sözlük*. İstanbul: Metro Yayınları.
- Ersoy, N. (2007). *Semboller ve Yorumları*. 3.basım. İstanbul: Dönence Yayınları.
- Gezgin, D. (2007). *Bitki Mitosları*. 1.bsm. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Humaish, A. H. (2017). Integration of Art and Morality in Oscar Wilde's The Happy Prince. *English Language Literature and Culture*. January 2(1): 5-11.
- Kalkan, Öztürk S. (2012). *Türk Kültüründe Selamlaşma Kavramı. Bu Kavramın (İlköğretim ve Ortaöğretim) Ders Kitaplarına ve Ders programlarına Yansıtılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kandıncı, B. (2020). Önsözler Tanıklığında Bir Çevirmenin Serüveni: Çeviri Tarihimizde Nurettin Sevin. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi/Journal of Translation Studies*. S.28 Bahar: 79-97.
- Kirvalidze, N.ve Samnidze N. (2018) Aesthetic Morality and Intertextuality of Oscar Wilde's The Happy Prince and Other Tales. *International Journal of Arts&Sciences* 11(01): 343-356.
- Kourdis, Evagelos. (2020). Towards a Typology in Intersemiotic Translation from Verbal to Nonverbal and Polysemiotics Signs. Mesut Kuleli, Didem Tuna (Ed.). *Dil, Edebiyat ve Çeviri Odağında Kavramsal Okumalar/Conceptual Readings in Language Literature and Translation/Lectures Notionnelles de la Langue, de la Littérature et de la Traduction*. (79-99). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lotman, Y. M. (1990). *Universe of The Mind*. (Çev. Ann Shukman). Great Britain: Indiana University Press.

- Lotman, Y. M. (2009). *Culture and Explosion*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Lotman, Y. M. (2012). *Düşünen Dünyaların İçinde: İnsan-Metin-Semiyosfer-Tarih*. (Çev. Sabri Gürses) Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Özer, E. (2016) Aizanoi'dan Horozlu Mezar. *Art-SANAT* 5: 1-13.
- Öztürk Kasar, S. (2001). "La Sémiotique Subjectale et la Traduction", Third International Congress- Claims, Changes and Challenges in Translation Studies Abstracts, 30 Ağustos-1 Eylül 2001. Kopenhag.
- Öztürk Kasar, S. (2017). Jean-Claude Coquet ve Söyleyenler Kuramı. Prof. Dr. Ayşe Eziler Kıran'a Armağan. İrem Onursal Ayırır, Ece Korkut (Ed.). (s.183-199) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Paker, S. (1998). *Turkish Tradition*, Routledge of Translation Studies. Mona Baker. (Ed.). (s.571-582). London and Newyork: Roudledge.
- Posner, R. (2001). Kültür Nedir? Antropolojideki Temel Kavramların Göstergelimi Açısından Yorumu. I. Göstergelimi Kongresi Bildirileri, 20-23 Ekim 1999. (25-62). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Raymond, B. (2011). *İşaretler, Semboller ve Alametler*. (Çev. Derya Engin). 1.baskı. İstanbul: Neden Yayınevi.
- Rifat, M. (2008). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergelimi Kuramları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Sans Souci. Erişim Tarihi: 27 Aralık 2020, <https://en.wikipedia.org/wiki/Sanssouci>
- Saussure D. F. (2011). *Course in General Linguistics Ferdinand de Saussure* (Çev.Wade Baskin). New York: Columbia University Press.
- Sümbül, Y. (2014). Wilde Times: A Marxist Reading of Oscar Wilde's The Happy Prince. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. s. 19: (161-168).
- Steconi, U. (2004). Five Reasons Why Semiotics Is Good For Translation Studies: Doubts and Directions in Translation Studies. Gambier, Shlesinger and Stolze (Ed.), Bejamins Translation Library (s.15-26). Lisbon: Benjamin Publishing.
- Torop, P. (2000). Towards the Semiotics of Translation. *Semiotica*. 128 (3-4):5 97-610.
- Tuna, D. ve Kuleli M. (2017). *Çeviri Göstergelimi Çerçevesinde Yazımsal Çeviri İçin Bir Metin Çözümleme ve Karşılaştırma Modeli*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Urgan, M. (2012). *İngiliz Edebiyat Tarihi* (3.cilt). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yaman, B. (2020). *Yuri Lotman'ın Kültür Göstergelimi Bakış Açısından Nasreddin Hoca Fıkralarının İngilizce Çevirilerinde Kültürel Aktarım Sorunsalı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz E. (2009). *Modriyan ve Malaviç'in Sanatında Metafizik ve Felsefi Arayışlar Sanatçı Metinleri Işığında Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yozgat, S. (2019). *Türk Mitolojisindeki Grafik Sembollerin Günümüz Logo Tasarımlarına Yansımaları: Kuş Figürü Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Grafik Ana Sanat Dalı.
- Wilde, O. (2008). *The Happy Prince and Other Tales*. The Floating Press.
- Wilde, O. (2008). *Mutlu Prenses*. (Çev. Özgü Çelik). 2. Baskı. İstanbul: Say Yayınları.
- Wilde, O. (2011) *Mutlu Prenses*. Toplu Öyküler. (Çev. İbrahim Şener). 2.basım. İstanbul: Mitra Yayınları.
- Wilde, O. (2011). *Mutlu Prenses*. (Çev. M. Ali Ayyıldız). 4.basım. Guguk Kuşu Kitapları. Ankara: Ayyıldız Yayınları.
- Wilde, O. (2012). *Mutlu Prenses*. (Çev. Roza Hakmen-Fatih Özgüven). 2. Basım. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Wilde, O. (2013). *Mutlu Prenses*. (Çev. Nihal Yeğinobalı). 11.basım. İstanbul. Can Çocuk Yayınları
- Wilde, O. (2013). *Mutlu Prenses*. (Çev. Ayşe Banu Karadağ). İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Wilde, O. (2017). *Mürver Ağacı* (Çev. Suat Ertüzün). 2.basım. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Wilde, O. (2017). *Mutlu Prenses*. (Çev. Aylin Yıldız). İstanbul: Halk Kitabevi
- Wilde, O. (2017). *Mutlu Prenses*. (Çev. Gökçe Deniz İnce). 1.baskı. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Wilde, O. (2019). *Mutlu Prenses*. (Çev. Derya Öztürk). 1. Baskı. Ankara: Dâhi Çocuk Yayınları.

Thoughts About Religion and Death: An Analysis of Julian Barnes's Nothing to be Frightened of with Reference to Derrida's The Gift of Death

Lect. Mehtap Demirtürk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3664-8215>

Sinop University, School of Foreign Languages, Department of Foreign Languages, Sinop – TURKEY

Article History

Submitted: 28.08.2020

Accepted: 07.02.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Derrida

Julian Barnes

Religion

Death

Nothingness

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.45996>

Abstract

The term death is one of the most crucial terms for the entire world from the beginning of the history; while in the previous centuries it had been discussed through a religious perspective, as time progresses and civilisations develop; people have a tendency to explain it through a rationalistic perspective. Death and afterlife are popular terms for both in the world of philosophy and literature; and the French philosopher Jacques Derrida and the British writer Julian Barnes are among these to evaluate it with their own points of view. Both figures are recognised as atheists and they put forward their ideas by focusing on the illogical presumptions on religion. In these two works, there is neither a sense of emotion, grief nor mourning after the death of a person is met. As Derrida asks logical questions to understand death and religion, Barnes expresses his and his favourite artists' ideas sometimes in an amusing and sometimes in a serious way. While Derrida tries to explain the subject within the scope of responsibility, Barnes comments about religion and death with an atheistic point of view and with reference to the details of his life with his family background and thoughts of his favourite artists and writers. The purpose of this study is to analyse Barnes's autobiographical essayistic work *Nothing to Be Frightened of* in the light of Derrida's assumptions about death, religion, nothingness and free will in *The Gift of Death*.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Demirtürk, M. (2021). Thoughts About Religion and Death: An Analysis of Julian Barnes's *Nothing to be Frightened of* With Reference to Derrida's *The Gift of Death*. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 233-242.

Din ve Ölüm Üzerine Fikirler: Julian Barnes'ın Korkulacak Bir Şey Yok Eserinin Derrida'nın Ölümün Armağanı Eseri Üzerinden Bir İncelemesi

Öğr. Gör. Mehtap Demirtürk

Sinop Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Sinop – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 28.08.2020

Kabul: 07.02.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Derrida
Julian Barnes
Din
Ölüm
Hiçlik

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.45996>

Öz

Ölüm, tarihin başlangıcından beri tüm insanlık için en önemli ve kaçınılmaz konulardan biridir. Bu engel olunamaz gerçekliği insanlar, önceki yüzyıllarda dini bir görüşle incelerken, zaman ilerleyip medeniyetler geliştikçe, bu olguyu mantıksal bir çerçevede açıklama eğilimi göstermektedirler. Ölüm ve ölüm sonrası hayat, hem felsefe dünyası hem de edebiyat dünyası için oldukça popüler terimlerdir; Fransız düşünür Jacques Derrida ve İngiliz yazar Julian Barnes bu terimleri kendilerine has bakış açılarıyla değerlendirenler arasındadır. Sözü geçen bu iki önemli düşünür, ateist olarak tanınmaktadırlar ve ikisi de fikirlerini, din hakkında mantıksız buldukları varsayımlara odaklanarak açıklamaktadırlar. Düşünürlerin bu çalışmada incelenecek olan eserlerinde, ölüm kaynaklı ne bir duygu, ne bir keder ne de ölüm sonrası biri için tutulan yasa rastlanabilir. Derrida din ve ölümü anlamlandırabilmek için mantıklı sorular sormaya ve cevaplar bulmaya çalışırken, Barnes ise kendisinin ve beğendiği sanatçıların konu ile ilgili düşüncelerini bazen komik bazen ise ciddi bir şekilde ifade etmektedir. Derrida, konuyu sorumluluk kapsamında açıklamaya çalışırken, Barnes ise kendi hayatıyla birlikte ailesinin geçmişini ve sevdiği sanatçıların ve yazarların fikirlerini içeren ateist bir tutumla, din ve ölüm hakkında yorumlarda bulunur. Bu çalışmanın amacı; Derrida'nın *Ölümün Armağanı* adlı eserindeki ölüm, din, hiçlik ve özgür irade hakkındaki görüşlerinin ışığında Barnes'ın otobiyografik deneme tarzında yazılan *Korkulacak Bir Şey Yok* adlı eserini incelemektir.

INTRODUCTION

Death is an inevitable issue for all of the human kind from the beginning of the time in which cultures and philosophers of ages have in an attempt to define and evaluate it. In the Ancient Greek, people had “excessive mourning” (Vermeule, 1981: 3) and they believed in an “underworld” serving to fulfil “anxieties about death and the dead” with a faith of “afterlife” (Vermeule, 1981: 5). Plato was closely interested in death and he uttered that when people honestly involve themselves into the true path of “philosophy” (Phaedo 64a, qtd. in Bryant, 2003: 117), they get completely ready for death since they have been already set for the process of dying by denying its anxiety. However, this relationship between philosophy and death weakened in later ages and religious beliefs from different cultures replaced it. For instance, in the Medieval period with a strong religious tradition, death was considered as “a process prepared for” and “willed” by people (Bynum, 1998: 589) that carried them to God. People strongly accepted that their bodies would resurrect at the day of final judgement when this world would come to the end. Later in these ages, human beings thought that “death” was an atonement because of the “suffering of the dying Christ” (Bynum, 1998: 592). Yet, humanity could not get stuck in only this religious perspective because societies started to improve with many social and cultural developments. Thus, in the seventeenth century, death was not “at the center of” life (Bryant, 2003: 19) due to “social factors” (Sommerville, 2000: 750) which included “secularization of space and time, language and art, play and work and power; of personal, social, and national identity; even of flags and military technology” (Sommerville, 2000: 754). This movement met with “civility, tolerance, commerce and freedom” of the eighteenth century accepted as the “age of light” (Domínguez, 2017: 273). In the nineteenth century, societies had a tendency towards faith which was believed that it was “passing over from the side of faith to that of doubt, dragging the fluent multitude after it as the sea is dragged by the moon” (Tyrrell, 1902: vi). Hence, the understanding of death began to change; it was not accepted as a reasonable effectuation in people’s lives any more, and it became “an absurd interruption” that could deprive of “its meaning, instead of giving it meaning” (Tamm, 2015: 184). Therefore, an intense relationship between religion and literature emerged and it was listed by Hugh McLeod in four categories: “the march of science”, “modernization”, “postmodernity” and “selling God” (2000: 5). Morris explains the first one as the “intellectual change” developed by “the conflict of science and religion” is the cause of “secularization” which provides a criticism of religion (2003: 964). Alan Gilbert evaluates the second category as a “long-term concomitant of industrialisation was secularisation” (1976: 207) and so urbanisation and scientific developments contribute to the process of secularisation that weakens the society’s bounds with religion. The third category postmodernity puts forward a radical change in “the conduct of contemporary social life” (Simon et al, 1993: 411) by challenging and denaturalising the concepts of religion and death. Thus, people question the validity and reliability of religion and its dogmatic belief system that let them think death as nothing away from the religious ideas and so they involve in the fourth category ‘selling God’, for postmodernism calls “into question of the powers of science as a secular religion that promises to move us ever closer to the permanent, regularizing truths of nature, and in particular, the truths regarding human nature” (Simon et al, 1993: 417). Thus, postmodernism traces “the death of God” with an “anti-philosophy” that is against “a continuation of the old theology” which presents an “ontological and epistemological certainty” (Peters et al, 2019: 1) and so the idea of after life becomes “all a trick and nonetheless” (Hammerschlag, 2016: 188) which only includes a demand that neither includes the chance of infinite existence nor the expectation of reality in the unknowable universe after death. With the help of these background information and different perspectives, the French philosopher Jacques Derrida’s thoughts about religion and death in his book *The Gift of Death* and the British writer Julian Barnes’s “essayistic memoir” (Lopez-Deflory, 2016: 1) *Nothing To Be Frightened Of* are significantly analysed to present their

points of view in terms of death, religion, nothingness and free will.

Jacques Derrida leaves his mark on the twenty first century with his invaluable concerns in the fields of philosophy, sociology, criticism and literature. As a crucial thinker of the postmodern period, he expresses his ideas about religion and death. According to Simon Wortham, Derrida explains two religion types as "cult" and "moral" religions (2010: 51). As the first one refers to "faith" with a passive prayer and desire, the second one points out "knowledge" that needs "action in the interests of the good conduct of life" by following Kant's ideas; with these types, it may be accepted that "Christianity" presents the "death of God", for knowledge allows people to question the canonised ideas of the religion (Wortham, 2010: 51). On the other hand, Julian Barnes is also accepted as one of "the most versatile and idiosyncratic" writers of the postmodern century (Groes and Childs, 2011: 1) with his "diversity of topics and techniques" which "blur and challenge the borders that separate existing genres, texts, arts and languages" (Guignery 2006, 1). In *Nothing To Be Frightened Of* (2008), he discusses about his "anticipation of death" with "a revision of his family history" (Lopez-Deflory, 2016: 2) through a perception of "a review of the comments artists and thinkers have made on the subject of death" in a non-fiction "essayistic style" (Childs, 2011: 8).

Accepted as a "nihilistic, relativistic, subjectivistic and anti-religious" (Tacey, 2012: 3) figure of the philosophy world, Derrida receives "religion about which nobody understands anything" (qtd. in Sherwood and Hart, 2005: 292). In *The Gift of Death* (1992), Derrida begins his work with his explanation of religion as the combination of "the secret of the sacred, orgiastic, or demonic mystery" which is "integrated" and "subjected to the sphere of responsibility" (1996: 2). Hence, as it can be concluded that this demonic secret is closely related with responsibility which is:

"a genealogy of the subject who says "myself," the subject's relation to itself as an instance of liberty, singularity, and responsibility, the relation to self as being before the other: the other in its relation to infinite alterity, one who regards without being seen but also whose infinite goodness *giver* in an experience that amounts to a *gift of death*" (1996: 3).

It is interesting that to him this responsibility includes "a nucleus of irresponsibility or of absolute unconsciousness" (1996: 20) that can cause "risk of absolute sacrifice" (1996: 68) with an "absolute treachery" (1996: 68) "to betray the absolute other: God" (1996: 69). Thus, irresponsibility gets involved in Christianity. People cannot be accepted as "responsible" because they are "finite" (1996: 51) and so God becomes "wholly other" (1996: 57), for "God doesn't give his reasons, he acts as he intends, he doesn't have to give his reasons or share anything with us: neither his motivations, if he has any, nor his deliberations, nor his decisions" (1996: 57).

Human beings have a tendency to explain the meaning of death with the help of religion. In *The Gift of Death*, Derrida presents his ideas about this relationship with the help of responsibility that cannot be separated from "a culture of death" (1996: 10) which is represented as:

"How does one give it to oneself in the sense that putting oneself to death means dying while assuming responsibility for one's own death, committing suicide but also sacrificing oneself for another, *dying for the other*, thus perhaps giving one's life by giving oneself death, accepting the gift of death." (1996: 10)

He goes on his explanations about the interpretation of death that he accepts "to give oneself a representation of it, a figure, a signification or destination for it" (1996: 10). It is interesting that his evaluation about death also contains sacrifice, murder or suicide and he describes these scary dying types as a gift of death which is also given by God. He utters that since God has His eyes and hands on people, all of us are "inaccessible" to Him which also includes "the responsibility" "by making a gift of death (...), giving the secret of death, a new experience of death" (1996: 33). However, he is aware of his

own responsibility in dying: “My first and last responsibility, my first and last desire, is that responsibility of responsibility that relates me to what no one else can do in my place” (1996: 44).

An Analysis of Julian Barnes’s *Nothing to be Frightened of*

Julian Barnes also puts forward his own ideas about religion in his work *Nothing To Be Frightened Of* with his family’s religious perception: “Given my family background of attenuated belief combined with brisk irreligion” (2008: 12); his father was an “agnostic” and his mother was an “atheist” and this has been followed by their children (2008: 61). Additionally, he defines himself as “I’m afraid I’m a happy atheist” (2008: 17). Barnes utters that religion is “a supreme fiction” (2008: 57) and God is “an imaginary friend we have created for ourselves” (2008: 93) as “the fantasy of judgement” (2008: 196). He believes in “[n]o God, no Heaven, no afterlife” (2008: 18). He gives examples from his earlier years to show how religious figures were just ordinary human beings with their own weaknesses and errors; they did not behave properly or fairly, they had addictions (2008: 18) and even though they had inappropriate actions, they accused him to not “getting to heaven” “without baptism” (2008: 20). To Barnes, since people are frightened of this world, they believe in God and they try to prove their courage. In the news he remembers, a man declared “Who believes in God will be unharmed by lions” (2008: 20), so he entered into lions’ cage and died. He criticises this manner with a funny questionnaire: “Does this prove a) the man was mad; b) God does not exist; c) God does exist, but won’t be lured into the open by such cheap tricks; d) God does exist, and has just demonstrated that He is an ironist; e) none of the above?” (2008: 21). He introduces that people chose a religion because of their fear and also its advantages. He supposes that if he will choose one, it will be Judaism, for it seems to have advancements such as getting “extra holidays” (2008: 13) and as far as he remembers his Jewish friends “had better shoes” (2008: 13) and “they knew about girls” (2008: 13) at the school. Hence, Barnes indicates that people belong to a religion for social purposes as it is written:

“[T]he Christian religion didn’t last so long merely because everyone else believed it, because it was imposed by ruler and priesthood, because it was a means of social control, because it was the only story in town, and because if you didn’t believe it—or disbelieved it too vociferously—you might have a quickly truncated life. It lasted also because it was a beautiful lie, because the characters, the plot, the various *coups de théâtre*, the over-arching struggle between Good and Evil, made up a great novel. The story of Jesus—high-minded mission, facing-down of the oppressor, persecution, betrayal, execution, resurrection—is the perfect example of that formula Hollywood famously and furiously seeks: a tragedy with a happy ending. Reading the Bible as “literature,” as that puckish old schoolmaster was trying to point out to us, is not a patch on reading the Bible as truth, the truth endorsed by beauty.” (2008: 53).

He expands this explanation with his definitions of novel and art to present religions’ reliability: “beautiful, shapely lies which enclose hard, exact truths” and “words on a page, actors on a stage or screen, colours on a piece of canvas: these people don’t exist, have never existed, or if they did, these are mere copies of them” (2008: 78). He claims that without religions, people will have a tendency to be good ones, for all of us are “genetically programmed” by having “[a]ltruism”, hence “whether or not there is a preacher with a promise of heaven and a threat of hellfire, individuals living in societies generally act in much the same way. Religion no more makes people behave better than it makes them behave worse” (2008: 120-121).

In this autobiographical essayistic work, Barnes “displays a self-reflexive, postmodernist scepticism regarding any truth claims, even those which potentially could anchor personal identity and

counter the simulacra of cyber culture" (Holmes, 2009: 12-13) and this idea encounters readers with the very first sentence of his book: "I don't believe in God, but I miss Him" (2008: 1) by beginning with an irony. He explains that one day he was speaking about religion with his friends and one of them asks: "why should God do that for His son" (2008: 77) indicating the crucifixion of Jesus. One of them denied the Biblical incident and said: "The point is, it couldn't have happened" (2008: 77); and so this is the main dilemma for Barnes, it couldn't but "if you're a Christian, it did" (2008: 77). To him, religious miracles are just irrational fairy tales; however, people want to believe in a happy ending scenario. In the previous pages, he utters that all over the centuries, important artists had benefitted from religion and art makes religions strong. Hence, he understands that he misses God who is the "inspirer of artworks" (2008: 118).

In *Nothing to Be Frightened Of*, the issue of death is "both villain and co-protagonist" as "the figure who has shadowed Barnes since his incipient bout of thanatophobia in late adolescence" (Tate, 2011: 66). From the beginning of the book, he validly describes death including each of his parents' losses as "a modern death" (2008: 9) and "all natural" (2008: 11). He even compares their deaths and utters that his mother "had, indeed, done the dying 'better' than [his] father (...) more efficiently and speedily" (2008: 11). He follows a rationalistic pattern when he defines these deaths without any emotions such as pain or sorrow, for he is in an "attempt to find a modern, grown-up, non-religious acceptance of our inevitable end" (2008: 39). He remembers his first moment to think about mortality: "it was simple: you were alive, then you were dead, and bid the Deity farewell: Godbye" (2008: 112); because, to him "death is the one appalling fact which defines life" (2008: 126) and "life depends on death" as there cannot be planets "without the previous deaths of collapsing stars" and human beings emerge as a result of the death of "evolutionary mutations" (2008: 182) so his responsibility in this life is to live life to the fullest and to say bye to God.

He accepts that when he was young, he did not want to discuss about this simple inevitability and he avoided interviews; but then he finds himself to think about it in his older ages (2008: 124). He cannot help himself to feel panicked about death in the middle of his sleep and he tries to find a way out to settle down; and so he says to himself: "you're a *writer*, (...) You do *words*. Can't you improve on that? Can't you face down death – well, you won't ever face it down, but can't you at least protest against it – more interestingly than this?" (2008: 126). Yet, he realises that this is a futile attempt, for there is not a difference between writers and the rest of the people; writing does not help in this attempt. Additionally, he declares, "[p]eople only believe in religion because they're afraid of death" (2008: 8). Even though he strongly stresses that he "[suffers] from rational (yes RATIONAL) fear" (2008: 65), he still questions his ideas whether his "death-awareness connected to [his] being a writer" (2008: 66) by indicating that his works will survive after him; but he is also aware of the fact that one day there will be "a last reader" who is going to die (2008: 225) and Barnes will be completely erased on this world. Therefore, he gives his rationalistic list which explains his fears such as amnesia, mind confusion, being fed up with deathbed, miserable moments creating a wish to die, being helpless and so on (2008: 139-140). This list does not include any apprehension about religion, death or afterlife. However, he also evaluates people's approach to this issue and he believes "[f]ear of death replaces fear of God. (...) Death can't be talked down, or parlayed into anything; it simply declines to come to the negotiating table" (2008: 69). He points out that people can easily speak or comment about God and religion, but they cannot "do the same with death" (2008: 69), for it is certain.

While Derrida states in *The Gift of Death* "in the actual trembling of terror, is nothing other than death itself, a new significance for death, a new apprehension of death, a new way in which to give oneself death or to put oneself to death" (1996: 31), Barnes has a completely different perspective about it as it can be deduced from his title of the book: *Nothing to be Frightened of*. The 'nothing' in the title has

two meanings: “death should simply not be feared” and also “there is ‘nothing to be frightened of’ because, fundamentally, there is nothing after death” (Lopez-Deflory, 2016: 3). He explains this nothingness in a passage from his diary written more than twenty years ago:

“People say of death, “There’s nothing to be frightened of.” They say it quickly, casually. Now let’s say it again, slowly, with re-emphasis. “There’s NOTHING to be frightened of.” Jules Renard: “The word that is most true, most exact, most filled with meaning, is the word ‘nothing.’” (2008: 99-100)

He utters that he is “happy not to believe in God” and “to be free of Old Nobodaddy” and he does not worry about any result; thus “death, however distant, was on the agenda in quite a different way” (2008: 18). Because he insists “death” is “indeed final, and that nothing, and nothingness” comes after it (2008: 85). According to him, life is a developing process with an aim to improve “its genes appropriately and working its way through a succession of apelike, growling, tool-handling ancestors until such time as it gathered itself and spat out the three generations of school-teachers who then made ... me”; although life is full of progresses, death “has absolutely nothing to be said for it” (2008: 115). He exemplifies this with his father’s death; in the hospital his mother said to him that he looked better and asked what he was doing. He replied “You keep asking me what I’ve been doing. *Nothing*. It was uttered with a terrible mixture of frustration and despair (“The word that is the most true, the most exact, the most filled with meaning, is the word ‘Nothing.’”)” (2008: 164). When he died, the death certificate shows that he “died of a) stroke; b) heart trouble; and c) abscess on the lung” (2008, 165). Though Barnes has a different perspective about it; to him, his father died “of exhausted and giving up hope” (2008: 165). He could not eat, drink or speak; he could not recognise even his wife. His father’s final moments were miserable and death put an end to it. Barnes accepts “[l]ife is full of pain and suffering and fear, whereas death frees us from all this” (2008: 193), hence there is nothing to be frightened of death.

The issue ‘free will’ is debatable among writers and philosophers; so both Derrida and Barnes comment about it. In Derrida’s definition of religion about free will and responsibility, he presents the following:

“However little may be known of religion in the singular, we do know that it is always a response and a responsibility that is prescribed, not chosen freely in an act of pure and abstractly autonomous will. There is no doubt that it implies freedom, will and responsibility, but let us try to think this: will and freedom without autonomy. Whether it is a question of sacredness, sacrificiality or of faith, the other makes the law, the law is other: to give oneself back, and up, to the other. To every other and to the utterly other.” (qtd. in Sherwood and Hart, 2005: 12).

As it can be deduced from this quotation, if it is accepted that religion is determined by God, it will be problematic to think about the idea of free will even though it suggests giving its believers freedom. So, the human beings have tried to live their freedom given by the ruler. As a non-believer, Barnes shares Derrida’s ideas about the term. He had a conversation with a philosopher friend and Barnes presumed that he had “free will (...) behaved as if [he] did” (2008: 117). However, his friend G. explained that it was a “delusion” (2008: 117) and he remarked:

“though we might think we are free in acting as we want, we cannot determine what it is that we want (...) At some point your wants must just be givens: the result of inheritance and upbringing. Therefore, the idea of anyone having true and ultimate responsibility for their acts is untenable; at most we can have a temporary, surface responsibility—and even that, with time, will

be shown to be mistaken. G. might well have quoted to me Einstein's conclusion that "a Being endowed with higher insight and more perfect intelligence, watching man and his doings, would smile about man's illusion that he was acting according to his own free will." (2008: 117)

Barnes admitted that his friend was right; even though he knows free will is impossible, he goes on to "rely on this delusionary mental construct to help [him] along the mortal path to that place where no will of [his], free or fettered, will ever operate again" (2008: 117). Yet already he points out that if a person is young, he/she believes that he/she will be different from their parents and break fresh grounds; though as he/she ages, the reality will be different as Barnes's "resemblance" in his acts to his father (2008: 118), so he confesses that it is "definitely not expressions of free will" (2008: 118-119) and "We live as if we are creatures of pure free will when philosophers and evolutionary biologists tell us this is largely a fiction" (2008: 119). He also allows a specialist's concerns about the term who said "the concept of free will" can be explained as "making conscious decisions from a little self inside must be discarded", for "we are machines for copying and handing on bits of culture; and that the consequences of accepting all this are "really weird" (2008: 184). The specialist continues her statements as "these words coming out of this mouth at this moment, are not emanating from a little me in here, they are emanating from the entire universe just doing its stuff" (2008: 184). Thus, free will can be described as "a mere example of cultural copying" (2008: 185) that allows people to build "character and largely consistent beliefs" (2008: 186).

Conclusion

Death has been an unavoidable fact from the first moment of mankind on the earth and many theories and understandings have tried to explain it throughout ages. The Ancient Greeks believed that it was a deep mourning but it could be diminished because of the faith in afterlife. For Plato, if someone acted appropriately upon the philosophy that helped him/her with death, so he/she should not worry about it. In the Middle Ages, people passionately involved in death with a belief of resurrection because of their intense religious faith; death was accepted as a purgatorial necessity, for they should experience the pain of Christ. With the seventeenth century, perspectives towards death began to change due to changes in societies with the rise of secularism and freedom which have lasted over centuries. Postmodernism is another movement that affects the description of death by challenging and questioning the canonised rules of religion.

The French philosopher Derrida and the British writer Barnes have shared their concerns about religion, death, nothingness and free will in their death based works: *The Gift of Death* and *Nothing to be Frightened of*. According to Derrida, religion may include holy or demonic concerns; but whatever the including is, it requires responsibility which is defined as a denial, a resistance and also a consideration on a belief system. However, this responsibility comes from the other: God; and so human beings are considered as the responsible ones who should follow the rules of God. He declares a surprising statement here: how does a person obey the immortal one when he/she is mortal? He states that death is a new experience and it is also a kind of responsibility that a mortal one should appreciate it as a gift even though it may be one of the scariest versions of dying. On the other hand, the non-believer Barnes does not believe in responsibility of religion and death, but he strongly considers another kind of responsibility which is to live life through his experiences. To him, religion is a fiction arisen from a determined scenario with a happy ending to enjoy its believers. It is also a social and cultural acceptance in which people want to have a proper space and status. Yet, he still likes and misses religion, for it has been a muse for the great works of successful artists, painters, and composers. He puts forward that people believe in God because they are afraid of death and the uncertainty after it; but death is an end which takes away all of the problems and troubles on the earth. Additionally,

afterlife is a lie because there is nothing after death which is the final point; thus there is no need to be frightened of it. Because of these reasons, to Barnes, death gives the meaning to life and all of us have existed due to previous evolutions, thus a person should experience this process according to what it requires; this is the responsibility. About nothingness, Derrida puts a stress on the fear of death by emphasising on nothing other than death; however, Barnes says the fear of death is unnecessary, for there is nothing after it. Thus, Barnes is not afraid of death, but the terrifying topics for him are the possible miserable moments before death. That is to say, for Derrida fear of death is so strong that nothing can be as powerful as it; but for Barnes, the worst fears come out at the final moments on earth. In the scope of free will, Derrida thinks that there is a discrepancy between the idea of free will and the ruler – God. If it is accepted that people's roles in this world have been previously determined, it will be absurd to speak about free will and to expect people behave freely. Barnes shares Derrida's ideas; since he does not believe in God, he mentions that free will is shaped by cultural and social concerns. Nevertheless, sometimes he wants to believe in having a sense of free will, but in fact he is totally sure that he has not because it is also a fiction. In this paper, Barnes's *Nothing to be Frightened of* and Derrida's *The Gift of Death* are firstly examined together and so this is a total new study in fields of literature and philosophy. In the world where everything can be questioned in terms of truth, even though death becomes the ultimate reality, it also embraces uncertainty about what is waiting for us in the afterlife. Hence, while Barnes strongly opposes the idea of having an eternal life in heaven or hell, Derrida focuses on death and accepts it as a new experience without dealing with the idea of afterlife. Consequently, through these two important literary and philosophical figures, it can be uttered that thoughts about religion and death have changed from feeling intense sorrow into an emotion-free rationalistic understanding; hence Derrida and Barnes are among crucial thinkers who explain their ideas without including any religious statements.

WORKS CITED:**PRIMARY SOURCES:**

Barnes, J. (2008). *Nothing to Be Frightened of*. Toronto: Random House Canada.

Derrida, J. (1996). *The Gift of Death*. Chicago: University of Chicago Press.

SECONDARY SOURCES:

Bryant, C. D. (2003). *Handbook of Death & Dying*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Bynum, C. W. (1998). "Death and Resurrection in the Middle Ages: Some Modern Implications." *Proceedings of the American Philosophical Society*. Vol. 142, No. 4 (December): 589-596.

Childs, P. (2011). *Julian Barnes*. Manchester: Manchester University Press.

Domínguez, J. P. (2017). "Introduction: Religious Toleration in the Age of Enlightenment." *History of European Ideas*. Vol. 43, No.4: 273-287.

Gilbert, A.D. (1976). *Religion and Society in Industrial England: Church, Chapel and Social Change, 1740-1914*. London: Longman.

Groes, S. and Childs, P. (2011). *Julian Barnes: Contemporary Critical Perspectives*. Continuum International Publishing Group Ltd.

Guignery, V. (2006). *The Fiction of Julian Barnes*. London: Macmillan Education UK.

Hammerschlag, S. (2016). *Broken Tablets: Levinas, Derrida, and the Literary Afterlife of Religion*. New York: NY Columbia University Press.

Holmes, F. M. (2009). *Julian Barnes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Lopez-Deflory, E. (2016). "Beginnings, Middles, and Ends: A Kermudian Reading of Julian Barnes's *Nothing To Be Frightened Of* and *The Sense Of An Ending*." *Journal of the English Association* Vol. 65

- No. 249: 1-17.
- McLeod, H. (2000). *Secularisation in Western Europe, 1848-1914*. Houndmills (Hampshire): MacMillan.
- Morris, J. (2003). "The Strange Death of Christian Britain: Another Look at the Secularization Debate." *The Historical Journal*. Vol. 46, No. 4: 963-976.
- Peters, M. A, Marek, T., Jackson, L. and Besley, T. (2019). "Postmodernism in the Afterlife." *Educational Philosophy and Theory*: 1-3.
- Sherwood, Y., and Hart, K. (2005). *Derrida and Religion: Other Testaments*. New York: Routledge.
- Simon, W., Haney, C A., and Buenteo, R. (1993). "The Postmodernization of Death and Dying." *Symbolic Interaction*. Vol. 16, No. 4: 411-426.
- Sommerville, C. J. (2000). "Interpreting Seventeenth-Century English Religion As Movements." *Church History*. Vol. 69, No.4 (December): 749-769.
- Tacey, D. (2012). "Jacques Derrida: The Enchanted Atheist." *Thesis Eleven*. Vol. 110, No.1: 3-16.
- Tamm, D. (2015). "Post-Mortem – An Afterword" *Cultures of Death and Dying in Medieval and Early Modern Europe*. Edited by Mia Korpiola and Anu Lahtinen. Helsinki Collegium for Advanced Studies.
- Tate, A. (2011). "'An Ordinary Piece of Magic': Religion in the Work of Julian Barnes". *Julian Barnes: Contemporary Critical Perspectives*. Continuum International Publishing Group Ltd: 51-68.
- Tyrrell, G. (1902). *The Faith of the Millions: A Selection of Past Essays. First Series*. Longmans & Co: London.
- Vermeule, E. (1981). *Aspects of Death in Early Greek Art and Poetry*. Berkeley: University of California Press.
- Wortham, S. M. (2010). *The Derrida Dictionary*. New York: Continuum International Publishing Group.

Namık Kemal' in Tiyatrolarında Kimlik Yapılandırması: Vatan - Tarih Bilinci

Prof. Dr. M. Fatih Kanter

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0754-6930>

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kilis – TÜRKİYE

Dr. Gökçen Sevim

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9794-0810>

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Erzurum – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 15.06.2020

Kabul: 07.02.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Namık Kemal

Tiyatro Eserleri

Kimlik

Vatan

Tarih Bilinci

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.44223>

Öz

Toplumsal sistemin en başat unsuru olan kimlik, çok boyutlu bir kavramdır. Geniş bir kapsama sahip olan bu kavram, kültürel, sosyal ve toplumsal zeminde biçimlenir. Bireyin toplumla girdiği ilişkide *kimim*, nereye *ait'im* soruları, bireyi kendi *ben'i* ile yüzleştirir. Kendi varoluşunu anlamlandırma çabası içine girerek *kim* olduğunu, nereye *ait* olduğunu sorgulamaya başlayan birey, bu yüzleşmeyi toplumla olan ilişkisi bağlamında kavramaya çalışır. Önce kendisini/kendi kimliğini fark eden birey, sonra kendisi gibi olanlarla birliktelik oluşturarak ortak aidiyet noktasında buluşur. Kimlik oluşumu ve aidiyet duygusu, zamansal ve mekânsal bir düzlemde gerçekleşir.

Tanzimat ile başlatılan yenilik hareketi, edebiyat alanında gerçek anlamda etkisini gösterir. Tanzimat sanatçılarından olan Namık Kemal, yenileşme sürecinde halkı aydınlatma ve bilinçlendirme çabası içindedir. Kemal, yeni bir kimlik ve toplum inşasında halkı bilinçlendirme yönünde tarih bilincini ve vatan kavramını çok önemli bulur. Kimlik inşa sürecine ve aidiyet bilincine etki eden vatan algısının ve tarih bilincinin, toplumları birleştirici birer sağlayıcısı olarak düşünür. O, ortak bilinci harekete geçirecek bu iki simge değeri millî bir kimlik oluşumunda, özellikle de bireysellikten toplumsallığa uzanan birer kolektif unsur olarak tiyatro eserlerinde kullanır. Bireyin ve toplumun kimlik inşa sürecini, geçmişle kurulan bağ ile süreklilik kazandırmak isteyen Namık Kemal, geleceğin temellendirilmesi ve millî şuurun harekete geçmesi/uyanması için tarih üzerinden vatan algısını *an'a* taşır. O, geçmiş-şimdi ve gelecek bağını, bu simgeler üzerinden ele alarak *bir olma* bilincini temellendirir.

Namık Kemal, kendi tarihini/ecdadını tanıyan bir neslin, ülkü değer konumunda yer alan vatan kavramına daha içsel bir duyguyla değer vereceğini düşünür. Kendi tarihinin bilincinde olmayan ve bunu *an'da* içselleştirmeyen insanın, vatan olgusuna zarar vereceğine dikkat çeker.

Atf Bilgisi / Reference Information

Kanter, M. F. ve Sevim, G. (2021). Namık Kemal' in Tiyatrolarında Kimlik Yapılandırması: Vatan - Tarih Bilinci. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 243-255.

The Structuring of Identity in the Drama of Namik Kemal: Nation - History Consciousness

Prof. Dr. M. Fatih Kanter

Kilis 7 Aralik University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature,
Kilis – TURKEY

Dr. Gökçen Sevim

Department of Turkish Language and Literature, Erzurum- TURKEY

Article History

Submitted: 15.06.2020

Accepted: 07.02.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Namik Kemal

Dramas

Identity

Nation

Historical Consciousness

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.44223>

Abstract

The identity which is the most dominant element of the social system is a multidimensional concept. This concept possessing an extensive scope is shaped on a cultural, social, and common basis. The questions of *who am I*, where do I *belong* in the relationship of the individual with the society confronts the individual with *oneself*. An individual who starts to question *who they are* and where do they *belong* by putting an effort to interpret their existence tries to apprehend this confrontation within the context of their relationship with society. The individual who recognizes their self/self-identity meets in the common sense of belonging by forming with people like themselves. The formation of identity and sense of belonging takes place in a temporal and spatial level.

The reform movement starting with Tanzimat (Reform Era) takes effect in the field of literature. Namik Kemal who is one of the Tanzimat artists tries to enlighten and raise awareness in the people during the reform process. Kemal puts emphasis on the historical consciousness and concept of the nation in raising awareness for people in the structuring of a new identity and society. He believes that the perception of the nation and historical consciousness affecting the identity structuring process and sense of belonging are the connective elements of societies. Kemal uses these two symbolic values that would prompt the collective consciousness in the dramas as the formation of national identity and a collective element that expands from individualism to collectivism. Namik Kemal who wants to sustain the identity structuring process of individuals and society with the relationship established with the past bears the perception of the nation to the *moment* through history in order to ground the future and prompt/awake the national consciousness. He bases the *being one* concept by discussing the relationship between past, present, and future. Namik Kemal believes that a generation knowing its history/ancestors would value the concept of nation included in the ideal value with a more inner feeling. He draws attention to the people who are not aware of their history and cannot internalize their history at the *moment* would damage the concept of nation.

GİRİŞ

Bireyin kendilik bilincini kavraması ve kendini bir yere ait hissetmesi belli bir mekân dâhilinde hayat bulur. Dünyayı ve kendini anlamlandırma çabası ise var olduğu fiziksel mekâna ruhsal bir anlam atfetmesiyle değer kazanır. Varlığın fiziksel ve ruhsal anlamda çift yönlü oluşu bu bağlamda dış dünyaya bakışına da yansır. Ontolojik anlamda mekân, *“insan varlığının evrendeki tutunma yeri, bir oluşlar/kılışlar diyarı ve nihayet insan başarılarının hem ürünü hem de etkileyen nitelikli uygulama alanıdır.”* (Korkmaz, 2007: 400) Yaşamsal etkinliğin süreğenliğini sağlayacak bu alan, fiziksel bir durumdan ziyade tutunma ve kök salma mekânıdır. Varlığını belirli bir zaman ve mekân içerisinde içselleştiren birey, “kim” ve nereye “ait” olduğunu bu yapı içerisinde gerçekleştirir. *“Bireyin kendini tanımlamasında belirleyici rolü olan mekân, toplumsal kimlik kazanımının ve aidiyet olgusunun da kodlarını içerisinde barındırır. Varlığın ön koşulu, belirli bir zamanda ve belli bir mekânda bulunmakla özdeştir. Bireyin bu zamansallığı/tarihselliği ile mekânsallığı onun tarihsel düzlemdeki “aidiyet bilinci”ni oluşturan ve “kim”liğin inşa sürecini etkileyen bir yapı oluşturur. Bu aidiyet bilincini mekân bağlamında bireysellikten toplumsallığa doğru taşıyan ise “yurt” olgusudur.”* (Kanter, 2014: 237) Kimlik inşa sürecine ve aidiyet bilincine etki eden mekân algısı, bireysellikten toplumsallığa uzanan bir bütünselliğe de katkı sunar.

Toplumları bir arada tutan mekân olgusu, ortak bir tarih bilincinin de sağlayıcısı konumundadır. Zira bu birliktelik, ortak yurt olgusunda paylaşılır ve aynı yazgıda buluşmanın anlamı, ortak bir mekân düzleminde değer kazanır. Millî bir kimlik oluşumuna katkı sağlayan ve aidiyet duygusunu yaşatacak algı, Smith’in de vurguladığı gibi *“mekânsal ya da territorial”* (Smith, 2014:25) bir toprağa sahip millet yapılanmasını da zorunlu kılar. Bu toprak parçası sıradan bir yeri ifade etmemekle beraber, millî bir bilinç oluşumuna kaynaklık edecek değerleri de içerisinde barındırır. *“Toprak parçasının herhangi bir yer olması mümkün değildir; o herhangi bir toprak parçası değil, “tarihi” bir toprak, “yurt”, halkın beşiği olmalıdır.”* (Smith, 2014: 25) Aidiyet duygusunu içselleştiren tarihî toprak, gelecek nesillere aktarılacak ve kavratılacak yüce ve kutsal değerler olarak algılanır. Bu değerlerin anlamlandırılması ve içselleştirilmesi; insan ve mekân arasındaki yaşanmışlığın vatan/yurt olarak ortaya çıkışına ve kimlik inşasının yapılandırılmasına dayanak noktasını oluşturur.

Bireyin ve toplumun kimlik inşa süreci, geçmişle kurulan bağ ile süreklilik kazanır. “Ben”den hareketle “biz” olma bütünlüğünü gerçekleştiren birey; geçmiş, şimdi ve gelecek bağıntısı ekseninde “bir olma” ruhunu kendisinde hissetmeye başlar. Geleceğin temellendirilmesi ve millî ruhun/uyanışın harekete geçişi, tarihsel öğelerin “an”da hatırlanması ve içselleştirilmesi açısından önem taşır. *“Geçmiş üzerinden varlığını sürdüren bireyin/toplumun, tarihsel bir süreç yaşaması ve bu tarihsel süreçten yola çıkarak kendisini sürekli ve yeniden inşa etmesi kaçınılmaz bir gerçekliktir.”* (Kanter, 2014: 107) Zira kimlik inşası, kısa zaman aralıklarıyla değişen bir süreç değil, bir sürekliliğin sonucu olarak gelişim gösterir.

Geleceğin inşası, hatırlama eylemiyle gerçekleştirilen bir algıdır. Toplumsal inşa süreci, bu algının akışıyla gerçekleşir. Tarihsel ve kültürel birikimin “an”da hatırlanması, geçmişten geleceğe yansıtılması, toplumsal bellek aracıyla sağlanır. Assmann belleğin bu görevini; *“toplumsal bellek hem geriye hem de ileriye doğru iki yönde işler. Bellek sadece geçmişi kurgulamakla kalmaz, aynı zamanda şimdi ve geleceğin deneyimlerini de organize eder”* (Assmann, 2015: 50) şeklinde ifade eder. Tarihin bellek oluşturma özelliği bireysel ve toplumsal bağlamda bilinçaltı ve bilinçdışının toplumda yeniden doğumuna olanak tanır. Tarihin; geçmişteki deneyimleri hatırlatma, bu algının “an”da yeniden doğma ve gelecek için zemin hazırlama özelliği; aidiyet duygusu ve millî ruhun oluşumunu da beraberinde getirir.

1. Aidiyet Duygusunun Odak Mekânı: Vatan

Osmanlı döneminde vatan kavramı ulusal ve siyasi bir içeriğe sahip olmamakla birlikte *“doğum yeri ile oturuşulan bir yer”* (Başbuğ, 2010: 239) anlamına gelir. Bütün toprakları mülk olarak kabul eden Osmanlı için vatan kavramı; “memalik”, “memleket” ve “mülk” anlamlarında kullanılır. Osmanlı toprağı İslami bir değer taşıdığından ‘memalik-i İslam’ olarak da adlandırılır. Vatan kavramı,

Tanzimat'ın ilanından sonra özellikle de Fransız İhtilali'nin getirdiği yeni fikir hareketleri ekseninde siyasi bir anlam taşımaya başlar. *"Fransız Devrimi'nden sonra imparatorlukların parçalanması ve ulus-devlet algısına dönüşen yurt bilinci, etnik kökene dayalı uluslaşma sürecini hızlandırır."* (Kanter, 2014: 238) Yurt bilincinin etnik kökene bağlanması, yeni bir kimlik inşası sürecini başlatır. Kimliklerin yeniden biçimlenmesi politik ve kültürel alanda yeni çabaları da beraberinde getirir. Zira imparatorluktan ulus devlete doğru geçişte kaybedilen toprakların değerinin anlaşılması; etnik kökenli bir devlet inşa etme ve uluslaşma çabaları, "vatan" algısında değişimlere sebep olur. Ulus devlete doğru evrilmenin yaşandığı bu süreçte *"vatan kavramının devlet tarafından belirli bir aidiyeti destekleyecek şekilde ortaya konması, Tanzimat sonrasına ve II. Abdülhamit dönemine denk gelir."* (Mardin, 2008: 15) Tanzimat dönemi, vatan kavramına yeni olgular/değerler yükleme ve farklı bakış açılarının kazandırıldığı dönemdir. *"XIX. yüzyıla gelinceye kadar vatan, ferdin doğduğu yerdir; bu kavramın kolektif bir mâna kazanması için geçen yüzyılın ikinci yarısını beklemek lâzım gelmiştir."* (Akı, 1974: 114) Kanun-ı Esasi'nin ilan edilmesi ile Padişahın mülkü olarak kabul edilen Osmanlı toprağının *mülk olma* konumundan çıkıp, bu topraklar içinde yaşayanların *jurdu* olarak adlandırılması önemli bir adımın başlangıcıdır. Genç Osmanlılar içerisinde yer alan ve anayasanın ilanı için mücadele eden Namık Kemal, bu adımın atılmasında katkı sağlayan kişilerden biridir. Osmanlı topraklarının kaybedilmesinin getirdiği yeni bir vatan tanımlamasıyla Kemal, Osmanlı kimliği çatısı altında İslam topluluklarının birleşmesi ve İttihad-ı İslam fikrinin gerçekleşmesini ister. O, vatan sevgisini ve vatan olgusunu Türk edebiyatında ilk defa yüksek bir sesle ifade eden ve bu değer üzerine milletini bilinçlendirmeyi kendine bir görev olarak addeden bir aydın olarak yer alır.

Vatanı, uğruna ölünecek bir değer olarak nitelendiren Namık Kemal, sınırlarla çizilmiş sıradan bir toprak parçası statüsünden çıkartır. Bu konudaki düşüncelerini "vatan" makalesinde şu şekilde açıklar: *"Vatanı tayin eden madde birkaç bin mazlûmun kanı veya birkaç ricâl-i devletin kalemîyle çizilmiş bir hatt-ı mevhuîmdan ibâret değil midir? Böyle akıl ve tabiatla hiç münasebeti olmaksızın, sırf mevzuâtı beşerden olan ve insanların uhuvvet ve itilâfına sed çekmekten başka dünyada bir tesiri görülmeyen bir vâhimenin insaniyet nazarında ne hükmü olabilir?"* (Aydoğdu, Kara, 2019: 191) O, vatan kavramını birkaç bin mazlumun kanıyla ve birkaç devlet adamının kalemîyle çizilmiş sınırdan ibaret görme yanlışlığına vurgu yapar. Bu sınırlandırmanın kardeşlik ve birlik noktasına set çekmek olduğu düşüncesini taşıyanlara, karşı çıkar. Vatan onun için ayrı değerlerin içselleştiği bir olgudur ve onu sevmek doğuştan insana bahşedilmiş bir sevgidir. Zira fitraten insana mahsus olan *"bu sevgi asla sebepsiz bir sevgi değildir. Çünkü kendi bedeni de vatanın bir parçasıdır. Onda hatıraları vardır. Hürriyeti, rahatı, hak ve hukuku, menfaati vatan sevgisinde korunur ve devam eder. Atalarının mezarları ondadır çocukları onun üzerinde oyun oynayacak, onda büyüyecektir."* (Yalçın, 2011: 445) Bu nedenle vatanı kendi varlığının bir parçası, geçmiş-geleceği ve sebebi olarak gören insan, ona farklı bir hissiyatla bağlanır. Zira yaşamsal sürekliliği sağlama açısından gerekli olan her şey, vatan tarafından insana sunulur. Namık Kemal, vatanı sadece maddi imkânlar sağlayan bir toprak parçası olarak nitelendirmez. O, *"atalarının kemikleri bulunan ve ruhlarına mesken olan toprağın"* (Sütçü, 2010: 913) kutsal oluşuna ve sahip çıkılması gerekliliğine vurgu yapar. Bu vurgu onun eserlerinde tarihsel aidiyet ile bütünleşerek metin düzlemine taşınır.

Aydınlar ve sanatçılar içinde yaşadıkları çağın sesidir. Bu ses, toplumsal bir bilinç oluşturma görevini de üstlenir. Kendi çağının gereği olarak *"Vatan muhabbetinin müessisi"* (Akı, 1974: 114) Namık Kemal, ortak bilincin simgesi konumunda olan vatan izleğini makalelerinde, şiirlerinde, romanlarında başat bir konuma oturttuğu gibi bu izleğe tiyatro eserlerinde de yer verir. Namık Kemal'in 1873 yılında kaleme aldığı *Vatan Yahut Silistre* adlı oyunda, Tanzimat döneminde "vatan" kavramı ulvi bir değer olarak ele alınır. *"Fikri ve hissi muhtevası"*ndan (Akyüz, 1988: 18) dolayı önemli bir yere sahip olan eser, vatan fikri ve sevgisini kolektif bilinçaltına kazıyan değerlerin dile getirilişidir. *"Bu eserin action'u iki kelimedede özetlenebilir: 'Vatan sevgisi'. Gerek İslâm Bey, gerek onun ardında sürüklenen Zekiye bu sevginin*

sembolüdür. (...) Devrin insanına tesir eden bu yeni sevgi o kadar büyüktür ki hiçbir entrika olmasaydı, sadece bu sevgiye övgülerle dolu olsaydı piyes yine de sevilir, yine de tutulurdu. Namık Kemal'in bu piyesi bu sevginin çevresinde erimiş bir gönüllünün atılış ve kahramanlığından başka bir şey de değildir. Piyenin tümü vatanın ne olduğunu anlattığı sayfalarda fikirleşen bir sevgidir." (Akı, 1963: 94) İki sevdalının sevgilerini aşan vatan kavramı/sevgisi, oyundaki trajik unsurların silinmesine ve oyun kahramanlarının bu sevgide birleşmesine neden olur.

Tarihî bir konunun kaleme alındığı *Vatan Yahut Silistre*¹ oyununda Ruslarla yapılan Kırım Harbi'nin bir cephesini teşkil eden "Silistre Savunması" işlenir. Oyunun başkişisi olan İslam Bey, Silistre savunması için gönüllü olarak orduya katılan bir askerdir. Savaşa katılacağı için sevdiği kız olan Zekiye ile vedalaşmak ve sevdiğini söylemek için onun odasına girer. Ona karşı beslediği duyguları ifade eden İslam Bey, Zekiye'nin de onu sevdiğini öğrenir. Zekiye, İslam Bey'e olan sevgisinden dolayı erkek elbisesi giyerek Adem ismiyle gönüllüler ordusuna karışır. Silistre'de yaralanan İslam Bey'e Zekiye bakar ve İslam Bey, Zekiye'yi tanır. Abdullah Çavuş, İslam Bey ve Zekiye düşman cephaneliğini ateşleme görevini üstlenirler ve başarıyla görevlerini tamamlarlar. Orduda kumandan olan Sıtkı Bey, yıllar önce bir namus olayından dolayı komutanına itaatsizlik ettiği için görevden uzaklaştırılmış biridir. Bu nedenle Sıtkı Bey ailesini terk eder ve Ahmet ismi ile yeniden orduya girer. O, Zekiye'nin yıllar önce terk ettiği kızı olduğunu öğrenir. Zaferin vermiş olduğu mutluluğa İslam Bey ve Zekiye'nin düğünleri de eklenir.

Aidiyetin ve millî bilincin oluşumuna kaynaklık etmesi bakımından Namık Kemal *Vatan Yahut Silistre* adlı eserinde, "Yüce ve kutsal değerleri koruyan, taşıyan, özgürlüğün, varoluşun güvencesi olan" (Eliuz, 2012:334) vatani, birey ve milletin varlığını sürdürme ve aidiyetini içselleştirme mücadelesinin mekânı olarak ele alır; "*Vatan yaşamazsa, vatanda hiçbir insan yaşamaz... evet belki bulunabilir. (Kemal-i tehevürle) Yok... yok... yaşayan bulunur, lâkin insan değildir. İnsan vatanın ayaklar altında çiğnendiğini görürse, yaşamaz! İnsan, velinimetini ayaklar altında çiğnendiğini görürse yaşamaz!*" (Namık Kemal, 1960: 21) Bireyin varoluş süregelenliğinin sağlayıcısı olan vatan/yurt tehlikeye düştüğünde ya da yok olduğunda bireyin de varlığını sürdüremeyeceği, yok olacağı vurgulanır. Varlığının "özünü oluşturan değerlerin yitimiyle kendinin de yok olacağı gerçeğini algılayan birey, yurdu yaşamın kutsalı haline dönüştürür ve içselleştirir." (Kanter, 2014: 273) Bireyin "tarihsel dizge içinde kendini insan olarak kesinlediği, kimliğini onayladığı yer" (Korkmaz, 2004: 68) olan vatanın varlığının son bulması, insanoğlunun varlığının da yok olmasıdır. Zira vatan, bireyin kaotik durumdan kurtuluşunu sağlayan bir kurtarıcı, aidiyet hissini içselleştiren ve yaşamsal ihtiyaçlarını temin eden bir velinimettir. "*Ben anamın karnından vatana geldiğim vakit açtım, vatan karnımı doyurdu. Çıplaktım vatan sayesinde giyindim. Vatanımın nimeti kemiklerimde duruyor. Vücudum vatanın toprağından, nefesim vatanın havasından.*" (Namık Kemal, 1960: 14) diyen İslam Bey vatani, aldığı nefesin, yediği, giydiği her şeyin sağlayıcısı olarak nitelendirir. Besleyici ve doyurucu özelliklerin ön plana çıkarılması, bireyi bu ülkü değer üzerinde iyice bilinçlendirmek için verilir. "*Vatanımın nimeti kemiklerimde duruyor*" ifadesi ile İslami inanca gönderme yapan Namık Kemal, insanın topraktan yaratıldığını, vücudun mayasında toprak bulunduğunu hatırlatır. O, toprağın insanın var olmasındaki hakkının hiçbir şeyle mukayese edilemeyeceğini ve ödenemeyeceğini vurgular. Yine *Akif Bey* oyununun başkarakteri Akif Bey'in "*Deniz bizim vatanımız, velinimetimizdir. Onun sayesinde gezeriz,*

¹ Daha küçük yaştan itibaren tarihe büyük ilgi duyan ve çalışmalar yapan Namık Kemal, sonraki dönemlerde bu ilgisini genişleterek devam etmiştir. Onun yapmış olduğu ve kaleme aldığı başlıca tarih çalışmaları; Osmanlı Tarihi, İslam Tarihi, Devr-i İstila, Evrak-ı Perişan, Barika-i Zafer, Silistre Muhasarası, Kanje Muhasarası'dır. Tarih ilgisi ve eserleri için bkz: Ahmet Hamdi Tanpınar, On Dokuzuncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi, Dergah Yay., İstanbul, 2014, s. 405- 412, Önder Göçgün, Namık Kemal, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. Ankara, 1987, Alaattinn Uca, Namık Kemal 'in Tarihçiliği, ", T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay., s.424- 439

yeriz, yaşarız.” (Namık Kemal, 1966: 12) sözleri, deniz subayı olan bir askerin, vatanın insan yaşamındaki rolünü ifade eder.

Vatan Yahud Silistre oyununda; “Vatan ki herkesin hakiki validesi (...) sağlığında sütünden, hastalığında ilacından” (Namık Kemal, 1966: 16) faydalanılan bir değer olarak görülür ve bir başka ülkü değer olan anne simgesiyle özdeşleştirilir. “Anne ve toprak kavramları ile içsel bağdaşım ve etkileşim içerisinde olan vatan, bireysel çözülmeyi engelleyerek millî bütünleşmeyi sağlar; milletin varlık güvencesi olur.” (Eliuz, 2010: 83) Odaklanma bilincinin simge değer konumunda yer alan vatan, anne/ toprak kavramlarıyla da içsel bir alış veriş içindedir. “Kültürel bellek kodları”nı (Korkmaz, 2004: 69) içinde barındıran vatan ve anne kavramları bireyin kimliğini tanımlandırma eylemini kolaylaştıran, içsel olarak anlamlı kılan ve millet olma bilincini sağlayan iki önemli simge değerdir. Varoluşunun ilk mekânı olan anne karnı/anne; “bakıp büyüten, taşıyan, büyüme, bereket ve besin sağlayan; sihirli dönüşüm ve yeniden doğuş yeri” (Jung, 2012: 22) dir. Özelde vatan toprağını tümleyen toprak da gerek fiziksel gerekse varoluşsal bir biçimde insanoglunun yaşamsal/tinsel ihtiyaçlarını karşılar. Anaç bir simge değer olan toprak; anne gibi doğuran, yaşatan, koruyan, canlı bir varlık halini alır. Bireysel bir çözümlenin engelleyicisi ve millî bir birlikteliğin sağlayıcısı olan vatan; anne gibi çocuğunu sarıp sarmalar, korur ve besler. “Çocukken emanet ve teslim edildiğimiz yaşamın tamamının taşıyıcısı anne”nin (Jung, 2012: 31) yeni ve geniş görünümü vatana yansır. Vatan toprağı, anne arketipinin özelliklerini içinde barındırırken, annenin kutsallığından daha da üst düzeye çıkarılır. Celâleddin Harzemşah oyununun başkarakteri Celâleddin’in “Bir insana göre vatan, valideden mübarek!” (Namık Kemal, 1975: 56) sözleriyle bu ulvi değer daha da yüceltilir. Ülkü değer olarak görülen vatan; madde ve mananın bireysellikten millîliğe doğru yol almasında birleştirici bir öge, kutsal değerlerin sığınağı olur.

Bireyin kendilik bilincini kavraması ve kimlik kazanması, zaman ve mekân düzleminde anlam bulur. Ontolojik anlamda kendi kimliğini keşfetme eğiliminde olan birey, “kurtarıcı sığınak ve zamansal sürekliliğin de göstergesi “millî evi/vatanı” (Eliuz, 2012: 332) tehlikeye düştüğünde mücadele etme bilincine sahip olmak zorundadır. Zira, “kendi devamını yurdun devamıyla özdeşleştiren birey/toplum, kutsal bir sevgi ve aidiyetle yurdu için kendini feda etmekten çekinmez.” (Kanter, 2014: 273) Namık Kemal, millî bilinç oluşumuna kaynaklık etmesi bakımından vatanı önemli bir kolektif unsur olarak görür. Öyle ki gerek bireysel ve gerekse toplumsal kimliğin kazanılması, kolektif ruhun taşıyıcısı olan bu değerle ortaya çıkabilir. Kemal, bu bilincin uyanışa geçişini de vatan sevgisini yansıtmaya ve kuvvetlendirme biçiminde ele alır. O, “tarihi bellek ve çağrışımlar mekânı” (Smith, 2014: 25) olarak gördüğü vatanın kutsiyetini ve önemini ‘şehitlik’ kavramıyla pekiştirir. Vatan Yahut Silistre oyununda İslam Bey’in “Bir devlet gibi batıp da dünyayı dehşetler içinde bırakmak, milyonlarca nüfusu –anasından ayrılmış yetimler gibi- arkasından ağlatmak, on iki bin mert gibi dövüşe dövüşe şehit olup da tarihlerde tek başına bir ordu sayılmak bir insana ne büyük şereftir, bir kere gözünüzün önüne getirsenize” (Namık Kemal, 1960: 66) şeklinde ifade ederek, kutsal olarak gördüğü toprağın/vatanın yaşanılan acılar, bu uğurda kaybedilen canlar ve gözyaşları ile bir bütün/ülkü değer olduğunu hatırlatır. Böylece “bütüncül bir kimlik kurgusunu nesilden nesile aktarmayı” (Kanter, 2014: 245) İslami bir unsur olan şehitlik bilinciyle birleştirir ve toplumsal belleğe yerleşmiş bir vatan sevgisini ortaya çıkartmaya çalışır. Namık Kemal, vatan sevgisini, anne-baba sevgisiyle, yaşamak eylemiyle mukayese edilemeyecek kadar ulvi görür; “Vatanım kadar diyemem, yalan olur (...) Canım kadar... değil, çünkü can gözümde pek kıymetsiz görünüyor. (...) Pederim kadar, gerçekten pederim kadar seviyorum.” (Namık Kemal, 1960: 73-74) diyen İslam Bey, Zekiye’nin babası Sıtkı Bey’e olan duygularını bu şekilde dile getirir. Onun için vatan, fiziksel ölümü öteleyen ve “ölümlülüğün aşılmasını sağlayan” (Eliuz, 2010: 378) bir değerdir ve hiçbir sevgi onun üstünde değildir.

Namık Kemal, Osmanlı yurdunu bütünsel olarak İslam yurdu olarak düşünür ve bu şekilde bir vatan bilinci oluşturmaya çalışır. Celâleddin Harzemşah oyununda; “Ya İslam memleketini Tattardan kurtarırım, ya şahadet beni bu yeminden kurtarır. Vatanımı, milletini canından ziyade sevenler beraber gelmekte

muhtardırlar.” (Namık Kemal, 1975: 60) şeklinde ifade edilir. “İslam memleketi”, ibaresi ile yurdun sınırları ortak inanç birliği temelinde dayandırılır. Celâleddin, var olan Osmanlı topraklarını İslam yurdu olarak nitelendirir ve bu uğurda mücadele eder. *Vatan Yahut Silistre*'de yazar, vatanın inançla olan sıkı ilişkisini; “*Bence vatan iman ile beraberdir. Vatanını sevmeyen Allah'ını da sevmeyiz*” (Namık Kemal, 1960: 95) şeklinde İslâm Bey'in sözleri ile iyice pekiştirir.

Osmanlı ve İslam yurdunu toplumsal bellekte süregelen bir halde harekete geçirmek isteyen Namık Kemal, vatan algısını genel anlamda Osmanlı toprakları şeklinde verir: “*Evet, Osmanlılar söz arasında vatani kaybetmez gibi görünürler, o kadar kaybetmez gibi görünürler ki konuştuğun adamı taştan yapılmış resim zannedersin. Hele karşılarında bir düşman göster; hele vatanın mukaddes topraklarını bir ecnebinin murdar ayağı ile çiğneneceğini anlasınlar, işte o vakit halka başka bir hal geliyor!*” (Namık Kemal, 1960: 44) Osmanlı topraklarının tehlike ile karşı karşıya kalması durumunda halkın gösterdiği tavır, aidiyet bilinciyle hareket edişin ve millî bir bilinçle yoğrulmuş bir ruhun sergilediği vatan algısını gösterir.

Namık Kemal'in “*ahlâk ve aile konusunda ıslahatçı fikirler*” (Akı, 1963: 95) sunmak ve bilinçlendirmek amacı ile kaleme aldığı *Akif Bey* oyununda başkarakterin vatan bilinci ve sevgisiyle hareket ettiği görülür. Bahriye zabiti olan Akif Bey, savaşa giderken çok sevdiği ve iffetli sandığı karısı Dîlrüba'yı babasına emanet eder. Bir süre sonra Dîlrüba, Akif Bey'in çıkan yangında gemisinde öldüğünü söyler ve bunu ispat etmek için de iki yalancı şahit ayarlar. Sonrasında da Esat ile evlenme planları yapar. Akif Bey, yanan gemiden atlayarak kurtulur ve sağ salim geri döner. O, karısının çevirdiği bütün dolapları babasından öğrenir. Duydukları karşısında karısından boşanır ve Dîlrüba, Esat ile evlenir. Yaşadığı ihaneti içine sindiremeyen Akif Bey, Dîlrüba'nın gelin odasına gizlice girer. O, karısının Esat ile konuşmalarını ve arkasından çevirdiği oyunları dinler. Gizlendiği yerden çıkan Akif Bey, Dîlrüba yerine Esat'ı vurur. Esat da hançerini Akif Bey'e saplar. Bu sırada Dîlrüba kaçmaya çalışırken Akif Bey'in babası Süleyman Kaptan onu öldürür.

Bir aile faciasıyla sonuçlanan *Akif Bey* oyununda başkarakter Akif Bey, çok sevdiği karısını vatan söz konusu olduğunda tıpkı İslâm Bey gibi hiç tereddüt etmeden geride bırakarak gider. Vatan sevgisini, ferdî arzularına tercih etmeyen Akif Bey, savaşa giderken yakın arkadaşı Şahin'e, karısı ile ilgili vasiyette bulunur: “*Tanrı nasip eder de şehit olursam yahut başka bir kazaya uğrarsam ki yine şehit sayılırım... Çünkü gazaya o niyetle gidiyorum. (...) Vatanım için öldüğüme iftihar etsin.*” (Namık Kemal, 1966: 9) Akif Bey, ülkü değer olarak addettiği vatan için canını vermeyi kendisi için bir şeref olarak görür ve karısının da üzülmeyip bu sevgiyle iftihar etmesini, o bilinçle hareket etmesini vasiyet eder.

2. Toplumsal Ben'in Uyanışı: Tarihsel Bilinç

Tarihin bilinçlendirme/bellek oluşturma özelliği, Türk edebiyatında Tanzimat döneminde daha yoğunluklu olarak görülür. Yenileşme hareketi ile birlikte, Osmanlı İmparatorluğu'nda meydana gelen yıkılma tehlikesine tanık olan aydınlar, bu süreci ortadan kaldırma çabası içinde olurlar. Onlar, tarihî değerler ve olaylardan hareketle yeni bir kimlik inşa yapılandırmasına katkı sağlayacak ipuçları ararlar. Zira çağ, ilim ve akıl çağıdır ve aydınlar yaşadıkları çağın, daha da ötesinde geleceğin farkındadırlar. O aydınlarından biri olan Namık Kemal, “*kolektif bilinçlenmeye dönük gayretlerini*” (Eliuz, 2010: 372) bu amaç doğrultusunda sanatıyla buluşturur. Türk toplumunun “*tarihsel varoluş serüvenini*” (Eliuz, 2010: 374) geçmişten şimdi'ye taşıyarak, şimdi'de yeniden açılar. Namık Kemal, bu eserlerinde parçalanmakta olan Osmanlı Devleti'ni bu girdaptan kurtarabilecek sorgulayan, bilgili, vazifesini/sorumluluğunu hakkıyla yerine getirebilen, hür ve iradeli vatansever insanı; tarihî eserler aracılığıyla inşa eder. O, yıkılma tehlikesi içinde bulunan devletin mevcut durumunu tarihi bir perspektifte ele alır. Ona göre bu durumun sebeplerinden biri, tarihi tecrübelerin göz ardı edilmesinden ve yanlış bir siyasi eğilim içinde olunmasından kaynaklanmaktadır. Tarihi, devletin bekası için önemli bulan Kemal; milletin millî bir bilinç/ ruhla hareket etmesinde ve geleceğe yön vermesi açısından

birleştirici bir öge olarak düşünür. Onun bu konudaki düşünceleri; “Tarih ki mazinin müstakbele nâkil-i ahbâridir, zâhirde bir hikâyeden ibaret görünür, fakat hakikatte fenn-i şâhâne vasfıyla tebcil olunan ma’rifet-i hükümetin en büyük hâdimlerindedir. Hakikat! Bir milletin tarihi bilinmezse bekâsına, terakkisine lâzım olan esbâbın mevcûdu, mevküdu nereden öğrenilecek? İhtiyâcât-ı siyâsiyye maddiyâtan değildir ki göz ile görülsün, el ile tutulsun; tabiiyât veya riyâzîyattan değildir ki âletle ölçülsün, muâdele ile hallolunsun. Usûl olur ki hiç fâidesiz zannolunur, tedbîr bulunur ki pek fâideli görünür, fakat o fâidesiz zannolunan usul lağvetmek, o fâideli görünen tedbiri kabul eylemek bir devletin terakkisine hâil olur, bekasını muhâtaraya düşürür.” (Namık Kemal, 1910: 12) şeklindedir. Tarihi, bir hikâye olmaktan çıkarıp, içinde barındırdığı engin bilgiler ve tecrübelerin yansıtıcısı olarak gören Kemal, onu devletlerin geleceklerini yapılandırmasında ve milletin eğitilmesinde/bilinçlendirilmesinde önemli bir tutamak olarak addeder. Geleceğin sağlam bir şekilde temellendirilmesini tarihsel değerler ve olaylar ekseninde oluşturur. O, “tarih yalnız erbab-ı hükümet için değil, efrad-ı millet için de elzemdir” (Şirin, 2000: 563) düşüncesinden hareketle, gerek devletin ilerlemesi ve gerekse de devletin mevcut olumsuzluklardan sıyrılması/bekası için tarihi gerçekliklerin ve değerlerin bilinmesini elzem bulur. Geçmişinden habersiz olan bir milletin, toplumsal bir dönüşüm ve mücadele ruhundan eksik kalacağını, bunun sonucunda cehaletin en büyük yarasıyla karşı karşıya kalacağını savunur. Tarihsel hakikatlerin bilinmesiyle ancak hayatın şuuruna varılabileceğini ve bu bilinçle daha sağlam adımlar atılabileceğini düşünür.

Namık Kemal, “insanı tarihi ve iradi bir varlık olarak” (Şirin, 2000: 555) göreyerek tarihsel oluşumun kaynağını ve de değişimini insana yükler. Evrenin varoluşunun sebebi olan insan, tarihî olayların meydana gelişinde başat etkiye sahiptir. Bu nedenle o, insanın ‘millet’ olma bilincini taşımasının tarihten kopuk bir biçimde gerçekleşmeyeceğine özellikle dikkat çeker. “Milletin toplumsal realitenin tarihsel kökene sahip bir bileşeni olduğunu” (Hroch, 2011: 22) düşünen Kemal’de, insan iradesi ve tarihi ayrılamaz iki değerdir. İnsan iradesini ve tarihî gerçekleri eserlerinde harmanlayan yazar, tarihsel bir bilinç yaratır ve ortak bir millî bilinç oluşturur. Zira ona göre devlet, bu bilinç sayesinde kurtulacak ve de yeni bir insan/toplum inşası oluşturulabilecektir. “Sosyal değişimin önemli sıkıntılara yol açtığı zamanlarda tarih yeni bir cemiyet ve insan idealinin kaynağı haline gelebilir. İnsanlar o günkü buhranlarından çıkış yolunu tarih içinde ararlar, tarihte bulunacak bir modele göre çarpık sosyal gidişten kurtulmayı ümit ederler. Namık Kemal de Osmanlı Devleti’nin kurtuluş çarelerini tarihte arar. O, imparatorluğun kurtuluşunu köklü bir tarih eğitimi ve tarih bilincinin uyanmasında görür. Ona göre tarih, İslam ve Osmanlı birliğini sağlayacak yegâne vasıtaadır.” (Şirin, 2011: 557) Bu birliğin sağlanması da ortak bir tarih bilincinin oluşumunda ve harekete geçilmesinde saklıdır.

Namık Kemal, belli ülkü değerler etrafında bireyleri birleştirme çabasında olurken aynı fikir birliği noktasında da birlikte olma gerekliliğine de dikkat çeker. Bunu da “tarihte birlik fikrini işlemek ve okuyucuya bunu bir timsal hüviyetinde kabul ettirmek” (Şirin, 2010: 983) şeklinde yapmaya çalışır. O, imparatorluğun çöküşüne engel olmak amacıyla Osmanlılık fikrini savunarak bu çöküşe dur! demek ister. Bu fikir birliği etrafında toplumu birleştirme/bilinçlendirme gayesinde olan Kemal, “Osmanlı kimliğini önceleyen tarihî olaylar ve kişiler aracılığıyla tarihsel bir bilinç kurgulama” (Kanter, 2014: 109) yoluna gider. Onun ben’den biz’e doğru bilinçsel bir ortaklık oluşturduğu Celâleddin Harzemşah adlı eseri, kolektif kimlik oluşturma noktasında önemli bir tiyatro eseridir.

Namık Kemal’in tarihi olayları cisimleştirdiği Celâleddin Harzemşah adlı tiyatro eseri, vatan ve İslam birliği üzerine kuruludur. “İslâm birliği kurulmadıkça batı medeniyet seviyesine erişemeyeceğimize inanan” (Akı, 1963: 78) Namık Kemal, bu düşüncesini yaymak ve belleklere yerleştirmek adına bu tarihî dramı kaleme alır: Mehmed Alâeddin Harzemşah, bir Moğol ticaret kervanını yağma ettirince Cengiz ordularının hücumuna uğrar, yenilir ve Ab-ı Sükûn adasına sığınır. Babasının savaştan çekilmesine üzülen ve kızan Celâl, babasının ölümünden sonra Cengiz’e karşı mücadelesinin devam edeceğine dair and içer. Celâleddin bir taraftan kendisinden oldukça güçlü olan Moğol ordusuyla mücadele ederken

diğer taraftan da Müslüman meliklerin düzenledikleri komplolarla uğraşır. O, Moğol saldırısında karısı Neyyire ve oğlu Kudbettin'i Sind nehrine bırakmak zorunda kalır. Celâleddin, Hindistan'da kendisini yeniden toplar ve Tebriz'e kadar olan yerleri fetheder. Bu ilerleme karşısında Tebriz hükümdarı Ataberg, karısı Mihricihan'ı hiç düşünmeden bırakır ve kaçır. Celâleddin'in kahramanlıklarına hayran olan Mihricihan, onunla evlenir. Moğollar karşısında üstün olan Harezmi ordusu, gözünü iktidar hürsi bürümüş olan Celâl'in üvey kardeşi Gıyaseddin'in ihaneti ile başarısız olur. Gıyasettin, annesi Zahire ile birlikte Karahıtay devletinin kurucusu Burak Hacib'e sığınır ve bir süre sonra her ikisi de öldürülür. Celâleddin, Moğollar ile olan mücadelesinde iyice yalnız kalır. Zira Eyyübiler ve Selçuklular, kendisine karşı olumsuz tavır içindedirler ve Ahlat'ı almak için birlikte hareket ederler. Celâleddin Eyyübiler ve Selçuklulara karşı savaşır, muzaffer olur ve Tebriz'e döner. Hasta ve yorgun olan Celâleddin, düşmanın üzerlerine büyük bir kuvvetle geldiğini haber alır ve hazırlık yapar. Derviş kıyafetinde dağlarda dolaşan Celâleddin, Burak Hacib'in adamı Cabir'in hançeri ile göğsünden yaralanır. Bu sırada Mihricihan askerlerle çıkagelir. Celâleddin, kanıyla yazdığı vasiyetini Mihricihan'a verir. Vasiyetinde, sağ kalanların Moğollara karşı savaşması ve Moğolların Müslüman olması arzusu yer alır. Celâleddin ruhunu teslim eder, Mihricihan da vasiyeti güvendiği adamlarından birine vererek canına kıyar.

Moğol istilası karşısında Celâleddin Harzemşah'ın yılmayarak ve canını hiçe sayarak yaptığı mücadele; tarihsel bir akış içerisinde Celâl kişiliğinde halka hatırlatılır. Yazarın idealize ettiği İslam kahramanı olan Celâl, *Mukaddime-i Celâl*'de şu şekilde açıklanır: "Celâleddin'in sembolik varlığı yalnız kendi zamanıyla kaim bir terbiyenin değil, kendi devrinden kıyamete kadar devam edecek bir terbiyenin, din gayreti ve memleket idaresinde misli görülmemiş örnek bir eseri olarak tasvir edildi." (Namık Kemal, 1975: 30) Celâleddin, sadece geçmiş zamanın değil, gelecekte de örnek teşkil edebilecek sembolik bir değer taşır. Zira yazar, Celâl nezdinde "İslam'ın yüksek değerlerini ön plana çıkarmak, böylece Müslümanların bir dava uğrunda mücadele etmesini" (Aytaş, 2002:231) sağlamak ister.

251

Celâl tipiyle, Osmanlı tarihi içerisinde meydana gelen olayı şimdiki zaman düzlemine taşıyan Kemal, bunu salt bir biçimde hatırlatma ve tarafsız bir şekilde sunma gayesi içinde olmaz. O, "tarihi gerçekliği objektif olarak ortaya koymaktan ziyade, millî değerlerin tezahürü üzerinde durmaktır. Burada dikkate alınan geçmiş değil, halin millî değerlerle zenginleşmesi ve geleceğin bu değerler üzerine inşasıdır." (Aktaş, 1993: 9) fikrini taşır. Millî değerlerin bilicine varma gerekliliğini hatırlatan eser, Celal tipiyle de bu bilinci halka iletme/uyandırma açısından önemli fonksiyon üstlenir.

Celâleddin Harzemşah eserinde Namık Kemal, kendi düşüncelerini ve hayalini kurduğu ideallerini yansıtır. Osmanlıcılık ve İslam birliği fikrini savunan ve bu konuda ortak bir bilinç çabası içinde olan yazar; yeni toplum inşası ideali ve özellikle de iradeli insan ülküsünün peşinden koşar. "Harzemşahlar Devleti'nin son hükümdarı Celâleddin Harzemşah'ın hayatını, kahramanlıklarını ve Moğollara karşı Türk-İslam davası uğrunda giriştiği büyük mücadeleleri sergiler. Bu itibarla konu, 12. Ve 13. Yüzyıl Türk tarihine dayanır ve Celal'in şahsında, İslam Birliği tezini savunur." (Göçgün, 1987: 49) O, bu amacını gerçekleştirmek için olaylar ve kahramanlar üzerinde istediği tasarrufu yapar. Celal karakteri üzerinde değişikliğe giden yazar, bunu idealleştirilmek istenen insan ve millî değerleri vurgulamak için yapar. "İslamiyet'in birlik ve beraberliğini sağlamak için, tarihlerin bir derece beceriksiz bir hükümdar olarak gösterdikleri Celâleddin'i, İslamiyet'in ulvi bir fedaisi olarak tavsif etmiştir" (Aytaş, 2002: 226) Namık Kemal her ne kadar Celâl Mukaddimesi'nde "vaka'nın cereyan-ı siyasisi itibariyle tarihten hiç ayrılmadım" (Namık Kemal, 1975: 25) dese de bahsedilen olaylar ve kahramanlar İslam Birliği felsefesi için abartılı ve değişken bir seyir şeklinde ele alınır. Yazarın amacı kendi muhayyilesinde oluşturduğu ve savunduğu fikirleri aktarmak ve kolektif kimlik oluşturmaktır. Bu da "onlara karşı bizin yaratılması" (Şirin, 2010: 987) anlamına gelir ki Kemal'in de amacı ortak bir kader çizgisinde halkı bilinçlendirmektir.

Ortak geçmiş içerisinde kendilerini tanıyan ve uyanışa geçen insanlar, geçmişi belleklerinde işler ve o düzlemde yorum yapar. Nitekim kolektif kimliğin inşası, tarihsel olayların ve kahramanların

kolektif belleği şekillendirmesiyle/ değer yüklemesiyle ortaya çıkar. Romantik tarih anlayışıyla hareket eden Kemal'in tarihsel olayları ve kahramanları bu derece değerli kılmasının arkasında yatan sebep de budur. Namık Kemal, İslam birliğini gerçekleştirmek ister. Bunu da tarihi bir perspektifte, idealleştirdiği kahramanlar aracılığıyla verir yani somutlaştırma yoluna giderek *an'a* aktarır. Eski güçlü dönemleri ve mücadelecî tavrı bir ülkü etrafında hatırlatma amacı vardır. Şirin'in de ifade ettiği gibi "*çökmekte olan imparatorluğunun çocuklarına birer numune-i imtisal sunarak eski günleri yaşatma gayreti içindedir.*" (Şirin, 2010: 989) Bu amaç doğrultusunda hareket eden yazar, *Celâleddin Harzemşah* adlı eserinde ülkü değer olarak addettiği Türk/İslam birliğini ve bu değer etrafında önem kazanan millî birlik ve beraberlik ruhunu hatırlatma gayesi içine girer. Zira yaşadığı süreç ümitsizliklerin ve muvaffakiyetsizliklerin vuku bulduğu bir dönemdir. Millet kendine güvenemez ve istikbalinden umutsuzdur. Böyle bir durumda Kemal'in geçmişte yetişmiş, vatani ve idealleri doğrultusunda mücadele etmiş kahramanların hayatından ve tarihi olaylardan hareket etmesi yadsınamaz bir durumdur.

Namık Kemal'in *Vatan Yahut Silistre* eseri, konusunu tarihten alan diğer bir tiyatro oyunudur. Başat izlek olarak vatan sevgisinin ele alındığı bu eserin vaka zamanı 1828'dir. "*Namık Kemal vakanın 1828 tarihinde geçtiğini, fakat kendisinin bu vakayı Kırım muharebesine naklettiğini söyler.*" (Aytaş, 2002: 234) Tarihî bir olaydan hareketle Türk milletinin vatan sevgisini ve bu uğurda yapılan fedakârlığı yansıtan eser; bu ülkü değer uğruna verilen mücadeleyi, tarihî bir şuur ekseninde verir. Nitekim zor şartlar ve ümitsizlikler içinde bulunan milletin böyle bir yaşanmışlığı hatırlaması, birlik olması ve geleceğe dair umut taşıması önem arz eder. Karpas, "*Türkleri birbirine bağlayan "tarih bilinci" vatan için ve kolektif idealler uğruna savaş meydanlarında gösterilen cesaret ve fedakârlık ve kazanılan zaferlerden oluşmaktaydı*" (Karpas, 2014: 242) şeklinde bir açıklama yaparak, tarih bilincinin; birlik ve beraberlik, kendine güven, ümitli olma, mücadele ruhunu pekiştirme ve bu değerler etrafında millî kimlik oluşumuna katkısına vurgu yapar. Türk-Rus Harbi'nin belleklerde tekrar hatırlatıldığı eserde Kemal, mücadelecî ruhu ve azmi yeniden uyandırarak; birlik olmaya ve millî bir kimlik oluşturmaya çalışır. Zira Smith'in de vurguladığı gibi "*ortak mitler ve tarihi bellek*" (Smith, 2014: 32) millî kimliğin oluşumuna kaynaklık eden temel faktörlerden biridir.

Toplumları birleştirmeye ve geçmiş- gelecek arasındaki bağları güçlü bir hale getirmeye yarayan mitik unsurlar, güçlükleri aşma noktasında belleklerde yer edinir. "*Dolayısıyla tarihin bu toplumsal yönü ile ben'in/biz'in varlık amacı da belirli dönemlerde yeniden inşa edilir.*" (Kanter, 2014: 110) Toplumsal benliğin ve kendilik değerlerinin ihtiyaç duyulan zamanlarda geçmişle kurduğu bu gizil bağ, toplumların geçmişini anımsama ve tarihi yeniden inşa etme isteğini tetikler. "*Kolektif kendinin yeniden keşfi, köklerin "etnik geçmiş"te aranması önem kazanır.*" (Smith, 2014: 123) Kendilik değerlerinin etnik geçmişte aranışı, toplumsal bir birlikteliğin ve bilincin güçlü bir şekilde harekete geçişine olanak sağlar.

Tanzimat döneminde eserlerini veren Namık Kemal, İslam birliği (İttihad-ı İslam) anlayışı üzerinden hareket ederek gelecek inşasını temellendirmeye çalışır. Din birliğinin Osmanlı İmparatorluğu'nun geleceğini belirleyecek önemli bir unsur olduğunu düşünen yazar/şair, İslam birliğine dayalı rol modelleri sembolize etmeye çalışır. Bu nedenledir ki "*topluluğun iddia olunan etnik geçmişlerine seslenmek suretiyle, "halkı" arındırmak ve harekete geçirmek*" (Smith, 2014: 113) için *Celâleddin Harzemşah* adlı tiyatro eserinde, İslam tarihinde yer alan Celal'i, şimdiki zaman düzlemine taşır. O, İslam dünyasını tehdit eden Moğollar ile giriştiği efsanevi/mücadelecî kişiliği ile eserde yer alır. Belli bir dava için göze alınan zorluklar ve bu zorluklarla korkusuzca savaşıma örneği gözler önüne serilir. Namık Kemal bu tarihî olayı yeniden canlandırarak, toplumsal bellekte bir uyanış zemini hazırlar. Cesaretiyle ön plana çıkan Celal karakteri gibi kişilerin "*yaşanılan devirde bir kurtarıcı imgesiyle yeniden var olacağına yönelik inancı*" (Kanter, 2014: 136) toplumsal bir uyanış amacını taşır. Celâleddin

Harzemşah'ın özellikle seçilmesi, Osmanlı dışındaki Müslümanlar arasında ortak bir tarihsel bağ olduğunu vurgulama ihtiyacından da kaynaklanır. Kemal, Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküş döneminde gerek yönetimin gerekse halkın içine düştüğü olumsuz durumu görür ve uyanışa çağırır. Bu çağrı "*toplumsal bilincin uyanması ve devletin sürekliliği*" (Kanter, 2014: 137) için yapılır.

Celâleddin Harzemşah eserinde Namık Kemal, Kerbela olayına ve İslam tarihinde yer alan olumsuz kişilere yer verir ve bu olumsuz modeller üzerinden de bilinçlendirme yolunu seçer. O gençliğinde "*hayli çok sayıda Kerbela mersiyesi, yani Kerbela şehitlerine dökülen gözyaşlarını dile getiren şiirler de*" (Menemencioglu, 1988: 41) yazar. Kemal'in İslam tarihinde yer alan ve halen belirli günlerde hatırlanan bu olaya yer verışı, İslam birliği bilincini belleklere kazımak amacını taşır: "*O da beriki hainlerin hangi haline özenmiş de Ebu Cehil ile Yezid ile ahiret yoldaşlığına heves etmiş?*" (Namık Kemal, 1975: 77) İslam tarihi içerisinde yer alan Ebu Cehil, İslam'a olan düşmanlığı ile bilinen; Yezid ise halife olduktan sonra tüm İslami kuralları kökten değiştirmeye çalışan biri olarak yer alır. Böylece Müslümanlara yaptığı eziyetleriyle öne çıkan bu kişiler, olumsuz kişilikleri ile hatırlanır. "*Ehl-i beyti, tayb-ü, taharetle vasf eden Cenab-ı Hakkın kahhar ismine yemin ederim ki, Ebu Leheb, dünyada bulunsa idi. Ümmet-i Muhammed'e bu hıyanetin binde birini reva görmez idi.*" (Namık Kemal, 1975: 104) Ebu Leheb, Hz. Muhammed'in amcalarından biridir. Hz. Muhammed'e yaptığı eziyetler ve alaylarla bilinen ve İslam dinini asla kabul etmeyen Ebu Leheb, diğer insanların da İslamiyet'i kabul etmemeleri için elinden geleni yapar ve sonunda bir aslan tarafından parçalanarak ölür. Eserde bu kişilerden örnekleme yapan Kemal, İslam birliğini yıkmaya çalışan-inanmayan kişilerin/toplulukların yaşadıkları hazin sonları hatırlatmak ister. Bu ve buna benzer olaylar dinsel bir hak davası misyonunu kazanarak, zulümle karşılaşan herkes için bir simge haline gelir. Kemal de tarihsel düzlemde simge haline gelen bu olay ve kişileri kullanır ve bilinçlendirme yoluna gider.

Namık Kemal'in tarihe gönderme yaptığı bir diğer tiyatrosu da *Gülñihal* eseridir. Eser, Osmanlı Devleti yönetimindeki bazı olumsuz durumlara kapı aralar. "*1800 ve 1900'lü yıllarda Osmanlı Devleti'nde sancak Beyleri tarafından yönetilen ülkenin uç bölgelerinde adalet yerine zulüm yaygın bir yönetme şekli olarak uygulanırdı.*" (Ulutaş, 2012: 880) Namık Kemal, tarihte yer edinen bu zalimce yönetimi şimdiki zaman düzlemine Kaplan Paşa aracılığıyla taşır. "*İster misin, şu ovayı yarı beline kadar baş aşağı yere gömülmüş adamlarla donatayım? (...) İster misin bir adama anasının derisini yüzdüreyim? Ben burada ne istersem olur, ne emredersen vücuda gelir. Kim bir emrime itaat etmeyecek olursa, şimdi söylediğim eziyetlerden bin kat ziyade azap içinde gebertirim*" (Namık Kemal, 1960: 28) Anadolu'nun bazı yerlerinde uygulanan kötü yönetimleri/yaşanan olumsuzlukları hatırlatan yazar, adaletsiz, gaddar, zalim olmanın ne gibi bir sonla biteceğini Kaplan Bey'in sevilmemesi ve öldürülmesiyle somutlaştırır. Bu gibi haksız ve zalimce tavırlara sessiz kalınmaması yönünde Gülñihal, Muhtar Bey, İsmet ve diğer karakterlerin sergilediği tavırlar tarihsel bir çizgide belleğe taşınır.

SONUÇ

Bireyin kimlik kazanması/kendilik bilincine ulaşması ve aidiyet hissini duyumsaması belli bir mekân dâhilinde gerçekleşir. İnsan varlığının dünyaya tutunma ve dayanak noktası olan mekân, *nereye ait* olduğunu ve *kim* olduğunu içselleştirmesi için önemlidir. Toplumların birlikteliğini sağlayan mekân olgusu, aidiyet duygusunu oluşturabilecek toprağa ve millete ihtiyaç duyar. Bu toprak parçası sıradan bir yeri ifade etmemeli, millî bilinci harekete geçiren değerleri de bünyesinde barındırmalıdır. Zira insan ve mekân arasındaki içsel bağıntı, vatan/yurt algısını ortaya çıkarır ve kimlik inşasının dayanak noktalarından biri olur. Namık Kemal, tiyatro eserlerinde ortak değerlerin/bilincin ortaya çıkmasını sağlayan ve simge değerlerden biri olan vatan izleğini, sıradan bir toprak parçası olarak ele almaz. O, ulvi bir değer yüklediği vatanı, kolektif bilincin uyanışı için önemli bulur. Ona göre, toplumsal ve bireysel kimliğin kazanılması, millî bir birlikteliğin oluşumu, kolektif unsurun taşıyıcısı olan bu ülkü

değerde saklıdır. Vatanı her şeyin üstünde gören yazar, tehlike altında bulunan vatan uğruna ölmenin ne kadar önemli olduğuna dikkat çeker. Zira vatan olmadan bireyin varlığının ve özgürlüğünün de mümkün olamayacağını vurgular.

Tarih, gerek bireyin ve gerekse toplumun kimlik inşa sürecinde önemli bir unsur oluşturur. *Ben* ve *biz* bütünlüğünü/birleşimini sağlayan geçmiş/tarihsel öğeler, geleceğin temellendirilmesi, bir olmanın/millî uyanışın sağlayıcılarıdır. Geleceğin inşa edilmesi, toplumsal belleğin *an'*da hatırlanması tarihsel ve kültürel birikimle mümkündür. Millî bilinç/ruhla hareket etmek amacıyla tarihi/tarihî unsurları önemli bulan ve kullanan Kemal, tarihte birlik fikrini gerek ülkü değerler ve gerekse bireyler bağlamında birleştirici bir tutamak olarak görür. O, tiyatro eserlerin birkaçında tarihî olayları ve kahramanları kullanarak millî birlik ve beraberlik ruhunu *an'*da tekrar hatırlatır.

KAYNAKÇA

- Akı, N. (1963). XIX. Yüzyıl Türk Tiyatrosu Tarihi, Fen- Edebiyat Fakültesi- Ders Kitapları Serisi 1, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Akı, N. (1974). XIX. Yüzyıl Türk Tiyatrosunda Devrin Hayat ve İnsanı –Sosyolojik Deneme-, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Aktaş, Ş. (1993). “Namık Kemal ve İnsan” Doğumunun Yüzellinci Yılında Namık Kemal, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Assman, J. (2001). Kültürel Bellek, Eski Yüksek Kültürlerde, Yazı, Hatırlama ve Kimlik, (Çev: A. Tekin), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Aytaş, G. (2002). Tanzimat'ta Tiyatro Edebiyatı Tarihi, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Başbuğ, E. D. (2010). Namık Kemal'in Vatan Kavramının Ele Alınışı, Doğumunun 170. Yılında Uluslararası Namık Kemal Sempozyumu, (Cilt I) Tekirdağ, 20-22 Aralık.
- Eliuz, Ü. (2010). Namık Kemal'in Şiir Dili” Doğumunun 170. Yılında Uluslararası Namık Kemal Sempozyumu (Cilt I) Tekirdağ: 20-22 Aralık
- Eliuz, Ü. (2010). Bahtiyar Vahapzade'de Vatan Temi ve Anne İlişkisi: Erdem, S. 57, 63-73.
- Eliuz, Ü. (2012). Ömer Seyfettin Metinlerinde Aydınlanma ve Millî Bilinç, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 7/4, 329-336. Ankara Turkey,
- Göçgün, Ö. (1987). Namık Kemal, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Hroch, M. (2011). Avrupa'da Millî Uyanış Toplumsal Koşulların ve Toplulukların Karşılaştırmalı Analizi, (Çev. Ayşe Özdemir), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Jung, C. G. (2012). Dört Arketip (Çev: Zehra Aksu Yılmaz), İstanbul: Metis Yayınları.
- Kanter, M. F. (2014), Millî Edebiyat Türk Şiirinde Benlik Algısı ve Kimlik Kurgusu, İstanbul: Grafiker Yayınları.
- Karpat, K. H. (2014). Osmanlı'dan Günümüze Kimlik ve İdeoloji, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Korkmaz, R. (2004). Aytmatov Anlatılarında Ötekileşme sorunu ve Dönüş İzlekleri, Ankara: Türksoy Yayınları.
- Korkmaz, R. (2007). Romanda Mekânın Poetiği, (Mustafa İsen'e Armağan), s. 339-415, Ankara.
- Mardin, Ş. (2008). Türk Modernleşmesi, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Menemencioğlu, N. (1998). Namık Kemal Avrupa'da, Bir Çağdaş Öncü Namık Kemal (1888- 1988), İstanbul: Amaç Yayınları.
- Namık Kemal, (1910). Osmanlı Tarihi, c. I, İstanbul.
- Namık Kemal, (1960). Vatan Yahut Silistre, (Baskıya Hazırlayan: Kenan Akyüz),Ankara: Dün- Bugün Yayınevi.

- Namık Kemal, (1960). *Gülnihal* (Yayına Hazırlayan Kenan Akyüz), Ankara: Dün- Bugün Ankara: Yayınevi.
- Namık Kemal, (1966). *Akif Bey*, (tatbik eden: Reşat Nuri Güntekin), İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Namık Kemal, (1975). *Celâleddin Harzemşah*, (Hüseyin Ayan), İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Smith, A. D. (2014). *Millî Kimlik*, (Çev. Bahadır Sina Şener), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sütçü, T. (2010). *Namık Kemal'in Hayatında ve Eserlerinde Vatan Kavramı*, *Doğumunun 170. Yılında Namık Kemal Sempozyumu Cilt II*, (20-22 Aralık), Tekirdağ.
- Şirin, İ. (2000). *Osmanlı'da Tarihin Anlam Arayışı*, *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, 11(11), 555- 574.
- Şirin, İ. (2010). "Namık Kemal'in Tarih, Toplum ve İnsan Anlayışı", *Namık Kemal'in Şiir Dili" Doğumunun 170. Yılında Uluslararası Namık Kemal Sempozyumu*, Cilt II, Tekirdağ: 20-22 Aralık
- Tanpınar, A. H. (2014). *On Dokuzuncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Uca, A. (2011). *Namık Kemal'in Tarihçiliği*, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Ulutaş, N. (2012). *İdealist Karakterler Kurgulayan Bir Yazar Olarak Namık Kemâl'in Eserlerinde 'Yeni İnsan' Tipi*, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 873-891 (International Journal of Social Science) Volume 5 Issue 7, December
- Yalçın, F. (2011). *Vatan Yahut Namık Kemal*, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Yılmaz, N. ve Aydoğdu, K. (2019). *Namık Kemal, Osmanlı Modernleşmesinin Meseleleri Bütün Makaleler 1*, İstanbul: Dergâh Yayınları.

*A Comparative Analysis of Linguistic and Extra-Linguistic Elements in Three Turkish Translations of Wilde's the Picture of Dorian Gray**

Nur Güneş Uçar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9146-3964>

Hacettepe University, Graduate School of Social Sciences, Translation and Interpreting (English), PhD Student,
Ankara – TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Özkan Kırmızı

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3419-8257>

Karabuk University, Faculty of Literature, Department of English Language and Literature, Karabuk – TURKEY

Article History

Submitted: 26.10.2020

Accepted: 15.02.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Oscar Wilde

The Picture of Dorian Gray

Translation Criticism

Katharina Reiss

Vinay and Darbelnet

Translation Strategies

Research Article

* This article was extracted from the master thesis of Nur Güneş Uçar.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.47186>

Abstract

The Picture of Dorian Gray, the perfect reflection of light and shade, stimulating both the heart and brain simultaneously, is regarded as one of Oscar Wilde's greatest works and among the masterpieces in English Literature. That is why, it is considerable to analyze Turkish translations of this literary work in order to find out how it was conveyed to Turkish language and construed by Turkish readers. This study aims to provide a comparative translation criticism through Katharina Reiss' model of translation criticism as the backbone of the examination. The differences in three different translations of *The Picture of Dorian Gray* made by different translators have been analyzed according to the linguistic and extra-linguistic elements identified in Reiss's translation criticism model. Within the framework of this translation criticism model, the linguistic components comprise of semantic, lexical, grammatical and stylistic elements of the target texts, while the extra-linguistic elements involve seven categories as the immediate situation, the subject matter, the time factor, the place factor, the audience factor, the speaker factor, and affective implications. For the examination and identification of the translators' strategies, Vinay and Darbelnet's translation strategies have been used as a means of the comparative analysis with relevant examples presented in sub-categories on different levels. According to Vinay and Darbelnet's strategies, there are two extensive groups that comprise of direct translation covering the procedures of borrowing, calque and literal translation, and oblique translation involving the procedures of transposition, modulation, equivalence and adaptation. Consequently, it can be explicitly concluded that the translators chose to use different strategies from one example to another based on distinct variables, which results in remarkable differences in the target texts.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Güneş-Uçar, N. ve Kırmızı, Ö. (2021). A Comparative Analysis of Linguistic and Extra-Linguistic Elements in Three Turkish Translations of Wilde's the Picture of Dorian Gray. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 257-272.

*Wilde'in the Picture of Dorian Gray Eserinin Üç Türkçe Çevirisindeki Dilsel ve Dil Dışı Unsurların Karşılaştırmalı Analizi**

Nur Güneş Uçar

Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Mütercim Tercümanlık, Doktora Öğrencisi, Ankara – TÜRKİYE

Doç. Dr. Özkan Kırmızı

Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Karabük – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 26.10.2020

Kabul: 15.02.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Oscar Wilde

The Picture of Dorian Gray

Çeviri Eleştirisi

Katharina Reiss

Vinay ve Darbelnet

Çeviri Stratejileri

Araştırma Makalesi

*Bu çalışma, 1. yazar Nur Güneş Uçar tarafından 2. yazar Doç. Dr. Özkan Kırmızı danışmanlığında hazırlanan "A Comparative Analysis of Turkish Translations of Oscar Wilde's *The Picture of Dorian Gray*" başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.47186>

Öz

Işık ve gölgenin mükemmel yansıması, aynı anda hem kalbi hem de beyni harekete geçiren *The Picture of Dorian Gray*, Oscar Wilde'in en harika eserlerinden biri ve İngiliz Edebiyatının başyapıtları arasında kabul edilmektedir. Bu nedenle, bu eserin Türkçeye nasıl aktarıldığını ve Türk okuyucular tarafından nasıl yorumlandığını keşfetmek amacıyla bu edebi eserin Türkçe çevirilerinin analiz edilmesi önem taşımaktadır. Bu çalışma, Katharina Reiss'in çeviri eleştirisi modeli incelemenin temeli alınarak karşılaştırmalı bir çeviri eleştirisi sunmayı amaçlamaktadır. Farklı çevirmenler tarafından yapılan *The Picture of Dorian Gray*'in üç farklı çevirisindeki farklılıklar, Reiss'in çeviri eleştirisi modelinde tanımlanan dilsel ve dil dışı unsurlara göre analiz edilmiştir. Bu çeviri eleştirisi modeli çerçevesinde dil dışı unsurlar, anlık durum, konu faktörü, zaman faktörü, yer faktörü, izleyici faktörü, konuşmacı faktörü ve etkileyici ifadeler olarak yedi kategoriyi içerirken; dilsel unsurlar, hedef metinlerin anlamsal, sözcüksel, dilbilgisel ve biçimsel unsurlarından oluşmaktadır. Çevirmenlerin stratejilerinin incelenmesi ve tanımlanması için, farklı düzeylerde alt kategoriler halinde ilgili örnekler sunularak karşılaştırmalı analiz aracı olarak Vinay ve Darbelnet'in çeviri stratejileri kullanılmıştır. Vinay ve Darbelnet'in stratejilerine göre, ödüncleme, alıntılama ve kelimesi kelimesine çeviriyi kapsayan doğrudan çeviri ve aktarma, değiştirme, eşdeğerlik ve uyarlamayı içeren dolaylı çeviriden oluşan iki kapsamlı grup mevcuttur. Sonuç olarak, çevirmenlerin farklı değişkenlere dayanarak bir örnekten diğerine farklı stratejiler kullanmayı seçtikleri ve bunun hedef metinlerde dikkate değer farklılıklarla sonuçlandığı açıkça ortaya konulabilmektedir.

1. INTRODUCTION

Language has always been the cornerstone of every kind of communication from the primitive man in the oldest times to the formation of artificial intelligence's language in the twenty-first century. The languages have both exposed and been exposed to the remarkable effects of a variety of other languages in every aspect. During the exchange process between languages, the evolvement of not only the languages but also cultures received their shares. The oldest ideas, studies, theories and studies in translation field starting with quite a few researchers in former times helped the translation studies rise as a separate field of study by preserving its interdisciplinary identity.

In respect of the branches of translation studies, literary translation is one of the most remarkable disciplines, since a literary translator necessarily exercises an imaginative language and transfers the aesthetic elements of the source text (ST) to target text (TT). In this regard, the differences between source language (SL) and target language (TL), and source culture (SC) and target culture (TC) can create some difficulties during the translation process from semantic, formal and syntactic perspectives. As Dirk Delabastita (2010) indicates, literature contains a precisely dense and tender addressing form that employs every single usage of language in structural, formal and sociolinguistic senses. According to the statement provided by Popovic (1970: 78), the compass of translation is to transmit reasonable and inventive standards from SL to TL tacitly by being familiar with possible difficulties. As for the efficacy of a literary translation, Landers (2001: 49) emphasizes that a literary translation needs to make the target audience response to the TT meaningfully and emotionally in the same way with the source-text readers do.

As Bassnett and Lefevere (1998: 9) especially underscore, it should focus on the fact that there are a number of people in TC who can understand only the texts in their mother tongue not the original ones in the SL without any translation. For this reason, literary translators should literally understand their role as both a porte-parole and a "retyper" and in some cases as a "language designer" for the ones who will probably not ever have the opportunity to deal with the SL as a person who can live in that language. Regarding two distinct languages that the translators entitled with such labels as conduit, channel, bridge, facilitator or language provider deal with, a translation involves an encounter of norms and connections pertaining to language and literature, and their systems (Popovic, 1970: 79). In this respect, Lefevere (2011: 19) establishes that the primary issue translators should not neglect is to provide for their target readers the necessary access to the original and to be aware of their agent role between the recipient audience and target text.

On the other hand, the presence of two distinct language systems brings along a number of challenging matters that can occur during the translation process in many respects. As for the challenging matters, in Andre Lefevere's book, *Translating Literature: Practice and Theory in a Comparative Literature Context* (2011), there is a list of the hindrances confronted by a literary translator under 18 titles including "alliteration, allusion, foreign words, genre, grammatical norms, metaphor, names, neologisms, off-rhyme, parody, poetic diction, pun, register, rhyme and meter, sound and nonsense, syntax, typography, word and thing." Within a relation to this, translators who are exposed to such challenges have to unearth or build appropriate strategies to get through unpredicted problems and difficult situations that appear in the translation process.

From another perspective, as Bassnett and Lefevere (1998: 6) proclaim, the comparison between the TT and the ST provides both the restraints confronted during the process of working at a specific time and in a specific place and the strategies translators exercise in order to manage those restraints to be brought to light. In this way, the researchers can obtain a simultaneous and direct impression of diverse portrayals of a culture at a specific time by employing the relevant analysis. In spite of the fallacy accepting translation criticism as an act of only detecting mistakes or errors and the judgment of

the translators' preferences negatively, translation criticism is expected to be constructive and not to display any personal view of the critic. In this regard, Berman (2009: 26) identifies criticism as asserting that the constructive characteristic of criticism indicates its certainty and a solely negative criticism does not reflect an accurate criticism.

In an attempt to produce such a comparative and objective translation criticism, three different translations of Wilde's *The Picture of Dorian Gray* will be analyzed by Katharina Reiss' translation criticism model being exercised. The examples to be presented are gathered under the headings of linguistic components and extra-linguistic determinants that establish the predominant points of the criticism. Before starting with the analysis, some useful information related to the theoretical basis of this model and the translation strategies model of Vinay and Darbelnet will be provided under the following heading.

2. THEORETICAL BACKGROUND

Translation Criticism – The Potentials & Limitations, the book written by Katharina Reiss (2014) will be used as the essence during the examination and comparison process of the target texts. In this regard, it will be concentrated on how the criticism of the TT and ST, the linguistic components and the extra linguistic determinants find a common ground.

2.1. The Linguistic Components

Within the scope of Reiss' translation criticism model, the linguistic components embody semantic, lexical, grammatical and stylistic elements of the target texts. During the examination, the necessary pattern for the semantic elements is to be regarded as equivalence, whereas, adequacy needs to be the central point for the evaluation of the lexical factors. In this regard, it can be stated that the usage of word for word translation as a medium of accuracy is not acceptable, as the lexicon of the two separate languages may not be able to correspond to each other completely (Reiss, 2014: 57). For this reason, the critic should consider the translations of the elements related to the source text into the target language from the perspectives of lexicology and adequacy. In addition, in the analysis of the grammatical elements in the original text, correctness is to be evaluated from two distinct viewpoints (Reiss, 2014: 58). As proclaimed by Reiss (2014), the morphology and syntax of the target language are to be given more significance if there is not any leading issue in the TT or any special case, since there are vast distinctions between two language systems in grammatical respects. Furthermore, when the stylistics needs to be analyzed, it is to be the critic's task to assess the definite correspondence in the translated text (Reiss, 2014: 60). It entails to be handled with the mentioned components both discretely and in common depending on the essentials of the text type (Reiss, 2014: 66).

2.2. Extra-Linguistic Determinants

In a general sense, the extra-linguistic determinants that summarily concern extra-linguistic circumstances employ effects on the linguistic layout of the text (Reiss, 2014: 67). Reiss collects these drivers under seven subheadings as the immediate situation, the subject matter, the time factor, the place factor, the audience factor, the speaker factor, and affective implications. From the extra-linguistic determinants, the immediate situation is pertinent to such instantaneous settings as certain paragraphs and points rather than the complete text. When assessing the translations of these elements, a translation critic needs to put him/herself into the shoes of the ones in that immediate situation in the ST by regarding both lexical and semantic elements (Reiss, 2014: 69). Another element that has remarkable effects on the linguistic structure of not only the ST but also the TT is the subject matter. However, the analysis of this element becomes significant only when there appears a technical text that requires a certain terminology within the framework of a definite field to be recognized by the translator and translation critic. As another point, the time issue has an important role in embodying the preferences of

the translators during the translation process. As language itself is a continually evolving entity, the time issue has a remarkable place in translation criticism in this regard (Reiss, 2014: 71). Another element, the place factor involves largely all the realities and characteristics relevant to the country and culture of the source language, and any associations of the setting or context where the presented actions happen (Reiss, 2014: 74). As one of the other factors, the audience factor is taken. For the examination of the audience determinant, “the common idiomatic expressions, quotations, proverbial allusions and metaphors, etc. of the source language” must be analyzed, as Reiss points out (2014: 79). Moreover, the speaker factor among the extra-linguistic determinants embodies the elements that have an effect on the language of the writer him/herself or his/her production, since extra-linguistic factors rise in various forms in the lexical, grammatical and stylistic respects. Furthermore, the last dynamic brought under this classification embraces affective implications. They involve emotional determinants that reach largely lexical and stylistic items and still get to the grammatical level (in terms of morphology and syntax) of the source-text form. As Reiss indicates, what the critic should do during the assessment process is to explore “the linguistic means for expressing humor or irony, scorn or sarcasm, excitement or emphasis in the original”, evaluate the acknowledgement and depiction of them in the recipient language by the translator in the sense of correctness and appropriateness. (2014: 82-83).

2.3. Vinay and Darbelnet’s Model

Vinay and Darbelnet (1995: 30-42, as cited in Munday, 2001) separated the strategies into two extensive groups comprising of direct translation and oblique translation. As for direct translation, the procedures of borrowing, calque and literal translation are included. In borrowing, the word belonging to the SL is conveyed to the TL at that (Munday, 2001). This strategy can intensify the impacts of a foreign language on the target language. Another strategy, calque signifies a distinct version of borrowing (1995: 32-3) and when it is exercised, a signification or pattern in the SL is transmitted into the TL in the practice of a literal, word-for-word, or root-for-root translation (Vinay & Darbelnet, 2000, as cited in Munday, 2001). The last strategy in this group is taken as literal translation indicating textual translation with complete fidelity (1995: 33-5, as cited in Munday, 2001). On the other hand, if there is a situation in which a literal translation is not possible to be exercised, then Vinay and Darbelnet put forward the strategies in the group of oblique translation to be applied. Oblique translation involves four procedures that include transposition, modulation, equivalence and adaptation. Transposition (1995: 94-9, as cited in Munday, 2001) refers to an adjustment of one part of conversation for the other one by conveying the same meaning. One of the other strategies is modulation that reworks the sense and stance of the SL. Another strategy is equivalence the translators embrace chiefly in the translations of idiomatic and proverbial expressions (Munday, 2001). The last strategy is adaptation that involves adapting the signs belonging to the culture when there does not appear any equivalent context in the target society (1995: 39-40).

In the light of the theoretical information given above, three different translations of *The Picture of Dorian Gray* will be analyzed with a comparative approach within the framework of translation criticism. During the analysis of the texts, the source text (Wilde, 1890) is mentioned as ST. One of the chosen translations was translated by Ferhunde and Orhan Şaik Gökyay (1968) and published by Remzi Bookstore in 1968. This translation is given as TT-1 in this study. The second one given as TT-2 in this article was translated by Nihal Yeğınobalı (1990) and published by Engin Publishing in 1990. The last one displayed as TT-3 in the study was the translation of Didar Zeynep Batumlu (2019) published by Türkiye İş Bankası Cultural Publications as the first edition in 2018 and the second one in 2019.

In the following section, the sub-categories of the main classifications will be analyzed with the detailed examination of two representative examples chosen randomly from the target texts for each category respectively.

3. DATA ANALYSIS AND RESULTS

In the present study, data consists of the three different translations of Oscar Wilde's *The Picture of Dorian Gray*. The analysis is divided into two main parts, notably *linguistic components* and *extra-linguistic determinants*. Linguistic components are further divided into semantic elements, lexical elements, grammatical elements, and stylistic elements. Extra-linguistic determinants are divided into immediate situation, subject matter, time factor, place factor, audience factor, speaker factor, and affective implications. For each category mentioned here, two striking examples were selected and analyzed.

3.1. Linguistic Components

3.1.1. The semantic elements

Example 1:

ST: When we meet – we do meet occasionally, when we dine out together, or go down to the Duke's – we tell each other the most absurd stories with the most serious faces (p. 10)

TT-1: Birbirimize rast geldiğimiz zaman – dışarıda beraber yemek yediğimiz yahut Duc'e gittiğimiz zamanlar rastlaşırız – dünyanın en saçma masallarını en ciddi tavırlarla birbirimize okuruz. (p. 17)

TT-2: Karşılaştığımızda – arada karşılaştığımız oluyor, birlikte bir yemeğe çağrıldığımız ya da Dük'ün yanına gittiğimiz zaman – birbirimize, hiç gözümüzü kırpmadan, en gülünç martavalları atarız. (p. 16)

TT-3: Bir araya geldiğimizde – arada sırada dışarıda yemek yediğimizde ya da Dük'ün yanına gittiğimizde görüşürüz – olabilecek en ciddi yüz ifadesini takınarak, birbirimize olmayacak hikâyeler anlatırız. (p. 7)

The example given above involves the Turkish translations of the word "Duke" and the expression "with the most serious faces" that are among the representative instances in the category of the semantic elements for the analysis. As for the translations of the word "Duke", it can be seen that the translators of the TT-1 transferred this word as "Duc" that is the French translation of the English word "Duke", which can be taken as the product of borrowing translation strategy of Vinay and Darbelnet. On the other hand, the translators of the TT-2 and TT-3 employed the transcribed Turkish version of the original word as "Dük", which can also be examined within the borrowing strategy in Vinay and Darbelnet's model. In respect of the expression "with the most serious faces", the translators of the TT-1 and TT-3 exercised similar Turkish equivalences as "en ciddi tavırlarla" and "en ciddi yüz ifadesini takınarak" alternately. Nevertheless, the translator of the TT-2 utilized a Turkish idiom "gözümüzü kırpmadan" that states "without hesitation" or "pitilessly" in Turkish language, yet this translation does not match with the context that entails an expression of facial expressions or attitudes the people embrace in serious circumstances. Overall, the translators did not use any obvious translation strategy belonging to Vinay and Darbelnet's model.

Example 2:

ST: "I fancy that the boy will be well off. He is not of age yet. He has Selby, I know. He told me so. And... his mother was very beautiful?" (p. 43)

TT-1: "Zannederim çocuğun hali vakti yerinde olacak. Henüz reşid değil. Selby şatosunun ona ait olduğunu biliyorum. Bunu bana anlattı. Ve... annesi çok güzel miydi?" (p. 48)

TT-2: "Çocuğun parasız kalacağını sanmıyorum. Daha ergenlik yaşına varmamış. Selby ona bakıyor. Biliyorum, kendisi söyledi bana. Demek... Annesi çok güzeldi ha?" (p. 47)

TT-3: "İleride zengin olacağını tahmin ediyorum ama henüz reşit değil. Selby'deki evin sahibi olduğunu biliyorum; bana anlatmıştı. Peki... annesi çok mu güzeldi?" (p. 40)

This example involves the Turkish translations of the phrasal expression "not being of age" and

the word “Selby” within the original sentences. Considering the expression “not being of age”, the translators of the TT-1 and TT-3 used the same equivalences by translating it as “reşit olmamak” that signifies “not reaching lawful age” into the TL. In these translations, they chose to exercise its literal meaning in the dictionary that is illustrative for the target audience without imposing any observable translation strategy of Vinay and Darbelnet. However, in the TT-2, the translator decided to exercise a different equivalence in the TL that does not reflect the same meaning with the original expression by conveying it as “ergenlik yaşına gelmemek” that denotes “not being of age of puberty” in the TL and not using any apparent translation strategy. Moreover, the translations of the original word “Selby” can also catch one’s eyes among the target readers. The translators of the TT-1 and TT-3 gave it as “Selby şatosu” in the TT-1 signifying “Selby castle” and as “Sebly’deki ev” in the TT-3 stating “the house in Selby” by not applying any translation strategy in Vinay and Darbelnet’s model. In these translations, they both transferred the original as a building or a kind of structure. On the other hand, in the TT-2, the translator conveyed this word by transferring Selby as a person who is taking care of him in the TL and bringing about some vague reactions to arise in the minds of the target audience. Regarding this translation, the translation strategy cannot be ascertained clearly.

3.1.2. The lexical elements

Example 1:

ST: ... and now and then the fantastic shadows of birds in flight flitted across the long tussore-silk curtains that were stretched in front of the huge window, producing a kind of momentary Japanese effect, and making him think of those pallid, jade-faced painters of Tokyo who, through the medium of an art that is necessarily immobile, seek to convey the sense of swiftness and motion. (p. 7)

TT-1: ... gayet büyük pencerelere asılmış uzum ham ipekten perdelerin üzerinde, uçan kuşların arasına görünüp kaybolan garip gölgeleri, bir anlık bir Japon havası estiriyor ve ona Tokyo’nun; ister istemez hareketsiz olan bir san’at vasıtasıyla sürat ve hareket izlenimi vermeye çalışan; soluk, sarı-yeşil yüzlü ressamlarını hatırlatıyor. (p. 14)

TT-2: ... Kocaman pencerenin önünde gerili duran uzun, ipekli tisor perdelerin üzerine arada düş gibi kuş gölgeleri vuruyordu. İlk bakışta bir Japon havası çağrıştıran bu perdeler Lord Henry’ye, Tokyo’nun solgun, jad benizli ressamlarını anımsatıyordu: İster istemez durağan olan bir sanat ürününün aracılığıyla bir hız ve devinim duyusu yansıtmaya çalışan o ressamlar. (p. 12)

TT-3: ... arada sırada uçan kuşların düşsel gölgeleri devasa pencerenin önüne çekilmiş upuzun ham ipek perdeye düştükçe bir anlık bir Japon efekti etkisi yaratırken ona sanatları aracılığıyla doğası gereği hareketsiz olan biçimlere harekete ve çeviklik kazandırma arayışındaki donuk ifadelili, soluk benizli Tokyolu ressamları hatırlatıyordu. (p. 3)

This example comprises of three different translations of the adjective “jade-faced” in the original text. In the TT-1, the translators chose to use a transparent correspondence for the TR by employing colors in order to signify and convey the expression to the TL in the most applicable way and presented it as “sarı-yeşil yüzlü”. In terms of the translation strategies, it can be asserted that the translators utilized modulation strategy of Vinay and Darbelnet by making some changes on the lexical level. On the other hand, the transfer of “faced” as “yüzlü” into the TL indicates the possible usage of literal translation strategy in Vinay and Darbelnet’s model. However, in the TT-2, the translator exercised borrowing strategy in Vinay and Darbelnet’s model by giving the transcribed version of the original word “jade” as “jad” in the TT. Further, the translator of the TT-3 utilized the Turkish expression “soluk benizli” by adopting equivalence strategy of Vinay and Darbelnet and using a Turkish equivalence of this expression. Because it would be inappropriate to translate it as “yeşim benizli” or “açık yeşil benizli” with the application of the literal meaning, which would possibly cause an unsuitable translation in the TL.

Example 2:

ST: Dorian Gray stepped up on the dais with the air of a young Greek martyr, and made a little moue of discontent to Lord Henry, to whom he had rather taken a fancy. (p. 24)

TT-1: Dorian Gray genç bir Yunan martir'i edasiyle platformun üzerine çıktı, ve kanının iyice kaynadığı Lord Henry'ye hoşlanmadığını anlatan bir yüzle baktı. (p. 30)

TT-2: Dorian Gray, Eski Yunandan genç bir martir edasıyla platforma çıktı, Lord Henry'den yana bakarak yüzünü hafifçe yakınmayla buruşturdu. (p. 29)

TT-3: Dorian Gray Antik Yunan'da tanrılara sunulan genç bir kurban gibi platforma çıktı ve iyi duygular beslemeye başladığı Lord Henry'ye bakarak belli belirsiz dudak büktü. (p. 21)

In the presented example above, the Turkish translations of "a young Greek martyr" in the ST are significant. In the TT-1, the translators translated it as "genç bir Yunan martir'i" with the application of literal translation strategy when transferring the whole expression and also borrowing strategy in the transfer of the word "martyr". In addition, the translator of the TT-2 also created a similar translation as "Eski Yunandan genç bir martir" by employing literal translation and borrowing strategy. Aside from these translations, the translator of the TT-3 applied addition strategy, not any strategy of Vinay and Darbelnet, by elucidating the word "martyr" and presenting its meaning as "tanrılara sunulan bir kurban" that signifies "a sacrifice offered to Gods" in the TL.

3.1.3. The grammatical elements

Example 1:

ST: You have often told me that you liked your sitters to have some one to chat to. (p. 24)

TT-1: Sen bana çok defa modellerinin, gevezelik edecek birini bulmalarından hoşlandığını söyledin. (p. 29)

TT-2: Modellerinin yanında çene çalacak birileri olmasından hoşlandıklarını söylemişsindir kaç kereler. (p. 28)

TT-3: Bana hep modellerinin poz verirken birileriyle sohbet etmesinden hoşlandığını söylersin. (p. 20)

This example contains different tense usages of the original verb "to tell" that can be obvious in the TL grammatically. In the ST, Wilde exercised Present Perfect Tense in an attempt to stress that this conversation has occurred before most likely for a few times. Still, in the TT-1, the translators translated this verb as "söyledin" corresponding to "used to tell" in the TL that involves a modal verb and signposts a past habit or something not being done any longer. In a similar way, the translator of the TT-3 gave it as "söylersin" indicating "to tell" in the Simple Present Tense; however, this tense choice does not match with the recent past tense in the ST. Hence, it is observable that the translators of the TT-1 and TT-3 made some remarkable alterations in the transfer of the original tense. Further, it is not evident what strategy they exercised in their translations. On the other hand, in the TT-2, the translator gave the original verb as "söylemişsindir" that denotes "to have told" in the Turkish language by establishing the correct expression for the TR. As for this translation, there does not appear any obvious translation strategy employed by the translator.

Example 2:

ST: I insist upon it. (p. 24)

TT-1: ... ısrar ediyorum. (p. 30)

TT-2: Dediğim dedik. (p. 29)

TT-3: Bu konuda ısrarcıyım. (p. 21)

In this example, the Turkish translations of the original sentence will be analyzed as a whole. In the TT-1, the translators translated the sentence as "ısrar ediyorum" that is the exact equivalence of the original in the TL by applying literal translation strategy of Vinay and Darbelnet. However, the

translator of the TT-2 tried to give correct words but the target text looks like an unfinished sentence, for, normally, in Turkish, the statement “dediğim dedik” is exercised as an adjective like “stubborn”, which created a grammatically deficient translation for the TR. In this respect, the translator did not apply any observable translation strategy in the TT-2. Moreover, in the TT-3, the translator translated it as “bu konuda ısrarcıyım” matching with “I am insistent on it” in the TL by employing transposition strategy in Vinay and Darbelnet’s model and giving the verb “to insist” as an adjective “insistent”.

3.1.4. The stylistic elements

Example 1:

ST: Your rank and wealth, Harry; my brains, such as they are – my art, whatever it may be worth; Dorian Gray’s good looks – we shall all suffer for what the gods have given us, suffer terribly. (p. 10)

TT-1: Senin mevkiin ve servetin Harry; benim kafam ne nitelikte olursa olsun, – değeri ne olursa olsun sanatım; Dorian Gray’in güzelliği – biz hepimiz Tanrıların bize bahsettikleri şeyler için ıstırap çekeceğiz, korkunç acı çekeceğiz. (p. 16)

TT-2: Senin unvanınla servetin, Hary; benim aklım fikrim, karınca kararınca; eğer bir değeri varsa sanatım; Dorian Gray’in güzelliği... Tanrının bu bağışları yüzünden hepimiz acı çekeceğiz, hem de büyük acılar. (p. 15)

TT-3: Senin mevkin ve malın mülkün Harry; benim az çok sahip olduğum zekâm ve artık ne kadar değeri varsa, sanatım; Dorian Gray’in ise güzelliği; Tanrı’nın bize lütfettiği bu şeyler yüzünden acı çekeceğiz, hem de büyük acılar. (p. 6)

This example involves the usages of punctuation and the places of the elements in the given sentences. In the TT-1, the translators exercised the same punctuation marks with the original sentence by staying loyal to the original form and not shifting the places of the original elements. In this respect, this translation can be regarded as a literal transfer of the ST into the TL lexically and stylistically. However, the translator of the TT-2 did not change the order, but used semicolon and triple dot instead of hyphens in the ST, which affected the flow of the sentence by interrupting the TR. Further, the translator gave the name “Harry” as “Hary” in the TT incorrectly and the reason behind this might be a typographical error, which cannot be distinguished certainly. Here, there is not any observable translation strategy in terms of stylistics. Furthermore, the translator of the TT-3 did not interfere in the places of the elements in the ST, yet employed semicolons by presenting the elements of the sentence within a coherence that makes the TR concentrate on the meaning of the sentence not the punctuation. In this respect, it can be rendered that the translator did not exercise any translation strategy in this translation.

Example 2:

ST: ‘A dream of form in days of thought’ – who is it who says that? I forget; but it is what Dorian Gray has been to me. (p. 17)

TT-1: “A dream of form in days of thought – Hayal günlerinde bir şekil rüyası” bunu kim söylemiş unuttum. Fakat işte tamamıyla Dorian Gray benim için bu olmuştur. (p. 23)

TT-2: ‘Düşünce dolu günler sırasında bir biçim düşü.’ Kim söylemiş bunu? Anımsayamıyorum ama Dorian Gray benim gözümde bu işte. (p. 22)

TT-3: ‘Tefekküre dalınan günlerde görülen bir biçem hayali’ ifadesi kime aitti hatırlamıyorum ama Dorian Gray benim için bu oldu. (p. 13)

The example given above includes the translations of the original sentence within the single quotation marks. The translators of the TT-1 transferred it in English with the quotation marks by enclosing its Turkish translation with a hyphen. In the examination of this translation, it can be perceived that the translators used foreignization strategy, not any strategy of Vinay and Darbelnet,

which enables the TR to come close to the SL. However, the translators of the both TT-2 and TT-3 translated it within single quotation marks in the same way with the original sentence. While the translation of the TT-2 can be assessed as the closest target text to the ST in respect of the number and type of the sentences, the translator of the TT-3 transferred it within only one sentence and gave it in coherence, which gives a naturally sounding feature to the translated sentence. Moreover, the translators did not employ any translation strategy of Vinay and Darbelnet in their translations.

3.2. Extra-Linguistic Determinants

3.2.1. The immediate situation

Example 1:

ST: "Well, Harry," said the old gentleman, "what brings you out so early? I thought you dandies never got up till two, and were not visible till five." (p. 41)

TT-1: "E Henry" dedi yaşlı adam, "Seni bu kadar erken hangi rüzgar attı? Ben sizin gibi züppelerin asla ikiden önce kalkmadığınızı ve beşten önce de ortalığa çıkmadığınızı zannederdim. (p. 46)

TT-2: "Vay, Harry" dedi ihtiyar. "Ne işin var burda böyle erken erken? Ben de, siz sosyete züppeleri saat ikiden önce yataktan kalkmaz, beşten önce göze görünmezsiniz sanırdım." (p. 45)

TT-3: Yaşlı beyefendi "Harry, bu saatte hangi rüzgâr attı seni buralar?" diye sordu. "Siz züppeler ikiden önce kalkmaz, beşten önce ortalarda görünmezsiniz sanıyordum." (p. 38)

This example contains the Turkish translations of the original interjection "well" that can be noteworthy for the Turkish readers. When the original sentence is overviewed as a whole, it is certain that there is a situation of astonishment in the ST. Still, the translators of the TT-1 gave it as "E" that is exercised as an expletive word in the context in which one tells the other some things slowly and the other wants to find out the important issue by uttering the word "E", in fact "Ee" with a purpose of speeding up the conversation. As for this translation, any translation strategy cannot be observed clearly. However, the translator of the TT-2 translated the original exclamation as "Vay" that is a commonly preferred expression when stating an ironic astonishment in Turkish language, which can be regarded as an application of equivalence strategy in Vinay and Darbelnet's model. In addition, in the TT-3, the translator omitted the interjection in the by applying omission strategy not any one from Vinay and Darbelnet's model, which leads to the given point to be lost in the TT in terms of the relevant context in the ST.

Example 2:

ST: "Dear me!" said Lady Agatha, "how you men argue! I am sure I never can make out what you are talking about. (p. 49)

TT-1: "Allahım!" dedi Lady Agatha, "Siz erkekler nasıl konuşuyorsunuz? Neden bahsettiğinizi hiç bir zaman anlayamayacağıma eminim. (p. 54)

TT-2: Leydi Agatha, "Bak hele!" dedi. "Siz erkekler tartışmayı nasıl da seviyorsunuz. Nelerden konuştuğunuzu dünyada anlayamıyorum, inan olsun. (p. 53)

TT-3: "Üstüme iyilik sağlık," dedi Leydi Agatha, "Neler söylüyorsunuz siz öyle? Hiç anlamıyorum. (p. 46)

In English, the given interjection "Dear me!" is uttered within a situation in which an astonishment or a confusion occurs like the one in the ST in the example mentioned above. In the TT-1, the translators transferred it as "Allahım!" signifying "Oh God!" in the TL and displaying a situation of complaint. In this respect, the translation strategy applied by the translators cannot be resolved precisely. However, the translator of the TT-2 conveyed it as "Bak hele!" indicating a surprising situation similar to the exclamation in the ST, yet this expression is given generally in an offensive or sarcastic manner. Accordingly, since this translation might connote to something different in the TL, the

translation strategy cannot be defined specifically. However, in the TT-3, the translator translated the original expression as “Üstüme iyilik sağlık” that is regarded as the exact equivalence of the original interjection in the TL by applying equivalence strategy of Vinay and Darbelnet.

3.2.2. The subject matter

It is considerable to utter that the subject matter is related to technical texts and the one who will translate a technical text or criticize the translation of it needs to have expert knowledge in that field. Since the source text *The Picture of Dorian Gray*, a form-focused text, is a novel that Oscar Wilde wrote by employing a stylistic language and concentrating on aesthetic values, the subject matter is indirectly associated with this text. In a general sense, as for the subject of the novel, it can be just expressed that *The Picture of Dorian Gray* is about a young man who gets eternal youth at the expense of his soul.

3.2.3. The time factor

Example 1:

ST: After about a quarter of an hour Hallward stopped painting, looked for a long time at Dorian Gray, and then for a long time at the picture, biting the end of one of his huge brushes and frowning. (p. 32)

TT-1: Hemen bir çeyrek saat sonra Hallward resim yapmayı bıraktı. Büyük fırçalarından birinin ucunu ısırarak ve kaşlarını çatarak ilk önce Dorian Gray’e ve sonra resme uzun uzun baktı. (p. 37-38)

TT-2: Bir çeyrek saat kadar sonra Hallward fırçayı elinden bıraktı. Uzun zaman Dorian Gray’e, sonra da o kocaman fırçasının ucunu dişleyerek, çatik kaşlarla uzun uzun resme baktı. (p. 37)

TT-3: Yaklaşık on beş dakika sonra resim yapmayı bırakıp kocaman fırçasının sapını ısırarak, kaşları çatik halde uzun uzun Dorian Gray’e, sonra da resme baktı. (p. 29)

This example contains the Turkish translations of “after about a quarter of an hour” in the ST that can be considered as remarkable by the TR. In the TT-1 and TT-2, the translators created similar translations as “hemen bir çeyrek saat sonra” in the TT-1 and “bir çeyrek saat kadar sonra” in the TT-2 by applying literal translation strategy of Vinay and Darbelnet. Though, these expressions are not commonly preferred in Turkish in which the time expressions are given with numerical statements not in fractional form, unless it is talked about what time it is. However, in the TT-3, the translator translated the original expression as “yaklaşık on beş dakika sonra” denoting “about almost fifteen minutes later” in the TL. As for this translation, the translator might have applied modulation strategy in Vinay and Darbelnet’s model.

Example 2:

ST: “One hour and a quarter, Monsieur.” (p. 109)

TT-1: “Biri çeyrek geçiyor.” (p. 112)

TT-2: “Bir saatle bir çeyrek, mösyö.” (p. 115)

TT-3: “Bir buçuk mösyö.” (p. 109)

In this example, the Turkish translations of the time expression “one hour and a quarter” that is the answer of the question “What o’clock is it?” in the ST will be examined. In the TT-1, the translators gave it as “Biri çeyrek geçiyor” that signifies “It is a quarter past one” in the TL by exercising addition strategy, not any strategy of Vinay and Darbelnet. However, in the TT-2, the translator delivered it as “Bir saatle bir çeyrek” by emphasizing on the lexical feature of the expression and utilizing literal translation strategy. Furthermore, the translator of the TT-3 transferred the original as “Bir buçuk” that matches with “It is half past one” in the TL by conveying the original expression to the TL as a different one. Regarding this, it cannot be determined what strategy the translator applied in this translation clearly.

3.2.4. The place factor

Example 1:

ST: It is like a bric-a-brac shop, all monsters and dust, with everything priced above its proper value. (p. 19)

TT-1: O, tozdan ve çirkin eşyalar dolu bir antikacı dükkanı gibidir, burada her mal değerinin üstünde fiyat taşır. (p. 25)

TT-2: Elden düşme züccaciye satan bir dükkân gibi, baştan aşağı toz ve biçimsiz yaratıklar. Her şeye gerçek değerinin üstünde fiat konmuş. (p. 24)

TT-3: ... her şeyin ederinin üzerinde satıldığı canavarlarla dolu, tozlu bir çıfit çarşısı gibidir. (p. 15)

This example covers the Turkish translations of the original expression “*bric-a-brac shop*” indicating a place. In the TT-1, the translators gave the original as “*antikacı dükkanı*” meaning “*antique shop*” in the TL by using the literal translation strategy of Vinay and Darbelnet and conveying them to the TL with their literal meanings. On the other hand, a “*bric-a-brac shop*” is essentially a location in which second-hand curios; retro and vintage items are stocked and sold. However, in the TT-2, the translator translated this location as “*elden düşme züccaciye satan bir dükkân*” representing for “*a shop that sells second-hand glassware*” in the TL, which shows that the translator created a translation that contains explanatory additions given as a verbal adjective. Nevertheless, a “*bric-a-brac shop*” does not have solely glassware and thus, this translation may connote to a different sort of shop in the mind of the TR. Moreover, the translator did not utilize any translation strategy in Vinay and Darbelnet’s model. In addition, the translator of the TT-3 translated the original words as “*bir çıfit çarşısı*” signifying “*a bedlam*” or “*a disaster area*” and chose to use a word like “*çıfit*” that is not generally used in the TL and not recognized by all the target readers. This choice caused the picture of a bazaar or market to be imagined instead of a shop and the feature of the original place as a second-hand store to be lost. In this translation, the translator did not apply any translation strategy of Vinay and Darbelnet.

Example 2:

ST: “I must go. I have to call for my husband at the club, to take him to some absurd meeting at Willis’s Rooms, where he is going to be in the chair. (p. 52)

TT-1: “Gitmeğe mecburum. Villis salonlarında başkanlık edeceği saçma bir toplantıya götürmek için, kocamı kulüpten almağa mecburum. (p. 57)

TT-2: “Gitmem gerek. Kulüpten kocamı alıp gülünç bir toplantıya götürmek zorundayım, Willis’in evinde. (p. 56)

TT-3: “Ne yazık ki gitmem gerekiyor. Gidip kocamı kulüpten alıp oturum başkanlığını yapacağı saçma sapan bir toplantı için Willis’s’e götürmem gerekiyor. (p. 49)

This example involves the Turkish translations of the place “*Willis’s Rooms*” mentioned in the ST. In the TT-1, the translators gave the original place as “*Villis salonları*” by exercising the transcribed version of word “*Willis’s*” and applying both borrowing and literal translation strategy in Vinay and Darbelnet’s model. However, the translator of the TT-2 translated the original expression as “*Willis’in evi*” denoting “*Willis’s house or home*” by pulling the attention to another context and regarding Willis as the name of a person, which alters the original sense to some extent. In this translation, it can be asserted that the translator did not apply any observable translation strategy. Furthermore, in the TT-3, the translator gave the place name as “*Willis’s*” in the TL, yet the translator added a footnote describing it as “*Willis’s Rooms (1765) ya da diğer adıyla Almack’s (1890) zamanın modası sosyal kulüplerin üyelerinin toplantı mekanıydı*”. With this addition, the translator provided some information about this place that was a meeting place for the members of the social clubs in those times.

3.2.5. The audience factor

Example 1:

ST: Some day, when you are tired of London, come down to Treadley and expound to me your philosophy of pleasure over some admirable Burgundy I am fortunate enough to possess." (p. 53)

TT-1: Londra'dan usandığınız bir gün bana Treadley'e geliniz de neşe felsefenizi bir baht eseri olarak elime geçen nefis Burgundy ile tefsir ediniz." (p. 58)

TT-2: Günlerden bir gün, Londra'dan bıktığınızda Breadley'e buyurun. Şans eseri çok nefis Burgundy şarabım var. Bunu yudumlarken şu Keyif Felsefenizi ayrıntılı olarak açıklarsınız bana." (p. 57)

TT-3: Bir gün olur da siz de Londra'dan sıkılırsanız Treadley' e gelin, nefis Burgonya şarabımdan yudumlarken bana şu hayattan zevk alma felsefenizi etraflıca anlatın." (p. 50)

The example involves the Turkish translations of "Burgundy" that indicates a wine name in the ST. In the TT-1, the translators applied borrowing strategy of Vinay and Darbelnet and gave it as it was in the ST. Besides, the translator of the TT-2 translated it as "Burgundy şarabı" signifying "Burgundy wine" in the TL by exercising addition strategy, not any one of Vinay and Darbelnet. On the other hand, the translator of the TT-3 transferred it as "Burgonya şarabı" denoting "Burgundy wine" by employing the Turkish version of the original name and adding what Burgundy is in the TL. As regards to this translation, it can be rendered that the translator applied addition strategy, not any strategy of Vinay and Darbelnet.

Example 2:

ST: "Mr. Isaacs has advanced us fifty pounds to pay off our debts and to get a proper outfit for James. (p. 73)

TT-1: "Mister Isaacs bize borçlarımızı ödemek ve James'i layikiyle donatmak için elli lira avans verdi, ... (p. 76)

TT-2: "Borçlarımızı ödeyelim. James'e doğru dürüst kılık düzebilelim diye Bay Isaacs elli pound verdi bize. (p. 77)

TT-3: "Bay Isaacs bize borçlarımızı ödeyelim ve James'e doğru dürüst üst baş alalım diye elli sterlin avans verdi. (p. 71)

This example includes the Turkish translations of the original addressing expression "Mr." and monetary expression "fifty pounds". In the TT-1, the translators gave the addressing word as "Mister" by conveying the transcribed version of it with the borrowing strategy in Vinay and Darbelnet's model. On the other hand, in respect of the translation of "fifty pound" as "elli lira" standing for "fifty liras" in the TL, the translators transmitted the original expression as it was in Turkish currency. Nevertheless, because of the disparity between these two currencies, this was not the real amount of money in the ST. In this translation, the translators tried to employ equivalence strategy of Vinay and Darbelnet, yet the result was not an acceptable one. However, the translators of the TT-2 and TT-3 gave the addressing as "Bay Isaacs" by applying literal translation strategy in Vinay and Darbelnet's model. Further, these translators produced also similar translations for the monetary expression as "elli pound" in the TT-2 and "elli sterlin" in the TT-3. The translator of the TT-2 exercised borrowing strategy in Vinay and Darbelnet's model, while the translator of the TT-3 utilized one of the Turkish correspondences of the original expression without any clear translation strategy.

3.2.6. The speaker factor

Example 1:

ST: "Not at all," answered Lord Henry, "not at all, my dear Basil. (p. 10)

TT-1: Lord Henry "hiç de değil" diye karşılık verdi. "Hiç mi hiç aziz Basil. (p. 17)

TT-2: "Hiç de değil," diye yanıtladı Lord Henry, "Sevimli Basil, hiç de değil. (p. 16)

TT-3: "Hiç de değil," diye cevap verdi Lord Henry. "Hiç de değil sevgili Basil. (p. 6)

In this example, the Turkish translations of the way of addressing "my dear" will be analyzed. In the TT-1, the translators utilized "Aziz", one of God's names, denoting "sacred" or "precious" in the TL and ordinarily stated in a religious context. However, the translator of the TT-2 translated it as "sevimli" signifying "lovely" in the TL by enlarging the intimacy level between the characters. However, in the ST, this way of addressing was given as a usual expression. On the other hand, in the TT-3, the translator conveyed the original with the Turkish word "sevgili" being in accord with the literal meaning of it. In this translation, the translator applied the literal translation strategy of Vinay and Darbelnet, while the translators of the TT-1 and TT-2 did not exercise any translation strategy of Vinay and Darbelnet in their translations.

Example 2:

ST: That had stirred him at the time, and now, as he stood gazing at the shadow of his own loneliness, the full reality of the description flashed across him. (p. 33)

TT-1: Bunlar söylendiği zaman onu sarsmıştı. Ve şimdi burada durup kendi güzelliğinin gölgesine gözlerini diktiği zaman o söylenenlerin tam gerçeği, içinde şimşek gibi çaktı. (p. 38)

TT-2: Genç adamı, dinlediği zaman da etkilemişti bu sözler; hele şimdi, burda durmuş kendi güzelliğinin gölgesine bakarken, bu sözlerin tam anlamı beyninde çaktı. (p. 38)

TT-3: Lord Henry'nin sözleri, tam o anda, güzelliğinin yansımasının karşısında dururken tüm gerçekliğiyle kafasına dank etmişti. (p. 29-30)

This example involves the Turkish translations of "to flash across someone" displaying a metaphorical sense in the ST. In the TT-1, the translators transferred the original expression as "içinde şimşek gibi çakmak" by using literal translation strategy in Vinay and Darbelnet's model. However, the translator of the TT-2 created a different translation as "beyninde çakmak" that is a non-existent expression in the TL interrupting the flow of the sentence for the TR, which does not reflect the usage of any observable translation strategy. Besides, the translator of the TT-3 transferred it as "kafasına dank etmek" representing for "come home to somebody" in the TL and utilized an idiomatic expression that provides the metaphorical sense in the same way with the original expression, which makes clear that the translator employed equivalence strategy of Vinay and Darbelnet.

3.2.7. Affective implications

Example 1:

ST: "I am all expectation, Basil," continued his companion, glancing at him. (p. 12)

TT-1: Arkadaşı ona bir göz atarak "Tamamiyle kulak kesildim, Basil" diye ekledi. (p. 18)

TT-2: Arkadaşı ondan yana bir göz atarak "Bekliyorum, Basil" dedi. (p. 17)

TT-3: "Can kulağıyla seni dinliyorum Basil," dedi arkadaşı gözlerini ondan ayırmadan. (p. 8)

This example contains the Turkish translations of "I am all expectation". To be sure, here, the character speaking wants to express, "I am waiting or expecting" in a literal sense, yet gives an idiomatic sentence. Regarding this point, the translators of the TT-1 and TT-3 employed idiomatically corresponding and proper sentences "Tamamiyle kulak kesildim" in the TT-1 and "Can kulağıyla seni dinliyorum" in the TT-3 by applying equivalence strategy of Vinay and Darbelnet. However, in the TT-2, the translator utilized literal translation strategy of Vinay and Darbelnet by giving the sentence as "Bekliyorum" signifying "I am waiting" in the TL.

Example 2:

ST: "Possibly," he sighed, "but they invariably want it back in such very small change. (p. 94)

TT-1: "Belki!" diye içini çekti. "Fakat onların bunu bozuk para şeklinde geri istemelerinden kurtuluş yoktur. (p. 97)

TT-2: Lord Henry, "Olabilir," diye içini çekti. "Ne var ki mutlaka kırık para olarak geri isterler.

(p. 98)

TT-3: "Belki," dedi Lord Henry iç geçirerek, "ama bu verdiklerini de burnumuzdan fitil fitil getirirler. (p. 92)

This example contains the Turkish translations of the expression "to want something back in such very small change". In the TT-1, the translators conveyed the original expression as "bozuk para şeklinde geri istemek" by applying literal translation strategy in Vinay and Darbelnet's model. Besides, the translator of the TT-2 created the translation "kırık para olarak geri istemek" by exercising literal translation strategy. On the other hand, the Turkish transfer of the original "in such very small change" as "kırık para olarak" denoting "broken money" in the TL does not indicate for a natural sounding and correct translation, since there is not such an expression in the TL. However, the translator of the TT-3 gave the original expression as "burnundan fitil fitil getirmek" that signifies "to cast a damper on" by regarding the original as an idiomatic expression and conveying it as an idiom into the TL in a convenient way. In this translation, the translator employed equivalence strategy of Vinay and Darbelnet.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

The present study attempted to provide a comparative translation criticism by Katharina Reiss' translation criticism model being applied. In order to define the translator's strategies, Vinay and Darbelnet's translation procedures were utilized during the analysis of the relevant examples taken from the target texts randomly. Although a huge number of examples that can be examined within the framework of this study can be presented in the analysis section, in this article, the comparative translation criticism was restricted to linguistic and extra-linguistic components of the source text and their representations in the target texts by two representative examples being given for each sub-category. At the end of the study, significant information regarding the translators' translation strategies was attained in an extensive sense.

In this regard, it can be said that the translators of the TT-1 tried to stay loyal to the source text both lexically and semantically. The translators used literal translation, borrowing, modulation and equivalence strategies in order to produce a similar translation in the target language. However, there were a number of spelling mistakes or probably, typographical errors, elliptic sentences and a missing part (Wilde, 1968: 238) in their translations. Furthermore, a couple of cases relevant to inappropriate transfer of time expressions, transcribed versions of some words or names and footnotes or both original and translated versions of some expressions or sentences could be observed clearly. On the other hand, it was possible to encounter with acceptable translations in the transfer of idiomatic expressions. Besides, it can be perceived that the translators also utilized different translation strategies apart from the ones in Vinay and Darbelnet's model.

In the TT-2, on the other hand, the existence of several spelling mistakes and absent parts (Wilde, 1990: 11, 52, 213, 226) can be perceived by the target readers. Moreover, the translator could not transfer the original meaning or sense to the TL in various cases both semantically and lexically. It can be observed that the target text contains a number of wrong translations and usages of inexistent words or expressions that either is not convenient for the context or do connote to something different. In most examples, the differences in the transfer of time, place expressions and tenses, and a number of elliptic sentences could be seen. The translator applied literal translation, borrowing, modulation and equivalence strategies in the target text without using any footnote. However, only lexical correspondences of the original were conveyed particularly in the transfer of some original idiomatic expressions along with a couple of inconvenient usages of punctuation marks.

In the TT-3, however, the translator created a translation sounding familiar in the TL in

semantic, lexical, grammatical and stylistic respects. In this context, the translator exercised equivalence, modulation, transposition, borrowing and literal translation strategies in the translations along with addition strategy, a different one not being in the mentioned model and added some footnotes in the necessary cases. However, a number of incorrect usages related to time expressions and tenses along with some omissions of the original exclamations or interjections could be observed clearly.

Overall, it can be suggested that the translator's preferences differed from one example to another according to the contextual variables, which leads to differences in the translations of the linguistic components and extra-linguistic determinants.

REFERENCES

- Bassnett, S. & Lefevere, A. (1998). *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation*. Great Britain: Cromwell Press.
- Berman, A. (2009). *Toward a Translation Criticism: John Donne*. (Trans. Françoise Massardier-Kenney). Ohio: The Kent State University Press.
- Delabastita, D. (2010). Literary Translation. Y. Gambier & L. Van Doorslaer (Eds.), *The Handbook of Translation Studies* (pp. 69-79). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Landers, C. E. (2001). *Literary Translation: A Practical Guide*. Great Britain: Cromwell Press.
- Lefevere, A. (2011). *Translating Literature: Practice and Theory in a Comparative Literature Context*. New York: The Modern Language Association of America.
- Munday, J. (2001). *Introducing translation studies: Theories and applications*. London: Routledge.
- Popovic, A. (1970). "The Concept of 'Shift of Expression' in Translation Analysis". *The Nature of Translation*. Bratislava: Slovak Academy of Sciences: 79-87.
- Reiss, K. (2014). *Translation Criticism – The Potentials & Limitations*. Trans. Enroll F. Rhodes. New York: Routledge.
- Vinay, J.-P., and Darbelnet, J. (1958/1995). *Stylistique comparée du français et de l'anglais: Méthode de traduction*. Paris: Didier. Translated and edited by J. C. Sager and M. J. Hamel (1995) as *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Wilde, O. (1891). *The Picture of Dorian Gray* (1st Ed.). Istanbul: Karbon Kitaplar.
- Wilde, O. (1968). *Dorian Gray'in Portresi* (Ferhunde and O. Ş. Gökyay, Trans.) (2nd Ed.). Istanbul: Remzi Bookstore. (1891).
- Wilde, O. (1990). *Dorian Gray'in Portresi* (Nihal Yeğinobalı, Trans.) Istanbul: Engin Publishing. (1891).
- Wilde, O. (2019). *Dorian Gray'in Portresi* (Didar Zeynep Batumlu, Trans.) (2nd Ed.). Istanbul: Türkiye İş Bankası Cultural Publications. (1891).

Bulgakov'un "Beyaz Muhafız" İle "Usta ve Margarita" Adlı Eserlerinde Ev ve Evsizlik Olgusu

Arş. Gör. İmge Alpay

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3321-2785>

Artvin Çoruh Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Artvin – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 19.12.2020

Kabul: 12.03.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Ev

Evsizlik

Bulgakov

Beyaz Muhafız

Usta ve Margarita

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.48453>

Öz

Kişinin özel alanı, mahremiyetinin sembolü gibi anlamlara gelen ev, klasik Rus edebiyatında kutsal alan, ulusal zihniyetin yansıması, dünyanın küçük modellemesi şeklinde betimlenen bir anlam taşır. 1917 yılında gerçekleşen Ekim Devrimi'ne kadar ulusal kültür için yaşama bütünlük vererek birleştirici bir değer olarak algılanan geleneksel ev, Sovyet ideolojisinin yaptırımı olarak kommunalka adı verilen ortak evlerin kullanıma başlanmasıyla birlikte yıkıma uğrayarak bu dönemden sonra yazılan eserlerde komünist düzenin yansıtıldığı bir sembol olarak ele alınır. Bu bağlamda klasik Rus edebiyatında yer alan evin görüntüsü XX. yüzyılın ilk çeyreğinde değişime uğrayarak 1920'lerden sonra eserlerde ortak evlerin yer aldığı apartman dairesi görünümüne ulaşır. XX. yüzyılda geleneksel evlerin yıkımıyla birlikte ortak evlerde yaşayan birçok kişi, geçmişten gelen alışkanlıklarıyla bu yeni düzene ayak uyduramayarak içsel çatışmalar yaşar. 1920'li yıllarda bu yeni düzenin kişide yarattığı çatışmalar ev ve evsizlik olgusu çerçevesinde edebiyat eserlerine de yansır. Bu dönemde A. P. Platonov, B. L. Pasternak, L. M. Leonov, A. G. Bitov ve V. S. Makanın gibi birçok yazar tarafından ele alınan ev ve evsizlik olgusu, XX. yüzyıldaki Rus toplumunun geçiş sürecini ele alan Bulgakov'un eserlerinde de görülür. Bu bağlamda Bulgakov'un *Beyaz Muhafız* (*Белая Гвардия*, 1925) ile *Usta ve Margarita* (*Мастер и Маргарита*, 1966/67) adlı eserleri çalışmamızın özünü oluşturur. Bu sınırlamayı gerekli kılan temel etken iki eserin ev olgusu ekseninde irdelenmesindeki zıtlıklara dayanan uygunluğudur.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Alpay, İ. (2021). Bulgakov'un "Beyaz Muhafız" İle "Usta ve Margarita" Adlı Eserlerinde Ev ve Evsizlik Olgusu . *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 273-280.

The Notion of Home and Homelessness in Bulgakov's "The White Guard" and "The Master and Margarita"

Res. Asst. İmge Alpay

Artvin Coruh University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Russian Language and Literature, Artvin – TURKEY

Article History

Submitted: 19.012.2020

Accepted: 12.03.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Home

Homelessness

Bulgakov

The White Guard

The Master and Margarita

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.48453>

Abstract

The home, signifying a person's private space and the symbol of their privacy, has a meaning described as a sacred space, a reflection of the national mentality, and small modeling of the world in classical Russian literature. Until the October Revolution in 1917, the traditional house, which had been perceived as a unifying value for the national culture by giving integrity to life, was destroyed with the introduction of communal apartments called *kommunalka* as a sanction of Soviet ideology, and it is considered as a symbol reflecting the communist order in the works written after this period. In this context, the image of the house in classical Russian literature, undergoing a change in the first quarter of the 20th century, reaches a form describing communal apartments in works produced after the 1920s. With the demolition of traditional houses in the 20th century, many people living in communal apartments experience internal conflicts by not being able to keep up with this new order due to their past habits. In the 1920s, the conflicts created by this new order on the individual were reflected in the literary works within the framework of the notions of home and homelessness. The notions of home and homelessness, which was approached by many authors such as A.P. Platonov, B.L. Pasternak, L.M. Leonov, A.G. Bitov, and V.S. Makanin, are also reflected in Bulgakov's works, dealing with the transition process of the Russian society in the 20th century. In this context, Bulgakov's works titled *The White Guard* (*Белая Гвардия*, 1925) and *The Master and Margarita* (*Мастер и Маргарита*, 1966/67) are the main subjects of our study. The main factor that necessitates this limitation is the suitability of these two works based on the contrasts in treating the notion of home.

1. GİRİŞ

Ev, insanlar için sığınak olarak hizmet veren, duvarlar ve çatıyla izole edilmiş fiziki alan anlamına gelir. İlk başlarda izole olma durumu dış etkenlere karşı kişiyi koruma amacı güderken bu durum zamanla değişerek evin işlevine mahremiyeti koruma arzusunun da ekler. Bununla birlikte evin en yaygın mecazi imgeleri, yüzyıllar boyunca çocukluğun sembolü, aile ve kültürel geleneklerin kalesi, evrenin küçültülmüş bir modeli ve kutsallığın bir sembolü olarak karşımıza çıkar. İnsanın yaşam alanı olan ev, onun dünyası, tapınakların kültürdeki rolü gibi bir nevi kutsal alanıdır (Supa, 2016: 15-16). Din tarihçisi ve düşünür Mircea Eliade'e göre tapınakların, evlerin ve yaşam alanlarının ilişkili olduğu tüm semboller ve ritüeller, mekânın birincil deneyimine ait olup kutsal olma güdüsüyle bağlantılıdır. Bu kutsallık, Tanrının evi olan tapınaklardan insanların yaşam alanı olan evlere kadar varlığını koruyup evin, dış dünya ne kadar kirli olursa olsun bir nevi arınma sağlayan yer olmasıyla işlevini sürdürür. Evin sembolü, dünyanın merkezi fikriyle ilişkili olarak kültürün özelliklerini yansıtan bir alan olup kendi dışında kalan tüm yabancı alana karşıdır (Eliade, 1994: 44). Dolayısıyla ev milli hayatın önemli bir değeri, bireyin sosyal, ahlaki ve kültürel konumunun da canlı bir ifadesidir.

XX. yüzyılın başlarında Rusya'da kültürel ve sosyal değerlerin yapısındaki değişiklikler ev algısında da değişikliğe neden olur. Ekim Devrimi'nin gerçekleşmesiyle birlikte şehirlerde "kommunalka" adı verilen ortak evler yaygınlaşır ve bu evler zamanla Sovyet gerçekliğinin bir sembolü haline gelir. Tüm insanların eşit biçimde yaşaması için oluşturulan ortak evlerde birçok kişi, oldukça kalabalık insanlar arasında yeni hayatlarına uyum sağlamaya çalışır. Bunun yanı sıra dinlenme, yemek pişirme, gerekli ürünleri saklama, çocuk yetiştirme gibi konularda meydana gelen olaylar, kişiler için geleneksel evlerin tam tersine bir yaşam alanı oluşturur (Supa, 2016: 18). Bolşevikler insanları ortak dairelerde yaşamaya zorlayarak onları düşünce ve davranış bakımından birer komünist haline getireceklerine inanır. Bolşeviklere göre, ortak dairelerde yaşayan insanların özel alan ve mülkiyet kavramları ortadan kalkacak ailenin yerini komünist kardeşlik alacak dolayısıyla bireyin yaşamı topluluk içinde eriyecektir. Özel alanın tamamen yok olduğu ortak evlerde elbiseler ve iç çamaşırlar da dâhil her türlü mal evin sakinleri tarafından paylaşılacak çocuk bakımı ve ev işleri gibi konularda dönüşümlü çalışılacak bu bağlamda insanlar özel aile yaşamından kopup kolektif bir yaşam tarzına adapte edilecektir (Figes, 2011: 51). 1920'lerin yazarları, Sovyet halkının geçmişten gelen alışkanlıkları ve gelenekleri değiştiremediğini göstererek yüzyıllar boyunca alışlagelen düzenden kopup ortak alanlarda yaşayan kişilerin yaşadığı çeşitli çatışmaları eserlerine yansıtırlar. Ulusal değerlerin temel ilkelerini çarpıcı bir biçimde değiştiren Sovyet ideolojisi, ev ile ilgili ele alınan eserlerde gelenekselin reddini yansıtmayı dayatır. Evsizlik mutlak bir özgürlüğün işareti olup kişinin kendini ideolojinin hedeflerine adanması için önemli bir fırsattır, zira kişiye köklerinden kopma imkânı verir. Dolayısıyla evsizlik, Hristiyanlığın ışığıyla aydınlatılan eski evlerin ölümü bağlamında farklı bir sürece işaret eder (Razuvalova, 2004: 10).

XX. yüzyılda yaşayan birçok yazar tarafından oldukça sık işlenen bir konu haline gelen ev olgusunun 1920-1930 yılları arasındaki Rus edebiyatında iki farklı anlama gelen çağrışımı mevcuttur. İlkinde geleneksel bir yuvaya benzeyen ortak ev betimlenirken, ikincisinde ise sıcaklık, rahatlık ve yuva hissiyatı gibi tipik özelliklerinden yoksun olan bir ev karşımıza çıkar (Julkova, 2019: 198). Bu bağlamda her iki çağrışımı da eserlerine yansıtan Bulgakov, *Beyaz Muhafız* eserini 1920'lerde Sovyetlerin kurulmasının hemen başında yayımlanmasına rağmen romanda geleneksel bağlamda oluşturulmuş bir ev modeli betimler. 1930'larda yazılan ve Sovyet rejimi eleştirisiyle oldukça ses getiren *Usta ve Margarita* eseri ise geleneksel evin yıkımı ve evsizlik olgusuyla beraber kişinin yaşadığı içsel çatışmayı gözler önüne serer.

2. Beyaz Muhafız Eserinde Geleneksel Ev

Bulgakov'un 1925 yılında kaleme aldığı ve aile temasının vurgulandığı *Beyaz Muhafız* eseri

yazarının kişisel yaşantısının etkisiyle oluşturulan ve metin içinde otobiyografik öğelerin hissedildiği roman olma özelliği taşır. Eserde ele alınan Turbin ailesi, Bulgakov'un ailesinden seçilen kişilerden oluşturulurken; Turbinlerin Kiev'de bulunan Andreyevski'de oturdukları on üç numaralı evin ise Bulgakovların 1906'dan 1919 yılına kadar yaşadıkları ev olması dikkat çekicidir (Kaşoğlu, 2001: 135). Bulgakov, eserde ülkede yaşanan olaylara rağmen büyük bir huzur ve sevgiyle geleneklerine bağlı kalmayı sürdüren Turbin ailesinin umut ve fedakârlık dolu yaşamlarını gözler önüne serer (Karabacak Kündem, 2020: 262). Eserin ilk bölümünden itibaren köklü bir yaşam tarzı ve aile ilişkileri olan Turbinlerin geleneklerinin yansıması olan ev, karakterlerin hafızalarında sonsuza dek korunan çocukluk izlenimleriyle örtülüdür.

Bulgakov, *Beyaz Muhafız* eserinde antik model şehir yapısı oluşturarak şehri alt ve üst kısım olarak ikiye ayırır. Şehrin üst kısmı siyasal-idari bölge yönetiminin elinde bir kültürel merkezken, alt kısmı ise daha çok işçi sınıfının yaşadığı bir bölge olarak tasvir edilir. Eserde Turbinlerin bu iki bölge arasında kalan evleri iki farklı alan arasında bir bağlantı sağlar. 1918- 1919 yıllarında Kiev'de yaşanan iç savaşın etkisiyle şehrin tarih ve geleneklerle dolu yapısı değişime uğrar ve belli bir amaca göre düzenlenip bölünen kentin mekânsal yapısı çöker. Şehir yalnızca yapısal olarak değil içten de değişime uğrar. Ani bir göç akınıyla genişlemeye başlayan ve başkentin ana kurumlarının eski işlevlerini yitirmesiyle oluşan kaos, şehrin iç uyumunu da yok eder. Yaşanan kaosta Turbinlerin evi geleneklerin son sığınağı olarak kalır. Bulgakov, Turbinleri asırlık tarihin ve geleneklerin koruyucuları haline getirerek, sahip çıktıkları değerleri ulusal bir düzeye yükseltir (Sok, 2018: 39).

Geleneksel ev olgusu bağlamında ele alınan eser, Turbinlerin, yaşamının son anına kadar çocuklarını düşünen annelerinin ölümüyle başlar. Annesinin ölümünden sonra evin tek kız çocuğu Yelena geleneklerini korumak için ailenin merkezi konumuna geçer. İçlerinde buldukları karmaşık dönemde hayatta kalabilmek için aile birliğini koruması gerektiğini içgüdüsel olarak fark eden, evlerindeki huzur ve mutluluk dolu ortamı devam ettirmeye çalışan Yelena, hem kendisinin hem de ailesindeki diğer fertlerin geleneklerine bağlı olarak yaşamlarını sürdürmelerini sağlar. Yaşadıkları on üç numaralı ev iki katlı, eski bir yapı olup üst katı bu aile tarafından kiralanmıştır. Turbinlerin aile yaşantısının tam tersi yaşama sahip korkak, cimri, içedönük ev sahibi Vasili Lisoviç ise evin birinci katında oturur. Mekânsal olarak üst kısımda yer alan ikinci kat ve alt kısımda yer alan birinci kat, mitolojideki üst ve alt dünyaların, cennet ve yeryüzünün, uzay ve kaosun zıtlığını temsil eder. Dolayısıyla üst katın zihinsel yapısı alt katın içgüdüsel maddi dünyasına tamamen karşı yapıda oluşturulur (Sok, 2018: 40).

Doğu Slav halklarında evin merkezi ocak adı verilen sobadır. Işık ve ısı kaynağı soba kilisedeki sunak gibi insanları yemek pişirmek ve uyumak için etrafına toplar. Sobanın temsil ettiği ateş, yaşamın başlangıcının ve insanlığın sürekliliğinin sembolü olarak özel bir rol oynar. Bununla birlikte kutsal yemek olan ekmeğin pişirilebileceği sobanın sıcaklığı evi ısıtır, böylece evin atmosferini korur (Sok, 2018: 41). Eserde de oturma ve yemek alanları kırmızı tonlarda dekore edilip kahverengi mobilyalarla kaplanarak geleneksel bir ortamın yaratıldığı Turbinlerin evinde herkesi başına toplayan bir soba bulunur. Sobanın yanı sıra gelenekselliğin korunmasına Noel arifesinde köknar ağacından yapılma farklı renkte mumların yakılması da bir örnek teşkil ederken, eski saatin hareketiyle sobada çatırdayan fitillerin birleşen sesi eve bir yuva görüntüsü verir. Geleneksel evin yansıtılmasında Meryem Ana ikonunun bulunduğu kutsal köşe de Turbinlerin evinde mevcuttur. Bununla birlikte odanın içinde bulunan piyanodaki Faust notaları, ölen annelerinin portresi ve Puşkin'in kitapları geleneksel görüntüyü daha da güçlendirir. Evin sakin ve huzurlu atmosferi aynı zamanda geçmişe özlemi çağırır. Evin geleneksel görüntüsü eserde şu cümlelerle betimlenir: "*Soba, kırmızı kadife kaplı eski mobilyalar, parlak pirinç topuzlu karyolalar, eskimiş kilimler ve bazıları kan kırmızısı, bazıları desenli, bir tanesi Çar Aleksey Mihayloviç'i, bir diğeri cennette ipeksi bir göl kenarında uzanmış XIV. Luis'i gösteren goblenler,*

Nikolka küçükken kızıl hummaya yakalandığında sayıklarken, gözlerinin önünde dans eden muhteşem oryantal süslü kıvrımlarıyla Türk kilimleri, bronz lamba ve siperliği, altın yıldızlı kadehler, Nataşa Rostova'lar ve Yüzbaşının Kızları'nın da içinde olduğu gizemli biçimde çikolata kokan kitaplarla dolu dünyanın en güzel kitap rafları, gümüşler, portreler, perdeler: İşte Turbinlerin büyüdüğü bu tıksık tıksık dolu, tozlu yedi oda, bütün bu eşyalarla birlikte büyük yokluk zamanında annelerinden çocuklarına miras kalmıştı" (Bulgakov, 2019: 8-9).

Evin dışında kalan silah seslerine, tehlikeye ve endişeye rağmen Turbinlerin evi huzur doludur. Aralık ayında olmalarına rağmen temiz, beyaz ve kolalı masa örtüsünün üzerindeki vazoda gül ve ortanca çiçekleri bulunur. Turbin ailesinin sıcak ortamı arkadaşlarını sürekli evlerine çekerken çatışmadan dönen askerler de evlerine gitmek yerine Turbinlere gelirler. Yelena, onlara ailedenmiş gibi şefkatle yaklaşır; onlar için banyo hazırlar, yemek yapar. Hep beraber neşeye sofraya otururlar. Eserde Turbinlerin evinin sıcaklığı ve dış dünyadan izole oluşu şu sözlerle aktarılır: "Yelena Vasilyevna oldukça müstesna bir insandı. Burası da çok sıcak ve samimi bir ortamdı. Özellikle de evin bütün pencerelerinde asılı duran krem rengi perdeler insana dış dünyadan soyutlanmış hissi veriyordu... Ve dış dünyaya gelince... Kabul etmelisiniz ki orası iğrenç, kanlı ve duygusuzdu" (Bulgakov, 2019: 227).

Geleneksel eve zıtlık oluşturan Turbinlerin ev sahibi Lisoviç'in evi ise her zaman soğuk ve gri olarak betimlenir. Turbinlerde yanan parlak lambalar Lisoviç'in evinde zayıf bir ışığa dönüşür. Noel'den önce Turbinlerin evi, çam iğnesi kokusuyla kaplanmış, müzik seslerinin ve kahkahaların yükseldiği bir yer olarak betimlenirken Lisoviç'in evi küf kokusuyla doludur. Bu bağlamda ev, dış dünyadaki kaosun nüfuz ettiği bir yer haline gelir. Bunun yanı sıra Lisoviç'in parasını kitap aralarında gizlemesi de kitapların artık amaçlanan bilgi edinimi için kullanılmadığı anlamına gelir. Dolayısıyla evde zihin odağı yok edilir (Sok, 2018: 42). Edebiyat sembolleri sözlüğünde lamba, yaşam anlamına gelmekle birlikte Tanrı'nın ışığı anlamına da gelir. Kitap ise, bilgeliğin ve kutsal kitapların öğretilerinin sembolü olarak karşımıza çıkar (Protasova, <https://core.ac.uk/download/pdf/38641549.pdf>). Bu bağlamda Turbinlerin evi yüzyıllardır süregelen ulusal bilincin ve Ortodoksluğa sıkı sıkıya bağlı bir inancın göstergesi iken, aynı zamanda konfor ve refahın, huzur ve aile geleneklerinin sembolü konumundadır. Dolayısıyla bu ev, Sovyet rejimine karşı olan ve Çarlık Rusya'yı evi olarak gören Bulgakov için ideal evin bir yansımasıdır.

3. Usta ve Margarita'da Geleneksel Evin Yıkımı ve Komünal Düzen Ekseninde Evsizlik Olgusu

İki bin yıl önce Kudüs'teki Yeşua ile XX. yüzyılın Moskova'sında şeytan Voland arasında bağlantı kurularak kötücülüğün sorgulandığı roman içinde roman özelliği barındıran *Usta ve Margarita*, 1966/67 yılında Rus edebiyat dergisi *Moskva*'da yazıldığı tarihten neredeyse yirmi yıl sonra ilk kez yayımlanır (Kaşoğlu, 2001b: 45). Sovyet rejimine tepki niteliği taşıyan eser, konut sorunu üzerine inşa edilen ve ortak yaşamın sıradan insan ve tüm toplumun psikolojisi üzerindeki etkisini ele alan konular içerir. Konut sorunu kişisel özgürlük eksikliği, yaratıcılığa ket vuran özellikler ekseninde romanın karakterleri aracılığıyla yansıtılsa da aslında eserin yaratıcısı olan Bulgakov'un da bizzat tecrübe ettiği bir çatışmayı da içinde barındırır.

Yu. M. Lotman'a göre Bulgakov'un eserlerinde evin sembolik olarak ele alınışı yazarın kişisel yaşantısından ileri gelir. Kiev'de ve Moskova'da yaşadığı süre zarfında ne kendisinin ne de ailesinin evi olmayan ve kiralık dairelerde geçici olarak yaşayan Bulgakov, 1923 yılında günlüğüne yazdığı "Kendi evim olana kadar ben bir insan değilim ya da yarım insanım", "Ev, insan yaşamının ana taşıdır" (Belogurova, 2014: 4) sözleriyle ev olgusunun insan üzerindeki önemine vurgu yapar. Lotman'a göre yaratıcılığın hayata geçmesi için kişisel özgürlüğü sağlayabilecek bir eve ihtiyaç duyan Bulgakov'un eserlerinde evin sembolik ele alınışının sebepleri şu sözlerle vurgulanır: "Mekânsal olmayan kavramları ifade etmek için uzamsal bir dil kullanan Bulgakov, evi maneviyatın odak noktası yapar. Maneviyat, Bulgakov'da karmaşık bir hiyerarşi oluşturur: alt seviyede ölümcül bir maneviyat eksikliği vardır, en yüksek seviyede ise mutlak maneviyat.

Bulgakov'da önce eve değil yaşam alanına ihtiyaç vardır" (Soldatkina, 2016: 126). Bu bakış açısından hareketle evsizliğin, Rusya'nın geçiş dönemini yansıtan tarihsel gerçeklikte varoluşsal bir trajediye dönüştüğünü söylemek mümkündür.

Eserde şeytan Voland'ın Moskova sokaklarında görülmesiyle birlikte ortak evler, onun için en ilginç yerler olarak tasvir edilir. Otel yerine bu evlerde kalmak isteyen ve evleri yakın incelemeye alan Voland'a göre konut sorunu, dönemin en önemli problemi olarak kabul edilir. 1930'lu yılların insanlarına dışarıdan bir gözle bakan Voland konut sorunuyla paralel şu çıkarımı yapar: "*Bildiğin insan işte... Özetle öncekileri hatırlatıyorlar... Sadece konut sorunu bozmuş bunları*" (Bulgakov, 2020: 157). Sovyetlerdeki konut sorununa rağmen Klyazma Irmağı üzerinde edebiyatçılara tahsis edilen sayfiye köyü Pereligino ise, yirmi iki yazlığa sahip olmasına rağmen üç bin edebiyatçı tarafından yaşamak için sıraya girilmiş özel bir yer olarak anılır. Çoğu edebiyatçı bu yerde yaşamadığı halde bir gün yaşayabileceği umuduyla yıllarca aidat öder. Edebiyatçılar arasında tartışma yaratan yazlıkta kimin yaşayacağı ise bilinmezlik yaratan bir konudur. Kimine göre en yetenekli edebiyatçıların yaşayabileceği bu yerde kimine göre ancak generaller oturur. Edebiyatçılar arasında yapılan konuşmada evin dönemdeki diğer konutlara benzememesi eserde şu sözlerle dile getirilir: "*Pereligino'da beş odalı yerde bir kişi yaşıyor,- dedi arkasından Gluharnov. Lavroviç altı odalıda,- diye bağırdı Deniskin,- ve yemek odası meşe kaplama*" (Bulgakov, 2020: 68-69). Sovyetlerde bir odalı evlerde yaşayan üç-dört kişilik ailelerin aksine edebiyatçıların köyü olan yerde yaşayan kişiler dönemde yaşanan konut sorununa zıtlık oluşturması bakımından ilginçtir.

Lotman'a göre Bulgakov'un eserinde ortak daireler, kişinin ölümü ve ortadan yok oluşuyla absürd derecede ilişkili anormal bir dünyayı temsil eder. (Zaver, 2017: 234). Bu anormallik eserde 50 numaralı dairede yaşayan insanların ya yok olması ya da sonsuza kadar kaybolmasıyla kendini gösterir. Eserde yer alan ifadelere göre, bu dairede iki yıl önce açıklanamayan çeşitli olaylar yaşanmaya başlar. Daire sahibi beş odanın üçünü kiraya verir ve kiracılar iz bırakmadan kaybolur. Eserin girişinde şeytan Voland ile karşılaşan Berliöz'ün de bu lanetli evde yaşadığı bilinir. Ancak ölüm şekliyle 50 numaralı dairede yaşayan diğer kiracıların aksine arkasında iz bırakan Berliöz'ün ölüm haberi tüm binada büyük bir hızla yayılır. Sabah erken saatlerden itibaren birçok insan ellerinde dilekçelerle daire üzerinde hak iddia etmeye başlar. Üstelik dairede hak sahibi olmaya çalışanlar arasında intihar tehdidi ile hamilelik itirafı olan dilekçeler dahi mevcuttur. Konut idaresi başkanı Nikanor İvanoviç 50 numaralı daireye çıkarken karşısında birden Voland'ın yardımcısı Korovyev'i görür. Korovyev Voland'ın bu evde kalmak istediğini söyler. Ancak tüm turistler gibi Voland'ın da metropolde bulunan bir otelde kalması gerekirken üstelik Sovyet evlerinde kalması yasakken Nikanor İvanoviç rüşvet karşılığında Voland'ın bu isteğini yerine getirir. Ancak parayı alır almaz Korovyev tarafından da ihbar edilir. Nikanor İvanoviç'in Voland'ın bu isteğini kabul etme sebebi konut yoldaşlığındaki para açığını kapatmak içindir. Bu durum da Sovyet rejiminde yer alan üst düzey yöneticilerin rüşvet almanın yanı sıra devletin parasını kullandığı çıkarımına ulaşmamızı sağlar.

Eserde şair Bezdomyı takma ismini kullanan şair İvan Nikolayeviç Poniryof ev olgusunun incelenmesinde önemli bir yere sahiptir. Rusya'da evsiz anlamına gelen Bezdomyı soyadı kahramana sembolik olarak verilir. Moskova'nın tüm konut sorunlarını içeren bu takma ad, çoğu araştırmacının da belirttiği gibi yalnızca "fiziksel gezinme" ya da "serserilik" anlamına gelmeyip aynı zamanda kişinin içsel boşluğunu tasvir etmekte kullanılır. Evsizlik ya da evin yoksunluğu Bezdomyı'da o dönemdeki Rusya'nın evini dolayısıyla da değerlerini kaybetmesiyle bağlantılıdır (Sok, 2018: 44). Evini ve onunla ilişkili tüm değerlerini kaybeden şair Bezdomyı, 1930'ların Rusya'sının sıradan insanları gibidir. Evin ölümü, kahramanın ait olduğu dünyanın dolayısıyla umutlarının ölümüyle ilişkilidir. Eserde Şeytanla karşılaşan ve Berliöz'ün ölümünü etrafındaki insanlara anlatan Bezdomyı delilikle suçlanır ve akıl hastanesine kapatılır. Hastanede tanıştığı Usta ile balkonda görüşürken balkonun çok yüksek

olmadığını ve buradan kaçabilmenin mümkün olduğunu söyler. Eserde Usta'nın verdiği cevap evsizliği yansıtmayı açısından oldukça ilginçtir: *"Hayır, -dedi misafir sert bir sesle,- buradan sıvışamayışımın sebebi yüksek olması değil, sıvışacak yerimin olmaması"* (Bulgakov, 2020: 166).

Romanın ana kahramanlarından Margarita ise, Arbat yakınlarındaki Gotik tarzda yapılmış iki katlı bir evde yaşar. Bu evin en önemli özelliği geleneksel ev şeklinde betimlenmiş olup komünal karşıtlığı barındırmasıdır. *Beyaz Muhafız* eserindeki Turbinlerin evi gibi ikinci katta yer alan Margarita'nın evinde aynı zamanda evin birinci katında, Turbinlerin ev sahibi Lisoviç ile tipolojik benzerlik taşıyan ev sahibi kel İvanoviç yaşar. Bulgakov'un ideal evi iki katlı bir ev ve her biri kendi rolünü oynayan birkaç odanın bulunduğu alandan oluşur. Ancak Margarita'nın evi ideal olanın somutlaşmış hali olmaktan çok uzaktır. Margarita eserde de belirtildiği üzere ortak dairelerdeki korkunç yaşamı bilmemesine rağmen bu evde oldukça mutsuzdur. Evli olmasına rağmen Usta'ya âşık olan Margarita'nın kocasının kişisel başarıları için verilen bu ev, Turbinlerin evindeki gibi portre ya da eski mobilyalarla dolu, geleneksel evin huzurundan oldukça uzaktır. Evin içindeki düzensiz atmosfer, Margarita'nın iç dünyasını yansıtır. Voland'ın yardımcısıyla tanışan ve kendisine uçması için sihirli bir krem verilen Margarita, Voland'ın yanına giderken alışık olduğu Moskova'nın bambaşka bir yönünü görür. Şehrin üzerinde bir süpürgeyle uçan Margarita, hayatında ilk kez şekilsiz, çarpık bir Moskova ile karşılaşır. Geleneksel evlerin yerini alan ve aileler arasındaki sınırları yok eden ortak apartmanlar ve içinde yaşayanlar Margarita'da büyük şaşkınlık yaratır. Ortak ev rahatsız edici bir yaşamın, komşularla kavgaların sebebinin oluşturur. Eserde de bu durum şu sözlerle dile getirilir: *"Margarita meraktan bu pencerelerden birine göz attı. Bir mutfak gördü. Tezgâhın üstünde iki gaz ocağı kükrüyor, hemen yanlarında da iki kadın ellerinde kaşıklarla ağız dalaşı yapıyordu. -Bilmiyorsanız, öğrenin, işiniz bitince tuvaletin ışığını söndürmelisiniz... Yoksa tahliye edilmeniz için başouruda bulunacağız"* (Bulgakov, 2020: 298).

Akademisyen İ. Utehin *"Komünal Yaşam Üzerine Yazılar"* (Oçerki Kommunalhogo Bıta, 2003) adlı çalışmasında ortak apartmanların ana özelliği olarak şeffaflık sorununa değinir. Şeffaflık daireler arasında kokulara karşı geçirgen olmanın yanı sıra özel hayatın sınırlarını alt üst eden görsel ve akustik geçirgenliği de içerir. Geçirgenliğin mecazi kullanımı *Usta ve Margarita* romanında da ele alınır. Geçirgenlik Bezdomy'nin Voland'ın peşinde koştuğu sahnede açık pencerelerin olmasıyla görülür. Ancak en önemlisi, romandaki geçirgenliğin kapalı bir yaşam alanının doğasında da var olmasıdır. Örneğin konut komitesi üyelerinde istisnasız tüm Sovyet dairelerin anahtarlarına bulunur ve bu kişiler özel alana girme hakkına sahiptir. Böylece geçirgenlik özel ve kamusal alan, iç ve dış alan arasındaki sınırları da yok eder (Sok, 2018: 45). Margarita'nın süpürgeyle şehrin üstünde uçtuğu sahnede gözlemlendiği tüm pencerelerin açık olması ve bu pencerelerin hepsinde müzik sesinin duyulması da geçirgenliğin eserdeki bir yansıması olarak görülür. Bu bağlamda eserin yaratıcısı Bulgakov'un da evsizlik hissiyatının ediniminde bu geçirgenliği kişisel yaşantısında da hissetmesi ve bu durumu eserdeki karakterlere atfetmesi, temelde Sovyet rejiminin yaptırımını olan ortak evlere verdiği bir tepki niteliğindedir.

SONUÇ

1917 Ekim Devrimi'nin başarıya ulaşması ve Sovyet rejiminin tüm ülkede uygulanması sonucunda geleneksel değerlerin yitirilmesi, o dönemde insanların yaşadığı evlerin de değişime uğramasıyla yakından ilişkilidir. Temel yaşamda mutluluk, aile birliği, refah gibi değerlerin odak noktasını oluşturan geleneksel ev olgusunun kökten değişimi başta kişilerin daha sonra ise kitle toplumunun yaşam alışkanlıklarını değiştirmesine neden olur. Aile birliğini sağlayan ve kişiye kendini dış dünyadan izole olduğu hissiyatını veren ev, Sovyetlerde ortak yaşama geçilmesiyle birlikte zorunlu yaşam alanına dönüşür. Sıradan insanların özgürlüğünü kısıtlayan bu tarz bir yaşam alanı XX. yüzyıl yazarlarına da etki ederek eserlerinde ev olgusunu ve evsizlik hissiyatını ele almalarını sağlar.

Çalışmamız Bulgakov'un iki eseri aracılığıyla Sovyet rejiminin hayata geçmesiyle birlikte evin insan üzerindeki etkisini ele alır. *Beyaz Muhafız* eserinde ortak evlerin yeni oluşumuna rağmen gelenekselliğin hala sürmesi anlatılırken, bu geleneksellik yüzyıllardır Slav toplumlarının bilincine etki eden çeşitli semboller aracılığıyla yansıtılır. Eser, 1920'li yıllarda yazılmasına rağmen Rus edebiyatında Altın Çağ döneminin evleri gibi birleştirici ve Tanrı inancını yansıtan insanların yaşadığı bir yer bağlamında ele alınır. Çoğu araştırmacının da belirttiği gibi *Beyaz Muhafız* dönemin şartlarına ve gelenekselliğin yıkımını dayatan rejime rağmen yaratıcısının zihninde ideal olan ev algısının etkisiyle kaleme alınır. Bu anlamda bir Beyaz olup Sovyet rejimine karşı olan Bulgakov için Çarlık Rusya'nın ölümü bir nevi evin ölümüne eşdeğerdir.

1930'lu yılları anlatan *Usta ve Margarita*'da ise, zamanın değişen yüzü geleneksel evlerin yıkımıyla kendini gösterir. Bu bağlamda ortak konutların uygulanmasıyla Rus geleneklerinin, değerlerinin ve sembollerinin kaybedildiği çıkarımına varılabilir. Bu değerlerin yitirilmesi sonucunda kişinin ve tüm toplumun psikolojisi derinden etkilenerek evsizliğin ve yoksun olma durumunun temelleri atılır. Eserde, her ülkeye belli zaman aralığında gelen Şeytan Voland'ın Sovyetler zamanında Rusya'da bulunmasının bu bağlamda sembolik öğeler barındırdığını söylemek mümkündür. Eserin karakterleri aracılığıyla Sovyet rejiminin bir yaptırımı olan ortak evlerin kişi de evsizlik hissiyatı oluşturması, Bulgakov'un da yaratıcılığını etkileyen bir olgudur. İlk eseri olan *Beyaz Muhafız*'dan son romanı *Usta ve Margarita*'ya kadar eserlerinin arka planında ev ve evsizlik olgusuna yer veren Bulgakov'un bu anlamda aslında Sovyet rejimine bir tepki getirdiğini söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA

- Belogurova, E. V. (2014). *Poetika i Semiotika Doma v Tvorçestve M. A. Bulgakova*. Dissertatsii na soiskaniye uçenoy stepeni kandidata filologičeskiy nauk, Omsk.
- Bulgakov, M. (2019). *Beyaz Muhafız* (Çev. Engin Süren), İstanbul: Maya Kitap.
- Bulgakov, M. (2020). *Usta ve Margarita* (Çev. Mustafa Kemal Yılmaz), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Eliade, M. (1994). *Svyatšennoe i Mirskoe*. Moskva: Moskovskogo universiteta.
- Figes, O. (2011). *Karanlıkta Fısıldaşanlar- Stalin Rusya'sında Özel Yaşam*. (Çev. Nurettin Elhüseyni). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Julkova, K. A. (2019). *Obraz Doma v Russkoy Literature Pervoy Poloviny XX v, Sotsialnyye i gumanitarnyye nauki. Oteçestvennaya i zarubejnaya literature. Literaturovedeniye: Referativnyy jurnal*, (7), 194-202.
- Karabacak Kündem, E. (2020). *Arketipsel Sembolizm Bağlamında Bulgakov'un Beyaz Muhafız Romanında Kadın ve Aile, Rus Edebiyatında Kadın Ve Aile* (Ed: Prof. Dr. Ayla Kaşoğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaşoğlu, A. (2001). M. A. Bulgakov'un "Beyaz Muhafız" Romanında İroni, Grotesk ve Metonomi, *Folklor/Edebiyat*, (27), 135-142.
- Kaşoğlu, A. (2001). M.A. Bulgakov'un "Usta ve Margarita" romanındaki İncil izleri. *Dil dergisi*, (107), s 45-57.
- Protasova A. İ. *Obraz-Motif Doma v Romane M. A. Bulgakova «Belaya Gvardiya»* Erişim Tarihi:01.11.2020, <https://core.ac.uk/download/pdf/38641549.pdf>
- Razuvalova, A. İ. (2004). *Obraz Doma v Russkoy Proze 1920-X godov. Dissertatsii na soiskaniye uçenoy stepeni kandidata filologičeskiy nauk, Omsk*.
- Sok, K. D. (2018). Problema «doma» v sovetskom obščestve: sotsiologiya psikhologii v proizvedeniyah Mihaila Bulgakova. *Sibirskiy Filologičeskiy Jurnal*, 4(4): 37-49.
- Soldatkina, Ya. (2016). W kręgu problemów antropologii literatury: Topos domu. *Kategoriya «dom/bezdomnost» v romanah M. A. Bulgakova i romane M. Petrosyan Dom, v kotorom*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Supa, W. (2016). W kręgu problemów antropologii literatury: Topos domu. *Jiloye prostranstvo i mentalitet individa v Russkoy proze XX – XXI vekov*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Zaver, T. V. (2017). Bezdomye personajey romana M. A. Bulgakova «Master i Margarita», *Culture and Civilization*, (7), 232-238.

Tasarımda Yaratıcılığa Bakış ve Yaratım Sorgusu

Doç. Dr. Elif Tarlakazan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5381-9755>

Kastamonu Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Grafik Tasarımı Bölümü, Kastamonu –
TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Sevinç Köseoğlu Ulubatlı

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1369-2395>

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Müzik ve Güzel Sanatlar Eğitimi Fakültesi, Görsel
Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 20.06.2020

Kabul: 07.02.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Yaratıcılık

Özgünlük

Tasarım

Sanat

Fikir

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.44380>

Öz

Yaratıcılık, yeni fikirler üretebilmenin temel taşıdır. Yeni bir şeyler ortaya koymak, koyarken özgün ürünler ortaya çıkarmak ise tasarımın konusudur. Tasarımcı, ilk çalışmasından son çalışmasına kadar geçen süreçte farklı tasarımlar üretilmezse ortaya çıkan sonuç taklitten öteye gidemez.

Ortaya çıkan tasarımın değeri özgünlüğüyle anlaşılır ve özgünlük, olandan farklı tasarımlar yaratmakla elde edilir. Thomas Edison, eğer o günün insanları gibi karanlıkta mum yakma fikrini benimsemiş olsa ve farklı bir arayışa girmeseydi ampulün icadını gerçekleştiremezdi. Yaratıcı bir fikir ortaya atmış ve bunun gerekliliklerini yerine getirerek zaman içinde ampülü icat etmiştir. Özgün icadı onun ismini yüceltmiş, insanlık tarihine faydalı isimler arasına yerleştirmiştir.

Özgünlüğün temelini oluşturan yaratıcılık kavramı, grafik, seramik, heykel, resim ... v.b. gibi tasarım alanlarının da vazgeçilmezidir. Tasarımın ilk adımı özgün bir fikir olarak şekillenmesidir. Tasarım ne kadar farklı ve yaratıcı bir anlayışla üretilmişse o kadar özgündür. Ortaya çıkan tasarım ne kadar özgün ise o kadar kıymetlidir. Bu bağlamda; tasarım, ortaya konulan fikrin en iyi anlatım yolu ve en doğru öğelerle oluşturulmasıdır. Oluşturma işleminin en belirleyici tarafı ise yaratıcılıktır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden - araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan- doküman incelemesi kullanılmış, tüm sanat disiplinlerinde tasarımın belirleyici unsuru yaratıcılık kavramı ve bu kavramın önemi üzerine oluşturulmuştur.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Tarlakazan, E. ve Köseoğlu-Ulubatlı, S. (2021). Tasarımda Yaratıcılığa Bakış ve Yaratım Sorgusu. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 84, Spring, p. 281-290.

An Overview of Creativity in Design and the Question of Creativity

Assoc. Dr. Elif Tarlakazan

Kastamonu University, Faculty of Fine Arts and Design, Department of Graphic Design, Kastamonu-
TURKEY

Asst. Prof. Dr. Sevinç Köseoğlu Ulubatlı

Ankara Music and Fine Arts University, Faculty of Music and Fine Arts Education , Department of
Visual Arts Education, Ankara – TURKEY

Article History

Submitted: 20.06.2020

Accepted: 07.02.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Creativity

Originality

Design

Art

Idea

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.44380>

Abstract

Creativity is the cornerstone of generating new ideas. Creating something new and designing original products while creation is the most important subject of the designing process. If the designer cannot produce authentic designs in the process from the first step to the last, the result cannot go beyond imitation.

The value of a specific design is evaluated by its originality and originality is achieved by creating designs that are different from what already exist. Thomas Edison would not have invented the light bulb if he had adopted to the idea of burning candles in the dark like the people of his days. He came up with a creative idea, fulfilling its requirements and eventually invented the light bulb over time. His original invention glorified his name and placed him among the most useful people in human history.

The concept of creativity, which forms the basis of originality, is also indispensable in the fields of design arts like graphic, ceramic, sculpture, painting, etc. The first step of the design is to shape it as an original idea. The more distinctive and creative the design is, the more unique it is. The extent of originality of the design makes it more precious. In this context; an ideal design is to create the idea with the best way of expression and with the most accurate elements. Creativity is the most decisive part of the creation process.

This research is prepared for the concept of creativity and its importance in the determining factor of design authenticity in all art disciplines.

GİRİŞ

Tasarım, ele alınan konunun daha önce uygulanmamış tarzda çözümlerini üretme sürecidir. Birçok kaynak ve sanatçıdan esinlenilse de yapılan tasarımların kendine has bir tarafı olmazsa taklitten öteye gidemediği çağlar boyunca görülmüştür. Olandan farklı özgün tasarımlar ortaya çıkarmak ise yaratıcı düşünme ile gerçekleşebilir. Yaratıcı fikirler bazen kendiliğinden oluşan bazen de belli şartlar yerine getirilerek ve belli yol ve yöntemler denenerek elde edilen düşüncelerdir. Yaratıcılık tasarımcıda olması gereken en önemli özelliktir. Farklı açılardan olayı değerlendiremeyen tasarımcıların ürettiği işler estetik açıdan iyi olsa da mesajı iletme yönü zayıf olduğundan kalitesiz ve kullanışsız olarak değerlendirileceklerdir.

Bu araştırma, yaratıcılık kavramının tasarım açısından ne anlama geldiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yaratıcılığın özgün fikir üretimindeki önemi, daha yaratıcı fikirler oluşturmak için izlenmesi gereken yol haritası, tasarım fikrinin kalitesi için yerine getirilmesi gereken şartlar, yaratıcı düşünceyi ortaya çıkaracak teknikler ve üreten bir beyni etkileyen olumlu ve olumsuz faktörler ele alınmıştır.

YARATICILIK KAVRAMI

Hayatın her alanını kapsayan yaratıcılık en temel haliyle problemlere farklı çözümler bulmak olarak tanımlanabilir. Bazen kendiliğinden oluşan fikir, bazen belirli şartları yerine getirip koşullarla ortaya çıkabilir. Yaratıcılıkta karşılaşılan problem ne kadar büyükse o kadar programlı bir fikir aşaması oluşturulmalıdır. Bir çocuğun karşılaştığı en küçük sorun da, bir yöneticinin önüne gelen çok büyük bir problem de çözüm aşamasında yaratıcı düşünceye ihtiyaç duyar. Problemlerin çözümü adına yeni fikirler ortaya atabilmek, her yaş ve kesim için en etkili yoldur. Bu durum yaratıcılık kavramının bütün insanları kapsadığını göstermektedir. Ancak yeni doğan bir bebek için yaratıcılık kavramını ifade etmek güç olabilir. Yaratıcılık eyleminin ortaya çıkabilmesi için her bireyin belirli bir deneyim seviyesine ulaşması gerekir. Kapsayıcılığın büyüklüğü, fikirlerin kendi kendine oluşabilmesi ve çoğu zaman yaratıcılığın oluşum sürecinin müdahale edilemez oluşu yaratıcılık kavramının aslında ilahi bir kavram olduğunu ve sonradan öğrenilen değil belli şartlar sağlandığında beynin geliştirilmesiyle doğru orantılı geliştirilebilir bir olgu olduğunu gösterir. Konuyla ilgili Lynn Wilcox; “İnsan her şeye kadir bir gücün aracı, sözcüsü ve insan şekline girmiş halidir. Esin kavramı durumu tüm açıklığı izah etmektedir. Kişi duyar-aramaz, alır-kimin verdiğini sormaz; düşünce bir şimşek gibi çakar. Her şey irade dışı olması gerektiği gibi olur. Adeta bir özgürlük, bağımsızlık güç ve ilahilik patlaması içindedir” tanımını yapar (Wilcox, 2001: 16).

Kimi görüşlere göre ise yaratıcılık ilahi değil daha çok bilinçaltımızda biriken bilgilerin ve beslenebileceğimiz kaynakların zihinde toparlanma işlemidir. Yıldırım, kısmen bu düşünceyi savunanlardandır. Bir yazısında; “Yaratıcılık, zihinde var olan iki ya da daha fazla kavramı yeni bileşimler şeklinde formüle etme yeteneği olarak tanımlanabilir. Düşünsel fonksiyonlarımız açısından baktığımız bu noktada yaratıcılık; mevcut kavramların aralarındaki ilişkilerden yeni kavramlar veya düşünceler üretmek olarak da değerlendirilebilir” ifadelerini kullanır (Yıldırım, 1998: 21).

Tamamen programlı çalışarak, şartları yerine getirerek özgün bir tasarım elde edilebileceği fikri ise yaratıcılık kavramının tamamen insan odaklı olduğunu savunmaktadır. Yaratıcılık kavramını Artut; “Akıcılık, esneklik ve özgünlük içeren bir süreçtir. Yaratıcılık, alternatifli düşünme, problem çözme gibi zihinsel süreçleri de içerdiğinden, yalnızca bir süreç değil, süreçler dizisi olarak düşünülmelidir” şeklinde açıklamaktadır (Artut, 2004: 154). Yaratıcılık, sorunları çözmeye, başkalarıyla iletişim kurmada, kendimize ve başkalarına yararlı olabilecek fikirleri, alternatifleri veya olasılıkları üretme veya tanıma eğilimi olarak tanımlanabilir.

YARATICILIĞIN ÖNEMİ

Yeni bir şeyler ortaya koyma amacı güden her meslek ve sanat dalı şüphesiz yaratıcı düşünceye ihtiyaç duyar. Ürün oluşturmanın ilk aşaması fikrin oluşması ve geliştirilmesidir. Geri kalan her şey fikir üzerine inşa edilir. Görsel hale gelen her çalışma, öncesinde üreticisinin zihninde ete kemiğe bürünür. Sonrasında yapılacak iş gerekli materyalleri kullanarak tasarımı oluşturmaktır. En basit iş ortamlarında bile büyük farklılıklar yaratmanın anahtarı olan yaratıcılık, aslında hayatın ve hayatta kalmanın en önemli kaynağıdır (Ergüven, 2004: 16).

Gelecekle ilgili öngöründe bulunan Ahmet İnam; “gücün simgesi olarak yaratıcılığımız, keşfettiğimiz, yarattığımız, ortaya koyduğumuz düşünce ve sanat ürünleri, yaşama becerilerimiz olacak, gücün kaynağı değişecek, güç insanın kendini gerçekleştirme başarısı olacaktır” der (akt. Artut, 2004: 157).

İnsanların çoğu, düzenli olarak kullanılacak bir yaratıcı süreci düşünmek ve tanımlamak için gerçekten zaman ayırmıyor. Herkesin yaratıcı bir zihni vardır ve her ihtiyaç duyulduğunda onu kullanmak ve evde-işte-hayatta ilerletmek için pratik yapmak önemlidir. Yaratıcı düşünme, geleneksel yollardan uzaklaşacak ve zihnin sınırlarını aşacak kadar esnek olmalıdır. Bildiklerimizle henüz düşünmediğimiz şeyler arasında düşündüren, geleneksel bilgimizin çok ötesine götüren yenilikçi fikirler bulmaktır.

İnsan ne kadar üretkense o kadar güçlü ve öncü olacaktır. Hazır tüketime dayalı çağımızda var olanın üstüne yeni şeyler koyanlar, geçmişte olduğu gibi gelecekte de gücün temsilcileri olacaklardır.

SANATTA YARATICILIK

Ticari bir ürünün ilk oluşturulma aşaması yaratıcılıkla doğrudan ilgilidir. Yani fikir ve ürünler yaratıldığı alanda öncülük edecek ve kullanıcı beğenisine göre değerlendirilecektir. Tüketici endeksli tasarımlar, kullanıcılarının beğenisine ve kullanılabilirliğine göre değer kazanır. Fakat sanatsal üretimler tam aksine tasarımcılarının beğenilerine ve görüşlerine göre değerlendirilir ve değerlendirilir. Her sanatçının kendine özgü üslubu, üretilen işe yansır ve sanatçısıyla özdeşleşir. Sanat alanında bazen sanatseverlerin ilgisine ve beğenisine göre iş üretilirken kimi sanatçılar sanat eseri oluşturmak amacıyla iş üretirler. İşlevsellik, uyumluluk gibi kavramlar sanatsal tasarımlarda önem arz etmezler. Bazen sadece yaratıcı bir fikir ortaya atmak ve sadece tasarlamak yeterlidir. Sonuç ikinci planda düşünülür.

Yaratıcılık tasarımla bağdaştırıldığında, yaratıcılıkta ürünün değeri başkalarının beğenisinde değil, kendi özündedir. Yargı kaynağı ürünün kendisidir. Önemli olan yaratıcı özümü doyuracak bir şey yaratabilmektir. Yaratıcılık, yeni ve geçerli fikirlerin yaratılmasıyla sonuçlanan bir düşünce sürecidir (Küçükerman, 1996: 63).

Sanat için sanat anlayışının aksini söyleyen Rifat Ilgaz, Orhan Kemal gibi sanatçılar da vardır. Bu fikrin savunucularına göre, her yaratma eylemi gibi sanatsal yaratımlarda belli bir problemin çözümü içindir. Ruhun beslenmesi için var olan sanat, sürekli yeni keşiflerde bulunma ve aktif bir şekilde üretme olgusudur. Konuyla alakalı Emre Becer bir makalesinde; “Müzik, edebiyat, sanat ve tasarım dallarında yaratıcılık; bilinmeyen bulma ve her yeni probleme çözüm getirme uğraşısıdır. Bütün yaratıcı sanatların ortak özelliği; boş bir sayfanın “egemenliğine” ya da hiçbir şeyin var olmadığı bir ortama yaratıcılık gücüyle meydan okumadır” (Becer, 1993: 44) cümlelerini kullanmaktadır.

Resim, belirli bir üslubu ele alarak yeni eserler üretme sanatı, seramik üç boyutlu görme sanatı, müzik kalıp, ölçü ve besteler üzerine yeni sesler oluşturma sanatı iken grafik tasarım tamamen özgür, özgün ve yaratıcılıktan beslenen bir sanattır. Belirli bir kalıptan esinlenmez, her sanatçı ya kendi üslubunu oluşturmak ya da özgün tasarımlar oluşturmak durumundadır. Ürün ya da hizmetin sunumuyla başlayıp yeteneğin, hayal gücü ile harmanlanarak fikir, düşünce veya iletilmesi istenen mesajın; teknoloji yardımı aktarılması, sergilenmesi sanattır.

YARATICILIĞIN KOŞULLARI

İlham olunan yaratıcılık zihinde her ne kadar edindiğimiz bilgi ve deneyimler ışığında kendiliğinden oluşsa da, oluşan fikrin sağlıklı bir biçimde büyüüp gelişmesi belirli şartlar sağlandığında mümkündür. Olumsuzluklar üretim sürecindeki bir zihni hem yorar hem de önüne engel olur. Aşılamayan engeller ise ya fikir üretimini sekteye uğratır ya da oluşan fikrin özgünlüğünü azaltır. Bu yüzden iyi ve özgün bir tasarım üretmek isteyen her tasarımcı koşulların yerine getirildiğinden emin olmalıdır.

Yaratıcı tasarım oluşturma sırasında belli başlı şart ve koşullardan bahsedilebilir. *Mekânın uygunluğu* bunlardan biridir. Tasarım yapılacak mekânın zihni düşünceye yitecek ortama sahip olması çok önemlidir. Üreticinin alışkanlıkları ve ruhsal yapısına göre mekânlar sessiz veya hafif ve sakin fon müzikli olarak tercih edilebilir. Ancak gürültülü bir yer eğer fikir alışverişi olmayacaksa her tasarımcı için bir dezavantaj olacaktır. Ses kalabalığı dışında mekânın görüntü açısından temizliği de bir hayli önem arz eder. Renk karmaşası oluşturan birden fazla öge dikkat dağınıklığına ve zihinde karmaşaya sebep olabilir. Simetri hassasiyeti olan kişiler için asimetrik duran her obje zihni ekstra yoracak ve fikir üretimini yavaşlatacaktır. Işığı yansıtma oranı yüksek ürünler ise bir ayna görevi görerek ışığın dağılımını olumsuz etkileyecek ve yansımalar dikkat dağınıklığına sebep olacaktır. Bunların yanında ortamda saat, hareketli oyuncak, açık cam önünde duran perde, aktif hayvan ve insanların bulunması tasarımcının hem zihninde yer edecek hem de gözünün algılama eşliğindeyse dikkatinin dağılmasına sebep olacaktır.

Zaman olarak uygunluk başka bir koşul olarak ele alınabilir. Sıkışık bir zamanda yapılan üretimler beyni fazla yoracağından sağlıklı bir tasarım olamayabilir. Akılda hemen sonrasında yetiştirilmesi gereken bir iş olması, oluşturulan düşünceye odaklanma problemi yaratacaktır. Zaman olarak geniş bir süreç ise yaratıcı fikir üretimine yoğunlaşmada kolaylık sağlayacak ve zihni rahatlatarak düşüncenin daha farklı fikir ve bakış açılarıyla ele alınabilmesine olanak sağlayacaktır. Bir tasarım öğrencisinin derslerin bitimine kadar zamanı vardır ama profesyonel bir tasarımcı ayrıntılı bir taslağı bazen yarım saat içinde tamamlamak zorundadır (Becer, 1993: 52).

Zaman kavramı içerisinde ele alınacak başka bir koşul ise gün içerisinde zaman farklarıdır. Beyin yapay ışığı ne kadar gün ışığına uyarlanmış da olsa algılayacaktır. İstemsiz bir biçimde bedenin geceyi saat ya da dışarı bakmaksızın fark edebilmesi ve beynin dinlenmek için geceyi beklemesi, gece oluşturulacak fikirleri gündüz oluşacak fikirlere nazaran daha zayıf kılabilir.

Öğlen saatlerinde üretilen işleri ise güneş ışınlarının gözü yorması, vücuda ve nesnelere dik açığa yakın açılarla gelmesinin verdiği zarar ve bedenin sabah dinçken yaptığı işlerin yorgunluğunun gün yüzüne çıkması olumsuz olarak etkiler. Kaliteli ve özgün tasarımlar için tercih edilecek en güzel zaman dilimleri güneşin etkisinin kırıldığı sabah ve ikinci vakitleridir. Özellikle sabah güneş doğmadan hemen önce ve doğduktan hemen sonra dinlenmiş bir zihinle yapılan her iş daha verimli olacaktır.

Fikir üretim aşaması, sadece yaratıcı beyin ve içinde bulunan bilgi ile ilgili değildir. Genellikle tasarım da dâhil oluşturulacak her iş belli materyallere ihtiyaç duyar. Bir ressam için fikir kadar şövale, duralit, kâğıt ve fırça gibi öğeler önemlidir. Bir heykeltıraş, özgün düşüncesini hayata geçirebilmek için kil, kireç taş, çekiç, oyma aparatları ve muadillerine ihtiyaç duyar. Günümüzde grafik tasarım ürünleri manuel olarak tasarlanabilir ancak, baskı teknolojisi açısından çoğaltma tekniğine dayalı olarak yapılan grafik tasarım ürünlerini bilgisayar ve teknolojik araç gereçler kullanmadan gerçekleştirmek neredeyse imkansız hale gelmiştir. Grafik tasarımcı için gelişen teknolojiyle birlikte dijital ortamdaki faydalanmak kaçınılmazdır. Materyal eksikliği kimi zaman tasarımın fikir aşamasını olumsuz etkilerken kim zaman hayata geçirilmesini engeller. Bu nedenle gerekli materyallere sahip olmak tasarım koşulları arasında

önemli bir yere sahiptir.

Yaratıcılık koşullarından bir diğeri ise üretim yaptığımız konu hakkındaki hâkimiyetimizdir. Tasarım yapılacak alan, firma veya konu iyice araştırılmadan, kapsadığı alan ve kitle iyice çözümlenmeden yapılan işler ne kadar görsel açıdan iyi olursa olsun amacına hizmet etmediğinden başarısızdır. Araştırması yapılarak başlayan her tasarım ise sonuca bir adım daha yakındır. Tasarımda üretim yapılacak iş hakkında kabaca bilgi sahibi olmak yeterli olabilecekken fark ortaya koymak ve hedef kitleye gerçek anlamda ulaşabilmek için araştırma aşamasını uzun tutmak ve konuya tam hâkimiyet sağlamak hayati öneme sahiptir. Bazen sadece araştırma yetmez ve bu durumlarda genel kitle gözlenmek durumunda kalınabilir. Gözlem kimi zaman birçok araştırma ve bilgi edinme yönteminden daha faydalı ve kesin bilgiler sağlar. Zamanla değişen şartlar anlık gözlemlerle fark edilebilir ve daha kesin bir sonuç sağlayabilir. İş üreteceğimiz alanda daha önce yapılmış işleri incelemekte benzer iş üretmedikçe fikir sahibi olma açısından iyi olabilir.

SANATSAL YARATICILIK TEKNİKLERİ

Yenilikçi ve yaratıcı bir tasarım ortaya koymak için birçok farklı yöntem kullanılabilir. Bunlardan bazıları dikey düşünme, beyin fırtınası, kuluçka tekniği, not alma ve sentez yöntemidir.

Dikey Düşünce Tekniği; Mantık çerçevesinde ilerleyen klasik ve en düz düşünme yoludur. Akla ilk gelen ve kesin sonuca ulaşan fikirler dikey düşüncenin sonuçlarıdır. Kapsamlı düşünce ise denenmemiş yol ve yöntemler deneyerek alışlagelmiş fikirlerin dışında fikirler üretme yoludur. Kısaca ilk akla gelen ve en kestirme çözüm dikey düşünceyi, alternatif birden fazla yol deneyerek aralarından en mantıklı ve kaliteli şekilde sonuca ulaştırma seçmek ise kapsamlı düşünceyi ifade eder (Becer, 1993: 47).

Beyin Fırtınası Tekniği; Kimi tasarımcıların, yaratıcılığın tek başına gerçekleştirilen bir eylem olması düşüncesi sebebiyle yaratıcı bir teknik olarak görülmesi de en çok kullanılan tekniklerden biridir. Daha öncesinde konu hakkında bilgilendirilmiş kişilerin bir araya gelip, aralarında bir başkan ve bir sözcü seçmeleriyle süreç başlar. Konu hakkında mantıklı ya da mantıksız ayırt edilmeksizin bütün akla gelen şeyler özgürce ifade edilir. Daha sonra bütün ortaya atılan fikirler değerlendirilip bir sonuca bağlanır. Birden fazla zihin tarafından oluşturulan fikirler daha kapsamlı ve farklı bakış açısına sahip olurlar (Yıldırım, 2012: 45).

Kuluçka Tekniği; Bu tekniğin temeli ise konudan bir süre uzaklaşarak beynin konuya olan ilgisini taze tutmaktır. Bu teknikte oluşturulan fikir aşaması kasıtlı olarak durağanlaştığı bir yerde kesilir. Zihnin yoğunluğu başka bir alana aktarılır. Bu süreçte beyin durağanlaşan fikir hakkında düşünmeye bilinçsizce devam eder. Tekrar konuya döndüğünde yeni ve farklı bakış açıları ortaya çıkar (Becer, 1993: 48).

Not Alma Tekniği; Bu teknik ise beyin fırtınası tekniğinin bireysel hali gibi düşünülebilir. Tasarımcı, konuyla ilgili aklına gelen her şeyi not alır, eskizler çizer taslaklar oluşturur. Artık akla gelen fikirler duraksadığında tüm bu notlar değerlendirilir ve kullanılabilir olanları akılcı, özgün, mantıklı bir çözüm kümesinde birleştirilir (Becer, 1993: 48).

Sentez Tekniği; Bu teknikte üretim yapılacak alanla ilgisi bulunmayan hatta birbiriyle çelişik ya da aykırı gibi duran unsurlar bir araya getirilir. Oluşan çeşitlilik bir zıtlık oluşturacak ve özgün, farklı fikirler doğmasına zemin hazırlayacaktır (Yıldırım, 2012: 45).

YARATICILIK AŞAMALARI

Yaratıcı kişi; önce problemi oluşturan değişik unsur ve verileri bir araya getirir, bunlar arasında bir seçme yapıp ne söylemesi gerektiğini belirler ve sonra da yapıtı sahneye koyar. Grafik tasarımcı İvan Chermayeff, tasarım alanında yaratıcı kişiyi; ödünç alan, koordine eden, özümleyici; teknolojiyen,

diğer tasarımcılardan, geçmişten ve günümüzden bilgi ve kaynak toplayan bir kişi olarak tanımlıyor (Becer, 1993: 44).

Reklam ve iletişim araştırmaları alanlarında akla ilk gelen isimlerden olan Young, Helmutz ve Rubinstein, yaptıkları araştırma ve yayınlarda yaratıcılık aşamalarını aşağıdaki gibi özetlemiştir;

Hazırlık aşaması, düşünce öncesi konu hakkında araştırmaların yapıldığı ve konuya hâkimiyetin sağlanması adına gerekli her türlü bilginin toplanması aşamasıdır. Etkileyici bir fikir bulma yönündeki araştırmalar, tasarım sürecinin en kritik evresini oluştururlar. Her grafik tasarım probleminin içinde birçok olası çözüm bulunur. Birçok tasarımcı deneyim ve tasarım bilgileri ile belirli bir plan ya da yöntem uygulamadan, sezgilerle çözüme ulaşmaya çalışır (Becer, 1993: 46).

Bu aşamada bir takım sembol, resim, benzerlik ve modeller kullanılır, kural ve genellemeler yapılır. Yaratıcılık kavram ve olaylar arasında yeni ilişkiler kurmaya dayandığına göre, mevcut malzemeler yani konu ile ilgili bilgiler ne kadar çoksa yaratıcı bir fikir üretmek de o kadar kolaydır (Yıldırım, 1998: 29).

Kuluçka; Yaratıcı düşünce sürecinin bu aşaması, ürünün bilinç ötesinde olgunlaşmakta olduğu asamadır. Bilinç düzeyinde algılanmamakla beraber, yoğun bir yaratıcılık çabasının sürmekte olduğu evredir (Rıza, 1999: 20).

Problem, mayalanma aşamasındadır. Yaratıcı kişilerin ellerinde izlenmesi gereken bir harita bulunmaktadır. Beyin konu ile ilgili bütün ilişkileri hemen kuramayabilir. Ancak, araya başka düşünceler, konular girse bile beyin çalışmasını sürdürür. Araya giren yeni uğraşlar, gözlemler, düşünceler ve deneyimler, peşinde olunan fikrin ortaya çıkmasına katkı bile sağlayabilir. Düşünülenler yeni kavramla ilgili yeni çağrışımlara yol açabilir, yeni seçenekler oluşturabilir (Bakır, 2008: 13).

Esin aşaması, tasarımcının konuyla alakalı daha önce yapılan tasarımları incelemesi, aynı konuda iş üretmiş tasarımcıların tarzlarını ve ele alış şekillerini değerlendirmesi ve tarzı ilgisini çeken tasarımcıların çizgilerini esin kaynağı olarak kullanması sonucunda bütün bunlardan işine yarayacağını düşündüğü kısımları özgünlük sınırlarına riayet ederek tasarımında kullanması aşamasıdır.

Aydınlanma aşaması, Bu aşama tasarımcının müdahil olmadığı gerekli şartları ve düşünce aşamalarını geçtikten sonra zihnin kendiliğinden ortaya çıkardığı fikir ürününün bulunduğu kısımdır. Bireyde bilimsel keşif, icat veya ürün oluşmaya başlamaktadır. Düşünceler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinden doğmaktadır. Bu düşünceler, ürünün parçaları olabileceği gibi sonucun kendisi de olabilir. Her iki durumda da birden bire ve tam olarak görülmektedir. Yaratıcı kişi bir fikri, kavramı veya problemin çözümünü birdenbire kavrayabilmektedir. Bu aşama çoğunlukla anlaktır. Müthiş bir içgörüler zenginliği içinde gelişir. Birkaç dakika ya da birkaç saat sürer (San, 1993: 81). Ortaya çıkan fikir, gidilen yolun doğruluğunun kanıtı niteliği de taşır.

Doğrulama aşaması, aydınlanma aşamasında oluşan fikrin oluşturulan tasarım açısından yeterli olup olmadığının saptanması bölümüdür. Saptama sonucunda ya oluşan fikir geliştirilip değerlendirilir ya da göz ardı edilerek süreç içerisinde oluşan fikirlerle devam edilir ya da yeni bir düşünce oluşması beklenebilir. Bu aşamada, çözümün, denenerek yeterli ve geçerli olup olmadığı doğrulanır. Bazen bu durum yeterli olmayabilir. Böylece; birey üçüncü aşamaya döner. Bazen de yeterli olan çözümün geliştirilmesi gerekebilir (Rıza, 1999: 18).

Uygulama, bu aşama ise üretim sürecinde fikir aşamasının son bulup oluşan fikirlerin derlenip tasarımın oluşturulma aşamasıdır. Yeterli olgunluğa ulaşan tasarım düşüncesi gerekli materyallerle istenilen zemin ya da ortama aktarılır. Artık fikir sadece tasarımcının zihninde değil talep eden kitlenin de ellerindedir.

Yaratıcılığı Etkileyen Olumlu ve Olumsuz Faktörler

Fikirler, oluşumları sırasında birçok etkenden etkilenirler. Çevresel, ruhsal, düşünsel, bedensel

birçok faktör olumlu ya da olumsuz bir şekilde düşünce aşamasını etkilemektedir. Yaratıcı tasarım bir süreç gerektirir ve bu sürecin sağlıklı işlenmesi olumsuz her türlü etkeni olumlu hale çevirmekten geçer. Bu faktörler kesin bir çizgi ile sınırlandırılmış değildir ancak belli başlı faktörler her yaratıcı tasarım üreticisini etkilemektedir.

Olumlu Faktörler

Üretim aşamasında kaliteli ve özgün işler oluşturmak bazı pozitif hal ve durumlara bağlıdır. Tüm şartlar yerine getirilse dahi bu etkenler olumlu değilse üretim sığ ve yavan kalma riskiyle karşı karşıyadır.

Bunlardan birisi bilinçli olmaktır. Tasarım yapacağımız alanla ilgili her türlü bilgiye sahip olmak konu ile ilgili bilincimizi arttıracak ve tüketici kitleye ulaşmamızı kolaylaştıracaktır. Bilinçsizce yapılan her iş havada kalacak ve sağlam olamayacaktır. Bunun dışında neden ve nasıl tasarlayacağımız bilinci ise konuyu üreticinin benimsemesini sağlayacak ve daha içten bir ürün elde etme yolunu açacaktır.

Bir diğer önemli faktör ise özgüvendir. Tasarımlar tek başına bireyin yaratıcılığını geliştirmesine veya bağımsız kararlar almasını sağlamaya yeterli değildir. Yaratıcı bireylerin kendilerine güven duymaya ihtiyaçları vardır (Striker, 2001: 21). Kişinin kendine güvenmesi ve yaratıcı bir şeyler ortaya koyma adına kendindeki kararlılığın farkında olması motivasyonunu artırarak daha kaliteli ve iyi tasarımlar oluşturmasını sağlayacaktır.

Tasarım yapılacak konuda farklı ve özgün olmanın en önemli şartlarından biri de konuya farklı açılardan yaklaşabilme yetisidir. Günümüzde tasarım alanının gelişmesi ve tasarımcı sayısının artması birçok konuda birden fazla tasarım üretilmesine sebep olmuştur. Onlarca tasarımın arasından farklı ve özgün olarak sıyrılmak konuyu büyük ölçüde diğer birçok tasarımcıdan daha farklı açılardan ele almakla sağlanabilir. Zihnini farklı açılardan düşünebilme konusunda geliştirememiş üreticiler genellikle tekrar eden tasarımlar oluşturmaya mahkûmdurlar.

Müşteri ya da tasarım üreteceğimiz kişi veya kişiler başta olmak üzere konuyla alakalı çevremizde bulunan insanların konu hakkında bilinçli olması üretim aşamasını olumlu etkileyecektir. Çevresel destek ve fikir alışverişini bilinçli çevrelerle yapıldığı takdirde faydalı olacak yeni bakış açıları edinilmesini sağlayacaktır. Sadece üretilen iş değil, tasarım konusunda da bilinçli çevre eleştirel yaklaşımlarıyla tasarımda gidilen yolun doğruluğunu sağlayacaktır.

Azim ve hırs ise tasarım aşamasının devamlılığı için fazlasıyla öneme sahiptir. Olumsuz etken ve faktörler karşısında kararlılığı sekteye uğramayan tasarımcılar zorlukları atlınca çıkacak işin kalitesi ile öne çıkacaktır. Her doğum gibi fikir ve ürün doğumu da sancılı bir süreçtir. Sağlıklı fikirler ve özgün ürünler, zorlu süreci sabır ve azimle yılmadan geçiren tasarımcıların olacaktır. Doğru yolu bulabilmek için çıkmaz pek çok yolu denemek gerekir. Kişiyi başarıya götürecektik tek şey, ısrarlı ve inatçı davranarak alabildiğine yol denemesidir (Bentley, 1999: 48).

Eleştiriye açıklık ve öz eleştiri tasarımcının sahip olması gereken bir diğer önemli özelliktir. Eleştiriler üretim aşamasının sınırlarını belirginleştirirken öz eleştiri aşamanın dışına çıkma riskine karşı bir kontrol sistemi görevi görür. Eleştirilmeyen üretimler kontrol edilmemiş ve hataları yontulmamış olarak kalırlar. The Affluent Society’de John Kenneth Galbraith, yeni fikirlerin, “süredurum ve dirence” karşı “sınanmaya gereksinimleri olduğunu” yazar. Bunun anlamı şudur: herkesin doğru olduğunu bildiği bir şey, sınanınca pekâlâ yanlış da çıkabilir (Saltzman, 2007: 55).

Olumsuz Faktörler

Yeni bir şeyler üretirken karşılaşılan olumsuz engeller her zaman olacaktır. Önemli olan bu olumsuzlukları bertaraf edip yerlerini olumlu durumlarla doldurabilmektir. Karşılaşılan negatif olay ve durumların kısa vadede çözümünü mümkün değilse onlara sabrederek ve üretim aşamasında azmederek devamlılığı sağlamakta bir çeşit durumu pozitif çevirmeye evresidir. Karşılaşılabilecek engeller kişiden kişiye olayda olaya değişebilse de belli başlı genel geçer problemler vardır.

Duygusal engeller bunlardan bir tanesidir. Utangaçlık, kabul görmeme korkusu, yanlış yapma korkusu, belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği ve aşırı özeleştiri bu gruba girer (Bakır, 2008: 16). Terse çevirmek ise girişken davranarak azimle doğru bilinen yolda ilerleyerek, cesurca iş üreterek mümkündür. Ancak eleştiriler karşısında vazgeçmek değil çıkarımda bulunarak yola devam edebilmek gerekir.

Kültürel engeller karşılaşılabilecek bir başka engeli teşkil eder. Toplumsal değerler bir kültürden diğerine değişmektedir. Bazıları yaratıcılığı desteklediği gibi bazıları da engellemektedir. Hayal etmenin boşa harcanan zaman olarak kabul edilmesi, oyunun sadece çocuklar için olduğunun düşünülmesi, kültürel engellere örnek olabilir (Bakır, 2008: 17).

Psikolojik olarak hayatımıza dikte edilmiş engeller vardır. Kalıplar özgün iş üretmede karşımıza en sık çıkan engellerdendir. Öğrenilmiş engeller, herhangi bir eşyanın kullanımı (fonksiyonel kalıplaşma), anlamların verilmesi, ihtimallerin beklenilmesi ve kutsallaşmış tabularla ilgili gelenek engellerini kapsamaktadır. Örneğin; 'futbol topu sadece oyun oynamak içindir' bilgisi öğrenilmiş bir engeldir. Oysaki çiçek saksısı, şapka, çanta olarak da kullanılabilir, vb. gibi başka işlevler de görebilir (Bakır, 2008: 17).

Eğitim engeli ise sadece okul hayatında öğretilen bilgi ile yetinme sonucu ortaya çıkar. İyi bir tasarımcı sürekli kendini beslemeli, beynini diri tutmalıdır. Aksi halde üretkenliğinin azalması ve çağın gerisinde kalarak üretimden uzaklaşması içten bile değildir. Üretim yapılan konuyla alakalı hiç eğitim görmeden halk deyimiyle alaylı olarak iş ortaya koymak ise başka bir problemdir. Teknik bilgi ile beslenmeden yapılan tasarımlarda konuyu ne kadar iyi ifade ederse etsin estetik açıdan yetersiz kalma tehlikesi yaşar.

Materyal eksikliği, sadece fikir aşamasının değil uygulama aşamasına kadar bütün bir üretimin en büyük engelleyici faktörüdür. Zamanında tedarik edilmemiş materyaller daha sonra elde edilse bile bütünlüğü bozacak, dikkat dağınıklığına sebep olacak ve motivasyonu olumsuz etkileyecektir. Keşif ve deney üzerine kurulu olan yaratıcılık, geleneksel yöntemlerin ve yerleşmiş yapış-ediş tarzlarının yıkılması anlamına gelmektedir. Bu nedenle bazı alışkanlıklar ve rutinler insanların yaratıcılıklarını engellemektedir (Bentley, 1999: 104). Bu yüzden kalıpları yıkmak ve tamamen özgür bir beyinle yaratıcı fikirler kovalamak bir tasarımcı ve üreticinin farkını ortaya koyar. Farklı açılardan konuyu ele almak yaratıcı fikir açısından ne denli önemliyse bakmamakta o kadar tehlike arz eder. Olay ve olgulara tek taraftan yaklaşmak tasarımdan ve özgünlükten uzak, yavan ve sıradan bir tasarım ürünü elde etmeye sebep olur.

SONUÇ

Yaratıcı düşünmenin öğrenilmesi ve öğretilmesi olanaklıdır. Yaratıcı düşünmenin öğrenilmesi için öncelikle uygun bir ortamın sağlanması gerekir. Bu ortam, baskı ve stresten uzak, psikolojik açıdan özgür ve güvenilir bir ortam olmalıdır (Doğanay, 2000: 207).

Öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınamasına, denenceler kurmasına ve diğer kişilerle birlikte çalışmasına imkân ve fırsat verecek şekilde eğitim ortamı düzenlenmelidir. Aynı zamanda, yeni düşünceler, kuramlar, sistemler üretmesini engelleyen kültürel değişkenler ortadan kaldırılmalıdır (Sönmez, 1993:149).

Sanat eğitimi, genel eğitimin önemli bir parçası olarak kabul edilebilir. Ancak, sanatın bir özgünlük ve bireysel yaratıcılık olgusu olduğunu dikkate alırsak sanat eğitiminin kendine özgü çok özel yasalarının ve ilkelerinin varlığını da kabul etmek zorundayız. Bu nedenle, sanat eğitiminin eğitim dizgesi içerisindeki yerinin çok iyi belirlenmesi gerekir (Gençaydın, 1990: 44).

Çağcıl eğitimde öğrencinin yaratıcı kişiliği ön plandadır. Yani öğrenci merkezdir. Artık eğitimci aktif, öğrenci pasif konumda değildir. Böylece sınıfta-atölyede bulunan öğrenciler bir tek kişiliğe, eğitimcinin

yapısına dönüşerek değil de, kendi bireysel farklılıkları doğrultusunda yaratıcılıklarını geliştirebileceklerdir. Eğitimcinin görevi; verimli öğrenme ortamı sağlamaktır, beyin fırtınası, drama gibi etkinliklere yer vererek öğrencinin yaratıcı düşünme yönünü geliştirmeye olanak tanıyacak düzenlemeleri yapmaktır. Bireye sanatsal bir dil kazandırmaktır. Sanatın, kişiye öğrettiği bu özel dil, üretirken kazandığı yaratıcı davranış, öğrendiği bütünlüğü yaratma yetisi ve izlerken elde ettiği eleştirel tavır sonuçta ona ayrıcalıklı bir göz kazandırır (Kırışoğlu, 1991: 57). Atölyelerde verilen eğitimin amacı süreç öğretimini benimsetmektir. Öğrencilerin hayal etme güçlerini ortaya çıkaracak etkinlikler düzenlenebilir.

Tasarımın dikkat edilmesi gereken birçok yönü vardır ama özgün olması bunlardan en önemlisidir. Yaratıcı fikirler özgünlüğün temelini oluşturur. Bir fikir sıradanlıktan ne kadar uzaksa o kadar özgün, özgün olan fikir ne kadar iyi işlenirse tasarım o kadar değerli hale gelir. Bu yüzden yaratıcılık her tasarımcının sahip olması gereken önemli bir unsurdur.

Her insan zihin açısından aynı derecede yaratıcı olamayabilir fakat yaratıcılık geliştirilebilir bir özelliktir. Farklı metotlar denenerek ve farklı yollar izlenerek geliştirilebilen yaratıcılık, tamamen gösterilen çabayla ayakta kalan canlı bir olgudur. Başta tasarımcılar olmak üzere her üretici beynini yaratıcılık anlamında geliştirmek için elinden geleni yapmalı ve ürettiği işlerde özgünlük olması hasebiyle bu yönünü değerlendirmelidir. Sonucunda yaratıcı bir fikir ile kaliteli görsellerin birleştiği bir tasarım sahibini yüceltir, uygulandığı firmayı yüceltir, sunulan halkın görsel kalitesini artırır, sergilendiği ülkenin görsel kalitesini artırır.

KAYNAKÇA

- Artut, K. (2004). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bakır, M. (2008). *Grafik Sanatında Yaratıcılık ve Karikatür İlişkisinin Sanat Eğitimine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Becer, E. (1993). Yaratıcılık ve Grafik Tasarım. *Anadolu Üniversitesi, Anadolu Sanat Dergisi*, S. 1, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Bentley, T. (1999). *Takımımızın Yeteneklerini Geliştirmede Yaratıcılık*. Çeviren: Onur Yıldırım, Ankara: Hayat Yayıncılık
- Beylin, E. M. (1977). *Design Through Discovery*. Newyork: Holt Rinehart and Winston
- Doğanay, A. (2000). *Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitimden Yayınları
- Ergüven, M. S. (2004). *Reklam Yazarılığı ve Yaratıcılığı Üzerine Bir Profil Araştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Fixx, J.F. (1972) *More Games for the Super Intelligent*, New York: Poplar Library
- Fixx, J.F. (1978) *Solve It*, Fawcett, New York: Poplar Library
- Gençaydın Z. (1990). *Ortaöğretim Kurumlarında Resim İş Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: Şafak Matbaası
- Webb, J.Y. (1951) *A Technique for Producing Ideas*. Chicago: Advertising Publications Inc.
- Kırışoğlu, O.T. (2005). *Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Küçükerman, Ö. (1996). *Endüstri Tasarımı / Endüstri İçin Ürün Tasarımında Yaratıcılık*. İstanbul: Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları
- Rıza, E. T. (1999). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*. İzmir: Anadolu Matbaası
- Saltzman, J. (2007). *Saksıyı Çalıştırmanın Yolları*. İngilizceden Çeviren: Dinç Tayanç İstanbul: Marka Yayınları
- San, İ. (1993). *Sanatta Yaratıcılık-Oyun, Drama*. Ankara: T.E.D Yayınları
- Sönmez, V. (1993). *Yaratıcılık ve Eğitim*. Ankara: T.E.D Yayınları
- Striker, S. (2001). *Çocuklarda Sanat Eğitimi*. Çeviren: Azize Akın, İstanbul: Epsilon Yayınları
- Uztuğ, F. (1999). *Reklamda Marka Yapılandırma Stratejileri ve Uygulamaları*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Wilcox, L. (2001), *Sufizm ve Psikoloji*, İstanbul: İnsan Yayınları
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*, İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Yıldırım, E. (2012). Grafik Tasarım Eğitiminde Yaratıcılığın Süreç İçerisindeki Önemi. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 14, Kayseri.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müziksel İşitme Yetenekleri (Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)

Dr. Öğr. Üyesi Levent Değirmencioğlu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7162-8645>

Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Kayseri – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 20.12.2020

Kabul: 10.03.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Eğitim
Sınıf Öğretmenliği
Müzik
Müzik Eğitimi
İşitme Yeteneği

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.49362>

Öz

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Müzik Öğretim Programı hedefleri odağında, sınıf öğretmeni adaylarının müziksel işitme yeteneklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma 3 aşamada tamamlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, literatür taraması yapılarak konuya ışık tutabilecek kaynaklara ulaşılmıştır. Devamında, araştırmanın örneklemini oluşturacak sınıf öğretmeni adayları belirlenmiştir. Bu kapsamda, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2. sınıfta öğrenim gören 72 aday araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, sınıf öğretmeni adaylarının müziksel işitme yeteneğinin ölçülebilmesi için bir ‘müziksel işitme testi’ geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesinde uzman görüşlerine başvurulmuş; bu doğrultuda testin, ‘ses yüksekliğini ayırt edebilme’, ‘duyduğu bir sesi aynı frekansta tekrarlayabilme’, ‘duyduğu bir ritmik kalıbı aynı şekilde tekrarlayabilme’ ve ‘duyduğu bir ezgiyi aynı frekans ve ritmik kalıpta tekrarlayabilme’ olmak üzere 4 kriter üzerinden oluşturulmasına karar verilmiştir. Testin iç güvenilirliğini artırmak amacıyla, her kriter için 2 soru hazırlanmıştır. Devamında, test Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2. sınıfta öğrenim gören 72 adaya uygulanmıştır. Araştırmanın 3. Aşamasında, uygulanan test ile elde edilen verilerin çözümlenmesi yapılmış, ulaşılan sonuçlar frekans-yüzde tabloları üzerinden ifade edilmiştir. Sonuçlara göre, adaylar ‘ses yüksekliğini ayırt edebilme’ testine yönelik ilk soruda % 62,5 oranla başarılı, % 37,5 oranla başarısız, ikincisinde ise % 63,8 oranla başarılı, % 36,2 oranla başarısız olmuşlardır. Adaylar, ‘duyduğu bir sesi aynı frekansta tekrarlayabilme’ testine yönelik ilk soruda % 18,1 oranla başarılı % 82,9 oranla başarısız, ikincisinde ise % 11,1 başarılı % 88,9 başarısız olmuşlardır. Adaylar, ‘duyduğu bir ritmik kalıbı aynı şekilde tekrarlayabilme’ testine yönelik ilk soruda 47,2 oranla başarılı, % 52,8 oranla başarısız, ikincisinde ise % 73,7 oranla başarılı % 26,3 oranla başarısız olmuşlardır. Adaylar ‘duyduğu bir ezgiyi aynı frekans ve ritmik kalıpta tekrarlayabilme’ testine yönelik ilk soruda % 8,3 oranla başarılı, % 91,7 oranla başarısız, ikincisinde ise % 12,5 oranla başarılı % 87,5 oranla başarısız olmuşlardır. Sonuçlar, Milli Eğitim Bakanlığı Müzik Öğretim Programı’nda (2018) 1. kademe (1,2,3. ve 4.) sınıflar için oluşturulan öğrenme alanlarına yönelik pratiklerle ilişkilendirilmiş, sınıf öğretmeni adaylarının ilgili pratikleri gerçekleştirilebilmesi için gerekli müziksel işitme yeteneğine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Devamında araştırma raporlaştırılmıştır.

Atf Bilgisi / Reference Information

Değirmencioğlu, L. (2021). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müziksel İşitme Yetenekleri (Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 291-304.

The Effect of Individual Musical Instrument Study Habits of Fine Arts High School Cello Students on Musical Instrument Performance Self-Efficacy Belief

Asst. Prof. Dr. Levent Değirmenciöglü

Erciyes University, Faculty of Fine Arts, Department of Music, Kayseri – TURKEY

Article History

Submitted: 20.12.2020

Accepted: 10.03.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Education

Classroom Teaching

Music

Musical Education

Musical Hearing Ability

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.49362>

Abstract

This research aims to measure the musical hearing abilities of prospective primary school teachers with a focus on the 2018 Music Teaching Program targets of the Ministry of National Education. For this purpose, the research was completed in 3 stages. In the first stage of the research, literature research was done to find sources that could shed light on the subject. Then, the prospective classroom teachers were selected. In this context, seventy-two 2nd year students of Erciyes University Faculty of Education Department of Classroom Teaching were included in the study. In the second stage of the study, a musical hearing test was developed to measure the musical hearing ability of prospective classroom teachers. Expert opinions were used in the development of the test. Accordingly, 4 criteria were designated to generate the test: ability of distinguishing loudness, ability of repeating a voice at the same frequency, ability of repeating a rhythmic pattern he heard and ability of repeating a tune he heard at the same frequency and rhythmic pattern. In order to increase the internal reliability of the test, two questions were formulated for each criterion. Subsequently, the test was applied to 72 prospective students in the second year of the Department of Classroom Teaching. In the third stage of the research, the data obtained from the test was analyzed and the results were displayed in frequency-percentage tables. According to the results, prospective students were successful on the first question for the "ability of distinguishing pitches (low-high)" with a rate of 62.5% and on the second question successful with a rate of 63.8%. The majority of applicants were not successful on the first question for "the ability of repeating a voice at the same frequency" test with a failure rate of 82.9 and an 88.9% failure rate on the second one. Applicants were successful on the first question for the "ability of repeating a rhythmic pattern they heard" with a rate of 47.2%, failed with 52.8%, and were successful with a rate of 73.7%, failed with a rate of 26.3% in the second question. Applicants were successful in the first question of "ability of repeating a tune they heard at the same frequency and rhythmic pattern" with a rate of 8.3%, failed with a rate of 91.7%, and were successful with a rate of 12.5%, failed with a rate of 87.5% in the second question. The results were correlated to the activities aimed at achieving the objectives of the 1st stage (1-4) classes in the Ministry of Education Music Teaching Program (2018) and it was determined that prospective classroom teachers do not have the necessary musical hearing ability especially for the activities in the field of application. Subsequently, the research was reported.

1. GİRİŞ

1.1. Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde Müzik Eğitimi

Sınıf Öğretmenliği programlarında verilen müzik eğitimini tarihsel süreç içinde ele aldığımızda, Cumhuriyet dönemi öğretmen (sınıf öğretmeni) yetiştirme çabalarıyla paralel olarak yol alan bir süreçle karşılaşmaktayız. Şakıtanlı (2002: 7), Türkiye’de örgün müzik eğitiminin tarihsel sürecini yansıtmak amacıyla aşağıdaki tabloyu kullanmıştır.

Tablo1. Örgün müzik eğitiminin tarihsel süreci

1924	DARULMUALLİM DARULMUALLİMAT					1927	KÖY MUALLİM MEKTEPLERİ				
Musiki	1.yıl	2.yıl	3.yıl	4.yıl	5.yıl	Musiki	1.yıl	2.yıl	3.yıl		
	1saat	1saat	1saat	1saat	1saat		2 saat	2 saat	1 saat		
1931	İLKÖĞRETİM OKULLARI					1943	KÖY ENSTİTÜLERİ				
Musiki	1.yıl	2.yıl	3.yıl	4.yıl	5.yıl	Musiki	1.yıl	2.yıl	3.yıl	4.yıl	5.yıl
	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat		2 s.	2 s.	2 s.	2 s.	2 s.
1954	İLKÖĞRETİM OKULLARI										
Müzik	1.yıl	2.yıl	3.yıl	4.yıl	5.yıl	6.yıl					
	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat					
1975	2 YILLIK EĞİTİM ENSTİTÜLERİ										
Müzik ve Öğretimi	1.yarı yıl		2. yarı yıl		3. yarı yıl		4. yarı yıl				
	Saat	Kredi	Saat	Kredi	Saat	Kredi	Saat	Kredi			
	2	2 kur.	2	2 uyg.	2	2uyg	-	-			
1983	EĞİTİM YÜKSEK OKULLARI										
Müzik ve Öğretimi I-II-III	1.yarı yıl		2. yarı yıl		3. yarı yıl		4. yarı yıl				
	2 saat		2 saat		2 saat		-				
1989	DÖRT YILLIK EĞİTİM YÜKSEK OKULLARI										
	1.y.y.	2.y.y.	3.y.y.	4.y.y.	5.y.y.	6.y.y.	7.y.y.	8.y.y.			
Müzik I-II	-	-	2 saat	2 saat	-	-	-	-			
Müzik Öğretimi	-	-	-	-	2 saat	-	-	-			
1992	SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMLERİ										
	1.y.y.	2.y.y.	3.y.y.	4.y.y.	5.y.y.	6.y.y.	7.y.y.	8.y.y.			
Müzik I-II	-	-	2 saat/kr.	2 saat/kr.	-	-	-	-			
Müzik Öğretimi	-	-	-	-	2 saat/kr.	-	-	-			
1998	SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALLARI										
	1.y.y.	2.y.y.	3.y.y.	4.y.y.	5.y.y.	6.y.y.	7.y.y.	8.y.y.			
Müzik I-II	-	-	2 saat/kr.	2 saat/kr.	-	-	-	-			
Müzik Öğretimi	-	-	-	-	3saat 4kr.	-	-	-			

Tablo incelendiğinde, Darülmualim ‘den Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarına kadar, öğrenmen yetiştirme sürecinde açılan bütün programlarda/okullarda, en az 2 saat olmak üzere, farklı dönem ve sınıflarda müzik dersine yer verildiği görülmektedir.

Uçan (2005: 223), Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirmeye gereksinim duyulmasının uzun bir tarihsel süreç içinde ortaya çıktığını ifade etmiş, bu gereksinime yol açan oluşum ve gelişmelerin

1790'larda Nizam-ı Cedit hareketleriyle başladığını, 1820'lerde Vaka-i Hayriye hareketleriyle somutlaştığını, 1830'larda Tanzimat ve 1850'lerde Islahat hareketleriyle kalıcılaştığını belirtmiştir. "Türkiye'de örgün müzik eğitiminin köklü bir geçmişi vardır, ancak müzik öğretmeni yetiştirilmeye 1920'lerde başlanmıştır. Müzik öğretmeni yetiştirme süreci Cumhuriyet'in ilanından kısa bir süre sonra 1924'te Musiki Muallim Mektebi (MMM)'nin kurulup öğretime açılmasıyla başlar." (Uçan, 2005: 223). Musiki Muallim Mektebinin 1925 yılında yayınlanan talimatnamesinin birinci maddesinde "Musiki Muallim Mektebi lise ve orta mektepler ile muallim mektepleri için musiki muallimi yetiştirmek maksadı ile tesis edilmiştir" ifadesi yer almaktadır (Uçan, 1994: 196).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) ve öncesindeki bütün yönetmeliklerde, ilköğretim 1,2,3 ve 4. (bazı yönetmeliklerde 1. kademe) sınıfların Yabancı Dil ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi dışındaki bütün derslerini sınıf öğretmenlerinin yürüteceğine işaret edilmiştir. "İlkokullarda bütün derslerin sınıf öğretmenlerince okutulması esastır. Ancak Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri okulun kadrolu alan öğretmenlerince okutulur." (MEB: 2014). Programda birinci devre müzik derslerinin sınıf öğretmenleri, 2. devre müzik derslerinin sınıf öğretmenleri veya müzik öğretmenleri, üçüncü devre müzik derslerinin ise müzik öğretmenlerince verilmesi esas alınmıştır" (Akkaş, 2005: 18). Bu ifadelerle göre, ilköğretim 1,2,3 ve 4. sınıflardaki müzik derslerini, sınıf öğretmenlerinin yürüttüğünü söylemek (resmi olarak) mümkündür.

1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Alanına İlişkin Yeterlilikleri

İlköğretimde verilen müzik eğitimi, 'genel müzik eğitimi' kapsamında değerlendirilmektedir. "Genel müzik eğitimi, iş-meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ne olursa olsun, ayırım gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir 'insanca yaşam' için gerekli asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlar. Genel müzik eğitimi, ilkokulda sınıf öğretmeni tarafından okutulur, gerçekleştirilir." (Uçan, 2005: 31). Bu tanım, ilköğretim 1,2,3 ve 4. sınıflardaki müzik derslerini yürütecek olan sınıf öğretmenlerini, aynı zamanda birer 'genel müzik eğitimcisi' de yapmakta, bu doğrultuda sınıf öğretmenlerine yeni sorumluluklar yüklemektedir. "Genel müzik eğitimcisi üsteleneceği/yükümleneceği görevlerin gereklerine göre yetiştirilmeyi gerektirmektedir." (Uçan, 1997: 108). Yukarıda bahsedilen gereklerden hareketle, Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin 2. sınıfının 1. ve 2. dönemlerinde verilen müzik/müzik eğitimi dersleri ile sınıf öğretmenlerinin genel müzik eğitimcisi olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu durum, aşağıda tartışılan bazı problemleri beraberinde getirmektedir.

Genel müzik eğitiminin kapsamı ve içerdiği konular (özellikle uygulama alanına yönelik pratikler) eğitimcisinde belirli bir düzeyde müzik yeteneğinin olmasını gerekli kılmaktadır. "Müzik yeteneği; müziksel işitme-ayırısama, müziksel söyleme-çalma becerilerinden bir ya da birkaçına ilişkin devinişsel, duyuşsal ve bilişsel davranışlar bütünüdür." (Tarman, 2006: 28). Müzik yeteneği insanda doğuştan var olduğu kabul edilen bir yetenek türüdür ve müzik yeteneğinin bir bireyde var olup olmadığı ise yapılan bazı testlerle ölçülebilmektedir. (Say, 2002: 587), yetenek ölçümünü, "bireyin müzikal kapasite ve yeteneğini ölçmeye yönelik uygulama" olarak tanımlamakta, ölçümü amacı bakımından ikiye ayırmaktadır. Bunlar 'yetenek' ve 'başarı' testleridir. Yetenek testlerinin, kişinin doğal yeteneğini ölçmek amacıyla, müzik eğitimine başlamadan ya da bu eğitimin başında uygulandığını ifade etmektedir.

Sınıf öğretmeni adayları, Sınıf Öğretmenliği Programlarına herhangi bir müziksel yetenek testine tabi tutulmadan, doğrudan YKS (YGS) puanlarıyla yerleştirilmektedir. Bu durumun bir getirisi olarak, program kapsamında açılan bir sınıf, müzik dâhil olmak üzere farklı yetenek türlerine sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Burada ilk olarak ortaya çıkan problem, farklı yetenek türlerine sahip bu öğrencilerin, müzik eğitimcisi yetiştirme hedefleri doğrultusunda verilen müzik/müzik eğitimi derslerini zorunlu olarak almalarıyla kendini göstermektedir. Aşağıda, Erciyes Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda güz (SÖP205) ve bahar (SÖP212) dönemlerinde verilen müzik/müzik öğretimi derslerine yönelik ders içerikleri yer almaktadır.¹

SÖP (Sınıf Öğretmenliği Programı) 205 Müzik

Müziğin temel bileşenleri, temel müzik bilgileri, nota bilgisi, müzikte aralık kavramı, müzikte ritm kavramı, şarkı dağarcığı oluşturulması, Türkiye'de ve dünyada müzik tür ve biçimleri, geleneksel müzikten çağdaş müziğe geçiş, çalgı öğretimi, toplu çalma ve söyleme, eğitimde müziğin rolü, yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitme.

SÖP (Sınıf Öğretmenliği Programı) 212 Müzik Öğretimi

Müzik öğretim yöntem ve teknikleri, nota öğretimi teknikleri, ritm ve melodiden yararlanarak orf çalgılarıyla çocuklar için şarkıların düzenlenmesi, çalgının şarkı öğretiminde etkili kullanımı, oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi, müzik-estetik ilişkisi ile müziksel beğenin geliştirilmesi, müzik dersi etkinliklerinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, İlköğretim müzik programı ile ilgili etkinlik uygulamaları.

Ders içeriklerini incelediğimizde, her iki dönemde de teori ve uygulama alanlarına yönelik konuların olduğunu görmekteyiz. Teori bölümündeki konular (müziğin temel bileşenleri, tarihi, nota isimleri, müzik türleri ve bileşenleri vb.), alanı ne olursa olsun lisans düzeyinde her öğrencinin kavrayabileceği türde bilgilerden oluşmaktadır. Bu konulara yönelik öğretim süreçlerinde, öğrencilerde müziksel işitme yeteneği aranmayabilir. Uygulama bölümünde yer alan konular (solfej okuma, şarkı öğrenme, toplu çalma ve söyleme, ritim çalma vb.) ise teorideki bilgilerin pratiğe dönüştürüldüğü konulardır ve öğretilebilmesi için öğrencilerde belirli bir seviyede müzik yeteneğinin olması gereklidir.

Günümüzde, sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu, uygulama bölümünde yer alan ve müzik yeteneği gerektiren birçok pratiği gerçekleştirememekte, dolayısıyla genel müzik eğitimcisi olma hedeflerine yönelik kazanımları edinememektedir. Sınıf öğretmenliği bölümlerinde müzik dersini veren eğitimciler bu durumun farkında olmakla beraber, dersleri çoğunlukla teoriye yönelik konular üzerinden yürütmekte, uygulama alanına girmemektedirler. Bu alanda ortaya çıkan ve araştırmanın odağını oluşturan daha önemli bir problem ise sınıf öğretmeni adaylarının göreve başlamalarıyla birlikte kendini göstermektedir. MEB'in ilköğretim ve ortaokullar için hazırladığı müzik öğretim programında (2018, 8-10), 1-8. sınıflar için 'Dinleme-Söyleme', 'Müziksel Algı ve Bilgilenme', 'Müziksel Yaratıcılık' ve 'Müzik Kültürü' olmak üzere dört öğrenme alanı belirlenmiş, bu alanlarda geliştirilmesi hedeflenen beceriler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Müziği tanıyabilme
2. Müzik - beden uyumunu sağlayabilme
3. Müziği bireysel veya toplu yapabilme
4. Müzikle toplum arasındaki bağı görebilme
5. Müzikle kültür, tarih ve estetik arasında bağ kurabilme
6. Müziği millî ve manevi değerlerle ilişkilendirebilme
7. Müziğin bir bilim dalı olarak da farklı bilimlerle ilişkisini kurabilme
8. Müziğin her insan için öğrenilebilir olduğunu anlayabilme
9. Dinleme, söyleme ve ritimsel etkinliklerle müzik yapabilme
10. Kendini müzik yoluyla ifade edebilme
11. Kültürel miras ve çeşitliliği geliştirebilme
12. Müzik teknolojilerini kullanabilme
13. Etkin müzik üreticisi olabilme

Hedeflenen beceriler arasında özellikle 9. ve 13. beceriler, çalışmanın konusu itibarıyla dikkat

¹ Bakınız <http://temeg.egitim.erciyes.edu.tr>

çekicidir. İlköğretim 1, 2, 3 ve 4. sınıflara yönelik öğrenme alanlarında da hedeflenen bu becerilerin gerçekleştirilebilmesi, aynı zamanda genel müzik eğitimcisi olarak kabul edilen sınıf öğretmenlerinin, alana (müzik) yönelik teori ve özellikle uygulama (müzik pratikleri) bilgileri ile doğrudan ilişkilidir. Konuyu, yukarıda bahsettiğimiz problemlerle ilişkilendirdiğimizde, genel müzik eğitimcisi olarak sınıf öğretmenlerinden, aslında lisans eğitiminde kendilerinin kazanamadıkları becerileri, ilköğretim öğrencilerine kazandırmalarının beklendiğini görmekteyiz. Son derece çelişkili olan bu durum, öğretme-öğrenme süreçlerini şüphesiz olumsuz etkilemekte, ilköğretimde yapılan müzik derslerinin niteliğini düşürmektedir. Bu gün, bahsettiğimiz nedenlere bağlı olarak, ilköğretimde verilen müzik dersleri ya hiç yapılamamakta, ya farklı derslerin uygulamaların yapıldığı derslere dönüşmekte, ya da okulda bulunan alan (müzik) öğretmenin desteği ile niteliksiz bir şekilde yürütülmektedir.

Ahmet Say (1993: 25), Halil Bedii Yönetken 'in konuya dikkat çeken ifadelerini şu şekilde aktarmıştır: "Bizim okullarımızda müzik dersi hâlâ göstermelik bir ders halindedir. Bu derste gerçek bir müzik eğitimi ve öğretimi yapılmamakta, çocuklar başka konularla meşgul edilmektedir." Yönetkenin ifadeleri, araştırma kapsamında da tartışılan problemlerin, uzun yıllardan beri süre geldiğini destekler niteliktedir. Bu çelişkili durum, yıllar içinde akademisyenlerin de ilgisini çekmiş, genel müzik eğitimcisi olarak sınıf öğretmenlerinin alana (müzik) yönelik yeterliliklerinin, bağlı olarak da ilköğretim müzik derslerinin niteliğinin tartışıldığı birçok akademik araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan son yıllarda öne çıkan bazıları aşağıda verilmiştir.

- Altun ve Uzuner (2018), "Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" isimli makalede, sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yaparak sınıf öğretmenlerin müzik derslerine yönelik görüşlerini tespit etmiştir.

- Özden (2017), "Sınıf Öğretmenliği Ve Okulöncesi Öğretmenliğinde Müzik Eğitimi/Öğretimi Dersi Yöntem Ve Uygulamaları: Kocaeli Üniversitesi Örneği" isimli yüksek lisans tezinde, okulöncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin aldıkları müzik eğitimi/öğretimi derslerinde uygulanan yöntem ve uygulamaların yeterliliğini/yetersizliğini öğrenci görüşleri üzerinden tespit etmiştir.

- Afacan ve Şentürk (2016), "Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dallarına Yönelik Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi" başlıklı makalede, sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık düzeylerini tespit edebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmiştir.

- Yokuş ve Avşar (2014), "Müzik Öğretmeni ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Müziği Dağarına İlişkin Yeterlilikleri" isimli makalede, müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitim müziği dağarına ilişkin yeterliliklerini tespit etmiştir.

- Şeker ve Saygı (2013), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarını Ölçmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması" isimli makalede, sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimiyle ilgili tutumlarını tespit etmiştir.

- Kurtaslan ve Koca (2013), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bona Yapma Becerilerinin Değerlendirilmesi" isimli makalede, sınıf öğretmeni adaylarının bona yapma becerilerini tespit etmiştir.

- Köşreli (2012), Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersine İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Üzerine Bir İnceleme (Erzincan ili örneği) isimli yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını tespit etmiştir.

- Aslan ve Deniz (2011), "İlköğretim Mezunu Öğrencilerin Müzik Okuryazarlık Düzeyleri" isimli makalede, ilköğretim mezunu öğrencilerin müzik okuryazarlık seviyelerini tespit etmiştir.

- Çevik (2011), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi" isimli makalede, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri üzerinden tespit etmiştir.

- Hasan Arapgirlioğlu ve Betül Karagöz (2011), “Sınıf Öğretmenliğinde Müzik Eğitimi Sürecinin Durumu Ve Değerlendirilmesi” isimli makalede, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Müzik Eğitimi sürecinde görülen genel sorunlar üzerine eğilmiş, bu sorunları öğrenci ve eğitimci gözünden tespit ederek çözüm önerilerini tartışmışlardır.

- Temiz (2010), “Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Müzik ve Müzik Öğretimi Derslerinin Yeterliliği Üzerine Öğrenci Görüşleri” isimli bildiriye, sınıf öğretmenliği bölümlerinde verilen müzik dersinin öğrenci görüşleri üzerinden yeterliliğini tespit etmiştir.

- Afacan (2010), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Şarkılarını Bilişsel Çözümleme ve Uygulama Düzeyleri” çalışmasında öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını bilişsel çözümleme düzeylerini belirlemeye yönelik 37 maddeden oluşan bir başarı testi geliştirmiştir.

Akademik çalışmalar incelendiğinde, neredeyse tamamında sınıf öğretmeni adaylarının-öğretmenlerinin alan (müzik) yeterliliklerinin, bağlı olarak da ilköğretimdeki müzik derslerinin niteliğinin odağa alındığını görmekteyiz. Bu durum, araştırma konusunu önemli kılan bir unsur olarak görülmektedir. Araştırmalarda, daha çok tutum ölçekleri, anketler, eğitimci-öğrenci görüşleri vs. veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Konuyla ilgili, alanyazında bulunan (yukarıda verilenler dahil) çalışmaların hiçbirinde, sınıf öğretmeni adaylarının-öğretmenlerinin (alan yeterliliklerini belirleme noktasında) müzik yetenekleri (müziksel işitme) doğrudan ölçülmemiştir.

1.3. Problem Durumu

Giriş bölümünde yapılan tespitlerden hareketle, bu araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: Sınıf öğretmeni adaylarının müziksel işitme yetenekleri hangi düzeydedir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Müzik Öğretim Programı hedefleri odağında, sınıf öğretmeni adaylarının müziksel işitme yeteneklerinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

1.5. Yöntem

Bu araştırma, betimsel nitelikte bir genel tarama çalışmadır. “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009: 79). “Tarama modeli diğer stratejilerle kıyaslandığında nispeten daha az zamanda çalışılan konuyla ilgili genelleme yapılabilecek şekilde katılımcıların belli bir zamanda, belli koşullardaki düşünce ve tutumlarını ortaya çıkarmak için kullanılan bir araştırma stratejisidir” (Öztürk, 2014: 112). “Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalara tarama (survey) çalışması denir.” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014: 14). Araştırmanın çalışma grubunu Erciyes Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü 2. sınıfta öğrenim gören 72 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında, ifade edilen amaç doğrultusunda öncelikle literatür taraması yapılmış, konuya ışık tutabilecek kaynaklara ulaşılarak sınıf öğretmenliği bölümlerinde verilen müzik dersleri tarihsel süreç içinde tartışılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, öğrencilerin müziksel işitme yeteneğinin ölçülebilmesi için bir müziksel işitme testi geliştirilmiştir. Türkiye’de, mesleki müzik eğitimi veren tüm kurumlar (Konservatuarlar, Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümleri, Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümleri, Güzel Sanatlar Liseleri vb.) özel yetenek sınavlarıyla öğrenci kabul etmektedir. Özel yetenek sınavları, programların türüne göre bazı noktalarda farklılık gösterse de, müziksel işitme yeteneğinin tespit edilmesi frekansı/frekansları duyma-ayrıt etme, istenilen melodi/melodileri tekrar etme ve istenilen ritim/ritimleri tekrar etme üzere genelde üç ayrı test üzerinden yürütülmektedir.

Araştırmada, yaygın olarak kullanılan bu testlere benzer bir testin (aynı zamanda

araştırmacının kendi çalıştığı kurumda özel yetenek sınavlarında uygulanan test)² kullanılması uygun görülmüştür. Müziksel işitme yeteneğinin belirlenmesine yönelik bu test, sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenliği programlarına herhangi bir müziksel işitme testine tabi olmadan, doğrudan YKS sınavlarıyla yerleştiriliyor olmaları durumu göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmiş (basitleştirilmiş), bu doğrultuda sınıf öğretmeni adayları için frekans değişimini fark edebilme (tizden pese-pestene tize doğru), frekans tekrarı (tek ses), ritim ve melodi tekrarı olmak üzere 4 kriterden oluşan bir test hazırlanmıştır. Testin geliştirilmesinde, Erciyes Üniversitesi GSF Müzik Bölümü'nde, özel yetenek sınavlarında uzun yıllardır jüri olarak görev yapan³, bu alanda uzman hocalardan destek alınmış, uzman hocaların görüşleriyle teste son hali verilmiştir.

1.5.1. Müziksel İşitme Testi İşlem Basamakları

1. Ses yüksekliğini ayırt edebilme
2. Duyduğu bir sesi aynı frekansta tekrarlayabilme
3. Duyduğu bir ritmik kalıbı aynı şekilde tekrarlayabilme
4. Duyduğu bir ezgiyi aynı frekans ve ritmik kalıpta tekrarlayabilme

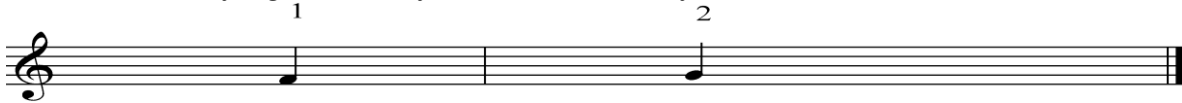
1.5.1.1. Ses Yüksekliğini Ayırt Edebilme



Şekil 1. Ses yüksekliğini ayırt edebilme testi soruları

Öğrencinin 'ses yüksekliğini ayırt edebilme' yeteneğini ölçebilmek amacıyla Şekil 1. de verilen iki soru hazırlanmıştır. Testin uygulama aşamasında, öncelikle öğrenciye soruda ne istendiği açıklanmış; bu doğrultuda ard arda çalınacak iki sestem, ikincisini ilki ile karşılaştırması (frekans olarak), ardından frekans değişiminin yönünü (tize ya da pese doğru) söylemesi gerektiği ifade edilmiştir. Devamında, önce ilk ses (fa), sonrasında da ikinci ses (sol) seslendirilmiş; öğrenciye, çalınan ikinci sesin birinci sestem frekans olarak farklı olup olmadığı, farklı ise değişimin hangi yönde (daha mı tiz?-daha mı pes?) olduğu sorulmuştur.

1.5.1.2. Duyduğu Bir Sesi Aynı Frekansta Tekrarlayabilme



Şekil 2. Duyduğu sesi aynı frekansta tekrarlayabilme testi

Öğrencinin 'duyduğu bir sesi aynı frekansta tekrarlayabilme' yeteneğini ölçebilmek amacıyla Şekil 1. ifade edilen 2 soru hazırlanmıştır. Önce 1. ses piyano ile seslendirilmiş, sonra öğrenciden duyduğu bu sesi aynı frekansta tekrarlaması istenmiştir. Sonrasında 2. ses piyano ile seslendirilmiş, yine öğrenciden duyduğu bu sesi aynı frekansta tekrarlaması istenmiştir.

1.5.1.3. Duyduğu Bir Ritmik Kalıbı Aynı Şekilde Tekrarlayabilme



Şekil 3. Duyduğu bir ritmik kalıbı aynı şekilde tekrarlayabilme testi soruları

² Bakınız https://guzelsanat.erciyes.edu.tr/Giris_Sinavi

³ Araştırmacı, uzun yıllardır özenen ve mesleki müzik eğitimi verilen kurumların özel yetenek sınavlarında jüri üyesi olarak görev yapmıştır/yapmaktadır.

Öğrencinin 'duyduğu bir ritmik kalıbı aynı şekilde tekrarlayabilme' yeteneğini ölçebilmek amacıyla yukarıda ifade edilen 2 soru hazırlanmıştır. Önce 1. ritmik kalıp bir kalem yardımıyla piyano üzerine vurularak seslendirilmiş, sonra öğrenciden duyduğu bu ritmik kalıbı aynı şekilde tekrarlaması istenmiştir. Sonrasında 2. ritmik kalıp seslendirilmiş, yine öğrenciden duyduğu bu ritmik kalıbı aynı şekilde tekrarlaması istenmiştir.

1.5.1.4. Duyduğu Bir Ezgiyi Aynı Frekans Ve Ritmik Kalıpta Tekrarlayabilme



Şekil 4. Duyduğu bir ezgiyi aynı frekans ve ritmik kalıpta tekrarlayabilme testi soruları

Öğrencinin 'duyduğu bir ezgiyi aynı frekans ve ritmik kalıpta tekrarlayabilme' yeteneğini ölçebilmek amacıyla yukarıda ifade edilen 2 soru hazırlanmıştır. Ezgilerin tonu ve içerisindeki aralıklar, sınıf öğretmenliği bölümlerinde okutulan Müzik Öğretimi ders kitaplarında yer alan şarkılar göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Önce 1. ezgi piyano ile seslendirilmiş, sonra öğrenciden duyduğu bu ezgiyi aynı frekans ve ritmik kalıpta tekrarlaması istenmiştir. Sonrasında 2. ezgi piyano ile seslendirilmiş, yine öğrenciden duyduğu bu ezgiyi aynı frekans ve ritmik kalıpta tekrarlaması istenmiştir.

Yukarıda şekillerde ifade edilen testler, Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2. sınıfta öğrenim gören toplam 72 öğrenciye uygulanarak, öğrencilerin müziksel işitme yeteneklerine ilişkin verilere ulaşılmıştır. Araştırmanın 3. aşamasında, elde edilen veriler çözümlenmiş, sonuçlara yönelik frekans/yüzde dağılımları tablolar ile ifade edilmiştir. Devamında işitme testinden elde edilen sonuçlarla Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Müzik Öğretim Programı kazanımlarına yönelik etkinlikler ilişkilendirilmiş, sınıf öğretmeni adaylarının alan yeterliliklerine yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur. Devamında araştırma raporlaştırılmıştır.

2. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, sınıf öğretmenliği bölümü 2. sınıf öğrencilerine uygulanan müziksel işitme testi ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

2.1. Ses Yüksekliğini Ayırt Edebilme Testine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Test sonuçlarına ilişkin dağılım

Cevaplama Durumu	Ses Yüksekliğini Ayırabilme 1		Ses Yüksekliğini Ayırabilme 2	
	F	%	F	%
Doğru	45	62,5	46	63,8
Yanlış	27	37,5	26	36,2

'Ses yüksekliğini ayırt edebilme' testi bireylerde müziksel işitme yeteneğinin olup olmadığını ölçebilmek amacıyla müziksel işitme sınavlarında en çok kullanılan ve belirleyici olduğu kabul edilen bir testtir. Mesleki müzik eğitimi veren kurumların yaptığı bütün müziksel işitme sınavlarında, öğrencinin duyduğu iki farklı ses arasında ilişki kurabilmesi; seslerin aynı ya da farklı frekanslarda olup olmadığını, dolayısıyla iki ses arasındaki frekans değişiminin yönünü (tize doğru ya da pese doğru) fark etmesi beklenmektedir.

Ses yüksekliğini ayırt edebilme testinde, öğrencilere iki soru sorulmuştur. Tablo incelendiğinde; öğrencilerin ilk soruda, iki ses arasındaki frekans değişiminin yönüyle ilgili (tize doğru) % 62,5 oranında doğru, % 37,5 oranında yanlış cevap verdikleri, 2. soruda ise, iki ses arasındaki frekans

değişiminin yönüyle ilgili (pese doğru) % 63,8 oranında doğru, % 36,2 oranında yanlış cevap verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun, duyduğu iki farklı sesi birbirinden frekans olarak (tiz-pes) ayırt edebildiğini söylemek mümkündür. Yine tabloya göre, öğrencilerin bu testlerdeki başarısız olma oranları (% 37,5 ve 36,2) daha düşük görünmektedir. Araştırmanın odaklandığı problemle ilişkilendirildiğinde, düşük görünen bu oranların son derece önemli olduğu söylenilebilir. Düşük görünen bu oranlara göre, 72 kişilik bir sınıfta ortalama 26-27 kişi, iki ses arasındaki incelik kalınlık farkını ayırt edememektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nda (2006) öğrenme alanları 'Dinleme-Söyleme-Çalma', 'Müziksel Algı ver Bilgilenme', 'Müziksel Yaratıcılık', 'Müzik Kültürü' olarak belirlenmiştir. 2018 yılında, İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı günümüz gerekliliklerine göre yeniden ele alınmış, yukarıda sıralanan öğrenme alanları değiştirilmeden, kazanımlar ve etkinliklere yönelik yeni düzenlemeler yapılmıştır. Ses yüksekliğini ayırt edebilme testi sonuçlarından hareketle 72 kişilik bir sınıfta ortalama 26-27 öğrencinin, 'Ses yüksekliğini ayırt edebilme' becerisiyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülen 'Dinleme-Söyleme-Çalma' öğrenme alanlarına yönelik pratikleri gerçekleştirebilmek için gerekli müziksel işitme yeteneğine sahip olmadığını söyleyebiliriz.

2.2. 'Duyduğu Bir Sesi Aynı Frekansta Tekrarlayabilme' testine ilişkin bulgular

Tablo 3. Test sonuçlarına ilişkin dağılım

Cevaplama Durumu	Duyduğu Sesi Tekrarlayabilme 1		Duyduğu Sesi Tekrarlayabilme 2	
	F	%	F	%
Doğru	13	18,1	8	11,1
Yanlış	59	82,9	64	88,8

'Duyduğu sesi aynı frekansta tekrarlayabilme' testi, bireylerde müziksel işitme yeteneğinin olup olmadığını ölçebilmek amacıyla müziksel işitme sınavlarında en çok kullanılan ve belirleyici olduğu kabul edilen bir testtir. Mesleki müzik eğitimi veren kurumların yaptığı bütün müziksel işitme sınavları, ağırlıklı olarak bu test üzerine kurulmakta ve aynı anda basılan 2, 3, bazen 4 sesin ayırt edilip aynı frekansta tekrarlanmasının istendiği uygulamalarla çeşitlendirilmektedir. Sınıf öğretmeliği öğrencilerinin seviyeleri göz önünde bulundurularak uygulanan bu test, sadece bir ses üzerinden yapılması bakımından, *duyulan bir sesin aynı frekansta tekrar edilmesi* ne yönelik olarak yapılabilecek en basit testtir.

Testte öğrencilere iki soru sorulmuştur. Tablo incelendiğinde, ilk soruda, öğrencilerin duyduğu sesi aynı frekansta tekrarlamada % 18,1 oranında başarılı, % 82,9 oranında başarısız oldukları, 2. soruda ise duyduğu sesi aynı frekansta tekrarlamada % 11,1 oranında başarılı % 88,8 oranında başarısız oldukları görülmektedir. Tabloya göre, öğrencilerin % 18,1 ve % 11,1 gibi düşük oranlarda, duyduğu bir sesi aynı frekansta tekrarlayabildiği söylenilebilir. Yine tabloya göre, öğrencilerin % 82,9 ve 88,8 oranlarda büyük çoğunluğunun, duyduğu bir sesi aynı frekansta tekrarlayamadığı söylenilebilir. Araştırmanın odaklandığı problemle ilişkilendirildiğinde, öğrencilerin testlerde % 82,9 ve 88,8 gibi yüksek oranlarda başarısız olma durumları son derece önemlidir. Bu sonuçlar, 72 kişilik bir sınıfta, ortalama 61 öğrencinin duyduğu bir sesi aynı frekansta tekrarlayamadığı anlamına gelmektedir.

'Duyduğu bir sesi aynı frekansta tekrarlayabilme' testi sonuçlarından hareketle, 72 kişilik bir sınıfta, ortalama 61 öğrencinin, 'Duyduğu bir sesi aynı frekansta tekrarlayabilme' becerisiyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülen 'Dinleme-Söyleme-Çalma', 'Müziksel Algı ve Bilgilenme' öğrenim alanlarına yönelik pratikleri gerçekleştirebilmek için gerekli müziksel işitme yeteneğine sahip olmadığını söyleyebiliriz.

2.3. 'Duyduğu Bir Ritmik Kalıbı Aynı Şekilde Tekrarlayabilme' testine ilişkin bulgu ve yorumlar

Tablo 4. Test sonuçlarına ilişkin dağılım

Cevaplama Durumu	Duyduğu Ritmi Tekrarlayabilme 1		Duyduğu Ritmi Tekrarlayabilme 2	
	F	%	F	%
Doğru	34	47,2	53	73,7
Yanlış	38	52,8	19	26,3

Aynı zamanda, müziksel işitme yeteneğinin bir boyutu olan ve duyulan ritmik kalıbın aynen tekrarlanmasına dayanan ritmik kalıp testleri, mesleki müzik eğitimi veren kurumların yaptığı müziksel işitme sınavlarında en çok kullanılan ve müzik yeteneğinin tespitinde belirleyici olduğu kabul edilen testlerden biridir. 'Duyduğu bir ritmik kalıbı aynı şekilde tekrarlayabilme' testinde, öğrencilere iki soru sorulmuştur. Tablo incelendiğinde, ilk soruda öğrencilerin duyduğu ritmi tekrar edebilmede % 47,2 oranında başarılı, % 52,8 oranında başarısız oldukları, 2. soruda ise duyduğu ritmi tekrar edebilmede % 73,7 oranında başarılı, % 26,3 oranında başarısız oldukları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin % 47,2 ve % 73,7 gibi oranlarda duyduğu bir ritmi doğru tekrar edebildiği söylenilebilir. Yine tabloya göre, öğrencilerin %52,8 ve % 26,3 oranlarda duyduğu bir ritmi doğru tekrar edemediği söylenilebilir.

Araştırmanın odaklandığı problemle ilişkilendirildiğinde, öğrencilerin testlerde, ortalama %39,5 oranla (yarıya yakın) başarısız olma durumları son derece düşündürücüdür. Bu sonuçlar, 72 kişilik bir sınıfta, ortalama 28 öğrencinin duyduğu bir ritmik kalıbı aynı şekilde tekrarlayamadığı anlamına gelmektedir. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin seviyeleri göz önünde bulundurularak hazırlanan bu testte, sorulan ritmik kalıpların en temel ve basit ritmik kalıplar olduğunu düşündüğümüzde, öğrencilerin sayıca önemli bir bölümünde, ritmik kalıp işitme ve tekrarlama yeteneğinin yetersiz seviyede olduğu söylenilebilir.

'Duyduğu bir ritmik kalıbı aynı şekilde tekrarlayabilme' testi sonuçlarından hareketle, 72 kişilik bir sınıfta ortalama 28 öğrencinin, 'Duyduğu bir ritmik kalıbı aynı şekilde tekrarlayabilme' becerisiyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülen, 'Dinleme-Söyleme-Çalma', 'Müziksel Algı ve Bilgilenme' ve 'Müziksel Yaratıcılık' öğrenim alanlarına yönelik pratikleri gerçekleştirebilmek için gerekli müziksel işitme yeteneğine sahip olmadığını söyleyebiliriz.

2.4. Duyduğu bir ezgiyi aynı frekans ve ritmik kalıpta tekrarlayabilme testine ilişkin bulgu ve yorumlar

Tablo 5. Test sonuçlarına ilişkin dağılım

Cevaplama Durumu	Duyduğu Ezgiyi Tekrarlayabilme 1		Duyduğu Ezgiyi Tekrarlayabilme 2	
	F	%	F	%
Doğru	6	8,3	9	12,5
Yanlış	66	91,7	63	87,5

Duyduğu bir ezgiyi aynı frekans ve ritmik kalıpta tekrarlayabilme testleri, mesleki müzik eğitimi veren kurumların yaptığı müziksel işitme sınavlarında en çok kullanılan ve belirleyici olduğu kabul edilen testlerden biridir. Testlerde, öğrencilere iki soru sorulmuştur. Tablo incelendiğinde, ilk soruda, öğrencilerin duyduğu bir ezgiyi tekrarlayabilmede % 8,3 oranında başarılı, % 91,7 oranında başarısız, 2. soruda ise duyduğu bir ezgiyi tekrarlayabilmede % 12,5 oranında başarılı, % 91,7 oranında başarısız oldukları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin duyduğu bir ezgiyi % 8,3 ve % 12,5 gibi düşük oranlarda tekrar edebildikleri söylenilebilir. Yine tabloya göre öğrencilerin duyduğu bir ezgiyi %

91,7 ve % 91,7 gibi çok yüksek oranlarda tekrarlayamadıkları söylenilebilir. Araştırmanın odaklandığı problemle ilişkilendirildiğinde, öğrencilerin testlerde % 91,7 ve % 87,5 gibi yüksek oranlarda başarısız olma durumları, son derece çarpıcıdır. Bu sonuçlar, 72 kişilik bir sınıfta, ortalama 67 öğrencinin duyduğu bir ezgiyi aynı frekans ve ritmik kalıpta tekrarlayamadığı anlamına gelmektedir.

'Duyduğu bir ezgiyi aynı frekans ve ritmik kalıpta tekrarlayabilme' testi sonuçlarından hareketle, 72 kişilik bir sınıfta ortalama 67 öğrencinin, 'Duyduğu bir ezgiyi aynı frekans ve ritmik kalıpta tekrarlayabilme' becerisiyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülen, 'Dinleme-Söyleme-Çalma', 'Müziksel Algı ve Bilgilenme' ve 'Müziksel Yaratıcılık' öğrenim alanlarına yönelik pratikleri gerçekleştirebilmek için gerekli müziksel işitme yeteneğine sahip olmadığını söyleyebiliriz.

SONUÇ

Sınıf öğretmenliği adaylarının müziksel işitme yeteneklerini ölçmeyi amaçlayan bu araştırma kapsamında;

✓ Adayların 'ses yüksekliğini ayırt edebilme' testinin ilkinden % 62,5 oranla başarılı, % 37,5 oranla başarısız oldukları, ikincisinden ise % 63,8 oranla başarılı, % 36,2 oranla başarısız oldukları tespit edilmiştir. Oranlara göre; 72 kişilik bir sınıfta 'ses yüksekliğini ayırt edebilme' testinden başarısız olan adayların sayısı ortalama 26 kişi olmuştur. Bu sonuçlar, ilköğretim 1. kademe müzik dersi öğretim programında (2018) yer alan öğrenim alanlarına yönelik pratikler ile ilişkilendirilmiş; 26 adayın, 'ses yüksekliğini ayırt edebilme' becerisi gerektiren pratiklerin gerçekleştirilmesinde (dolayısıyla ilgili kazanımlara ulaşılmasında) başarısız olacağı kanaatine ulaşılmıştır.

✓ Adayların, 'duyduğu bir sesi aynı frekansta tekrarlayabilme' testinin ilkinden % 18,1 oranla başarılı % 82,9 oranla başarısız oldukları, ikincisinden ise % 11,1 başarılı % 88,9 başarısız oldukları tespit edilmiştir. Oranlara göre; 72 kişilik bir sınıfta 'duyduğu bir sesi aynı frekansta tekrarlayabilme' testinden başarısız olan adayların sayısı ortalama 61 kişi olmuştur. Bu sonuçlar, ilköğretim 1. kademe müzik dersi öğretim programında yer alan öğrenim alanlarına yönelik pratikler ile ilişkilendirilmiş; 61 adayın, 'duyduğu bir sesi aynı frekansta tekrarlayabilme' becerisi gerektiren pratiklerin gerçekleştirilmesinde (dolayısıyla ilgili kazanımlara ulaşılmasında) başarısız olacağı kanaatine ulaşılmıştır.

✓ Adayların 'duyduğu bir ritmik kalıbı aynı şekilde tekrarlayabilme' testinin ilkinden 47,2 oranla başarılı, % 52,8 oranla başarısız, ikincisinden ise % 73,7 oranla başarılı % 26,3 oranla başarısız oldukları tespit edilmiştir. Oranlara göre; 72 kişilik bir sınıfta 'duyduğu bir ritmik kalıbı aynı şekilde tekrarlayabilme' testinden başarısız olan adayların sayısı ortalama 28 kişi olmuştur. Bu sonuçlar, ilköğretim 1. kademe müzik dersi öğretim programında yer alan öğrenim alanlarına yönelik pratikler ile ilişkilendirilmiş; 28 adayın, 'duyduğu bir ritmik kalıbı aynı şekilde tekrarlayabilme' becerisi gerektiren pratiklerin gerçekleştirilmesinde (dolayısıyla ilgili kazanımlara ulaşılmasında) başarısız olacağı kanaatine ulaşılmıştır.

✓ Adayların 'duyduğu bir ezgiyi aynı frekans ve ritmik kalıpta tekrarlayabilme' testinin ilkinden % 8,3 oranla başarılı, % 91,7 oranla başarısız, ikincisinden ise % 12,5 oranla başarılı % 87,5 oranla başarısız oldukları tespit edilmiştir. Oranlara göre; 72 kişilik bir sınıfta 'duyduğu bir ezgiyi aynı frekans ve ritmik kalıpta tekrarlayabilme' testinden başarısız olan adayların sayısı ortalama 64 kişi olmuştur. Bu sonuçlar, ilköğretim 1. kademe müzik dersi öğretim programında yer alan öğrenim alanlarına yönelik pratikler ile ilişkilendirilmiş; 64 adayın, 'duyduğu bir ezgiyi aynı frekans ve ritmik kalıpta tekrarlayabilme' becerisi gerektiren pratiklerin gerçekleştirilmesinde (dolayısıyla ilgili kazanımlara ulaşılmasında) başarısız olacağı kanaatine ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarını ilköğretim 1. kademe müzik dersi öğretim programının (2018) öğrenme alanları, ilgili kazanımlar ve öğrenme etkinlikleri odağında değerlendirdiğimizde; sınıf

öğretmeni adaylarının bu dersleri yürütebilmek için (özellikle pratiklerde) gerekli müziksel işitme becerisine sahip olmadıklarını söyleyebiliriz. Bu durum, araştırmanın giriş bölümünde tartışılan, ilköğretim 1. kademe müzik derslerindeki nitelik sorunlarının birçoğunun kaynağı olarak görülmektedir. Araştırma sonuçları, bahsedilen sorunların çözümü için atılacak adımlara kılavuzluk edecek niteliktedir. Bu doğrultuda, ilköğretim 1. kademe müzik derslerine alan öğretmenlerinin girebilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ş. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Şarkılarını Bilişsel Çözümleme ve Uygulama Düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2): 89-106. İzmir.
- Afacan, Ş., Şentürk, N. (2016). Okul Öncesi Ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dallarına Yönelik Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 25, s. 228-247. Mersin.
- Akkaş, S. (2005). Müzik Öğretimi. Ankara: Anadolu Matbaacılık.
- Altun, Z. D., Uzuner, F. G. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1416-1432. Bolu.
- Arapgirlioğlu, H., Karagöz, B. (2011). Sınıf Öğretmenliğinde Müzik Eğitimi Sürecinin Durumu ve Değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 6(1),183-196. Elazığ.
- Aslan, L., Deniz, J. (2011). İlköğretim Mezunu Öğrencilerin Müzik Okuryazarlık Düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 34, 25-34. İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 12, Sayı 1., Kırşehir.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, I. (2009) İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar. *İnönü Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 10. Sayı 1, s. 123-137.
- Kösreli, S. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersine İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Üzerine Bir İnceleme (Erzincan İli Örneği). *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya*.
- Kurtaslan, H., Koca, Ş. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bona Yapma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt 2, Sayı 3, s.112-116.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). 2018 İlkokul Ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı 1-8. Sınıflar. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. (2007). 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı 1-8. sınıflar (1. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özden, Ö. (2017). Sınıf Öğretmenliği Ve Okulöncesi Öğretmenliğinde Müzik Eğitimi/Öğretimi Dersi Yöntem Ve Uygulamaları: Kocaeli Üniversitesi Örneği, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Öztürk, M. (2014). Coğrafya Eğitiminde Araştırma. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Say, A. (2002). Müzik Sözlüğü. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (1993). Müzik Eğitimi. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Şaktanlı, C. (2002). Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümleri Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Son Sınıf Öğrencilerinin Lisans Programında Verilen Müzik Eğitimi Derslerine İlişkin Görüşleri,

- Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şeker, S. S., Saygı, C. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarını Ölçmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies*. Sayı 8/8, s.1237-1246.
- Tarman, S. (2006). Müzik Eğitiminin Temelleri. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Temiz, E. (2010). "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Müzik ve Müzik Öğretimi Derslerinin Yeterliliği Üzerine Öğrenci Görüşleri", 9. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 15-17 Aralık, İstanbul.
- Uçan, A. (2005). Müzik Eğitimi. Ankara: Önder Matbacılık Ltd.Şti.
- Uçan, A. (1997). Müzik Eğitimi. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1994). G.Ü. GEF Müzik Eğitimi Bölümünün Açılımları ve 2000'li Yıllara Doğru Atılım Projeleri. *Filarmoni Sanat Dergisi*. Sayı 128, s. 28-31.
- Yokuş, H., Avşar, Ö. S. (2014). Müzik Öğretmeni ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Müziği Dağarına İlişkin Yeterlilikleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*. Cilt 2, Sayı 1.

İnternet Kaynakları

- Erişim Tarihi: 14 Ağustos 2020, https://guzelsanat.erciyes.edu.tr/Giris_Sinavi
- Erişim Tarihi: 23 Ağustos 2019, <http://temeg.egitim.erciyes.edu.tr/sectionContent/000007>

Türk Resim Sanatı Tarihinde İlk ve Öncü Kadın Sanatçı Mihri Müşfik

Dr. Öğr. Üyesi Leyla Önen

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3115-6943>

Giresun Üniversitesi, Görele Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, Giresun – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 10.01.2021

Kabul: 10.03.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Türk Resim Sanatı,

Mihri Müşfik

İkinci Meşrutiyet Dönemi

Cumhuriyet Dönemi

Toplumsal Cinsiyet

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.49338>

Öz

19. yüzyılda Osmanlı'nın son dönemlerinde Batılılaşma hareketi ile birçok alanda reformlar gerçekleşmiştir. Siyasal, toplumsal, kültürel ve sanatsal alanda batı ekseninde gelişim söz konusuydu. Kadınların eğitim almaları ve toplumsal eşitlik konusunda birçok olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Elit kesime ait ve eğitim düzeyi yüksek kadınların sanata eğilimiyle kadınlar sanatsal ve kültürel etkinliklerde yer almaya başlamışlardır. Mihri Müşfik (1886-1954) öncü adımlarıyla ilklere imza atmış dönem sanatçılarından. Osmanlı İmparatorluğu'nun çalkantılı dönemlerinde kadın olmanın zorluklarıyla baş ederek çağdaş Türk resim sanatının gelişiminde önemli rol oynamıştır.

Bu çalışmada çağdaş Türk resim sanatının öncü kadınlarından olan Mihri Müşfik'in yaşadığı dönemin siyasal, toplumsal, kültürel olayları temel alınarak yaşamının ve eserlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 1886 ile 1954 yıllarını kapsamaktadır ve Osmanlı dönemi ile Cumhuriyetin ilân edilmesinden sonraki yıllarda ortaya çıkan olayların sanatçının sanatına olan etkileri esas alınarak ortaya konulmuştur. Sanatçının Batı sanatı etkileriyle oluşan eserleri ele alınmıştır. Aynı zamanda Mihri Müşfik timsalinde çağdaş Türk resim sanatında kadının yeri belirlenmeye çalışılmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin getirdiği sorunlarla mücadele eden sanatçının isminin az kaynakta yer alması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel-tarama türü kullanılmıştır. Sanatçının sanatsal üretim süreci, faaliyetine dair bilgiler literatür taraması yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma materyali olarak sanatçının eser görsellerine yer verilmiştir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Önen, L. (2021). Türk Resim Sanatı Tarihinde İlk ve Öncü Kadın Sanatçı Mihri Müşfik. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 305-320.

First and Leading Women Artist Mihri Mushfik in the History of Turkish Painting Art

Asst. Prof. Dr. Leyla Önen

Giresun University, Görele Faculty of Fine Arts, Department of Painting, Giresun – TURKEY

Article History

Submitted: 10.01.2021

Accepted: 10.03.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Mihri Mushfik

Turkish Painting

Second Constitutional

Monarchy

Turkish Republic

Gender

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.49338>

Abstract

In the 19th century, reforms took place in many areas with the Westernization movement known in the last period of the Ottoman Empire. There was a development in the western axis in the political, social, cultural and artistic fields. There have been many positive developments in women's education and social equality. With the inclination of elite and highly educated women to art, women started to take part in artistic and cultural activities. During this period, Mihri Mushfik (1886-1954) was one of the first artists in the art of painting with pioneering steps. Mihri Hanım played an important role in the development of contemporary Turkish painting by coping with the difficulties of being a woman in the turbulent times of the Ottoman Empire.

In this study, it is aimed to examine the life and works of Mihri Mushfik, one of the leading women of contemporary Turkish painting, based on the political, social and cultural events of the period she lived. The study covers the years between 1886 and 1954. This study is based on the effects of the events that took place in the Ottoman period and the years after the proclamation of the Turkish Republic on the artist's art. In the study, the works of the artist, which were formed with the effects of Western art, were discussed. In this study, it is tried to determine the place of women in contemporary Turkish painting in the example of Mihri Mushfik. The fact that the name of the artist, who struggles with the problems caused by gender inequality, is included in few sources reveals the importance of the work.

This research was created by qualitative research method. The descriptive-scanning method was used in the research. In this study, information about the artistic production process and activity of the artist was obtained by the method of literature review. Work images of the artist were included as the material of the research.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze kültürel, geleneksel değerlerin de etkisiyle erkekler buldukları toplumda evleviyet durumunda olmuşlar ve tarihsel süreç içinde kadın erkek arasındaki eşitsizlik hiyerarşiye yol açmıştır. Bununla günümüzde de etkisini sürdüren ataerkil toplumlar oluşmuştur. Bu nedenle araştırma kadın mefhumunun sanat tarihinde yer almasından kaynaklı ve tarihsel, sosyal, siyasal sürece tabi olmasıyla ortaya çıkan toplumsal cinsiyet kavramı üzerinden incelenmiştir. Bu çalışmada zor sürece tabi tutulan ve sürekli hak mücadelesinde bulunan kadının sanat ortamında ve sanatla olan bağı toplumsal ve siyasal olaylar ışığında incelenmiş, nazarı ve kurama dayalı alt problemini ortaya koyabilmek adına toplumdaki konumu ve yeri toplumsal cinsiyet bağlamında ele alınmıştır.

Siyasal, ekonomik, toplumsal, kültürel ve psikolojik olaylar ışığında gelişen kadın hak, hukuk eşitsizliği ve cinsiyet ayrımı ile görev dağılımı yapılmış bunun sonucunda beklentiler, talepler ortaya çıkmıştır. Biyolojik cinsiyet esas alınarak toplumda kadın erkek arasındaki eşitsizlik ortaya koyulmuştur. Kadınların siyasal, sosyal, kültürel, sanatsal, hukuksal, kamusal gibi birçok alanda yer almaları yasa ve ilişkiler açısından da zorlu mücadele ile mümkün olmuştur (Bingöl,2014:109).

Toplumda cinsiyet eşitsizliği ve ötekileştirme ile kadınlar varlığını ortaya koymaktan alıkonulmuş ve kadına yönelik yargılar, sorumluluklar birçok alanda yer almasına engel olmuştur. Bulduğu coğrafi koşullara, kültürel, geleneksel değerlere ve yargılara göre kadına yüklenen anlam ve beklentiler farklılık oluşturmuştur. Yönetme, üretme gibi siyaset, kültür ve sanat alanlarında cinsiyet ayrımı erkeklerin bu alanlarda baskın olduğunu ve kadını görmezden geldiğini göstermektedir. Boyacı, Gombrich'in 'Sanatın Öyküsü' kitabında kadın sanatçılara yer vermeyerek görmezden gelme durumunu açık şekilde ortaya koyduğunu ifade etmiştir (2018:20). Yavuz'a göre Toplumsal cinsiyet ayrımıyla erkeklerin yaşamın tüm alanlarında baskın olmaları sağlanmış ve bununla kadınlar ikinci plânda yer almıştır (2015:77).

Türk kadınının cinsiyet ayrımına en çok maruz kaldığı dönem İslamiyet'e geçiş sonrası ve Osmanlı dönemi olmuştur. Bu dönem kadının doğurganlığına odaklanarak tenasül mevki olarak kabul edilmesi toplumsal cinsiyet ayrımının örneğidir. Bununla kadınların siyasal, toplumsal kültürel vb. alanda yer alması kısıtlanmıştır. Bu durum kendisini sanat alanında da ortaya koymuştur.

Osmanlı Döneminde insan portresi, figür çiziminin dinen yasak olması resim ve heykel gibi birçok sanat alanının gelişimini de sınırlandırmıştır. Bu sanat alanlarında sadece kadınların değil erkeklerin de sanatçı ve model olarak yer almasına engel oluşturmuştur. Ancak Osmanlı'nın son yarım asırlık döneminde toplumsal eşitlik açısından Türk kadını için önemli gelişmeler söz konusudur. O dönem Batılılaşma yönünde değişimin ortaya çıkmasıyla kadının toplumsal alanlarda yer alması sağlanmıştır (Bingöl, 2014:112).

Kadın sanatçı sorunu kendi çözümünü İmparatorluğun çöküşüyle bulmuştur. O dönem Osmanlı İmparatorluğu, modernleşme olarak kabul gören Batıyı temel alan yenilikler ortaya koymuştur. Aynı zamanda birçok alanda reformların, yeniliklerin ortaya çıktığı dönemdir. Tanzimat döneminde kadınların sosyal, kültürel alanlarda yer almasına dair kararlar kabul edilmiştir. Ancak alınan kararlar kadın hak ve özgürlükleri konusunda yetersiz idi (Akçay, 2015:41).

1880'li yıllardan başlayarak sanatçıların eserlerinde konu olarak kadın portre ve figürlerinin betimlenmesi kadın özgürlükleri açısından yenilikler arasında idi. Sanatçıların resim eserlerinde kadın figürüne yer vermesi kadınların yaşam tarzını, bakış açısındaki değişimleri, kamusal alanla bağına da ortaya koymuştur. Erişti, 0 dönem sanatçıların kadın figürlerini Empresyonist sanatçılardan etkilenerek betimlediğini belirtmiştir (2015:60). Aynı zamanda eserlerde kadınların toplumun modernleşme sürecinde hala katı kurallara tabi tutulduğu gözlemlenmekteydi. "Kadınların kamusal mekânda nasıl

giyinmeleri ve bu mekânlarda nasıl gezebileceklerini düzenleyen kararnameleler, Meşrutiyet döneminin son evrensinde hala geçerliydi" (Ergönül ve Koca, 2017:762).

1908 yılında İkinci Meşrutiyet'in ilânı ile kadın özgürlük ve haklarının tanınmasında yeni dönem ortaya çıkmıştır (Özkiroz ve Arslanel, 2011:3). Bununla birlikte kadının konumunda olumlu değişim söz konusudur ve artık toplumun önemli ferdi olarak kabul edilmeye başlar. "Kadınlar toplumdaki statülerini güçlendirdikten ve birey olarak kendilerini ifade ettikten sonra, taleplerini örgütlü bir şekilde dile getirmeye başlamışlardır. Kadınların, sayıları az da olsa çalışma hayatına da girdikleri görülmektedir. Ayrıca kadınların bu dönemde siyasi etkinliklere katılmaları kamusal alana girmeye başladıklarını da göstermektedir "(Yavuz, 2015:33). Bunun sonucu olarak kadınların yer aldığı dernekler, siyasî parti ve dergilerde artış gözlemlenmiştir (Okkalı,2019:48). Zamanla bu durum kendisini Türk resminde modernleşme hareketinin başlangıcını ortaya koyarak kadın haklarının önemini gözler önüne sermiştir. Bürokrat ailelerin kız evlâtları Batılı saray ressamlarından özel dersler alma imkânı elde etmiştir (Bayav, 2011:15).

1911 yılında kız öğrenciler yüksek öğrenim kurumuna girme hakkı kazanmıştır. Aynı zamanda kadın özgürlük ve haklarının savunulması sonucunda 1914 tarihinde İnas Sanayi-i Nefise Mektebi kurulmuştur. Burada öğrenciler sanat eğitimi almışlar. Okulun ilk öğrencisi Müzdan Sait, ikinci öğrenci Muide Esat, üçüncü Belkis Mustafa'dır. Güzin Duran ve Nazlı Ecevit gibi isimler Mektebin ilk mezunlarıdır. İnas Sanayi-i Nefise Mektebi'nde Müfide Kadri, Melek Celal Sofu, Emine Fuad Tugay, Harika Sirel Lifij, Sabiha Rüştü Bozcalı, Hale Asaf, Vildan Gezer, Fahrelnissa Zeid gibi isimler de eğitim almıştır. Bu öğrenciler Türk resim sanatına katkıda bulunmuş, toplumda kadın sanatçı olmanın zorluklarıyla baş etmişler (Okkalı,2019:48). Kadın haklarının tanınması Türk resim sanatının modernleşme süreci hareketi ile aynı döneme denk gelmiştir. 1921 yılı Türk Ressamlar Cemiyeti ortaya çıkmıştır. 1909 yılında Osmanlı Ressamlar Cemiyeti adı altında İbrahim Çallı, Ahmet Ziya, Hoca Ali Rıza, Ahmet İzzet, Osman Asaf vb. sanatçıyla faaliyete başlamıştır. Birlik, 1929 yılında Güzel Sanatlar Birliği olarak sanatsal etkinliklere yeni üyelerle devam etmiştir. Grupta kadın sanatçı olarak Mihri Müşfik, Müfide Kadri, Güzin Duran da yer almıştır. Bu sanatçılar düzenlenen sergilere eserleriyle katılmıştır (Güzel Sanatlar Birliği,1976:3). Ardından 1929 yılı tarihinde Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği kuruldu. 1929 yılında yurt dışında eğitim görmüş sanatçılar Ankara Etnografya Müzesi'nde sergi açmıştır. Sergide yer alan eserler birçok izlenimci sanatçı tarafından tepkiye neden olmuş ve bu vesileyle grup kurulmuştur. Grup üyeleri çağdaş sanat etkisiyle şekillenen eserlerinde özgün ifade tarzıyla Türk resim geleneğini birleştirmiştir. Grupta Refik Fazıl, Nurullah Berk, Mahmut Cüda, Ali Avni Çelebi ve kadın sanatçılardan Hale Asaf yer almıştır (Kılıç, 2002: 96).

1933 yılında ise "D" grubu, ardından 1940 yılında ise "Yeniler Grubu" kurulmuştur. "D" grubu üyeleri şapka dükkânında ilk sergilerini açmıştır. Grubun amacı Türk resim sanatının çağdaş sanat akımlarıyla paralel ilerlemesini sağlamak olmuştur (Akçay, 2015: 27). İlk altı sanatçıdan; Abidin Dino, Elif Naci, Eşref Üren, Nurullah Berk, Cemal Tollu, Zeki Faik İzer ve Zühtü Müridoğlu'ndan oluşan bu gruba ileri dönemlerde Bedri Rahmi Eyüpoğlu, Eşref Üren Arif Kaptan ve dönemin kadın sanatçılarından Eren Eyüpoğlu, Fahrelnisa Zeyd gibi isimler de katılmıştır (Genç, 2012: 410-411).

"D" grubunun Batılı tutumuna karşı toplumsal gerçekçiliği savunan bir grup sanatçı "Yeniler grubunu" kurmuştur. Grup üyeleri halkın, toplumun sorunlarını çağdaş anlatım tarzıyla ele almayı yeğlemiştir. Grupta Avni Arbaş, Agop Arad, Nuri İyem, Ferruh Başağa, Turgut Atalay, Mümtaz Yener, Selim Turan, Fethi Karakaş, Haşmet Akal isimli sanatçılar yer almıştır (Başkan, 2014: 108). Nuri İyem, Turgut Atalay, Selim Turan gibi üyelerin kadın sorunlarını ele almasına rağmen grupta veya düzenlediği sergilerde kadın sanatçıların isminin geçmemesi dikkat çekmektedir.

Bayav, Türk resim sanatında yer alan kadın sanatçıların birçoğunun birikim ve kültür sahibi üst düzey kişilerin evlâtları olduğuna dikkat çeker (2011: 16). Bu sanatçılar Türk resminin modernleşme

döneminde sanatı yaşamlarının bir parçası olarak görmüş ve sanat adına önemli adımlar atmıştır. Mihri Müşfik Hanım (1886-1954) bu sanatçılardan biridir. Mihri Osmanlı'nın son döneminden itibaren; 20. yüzyılın başlarından sanatın gelişiminde etkili derecede mücadelede bulunmuştur. Aynı şekilde Mihri Türk sanat eğitiminin gelişiminde öneme sahip olan İnas Sanayi-i Nefise Mektebi'nin kurulmasında önemli rol oynamıştır.

Türk Resim sanatının gelişmesinde kadın olarak mücadele veren Mihri Hanım'ın sanatsal faaliyetinin 20. yüzyıl sanatçılarıyla aynı döneme rast gelmesine rağmen isminin bu sanatçılar arasında geçmemesi kadın sorunlarının devam etmesinin ve dönemin toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin günümüze etkisinin bariz numunesidir.

Amaç Çalışmada Mihri Müşfik'in yaşadığı dönemin siyasal, toplumsal, kültürel olayları ele alınarak yaşamı ve eserlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 1886 yılı ve 1954 yılları arasında Osmanlı Devleti'nin çöküşü Cumhuriyet'in ilânı gibi pek çok olaylara tanık olan sanatçının sanatı ve yaşamı bu olaylardan önemli derecede etkilenmiştir. Buradan yola çıkarak sanatçının sanatı ele alınarak incelenmiştir.

Önemi Bu çalışmada, sanatçı Mihri Müşfik örneğinde Türk resim sanatında yer alan kadının önemi belirlenmeye çalışılmıştır. Dönemin toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ortaya koyduğu sorunlarla inatçı ve cesur kimliği ile baş eden sanatçının ismi günümüzde bile oldukça az kaynakta yer alması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Yöntem Çalışmada nitel araştırma yöntemi olan betimsel-tarama türü kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak literatür taranmış, yerli ve yabancı kaynaklar araştırılmıştır. Araştırmanın materyalini sanatçının oto portre, figüratif kompozisyon konularında ortaya koyduğu eserleri oluşturmaktadır. Araştırma sanatsal eleştirel anlamda yorumlanmış ve eserler incelenmiştir.

Bulgular ve Yorum Sanatçının dönemin engel ve sorunlarına rağmen Türk resim sanatı ve sanat eğitimine önemli katkıda bulunduğu belirlenmiş ve bu bağlamda değerlendirilmiştir. Aynı zamanda Türk resim sanatında yenilikçi kişiliği ile değişim ve gelişmelere ön ayak olarak Türk resim sanatı tarihinde ilk kadın sanatçı olduğu bulgulanmış ve Mihri Müşfik'in çağdaş Türk resim sanatında öncü kadın sanatçı olduğu sonucuna varılmıştır.

1. Mihri Müşfik yaşamı ve sanatı



Resim 1: Mihri Rasim (Tekdemir Dökeroğlu, 2018, s.5433)

Mihri Rasim ismiyle de tanınan sanatçı, 1886 yılında İstanbul'da aristokrat bir ailede

doğulmuştur (Resim 1). Babası Çerkez Mehmet Rasim Paşa Osmanlı döneminde Tıbbiye Nazırı ve Askeri Tıbbiye'de öğretmen olarak çalışmıştır (Akçay, 2015: 41). Yabancı bakıcıların etkisiyle de Batılı yaşam tarzıyla büyüyen Mihri Hanım edebiyat, müzik ve resim alanlarında oldukça başarılıydı. Ancak tercihi resimden yanaydı. Mihri hanım ilk resim eğitimini saray bağlantısından dolayı İtalyan Fausta Zonara'dan almıştır. Saray ressamı olan Zonaro'dan aldığı eğitim ile Batı resim sanatının alt yapısına sahip olan Mihri on yedi yaşında akademik eğitim almak amacıyla Fransız elçisinin eşinin yardımıyla sahte pasaport elde etmiş ve âşık olduğu müzisyenin peşinden İtalya'nın başkenti Roma'ya kaçmıştır (Akçay, 2015: 42).

Mihri hanım Roma'da bir müddet kaldıktan sonra eğitimini tamamlamak için Paris'e gitmiştir. Batı'da resim eğitimi alan ilk Türk kadın öğrenci olmuştur. Paris'te Montparmasse Bulvarı yakınlığında bir ev kiralamıştır. Kirasını ödeme ve geçimini sağlamak amacıyla resim siparişleri almıştır. Evinin bir odasını eşi olacak Müşfik Selami Bey kiralamıştır. Mihri Rasim Selami Beyle evlenince Müşfik soyadını almış ve sanat âleminde Mihri Müşfik olarak tanınmıştır.

Mihri Müşfik 1913 yılında İstanbul'a dönerek dönemin Maliye Nazırı olan Cavit beyin teşebbüsüyle İstanbul Kız Öğretmen Okulu'nda eğitimci olarak çalışmaya başladı. İnas Sanayi-i Nefise Mektebi'nin kurulması yönündeki gayretleri sonrasında burada müdür ve öğretmen olarak görev yapmıştır. İlk Türk kadın idareci vazifesini yerine getiren Mihri Müşfik burada öğrencilere renklerin soğuk sıcak ilişkilerini anlamaları açısından atölye ortamı dâhil açık havada resim dersleri vermiştir. Dönemin zorluklarına rağmen kız öğrencilerine ilk defa çıplak ve canlı modelden çizim yaptırmış, karma sergiler düzenleyerek iştirak etmelerine yardımcı olmuştur. Aynı zamanda Arkeoloji Müzesi'nden izin alarak elde ettiği torslardan (yarım figür) da çizim yaptırmıştır (Bayav, 2011: 19). Tüm bunlar dönemin toplumsal algı ve görgü kurallarına haykırı olarak kabul edilse de sanatçı cesur kimliği ile sanat adına yenilikçi adımlar atmaya devam etmiştir. Mihri Müşfik 1919 yılına kadar burada çalışmıştır. Çalıştığı müddetçe resim alanında Aliye Berger, Belkıs Mustafa, Güzin Duran, yeğeni Hale Asaf, Fahrelnisa Zeyd gibi birçok kadın sanatçı da yetiştirmiştir. Bununla kadınların Türk resim sanatı tarihinde yer almasına ön ayak olmuştur (Okkalı, 2019: 56).

Mihri Müşfik'in yaşamını ve sanatını incelerken cesur davranışlarıyla öne çıkmakta olduğunu görebiliriz. Nitekim kadınların sanat alanında eğitim alması amacıyla sarf ettiği çabalar, bu alandaki farklı ve yenilikçi bakış açısı, sorunlar önünde pratik çözüm üretme özelliğine sahip olması, Türk resim sanatında yenilikçi adımlarıyla ilk olanı gerçekleştirmesini sağlamıştır. Şahin Karadal, bu özelliklerden yola çıkarak Mihri Müşfik'i girişimci kadın olarak nitelendirmektedir (2019: 80).

1915 yılında Müşfik sıkı dostluk içinde olduğu şair Tevfik Fikret'in ölümüyle bal mumu tekniği ile yüzünün kalıbını alarak maskını yapmıştır. Mihri Türk sanat tarihinde ilk mask yapan sanatçı olarak tarihe geçmiştir. Bu Türk heykel sanatı için önemli başlangıç olmuştur (Bayav, 2011: 19).

1919 yılında İttihat ve Terakki Cemiyeti üyeleriyle sıkı münasebetler içinde olması ve yazar Hüseyin Cahit ve siyasetçi Mehmet Cavit Bey'i tutuklanması ardından ziyaret etmesi ile basında yer alan aleyhine yazılar İtalya'ya kaçmasına neden olmuştur. İttihat ve Terakki Cemiyeti 1889 yılında kurulmuştur. Bu cemiyetin amacı toplumda kadın erkek eşitsizliği, ırkçılık gibi düşüncelere karşı gelerek insan haklarını savunmak ve anayasal düzene geçmek olmuştur. Adalet, özgürlük şiarları adı altında faaliyet gösteren bu cemiyet başkan ve dört üyeden oluşmuştur. 1912 yılından itibaren iktidar partisi olmuş ve birçok üyesi Milli Mücadele'ye katılmıştır (Gökbayır, 2012: 67).

Sanatçı, Cumhuriyet'in ilân edilmesiyle 1920 yılında İtalya'dan geri dönmüş ve İnas Sanayi-i Nefise Mektebi'nde öğretmenliğine devam etmiştir. 1922 yılında eşi Selami Müşfikten ayrılmış ve yeniden İtalya'ya dönmüştür. Mihri İtalya'da yaşamını portreler kazanarak sürdürmüştür. Müşfik İtalyan arkadaşı Gabriel de Annunzio teşebbüsüyle Vatikan'da Papa XV. Benedict'in portresini yapmış ve bununla ilk Türk ve Müslüman kadın sanatçı olmuştur. Papa'nın portresi bir müddet Vatikan

müzesinde sergilenmiştir. Bir süre İtalya'da kalan sanatçı 1927 yılında Amerika'ya gitmiş ve New York şehrine yerleşmiştir. New York'ta savaşa ilgili yazıların olduğu "War Magazine" isimli derginin kapak tasarımlarını, sipariş portreler yaparak ve özel ders vererek geçimini sağlamıştır. 1928 yılında New York şehrinde yerleşen George'de Maziroff isimli sanat galerisinde kişisel sergisini açmıştır. Sanatçı Amerika'da sergi açan ilk Türk ressamı olarak ta bilinmektedir. İkinci Dünya Savaşı yıllarında uluslararası sergilerde yer almıştır. Aynı zamanda Amerika'da yüksek öğrenim kurumunda profesör unvanı ile sanat eğitimi vermiştir. Mihri Rasim, İkinci Dünya Savaşı döneminde Maine'de bir Amerikalı ile evlenmiştir (Şahin Karadal, 2019: 79). 1954 yılında eşinden gelen mektupla ölüm haberi duyulmuştur. Sanatçının kabri Maine'de kimsesizler mezarlığında bulunmaktadır. Tüm bunlardan yola çıkarak hayatının son dönemini açlık sefalet içinde geçirdiğine dair bilgiler verilse de Şahin Karadal, araştırmasında çalışma hayatına, sanatsal faaliyetine dair verilere ve eşinin maddî durumuna dikkat çekerek bunun aksini söylemektedir (2019: 79).

1.2 Eserleri

19. yüzyılın sonu 20. yüzyılın başlarında Fransa'da Empresyonizm, Puantaizm, Post Empresyonizm, Sembolizm, Fovizm vb. sanat dalının popüler olmasına rağmen Mihri Müşfik Hanımın sanatını derinden etkileyecek şekilde egemen olmamıştır. Mihri Hanımın eserlerini incelediğimizde Empresyonizm, Oryantalizmin izlerini taşıdığını görebiliriz. "Genellikle akademik üslûpta çalışan Mihri Müşfik, eserlerinde sanatçı bakış açısını ve kadınsı duyarlılığını yansıtarak Türk sanatında özgün bir yer ediniyor" (Çaha, 2016:105). Dönemin sanatçıları olan İbrahim Çallı ve Hikmet Onat'la aynı sanat ortamının paylaşılması Mihri Hanım'ın konu seçiminde etkisini göstermiştir (Akçay, 2015: 49). Nitekim eserlerinde natüremort, portre ve figüratif kompozisyona yer vermiştir. Özellikle dönemin siyasetçi, tanınmış kişilerin ve elit kesimin portrelerini yapmıştır. Portrelerde kişinin düşüncelerini anlatımsal olarak izleyiciye aktarmayı yeğlemiştir. Çoğunlukla kadın portreleri üreten sanatçı sipariş üzerine birçok çocuk ve bebek portresi de yapmıştır (Tekdemir Dökeroğlu, 2018: 5434). Farklı tekniklerle eser ortaya koyan sanatçı, pastel, sulu boya, yağlı boya gibi çeşitli malzemeler kullanmıştır.

Sanatçının akademik alt yapıya sahip eserlerinde anatomik olarak doğru biçimlendirilmiş portreler ve figürler yer almıştır. Bilinen 150 eserinden en az eseri Fransa'da en fazla ise Amerika'da bulunmaktadır. 1918 yılından itibaren Beyoğlu'nda ve Şişli'de düzenlenen resim sergilerinin neredeyse tamamına katılmıştır. Burada kadın konulu eserlere yer vererek kadının özne ve nesne olarak sanatsal ve kültürel faaliyetlerin gelişimine ön ayak olmuştur (Okkalı, 2019: 56).

1.3 Oto portreler

İstanbul Resim Sanat Müzesinde yer alan bu eserin tarihçesi ile ilgili bilgi bulunmamaktadır. Sanatçı eserde elinde yelpaze tutan bir kadını tasvir etmiştir (Resim 2). Oto portrede kendisini modern giyim tarzıyla tasvir etmiştir. Sağ omzundan kürklü palto asılmıştır. Bu nedenle diğer eli gözükmemektedir. Hüzünlü ifadeye sahip model başını dik tutarak yaşananlara karşı meydan okumaktadır. Sanatçı bu eserde kendi duygularını yansıtmıştır. "Figürün duruşu, melankolik ruh halini yansıtırken, bunu destekleyici şekilde figürün yüzünü ortaya çıkarıcı nitelikte kullanılan huzurlu bir ışık ifadeyi güçlendirici rol oynamaktadır portrede. Mihri Hanım, bu portre gibi pek çok portre çalışmasında sadece görüneni resimlemekle kalmamış figürlerin ruh hallerini de resim yüzeyine usataca yansıtmayı başarmıştır" (Tekdemir Dökeroğlu, 2018: 5436).

Eserin arka fonu kahverengi tondadır. Eserin genelinde sıcak renkler kullanılmıştır. Kadının kıyafeti ve başörtüsü koyu renkten oluşmaktadır. Bu durum açık renklerle resmedilen modelin yüzüne ve eline odaklanılmasını sağlamıştır. Empresyonist fırça vuruşlarının görüldüğü oto portrede akademik tarz dikkat çekmektedir.



Resim 2. Oto portre, T.Ü.Y.B., 98,5x61. (Tekdemir Dökeroglu, 2018:5435)



Resim 3: Oto portre, pastel, karton, 116x89. (Erişti, 2015: 73)

Mihri Hanım'ın benzer oto portresi daha bulunmaktadır (Resim 3). Bu eser pastel tekniği ile yapılmıştır. Eseri incelediğimizde sanatçı aynı kıyafetler ile portresini yapmıştır. Benzer özelliklerin diğeri; elinde yelpaze bulunması ve diğ er elinin koyu renklerle fona karışmasıdır. Diğ er eserde olduğu gibi arka fon kahverengi tonlarda yapılmış, koyu renk kıyafet ile açık tonlarda yapılan yüzün odak noktası olması sağlanmıştır. Burada sanatçı kendini sakin ve düşünceli olarak tasvir etmiştir. Bunun yanı sıra oto portrede bakışların izleyiciye doğru yöneldiğini de görebiliriz.



Resim 4: Oto portre, , T.Ü.Y.B. Tablodan bir kesit.(Artkolik, 2020).



Resim 5: Oto portre, T.Ü.Y.B. (Kimmihri, 2019).

Sanatçının bir diğer oto portresinin 1918 yılı öncesinde yapıldığı bilinmektedir. Mihri kendini burada kahve içerken düşüncelere dalmış vaziyette resmetmiştir. Kahvenin sıcaklığı fincandan çıkan dumanla hissedilmektedir. Her iki elinde de mücevher eşyaları; yüzük, saat ve bilezik bulunmaktadır. Parmağındaki yüzüklerden birini satarak İnas Sanayi-i Nefise Mektebi'nin kurulmasına katkı sağlamıştır.

Eserin tamamına baktığımızda sol taraftan gelen ışıkla figürün duvara gölgesi yansımıştır. Sanatçı burada açık tonlar kullanmıştır. "Sağlam bir desen bilgisi ve özgün bir dili portrelerinde bir araya getirmeyi başaran sanatçının seçtiği renklerle de yine kendine has bir palet yarattığı görülmektedir" (Tekdemir Dökeroğlu, 2018: 5435). Eserin yarısının zarar gördüğü düşünülmektedir. Bu nedenle eserin alt kısmının nerede olduğu bilinmemektedir.

1.4Figüratif Kompozisyonlar

Mihri Rasim'in figüratif kompozisyonları arasında yer alan Naile Hanım eserinde dönemin İstanbul Belediye Başkanı Ali Rıza Bey'in annesi resmedilmiştir. Ali Rıza Bey Viyana Sefiri olarak görev yapmış ve İttihat ve Terakki Cemiyeti kurucularındandır. Mihri 1908 yılında yapılan bu eserde Naile hanımı Doğu'ya özgü öğelerle çevrelenmiş odada mağrur oturuşuyla betimlemiştir.



Resim 6: Naile Hanım, T.Ü.Y.B.,1908. (Okkalı, 2019: 55)

Elinde tespih tutan Naile Hanım aile içinde ve çevresinde söz sahibi kadın olarak aktarılmıştır. Tespih ile Naile Hanımın dinine bağlı olduğu gösterilmiştir. Dönemin yaşam tarzı Naile Hanımın yaslandığı silindir minder ve üzerindeki süsler, saleplik, halıdaki nakışlar, duvarda bulunan kabartmalar, arka fonda ahşap pencere ve desenli perde ile yansıtılmıştır. Sanatçı Osmanlı hanımefendisinin yaşam tarzını gerçekçi şekilde aktarmıştır. Cesaretli yaşamıyla kadın modernleşme hareketinde önemli rol oynayan Mihri Müşfik'in figüratif portrelerinde yer alan kadınların geleneksel yaşam tarzı da ortaya koyulmuştur (Okkalı, 2019: 56).

Eserde ışık sağ taraftan yansımıştır. Arka plân açık tonlarla resmedilirken eserin merkezinde yer alan modelin kıyafetleri koyu tonda verilmiştir. Bununla birlikte kıyafetlerde sıcak renkler kullanılmıştır. Oryantalist ve Realist tarzın etkisi hissedilen eser, sanatçının özgün ifade tarzıyla biçimlenmiştir. Akademik sanat anlayışıyla yapılan eser sağlam desen yapısıyla dikkat çekmektedir.



Resim 7: Gazi Mustafa Kemal Atatürk. 3 metre, T.Ü.Y.B., 1922.(Şahin Karadal, 2019: 83).

İtalya'ya dönmeden önce Çankaya köşkünde Atatürk'ün Mareşal kıyafetiyle 3 metre uzunluğunda figüratif portresini yapmıştır (Resim 7). Bu eseri Mustafa Kemal Atatürk, dönemin Yugoslavya kralı Aleksander Karacorceviç'e hediye etmiştir. Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün 1922 yılında Anadolu'da Türklere karşı savaşan Yunan ordusu ve donanmasını denize dökmesi sonucu teşekkür amacıyla yapılmış yağlı boya eserdir (Akçay, 2015: 46).

Mareşal kıyafetiyle poz veren Atatürk bu eserde sol eli belinde, anlaşma bulunan sağ eli masada tasvir edilmiştir. Eserde masa üzerinde dürbün, mürekkepli kalem bulunmaktadır. Eserin merkezinde bacağı hafif öne eğilmiş şekilde Atatürk figürü yer almıştır. Türk geleneğini yansıtan halı üzerinde durmaktadır ve emin duruşuyla dikkat çekmektedir. Arka plânda çadırın üstünde dalgalanan bayrak göze çarpmaktadır. Arka planın açık renklerle, ön planın koyu renklerle resmedilmesi perspektif oluşturmuştur. Perspektifin bu tarz yansıtılması Empresyonist sanatçıların eserinde sık görülmektedir.



Resim 8: Mevsume Yalçın, T.Ü.Y.B. (Okkalı, 2019: 56)

Sanatçının önemli figüratif kompozisyonları arasında dönemin milletvekili, gazeteci Hüseyin Cahit Yalçın'ın eşini resmettiği eseri yer almaktadır. Eserin yapım yılı ile ilgili bilgi bulunmamaktadır (Resim 8). Mevsume Yalçın eserinde model, modern giyim tarzıyla tasvir edilmiştir. Model sol bacağı sağ bacağının üstünde başını sağ eline yaslamış şekilde resmedilmiştir. Eserde Mevsume Yalçın pozitif ruh haliyle dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra bu pozitiflik leylâk renkli elbisesiyle pekiştirilmiştir. Pastel tonlarının kullanıldığı eserde gösterişli dekoratif üyelerle süslenmiş Batı tarzında oda aktarılmıştır. Modelin oturduğu koltuğun ve sehpanın arkasında şömine görebiliriz. Sağ üst köşede oda bitkisinin yaprakları resmedilmiştir. Eserde Osmanlı döneminin modernleşme sürecine gönderme yapılmıştır. Bu eserle sanatçı, dönemin kadınlık anlayışının doğurganlığın ötesinde bir anlayış olduğunu, sosyal, siyasal olaylar ışığında kadının modernleşme hareketinde yer aldığını ve önemini ortaya koymuştur. Naile Hanım eserinde Osmanlı kültürünü yansıtan mekân tasvir edilmiş ise bu eserde mekânda koltuk gibi öğelerin bulunması Batılılaşma etkisini göstermektedir. "Mihri Hanım'ın kadının iç dünyası ve kadınlığına ilişkin ayrıntıların altını çizdiği resim olarak diğer resimlerinden ayrılır. ... Resim ayrıca II. Abdülhamid Dönemi'nde (1876-1909) gündelik hayatın parçası haline gelen yeni eşyaların katılması, yerden kalkılıp masa ve koltuklara oturulması gibi toplum düzenine katılan önemli gelişimlerin gösterimine örnektir" (Okkalı, 2019: 56).



Resim 9: Aynalı Gözde, Karton, Pastel, 85x68. Özel Koleksiyon. (Leblebitozu, 2017).

Sanatçının figüratif kompozisyonları arasında Aynalı Gözde eseri bulunmaktadır. Karton üzerine pastel boylarıyla yapılmış eser sanatçının özgür kimliğini yansıtmaktadır. Saçında süs detayı ve parmaklarında yüzüklerle çıplak olarak poz veren model rahat duruşuyla dikkat çekmektedir. Genç model elindeki aynada kendisine bakmaktadır. Genç kızın üzerindeki şeffaf gecelik arka fonla karışmıştır. Modelin genç, pürüzsüz teni ile kadın güzelliği ön plânda tutulmuştur. Oryantalist izler taşıyan eser kusursuz desen yapısına sahiptir. Eser Akademik tarzda yapılmıştır.



Resim 10: Letta Asım, 178x96,5, T.Ü.Y.B., 1911-1912 (Akçay, 2015: 53).

Resim 10'da 1911 ve 1912 yıllarında dönemin Dış İşleri nazırı Asım Bey'in eşi Letta Hanım

resmedilmiştir. Sanatçı, Letta Hanımı baloya giderken tasvir etmiştir. Letta Asım özel günlerde giyilen pembe renkli kıyafetiyle başında tacı, göğsünde nişan ile önden çizilmiştir. Modelin yüzüne baktığımızda hafif gülümsediğini görebiliriz. Bunun yanı sıra mutlu ve kendinden emin şekilde baloya gitmeye hazır olduğunu hissedebiliriz. Modelin kıyafeti ile Batılı kadın tipi ve varlıklı aileye mensup olduğu söylenebilir. Bu eser Empresyonizm üslubunda fırça vuruşlarıyla yapılmıştır. Arka plânın yarım şekilde bırakılması Empresyonist sanatçı Tuluz Lotrek'in eserlerinde bulunan özelliktir. Arka plânda kullanılan renk diğer eserlerinde görülen renklerle aynıdır. Oto portrelerinde olduğu gibi sol elinde yelpazesi bulunmakta, sağ eli arka plâna karışarak gözükmemektedir. Eser İstanbul Resim Heykel Müzesinde sergilenmektedir.



Resim 11: Namaz kılan kadın. (Tekdemir Dökeroğlu, 2018: 5440).

Resim 11'de geleneksel kıyafetiyle ibadet eden kadın betimlenmiştir (Resim 11). Mihri Hanım, figürü hafifçe yandan resmetmiştir. Eser Realizm üslubunda ortaya koyulsa da Empresyonizmin etkisini de görebiliriz. Resmin sağ tarafından gelen ışık, figürün gölgesini duvara ve yere yansıtmıştır. Bu ışık kadının kıyafetinde ve başörtüsünde net şekilde hissedilmektedir. Odanın duvarlarında ve yerde farklı yönlerde bakan fırça darbeleri bulunmaktadır. Bu fırça darbeleri soğuk ve sıcak renklerden oluşmaktadır. Figürün başörtüsü, elbisesi, çorabı ve üzerinde kıyamda durduğu seccadenin motifleri Doğu ve İslâm kültürünü yansıtmaktadır. Kadının siyahî olması sosyal kimliğini ortaya koyarak modelin dönemin zengin ailelerinin birinde hizmetçi olarak çalıştığını aktarmaktadır. Sanatçı çeşitli kimliklere sahip kişileri ayırıp yapmadan eserlerinde konu olarak ele almıştır. "Yaşlı kadın portresi", "Namaz Kılan Kadın" ve Türkan Sabancı özel koleksiyonunda yer alan "Mangal Başında Kadın" adlı eserleriyle konu seçimi bakımından çeşitlilik gösteren sanatçı, duyarlı ve ayrıntıcı yaklaşımını, insan anatomisine hâkimiyetini ve güçlü tekniğini bütün eserlerinde yansıtır"(Çaha, 2016: 105).

1.5.Sonuç

İkinci Meşrutiyetin ilânı ile kültürel ve geleneksel değerlerden yola çıkarak kadına yüklenen anlamlar yerini modernleşme anlayışına devretmiştir. Kadının toplumda birey olarak yer alması eğitim reformlarını beraberinde getirmiştir. Eğitimli kadınlar siyasal, toplumsal ve kültürel alanlarda yer almıştır. O dönem kurulan İttihat ve Terakki Cemiyetinin amaçları arasında yer alan kadın hak ve eşitliğinin savunulması ile kadın konusunun tüm alanlara hâkim olması yer almıştır. Osmanlı kadını,

toplumsal değişim ile engel ve sorunlarla karşılaşsa da mücadelelere devam etmiştir. Tüm bunlar Cumhuriyet döneminde toplumun kadın sorunsalı üzerinden yenilikçi bakış açısının kabul edilmesini hızlandırmıştır.

Osmanlı döneminde siyasal, ekonomik, toplumsal, kültürel olayların yansımalarıyla toplumsal eşitsizliğe karşı kadın kimliği ile mücadele veren Mihri Müşfik yeniliklere imza atmış çağdaş Türk resim sanatının öncü kadınlarından. Bu bağlamda Mihri Müşfik gerek sanatı gerek yaşamıyla kadın sanatçılara örnek teşkil etmiştir. Toplumun kadın üzerindeki baskıcı tavır ve bakış açısına karşın cesur ve korkmaz karakteri ile Türk resim sanatı ve sanat eğitimi birçok yenilik getirmiştir. Mihri Hanım'ın inat ve cesur davranışları kadının varlığının kabul edilmesi bağlamında sanatsal ve toplumsal alanda değişim ve gelişimi sağlamıştır. Nitekim Batı sanatındaki gelişimi takiben İnas Sanayi-i Nefise Mektebi, sanatçının gayretleri sonucunda kurulmuştur. Eğitimci olarak çalıştığı sürece dönemin kural ve tabularını yıkarak eğitimin gelişiminde sağladığı katkı da inkâr edilemez. Aynı zamanda Mihri Müşfik inatçı yapısı, cesur ve emin adımlarıyla batılılaşma döneminin zor şartlarıyla baş etmiş ve kadının sanatta yerini belirleyen kadın sanatçı geleneğini başlatmıştır. Kız öğrencilerinin katılımıyla düzenlediği sergiler Osmanlı kadınının sanatsal ve kültürel faaliyetler de yer almasını hızlandırmıştır. Sanatçı yabancı ülkelerde açtığı sergiler ve sanatsal faaliyetlerle Türk resim sanatını temsil eden ilk kadın ressam olmuştur. Ülkenin siyasal, jeopolitik ve ekonomik olarak zor dönemlerinde bile pes etmemiş, kendini daha çok sanata vermiştir.

Mihri Hanım'ın eserlerinde Batı sanatı etkileri açık şekilde görülmektedir. Bu durum Batı'da aldığı eğitimin etkisiyle ilişkilendirilmektedir. Sanatçı oto portre, portre, natürlü, figüratif kompozisyon çalışmıştır. Genellikle dönemin elit ve aydın kesiminden kişilerin portrelerini yapmıştır. Eserlerinde Osmanlı kadınının arka plânda yer almasına tepki olarak modern ve güçlü kadın karakterini yansıtmıştır. Eserlerindeki güçlü karakterler toplumun bir ferdi olarak kadının önemi ve konumunu vurgulamaktadır. Akademik üslûpta ortaya koyduğu eserlerinin genelini değerlendirdiğimizde Batılılaşma süreci gereği modern kadınlar aktarılsa da zaman zaman Osmanlı geleneklerini de yansıtmıştır. Modern kadın tiplmeleri elit ve zengin kesimden olsalar da toplumsal alan dışında tek olarak resmedilmiştir (Erişti, 2015: 73). Eserlerinde desen bilgisi doğru biçimlendirilmiş anatomik yapıyla hissedilmektedir.

Hikmet Onat, Namık İsmail, Nazmi Ziya ve İbrahim Çallı gibi sanatçılarla aynı dönemde çalışmış olmasına, boy gösteren sergilerde yer almasına, kadın kimliği ile devrim niteliğini taşıyan işler ortaya koymasına rağmen isminin bu sanatçılar arasında yer almaması yeterince değer görmediğini ortaya koymaktadır. Yine Osmanlı Ressamlar Cemiyeti üyelerinden olsa da toplumsal eşitsizliğin sonucu olarak kayıtlarda isminin geçmemesi de dikkat çekmektedir.

Türk sanat tarihinde kadın kimliğinden dolayı ismi yeteri kadar değer görmese de bugün eserleri dünyanın birçok ülkesinde özel koleksiyon ve müzelerde yer almaktadır. Aynı zamanda Mihri Müşfik Hanım'a hayatını konu olarak ele alan "Ölü bir Kelebek" tiyatro oyunu ve "Mihri Müşfik Hanım'ın İzinde" isimli roman da yazılmıştır.

KAYNAKÇA

- Akçay, S. (2015). Türk Resim Sanatında (1908-1930) Erken Cumhuriyet Dönemine Kadar İlk ve Öncü Kadın Ressamlar. Yüksek Lisans Tezi. Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sanat ve Tasarım Fakültesi Plastik Sanatlar Ana Bilim Dalı.
- Artkolik. (29 Haziran, 2020). Mihri Müşfik hayatı ve eserleri. Erişim tarihi: 15 Ocak 2020, <https://www.artkolik.net/atolye-seminer/mihri-musfik-hayati-ve-eserleri-8140>
- Başkan, S. (2014). Türk Resminde Modernite ile İlk Temas: 1940-1960. İdil, 3(14),101-119.
- Bayav, D. (2011). 19.yy. Sonu ve 20.yy. Başında Kadın Ressamlarımız. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal

- Bilimler Dergisi, S. 29,15-28.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal Cinsiyet Olgusu ve Türkiye’de Kadınlık. Gümüşhane Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi.16 (Özel Sayı I),108-114.
- Boyacı, S. (2018). Sanatta Kadının Temsiliyeti ve Göstergeler Üzerinden Yeni İfade Olanaklarının Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Heykel Ana sanat Dalı.
- Çaha, M. (2016). Türk Resminin Kadın Öncüsü. İSMEK El Sanatları Dergisi. İstanbul.
- Ergönül, E., ve Bayram, K. (2017). Erken Cumhuriyet Dönemi Resimlerinde Kadın İmgesi: Modernleşme ve Milliyetçilik. SDÜ ART-E Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi, Cilt:10 S.20,761-786.
- Erişti, Ö., C. (2015). Geç Dönem Osmanlı Resim Sanatında Kadın İmgesinin Temsili. Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi, Moment Dergi, S.2,59-79.
- Genç, M., A. (2012). D Grubu Ressamlarının Türk Resim Sanatının Gelişimine Olan Katkıları. İdil, Cilt 1, S. 5, 405-417. DOI: 10.7816/idil-01-05-27.
- Gökbayır, S. (2012). Gizli Bir Cemiyetten İktidara: Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin 1908 Seçimleri Siyasi Programı. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 61-96.
- Güzel Sanatlar Birliği. (1976).60. yıl Resim Sergisi. Kişisel Arşivlerde İstanbul Belleği Taha Toros Arşivi. İstanbul 1916-1976.
- Keskin, F., ve Ulusan, A. (2016). Kadının Toplumsal İnşasına Yönelik Kuramsal Yaklaşımlara Dair Bir Değerlendirme. Akdeniz Üniversitesi, İletişim Fakültesi Dergisi, S. 26, 47- 68.
- Kılıç, Erol(2002.). Türk Resminde Sorgulama: Çağdaşlaşma Sorunu, Müstakiller ve D grubu , Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, S. 9.
- Kimmihri. (2019). Ressam Mihri. Erişim tarihi: 12 Ocak 2020, <https://www.kimmihri.com/painter-mihri/>
- Leblebitozu, (18 Kasım, 2017). Mihri Müşfik’in hayatı ve eserleri. Erişim tarihi: 8 Ocak 2020, <http://www.leblebitozu.com/mihri-musfikin-eserleri-ve-hayati/>
- Okkalı, İ., C. (2019). II. Meşrutiyet Dönemi Resim Sanatında Nesne ve Özne Olarak Kadın. Art-Sanat, s. 47-70.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim. Sosyal Politika Çalışmalar Dergisi. S. 33, 93-112.
- Özkiraz, A., ve Arslanel, N. (2011). İkinci Meşrutiyet Döneminde Kadın Olmak. Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi Cilt 3, S. 1,1-10.
- Şahin Karadal, M. (2019). Ressam Mihri Müşfik: Sanat ve Girişimcilik Üzerine Bir İrdeleme, International European Journal of Managerial Research Dergisi (EUJMR) Cilt: 2, S. 3, 76-86.
- Tekdemir Dökeroğlu, Ö. (2018). Bir Sanatçı İncelemesi: Mihri Müşfik ve Portreleri, International Social Sciences Studies Journal, S.25, 5432-5441.
- Yavuz, Ö. (2015). Kadınların Toplumsal Hayata Katılımında Yerel Yönetimlerin Rolü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.

Dijital Portfolyolarda Kimlik ve Tasarım İlişkisi

Dr. Öğr. Üyesi Serpil Kaptan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0623-0547>

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü, Samsun – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 25.12.2020

Kabul: 05.03.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Portfolyo

Grafik Tasarım

Kimlik

Kişisel Marka

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.49680>

Öz

Tüm dünyanın tek bir pazara dönüştüğü ve rekabetin küreselleştiği dünyada çalışma hayatının da koşullarının çalışanlar için zorlaştığı görülmektedir. Yaratıcı emek süreçlerinde çalışan kişiler için bu süreçte en iyi şekilde fikir üretmek ve bu fikirleri somutlaştırmak son derece önemlidir. Tasarım, sanat, mimarlık, mühendislik vb. alanlarda çalışan kişilerin günümüz dünyasında gerçekleştirdikleri üretim kadar bu üretimi işverenlere ve potansiyel hedef kitlelerine sunmaları da son derece önemlidir. Kapitalizmin gelişimi paralelinde gösterge değerinin önem kazanması çalışanların daha fazla kendilerini ifade etmelerini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda çalışma dünyasında kişisel sunum dosyaları veya diğer ismiyle portfolyoların öneminin arttığı görülür. Portfolyolar kişinin mesleki açıdan yeterlilikleri ve kimliğini ortaya koymak için üretilmektedir. Portfolyolar sanatsal bağlamda içerik biçim ilişkisinin uygulanması gereken çalışmalardır. Üretilen portfolyo bu açıdan kişilerin sanatsal ifadesi olarak da kabul edilebilir. Diğer taraftan portfolyolar günümüzde tartışmasız bir şekilde bireysel kimlik, benlik ve kişisel marka kavramları ile ilgilidir. Bu çalışmada artık dijital olarak hazırlanmaya başlanan portfolyoların çalışan kişilerin kimlikleri ile bağlantısı incelenmiştir. Dijital portfolyolar günümüzde kitle iletişim alanına dahil olmuşlardır. Bu sebeple karmaşık bir iletişim ve tasarım süreci yaratmaktadırlar. Çalışmanın amacı grafik tasarım süreçleri ile nesneleştirilen portfolyoların bireysel kimlik, benlik ve kişisel marka kavramları ile bağlantısının kurulmasıdır. Bu bağlamda disiplinler arası bir bakış açısıyla çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma dijital olarak farklı platform ve formatlarda hazırlanan portfolyoların grafik tasarım süreçlerini araştırmaktadır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kaptan, S. (2021). Dijital Portfolyolarda Kimlik ve Tasarım İlişkisi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 321-334.

The Relationship Between Identity and Design in Digital Portfolios

Asst. Prof. Dr. Serpil Kaptan

Ondokuz Mayıs University, Faculty of Architecture, Department of Interior Architecture, Samsun –
TURKEY

Article History

Submitted: 25.12.2020

Accepted: 05.03.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Portfolio

Graphic Design

Identity

Personal Trademark

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.49680>

Abstract

It may be observed that both business life and conditions got hard for the workers in the world where the entire world has turned into a single market and competition has become global. For the people who work in the processes of creative labor, creating ideas in best way throughout those processes and concretizing the processes is extremely important. It is also important that the individuals who work in the fields such as designing, art, architecture and engineering present their products to the employees and possible target groups as well as they conduct their production in our current world. The importance which reading gains in parallel to the development of capitalism has enforced workers to express themselves more frequently. Within this context, individual presentation files or portfolios, in other words have gained importance in the business life. Portfolios are produced to reveal the professional competencies and identity of the person. Portfolios are works in which the relationship between content and form should be applied in artistic context. In this respect, the portfolio produced can be considered as the artistic expression of the people. In the other hand, portfolios are indisputably related to the concepts of individual identity, self and personal brand. In this with study, the relationships between the portfolios which are digitally prepared these days and the identity of the workers were analyzed. Digital portfolios are now included in the mass communication field. For this reason, they create a complex communication and design process. The objective of the study is to establish a relationship between the processes of graphic design and the concepts of individual identity, individuality and personal trademark in the portfolios that have been objectified. In this sense, the method of literature review was conducted throughout an inter-disciplinary perspective. The study searches the processes of graphic design of the portfolios which are digitally prepared in different platforms and forms.

GİRİŞ

Ünlü sosyolog ve düşünür Bauman, bireysel düzeyde modernitenin katı yüzünün kişisel kimlik ve olası kişilik varyasyonlarını sabitleme konusunda etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple modern bireyler; meslek, din, ırk, cinsiyet, hobiler gibi çeşitli sabit kategorilerin belirlediği akılcı ve istikrarlı bir kişisel kimlik anlayışına girmektedirler. Katı modernitenin yarattığı katı kimlikler modernitenin akışkan hale gelmesiyle akışkan kimliklere yerini bırakmıştır. Bireysel öz kimliklerin akışkan oluşu tüketim kültürü ile ilişkilendirilmektedir. Bu kimlik sosyologlar tarafından tutarsız, üretmeyen, tüketen ve sorunlu bir varoluş olarak yorumlanmaktadır (akt. Thorpe, 2017: 141-142).

Sanat dünyası ise sanatsal üretim bağlamında bu akışkanlıktan farklı şekillerde etkilenmiştir. Müphemlik, belirsizlik ve tutarsızlığın sanatsal değerler üretmek adına kullanıldığı bilinmektedir. Bu çalışmanın konusu olan kişisel sunum dosyalarında ise belirsizlik tutarsızlık ve müphemliğin istenmeyen unsurlar olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bireysel kimlik ve benlik kavramları çalışmanın anahtar kavramlarıdır.

Portfolyo veya kişisel sunum dosyalarının tarihsel süreci yaratıcı endüstrilerin var olması ile başlamıştır. Bir Portfolyo oluşturma temelde çalışan kişinin kendi bireysel kimliği, benliği veya kişisel markasının temel bir bileşenlerini ortaya koyması anlamına gelmektedir. İnsanların tüm hayatlarındaki iletişim süreçleri gibi portfolyolarda bir iletişim sürecini gerçekleştirmek için üretilirler. Ancak bu iletişim süreci sıradan olmanın ötesine geçmek ve estetik bir etki üretmek zorundadır. Kapitalist koşulların yarattığı rekabet, çalışan kişinin hem işinde başarılı olmasını hem de kendi kimliği ve kişisel markası ile ilgili olan bu işleri başarılı bir şekilde sunmasını zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmada dijital olarak üretilen kişisel sunum dosyaları veya bilinen ismiyle portfolyolarda tasarım süreçleri ile kimlik bağlantısının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde çalışmada literatür taraması yapılmıştır.

Sunum Dosyaları ve Çalışma Hayatındaki Önemi

Pek çok insan için portfolyo, finansal yatırımların toplamını çağrıştırmaktadır. Sanatçı veya tasarımcılar için se portfolyo aynı zamanda bir malzeme koleksiyonunu ifade etmektedir. İki portföy türü özünde çok da farklı değildir. Her ikisi de ağır emeğin meyvelerini temsil etmektedir. Dünya üzerinde iş dünyasında genel eğilim Baron'a göre iş veya müşteri aranılmayan zamanlarda portfolyoların veya diğer ismiyle kişisel sunum dosyalarının ihmal edildiği yönündedir (2009).

Bir tasarımcının veya sanatçının ürettiği en iyi çalışmaların bir seçkisi olarak da tanımlanan portfolyo, hüner ve kabiliyetlerin müşteri adaylarına tanıtılması amacıyla üretilmeye başlanmıştır. Bir portfolyonun etkisi, sergilenen işlerin seçimlerinden grafik tasarım bağlamındaki sunuş biçimine kadar bir dizi faktörle ilgilidir (Ambrose ve Haris,146.). Diğer taraftan iletişim süreçleri göz önünde bulundurularak farklı türlerde portfolyoların hazırlanması gerekebilir. Pektaş (2018: 1230), portfolyo türlerini; çanta portfolyo, klasör portfolyo, kitap portfolyo, slayt portfolyo ve gelişen iletişim teknolojileri bağlamında dijital portfolyo olarak sınıflandırmıştır. Pektaş'a göre Çağımızda web siteleri ve uygulamalar aracılığı ile üretilen dijital portfolyolar eski geleneksel çanta portfolyoların yerini almaya başlamıştır. Bu sebeple iş dünyası çalışanları, tasarımcı ya da sanatçıların büyük ebatlardaki fiziki dosyalarla kendi sunumlarını yapmalarına gerek kalmamıştır.

Küreselleşen dünyada kapitalizm sürekli yeni ve farklı formlarda var olduğu görülmektedir. Çağımızda kapitalist üretim artık esnek üretim olarak da tanımlanan yeni bir sürece evrilmiştir. Bu süreçte bireylerin özellikle iş dünyasındaki hiyerarşik düzenlemelerinde 'home office' olarak tanımlanan evden çalışma sistemlerine geçtikleri sonuç olarak ta bireyselleştikleri görülür (Thompson, 2008). Başka bir konu ise özellikle tasarım ve sanat alanlarında çalışan kişilerin 'freelance' olarak tanımlanan serbest çalışma biçimlerine adapte olmasıdır. Bu süreçte çalışanların çalışma hayatında pek çok farklı yönden tutunabilmesi için ihtiyaç duydukları portfolların dijitalleşmesi ise oldukça büyük bir

avantaj olarak görülmektedir.

Çalışma hayatı içinde özellikle yaratıcı alanlarda emek süreçlerini gerçekleştiren bireylerin zihinsel ve fiziksel üretimlerini topladıkları ve sundukları portfolyolar; işe alım süreçleri, iş alım süreçleri ve lisansüstü eğitim başvuruları gibi temel amaçlarla üretilmektedir. Dijital portfolyolar ise yaygın etkilerinin güçlü olması nedeniyle konuya başka bir boyut daha katarak kişilerin çalışma hayatlarındaki kimliklerini sergilenmesi bağlamında bir araca dönüşmüşlerdir. Bu konu temelde kimlik kavramından başlayarak benlik ve sonuç olarak kişisel marka kavramına kadar uzanmaktadır.

Kimlik ve Portfolyonun Bedene Dönüşümü

Kimlik terimi Latince aynılığı ve istikrarı anlatan 'idem' kelimesinden türemiştir. Yirminci yüzyılla birlikte popüler bir kavrama dönüşen 'kimlik' sosyal bilim ve sanat alanlarında sıkça kullanılmıştır (Marshal, 2003: 405). Sosyologlar genel kimlik tanımını ağırlıkla iki biçimde tanımlamışlardır. Birinci tanım sosyal psikoloji bağlamında kimliğin, toplumsal bir yapıda bir kişinin özellikle konumunun ürettiği ve sunduğu bireysel özbenlikleri anlatmaktadır. İkinci tanım ise ilk tanımla bağlantılı fakat daha kapsamlı olarak kimlik kategorilerini belirlemiştir ve kimliği inşa sürecine yol açan toplumsal bağlarla ilgilidir (Ritzer, 229: 2013)

Berger'in ifadesiyle kültür; bireysel kimlik gelişimi ve toplumsal kimlikle yakından ilişkilidir. Berger, bu tanımla kimliği iki şekilde gruplandırmıştır. Bunlardan ilki olan bireysel kimlik bireyi diğerlerinden ayıran, görünüş, zekâ, kişilik gibi özellikleri anlatmaktadır. Toplumsal kimlik ise bireyin ait olduğu cinsel, dini, ekonomik, siyasal, ırksal, etnik vb. baskı gurupları ile üretilmektedir (Berger, 2012: 141). "Kuskuşuz, basitçe, bireysel-kimlik arayışının köklerinin batı bireyciliğinde yatan modern bir problem olduğunu söyleyebiliriz" diyen Giddens'a göre kişinin, özel bir bireysel kimlik yaratmak adına, çeşitli ortamlardan farklı unsurları kullanması gerekmektedir. Bireysel-kimlik, bireyin kendi biyografisi temelinde refleksif olarak kavradığı benliği tanımlar. Bireysel kimliği hem bahsi geçen birey hem de diğerleri tarafından refleksif olarak kavranan hikâyeler üretmektedir (Giddens, 2010). George Herbert Mead bir kişinin sosyal etkileşim yoluyla geliştirilen farklı kimliği olan benliği tanımlamaktadır. "Benlik" sürecine dahil olmak için, bir bireyin kendisini başkalarının gözünden görebilmesi gerekir. Bu, doğuştan sahip olduğumuz bir yetenek değildir. Mead'e göre sosyalleşme yoluyla kendimizi başkasının yerine koymayı ve dünyaya onların bakış açısıyla bakmayı öğreniriz. Bu, kendimize "öteki" perspektifinden baktığımızda, kendimizin farkında olmamıza yardımcı olur. Tüm bunların ışığında benlik bir kişinin sosyal etkileşim yoluyla geliştirilen farklı kimlik duygusunu tanımlamaktadır (Keirns vd, 2018: 96).

Tüm bu tanımların sonunda kendimizi başkalarına sunma meselesi daha da önemli görünmektedir. Goffman'ın kimlik belirleme olarak da adlandırılabilen olan, kendimizi başkalarına sunuşumuz ile ilgilenmiştir¹. Sosyolog kişinin kendisini başkalarına sunduğu çeşitli maskelerin altında hakiki bir benlik ya da kimlik olup olmadığı sorunu tartışmaya açar (Marshal, 2003: 407). Bu tartışmanın pek çok sosyolog tarafından da devam ettirildiği bilinmektedir. Ancak çalışmanın odaklandığı nokta sahici bir benliğin var olup olmamasından ziyade bireysel kimliğin ve benliğin sunumunun nasıl gerçekleştirildiğidir.

Fiziki dünyada "Beden, bireysel kimliğin düşünömsel projesinin esas parçası haline geldi." diyen Giddens'ın bedenın bireysel kimliği sunma noktasına metinlerinde dikkat çektiği görölmektedir (Giddens, 2010). Beden hem eylemi gerçekleştiren hem de düşöncelerin taşıyıcısı olarak ötekilerin gözündeki benin en önemli temsilidir. Bir başka beden de kişi için bir öteki olarak kendi kimliğini tanımlaması açısından önemlidir. Bu sebeple soyut bir kavram olarak bireysel kimlik veya benlik terimlerinin bedenle nesneleştiği ifade edilmelidir.

¹ Goffman "Presen tation of Self in Everyday Life'da" isimli eserinde benliğin sunuluşunu incelemektedir

Günümüzde ise yaşamın giderek dijitalleşmesi ile kimliğin bedenden bağımsız farklı nesneleşme biçimlerine yöneldiğini bize göstermektedir. Gerek sosyal medya uygulamaları gerekse dijital diğer imkanlar dijital kimliklerin yaratılmasına neden olmuştur. Bu kimlikler için de yukarıda Goffman'ın başlattığı tartışmayı gerçekleştirmek elbette mümkündür. Dijital kimlikler de fiziki dünyadaki kimlikler gibi öteki ile olan iletişimizi düzenlemektedir. Diğer bir biçimde söylenirse öteki üzerinde bir etki yaratmak kimliğin temel amacı olarak ortaya çıkmaktadır.

Goffman'nın (Akt. Yüzüncüyıl vd., 2016), kişilerin kimliklerini sunmalarını bir performans olarak değerlendirdiği görülür. Bu performans adeta bir tiyatro oyunu gibi oyuncu ile izleyici arasındaki etkileşim ile ilgilidir. Performans ile Goffman'ın özünde benliğin sunumunu kastettiği ve bu sunumda ötekilerin varlığının zorunlu olduğu anlaşılmaktadır. Performans veya benliğin sunumu belirli bir imgeyi yaratmayı amaçlar. Bu imgeler temelde arzulanan, istenilen veya kabul edilebilir kişi olmayı sağlamak bağlamında üretilen benliklerin sunumu ile gerçekleştirilir.

Goffman'ın özellikle sosyal medya üzerinden düşünüldüğünde son derece başarılı bir şekilde gerçekleştirmiş olduğu bu benzetmeyi çalışma hayatı için oldukça önemli olan ve artık çoğunlukla dijital ortamda hazırlanan kişisel sunum dosyaları içinde kullanmak mümkündür. Yukarıda benlik veya bireysel kimliğin fiziki dünyadaki sunumu için bedenün bir araç olarak kullanımından söz edilmişti. Günümüzde pek çok alanda istenilen ama özellikle görsel iletişim, medya ve sanat alanları için vazgeçilmez olan kişisel sunum dosyalarının dijital olarak üretildiği görülmektedir. Bu açıdan bireysel kimliğin çoğu zaman bedenle sunulmadığı ortamlarda dijital sunum dosyaları bedenün yerini almaya başlamıştır. Elbette burada bireysel kimliğin içinde kişinin yaşamını idame ettirmek için icra ettiği mesleğinin de dahil edildiği ifade edilmelidir. Nitekim emek süreçleri tartışmasız kimlikle bağlantılı olduğu kadar kimlik de emek süreçlerinde gerçekleştirilen üretimin ile doğrudan bağlantılıdır. Bu bakış açısıyla kişinin üretimlerini sunduğu dijital sunum dosyaları onun kimliğini ve emek süreçlerini temsil etmelidir.

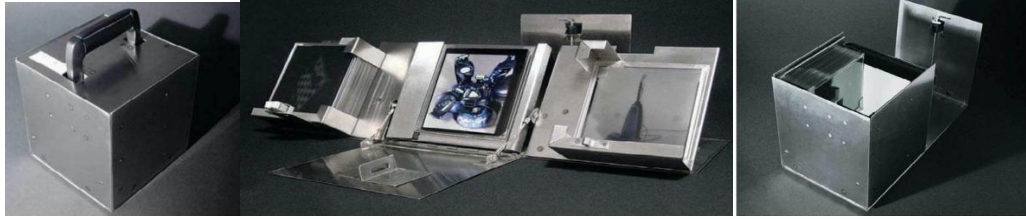
Başka bir perspektiften bedenün yerine geçtiğini iddia ettiğimiz sunum dosyaları bir gösterge olarak sunum dosyasının sahibinin kişisel markasını göstermektedir. Marka çağında gösterge değerinin, kullanım ve değişim değerlerinin üstüne çıktığı bir tarihi süreçte bireylerde benlik sunumlarını özellikle dijital ortamlarda bir marka sunumuna çevirmektedirler. İtibar ekonomisi olarak tanımlanan bu süreçte emeklerini satarak var olma mücadelesi veren pek çok beyaz yakalı, sanatçı ve tasarımcının Gandini'nin (akt. Scolore, 2019: 3) ifadesiyle bir varlık olarak itibarı dijital ve dijital olmayan etkileşimi değere çeviren bir sosyal sermayeyi kullanarak sosyal ilişkilere yatırım yapmalarından geçmektedir.

Anderson'nun (2015: 20) ifadesiyle, kişisel marka kavramı kişinin geçmiş, şimdiki ve gelecekte var olan fikridir. Kişisel marka, somut olmayan ve her zaman mevcut olan parçaların toplamını kapsar. Kişisel markanın sahibinin değerleri, ilgi alanları, becerileri, kişiliği, davranışları ve tarzı öncelikle soyut olarak var olur ve bunu somutlaştırmanın yollarından birisi de sunum dosyalarıdır. Sunum dosyaları ile bağlantılı olarak kişisel marka kavramının iş dünyasında benlik veya bireysel kimliğe benzerliği dikkat çekicidir ve orada olmadığına insanların sizin hakkınızda ne düşündüğü, hissettiği ve söylediği ile ilgilidir. Bazı insanlar kim olduklarına dair oldukça iyi bir anlayışa sahiptir, ancak kişinin kendini başkalarına ifade etmesi oldukça zorlu bir süreçtir. Kişisel markanızı tanımlamada aktif bir rol almak kim olduğunuzu, ne istediğinizi ve bir işverenin sizi neden işe alması gerektiğini ortaya koyacaktır.

Dijital Portfolyolarda Tasarım Süreçleri

Portfolyo tasarımları özellikle yoğun rekabetin olduğu kapitalist iş dünyasında fark yaratabilmek adına son derece önemli bir hal almıştır. Öyle ki yapılan ve emek harcanan işin son derece önemli olmasına rağmen geçmiş bir zamanda üretilen bu işlerin başka insanlara özellikle iş

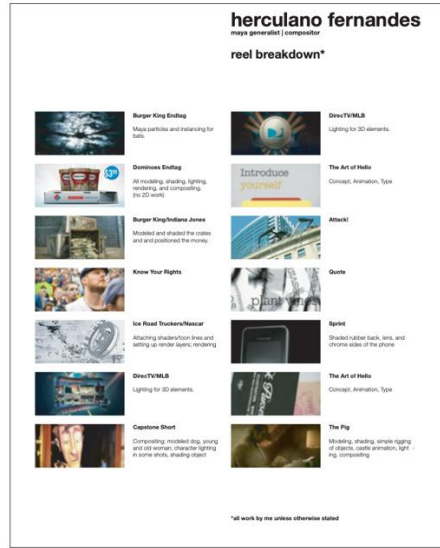
dünyasında ki işverenlere başarılı bir şekilde sunulması konusu da en az iş kadar önemli bir hal almıştır. Bu sunumlar kişi ile ilgili portfolyoyu inceleyen kişinin zihninde bir gerçeklik üretme potansiyeline sahiptirler. Bu sebeple zaman içinde özellikle sanatçıların ve tasarımcıların portfolyolarını fiziki ortamlarda son derece çarpıcı bir şekilde hazırladıkları görülmektedir.



Görsel 1. Domino taşlarından esinlenerek üretilen ve mekanik becerilerin vurgulandığı yaratıcı bir portfolyo örneği (Eisenman, 2006).

Tarihsel olarak, benzersiz bir bakış açısı göstermek için tasarlanmış portfolyo kitapları, kutular, foliolar ve diğer titizlikle tasarlanmış baskı malzemeleri gibi çeşitli yaratıcı formlar fiziksel portfolyolar olarak üretildiği görülmektedir. Portfolyolar uzun zamandan beri kendi başına bir proje olarak var olmuşlardır. Portfolyolar genellikle belirli bir kitle düşünülerek tasarlanır ve ortaya çıkması için birbiriyle rekabet eden yönleri söz konusudur. Günümüzde baskı portföyü tamamen ortadan kalkmamıştır ve halen kişisel itibar için önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Ancak bir web portföyü veya kolay dağıtılan etkileşimli bir PDF portföyü biçiminde dijital portföye de kademeli bir geçiş olmuştur (Scolore, 2019: 5). Bu sebeple günümüzde ise bir portföye ihtiyaç duyulduğu takdirde bunun mutlak suretle bir dijital bir sürümünün de üretilmesi gerekmektedir. Dijital portfolyoların alacağı biçim, kişinin kim olduğuna ve portföyünün ne yapmasını istediğine uzanan bir dizi faktöre bağlıdır. Dijital portföy bir PDF, CD veya DVD, dizüstü bilgisayarda slayt gösterisi veya en sık olarak bir web adresi olabilir. Aslında, bugünün portföyleri için artık standart bir format yoktur. Sosyal medya uygulamaları da özellikle kimi sanatçılar tarafından portfolyo şeklinde kullanılmaktadır. Günümüzde portfolyolar baş döndürücü sayıda stil, konsept ve forma sahiptirler. Grafik tasarım, mimari örnekler, video ve animasyon vb. ürünler dijital olarak üretilmiştir ve dosyalar çevrimiçi kullanım için değiştirilebilir özelliktedir (Baron, 2009). Bu sebeple dijital portfolyoları üretmek teorikte daha kolaydır. Ancak elbette konu kimlik ve kişisel marka gibi konulara dayandığı için tasarım ve sunum dosyasının görsel düzeni ve estetiği önem kazanmaktadır.

Öncelikle dijital bir portfolyo ve bu doğrultuda oluşturulacak kişisel marka için kişinin çalışmaları arasında yapılacak bir seçimin önemi vurgulanmalıdır. Nitekim Ambrose ve Haris genel anlamda bu konuya eğilerek portfolyolarda yer alacak çalışmaların özenle bir amaç çerçevesinde seçilmesi gerektiğini ifade ederler. Ambrose ve Haris ayrıca benzer çalışmalara yer vermenin kişinin yeteneklerinin sınırlı olduğu izlenimini yaratacağını bildirmişlerdir (2012: 147).



Görsel 2. Seçilen işler ile dijital portfolyoda yaratılan sınıflandırmaya bir örnek (Baron, 2009)

Grafik tasarım, hedef kitleye bir mesaj veya bilgiyi iletmek için kullanılan bir görsel iletişim şeklidir. Görsel unsurların yaratılmasına, seçilmesine ve düzenlenmesine dayanan, bir iletinin (mesajın) görselleştirilmesidir. Dijital portfolyoda bu sebeple kimliğin ve kişisel markanın somutlaştırılması için verilecek güçlü mesajların tasarım öncesinde belirlenmesi çok önemlidir. Böylelikle bu mesajlara yönelik görsel çözümler üretilebilir.

Bir grafik tasarım probleminin çözümü, yani mesajların görselleştirilmesi birçok anlamda hedef kitleyi ikna edebilir, bilgilendirebilir, motive edebilir, geliştirebilir, organize edebilir ve markalaşma çabasını güçlendirir. Bir tasarım sorunun çözümü için davranış değişikliğinde bile etkili olabilir iddiası abartılı bir iddia değildir. Brockett Horne'e göre; "Grafik tasarım, bir nesneye, fikre, mesaja olan inancı yaratan dildir" (akt. Landa, 2014: 2). Bu nedenle amacına uygun kullanılan tasarım bilgisi, bu amaca uygun tasarlanan portfolyonun hedef kitlesi üzerinde inandırıcı bir etkiye neden olacaktır. Grafik tasarım bilgisi, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı teknik becerilerini amacına uygun kullanılmasıyla başarıya götürür. Grafik tasarım birçok farklı disiplinle ortak çalışır. Örneğin, antropoloji, sanat ve tasarım tarihi, dans, ekonomi, güzel sanatlar, tarih, edebiyat, müzik, felsefe, psikoloji, sosyoloji ve tiyatro alanları, tasarımın bağlamını anlamak ve tasarımda anlam yaratmak için gerekli alt yapıyı sağlayacaktır. Görsel iletişim tasarımcıları tasarım ilkeleri, tipografi, kompozisyon, renk teorileri hakkında yeterli bilgi donanımına sahip olmalıdır ki, görüntülerle anlam yaratabilsin.

Tüm tasarım alanlarında olduğu gibi portfolyo ve dijital portfolyolarda tasarımın tartışmasız en önemli, en etkili veya yanlış kullanımlarında en sorunlu unsuru renktir. Renk bir biçimsel unsur olarak asla içerikten bağımsız düşünülmemelidir. Fakat renk seçimleri bir tasarımcı için en fazla uğraş göstermesi gereken unsur olarak karşımıza çıkar. Renk, güçlü ve son derece kışkırtıcı bir tasarım öğesidir. Işık enerjisinin bir özelliği veya açıklamasıdır. Sadece ışıkla renkleri görebiliriz. Çevremizdeki nesnelerin yüzeylerinde gördüğümüz renkler algılanır ve yansıyan ışık veya yansıyan renk olarak bilinir. Işık bir nesneye çarptığında, ışığın bir kısmı emilir, kalan veya emilmeyen ışık yansıtılır. Yansıyan ışık, renk olarak gördüğümüz şeydir. Rengi tasarımın başarısını arttıracak bir görsel öğe olarak kullanabilmenin yolu, onu iyi tanıyıp bir araya geldiği diğer renklerle oluşturacağı etki ve anlam düşünüldüğünde mümkün olur.

Renk hakkında bildiklerimizin tasarımlara uyguladığımız bilgi birikimimizin çoğu, 1666' da

İngiliz bilim adamı Sir Isaac Newton'un ışık ve rengin doğasını keşfetmesiyle başlamıştır. Newton, bir prizmanın renkleri ayrı dalga boylarına veya renklere ayırma işlevi görebileceğini kanıtlayabildi. O günden bu yana görsel tasarımlarda hem teknik hem de estetik bağlamda renkle pek çok bilgi üretilmiştir. Genel hatları ile renk hem olumlu hem de olumsuz duyguları ve çağrışımları sembolize edebilir ve tetikleyebilir. Renk mekâna nesnelere ve tasarımlara etki katar. Renk, izleyicinin görmesi ve anlaması için neyin önemli olduğuna da işaret eder. Renk hem yazıda hem de arka plan olarak kullanımlarında birleştirici bir tema görevi görür (Myers, 2013: 165).

Renk iletişim sağlamada ve dikkat çekmede güçlü bir görsel öğedir. Çok yönlü anlam aktarımları ve kodlamalar sunarken, tasarıma hareket ve enerji vererek odak noktası oluşturur. Renk kültürel ve duygusal ilişkileri vurgulayarak kimlik ve karakteristik özelliklerle ilgili anlam katmanları yaratabilir. Renk çağrışımlarında evrensel değildir fakat marka kimliği ile ilişkilendirilerek diğer görsel öğelerle birlikte fark edilirliliği sağlayarak akıllarda yer eder. Görsel düzen içerisinde kullanılan renk ögesi, boyut ve yanılısama yarattığı gibi yazı bloklarının okunma süresini kısaltıp uzatabilir (Landa, 2014: 23-27).

Dijital portfolyolarda renk kullanımı ile ilgili yazan Pektaş (2018) ekran tasarımlarında çok renk kullanılmasının tasarımdaki diğer unsurların algılanmasını zorlaştırdığını ve sunumu yapılan görsel ürünlerin potansiyel etkisini olumsuz etkilediği ifade etmektedir. Özellikle portfolyo sitelerinde çalışmaların etkisini olumsuz yönde değiştirmeyecek nitelikte nötr zemin renklerinin tercih edilmesi gerektiği vurgulayan Pektaş sayfa zemininde karmaşık dokuların da tasarıma zarar verebileceğini belirtmektedir.



Görsel 3. Farklı renkler kullanılarak tasarlanan bir dijital portfolyo (Baron, 2019:27)

Yukarıda Görsel 3.'de de görüldüğü gibi özellikle arka plan için seçilen renkler tüm tasarımı etkilemektedir. Kişisel markasını yansıtmak isteyen bir çalışan için en uygun rengin tercihi ile birlikte yazı zemin ilişkisi düşünülmüş ve okunurluk sağlanmıştır. Bir tasarımda şüphesiz ki en önemli konu bilginin hedef kitleye sorunsuz ve kısa sürede iletilmesidir. Farklı renklerin yalın bir şekilde kullanılması ile hedef kitlenin bilgi bölümlerine odaklanması sağlanmış ve tüm sayfalarda görsel dil

tutarlılığı ve bütünlük ilkesi renk ögesi ile desteklenmiştir. Görülmektedir ki tasarımın giriş sayfasında nükte ve mizaha yer verilmiş ve bu şekilde akılda kalıcılık sağlanarak izleyiciyle olan sosyal mesafe azaltılarak bireysel kimliğe yönelik ipuçları verilmeye çalışılmıştır. Grafik tasarımda nükte ve mizah çok sık başvurulan bir anlatım dilidir ve doğru kullanıldığında tasarımda fark edilirliliği sağladığı görülmektedir.

Fiziki olarak hazırlanan portfolyolar gibi dijital hazırlanan portfolyolar için de tipografi oldukça önemli bir grafik tasarım unsurudur. Tipografi, tasarım ürünlerinin en önemli ögesidir. Elektronik amaçlı tipografi ile çalışma söz konusu olduğunda uyulması gereken kurallar ve farkında olunması gereken sınırlamalar vardır. Myers'a göre dijital portfolyo ara yüzü söz konusu olduğunda, yazı ve görseller, tasarımınızın şekil ve renk yığınlarını oluşturur. Yazar, bir sayfaya yerleştirilen her şeyin bir ağırlığı olduğunu ve yazıya verilen tepkilerin bu bağlamda renge verilen tepkilere birçok yönden benzediğini ifade etmektedir. Dijital tasarımların başarılı bir şekilde ortaya çıkmasında ise tipografi ile ilgili tercihlerin önemi büyüktür. Özenle seçilmesi gereken yazı karakterleri bilgi bölümlerinin okunurluğunu artırmak için doğru seçilmiş puntolarla düzenlenmelidir. Tercih edilen yazı puntosu, harf ve satır aralıkları metin bölümlerinin uzunluğu veya kısalığı düşünülerek görselleştirilir. Yazının rengi ve zeminle oluşturduğu kontrastı da sayfanın okunabilirliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yazı puntosu, satır aralıkları ve bloklama, iyi tasarlanmış bir dijital tasarıma okunurluk adına katkı sağlayacaktır (2013: 150-162).

Tipografi ile ilgili bu bilgiler elbette önemlidir fakat kişisel marka konusu ekseninde sunum dosyasını oluşturacak kişilerin içeriği en iyi anlatacak yazı karakterini tercih etmeleri önemlidir. Yazıların içerikleri kadar biçimleri de üretilecek anlam ve duygulara etki etmektedir. Aşağıda bu konu ile ilgili basit bir örnek verilmiştir. "Karanlık ve korkutucu bir geceydi" anlamına gelen "It Was a dark and scary night" cümlesinin farklı yazı karakterleri ile farklı etkiler yarattığı görülür.

It was a dark and scary night...

It was a dark and scary night...

It was a dark and scary night...

Görsel 4. Tipografinin farklı duygusal tepkiler yaratma gücüne bir örnek (Myers, 2013)

Yanlış yazı karakterinin seçilmesi durumunda ortaya ne çıkacağını tartışan Anderson (2015:117) şu örneği vermektedir: "Muhafazakâr bir finansal hizmetler şirketinin lideri, süsleri ve kıvrımları olan gösterişli bir yazı karakteri seçer- sizce başkalarının parasından sorumlu olan bir şirketi yönetecek güvenilirliğe sahip mi? Bir mühendis, okunması zor ve komik tonlar içeren bir yazı karakteri seçerse, kalabalık yolcular tarafından seyahat edilen bir otoyol için yedek bir köprü inşa etme planlarını tasarlaması ve imzalaması için ona güvenir miydiniz?" Bu örnekler ışığında kendini dijital bir sunum dosyası ile ifade etmek, bireysel kimliği ve çalışma hayatıyla ilgili markasını ortaya koymak isteyen bireylerin; kimlik özelliklerine uygun, doğru duyguları uyandıran, başkalarıyla bağlantı kuran ve okunabilirliği yüksek yazı karakterlerini seçmeleri gerekmektedir.

Dijital portfolyo tasarımlarında doğru tipografi seçimi için Myers tasarımcılara birtakım önerilerde bulunmaktadır. Bu öneriler elbette değişen teknoloji ve beğenilere göre zaman içinde geçerliliklerini yitirme ihtimaline rağmen önemli görülmelidir. Öneriler teknik öneriler gibi görünse bile kişisel markanın üretilmesi aşamasında kıymetlidir. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir

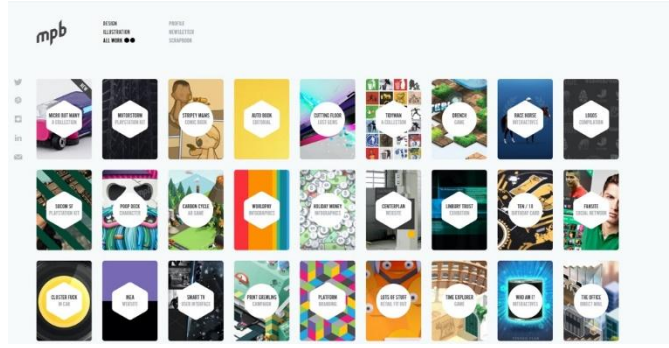
- Bilgisayar ve düşük çözünürlüklü monitörler için tasarım yaparken Sans Serif yazı karakteri kullanılmalıdır.
- Çok fazla yazı karakteri kullanmak tasarım adına olumsuzdur. Bunun nedeni her karakterin ifade ettiği anlam birbirinden farklıdır. Çok fazla yazı karakteri tutarsız bir dil oluşturacaktır.
- Dijital tasarımlar için yazı karakteri seçiminde büyük punto, daha iyi olarak yorumlanmaktadır. Küçük yazı puntosu, baskı aşamasında çok revaçta olmasına rağmen dijital tasarımlarda başarılı olmadığı görülmektedir. Hedef kitle ve ekran mesafesi düşünülerek seçilmesi ve farklı özelliklere sahip izleyiciler göz önünde bulundurulması önemlidir.
- Dijital portfolyolarda yazıların altlarının çizilmemesi önerilmektedir
- Ekrandaki metin miktarının sınırlanması gerekmektedir. Metinlerin küçük bilgi bölümleri şeklinde bloklanması, okunurluğu kolaylaştırır.
- Metinlerin tamamının büyük harfle yazılması tasarım yüzeyinde durağan bir etki yaratarak okunurluğu olumsuz şekilde etkileyecektir.
- Beyaz boşluklar tasarımda yalın bir dil oluşturarak yazın okunurluğunu arttıracaktır. (Myers, 2013: 163).

Bir yazı karakteri seçerken, izleyiciyi, tasarım konseptini ve iletişim hedefleri dikkate alınmalıdır. Seçilen yazı karakteri diğer görsel öğeler ve bağlam ile ilişkilendirildiğinde anlam doğru aktarılacaktır. Yazı karakteri seçimiyle birlikte bu yazı karakteri ve tasarımın hangi ortamda kullanılacağına göre farklı düzenleme biçimleri yapılmaktadır. Örneğin, ekran ölçüleri, mobil, tablet, bilgisayar veya genel ekran, hedef kitlenin iç mekân ve dış mekân ekranına uzaklığı yazı karakterinin puntosunu ve tasarlanma düzenini etkileyecektir. Bilginin ekran üzerinden okutulması, yani hedef kitlenin mesajı ve bilgiyi hızlı ve verimli bir şekilde alması doğru yazı karakteri, puntosu, satır aralığı, bloklama biçimi, kontrast ilişkileri gibi çok sayıda etkene bağlıdır. Yalın bir tasarım dili, vermek istediği bilgiyi alıcısına sorunsuz bir şekilde aktarmada son derece başarılıdır.

Dijital portfolyoların en büyük avantajlarından birisi de ses unsurlarını da etki yaratabilmek için kullanmasıdır. Doğru seçilmiş ses efektleri veya müzikle kişisel markanın ve sunum sahibinin kimliğinin daha iyi bir şekilde ifade edilmesi mümkündür. Ancak burada ses unsurları ile grafik tasarım unsurlarının uyumlu bir şekilde kullanılmasına dikkat etmek gerekmektedir.

Dijital Portfolyolarda Kimliğin Somutlaştırılması

Portfolyo tasarımı bir iletişim stratejisinin sonucu olarak okunmalıdır. Fiziki portfolyolara kıyasla dijital portfolyolarda bu strateji kurmak daha zordur. Bunun sebebi fiziki portfolyoların iletişim kurulacak hedef kitleye göre değiştirilebilme kolaylığına sahip olmasına rağmen özellikle web sayfaları ile oluşturulan dijital portfolyolar artık kitle iletişiminin bir parçası olması nedeniyle özel hedefler belirlemek oldukça zordur. Bu durumda elbette bir hedef kitle söz konusudur fakat bu hedef kitlenin örneğin tasarımcı arayan firmalar olması durumunda oldukça geniş olduğu aşikardır. Hangi işlerin nasıl anlatılacağı bu sebeple daha önemli hale gelir. Böylelikle portfolyonun kendisi tasarımı ile birlikte kişisel markanın temel taşıyıcısı olarak görülmelidir ve olumlu imajlar yaratmak ana amacı olmalıdır. Bu sebeple dijital portfolyo sahibinin kişisel markasını en iyi şekilde anlatma sürecinde tasarımcılara büyük bir sorumluluk düşmektedir.



Görsel 5. Tim Smith isimli tasarımcının Web Porfolyosu ana sayfasını arayüzü. Tasarımcı İkea gibi firmaların Web tasarımlarını yapmıştır. (www.mypoorbrain.com)



Görsel 6 Tim Smith isimli tasarımcının Web Porfolyosu Biyografisi (www.mypoorbrain.com)

Bu tür Web Portfolyolarında günümüzde kişilerin sosyal medya portfolyolarına da bağlantılar verildiği görülmektedir. Bu durumun iki nedeni vardır. Birincisi bu uygulamalardan iletişim kurulabilme olanağıdır. Diğer nedeni ise sosyal medya uygulamalarının çağdaş insanın hayatında oldukça fazla yer almasıdır. Bu sebeple çoğu Web portfolyosunun sosyal medyaya da taşındığı görülmektedir.

I MEAN IT

Dreamogram

EMRAH YUCEL
INTERIORS

Görsel 7. Tasarımcı Emrah Yücel'in Web Portfolyosu ana sayfa ara yüzü

(www.emrahyucel.com)

I Mean It Creative is a Los Angeles based branding and advertising agency. We offer global expertise and best-in-class ideas to help projects, brands, companies, cities, and countries to stand out globally.

We believe great brands are exceptional storytellers, and great branding is exceptional storytelling. We exist to reveal and tell your brand's story thus igniting its true potential.



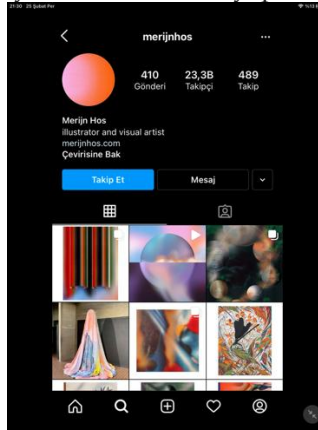
Görsel 7. Tasarımcı Emrah Yücel'in Web portfolyosundan bir sayfa örneği

(www.emrahyucel.com)

Sosyal Medya Portfolyoları belirli çerçeveler sunan yapılardır. Günümüzde insanların çok sık zaman geçirdikleri bu platformlarda kişisel markaların var oldukları ve çalışanların kimliklerini pek çok zaman bu yolla ortaya koydukları görülmektedir. Özellikle sanat ve tasarım alanında çalışan bireyler daha çok kişiye ulaşabilme fırsatı sunan Instagram'ı çok sık tercih etmektedirler.

Instagram fotoğraf ve video formatında dosyaları kitlelerle paylaşabilme olanağı sunmaktadır. Bu formatlarda işlerini kayıt altına alan kişilerin ayrıca tipografik unsurları da kullanabilme olanağı söz konusudur. Instagram uygulaması kendi içinde tipografik unsurları sınırlı bir şekilde sunmaktadır. Bunun için bu uygulamada işlerini paylaşacak kişilerin tipografik unsurları uygulama dışında hazırlamaları sınırlandırmaları belli ölçüde aşmalarına olanak sağlar. Bu tür uygulamaları kullanarak portfolyo oluşturacak kişilerin tasarımlarını gösterdikleri video ve fotoğraflarını profesyonel bir şekilde üretmeleri ve tipografik unsurları da bu temelde hazırlamaları oldukça önemlidir.

Instagram ve benzeri uygulamaların portfolyo olarak kullanılmasındaki en büyük avantaj ise uygulamanın ücretli bir şekilde sunduğu tanıtım imkanıdır. Web tasarımlarına kıyasla daha belirgin hedef kitlelere ulaşabilmek için bu uygulamalarda mümkün hale gelmiştir. Yaş, ilgi alanı, ekonomik ve demografik unsurlarla oluşturulan portfolyoların reklamları yapılabilir.



Görsel 8. Merjin Hos İsimli İllüstratörün Instagram portfolyosundan bir görüntü.

(www.instagram.com/merijnhos/)

PDF formatına dönüştürülen dijital tasarımlar oldukça esnek bir yapı sunmaktadır. Bu formatta hazırlanan portfolyolara farklı sayfalar eklenebilir ve bunlar farklı boyutlarda olabilir. Ayrıca fotoğraf,

video, ses dosyası ve dış bağlantı linkleri konulabilir (Baron,2019: 150-159). PDF dosyaları olarak oluşturulan ve multimedya özellikler taşıyan portfolyoların en önemli özelliği e-posta veya telefonlarla bile gönderilebilme özelliğidir. Bu formatta üretilen portfolyolar fiziki portfolyoların dijitalleştirilmiş halleri olabileceği gibi farklı ve çarpıcı tasarımlar da üretilebilmektedir

PDF olarak üretilen portfolyoların sunduğu en önemli avantaj ise hedef kitlenin beklentilerine göre yeniden üretilme kolaylığı sunmasıdır. Web veya sosyal medya portfolyolarını değiştirmek maliyet ve zaman açısından sorunluyken PDF formatına dönüştürülen tasarımlar hedef kitleye göre de dizayn edilebilir. Bu durumda iletişim stratejilerinin esnetilmesi gereken noktalarda hedef kitleyi etkilemek üzere yeni portfolyoların tasarlanması önerilmektedir.

SONUÇ

Enformasyon çağı olarak da bilinen bir süreçte hemen her şeyin dijital platformlara taşınması geleneksel tasarımların belli ölçüde teknik ve görme biçimleri paralelinde değişime uğramasına ve farklılaşmasına neden olmuştur. İş dünyası adına özellikle tasarım, sanat, mimari, mühendislik gibi alanlarda çalışanların kimliklerini veya çalışma dünyası içindeki kişisel markalarını ortaya koyduğu portfolyolar ise bu dijitalleşme sürecinde farklı formatlara dönüşmüştür. Genel olarak markaların özel de ise kişisel markaların yükselişe geçtiği göstergeler çağı olarak da adlandırılabilir bu çağda, bilginin varlığı kadar nasıl aktarıldığı da giderek önem kazanmıştır. Bu durumda çalışanların üretimleri elbette önemli olmakla birlikte onları sunuş biçimleri de bir hayli önemlidir.

Dijital portfolyolar özellikle web portfolyoları ve sosyal medya hesapları ile oluşturulan portfolyolar kitle iletişim alanına dahil oldukları için daha karmaşık bir iletişim ve tasarım sürecine dahil olurlar. Bu tasarımlarda kişinin kimliği ve markasını yaratmak adına önce başarılı bir iletişim stratejisi ve içerik üretmek ve sonra tüm bunların rehberliğinde grafik tasarımlar üretilmesi gerekmektedir. Web portfolyolarında hedef kitle oldukça belirsizdir. Sosyal medya portfolyolarında ise uygulamaların hedef kitleyi daraltma ve seçme olanakları bulunmaktadır. Bu sebeple web portfolyoları sosyal medya portfolyoları ile desteklemek kişisel markanın geliştirilmesi adına önem arz eder. Pdf formatında hazırlanan portfolyolar ise değiştirilebilir nitelikli oldukları için daha özel hedeflere yönelebilmek kabiliyetine sahiptirler. Diğer bir ifade ile belirlenen hedef kitlenin beklenti ve istekleri bağlamında bu PDF dosyaları yeniden yapılandırılabilir. Tüm bu formatlar ve fiziki dosyaların bir arada hazır bir şekilde bulunması ise çalışan adına önemli bir avantaj olacaktır. İletişim kurulacak mekân zaman ve iletişim stratejilerine göre fiziki dosyalar ve bu formların her biri çalışanın kişisel markasını yaratmasının anahtarıdır.

Çalışma dünyasının yoğun rekabetinde portfolio tasarımına ihtiyaç duyan herkesin bu özel sunum dosyalarının kendi bireysel kimlik, benlik ve kişisel markalarını temsil ettiğini unutmamaları gerektiği açıktır. Ayrıca çalışan kişinin işlerinin ne kadar başarılı olduğu, işlerin nasıl anlatıldığı ve bu anlatının estetik etkisi ile de yakından ilgilidir.

KAYNAKÇA

- Ambrose, G. ve Haris, P. (2012) Grafik Tasarımın Temelleri, çev. Mehmet Emir Uslu, Konya: Literatür yayınları
- Anderson, D. (2015). Stand Out: Design A Personal Brand. Build A Killer Portfolio. Find A Great Design Job. USA: Peachpit Press.
- Baron, C. L. (2009). Designing a Digital Portfolio: DESIGNING DIG PORTFOLIO _p2. New Riders.
- Berger, A. A. (2012). Kültür Eleştirisi: Kültürel Kavramlara Giriş, çev. Özgür Emir. İstanbul: Pinhan.
- Eisenman, S. (2006). Building Design Portfolios. USA: Rockport Publishers.
- Giddens, A. (2010). Modernite ve Bireysel Kimlik: Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum, çev. Ümit

- Tatlıcan, İstanbul: Say Yayınları.
- Keirns, N. J., Strayer, E., Griffiths, H., Vyain, S., Bry, J. D., Cody-Rydzewski, S., & Sadler, T. (2018). Introduction to Sociology 2e. Texas: OpenStax.
- Landa, R. (2014). Graphic Design Solitions USA: Cengage Learning.
- Marshall, G. (2003) Sosyoloji Sözlüğü, çev, Osman Akınhay ve Derya Kömürçü. , Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Myers, D. R. (2013). The Graphic Designer's Guide To Portfolio Design. John Wiley & Sons.
- Pektaş, H. (2018). İş Görüşmelerinde Portfolyonun Önemi ve Beden Dili. 6. Uluslararası Matbaa Teknolojileri Sempozyumu Bildiri Kitapçığı, 3-5 Kasım, İstanbul
- Ritzer, G. (2013). Sosyoloji Kuramları, çev. Himmet Hülür. İstanbul: De Ki Basım Yayım.
- Scolere, L. (2019). Brand Yourself, Design Your Future: Portfolio-Building İn The Social Media Age. New Media & Society, 21(9), 1891-1909.
- Thorpe, C., Hobbs, M., Todd, M., Tomley, S., & Weeks, M. (2017). Sosyoloji Kitabı, çev Tufan Göbekçin. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Thompson, J. B. (2008). Medya ve Modernite. Çev. Serdar Öztürk. Ankara Kırmızı Yayınları.
- Yüzüncüyıl, K. S., Buluş, B., & İşman, A. (2016). Sosyalleşmenin Dijitale Dönüşümü ve Dijital Benliğin Sunumu. Trt Akademi, 1(2), 608-619.

The Effect Of Individual Musical Instrument Study Habits of Fine Arts High School Cello Students On Musical Instrument Performance Self-Efficacy Belief

Teach. Ceren Albayrak

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7455-4191>

Teacher of Music / Ministry of National Education, Ankara – TURKEY

Prof. Dr. Damla Bulut

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

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

Artcile History

Submitted: 18.09.2020

Accepted: 07.03.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Fine Arts High School

Individual Musical Instrument
Study Habits

Musical Instrument Performance
Self-Efficacy Belief

Cello

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.46435>

Abstract

The purpose of this research is to examine the effect of individual musical instrument study habits of Fine Arts High School cello students on musical instrument performance self-efficacy belief. In this research descriptive general survey model was used. The sample of the research is comprised of 128 cello students studying at 1st, 2nd, 3rd, 4th grades of 14 Fine Arts High School chosen with maximum variation sampling method of purposive sampling methods from several provinces located in 7 regions of Turkey. As data collection tool, firstly, "Personal Information Form" was used to obtain information about students demographic characteristics. In order to determine musical instrument study habits related to individual musical instrument subject, "Individual Musical Instrument Study Habits Scale" developed by Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan and Yüksel (2016) in 2014-2015 Academic Year and in order to determine musical instrument performance self-efficacy levels, "Musical Instrument Performance Self-Efficacy Belief Scale" developed by Girgin (2015) were used. The effect of individual musical instrument study habits of cello students participating in the research on musical instrument performance self-efficacy belief was examined in terms of several variables. It was determined that the effect of individual musical instrument study habits of Fine Arts High School cello students on musical instrument performance self-efficacy belief was positive. When we examined the effect of individual musical instrument study habits of Fine Arts High School cello students on musical instrument performance self-efficacy belief according to the variables, it was determined that there were significant differences in gender and study time variables and no differentiation in the variables of their class levels and the region they study in.

Atf Bilgisi / Reference Information

Albayrak, C. and Bulut, D. (2021). The Effect of Individual Musical Instrument Study Habits of Fine Arts High School Cello Students on Musical Instrument Performance Self-Efficacy Belief. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 335-346.

Güzel Sanatlar Lisesi Viyolonsel Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çalgı Performansı Öz Yeterlik İnancına Etkisi

Öğrt. Ceren Albayrak
Müzik Öğretmeni / Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara – TÜRKİYE

Prof. Dr. Damla Bulut
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 18.09.2020
Kabul: 07.03.2021
On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Güzel Sanatlar Lisesi
Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları
Çalgı Performansı Öz Yeterlik İnancı
Viyolonsel

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.46435>

Öz

Bu araştırmanın amacı, Güzel Sanatlar Lisesi viyolonsel öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının çalgı performansı öz yeterlik inancına etkisini incelemektir. Araştırmada betimsel nitelikte genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin yedi bölgesinde bulunan çeşitli illerdeki amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiş 14 Güzel Sanatlar Liselerinin müzik bölümü 1., 2., 3., ve 4. sınıf düzeyinde eğitim alan 128 viyolonsel öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçlarında ilk olarak öğrencilerin demografik özellikleriyle ilgili bilgi sahibi olmak için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bireysel Çalgı dersine ilişkin çalgı çalışma alışkanlıklarını tespit etmek üzere Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan ve Yüksel (2016) tarafından, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında "Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği" ve çalgı performansı öz-yeterlik düzeylerini tespit etmek üzere Girgin'in (2015) geliştirdiği "Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya katılan viyolonsel öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının çalgı performansı öz yeterlik inancına etkisi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda Güzel Sanatlar Lisesi viyolonsel öğrencilerinin, çalgı çalışma alışkanlıklarının çalgı performansı öz yeterlik inancına etkisinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi viyolonsel öğrencilerinin, çalgı çalışma alışkanlıklarının çalgı performansı öz yeterlik inancına etkisini değişkenlere göre incelediğimizde ise cinsiyet ve çalışma süreleri değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu ve öğrenim gördükleri sınıf ve öğrenim gördükleri bölgeler değişkenlerinde herhangi bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

1. INTRODUCTION

Music education consists of different dimensions such as theory, sound and musical instrument. Within these dimensions, musical instrument training is of great importance in music education in terms of individuals' learning to play a musical instrument, finding the opportunity to improve themselves for their musical instruments and allowing them to benefit from their musical instruments in music education. (Bulut and Topaloğlu 2012: 71). Regular scale and technical studies should be done to develop musical instrument technique, to carry out musical instrument education with musical audience education at the same time. Student learns how to listen, develops the intonation and tone sensation as a result of carrying out these dimensions together. Student gets the habit of individual and regular study besides technical skills as a result of doing regular technical studies. Individual musical instrument study habit can be explained as a method which students adopt in their individual musical instrument lesson, in class and out of class studies, musical instrument studies which enhance their learning abilities and in class successes. Within musical instrument education, which is a process requiring self-devotion, students' individual musical instrument study habits are extremely important for effecting their playing abilities directly. Students' doing their individual studies with regular, planned and conscious methods, their participating in the class actively and disciplined comprise their study habits (Önder, 2009: 12). Class attendance success in the course and positive reinforcements are effective in helping students acquire this habit. The frequency of appearing in the concerts and concert performance of the student also affects self-efficacy. The habits of the student with efficient and positive feedbacks bring the success. Perceived self-efficacy is concerned with judgments of how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations. (Bandura, 1982). Efficacy beliefs influence how people feel, think, motivate themselves, and behave (Bandura, 1993). Students' own performances offer them reliable guides for assessing their self-efficacy. Successes raise self-efficacy and failures lower it, but once a strong sense of self-efficacy is developed, a failure may not have much impact (Bandura, 1986). For musical instrument training, self-efficacy beliefs of the students related to musical instrument playing skills affect their attitude to the course and musical instrument performances. As in every professional music education institution, musical instruments training is the basis for music education in Fine Arts High School. Therefore, it is important for students to turn to their individual musical instruments being aware of this education is the basic part of the music education and to do exercises and studies related to their individual music instruments in a regular, planned and systematic manner and to get study habits. The individual study habits of the students are directly related to musical instrument performance, musical instrument performance is directly related to students' appearing frequency in the concerts and the musical instrument performance shown in the concerts are directly related to self-efficacy about musical instrument. Based on this situation, it is important to examine the effect of individual musical instrument study habits of Fine Arts High School cello students in accordance with the determinations to be made and the results to be obtained.

2. METHODOLOGY

2.1. Research model

Depending on the purpose of the research, it was designed in basically descriptive, general survey model as a relational study. "General survey is the survey arrangements made on the whole universe or a group, sample or sampling taken from it in order to reach a general judgment about the universe consisting of many elements." (Karasar, 2017: 111).

2.2. The universe and sample of the research

The universe of the research is all of the cello students studying at music departments of Fine

Arts High Schools in Turkey. The sample of the research is comprised of 128 cello students studying at 1st, 2nd, 3rd, 4th grades of 14 Fine Arts High School chosen with maximum variation sampling method of purposive sampling methods from 7 region of Turkey in 2018-2019 Education Year. "Maximum variation sampling is the creation of sample concerning with the problem from different situations that are homogenous in itself." (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2017).

2.3. Data collections

In the Personal Information Form developed by researcher, there are five questions about the student's Fine Arts High School, the class level, the gender, the allocated time for studying individual musical instrument daily and how many days a week the student studies individual musical instrument. Four Dimensional Individual Musical Instrument Study Habits Scale, developed by Küçükosmanoğlu et al. (2016) as a result of their study with 378 students in 2014-2015 Education year, was used to determine the study habits related to individual musical instrument course of cello students participating in the research. In the third part of the questionnaire, Musical Instrument Self-Efficacy Belief Scale, developed by Girgin (2015), was used to determine the musical instrument self-efficacy levels of the students participating in the research.

3. FINDING

The relationship between the musical instrument study habits levels and musical instrument self-efficacy belief levels of cello students studying at Fine Arts High School music department participating in the research is presented in Table 1.

Table 1. Correlation coefficients for the relationship between musical instrument study habit levels and musical instrument performance self-efficacy beliefs of the students in the sample.

		Self-efficacy	Self-inefficacy	Psychological indicators	MISHS (Scale)
Value of study	<i>r</i>	,593***	-,463***	-,313***	,582***
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Preparing to study	<i>r</i>	,322***	-,489***	-,296**	,421***
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,001	0,000
Interest and desire	<i>r</i>	,403***	-,391***	-,188*	,411***
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,034	0,000
Correct use of time and regular study	<i>r</i>	,533***	-,483***	-,295**	,547***
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,001	0,000
MIPSEBS (Scale)	<i>r</i>	,524***	-,535***	-,316***	,563***
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000

p*<.05, *p*<.01, ****p*<.001

Table 1 shows the coefficients belong to Pearson moments product correlation in order to determine the relationships between the musical instrument self-efficacy belief levels (scores) of the students. As can be seen from the table, it was found that there were significant relations between scales (and all the sub-dimensions) changing between 'weak' and 'strong' at *p*<.05, *p*<.01 and *p*<.001 levels. Correlation coefficients found between variables were evaluated according to the criteria below. It was

found that there were significant relationships between students value of study levels (scores) and self-efficacy ($r=,593$; $p<.001$; 'strong' and positive), self-inefficacy ($r=-,463$; $p<.001$; 'middle' and negative), psychological indicators ($r=-,313$; $p<.001$; 'middle' and negative) and general musical instrument performance self-efficacy level ($r=,582$; $p<.001$; 'strong' and positive). In other words, an increase in students' value of study levels causes an increase in self-efficacy and (general) musical instrument performance self-efficacy levels, a decrease in self-inefficacy and psychological indicators levels. It was found that there were significant relationships between students preparing to study levels (scores) and self-efficacy ($r=,322$; $p<.001$; 'middle' and positive), self-inefficacy ($r=-,489$; $p<.001$; 'middle' and negative), psychological indicators ($r=-,296$; $p=.001$; 'weak' and negative) and general musical instrument performance self-efficacy level ($r=,421$; $p<.001$; 'middle' and positive). In other words, an increase in students preparing to study levels cause an increase in self-efficacy and (general) musical instrument performance self-efficacy levels, a decrease in self-inefficacy and psychological indicators levels. It has was found that there were significant relationships between students interest and desire levels (scores) and self-efficacy ($r=,403$; $p<.001$; 'middle' and positive), self-inefficacy ($r=-,391$; $p<.001$; 'middle' and negative), psychological indicators ($r=-,188$; $p=.034$; 'weak' and negative) and general musical instrument performance self-efficacy level ($r=,411$; $p<.001$; 'middle' and positive). In other words, an increase in students' interest and desire levels cause an increase in self-efficacy and (general) musical instrument performance self-efficacy levels, a decrease in self-inefficacy and psychological indicators levels. It was found that there were significant relationships between students correct use of time and regular studying levels (scores) and self-efficacy ($r=,533$; $p<.001$; 'strong' and positive), self-inefficacy ($r=-,483$; $p<.001$; 'middle' and negative), psychological indicators ($r=-,295$; $p=.001$; 'weak' and negative) and general musical instrument performance self-efficacy level ($r=,547$; $p<.001$; 'strong' and positive). In other words, an increase in students' correct use of time and regular study levels cause an increase in self-efficacy and (general) musical instrument performance self-efficacy levels, a decrease in self-inefficacy and psychological indicators levels. Finally, it was found that there were significant relationships between students' (general) musical instrument study habit levels/scores and self-efficacy ($r=,524$; $p<.001$; 'strong' and positive), self-inefficacy ($r=-,535$; $p<.001$; 'strong' and negative), psychological indicators ($r=-,316$; $p<.001$; 'middle' and negative) and general musical instrument performance self-efficacy level ($r=,563$; $p<.001$; 'strong' and positive). In other words, an increase in students' musical instrument study habit levels cause an increase in self-efficacy and (general) musical instrument performance self-efficacy levels, a decrease in self-inefficacy and psychological indicators levels.

The findings related to musical instrument performance self-efficacy belief levels of musical instrument study habits according to the gender of cello students studying at music department of Fine Arts High School participating in the research are presented in Table 2 and Table 3.

Table 2. Descriptive statics related to musical instrument study habit levels and musical instrument study habit levels and musical instrument performance self-efficacy belief levels (scores) according to students' gender in the sample

Scale	Class	Descriptive stats.		
		n	\bar{X}	ss
MISHS	Male	46	3,92	0,79
	Female	82	4,12	0,62
	Total	128	4,05	0,69
MIPSEBS	Male	46	3,26	0,96
	Female	82	3,08	0,80
	Total	128	3,14	0,86

Table 3. One-way MANOVA results for musical instrument study habit levels and musical instrument performance self-efficacy belief according to students' gender in the sample.

Effect	Test	Value	F	sd	p	Effect (η^2)
Gender	Wilks' Lambda	0,930	4,67	2-125	0,011*	0,070

Dependent Variable: MISHS and MIPSEBS

* $p < .05$

According to the one-way multivariate variance analysis, it was found that the effect of individual musical instrument study habits of cello students on musical instrument self-efficacy belief (depending on the combination of two dependent variables) showed significant differentiation according to the gender. [$F_{(2-125)}=4,67$; $p < 0,05$; Wilks' $\lambda=0,930$, partial effect $\eta^2=0,070$]. The effect of the gender on the interaction of students' individual musical instrument study habits and musical instrument self-efficacy belief was found to be 'middle' level ($\eta^2=0,070$). According to the result of the comparison (test of between-subjects effects) of group scores made for combination, the effect scores of the male students are higher than female students.

The findings related to the effect of individual musical instrument study habits on musical instrument self-efficacy belief of cello students studying at Fine Arts High School music department participating in the research according to their class levels are presented in Table 4 and Table 5.

Table 4. Descriptive statics related to musical instrument self-efficacy belief levels (scores) and musical instrument study habit levels of students according to the class levels in the sample

Scale	Class	Descriptive stats.		
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
MISHS	1st	38	4,12	0,60
	2nd	29	4,16	0,55
	3rd	34	3,87	0,82
	4th	27	4,06	0,76
	Total	128	4,05	0,69
MIPSEBS	1st	38	3,03	0,85
	2nd	29	3,09	0,98
	3rd	34	3,11	0,78
	4th	27	3,40	0,84
	Total	128	3,14	0,86

Table 5. One-way MANOVA results for musical instrument self-efficacy belief and musical instrument study habit levels according to the class levels of students in the sample.

Effect	Test	Value	<i>F</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	Effect (η^2)
Class	Wilks' Lambda	0,920	1,74	6-246	0,112	0,041

Dependent Variable: MISHS and MIPSEBS

According to the one-way multivariate variance analysis, it was found that the effect of individual musical instrument study habits of cello students on musical instrument self-efficacy belief (depending on the combination of two dependent variables) didn't differentiate according to their class level [$F_{(6-246)}=1,74$; $p>0,05$; Wilks' $\lambda=0,920$, partial effect $\eta^2=0,041$].

The findings related to the effect of individual musical instruments study habits on musical instrument self-efficacy belief of cello students studying at Fine Arts High School music department participating in the research according to daily studying period of their individual musical instruments are presented in Table 6 and Table 7.

Table 6. Descriptive statics related to musical instrument performance self-efficacy belief levels (scores) and musical instrument habit levels according to students' daily study period of students' individual musical instrument in the sample.

Scale	Class	Descriptive statics		
		n	\bar{X}	ss
MISHS	Less than 1 hour	47	3,73	0,74
	1-2 hour	72	4,20	0,59
	3 hours and over	9	4,52	0,48
	Total	128	4,05	0,69
MIPSEBS	Less than 1 hour	47	2,80	0,93
	1-2 hour	72	3,31	0,75
	3 hours and over	9	3,63	0,74
	Total	128	3,14	0,86

Table 7. One-way MANOVA results for musical instrument performance self-efficacy belief and musical instrument study habits according to students' daily study period of their musical instrument in the sample.

Effect	Test	Value	F	sd	p	Effect (η^2)
Daily Study	Wilks' Lambda	0,842	5,58	4-248	0,000***	0,083

Dependent Variable: MISHS and MIPSEBS

*** $p < .001$

According to one-way multivariate variance analysis, it was found that the effect of individual musical instrument study habits of cello students on musical instrument self-efficacy belief (depending on the combination of two dependent variables) showed significant differentiation according to daily study period of the musical instrument [$F_{(4-248)}=5,58$; $p < 0,001$; Wilks' $\lambda=0,842$, partial effect $\eta^2=0,083$]. The effect of daily study period on the interaction of students' individual musical instrument study habits and musical instrument performance self-efficacy belief were found to be 'middle' level ($\eta^2=0,083$). According to the result of the comparison (test of between-subjects effects) of group scores made for combination (effect) of scale scores, the effect scores of students studying their individual musical instrument 1-2 hours and more than 3 hours daily are higher than the students studying less than 1 hour.

The findings related to the effect of individual musical instrument study habits on musical instrument performance self-efficacy belief of cello students studying at Fine Arts High School music department participating in the research according to weekly study period of their individual musical instruments are presented in the Table 8 and Table 9.

Table 8. Descriptive statics related to musical instrument study habits and musical instrument performance self-efficacy belief levels (scores) of students according to weekly study period of individual musical instrument in the sample.

Scale	Class	Descriptive statics		
		n	\bar{X}	ss
MISHS	Less than 1 day	18	3,61	0,96
	1-2 days	53	3,92	0,67
	More than 3 days	57	4,31	0,48
	Total	128	4,05	0,69
MIPSEBS	Less than 1 day	18	2,65	0,97
	1-2 days	53	2,98	0,83
	More than 3 days	57	3,45	0,75
	Total	128	3,14	0,86

Table 9. One-way MANOVA results for musical instrument study habit levels and musical instrument performance self-efficacy belief of students according to weekly study period of individual musical instrument in the sample

Effect	Test	Value	F	sd	p	Effect (η^2)
Weekly Study	Wilks' Lambda	0,834	5,88	4-248	0,000***	0,087

Dependent Variable: MISHS and MIPSEBS

*** $p < .001$

According to one-way multivariate variance analysis, it was found that the effect of individual musical instrument study habits of cello students on musical instrument self-efficacy belief (depending on the combination of two dependent variables) showed significant differentiation according to weekly study period of individual musical instrument. [$F_{(4-248)}=5,88$; $p < 0,001$; Wilks' $\lambda=0,834$, partial effect $\eta^2=0,087$]. The effect of weekly study period on the interaction of students' individual musical instrument study habits and musical instrument performance self-efficacy belief were found to be 'middle' level ($\eta^2=0,087$). According to the result of the comparison scores made for combination (effect) of scale scores, the effect scores of students studying 1-2 days and more than 3 days weekly are higher than the students studying less than 1 day weekly.

The findings related to the effect of individual musical instrument study habits on musical instrument performance self-efficacy belief of cello students studying at Fine Arts High School music department participating in the research according to the regions they study in are presented in Table 10.

Table 10. Descriptive statics related to musical instrument study habit levels and musical instrument self-efficacy belief levels (scores) of students according to the region they study in the sample.

Scale	Region	Descriptive statics		
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
MISHS	Black Sea R.	17	4,04	0,57
	Central Anatolia R.	22	4,06	0,68
	Marmara R.	19	4,07	0,53
	Aegean R.	15	4,08	0,51
	Mediterranean R.	28	4,28	0,47
	Eastern Anatolia R.	14	3,82	0,99
	Southeastern Anatolia R.	13	3,71	1,08
	Total	128	4,05	0,69
MIPSEBS	Black Sea R.	17	3,00	0,74
	Central Anatolia R.	22	3,19	0,81
	Marmara R.	19	3,21	0,74
	Aegean R.	15	3,22	0,76
	Mediterranean R.	28	3,27	0,82
	Eastern Anatolia R.	14	3,13	1,37
	Southeastern Anatolia R.	13	2,79	0,83
	Total	128	3,14	0,86

Dependent Variable: MISHS and MIPSEBS

According to one-way multivariate variance analysis, it was found that the effect of individual musical instrument study habits of cello students on musical instrument self-efficacy belief (depending on the combination of two dependent variables) didn't differentiate according to the region they study in [$F_{(10-242)}=0,98$; $p>0,05$; Wilks' $\lambda=0,925$, partial effect $\eta^2=0,039$].

4. RESULTS AND DISCUSSION

1. When the relationship between the study habit levels and musical instrument performance self-efficacy levels of cello students participating in the research is examined, it was observed that an increase in students value of study, preparing to study, interest and desire, correct use of time and regular study caused an increase in self-efficacy and musical instrument self-efficacy levels, a decrease in self-inefficacy and psychological indicators levels. In practice- based skills, correct study and practice are the basic of taking the skill to the top-level. In taking the skill to the top-level, performance is important. Performance is concrete indicator how and to what extent learning occurs. Correct and regular study directly affect the performance also in musical instrument training. Performance is directly related to the concepts such as anxiety, self-confidence, self-efficacy. It can be said that the higher the performance of the person, the higher the motivation, self-confidence and self-efficacy.

2. It was found that the effect of individual musical instrument study habits of cello students participating in the research on musical instrument self-efficacy belief showed significant differentiation according to gender. It was observed that the effect of individual musical instrument study habits on musical instrument self-efficacy belief was higher in male students than female students. It was observed that the effect of musical instrument study habits of male students on musical instrument self-

efficacy belief was higher. It can be said that this is because social and psychosocial aspects of male students are more dominant than female students and male students have more places to show their performances.

3. It was observed that the effect of musical instrument study habits of cello students participating in the research on musical instrument self-efficacy belief didn't differentiate according to class levels. It can be said that this is because even if the students' class levels are different, the subjects in their individual musical instrument courses according to their levels are the same and the teaching of the course is nearly the same.

4. It was found that the effect of musical instrument study habits of cello students participating in the research on musical instrument self-efficacy belief showed significant differentiation according to daily study period of their individual musical instruments. It was observed that the effect scores of students studying their musical instruments 1-2 hours and more than 3 hours daily were higher than the students studying less than 1 hour daily. It can be said that because of this situation, the higher the daily study period of students' individual musical instruments, the higher their individual musical instrument study habits and musical instrument study habits increase the musical instrument self-efficacy belief levels.

5. It was found that the effect of individual musical instrument study habits of cello students participating in the research on musical instrument self-efficacy belief showed significant differentiation according to weekly study period. The effect scores of students studying their individual musical instruments 1-2 days or more than 3 days weekly were higher than the students studying less than 1 day weekly. It can be said that because of this situation, the higher the weekly study period of students' individual musical instrument, the higher their individual musical instrument study habits level and musical instrument study habits can increase musical instrument performance self-efficacy belief levels.

6. It was observed that the effect of individual musical instrument study habits of cello students on musical instrument self-efficacy belief didn't differentiate according to the regions they study in. It can be said that, this situation is because even if the regions they study in are different, the subjects in their individual musical instrument courses are the same and the teaching of the course is nearly the same.

When the literature was examined, it was observed that there were few studies similar to subject of the study and there couldn't be found any studies supporting the effect of individual musical instrument study habits on musical instrument performance self-efficacy belief and the results obtained according to the variables completely. However, Çuhadar, Gündüz and Tanyeli's (2013) study shows even a little similarity with the subject and the part to be examined. In Çuhadar and et al.'s study, the result obtained when they examined the variables of gender and class level related to students' attitudes towards studying and academic self-efficacy senses show some similarities and differences with the result when we examined the variables of gender and class level related to individual musical instrument study habits on musical instrument self-efficacy belief in our study. In Çuhadar and et al.'s (2013) study, it was determined that students' deep study approach and academic self-efficacy senses didn't show any difference between males and females, however; when the average scores related to superficial study approach were examined, it was observed that male students' scores were higher than female students'. It was determined that students' study approach and academic self-efficacy senses didn't show significant difference according to class levels.

REFERENCES

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2): 122-147.
Accessing address: <http://www.semanticscholar.org>

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, United States: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2): 117-148. Accessing address: <http://www.uky.edu/UKHome/>
- Bulut, D., Topaloğlu, T. (2012). Examination of First Book of J. J. F. Dotzauer Violoncello Method in terms of Target and Target Behaviors, *Journal of Ziya Gökalp Faculty of Education*, 18: 69-81.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. and Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Accessing address: <https://slideplayer.biz.tr/slide/3624644/>.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş. and Tanyeri, T. (2013). Investigation of relationship between studying approach and academic self-efficacy of computer education and instructional technologies department students. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(1): 251-259. Accessing address: <http://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd>
- Girgin, D. (2015). Musical Instrument Performance Self-efficacy Belief Scale: The Validity and Reliability Analysis. *Pamukkale University Journal of Education*, 38: 107-114. Accessing address: <http://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler (32. Edition)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Küçükosmanoğlu, H. O., Babacan, E., Babacan, M. D. and Yüksel, G. (2016). Study on Scale Development for Individual Instrument Practice Habits In Musical Education. *Abant İzzet Baysal University Journal of Education*, 16: 2350-2367.
- Önder, Y. (2014). *Attitudes and Self-Sufficiency Perceptions of the University Students of Professional Music Education About Decoding Abilities*, Unpublished Master's Thesis, Marmara University Institute of Educational Sciences, İstanbul.

Rabî' b. Habîb'in (öl.175/791) İtikâdî Hadisleri Yorumlama Biçimi*

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Özdemir

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7281-0916>

Şırnak Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Hadis Anabilim Dalı, Şırnak – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 30.12.2020

Kabul: 07.03.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Hadis
İbâdî
Rabî
Nass
Yorum

Araştırma Makalesi

* Bu makale, 11-12 Nisan 2019 tarihinde Malatya'da düzenlenen *Uluslararası İslam ve Yorum III Sempozyumu*'nda "Nassların Yorum ve Tevili Bağlamında İbâdî Muhaddis Rebî' b. Habîb'in (ö. 175/791) Muhalifleriyle Tartışmaları" isminde sunulan tebliğin yeniden gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.50106>

Öz

Rabî' b. Habîb (öl. 175/791), İbâdiyye mezhebinin erken dönem hadis âlimlerindedir. İbâdiyye mezhebinin günümüze ulaşan en eski hadis kitabı olan *el-Câmiu's-Sahîh* adlı eser de ona aittir. O, bu eserinde inanç, ibadet, ahlak, muamelat, siyer vs. gibi pek çok konuyla alakalı bilgi ve rivayetlere yer vermiştir. Eserin üçüncü cildinde Allah'ın sıfatları, imanın mahiyeti, küfür, şirk, büyük günah işleyen kişinin durumu gibi itikadî tartışmalara yer verilmiştir. Rabî' b. Habîb, muhalifleriyle girdiği itikadî konulara dair tartışmalarda görüşünü desteklemek amacıyla birçok ayet, hadis, sahabe ve tabiîn görüşlerine yer vermiştir. Rabî' b. Habîb'in ilgili konularda takip ettiği metot bir yandan ilgili döneme ait ilmî tartışmaların, hadislerin anlaşılması ve yorumlanmasına etkisini ortaya koyarken öte yandan mezhep bağlılığının nassların yorum ve teviline etkisi hususuna da ışık tutmaktadır. Söz konusu tartışmalar, aynı zamanda Rabî' b. Habîb'in müntesibi olduğu İbâdiyye mezhebinin dinî nasslara bakışını ortaya koymasından da önem arz etmektedir. Bu bağlamda "Hâricîlerin dini metinleri genellikle sathî ve zahirî olarak anlamışlardır" şeklindeki genel kanaatin doğruluk derecesine de ışık tutacak olan bu çalışma, Rabî' b. Habîb'in inanç ile alakalı hadislere yaklaşımına ışık tutacaktır. Ayrıca bu çalışmada Rabî' b. Habîb'in eserinde tartıştığı konuların mahiyeti, delil olarak kullandığı rivayetlerin genel özellikleri ve söz konusu hadisleri değerlendirme usul ve metodolojisi ortaya konulacaktır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Özdemir, A. (2021). Rabî' b. Habîb'in (öl.175/791) İtikâdî Hadisleri Yorumlama Biçimi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 84, Spring, p. 347-363.

Rabî' b. Habîb's (d. 175/791) Method of Interpreting Hadith Related to Faith

Asst. Prof. Dr. Ahmet Özdemir

Sirnak University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Department of Hadith,
Şirnak – TURKEY

Article History

Submitted: 30.12.2020

Accepted: 07.03.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Hadith

Ibadi

Rabi

Religious Text

Comment

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.50106>

Abstract

Rabî 'b. Habîb (d. 175/791) was one of the early hadith scholars of the Ibadiyya school. The work named al-Câmiu's-Sahîh, which is the oldest hadith book of the Ibadiyya madhhab, also belongs to him. In this work, he has included information on many subjects such as belief, worship, morality, manners, and sirah. Particularly in the third volume of the work, creed debates such as the attributes of God, the nature of faith, blasphemy, shirk, and the state of the person who committed major sins are included. Rabî 'b. Habîb included many verses, hadiths and the views of the Companions in order to support his opinion in his discussions on religious issues with his opponents. Rabî b. The method followed by Habib on the relevant issues, on the one hand, reveals the effect of the scientific discussions and hadiths of the relevant period on the understanding and interpretation of the hadiths, on the other hand, sheds light on the effect of sect devotion on the interpretation of the verses. The aforementioned discussions are also in Rabi b. It is also important in terms of revealing the view of the Ibadiyya sect, which Habib is a part of, towards religious observances. In this context, this study, which will shed light on the degree of accuracy of the general opinion that "Hâricîs have generally understood the religious texts superficially and externally", is Ibadî muhaddis Rabî's b. It will shed light on Habib's approach to hadiths related to belief. In addition, in this study Rabî 'b. The nature of the issues that Habib discussed in his work, the general characteristics of the narrations he used as evidence, and the method and methodology of evaluating the hadiths in question will be revealed.

GİRİŞ

Sünnî kaynaklara göre Hâricîlerin günümüze kadar varlığını devam ettiren, görüşleriyle mutedil ve ehl-i sünnete en yakın olan kolu İbâdiyye fırkasıdır. Bununla beraber İbâdiyye, kendilerini Hâricîlerden farklı ve müstakil bir mezhep olarak görmüştür ve Hâricîlerin özellikle önemli simalarından olan Nâfi' b. Ezrak'ın (öl. 65/685) diğer Müslümanlar hakkında ileri sürdüğü tekfirle alakalı sert görüşlerine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Kendilerini daha çok Basra'da Abdullah b. İbâd (öl. 86/705) etrafında toplanan ılımlı bir fırka olarak tanımlamışlardır.¹ İbâdiyye her ne kadar Abdullah b. İbâd'a izafe edilse de aslında mezhebin fikir babası, birçok sahabe ile görüşme imkânı bulmuş olan tâbînden meşhur Câbir b. Zeyd el-Ezdi'dir (öl. 93/711). Hicri birinci asrın sonunda vefat eden Câbir b. Zeyd'in ilmî birikimi, İbâdîler içerisinde en önemli öğrencisi muhaddis Ebû Ubeyde Müslim b. Ebî Kerîme (öl. 145/762) ve onun da talebesi Rabî' b. Habîb (öl. 175/791) ile devam etmiştir.² İbâdî kaynaklara göre Rabî' b. Habîb, hicri ikinci asırda başta hocası Câbir b. Zeyd ve Ebû Ubeyde Müslim b. Ebî Kerîme'den rivayet ettiği hadisleri *el-Câmiu's-Sahih* adlı eserinde bir araya getirmiştir. İbâdiyye'nin itikadî ve amelî konulardaki görüşleri bu eserdeki rivayetlere dayanmaktadır. Hatta onlara göre bu eser, Kur'an-ı Kerim'den sonra en sahih dinî kaynak olarak kabul edilmektedir. Bununla beraber Rabî' b. Habîb'in bu eseri diğer fırkalar tarafından pek tanınmamıştır. Hatta diğer mezheplerce bu eserin adeta meçhul kaldığını söylemek mümkündür. Eser günümüzde birçok defa yayımlanma imkânı bulmuştur.³ Eserin özellikle üçüncü cildi hicri ikinci asırda tartışılan ilmî ve fikrî problemlerle alakalıdır. Rabî', bu ciltte İbâdiyye mezhebinin özellikle itikadî görüşlerine muhalif olan görüşleri tartışmış ve söz konusu fikirleri ilzam etmek için görüşlerine destek maksadıyla birçok ayet, hadis ve sahabe sözlerine müracaat etmiştir. Rabî', eserinde kendi mezhebinin görüşlerine muhalif olan fırkalarla tartışmıştır. Eserde karşılıklı diyalog şeklinde tartışmalar yoktur. Lakin Rabî' koymuş olduğu bazı bâb başlıkları altında genellikle kendi mezhebine muhalif olan fikirleri, naklettiği meriviyatla çürütmeye gayret göstermiştir. Bununla beraber bazen Kaderiyye, Mürcie ve Mücessime gibi görüşlerini çürütmeye çalıştığı fırkaların isimlerini açıkça zikretmiştir. Bazen de isim vermeden söz konusu fırka ya da kesimin özelliklerini belirtmekle yetinmiştir. Biz de nakledilen rivayetlerin özelliklerinden hareketle Rabî'in "muhalifleriyle" ya da "İbâdî olmayanlarla" tartışması ifadesini kullanmayı uygun gördük.

Çalışmamızda İbâdî muhaddis Rabî'in muhalifleriyle yaptığı ilmî ve fikrî tartışmalarda delil olarak kullandığı meriviyatın hadis usulü açısından özellikleri, rivayetler bağlamında tartışılan döneme ait itikadî problemlerin neler olduğu ve İbâdî muhaddis Rabî'in nasslara bakışı ve değerlendirme keyfiyeti incelenecektir. İbâdiyye'nin hadis ve sünnet hakkındaki görüşleriyle alakalı yapılan

¹ Muhammed b. Abdilkerim Şehristânî, *el-Milel ve'n-nihal*, thk. Muhammed Seyid Kiyânî (Beirut: Daru'l-Ma'rife, 1404), 1/34; İvaz Muhammed Halîfât, *el-Usûlu't-tarihiyye li'l-fırkatî'l-İbâdiyye* (Umân Sultanlığı: Vizâretü't-Turâsî'l-Kavmî, 1994), 12; Tank Sâsî Şeybânî, *el-İbâdiyye usûluhâ ve a'lâmuhâ* (Rîbat/Meğrib: Matbaatu'l-Ma'ârifî'l-Cedide, 2014), 13-14; Süleyman Bârûnî, *Muhtasarı tarihi'l-İbâdiyye* (b.y.: y.y., ts.), 21; Salih b. Ahmed b. Yusuf Bus'îdî, *Rivâyetü'l-hadis 'inde'l-ibâdiyye* (b.y.: Câmî'atu Âlî'l-Beyt, 1998), 8 ve dv; Ethem Ruhi Fığlalı, *İbâdiyye'nin Doğu ve Görüşleri*. (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1983), 53-99; Bünyamin Erul, *Hadis Tetkikleri Eleştirel Bir Yaklaşım* (Ankara: Otto Yayınları, 2016), 211-251; Ahmet Özdemir, *İbâdiyye'nin Ana Hadis Kitabı* (Ankara: Araştırma Yayınları, 2020), 28-43; Kadir Demirci, *İbâdiyye'nin Hadise Bakışı* (Ankara: Gece Akademi Yayınları, 2019), 23-47; Kadri Önemli, *Erken Dönem İbâdi Kaynaklarda İbâdiyye'nin Dini ve Siyasi Görüşleri* (İstanbul: Nida Akademi, 2020), 39-98; Tevhit Bakan, "İbâdîler ve Hadis", *Ekev Akademi Dergisi* 20 (2004), 221-240; Mehmet Salih Arı, *Haricilerin Kurduğu Devlet Rustemiler* (Van: Bilge Adamlar, 2009), 27-32; Ahmet Özdemir, "İbâdiyye'nin Erken Dönem Hadis Kaynakları", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 36 (2019), 523-554; Ahmet Özdemir, "Hâricî/İbâdî Gelenekle Sünnetin Teşri Değeri", *Amasya İlahiyat Dergisi* 14 (2020/Haziran), 197-227.

² Ebu'l-Abbas Ahmed b. Said Dercinî, *Tabakâtu'l-Meşâyih bi'l-Mağrib*, thk. İbrahim Talay (Cezayir: Matbaatu'l-Ba's, ts.), 2/205; Ebu'l-Abbas Ahmed b. Said Şemmâhî, *es-Siyer* (Kahira: el-Matbaatu'l-Baruniyye, 1301/1884), 70; İvaz Muhammed Halîfât, *Neş'etu hareketi'l-İbâdiyye* (London: Dâru'l-Hikme, 2013), 122.

³ Eserle ilgili geniş bilgi için bk. Özdemir, *İbâdiyye'nin Ana Hadis Kitabı*, 99-203.

çalışmalar, daha çok Rabî' b. Habîb'in *el-Câmiu's-Sahîh*'i bağlamında yapılmıştır.⁴ Ancak bu çalışma, Rabî'in *el-Câmiu's-Sahîh*'inde yer almayan, onun genellikle itikâdî konularda muhalifleriyle yapmış olduğu tartışmalarda delil olarak kullandığı ve müstakil bir eser olarak kabul edilen yaklaşık 140 rivayet hakkındadır. Dolayısıyla çalışmamızın kapsamı söz konusu rivayetler çerçevesinde ve daha çok hicri ikinci asırda tartışılan önemli itikâdî ilmi konularla sınırlı olacaktır.

1. Delil Olarak Kullanılan Rivayetler Hakkında Genel Bilgiler

Rabî'in bu eseri veya rivayetleri, hicri altıncı asır İbâdî alimlerden Vercelânî (öl. 570/1174) tarafından ilk defa tespit edilmiş ve Rabî'in meşhur *el-Câmiu-Sahîh* adlı eserine müstakil bir bölüm halinde üçüncü cilt olarak eklemiştir.⁵ Rivayetlerin Vercelânî öncesi durumu hakkında herhangi bir bilgiye rastlamadık. Konu hakkında mevcut bilgi, bu eserin ya da rivayetlerin ilk defa Vercelânî tarafından tespit edilmiş olması ve yine aynı kişi tarafından söz konusu merviyatın Rabî'in *el-Câmiu's-Sahîh* eserinin üçüncü cildine eklenmiş olmasıdır. İbâdî kaynaklarda maalesef söz konusu eserin veya rivayetlerin tarihi serüvenini aydınlatacak herhangi bir bilgiye rastlamadık. Zira Rabî' ile Vercelânî arasında yaklaşık dört asır gibi uzun bir zaman dilimi vardır. Bu zaman zarfında söz edilen rivayetlerin kimler vasıtasıyla ve ne şekilde Vercelânî'ye ulaştığı hususu meçhuldür. Aslında bu durum Rabî'in ve dolayısıyla İbâdiyye'nin en sahih hadis kitabı olarak kabul edilen *el-Câmiu's-Sahîh* eseri için de söz konusudur. O eser de aynı kişi yani Vercelânî tarafından bulunup ortaya çıkarılmış ve eserin Vercelânî'den önce senedi hakkında herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ancak İbâdîler arasında söz konusu eserlerin Rabî'e aidiyeti hakkında şüphe bulunmamaktadır.⁶

Eserde kitâb dediğimiz ana başlıklar kullanılmamıştır. Ancak birçok farklı bâb başlığı konulmuş ve başlıklar altında toplam 140 rivayet yer almıştır.⁷ Rabî'in *el-Câmiu's-Sahîh* adlı eseri bir fıkıh kitabı gibi tertip edilmiş, eserde birçok ana bölüm olan kitâb ve onun alt başlığı hükmünde olan bâblar kullanılmıştır. Ancak Rabî'in muhaliflerine karşı delil olarak kullandığı eser/rivayetler ise tertip açısından düzensiz olup *el-Câmiu's-Sahîh*'e benzememektedir. Bu da göstermektedir ki bu rivayetler müstakil bir eser olup muhtemelen onu bulan Vercelânî, eserin tertibine müdahale etmeden sadece *el-Câmiu's-Sahîh*'e eklemiştir.

Rivayetlerde sened kullanımına pek dikkat edilmemiştir. Senetlerde ravi düşmesi, meçhul ve müphem ifadeler kullanmak ve isnadlarda temrîz siğasına yer vermek yaygın bir özellik olarak görülmektedir. Bazen Rabî'in kendisi, "beleşânî 'an Rasulillah"⁸, "ve ûtiye'n-Nebî"⁹ "ve suile'n-Nebî...¹⁰ şeklinde belağ ya da temrîz siğasıyla hadisi doğrudan Hz. Peygamber'den nakletmiştir. Az da olsa muttasıl olan isnadlara yer verilmiştir: "Rabî' - Câbir b. Zeyd - İbn Abbâs - Hz. Peygamber"¹¹ ve "Ebû

⁴ Bk. Bus'îdî, *Rivâyetu'l-hadis 'inde'l-ibâdiyye*, 8 ve dv; Erul, *Hadis Tetkikleri Eleştirel Bir Yaklaşım*, 211-251; Demirci, *İbâdiyye'nin Hadise Bakışı*, 66-95; Ahmet Özdemir, "Hicri İkinci Asırdaki İlmî ve Fikrî Tartışmaların Rebî' b. Habîb'in (ö.175/ 792) el-Câmiu's-sahîh Adlı Eserine Yansıması", *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)* 66 (2018), 278-296; Bakan, "İbâdîler ve Hadis", 221-240.

⁵ Ebu Abdillâh Muhammed b. Amr es-Sedvîkşî Ebû Sitte, *Hâşiyetu't-terfîb 'alâ el-câmiu's-sahîh*, thk. İbrahim Muhammed Tallây (Cezayir: Metâbiu Dâri'l-Bahs, 1994), 3/331-415; Heyet, *Mu'cemu alâmî'l-İbâdiyye* (Çardaye: el-Matbaatu'l-Arabiyye, 1999), 1/507.

⁶ Dercinî, *Tabakâtu'l-Meşâyih bi'l-Mağrib*, 2/273; Şemmâhî, *es-Siyer*, 119; Ebû Sitte, *Hâşiyeye*, 1/16; Abdullah b. Humeyyid Nureddin Sâlimî, *Şerhu'l-câmi'î's-sahîh*, s.nşr. es-Sultan Faysal b. Turkî (Mısır: Matbaatu'l-Ezhâr el-Bâruniyye, 1326/1908), 1-15; Bârûnî, *Muhtasarı tarihi'l-İbâdiyye*, 30; Sa'îd b. Mabruk Kannûbî, *er-Rebî' b. Habîb Mekânetuhu ve Musneduh* (Umân Sultanlığı: Mektebetu'd-Dâmirî, 1995), 105-106; Fuad Sezgin, *Buhârî'nin Kaynakları Hakkında Araştırmalar* (Ankara: Kitabiyat, 2000), 27, 84.

⁷ el-Ezdî el-Basrî Rabî' b. Habîb, *el-Câmiu's-sahîh musnedu'l-İmam er-Rabî' b. Habîb*, nşr. Nureddin es-Sâlimî, thk. Ebu Yakub Yusuf b. İbrahim el-Vercelânî (Uman Sultanlığı: Mektebetu'l-İstikâme, 2003), 1/197-253.

⁸ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/201, 768.

⁹ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/200, 763.

¹⁰ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/202, (no: 71-72).

¹¹ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/203, (no: 776).

Ubeyde - Câbir b. Zeyd - İbn Abbâs - Hz. Peygamber"¹² gibi muttasıl isnadlar daha çok bâb başlıklarında ilk rivayetin başında gözükmektedir. Muhtemelen söz konusu rivayetler, müellif tarafından sahih görüldüğü için isnad kullanımına ehemmiyet verilmemiştir. Şunu da belirtmekte fayda vardır. Hicri ikinci asırda henüz isnad sistemi gelişmeye devam ettiği için dönemin hadis musannefâtındaki muttasıl rivayetlerin sayısı daha azdır. Mürsel ve maktû rivayetler ise çoğunluktadır. Ancak hicri üçüncü asra gelindiğinde muttasıl olan rivayetlere öncelik verilmiş ve dolayısıyla senedinde kopukluk olan rivayetlerin sayısı da azalmıştır. Bu nedenle Rabî'in muhaliflerine karşı delil olarak kullandığı rivayetler hicri ikinci asır rivayet tarzıyla uyuşmaktadır.¹³

Rabî'in tâbiînden olan hocası Câbir b. Zeyd zaman zaman sahabiye düşürerek "Rabî'- Câbir yuroâ 'an Rasulillah"¹⁴, "kâle Câbir b. Zeyd beynemâ Rasulillah ..."¹⁵ şeklinde hadisi doğrudan Hz. Peygamber'den nakletmiştir. Rabî'in sahabeye ulaşma ihtimali çok zayıf olmasına rağmen bazen kendi hocasını düşürerek doğrudan sahabeden hadis nakletmiştir: "Kâne ibnu Mes'ûd yervi 'an Rasulillah"¹⁶, "kâle Rabî' se'ele raculun Ebâ Zer"¹⁷, "ve kâle 'Umer radiyallahu 'anh"¹⁸, "ve kâle Ali radiyallahu 'anh."¹⁹ Çoğu hadisin başında sened olmadan muallak olarak doğrudan Hz. Peygamber'den "kâle Rasulillah"²⁰ şeklinde nakledilmiştir.

Delil olarak kullanılan hadislerin ekseriyeti Hz. Peygamber'e izafe edilmiş merfû rivayetlerdir. Yaptığımız tespate göre 140 rivayetin yaklaşık 100 tanesi merfûdür. Abdullah b. Abbâs'tan 22, Hz. Ali'den 7, İbn Mes'ûd'dan 4, Hz. Ömer'den 2 ve Ebû Zer'den 1 rivayet mevkûf olarak nakledilmiştir. Hadisler daha çok İbn Abbâs kanalıyla nakledilmiş olsa da başta dört halife Hz. Ebûbekir, Hz. Ömer, Hz. Osman ve Hz. Ali olmak üzere Hz. Aişe, Enes b. Mâlik, İbn Mes'ûd, Câbir b. Abdillâh, Ebû Zer, Ebû Musa el-Eş'arî, Ubey b. Ka'b, Ukbe b. Âmir, Ebû Hüreyre, Abdullah b. Ömer gibi birçok sahabeden hadis nakledilmiştir.

Tâbiîn ve etbeu't-tâbiîn tabakasından İbâdî olanlarla beraber diğer fırkalara mensup birçok kişiden de hadis nakledilmiştir. Kendilerinden hadis rivayet edilen alimlerden bazıları şunlardır: Abbâd b. Avvâm (öl.?), Asım b. Küleyb (öl.?), İsmail b. İbrahim (öl.?), Mücâhid b. Sâid (öl.?), Leys b. Ebî Seleme (öl.?), Musa b. Cübeyr (öl.?), Fudayl b. İyâz (ö. 187/803), Mansûr b. Mu'temir (öl. 132/750), Hakem b. 'Uyeyne (öl. 198/814), Halil b. Abdilmecid (öl.?), Süfyân es-Sevrî (öl. 161/778), Vekî' b. Cerrâh (öl. 197/812), Eflah b. Muhammed (öl.?), Ma'mer es-Sa'dî (öl.?), Cuveybir (öl.?), Dahhâk (öl. 180/797), İsmail b. Salih el-Mekkî (öl.?), Hasan b. Dinâr (öl.?), Hammâd b. Seleme (öl. 167/784) İsmail b. Yahya (öl.?), Ebân b. Ayyâş (öl.?), Muhammed b. el-Munkedir (ö. 131/748), A'meş (öl. 148/765), Ebû Vâil (öl. 82/701), Atâ (öl. 114/732), Mesrûk (öl. 63/683) ve Şa'bî (öl. 104/722).

İbâdî muhaddis Rabî'in başta dört halife olmak üzere diğer birçok sahabiden hadis nakletmiş olması İbâdiyye'nin sahabenin dindeki konumuna ehemmiyet verdiğini, sahabeyi cerh etmediğini ve

¹² Rabî' b. Habib, *el-Câmi'*, 1/205, (no: 791).

¹³ Erul, *Hadis Tetkikleri Eleştirel Bir Yaklaşım*, 221-251; Bünyamin Erul, "Hicri II. Asırda Rivayet Üslubu (I) Rivayet Açısından Ma'mer b. Raşid'in (ö.153) el-Cami'i", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi* 43/1 (2002), 27-61; Bünyamin Erul, "Hicri II. Asırda Rivayet Üslubu (III) er-Rabî' b. Habib (ö. 175-180) ve Rivayet-Dirayet Açısından el-Cami'i", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 44/2 (2003), 27-68.

¹⁴ Rabî' b. Habib, *el-Câmi'*, 1/198, (no: 743).

¹⁵ Rabî' b. Habib, *el-Câmi'*, 1/201, (no: 769).

¹⁶ Rabî' b. Habib, *el-Câmi'*, 1/200, (no: 759).

¹⁷ Rabî' b. Habib, *el-Câmi'*, 1/202, (no: 770).

¹⁸ Rabî' b. Habib, *el-Câmi'*, 1/204, (no: 787).

¹⁹ Rabî' b. Habib, *el-Câmi'*, 1/205, (no: 788).

²⁰ Rabî' b. Habib, *el-Câmi'*, 1/198-200.

sahabe konusunda Hâricîlerin sert olan görüşlerine katılmadığını göstermektedir.²¹ Bununla beraber sahabeden sonraki nesil olan tâbiîn ve etbeu't-tâbiîn tabakasından da geniş bir kitlenin görüşlerine müracaat edildiği görülmektedir. İbâdiyye'nin kendi mezheplerine müntesip olmayan birçok raviden hadis almış olmalarının, onların taassup ehli olmadığını göstermesi açısından önemli olduğu kanaatindeyiz.²² Rabî, muhaliflerine karşı delil olarak kullandığı rivayetlerin sıhhati hakkında herhangi bir değerlendirmede bulunmamıştır. Rivayetleri delil olarak kullanmış olması, kanaatimizce hadislerin sıhhatinde herhangi bir problem görmemesinden kaynaklanmaktadır

Biz de Rabî' b. Habîb'in delil olarak kullandığı rivayetlerin tamamını sıhhat açısından değerlendirme cihetine gitmeyeceğiz. Çünkü tüm rivayetlerin sıhhat açısından tespiti makalenin sınırlarını aşacaktır. Müstakil bir çalışmada söz konusu rivayetler sıhhat açısından incelenirse faydalı olacağı kanaatindeyiz. Delil olarak kullanılan 140 rivayetin tamamının sıhhat açısından değerlendirilmesi sahih hadislerle beraber zayıf ve mevzû rivayetlerin de tespit edilebileceği göz ardı edilmemelidir. Zira söz konusu dönemin ilmî ve fikrî tartışmalarını yansıtan birçok rivayet eserde yer almıştır. Özellikle Sünnî hadis kaynaklarında mevzû olarak değerlendirilen birkaç rivayete işarette bulunmakla yetineceğiz. Diğer hadis kaynaklarında mevzû olduğu hükmü verilen ya da mevzû veya zayıf olduğu hususunda şüpheli görülen bazı rivayetler şunlardır:

1. "Kaderiyye bu ümmetin Mecûsüleridir. Hasta olurlarsa onları ziyaret etmeyin. Cenazelerine de iştirak etmeyiniz."²³ Başta kutub-i sitte olmak üzere bir çok Sünnî hadis kaynaklarında da yer alan rivayet, İbnü'l-Cevzî (öl. 597/1201) tarafından mevzû görülmüştür.²⁴
2. "Allah benden önce yetmiş nebinin lisanıyla Mürcî'e lanet etti."²⁵ Rabî', hadisi "beleşânî" siğasıyla mu'allak olarak nakletmiştir. Fırkaları kötileyen ve dönemin ilmî tartışmalarının bir tezahürü gibi gözüken bu rivayetin İbnü'l-Cevzî'ye göre mevzû oluşunda şüphe yoktur.²⁶
3. "Allah'ın ilk yarattığı kalemdir... Ona kaderi yaz, der..."²⁷ kader tartışmasıyla alakalı olan rivayet kaynaklarda mevzû olarak tavsif edilmiştir.²⁸
4. "Kıyamet günü iki grup, şefaata nail olmayacaktır. Bunlar Kaderiyye ve Mürcî'e dir."²⁹ Muhalif fırkaları kötileyen bu rivayet, İbnü'l-Cevzî'ye göre mevzûdur.³⁰

²¹ Hâricîler hakkındaki genel kanaat için bk. Ebu Muhammed Abdullah b. Müslim İbn Kuteybe, *Te'vîlu muhtelifi'l-hadis* (b.y.: el-Mektebetu'l-İslami, 1999), 14; Abdulkahir b. Tahir el- Bağdâdî, *el-Fark beyne'l-fırak ve beyânu'l-fırakati'n-nâciye* (Beyrut: Dâru'l-Afâki'l-Cedide, 1997), 55; Şehristânî, *el-Milel ve'n-nihal*, 1/117; Şemsuddin Ebu Abdillâh Zehabî, *Tezkiratu'l-huffâz* (Beyrut: Dâru'l-kutubi'l-ilmîyye, 1998), 1/9; Sirâcüddîn Ebu Hafis Ömer b. Ali İbnü'l-Mulakkin, *et-Tavdîh li şerhi câmi'i's-sahih* (Dimaşk: Daru'n-Nevâdir, 2008), 1/36.

²² Mezheplerarası taassup için bk. Fevzi Rençber, "İslam Birliği İnşasında Bir Engel Olarak Mezhep-Cemaat Taassubu ve Çözüm Yolları", *Mezhep Araştırmaları Dergisi (e-makâlât)* 10(Bahar 2017), 77-102.

²³ Rabî' b. Habib, *el-Câmi'*, 1/207, (no: 798).

²⁴ Muhammed b. İsa Tirmizî, *el-Câmiu's-sahih*, nşr. (Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, ts.), "Kader", 13; Süleyman b. el-Eş'as Ebû Dâvud, *Sünen*, nşr. (Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-Arabî, ts.), "Sünne", 17; Muhammed b. Yezid el-Kazvinî İbn Mâce, *Sünen*, nşr. Şuayb Arnavut (Beyrut: Dâru'r-Risale el-Alemiyeye, 2009), "Sünne", 9; Ebu'l-Farac Cemaluddin Abdurrahman b. Ali İbnü'l-Cevzî, *el-Mevdû'ât* (Medine: Mektebetu's-Selefiyye, 1966), 1/275; Ebu'l-Farac Cemaluddin Abdurrahman b. Ali İbnü'l-Cevzî, *el-İlelu'l-mutenâhiyye fi ahâdîsi'l-vâhiye*, thk. Halil el-Mîs (Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmîyye, 1403/1982), 1/216.

²⁵ Rabî' b. Habib, *el-Câmi'*, 1/201, (no: 768).

²⁶ İbnü'l-Cevzî, *el-Mevdû'ât*, 1/276.

²⁷ Rabî' b. Habib, *el-Câmi'*, 1/207, (no: 800).

²⁸ Muhammed b. Ali Şevkânî, *el-Fevâidu'l-Mecmû'a*, thk. Abdurrahman Yahya el-Muallimi (Beyrut: el-Mektebetu'l-ilmîyye, 1407/1986), 1/478; İsmail b. Muhammed Aclûnî, *Keşfu'l-hafâ ve muzîlu'l-ilbâs*, thk. Abdulhamid Hindâvî (b.y.: Mektebetu'l-Asriyye, 2000), 1/300.

²⁹ Rabî' b. Habib, *el-Câmi'*, 1/209, (no: 806).

³⁰ İbnü'l-Cevzî, *el-Mevdû'ât*, 1/276.

5. İbn Abbâs şöyle dedi: "Bir gün Hz. Peygamber elinde bir sahife ile dışarı çıktı ve şöyle dedi: "Rahman ve rahim olan Allah'ın ismi ile bu, Allah'tan bir kitaptır. İçerisinde cennet ve cehennem ehlinin isimleri onların atalarının nesebi ve yerleri vardır..."³¹ Hadis, yakın anlam ifade eden benzer lafız ve farklı tariklerle Ahmed b. Hanbel (öl. 241/855), Tirmizî (öl. 279/892) ve Nesâî (öl. 303/915) gibi önemli hadis kaynaklarında yer almıştır.³² Özellikle çağdaş bazı çalışmalarda rivayetin aklî ilkelere muhalif olduğuyla alakalı tartışmalar vardır.³³
6. "Şirk neredeyse her topluluk ve kabile (arasında) yayılacaktır. Sahabe bu şirk nedir ya Resulellah denilince Hz. Peygamber dedi ki o (şirk), sizden sonra gelecek bir kavmin Allah'ı bazı sıfatlarla nitelemesidir."³⁴ Söz konusu dönemin itikadî tartışmalarının bir tezahürü olarak görülen hadis, mevzû olarak görülmüştür.³⁵
7. "Bir arâbî Hz. Peygamber'e gelip bana garâibu'l-ilmî (ilmin garip olanı) öğret, dedi. Hz. Peygamber arâbiye şöyle dedi: "İlmin başını (aslını) öğrendin mi ki garibini soruyorsun." Adam ilmin başının ne olduğunu sorunca Hz. Peygamber şöyle dedi: "(İlmin başı) ma'rifetullah'tır. Allah'ı, bilinmesi gerektiği gibi bilmektir..."³⁶ Erken dönem itikadî tartışmalarla ilgili olan bu rivayete anlamca yakın bir rivayet, İbn Arrâk (öl. 963/1556) tarafından mevzu görülmüştür.³⁷

2. İbâdî Muhaddisin Tartıştığı Konular

Rabî b. Habîb imanın mahiyeti, iman-amel ilişkisi, şirk, büyük günah işleyeninin durumu, Allah'ın sıfatları, rü'yetullah, kader, kabir azabı ve imamet gibi birçok konuyu eserinde tartışmıştır.³⁸ Rabî, tartıştığı konuların neler olduğunu ilgili bâb başlıklarında belirtmiştir. Eserinde 37 tane bâb başlığı kullanmış ve kullandığı başlıkların altında konuyu destekleyen ayet ve rivayetlere yer vermiştir. Tercih edilen bâb başlıklarına bakıldığında Rabî'in söz konusu başlıklarla kendi muhatabını ilzam etmek ve muhatabın fikirlerini çürütmek istediğini söylemek mümkündür. Aslında bu eser için, "İbâdîlere muhalif olanlara reddiye olarak yazılmıştır" denilebilir. Amaç muhatabı susturmak ve ona karşı dinî nassları delil getirmek olunca, müellif naklettiği hadislerin senedlerine çoğu zaman yer vermemiş ve sadece rivayetleri nakletmekle yetinmiştir. Rabî'in kullandığı bâb başlıkları konulara ayırarak şu şekilde tasnif edebiliriz.

1. İmanın tanımı ve mahiyeti ile ilgili konular:

- a. "İman, amel olmadan sadece sözden ibarettir diyenlerin" aleyhinde hüccet.³⁹

³¹ Rabî b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/207, (no: 799).

³² Ahmet b. Muhammed İbn Hanbel, *Müsned*, thk. Şuayb el-Arnâvut (Beyrut: Müessesetu'r-Risâle, 1999), 11/122; Tirmizî, "kader", 9; Ebu Bekir Ahmed b. Amr b. Dahhâk eş-Şeybânî İbn Ebî Âsım, *es-Sünne* (Beyrut: el-Mektebetu'l-İslâmî, 1400/1980), 1/153; Süleyman b. Ahmed Taberânî, *el-Mu'cemu'l-kebir*, nşr. Hamdi b. Abdilmecid es-Selefi (el-Mektebetu'l-Ulûm: Musul, 1983), 12/427.

³³ Hz. Âdem'den kıyamete kadar cennet ve cehennemlik olanların ve onların atalarının isimlerinin bir kitaba sığmasının aklen mümkün olmadığını ve rivayetin aklî gerçeklere muhalif olduğu noktasındaki tartışmalar için bk. Mehmet Hayri Kırbaoğlu, *İslâm Düşüncesinde Hadis Metodolojisi* (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 1999), 298-99; H. Musa Bağcı, *İnsanın Kaderi* (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2013), 66 ve dv.

³⁴ Rabî b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/216, (no: 831).

³⁵ Nureddin Ali b. Muhammed el-Kennânî İbn Arrâk, *Tenzihu's-ş-şeri'a*, thk. Abdulvehhab Abdullatif ve Abdullah Muhammed Sadik (Beyrut: Daru'l-kutubi'l-İlmiyye, 1399/1979), 1/148.

³⁶ Rabî b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/214, (no: 826).

³⁷ İbn Arrâk, *Tenzihu's-ş-şeri'a*, 1/316.

³⁸ İman-amel ilişkisi, büyük günah işleyen kimsenin durumu ve ru'yetullah gibi konularda Ehl-i sünnet ve Mu'tezile'nin görüşlerini karşılaştırmalı olarak görmek için bk. Mehmet Bağış, "Envâru't-Tenzil'de Kelâm Uygulamaları ve Farklı İtikadî Görüşlerin Değerlendirilmesi", *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/3 (2017), 44-57; Mehmet Bağış, "Mezhebî Tefsirlerde İmân- amel ilişkisi Bağlamında Büyük Günah ve Şefaât Meseleleri (Zemahşerî, Taberânî, Râzî Örneğinde)", *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi* 28/3 (2020), 889-893; Mehmet Sait Uzundağ, "İrşâdü's-sârî'ye Göre Kastallânî'nin Kelâmî Görüşleri", *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4/7 (2013), 61-89.

³⁹ Rabî b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/201. (باب الحجّة على من قال: الإيمان قولٌ بلا عملٍ)

- b. "Takiyye yapma" bâbı.⁴⁰
 - c. Şirk, küfür ve kebâir (büyük günah) işleyen kişinin durumu hakkındaki bâblar:
 - d. "Ehl-i kebâir, kâfir değildir diyenlerin" aleyhinde hüccet.⁴¹
 - e. "Şirkin çok gizli olduğuna dair" rivayetler.⁴²
 - f. "Her ehl-i kiblede olanın cenaze namazı ve her müminin ardında namaz kılınmaz" diyenlerin aleyhinde hüccet.⁴³
 - g. "Kafirlerin çocukları ve kadınlarının öldürülemeyeceği" babı.⁴⁴
 - h. Savaş öncesi İslam'a davet bâbı.⁴⁵
2. Allah'ın Sıfatları hakkında olan bâblar:
 - a. Allah'ın zâtı hakkında düşünmenin nehyi.⁴⁶
 - b. Allah'ı tazim etmek ve onu herhangi bir varlığa benzetmemek.⁴⁷
 - c. Kabz, vech, 'ayn, nefis ve yed gibi sıfatlar hakkındaki rivayetler.⁴⁸
 - d. Rahmân 'arşa istivâ etti ayeti.⁴⁹
 - e. Nâfi' b. Ezrak'ın İbn Abbâs ile tartışması.⁵⁰
 - f. Allah, Âdem'i kendi suretinde yarattı rivayeti.⁵¹
 - g. Allah'ın sıfatları hakkında bazı ayetlerin tevil edilmesi.⁵²
 - h. Teşbih ve tescim ile ilgili Hz. Ali, Hz. Ömer, İbn Mes'ûd ve İbn Abbâs'tan nakledilenler.⁵³
 3. Kabir azabı, hilafet, emire itaat bâbı.⁵⁴
 4. Kaderiyye ve Mürcie fırkaları aleyhindeki rivayetler.⁵⁵

Yukarıdaki bâb başlıklarına bakıldığında hicri ikinci asırda çokça tartışılan ilmî ve fikrî meselelerin neler olduğunu tahmin etmek mümkündür. Zira söz konusu dönemde eserini telif eden Rabî' b. Habîb'in muhalifleriyle tartışmış olduğu Allah'ın sıfatları, rü'yetullah, imanın mahiyeti, şirk, küfür, ehl-i kebâirin durumu, kader ve kabir azabı gibi daha çok itikadî konularda münakaşa yaptığı açıkça anlaşılmaktadır. Bu durum hicri ikinci asırda fırkalar arasında özellikle itikadî konuların çokça tartışıldığı ve söz konusu münakaşaların ilmî eserlerin tasnif edilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.⁵⁶ Rabî', yukarıda aktardığımız konulara dair rivayetleri tamamen savunduğu düşünceyi temellendirmek, görüşlerine delil olarak sunmak ve muhatabına galebe çalmak amacıyla nakletmiştir. Erken dönem fırkalar arası ihtilaf konusu olan bu tartışmalar, mezheplerin oluşum ve

⁴⁰ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/206. (ما جاء في التَّيْبَةِ)

⁴¹ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/198. (باب الحجَّة على من قال إنَّ أهل الكبائر ليسوا بكافرين)

⁴² Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/216. (الشُّرْكُ أَخْفَى مِنْ ذَيْبِ الثَّمَلِ)

⁴³ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/203. (باب الحجَّة على من لا يرى الصلاة على أهل القبلة ولا يرى الصلاة خلف كلِّ نبيٍّ)

⁴⁴ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/205. (ما جاء عن قتل الذَّارِجِيِّ وَالنَّسَاءِ)

⁴⁵ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/206. (ما جاء في الدُّعْوَةِ إِلَى الْإِسْلَامِ وَالنَّهْيِ عَنِ الْقِتَالِ قَبْلَهَا)

⁴⁶ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/205. (باب النَّهْيِ عَنِ الْمَكْرَةِ فِي اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ)

⁴⁷ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/217. (في التَّعْظِيمِ لِلَّهِ عَزَّ وَجَلَّ وَنَهْيِ التَّشْبِيهِ لَهُ)

⁴⁸ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/234-242. (باب ما قيل في النَّفْسِ بَابٌ فِي الْقَضَاةِ بَابٌ مَا قِيلَ فِي الْيَدِ بَابٌ مَا قِيلَ فِي الْعَيْنِ)

⁴⁹ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/238. (باب في قولِه تعالى: الرَّجْمُ عَلَى الْعَرْسِ اسْتَوَى)

⁵⁰ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/220. (باب قصَّة نافع بن الأزرق مع ابن عبَّاس)

⁵¹ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/22. («باب قولِه: «خلق الله آدم على صورتي»)

⁵² Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/230, 232-33, 237.

⁵³ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/217 ve dv.

⁵⁴ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/210. (باب في عذاب القبر، والشَّهَادَةِ، وولاية فرُّش، والطَّاعَةِ لِأَخِيهِ)

⁵⁵ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/207. (ما جاء في الحجَّة على العَدِيَّةِ)

⁵⁶ Özdemir, *İbâdiyye'nin Ana Hadis Kitabı*, 278-301; Özdemir, "Hicri İkinci Asırdaki İlmî ve Fikrî Tartışmaların Rebî' b. Habîb'in (ö.175/792) el-Câmiu's-sahîh Adlı Eserine Yansımaları", 277-296.

gelişmesinde etkili olduğu gibi fırkaların dinî metinleri anlama ve değerlendirmesinde de tesir etmiştir. Dolayısıyla yukarıda delil olarak kullanılan tüm dinî nassların tek tip anlaşılmadığı, konuya göre nassların anlaşılmasında zahirî veya tevil yöntemlerinin kullanıldığını söylememiz gerekir. Şimdi İbâdî muhaddis Rabî'in delil olarak kullandığı bu rivayetleri nasıl anladığı ve nassları değerlendirirken ne tür bir yöntem takip ettiğine bakalım.

3. Rabî'in Hadisleri Okuma Biçimi

3.1. Hadis Metinleri Zahire Hamletmesi

İbâdî muhaddis, muhalifleriyle tartışırken çoğu zaman ayet ve hadislere müracaat etmiştir. Duruma göre delil olarak kullandığı nassların zahiriyle amel etmiş ve bu nassları muhalifini ilzam etmek için kullanmıştır. Örneğin imanun mahiyeti ve kebâir işleyen kişinin durumu hakkında genellikle nassları zahirî anlamlarında kullanmıştır. Delil olarak zikrettiği rivayetleri ne şekilde değerlendirdiğini anlamak için birkaç örnek verelim. İmanın tanımı, mahiyeti ve iman ile amel arasında nasıl bir ilişki olduğu meselesi erken dönemden itibaren İslamî fırkalar arasında tartışıla gelmiştir.⁵⁷ İbâdîlere göre iman ve amel bir bütündür. Dolayısıyla iman ve İslam kavramları arasında bir ayırım yapmaksızın imanı kalp ile tasdik, dil ile ikrar ve amel şeklinde tanımlamışlardır.⁵⁸ Rabî' *"el-Hüccce 'alâ men kâle: el-imânü kavulun bilâ 'amel"*⁵⁹ bâb başlığıyla imanun sadece sözden ibaret olduğunu savunanları eleştirmiştir. Başlığın altında naklettiği rivayetlerden tartıştığı kesimin Mürcie fırkası olduğu anlaşılmaktadır. Burada Hz. Peygamber'e izafe edilen bir rivayette Murcie şu şekilde kötülenmiştir: *"Allah benden önce yetmiş peygamberin diliyle Mürcie'ye lanet etti. Mürcie kimdir ya Resulellah denilince iman, amel olmaksızın sadece sözdür diyenlerdir dedi."*⁶⁰ Bununla beraber iman ile salih amelin bir olduğunu göstermek için başta meşhur Cibrîl hadisi olmak üzere birçok rivayet nakledilmiştir. Delil olarak kullanılan rivayetlerden bazıları şunlardır: *"Hz. Peygamber, hangi mümin iman açısından daha faziletlidir şeklindeki bir soruya "ahlakı güzel olan" diye cevap vermiştir."*⁶¹ Rivayette ahlakın güzelliği imandan sayılmıştır. *"Hz. Peygamber'e imanun ne olduğu sorulduğunda "sabır ve müsamaha" demiştir."*⁶² Sabır ve müsamaha gibi ahlaki davranışlar imandan sayılmıştır. *"Diliyle iman edip kalbiyle iman etmeyen kişi iman etmiş sayılmaz demiştir."*⁶³ Bu rivayette imanun sıhhati için dilin ikrarı ve kalbin de tasdiki şartı söz konusudur. *"İman yüz cüzdür en büyüğü lâ ilâhe illellâh sözüdür, en hafifi ise yolda eziyet veren şeyi kaldırmaktır."*⁶⁴ Bu rivayette iman ile amel bütünlüğüne dikkat çekilmiştir. Delil olarak kullanılan bir başka rivayet şudur: *"Ebû Zer, kendisine imanun ne olduğunu soran kişiye: "Yüzünüzü doğu ve batıya çevirmeniz, iyilik değildir. Asıl iyilik Allah'a, ahiret gününe..."*⁶⁵ *Ayeti ile cevap vermiştir. Soruyu soran kişi, ben sana imanun tanımını sordum,*

⁵⁷ en-Nu'man b. Sâbit Ebû Hanîfe, *el-Fıkhü'l-ekber* (Arap Emirlikleri: Mektebetü'l-Furkân, 1999), 55; Ebu'l-Hasan Ali b. İsmail Eş'arî, *Makâlâtü'l-islâmiyyîn ve ihtilâfâtü'l-musallîn* thk. Halmut Rite (Almanya: Dar Feranz Ştayz, 1980), 2 ve dv; Şehristânî, *el-Milel ve'n-nihal*, 1/14 ve dv; Bağdâdî, *el-Fark*, 8 ve dv; Mustafa Sinanoğlu, "İman", *TDV İslâm Ansiklopedisi*. Ayrıca söz konusu tartışmalar için hadis kitaplarının İman ile ilgili bölümlerine bakmak kafidir. Bk. Muhammed b. İsmail Buhârî, *el-Câmiu's-Sahîh*, nşr. Mustafa Dîb el-Buğâ (Beyrut: Daru İbni Kesir, 1987), "İman", 1-40; Ebu'l-Hasan el-Kuşeyrî en-Nisâburî Müslim, *Sahîh*, nşr. Muhammed Fuad Abdalbaki (Beyrut: Dâru İhyâi Turâsi'l-Arabi, ts.), "İman", 1-380. Ayrıca bk. Mehmet Sait Uzundağ, "Bir Muhaddis Olarak İbnü'l-Mülakkın ve et-Tavzîh Adlı Şerhinde İman Konusuna Yaklaşımı", *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/11 (2015), 65-87.

⁵⁸ Ebû Sitte, *Hâşiye*, 1/42; Sâlimî, *Şerhu'l-câmi'*, 1/105.

⁵⁹ Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/201.

⁶⁰ Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/201, (no: 768). Ayrıca rivayetin mevzu oluşu hakkında bk. İbnü'l-Cevzî, *el-Mevdû'ât*, 1/276.

⁶¹ Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/202, (no: 772). Ayrıca bk. Ebû Dâvud, "Kitâbu's-sünne", 16; İbn Mâce, "ez-Zuhd", 31.

⁶² Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/202, (no: 771). Ayrıca bk. İbn Hanbel, *Müsned*, 32/180.

⁶³ Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/202, (no: 775). Ayrıca bk. Süleyman b. Ahmed Ebu'l-Kasım Taberânî, *el-Mu'cemu'l-evsat*, thk. Tarık b. İvaz el-Hüsyîni (Kahira: Daru'l-haremeyn, 1415/1994), 4/125.

⁶⁴ Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/202, (no: 773). Ayrıca bk. Muhammed b. Hibbân Ebu Hatim el-Bustî İbn Hibbân, *Sahîhu İbni Hibbân*, thk. Şuayb el-Arnâvut (Beyrut: Müessesetu'r-Risâle, 1993), 1/386.

⁶⁵ el-Bakara, 2/277.

iyiliğin ne olduğunu sormadım deyince Ebû Zer şöyle demiştir: "Bana sorduğun soru Hz. Peygamber'e soruldu ve o da aynı ayeti okudu."⁶⁶

Burada dikkat çekilen husus iman ile salih amelin birlikteliği, her ikisinin iç içe olması ve birbirinden farklı şeyler olmadığıdır. Rabî', konuyla ilgili yukarıdaki delilleri naklettikten sonra bu rivayetlerin zahirî anlamlarından hareket ederek şu sonuca varmıştır: "Bu hadislerin tamamı göstermektedir ki iman, söz ve amelden ibarettir. Her kim bunun aksini söylese o kişi kendi söylemiyle küfre girmiştir."⁶⁷

Muhaddisin delil olarak kullandığı rivayetlere baktığımızda onun söz konusu hadislerin zahirî ile amel ettiğini ve rivayetleri herhangi bir yorum ve teville tabi tutmadığını görmekteyiz. Aslında Rabî'in delil olarak kullandığı hadisleri Sünnî muhaddisler de kullanmışlardır. Onlar da iman ile amelin bir bütün olduğunu belirtmişlerdir. Mesela Buhârî bizzat kendisi imanı "o, söz ve ameldir" şeklinde tanımlamıştır.⁶⁸ Ancak Râbî' gibi bunların aksini söyleyen kişinin küfre girer dediklerini bilmiyoruz.

Hicri ikinci asırda fırkalar arasında çok tartışılan konulardan biri de büyük günah işleyen kimsenin durumudur. Rabî' muhalifleriyle yaptığı tartışmada kebâir işleyen kişinin, nimet küfrü içinde olduğunu savunmuştur. Şunu hemen belirtelim ki İbâdîler, "ehli kebâir kâfirdir" derken buradaki "küfür" kelimesini İslam dininden çıkma anlamında kullanmamışlardır. Küfürden kastedilen Allah'ın hidayet nimetini inkâr etmek, nankörlük etmek, fısk ve fücur işlemektir. Bu tür küfür için aynı zamanda "küfrü'n-ni'me" kavramı kullanılmıştır. Rabî'in bizzat kendisinin "küfrü'n-ni'me" kavramını kullandığına dair bir bilgiye ulaşamadık ancak İbâdî kaynaklarda bu kavramın sık kullanıldığını ve hatta şirk ve küfür hakkında önemli bir ilkeyi ifade ettiğini belirtebiliriz.⁶⁹

Rabî, "Ehli kebâir kafır değildir diyenlerin aleyhinde hüccet" bâb başlığı altında kendi görüşlerine delil olması için yirmi dört rivayete yer vermiş ve bu rivayetlerin tamamını zahirî olarak değerlendirmiştir. Delil olarak naklettiği bazı hadisler şunlardır:

"Allah, kehanet gösteren, sihir ve büyü yapandan veya kendisi için büyü ve sihir yapılandan beridir..."⁷⁰

"Her kim riya olsun diye namaz kılar, oruç tutar ve sadaka verirse şirke girmiştir."⁷¹

"Bizi kandıran bizden değildir."⁷²

"Her kim (hasmını) bağışladıktan ya da ondan diyet aldıktan sonra öldürürse ebediyen cehennemde kalır."⁷³

"Borçlu olarak ölen kişi cennete giremez..."⁷⁴

"Benden sonra küfre dönüp de birbirinizin boynunu vurmayın."⁷⁵

⁶⁶ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/202, (no: 770). Buhârî, ayeti "*bâbu umûri'l-imân*" başlığının altında zikretmiştir. Buhârî, "İman", 2.

⁶⁷ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/202.

⁶⁸ Buhârî, "İman", 1.

⁶⁹ Ebu Hafs 'Amrûs Nefûsî, *Usûlu'd-deynüne es-sâfiyye* (Uman Sultanlığı: Vizâretu't-Turâsi'l-Kavmî 1999), 1/73; Ebû Sitte, *Hâşiye*, 1/42; Sâlimî, *Şerhu'l-câmi'*, 1/105; Heyet, *Mu'cemu mustalahâtî'l-İbâdiyye* (Umân Sultanlığı: Vizâretu'l-Evkâf ve Şuunu'd-Diniyye, 2012), 2/842; Ferhât b. Ali Ca'birî, *el-Bu'du'l-hadârî li'l-akideti 'inde'l-İbâdiyye* (Cezayir: Cem'iyyetu't-Turâs, 1991), 2/512.

⁷⁰ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/199, (no: 747). Benzer rivayetler için bk. Ebubekir Ahmed b. Amr Bezzâr, *Müsned*, thk. Mahfuz er-Rahman Zeynullah (Medine: Mektebetu'l-Ulûm ve'l-Hikem, 1988), 9/52; Taberânî, *el-Mu'cemu'l-evsat*, 4/301.

⁷¹ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/200, (no: 760). Ayrıca bk. Bezzâr, *Müsned*, 7/106; Ebu Bekir Ahmed b. el-Huseyn Beyhakî, *Şu'abu'l-imân*, thk. Abdulali Abdulhamid (Riyad: Mektebetu'r-Rüşd, 2003), 9/170.

⁷² Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/199, (no: 753). Ayrıca bk. Abdullah b. Abdirrahman Dârimî, *Sünen*, nşr. Fevaz Ahmed-Halid es-Sabî (Beyrut: Dâru'l-Kitabi'l-Arabî, 1407/1986), "Buyû", 10.

⁷³ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/200, (no: 761). Başka kaynakta hadisi bulamadık.

⁷⁴ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/200, (no: 762). Başka kaynakta tespit edemedik.

⁷⁵ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/200 (no: 756). Ayrıca bk. Ebu Abdurrahman Ahmed b. Şuayb Nesâî, *es-Sünenü'l-kubrâ*, nşr. Hasan Abdulmunim (Beyrut: el-Mektebetu'r-Risâle, 2001), "Tehrîmu'd-dem", 29.

"Bir zimmiyi sebepsiz yere öldürene, cennet haramdır."⁷⁶

"Ölüp de kalbinde hardal tanesi kadar kibir olanlar, cennete giremez."⁷⁷

Rabî bunun gibi daha birçok rivayetten hareket ederek amelin imandan bir cüz olduğunu, iman ile amelin birbirinden ayrılmayacağını ve kebâir işleyen kişinin küfre gireceğini savunmuştur. Büyük günah işleyenin durumuyla alakalı delilleri naklettikten sonra bu delillerin nasıl anlaşılması gerektiği hususunda kendi kanaatini şu şekilde beyan etmiştir: "Bu hadisler, ehl-i kible (Müslümanlar) için küfrün gerçekleşebileceğini ispat etmektedir. Bu konuda ayrıca sayılamayacak kadar delil vardır."⁷⁸

Görüldüğü üzere Rabî yukarıdaki rivayetleri tamamen literal olarak okumuş ve herhangi bir tevil ve yoruma gerek duymadan hadislerin zahirî olarak anlaşılması gerektiğini belirtmiştir. Söz konusu rivayetleri delil göstererek kebâir işleyen kişinin iman dairesinden çıkacağını ve nimet küfrü içinde olacağını savunmuştur. Aslında kebâir ehline dünyada kâfir muamelesini uygulamamak ve onları İslam dairesinde görmek, İbâdiyye'nin Hâricîlerden ayrıldığı noktalardan biridir. İbâdîler kebâir işleyen kişiye dünyada mümin muamelesi yaptıkları için kişi ister fâcir ister muttaki olsun her müminin arkasında namaz kılınabileceğini de kabul etmişlerdir. Rabî, bu konuyu "Ehli kableden olanın cenaze namazı kılınmaz diyen ve her müminin arkasında namaz kılmayanların aleyhinde hüccet" bâb başlığı altında işlemiş ve konuyla alakalı birçok rivayete yer vermiştir.⁷⁹

Burada nakledilen her rivayeti literal okuma ve anlamak elbette sağlıklı bir bakış değildir. Rivayetleri, konuyla alakalı diğer hadis kaynaklarında yer alan merviyâta beraber bir bütünlük içerisinde değerlendirmek gerekir. O takdirde zahirî olarak anlaşılacak rivayetler olacağı gibi mecâz, teşbih, kesretten kinâye ifade eden ya da mutlaka tevil edilmesi gereken rivayetler de olacaktır. İbâdî muhaddis Rabî'in yukarıdaki rivayetleri zahirî olarak okuyup onları herhangi bir şekilde yorumlamamasının nedeni ne olabilir. Burada iki ihtimalden söz etmek mümkündür. Hadisleri bir hukuk metni gibi algıladığı için metnin zahirine bağlı kalmıştır denilebilir. Diğer bir ihtimal ise onun hadisleri, İbâdiyye mezhebinin konu hakkındaki düşüncelerine yani mezhebin kriterlerine göre değerlendirmiş olmasıdır. Elbette bu hususta kesin bir şey söylemek zordur. Lakin kendisi yukarıdaki hadislerin metinlerinden hareketle zahirî hüküm çıkardığını açıkça beyan etmiştir. Ancak her ne kadar nasslardan parçacı bir yaklaşımla bu tür bir sonucu çıkarmak mümkün olsa da Rabî'in yaklaşımını etkileyen yegâne faktörün sadece ilgili nasslar olmadığını ve mezhebin meselelere bakışının da hadisleri yorumlamasına etki ettiği kanaatindeyiz. Çünkü onun her zaman nassların zahiriyle hareket etmediği ve gerektiğinde nassları tevil ettiği de olmuştur. Şayet onun bakışını etkileyen yegâne faktör söz konusu metinler olsaydı o takdirde her rivayet karşısında aynı tavrı sergilemesi gerekirdi.

3.2. Hadis Metinleri Tevil Etmesi

Rabî, her ne kadar yukarıda ifade ettiğimiz gibi imanın mahiyeti ve kebâir işleyeninin durumu konularında delil olarak kullandığı rivayetleri, zahirî anlamlarıyla değerlendirmiş olsa da özellikle Allah'ın sıfatları hususunda son derece tenzihî bir tavır takınmıştır. Teşbih ve teccime düşmemek için neredeyse Allah'ın tüm sıfatlarını tevil etmiştir. İbâdiyye mezhebine göre, Allah'ı noksan sıfatlardan tenzih etmek, teşbih ve teccime düşmeden layık olan sıfatlarla vasıflandırmak son derece önemli bir ilkedir. Allah'ın sıfatları noktasında onların Mu'tezile ile hemfikir olduğu söylenebilir. Onlara göre

⁷⁶ Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/199, (no: 754). Ayrıca bk. Ahmed b. el-Huseyn Ebubekir Beyhakî, *es-Sünen*, thk. Abdullah b. Abdilmüslim et-Turkî (Kahira: Merkezi'l-hicr li'l-buhûs, 2011), 9/229.

⁷⁷ Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/200, (no: 764). Ayrıca bk. Müslim, "İman", 230.

⁷⁸ Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/201.

⁷⁹ Naklettiği delillerden bazıları şunlardır: Câbir b. Zeyd - İbn Abbâs - Hz. Peygamber: "Her adil ve fâcirin arkasında namaz kılmak caizdir. Her adil ve fâcirin (cenaze) namazını kılınız." Diğer bir rivayet ise şudur: "Benden sonra bazı imamlar gelecek ve benim sünnetimle amel etmeyecekler. O zaman çözüm nasıl olacak ey Allah'ın Resulü sorusuna şöyle cevap vermiştir: "Sizleri beş vakit namazdan menetmedikleri sürece onlara itaat ediniz." (Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/203 ve dv.).

Allah'ın sıfatları zatı ile mündemiçtir ve onlar zât ile sıfatları bir olarak kabul etmişlerdir. Dolayısıyla Allah'ın sıfatlarıyla alakalı ve zahire teşbih ve tescim ifade eden tüm nassları tevil etmişlerdir.⁸⁰ Rabî' bu konuda Kur'an'da Allah'a izafe edilen yed, 'ayn, yemîn, nef, vech, nûr, gelmek ve gitmek gibi sıfatları zahirî manadan mecâzî manalara hamletmiştir. Mesela; وَاللَّهُ يَفِيضُ وَيَبْسُطُ "Allah, (rızkı) daraltır ve genişletir"⁸¹ ayetinde geçen "kabz" (eliyle alan) kelimesini "daraltan ve meneden" anlamında tevil etmiştir. "Bast" (eliyle açan) kelimesini de "veren ve genişleten" şeklinde tevil etmiştir.⁸² تَبَارَكَ الَّذِي بِيَدِهِ الْمُلْكُ "Mutlak hükümlerinde olan Allah"⁸³ ayette geçen "yed" (el) kelimesini "mülk sadece onun içindedir" şeklinde tevil etmiştir. Yani her iki ayet de zahirî manadan mecâza hamledilmiş ve "el" manasına gelen "yed" kavramı Allah'a izafe edilmemiştir. Yaptığı tevilin doğru olduğunu kanıtlamak için Arap diline de müracaat etmiştir: Araplar; "biz falanın eli altındayız" derken o kişinin güç ve kudreti altında olduğunu ifade etmek istiyorlar.⁸⁴ لَأَخَذْنَا مِنْهُ بِالْيَمِينِ "Elbette onu kısıtlı olarak yakalardık"⁸⁵ ayette geçen "yemîn" kelimesi "kudret" anlamında kullanılmıştır.⁸⁶ اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ "Allah göklerin ve yerin nurudur"⁸⁷ buradaki "nûr" kelimesi "denge, hidayet ve adalet" anlamlarında yorumlanmıştır.⁸⁸ وَيَتَّقَى وَجْهَ رَبِّكَ ذُو الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ "Azamet ve kerem sahibi Rabbinin veçhi (zâtı) ise bâki kalır."⁸⁹ Buradaki "vech" kelimesinden kastın, bizzat Allah'ın kendisi olduğu belirtilmiştir. Rabî'in teviline göre ayetin anlamı "O hariç her şey fanidir" demektir.⁹⁰

Görüldüğü gibi burada nakledilen nasslar zahirî anlamların dışında mecâza hamledilerek tevil edilmiştir. Amaç Allah'ı, yaratılmış olan varlıklara benzetmemek ve ona herhangi bir organ izafe etmemektir. Zira herhangi bir organa sahip olmak veya iş yapmak için yardım ve vasıtaya muhtaç olmak yaratılmışların özelliğidir. Allah bu tür ihtiyaçlara muhtaç olmaktan münezzehtir. Onun varlığı kendiliğinden olup herhangi bir şeye ihtiyacı yoktur. Buradaki temel ilke, teşbih ve tescime düşmeden Allah'ı her türlü eksiklikten münezzehtir kılmak ve onu layık olan vasıflarla nitelenektir.

Rabî', sıfatlar konusunda ayetleri tevil etmede sergilediği yaklaşımı, ilgili konuya dair rivayetleri anlama hususunda da göstermiştir. Konu hakkında merfû birçok hadise yer vermesinin yanı sıra sahabe ve tâbiînden de konuyu destekleyici görüşler nakletmiştir. "Bâbu es-sünnetu fi ta'zîmi lillâh" başlığı altında önce merfû rivayetlere daha sonra konu hakkında tâbiînden nakledilen görüşlere yer verilmiştir. Nakledilen bazı rivayetler şunlardır: Hz. Peygamber'in huzurunda Erbed isminde bir adamın Allah'ın neden yaratıldığını sorması,⁹¹ Yahudilerin Allah'ın sıfatlarını sorması ve bunun üzerine ihlas suresinin nüzülü,⁹² "Yaratan hakkında değil yaratılmış olan mahlukat hakkında tefekkür ediniz.

⁸⁰ Tebğûrîn b. Davud b. İsa Meşûti, *Usûlu'd-dîn*, thk. Venîs Amir (Tunus: y.y., 2002), 66; Abdulaziz b. İbrahim Semînî, *Me'âlimu'd-dîn* (Umân: Vizâretu't-Turâsî'l-Kavmî, 1986), 1/9-41; Bekir b. Said A'veşt, *Dirasât islamiyye fi usûli'l-İbâdiyye* (Cezayir: Matbaatu'l-Ba's, 1982), 45.

⁸¹ el-Bakara, 2/245.

⁸² Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/234, (no: 864).

⁸³ el-Mülk, 67/1.

⁸⁴ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/234, (no:865).

⁸⁵ el-Hâkka, 69/45.

⁸⁶ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/235, (no: 866).

⁸⁷ en-Nûr, 24/35.

⁸⁸ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/236, (no: 868).

⁸⁹ er-Rahmân, 55/27

⁹⁰ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/239, (no: 873). Ayrıca Sünnî muhaddislerin konu hakkındaki görüşleri için bk. Mehmet Sait Uzundağ, Agitoğlu, Nurullah, "Şârihlerin Müteşâbih Rivayetlere Yaklaşımı-İbnü'l-Mülakkin Örneği-", *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)* 2/36 (2015), 235-250.

⁹¹ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/212, (no: 821). Ayrıca bk. Nesâî, "Suretu'r-Ra'd", 2; Taberânî, *el-Mu'cemu'l-evsat*, 3/96.

⁹² Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/212, (no: 822). Ayrıca bk. Tirmizî, "Tefsiru'l-Kur'an", 92; İbn Hanbel, *Müsned*, 35/144.

Zira o ancak tasdik etmekle idrak olunur"⁹³, Hz. Aişe'nin "her kim Muhammed'in Rabbini gördüğünü iddia ederse Allah'a iftira etmiştir" ve "And olsun ki onu (meleği) iniş esnasında en sondaki sidre ağacının yanında bir daha gördü"⁹⁴ ayetinin tefsirini ilk defa kendisinin Hz. Peygamber'e sorduğunu ve ayette gördüğü şeyin Cebrâil olduğu rivayetlerine yer verilmiştir.⁹⁵ Rabî'in bu delilleri nakletmesinin amacı Allah'ın sıfatlarını kitap, sünnet, sahabe ve tâbiîn görüşleri istikametinde öncelikli olarak tespit etmek ve özellikle sıfatlar konusunda teşbih ve tecsim ifade eden her türlü düşünceden uzak durulması gerektiğini belirtmektir. Kendisi bu durumu şöyle ifade etmiştir: "Teşbih ve tahdîd (sınırları belirleme) ancak mahluk için söz konusu olur. Zira mahluk olan veralık, bir yere yaklaşıncı başka bir yerden de uzaklaşmış olur. Bir yer edindiği zaman başka bir yerden de mahrum kalır. Ayrıca tahdîd (vasıflandırma, sınırlama) zeval ve intikal gerektiren bir durumdur. İşte Allah, tüm bu eksik vasıflardan münezzehtir."⁹⁶

Rabî'in sıfatlar konusunda tevile başvurarak anlamaya çalıştığı rivayetlerden biri de "Allah, Adem'i kendi suretinde yaratmıştır"⁹⁷ hadisidir. O, metinde geçen "suret" kelimesini sahabe ve tâbiîn görüşleri istikametinde teşbih ve tescime düşmeden yorumlamaya çalışmıştır. Nakledilen bir rivayette Hâris b. en-Nevfel şöyle demiştir: Ben İbn Abbâs'a Ebû Hüreyre'nin "Allah'ın Hz. Âdem'i kendi suretinde yarattığı ve onun boynunun altmış zira olduğu" anlamında bir rivayet naklettiğini sordum. Bunun üzerine İbn Abbâs dedi ki "Ebû Hüreyre doğru söylemiştir. Allah, Âdem'i kendi ilmindeki gibi onu başka bir varlığa dönüştürmeden yaratmıştır."⁹⁸ Hadisteki suret ile ilgili şu yorumlara da yer verilmiştir: Allah, Âdem'i kendi ilmindeki surete uygun ve balığ olarak yaratmıştır. Yani önce su damlası daha sonra et parçası ve organlar şeklinde değil de tek bir seferde tüm organları tastamam olarak yaratmıştır. Naklettiği başka bir yorum ise şudur: Allah var iken hiçbir varlık yoktu işte o vakit Allah Âdem'i ve diğer varlıkları ne şekilde yaratacağını biliyordu.⁹⁹ Yapılan tüm yorumların tek bir amacı var o da teşbih ve tescime düşmemektir. Hatta Rabî', konuyu desteklemek için isrâiliyyât bilgilerine de müracaat etmiş ve bu konuda Ka'b el-Ahbâr'dan bazı bilgiler nakletmiştir.¹⁰⁰

Sıfatlar konusuna bağlı olarak kıyamet günü Allah'ın müminlerce görülüp görülmeyeceği yani rü'yetullah hususu da dönemin tartışma konularından biridir. Rabî', bu doğrultuda kıyamet günü Allah'ın görülebileceğine işaret eden tüm nasları tevil etmiştir. Mesela; *وَجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَّاصِرَةٌ إِلَىٰ رَبِّهَا نَاطِرَةٌ* "Oysa o gün bir kısım yüzler Rablerine bakarak mutlulukla parılayacaktır"¹⁰¹ ayetinde bakma ve görme ifade eden "nâzire" kelimesi, İbn Abbâs'ın görüşüne müracaat edilerek "bekleme" şeklinde tevil edilmiştir. İbn Abbâs'ın şöyle dediği nakledilmiştir: Allah'ın dostları kıyamet günü yüzleri parlak bir şekilde cennete

⁹³ Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/212, (no: 823). Ayrıca bk. Abdullah b. Muhammed Ebu's-Şeyh İsfahânî, *el-Uzma*, thk. Rıdâullah b. Muhammed el-Mubârekfûrî (Riyad: Dâru'l-Asime, 1408/1988), 1/212.

⁹⁴ en-Necm, 53/13-14.

⁹⁵ Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/212, (no: 824). Ayrıca bk. Buhârî, "Bedu'l-halk", 7; Müslim, "İman", 287.

⁹⁶ Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/214, (no: 825).

⁹⁷ Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/22, (no: 844). Ayrıca bk. Ebû Urve el-Basrî Ma'mer b. Râşid, *el-Câmi'*, thk. Habibu'r-Rahman el-Azamî (Beyrut: el-Mektebetu'l-İslami, 1982/1402), 10/384; Buhârî, "el-İsti'zân", 1; Müslim, "Sıfatu'l-Cenneti"; İbn Hibbân, *Sahih*, 12/421. Konu hakkındaki tartışmalar için şu çalışmalara da bakılabilir. Nurullah Agitoğlu, *Peygamberimiz'in (sas) Dilinden Hz. Âdem* (İstanbul: Kitâbî Yayınları, 2015), 111-192; Nurullah Agitoğlu, "Kutsal Metinlerde ve Hadislerde Hz. Âdem -Tespit ve Değerlendirme-", *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)* 26 (2014), 169-187; Ahmet Bedir & Arif Sarsılmaz, "Hz. Adem'in Boyu", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (1998), 133-138; Yunus Emre Gördük, "Hz. Âdem'in Boyu ile İlgili Rivâyatler Üzerine", *EKEV Akademi Dergisi* 17/56 (2013), 121-133; Şaban Çiftçi, "Allah Âdem'i Kendi Suretinde Yaratmıştır Hadisinin Tahrir ve Değerlendirilmesi", *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1 (2104), 1-20.

⁹⁸ Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/123, (no: 844).

⁹⁹ Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/123-4.

¹⁰⁰ Rabî b. Habib, *el-Câmi'*, 1/223, (no: 844). Ka'b el-Ahbâr'dan nakledilen bir rivayette Yahudilerin Allah'ı mahlukata benzeterek onun sıfatları hususunda hataya düştükleri belirtilmiştir. Nakledilen rivayet şudur: "Öküz kendi bağıni eşek de kendi yularını bilir. Lakin İsrailoğulları kendi Rablerini bilmezler ve onu mahlukata benzettiler. Allah onların söylediklerinden münezzehtir." Ayrıca bk. Kutsal Kitap (09 Ocak 2021).

¹⁰¹ el-Kiyâme, 75/22-23

girmek için Allah'ın kendilerine ne zaman izin vereceğini beklerler. Aynı konuda ayetin tefsiri için Hz. Ali ve Mâlik b. Enes'in görüşlerine de başvurulmuştur.¹⁰² Rabî', tâbiünden de bu görüşte olan alimlerin bilgilerine başvurmuş ve Muhammed b. el-Münkedir (öl. 131/748)'den şunları nakletmiştir: "Şu ana kadar aklı olduğu halde herhangi bir kulun Allah'ı görebileceğini savunan birisini görmedim."¹⁰³ Rabî', görüşüne destek için ayrıca Arap diline de müracaat etmiştir: Araplar, إِنَّمَا أَنْظَرُ إِلَى اللَّهِ ثُمَّ إِلَيْكَ "Şüphesiz ben önce Allah'a sonra sana bakıyorum"¹⁰⁴ sözüyle Allah'tan ve senden gelecek nimet ve iyiliği beklediklerini ifade etmek isterler. Hâlbuki yukarıdaki ayet, ehl-i sünnet âlimleri tarafından zahirî anlamıyla anlaşılmıştır. Yani cennete girecek olan müminler, keyfiyetini bilmediğimiz bir şekilde Allah'ı göreceklendir şeklinde anlaşılmıştır.¹⁰⁵

Rabî' b. Habîb yukarıda yapmış olduğu tevil ve yorumların Kur'an, sünnet, sahabe ve tâbiîn görüşleriyle uyumlu olduğunu savunmak için şunları söylemiştir: Şayet birisi bize; tevil ettiğiniz ayetlerin tamamı müteşâbihdir dolayısıyla görüşünüzün doğru olduğuna nasıl inanabiliriz diye sorarsa biz de onlara şu cevabı veririz: Tartıştığımız ve sizin de müteşâbih dediğiniz ayetleri, zahirî olarak değerlendirmek ve bu hususta kesin bir kanaate varmak mümkün değildir. Çünkü aynı nasstan farklı sonuçlara ulaşmak ihtimal dahilindedir. Zira aynı metnin farklı bir şekilde yorumlanabilmesi mümkündür. Bizlere düşen o nassın gerçek anlamını keşfedip ortaya çıkarmaktır. Hz. Peygamber "her kelimenin muhakkak iki veçhi (anlamı) vardır. Siz kelamı en güzel veçhe (anlama) hamledin"¹⁰⁶ buyurmuştur. Hatta Kur'an metninin birçok veçhini bilmeyen kişi, onu anlayamaz denilmiştir. Dolayısıyla bizler de müteşâbih ayetleri, en güzel bulduğumuz veçhe (manaya) hamlettik. Tercih ettiğimiz vecih sahabe ve tâbiîn tarafından da tercih edilmiş ve Arap dili kaidelerine de uygundur.¹⁰⁷

SONUÇ

Rabî' b. Habîb örneğinde görüldüğü üzere İbâdîler, hicri ikinci asırda muhalifleriyle Allah'ın sıfatları, imanın mahiyeti, kebâir işleyeninin durumu, rü'yetullah, kader ve şefaath gibi söz konusu dönemin ilmî ve fikrî meselelerini tartışmışlardır. Bu tartışmalarda kendi görüşlerine delil olması için ayet, hadis, sahabe ve tâbiînün sözlerine müracaat etme gereğini duymuşlardır. İbâdî muhaddis Rabî'in muhaliflerine karşı delil olarak kullandığı 140 civarı rivayet, hicri altıncı asırda bir başka İbâdî alim Vercelânî tarafından tespit edilmiş ve Rabî'in meşhur eseri olan *el-Câmiu's-Sahîh*'e müstakil bir cilt olarak eklemiştir. Rivayetlerin Vercelânî'ye nasıl ulaştığı hususunda herhangi bir bilgiye ulaşamadık. Söz konusu merviyatın genel olarak hicri ikinci asırdaki rivayet üslubuyla benzerlik içerisinde olduğunu söylemek mümkündür. Hadislerin ekseriyetinde sened kullanılmamış, dolayısıyla daha çok mu'allak, maktû ve mevkûf rivayetlere yer verilmiştir. Hadisler delil olarak kullanıldığı için muhtemelen müellif tarafından sahih olarak görülmüştür. Ancak araştırmalarımız neticesinde Rabî' tarafından kullanılan bazı rivayetlerin çeşitli alimler tarafından zayıf veya mevzû olduğuna

¹⁰² Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/226, (no: 853-54).

¹⁰³ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/227, (no: 854).

¹⁰⁴ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/230, (no: 859). Ayrıca bk. Ebû Abdurrahmân el-Ferâhîdî el-Bâsrî Halîl b. Ahmed, *Kitâbu'l-ayn*, thk. Mehdi el-Mahzumî (b.y.: Dar ve Mektebetu'l-Hilal, ts.), 8/156.

¹⁰⁵ Konu hakkında daha fazla bilgi için bk. Buhârî, "Tevhid", 25; Tirmizî, "Sıfatu'l-Cenneti", 17; Ebû Muhammed Abdullah b. Abdurrahman Dârekutnî, *Ru'yetullâh*, thk. İbrahim Muhammed Ali ve Ahmed Fahri er-Rufâî (Ürdün: Mektebetu'l-Menâr, 1411/1990), 91 ve dv. İlgili tartışmalar için şu çalışmalara da bakılabilir. Nurullah Agitoğlu, "Halku'l-Kur'an ve Rü'yetullâh Konuları Bağlamında İbnü'l-Mülakkın'ın Buhârî'nin Bâb Başlıklarına Yaklaşımı", *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/10 (2014/2), 99-123; Abulvasıf Eraslan, "Mu'tezile'ye Göre Hadis Tenkid Kriterleri: Kâdî Abdülcebâr Örneği", *Hadis Tetkikleri Dergisi* 17/2 (2019).

¹⁰⁶ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/244. Ayrıca bk. Ebû Muhammed Abdullah b. Abdurrahman Dârekutnî, *Sünen*, thk. es-Seyyid Abdullah Haşim (Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, 2004), 5/255.

¹⁰⁷ Rabî' b. Habîb, *el-Câmi'*, 1/242-45.

hükmedildiğini gördük.

Rabî', başta dört halife olmak üzere herhangi bir ayırım yapmadan birçok sahabeden hadis nakletmiştir. Bununla beraber tâbiîn tabakasından da İbâdî olmayan birçok raviden nakillerde bulunmuştur. Rabî'in bu tavrı, İbâdiyye'nin Hâricîlerin sert olan görüşlerine katılmadığını, sahabeyi cerh etmediklerini ve onların görüşlerine değer verdiklerini göstermektedir. Ayrıca tâbiîn ve daha sonraki tabakadan İbâdiyye mezhebine müntesip olmayan birçok alimin görüşlerine yer vermiş olmaları, onların taassup ehli olmadıklarını gösterme açısından önemlidir.

Sünnî kaynaklarda Hâricîlerin bir kolu olarak görülen İbâdiyye'nin tamamen nassların zahiriyle hareket ettiği yönündeki iddialarında haklı olduklarını söylememiz mümkün değildir. İmanın tanımı ve büyük günah işleyeninin durumu hususunda ileri sürdükleri nassları, zahirî olarak okumuşlardır. Ancak özellikle Allah'ın sıfatları hususunda tenzihî bir tavır takınmışlar ve delil olarak müracaat ettikleri tüm nassları tevil etmişlerdir. Bununla beraber nassların zahirî veya tevil edildiği her iki durumda da Rabî' b. Habîb ile İbâdiyye mezhebinin görüşleri birbirine muvafıktır. Dolayısıyla Rabî'in nass karşısındaki zahirî duruşu veya tenzihî bakışı ile mezhebinin görüşleri arasında tam bir paralellik mevcuttur. Kanaatimizce Rabî'in nass karşısında bazen zahirî bazen de tevilci tavır sergilemesinin altında yatan önemli nedenlerden biri, onun kendi mezhebinin görüşlerine olan bağlılığından kaynaklanmaktadır. Bu durum göstermektedir ki her ne kadar nassların farklı anlaşılmasına neden olan faktörlerden birisi bizzat nassların kendi özellikleri olsa da erken dönemden itibaren mezhepsel bakış da dini metinlerin anlaşılması, tevil edilmesi ve yorumlanmasında etkili olmuştur.

KAYNAKÇA

- A'veşt, B. *Dirasât islamiyye fi usûli'l-İbâdiyye*. Cezayir: Matbaatu'l-Ba's, 1982.
- Aclûnî, İ. *Keşfu'l-hafâ ve muzîlu'l-ilbâs*. thk. Abdulhamid Hindâvî. 2 b.y.: Mektebetu'l-Asriyye, 2000.
- Agitoğlu, N. "Kutsal Metinlerde ve Hadislerde Hz. Âdem -Tespit ve Değerlendirme-". *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)* 26 (2014), 269-287.
- Agitoğlu, N. "Halku'l-Kur'ân ve Rü'yetullâh Konuları Bağlamında İbnü'l-Mülakkn'ın Buhârî'nin Bâb Başlıklarına Yaklaşımı". *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/10 (2014/2), 99-123.
- Agitoğlu, N. *Peygamberimiz'in (sas) Dilinden Hz. Âdem*. İstanbul: Kitâbî Yayınları, 2015.
- Arı, M. S. *Haricilerin Kurduğu Devlet Rustemiler*. Van: Bilge Adamlar, 2. Basım, 2009.
- Bağcı, H. M. *İnsanın Kaderi*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2. Basım, 2013.
- Bağdâdî, A. *el-Fark beyne'l-fırak ve beyânu'l-fırkati'n-nâciye*. Beyrut: Dâru'l-Afâki'l-Cedide, 2. Basım, 1997.
- Bağış, M. "Envârü't-Tenzîl'de Kelâm Uygulamaları ve Farklı İtikâdî Görüşlerin Değerlendirilmesi". *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/3 (2017), 4457.
- Bağış, M. "Mezhebî Tefsirlerde İmân- amel ilişkisi Bağlamında Büyük Günah ve Şefaât Meseleleri (Zemahşerî, Tabersî, Râzî Örneğinde)". *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi* 28/3 (2020), 889-893.
- Bakan, T. "İbâdîler ve Hadis". *Ekev Akademi Dergisi* 20 (2004), 221-240.
- Bârûnî, S. *Muhtasarı tarihi'l-İbâdiyye*. b.y.: y.y., ts.
- Beyhakî, E. *es-Sünen*. thk. Abdullah b. Abdilmüslim et-Turkî. 22 Cilt. Kahira: Merkezi'l-hicr li'l-buhûs, 2011.
- Beyhakî, E. *Şu'abu'l-imân*. thk. Abdulali Abdulhamid. 14 Cilt. Riyad: Mektebetu'r-Rüşd, 2003.
- Bezzâr, E. *Müsned*. thk. Mahfuz er-Rahman Zeynullah. 18 Cilt. Medine: Mektebetu'l-Ulûm ve'l-Hikem, 1988.
- Buhârî, M. *el-Câmiu's-Sahîh*. nşr. Mustafa Dîb el-Buğâ. 6 Cilt. Beyrut: Daru İbni Kesir, 1987.
- Bus'îdî, S. *Rivâyetü'l-hadis 'inde'l-ibâdiyye*. b.y.: Câmî'atu Âli'l-Beyt, 1998.
- Ca'birî, F. *el-Bu'du'l-hadârî li'l-akideti 'inde'l-İbâdiyye*. 2 Cilt. Cezayir: Cem'iyyetu't-Turâs, 1991.

- Çiftçi, Ş. "Allah Âdem'i Kendi Sûretinde Yaratmıştır Hadisinin Tahric ve Değerlendirilmesi". *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1 (2104), 1-20.
- Dârekutnî, Abdullah. *Ru'yetullâh*. thk. İbrahim Muhammed Ali ve Ahmed Fahri er-Rufâî. Ürdün: Mektebetu'l-Menâr, 1411/1990.
- Dârekutnî, A. *Sünen*. thk. es-Seyyid Abdullah Haşim. 5 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, 2004.
- Dârimî, A. *Sünen*. nşr. Fevaz Ahmed-Halid es-Sabi'. 2 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kitabi'l-Arabî, 1407/1986.
- Demirci, K. *İbaziyye'nin Hadise Bakışı*. Ankara: Gece Akademi Yayınları, 2019.
- Dercinî, E. *Tabakâtu'l-Meşâyih bi'l-Mağrib*. thk. İbrahim Talay. Cezayir: Matbaatu'l-Ba's, ts.
- Ebû Dâvud, S. *Sünen*. 4 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-Arabî, ts.
- Ebû Hanîfe, N. *el-Fıkhü'l-ekber*. Arap Emirlikleri: Mektebetu'l-Furkân, 1999.
- Ebû Sitte, E. *Hâşiyetu't-tertib 'alâ el-câmi's-sahîh*. thk. İbrahim Muhammed Tallây. 5 Cilt. Cezayir: Metâbiu Dâri'l-Bahs, 1994.
- Eraslan, A. "Mu'tezile'ye Göre Hadis Tenkid Kriterleri: Kâdî Abdülcebbâr Örneği". *Hadis Tetkikleri Dergisi* 17/2 (2019), 119-135.
- Erul, B. "Hicri II. Asırda Rivayet Üslubu (I) Rivayet Açısından Ma'mer b. Raşid'in (ö.153) el-Cami'i". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi* 43/1 (2002), 27-61.
- Erul, B. "Hicri II. Asırda Rivayet Üslubu (III) er-Rabî' b. Habib (ö. 175-180) ve Rivayet-Dirayet Açısından el-Cami'i". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 44/2 (2003), 27-68.
- Erul, B. *Hadis Tetkikleri Eleştirel Bir Yaklaşım*. Ankara: Otto Yayınları, 2016.
- Eş'arî, E. *Makâlâtu'l-islâmiyyîn ve ihtilâfâtu'l-musallîn* thk. Halmut Rite. Almanya: Dar Feranz Ştayz, 3. Basım, 1980.
- Fığlalı, E. R. *İbâdiyye'nin Doğuşu ve Görüşleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1983.
- Gördük, Y. E. "Hz. Âdem'in Boyu ile İlgili Rivâyetler Üzerine". *EKEV Akademi Dergisi* 17/56 (2013), 121-133.
- Halîfât, İ. *el-Usûlu't-tarihiyye li'l-firkati'l-İbâdiyye*. Umân Sultanlığı: Vizâretu't-Turâsi'l-Kavmî, 3. Basım, 1994.
- Halîfât, İ. *Neş'etu hareketi'l-İbâdiyye*. London: Dâru'l-Hikme, 2. Basım, 2013.
- Halîl b. Ahmed. *Kitâbu'l-'ayn*. thk. Mehdi el-Mahzumî. 8 Cilt. b.y.: Dar ve Mektebetu'l-Hilal, ts.
- Heyet. *Mu'cemu alâmi'l-İbâdiyye*. 2 Cilt. Ğardaye: el-Matbaatu'l-Arabiyye, 1999.
- Heyet. *Mu'cemu mustalahâti'l-İbâdiyye*. 2 Cilt. Umân Sultanlığı: Vizâretu'l-Evkâf ve Şuunu'd-Diniyye, 2. Basım, 2012.
- İbn Arrâk, N. *Tenzîhu's-şeri'a*. thk. Abdulvehhab Abdullatif ve Abdullah Muhammed Sadik. 2 Cilt. Beyrut: Daru'l-kutubi'l-İlmiyye, 1399/1979.
- İbn Ebî Âsım, E. *es-Sünne*. 2 Cilt. Beyrut: el-Mektebetu'l-İslamî, 1400/1980.
- İbn Hanbel, A. thk. Şuayb el-Arnâvut. 50 Cilt. Beyrut: Müessesetu'r-Risâle, 2. Basım, 1999.
- İbn Hibbân, M. *Sahîhu İbni Hibbân*. thk. Şuayb el-Arnâvut. 18 Cilt. Beyrut: Müessesetu'r-Risâle, 2. Basım, 1993.
- İbn Kuteybe, E. *Te'vilu muhtelifi'l-hadis*. b.y.: el-Mektebetu'l-İslami, 1999.
- İbn Mâce, Muhammed b. Yezid el-Kazvinî. *Sünen*. nşr. Şuayb Arnâvut. 5 Cilt. Beyrut: Dâru'r-Risale el-Alemiyye, 2009.
- İbnü'l-Cevzî, E. *el-İlelu'l-mutenâhiyye fi ahâdisi'l-vâhiye*. thk. Halil el-Mîs. 2 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1403/1982.
- İbnü'l-Cevzî, E. *el-Mevdû'ât*. 3 Cilt. Medine: Mektebetu's-Selefiyye, 1966.
- İbnü'l-Mulakkın, S. *et-Tavdîh li şerhi câmi's-sahîh*. 36 Cilt. Dımaşk: Daru'n-Nevâdir, 2008.
- İsfahânî, A. *'Uzma*. thk. Ridâullah b. Muhammed el-Mubârekfûrî. 5 Cilt. Riyad: Dâru'l-Asime, 1408/1988.

- Kannûbî, S. *er-Rebî' b. Habîb Mekânetuhu ve Musneduh*. Umân Sultanlığı: Mektebetu'd-Dâmîrî, 1995.
- Kırbaçoğlu, M. H. *İslâm Düşüncesinde Hadis Metodolojisi*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 1999.
- Kutsal Kitap. Erişim 09 Ocak 2021. <https://www.kutsal-kitap.net/index.html>
- Ma'mer b. Râşid, E. *el-Câmi'*. thk. Habibu'r-Rahman el-Azamî. 2 Cilt. Beyrut: el-Mektebetu'l-İslami, 2. Basım, 1982/1402.
- Melşûtî, T. *Usûlu'd-dîn*. thk. Venîs Amir. Tunus: y.y., 2002.
- Müslim, E. *Sahih*. nşr. Muhammed Fuad Abdulbaki. 5 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi Turâsi'l-Arabi, ts.
- Nefûsî, E. *'Amrûs Usûlu'd-deynûne es-sâfiyye* Uman Sultanlığı: Vizâretu't-Turâsi'l-Kavmî 1999.
- Nesâî, E. *es-Sünenü'l-kubrâ*. nşr. Hasan Abdulmunim. 12 Cilt. Beyrut: el-Mektebetu'r-Risâle, 2001.
- Önemli, K. *Erken Dönem İbâzi Kaynaklarda İbâziyye'nin Dini ve Siyasi Görüşleri*. İstanbul: Nida Akademi, 2020.
- Özdemir, A. "Hicri İkinci Asırdaki İlmî ve Fikrî Tartışmaların Rebî' b. Habîb'in (ö.175/ 792) el-Câmiu's-sahîh Adlı Eserine Yansımaları". *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)* 66 (2018), 277-296.
- Özdemir, A. "İbâdiyye'nin Erken Dönem Hadis Kaynakları". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 36 (2019), 523-554.
- Özdemir, A. *İbâdiyye'nin Ana Hadis Kitabı*. Ankara: Araştırma Yayınları, 2020.
- Özdemir, A. "Hâricî/İbâdî Geleneğe Sünnetin Teşri Değeri". *Amasya İlahiyat Dergisi* 14 (2020/Haziran), 197-227.
- Rabî' b. Habib. E. *el-Câmiu's-sahîh musnedu'l-İmam er-Rabî' b. Habîb*. nşr. Nureddin es-Sâlimî. thk. Ebu Yakub Yusuf b. İbrahim el-Vercelânî. 4 Cilt. Uman Sultanlığı: Mektebetu'l-İstikâme, 2003.
- Rençber, F. "İslam Birliği İnşasında Bir Engel Olarak Mezhep-Cemaat Taassubu ve Çözüm Yolları". *Mezhep Araştırmaları Dergisi (e-makâlât)* 10(Bahar 2017), 77-102.
- Sâlimî, A. *Şerhu'l-câmi'i's-sahîh*. 3 Mısır: Matbaatu'l-Ezhâr el-Bâruniyye, 1326/1908.
- Sarsılmaz, A. & A. "Hz. Adem'in Boyu ". *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (1998), 133-138.
- Semînî, A. *Me'âlimu'd-dîn*. 2 Cilt. Umân: Vizâretu't-Turâsi'l-Kavmî, 1986.
- Sezgin, F. *Buhârî'nin Kaynakları Hakkında Araştırmalar*. Ankara: Kitabiyat, 3. Basım, 2000.
- Sinanoğlu, M. "İman". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/iman#1> adresinden 30 Ocak 2021 tarihinde erişildi.
- Şehristânî, M. *el-Milel ve'n-nihal*. thk. Muhammed Seyid Kiyânî. 2 Cilt. Beyrut: Daru'l-Ma'rife, 1404.
- Şemmâhî, E. *es-Siyer*. Kahira: el-Matbaatu'l-Baruniyye, 1301/1884.
- Şevkânî, M. *el-Fevâidu'l-Mecmû'a*. thk. Abdurrahman Yahya el-Muallimi. Beyrut: el-Mektebetu'l-ilmîyye, 1407/1986.
- Şeybânî, T. *el-İbâdiyye usûluhâ ve a'lâmuhâ*. Ribat/Meğrib: Matbaatu'l-Ma'ârifî'l-Cedide, 2014.
- Taberânî, S. *el-Mu'cemu'l-kebîr*. nşr. Hamdi b. Abdilmecid es-Selefi. 20 Cilt. el-Mektebetu'l-Ulûm: Musul, 1983.
- Taberânî, S. *el-Mu'cemu'l-ewsat*. thk. Tarık b. İvaz el-Hüsyini. 10 Cilt. Kahira: Daru'l-haremeyn, 1415/1994.
- Tirmizî, M. *el-Câmiu's-sahih*. 5 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabi, ts.
- Uzundağ, M. S. "İrşâdü's-sârî'ye Göre Kastallânî'nin Kelâmî Görüşleri". *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4/7 (2013), 61-89.
- Uzundağ, M. S. "Bir Muhaddis Olarak İbnü'l-Mülakkin ve et-Tavzîh Adlı Şerhinde İman Konusuna Yaklaşımı". *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/11 (2015), 65-87.
- Uzundağ, M. S.&Agitoğlu, N. "Şârihlerin Müteşâbih Rivayetlere Yaklaşımı-İbnü'l-Mülakkin Örneği". *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)* 2/36 (2015), 235-250.
- Zehebî, Ş. *Tezkiratu'l-huffâz*. 4 Cilt. Beyrut: Dâru'l-kutubi'l-ilmîyye, 1998.

20. yy Öncesi İnşa Edilmiş Büyük Ölçekli Yapıların Cumhuriyet'in Kurulması Sonrası Yeni İşlevler ile Kullanılmasının Koruma Tarihi Bağlamında Değerlendirilmesi

Öğr. Gör. Saadet Mutlu Kaytan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2192-8014>

Doktora Öğrencisi / Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı,
İstanbul – TÜRKİYE

Prof. Dr. Can Şakir Binan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5916-3352>

Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, İstanbul – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 24.08.2020

Kabul: 07.02.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Tahsis
Yeniden Kullanım
Mimari Miras
19. yy Mimarlığı
Koruma

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.45933>

Öz

Türkiye Cumhuriyeti'nin 1923'te kurulmasıyla birlikte çağdaşlaşma ve yenilenme sürecine girilmiştir. Yeni kurulan devlet farklı bir teşkilatlanma ve idari işleyiş oluşturmaya başlamıştır. Bu çağdaşlaşma hareketleri mimari ve kültürel ortamda da görülmüştür. Değişim hareketlerinin sonuçlarından biri yeni ihtiyaçlar çerçevesinde kentsel alanda bir dizi büyük programlı yapı gereksinimi duyulmasıdır.

Devletin yeni yapı yapma programının bütçe sıkıntıları gibi durumlar ile sınırlı kaldığı ve inşa çalışmaları yapılamadığı durumlarda geçmiş dönemlerde inşa edilmiş yapıların yeniden kullanılması söz konusu olmuştur. Cumhuriyet'in ilk yıllarında mimari miras olarak görülmeyen bu yapıların o dönemde yeni işlevler ile tekrar kullanılmaları bina gereksinimlerinin karşılanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Geçmiş dönemde inşa edilmiş ancak tahsis edildiği tarihte kültür varlığı olarak kabul edilmeyen bu yapılar günümüzde mimari miras olarak görülmektedirler. Dolayısıyla farklı bir bakış açısı çerçevesinde irdelenmeleri gerekmektedir.

Bu çalışma kapsamında 20. yy öncesinde inşa edilerek özgün işlevi dışında bir işlevle Cumhuriyet'in kurulması sonrası yeniden kullanılan Türkiye genelindeki büyük ölçekli yapılar kurum arşivleri aracılığıyla tespit edilmiş ve İstanbul ili genelinde yer alanlar yerinde incelenmiştir.

Yapıların tahsis tarihi, özgün ve yeni işlevleri incelenmiş olup, yazışmalarda işlevlendirme kapsamında yapılan mimari uygulamaların özelliklerinin yer alması durumları araştırılmıştır. Bu yapılarda gerçekleştirilen uygulamaların koruma tarihi açısından değerlendirilmesi yapılmaya çalışılarak, bu doğrultuda yapılara bakış açıları incelenmiştir.

Günümüzde tarihi olarak nitelendirilen yapıların tahsisinin yapılarak yeniden işlevlendirilmesi ile sonuçlanan sürecin belgelere yansıdığı, bu durumun Cumhuriyet'in kurulmasıyla hız kazandığı; kültür varlıklarının hem tahsislerinin yapılmasının hem de yeni işlevler kazandırılmasının 1980'lere kadar ki dönem aralığında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırma süreci Cumhuriyet'in kurulması ile başlatılarak 1980'lerde sonlandırılmıştır. Çalışmada Cumhuriyet'in ilk yıllarından 1980'lere değin Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi, toplumsal ve mimari ortamı bağlamında, bir yapının tahsisinin yapılması durumu belgeler özelinde araştırılmış; yeni işlev verilen büyük ölçekli yapıların tahsisini kapsamında yapılan müdahalelerin çerçevesi koruma teorisi ve tarihi bağlamında çizilmeye çalışılmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kaytan, S. M. ve Binan, C. Ş. (2021). 20. yy Öncesi İnşa Edilmiş Büyük Ölçekli Yapıların Cumhuriyet'in Kurulması Sonrası Yeni İşlevler İle Kullanılmasının Koruma Tarihi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 365-390.

Evaluating of the Use of Large-Scale Buildings Built Before the 20th Century with New Functions After the Establishment of the Republic within the Context of the Conservation History

Lect. Saadet Mutlu Kaytan

PhD Student / Yıldız Technical University, Graduate School of Science and Engineering, Department of Architecture, Istanbul – TURKEY

Prof. Dr. Can Şakir Binan

Yıldız Technical University, Faculty of Architecture, Department of Architecture, Istanbul – TURKEY

Article History

Submitted: 24.08.2020

Accepted: 07.02.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Allocation

Reuse

Architectural Heritage

19th Century Architecture

Conservation

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.45933>

Abstract

The process of modernization and renewal was started with the establishment of the Republic of Turkey in 1923. The newly established state had started to form a different organizational and administrative functioning. These modernization movements had also been seen in the architectural and cultural environment. One of the consequences of this change is the need for a series of large-scale structures in the urban area within the framework of new needs.

In cases where the state's new building program was restricted by situations such as budget constraints and construction works could not be carried out, re-use of the buildings built in previous periods came into agenda. These structures, which were not regarded as architectural heritage in the first years of the Republic, were reused with new functions at that period, in order to meet the new structure requirements. These structures, which were built in the past but were not considered as cultural assets at the time of their allocation, are considered as architectural heritage today. Therefore, these structures should be examined within the framework of a different perspective.

Within the scope of this study, large-scale structures that were built before 20th century and re-used in a way other than its original function after the establishment of the Republic were identified across Turkey through the institution's archives, and the areas in the province of Istanbul were examined on site.

The allocation date, original and new functions of the buildings have been examined, the cases where the features of architectural implementations made within the scope of functionalization were included in the correspondences have been investigated. The practices carried out in these buildings were tried to be evaluated in terms of conservation history and the perspectives on the buildings were examined in this direction.

It has been determined that the process resulting in the allocation and re-functioning of the buildings, which are considered as historical today, was reflected in the documents, this situation accelerated with the establishment of the Republic, and both the allocation of cultural assets and the acquisition of new functions intensified in the period until the 1980s. In this context, the research process was initiated with the establishment of the Republic and terminated in the 1980s. In the study, the cases of allocation of buildings have been investigated specifically in documents within the context of Turkey's political, social and architectural environment from the first years of the Republic to the 1980s, and the framework of the interventions made within the scope of allocations of the large-scale structures with new function has been tried to be drawn in the context of conservation theory and history.

GİRİŞ

Özgün işlevleri ile kullanım dışı kalan yapıların farklı işlevler ile yeniden kullanılmaları geçmiş dönemlerde ve günümüzde yaygın olarak görülen bir uygulamadır. Yeniden kullanım kapsamında yapılar kimi zaman özgün mimari özellikleriyle korunurken kimi zaman da dönemin modern olarak adlandırılan uygulamaları ile dönüştürülmüşlerdir. Bu dönüşüm sırasında günümüzde mimari miras olarak görülen bazı yapılar o dönemde de aynı nitelikte görülürken, bazı yapılar da koruma amacından uzak bir şekilde sadece bir kabuk olarak değerlendirilmişlerdir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun Klasik Çağları olarak nitelendirilen 16 ve 18. yy aralığında Osmanlı'nın bugün kültür varlığı olarak tanımlanan nesnelere bakış açısını Emre Madran; bilinçli ya da bilinçsizce gelişen tavırlar olarak ayırmaktadır. Bilinçsizce gelişen tavırları bilgisizlik ve kayıtsızlıkla ilişkilendirip olumsuz tavırlar olarak değerlendirmektedir (Madran, 2004: 19). Bu dönemdeki olumlu tavırları ise noktasal eylemler olarak nitelemektedir. Toplumun değişik öğelerinin ya da yöneticilerin yaptığı noktasal uygulamaları; merak, dinsel yargılar, eskilik değeri, kullanım değeri gibi nitelemelere bağlamaktadır (Madran, 2004: 31, 32, 34, 35).

Mimari devşirme yöntemi¹, Shaw tarafından tarihi eser toplamanın en ilkel yöntemi olarak nitelendirilir. Osmanlı topraklarında devşirme malzeme yaygın olarak kullanılmaktadır (Shaw, 2004: 26). Bu yöntem mimaride yeniden işlev verilerek kullanımın yapı elemanları ölçeğinde bir yansımadır. Örneğin bir sütun parçası, duvar örgüsü içinde tekrar kullanılabilir. Örneğin bir sütun parçası, duvar örgüsü içinde tekrar kullanılabilir.

Klasik Dönem'in ardından Osmanlı İmparatorluğu iç ve dış koşullara uyum sağlamakta zorlanmakta olup güç kaybetmektedir (Hatemi, 2016: 17). Buna rağmen Tanzimat Dönemi, kendisinden önceki batılılaşma reformlarını geliştiren bir süreçtir. Bu dönemdeki kurumsallaşma ve toplumsal hayattaki farklılaşma, Avrupa'daki mimari örneklerle benzeyen yapıların ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Hatemi, 2016: 19). 19. yy'da Tarihi Yarımada'da gerçekleşen yangınlara ahşap evlerin sebep olarak görülmesi, yangın tehlikesini azaltacak yeni yapı teknikleri ve yeni ulaşım planlarının oluşmasına nedendir. Bu duruma paralel olarak ülkeye getirilen yabancı mimarlar, mimaride Klasik Dönem'e göre farklılaşmaya sebep olmuştur (Çelik, 2016: 30).

Cumhuriyet'in kurulması sonrası ülkede yatırım çalışmaları hız kazanmış, Anadolu'nun birçok noktasında bu amaçla çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Eski imparatorluk başkenti olmasının da etkisiyle başlangıçta İstanbul'un geri planda olduğu görülmektedir. Başkent Ankara'ya önem verilmiş, yeni yapılaşma, yeni rejimin ihtiyacı olan devlet kurumları ve eğitim kurumları bu ilde yoğunlaşmıştır. İstanbul'a yatırım faaliyetleri ekonomik durumun da etkisiyle 1930'lara değin genellikle yapılmamış, yeni yapı ihtiyacı mevcut yapıların tahsisi yoluyla giderilmeye çalışılmıştır.

Ülke genelinde yapı gereksinimi kimi zaman yeni yapılaşma şeklinde çözümlenirken, devletin yaşadığı bütçe sıkıntıları sebebiyle kimi zaman da eski yapıların yeniden kullanılmaları söz konusu olmuştur. Özgün halinde konut, saray yapısı, askeri yapı, vakıf yapısı, dini yapı gibi işlevlerle kullanılan yapıların; ortaokul, lise, üniversite, kütüphane-kitaplık, laboratuvar gibi farklı işlevlerle kullanılmaya başlandığı tespit edilmiştir.

YÖNTEM

Doktora tezi araştırma süreci kapsamında; 20. yy öncesi inşa edilmiş büyük ölçekli ve Cumhuriyet'in kurulması sonrası yeniden kullanılmak amacıyla farklı işlevler verilen yapıların tespiti, mevcut durumu ve tahsis sonrası gerçekleştirilen uygulamaların irdelenmesi amacıyla Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, Beşiktaş ve Beyoğlu Belediyesi İmar ve Şehircilik Müdürlüğü Arşivleri; İstanbul II, III, IV ve VI numaralı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma

¹ Başka bir yapıdan alınarak yeni bir yapıya aktarılan yapı ögesi (Hasol, 2014: 138)

Kurulları arşivleri, kütüphaneler ve yapılar üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Arşiv çalışmalarında; Milli Emlak Müdürlüğü, Başbakanlık Muamelat Umum Müdürlüğü, Başvekalet Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi, Evkaf Umum Müdürlüğü, okul müdürlüğü yazışmaları, koruma kurulu kararları, belediye meclis kararları gibi belgeler araştırılmıştır.

Bu yapıların tespitinin ardından; tahsis edilme tarihleri, tahsis edildikleri kurum, tahsis tarihinde verilen yeni işlevleri, güncel işlevleri gibi özellikleri değerlendirilmiştir. İstanbul ilinde yer alan yapıların yerinde incelenmesi ve Koruma Kurulları arşivlerinde var olan restorasyon projelerinin değerlendirilmesi sonucunda; yapıların özgün mimari durumu ile mevcut mimari durumu arasındaki farklar ve benzerlikler gözetilerek yeniden kullanım amacıyla yapılan uygulamaların özellikleri, benzerlik ve farkları ile koruma kuramları açısından mimari dönüşümleri incelenmiştir.

CUMHURİYETİN KURULMASI SONRASINDA SİYASİ, TOPLUMSAL VE MİMARİ ORTAM

17. yy'dan başlayarak Avrupa'da ortaya çıkmış olan ve toplumsal yaşam ya da organizasyon biçimi olarak açıklanan Modernizm (Tekeli, 2014: 156), tüm dünyada olduğu gibi yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde de etkili olmaya başlamıştır.

Cumhuriyet'in kurulması sonrası reform hareketlerine önem verilerek modernleşme hareketlerinin hız kazanması ile siyasal, toplumsal ve mimari alanda dönüşüm hareketleri yaşanmaya başlanmıştır.

Atatürk, 17 Şubat-4 Mart 1923 tarihleri arasında çiftçi, sanayici, tüccar ve işçi gruplarının katılımıyla İzmir İktisat Kongresi'ni toplamıştır. Bu kongrede Cumhuriyet Döneminin ilk ekonomi politikası olan "Milli İktisat" temelli, ülke ekonomisine faydalı olması durumunda yabancı sermayeyi onaylayan, sınıf farklılığı ve tekelciliği kabul etmeyen Misak-i İktisadi hazırlanmıştır. Ayrıca özel sektöre destek veren, bu sektörün gerçekleştiremeyeceği girişimleri devletin desteklemesini amaçlayan bir politika ortaya çıkmıştır. Cumhuriyet'in kurulmasından birkaç ay önce hazırlanan Misak-i İktisadi politikası yeni devletin kurulması sonrası da etkisini sürdürmüştür. Özel sektörün desteklenmesi devam ederken 1927 yılında Teşvik-i Sanayi Yasası çıkartılmıştır. Endüstriyel geliştirmeyi amaçlayan bu yasa 15 yıl boyunca geçerli olmuştur (Aslanoğlu, 2010: 18). Bunun sonucunda toplumda işçi kesiminin artması sağlanmıştır.

1927 yılı nüfus sayımına göre nüfusun büyük kısmı köylerde yaşamaktadır. 1927 ve 1929 yıllarında köyde yaşayan kesime toprak dağıtılmış, 1929'da Ziraî Kredi Kooperatifleri Yasası çıkartılmıştır. Ekonomik bunalım döneminin sonunda Ankara, Antalya, Bilecik, İzmir, Mersin, Manisa ve Samsun çevrelerinde 69 örnek köy projesi yapılmıştır (Aslanoğlu, 2010: 21).

1929 yılında başlayan Dünya Ekonomik Bunalımı 1930'larda da Türkiye'yi olumsuz etkilemeye devam etmiştir. Bu durum ile endüstrileşme ve kırsal kalkınmaya verilen önemin Cumhuriyet'in ilk yıllarında büyük programlı yeni eğitim yapısı yapılmasını yavaşlatmış olması mümkündür.

Modernleşme çalışmaları içinde mekânsal düzenlemeler etkili bir rol oynamaktadır. Cumhuriyet yönetimi mekânsal stratejilere önem vermiştir. Bu stratejilerden biri de Ankara'nın başkent yapılmasıdır. Ankara'nın planlanması modernleşme çalışmaları içinde önemli bir yer tutmaktadır (Tekeli, 2014: 164).

Ülkedeki dönüşüm; mimariyi yenilikçi ve çağdaş yansımalarla etkilemiştir. Ankara'nın Anadolu şehirlerine örnek olması istenmektedir. Ayrıca Kurtuluş Savaşı sırasında harap edilmiş Batı Anadolu kentlerinin de imarı, çağdaş uygarlık düzeyine erişmek için önemli bir unsur olarak görülmektedir. Mimar sayısının o dönemde yetersiz olması sebebiyle yurtdışından mimarların ülkeye getirilmesi ya da eğitim için yurtdışına mimar gönderilmesi söz konusu olmuştur (Hasol, 2017: 58).

1900'lerin ilk yıllarında ortaya çıkan "Birinci Milli Üslup (Milli Mimari Rönesansı-Birinci Ulusal

Mimarlık Dönemi" Osmanlı canlandırıcılığı olarak nitelendirilmektedir. 1930'lara kadar Türkiye'de hâkim olan bu akımın amacı, Klasik Osmanlı Mimarisi'nden alınan dekoratif unsurları dönemin modern yapım teknikleri ile birleştirmektir (Bozdoğan, 2012: 31). Birinci Milli Üslup; genellikle resmi yapılarda görülmekle birlikte, Mimar Kemalettin ve Vedat Beyler ulusal mimarlığı yabancı mimar etkilerinden arındırmak amacıyla yerel seçmeciliğe yönelmişlerdir (Hasol, 2017: 34).

1930'ların başlarında Osmanlı formlarının reddi ve modernist yaklaşımlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Avrupa modernizminden etkilenen bu "Yeni Mimari (İkinci Ulusal Mimarlık Dönemi)" bezemesiz, kübik tasarım unsurları barındırmaktadır (Bozdoğan, 2012: 61).

Modern hareketin etkisi altındaki bazı Türk mimarların uluslararası mimarlık tutumu yürütme çabaları, Türk mimarların geçmiş dönem akımlarından sıyrılarak modern dünyaya dönüp uluslararası mimarlık fikirleri ile ilgilenmelerine sebep olmuştur (Aslanoğlu, 2010: 54).

19. yy'ın 2. yarısında başlayan yabancı mimarlar ile çalışma yaklaşımı Cumhuriyet Dönemi'nde de devam etmiştir. 1923'te açıklanan hükümet programında uzmanlığa ihtiyaç duyulan işler için yabancılardan faydalanılması düşüncesi belirtilmektedir. 1937 yılında yayınlanan hükümet programında da mimari alan eğitimindeki acil ihtiyacın karşılanması için yabancı mimar kullanılması konusu gündeme getirilmiştir (Aslanoğlu, 2010: 55).

1950'lerde tüm dünyada modernizmin etkileri oldukça yaygınlaşmış ve bu etkiler Uluslararası Üslup olarak anılmaya başlanmıştır. Bu akım mimaride prizmatik kütleleri, geometrik biçimleri, geniş pencereler ve hafif strüktürleri ortaya çıkarmıştır (Hasol, 2017: 134). 1960 ve 1970'ler boyunca mimarlar farklı modernleşme modellerine yönelerek, mimari esin kaynağı olarak Batı'dan öte, üretim politikalarıyla ilgilenmişler ve mimarlığın estetik boyutunu göz ardı etmişlerdir (Bozdoğan, 2014: 146).

20. YY ÖNCESİ İNŞA EDİLMİŞ BÜYÜK ÖLÇEKLİ YAPILARIN CUMHURİYETİN KURULMASI SONRASI YENİDEN İŞLEVLENDİRİLMESİ

Osmanlı Devleti'nin ortadan kalkması ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasını izleyen süreçte; I. Dünya Savaşı, Kurtuluş Savaşı, yeni bir yönetim şekli ve devletin kurulması süreçleri ile devamında 1929 yılı ekonomik bunalımı sonrası ülkenin bütçe sıkıntıları içinde olduğu, yeni oluşumları özellikle eğitim politikalarını desteklemek amaçlı olarak büyük ölçekli yapılara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Arşiv çalışmaları sonucu elde edilen verilere göre yeni kurulan yönetim şeklinin gereksinimleri doğrultusunda 1923 sonrası az oranda görülen tahsisler 1930'lara doğru devlet politikalarının netleşmesi ve savaştan çıkan ülkenin taleplerinin artması sonucu hızlanmış, bu ivmelenme 1940'larda daha da artmıştır.

Müze, eğitim, hastane, kütüphane gibi birçok ihtiyaç için geçmiş dönemlerde inşa edilmiş büyük programlı yapıların tahsisi yapılmıştır (Tablo 1). Bu yapılar tahsis edildikleri dönemde genellikle mimari miras olarak görülmemekte, yeni işlevler için gereksinimi karşılayabilecek kullanılabilir yapı stoğu olarak görülmektedirler.

TABLO 1: 20. YY ÖNCESİ İNŞA EDİLMİŞ ve CUMHURİYET'İN KURULMASI SONRASI YENİDEN İŞLEVLENDİRİLEN BÜYÜK ÖLÇEKLİ YAPILAR					
Sıra	Yapı Adı	Tahsis Tarihi	Tahsis Edildiği Kurum	Özgün İşlevi	Yeni İşlevi
1	Kız Sanayi Mektebi/Münir Paşa Konağı	1908?*	Maarif Nezareti	Konut	Okul
2	Çamlıca Kız Lisesi/Ahmed Ratib Paşa Köşkü	1909	Maarif Nezareti?	Konut	Lise
3	Adile Sultan Sarayı-Kandıllı Kız Lisesi	1909	Maarif Nezareti?	Saray	Lise
4	İTÜ Gümüşsuyu Kampüsü/Gümüşsuyu Kışlası	1920?	Maarif Vekaleti?	Kışla	Teknik Okul
5	Besiktas Anadolu Lisesi/Çırağan Sarayı Harem Dairesi	1924?	Maarif Vekaleti?	Saray	İlkokul
6	Yıldız Sarayı Büyük Mabeyn Köşkü, Çit Kasrı	25.08.1926	Müdafaai Milliyeh Vekaleti	Konut	Devlet Kurumu
7	Besiktas Ziya Kalkavan Denizcilik A. T. Lisesi/Teriyeh Sarayı	1927?	Maarif Vekaleti?	Saray	Denizcilik Okulu
8	Kabatas Erkek Lisesi/Teriyeh Sarayı	1928?	Maarif Vekaleti?	Saray	Lise
9	Galatasaray Üniversitesi/Teriyeh Sarayı	1933?	Maarif Vekaleti	Saray	Ortaokul
10	İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilgiler Fakültesi/Bekiraga Bölüğü	1933	İstanbul Üniversitesi	Askeri Yapı	Okul
11	İstanbul Erkek Lisesi/Dünyan-ı Umumiye	1933	Maarif Vekaleti?	Devlet Kurumu	Lise
12	Bekiraga Bölüğü Karşısındaki Bina?	13.05.1935	İstanbul Üniversitesi	Askeri Yapı?	Fakülte Talim Yeri
13	Şeyhülislam Dairesi/Kız Lisesi (Yandığı için mevcut değil)	?		Devlet Kurumu	Kız Lisesi
14	Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi	1938	Maarif Vekaleti	Saray	Teknik Okul
15	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi/Çiftle Saraylar	1943?	Milli Eğitim Bakanlığı	Saray	Okul
16	İstanbul Bayazıt İmarat Binası	5.09.1948	Milli Eğitim Bakanlığı	Vakıf Yapısı	Kitaplık
17	İTÜ Taşkışla Binası	1949	Maarif Vekaleti	Askeri Yapı	Teknik Okul
18	İstanbul Çatalea Halkevi	12.12.1951	Valilik	Devlet Kurumu	İlkokul (kira ile)
19	İstanbul Eminönü Halkevi	12.12.1951	Milli Eğitim Bakanlığı	Devlet Kurumu	Öğrenci lokali
20	İstanbul Fatih Halkevi	12.12.1951	Milli Eğitim ve Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlıkları	Devlet Kurumu	Bir kısmı Pertevniyal Lisesi Şubesi
21	İTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu/Maçka Silahhanesi	1955	Milli Eğitim Bakanlığı	Askeri Yapı	Teknik Okul
22	İTÜ İşletme Fakültesi/Maçka Silahhanesi Yönetim Binası	1956	Milli Eğitim Bakanlığı	Askeri Yapı	Teknik Okul
23	Zevki Kadın Sıbyan Mektebi/Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	1957?		Eğitim Yapısı	Okul
24	Yavuz Sultan Selim Camii Müstemilatından Sıbyan Mektebi	11.02.1965	Milli Eğitim Bakanlığı	Eğitim Yapısı	Çocuk Kitaplığı
25	Sokullu Tekkesi	20.01.1967	İstanbul Valiliği	Dini Yapı	Öğrenci Yurdu
26	Teşvikiye Camii müstemilatından muvakkithane	11.03.1967	İstanbul Valiliği	Dini Yapı	Çocuk Kütüphanesi
27	Damatzade Mehmet Murat Efendi vakfı hayratından	18.06.1968	Milli Eğitim Bakanlığı	Vakıf Yapısı	Kütüphane
28	Sultan Mahmut Türbesi müstemilatından bir yapı	16.01.1970	İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü	Türbe	Tarih Araş. Enst.
29	Şehzade Sultan Mehmet Vakfı İmarat Binası	17.05.1972	İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü	Vakıf Yapısı	Matematik Tarihi Araş. Enst.
30	Nişancı Mustafa Paşa Sıbyan Mektebi	12.02.1973	Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı	Eğitim Yapısı	Çocuk Kütüphanesi
31	Zeynep Hanım Konağı	?		Konut	Fizik Laboratuvarı
32	Dolmabahçe Sarayı Ahsap Pavyonu	?		Devlet Kurumu	Edebiyat Fakültesi
33	Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi /İtalyan Sefareti Binası	?	Milli Eğitim Bakanlığı	Elçilik Yapısı	Enstitü
34	Büyük Reşit Paşa Ortaokulu/Bezm-i Alem Valide Sultan Vakfı Binası	?	Maarif Vekaleti?	Vakıf Yapısı	Sıbyan Mektebi
35	İstanbul'da Atık Valide Medresesi/Anadolu Yakası Ruhl Sağlığı İlk Yardım Merkezi	15.03.1965	Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı	Eğitim Yapısı	Sağlık Yapısı
36	Manisa'da Kamuni Süleyman Validesi Hafıza Sultan Vakfı Bimarhane Binası-Karatay Medresesi	16.04.1965	Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı-Köy İşleri Bakanlığı	Vakıf Yapısı	Sağlık Yapısı-Devlet Kurumu
37	Soñular Tekkesi/Tıbbi, Ruhl Kontrol ve Bakım Merkezi	19.08.1971	İstanbul Üniversitesi	Dini Yapı	Sağlık Yapısı
38	İmrahor Müzesi/İmrahor Camii	5.12.1945	Milli Eğitim Bakanlığı	Dini Yapı	Müze
39	Feneri İsa Müzesi/Feneri İsa Camii	22.02.1946	Milli Eğitim Bakanlığı	Dini Yapı	Müze
40	Galata Mevlevihanesi/Galata Mevlevihanesi Müzesi	18.11.1946	Milli Eğitim Bakanlığı	Dini Yapı	Müze
41	Ulu Camii/Ulu Camii Müzesi	30.06.1949	Milli Eğitim Bakanlığı	Dini Yapı	Müze
42	Gümüşsuyu Kışlası Silahhanesi?/Askeri Müze	17.09.1952	Milli Savunma Bakanlığı	Askeri Yapı	Müze
43	Süleymaniye İmarat Binası/Müze	16.10.1965	Milli Eğitim Bakanlığı	Eğitim Yapısı	Müze
44	Manisa Muradi Salis Vakfı İmarathanesi/Müze	5.02.1966	Milli Eğitim Bakanlığı	Vakıf Yapısı	Müze
45	İstanbul Sultan Süleyman Vakfı Tabhanesi/Arşiv G.M. Binası	16.07.1966	İstanbul Belediyesi	Vakıf Yapısı	Devlet Kurumu
46	İstanbul Fatih Gazenler Ağa Vakfı Medresesi/Müze	?		Eğitim Yapısı	Müze
47	Atık Ali Paşa Medresesi/Basım Müzesi	28.05.1970	İstanbul Valiliği	Eğitim Yapısı	Müze
48	İstanbul Beyazıt İmarat Binası/Kitaplık	5.09.1948	Milli Eğitim Bakanlığı	Eğitim Yapısı	Kitaplık
49	İzmitte Pertev Paşa Külliyesi Sıbyan Mektebi/Kütüphane	8.09.1961	Milli Eğitim Bakanlığı	Eğitim Yapısı	Kütüphane
50	Değdebaba Evi/Kitaplık	29.09.1961	Milli Eğitim Bakanlığı	Eğitim Yapısı	Kitaplık
51	Sultan Selim Camii Sıbyan Mektebi/Kitaplık	11.02.1965	Milli Eğitim Bakanlığı	Eğitim Yapısı	Kitaplık
52	Amasya'daki II. Beyazıt Külliyesi Medresesi/Kütüphane	3.08.1965	Milli Eğitim Bakanlığı	Eğitim Yapısı	Kütüphane
53	Teşvikiye Camii Müstemilatından Muvakkithane/Çocuk Kütüphanesi	11.03.1967	İstanbul Valiliği	Dini Yapı	Kütüphane
54	Konya Mahmutiye Medresesi/Bölge Cilt Atölyesi ve Vali İzzet Bey Kitaplığı	8.01.1968	Milli Eğitim Bakanlığı	Eğitim Yapısı	Kütüphane
55	Murat Molla Kütüphanesi	18.06.1968	Milli Eğitim Bakanlığı	Vakıf Yapısı	Kütüphane
56	Nişancı Mustafa Paşa Sıbyan Mektebi/Çocuk Kütüphanesi	12.07.1973	Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı	Eğitim Yapısı	Kütüphane
*	?	net sonuç ifade etmeyen belgeler/bilgiler için kullanılmıştır.			

Tablo 1: 20. yy öncesi inşa edilmiş ve Cumhuriyet'in kurulması sonrası yeniden işlevlendirilen büyük ölçekli yapılar.

Tahsisler yapı ve parsel tahsisi şeklinde görülmektedir. Tahsisler genellikle devlete bağlı kurumlar arasında ve kullanım ihtiyacı oluşmasından dolayı yapılmaktadır. Yeniden işlevlendirmelerde eğitim yapısı olarak kullanım yaygın olarak görülen bir uygulamadır. Bu amaçla yapılan tahsisler sonrası yapılar lise, üniversite, laboratuvar, kitaplık gibi birçok farklı kullanım tipinde görülebilmektedir.

19. yy'ın ortalarından 1990'lara doğru yapılan belge araştırmalarında "tahsis" kelimesinin ilk dönemlerde daha çok "nakil" ve "kullanım" kelimesi ile eşdeğer tutulduğu, sonraki dönemlerde "tahsis" kelimesinin kullanımının yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir.

Gümüşsuyu Kışlası, bahçesi ve diğer binalarıyla birlikte Bakanlar Kurulu Kararıyla Mühendis ve Kondöktör Mektebine bırakıldığı ve burayı işgal etmekte olan istihkam bölüğünün başka yere nakledilmesinin gerekliliğinden bahsedilen belgeye göre, kışla işleviyle inşa edilmiş bir yapı olan Gümüşsuyu Kışlası eğitim amacıyla kullanılmak üzere yeniden işlevlendirilmiştir (30-10-0-0/159-113-1 numarası ile Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı'nda numaralandırılmış belge²). Fındıklı Konağı'nın meclis emrinde kalması ile Maçka'daki Meclis-i Mebusan Riyaseti Konağı'nın Millî Eğitim Bakanlığı emrine tahsis edildiği ve Adli Tıbbı tahsis edilen Soğukçeşme Askeri Rüştiye'sinin Mülkiye Mektebi tarafından tahliye edilmesinden bahseden belgelerde devlet kurumları arasında ihtiyaca göre yapı değişimleri yapıldığı görülmektedir (30-10-0-0 / 139-995-12, T.C.C.D.A.B).

Yapılan arşiv çalışmalarında bazı yapıların birden çok organizasyon tarafından kullanılmak üzere tahsis edildiği belirlenmiştir. Bir belgede; Nafia binasının bir kısmının Nafia Mübayaat Komisyonu ve bir kısmının da Tali Mübadele Komisyonu'nca kullanıldığı, Maarif binasının mahkemelere tahsis edildiği, Münir Paşa Konağının da Hazineye verilmesi kararlarından söz edilmektedir (30-10-0-0 / 139-996-14, T.C.C.D.A.B).

Hali hazırda kullanılan bazı binalara tahsisler yapıp, mevcutta kullanan kurumlardan bu binaları boşaltmalarının istendiği durumlarda söz konusudur. İstanbul Kız Lisesi'nin taşındığı binada bulunan Maliye ve Diyanet İşlerine bağlı bazı birimlerin, bir an önce binayı boşaltmalarının istenildiği belgeye göre; yapı bu idarelerce kullanılmakta iken İstanbul Kız Lisesi buraya taşınmıştır (30-10-0-0 / 143-27-8, T.C.C.D.A.B).

Bir yapı grubunun ve parselinin bedel karşılığı süreli tahsis edildiği durumlarda görülmektedir. Yıldız Parkı dahilindeki Çırağan Sarayı ve Feriye Dairesi'nin arazi ve binasının eğlence ve oyun salonları olarak düzenlenmek üzere Belediye tarafından bir şirkete kiraya verilmesi konulu belgeye göre yapılar kiraya verilerek süreli olarak yeniden kullanılmaya başlanmak istenmişlerdir (30-18-1-1 / 14-42-8, T.C.C.D.A.B).

Bazı yapıların günümüzdeki binalarını kullanmaya başlamadan önce başka yapılarda faaliyetlerini sürdürdüğü örneklerde bulunmaktadır. İstanbul Nihari Kız Lisesi ve Gaziosmanpaşa Orta ve İlkokul binası olarak kullanılmak üzere tespit edilen binaların Milli Eğitim emrine tahsisinden bahsedilmektedir (30-18-1-1 / 19-39-14, T.C.C.D.A.B).

Yapıların yeniden kullanımının, bu kapsamda tahsis edildikleri dönemin siyasi ortam şartlarından etkilendiği durumlar söz konusudur. Cumhuriyet'in ilanından hemen önce Mart 1923'te; İstanbul'da Gümüşsuyu Kışlası hükümet tarafından mühendis mektebine tahsis edilmişken bir süre sonra İngilizlerin mektebi kışladan çıkardıkları, Yunanlılar İstanbul'u terk ettiklerinden İngilizlerin Kuledibi'ndeki hastaneye döndürülme ve kışlanın tekrar mühendis mektebine verilmesi hususunda gerekli işlemlerin yapılması talebine istinaden; Nisan ayında İngilizlerin işgalinde bulunan Gümüşsuyu Kışlası'nın mühendis mektebine çevrilmesi kararı alınmıştır (30-10-0-0 / 159-113-1, T.C.C.D.A.B). Aynı yıl ağustos ayında Mühendis Mektebi'nin Gümüşsuyu Kışlası'na ve Kondöktör Mektebi'nin de Donanma Cemiyeti binasına nakli ile süreç sonuçlanmıştır.

Cumhuriyet'in kurulmasının ardından tahsisler hız kazanmıştır. 16/09/1929 tarihli Başvekalet Muamelet Müdürlüğü yazısında İtalya elçilik binası için arsa tahsisi yapıldığından bahsedilmektedir (30-18-1-2 / 5-46-9, T.C.C.D.A.B). İlerleyen yıllarda bu parselde inşaat malzemelerinin ulaştırılması için

² Bu kaynak gösterimi sonraki metinlerde T.C.C.D.A.B. kısaltması ile yapılacaktır.

uygun yol olmadığı için parsel tahsisi tekrarlanacak, hatta yapının inşası tamamlanamayacak ve satılık natamam bina olarak gazetede ilan verilecektir (Fotoğraf 1, 30-18-1-2_5-46-9: T.C.C.D.A.B).

T.C.
BAŞBAKANLIK
CUMHURİYET ARŞİVİ

Türkiye Cumhuriyeti
BAŞVEKALET
Muamelet Müdürlüğü
Şube
Sayı: 8362

Kararname

İtalya sefarethanesi yapılmak üzere evvelce verilmiş iken malzeme nakliyatı için muntazam yol olmadığından üzerine bina inşasından sarfı nazar edilen mahal iade olunmak üzere bu defa kısmen mibayaa x ve kısmen emvali metrokeden ifrazen verilen ceman I2787 metro terbiindeki arsanın şekline göre mülhasıkındaki millî eraziden takriben x üç bin metro mahallin sefarethaneye tahsisi Maliye Vekâletinin 19/8/929 tarih ve 2755 numaralı tezkeresile yapılan teklifi İcra Vekâletleri Heyetinin 16 / 9 / 929 tarihinde tasvip ve kabul olunmuştur .

REİSİCUMHUR

Gazi M. Homay

Bş. V. *L. S. K.* Ad. V. *M. S. K.* M. M. V. *M. S. K.*

Da. V. *S. K.* Ha. V. *S. K.* Ma. V. *S. K.*
İçtihadında bulunmadı İçtihadında bulunmadı İçtihadında bulunmadı

Mi. V. *S. K.* Na. V. *R.* İk. V. V. *M. S. K.* S. İ. M. V. *M. S. K.*
İçtihadında bulunmadı İçtihadında bulunmadı

3	18	01	02	5	46	9
---	----	----	----	---	----	---

Fotoğraf 1: İtalya elçilik binası inşaatı için yol olarak kullanılmak üzere parsel tahsisi (30-18-1-2_5-46-9, T.C.C.D.A.B.).

Kapalı, açık ya da yarı-açık her türlü mekân gereksinimini karşılamak için de parsel tahsisinin yapıldığı örnekler mevcuttur. 13/07/1932 tarihli T.C. Başvekalet Muamelet Müdürlüğü yazısında Çırağan Sarayı ortak tarafında bulunan boş arsanın ücretli olarak Beşiktaş Spor Kulübüne kiralanmasından bahsedilmektedir (30-18-1-2 / 30-52-3, T.C.C.D.A.B). Bu arazi o yıllarda "Şeref Stadı" olarak kullanılmıştır. Bu belgede parsel tahsislerinin ücretli olarak da yapıldığı görülmektedir.

Atatürk, 19 Şubat 1931'de Konya'ya yaptığı gezi sırasında Başvekil İsmet İnönü'ye telgraf çekerek koruma etkinliklerine hız kazandırmıştır. Konya'daki tarihi yapıları yerinde incelemiş, Afet İnan ve Cumhurbaşkanlığı Genel Sekreteri Tevfik Bıyıklıoğlu'nu Konya'ya çağırarak görüşlerini alarak

memleketin her yerinde önemli tarihi eserler olduğunu belirterek, ortaya çıkarılacak eserlerin bilimsel bir şekilde muhafaza ve tasniflerini istemiş; arkeolog yetiştirilmesinin önemli olduğunu vurgulayarak, bazı öğrencilerin bu alana yönlendirilmesini ve Konya'da bulunan Karatay Medresesi, Alaaddin Cami, Sahipata Medresesi-Cami-Türbesi, Sırçalı Mescit ve İnce Minare'nin tamir edilmesi, asker işgalinde bulunanların boşaltılmasını isteyen bir telgraf kaleme almıştır. Ayrıca Atatürk bu telgrafında iki farklı uygarlığın eserlerine de değinmiş, arkeolojik alanlara, Anadolu-Selçuklu eserlerine, korumanın uzmanlaşmış kişilerce yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Madran, 2002: 106). Süreç sonunda bir komisyon kurularak Bakanlar Kurulu'na rapor sunmuştur. Bu rapora göre; Abideleri Muhafaza Heyeti kurularak tarihi yapılar için onarım programı hazırlanmalı, Müze Müdürlüğü de uygulama yapmalı, bu yapılar tescillenmeli, bakım ve onarımları için bütçe ayrılmalı, Millî Savunma Bakanlığı tarafından kullanılan eski eserler boşaltılmalı, koruma bilinci oluşturmak için yayınlar yapılmalıdır. Ayrıca bu rapora 1932'de rölovenin hazırlanmasının gerekliliği, onarımı yapılacak yapıların tüm insanlık için bir değer olduğu gibi maddeler eklenmiştir (Madran, 2002: 107-108). Raporda geçen Millî Savunma Bakanlığı'nun işgal ettiği eski eserleri boşaltması konusu, bu tür yapıların devlet kurumlarına tahsis edilerek kullanıldığı ve bazen yeniden işlevlendirildiklerinin bir göstergesidir.

Eski eserlerin korunması ve onarılması amacıyla bütçe çalışmaları yapılmıştır. 24/05/1938 tarihli Vakıflar Umum Müdürlüğü yazısında "Eski eserlerin korunması, tamirati için bütçeye ilave yapılması" konusundan bahsedilmektedir (Fotoğraf 2-3, 30-10-0-0 / 213-447-8: T.C.C.D.A.B). Ayrıca "restorasyon" çalışmaları da bu dönemde hız kazanmıştır. 1939 tarihli T.C. Başvekalet Kararlar Dairesi Müdürlüğü'nün başka bir yazısında "İstanbul'daki tarihi ve mimari kıymeti haiz eserlerin tamiri için çalıştırılacaklara ücret verilmesi" konulu yazıdan (30-18-1-2 / 89-103-6) tarihi eserlere önem verildiği ve bu yapılarda kullanılacak malzeme dışında çalışacaklara da bütçe tahsis edildiği anlaşılmaktadır.

T. C.
VAKIFLAR
Umum Müdürlüğü
Müdürlüğü

Hulâsa

Sayı:

259

Yeni senede tamir edilecek hayrat
Programı

Elde bulunan tamirlere devam.

Ankarada Cenabi Ahmetpaşa

İstanbulda : Süleymaniye

" : Yenicami

" : Ortaköy

" : Mahmutpaşa

" : Azabkapı

" : Mesihpaşa

" : Fethiye

" : Okumusa

" : Kılıçalıpaşa

Birinci Tertip

Ankarada : Hacıbayram

Anadoluda : Bozöyükte Kasımpaşa

" : Antalyada Elmali Ömerpaşa

" : Amasyada Bayezid camii

" : Malatyada Arslanbey

" : Afyonda Gedikahmetpaşa

İstanbulda : Kadırgada Sokullu

" : Teşvikiye

" : Eyup

İkinci Tertip

Ankarada : Kurşunlu

Diya'bakır : Behrampaşa

Silvan'da : Salâhaddinieyyubi

İstanbulda : Balıpaşa

" : Cerrahpaşa

" : Davutpaşa

" : Zalmahmutpaşa

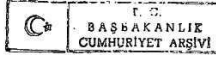
030 10 213 447 8

5

Fotoğraf 2: Eski eserlerin korunması, tamirati için bütçeye ilave yapılması konulu belge 1 (30-10-0-0 / 213-447-8, T.C.C.D.A.B.).

(2)

T. C.
VAKIFLAR
Umum Müdürlüğü
Müdürlüğü



Hulasa

Sayı:.....

Üçüncü Tertip

257
24

Gebze'de : Çobanmüstafapaşa
Trakya'da : Çorluda Süleymanpaşa
İstanbulda : Şemsipaşa
" : Nişancımehmetpaşa

Yukarıda zikredilen camilerden sonra ilk başlanması lâzımgelen grup :

İstanbulda : Şehzade)
" : Nuruosmaniye)
" : Çinili)
" : İsmailağa)
İzmit'te : Pertevpaşa)
Manisa'da : Muradiye)
Edirne'de : Bayezid)
Nazilli'de : Yahyapaşa)
Aydın'da : Veysipaşa)

Bu camiler 938 programı ve 354 000 liralık tahsisat haricindedir.

Gerek memur ve gerek kullanılacak usta ve işçi dolayısıyla yukarıda arzolan gurublar adedinden fazla tamiratı idare etmek imkânsızlığından dolayı biten bir inşaatın yerine yenisi başlanmak suretiyle - mesaiye devam edileceği arz olunur.

938 senesinde inşa edilecek akarlara ait

Program

	Program	Para
Ankara'da	: Borsa, banka, apartıman	200 000
"	: Hal karşısında han	250 000
İstanbul'da	: Validehanı	250 000
Erzurum'da	: Apartıman	25 000
İzmir'de	: sergi	26 000
Zonguldakta	: Apartıman	70 000
İstanbul'da	: Altıncı Daire karşısında apartıman ve sinema	350 000
		1 171 000

030 10 213 447 8

4

Fotoğraf 3: Eski eserlerin korunması, tamiratı için bütçeye ilave yapılması konulu belge 2 (30-10-0-0 / 213-447-8, T.C.C.D.A.B.).

Bürokratik çalışmalar, bütçe düzenlemelerine paralel olarak devam etmektedir. 02/08/1938 tarihli Başvekalet Yazı İşleri Müdürlüğü'nün yazısında Edirne'deki Beyazıt Camii Külliyyatından Tıp Medresesi ile Selimiye Arastası'nın tamiri ile ilgili konular belirtilmektedir (30-10-0-0 / 213-447-9, T.C.C.D.A.B). 30/01/1939 tarihli T.C. Başvekalet Kararlar Dairesi Müdürlüğü'nün yazısında Ankara Mahmut Paşa Bedesteni restorasyonu için bütçe ayrıldığından bahsedilmektedir (30-18-1-2 / 85-120-3, T.C.C.D.A.B).

Koruma ile ilgili yasa ve yönetmelikler hazırlanması 1930'lu yıllar boyunca devam etmiştir. 1940-1941 yılında 187 yapı tescil edilerek fişleri hazırlanmış, İstanbul genelinde 415 tane tarihi olduğu düşünülen yapı harita üzerinde işaretlenmiş, bazı yapıların tamir raporları hazırlanmıştır (Madran, 2002: 115).

Belgelerde 1940'lara kadarki dönemde sonraki dönemlere göre daha nadir olarak görülen bir yapının tahsis edilmesi durumu, 29/08/1945 tarihli 3/3054 sayılı kanun ile hız kazanmış, 1950'li yıllardan

1970'lere kadar olan dönemde yoğunlaşmıştır. Koruma ve onarımın yasal bir zemine oturtulması durumu; çeşitli yasa ile yönetmelikler hazırlanması ve komisyonlar kurulması süreçleri ile 1980'li yıllara kadar devam etmiştir.

Yapı tahsisi ve yeniden işlevlendirme kapsamında, özellikle 2. Dünya savaşı sırasında güvenlik nedeniyle İstanbul müzelerinden taşınan eserler sebebi ile Anadolu'da bazı yapıların ve camilerin müze deposu olarak kullanıldıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra İstanbul'da da müze olarak yeni işlevler verilmesi yaygın bir uygulamadır. Müzeye dönüştürülen kimi yapılar özgün işlevlerinde kilise olarak tasarlanmış olup, sonraki dönemlerde camiye dönüştürülmüşlerdir. 05/12/1945 tarihli Başbakanlık Muamelat Umum Müdürlüğü Kararlar Merkezi'nin yazısında Yedikule'deki İmrahor Cami'nin müze olarak kullanılmak üzere tahsis edildiği belirtilmektedir (Fotoğraf 4, 30-18-1-2 / 109-70-6: T.C.C.D.A.B.).

T. C.
BAŞBAKANLIK
MUAMELAT UMUM MÜDÜRLÜĞÜ
Kararlar Müdürlüğü
Karar sayısı
8
3373

Karar

T. C.
BAŞBAKANLIK
CUMHURBAŞKANLIĞI

İstanbul'da Yedikuledeki İmrahor (Studium Baziliki)
caminin, bakım ve onarım giderleri, Devlet bütçesinden ödenmek
şartıyla, müze olarak kullanılmak üzere Milli Eğitim Bakanlığına
tahsisi, adı geçen Bakanlığın isteği üzerine, Bakanlar Kurulunca
5/12/1945 tarihinde kararlaştırılmıştır.

CUMHURBAŞKANI
İsmail İnönü

Başbakan	Adalet Bakanı	Millî Savunma Bakanı	İçişleri Bakanı	Dışişleri Bakanı
Maliye Bakanı	Millî Eğitim Bakanı V.	Bayındırlık Bakanı	Ekonomî Bakanı	Sa. ve So. Y. Bakanı
Gümrük ve Tekel Bakanı	Tarım Bakanı	Ulaştırma Bakanı	Ticaret Bakanı	Çalışma Bakanı

080 18 01 02 109 70 6

Fotoğraf 4: Yedikule'deki İmrahor Cami'nin müze olarak kullanılmak üzere tahsisi (30-18-1-2 / 109-70-6, T.C.C.D.A.B.).

Yapılan araştırmalar sonucunda eğitim yapısı olarak düzenlenmek amacıyla yeniden kullanıma ve Millî Eğitim Bakanlığı'na tahsislere sık rastlanmaktadır (T.C.C.D.A.B). Millî Savunma Bakanlığı'na tahsisler de sık görülmekte olup, askeri birliklerin işgalinde bulunan binaların bir süre sonra bakanlığa verildiği durumlar söz konusudur. T.C. Başbakanlık Muamelat Umum Müdürlüğü Kararlar Müdürlüğü'nün 1947 tarihli yazısında Giresun'da topçu birliklerinin işgalinde bulunan Hazineye ait Rum Ortaokulu ve Kilise binasının Millî Savunma Bakanlığı'na terk ve tahsisinden bahsedilmektedir (Fotoğraf 5, 30-18-1-2 / 113-14-17: T.C.C.D.A.B).

Başka kurumlara tahsisi yapılan bazı binaların tahsisinin iptal edilerek yapı kullanım hakkının geri alındığı durumlar da söz konusu olmuştur.

T. C.
BAŞBAKANLIK
MUAMELAT UMUM MÜDÜRLÜĞÜ
Kararlar Müdürlüğü
Karar sayısı
5
5456

Karar

T. C.
BAŞBAKANLIK
MÜHÜR

Giresun'da topçu birliklerinin işgalinde bulunan Hazineye ait Rum Orta Okulu ile Kilise binasının Millî Savunma Bakanlığına terk ve tahsisi; Maliye Bakanlığının muvafakatına dayanan Millî Savunma Bakanlığının 31/I/1947 tarihli ve 70213 sayılı yazısıyla yapılan teklifi üzerine, 3887 sayılı kanunun birinci maddesine göre, Bakanlar Kurulunca 27/2/ 1947 tarihinde kararlaştırılmıştır.

CUMHURBAŞKANI

İsmail

Başbakan <i>İsmail</i>	Devlet Bakanı Başv. Yardımcısı <i>m. örmü</i>	Devlet Bakanı <i>ıskandur</i>	Adalet Bakanı <i>S. Demirel</i>	Millî Savunma Bakanı <i>Ş. Özalp</i>
İçişleri Bakanı <i>H. Köknar</i>	Dışişleri Bakanı <i>Ş. Çakır</i>	Maliye Bakanı <i>H. İsmail Paşazade</i>	Millî Eğitim Bakanı <i>Ş. Özalp</i>	
Bayındırlık Bakanı <i>C. K. Yılmaz</i>	Ekonomi Bakanı <i>M. B. Koca</i>	Sa. ve So. Y. Bakanı <i>Dr. N. Ö.</i>	Gümrük ve Tekel Bakanı <i>Ş. Özalp</i>	
Tarım Bakanı <i>İsmail</i>	Ulaştırma Bakanı <i>S. Koca</i>	Ticaret Bakanı <i>Ş. Özalp</i>	Çalışma Bakanı <i>Ş. Özalp</i>	

030 18 01 02 113 14 17

Fotoğraf 5: Giresun'da bulunan Rum Ortaokulu ve Kilise binasının Millî Savunma Bakanlığı'na tahsisi (30-18-1-2 / 113-14-17, T.C.C.D.A.B.).

1960'lı yıllardan itibaren 25 yıl, 10 yıl gibi süreli tahsis örneklerine rastlanmaktadır (T.C.C.D.A.B). 21/12/1965 tarihli bir belgede "Eskişehir'de bulunan Kurşunlu Camii Külliyesi'ne ait eski Mevlevihane ile müştemilatından İmaret Aşocağı'nın müze olarak kullanılmak üzere 20 yıl süre ile Milli Eğitim Bakanlığı'na tahsisi" konusundan bahsedilmektedir (Fotoğraf 6, 30-18-1-2 / 187-36-8: T.C.C.D.A.B.).

T. C.
BAŞBAKANLIK
KANUNLAR VE KARARLAR TEKNIK DİREKSİYONU

KARARNAME

Sayı: 6/ 4856

Eskişehir'de Kurşunlu Camii külliyesine ait eski Mevlevihane ile müştemilatından İmaret aşocağının (müze olarak kullanılmak üzere) intifa hakkının (20) yıl süre ile Milli Eğitim Bakanlığına devir ve tahsisi; Devlet Bakanlığının 1/6/1965 tarihli ve 7044-16 sayılı yazısına ilişkin Vakıflar Genel Müdürlüğü İdare Meclisininin 5/5/1965 tarihli ve 133/153 sayılı kararı üzerine, Bakanlar Kurulunca 21 / 12/1965 tarihinde kararlaştırılmıştır.

CUMHURBAŞKANI

030
18
01
187
36
8

Devlet Bakanı ve Başb. Yardımcısı	Devlet Bakanı	Devlet Bakanı	Devlet Bakanı
Adalet Bakanı	Millî Savunma Bakanı	İçişleri Bakanı	Dışişleri Bakanı
Millî Eğitim Bakanı	Berumentürk Bakanı	Ticaret Bakanı	Sağ. ve Sos. Y. Bakanı
Güm. ve Tekel Bakanı	Tarım Bakanı	Ulaştırma Bakanı	Çalışma Bakanı
Sanayi Bakanı	Sanayi Bakanı	Sanayi Bakanı	Sanayi Bakanı
Enerji ve Tabii Kay. Bakanı	Turizm ve Tutanma Bakanı	İmar ve İklim Bakanı	Kırsal İşleri Bakanı

Dosya No :
68-12
775

Fotoğraf 6: Eskişehir'de bulunan Kurşunlu Camii Külliyesi'ne ait Mevlevihane ile İmaret Aşocağı'nın müze olarak kullanılmak üzere 20 yıl süre ile Milli Eğitim Bakanlığı'na tahsisi (30-18-1-2 / 187-36-8, T.C.C.D.A.B.).

Eski Eserler Encümeni'nin devamı olan ve 1951 yılında ismi değiştirilerek yeniden yapılandırılan Gayrimenkul Eski Eserler ve Anıtlar Dairesi koruma ile ilgili süreçleri denetleyen bir kurum olma özelliğinde olup yasa ve yönetmelikler de hazırlamıştır³.

³ 5830 sayılı kanun içeriği: Resmi daire ve müesseselerin siyasi partilere bedelsiz mal devredemeyeceklerine ve bu daire ve müesseselerle münfesiş derneklere ait olup siyasi partilere terk edilmiş olan gayrimenkul mallarla bu partiler tarafından genel

Bazı yapıların günümüzdeki işlevlerine ulaşmadan önce farklı işlevlerde tahsislerinin yapıldığı örnekler de mevcuttur. Maçka'da yer alan silahhane binasının günümüzde İTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu (Fotoğraf 7) olarak kullanılmadan önce 1952 yılında "askeri müze" olarak kullanılmak üzere hazineden Millî Savunma Bakanlığı'na tahsisine karar verilmiştir (Fotoğraf 8, 30-18-1-2 / 130-70-4: T.C.C.D.A.B.).



Fotoğraf 7: İTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu Ana Giriş Cephesi, 2017.

T. C.
BAŞBAKANLIK
MUAMELÂT UMUM MÜDÜRLÜĞÜ
Kararlar Müdürlüğü

KARAR

Karar sayısı
3

15614

İstanbul'da Maçka'da 703 Ada 1 parsel numaralı hazineye ait silahhane binasının Askeri Müze olarak kullanılmak üzere, Millî Savunma Bakanlığına tahsisi; Maliye Bakanlığının muvafakatına dayanan adı geçen Bakanlığın 10/9/1952 tarihli ve 333760-8228-415 sayılı yazısı üzerine, 3887 sayılı kanunun 1 inci maddesine göre, Bakanlar Kurulunca 17/ 9 /1952 tarihinde kararlaştırılmıştır.

CUMHURBAŞKANI

C. Başbakan

130704
18-01
03E

Başbakan <i>A. M. Başbakan</i>	Devlet Bakanı Başbakan Yardımcısı <i>S. Başbakan</i>	Devlet Bakanı <i>M. Başbakan</i>	Adalet Bakanı <i>A. M. Başbakan</i>
Millî Savunma Bakanı <i>M. K. Başbakan</i>	İçişleri Bakanı <i>L. C. Başbakan</i>	Değişlikleri Bakanı <i>F. Başbakan</i>	Maliye Bakanı <i>H. Başbakan</i>
Millî Eğitim Bakanı <i>S. Başbakan</i>	Bayındırlık Bakanı <i>K. Başbakan</i>	Eko. ve Tüketim Bakanı <i>A. Başbakan</i>	Sa. ve So. Y. Bakanı <i>S. Başbakan</i>
C. ve Tekel Bakanı <i>S. Başbakan</i>	Tarım Bakanı <i>A. Başbakan</i>	Ulaştırma Bakanı <i>A. Başbakan</i>	Çalışma Bakanı ve İşletmeler Bakanı V. <i>M. Başbakan</i>

Fotoğraf 8: Maçka Kışlası'nın günümüzdeki işlevinden önce özgün işlevi dışında kullanımı (30-18-1-2 / 130-70-4, T.C.C.D.A.B.).

Bu dönüşümler sonucu bazı yapılar özgün haliyle korunup kullanılırken bazı yapılarda da dönemin modernist yaklaşımı ile uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar o dönemde yaygın olarak kullanılan betonarme yapıım sistemi ile yapılmıştır.

1953 tarihli bir belgede Yüksek Denizcilik Okulu'nun⁴ betonarmeye dönüştürülmesi için ruhsat talep edilmektedir (Beşiktaş Belediyesi İmar ve Şehircilik Müdürlüğü Ziya Kalkavan Anadolu Teknik ve Mesleki Lisesi dosyası). Feriye Sarayı yapı topluluğuna ait olan bu yapı günümüzde beden duvarları

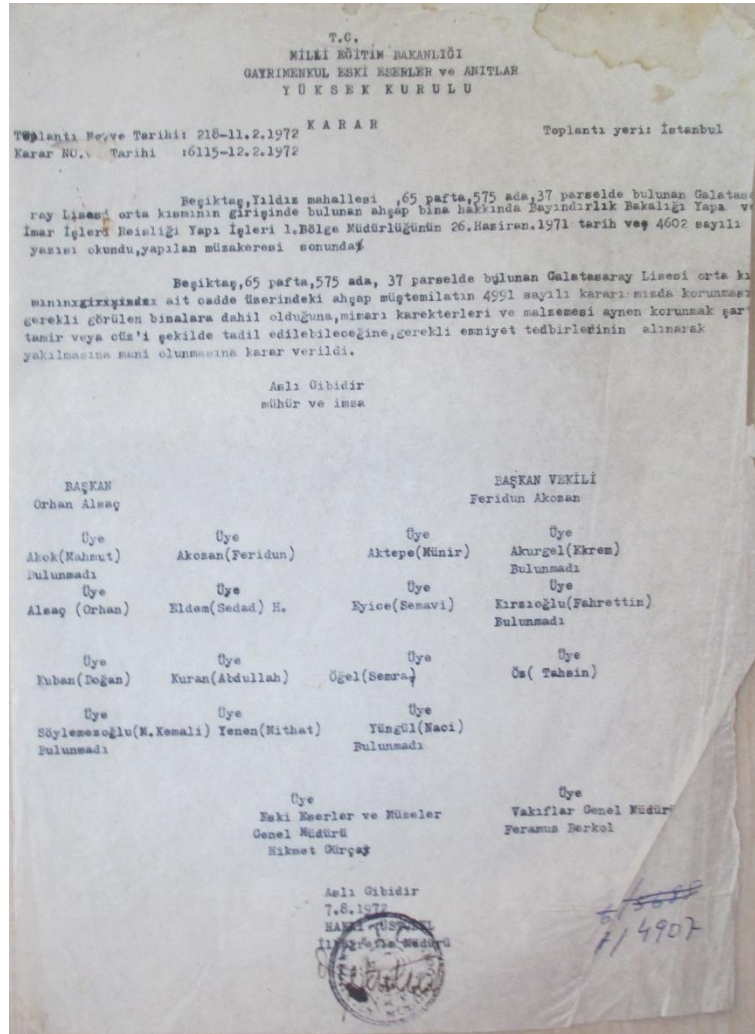
⁴ Günümüzdeki adı Ziya Kalkavan Anadolu Teknik ve Mesleki Lisesi'dir.

korunmuş ve iç mekânları betonarmeye dönüştürülmüş durumdadır (Fotoğraf 9).



Fotoğraf 9: Ziya Kalkavan Anadolu Teknik ve Mesleki Lisesi Deniz Cephesi, 2017.

Millî Eğitim Bakanlığı Gayrimenkul Eski Eserler ve Anıtlar Yüksek Kurulu'nun 1972 tarihli bir yazışmasında Galatasaray Lisesi orta kısmına ait cadde üzerinde bulunan ahşap müstemilatın önceden alınan bir kararda korunması gerekli yapı topluluğuna dahil olduğu, mimari özellikleri ve malzemesi korunarak onarılabileceği ve gerekli emniyet tedbirleri alınarak yakılmasına engel olunmasının gerekliliğinden bahsedilmektedir (Fotoğraf 10, Beşiktaş Belediyesi İmar ve Şehircilik Müdürlüğü Galatasaray Lisesi dosyası). Feriye Sarayı'na ait olan ahşap bir yapının önce yakılarak yok edilmek istenmesi, sonrasında korunmasına karar verilmesi koruma bilincinin o dönemlerde yavaş bir şekilde oluşmaya başladığını ve koruma ile ilgili zıt fikirlerin varlığını göstermektedir.



Fotoğraf 10: Galatasaray Lisesi ahşap müstemilatı ile ilgili yazışma (Beşiktaş Belediyesi İmar ve Şehircilik Müdürlüğü Galatasaray Lisesi dosyası).

Yapıların tahsisi Cumhuriyet'in ilk yıllarında kimi zaman belgelendirilirken kimi zamanda resmi tahsis işlemi sonraki dönemlerde yapılmıştır. Kabataş Erkek Lisesi 1928'de, Galatasaray Üniversitesi ise 1933'te günümüzde kullandıkları binalarına taşınmış olmalarına rağmen, bu yapıların eğitim amaçlı olarak kurumlara resmi tahsisi 28/12/1959 tarihinde gerçekleştirilmiştir (İstanbul III Numaralı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu Arşivi 34.10.2366 numaralı Dosya).

Bu dönemlerde halkın tarihi eserlere olan ilgisi artmaktadır. 19. yy'da eserlerin korunmasını ve sergilenmesini isteyen halkın ilgisine karşılık Tercüman-ı Şark ve Vatan Gazetesi gibi yayınlarda tarihi eserler ve kazı çalışmaları ile ilgili yer almaya başlayan haberler (Shaw, 2004: 144), Cumhuriyet Dönemi'nde de devam etmiştir.

Basına yansıyan bazı haberlerde işlev değişikliği, yapılması planlanan tamirat ve dönüşümlere değinildiği görülmektedir. Düyun-i Umumiye'nin denetim görevinin Lozan Antlaşması ile son bulmasının ardından, binasının Maarif Vekâleti'ne tahsis edilmesi konusu gündeme gelmiştir (Fotoğraf 11, <https://emlakkulisi.com/1933te-duyunu-umumiye-binasi-maarif-vekaletine-devredilmis/269909,13/12/2019>). 1933 tarihli bu gazete haberine göre; yapının tahsis edilmesi düşünülmekte olup, yeni işlevi

ile ilgili olarak kurumun henüz karar vermediği görülmektedir. Bu yazıdan yapının günümüzdeki eğitim işlevini (Fotoğraf 12) kazanmadan önce kütüphane olarak kullanılmasının düşünüldüğü anlaşılmaktadır.

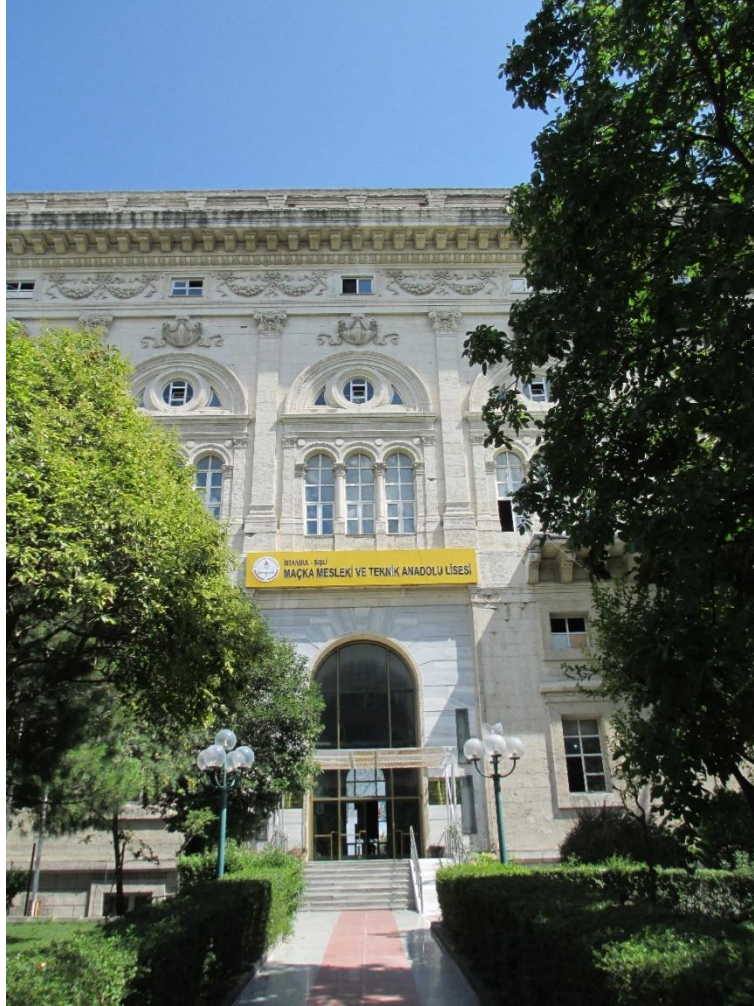


Fotoğraf 11: Düyun-i Umumiye binası tahsis haberi (<https://emlakkulisi.com/1933te-duyunu-umumiye-binasi-maarif-vekaletine-devredilmis/269909>, 13/12/2019).



Fotoğraf 12: İstanbul Erkek Lisesi Giriş Cephesi, 2017.

1942 tarihli başka bir gazetede “Maçka’da Satılık Arazi” ilanı başlığı ile inşaatı tamamlanmamış kâğır sefarethane binası olarak İtalyan Sefarehanesi’nden bahsedilmektedir (Tasviri Efkar Gazetesi, sayı 5183:826, 4). Yapı inşaat halinde olmasına rağmen satılık durumdadır. Sefarethanenin İstanbul Belediyesi tarafından satın alınarak konservatuar olarak kullanımı da o dönemde söz konusu olmuştur. Yapı günümüzde Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olarak kullanılmaktadır (Fotoğraf 13).



Fotoğraf 13: Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Giriş Cephesi, 2017.

1943 tarihli bir haberde ise Maçka Silahhanesi'nin askeri müze yapılmak istendiğinden bahsedilmektedir (<https://emlakkulisi.com/1943-yilinda-macka-silahhanesini-askeri-muze-yapmak-istemisler/283736>, 13/12/2019). Bu haberde Nişantaşı ve çevresinin son yıllarda yeni kurulan mektepler ile kültür semti haline geldiğine değinilmektedir. 1946 tarihli başka bir gazete haberinde; Güzel Sanatlar Akademisi'nin Maçka Silahhanesi'ne taşınması konusu geçmektedir (<https://emlakkulisi.com/1946-yilinda-guzel-sanatlar-akademisi-macka-silahhanesine-tasinacak/410469>, 13/12/2019). Haberde bu amaçla silahhane binasının incelendiğinden, Akademi'ye tahsisi için bazı onarımlar yapılmasının gerekliliğinden, geniş salonlara odaların ilave edileceğinden bahsedilmektedir.

DEĞERLENDİRME

Yapılan çalışmalar bağlamında; incelenen yapılarda sonraki dönem eklentilerinin uygulama detay tasarımlarında koruma çabalarının varlığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda dikkat çekici uygulama örneklerinden birisi Kabataş Erkek Lisesi Yatakhane Binası'dır. 2017 yılında gerçekleştirilen yerinde inceleme çalışmaları sırasında yapıda restorasyon uygulamaları öncesi hazırlık çalışması yapılmaktadır. Bu sayede yatakhane binasının denize doğru kaymasını engellemek amacıyla yapılmış olan temel müdahaleleri ile yapıya sonradan eklenen taşıyıcı sistem elemanları incelenmiştir (Fotoğraf 14). İncelemeler sonucunda yatakhane binasında gerçekleştirilen uygulamaların; özgün ve sonraki dönem eklentisi yapı bölümlerini, yapı elemanları tasarımı ile bütünleştirdiği tespit edilmiştir.



Fotoğraf 14: Kabataş Erkek Lisesi Yatakhane Binası Zemin Kat, Sofa, 2017.

Yapılarda yeniden kullanım kapsamında yapılan dönüşüm uygulamalarının kapsamı arttıkça özgünlüğün de doğru orantılı olarak değiştiği İstanbul genelinde hem arşivde hem de yerinde incelenen yapılarda görülmektedir. Çoğunlukla bu yapıların merdiven ve döşeme gibi ahşap kısımları dönüşmüş, yerine dönemin modern teknolojisi ile çoğunlukla betonarme olan döşeme ve merdivenler eklenmiştir. Bütün dünyada olduğu gibi betonarme yapım sistemi o dönemin tercih edilen yapım tekniği olup, restorasyon çalışmalarında da “kurtarıcı” olarak karşımıza çıkmaktadır. Özgün ahşap merdiven ve kirişli ahşap döşemelerin betonarme merdiven ve döşemelere dönüştürülmesi çok sık görülen bir uygulamadır (Fotoğraf 15-16).



Fotoğraf 15: Beşiktaş Anadolu Lisesi, Zemin Kat, 2017.



Fotoğraf 16: Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Zemin Kat, 2017.

Uygulamaların orta ve uzun vadede bazı yapısal ve statik problemleri ortaya çıkartması tam olarak engellenememiştir (Fotoğraf 17-18). İstanbul Erkek Lisesi'nin bodrum katında yer alan betonarme destek uygulamaları özgün yapıya zarar vermektedir. Kabataş Erkek Lisesi yatakhane binasının denize doğru kaymasını engellemek amacıyla yapılmış olan betonarme temel destekleri bu amacından uzak kalmış, yapı denize doğru kaymaya devam etmiştir. Kabataş Erkek Lisesi'nde sıva raspası sonrası görülebilen ve betonarme olarak yapılan eklentilerin yapılara entegrasyonu özgün yapı ile uyumlu tasarım detayları barındırmaktadır (Fotoğraf 19-20).



Fotoğraf 17: İstanbul Erkek Lisesi, Bodrum Kat, 2017.



Fotoğraf 18: Kabataş Erkek Lisesi, Deniz cephesi, 2017.



Fotoğraf 19: Kabataş Erkek Lisesi, Özgün duvar-Betonarme döşeme detayı, 2017



Fotoğraf 20: Kabataş Erkek Lisesi, Özgün duvar-Betonarme merdiven detayı, 2017.

Yapılan uygulamaların muhdes⁵ nitelikte olmadığı, yeni işlev kazandırılması kapsamında yapılan uygulamalar ya da bazı uygulamaların yapıların sürdürülebilirliği açısından işlevsel olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ

1923'te Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte başlayan ve 1980'lere kadar olan dönemde Millî Eğitim Bakanlığı'na tahsisler sıklıkla görülmektedir. Bu tahsisler yapıların okul, müze, çocuk kitaplığı, öğrenci lokali ve yurt amacı ile kullanılması için yapılmıştır. Eğitim, müze, sağlık yapısı gibi fonksiyonları karşılamak üzere büyük yapı ihtiyacını gidermek amacıyla mevcut yapı stoğunun değerlendirilmiş olduğu görülmektedir.

Tahsisler ülke geneline yayılmış olup, İstanbul'da tahsis yoluyla yeniden işlevlendirme uygulamalarına daha fazla rastlanmaktadır.

Fiili olarak tahsisin ve yeni kullanımın başladığı tarihin her zaman resmi tahsis tarihiyle çakışmadığı görülmektedir. Bazı yapılarda kullanım resmi tahsisten önce başlamıştır.

Tespit edilen yapılar için tüm müdahalelerin uygulandığı dönem yaklaşık 1920-1980 zaman aralığında olup, bu dönem içinde yapılarda genellikle birkaç kez dönüşüm uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen değişimler sonrası yapıların genel karakteristik özellikleri ve dönüşümlerin etkileri kabul edilebilir sınırlar içindedir. Yasal bir gereklilik olmamasına rağmen yapıların çoğunun özgün mimari üslubu ile cephe özellikleri değişmemiş; uygulamalar yapıların kimliğini bozmayacak düzeyde kalmıştır. Yapılar tahsis edildikleri dönemde kültür varlığı olarak tescil edilmiş olmamalarına rağmen bu örneklerin çoğunda iç mekânlar dönemin mimari yaklaşımları bağlamında modernleştirilmiştir.

Yapılarda tespit edilen geçmiş dönem uygulamalarının tek sebebinin işlev değişikliği olmadığı, bazı yapılarda koruma sorunlarının da gözetilerek tasarımlar uygulandığı tespit edilmiştir. Yapıların bünyesine entegre edilen yeni taşıyıcı sistem unsurlarının tasarımı üzerinde çalışılmış ve yapılara özgü detayların oluşturulmuş olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çerçevede yapılan irdelemede bu yapıların son işlevleri ile kullanım süreleri dikkate alındığında, bu işlevlerin yapılara yüklediği yeni kültürel kimliğin ve biçimsel özelliklerin yapılar için korunması gereken önemli bir dönem eklentisi ile koruma değeri olduğu anlaşılmaktadır. Bu yapıları dönüştüren meslek insanları dönemin mimari yaklaşımları doğrultusunda yapılara yaklaştırmışlardır.

KAYNAKÇA

- Aslanoğlu, İ. (2010). *Erken Cumhuriyet Dönemi Mimarlığı 1923-1938*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Bozdoğan, S. (2012). *Modernizm ve Ulusun İnşası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Bozdoğan, S. (2014). *Türk Mimari Kültüründe Modernizm: Genel Bir Bakış*. S. Bozdoğan, R. Kasaba (Ed.). *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*. (s. 135-154). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Çelik, G. (2016). *Tanzimat ve Tarihi Yarımada'nın Yeni Mimari Çehresi*. G. Çelik (Ed.). *Geç Osmanlı Döneminde Sanat Mimarlık ve Kültür Karşılaşmaları*. (s. 27-44). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hatemi, N. (2016). *Osmanlı'nın Son Dönemine Kısa Bir Bakış: III. Selim'den İstanbul'un İşgaline*. G. Çelik (Ed.). (s. 17-26). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hasol, D. (2014). *Ansiklopedik Mimarlık Sözlüğü*. İstanbul: Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları.
- Hasol, D. (2017). *20. Yüzyıl Türkiye Mimarlığı*. İstanbul: Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları.
- Madran, E. (2002). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Kültür Varlıklarının Korunmasına İlişkin Tutumlar ve*

⁵ Kötü ek.

Düzenlemeler: 1800-1950. Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.

Madran, E. (2004). *Osmanlı İmparatorluğu'nun Klasik Çağlarında Onarım Alanının Örgütlenmesi 16.-18. Yüzyıllar.* Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.

Shaw, M. K. (2004). *Osmanlı Müzeciliği; Müzeler, Arkeoloji ve Tarihin Görselleştirilmesi.* İstanbul: İletişim Yayıncılık.

"Maçka'da Satılık Arazi". (1942). Tasviri Efkar Gazetesi, sayı 5183:826, 4.

Tekeli, İ. (2014). *Bir Modernleşme Projesi Olarak Türkiye'de Kent Planlaması.* S. Bozdoğan, R. Kasaba (Ed.). (s. 155-172). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Kurum Arşivleri Kaynakları:

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul III Numaralı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu. (25.01.2013). Kagir Galatasaray Lisesi'ne ait Tapu Kaydı. Dosya no: 34.10.2366. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul III Numaralı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu Arşivi, İstanbul.

Türkiye Cumhuriyeti Başvekalet Muamelat Müdürlüğü. (16.09.1929). İtalya Elçilik Binası İçin Arsa Tahsisi. (Dosya Numarası: 30-18-1-2 / 5-46-9) Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. İstanbul.

Türkiye Cumhuriyeti Başvekalet Muamelat Müdürlüğü. (13.07.1932). Devlete ait olan Çırağan Sarayı'nın Ortaköy tarafında bulunan boş arsasının, Beşiktaş Kulübü'ne pazarlıkla kiraya verilmesi. (Dosya Numarası: 30-18-1-2 / 30-52-3) Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. İstanbul.

T.C. Vakıflar Umum Müdürlüğü. (24.05.1938). Eski eserlerin korunması ve tamirati için bütçeye konan tahsisatla yapılması düşünülen tamirat programı. (Dosya Numarası: 30-10-0-0 / 213-447-8) Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. İstanbul.

T.C. Başvekalet Yazı İşleri Müdürlüğü. (02.08.1938). Edirne'deki Beyazıt Camii Külliyyatından Tıp Medresesi ile Selimiye Arastısına ait kubbe kurşunlarının tamirinin tahsisat yokluğundan yapılamaması. (Dosya Numarası: 30-10-0-0 / 213-447-9) Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. İstanbul.

T.C. Başvekalet Kararlar Dairesi Müdürlüğü. (23.10.1939). İstanbul'daki tarihi ve mimari kıymeti haiz eserlerin restorasyonuna ait keşif ve projeleri tetkik ve bunların yerlerinde tatbikini kontrol ettirmek amacıyla üç uzmana ayda 25 lira ücret verilmesi. (Dosya Numarası: 30-18-1-2 / 89-103-6) Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. İstanbul.

T.C. Başvekalet Kararlar Dairesi Müdürlüğü. (30.01.1939). Ankara Mahmut Paşa Bedesteni restorasyon inşaatı için gelecek seneye geçici sözleşme yapılması. (Dosya Numarası: 30-18-1-2 / 85-120-3) Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. İstanbul.

T.C. Başbakanlık Muamelat Umum Müdürlüğü Kararlar Müdürlüğü. (05.12.1945). İstanbul'da Yedikule'deki İmrahor (Studium Bazilliki) Caminin müze olarak kullanılmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı'na tahsisi. (Dosya Numarası: 30-18-1-2 / 109-70-6) Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. İstanbul.

T.C. Başvekalet Kararlar Dairesi Müdürlüğü. (05.11.1942). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bazı fakültelerin inşaat ve tesisati için istenilen tahsisatın verilemeyeceği. (Dosya Numarası: 30-10-0-0 / 144-29-12) Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. İstanbul.

T.C. Başbakanlık Muamelat Umum Müdürlüğü Kararlar Müdürlüğü. (27.02.1947). Giresun'da topçu birliklerinin işgalinde bulunan hazineye ait Rum Ortaokulu ile Kilise binasının Milli Savunma Bakanlığına terk ve tahsisi. (Dosya Numarası: 30-18-1-2 / 113-14-17) Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. İstanbul.

Kanun (08.08.1951). 5830 sayılı Kanun. (Dosya Numarası: 490-1-0-0 / 62-237-5) Türkiye Cumhuriyeti

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. İstanbul.

T.C. Başbakanlık Muamelat Umum Müdürlüğü Kararlar Müdürlüğü. (17.09.1952). İstanbul Maçka'da hazineye ait silahhane binasının Askeri Müze olarak kullanılmak üzere Milli Savunma Bakanlığı'na tahsisi. (Dosya Numarası: 30-18-1-2 / 130-70-4) Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. İstanbul.

T.C. Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi. (21.12.1965). Eskişehir'deki Kurşunlu Camii Külliyesine ait eski Mevlevihane ile müstemilatından imaret aş ocağının, müze olarak kullanılmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı'na devir ve tahsisi. (Dosya Numarası: 30-18-1-2 / 187-36-8) Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. İstanbul.

Kurum Arşivlerinde Yer Alıp Kaynağı Belli Olmayan Dokümanlar:

Galatasaray Lisesi İmar Planı. (1972). İstanbul: Beşiktaş Belediyesi İmar ve Şehircilik Müdürlüğü Galatasaray Lisesi dosyası.

Yazışma. (1953). İstanbul: Beşiktaş Belediyesi İmar ve Şehircilik Müdürlüğü. Ziya Kalkavan Anadolu Teknik ve Mesleki Lisesi Dosyası.

Yazışma. Dosya Numarası: 30-10-0-0 / 139-995-12. İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı.

Yazışma. Dosya Numarası: 30-10-0-0 / 143-27-8. İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı.

Yazışma. Dosya Numarası: 30-10-0-0 / 139-996-14. İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı.

Yazışma. Dosya Numarası: 30-18-1-1 / 14-42-8. İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı.

Yazışma. Dosya Numarası: 30-18-1-1 / 19-39-14. İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı.

Yazışma. 1923. Dosya Numarası: 30-10-0-0 / 159-113-1. İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı.

İnternet Kaynakları:

1933'te Düyunu Umumiye binası Maarif Vekaletine devredilmiş!, Erişim Tarihi: 13 Aralık 2019, <https://emlakkulisi.com/1933te-duyunu-umumiye-binasi-maarif-vekaletine-devredilmis/269909>

1943 yılında Maçka Silahhanesi'ni Askeri Müze yapmak istemişler!. Erişim Tarihi: 13 Aralık 2019, <https://emlakkulisi.com/1943-yilinda-macka-silahhanesini-askeri-muze-yapmak-istemisler/283736>

1946 yılında Güzel Sanatlar Akademisi Maçka Silahhanesi'ne taşınacak!. Erişim Tarihi: 13 Aralık 2019, <https://emlakkulisi.com/1946-yilinda-guzel-sanatlar-akademisi-macka-silahhanesine-tasinacak/410469>

Bauhaus Ekolünde Standartlaşma ve Günümüze Kadar Devam Eden Standart Anlayışı

Lale Şaşmaz Özdöl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7150-1465>

Doktora Öğrencisi / Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Bölümü, İstanbul – TÜRKİYE

Prof. Dr. Nur Urfaloğlu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6451-193X>

Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, İstanbul – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 08.10.2020

Kabul: 16.03.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Standartlaşma

Bauhaus

Seri Üretim

Konut

Tip

Norm

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.46800>

Öz

Tasarımda ve üretimde standartlaşma anlayışı, 1920'li yılların başlarında modern mimari üslupla önem kazanmaya başlamıştır. Bugün hala etkilerini görebileceğimiz dönemin standartlaşma isteği ve çabası, birçok tasarım yöntemini kolaylaştırmayı, böylece belirlenen norm ve düzen süreçlerini hızlandırmayı hedeflemektedir. Bauhaus Okulu, kuruluşu ile birlikte sanat ve mimari eğitimin geleceğine dair önemli katkılar sunmuştur. Bauhaus eğitiminin, devam ettiği süreçte ve okulun kapatılışından sonra bile, modern mimari anlayışa etkileyici ve yönlendirici izler bıraktığı söylenebilir. Bauhaus eğitimine de yansıyan ve ders içeriğinde oluşturulan normlar, günümüze kadar devam eden ve hayatımızda da yer alan düzenlemeler arasındadır. Standartlaşmayı sağlamak için yapılan deneyler ve alınan patentler, Bauhaus döneminde standartlaşma yolundaki önemli göstergeler olmuştur. Standarta ulaşmak üzere, özellikle konut üretiminde tipleşme ve düzenleme gibi yöntemler uygulanmıştır. Kişisel yaşam alanının tasarımı ise, kişisel ihtiyaç birimlerinin belirlenmesi üzerinden şekillendirilmiştir. İnsan ölçeğini temel alarak, yaşam alanlarını tipleştiren minimal ihtiyaç tabloları oluşturulmuştur. Standartlaşan konut tipleri, önce konutun 'yaşam makinesine' dönüşümünü ve daha sonra sosyal konut üretiminin başlangıcı olarak kabul edilen modern yapı stilini anlatır. Bauhaus okulunun dışında da, temel düşüncesi insan ölçeği olan normlar oluşturmaya çalışan Le Corbusier ve Neufert gibi mimarlar, yaşam alanlarının standartlaşmasına önemli katkılarda bulunmuştur. Bu çalışmada; yaşam alanındaki tipleşme, yöntemler ve bakış açıları, Bauhaus düşüncesi açısından irdelenerek, Bauhaus'tan bugüne kadar olan dönem içinde kişisel yaşam alanının yani konuttaki standart anlayışının değişimi, karşılaştırmalar ile ele alınacaktır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Şaşmaz-Özdöl, L. ve Urfaloğlu, N. (2021). Bauhaus Ekolünde Standartlaşma ve Günümüze Kadar Devam Eden Standart Anlayışı. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 391-408.

Standardization in Bauhaus School and Continuing of the Standard Approach Until Today

Lale Şaşmaz Özdöl

PhD Student / Yildiz Technical University, Faculty of Architecture, Istanbul – TURKEY

Prof. Dr. Nur Urfalıoğlu

Yildiz Technical University, Faculty of Architecture, Department of Architecture, Istanbul – TURKEY

Article History

Submitted: 08.10.2020

Accepted: 06.03.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Standardization

Bauhaus

Serial Production

House

Type

Norm

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.46800>

Abstract

The understanding of standardization in design and production started to gain importance with the modern architectural style in the early 1920s. The demand for standardization in this period aims to facilitate many design methods in order to speeding up the norm and order processes. With the establishment of the Bauhaus school, important contributions to art and architectural education have been made. During the persistence of Bauhaus education and even after Bauhaus, the understanding of modern architecture left influencing traces in architectural understanding. Norms that are reflected in Bauhaus education pretend specific regulations which are still part of our lives. This new regulations and even patents were important indications of standardization processes in the Bauhaus period. In order to reach the standard, methods such as typing and determined processes have been applied especially in housing production. The design of personalized living space is developed by determining personal needs in living units. In this context, minimal living spaces were created based on human scale. In the course of standardization and its reference to the modern living style, housing types have been described the transformation into a 'machine for living' and further this typology is related to the concept of social housing. Apart from the Bauhaus school, architects such as Le Corbusier and Neufert contributed to the standardization of living spaces by developing norms based on the human scale. In this study, the typology, methods and perspectives in living spaces in terms of the Bauhaus thought, and the development of standardization in personal living spaces will be examined.

GİRİŞ

Standart, Türk Dil Kurumunun sözlük anlamına göre¹; belirli bir tipe göre yapılmış veya ayrılmış, ölçünlü, “tek biçim” anlamına gelmektedir. Günümüzde de standartlar bir ölçüyü veya bir düzeni sergilemektedir. Standartlaşma, ‘normlaşma’, ‘tipleşme’ ve ‘düzenleme’ gibi yöntemler ile elde edilmektedir. Standartlaşan bir yöntem veya üretim modeli, uygulama ve kullanım için kolaylıklar getirmektedir. Endüstrileşmenin getirdiği imkanlar ile birlikte yeni yapı malzemeleri ve yeni üretim şekilleri ortaya çıkmaktadır. Daha hızlandırılmış endüstriyel süreçler sayesinde serileşmiş üretim şekli yaygınlaşmaktadır. Böylece aynı üründen kısa süreli ve düşük maliyetli üretim gerçekleştirilmektedir. Ölçüler ve ebatlar belirlendikten sonra istenilen optimal sonuca kolayca ulaşılmaktadır.

19. yüzyılın başlarında modern insanın yaşam kalitesi yükseldiği gibi, beklentileri ve istekleri de artmıştır. Tüketen modern toplumun bir ‘ürünü’ olan standartlaşmanın yeni yapı malzemelerine ve yapı tekniklerine kazandırdığı imkanlardan tasarımcılar, üreticiler ve kullanıcılar faydalanmak istemektedir. Bu dönemde, endüstrileşmenin getirdiği lüks ürünlerin, yeni yaşam standartını temsil ettiği belirtilse de, standartlaştırmanın amacı aslında az maliyetle ve hızlı bir şekilde iyi bir yaşam kalitesini sağlamak olmuştur. Bu bakış açısı I. Dünya Savaşından sonra daha da güçlenmiş, konut ihtiyacının artmasıyla, yaşam alanlarının düzeni ve standartlaştırılması konusunda yeni çözümlere ulaşmak için çabalanmıştır.

Modern mimari stil 1920’li yılların başında Avrupa’da önem kazandıkça, hem modern üsluptaki ürünler hem de mimari yapılaşma, modern insanın bir parçası olmaya başlamıştır. Almanya’da bu döneme ait modern mimari stil ‘*Das Neue Bauen*’ olarak adlandırılmış ve birçok modern mimarın savunduğu üslup haline gelmiştir (Huse, 1975: 9).

Bauhaus okulunun kuruluşundan önce, geleneksel tarzdan uzaklaşılmasından dolayı, insanların hayatı hem sosyal hem de kültürel anlamda bir değişim geçirmiştir. Aynı zamanda bu yeni sanat ve kültür anlayışını savunan sanatçılar, Avrupa’da siyasi bir devrime neden olmuştur. Bu dönemde siyasi devrim geçiren Rusya, modern sanatçıları sayesinde yeni sanatsal bakış açısını hükümete iletme çabasına girmiş (Lane, 2013: 51), Rusya ve Fransa’ya karşı ise, Almanya’da devrimci sanat ruhu daha da belirginleşmiştir. Buna ekspresyonizmin de katkısı olduğu söylenebilir. Heinrich Mann gibi önemli sanatçılar toplumsal birleşmelere öncülük etmiş ve bu birleşmeler sayesinde yeni sanat anlayışının toplumun içerisine taşındığını vurgulamıştır.

1918 devrimi ve Weimarer Cumhuriyeti’nin kuruluşu ile Almanya’da, sanat ile birlikte sosyal ve kültürel değerlerin de yeni kurulan hükümet için önem taşıdığı söylenebilir. Sanatçılar, ressamlar ve mimarlar hükümet tarafından gösterilen bu destek ile dernekler kurmaya başlamışlardır. Bauhaus’un kurucularından Walter Gropius ve Bruno Taut’un, *Deutscher Werkbund* adı ile kurulan bir işçi konseyinin ve bunun gibi birçok derneğin de sanat için ana hedefi halka yenilikçi anlayışı iletme olmuştur. Toplumun bu değişim hakkında bilgilendirilmesinin, sadece modern sanat sayesinde başarılacağı düşünülmektedir. Devrimci sanat anlayışı sadece toplum için önemli olmamış, aynı zamanda bu yeni bakış açısının, I. Dünya Savaşı sonrası kurulan Weimar hükümeti için de destekleyici olacağına inanılmıştır. Yeni hükümetin karşılaştığı en büyük problemlerden biri konut sorunudur. Savaş sonrası yıkılan yapıların yerine yapılacak yeni yapılar için pratik çözümlere sahip ve hızlı yapım yöntemleri ortaya atılmış ve birçoğu da hükümet tarafından desteklenmiştir (Lane, 2013: 51).

1919 yılında Bauhaus okulunun Walter Gropius tarafından kurulması ile yeni sanatsal ve mimari üslup, eğitimin de önemli bir parçası olmuştur. 1920’li yıllarda Bauhaus okulunun kurucusu Walter Gropius, konut tasarımı ve yapılaşma için temel ölçüler ve beraberinde standartlar belirlemeye çalışmaktadır. Gropius’un amacı, belirlenen standartlarla, hayatımıza ve yaşam alanına bir düzen

¹ Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>

getirmek ve o yaşam alanında optimal yaşam şartları sağlamaktır (Gropius, 1965). 1919 ile 1933 yılları arasında devam eden eğitim kapsamında, Bauhaus kendi stilini yaratmayı başarmış ve bu 'Bauhaus stili' günümüze kadar birçok eserlerde izlerini bırakmıştır. Bauhaus eğitimine katkıda bulunan ve Gropius'dan sonra okulun müdürlük görevini de üstlenen Hannes Meyer ve Mies van der Rohe gibi önemli mimarlar, Nasyonalizm dönemine kadar yeni konut projelerinin üretiminde yer almışlar ve yeni mimari üslubu kullanarak birçok şehrin yapılaşması ve gelişmesinde katkıda bulunmuşlardır.

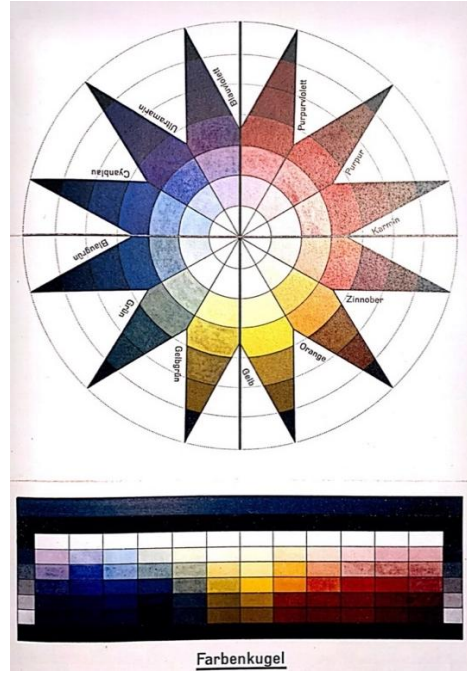
2019 yılı, Bauhaus okulunun kuruluş yılının 100. yılı olarak kutlanmıştır. Günümüze kadar taşınan Bauhaus değerleri ve eserleri halen sanat ve mimari eğitimde yer almaktadır. Modern mimariyi temsil eden Bauhaus yapıları ve özellikle konut projeleri, daha sonra inşa edilen birçok toplu konut projesi için de örnek olmuştur.

Bauhaus Okulunun Kuruluşu

Walter Gropius, Weimar sanat akademisinin ve sanat okulunun birleşmesi ile kurulan Bauhaus okulunda yeni sanat anlayışı ile ilgili fikirlerini gerçekleştirmiştir. Bauhaus'da eğitimin sürekli gelişmesine yardımcı olan şey, güçlü öğretim üyesi kadrosu ve ayrıca misafir öğretim üyelerin ders programına dahil edilmesi olmuştur. Kuruluş döneminde Lyonel Feininger, Johannes Itten, Gerhard Marcks, Paul Klee, Oskar Schlemmer ve Wassily Kandinsky gibi sanatçılar bulunmaktadır. Farklı ülkelerden davet edilen hocalar, farklı stillerin tanıtılması için bir fırsat olmuştur. Örneğin mimarlar arasında önemli isimlerden olan J.J.P. Oud ve Theo van Doesburg, Hollanda'da yaygınlaşmış olan *De Stijl* sanat hareketinin fikirlerini bu sayede Bauhaus'da tanıtmışlar ve eğitime önemli katkıda bulunmuşlardır (Lane, 2013: 65).

Bauhaus'un kuruluşundan 1928 yılına kadar devam eden müdürlük döneminde, Walter Gropius'un Bauhaus eğitimine katkısı büyüktür. Gropius eski tarz sanat eğitiminden uzaklaşarak, yeni bir ders planı hazırlamış ve el sanatlarını ve yapım tekniklerini kapsayan bir ders programı oluşturmuştur. Ayrıca tasarımın temel bilgilerini anlatan bir hazırlık dersi olan '*Vorkurs*', tüm öğrenciler için zorunlu hale getirilmiştir. Hazırlık dersinde, doğal malzemeler ve soyut formlar ile olan çalışmalarda, öğrencilerin tasarım yetenekleri temelden keşfedilmek için uğraşmıştır. Yeni renk uyumları ve geometrik formlar, desenlere ve tasarlanan ürünlere de yansıtılmaktadır. Teorik ders sonrasında elde edilen bilgiler ise, pratik anlamda da tecrübe edilmek üzere, proje çalışmalarına aktarılmakta, iç mekana ait tüm dekoratif ürünler ve mobilyalar yeni modern stil ile tasarlanıp, atölyelerde öğrenciler tarafından üretilmektedir.

Vorkurs olarak adlandırılan hazırlık dersi, Bauhaus okulunun önemli öğretmenleri (*Meister*) arasında yer alan, Johannes Itten tarafından yürütülmüştür. Itten, öğrencileri ile birlikte renk ve form teorileri üzerinden çalışmalar sürdürmüş, sanatsal eserlerinde düzen kullanma çabasında olup, form ve renk düzeni oluşturmayı hedeflemiştir. Itten, küreden oluşan ve açıldığında yıldız şeklini alan, 7 ışık evresini ve 12 renk tonunu kapsayan ilk teorik renk modelini (Şekil 1) geliştirmiş ve bu modeli 1923 yılında Bauhaus sergisinde tanıtmıştır. Standartlaşan renk düzeni, Bauhaus için (*Farbenkugel*) renk küresi olarak bilinmektedir. Soyut ve geometrik resim düzeninden uzaklaşan Itten'in, ideolojik ve kavramsal bakış açısı, zamanla derslerinde de yer almaya başlamıştır (Wagner, 2018: 24-25).



Şekil 1: Johannes Itten 'Farbenkugel', renk küresi (Wagner, 2018:21)

Itten renk ve form teorisinin yanı sıra, 1920'lerden itibaren Bauhaus'un sanat ve mimarlık eğitimi kapsamında, farklı tasarım teorilerindeki düzenlemelere dair de çeşitli çalışmaları olmuştur. Düzen kurma ve kural koyma gibi hedefler, endüstrileşen modern ürün tasarımlarında önem kazanmaya başlamıştır. Gropius, teknik olanaklardan faydalanmak isteyerek, Bauhaus eğitimini de kapsayan gelişmiş endüstriyel tasarımları ders ortamına entegre etmeye çalışmış, teknik üretim ve özellikle inşaat süreçleri için bir standart belirlemeyi hedeflemiştir. Böylece inşaat yapımında kullanılan yapı malzemeleri, ölçüler ve özellikler, bir norm haline getirilmek istenmektedir. Bu bakış açısı Bauhaus'ta bir temel haline gelmiş ve birçok alanda öğrenciler tarafından da benimsenmiştir.

Örneğin Carl Fieger, Gropius'un hem öğrencisi hem çalışandır ve modern konut mimarisinde yeni standart arayışında olan ilk isimler arasında bulunmaktadır. Kariyerine 1911 yılında, Le Corbusier ve Mies van der Rohe'nin de çalıştığı Peter Behrens mimarlık ofisinde başlamıştır. Dahil olduğu projelerden etkilenen Fieger, çelik, cam ve beton gibi modern yapı malzemelerini kendi tasarımlarında da kullanmaktadır. Çalışmalarını daha sonra Walter Gropius ve Adolf Meyer mimarlık ofisinde sürdürürken, Dessau-Törten gibi önemli konut projelerinde de yer almıştır. Kendine ait tasarımı ile, Chicago-Tribune-Towers projesini 1923 yılında Bauhaus sergisinde tanıtmış, bunun yanı sıra Fieger, aynı fuarda konut tasarımlarını sergileyip, cephe tasarımı ile bir ilk yaratmıştır. Daha sonra Fieger'in cephe tipinde bir standart haline dönüşen pencere şeritleri şeklindeki bu tasarımı, en iyi şekilde ışık ulaşımını sağlayan boyutlar olarak kullanılmıştır (Schmitt, 2018:30-31).

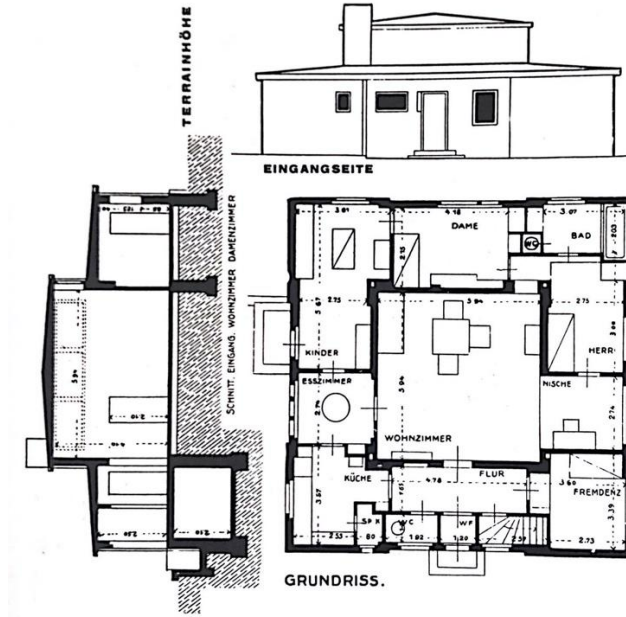
Bauhaus okulunun aslında bir parçası olmayan, ama yine de modern mimari düşünceleri ile Bauhaus'ta etki bırakan Le Corbusier, 1920'li yılların başında konut üretimindeki önemli isimler arasında yer almaktadır. Konut projelerinde standartlaşma fikrinin yaygınlaşmasıyla birlikte yeni bir standartlaştırma konsepti ortaya çıkmıştır. Le Corbusier, 'yaşam makinesi' fikri ile tip konut konusunda yeni bir düşünce akımı başlatıp ve 1925 yılında *Pavillon de l'Esprit Nouveau* ile Paris'te standartlaşmış modüler bir örnek ev sunmuştur. Bu konut proje fikrini anlatırken gemi, araba ve uçak tasarımında uygulanan standart çözümler gibi, konut üretiminde de standart çözümün yaygınlaşmasını

öngörmektedir. Modern ve serileşen konut fikrinin başlangıcı sayılan 'yaşam makinesi', daha sonra 1947 ile 1967 yılları arasında *Unités d'Habitation* olarak adlandırılmış konut projeleri kapsamında birçok ilde gerçekleştirilmiştir.

Corbusier'in *L'Esprit Nouveau* dergisinde yayımlanan 'yaşam makinesi' (*Wohnmaschine*) hakkındaki fikirleri, Bauhaus okulunda da ilgiyle takip edilmiş ve konut projeleri için örnek alınarak, farklı bakış açıları ile yorumlanmıştır. Standartlaştırılmış konut üretim teorisi, Bauhaus derslerine de entegre olmuş ve hocalar tarafından projelere adapte edilmiştir. Adolf Meyer, 1921 yılında konut projesinde tipleşme yöntemini uyguladığında, örnek bir konut tipini seri üretim şeklinde geleneksel yapı malzemesi ile inşa etmiştir. Modern yapı tekniğinin geleneksel malzemeler ile gerçekleştirilmesi konusu, Le Corbusier'in teorisi ile karşılaştırıldığında tutarsızlıklar ortaya çıkmaktadır. Oskar Schlemmer ise, çelik ve cam gibi modern yapı malzemelerini kullanarak teknik ve bilimsel yöntemlerin avantajlarını vurgulamak istemektedir. Schlemmer, katlanabilen ve taşınabilen bir ev tasarlarırken, Walter Gropius aynı dönemde serileşme yöntemi ile modüllerden oluşan ve birleşebilen aynı tip evler üzerinde çalışmıştır.

Bauhaus'ta Konut Üretiminde Standartlaşma ve Konut Mimarisi

Bauhaus'ta bu modern teorilerin sadece teorik ders ortamında kalmaması, modern fikirlerin ve tasarımların uygulanması ve sergilenmesi gerekmektedir. Bu sebeple Walter Gropius, öğrencileri ile birlikte hazırladığı projelerini gerçekleştirilmek için çalışmalarda bulunmuştur. 'Baukasten' olarak tanınmış modüler konut tipleri bu dönemde geliştirilmiş ve 1923 Bauhaus sergisinde tanıtılmıştır. Ama öncesinde de bu konut örneklerinin inşa edilebilmesi için kamusal arazilerin kullanılması devlet tarafından teklif edilmiştir. Ancak bu arazilerin üzerinde projelerin uygulanması için verilen onay 1923 yılına kadar bekletilmiştir. Sergilenen konut örneği bu zamanda Georg Mueche'un tasarladığı örnek ev olarak bilinen 'Haus am Horn' (Şekil 2) olmuştur. Yine aynı stilde olup, sade ve kübik formlardan oluşan bu ev, *Neues Bauen* üslubunu temsil etmektedir (Huse, 1975). Konutun tamamı Bauhaus öğrencileri tarafından tasarlanmış ve iç mekanı da dahil olmak üzere tamamen mimari detay ve süslemelerden uzak olarak düşünülmüştür. Bauhaus el sanatları derslerinin tümü, evin içerisinde yer alan tekstil ürünlerinde ve mobilyalarında temsil edilmiş ve böylece projenin tümünde bir üslup birliği sağlanmıştır. Georg Mueche'un resimlerinin ve öğrencilerin aynı üslupta tasarladıkları mobilyaların bir araya getirilmesi, Weimar'daki ilk Bauhaus sergisi için önemli bir tanıtım olmuştur (Lane, 2013:66). Sergilenen bu örnek ev, daha sonra yaygınlaşan ve tasarlanan konut tipleri için bir başlangıç olarak kabul edilmektedir. Seri üretim fikrini temsil eden ilk yapılaşma olan kolay üretim ve prefabrik uygulama yöntemi, böylece konut üretiminde bir avantaj olarak görülmeye başlamıştır. Süslemesi olmayan duvarların, geniş pencere ölçülerinin ve iç mekân düzenlemesinin geometrik formlar ve soyut desenlerden oluşması, konutlarda yeni stilin karakteristik birer parçaları olmuştur. 1927 yılından önce inşa edilen yapılar arasında olan örnek ev, birçok dergide yayımlandıktan sonra ün kazanmıştır. Sergi kataloğunda *Wohnmaschine*, 'yaşam makinesi' olarak adlandırılmaktadır (Lane, 2013:67).



Şekil 2: Haus am Horn, Weimar (Huse, 1975)



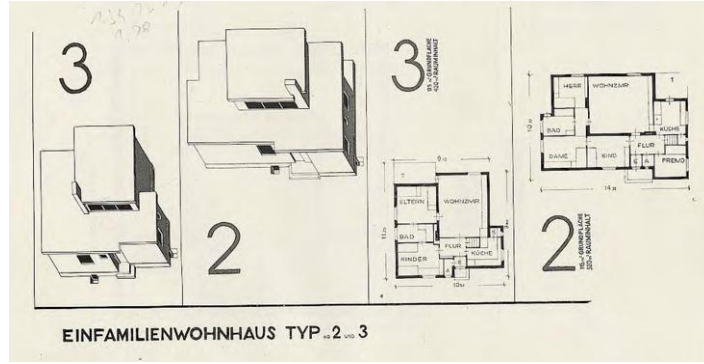
Şekil 3: Georg Muche, 'Musterhaus', Bauhausbücher, standartlaşan yapı malzemesi, (Gropius, Mohoy-Nagy, 1925)

Weimar'da sergilenen örnek evde (*Musterhaus*) (Şekil 3), kadının söz hakkı olduğu ve yaşadığı evi kendisinin şekillendirmesi gerektiği konut tasarımında temel hedef olarak kabul edilmiştir. Evin hanımının, yaratıcı yeteneklerini kullanarak, yaşam alanında estetik bir ortam yaratması öngörülmekte ve yaşam alanını şekillendirme sürecinde, kişiliğinin de güçlendiği savunulmaktadır.

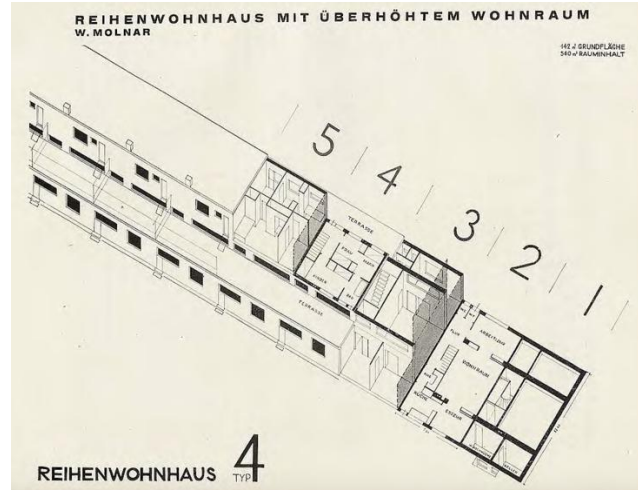
Bu bağlamda Walter Gropius, yeni yapılaşmanın gelişiminde, endüstriyel yöntemlerin ve makineleşmenin faydalarının bilincindeydi. 1922 yılından sonra, konut tasarımında, endüstriyel yöntemler ile üretilmiş yapı elemanlarının tasarım fikri daha da güçlenmiş olarak devam etmiştir. Seri üretimin avantajları, elde üretim ile karşılaştırıldığında, Gropius, endüstriyel üretimde artık tasarımın bütünlüğünün göz ardı edildiğini ve üretilen elemanlar üzerinden değerlendirilmede bulunduğunu belirtmiştir. Makineleşmiş ortamda sadece üretilen ürün göz önünde tutulurken, el emeği ile üretilen ürün sadece bir ürün olarak değil, içinde yer aldığı projenin tümü ile değerlendirildiğini vurgulanmaktadır. Makine bir gereç olarak algılandığında tasarımın sanatsal kısmı tamamen sanatçıya bırakılmaktadır. Böylece Gropius, sanatı halka geri verdiğini iddia etmektedir. Seri üretimin avantajlarından faydalanarak, daha estetik eserler kazanılacağına inanmıştır. Hazırlık dersinde verilen eğitim, temelde basit formlardan oluşan bilgileri içermektedir. Bu bilgiler yetenekler ile birleştiğinde ve geliştirildiğinde, iyi bir sonuç elde edileceğine inanılmıştır. Böylece Gropius bu temel düşünce tarzının, öğrenciler için standartlar üzerinden ilerlemeye uygun bir zemin yarattığını vurgulamaktadır (Gropius, Mohoy-Nagy, 1925:17).

Gropius hazırladığı '*Bauhausbücher*' yayınlarında, yeni mimari stil hakkındaki düşüncelerini ifade etmiş, aynı zamanda da eserleri ile modern mimari konseptlerine değinmiştir. Toplamda 14 eserini Laszlo Moholy-Nagy ile birlikte yayınlamıştır. '*Die neue Architektur und das Bauhaus*' (Gropius, 1965) adlı kitabında Gropius, yeni mimari anlayışın temel değişimlerini anlatmaktadır. Kendisinin ise, 1910 yılında bu bakış açısına ulaştığı var sayılırsa, modern mimari stili ne kadar erken benimsediği anlaşılabilir. Gropius, kendi eserlerine değinerek yeni mimari stil hakkında tanım yapabileceğini vurgulamaktadır. Yazılarında genel olarak dönemin sosyal, kültürel ve teknik şartlarından dolayı yaşanan değişimin, mantıken mimari stile de yansıdığını belirtmektedir. Ama izlenen değişimin, ortaya çıkan farklı teoriler ve teknik zorluklardan dolayı, bazı karışıklıklara neden olduğunu anlatmaktadır. Savaş sonrası ekonomik şartların bunun için de etkili olduğunu düşünürken, birçok ülkede '*Neues Bauen*'in bir moda haline gelmesinden, taklitler uygulanmasından ve konseptin yanlış yorumlanmasından şikayetçidir.

Gropius, yeni mimari anlayışta rasyonalizm kavramının yer aldığından ve yapılaşmada bir arındırma hareketinin izlenebildiğinden söz etmektedir. Yapılaşmada maddi sorunların ele alınması ile beraberinde kişisel temel ihtiyaçların da göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmuştur. El sanatından makineleşmeye geçiş döneminde kişisel mekan algısının ihmal edildiğini ifade ederken, zihinsel değişim yaşandığını ve bu durumun da yeni mimari sonuçlar sayesinde görülebildiğini vurgulamıştır.



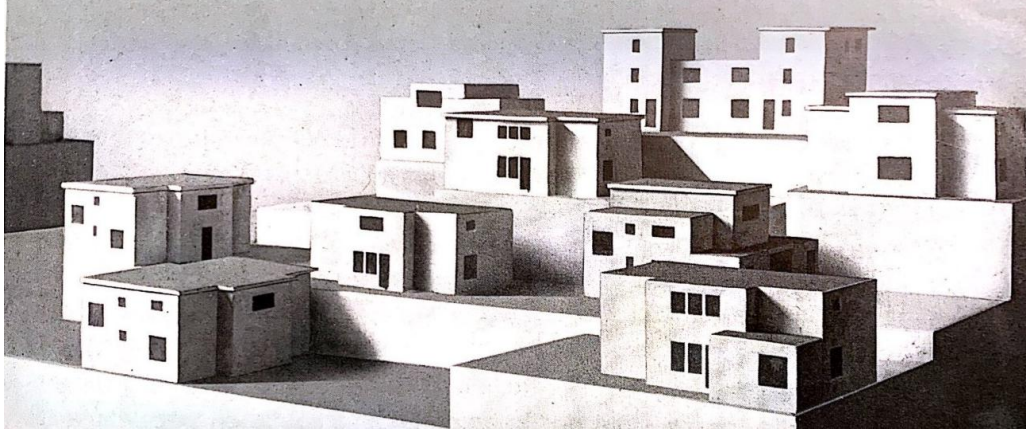
Şekil 4: Müstakil ev tipleri (Gropius, Mohoy-Nagy, 1925)



Şekil 5: Sıra ev tipleri (Gropius, Mohoy-Nagy, 1925)

Yeni sanatsal ve sentetik yapı malzemeleri üretebildiğimiz dönem olan modern endüstriyel gelişim dönemi, geleneksel yapı tarzına göre imkânsız olan mimariler tasarlanmasını ve yapı tekniğinde tamamen yeni yöntemlere ulaşılmasını sağlamaktadır. Çelik ve beton gibi yeni malzemelerin kullanılmasıyla daha zarif taşıyıcı konstrüksiyonlar yapılabilmesi sayesinde yeni planlar da elde edilmiştir. Daha büyük pencere açıklıkları, mekana daha fazla ışık girmesini sağlamakta, böylece yapı malzemesi olarak cam, mimari tasarımlarda büyük anlam kazanmaya başlamaktadır. Endüstriyel gelişimde makineleşme, iş bölümü ve rasyonalizm gibi kavramlar yapılaşma için de belirleyici hale gelmiştir. Bu durumda makineleşmeye yönelik bir gelişme mantıken doğru olduğu gibi, yaşam mekanının tasarımında kişisel beklentilerin de karşılanması gerektiğini belirtmektedir. Gropius, bu gelişme sayesinde konut üretimindeki standartlaşmanın, yapılaşmaya ve yapı maliyetine büyük bir etken olacağını tahmin etmiştir. Şekil 4 ve Şekil 5'nin gösterdiği gibi Gropius, *Ein Versuchshaus des Bauhauses in Weimar* kitabının, *Wohnhaus Industrie* adlı bölümünde yapı örneklerinden sıra ev ve müstakil ev tiplerini tanıtmaktadır. Standartlaşmanın medeni gelişim için bir engel olmadığını, aksine gelişim için temel bir şart olduğunu vurgulamaktadır. Bir ürünün 'standart' sıfatını kazanması, çoğu kişiyi memnun bırakması gerekmesi ve aynı tarzdaki diğer ürünler arasında en iyi kaliteye sahip olması anlamına gelmektedir. Benzer formların ve tekrarların insanda sakinleştirici bir etki yarattığını vurgulamaktadır. Şehirlerin yüzünün ve sosyal seviyesinin yeni yapılaşma ile güçlendirilebileceğine ve

düzenli bir karaktere sahip olacağına inanmaktadır (Gropius, Mohoy-Nagy, 1925:13-14).



Şekil 6: 'Baukasten' – standart ev tipleri (Gropius, 1965)

Walter Gropius'un tasarladığı *Baukasten im Großen*, tip olarak belirlenmiş geometrik formların birleştirilmesidir. Kübik formlar, ihtiyaç duyulan alan büyüklüğüne göre yerleştirilir ve farklı görünümde 'yaşam makineleri' elde edilir. Tek düzen ve görünüm sağlayan bu sistem, elemanların önceden hazır olması nedeniyle, daha kısa sürede tamamlanabilmektedir. Ayrıca yapının maliyeti, üretimin serileşmesi ile birlikte düşmektedir. Gropius için endüstriyel üretim iyi bir tasarım olmaması anlamına gelmemektedir. Serileşmenin sonucu kişisel ihtiyaçların ihmal edilmesi değildir. Yaşam alanının konsepti kişisellik ve esneklik içermelidir. 'Baukasten' (Şekil 6) konseptindeki konut tipleri 1923 yılında Bauhaus fuarında sergilenmiştir. Bu konseptte yaşam alanları mekânsal birimlerin farklı biçimlerde birleştirilerek yeni ve bireysel evlerin elde edilmesiyle oluşmuştur (Markgraf, Möller, 2018:51).

Bauhaus Konut Mimarisini Etkileyen Modern Yapılar

Das Neue Bauen, yani yeni yapı stiline başlangıcı, Bauhaus öncesine kadar uzanmaktadır. Bu döneme ait çeşitli modern yapılar Bauhaus konut mimarisini de etkilemiştir. Modern projeler arasında Walter Gropius'un gerçekleştirdiği *Faguswerk* önemli bir anlam taşımaktadır. Belli ki o zamanda yeni yapı malzemelerini kullanarak büyük cam cephelerden oluşan ve modern görünümlü yapıları temsil eden ilk modern mimari çalışmaları arasında yer almaktadır. Yurt dışındaki yeni üslupların da, Almanya'daki mimari düşünce tarzını etkilediği söylenebilmektedir. Le Corbusier 1920 yılında tamamlanan *Maison Citrohan* yapısı ile sadeleştirilmiş ve basit formundan dolayı modern yapı stiline örnek olmuş bir tasarımdır. Ancak gecikmeli olarak, uygulanmasından tam bir yıl sonra, Almanya'da tanınır hale gelmiştir. Yine aynı dönem Hollanda'da sanatçılar ve mimarlar tarafından kurulan *De Stijl* adlı topluluk, çalışmalarını soyut ve geometrik formlar ve fonksiyonel tasarımlar ile ilişkilendirmektedir.

Gelişmelerin Almanya'daki yeni mimari stil için etkileyici bir faktör oluşturduğu tartışılır. Daha sonra *De Stijl*'in temsilci mimarları JJP Oud ve Theo van Doesburg'un Bauhaus'a misafir öğretim üyesi olarak davet edilmesi ile fikirlerinin eğitime yansıdığı açıkça görülmektedir (Lane, 2013:68-69).

Erich Mendelsohn'un 1922 yılında planladığı bir mağaza tasarımındaki mimari tarz, dönem içerisinde başkaca büyük modern yapılarda da görülmekte ve 1923 yılında Otto Haesler'in Celle şehri için tasarladığı Alman konut yapılarında da yeni sadeleştirilmiş mimari anlayış yer almaktadır.

Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere yeni üslubun yaygınlaşması söz konusu olmamış, aksine yeni mimari anlayışın yerleşmesi ve olgunlaşması neredeyse aynı dönem içerisinde gerçekleşmiştir. Mimari yapılaşma ise ekonomik gerekçelerden dolayı benzer şekilde gelişmiştir. Formların ve yüzeylerin sadeleşmesi genel anlamda izlenebilen bir değişimdir.

Bauhaus Dışında Konut Üretimi

1920'li yılların başında Frankfurt'ta da konut eksikliği hissedilmektedir. Savaş sonrasında Frankfurt'a çalışmaya gelen ailelere uygun bütçede konut bulunması gerekmiştir. Ancak savaş sonrasında konut stoku yıkımlar nedeniyle azalmıştır. Bu sebeplerden dolayı belediye tarafından on yıllık bir konut üretim programı hazırlanmıştır. 1925 yılında Ernst May şehir yapımı ve düzenlemesi için görevlendirilmiştir. May, Frankfurt için bir *masterplan* oluşturmuştur. Plan kapsamında eski yapı stiline göre var olan eksikler vurgulanmış ve tarihi merkez çevresine bir sınır çizildikten sonra yeni yerleşim bölgeleri tarihi merkezin etrafına yerleştirilmiştir. Büyük yerleşim bölgeleri için kilise, okul, dükkan ve toplumsal kuruluşlar projeye dahil edilmiştir. Böylece şehir ve kırsal bölge arasındaki geçiş alanlarının kaldırılması amaçlanmaktadır. May planlanmış olan beş büyük ve on iki küçük yerleşim bölgesi için, kendi yaklaşımına benzer şekilde yeni yapı stilini temsil eden, Walter Gropius gibi mimarları getirmiştir. Tüm yerleşim bölgelerinde bu sayede yeni yapılaşma stili olan *Neues Bauen* gerçekleştirilmiştir. Böylece yerleşimler, iki katlı müstakil evlerden ve en fazla üç veya dört katlı sıra evlerden oluşturulmuştur (May, 1926).

Seçilen bölgelerdeki yapılaşmalar belirli standartlar üzerinden tasarlanmış ve bu yöntemler on kural halinde şehir planlama müdürü ve Ernst May'ın yakın çalışanları tarafından özetlenmiştir. Yapılar ile yol arasındaki ilişkileri ve ilgili blokların yerleşimlerini belirleyecek kurallar konmuştur. Konutlar çizgisel bloklar halinde yerleştirilip ve aynı zamanda uzunluklarını belirleyici kriterler sayesinde tipleşme sağlanmıştır (May, 1926:109). May üretim maliyetini ve kira bedellerini düşük tutmak amacıyla, bu kuralların yanı sıra, başka tipleşme yöntemlerinden de faydalanmak istemektedir. Prefabrikasyon ile önceden üretilebilecek tüm yapı elemanları, zamandan tasarruf etmek için önemlidir. Kapı, pencere, tesisat ve mutfak bile standartlaşmış vaziyette üretilip dairelere yerleştirilmiştir. Bu gelişmeler arasında, standart konut mutfağı tasarımı olarak daha sonraları da çok tercih edilecek olan '*Frankfurt Mutfağı*' (Şekil 7) tipi ortaya çıkmıştır (Huse, 1975). May dairelerin iç mekanlarında tasarımlar ve mobilya seçiminde yönlendirici olmak için bitmiş dairelere örnek mobilyalar yerleştirip müşteri kitlesine sunmuştur. Seçilen mobilyaların sade tarzda ve aynı zamanda uygun fiyatta olması herkesin ulaşabileceği bir modern yaşam standartını sergilemektedir. Frankfurt şehri bu durumu sahiplenmek üzere mobilya üretim şirketi kurmuş ve uygun şekilde yeni modern daireler için sade ve modern mobilyalar üretmiştir.



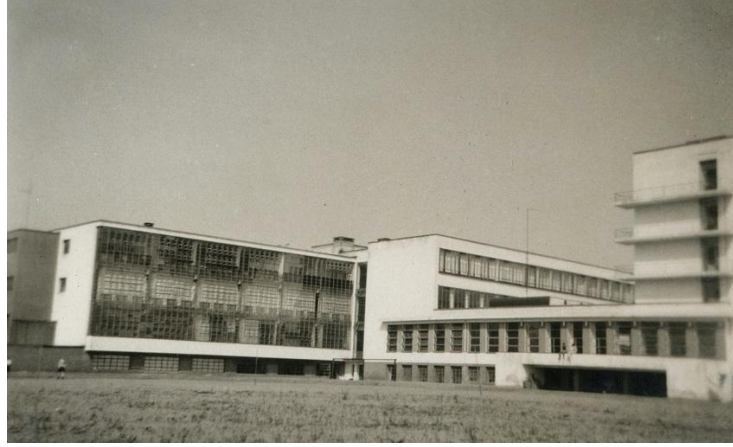
Şekil 7: Frankfurt Mutfağı (Huse, 1975)

Daire büyüklükleri ihtiyaç ve bütçeye göre değerlendirildiğinde, kira miktarlarının daha düşük ve metrekaresi küçük dairelere ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple müstakil ev yerine iki veya dört daireli konut yapılarının yapımı tercih edilmeye başlanmıştır. Küçük ve ucuz daire tiplerinin konseptini uluslararası alanda da tartışmak üzere, Ernst May 1929 yılında 2. CIAM kongresinin Frankfurt'ta gerçekleşmesini sağlamıştır. Kongrede konu olarak 'minimum geçim düzeyi için konut' seçilmiş ve kongre² boyunca farklı ülkelerde tasarlanmış toplamda 18 küçük daire tipi tanıtılmıştır (May, 1929).

Bauhausbauten - Bauhaus Sürecindeki Gerçekleşen Yapılar

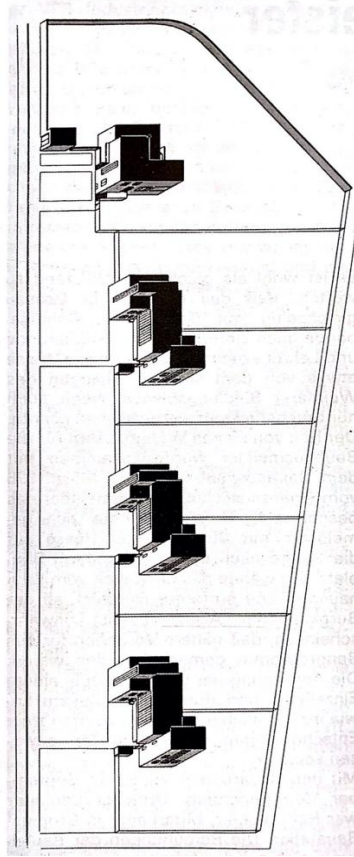
1925 yılında Bauhaus okulunun Dessau'daki yerleşimi (Şekil 8), dönemi ve modern mimari üslubu en iyi şekilde yansıtan yapıları barındırmaktadır. Gropius tarafından projesi hazırlanan kompleks üç farklı yapı bloğundan oluşmakta ve bu blokların her biri ayrı fonksiyonlara hizmet etmektedir. Yeni mimari stili temsil eden sade ve fonksiyonel özellikler binada uygulanmıştır. Büyük cam cepheler, kullanılan malzemeler ve yapı teknikleri, hepsi yeni stilin birer göstergesidir. Betonarme konstrüksiyonu ile katlı bir sistem uygulanmaktadır. Çelik tuğla döşemeler kirişlerin arasına yerleştirilip, karakteristik cam cepheler perde gibi binanın etrafına serilmektedir (Engelmann ve Schädlich, 1991).

² *Wohnen für das Existenzminimum* – 1929 Congrès International d'Architecture Moderne, CIAM, Frankfurt



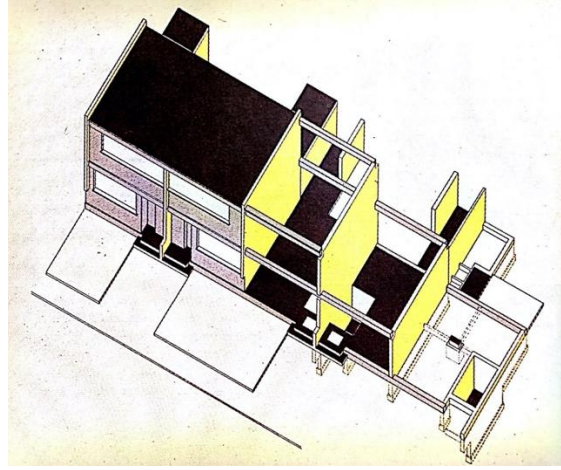
Şekil 8: Bauhaus-Dessau yapısı 1931/32 (www.bauhaus-dessau.de, 2020)

Aynı yıl içerisinde Bauhaus okulunun bir parçası olan *Meisterhäuser* (Şekil 9) evleri, Bauhaus okulunun öğretim üyeleri için inşa edilmiştir. Biri müstakil konut olmak üzere, diğer altı konut bitişik ikiz ev olarak toplamda yedi konut olarak tasarlanmıştır. Gropius, ikiz evler için hazırladığı kat planlarının simetrisini aldıktan sonra, tekrar 90 derecede çevirip, iki birimi tek yapıda birleştirmiştir (Engelmann, Schädlich, 1991).



Şekil 9: 'Meisterhäuser' vaziyet planı (Engelmann, Schädlich, 1991)

Yapı elemanlarının standartlaşması ise 20. yüzyılın başlarında yapı maliyetinin düşmesi için önemli bir adım olmuştur. Ayrıca konut ihtiyacının karşılanması gerektiği düşünüldüğünde, hızlı bir konut üretim yöntemi olduğu kabul edilmektedir. Yapı elemanlarının prefabrik yöntemle yapılması ve depolanması, inşaat alanındaki çalışma süresini kısaltmıştır. Dessau-Törten konut (Şekil 10) ve yerleşim bölge projesinde de prefabrik yapı elemanları ve uygun malzemeler seçilerek denenmiştir. 1926 ile 1928 yılları arasında gerçekleşen bu deneysel yerleşim bölgesinin amacı, kira bedellerinin düşürülmesidir (Ungers, 1983). Ekonomik bakış açısı ile bilimsel araştırma yöntemleri bu projede birleştirildiğinde, Dessau-Törten projesinin konut üretiminde ve standartlaştırma yolunda faydalı bir örnek olduğu söylenebilir.



Şekil 10: Dessau-Törten ev modeli (Engelmann, Schädlich, 1991)

Dessau-Törten evlerinin üretimi, fabrikasyon usulünde yönetilmiştir. Projelendirme ve üretim süreci tüm detayına kadar planlanmış ve organize edilmiştir. Walter Gropius projesinin planlamasını başından beri, yani 1925 yılından itibaren, üstlenmiş ve projeyi üç aşamada tamamlamıştır. Üç konut tipinin sunulduğu üç ayrı ev büyüklükleri planlanmakta ve proje toplamda 316 adet konutu kapsamaktadır. Evlerin oda sayısı 4 ile 5 arasında değişmesine rağmen, toplam metrekare oran olarak düşük sayılabilir. Gropius, yaşam standartlarında minimum alan ve ihtiyaç duyulan niteliklerin yer almasının iyi bir yaşam için yeterli olduğunu savunmaktadır. Gropius mekan için hava, ışık ve ısıyı, yaşam kalitesini sağlamak adına temel kriterler olarak görmüştür (Wingler, 1997: 162). Yaşam alanında minimal ihtiyaçlar hakkındaki bakış açısı böylece yeniden sorgulanmış ve konut üretimine yeni bir ölçek kazandırmıştır.

Ev sıraları arasında ray sistemi üzerinde vincin ilerlemesi sağlanmış ve bunun gibi üretim kolaylıkları düşünülmüştür. Gropius (1925:11) projeyi bir otomobilin satın alma işlemi ile benzerlik kurarak dile getirmektedir. Nasıl ki otomobil satın alınırken kişiye özel tasarım beklenmiyorsa, benzer durumun ev için de geçerli olması gerektiğini belirtmiştir. Seri halinde üretilmiş bir araç standartlaşmış parçalardan birleştirilir ve satışa sunulur. Gropius konut üretiminde de böyle bir bakış açısını savunmuştur. Nitekim endüstrileşmenin gelişmesini sağlayan bu toplu konut projesinin iç mekanına kadar hazır bir ürün olarak tanıtılacaktır. Devletin araştırma birimi tarafından (*Reichsforschungsgesellschaft für Wirtschaftlichkeit im Bau und Wohnungswesen*) projede desteklenen ve onaylanan yapı malzemeleri ile kullanılan üretim yöntemleri denetlenecek ve sonrasında on yıl boyunca izlenecektir. Isı ve ses yalıtımı, malzemelerin su geçirmezliği ve sağladığı yaşam şartları

değerlendirilmiştir. Bu sürecin sonucunda ise her üç yapım aşamasında elde edilen tecrübe inşa sürecini kısaltmış, böylece son 130 adet konut 88 iş günü içerisinde tamamlanmıştır. Bu durum, tek konut birimi için ortalama 5,5 saatin gerekli olduğunu göstermektedir (Ungers, 1983:120).

Bauhaus Sonrası ve Günümüzde Standart Anlayışı

Alman dilinde en çok satılan mimarlık kitabı, Ernst Neufert'in hazırladığı ve 1936 yılında yayınladığı *Bauelemente* isimli kitaptır. Mimarlık standartlarını içeren kitap, insan ölçeğini referans alarak geliştirilmiştir. Normlar, mekan ölçüleri, yaşam alanlarının düzenlenmesi ve mekan tasarımları konusunda tavsiyelerde bulunan kitap, mimari tasarımlarda kolaylık sağlamaktadır. Neufert, Bauhaus okulunda Walter Gropius'un öğrencisi olup aynı zamanda Gropius'un mimarlık ofisinde de çalışmıştır. Okulda geçirdiği vakitte öğrencilerle birlikte kitap için hazırlıklarda bulunmuş ve açıklayıcı çizimler ve sade çizgisel şekiller biriktirmeye başlamıştır. İnsanın eşyalar ile arasında olması gereken kullanım ve hareket mesafeleri minimum ölçülerle belirlenip kitapta özetlenmiş, yani, günlük dilimizde 'Neufert' adı verilen *Bauelemente* kitabı günlük kullanım ve hareketleri kapsayan ölçüler baz alınarak oluşturulmuştur. Kitap daha zorlu projeler için de temel bilgiler içermektedir. Gropius (1936: 173)³, Neufert kitabı ile ilgili olarak, kitabın kullanımının pratik ve kolay olması amacıyla *Architectural Review* dergisinde yer almak üzere bir yazı hazırlamıştır. Bu yazıda proje hazırlamanın zaman ve maliyet çerçevesi içerisinde böyle bir katalogun olmasının büyük bir avantaj sağladığını vurgulamaktadır.

Neufert, Dessau Bauhaus okulunun projesinde inşaat sorumlusu olarak görevlendirilmiştir. Bauhaus okulunun kapatılışından sonra da Nasyonal Sosyalizm döneminde 'önemli sanatçılar'⁴ arasında yer alarak, çalışmalarına aralıksız devam etme fırsatı bulmuştur. II. Dünya Savaşı sonrası, 1947 yılında Neufert görevine Alman Bilim Akademisinde⁵ tipleştirme ve standartlaştırma bölümünün yöneticisi olarak devam etmiştir (Weckherlin, 2018: 76).



Şekil 11: Alman Standartlar Enstitüsü, DIN, 1932 (Bauhaus No10, 2018)

Alman Standartlar Enstitüsü, Almandada kısaca DIN normu (Şekil 11) olarak bilinen, 1917

³ Gropius, W. *Data for Design*, in *Architectural Review* 479 (1936), Nr. 479

⁴ Almanca: 'Gottbegnadeten Liste' – Nasyonal Sosyalizmde seçilen 'önemli' sanatçılar

⁵ Almanca: *Institut für Bauwesen der Deutschen Akademie der Wissenschaften mit der Leitung der Abteilung Typisierung und Normung*

yılında Alman endüstrisinde norm oluşturmak amacıyla kurulan bir denetleyici enstitüdür.⁶ Toplumsal ve ekonomik beklentilerden doğan normlaştırma isteği, aynı zamanda üretilen ürünler için bir güvenlik ve kalite simgesidir. Ayrıca norm kategorisine dahil olmanın avantajı ve amacı, üretim aşamalarını kolaylaştırmak ve ürün yelpazesini basitleştirmektir. Norm sahibi olan ürünlerin satış için yaptıkları reklam, aynı zamanda bir kalite onayı haline gelmiştir.

Walter Porstmann 1917 yılında Alman endüstrisi için kurulan norm komitesinde üye olarak çalışmış ve günümüzde de tanınan kağıt boyutları için DIN-A4 formatını geliştirmiştir. Porstmann, Bauhaus okuluna defalarca ders vermek için davet edilmiştir. Porstmann'ın yayınlarından esinlenen Bauhaus, DIN formatlarını çıktılar için kullanmış ve ayrıca yazı stilinden de ilham alarak küçük harfle yazmayı bir Bauhaus geleneği haline getirmiştir. (Eidner, 2018:70).

Günümüzde ise norma uygun olması için maliyeti daha yüksek olan bir bakış açısı benimsenmektedir. DIN kurumunda görevli olan Oliver Boergen ile yapılan röportajda, inşaat örneğinde projenin normlar ile ilişkisini anlatır. İnşaat projelerinin şekillenirken beklenmedik sonuçlar veya bütçeyi etkileme hali söz konusu olduğunda, Alman DIN ve normları sorumlu tutulur. Oysa normlar ile kanunlar arasındaki fark çoğu durumlarda göz ardı edilir. DIN'in amacı, konut içerisindeki insanları ve doğal kaynakları korumaktır. Günümüzde de konut ihtiyacı ve yapı maliyetinin yüksek olması güncel bir problemdir. Boergen bu problemin normlar ile ilişkilendirilmesini yanlış bulmaktadır. Maliyetin yükselmesinin sebebinin ise 2000 ile 2016 yılları arasında iş gücünün pahalılaşması ile ilgili olduğunu belirtir (Eidner, 2018: 70).

Bauhaus kültürü, teknik ve eğitim alanında standartlaşmada önemli bir iz bırakmıştır. Yeni mimari stilin temsilcisi olan Bauhaus okulu, seri üretim ve tipleşme konusunda da önemli ilerlemeler elde etmiştir. DIN normları gibi bazı temel anlayışlar, günümüzde de standart kavramına bağlı olarak devam etmektedir.

Konut tasarımında Bauhaus ekolüne ait çalışmalar, modern konut tiplerinin gelişmesinde faydalı olmuştur. *Baukasten* projesi, modülleri birleştirme fikrini güçlendiren yapılaşmayı hızlandırmış ve uygulama açısından kolaylık sağlamıştır. Aynı zamanda standartlaştırılan modüller farklı şekilde birleştirildiğinde birinden farklı konut tipleri ortaya çıkarmaktadır. Bir yandan standartlaşmanın hedefi üretimi kolaylaştırmak, diğer yandan da *Haus am Horn* projesinde olduğu gibi yapı elemanlarını serileştirmek olmuştur. Yapı elemanlarının ve malzemelerinin serileştirilmesi ise modern mimari anlayışın bir temsilidir, çünkü ancak yenilikçi yapım teknikleri ile modern yapı tipleri bütünleşebilmektedir. Walter Gropius mimari anlayışını, Dessau'daki Bauhaus yapısında ve *Meisterhäuser* olarak adlandırılan öğretim üyeleri için inşa edilen konutlarda gerçekleştirmiştir. Yapım teknikleri, malzemeler ve üretim yöntemleri burada da temsil edilmektedir. Ancak *Dessau-Törten* yerleşim bölgesinde, üretimin yanı sıra topluma sağlaması gereken yaşam standardı da öncelikli hedefler arasındadır. Konut problemine çözüm bulabilmek amacıyla minimal yaşam standardı fikri doğmuştur. Böylece insanların bütçesine yönelik konut tipleri sunulacak ve aynı zamanda yaşam kalitesi iyileştirilecektir. Farklı geçim düzeyleri için daire ve müstakil ev tipleri geliştirilmiştir. Sadece Bauhaus ekolü ve Walter Gropius'un çalışmaları değil, döneme ait farklı şehir plan çalışmaları da izlenmektedir. Bu çalışmalara Gropius da dahil olmak üzere farklı mimarlar davet edilerek yarışmalar düzenlenmiştir. Yerleşim projelerinin en önemli kriterleri, hızlandırılmış üretim yöntemleri ile beraberinde maliyet olarak sıralanabilir. Konut sayısı, büyüklüğü, maliyeti ve üretim şekli sürekli dengede tutulmaktadır. Frankfurt'da uygulanan örnekler, iç mekan düzenlemelerine ait çalışmaları ile ün kazanmıştır. Bir evin en önemli mekanını temsil eden mutfakla ilgili olarak, *Frankfurt Mutfağı* olarak bilinen mutfak düzeni, kullanıcısı için optimal bir düzenleme olarak Frankfurt'ta tanıtılmıştır.

⁶ DIN *Deutsches Institut für Normung* (Alman Standartlar Enstitüsü, DIN), eski: *Deutsche Industrienorm*, www.din.de

Standartlar her ne kadar yaşam alanlarımız için belirleyici olsa da kişisel düzenleme ve şekillendirme ihtiyacı hep var olmaktadır. Farklı opsiyonları değerlendirme ve seçebilme imkanı her zaman kullanıcı tarafından istenmekte ve beklenmektedir. Bu sebeple tanıtılan konut örneklerinde de her ne kadar standartlaşan yöntemler uygulansa da, tipler, varyasyonlar halinde seçenek olarak sunulmaktadır.

SONUÇ

Standartlar günlük hayatımızı kolaylaştırmak ve düzenlemek amacıyla geliştirilmiştir. Kullanım sıralamaları, ihtiyaçlar ve hareketler incelendikten sonra insan ölçeğinde normlar belirlenmiştir. Farklı dönemlerde bu normlar değişmiş ve ihtiyaçlara veya o dönemin şartlarına göre uyarlanmıştır. Toplumsal gelişmeler ise standartların belirlenmesine yansımıştır. Standartlar her zaman toplumun bir aynası haline gelmiştir. Standartlaştırma, bir benzerini veya aynısını kolayca elde etmek için uygulanan bir yöntemdir ve böylece tek tip üretilmeyi hedef almıştır.

Yaşam alanlarında da yoğun vaziyette bir standartlaşma elde edilmeye çalışılmıştır. Bauhaus döneminde ve modern mimarlık tarihinde, ekonomik ve siyasi durumdan dolayı, konut üretiminde standartlar oluşturulmuş ve bunun üzerinden 'tip konutlar' üretilmiştir. Tek tip ve seri üretimin avantajları çok olmasına rağmen, dönem içerisinde standartlaşan yaşam koşullarına karşı sesler de artmıştır. Standartların kişiselliği engellediği görüşünden ve yaşam alanlarına müdahale edilmesinden dolayı şikayetler çoğaldıysa da, Gropius bu şikayetlere karşı gelmeye ve standartlaşmayı savunmaya çalışmıştır. Gropius (1965), her ne kadar kişisel isteklerin ve ihtiyaçların karşılandığını belirtse de, bazı tasarımlar sonucunda, standartlar ile ilgili çatışmalar ve kişisel yaşam alanının sınırladığıyla ilgili söylemler ortaya çıkmıştır.

Günümüzde de standartların sınırları içerisinde birçok konut projesi hazırlanmaya çalışılmaktadır. Standartlar sadece yaşam alanlarının boyutları ve kullanım fonksiyonları ile ilgili değildir. Standartlar ve normlar farklı alanlarda da bina tasarımı için belirleyici etken olmaktadır. Enerji tasarrufu, yapı fiziğinde ses yalıtımı, havalandırma ve güneş koruma gibi DIN normlarının dikkate alınması gerekmektedir. Bu etkenler, mekan büyüklükleri için ve yaşam alanının şekillenmesi için belirleyici faktörler haline gelmektedir. Daire ve ev tiplerinin esnekliği konusunda büyük kayıpların olduğu tartışılmaktadır. Standartların artmasıyla aynı zamanda bir kısıtlama durumunun var olduğu düşünülmektedir.

Bund Deutscher Architekten'nin 'Neue Standards' yayınında (Bahner, Böttger, 2016) mimar Muck Petzet, standartların artmasıyla mimari anlamda konut tasarımında kalitenin düştüğünü belirtir. Petzet, günümüz bakış açısıyla, halihazırda standartların ve sınırlayıcı kriterlerinin azaltılmasıyla, yeniden konut mimarisinde yaşam kalitesine ulaşılabileceğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda projelerde yapılan değişiklik ile maliyetin düşeceğini ve böylece konut probleminde önemli bir noktanın çözüleceğini öngörmektedir. 1920'lerdeki konut problemi sonrası, minimal tasarlanıp minimum yaşamı sağlayan daire tiplerinin bugün için de örnek alınabileceğini belirtmektedir. *'Re-Standard'* ile tarif ettiği durum, standartların azaltılması ile ilgilidir ve 1920'li yılların standart anlayışı ile benzer hale dönüştürme önerisidir. Günümüz konut mimarisinde Petzet'in fikirleri uygulanırsa, oluşabilecek değişimin etkisi değerlendirilmelidir. Kişisel ihtiyaçların, standartlaşmış yaşam alanlarıyla bir çatışma halinde olması ve bu çatışmanın standartları değiştirerek yeniden bir esneklik yaratır mı düşüncesinin sorgulanması gerekmektedir.

1920'li yıllardaki konut üretiminde, Bauhaus'un standartlaşma düşüncesi başlamış olup, günümüze kadar etkilerinin devam ettiği görülmektedir. Günümüzde konut üretiminin hangi standartlara göre tasarlanması gerektiği veya 'yeni' standartların uygulanması zorunluluğu zamanla değişmektedir. Bauhaus okulunun önemli izler bıraktığı, ayrıca günümüz konut üretiminde de

1920'lerde var olan benzer problemlerle karşılaşıldığı ortaya çıkmaktadır. An itibariyle konut ve yaşam alanlarının üretimi farklı şartlardan etkilenerek gerçekleştirilse de, standartlaşmaya yol açan temel nedenler, ağırlıkla yapılaşmanın ve kullanımın ekonomik bütçesi olmaktadır. Ayrıca tipolojik ve normlara yönelik tasarımlar, standartlaştırılmış yaşam alanlarının seri üretimini desteklemektedir. Bu durum Bauhaus döneminde ve günümüzde de benzerlik göstermektedir. Lakin Bauhaus döneminde belirlenen tiplerin ve standartların günümüzde de geçerliliği var mıdır? Standartların geliştirilmesine sebep olan diğer etkenler, zaman içerisinde kalıcı hale gelmiş midir, yoksa insanların hayatında birçok şeyin değiştiği gibi, yaşam alanlarına karşı beklentiler de değişmiş midir? Kullanıcıların perspektifinden bakılırsa, yaşam alanlarında 'standart' kavramının yeniden tanımlanması gerekmektedir. 2019'da 100. yılını kutladığımız Bauhaus ekolünün hem mimarlık eğitimi alanında hem de özellikle konut tasarımındaki etkileri günümüzde bile devam ederken bugünün standartlarının bize ne ifade etmekte olduğu tartışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Bahner, O., Böttger, M. (2016). *Neue Standards. Zehn Thesen zum Wohnen*. BDA Publikation. Jovis.
- Perren, C. (2018). *Bauhaus Zeitschrift No10 - Standard*, Stiftung Bauhaus Dessau, 8. Sayı, 2018
- Eidner, F. (2018). *Das Interview mit Oliver Boergen vom Deutschen Institut für Normung (DIN e.V.)*. Bauhaus - Zeitschrift der Stiftung Bauhaus Dessau. No 10. Standard. 68-71.
- Engelmann, C., & Schädlich, C. (1991). *Die Bauhausbauten in Dessau*. Verlag für Bauwesen.
- Gropius, W. (1965). *Die neue Architektur und das Bauhaus*. F. Kupferberg.
- Gropius, W., & Mohoy-Nagy, L. (1925). *Ein Versuchshaus des Bauhauses*. München: Langen.
- Huse, N. (1975). *Neues Bauen 1918 bis 1933: moderne Architektur in der Weimarer Republik*. Moos.
- Lane, B. M. (2013). *Architektur und Politik in Deutschland 1918-1945*. Springer-Verlag.
- May, E. (1929). Die Wohnung für das Existenzminimum [The apartment for the subsistence minimum]. *Das neue Frankfurt*, (11), 209-211.
- May, E., & Wichert, F. (1926). Das neue Frankfurt. *das neue frankfurt*, 1, 1926-27.
- Markgraf, M, Möller, W. (2018). *Standardstorys*. Bauhaus - Zeitschrift der Stiftung Bauhaus Dessau. No 10. Standard. 50-55.
- Schmitt, U. (2018). *Wohnmaschine yum Plattenbau*. Bauhaus - Zeitschrift der Stiftung Bauhaus Dessau. No 10. Standard. 28-33.
- Ungers, L. (1983). *Die Suche nach einer neuen Wohnform: Siedlungen der zwanziger Jahre damals und heute*. Deutsche Verlags-Anstalt.
- Wagner, C. (2018). *Zwischen Utopieverdacht und Klischee*. Bauhaus - Zeitschrift der Stiftung Bauhaus Dessau. No 10. Standard. 20-27.
- Weckerherlin, G. (2018). *Der Neufert – Ein Standartwerk?* Bauhaus - Zeitschrift der Stiftung Bauhaus Dessau. No 10. Standard. 72-77.
- Wingler, H. M. (1997). *Walter Gropius. Bauhausbauten Dessau, Berlin (Neue Bauhausbücher)*. Deutsches Institut für Normung. <https://www.din.de/de>. Erişim tarihi 15.03.2021.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim tarihi 15.03.2021.

Ünye Şehrinde Sanayi ve Ticaret Fonksiyonlarının Mekânsal Analizi

Prof. Dr. Barış Taş

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7469-9948>

Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Çankırı – TÜRKİYE

Ali Yamak

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9526-062X>

Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, Çankırı – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 06.10.2020

Kabul: 07.02.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Ünye

Şehir

Sanayi

Ticaret

Sürdürülebilir Gelişme

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.46759>

Öz

Yerleşmeler tarihin her döneminde insan ve faaliyetlerini yansıtan önemli somut unsurlar olmuşlardır. Coğrafya bilimi de yerleşme coğrafyası kapsamında tüm yerleşmeleri farklı yönleriyle ele alıp inceler. Yerleşme coğrafyası, sistematik olarak kırsal ve kentsel olmak üzere iki alt alana ayrılır. Kentsel yerleşmeler kapsamında ele alınan bu çalışmada ilçe merkezi olmasına rağmen sanayi ve ticaret fonksiyonları gelişmiş olan Ünye şehri incelenmiştir. Ordu iline bağlı bir ilçe idari alanına merkezlik yapan Ünye, sahip olduğu fonksiyonlar açısından çevresindeki yerleşmelere merkezlik yapan bir şehir yerleşmesidir. Kentsel yerleşmelerde en baskın fonksiyon sanayi ve ticarettir. Bu bağlamda Ünye, çevresine göre sanayi ve ticaret fonksiyonları açısından gelişmiş bir şehir yerleşmesidir. Bununla birlikte Ünye şehrinde sanayi ve ticaret fonksiyonları mekânsal açıdan farklılıklar göstermektedir. Çalışmada bu farklılıklar coğrafyanın temel ilkeleri doğrultusunda ortaya konulmuştur. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ve arazi gözlemleri yardımıyla Ünye şehrindeki sanayi ve ticaret fonksiyon alanları analiz edilmiştir. Çalışmada ulaşılan en önemli bulgu, sanayi ve ticaret alanlarının birbirinden farklı yerlerde konumlandığı şeklindedir. Ticaret alanları şehir merkezinde yoğunlaşırken sanayi alanları yerleşim alanları dışında, karayolu ulaşımının kolaylıkla gerçekleştiği yerlerde gelişim göstermiştir. Şehrin sürdürülebilir gelişiminde, sanayi ve ticaret alanlarının mevcut durumu ile nasıl ve ne yönde gelişim göstermesi gerektiğinin planlanmasında bu tür çalışmaların karar vericilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Taş, B. ve Yamak, A. (2021). Ünye Şehrinde Sanayi ve Ticaret Fonksiyonlarının Mekânsal Analizi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 409-426.

Spatial Analysis of Industrial and Commercial Functions in the City of Ünye

Prof. Dr. Barış Taş

Cankiri Karatekin University, Faculty of Literature, Department of Geography, Cankiri – TURKEY

Ali Yamak

Çankırı Karatekin University, Institute of Social Sciences, Department of Geography, Graduate Student, Cankiri – TURKEY

Article History

Submitted: 06.10.2020

Accepted: 07.02.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Ünye

City

Industry

Trade

Sustainable Development

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.46759>

Abstract

Settlements are among the important tangible assets that show humanity and their activities in every period of history. Geography, examines all settlements from different aspects within the scope of settlement geography. The settlement geography is systematically divided into two subdivisions as rural and urban settlements. In this study, which is handled within the scope of urban settlements, Ünye city, which has developed industrial and commercial functions, has been examined. Being the center of a district area of Ordu province, Ünye is a city settlement that is the center of the surrounding settlements in terms of its functions. Industry and trade are the most dominant function in urban settlements. In this context, Ünye is a developed city settlement in terms of industrial and commercial functions. However, industrial and commercial functions differ in terms of spatial in Ünye city. In the study, these differences were revealed in line with the basic principles of geography. With the help of Geographical Information Systems and field observation methods, industry and trade function areas in Ünye were analyzed. The most important finding reached in the study is that the industrial and commercial areas are located in different places in the city. While commercial areas were gathered in the city center, industrial areas developed in places other than residential areas, where road transport can be easily realized. It is thought that such studies will contribute to decision-makers in the sustainable development of the cities, in planning how and in what direction the industrial and commercial areas should develop.

GİRİŞ

İnsan, yeryüzünde yaşayan ve doğal ortamdan faydalanan bir canlı olması nedeniyle, hem doğal çevreden etkilenmekte hem de doğal çevreyi değiştirerek etkilemektedir. İnsanoğlu yeryüzünde yaşamını sürdürmek ve hayatının devamlılığı noktasında çeşitli faaliyetlerde bulunmak zorundadır. İnsanın yeryüzünde yürütmüş olduğu tüm faaliyetler beşeri faaliyetler olarak nitelendirilmektedir. Beşeri faaliyetler içinde en mühimlerinden biri olan *yerleşme* faaliyeti insan yaşamı için önemli bir olgudur.

“*Yerleşme*” faaliyeti insanoğlu ile var olan ve anlam taşıyan bir faaliyet alanıdır. İnsanın yeryüzünde yaşamaya başladığı günden bugüne kadar barınma ihtiyacı duyduğu kuşkusuz bir gerçektir. Bu durumda yerleşim, en eski ve hiçbir zaman önemini yitirmemiş-yitirmeyecek bir beşeri faaliyettir (Taş, 2016: 11). Dolayısıyla doğal ortam ve insan arasındaki ilişkinin bir ürünü olan yerleşmenin evrimine de kısaca değinmek faydalı olacaktır.

Tunçdilek (1967), diğer canlılardan farklı bir özelliğe sahip olan insanın yaşamak için yapmış olduğu davranışları dört grupta ele almıştır. Bunlar; 1- gıda temin etmek, 2- su temin etmek, 3- giyecek temin etmek, 4- korunmasını ve istikrarını temin etmek. İnsanoğlu yeryüzünde ortaya çıktığı günden itibaren ilk olarak hayatta kalmak ve yaşama tutunabilmek için kendisine yiyecek ve su temin etmiştir. Gıda ve su temini insanların yeryüzünde dağılışında rol oynayan iki önemli unsurdur. İnsanlar bu iki unsura bağlı olarak, gıda maddeleri ve suyun bulunabileceği bölgenin dışına çıkmazlar. Bilindiği gibi insanlık su kaynaklarına yakın yerlerde yaşamını sürdürmüş, daha sonra doğal koşullar karşısında kendini geliştirerek doğayı anlamaya ve doğaya uyum sağlamaya çalışmıştır. Yiyecek ve su temininden sonra doğal şartlara uygun giyecek ihtiyacı hissetmiştir. Giyecek temini daha çok iklimsel şartlara bağlı olarak gelişmiştir. İnsanlar, tıpkı gıda ve su temininin mümkün olmadığı yerler gibi giyecek temininin bulunmadığı yerleri de terk etmişlerdir. Doğanın kendisi üzerindeki ezici üstünlüğüyle başa çıkmaya çalışan insan kendini koruyabilmek, avlanmak ve yaşam için gerekli bir takım faaliyetlerde bulunmuş ve neticesinde korunaklı barınaklar geliştirmiştir (Tunçdilek, 1967).

Doğanın kendisine sundukları karşısında kendini güvende hissetmeyen insanoğlu, dış etkilere karşı korunmak ve güvende kalmak için mesken bulma/yapma ihtiyacı hissetmiştir. İlk olarak doğanın kendisine hazır olarak sunduğu ağaç kovuğu ve mağaraları kendine yaşam alanı olarak seçmiştir. Daha ileriki dönemlerde insan, yaşam deneyimi kazanmasıyla aklını kullanmış ve kendisine barınak inşa etmiştir. Çevreden edindiği izlenimlerle bilgi birikimi artan insan, konar- göçer bir hayat sürerken kendisine pratikte daha faydalı ve korunaklı barınaklar yapmak için birtakım uğraşta bulunmuş ve hayvan kıl ve yünlerinden oluşturdukları çadırlar inşa edip buralarda barınmaya başlamışlardır. İnsanlar konar- göçer hayatın meskenleri olan çadırların ardından, fiziki çevreden elde ettikleri doğal malzemeleri kullanarak ilk taş, ahşap ve toprak meskenleri yapmışlar ve buralarda yerleşik düzene geçmişlerdir (Taş, 2016).

Tunçdilek (1967), meskenler için; “İnsan ve faaliyetlerini en canlı bir şekilde yansıtabildiğini, aynı zamanda insanın yeryüzünde ilk tesis ettiği inşa faaliyeti olma özelliği taşıdığını belirtmiştir. İnsanların tarlalardan, yollardan vb. tesislerden çok önce evlerini yapmış olmalarını kuvvetle muhtemel bulmaktadır. Ayrıca insanlar, kendilerini ve ailelerini gelebilecek tehlikelere karşı korumak, değişik iklim elemanlarının tesirlerinden kaçınmak, çoğalabilmek ve çocuklarını emniyet içinde büyütebilmek, dinlenmek, uyumak, nihayet yiyecek, giyecek ve içecek maddelerini emin ve güvenilir bir yerde muhafaza etmek gibi çok yönlü isteklerini ancak bir mesken kurmakla yerine getirebilmiştir” diye belirtmektedir (Tunçdilek, 1967: 34). Doğal olarak insanların bu tür ihtiyaçları yerleşme faaliyetini ortaya çıkarmıştır.

Yerleşik yaşama geçen insanlar artık su kaynaklarına yakın mekânlarda bir arada yaşamaya başlamışlardır. Çeşitli topluluklar halinde yaşayan insanlar daha iyi bir yaşam koşullarında nüfuslarını

arttırmışlar ve birbirlerine yakın meskenler inşa etmişlerdir. Nitekim yerleşmeler bilgi birikimi arttıkça gelişen teknoloji ile büyüyüp gelişmiş bugünkü anlamda kır yerleşmeleri ve şehir yerleşmelerini meydana getirmiştir. Yaşamını sürdürebilmek için barınma ihtiyacı duyan insan, bu ihtiyacını yerleşmeler yoluyla karşılamıştır. Hangi dönemde ve ortamda olursa olsun insanoğlu, gereksinimlerine uygun yerleşmeler bulmuş ve barınak/mesken/ev inşa etmiştir. Gerek doğal ortamda bulunan, gerekse insan ürünü olan barınaklar yaşanan çevreye sahip olunan kültüre göre şekillenmiştir (Tolun-Denker, 1977).

İnsan topluluklarının yaşamına en uygun yerleri aramaları ve her türlü ihtiyaçlarını giderebileceği mekânlar bulmaları ile buralara yerleşmeleri bir yerleşim faaliyeti olarak algılanmalıdır. İnsanlar yeryüzündeki mekân ünitelerinde yerleşim faaliyetlerinde bulunurken bu faaliyeti devam ettirebilmek adına bir takım uğraşlarda bulunmaktadır. Bu uğraşların başında barınılacak mesken ve mesken üniteleri gelmektedir (Şahinalp M.S. vd., 2014). Avcılık ve toplayıcılık, tarım, hayvancılık, sanayi, turizm gibi pek çok sosyo-ekonomik unsur, bu yerleşmelerde insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için yapmış oldukları beşeri faaliyetlerdir.

Doğal çevre ile yerleşmeler arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Tüm beşeri unsurlarda olduğu gibi yerleşmeler de doğal ortamda yer almaktadır. Dolayısıyla yerleşmeler, doğal ortam şartlarından etkilenirler ve aynı zamanda doğal çevreyi etkilerler. Bu yaklaşım determinist bir bakış açısı olarak kabul edilir. Ancak günümüz dünyasında ve hatta gelecekte dahi bütünüyle ortadan kalkmayacak bir yaklaşımdır. Diğer bir ifade ile insanoğlu yeryüzünde yaşadığı müddetçe, yaşadığı ortamın doğal çevre şartlarından etkilenecektir (Tümertekin ve Özgüç, 1998).

Coğrafi çalışmalarda yerleşme kavramının yeri ve önemini ifade etmeden önce bu kavramla ilişkili olan yerleşme faaliyeti, ökümen ve yerleşim alanı kavramlarını açıklamak gerekmektedir. İnsanların yeryüzünde kendileri için en uygun yaşam alanlarını bulmaları ve buralara yerleşmeleri '*yerleşim faaliyeti*' olarak adlandırılmaktadır. İnsanların yeryüzünde yerleştikleri ve yerleşim faaliyetlerini sürdürdükleri alanların bütününe 'ökümen' denilmektedir. Üzerinde yerleşim faaliyetlerinin meydana getirildiği arazi parçaları ise 'yerleşim alanı' olarak tanımlanmaktadır. Yerleşim alanları, insanların barınmak veya tarım, hayvancılık gibi çeşitli ekonomik faaliyetlerde bulunmak için yerleştikleri yerleri ifade etmektedir. Yerleşilen bu alanlar sadece jeomorfolojik birim veya arazi parçasına karşılık değildir. Ayrıca doğal ortamın diğer unsurları ile iç içe girmiş olan ve bir veya birden fazla sayıdaki konut/konutlar tarafından işgal edilmiş bütünleşik bir oluşumdur. Dolayısıyla yerleşim alanlarını insan-doğal ortam etkileşimini en iyi biçimde ortaya koyan coğrafi unsurlar olarak ele almak gerekmektedir (Özçağlar, 2014).

Yerleşmelerin tasnifi, coğrafyada tartışılan ve kesinlik taşımayan bir konudur. Yerleşmeler temelde genel yaklaşımla kırsal ve kentsel yerleşmeler olarak ikiye ayrılmaktadır. Tüm yerleşmeleri birbirinden ayıran ve farklı kılan temel unsur, yerleşmenin sahip olduğu fonksiyondur. Çünkü yerleşmelerin sahip olduğu fonksiyonlar, yerleşmenin nüfusunu, sosyo-ekonomik özelliklerini ve hatta idari yapısını içine alır. Yerleşmeleri fonksiyonlarına göre sıralamak gerekirse hâkim ekonomik faaliyet türleri dikkate alınmalıdır. Buna göre primer faaliyetlerin (hammadde üretimi) hâkim olduğu yerleşmeleri 'kırsal yerleşmeler'; sekonder (sanayi üretimi), tersiyer (hizmet üretimi), kuaterner ve kuiner (bilgi ve bilgiye dayalı hizmet üretimi) faaliyetlerin hâkim olduğu yerleşmeleri ise 'kentsel yerleşmeler' şeklinde sınıflandırmak doğru olacaktır (Taş, 2016; Tümertekin ve Özgüç, 1998; Özçağlar, 2014; Özgüç ve Tümertekin, 2012; Benek, S. vd, 2007).

Kır ve kent yerleşmeleri arasında gerek fonksiyon ve gerekse idari yapı bakımından farklı yapıya sahip olan "kasabalar" da bulunmaktadır. Kasabalar, şehirlerin alt basamağını oluşturan yerleşmeler olup, köy yerleşmesi ile şehir yerleşmesi arasında köprü oluşturmaktadırlar. Fonksiyonları itibari ile şehirler kadar gelişmemiş ancak köy yerleşmelerine oranla bir hayli gelişmiş yerleşmelerdir.

Türkiye'deki yerleşmeler arasında önemli bir yeri olan kasabaları görmezlikten gelmek, sahip oldukları farklı özellikleriyle hem kır yerleşmelerinden hem de şehirlerden kolaylıkla ayrılan bu yerleşmeleri kırsal yerleşmelere veya şehir yerleşmelerine dâhil etmek mümkün değildir (Özçağlar, 2014). Bu nedenle kasabaları ayrı bir tip olarak ele almak gerekmektedir. Konumuz gereği kırsal yerleşmeler ve kasabalar farklı bir yerleşim alanı olduğu için ayrıntılı bir şekilde ele almaya ihtiyaç duyulmamıştır. Çalışma alanı kentsel yerleşme alanı olduğundan şehir ve şehirle ilişkili olgular, tanımlamalar, kuramlar ve yaklaşımlar üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Çalışmaya konu olan saha, Ordu iline bağlı bir ilçe idari alanının merkezi durumundaki Ünye şehridir. Ünye şehri; Karadeniz Bölgesi'nin Orta Karadeniz Bölümü'nde, Ordu ili sınırları içerisinde ve ilin kuzeybatı kesiminde ilçe merkezi konumunda olan kentsel yerleşme alanıdır (Şekil 1).

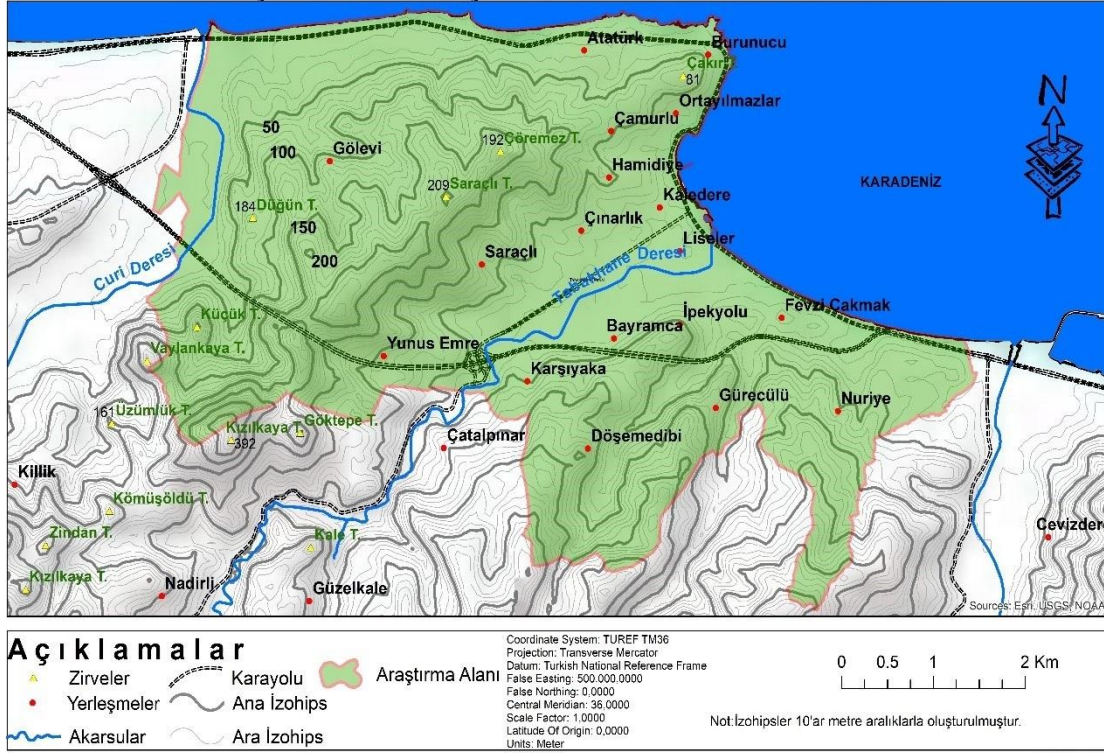
Ünye'nin Lokasyon Haritası



Şekil 1: Ünye Şehrinin Lokasyon Haritası

Karadeniz coğrafi bölgesinin orta ve doğu bölümlerinin sınır kesiminde bulunan Ünye şehri, Ordu ilinin Samsun ile arasındaki batı sınırında yer alır. Ünye ilçesinin idari açıdan merkezi konumundaki şehir; fonksiyonel açıdan Ordu ilinin en fazla gelişen yerleşmeleri arasında yer alır. Ünye ilçesinin batısında Samsun'un Terme ilçesi ile Ordu'nun İkizce ve Çaybaşı ilçeleri, doğusunda Fatsa ilçesi, güneyinde ise Akkuş ve Kumru ilçeleri yer almaktadır (Şekil 1). Ünye ilçesi yaklaşık 500 km²lik bir sahayı içine almaktadır. Araştırmaya konu olan Ünye, 18 mahalleden oluşan kentsel alan sınırı dâhilinde 30,30 km²lik alana sahiptir. Ünye Belediyesi hizmet alan sınırı, 18 mahalleden oluşmaktadır ve kabaca doğu - batı doğrultusunda Karadeniz kıyı şeridi boyunca uzanıp yaklaşık 26 km²lik sahadan oluşmaktadır. Ünye şehri, genel olarak Göbü, Killik, Çatalpınar, Pınarbaşı, Günpınarı ve Yazkonağı kırsal yerleşmeleri ile batıda Curi Deresi ile doğuda ise Kozyama Deresi ile çevrelenmektedir (Şekil 2).

Bu köy yerleşmelerine Büyükşehir Yasası ile birlikte artık mahalle statüsü verilmiştir. Fakat coğrafi olarak bu yerleşmeler sahip oldukları fonksiyonları açısından halen kırsal yerleşme özelliği göstermektedirler.



Şekil 2: Ünye Şehri Topoğrafya Haritası

Çalışma sahası jeomorfolojik özellikleri açısından ele alındığında, eğimin az olduğu kıyı şeridinde geniş hilal oluşturan bir koyun ardında alüvyal bir saha üzerinde kurulmuştur. Şehir yükselti değerleri açısından denize yakın seviyelerde gelişme göstermiştir. Şehrsel alan akarsular tarafından taşınan alüvyonlardan oluşmaktadır. İlçe merkezinin içinden Karadeniz'e dökülen Tabakhane deresi şehri ikiye ayırmaktadır. Şehrin 1/4'ü doğu yönünde Tabakhane deresinden başlayıp Ceviz deresine kadar olan alandır. Şehrin 3/4'ü ise Tabakhane deresinin batısından Curi deresine kadar olan alandır. (Şekil 2).

Şehre yakın mesafede bulunan yaklaşık 80 metre yükseltiye sahip Çakır tepe, şehirdeki en yüksek saha durumundadır. Çakır Tepe'den itibaren güneybatı yönünde gidildikçe yükselti artmaktadır. Bu yükselti basamakları Karadeniz'e paralel uzanan sıradağların denize doğru eğim yönünde uzanan girintiler şeklindedir. Şehir mücavir alanından güneye doğru gidildikçe yükselti artmaktadır. Arazi akarsular tarafından aşındırıldığı için parçalı bir görünüm arz etmektedir. Şehir merkezinin bulunduğu alan güneyden kuzeye uzanan iki sırt arasındaki vadi ağzında bulunmaktadır (Şekil 2).

Ünye şehri birçok bakımdan diğer şehirlerden farklılıklar gösterir. Tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapan Ünye, zengin tarihi dokusu, yerleşmeye uygun bir bölge durumunda olması, ulaşım bakımından hem denizyolu hem de karayolu ulaşımında kilit noktada bulunması açısından her dönemde önemli bir yerleşme olmuştur. Karadeniz'e kıyısı olması ve Karadeniz Sahil

Yolu üzerinde bulunması günümüzde şehri cazip hale getirmiştir. İklim özelliklerinin de iç bölgelere nazaran daha ılıman özellikler göstermesi şehrin önemini arttırmaktadır. Aynı zamanda Ünye geçmişten bugüne bir liman, ticaret ve pazar şehri olma özelliğine sahiptir. Şehir; eğitim, sağlık, iktisadi faaliyetler ile fonksiyonel anlamda sunmuş olduğu hizmetlerle insanları kendine çekmektedir.

Materyal ve Yöntem

Araştırma üç etaptan oluşan bir çalışma sonucunda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak konu ile ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış olan çalışmalar taranıp ayrıntılı bir literatür araştırması yapılmıştır. Bu aşamada ilgili kurumlardan mevcut kent planları ve şehir haritaları sağlanmıştır.

Araştırmanın ikinci etabını ise saha araştırması oluşturmaktadır. Ünye şehrinin mevcut yerleşim alanı yerinde farklı yerlerden gözlemlenerek sanayi ve ticaret fonksiyon alanlarının tespiti yapılmıştır. İlgili kurumlar olan belediye, resmi kuruluşlar ve meslek kuruluşlarından çalışma için gerekli veriler sağlanmıştır.

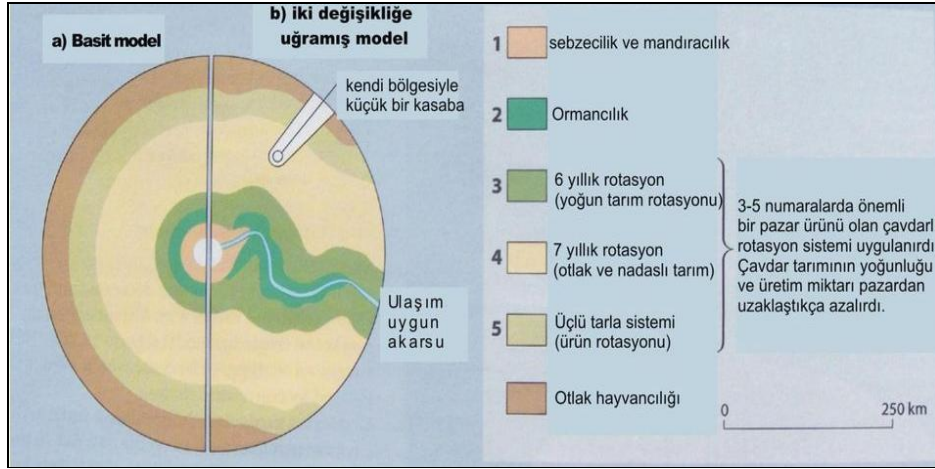
Araştırmanın son etabında ise elde edilen bilgiler değerlendirilip, CBS yardımı ile haritalandırılmış, istatistiki veriler derlenerek grafikler ve tablolar oluşturulup, yorumlanmıştır. Sonuç olarak tüm bu aşamalarda elde edilen bulgular değerlendirilip çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Şehirlerin Mekânı Düzenleme Modelleri

Şehirlerin ortaya çıkışı, varlığını devam ettirebilmesi, ihtiyaçlarının karşılanması ve bu ihtiyaçlarını karşılayacak yolların tespit edilmesi çevrelerinin (hinterland) düzenlenmesi sonucunu doğurmaktadır. Şehirler ve çevreleri arasındaki ilişki, şehirlerin mekânda dağılışını anlamaya yönelik iki model bulunmaktadır. Bunlardan ilki Thünen'in "İzole Devlet Modeli", ikincisi ise Christaller'in "Merkezi Yerler Teorisi'dir". Thünen "izotopik bir alanda tek şehir mevcut ise, bu şehir çevresindeki tarımsal araziye nasıl düzenlemiştir?" sorusuna yanıt aramıştır. Christaller ise "izotopik bir alanda şehirler nasıl bir dağılım düzeni sergiler?" sorusuna cevap aramıştır. Her iki sorunun cevabı arandığında, birindeki eksikliği diğerinin tamamladığı görülmektedir (Aliağaoğlu ve Uğur, 2010: 123).

Von Thünen Modeli; Johann Heinrich von Thünen, çiftliğini bir laboratuvar haline getirmiş ve tek bir şehirsal merkezin çevresindeki tarımsal sahaların dağılışını etkileyen faktörleri ortaya koymaya çalışmıştır (Tümertekin ve Özgüç, 2002: 454). "Thünen yedi adet varsayımda bulunmuştur (Aliağaoğlu ve Uğur, 2016: 123-124).

1. Sahada insan ekonomik faaliyet içindedir.
2. İzole devlette tek bir merkezi şehir yer almaktadır.
3. Şehir çevresinde tarımsal aktivitelerde bulunanların etnik kökenleri aynıdır.
4. Topografya tekdüze bir yapıya sahiptir.
5. Sahada aynı iklim şartları hüküm sürer.
6. Toprak verimliliği aynıdır.
7. Ulaşım kolaydır ve insanlar mallarını ilkel ulaşım araçlarını kullanarak kendileri pazara götürmektedirler".



Şekil 3: Thünen modeli

Kaynak: <https://slideplayer.biz.tr/slide/2792672/> (Erişim Tarihi: 12.10.2018)

Thünen modeli birçok çalışmaya öncelik etmekle bilimsel hayata katkı sağlamıştır. Ancak bu model günümüzde birçok özelliğini kaybettiği için geçerliliğini yitirmiştir. Grotewold (1959), Thünen modelinin eksik yönlerini şöyle sıralamıştır:

1. Günümüzde taşıma maliyetleri katı bir şekilde kapladığı yere ve mesafeye bağlı değildir. Bozulma özelliği bulunan ürünler soğuk hava donanımlı ulaşım araçlarıyla çok uzaklara taşınabilmektedir.

2. Şehirlerin istek ve beğenilerinde meydana gelen değişim. Bu değişimin ana nedeni teknolojik gelişmelerdir. Örneğin, yakacak olarak odunun ve kömürün önemini kaybetmesi, doğalgazın önem kazanması.

3. Tarım ürünlerinin pazarlanmasında artık ülke ve dünya ölçeğinde pazar yerleri ortaya çıkmıştır.

4. Şehirsel alanlar durağan olmayıp farklı yönlerde büyümektedir.

Tüm bu eksik yönler karşısında Thünen modeli önemini yitirmiş ve az gelişmiş alanlarda kullanılabilen bir model haline gelmiştir.

Merkezi Yerler Teorisi (Christaller Modeli); şehirlerin hizmet sahaları yani hinterlandları (iç bölgeleri), çeşitli zamanlarda ve çeşitli yerlerde daima tartışılmaktadır. Şehirler çevrelerindeki yerler/bölgeler için 'merkezi yerler' olarak adlandırılır. Nitekim bir köy yerleşmesi bile çevresinde bulunan daha küçük kırsal alanlar için merkezi bir görev üstlenir (Tümertekin ve Özgüç, 2002: 456).

Alman Walter Christaller'e göre "Merkezi Yer Kuramı", şehirlerin büyüklük, sayı ve dağılımını açıklamak için tasarlanmıştır. Christaller, şehirleri Von Thünen'in 'tarımsal yerleşme' sinin aksine 'hizmetler yerleşmesi' olarak görmüştür.

Gerçek dünya karmaşık olduğundan ideal mekânın oluşması bir takım varsayımlar ile mümkün olacaktır. Bu nedenledir ki Thünen gibi Christaller de modelini açıklarken bir takım varsayımlarda bulunmuştur. Bu varsayımlar şu şekildedir:

1. Yüzey homojendir. Yani yüzeyde topografya, topraklar, iklim ve kaynaklar aynıdır. Nüfus dağılışı düzenlidir.

2. Tüm yönlerde ulaşım kolay ve mümkündür. Ulaşım masrafları mesafe ile doğru orantılıdır.

3. Tüketicilerin gereksinim ve beğenileri aynıdır.

4. Tüketiciler ihtiyaçları olan bir malı satın almak için en yakın yere giderler. Bu düşünce

'en yakın yer varsayımı' olarak bilinmektedir.

5. Tüketiciler tek amaçlı yolculuk yapmaktadır.
6. Üreticiler kârlarını en üst düzeye ulaştırmak için çalışmaktadır.
7. Altıgen Pazar alanları bulunmaktadır (Alişaoğlu ve Uğur, 2016: 126-127).

Bu kuram, şehirlerin gelişip büyümesini açıklığa kavuşturması açısından önemlidir. Bir şehir yerleşmesi ile hinterlandı arasındaki ilişkiye değer vermesi bu kuramın önemini arttırmaktadır. Ancak birkaç yönden de eleştirilmektedir. Bir kez ulaşım ve taşınım olanaklarındaki gelişmelerin, merkezi yerler kuramının öngördüğü düzenliliği bozduğu öne sürülmüştür. Ayrıca kuramın şehirlere uygulanmasının pratik güçlükleri de bulunmaktadır. Bir yerleşmenin, merkezileşen bir yerleşme olup olmadığını belirtmekte kullanılan ölçütler de eleştiriye konu yapılmıştır (Keleş, 2016).

Tek Büyük Şehir Kuramı (Mark Jefferson); bu kuram bir şehrin içyapısını incelemekten çok, bir ülke nüfusunun dağılışı, şehirlerin kademelenmesi ile ilgilidir. Kurama göre ülke nüfusu tek bir merkezde ya da iki merkezde toplanmaktadır. Ülkenin kaynakları bu merkezlerce kullanılır. Kuram merkezi rol üstlenen yerleşmelerin gözlemine dayanır. Gelişmekte olan ülkelerin bir çoğunluğunda bu kuram bugün dahi geçerliliğini korumaktadır (Keleş, 2016).

Sıra- Büyüklük Kuramı (George Zipf); Kuram, şehirlerin büyüklüğü ve büyüklük sıraları arasında bir ilişki bulunduğunu varsayımına dayanır. Bu kuralın uygulanmasında ikinci büyük şehrin nüfusunun 2 ile üçüncünün 3, dördüncünün ise 4 ile çarpıldığında en büyük kentin nüfusu bulunmaktadır. Bir ülkede kentler arasında böyle bir nüfus kademelenmesinin ülkedeki kent büyüklükleri arasında bir denge olduğu yönünde yorumlar söz konusudur. Yapılan gözlemler, kademelenmedeki bu dengenin coğrafi uzamda da geçerli olduğunu göstermiştir (Keleş, 2016).

Ünye Şehrinde Sanayi Alanları

Sanayi, yerleşmelerin şehrsel fonksiyonlarının gelişmesi ve şehrsel büyümenin hız kazanmasında önemli bir ekonomik fonksiyondur. Sanayi faaliyetleri ile şehir yerleşmeleri arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Söz konusu ilişki sanayi faaliyetlerinin yerleşmelerin gelişmesinde ve büyümesinde pozitif bir rol oynamasından kaynaklanmaktadır. Sanayi faaliyetleri ile birlikte yerleşmelerin nüfusu artarak, alansal olarak gelişimleri de hızlanır. Dolayısıyla sanayileşme, yerleşmelerin yatay gelişimini etkilediği gibi arazi kullanımını da etkilemektedir. Çalışma alanı ile ilgili geçmiş yıllara ait sanayi faaliyetleri hakkında pek fazla bilgi mevcut değildir.

1870 yılı Trabzon vilayet salnamesine göre Ünye'de küçük ev tipi sanayi üretimi diyebileceğimiz ayakkabı imalatı, saraçlık, dericilik, kürkçülük, tarım aletleri üretimi ile birlikte topraktan tuğla, kiremit, çanak, çömlek gibi sanayiye dayalı üretim yapılmıştır. 1888 yılına ait Trabzon Vilayeti Salnamesinde ise Ünye'de yelken gemilerinin inşa edildiği ve nüfusun önemli bir kısmının da bu işle uğraştığı belirtilmiştir (Emiroğlu, ed., 1993).

Ünye'de sanayi faaliyeti olarak kireç ve taş ocaklarında üretim yapılmıştır. Bu anlamda Ünye taş işçiliği günümüzde yapılmamasına rağmen halen kalıntıları mevcuttur. Çömlekçilik, geçmişte Ünye'nin bir başka önemli imalat sanayisini oluşturmaktadır. Çömlek işçiliği Ünye'de Rumlar ile başlayan bir faaliyet alanıdır. 1902 tarihli Servet-i Fünûn Dergisi'nde çömlek ve kiremit üretiminden söz edilmektedir. Bu dönemde Burunucu Mahallesi'nde 3, Fevzi Çakmak Mahallesi'nde 1 adet çömlek fırını mevcuttur. 1924 yılı nüfus mübadelesi ile Rumların Ünye'den zorunlu göçe tabi tutulması ile çömlek işçiliği sektöre uğramıştır. Ünye halkının bu işi öğrenmesi ancak altı yıl sonra olmuştur. 1930'lu yıllardan sonra çömlek imalatı tekrar gelişme göstermiş ve 1945-1950 yıllarında altın çağını yaşamıştır. Günümüzde Ünye'de çömlekçilikten geriye kalan sadece harabe halde olan çömlek fırınlarıdır (Emiroğlu, ed., 1993).

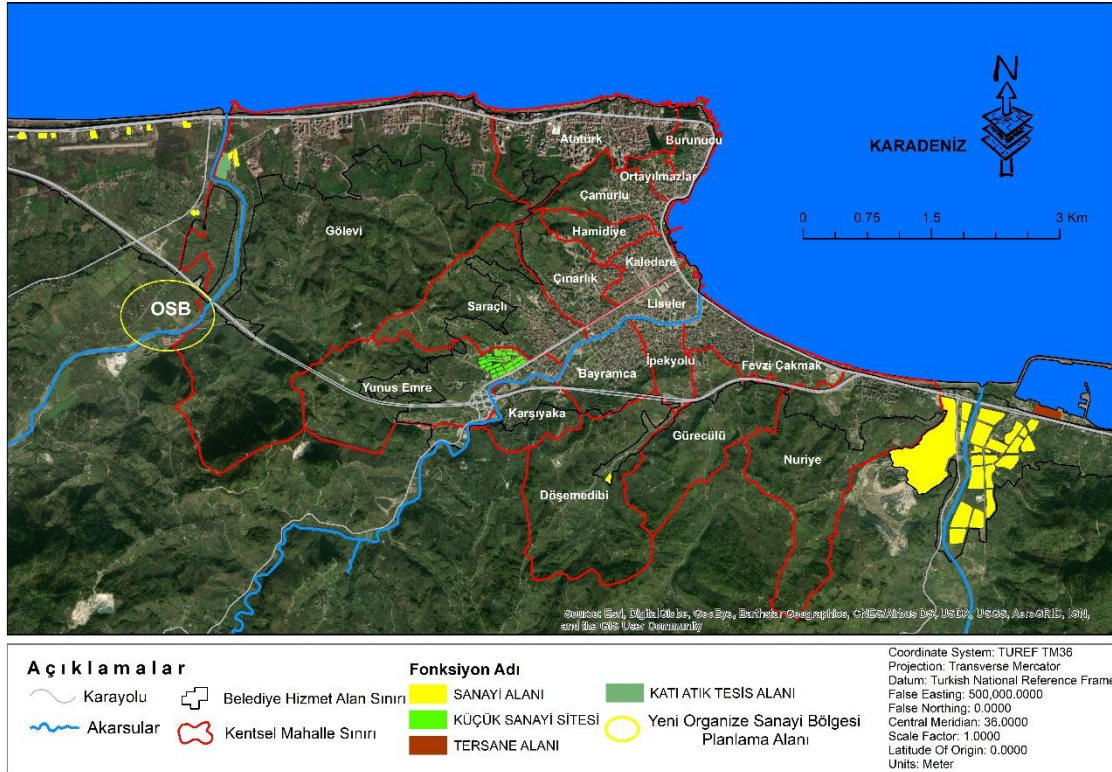
Ünye'de taş işçiliği 19. yüzyılda önemli bir sanayi faaliyetidir. 'Ünye Taşı' olarak bilinen beyaz ve kırmızı renklerde olan bu taş inşaat alanında kullanılmıştır. 1902 tarihli Servet-i Fünûn Dergisi'nde

ve Trabzon Salnamelerinde Ünye'de 17 adet taşocağı, 4 adet kireç fırını ve 7 adet kiremithane olduğu belirtilir. Diğer illere, özellikle de İstanbul'a Ünye Taşı gönderilmektedir.

Şehir ve çevresindeki sanayi faaliyetleri üç türlü bir dağılım göstermektedir. Bunlar, şehir içi dağınık küçük ölçekli sanayiler, yol boyu (şeritsel) gelişim alanları ve planlı-toplu gelişim alanlarıdır (Aliğaoğlu ve Uğur, 2016).

Ünye'de bulunan şehir içi sanayi faaliyetleri, küçük ölçekli olup şehrin farklı noktalarında dağınık halde bulunmaktadır. Sanayi tesisleri şehir içinde farklı fonksiyonlarla iç içedir. Örneğin binanın zemin katında sanayi faaliyetinde bulunulurken üst katları konut olarak kullanılmaktadır. Ünye şehri, çevresindeki yerleşmeler arasında ticari faaliyetlerin fazla olduğu bir yerleşme özelliği gösterir. Şehirde resmi anlamda kayıt altında bulunmayan, daha doğrusu saha çalışmaları esnasında tespit edilip, resmi kayıtlarda ulaşılamayan çok sayıda işletmeye rastlanmıştır. Bu açıdan şehirde, düzenli nitelik taşımayan çevre köylerden veya çeşitli şekilde apartmanların zemin katlarındaki daireleri kiralayan çok sayıda atölye şeklinde işletmeye rastlanmıştır. Bu küçük tesisler arasında resmi nitelik taşıyan tesisler de bulunmaktadır. Örneğin ekmek fırınları, marangoz atölyeleri, terzihaneler ve çeşitli türdeki iş yerleri bulunmaktadır. Bu tesislerin şehir içerisinde yoğunlaştığı yerler bir bütünlük göstermediği için mekânsal açıdan ciddi bir önem arz etmezler.

Şehirdeki sanayi gelişim alanlarından biri de cadde ve yol boyu (şeritsel) gelişim alanıdır. Çalışma alanında Niksar Caddesi, cadde boyu gelişim alanına örnek teşkil etmektedir. Bu cadde üzerinde mobilya imalatı, PVC, fındık işleme tesisleri ve ekmek fırınları bulunmaktadır (Şekil 4).



Şekil 4: Ünye Şehrindeki Sanayi Alanlarının Dağılımı

Yol boyu gelişim alanı olarak, Ordu-Samsun Devlet Sahil Yolu üzerinde farklı noktalarda sanayi tesisleri bulunmaktadır. Bu sanayi tesislerinden en dikkat çekici olanı Ünye Çimento Fabrikası'dır. Fabrika 1969 tarihinde, Türkiye Çimento Sanayi ve T.A.Ş % 40 ve Ordu Yardımlaşma Kurumu (OYAK)'nun % 40, gerçek kişilerin % 20

paya sahip olarak oluşturduğu ortaklık ile kurulmuştur. İlk üretimi 1974 yılında 560 bin ton/yıl klinker ve 600 bin ton/yıl çimento üretim kapasitesi ile gerçekleşmiştir. Bugün üretimi artan fabrika 1,5 milyon ton/yıl klinker ve 2,6 milyon ton/yıl çimento kapasitesine ulaşmıştır. Fabrikanın 2017 yılı faaliyet raporunda 210 kişiye direk olarak istihdam sağladığı belirtilmektedir. Dolaylı olarak ise yaklaşık 700 kişi bu fabrikanın faaliyet alanlarında çalışmaktadır. Cevizdere mevkiinin batısına fabrikanın yapılması ile doğu tarafında da sanayi ve depolama alanlarında gelişmeler olmuştur.

Ünye Çimento Fabrikası Türkiye'nin 500 büyük sanayi tesisleri arasındadır. Fabrikanın üç önemli dağıtım kolu bulunmaktadır. Bunlardan ilki 1987 yılında Ünye Limanı üzerinde bulunan Çimento Dolum ve Paketleme Tesisi'dir. İkincisi, 1998 yılında Rize ili Çayeli ilçesi Limanköy mevkiinde Çimento Dolum ve Paketleme Tesisi, Doğu Karadeniz bölgesinin ihtiyacını karşılamak için faaliyete geçirilmiştir. Son olarak ihracatta gelişmeyi hedefleyen fabrika 2008 yılında Romanya Dolum ve Paketleme Tesisini faaliyete geçirmiştir.

Yol boyu gelişim gösteren sanayi faaliyetlerinden bir diğeri ise şehrin daha çok batı yerleşim alanında Nuriye, Atatük, Gölevi ve Sahilköy mahallelerinin sınırları içinde Devlet Sahil Yolu üzerinde bulunan fındık fabrikalarıdır. Doğudan batıya sırasıyla Oney, Durak, Atıklar, Dost, Uslu ve Çakmaklar fındık fabrikaları bulunmaktadır. Aynı yol üzerinde Ünye Ünsan Un Fabrikası, Üntaş maden fabrikası bulunmaktadır.

Ünyetaş Madencilik Sanayi Ticaret A.Ş. olarak bilinen ÜNTAŞ, 1989 yılında üretime başlamıştır. Yurt içine ve yurt dışına sevkiyatları bulunan işletmenin yurtiçinde 7 bayiliği bulunmaktadır. Ünye Taşı, dört farklı renkten (beyaz, gri, sarı ve kırmızı) oluşmaktadır. Üntaş'ın ham ve işlenmiş toplam taş kapasitesi ayda 15.000 m³'dir.

Ünye'de halk arasında 'kil' olarak nitelendirilen Bentonit madeni bulunmaktadır. Bentonit, sondaj sanayi, döküm sanayi, palet (demir) sanayi, gübre ve hayvan yemi, kâğıt sanayi, kozmetik ve deterjan sanayi, ağırtma toprağı ile kedi kumu gibi farklı kullanım alanlarına sahip bir madendir. Son yıllarda evcil olarak beslenen kedilerin tuvaletlerinde yaygın olarak kullanılan bentonit, Ünye'de coğrafi işaret olarak verilmek üzere Türk Patent Enstitüsü tarafından değerlendirilmektedir (<http://www.ordu.gov.tr/unye>, E.T: 29.09.2020). Ünye ilçesi İnkur mevkiinde 3.051 hektarlık geniş bir sahada üç farklı noktada 2,5 milyon ton bentonit rezervi bulunmaktadır (Foto 1). Ayrıca Üçpınar mevkiinde 1.472 hektarlık alanda 2 milyon ton bentonit rezervi tespit edilmiştir. İşletmeler Ünye Madencilik San.Tic.Ltd.Şti ve BB Madencilik Ltd. Şti tarafından kullanılmaktadır.



Foto 1: Ünye'deki Bentonit Ocağından bir Görünüm.

Çalışma alanında planlı/toplu sanayi olarak, Ünye Küçük Sanayi Sitesi şehir yerleşmesinin güneyinde

Niksar Caddesi üzerinde kurulmuştur. Sanayi sitesinin tam olarak ne zaman kurulduğu bilinmemekle birlikte Küçük Sanayi Sitesi Kooperatifi 1989 yılında kurulmuştur. Küçük Sanayi Sitesi ve çevresinde, Ünye belediyesinin tutmuş olduğu kayıtlarda 253 işyeri bulunmaktadır. Bu iş yerlerinin 133'ü ulaşım ile ilgili meslek gruplarından oluşurken 120 işyeri farklı meslek gruplarından oluşmaktadır. Ulaşım ile ilgili meslek grupları içinde 36 oto kaportacı, 32 oto tamirci, 17 oto yedek parça, 9 oto bakım, 8 oto elektrikçi ile iş yeri sayısı en fazla olan meslek gruplarıdır. Bununla birlikte diğer meslek grupları içinde 36 mobilya imalatı, 20 demir doğrama, 11 PVC, 9 mermer atölyesi, 7 tornacı ile sanayi sitesi ve çevresinde en fazla yoğunluk gösteren meslek gruplarıdır (Tablo 1). İş yerlerinde istihdam eden işçi sayısı yaklaşık 890 kişidir. 80 işçi Kuzey Iraklı göçmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 1: Küçük sanayi sitesi ve çevresinde faaliyette bulunan işletmelerin sektörel dağılımı

Meslek Grupları	İşyeri Sayısı	Meslek Grupları	İşyeri Sayısı
<i>Ulaşım ile İlgili Meslekler</i>		<i>Diğer Meslekler</i>	
Oto Kaporta	36	Mobilya imalatı	36
Oto Tamirci	32	Demir Doğrama	20
Oto Yedek Parça	17	PVC	11
Oto Bakım	9	Mermer Atölyesi	9
Oto Elektrik	8	Tornacı	7
Oto Döşeme	6	Marangoz	5
Oto Elektrikçi	4	Cam	5
Oto Aksesuar	4	Demir Çelik	5
Oto Cam	3	Hızar Atölyesi	4
Oto Lastik	3	Demirci	4
Oto Yıkama	3	Mermer	4
Oto Egzoz	2	Kaynakçı	3
Rotbalans	2	Hurda	2
Oto Galeri	2	Boya İmalatı	1
Madeni Yağ	1	Cam Balkon	1
Oto Galeri	1	Elyaf İmalatı	1
		Motor Atölyesi	1
		Römork İmalatı	1
TOPLAM	133	TOPLAM	120

Kaynak: <http://www.unyekent.com/k42-arastirma/h3035-tarihin-sakladigi-sirlar-63-tarih-boyunca-unyede-yasamis-kavim-ve-uluslar-13-unya-1800-yillari.html> (E.T.: 04.12.2019).

Ünye Küçük Sanayi Sitesi şehrsel gelişimin yönüne etki etmiştir. Şehrin kuzeyden güneye Niksar Caddesi boyunca gelişimine katkı sağlamıştır. Fakat geçmişte Küçük Sanayi Sitesi ile şehir yerleşimi arasında mesafe farkı varken günümüzde bu mesafe farkı ortadan kalkmış durumdadır.

Küçük Sanayi Sitesinin yetersiz kalmasından dolayı Niksar Caddesinin her iki tarafında sanayiye dayalı iş yerleri mevcuttur. Ayrıca Ünye Sanayi Sitesinin dışında şehrin doğusunda Cevzidere mevkiinde sanayi işletmeleri ve depolama tesisleri bulunmaktadır. Bu alanın daha çok depolama alanı olarak kullanılmasının sebebi ulaşım bakımından hem karayolu hem de denizyolu ulaşımına yakın konumda olması ve arazinin düz bir yapıya sahip olması etkili olmuştur. Yaklaşık 80 hektarlık bir alandan oluşmaktadır. Bununla birlikte Ünye Limanı ve Tersanenin de bu mevkide bulunması sanayi faaliyetleri açısından avantaj oluşturmaktadır.

Küçük Sanayi Sitesi'nin toplam alanı 72.469m²'dir. Bu alan arazi kullanımı bakımından belediye geçici hizmet sınırının % 0,28'ine karşılık gelirken Yunus Emre mahallesinin % 2,86'sını oluşturmaktadır. Kentsel mahalle alanının ise % 0,24'ünü oluşturmaktadır. Şehirde bulunan diğer sanayi tesis alanları ise belediye geçici hizmet alan sınırının % 3,69'unu oluşturmaktadır. Kentsel

mahalle sınırının ise % 3,15'ini oluşturur.

Günümüzde Küçük Sanayi Sitesinin şehir ile birleşmiş durumda olması ve sanayi sitesinin yetersiz kalması organize sanayi bölgesini zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda 2016 yılında Göbü kırsal mahallesi sınırları içerisinde Curi deresi kenarında yaklaşık 55,77 hektarlık alana Ünye Organize Sanayi Bölgesi planlanmıştır.

Ünye Küçük Sanayi Sitesinin sürdürülebilirliği bulunmamaktadır. Şehirle birleşmiş durumda olması birçok problemi de beraberinde getirmektedir. Görüntü ve gürültü kirliliğinin yanında şehir trafiğini de olumsuz etkilemektedir. Ayrıca alansal olarak dar bir alana hapsolmesi sanayiye dayalı iş yerlerinin şehir içine dağılmasına neden olmuştur. Yeni planlanan Ünye Organize Sanayi Bölgesinin yer seçimi de tartışma konusudur. Bu saha alansal olarak her ne kadar şehir dışında kalsa da Curi deresi kenarında bulunmasından dolayı riskli bir bölgedir. Dere zaman zaman aşırı sağanak yağışlar sonucu taşkınlarla karşı karşıya kalmıştır. Ayrıca dere kenarına böyle bir organize sanayi bölgesinin faaliyete geçirilmesi çevrenin fauna ve florasını olumsuz etkileyecektir. Cevizdere mevkiinde bulunan sanayi ve depolama alanı da riskli ve afet bölgesidir. 8 Ağustos 2018 tarihinde yaşanan taşkın afetinde saha sular altında kalmış hatta Karadeniz Sahil Yolu'ndaki Cevizdere köprüsü yıkılmıştır. Bu gibi alanların park, bahçe ve yeşil alan olarak kullanılması daha uygun olacaktır.

Ünye Şehrinde Ticaret Alanları

Düzenli olarak gerçekleştirilen mal ve hizmet alışverişi şehrin kendine özgü bir özelliğidir. Bu mal alışverişinde etkin ve yürütücü güç ise ticarettir (Karaboran, 1985). *"Ticaret, her türlü mal ve hizmet alım satımını kapsayan ekonomik etkinliktir"*. Genel çerçevesi ile üretici ile tüketici arasında gelişen aracılık faaliyetlerini kapsar (Elibüyük, 2000).

Ünye şehri ilk kurulduğu günden bugüne, mekânsal olarak önemli bir noktada yer alması ve bulunduğu coğrafyanın sunduğu fırsatlar ile ticari faaliyetler açısından medeniyetler için hep ilgi çekici olmuştur. Karadeniz kıyı kuşağında kurulan bir yerleşme olması, önemli bir limana sahip olması ve İpek Yolu'nun Karadeniz'e açılan bir kolunun üzerinde olması Ünye'yi ticari merkez haline getirmiştir.

Ünye'de ticari faaliyetler tarihi kayıtlardan elde edilen bilgilere göre M.Ö. 7. yüzyılda Miletliler döneminde koloni ticareti olarak başlamaktadır. Miletliler Ünye'den aldıkları ürünleri başka ülkelere pazarlamışlardır. Osmanlı döneminde donanmanın ihtiyacı Ünye'den karşılanmıştır. Bu ihtiyaç da ticaretin canlanmasına neden olmuştur. Ayrıca Fransız seyyah J. Philip Fallmerayer, *"Fragmentaus dem Orient"* adlı eserinde Ünye'nin ipek ticareti açısından önemli bir yer olduğunu belirtmektedir. 16. yüzyıldan sonra Diyarbakır ve Halep'ten getirilen mallar, Eflak, Boğdan, Ukrayna ve Karadeniz havzasındaki diğer bölgelere Ünye limanından gönderilmiştir. 16 ve 17. yüzyıllarda Karadeniz'de en önemli ticaret iskelelerinden biri Ünye'dedir. 1830 yılında Canik Sancağına bağlı Ünye kazasında 218 dükkân, 61 mağaza, 1 han ve 1 hamam bulunmaktadır (Genç, 2013). 1845 yılında Ünyeli kaptanlara başka ülkelerle ticaret yapma izni (Sened-i Bahri) verilmiştir. 1870 yılı Trabzon Vilayet salnamesi kayıtlarında Ünye çarşısında bakırcılık, demir işçiliği, kuyumculuk, el halıları, kayık ve sandal ile ticaret gemileri için kendir bitkisinden halat üretilip ticaretinin yapıldığı belirtilmektedir. Osmanlı arşiv kaynaklarına göre Ünye'de 1870 yılında 25 mağaza, 300 dükkân, 1871'de 68 mağaza 349 dükkân, 1902'de 660 dükkân ve mağaza bulunmaktadır (Doğan, 2006).

Tablo 2. Ünye Kazasında mesleklere göre esnaf sayımları (1830)

Meslekler	Sayı	Meslekler	Sayı	Meslekler	Sayı	Meslekler	Sayı
Ekmekçi	10	Saatçi	1	Attar	27	Kebapçı	2
Demirci	12	Makaracı	3	Terzi	40	Mumcu	1
Çilingir	2	Nalbant	4	Çubukçu	2	Boyacı	4
Tuzcu	15	Beziryagcı	2	Çarıkcı	2	Bıçakçı	1
Saraç	1	Kaltakçı	1	Uncu	2	Çakmakçı	3
Kuyumcu	7	Bakırcı	2	Şerbetçi	2	Çıkrıkçı	1
Kahvehane	17	Kalaycı	4	Bezzaz	4	Çömlekçi Fırını	5
Bakkal	7	Mağaza	61	Abacı	3	Çömlekçi	2
Berber	11	Han	1	Dikici	8	Hamam	1
Duhancı	6	Kasaphane	1	Kürkçü	3	Toplam	281

Kaynak: Genç, 2013.

Trabzon Vilayeti Salnamesinde (1888), Ünye kazasında ürün olarak başlıca buğday, çavdar, mısır, fasulye, kendir, kendir tohumu, keten ve hayvan yemi üretimi yapıldığı belirtilmiştir. Ayrıca sebze ve meyvenin de hemen hepsinin üretildiği belirtilmiştir. Yine aynı salname kayıtlarında Ünye kazasında 2 han, 3 hamam, 41 kahvehane ve 403 dükkân bulunduğu belirtilmiştir (Genç, 2013).

Ticari faaliyetlerin meydana geldiği önemli yerlerden biri şehrsel alan içerisinde yer alan çarşılardır. Ünye’de çarşı kültürü geçmişten günümüze önemli noktada yer almıştır. Özellikle Osmanlı Devletinde çarşılar ticaretin merkezi ve aynı zamanda şehrin kalbidir. Klasik Osmanlı dönemi kasabalarında olduğu gibi Ünye’de de çarşı merkezde bir cami etrafında şekillenmiştir. Orta Çarşı Ünye’nin eski ticaret ve yerleşim alanıdır. 16. yüzyıla kadar şehirde daha çok Rumlar ve Ermeniler varlığını sürdürmüştür. 18. yüzyıl itibari ile çarşıda daha çok Müslüman nüfus etkinliğini göstermiştir. Orta Çarşı; bakırcılar, çapulacılar, çarıkcılar ve manifaturacılar olmak üzere dört arastadan oluşmaktadır. Müslüman nüfusun artışı ile kırsal alanda yaşayanlar da ürünlerini pazarlamak için çarşıya gelerek esnaflık yaptığı bilinmektedir (Genç, 2013). Çarşı esnafı daha çok Müslüman nüfustan oluşurken gayrimüslimler ise liman kenarlarında ticari işlerle uğraşmaktadır. Günümüzde Orta Çarşı olarak bilinen alan yine Ünye’nin en önemli ticari ve kültürel alanıdır. Orta Çarşı bir kültürel değer olarak belediye tarafından restorasyona tabi tutulmuş fakat eski dönemlerdeki zanaatlar bugünün teknolojisi karşısında ayakta kalamayıp tükenmek üzeredir.

Osmanlı döneminde ticari ürünlerin üreticiden tüketiciye ulaşmasında şehirlerde çarşı içerisinde hanlar, arastalar, dükkânlar ve bedestenler bulunmaktadır. Bu ticari mekânların önemi bir hayli fazladır. Bu mekânlar içerisinde hanlar, şehirlerde tüccarlar için konaklama ve dinlenme alanlarıdır. Ünye şehri İpekyolu kervanının önemli bir merkezi olup, Osmanlı’nın son döneminde Kefeli Han’ı ile ticari faaliyetlerde bulunmuştur (Genç, 2013).

1871 yılında inşa edilen bugün Kaledere Mahallesi Yenice sokakta bulunan Kefeli Han yaklaşık 150 yıllık bir tarihi geçmişe sahiptir. Kefeli Han tüccarların at ve develerini bağlayıp konakladığı bir yapı olarak kullanılmıştır. Handan develerle tütün sevkiyatı yapıldığı bilinmektedir (Genç, 2013). Bununla birlikte farklı dönemlerde şarapçılık, çapulacılık, cam atölyesi, mermercilik ve mahzen olarak da kullanıldığı bilinmektedir. Han uzun yıllar şehrin ticari faaliyetlerine ev sahipliği yapmıştır. Ünye ticari hayatında hancılık önemli olup, hatta halk arasında Niksar caddesinin şehre giriş yeri ‘Han Boğazı’ olarak adlandırılmaktadır. Bugün Kefeli Han’dan geriye kalan sadece kenar duvarlarıdır. Kefeli Han, Ünye Belediyesi tarafından restorasyon kapsamına alınmış ve restorasyon çalışmaları halen

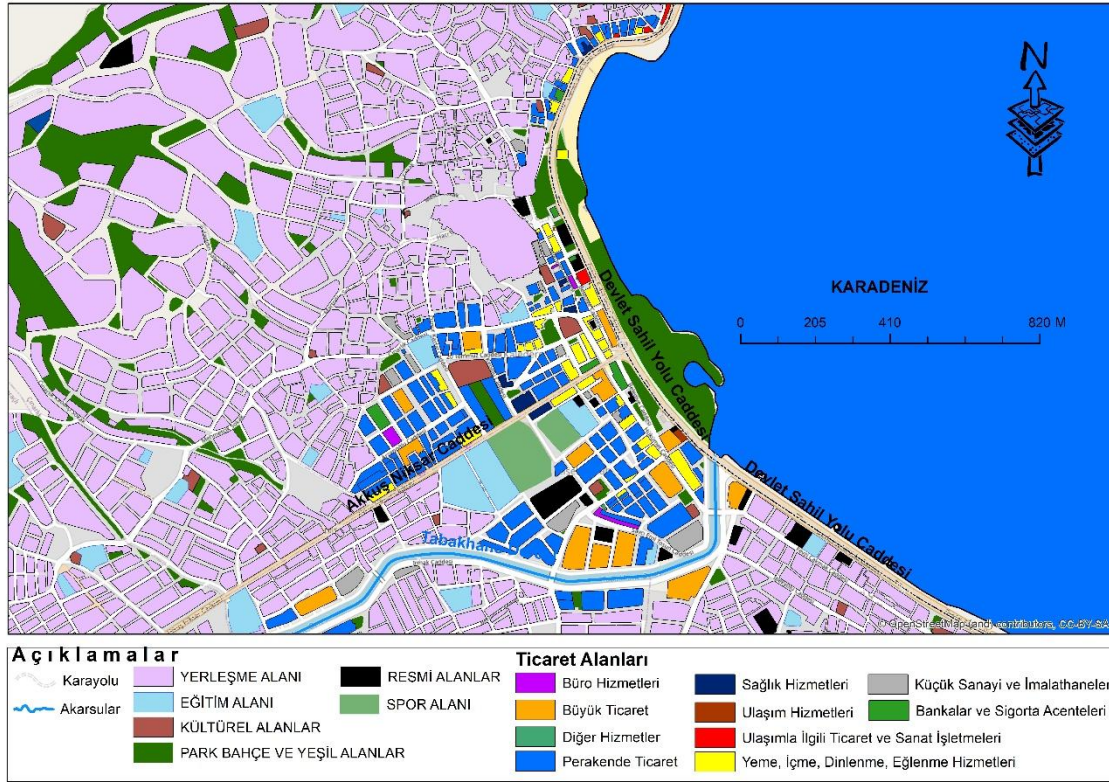
devam etmektedir.

Ünye ayakkabı üretiminde merkez bir konuma sahiptir. Bugün tabakhane deresi olarak bilinen derenin ağız kesiminde köprübaşı mevkiinde geçmişte deri işlenen tabakhanelerin bulunduğu rivayet edilmektedir. Bu tabakhanelerde birçok türde deri işlenip, ticareti yapılmıştır. Derenin adını da buradan aldığı söylenmektedir. Çapulacılık Ünye halkının temel geçim kaynaklarından bir tanesini oluşturmuştur. Ayakkabıcılar arastasında ticari olarak ayakkabıların üretildiği ve üretilen ayakkabıların develerle sevk edildiği bilinmektedir (Genç, 2013).

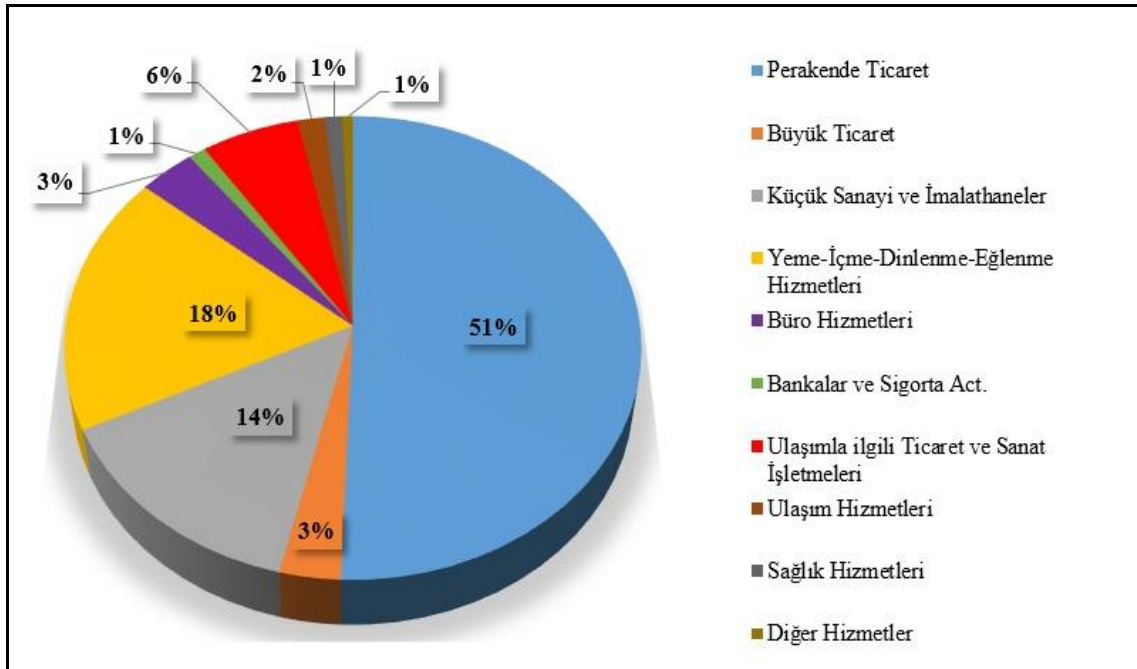
Ünye ticaretinin önemli kollarından bir tanesi de bakırcılıktır. Bu meslek dalı ile ilgili Ünye’de bir de bakır işçiliği yapılan ve üretilen ürünlerin pazarlandığı Bakırcılar Arastası bulunmaktadır. 19. yüzyılda bakır işçiliği ve ticareti Rumlar tarafından yapılmakta ve usta çırak ilişkisine dayanmaktadır. 1924 yılında mübadele ile Rumlar Ünye’den İstanbul ve Yunanistan’a gönderilmiştir. Bu süreçte Rum ustaların yanında yetişen Türk çıraklar bakırcılığı devam ettirmişlerdir. Günümüzde halen bu arasta içerisinde birkaç işletme ile bakırcılık devam etse de eski ticari önemini yitirmiştir (Genç, 2013).

Günümüzde, Ünye şehir yerleşim alanında ticari fonksiyonların önemli bir bölümünü oluşturan iş ve ticaret faaliyetleri, özellikle Kaledere ve Liseler mahallelerinin cadde ve sokaklarını kapsamaktadır (Şekil 5). Bununla birlikte Çamurlu, Burunucu ve Atatürk mahallelerinin Karadeniz Sahil Yolu kenarındaki konutların alt katları ticari faaliyetlerin yapıldığı mekânlar konumundadır.

Ünye’nin ticaret fonksiyonunu oluşturan işletmeler on kategoride sınıflandırılmıştır. Bunlar perakende ticaret, büyük ticaret, küçük sanayi ve imalathaneler, yeme-içme-dinlenme-eğlenme hizmetleri, büro hizmetleri, bankalar ve sigorta acenteleri, ulaşım ile ilgili ticaret ve sanat işletmeleri, ulaşım hizmetleri, sağlık hizmetleri ve diğer hizmetlerdir. Ünye şehrinde ticari fonksiyon sahalarının dağılışında iş yerlerinin sayısı oldukça önemlidir. Şehirde perakende ticareti kapsamında toplamda 1565 işyeri sayısı bulunmaktadır. Bu sayı toplam ticaretin % 51’ini oluşturmaktadır. Yeme-içme-dinlenme-eğlenme hizmetleri kapsamında 564 (% 18), küçük sanayi ve imalathaneleri 436 (% 14), ulaşım ile ilgili ticaret ve sanat işletmeleri 186 (% 6), büro hizmetleri 107(% 3), büyük ticaret 97 (% 3), ulaşım hizmetleri 52 (% 2), bankalar ve sigorta acenteleri 33 (% 1), sağlık hizmetleri 33 (% 1) ve diğer hizmetler kapsamında da 20 (% 1) iş yeri bulunmaktadır (Şekil 6).



Şekil 5: Ünye Şehri'nde merkezi iş sahasında (MİS) ticaret alanlarının dağılışı



Şekil 6: Ünye Şehrindeki Ticari İşletmelerin Oransal Dağılışı

Değerlendirme ve Sonuç

Orta Karadeniz bölgesinin önemli yerleşim birimleri arasında bulunan Ünye şehri, temelde kırsal faaliyetlerin yoğun olduğu bir yörede bulunan, merkezileşmiş şehir yerleşmeleri arasında yer alır. Christaller'in Merkezi Yerler kuramına göre Ünye şehri, Karadeniz kıyısında yer alan pek çok şehir gibi, küresel ölçekte gelişme potansiyeli yüksek olan yerleşmeler arasındadır. Ünye, her ne kadar çevresindeki şehirlere göre merkezileşmiş bir konumda yer alsada sahip olduğu potansiyeli yeterince kullanamamıştır. Şehrin sanayi açısından gelişme potansiyeline sahip olmakla birlikte olması gerektiği konumda olmayan bir gıda sanayisi gerçeği söz konusudur. Bu çalışmada fındık ve fındığa dayalı sanayi tesislerinin de vurgulanmaması, potansiyelin gerektiği gibi kullanılmamasının bir göstergesidir. Fındık, Karadeniz kıyısında yer alan (Doğu Karadeniz dışında) tüm yerleşmeler için en önemli ekonomik faaliyet kaynağıdır. Bu tarım ürününün yalnızca üretimi değil, bu ürünün hammadde olarak kullanıldığı sanayi faaliyetlerinin de gelişmesi gerekir. Ordu il merkezi ve çevresi, Giresun ve ilçelerindeki küçük işletmeler dışında fındığa dayalı sanayi tesislerinin, yapılan gözlemler ışığında yetersiz olduğu görülmüştür.

Ünye Organize Sanayi Bölgesinin yer seçimi de tartışma konusudur. Söz konusu saha şehir yerleşmesi dışında olsa dahi Curi dere yatağı kenarında bulunmasından dolayı afetler açısından riskli ve bölgenin fauna, flora ve su kaynakları açısından tehditlidir. Ayrıca bu saha tarım alanı olarak kullanılmaktadır. Bir sanayi bölgesi yeri seçiminde hammadde, ulaşım, enerji, yakıt, iş gücü, pazar, su temini, atık maddelerin durumu, sermaye, sit maliyetleri ve doğal şartlar gibi birçok faktör etkilidir. Bu faktörlerin her ne kadar hepsi olmasa da büyük ölçüde karşılanacağı sahalar yer seçimi için uygundur. Sanayide yer seçimi bu bakımdan önem arz etmektedir.

Sanayi ile birlikte ticaret, şehirselleşme fonksiyonlarının temelini oluşturmaktadır. Ünye, bulunduğu matematik ve coğrafi konum ile birlikte hammadde-ulaşım-pazarlama olanakları açısından Karadeniz kıyısındaki önemli sanayi merkezleri arasında bulunmaya aday şehirler arasında yer almaktadır. Bu potansiyelin en verimli ve sürdürülebilir şekilde kullanılabilmesi için bu ve buna benzer araştırmalar mutlaka dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aliağaoğlu, A. ve Uğur, A. (2010). *Şehir Coğrafyası*. Ankara: Nobel Akademi Yayınevi.
- Benek, S.; Elmastaş, N. ve Günal, V. (2007). "Van Gölü Havzası'nın Kalkınmasında Tatvan'ın Rolü", I. Uluslararası Tatvan Sempozyumu, 31 Ağustos-2 Eylül, Tatvan Belediyesi, Beyan Yayınları, İstanbul.
- Dinç, Y. (2015). *Antakya (Hatay) Şehir Coğrafyası*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Anabilim Dalı, Hatay.
- Doğan, O. (2006). *Karadeniz'de Bir Boğaziçi Ünye*. Ordu Kent Araştırmaları Serisi 2, İstanbul: Mor Çiçek Yayınları.
- Elibüyük, M. (2000). *Matematik Coğrafya*. Ankara: Ekol Yayınevi.
- Emiroğlu, K. (Ed). (1993). *Trabzon Vilayeti Salnamesi*. Ankara: Trabzon Vakfı.
- Emiroğlu, M. (1975). Türkiye Coğrafi Bölgelerine Göre Şehir Yerleşmeleri ve Şehirli Nüfus. *Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, S. 7 (Ayrı Basım), Ankara.
- Genç, S. ve Osman K. (Ed). (2013). *II. Mahmut Döneminde Canik Sancağında Esnaf ve Dükkânlar: Tarih Boyunca Karadeniz Ticareti ve Canik*. Samsun: Canik Belediyesi Kültür Yayınları. No: 55.
- Güner, İ. (1997). Iğdır'ın Kentsel Fonksiyonları ve Fonksiyonel Sınıflandırmadaki Yeri. *Türk Coğrafya Dergisi*, Sayı: 32, İstanbul.
- Karaboran, H. H. (1985). İki Eğreti Yerleşme Şekli "Banı" ve "Pey". *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, S.39: 83-104.

- Keleş, R. (2016). *Kentleşme Politikası (Gözden geçirilmiş onbeşinci baskı)*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Özçağlar, A. (2014). *Coğrafya Giriş - Sistemantik, Kavramlar, Yöntemler*. Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.
- Özgüç, N. ve Tümertekin, E. (2012). *Coğrafya: Geçmiş, Kavramlar, Coğrafyacılar*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Şahinalp, M. S. (2019). Fonksiyonları ve Arazi Kullanım Problemleri Açısından Suruç Şehri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 12: S. 68.
- Şahinalp, M.S.; Elmastaş, N. ve Günal, V. (2014). "Van Gölü Havzası'ndaki Şehirlerin Morfolojik Sınıflandırılması", III.Uluslararası Ahlat-Avrasya Bilim, Kültür ve Sanat Sempozyumu, 22-24 Eylül, Ahlat-Bitlis.
- Şikoğlu, E. (2017). *Neveşehir Şehir Coğrafyası*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Anabilim Dalı, Elazığ.
- Taş, B. (2016). *Türkiye'nin Kırsal Yerleşmeleri*. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Tolun-Denker, B. (1977). Yerleşme Coğrafyası-Kır Yerleşmeleri. İstanbul: *İstanbul Üniv. Yay. No: 2275, Coğrafya Enst. Yay. No: 93.*
- Tunçdilek, N. (1967). Türkiye İskân Coğrafyası - Kır İskânı (Köy-Altı İskân Şekilleri). İstanbul: *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 1283, Coğrafya Enstitüsü Yayınları No: 49.*
- Tümertekin, E. (1973). Türkiye'de Şehirleşme ve Şehirsel Fonksiyonlar. İstanbul: *İst. Üniv. Yay. No: 1840, Coğ. Enst. Yay. No: 72.*
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (1998). *Beşeri Coğrafya, İnsan-Kültür-Mekân*. İstanbul: Çantay Kitabevi.

How do the Corporate Social Responsibility Perceptions of Public Relations Students Differ From Demographic Variables?

Assoc. Prof. Dr. Hidaye Aydan Bilgiler

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5337-9243>

Ege University, Faculty of Communication, Department of Public Relations and Publicity, Izmir –
TURKEY

Article History

Submitted: 24.01.2020

Accepted: 01.01.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Corporate Responsibility
Perception
Young Consumers
Public Relations Students
Isbank

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.41915>

Abstract

Purpose:

This study aimed to measure whether the perceptions of public relations and publicity department students differ by class, age, gender and whether they know Turkey Isbank's new projects or not.

Design/Methodology/Approach: In order to measure CSR perceptions of PR students, Turkey Isbank has been selected. Purposive sampling was used in this study. Within the scope of the study, quantitative analysis method was used t test and one-way Anova test were used to measure the hypotheses.

Findings: As a result of the evaluation of the data, it has been revealed that public relations students, despite being aware of the activities carried out by the institution, did not have enough information about the first project within the social responsibility projects of 2018. In addition, the perceptions of public relations students towards the institution differed in terms of various variables. This difference is as follows: while students' perceptions about the institution differed according to their awareness of the new project of the class and the institution, there was no difference in their perceptions according to gender and age.

Originality/value: The value of this study is that it is carried out on university youth based on the assumption that young consumers may have a high level of social responsibility awareness.

Atif Bilgisi / Reference Information

Bilgiler, H. A. (2021). How do the Corporate Social Responsibility Perceptions of Public Relations Students Differ From Demographic Variables? *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 427-438.

Halkla İlişkiler Öğrencilerinin Kurumsal Sosyal Sorumluluk Algıları Demografik Değişkenlere Göre Nasıl Farklılaşmaktadır?

Doç. Dr. Hidaye Aydan Bilgiler

Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, İzmir – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 24.02.2020

Kabul: 01.01.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Kurumsal Sorumluluk

Algı

Genç Tüketiciler

Halkla İlişkiler Öğrencileri

İş Bankası

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.41915>

Öz

Amaç:

Bu çalışma, halkla ilişkiler ve tanıtım bölümü öğrencilerinin algılarının sınıf, yaş, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini ve Türkiye İş Bankası'nın yeni projelerini bilip bilmediklerini ölçmeyi amaçlamıştır.

Tasarım / Metodoloji / Yaklaşım:

Halkla İlişkiler öğrencilerinin KSS algılarını ölçmek için Türkiye İş Bankası seçilmiştir. Bu çalışmada amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Çalışma kapsamında kantitatif analiz yöntemi t testi, ve tek yönlü Anova testi kullanılmıştır.

Bulgular:

Verilerin değerlendirilmesi sonucunda, halkla ilişkiler öğrencilerinin kurum tarafından yürütülen faaliyetlerden haberdar olmasına rağmen, 2018 yılı sosyal sorumluluk projelerinde ilk proje hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, halkla ilişkiler öğrencilerinin kuruma yönelik algıları çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermiştir. Bu fark şu şekildedir: öğrencilerin kurum hakkındaki algıları, sınıf ile kurumun yeni projesi hakkındaki farkındalıklarına göre farklılık gösterse de, cinsiyet ve yaşa göre algılarında farklılık bulunmamıştır.

Özgünlük / Değeri:

Bu çalışmanın değeri, genç tüketicilerin yüksek düzeyde sosyal sorumluluk bilincine sahip olabileceği varsayımına dayanarak üniversite gençliği üzerinde gerçekleştirilmesidir.

INTRODUCTION

Nowadays, enterprises are taking actions to improve and protect their interests as well as the interests of the society in which they live. These actions are called social responsibility. Social responsibility covers activities carried out to provide social benefit in subjects and fields such as education, health, environment, culture and arts. Businesses fulfill their responsibilities towards the society with social responsibility projects and strengthen their reputation with their corporate images.

The image created determines the attitude towards the brand. The image shows the holistic perception of the consumer towards the brand (Uztuğ, 2008). Businesses that support corporate social responsibility projects develop effective communication strategies with their target audiences and create a positive image towards the business (Aydınalp, 2013). According to Özüpek (2013), enterprises could become a leader in a competitive environment by creating a strong image through social responsibility (175). Corporate social responsibility has a positive effect on consumers' brand perceptions, especially in terms of business reputation and image.

It can be said that with the social responsibility projects undertaken by businesses, they have changed their reputation positively and increased their sense of trust by affecting the perceptions of consumers with the awards they have won. In other words, businesses that support social responsibility projects can gain reputation among consumers (Aydınalp, 2013). This change created by social responsibility positively is important for businesses. The role and importance of the concept of social responsibility is gradually increasing, especially in order to avoid social problems in changing world conditions and to protect social norms and values.

Deren, Hof and Hoştut (2015) represent the concept of corporate social responsibility that takes place on the agenda of Turkey in the last five years. In Turkey, in field research on corporate social responsibility, it is seen that business and consumer perceptions are evaluated differently. According to the results of a research conducted by Şençamlar (2014) on this subject, corporate social responsibility projects add a different meaning to brands in the eyes of consumers, gain the trust of the consumer and create the image of "conscious brand". The brand management of brands in the world and in Turkey has gained value through corporate social responsibility projects. There is a parallel relationship between the recognition and awareness of the corporate social responsibility projects of the enterprise and the change of the perception of the consumer. This study, carried out in this regard, is also important in terms of revealing how effective social responsibility campaigns are in the promotion and awareness of the business. In addition, the project, which was selected in the best social responsibility campaign in 2018 for consumers, is expected to contribute to the field of public relations and communication research in terms of evaluating awareness of the brand as a result of the findings obtained through the planned research and seeking answers to the problem of how successful it is. It is predicted that the results obtained in this study will guide future corporate social responsibility researches and will benefit the researchers.

Corporate Social Responsibility in Business

Businesses are in interaction with the society in which they live. Businesses should not only focus on profitability, but also interact with employees, consumers, competitors, government and social organizations that are considered as stakeholders of the business. Businesses are responsible to all their stakeholders who are affected by all their actions and that may also affect the success of the business. These responsibilities are to protect the rights and freedoms of employees and investors, to protect the natural environment, to produce reliable and quality products, to increase social welfare and to increase the profitability of the business (Bayraktaroğlu, İlter and Tanyeri, 2009).

Social responsibility is the obligation of businesses to protect and develop the environment in

which they live by volunteering in accordance with the values and norms of the society without expecting direct benefits (Özüpek, 2013).

Corporate social responsibility is defined as the fact that the institutions act with the awareness of their obligations for long-term protection and development, taking into account the needs and wishes of the society in which they operate, and that they also contribute to economic growth while increasing the quality of social life of employees and their families (Bayraktaroğlu, İltter and Tanyeri, 2009).

Uhlaner et al. (2004) state that a mix of corporate social responsibility perspective, consisting of economic benefits, compliance with legal and ethical expectations, and philanthropy, will help explain corporate social responsibility orientation variations in a Dutch family business sample. (Jamali and Mirshak, 2006).

On this subject, Snider et al. (2003) analyzed the legal, ethical and moral expressions on the websites of the 50 largest multinational companies of American and non-American origin, analyzed within the framework of stakeholder theory and investigated stakeholder responses in a study they conducted. In this context, when it comes to certain stakeholder groups, there are three fundamentals to the company's permanent success. These are customers, companies and company owners. Current and potential consumers receive messages that emphasize the value of goods and services. This value creation depends on the understanding and satisfaction of the need for perception (182). Corporate social responsibility messages for employees focus on the talent and career for the improvement of the employees as well as the improvement of the company. Shareholder messages emphasize the importance of trust gained through communication at the right time (183).

Given the above, and in order to adopt a more consistent open methodology, this research has chosen to take advantage of the strong CSR conceptualization that is well-grounded in the literature. In this context, the definition of four-part CSR embedded in a conceptual model of the corporate social performance of Carroll (1979) should be revealed. In this model, Carroll (1979) distinguished between four types of CSR: economic, legal, ethical, and common sense. He also emphasized that companies that want to use corporate social performance effectively should have CSR definition. In 1991, Carroll organized a number of CSR concepts in a pyramid structure that reconsidered all four sections of CSR (Jamali and Mirshak, 2006). Accordingly, CSR was conceptualized in four stages by Carroll (1991). According to this, he argues that the institution has not only economic and legal obligations but also ethical and charitable responsibilities. In other words, it can be said that the corporate social responsibility of the companies consists of making profits and complying with the laws, as well as being ethical and making charitable efforts. It is seen that economic, legal, ethical and charitable functions are included in the definition of CSR. According to Carroll (1999), the CSR pyramid was depicted as the base of the economic category and was built in the upper layers of the pyramid as legal, ethical and philanthropic (289). The economic responsibility of this pyramid is the mainstay and is voluntary or optional. While economic and legal responsibilities are social necessities, ethical responsibility is expected socially, philanthropy is socially desired and each of these responsibilities includes a component of a company's total social responsibility (Jamali and Mirshah, 2007).

It is not always possible for businesses to take on social responsibility, to act in accordance with economic, legal, ethical and philanthropic expectations. When the studies on this subject are analyzed, it is seen that the businesses do not have consensus on corporate social responsibility. It is observed that the companies, which act with the awareness of corporate social responsibility, increase their profitability in the long run, and also take part in social development. Businesses that are sensitive to social problems, produce solutions and develop both themselves and the environment they live in, are found to be remarkable by being watched by consumers. Market research in this context supports this result. Social responsibility projects are actively used by businesses to establish a sense of social

responsibility and create awareness. Measuring the perception of young consumers in this direction, especially in our country, which has a young population, is important for both society and businesses. This study is planned with this requirement. It is considered that young consumers will contribute to the recognition of corporate responsibility projects of the business and their ability to associate or not associate these projects with businesses and to increase the recognition of the corporate social responsibility projects of the business with their brands. It can also be said that it will shed light on similar studies in this area.

METHODOLOGY

In the method part, the aim and importance of the research, its limitations and assumptions, the hypotheses of the research, the population of the research and the sample selection, data collection tools and analysis of the data will be mentioned.

Purpose and Importance of the Research

This study aimed to measure whether the perceptions of public relations and publicity department students differ by class, age, gender and whether they know Turkey Isbank's new projects or not.

Social responsibility projects are important as institutions' duties to the problems and needs of the public. It is seen that corporate social responsibility is an important and indispensable tool for establishing a relationship with the society and giving it back to the society. It is observed that the reputation of the companies, which have a responsible approach especially in social issues, is increasing day by day. The number of consumers who think this way has increased considerably in recent years. According to the GfK (2018) Turkey Market Research Corporate Social Responsibility Report 2018 which was carried out in this context, Turkey Isbank's "81 Forests in 81 Cities" project was at the top of the corporate social responsibility projects the public found most successful (GfK, 2018).

Therefore, in the research, it was decided to measure the social responsibility perception of Turkey Isbank from the perspective of young consumers. Accordingly, the study is planned to be carried out on university youth based on the assumption that the social responsibility awareness levels of young consumers may be high.

Assumptions and Limitations of the Research

This research is based on the basic assumption that the participants of the study reflect their views sincerely. It is limited to public relations students.

Research Hypotheses

Within the scope of the study, the basic hypothesis of the research is as follows:

H1: Public relations students' corporate social responsibility perceptions towards Turkey Isbank differ.

The sub-hypotheses of the study within this basic hypothesis are as follows:

H1a: Public relations students' perceptions of corporate social responsibility towards Turkey Isbank differ by class.

H1b: Public relations students' perceptions of corporate social responsibility towards Turkey Isbank differ by age.

H1c: Public relations students' perceptions of corporate social responsibility towards Turkey Isbank differ by gender.

H1d: Public relations students' perceptions of corporate social responsibility towards Turkey Isbank differ depending on whether they know their new projects or not.

The Population of the Research and Sample Selection

This descriptive research was carried out in order to determine public relations students' perceptions of corporate social responsibility towards Turkey Isbank. Public relations students (n=503) constitute the population of the research. Preparatory class candidates are excluded from this phase. A questionnaire was applied in a face-to-face environment to 257 students who were selected from at least 55 people from each class through quota sampling from the research population. After removing the questionnaires that seem to have been filled in incompletely and / or incorrectly, 217 questionnaires were sampled and it was decided to be suitable for analysis. The reason for choosing public relations students in the population and sample is the prediction that awareness levels may be higher in social responsibility issues in line with "Community Service Practices" and "Introduction to University Life" courses and other public relations campaigns and activities.

Data Collection Tools and Data Analysis

The personal information form developed by the researcher (age, gender, class, etc.) and the corporate social responsibility perception scale prepared by Engizek and Yaşin (2013) were used in data collection. Consumers' perception of corporate social responsibility (CPCSR) scale is a scale that measures the consumer's perception of the business about corporate social responsibility and scales used to measure the dimensions of CSR perception was taken from the works of Singh et al. (2008), Castaldo et al. (2009) and Fahlioğulları (2009) and it was recreated by Engizek and Yaşin (2013). The reliability and validity of the dimensions of the scale for CPCSR were proved in Engizek and Yaşin's (2013) study, "The Effect of Corporate Social Responsibility Perceptions of Consumers on Brand Value".

Corporate social responsibility perception (CSRP) is a self-assessment scale and can be applied to adolescents and adults. The CSRP scale consists of 19 questions and was measured in three main dimensions. From these dimensions; ethical responsibility perception consists of seven, economic, social responsibility perception and charitable directional responsibility perception consist of six variables. Each item in the scale is scored from 1 to 5 (1: strongly disagree, 5: strongly agree).

As a result of the reliability analysis, the 7th question in the ethical dimension of the Corporate Social Responsibility Perception Scale was decided to be removed because it disrupted the consistency. As a result of the reliability analysis of the scale, Cronbach Alpha reliability coefficient (α) values were found as 0.795 in the economic responsibility dimension, 0.671 in the ethical responsibility dimension, 0.826 in the charitable directional responsibility dimension, and the general reliability coefficient was 0.874 and this value can be said to be quite high. The Cronbach Alpha reliability coefficients being higher than 0.60 are interpreted as being quite reliable (Kayış, 2009).

The data obtained as a result of data collection was digitized using the SPSS 25 computer program. In the analysis of the data, "t" test, one way variance analysis (F test= Anova) and multiple comparison test were performed.

FINDINGS AND COMMENTS

In this section, demographic and hypothesis findings will be shared.

1. Demographic Findings and Comments

1.1. Descriptive Statistics and Comments on Research Sample

The distribution of the public relations students participating in the research according to their classes are as follows: 28.1% (n=61) of them are in 3rd grade, 27.6% (n=60) of them are in 4th grade, 26.7% (n=58) of them are in 1st grade, 17.5% (n=38) of them are studying in 2nd grade. Distribution by age is as follows: while 69.1% (n=150) of them are in the 18-25 age group, 30.9% (n=67) of them are in the 26 and over age group. 66.4% (n=144) of the participants were female participants, while 33.6% (n=73) of the participants were male participants. According to this information, it can be said that the majority of the participants are 3rd grade students, women and public relations students in the 18-25 age group.

1.2. Statistics and Comments on Perceptions of Social Responsibility

Public relations students participating in the research constitute a large majority with a rate of 86.6% (n=188) who think that private sector institutions have responsibilities in social responsibility. However, 7.4% (n=16) of the students stated that they did not have any idea or did not know. According to this information, more than half of the participants can be evaluated as advocating the view that private sector institutions have responsibilities regarding social responsibility.

When social responsibility is concerned, participants listed the topics to be fulfilled primarily by companies in Turkey as follows: 56.2% (n=122) education, 28.6% (n=62) domestic violence, women's and children's rights, 7.4% (n=16) protection of the environment and nature, 2.8% (n=16) health and health services, 1.4% (n=3) culture and arts, charity work, support for sports and support for the preservation of history. Considering this information, it can be said that the most important issues regarding social responsibilities according to the participants are education and training, the protection of the rights of family members and the protection of the environment.

While 94.9% (n=204), which constitute the majority of the participants, found the right to explain the corporate social responsibility activities to the society by means of communication, a small portion of them, which constitutes 5.1% (n=13), stated that they found it wrong. This situation coincides with the duty of mass media to inform the society about social responsibility and create social awareness.

1.3. Statistics and Comments on Perceptions of Turkey Isbank on Social Responsibility

47.5% (n=103) of the participants are partially aware of the activities carried out by Isbank in the field of corporate social responsibility, 30.4% (n=66) of them are not informed at all, 19.4% (n=42) of them do not know / have no idea while 2.8% (n=6) of them responded as being sufficiently aware. According to this information, it can be said that almost half of the participants are aware of the social responsibility activities of Isbank. In addition, the rate of those who know the "81 Forests in 81 Cities" project as the corporate social responsibility project realized by Isbank is 32.3% (n=70). This ratio supports the view of partial awareness. However, 67.7% (n=147) of them stated that they do not have any information about the project.

2. Findings and Comments on Hypotheses

The hypothesis that "public relations students have different corporate social responsibility perceptions towards Isbank" is the basic hypothesis created within the scope of the study. Findings and comments for the 4 sub-hypotheses within this hypothesis are given below, respectively.

H1a: Public relations students' perceptions of corporate social responsibility for Isbank differ by class.

One-way analysis of variance technique was used to evaluate public relations students' perceptions of corporate social responsibility towards Isbank, and the results are given in Table 1.

Table 1. Distribution of Public Relations Students' Perceptions of Corporate Social Responsibility towards Isbank by Class

CSR	1st Grade (n=58)		2nd Grade (n=38)		3rd Grade (n=61)		4th Grade (n=60)		F	p
	x	s	x	s	x	s	x	s		
Total score	3.31	.38	3.28	.55	3.43	.36	3.41	.48	1.435	.234
Economic Responsibility	3.33	.53	3.22	.63	3.51	.44	3.49	.52	3.377	.019*
Ethical Responsibility	3.22	.49	3.31	.59	3.33	.39	3.30	.50	.544	.653
Charitable Responsibility	3.39	.54	3.32	.66	3.46	.521	3.44	.64	.538	.657

As seen in Table 1, the total score averages of public relations students did not differ by class ($F=1.435$, $p=.234$). Among the sub-dimensions of the consumer social responsibility perception scale, only the "Economic Responsibility" dimension showed a significant difference between the groups ($F=3.377$, $p=.019$) and no significant difference was found between the groups in other dimensions (Ethical, Charitable Responsibility) ($p> 0.05$). Thus, the hypothesis 1a has been partially accepted. As a result of the Tukey test conducted to determine between which groups the difference in economic responsibility was, a significant difference was found in the "Economic Responsibility" dimension between the 2nd and 3rd grades. ($p=0.40$). The average score of 3rd grade students ($x=3.5082$) and the average score of 2nd grade students ($x=3.2206$) were found. This situation is in favor of 3rd grade students. In other words, Public relations 3rd grade students' perception of social responsibility towards Isbank is more positive than 2nd grade students. This suggests that public relations students' education programs in the department may result from the predominance of issues such as social responsibility, corporate responsibility, reputation and business management.

H1b: Public relations students' perceptions of corporate social responsibility towards Turkey Isbank differ by age.

The t-test technique was used to evaluate public relations students' perceptions of corporate social responsibility towards Isbank by age, and the results are given in Table 2.

Table 2. Distribution of Public Relations Students' Perceptions of Corporate Social Responsibility towards Isbank by Age

CSRP	(18-25) age (n=150)		(26 and over) age (n=67)		t	p
	x	s	x	s		
Total Score	3.35	.43	3.40	.47	-.742	.459
Economic Responsibility	3.37	.52	3.48	.54	-1.391	.166
Ethical Responsibility	3.28	.49	3.32	.47	-.545	.586
Charitable Responsibility	3.41	.57	3.41	.63	.031	.975

As seen in Table 2, the total score averages of Public Relations students did not differ by age ($t=-.742$, $p=.459$). There was no statistically significant difference in terms of consumer social responsibility perception scale, three sub-dimensions and total scores ($p> 0.05$). Thus, the hypothesis 1b was rejected. In terms of the consumer's perception of corporate social responsibility, there were three dimensions between public relations students aged 26 and over and public relations students aged 18-25, and total scores of 26 and above age groups ($x=3.4016$) were relatively higher than scores of the 18-25 age group ($x=3.3536$), but there was no significant difference between the groups. This finding suggests that the social responsibility perceptions of the (26 and over) age group public relations students towards the Isbank are more negative than the other age groups. This situation suggests that the awareness of the participants has increased with age and they have an expectation from their businesses to make more efforts for social responsibility.

H1c: Public relations students' perceptions of corporate social responsibility towards Turkey Isbank differ by gender.

The t-test technique was used to evaluate public relations students' perceptions of corporate social responsibility towards Isbank by gender, and the results are given in Table 3.

Table 3. Distribution of Public Relations Students' Perceptions of Corporate Social Responsibility towards Isbank by Gender

CSRP	Woman (n=144)		Man (n=73)		t	p
	x	s	x	s		
Total Score	3.41	.37	3.29	.55	1.818	.070
Economic Responsibility	3.45	.44	3.32	.67	1.763	.079
Ethical Responsibility	3.32	.45	3.23	.55	1.365	.174
Charitable Responsibility	3.45	.49	3.33	.73	1.374	.171

As seen in Table 3, the total score average of public relations students did not differ by gender ($t=1.818$, $p=.070$). There was no statistically significant difference in terms of three sub-dimensions and total scores of the consumer social responsibility perception scale ($p > 0.05$). Thus, the hypothesis 1c was rejected.

In terms of consumer perception of corporate social responsibility, there were three dimensions between female gender public relations students and male gender public relations students, and overall female gender scores ($x=3.4069$) were relatively higher than male gender scores ($x=3.2925$) but no significant difference was found between the groups. This finding suggests that the social responsibility perceptions of female public relations students towards Isbank are more negative than male public relations specialist candidates. This may suggest that female participants, along with gender, are more sensitive to social events.

H1d: Public relations students' perceptions of corporate social responsibility for Isbank differ depending on whether they know their new projects or not.

The t-test technique was used to evaluate public relations students' corporate social responsibility perceptions towards Isbank according to their knowledge of new projects and the results are given in Table 4.

Table 4. Distribution of Public Relations Students' Corporate Social Responsibility Perceptions of Turkey Isbank According to Whether They Know New Projects or not

CSR	Yes (n=70)		No (n=147)		t	p
	x	s	x	s		
Total Score	3.47	.45	3.32	.43	2.413	.017*
Economic Responsibility	3.53	.56	3.35	.51	2.388	.018*
Ethical Responsibility	3.36	.50	3.26	.47	1.393	.165
Charitable Responsibility	3.53	.56	3.35	.59	2.120	.035*

As seen in Table 4, the total score averages of Public Relations students differed according to the classes ($t=2.413$, $p=.017$). There was a statistically significant difference on consumer's corporate social responsibility perception scale in terms of scores, ($t=2.388$, $p=.018$) in the "Economic Responsibility" dimension except only for the "Ethical Responsibility" sub-dimension, ($t=2.120$, $p=.035$) in the "Philanthropic Responsibility" dimension and ($t=2.413$, $p=.017$) between the groups and in total. Thus, the hypothesis 1d has been partially accepted. In terms of corporate social responsibility perceptions of Isbank, the average score of students who know their new projects in terms of "Economic Responsibility" ($x=3.5288$), while the average score of students who do not know the new projects of the institution ($x=3.3472$) and the average score of students who know the new projects of the institution in the dimension of "Charitable Responsibility" ($x=3.5310$), the average score of students who do not know the new projects of the institution was found as ($x=3.3527$). In the total of the scale, the average score of students who know the new projects of the Isbank ($x=3.4717$), while the average score of students who do not know ($x=3.3192$). This situation is in favor of students who know new projects of Isbank's corporate social responsibility. Accordingly, the perceptions of public relations specialist candidates who know the new project of the institution are more positive than the students who do not know the new projects of the institution.

DISCUSSION AND CONCLUSION

In this study it is aimed to measure whether the perceptions of public relations and publicity department students differ by class, age, gender and whether they know Turkey Isbank's new projects or not.

With corporate social responsibility activities, it has been revealed in various researches that businesses have a positive impact on consumers' brand perception, they mediate corporate image, produce solutions to social problems, increase social welfare and increase the profitability of the business (Akkoyunlu and Kalyoncuoğlu, 2014; Söylemez and Kayabaşı, 2017). In recent years, especially productive works of businesses are evaluated with social responsibility projects they have undertaken. In this study, dimensions in the four-dimensional Caroll (1991) study of corporate social responsibility; economic, legal obligations have been examined on the basis of ethical and charitable responsibility, and since legal obligations are considered as necessity, they have been examined on the basis of these three sub-dimensions.

Statements of corporate social responsibility scales, which are widely used in the literature, are

based on Singh et al. (2008), Castaldo et al. (2009) and Fahliogulları (2009), the CSR scale, which was created by Engizek and Yaşın (2013), measures consumers' perceptions of corporate social responsibility. In the study, the data were analyzed by using single and multivariate statistical analysis techniques. First of all, in accordance with the descriptive data features, the general characteristics of the research unit were examined. Following these analyzes, analyzes are carried out to reveal the relationship between variables in line with relational data analyzes. Firstly, factor analysis was conducted for validity and reliability tests. According to the analysis values obtained, Cronbach Alpha reliability coefficients (> 0.60) were determined to be within the acceptance limits. In the research, the perceptions of public relations and publicity students towards Isbank and their relationships with various variables (class, age, gender, whether they know the new project or not) were examined. In the study, it was revealed that although more than half of the public relations and publicity department students were aware of the activities carried out by Isbank, they did not have enough information about the project named "81 Forests in 81 Cities", which was chosen as the best corporate social responsibility project in 2018. This suggests that promotional activities are not managed well enough and that mass media are not used effectively to introduce new social responsibility projects to the target audience.

In the study, it was determined that public relations students' perceptions of corporate social responsibility towards Isbank differ. In this case, H1 hypothesis was accepted.

In addition, the perceptions of public relations students towards Isbank differ in terms of various variables. These differences emerged in favor of 3rd grade between 3rd grade and 2nd grade in terms of "Economic Responsibility" dimension according to class variable. In this case, the H1a hypothesis was partially accepted. According to the age variable, there was no difference between the groups. In this case, H1b hypothesis was rejected.

According to the gender variable, there was no difference between the students. In this case, the H1c hypothesis was also rejected.

A difference was found according to whether the students were aware of the new project of the institution or not. This difference was found in Economic Responsibility and Philanthropic Responsibility and total scores excluding the Ethical Responsibility dimension. Thus, H1d has been partially accepted.

As a result, while H1 hypothesis was accepted, H1a and H1d were partially accepted, H1b and H1c were rejected. In other words, it can be said that the perceptions of public relations students towards Isbank's corporate social responsibility project differ. Briefly, it can be said that institutions create a positive impact on the perceptions of young consumers with their corporate social responsibility projects in establishing and maintaining their recognition, image and reputation.

REFERENCES

- Akbaş, E. K. ve Topal, Ç. (2016). Meta ve Gösteri Olarak Kurumsal Sosyal Sorumluluk: Marxist Bir Eleştiri. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, C/S. 19 (2): 1-30.
- Akkoyunlu, G. Ş. ve Kalyoncuoğlu, S. (2014). İşletmelerin Kurumsal Sosyal Sorumluluk Çalışmalarının Marka Algısı Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C/S. 7 (3): 125-144.
- Aydımalp, G. I. (2013). *Halkla İlişkiler Ekseninde Kurumsal Sosyal Sorumluluk*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bayraktaroğlu, G. İlter, B. ve Tanyeri, M. (2009). *Kurumsal Sosyal Sorumluluk: Pazarlamada Yeni Bir Paradigmaya Doğru*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Caroll, A. B. (1999). Corporate Social Responsibility Evolution of a Definitional Construct. *Business and Society*, 8 (3): 268-295.

- Caroll, A. B. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Business Horizons*, (34): 39-48.
- Caroll, A. B. (1979). A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. *The Academy of Management Review*, 4 (4): 497-505.
- Castaldo, S.; Perrini, F.; Misoni, N. and Tencati, A. (2009). To Missing Link Between Corporate Social Responsibility and Consumer Trust: The Case of Fair-Trade Products. *Journal of Business Ethics*, 84 (1): 1-15.
- Demir, R. ve Türkmen, E. (2014). Çalışanların Kurumsal Sosyal Sorumluluk Algılarının Örgüte Bağlılıkları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C/S. 6 (2): 47-59.
- Deren, S. Hof, V. H. ve Hoştut, S. (2015). Kurumsal Sosyal Sorumluluk, Kavramlar, Uygulama ve Örnekler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Engizek, N. ve Yaşın, B. (2013). Tüketicilerin Kurumsal Sosyal Sorumluluk Algılamalarının Marka Değeri Üzerine Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C/S. 16 (2): 69-88.
- Fahlioğulları, S. (2009). The Effects of Corporate Social Responsibility on Corporate Image, Consumer Trust and Brand Loyalty, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GfK. (2018). Kurumsal Sosyal Sorumluluk 2018 Raporu. Erişim Tarihi: 10 Nisan 2019, <https://docplayer.biz.tr/104944987-Kurumsal-sosyal-sorumluluk-2018-raporu.html>
- Gümüş, M. ve Öksüz, B. (2009). İtibar Sürecinde Kilit Rol: Kurumsal Sosyal Sorumluluk İletişimi. *Journal of Yaşar University*, C/S. 4 (14): 2129-2150.
- Jamali, D. and Mirshah, R. (2007). Corporate Social Responsibility (CSR): Theory and Practice in a Developing Country Context. *Journal of Business Ethics*, 72: 243-262.
- Karabey, C. N.ve Battal, F. (2018). Profesyonel Etik Standartlar, Kurumsal Sosyal Sorumluluk Algısı ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C/S. 22 (4): 2249-2263.
- Kayış, A (2009). Güvenirlilik Analizi. Kalaycı, Ş. (Ed). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kim, S. Y. and Reber, B. H. (2008). Public Relations' Place in Corporate Social Responsibility: Practitioners Define Their Role. *Public Relations Review*, 34: 337-342.
- Özüpek, N (2013). Kurum İmajı ve Sosyal Sorumluluk. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Peltekoğlu, F. B. ve Tozlu, E. (2018). Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kampanyalarının Dijital Paydaşları; Sosyal Medya Fenomenleri. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5 (4): 285-299.
- Singh, J.; Sanchez, M. S. and Bosque, I. R. (2008). Understanding Corporate Social Responsibility and Product Perceptions in Consumer Markets: A Cross-Cultural Evaluation. *Journal of Business Ethics*, 80 (3): 597-611.
- Snider, J.; Hill, R. P. and Martin, D. (2003). Corporate Social Responsibility in the 21st Century: A View from the World's Most Successful Firms. *Journal of Business Ethics*, 48: 175-187.
- Söylemez, C. ve Kayabaşı, A. (2017). Müşteri Sadakati ve Kurumsal Sosyal Sorumluluk Faaliyetleri (KSS): Kurumsal İmajın Aracılık Etkisinin İncelenmesi. *UIIID-International Journal of Economic and Administrative Studies*, 16: 349-364.
- Şençamlar, N. (2014). Kurumsal Sosyal Sorumluluk Çalışmalarının Marka Yönetimine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uhlener, L. A.; Van Goor-Balk and E. Masuel (2004). Family Business and Corporate Social Responsibility in a Sample of Dutch Firms. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 11 (2): 186-194.
- Uztuğ, F. (2008). *Markan Kadar Konuş Marka İletişim Stratejileri*. İstanbul: Media-Cat Yayınları.
- Yamak, S. (2007). *Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kavramının Gelişimi*. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.

Müşteri Memnuniyeti ve Beklentisi İlişkisi: Probit Regresyon Analizi ile Bir Uygulama

Dr. Furkan Fahri Altıntaş

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0161-5862>

Jandarma Genel Komutanlığı – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 06.08.2020

Kabul: 05.03.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Müşteri
Memnuniyet
Beklenti
Probit Analizi
Olasılık Değerleri

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.45629>

Öz

İşletmelerin çevre içinde tutunmasında ve rekabet üstünlüklerini elde etmesinde Ar-Ge, inovasyon ve teknoloji faaliyetleri tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Bunun yanında işletmeler, müşteri memnuniyetinin sağlanmasına ve müşteri beklentilerinin karşılanmasına yönelik politikalar, stratejiler, girişimler, gelişimler ve yönetimler sağlamaları gerekmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, Batı Karadeniz bölgesinde 3 hizmet sektörüne ait müşterilerin algılamaları çerçevesinde müşteri beklentilerinin karşılanmasında müşteri memnuniyet değişkenlerin sağlanma olasılık değerlerini probit regresyon analizi ile tespit etmektir. Araştırmada ilk olarak verilerin probit analizine uygunluğunu test etmek amacıyla uyum analizi çalışması yapılmıştır. Uyum analizi sonuçlarına göre, müşteri beklentilerini karşılama ölçümü çerçevesinde sağlanan 12 modelin probit analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ikinci olarak demografik yapı kapsamında kadın ve erkek müşterilere ait parametreler üzerinden toplamda 24 adet probit denklem oluşturulmuştur. Bulgulara göre, beklentileri karşılama olasılık değerlerin tüm memnuniyet değişkenler için yüksek seviyede olduğu ve müşterilerin beklentilerinin karşılama olasılık değerleri arasında belirgin farklılıklar bulunmadığı tespit edilmiştir. Yine bulgulara göre, erkek müşterilerin kadın müşterilere göre memnuniyet durumlarının beklentilerini karşılama olasılık değerleri tüm memnuniyet değişkenlerine göre daha fazla olduğu fakat kadın ve erkek müşteriler arasında söz konusu olasılık değerleri arasında anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Bulguların devamında 12 memnuniyet değişkenleri içinde erkek ve kadın müşterilerin beklentilerini karşılama olasılığı en fazla olan değişken "müşteri menfaatlerinin öncelikli düşünülmesi", en az olan değişken ise "firmaların güvenilirliği" olmuştur.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Altıntaş, F. F. (2021). Müşteri Memnuniyeti ve Beklentisi İlişkisi: Probit Regresyon Analizi ile Bir Uygulama. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 439-455.

The Relationship Between Customer Satisfaction and Expectation: An Application with ProbitRegression Analysis

Dr. Furkan Fahri Altıntaş
Gendarmerie General Command – TURKEY

Article History

Submitted: 06.08.2020

Accepted: 05.03.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Customer
Satisfaction
Expectation
Probit Analysis
Probability Values

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.45629>

Abstract

R&D, innovation and technology activities alone do not make sense in keeping the environment in the environment and achieving competitive advantages. In addition, businesses are required to provide policies, strategies, initiatives, developments and managements aimed at ensuring customer satisfaction and meeting customer expectations. In this context, the aim of the study is to determine the probability values of customer satisfaction variables to be met by probit regression analysis in meeting the customer expectations within the framework of the perceptions of customers from 3 service sectors in the West Black Sea region. In the research, firstly, compliance analysis was conducted to test the suitability of the data for probit analysis. According to the results of the compliance analysis, 12 models provided within the framework of meeting the expectations were found suitable for probit analysis. Secondly, 24 probit equations were created based on the parameters of female and male customers within the scope of the demographic structure. According to the findings, it was determined that the satisfaction probability values of satisfaction variables were high for all satisfaction variables and that there were no significant differences between the expectations probability values of customers' expectations. . Again, according to the findings, it was determined that the probability values of male customers to meet their expectations compared to female customers were higher than all satisfaction variables, but there were no significant differences between female and male customers. In the continuation of the findings, among the 12 satisfaction variables, the most likely variable to meet the expectations of male and female customers was "priority thinking of customer interests" and the least variable was "reliability of companies".

1. GİRİŞ

Küreselleşme ile birlikte rekabetin sıklaşması, müşteri odaklı çalışmaların ivme kazanmasına neden olmuştur. Bu kapsamda işletmeler, birim zamanda anlayış hızı değişen müşterilerin profillerinin koşul bağımlılık kuramı kapsamında durumsallık yaklaşımı ile değerlendirilerek kurumsal kuram çerçevesinde meşruiyetlerini ve kurumsallaşma derecelerini artırmayı ve ekolojik kuram çerçevesinde çevre içinde tutunmayı sağlayabilmektedirler. Çünkü bilimin, teknolojinin ve iletişimin geliştiği dünyamızda üretilen malların ve hizmetlerin müşteriler açısından nasıl? ve ne şekilde? olumlu ve anlamlı olarak katma değer getiri veya fayda sağlanabileceğinin düşünülmesi gerekmektedir. Dolayısıyla müşteri beklentilerinin karşılanması ve müşteri memnuniyetlerinin sağlanması için orijinal bir ürün ya da hizmetin üretilmesinin yanında söz konusu üretilen ürünün ve hizmetin müşterilerin gereksinimlerinin karşılayıp karşılamadığı büyük önem arz etmektedir.

Müşteri gereksinimlerinin tespitlerinin analizleri müşterilerin demografik yapılarına göre değişmektedir. Söz konusu bu faktörler cinsiyet, yaş, meslek, yaşanılan bölge ve sosyolojik yapılar olarak düşünülebilir. Bu kapsamda müşterilerin gereksinimlerinin karşılanmasında müşterilerin düşüncelerine göre değerlendirme yapmak önem kazanmaktadır. Müşteri memnuniyeti ve müşteri beklentileri boyutları karşılıklı ilişki içindedir. Dolayısıyla müşteri memnuniyeti ve müşteri beklentileri birbirlerinin sebep ve sonuç ilişkisini oluşturmaktadır. Müşteri gereksinimleri giderilerek müşteri beklentileri karşılanabilir veya aşılabilir. Bu durum müşteri memnuniyetini sağlayabilecektir. Bunun yanında, müşteri memnuniyetlerinin sürdürülebilir olması, müşteri beklentilerinin değişmesine ve şekillenmesine neden olabilmektedir. Bu kapsamda çalışmada probit analizi ile Batı Karadeniz bölgesinde üç hizmet sektörüne ait müşterilerin düşünceleri çerçevesinde müşterilerin memnuniyet değişkenlerinin, beklentilerinin karşılanmasındaki olasılık değerleri tespit edilmiştir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Müşteri memnuniyeti genel anlamda ürünün veya hizmetin müşteri tarafından algılanarak müşteri tarafından söz konusu üründen veya hizmetten faydalanma sonrasında müşterinin tecrübenin değerlendirilmesidir (Oliver, 1997; Burchberger, 2015). Bu kapsamda müşteri memnuniyeti, müşterinin üründen veya hizmetten fayda sağlama derecesini göstermektedir (Erlbeck, 1999; Okursoy ve Duran, 2014).

Müşteri memnuniyeti kavramı ilk olarak 1960'lı yıllarda üretim ve ürün görüşü ile ortaya çıkmıştır. Devamında müşteri memnuniyeti boyutu 1970'li yıllarda düşük maliyetli üretim ve promosyonlar, 1980'li yıllarda toplam kalite yönetimi ve 1990'lu yıllar ve sonrasında ise müşteri odaklı yönetim anlayışı çerçevesinde şekillenmiştir (Ünver, 2015: 59-60). Müşteri memnuniyeti ve müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatmini işletmeler açısından özellikle 1980 yılından sonra önemli bir stratejik yapı haline almıştır. Çünkü müşteri memnuniyeti, işletmeler açısından sıkı rekabet ortamında pazar paylarını ve büyüme oranlarını artırmaları için önemli bir işlevi bulunmaktadır (Eroğlu, 2005: 9).

Müşteri memnuniyeti süreç ve sonuç özelliği taşımaktadır. Sonuç açısından müşteri memnuniyeti, müşterilerin tüketim açısından deneyimlerinden kaynaklanan çıktıyı, düşünceyi veya anlayışı göstermektedir. Çünkü müşteriler katlanmış oldukları maliyetin kendi amacı ile örtüşme derecesini analiz etmektedirler. Müşteri memnuniyetinin süreç olarak nitelendirilmesi, işletmelerin arzlarının devamlılığını göstermektedir. Müşteri memnuniyetini kaybetmeme çabası, işletmeler tarafından müşteri memnuniyetinin sürdürülebilirliğini açıklamaktadır. Dolayısıyla müşteri memnuniyeti, hizmet sonunda performans beklentisi ile algılanan mevcut performans arasındaki farkı belirtmektedir (Sandıkçı, 2008a: 64). Müşteri memnuniyeti, iç ve dış

müşteri memnuniyeti olmak üzere 2 türde tasnif edilmektedir. İç müşteriyi bir organizasyonda çalışanlar oluşturmaktadır. Bu kapsamda organizasyon içindeki her bir birim kendilerinden önceki seviyenin müşterisi olmaktadır. İç müşteriler, aday çalışan (gelecekte işletme için çalışabilecek olan), çalışan (işletmeye yeni katılan çalışan), düzenli çalışan (işletmede kabul gören fakat tarafsız tutum sergileyen), destekleyen çalışan (işletmeye sadık olan fakat pasif bir biçimde çalışan), sadık çalışan (işletmeyi diğer çalışanlara önererek işletmeye taraf olan) ve ortak çalışan (işletmenin çıkarını düşünen) olmak üzere kategorize edilmiştir. Dış müşteriler ise üründen veya hizmetten en yüksek faydayı sağlamak isteyen ve bu isteği satın alma ile gerçekleştiren bireylerdir. Dış müşteriler aday müşteri (gelecekte işletmenin müşteri adayı), müşteri (işletmeden en az bir kere ürün veya hizmet satın almış kişi), düzenli müşteri (işletme ile ilişkileri olan fakat tarafsız davranan), destekleyen müşteri (işletmeye sadık fakat işletmeyi pasif bir şekilde destekleyen), sadık müşteri (işletmeyi diğer alıcılara öneren) ve ortak müşteri (işletmenin çıkarlarını düşünen) olarak belirtilmiştir. Yukarıda belirtilen iç ve dış müşteri türlerinin memnuniyetleri ve beklentileri birbirlerinden farklı olabilmekte olup, değişkenlik gösterebilmektedirler (Doğan ve Kılıç, 2008; Yağcı, 2011: 35).

Müşteri memnuniyetinin sonucunu müşteri sadakati oluşturmaktadır. Bu kapsamda sadık müşterilerin fiyatlara karşı duyarlılıkları azalabilmektedir. Bu durum, sadık müşterilerin satın alma işlemini daha fazla yapabilmesine ve işletmeler arasında rekabet ortamının yoğunlaşmasına sebep olabilmektedirler (Sharma, Niedrich ve Dobbins, 1999; Sandıkçı, 2007b: 45). Müşteri memnuniyetinin sağlanmasında çalışanların eğitimi büyük önem arz etmektedir. Yapılan hatalardan ders çıkarılarak yapılan eğitimler sayesinde çalışanlar için müşteri ilişkilerinde işletmeler açısından fayda sağlanması anlamında kalıcı yapı oluşturulabilir (Reicheld, 1996). Ayrıca işletmelerce hizmetlere ve ürünlere yönelik oluşturulan kurum kültürü anlayışı ile müşteri memnuniyeti sağlanabilmektedir. Çünkü kurum kültürü işletmenin bir vizyona sahip olmasını kolaylaştırabilmektedir. Bu durum işletmelerin hedeflerine yönelik çalışma disiplini sağlayabilmesinde ve bunun sonucunda müşteri memnuniyetinin oluşmasında etken olabilmektedir (Gerson, 1997). Bunun yanında ürünün ve hizmetin istenilen yer ve zamanda işletmelerce sağlanması, müşteri memnuniyetinin sağlanmasında lojistik faaliyetlerin önemini de belirtmektedir (Sharma Grewal ve Levy, 1995).

İşletmeler müşteri memnuniyetlerini ilerletmek ve onun sürdürülebilirliğini sağlamak için hizmet faaliyetlerini neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirmeleri gerekmektedir. Çünkü faaliyetlere ilişkin neden-sonuç ilişkisi sayesinde müşteri memnuniyetinin oluşmasındaki yapı ortaya çıkabilecektir. Böylelikle işletmeler müşteri memnuniyeti çerçevesinde hizmet kalitesinin metodunu, yönetimini ve stratejisini koşulsal durumlar altında daha iyi belirleyebileceklerdir (Stephen, Robert ve Cherrill, 2001).

Müşteri beklentisinin temelini beklenti teorisi oluşturmaktadır. Söz konusu teori organizasyonel davranış çerçevesinde bir motivasyon teorisi olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda bireyler tarafından seçenekli eylemler arasından tercih yapma süreci motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bu seçim sürecinde bireyler hedefledikleri sonucu elde edebilmeleri için seçenekli eylemler içinde beklenen hedefe göre seçim yaparlar (Şeker, 2014: 28). Müşterilerin beklentilerinin gerçekleşmesinde bilgi kaynakları, kolay erişebilirlik ve sunulan hizmetler olmak üzere üç etken bulunmaktadır. Bilgi, ham halinden işlemler sonrasında yararlı hale getirilerek anlamlandırılır. Bu kapsamda anlamlandırılan bilgiler birbirleri ile ilişkili şekilde bilgi sistemine dönüştürülürler. Söz konusu oluşturulan bilgi sisteminden işletme yöneticileri ile müşteriler faydalanır. Kolay ulaşılabilirlik ise müşterilerin amaçladıkları ve bekledikleri hizmete ulaşmada bürokratism engeline takılmadan gerekli iletişimin sağlanmasıdır. Nihayet müşteriler açısından amaçlanan ve beklenen hizmetin

oluşması veya aşılması müşterilerde memnuniyetin oluşmasını sağlayabilecektir (Bulgan ve Soybalı, 2011: 3575-3576). Çünkü stratejik öncelikler çerçevesinde müşterilerin beklentilerini karşılamak ve onlara katma değerli hizmetler oluşturmak işletmelerin rekabet avantajı elde edebilmelerini sağlayabilecektir (Sav, 2019: 59).

Oliver (1997), müşteri memnuniyetinin müşterilerin beklentilerinin ve tecrübelerinin sonucu oluştuğunu belirtmektedir. Dolayısıyla Oliver (1997), müşterilerin memnuniyet derecesini onların beklentilerinin giderilme seviyesine bağlı olduğunu açıklamaktadır. Müşteri memnuniyetinin sağlanması için ise müşteri beklentilerinin karşılanması gerekmektedir. Bu kapsamda müşterilerin beklentileri gerçekleşen algıdan büyük ise müşteri memnuniyeti kötü, beklenen beklenti gerçekleşen algıya eşit ise vasat, buna karşın beklentiler gerçekleşen algıdan küçük ise müşteri memnuniyeti oluşmaktadır (Ulusoy, 2008: 82). Müşterilerin memnuniyet seviyesi arttıkça, müşterilerin gelecekteki beklenti seviyelerinin de artacağı değerlendirilmektedir. Bu kapsamda müşterilerin kulaktan kulağa sağlayacağı duyumlar sayesinde müşterilerin beklentileri oluşabilecektir. Bunun yanında araştırmalara göre istenen ve yeterli hizmetin sağlanması arasındaki fark azaltılarak müşteri memnuniyetinin müşteri beklentilerini karşılayabileceği tespit edilmiştir (Emir Kılıç ve Pelit, 2010).

3. LİTERATÜR TARAMASI

Müşteri beklentisi ve müşteri memnuniyeti arasındaki ilişkiyi belirten literatür incelendiğinde genel olarak araştırmalar müşteri beklentilerinin ile müşteri tatminin ilişkili olduğu boyutlar arasındaki yapılar çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu kapsamda müşteri tatminini müşteri memnuniyeti doğrudan bir ilişkisi olduğunu düşünürsek müşteri tatmini boyutu müşteri memnuniyetini temsil edebilmektedir. Yine müşterilere yönelik yapılan araştırmalarda ayrıca müşteri tatmini ile müşteri sadakati, hizmet kalitesinin ve algılanan değerinin müşteri tatmini ile olan ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda hizmet kalitesi ve algılanan değerinin müşteri beklentisini etkileyeceği için hizmet kalitesi ve algılanan değer değişkenleri ise müşteri beklentilerini temsil edebilmektedir.

Yi ve La (2003), Güney Kore ülkesinde bulunana restoranlara ait müşteriler üzerinden müşteri beklentisinin müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatminine olan etkisini incelemişlerdir. Bulgulara göre, müşteri beklentisinin müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatminini pozitif yönde ve anlamlı olarak sağladığı tespit edilmiştir.

Ferrer (2009), İspanya'da farklı hizmet sektörlerinde faaliyet gösteren firmaların müşterileri üzerinden müşteri beklentisinin müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatmini üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, müşteri memnuniyetinin müşteri beklentisini anlamlı ve pozitif yönde sağladığı tespit edilmiştir.

Ojo (2010), Nijerya ülkesindeki telekomünikasyon şirketlerinin müşterileri üzerinden yaptığı araştırmada müşteri beklentisinin müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatmini üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre, müşteri beklentisinin müşteri memnuniyetinin oluşmasında önemli bir etken olduğu değerlendirilmiştir.

Rahman, Khan ve Haque (2012), Endonezya ülkesinde bazı firmalara ait müşteriler üzerinden SERQUVAL ve Gronroos hizmet kalitesi kapsamında müşteri beklentisi ile ilişkili olan hizmet kalitesinin müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatminine olan etkisini araştırmışlardır. Bulgulara göre, müşteri beklentisi ile ilişkili olan hizmet kalitesinin müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatminine olan etkisinin anlamlı ve pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir.

Razavi vd., (2012), İran ülkesinde bulunan yazılım şirketlerinin müşterileri üzerinden yaptığı araştırmada müşteri beklentisi ile ilişkili olan hizmet kalitesi ve algılanan değer

değişkenlerinin, müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatmini ile olan ilişkileri araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, müşteri beklentisi ile ilişkili olan hizmet kalitesi ve algılanan değer değişkenlerinin müşteri memnuniyetini anlamlı olarak oluşturduğu ifade edilmiştir.

Abd El-Salam, Shawky ve El-Nahas (2013), Mısır ülkesinde bulunan büyük firmaların müşterileri üzerinden müşteri beklentisi ile ilişkili olan hizmet kalitesinin, müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatmini ve müşteri sadakati arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bulgulara göre, müşteri beklentisi ile ilişkili olan hizmet kalitesinin, müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatminini ve müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatmininin müşteri sadakatini anlamlı ve pozitif yönde gerçekleştirdiği açıklanmıştır.

Hapsari, Clemos ve Dean (2013), Endonezya ülkesinde bulunan 5 havayolu şirketine ait müşteriler üzerinden müşteri beklentisi ile ilişkili olan hizmet kalitesi ve algılanan değer değişkenlerinin müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatmini ile olan ilişkileri değerlendirmişlerdir. Sonuçlara göre araştırmacılar, müşteri beklentisi ile ilişkili olan hizmet kalitesi ve algılanan değer değişkenlerinin müşteri memnuniyetini anlamlı olarak sağladığını belirtmişlerdir.

Almsalam (2014), Suriye ülkesinde banka müşterileri üzerinde yaptığı araştırmada müşteri beklentisinin ve hizmet kalitesinin müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatmini ile anlamlı ve pozitif yönlü ilişkileri olduğunu tespit etmiştir.

Güres, Arslan ve Tun (2014), Türkiye’de bulunan havalimanlarındaki yolcular üzerinden yaptığı araştırmada müşteri beklentilerinin, müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatmininin ve müşteri sadakati değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre, müşteri beklentilerinin müşteri memnuniyetini anlamlı ve pozitif yönde etkilediğini ve müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatmininin müşteri sadakatinin önemli bir belirleyicisi olduğunu değerlendirmişlerdir.

Omo-Diagi ve Garcia Medina (2015), Nijerya ülkesinde bulunan fast-food müşterileri üzerinden müşteri beklentisinin müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatminini belirleme derecesini incelemişlerdir. Araştırmacılar, müşteri beklentisinin müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatminini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediğini belirtmişlerdir.

Rizwan vd., (2015), Pakistan ülkesindeki telekomünikasyon şirketlerinin müşterileri üzerinden yaptığı araştırmada müşteri beklentisinin müşteri memnuniyeti ile ilişkili olan müşteri tatmini üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgulara göre, araştırmacılar müşteri beklentisinin müşteri memnuniyetinin artmasına neden olduğunu belirlemişlerdir.

4. METODOLOJİ

4.1. Probit Regresyon Modeli

Probit regresyon, lojistik regresyon yöntemine alternatif olarak kullanılan bir yöntemdir. Probit regresyonda kategorik verilerin analizine dayanan doğrusal olmayan modelleme için kullanılmaktadır (Sevindik ve Üstündağ Şiray, 2018: 119). Probit regresyonda bir değer iki sonucundan diğere düşme olasılığını açıklamaktadır. Aynı zamanda probit regresyon modelinde sınıflandırma standart normal dağılım ile ölçülmektedir (Demirbulut, Aktaş, Kalıpsız ve Boyacı, 2017: 278). Bunların dışında probit analizinde, kümülatif normal dağılım uygulanmaktadır. Buna göre probit regresyon modelinin matematiksel olarak açıklaması aşağıda maddeler halinde gösterilmiştir (Kalaycı, 2014: 301-302; Topçu, 2008: 208; Bayramoğlu ve Ağızan, 2018: 1083-1084).

• Probit analizinde temel varsayım response fonksiyonuna dayanmaktadır. Response fonksiyonu eşitlik 1’de gösterilmiştir.

$$Y_i^* = \alpha + \beta X_i + u_i \quad (1)$$

Eşitlik 1'de Y_i^* gözlemlenen değişkeni belirtmektedir. Hesaplama ise gözlemlenen değişken Y_i olarak belirtilmekte olup, $Y_i^* > 0$ olduğu durumda Y_i 1 değerine eşit olur. Aksi durumda ise Y_i 0 değerine eşittir. Bu durum eşitlik 2'de ve eşitlik 3'de açıklanmıştır.

$$Y_i = 1 \text{ ve eğer } \alpha + \beta X_i + u_i > 0 \quad (2)$$

$$Y_i = 0 \text{ ve eğer } \alpha + \beta X_i + u_i \leq 0 \quad (3)$$

• Normal standart değişken z için $\Phi(z)$ 'i kümülatif normal dağılım fonksiyonu olarak tanımlandığında aşağıdaki eşitlikler oluşur.

$$\Phi(z) = P(Z \leq z) \quad (4)$$

$$P(Y_i = 1) = P(u_i > -\alpha - \beta X_i) = 1 - \Phi\left(\frac{-\alpha - \beta X_i}{\sigma}\right) \quad (5)$$

$$P(Y_i = 0) = P(u_i \leq -\alpha - \beta X_i) = \Phi\left(\frac{-\alpha - \beta X_i}{\sigma}\right) \quad (6)$$

• Probit modelde birden fazla bağımsız değişken olduğunda eşitlik 7'de belirtilen denklem kullanılır.

$$\Pr(Y = 1/X) = \Phi(X\beta) \quad (7)$$

Eşitlik 6 X bağımsız değişken vektörü olarak tanımlandığında bağımlı değişkenin (response= Y 'nin) 1 olma olasılığını açıklamaktadır. Bu kapsamda Φ standart normal olasılık dağılımını, $X\beta$ normal dağılım özelliğine sahip probit değeri veya endeksini belirtmektedir. Probit katsayısı olan β tahminde bir birim artışın probit değeri veya z tahmin değerinde oluşturacağı β standart sapmadaki artışı ifade etmektedir.

• Bütün bunlara göre modelin log olabilirlik fonksiyonu (log-likelihood) için eşitlik 8'deki denklem uygulanır

$$\ln L = \sum w_j \ln \Phi(x_j; b) + \sum w_j \ln (1 - \Phi(x_j; b)) \quad (8)$$

Eşitlik 7'de belirtilen w_j modeldeki hata teriminin varyans değişkenlik niteliğini kaldıracak ağırlık değerlerini belirtmektedir.

4.2. Araştırmanın Konusu ve Amacı

Araştırmada Batı Karadeniz bölgesinde faaliyet gösteren üç firmanın müşterilerinin alguları kapsamında bağımsız değişkenler olan müşteri memnuniyetlerinin müşterilerin beklentilerini karşılamaşının her bir bağımsız değişkene göre olasılıkları hesaplanmıştır. Araştırmanın amacı ise, söz konusu bağımsız değişkenlerden hangisinin veya hangilerinin müşterilerin beklentilerini karşıladığını ve daha az karşıladığını probit regresyon kapsamında olasılık hesabı yaparak tespit etmektir.

4.3. Araştırmanın Önemi ve Katkısı

Globalleşen dünyada rekabetin artması, işletmelerin müşterilere karşı olan yaklaşımlarını değiştirmiştir. Bu anlamda müşteri profilinin analizi işletmelerin ilgi odağı olmuştur. Söz konusu bu ilgi odaklarından en önemli olanlarından bir tanesi de müşterilerin memnuniyetlerinin sağlanmasıdır. Bu noktada müşterilerin beklentileri çok hassas bir konuma sahip olmaktadır. Çünkü müşterilerde oluşan en küçük bir memnuniyetsizlik müşterilerin beklentilerini olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Bu anlamda müşterilerin memnuniyetleri bağımsız değişken olarak müşterilerin beklentilerini etkileyeceği için söz konusu müşterilerin hassas olduğu noktada işletmeler müşterilerin memnuniyetlerinin sürdürülebilirliğini sağlamalıdır. Dolayısıyla müşteri memnuniyeti ve müşteri memnuniyetinin etkilediği müşteri beklentilerinin karşılanması çok önem kazanmaktadır.

Araştırmada bağımsız değişkenler olan memnuniyet değişkenlerinin müşterilerin beklentilerini karşılaması olasılığı çıkarılarak hangi memnuniyet değişkeninin/değişkenlerinin müşterilerin beklentilerini karşılamasında önemli olduğu tespit edilmiştir. Bu sayede ilgili

işletmeler müşterilerin beklentilerini karşılama olasılığını az nicelikte çıkartan memnuniyet değişkeni veya değişkenleri hakkında müşteri memnuniyetinin ve devamında beklentilerinin karşılanmasına yönelik spesifik yaklaşımlar ve stratejiler uygulayabileceklerdir.

Bu kapsamda bu çalışma, müşteri memnuniyetinin müşteri beklentilerini karşılamadaki etkisi kapsamında hangi memnuniyet bağımsız değişkeninin/değişkenlerinin müşteri beklentisini karşıladığını, az karşıladığını veya karşılamadığını tespit etmede bir yöntem niteliği taşımaktadır.

4.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın yöntemi kapsamında veri toplama aracı olarak Batı Karadeniz bölgesinde faaliyet gösteren üç firmaya ait müşterilerin memnuniyetleri ve beklentilerinin karşılanması algılamalarını ölçmek amacıyla anket uygulanmıştır. Anket araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olup, 2 bölümden oluşmaktadır. Bunlardan ilki demografik özellikler olup bunlar; müşterilerin cinsiyeti, yaşı, mesleği, eğitim ve gelir seviyelerinden oluşmaktadır. Bunlardan cinsiyet ve meslek nominal, geri kalan özellikler ise ordinal ölçüm seviyesinde değerlendirilmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise, firmaların müşterilere özellikle sorulmasını istediği fonksiyonel değişkenler yer almaktadırlar.

Ölçeğin müşteri memnuniyetini ölçen kısmında, memnuniyetini ölçen ve bağımsız değişkenler olan 12 fonksiyonel değişkenler için 5'li Likert tipi sayısal ölçekli bir değerlendirme kriterleri oluşturulmuştur. Bunlar; "1: Hiç İyi Değil", "2: İyi Değil", "3: Orta", "4: İyi", "5: Çok İyi, şeklinde oran ölçüm seviyesinde sıralanmıştır.

Ölçeğin müşteri memnuniyetini ölçen kısmında ise fonksiyonel değişkenler 2 sorudan oluşmaktadır. Bunlardan "işletme müşteri beklentilerin karşılamaktadır" fonksiyonel değişkeni bağımlı değişken olarak araştırmaya dahil olmuştur. Söz konusu fonksiyonel değişken nominal ölçüm seviyesinde "1: Evet", "0: Hayır" olarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın analiz düzeyi bakımından 12 adet memnuniyet değişkeninin müşterilerin beklentilerini ortaya çıkarma olasılıklarını tespit etmek amacıyla çok değişkenli istatistik tekniklerinden olan probit analizi uygulanmıştır. Bu anlamda 12 tane olan ve müşteri memnuniyeti ölçen bağımsız değişkenler ve müşteri beklentilerinin karşılanmasını ölçen bağımlı değişkenin açıklamaları ve kısaltmaları aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Değişkenler Seti

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken
Hizmetimizin Kalitesi (MEM1)	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması (BEK1)
Çeşitliliğimizin Yeterliliği (MEM2)	
Hizmetin Zamanında ve Tam Yapılması (MEM3)	
Çalışanların İstenilen Hizmeti Karşılama Yeteneği (MEM4)	
Çalışanların Müşterilere Karşı Tavrı ve İlgisi (MEM5)	
Şikayetlerin Çözümleme Hızı (MEM6)	
Fiyatlarımızın Uygun Olması (MEM7)	
Firmamızın Güvenirliliği (MEM8)	
Bina ve Ofislerimizin Estetiği (MEM9)	
Müşteri Menfaatlerinin Öncelikli Düşünülmesi (MEM10)	
Müşterilerin Güven Duygusunu Sağlama (MEM11)	
Çalışanların Sorulara Karşı Cevap Yeteneği (MEM12)	

Araştırmada 12 adet memnuniyet değişkeninin müşterilerin beklentilerinin karşılanmasındaki olasılık değerleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda olasılık değerleri 0 ile 1 değeri arasında olmasından dolayı değerlerin sınıflandırılması pearson ilişki katsayısı

sınıflandırılmasına göre esas alınmıştır. Dolayısıyla probit değerlere göre sınıflandırma, $0 \leq x \leq 0,199$ çok düşük olasılık, $0,200 \leq x \leq 0,499$ düşük olasılık, $0,500 \leq x \leq 0,699$ orta olasılık, $0,700 \leq x \leq 0,899$ yüksek olasılık ve son olarak $0,900 \leq x \leq 0,999$ çok yüksek olasılık şeklinde oluşturulmuştur.

4.5. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Sayısının Belirlenmesi

Araştırma yapılan bölgede müşteri sayısı sürekli olarak değiştiği için evren sayısı belli değildir. Buna istinaden araştırmada örneklem sayısı 140 olarak belirlenmiştir. Herhangi bir araştırma da, 30'dan büyük 500'den küçük örneklem büyüklükleri birçok araştırma için yeterli olmaktadır. Çok değişkenli analizlerin birçoğu için örneklem büyüklüğünün araştırmalarda bulunan değişken sayısının en az 10 katı olması tercih edilmelidir (Altunışık, Coşkun ve Yıldırım, 2017: 143-144). Bu kapsamda araştırmada örneklem sayısının (140), toplam da 12 değişken olması açısından araştırma için yeterli olduğu tespit edilmiştir.

4.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği

Araştırmanın geçerliliği açıklayıcı faktör analizi ile sağlanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde yapılacak ilk işlem verilerin test için uygunluğudur. Söz konusu analize istinaden bu anlamda verilerin uygunluğu ile ilgili olarak elde edilen bulgular aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Kesier-Meyer-Olkin testi değeri memnuniyet ölçeği için 0,896, beklenti ölçeği için 0,710 değerinde hesaplanmıştır. Tespit edilen değerler, 0,500 değerini aşması ölçeklerin açıklayıcı faktör analizi ile sağlanabileceğini ve her iki ölçek için örneklem büyüklüğünün uygun düzeyde olduğunu göstermektedir.

2. Barlett Küresellik testi sonucuna göre memnuniyet ölçeğinin ki-kare değeri 818,847, beklenti ölçeği için 57,969 değerinde ve anlamlı ($p < .00$) olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu durum, her iki ölçeğin kendi içinde ayrı olarak değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ve değişkenlerin çoklu normal dağılımdan meydana geldiğini göstermektedir. Çünkü Barlett Küresellik testinin anlamlı çıkması, değişkenler arasındaki ilişki olduğunu (Bursal, 2017: 159) veya ilişki matrisinin birim matris olmadığını açıklamaktadır (Aksu, Eser ve Güzeller, 2017: 47).

3. Anti-image katsayısı memnuniyet ölçeği kapsamında en küçük değer 0,832, beklenti ölçeğinde 0,510 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla her iki ölçeğin anti-image katsayılarının 0,500'ün üstünde olmaları, her iki ölçeğin değişkenlerinin faktör analizine uygunluklarını ve örneklem sayılarının yeterliliklerini göstermektedir.

4. İlişki matrisinin determinant değerinin memnuniyet ölçeğinde 0,002, beklenti ölçeğinde ise 0,729 değerlerinde hesaplanmıştır. Dolayısıyla her iki ölçeğin ilişki determinant değerinin "0,00" değerinden büyük olduğu için ölçeklerde kendilerine ait değişkenler arasında çoklu-eş doğrusallık sorunu bulunmamaktadır.

5. Her iki ölçek için faktörlerin ortak varyans değerlerinin hepsi 1 değerinden küçük çıkmıştır. Eğer ortak varyans değeri 1' in üstünde çıkıyorsa, bu durum ya veri seti çok küçük, veya araştırmada çok sayıda ya da az sayıda faktör belirlenmiştir (Kalaycı, 2013: 329).

Faktör analizi sonucunda tek faktörlü bir yapı ortaya çıkıyorsa, rotasyon işlemine gerek yoktur (Akbulut, 2010: 99). Bu sebepten dolayı her iki ölçek için rotasyon işlemi yapılmaya gerek duyulmamıştır. Ölçeklerde bulunan değişkenlerin ortak varyans değerlerinin tümü 0,200'den, faktör yüklerinin hepsinin 0,300'den büyük değerde olduğu için bu durumun açıklayıcı faktör analizi için kabul edilebilir olduğu değerlendirilebilir. Bunun yanında ölçeklerde varyansların hepsinin %5'den büyük varyansı açıklamış ve faktörlerin kümülatif varyansının memnuniyet ölçeğinde yaklaşık olarak %50'sini, beklenti ölçeğinde ise yaklaşık olarak %75 açıklaması açıklayıcı faktör analizi için uygun değerlerdir.

Araştırmanın güvenilirliğinin tespiti için Cronbach Alpha (α) katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre Cronbach Alpha (α) değeri memnuniyet ölçeğinde 0,902, beklenti ölçeğinde ise 0,809 değerinde tespit edilmiştir. Söz konusu bu değerler 0,800 değerinin üzerinde olduğu için ölçeklerin güvenilirliğinden söz edilebilir.

5. BULGULAR

Araştırmada müşteri memnuniyetini ölçen 12 bağımsız değişkenin müşteri beklentisini karşılamasının olasılığını ölçmek maksadıyla probit analizi kullanılmıştır. Bu maksatla ilk olarak verilerin probit analize uygun olup olmadığını değerlendirmek için uyum analizi yapılmıştır. Söz konusu uyum analizi çerçevesinde tespit edilen veriler Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. Probit Fonksiyonlar için Uyum Analizi

MEM1	Ki-Kare	df ^b	p	MEM2	Ki-Kare	df ^b	p	MEM3	Ki-Kare	df ^b	p
Pearson Goodness-of-Fit Test	144,168	136	0,299 ^{a*}	Pearson Goodness-of-Fit Test	62,516	136	1,000 ^{a*}	Pearson Goodness-of-Fit Test	70,84	136	1,000 ^{a*}
MEM4	Ki-Kare	df ^b	p	MEM5	Ki-Kare	df ^b	p	MEM6	Ki-Kare	df ^b	p
Pearson Goodness-of-Fit Test	161,021	136	,070 ^{a*}	Pearson Goodness-of-Fit Test	149,94	136	,195 ^{a*}	Pearson Goodness-of-Fit Test	121,999	136	,799 ^{a*}
MEM7	Ki-Kare	df ^b	p	MEM8	Ki-Kare	df ^b	p	MEM9	Ki-Kare	df ^b	p
Pearson Goodness-of-Fit Test	71,894	136	1,000 ^{a*}	Pearson Goodness-of-Fit Test	60,573	136	1,000 ^{a*}	Pearson Goodness-of-Fit Test	133,941	136	,534 ^{a*}
MEM10	Ki-Kare	df ^b	p	MEM11	Ki-Kare	df ^b	p	MEM12	Ki-Kare	df ^b	p
Pearson Goodness-of-Fit Test	122,372	136	,792 ^{a*}	Pearson Goodness-of-Fit Test	150,713	136	,184 ^{a*}	Pearson Goodness-of-Fit Test	157,48	136	,100 ^{a*}

*= $p > .05$

Tablo 2'ye göre, müşteriler açısından 12 memnuniyet durumunun müşterilerin beklentilerini karşılaması kapsamında oluşturulan 12 modelin anlamlılık değerlerinin 0,05'den büyük çıkması ($p > .05$) ve ki-kare değerlerinin yüksek çıkması sebebiyle verilerin probit analizi için uygun olduğu değerlendirilebilir.

Tablo 3. Kadın ve Erkek Müşterilerinin Probit Parametre Değerleri

PARAMETRELER	Tahmin Değer	Std. Hata	Z	p	PARAMETRELER	Tahmin Değer	Std. Hata	Z	p		
MEM1	0,754	0,2	3,765	,000*	MEM2	0,771	0,185	4,165	,000*		
Intercept ^b	Erkek	-1,639	0,812	-2,018	,044*	Intercept ^b	Erkek	-0,95	0,553	-1,719	,086*
	Kadın	-1,727	0,761	-2,268	,023*		Kadın	-1,38	0,613	-2,251	,024*
PARAMETRELER	Tahmin Değer	Std. Hata	Z	p	PARAMETRELER	Tahmin Değer	Std. Hata	Z	p		
MEM3	0,944	0,201	4,687	,000*	MEM4	0,772	0,187	4,141	,000*		
Intercept ^b	Erkek	-2,119	0,757	-2,8	,005*	Intercept ^b	Erkek	-1,588	0,743	-2,136	,033*
	Kadın	-2,288	0,726	-3,151	,002*		Kadın	-1,964	0,764	-2,571	,010*
PARAMETRELER	Tahmin Değer	Std. Hata	Z	p	PARAMETRELER	Tahmin Değer	Std. Hata	Z	p		
MEM5	0,592	0,202	2,923	,003*	MEM6	0,671	0,176	3,81	,000*		
Intercept ^b	Erkek	-1,139	0,922	-1,235	,217*	Intercept ^b	Erkek	-1,113	0,691	-1,611	,107*
	Kadın	-1,38	0,875	-1,577	,115*		Kadın	-1,396	0,683	-2,046	,041*
PARAMETRELER	Tahmin Değer	Std. Hata	Z	p	PARAMETRELER	Tahmin Değer	Std. Hata	Z	p		
MEM7	-7,074	1,994	-15,256	,050*	MEM8	1,17	0,259	4,513	,000*		
Intercept ^b	Erkek	-8,314	2,274	-18,272	,092*	Intercept ^b	Erkek	-3,03	0,936	-3,237	,001*
	Kadın	-9,555	2,555	-21,289	,103*		Kadın	-3,588	1,04	-3,449	,001*
PARAMETRELER	Tahmin Değer	Std. Hata	Z	p	PARAMETRELER	Tahmin Değer	Std. Hata	Z	p		
MEM9	0,471	0,148	3,172	,002*	MEM10	0,711	0,213	3,334	,001*		
Intercept ^b	Erkek	-0,339	0,596	-0,569	,569*	Intercept ^b	Erkek	-1,3	0,832	-1,562	,118*
	Kadın	-0,642	0,594	-1,08	,280*		Kadın	-1,645	0,847	-1,941	,050*
PARAMETRELER	Tahmin Değer	Std. Hata	Z	p	PARAMETRELER	Tahmin Değer	Std. Hata	Z	p		
MEM11	0,598	0,225	2,654	,008*	MEM12	0,55	0,18	3,056	,002*		
Intercept ^b	Erkek	-1,163	1,009	-1,153	,249*	Intercept ^b	Erkek	-0,951	0,817	-1,164	,244*
	Kadın	-1,488	1,007	-1,478	,139*		Kadın	-1,133	0,773	-1,467	,142*

*=p<.05

Tablo 3'de genel anlamda memnuniyet durumuna ve kadın-erkek müşterilerinin algılamalarına göre kesişim durumlarına istinaden tahmin değerleri, standart hataları, Z değerleri ve bunların anlamlılık değerleri sunulmuştur.

Tablo 3'e göre, genel anlamda tüm memnuniyet parametreleri probit modellere göre anlamlılık değerleri 0,05'den küçük çıktığı için (p<.05) anlamlı çıkmıştır. Ayrıca Tablo 3'e göre, "çeşitliliğimizin yeterliliği (MEM2)" bağımsız değişkeninin kesişim değerine ilişkin erkek parametresi (p_{Mem2-Erkek}=,086>.05), "çalışanların müşterilere karşı tavrı ve ilgisi (MEM5)" bağımsız değişkeninin erkek ve kadın parametreleri (p_{Mem5-Erkek}=,217>.05, p_{Mem5-Kadın}=,115>.05), "şikayetlerin çözümlenme hızı (MEM6)" bağımsız değişkeninin kesişim değerine ilişkin erkek parametresi (p_{Mem6-Erkek}=,107>.05), "bina ve ofislerin estetiği (MEM9)" bağımsız değişkeninin kesişim değerlerine ilişkin erkek ve kadın parametreleri (p_{Mem9-Erkek}=,569>.05, p_{Mem9-Kadın}=,280>.05), "müşteri menfaatlerinin öncelikli düşünülmesi (MEM10)" bağımsız değişkeninin kesişim değerine ilişkin erkek parametresi (p_{Mem10-Erkek}=,118>.05), "müşterilere güven duygusu sağlama (MEM11)" bağımsız değişkeninin kesişim değerine ilişkin erkek ve kadın parametreleri (p_{Mem11-Erkek}=,249>.05, p_{Mem11-Kadın}=,139>.05) ve son olarak "çalışanların sorulara karşı cevap yeteneği (MEM12)" bağımsız değişkeninin kesişim değerine ilişkin erkek ve kadın parametreleri (p_{Mem12-Erkek}=,244>.05, p_{Mem12-Kadın}=,142>.05)

$k_{kadın}=.142>.05$) anlamlılık değerleri 0,05'den büyük olduğu için anlamlı olarak tespit edilmemiştir. Bunların dışındaki değişkenlerin kesişim değerlerine ilişkin erkek ve kadın parametrelerin hepsi anlamlı olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3'de Tablo 2 ile bağlantılı olarak müşterilerin algılamaları kapsamında 12 memnuniyet durumunun müşterilerin beklentilerini karşılama kapsamında kadın ve erkek parametrelere göre probit denklemler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Erkek ve Kadın Patametrelerine Ait Probit Denklemler

Parametreler		Probit Denklemler
Mem1	Erkek	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-1,639+0,754.Mem1
	Kadın	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-1,727+0,754.Mem1
Mem2	Erkek	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-0,950+0,771.Mem2
	Kadın	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-1,380+0,771.Mem2
Mem3	Erkek	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-2,119+0,944.Mem3
	Kadın	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-2,288+0,944.Mem3
Mem4	Erkek	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-1,588+0,772.Mem4
	Kadın	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-1,964+0,772.Mem4
Mem5	Erkek	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-1,139+0,592.Mem5
	Kadın	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-1,380+0,592.Mem5
Mem6	Erkek	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-1,113+0,691.Mem6
	Kadın	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-1,396+0,691.Mem6
Mem7	Erkek	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-8,314-7,074.Mem7
	Kadın	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-9,555-7,074.Mem7
Mem8	Erkek	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-3,030+1,170.Mem8
	Kadın	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-3,588+1,170.Mem8
Mem9	Erkek	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-0,339+0,471.Mem9
	Kadın	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-0,642+0,471.Mem9
Mem10	Erkek	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-1,300+0,711.Mem10
	Kadın	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-1,645+0,711.Mem10
Mem11	Erkek	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-1,163+0,754.Mem11
	Kadın	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-1,488+0,754.Mem11
Mem12	Erkek	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması=-0,951+0,550.Mem12
	Kadın	Müşterilerin Beklentilerinin Karşılanması =-1,333+0,550.Mem12

Tablo 5'de ise 12 müşteri memnuniyet durumunun, müşterilerin beklentilerini karşılama olasılıkları sunulmuştur.

Tablo 5. Memnuniyet Bağımsız Değişkenlerinin Müşteri Beklentilerini Karşılama Olasılık Değerleri

Hizmetimizin Kalitesi			Çeşitliliğimizin Yeterliliği				Hizmetlerin Zamanında ve Tam Yapılması			Çalışanların İstenilen Hizmeti Karşılama Yeteneği					
Memnuniyet Derecesi	Olasılık Değeri		Ort.	Memnuniyet Derecesi	Olasılık Değeri		Ort.	Memnuniyet Derecesi	Olasılık Değeri		Ort.	Memnuniyet Derecesi	Olasılık Değeri		Ort.
	Erkek	Kadın			Erkek	Kadın			Erkek	Kadın			Erkek	Kadın	
Çok İyi	0,984	0,980	0,982	Çok İyi	0,989	0,993	0,991	Çok İyi	0,995	0,992	0,9935	Çok İyi	0,989	0,971	0,98
İyi	0,916	0,902	0,909	İyi	0,983	0,956	0,9695	İyi	0,951	0,93	0,9405	İyi	0,933	0,87	0,9015
Orta	0,734	0,704	0,719	Orta	0,913	0,824	0,8685	Orta	0,762	0,706	0,734	Orta	0,767	0,638	0,7025
İyi Değil	-----	0,414	0,414	İyi Değil	0,723	0,564	0,6435	İyi Değil	0,409	0,344	0,3765	İyi Değil	0,483	0,337	0,41
Hiç İyi Değil	-----	-----	-----	Hiç İyi Değil	0,429	0,271	0,35	Hiç İyi Değil	-----	0,089	0,089	Hiç İyi Değil	-----	-----	-----
Ortalama	0,878	0,727	0,803	Ortalama	0,807	0,721	0,764	Ortalama	0,7793	0,6122	0,695725	Ortalama	0,793	0,704	0,7485
Çalışanların Müşterilere Karşı Tavrı ve İlgisi			Şikayetlerin Çözümleme Hızı				Fiyatlarımızın Uygun Olması			Firmamızın Güvenirliği					
Memnuniyet Derecesi	Olasılık Değeri		Ort.	Memnuniyet Derecesi	Olasılık Değeri		Ort.	Memnuniyet Derecesi	Olasılık Değeri		Ort.	Memnuniyet Derecesi	Olasılık Değeri		Ort.
	Erkek	Kadın			Erkek	Kadın			Erkek	Kadın			Erkek	Kadın	
Çok İyi	0,966	0,943	0,955	Çok İyi	0,988	0,975	0,9815	Çok İyi	0,998	0,99	0,994	Çok İyi	0,998	0,988	0,993
İyi	0,89	0,838	0,864	İyi	0,942	0,901	0,9215	İyi	0,983	0,942	0,9625	İyi	0,951	0,863	0,907
Orta	-----	0,654	0,654	Orta	0,816	0,731	0,7735	Orta	0,916	0,797	0,8565	Orta	0,684	0,469	0,5765
İyi Değil	0,518	0,422	0,47	İyi Değil	0,59	0,478	0,534	İyi Değil	0,738	0,536	0,637	İyi Değil	0,245	0,106	0,1755
Hiç İyi Değil	-----	-----	-----	Hiç İyi Değil	-----	-----	-----	Hiç İyi Değil	0,459	0,258	0,3585	Hiç İyi Değil	-----	-----	-----
Ortalama	0,791	0,714	0,753	Ortalama	0,834	0,771	0,8025	Ortalama	0,818	0,704	0,761	Ortalama	0,719	0,606	0,6625
Bina ve Ofislerimizin Estetiği			Müşteri Menfaatlerinin Öncelikli Düşünülmesi				Müşterilerin Güven Duygusunu Sağlama			Çalışanların Sorulara Karşı Cevap Yeteneği					
Memnuniyet Derecesi	Olasılık Değeri		Ort.	Memnuniyet Derecesi	Olasılık Değeri		Ort.	Memnuniyet Derecesi	Olasılık Değeri		Ort.	Memnuniyet Derecesi	Olasılık Değeri		Ort.
	Erkek	Kadın			Erkek	Kadın			Erkek	Kadın			Erkek	Kadın	
Çok İyi	0,978	0,957	0,968	Çok İyi	0,988	0,972	0,98	Çok İyi	0,966	0,933	0,9495	Çok İyi	0,964	0,947	0,9555
İyi	0,939	0,893	0,916	İyi	0,939	0,885	0,912	İyi	0,89	0,817	0,8535	İyi	0,894	0,857	0,8755
Orta	0,858	0,78	0,819	Orta	0,798	0,688	0,743	Orta	0,736	0,62	0,678	Orta	-----	0,698	0,698
İyi Değil	0,727	0,618	0,673	İyi Değil	-----	-----	-----	İyi Değil	-----	-----	-----	İyi Değil	0,559	0,487	0,523
Hiç İyi Değil	0,552	0,432	0,492	Hiç İyi Değil	-----	-----	-----	Hiç İyi Değil	-----	-----	-----	Hiç İyi Değil	-----	-----	-----
Ortalama	0,81	0,736	0,773	Ortalama	0,908	0,848	0,878	Ortalama	0,864	0,79	0,827	Ortalama	0,805	0,747	0,776

Tablo 5'de belirtilen değerlere ilişkin açıklamalar aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

1. Erkek ve kadın müşterilerin 12 memnuniyet durumunu algılamaları kapsamında, erkek müşterilerin 12 memnuniyet durumunun kendi beklentilerini karşılama olasılık değerleri kadınlara kıyasla daha fazladır.

2. Erkek ve kadın müşterilerinin 12 memnuniyet durumunu algılamaları kapsamında, tüm memnuniyet değişkenlerin müşteri beklentilerini karşılama olasılıklarını en fazladan en aza oluşturan oran ölçümleri sırasıyla "çok iyi", "iyi", "orta", "iyi değil" ve "hiç iyi değil" olarak tespit edilmiştir.

3. Erkek müşterilerinin 12 memnuniyet durumunu algılamaları kapsamında, erkek müşterilerinin beklentilerini karşılama olasılığını fazladan aza doğru açıklayan memnuniyet değişkenleri sırasıyla "müşteri menfaatlerin öncelikli düşünülmesi ($MEM10_{Erkek}=0,908$, çok yüksek olasılık), "hizmetimizin kalitesi ($MEM1_{Erkek}=0,878$, yüksek olasılık)", "müşterilerin güven duygusunu sağlama ($MEM11_{Erkek}=0,864$, yüksek olasılık)", "şikayetlerin çözülme hızı ($MEM6_{Erkek}=0,834$, yüksek olasılık), "fiyatlarımızın uygun olması ($MEM7_{Erkek}=0,818$, yüksek olasılık)", "bina ve ofislerimizin estetiği ($MEM9_{Erkek}=0,810$, yüksek olasılık)", "çeşitliliğimizin yeterliliği ($MEM2_{Erkek}=0,807$, yüksek olasılık), "çalışanların sorulara karşı cevap verme niteliği ($MEM12_{Erkek}=0,805$, yüksek olasılık)", "çalışanların istenilen hizmeti karşılama yeteneği ($MEM4_{Erkek}=0,793$, yüksek olasılık)", "çalışanların müşterilere karşı tavır ve ilgisi ($MEM5_{Erkek}=0,791$, yüksek olasılık), "hizmetin zamamında ve tam yapılması ($MEM3_{Erkek}=0,779$, yüksek olasılık)", "firmamızın güvenilirliği ($MEM8_{Erkek}=0,719$, yüksek olasılık)" olarak tespit edilmiştir.

4. Kadın müşterilerinin 12 memnuniyet durumunu algılamaları kapsamında, kadın müşterilerinin beklentilerini karşılama olasılığını fazladan aza doğru açıklayan memnuniyet değişkenleri sırasıyla "müşteri menfaatlerin öncelikli düşünülmesi ($MEM10_{Kadın}=0,848$, yüksek olasılık), "müşterilerin güven duygusunu sağlama ($MEM11_{Kadın}=0,790$, yüksek olasılık)", "şikayetlerin çözülme hızı ($MEM6_{Kadın}=0,771$, yüksek olasılık), "çalışanların sorulara karşı cevap verme niteliği ($MEM12_{Kadın}=0,747$, yüksek olasılık)", "bina ve ofislerimizin estetiği ($MEM9_{Kadın}=0,736$, yüksek olasılık)", "hizmetimizin kalitesi ($MEM1_{Kadın}=0,878$, yüksek olasılık)", "çeşitliliğimizin yeterliliği ($MEM2_{Kadın}=0,721$, yüksek olasılık), "çalışanların müşterilere karşı tavır ve ilgisi ($MEM5_{Kadın}=0,714$, yüksek olasılık)", "fiyatlarımızın uygun olması ($MEM7_{Kadın}=0,704$, yüksek olasılık)", "çalışanların istenilen hizmeti karşılama yeteneği ($MEM4_{Erkek}=0,704$, yüksek olasılık)", "hizmetin zamamında ve tam yapılması ($MEM3_{Kadın}=0,612$, orta olasılık)", "firmamızın güvenilirliği ($MEM8_{Kadın}=0,606$, orta olasılık)" olarak tespit edilmiştir.

5. Örneklem toplamını oluşturan ve evreni temsil eden erkek ve kadın müşterilerinin memnuniyetlerinin kendi beklentilerini karşılama olasılık oranlarının ortalamalarına göre, memnuniyet değişkenlerinin müşteri beklentilerini karşılama olasılık oranları fazladan aza doğru sırasıyla "müşteri menfaatlerin öncelikli düşünülmesi ($MEM10_{Ort.Kadın-Erkek}=0,878$, yüksek olasılık)", "müşterilerin güven duygusunu sağlama ($MEM11_{Ort.Kadın-Erkek}=0,827$, yüksek olasılık), "hizmetimizin kalitesi ($MEM1_{Ort.Kadın-Erkek}=0,802$, yüksek olasılık) ve "şikayetlerin çözülme hızı ($MEM6_{Ort.Kadın-Erkek}=0,802$, yüksek olasılık), "çalışanların sorulara karşı cevap verme niteliği ($MEM12_{Ort.Kadın-Erkek}=0,776$, yüksek olasılık), "bina ve ofislerimizin estetiği ($MEM9_{Ort.Kadın-Erkek}=0,773$, yüksek olasılık)", "çeşitliliğimizin yeterliliği ($MEM2_{Ort.Kadın-Erkek}=0,764$, yüksek olasılık)", "fiyatlarımızın uygun olması ($MEM7_{Ort.Kadın-Erkek}=0,761$, yüksek olasılık)", "çalışanların müşterilere karşı tavır ve ilgisi ($MEM5_{Ort.Kadın-Erkek}=0,752$, yüksek olasılık)", "çalışanların istenilen hizmeti karşılama yeteneği ($MEM4_{Ort.Kadın-Erkek}=0,748$, yüksek olasılık)", "hizmetin zamamında ve tam yapılması ($MEM3_{Ort.Kadın-Erkek}=0,695$, orta olasılık)", "firmamızın güvenilirliği ($MEM8_{Ort.Kadın-Erkek}=0,662$, orta olasılık)" olarak tespit edilmiştir.

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada 12 memnuniyet değişkeninin müşterilerin beklentilerini karşılama olasılıkları hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, erkek müşterilerinin 12 memnuniyet durumunun kendi beklentilerini karşılama olasılıkları kadın müşterilere kıyasla daha fazla çıkmıştır.

Araştırmaya göre, kadın ve erkek müşterileri için 12 memnuniyet değişkeni çerçevesinde müşteri beklentilerini olasılık bakımından en çok karşılayan memnuniyet parametreleri sırasıyla "çok iyi", "iyi", "orta", "iyi değil" ve "hiç iyi değil" olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu durum, erkek ve kadın müşterilerde memnuniyet derecesi ne kadar artarsa, erkek ve kadın müşterilerin beklentilerinin o kadar karşılanıyor anlamına gelmektedir.

Araştırmada müşterilerin memnuniyetlerinin sağlanarak müşterilerin beklentilerinin yüksek düzeyde karşılandıkları tespit edilmiştir. Araştırmada müşterilerin beklentilerini karşılama olasılığı en fazla olan memnuniyet değişkeni kadın ve erkek müşteriler için "müşteri menfaatlerin öncelikli düşünülmesi (MEM10)" değişkeni tespit edilmiştir. Yine müşterilerin beklentilerini karşılama olasılığı en az olan memnuniyet değişkeni ise, kadın ve erkek müşteriler için "firmamızın güvenirliliği (MEM8)" değişkeni tespit edilmiştir. Dolayısıyla kadın ve erkek müşteriler için "müşteri menfaatlerin öncelikli düşünülmesi (MEM10)" değişkeni, kadın ve erkek müşterilerin beklentilerinin karşılanmasında önemli değişkendir.

Araştırmaya göre, örnekleme oluşturan kadın ve erkek müşterilerin memnuniyet algılamalarının kadın ve erkek müşterilerin beklentilerini karşılanma olasılığını gösteren memnuniyet değişkenleri çoktan aza doğru sırasıyla "müşteri menfaatlerin öncelikli düşünülmesi (MEM10)", "müşterilerin güven duygusunu sağlama (MEM11)", "hizmetimizin kalitesi (MEM1)" ve "şikayetlerin çözülme hızı (MEM6)", "çalışanların sorulara karşı cevap verme niteliği (MEM12)", "bina ve ofislerimizin estetiği (MEM9)", "çeşitliliğimizin yeterliliği (MEM2)", "fiyatlarımızın uygun olması (MEM7)", "çalışanların müşterilere karşı tavır ve ilgisi (MEM5)", "çalışanların istenilen hizmeti karşılama yeteneği (MEM4)" yüksek olasılıklı olarak tespit edilmiştir. Buna karşın "hizmetin zamamnında ve tam yapılması (MEM3)" ve "firmamızın güvenirliliği (MEM8)" orta olasılıklı olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla sonuçlara göre, müşteri beklentilerini karşılanması müşteriler için daha doyumsal veya müşteri beklentilerinin karşılanmasının daha sağlıklı olması için özellikle "hizmetin zamamnında ve tam yapılması (MEM3)" ve "firmamızın güvenirliliği (MEM8)" orta olasılıklı memnuniyet değişkenlerinin müşterilerin beklentilerinin karşılanmasında yüksek veya çok yüksek olasılıklı olması için ilgili firmalarca çalışmalar yapılabilir. Bu sayede, ilgili firmalar yüksek seviyede olan müşterileri memnuniyetlerini daha yüksek seviyeye getirerek yüksek seviye olasılıklı olarak oluşan müşteri beklentilerini daha yüksek seviyeye ulaştırabilir.

KAYNAKÇA

- Abd-El-Salam, E., & Shawky, A. El-Nahas, T. (2013). The impact of corporate image and reputation on service quality. *The Business & Management Review*, 3(2): 177-196.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde spss uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aksu, G., Eser, M. T., & Güzeller, C. O. (2017). *Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları* (1-237 b.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ali, R., Leifu, G., YasirRafiq, M., & Hassan, M. (2015). Role of perceived value, customer expectation, corporate image and perceived service quality on the customer satisfaction. *The Journal of Applied Business Research*, 31(4): 1425-1436.
- Almsalam, S. (2014). The effects of customer expectation and perceived service quality on customer satisfaction. *International Journal of Business and Management Invention*, 3(8): 79-84.
- Altunışık, R., Coşkun, R., & Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde örnekleme yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Bayramoğlu, Z., & Ağızan, S. (2018). Sulama sistemlerinin tercihini etkileyen faktörlerin analizi. *Uluslararası Su ve Çevre Kongresi SUÇEV*, Bursa, 1082-1087.

- Bulgan, G., & Soybalı, H. H. (2011). Antalya Belek bölgesinde 5 yıldızlı otel işletmelerinde düşük sezonda konaklayan Alman müşterilerin hizmet beklentilerinin ve memnuniyet düzeylerinin değerlendirilmesi. *Journal of Yasar University*, 21(6): 3572-3597.
- Burchberger, P. (2016). *Massnahmen zur steigerung der kunden zufriedenen*. Wiesbaden: Springer-Gabler.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizi* (1 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirbulut, Y., Aktaş, M. S., Kalıpsız, O., & Bayracı, S. (2017). İstatistiksel ve makine öğrenimi yöntemleriyle kredi skorlama. *UYMS 17*, Antalya, 273-284.
- Doğan, S., & Kılıç, S. (2008). İlişki yönetiminde iç ve dış müşteri memnuniyetinin sağlanması. *KMU İİBFF Dergisi*, 10(14): 1-28.
- Emir, O., Kılıç, G., & Elbeyi, P. (2010). Üç yıldızlı otel işletmelerinde müşteri memnuniyeti üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3): 291-310.
- Erlbeck, K. (1999). *Kundenorientierte unternehmensführung kundenzufriedenheit and loyalitaet*. Wiesbaden: Universitaet Wiesbaden.
- Eroğlu, E. (2005). Müşteri memnuniyeti ölçüm modeli. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme Dergisi*, 34(1): 7-25.
- Ferrer, C. (2009). Structural equation models for predicting customer expectation, satisfaction and perceived-quality relationships. *International Journal of Academic Research*, 1(1): 147-152.
- Gerson, R. F. (1997). *Müşteri tatmininde süreklilik*. (T. Savaşer, Çev.) İstanbul: Rota Yayınları.
- Güres, H., Arslan, S., & Yücel Tun, S. (2014). Customer expectation, satisfaction and loyalty relationship in Turkish Airline Industry. *International Journal of Marketing Studies*, 6(1): 66-74.
- Hapsaria, R., Clemes, M., & Dean, D. (2016). The Mediating role of perceived value on the relationship between service quality and customer satisfaction: Evidence from Indonesian airline passengers. *7th International Economics & Business Management Conference, Procedia Economics and Finance*(35): 388 – 395.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Anı Yayın Dağıtım.
- Ojo, O. (2010). The Relationship between service quality and customer satisfaction in the telecommunication industry: Evidence from Nigeria. *Broad Research in Accounting, Negotiation, and Distribution*, 1(1): 88-100.
- Okursoy, A., & Turan, A. H. (2014). Açımlayıcı faktör analizi ve üniversites yemekhanesinde müşteri memnuniyeti üzerinde etkili olan boyutların belirlenmesi üzerine bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 15(1): 65-78.
- Oliver, R. L. (1997). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer*. New York: McGraw-Hill.
- Omo-Diagi, H., & Garcia Medina, I. (2015). The impact of customer expectation and satisfaction on repeat patronage in Nigerian. *Indian Journal of Research*, 4(9): 178-179.
- Rahman, M. S., Khan, A. H., & Haque, M. (2012). A conceptual study on the relationship between service quality a conceptual study on the relationship between service quality model perspective. *Asian Social Science*, 8(13): 201-210.
- Reicheld, F. F. (1996). *The loyalty effect*. Massachusetts: Harvard Business Scholl Press.
- Sandıkçı, M. (2007). Müşteri memnuniyetinin ölçülmesi ve Sandıklı Hüdai Kaplıcası'nda Bir alan araştırması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2): 39-53.
- Sandıkçı, M. (2008). Termal turizm işletmelerinde sağlık beklentileri ve müşteri Memnuniyeti. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Afyon Kocatepe.
- Sav, D. (2016). Müşteri beklentilerinin ve memnuniyetinin stratejik planlama açısından değerlendirilmesi: Afyon Karahisar İlindeki Termal Turizm İşletmelerinde Bir Uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul.

- Sevindik, S., & Üstündağ Şiray, G. (2018). Diskriminant analizi ve bazı alternatif regresyon analizleri. *Çukurova Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 35(9), 117-125.
- Sharma, A., Grewal, D., & Levy, M. (1995). The Customer satisfaction/logistic interface. *Journal of Business Logistic*, 16(2): 1-25.
- Sharma, S., Niedrich, R., & Dobbins, G. (1999). A framework for monitoring customer satisfaction. *Industrial Marketing Management*(28): 231-243.
- Stephen, B. W., Ford, R. C., & Cherrill, H. P. (2001). *Delivering excellent service: Lessons from the best firms*. Berkeley: University of California.
- Şeker, S. E. (2014). Beklenti teorisi. *YBS Ansiklopedi*, 1(3): 20-23.
- Topçu, Y. (2008). Çiftçilerin tarımsal destekleme politikalarından faydalanma istekliliğinde etkili faktörlerin analizi: Erzurum ili örneği. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 21(2), 205-212.
- Ulusoy, Y. (2008). Günümüz işletmelerinde müşteri odaklı yönetim yaklaşımları ve müşteri memnuniyetine ilişkin bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Denizli.
- Ünver, A. E. (2015). Mobil Reklamcılıkta Bireysel Müşteri Hizmet Kalitesi ile Müşteri Memnuniyeti İlişkisine Dair Ampirik Bir Araştırma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çorum.
- Yağcı, M. İ., & Duman, T. (2006). Hizmet Kalitesi-Müşteri Memnuniyeti İlişkisinin Hastane Türlerine Göre Karşılaştırılması: Devlet, Özel ve Üniversite Hastaneleri Uygulaması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7(2): 218-238.
- Yi, Y., & La, S. (2003). The Moderating Role of Confidence in Expectations and The Asymmetric Influence of Disconfirmation on Customer Satisfaction. *The Service Industries Journal*, 23(5): 20-47.

***The Development of Administrative System Based Microsoft Access 2016
(SIAMAR PONTREN) in Islamic Boarding Schoolat Malang City***

Dr. Madziatul Churiyah

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0799-4402>

State University of Malang, Faculty of Economics, Malang – TURKEY

Nikmatul Fihriyah

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2144-0393>

State University of Malang, Faculty of Economics, Malang – TURKEY

Article History

Submitted: 10.10.2020

Accepted: 07.02.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

System Development

Siamar Pontren Application

Administration

Archives

Microsoft Access

Abstract

This development and research aim to produce applications for archiving storage of incoming and outgoing mail. The name of the application is SIAMAR PONTREN. The research was conducted at Al-Ishlahiyah Islamic Boarding School, Malang City. The type of research method used is Research and Development. This research uses quantitative and qualitative data. Quantitative data were obtained from the results of media validation questionnaires and user trials. Qualitative data were obtained from suggestions and comments provided by media expert validators and users. The results of the evaluation of quantitative trials that have been managed show that 83% of the products are feasible to be tested. And 95% of the quantitative results show that the product is effective.

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.46843>

Atf Bilgisi / Reference Information

Churiyah, M. and Fihriyah, N. (2021). The Development of Administrative System Based Microsoft Access 2016 (SIAMAR PONTREN) in Islamic Boarding Schoolat Malang City. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 457-467.

Malang Şehrindeki İslami Yatılı Okulunda Yönetim Sistemine Dayalı Microsoft Access 2016'nın (SIAMAR PONTREN) Geliştirilmesi

Dr. Madziatul Churiyah

Negeri Malang Üniversitesi, Ekonomi Fakültesi, Malang, ENDONEZYA

Nikmatul Fitriyah

Negeri Malang Üniversitesi, Ekonomi Fakültesi, Malang, ENDONEZYA

Makale Geçmişi

Geliş: 10.10.2020
Kabul: 07.02.2021
On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Sistem Geliştirme
Siamar Pontren Uygulaması
Yönetim
Arşivler
Microsoft Access

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.46843>

Öz

Bu geliştirme ve araştırma, gelen ve giden postaların depolanması için arşivleme uygulamaları üretmeyi amaçlamaktadır. Uygulamanın adı SIAMAR PONTREN'dir. Araştırma, Malang Şehri, Al-Ishlahiyah İslami Yatılı Okulu'nda yapıldı. Kullanılan araştırma yöntemi türü Araştırma ve Geliştirmedir. Bu araştırma, nicel ve nitel verileri kullanır. Nicel veriler, ortam doğrulama anketlerinin ve kullanıcı denemelerinin sonuçlarından elde edildi. Nitel veriler, medya uzmanı doğrulayıcılar ve kullanıcılar tarafından sağlanan öneri ve yorumlardan elde edilmiştir. Yönetilen kantitatif denemelerin değerlendirmesinin sonuçları, ürünlerin% 83'ünün test edilmek için uygun olduğunu göstermektedir. Kantitatif sonuçların% 95'i ise ürünün etkili olduğunu gösteriyor.

INTRODUCTION

Islamic boarding schools are one place that cannot be separated from intellectual social discourse in Indonesia. Islamic boarding schools are Islamic educational institutions that lead to national education (Amri et al., 2017). The existence of Islamic boarding schools that have been scattered in various parts of the country is a form of the process of developing the education system in Indonesia (Budiyanto & Machali, 2014). Islamic boarding schools today do not only discuss religion, but also encourage students to take part in the development and progress of the world (Wekke & Hamid, 2013). As a national educational institution that has contributed more than one year, Islamic boarding schools have been known to have distinctiveness and authenticity (indigenous) in the education system (Majid, 1997).

Based on the 2020 EMIS database, the number of Islamic boarding schools in Indonesia currently was around 30,143 boarding schools along with the number of santri 4,462,251 (EMIS data, 2020) consisting of resident and non-resident santri. The total students mentioned above do not include students who have finished their studies or are called alumni. Seeing a large number of Islamic boarding schools in Indonesia, Islamic boarding schools certainly have an extraordinary influence on the development of the education system in Indonesia. Therefore, it is not surprising that Indonesia is referred to as the home of the largest Islamic education system in the world where this can be seen from thousands of Islamic boarding schools or madrassas that exclusively serve educational needs (Islam Asadullah, MN, & Maliki. (2018). Indonesia also including regional belts stretching from North and West Africa to South and Southeast Asia, including countries such as Egypt, Nigeria, Pakistan, Afghanistan, and Bangladesh, where the madrasa education system is developing ((Anzar, 2003); (Atran et al., 2008); (Asadullah, 2018); (Coulson, 2004); (Zaman, 2007); (Van Bruinessen, 2008); (Izama, 2014)).

However, back in its long and traditional history, the average system used in Islamic boarding schools still uses a lot of manual systems, both in organizational systems, teaching systems, learning systems, and administrative systems. With the development of the current era, it can be seen that boarding schools have begun to implement systems that are modern and equal in world civilization. This is caused by the development of science and technology (science and technology) so that it demands both government and private organizations to utilize these developments in the implementation of the work of an organization (Battaglia et al., 2017).

The current industrial revolution 4.0, of course, a pesantren is faced with enormous challenges. Islamic boarding schools must be able to keep up with the demands of the rapidly growing era. As the boarding school travels today, it can be seen that the output of the boarding school can play a role in the government and society. As a partner of the government and also has a role in society, the pesantren needs to develop and change as a form of adaptation to the modern world. This shows the life of pesantren is no longer considered static and stagnant. The dynamics of boarding school life have been proven by the involvement of active participation in giving roles to the community and many other aspects of life that accompany it (Wirawan, 2019).

Indeed, the development of science and technology (science and technology) can provide support for each agency to compete to improve the system used (Giannopoulou et al., 2019). But not all agencies can meet the competition. One of them is that the system found in Islamic boarding schools still uses a lot of manual systems including the administration system. This can be proven in the system in the Salafiyah Putri Al-Ishlahiyah Islamic Boarding School in Malang, especially in the administration system of storing incoming and outgoing mail. By

running a manual system, there are often several obstacles. Not finding the archive when needed again, it is one example that often occurs. Resulting in a lack of effective performance. Meanwhile, the success of archive management will appear to be successful if an archive can be recovered along with information related to the archive (Engelman, 2019); (Barthelemy et al., 2018).

Based on the influence of Islamic boarding schools on the development of national education and the importance of records for an organization as well as the various impacts of archiving problems that may arise from conventional filing systems, the electronic filing system for an Islamic boarding school becomes important and interesting to study for application in an organization including in boarding school (Fenton, 2006). Azmi & Aziz (2015) said in their research that improving the quality and use of electronic administration must be sustainable and must be supported by the government. Letkowski (2014) mentioned in his research, using Microsoft Access-based applications has an influence on the system, namely, further improving the quality of the system structure and making it easier for users to understand it. Dozeman et al. (2015) also stated in their research, using Microsoft Access as a system for collecting data and archives in recertifying doctors, sending faxes, etc. can increase 75% of the time efficiency in the process. Churiyah & Wulandari (2020) reported in the results of international conference proceedings that using Microsoft Access in the village administration system that could improve the effectiveness of performance. Therefore, researchers need to conduct research and development in Islamic boarding schools by using the Microsoft Access program. So, this article aims to produce an administrative system for storing incoming and outgoing mails based on Microsoft Access 2016 to improve and facilitate the storage of records in the Salafiyah Putri Al-Ishlahiyah Islamic Boarding School in Malang. The product that has been produced is a product that has been tested for eligibility by a validator and tested for effectiveness by the user.

RESEARCH METHODS

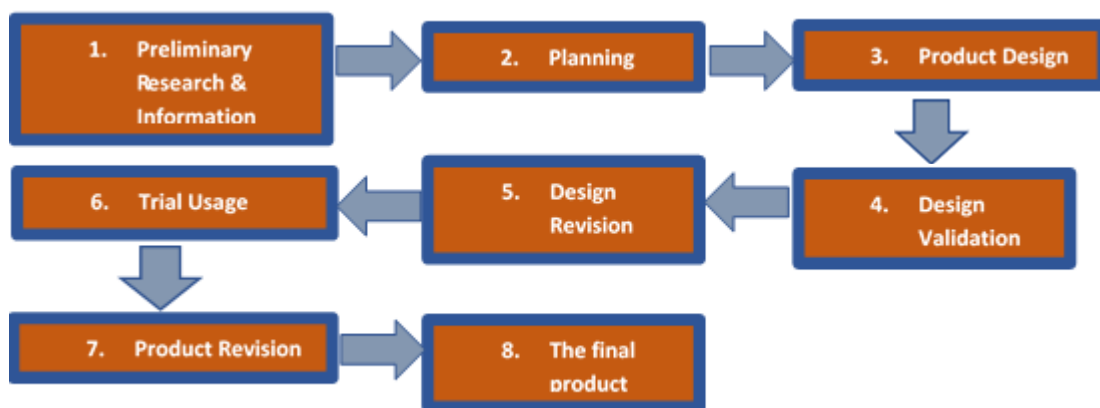


Figure 1. Application Development process

This type of research is a Research and Development method which consists of eight steps, namely (1) Preliminary Research and Information Collection, this initial step aims to obtain data on potentials and problems that exist, in the object of research. The method for obtaining data is by interviewing Secretary I and Secretary II as product users, observing and documenting studies at the Salafiyah Putri Al-Ishlahiyah Islamic Boarding School Office (2) Planning after the researcher obtains data on potentials and problems, the researcher carries out

planning that is designing system that can support the running of the existing administration system in the boarding school (3) Product Design, administration system for storing incoming and outgoing mail is designed using Microsoft Access 2016 (4) Design Validation, this step was carried out by the validator of the media expert. The results of this design validation are used as a basis and reference for revising the product design. (5) Design Revision, from the results of the validation that has been done, it can be known weaknesses and weaknesses of the product, so that researchers can find out information on the parts that need to be revised through the results of the questionnaire used. has been filled by media experts. (6) Usage Trial, this stage is conducted on two users, namely Secretary I and Secretary II. (7) Product Revision, product revision refers to the questionnaire, comments, and suggestions that have been given by the user or secretary at the product trial stage (8) Final Product, in this research and development the final product produced is an application in the form of an administration system for incoming mail storage and outgoing mail using Microsoft Access 2016, then the application is named SIAMAR PONTREN. The outputs of research and development are in addition to the SIAMAR application and guidebooks, there are HKI, along with international published journals.

RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION

SIAMAR PONTREN Application (Administration System for Entering and Exiting Letters for Islamic Boarding Schools)

The administration system that was produced was an administration system for storing incoming and outgoing letters, named SIAMAR PONTREN. The application was designed using Microsoft Access 2016 software and the application simply runs offline, which does not require an internet connection. SIAMAR PONTREN application has several menus namely, (1) Login Menu, i.e. when the application was opened, a login menu will appear and in welcome screen to fill in the id user along with the password.

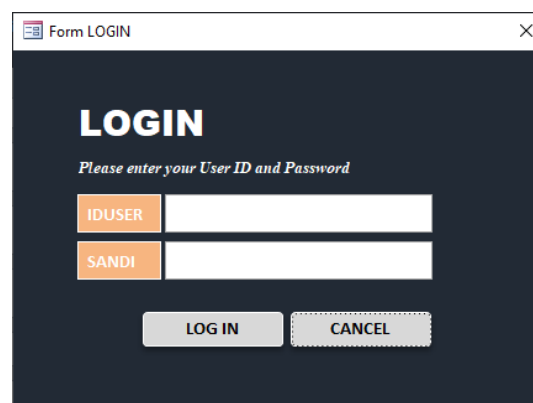


Figure 2. SIAMAR PONTREN Application Login Menu

When the id user and password were correct it will enter the next window, namely (2) Home Menu, in the home menu there are several buttons, including the button (a) Add Outgoing Mail Archives, when archiving incoming mail, then enter the menu add mail archive enter the menu the format of incoming letters or what has been called the disposition sheet, namely Number, Letter Number, From / To, Sender's Address, Letter Date, Date Received, Subject, Information, Archive, and Archive. After all, the letter formats are filled in and the proof of the letter in the form of photos or scanners is inputted, click the button next to the

format, Add Archive, then Save Archive and if there is an error then click Delete Archive. (b) Add Incoming Mail Archives, when you want to add an archive of outgoing documents, then click the button to add outgoing mail archives as well as add inbox of incoming mails, where dispositions or formats for outgoing letters will appear, including Number, Letter Number, From, Address Address, Date of Letter, Date Received, Subject, Description, Archives, and Archive. After all, the letter formats are filled in and the proof of the letter in the form of photos or scanners was inputted, click the button next to the format there are buttons Add Archive, Save Archive and Delete Archive (c) Incoming Letter Recap, which contains all the special recapitulations for incoming letters which are automatically filled when the disposition sheet was filled in and proof of letter was inputted. (d) Outgoing Letter Recap, the same as the incoming letter recap which contains all the special recapitulations for outgoing letters that are automatically filled when the disposition sheet was filled in and the letter was inputted. The home menu can be seen in the Figure below:



Figure 3. SIAMAR PONTREN's Home Menu Application

Based on the results of the validation, it can be concluded that there are several advantages of the administration system for storing incoming and outgoing mails, namely, a change from a manual system to a computerized system so that it can expedite the performance process and produce an effective and efficient system (Fenwick & Brownstone, 2002). In the SIAMAR application, there is already a format and identity menu, both incoming and outgoing letters (Fenwick & Brownstone, 2002). The sequence number will be filled in automatically (Habiburrahman, 2016) when the data is inputted. Also, the SIAMAR application can provide solutions to problems that exist in the previous system, namely the presence of an evidence input feature (Kallberg, 2012). The system was run offline (Rifauddin, 2016).

Besides having advantages, of course, a product in the SIAMAR PONTREN application having disadvantages, including a system that only accommodates incoming and outgoing mail storage. If the archive has been saved and added then when the data is deleted the number entered in the agenda book cannot be changed. This means that when the data entry letter archive number 9 was deleted then when filling out the next data is number 10.

As a result, from testing the use of the product, the secretary agreed if the application of SIAMAR PONTREN was applied at the Salafiyah Putri Al-Ishlahiyah Islamic Boarding School office for managing the storage of incoming and outgoing mail archives, because the SIAMAR

PONTREN application was considered more effective than storing archives and recovering records manually.

Feasibility and Effectiveness Test Results

Based on the results of the validation done by media experts, the administration system for storing incoming and outgoing mails based on Microsoft Access 2016 (SIAMAR PONTREN) was declared “Feasible” to be tested by users.

Table 1. Qualitative Data on the Results of the Media Validation Questionnaire

Indicator	Ideal Score (xi)	Obtained Score (x)
The attractiveness of the first appearance of the application	5	3
The attractiveness of the application content display	5	4
The attractiveness of the application icon used	5	3
Appropriate font /letter combinations in the application	5	5
Matching color combinations in the application	5	3
The accuracy of the menu settings in the application	5	5
Completeness of menus in the application	5	4
Inter-relationship between the menu	5	4
Ease of accessing the menu presented on the application	5	5
Ease of data entry	5	5
Ease of editing if there are errors when entering data	5	5
Ease of storing outgoing or incoming mail by using the application	5	4
Ease in overcoming the problems of previous outgoing and incoming mail storage systems	5	4
Data security in the application	5	4
The accuracy of the data in the application	5	4
Total	75	62

(Source: Results of the Media Expert Validator Questionnaire, 2019)

$$\begin{aligned}
 \text{Percentage} &= \frac{\sum x}{\sum xi} \times 100 \% \\
 &= 75/63 \times 100 \% \\
 &= 83\%
 \end{aligned}$$

Table 2. Qualitative Data Results Suggestions and Comments on the Media Expert Questionnaire

No	Validator Name	Comments and Suggestions
1.	Andi Basuki, S.Pd., M.Pd.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Display home color need changing, do not use dark colors. Use bright colors 2. The icon must match the function of the icon 3. Between background colors and text, change to contrast so that become clearer

(Source: Results of the Media Expert Validator Questionnaire, 2019)

The results of the calculation of quantitative and qualitative data assessments conducted by the media expert validator of SIAMAR PONTREN using Microsoft Access 2016 amounted to 83%. The results of the quantitative assessment stated that SIAMAR PONTREN application products were “Feasible”. Thus it can be concluded that the product was worth testing out to users or secretaries.

Table 3. Results for Filling Product Trial Questionnaire

Indicator	Ideal Score (xi)	Achievement Score I (x)	Achievement Score II (x)
I am interested in the administration system application developed	5	5	5
I am interested in the first appearance of the administration system for storing out going and incoming mail	5	3	4
I am easy to study menus Which is presented in the application	5	5	5
I can easily understand the language/terms used in the application	5	5	5
I can easily enterout going mail data using the application	5	5	5
I can easily enterin coming mail data using the application	5	5	5
I can easily edit data if there are errors when entering data using the application	5	3	3
File storage as anarchive using this applicationis easy to do	5	5	5
I was greatly helped by the system for storing out going and incoming mails	5	5	5
The data contained in this applicationis stored better and safer	5	5	5
This application fits the current needs	5	5	5
This application is under the archiving system that applies to Islamic boarding schools	5	5	5
This application is very use ful formail storage activities in Islamic boarding schools	5	5	5
Correspondence activities using thi sapplication are more efficientan deffective than using the previous method	5	5	5
This application can provide a good solution for archiving letters from a previously manual system	5	4	5
Score	75	70	72
Total Score	150	142	

(Source: User Validator Questionnaire Results, 2019)

$$\begin{aligned}
 \text{Percentage} &= \frac{\sum x}{\sum x_i} \times 100 \% \\
 &= 142/150 \times 100 \% \\
 &= 95\%
 \end{aligned}$$

Table 4. Qualitative Data Results Suggestions and Comments on User Questionnaire

No	Validator Name	Comments and Suggestions
1.	Jaza Al-Aufa	<ol style="list-style-type: none"> The initial appearance of the application should be more attractive Added log out and editing tools
2.	Viana Rahmawati	<ol style="list-style-type: none"> Display home was medium maybeen larged The "Returnto Main Menu" button is replaced by "Home" for the effective use of sentences.

(Source: Results of the Media Expert Validator Questionnaire, 2019)

CONCLUSIONS

This research and development resulted in an administration system for storing incoming and outgoing mails based on Microsoft Access 2016. Furthermore, the product was named SIAMAR PONTREN. The administration system for storing incoming and outgoing mail or SIAMAR PONTREN based on Microsoft Access 2016 was an application compiled using the Microsoft Access 2016 program specifically used for the administration of archiving incoming and outgoing mail. The SIAMAR PIONTREN application was run without using an internet connection. In SIAMAR PONTREN application, there are several menus namely, (1) Login Menu, (2) Home Menu, in the home menu there are several buttons, including buttons (a) Add Outgoing Mail Archives, (b) Add Archives Inbox, (c) Incoming Letter Recap, (d) Outgoing Letter Recap. Based on the results of the validation of media experts and application users, SIAMAR PONTREN was feasible and effective to be applied in Islamic boarding schools or other institutions. This system has several menus that support records management electronically. Besides, based on the results of product trials on the secretariat of the Salafiyah Putri Al-Ishlahiyah Islamic Boarding School, it was considered effective to implement because this system was considered to be able to improve the performance results of the secretaries. Storage was faster and also safer. Likewise, with the discovery of the archive again, very fast to do.

Remembering the very large role and influence of Islamic boarding schools on the development of education in Indonesia, similar research is also very important to do. So that, regular research in Islamic boarding schools can improve the quality of Islamic boarding schools and also the output from Islamic boarding schools can compete and take part in the progress of education in the country and the world.

ACKNOWLEDGMENTS

The author would like to thank Universitas Negeri Malang and Al Ishlahiyah Islamic Boarding School for facilitating and giving permission to the researchers that have been conducted research and development activities.

REFERENCES

Amri, M., Tahir, S., & Ahmad, S. (2017). The Implementation Of Islamic Teaching In Multiculturalism Society: A Case Study At Pesantren Schools In Indonesia. *Asian Social*

- Science*, 13(6), 125.
- Anzar, U. (2003). Islamic Education: A Brief History Of Madrassas With Comments On Curricula And Current Pedagogical Practices. *Paper For The University Of Vermont, Environmental Programme*.
- Asadullah, M. N. (2018). Madrasah For Girls And Private School For Boys? The Determinants Of School Type Choice In Rural And Urban Indonesia. *International Journal Of Educational Development*, 62, 96–111.
- Atran, S., Magouirk, J., & Ginges, J. (2008). Radical Madrasas In Southeast Asia. *Ctc Sentinel*, 1(3), 10–14.
- Azmi, A. C., & Aziz, N. F. (2015). Trust, Justice And The Continued Use Of E-Filing. *Electronic Government, An International Journal*, 11(3), 207–222.
- Barthelemy, M., Heather, D., Grotheer, E., Besse, S., Andres, R., Vallejo, F., Barnes, T., Kolokolova, L., O’rourke, L., & Fraga, D. (2018). Rosetta: How To Archive More Than 10 Years Of Mission. *Planetary And Space Science*, 150, 91–103.
- Battaglia, D., Landoni, P., & Rizzitelli, F. (2017). Organizational Structures For External Growth Of University Technology Transfer Offices: An Explorative Analysis. *Technological Forecasting And Social Change*, 123, 45–56.
- Budiyanto, M., & Machali, I. (2014). Pembentukan Karakter Mandiri Melalui Pendidikan Agriculture Di Pondok Pesantren Islamic Studies Center Aswaja Lintang Songo Piyungan Bantul Yogyakarta. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 2.
- Churiyah, M. M. A. A. B. D. A. B., & Wulandari, A. (2020). “*Proceedings Of The 4th Padang International Conference On Education, Economics, Business And Accounting (Piceeba-2 2019)*.”
- Coulson, A. (2004). Education And Indoctrination In The Muslim World. *Policy Analysis*, 29, 1–36.
- Dozeman, L., Amendola, A., Grobe, C., & Cantwell, L. (2015). Microsoft Access®: A Viable Blood And Marrow Transplant (Bmt) Database Solution. *Biology Of Blood And Marrow Transplantation*, 21(2), S262–S263.
- Engelman, A. C. E. And K. P. (2019). “A Fair Archives Based On The Cerif Model.” *Procedia Computer Science*, 146:190–200.
- Fenton, E. G. (2006). An Overview Of Portico: An Electronic Archiving Service. *Serials Review*, 32(2), 81–86.
- Fenwick, W. A., & Brownstone, R. D. (2002). Electronic Filing: What Is It-What Are Its Implications. *Santa Clara Computer & High Tech. Lj*, 19, 181.
- Giannopoulou, E., Barlatier, P.-J., & Pénin, J. (2019). Same But Different? Research And Technology Organizations, Universities And The Innovation Activities Of Firms. *Research Policy*, 48(1), 223–233.
- Habiburrahman, H. (2016). Penggunaan Perangkat Lunak Dalam Pengelolaan Arsip Konvensional Dan Elektronik. *Jipi (Jurnal Ilmu Perpustakaan Dan Informasi)*, 1(2), 226–240.
- Izama, M. P. (2014). Muslim Education In Africa: Trends And Attitudes Toward Faith-Based Schools. *The Review Of Faith & International Affairs*, 12(2), 38–50.
- Kallberg, M. (2012). Archivists 2.0: Redefining The Archivist’s Profession In The Digital Age. *Records Management Journal*.
- Letskowski, J. (2014). Challenges In Database Design With Microsoft Access. *Journal Of Instructional Pedagogies*, 15.
- Majid, N. (1997). *Bilik-Bilik Pesantren: Sebuah Potret Perjalanan*. Paramadina.

- Rifauddin, M. (2016). Pengelolaan Arsip Elektronik Berbasis Teknologi. *Khizanah Al-Hikmah: Jurnal Ilmu Perpustakaan, Informasi, Dan Kearsipan*, 4(2), 168–178.
- Van Bruinessen, M. (2008). Traditionalist And Islamist Pesantrens In Contemporary Indonesia. *Farish A.*
- Wekke, I. S., & Hamid, S. (2013). Technology On Language Teaching And Learning: A Research On Indonesian Pesantren. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 83, 585–589.
- Wirawan, D. T. (2019). Social Accountability Process Of Islamic Boarding School: Case Study Of Sidogiri Pasuruan Islamic Boarding School. *International Journal Of Multicultural And Multireligious Understanding*, 6(1), 134–158.
- Zaman, M. Q. (2007). *Epilogue: Competing Conceptions Of Religious Education*, Hefner. Hefner & Zaman,(Eds), *Schooling Islam: The Culture And Politics Of Modern*.

Demokratik Devletlerde Egemenliğin Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Yılmaz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-8084>

İnönü Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü,
Malatya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 27.12.2020

Kabul: 07.03.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Egemenlik

İktidar

Siyasal İktidar

Demokrasi

Demokratik Devlet

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.50713>

Öz

Devletin toplumsal yapıda meşruiyet zemini oluşturduğu ve ondan güç aldığı araçlardan biri egemenliktir. Egemenlik bir kavram olarak kural koyma gücü, hâkimiyet, hegemonya, hükümranlık gibi anlamlarla ifade edilmektedir. Demokrasilerde egemenliğin halka ait olması, halkın kendi kararlarını alabilmesi ve kendisini yönetebilmesi şeklindeki tanımsal ifadeleri göstermektedir ki demokrasinin olduğu ülkelerde egemen güç halkın kendisidir. Ancak kaynağı ne olursa olsun egemenlik bir iktidarın elinde hayat bulabilmektedir. Demokratik devletlerde iktidarı belirli süreler için halk belirler. Seçmenler bu kararlarını, yasalar ile korunan hakları doğrultusunda farklı demokratik yollarla gerçekleştirir. Söz konusu demokrasi anlayışları ise demokrasi adına bir kazanım olsa da eksiksiz ve sorunsuz olmayabilir. Bu yüzden en demokratik yollarla da olsa mevcut demokrasi uygulamalarında bazı sorunsallar ortaya çıkabilir. Genel olarak yaş ve uyruk şartıyla toplumun belirli bir kısmının seçmen olarak kabul edilmesi, seçimlere katılmayan vatandaşların siyasal hak ve taleplerinin hangi yollarla karşılanacağı, mevcut siyasal partilerin beyanname ve programlarının toplumun belirli bir kısmında karşılık bulamaması gibi sorunsallar öne çıkmaktadır. Ayrıca azınlıkların hak ve taleplerinin uygulamaya nasıl yansıdığı, iktidar partisi seçmenin iktidarın aldığı kararları kabul etmemesi durumunda oluşabilecek sorunsallar da demokrasi türü fark etmeksizin egemenliğin kullanımını etkilemektedir. Bu çalışmada demokrasi kavramı bağlamında demokratik devletlerde egemenlik hakkı, egemenliğin kullanımı ve iktidar ilişkileri anlatılmış, halkın egemenlik hakkını kullanırken yaşayabileceği sorunsallara vurgu yapılmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yılmaz, H. (2021). Demokratik Devletlerde Egemenliğin Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 469-481.

An Evaluation on the Use of Sovereignty in Democratic States

Asst. Prof. Dr. Hasan Yılmaz

Inonu University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Political Science and Public Administration, Malatya – TURKEY

Article History

Submitted: 27.12.2020

Accepted: 07.03.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Sovereignty

Power

Political Power

Democracy

Democratic State

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.50713>

Abstract

Sovereignty is one of the tools by which the state creates a basis for legitimacy in the social structure and derives its strength from it. As a concept, sovereignty is expressed in terms such as a power of rule, domination, hegemony, sovereignty. In democracies, the descriptive expressions that sovereignty belongs to the people, that the people can make their own decisions and govern themselves show that the sovereign power in countries with democracy is the people. However, whatever its source is, sovereignty can come to life in the hands of power. In democratic states, the people determine the power for a certain period. Voters make these decisions in different democratic ways, in line with their rights protected by law. Even though these understandings of democracy are an achievement in the name of democracy, they may not be complete and trouble-free. Therefore, although in the most democratic ways, some problems may arise in current democracy practices. Problems such as the acceptance of a certain part of the society as voters on the condition of age and nationality in general, how the political rights and demands of the citizens who do not participate in the elections will be met, the declarations and programs of the existing political parties are not met in a certain part of the society come to the fore. Besides, how the rights and demands of minorities are reflected in practice and the problems that may arise if the ruling party does not accept the decisions taken by the ruling party affect the use of sovereignty regardless of the type of democracy. In this study, in the context of the concept of democracy, the right to sovereignty, the use of sovereignty and power relations in democratic states are explained, and the problems that people can experience while using their right to sovereignty are emphasized.

1. GİRİŞ

Egemenlik bir kavram olarak kural koyma gücü, hâkimiyet, hegemonya, hükümranlık gibi anlamlarla ifade edilmektedir. Siyasetin sıklıkla kullandığı ve ona meşruiyet zemini oluşturduğu bir kavramdır. Egemenlik ile birlikte kullanılan iktidar ise; yönetme gücü ve kuvvet kavramlarını ifade etmektedir. Bir yandan güç ve kuvvet, diğer yandan kuralları koyma ve uygulama gücü gibi ifadeler egemenlik ve iktidar arasındaki ilişkiyi de göstermektedir. Egemenlik kavramı kısaca halk veya halkın egemenliğini ifade ettiğinden dolayı, halk egemenliği denildiğinde söz konusu egemenliğin devredilemeyen, bölünemeyen ve mutlak bir egemenlik anlayışı olduğu bilinmelidir.

Bodin ile başlayan ve Hobbes'un fikirleri üzerine gelişen klasik egemenlik anlayışı, egemen olan yapının mutlak, sınırsız ve bölünemez olduğunu ortaya koymaktadır. Sınırsız ve mutlak olan egemenlik anlayışı Fransız İhtilali ile milli egemenlik anlayışına dönüşmüştür. Bu süreçte modern devlet olarak kabul edilen ulus-devlet anlayışının etkisiyle krala ve otoriteye ait yetkiler yasalara aktarılmıştır. Dolayısıyla ortaya çıkan devlet yapısı ile egemenlik hukuka bağlanmış ve hukukun üstünlüğü anlayışı yerleşmiştir. Bu bağlamda demokratik devletler hukuka uygun olarak şekillenmiş ve halka ait bir egemenlik anlayışı oluşmuştur.

Demokrasilerde egemenliğin halka ait olması ve demokrasinin halkın kendi kararlarını alabilmesi ve kendisini yönetebilmesi şeklindeki tanımsal ifadeleri göstermektedir ki demokrasinin olduğu ülkelerde egemen güç halkın kendisidir. Böylelikle egemen olan halk, demokratik yöntemler ile yönetilmektedir. Egemenliğin kullanımı bakımından temsili, doğrudan ve yarı doğrudan şeklinde ayrıma tabi olan demokrasi kavramı ise yöntem ve uygulama açısından farklılık gösterse de sonuç olarak halkın kendisini yönetmesi anlamına gelmektedir.

Modern dönemde kullanılan kavram ve yapılar egemenliğin kime ait olduğu konusunu demokrasi bağlamında ele alırken, ortaya çıkan sorunları çözmeye konusunda yetersiz kalabilmektedir. Modern döneme kadar devlet kavramı hususunda geleneksel öğeler yer almaktayken, modern sonrası dönemde daha rasyonel kavramlar yer almaktadır. Bu bağlamda egemenliğin kime ait olduğu, iktidarın nasıl konumlandığı ve hangi yetkilerle donatıldığı konusu tarihin her döneminde önemini korumuştur.

Demokratik devletlerde iktidarı belirli süreler için halkın kendisi belirler ve bunu yasalar ile korunan hakları doğrultusunda çoğulcu bir anlayışla gerçekleştirmektedir. İşte tam bu noktada azınlıkların hak ve taleplerinin gözetilip gözetilmediği, çoğunluğun tercihlerinin uygulamaya yansıyor yansımadağı ve halkın mı yoksa iktidarın mı egemen olduğu gibi sorunsallar ortaya çıkmaktadır. Böylelikle, mevcut demokratik yöntemler halkın egemenliği kavramını ifade etmekte iken, teorilerin aksine, topluma yansımada asıl egemen olanın iktidarı elinde bulunduran kişiler olduğu görülebilmektedir. Bu durumda egemenlik teorileri üzerinden bir değerlendirme yapıldığında; modern, hukuksal veya demokratik kavramlar ile anılan egemenlik, toplumun tamamını ifade etmeyebilir. Bu durum ise teorik ve kavramsal yapı ile zıt olmakla birlikte demokratik devletlerde egemenliğin aidiyeti konusunda sorun ve tartışma alanı oluşturabilmektedir.

2. DEMOKRATİK DEVLET VE DEMOKRASI İLİŞKİSİ

Demokrasi kelime olarak, Latince halk anlamına gelen "demos" ile "egemenlik-yönetmek" anlamına gelen "kratos" sözcüklerinden oluşmaktadır (Dahl, 2001: 11). Bu bağlamda demokratik yönetim halkın öne çıktığı ve kendi adına yönetsel kararlar aldığı bir yönetim şeklidir. Tarihsel bir arka planı bulunan demokrasi kavramı, modern olarak, sanayileşen veya gelişen ülkelerde, en çok bilinen seçimli demokrasi başlığında kullanılmaktadır (Heywood, 2013: 272). Aristo; demokrasi ve oligarşi kavramlarını kısa ve öz olarak mukayese ederken; halkın egemen olduğu yerde demokrasi, azlığın egemen olduğu yerde de oligarşinin hayat bulduğunu ifade etmiştir. Ancak ona göre, matematiksel tarzın dışında, özgürlüğün egemen olduğu yerler anayasal bir demokrasi olarak kabul edilmektedir

(Aristo, 1993: 113).

Halkın egemenliği anlamındaki demokrasi kavramı günümüze kadar önemli aşamalardan geçmiştir. Bu aşamaları Huntington demokrasi dalgaları şeklinde anlatmaya çalışmış ve kurulmuş demokrasileri karşılaştırmıştır. Üç dalgadan oluşan kavramsallaştırma çalışmasında demokrasiyi dünya üzerinde dönemlere ayırmış ve her dalga için bir ters dalgasının olduğunu iddia etmiştir. Birinci uzun demokrasi dalgası 1828-1926 arasında yaşanmış ve birinci ters dalga 1922-1942 arasında olmuştur. İkinci kısa demokrasi dalgası 1943-1962 arasında yaşanmış ve ikinci ters dalga 1958-1975 arasında olmuştur. Üçüncü demokrasi dalgası 1974'de yaşanmış ve süreç küreselleşmenin öncülüğünde devam etmektedir (Huntington, 1993: 11). Küreselleşmenin liberal ve neo-liberal demokrasiler ile olan sıkı işbirliği ele alındığında üçüncü dalga için ideolojik çerçevesinin liberal öğretilerle belirlendiği söylenebilir. Oysaki küreselleşme ve kapitalizm, demokratik söylemler ile sermaye gruplarını etkilemekte ve yerel elitist yapılar kurgulamaktadır. Bu kurgu ile elit gruplar ve iktidar sahipleri toplumdaki farklı bir sınıfsal kesim oluşturmaktadır. Bu durumda toplumun önemli bir kesimi (elitler, sermaye sahipleri ve iktidar dışındakiler) egemenlik hakkını seçimler ile iktidara devretmekten başka bir yetkiye sahip olamamaktadır. Ancak hakikatte halkın egemenliği kavramı bu mudur? Elbette değildir, ancak demokrasi kavramı ile söz konusu durum bu kadar açıklanabilmektedir. Şu bir gerçektir ki, modern dönemde kullanılan demokratik söylemler, toplumun her bireyine ait olan egemenlik hakkının adaletli ve gerçekçi kullanımının önüne geçebilmiştir.

Bir ülkede modern anlamda demokrasinin oluşması için meşruiyetin ve ekonomik gelişmişliğin oluşması gerektiği (Lipset, 1959: 71) öne sürülürken bu iki önemli kavramın; modern toplumu oluşturacak altyapının kaynağı olduğu düşünülmektedir. Bir diğer yaklaşıma göre Dahl; çoklu yönetim veya birden fazla kişinin yönetimi olarak kullandığı "poliarşi" kavramına vurgu yapmaktadır. Seçimler, siyasal katılım, genel oy hakkı gibi ilkeleri barındıran poliarşi, liberal demokrasinin özünü oluşturmaktadır (Dahl, 2001: 89). Lijphart ise modern ve yeni demokrasi önerilerinde, demokrasi modelleri ve yönetimlerini incelediği eserlerinde; çoğunlukçu, oydaşmacı ve çoğulcu demokrasi gibi türlerden bahsederek, oydaşmacı demokrasinin daha nazik ve daha iyi olabileceğini ve demokraside fark oluşturacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda oydaşmacı ve çoğulcu modele göre bugün azınlık olan gruplar yarın çoğunluğu oluşturabilirler (Lijphart, 2016). Diğer bir ifadeyle ideal olan, demokraside ortak karara varabilmektir. Ortak iyiyi yakalayabilmek; toplumun tüm kesimleri ile aynı noktada buluşmasını veya o noktaya rıza göstermesini beklemek anlamına gelmektedir. Bu durumda aralarında farklı tarihsel ve kültürel farklılıkları olan insanları ortak iyide buluşturmak zor olacaktır (Schumpeter, 1971: 170). Böylelikle demokrasi türleri arasında en çok kabul gören çoğulcu veya oydaşmacı demokrasilerde dahi ortak iyiyi ulaşmanın zor olduğu, zor olsa bile bunun tam demokratik olmayabileceği düşünülebilir.

Demokratik yapılarda iktidarın temsil yoluyla devredilmesi durumu vardır. Demokrasi her ne kadar seçmenlerin rızası ile oluşsa da seçimde çoğunluğu kazananlar bazen gerçekte iktidarı kendileri kullanmamaktadır (Sartori, 2017: 50). Bu durum demokrasilerde egemenliğin kullanımıyla açıklanmaktadır. Seçmenin bizzat iktidarı kullanabildiği demokrasi sadece doğrudan demokrasilerde mümkündür. Yarı doğrudan demokrasilerde seçmen rıza göstermiş olsa da iktidarın gücünü kısmen kendisi kullanmaktadır. Ancak temsili demokrasilerde iktidarın gücünü seçmen kullanmamakta, onun yerine bu hakkı, temsilci olarak seçtiği iktidar kullanmaktadır. Diğer yandan demokrasinin çoğulcu veya çoğunlukçu olması da burada etkili olmaktadır. Azınlık haklarını savunan çoğulcu görüş ve sadece çoğunluk kanaatine göre davranan çoğunlukçu görüş, demokrasinin birer parçasıdır. Ancak her iki görüş birbirinden oldukça farklıdır. Modern demokrasilerin çoğulcu görüşe sahip olması beklenmektedir. Çoğulculuğun ise azınlığın haklarını savunması beklenmektedir.

Demokratik devlet anlayışına göre devletin yapısı modern olmalıdır. Çoğulculuk anlayışı

gereği devlet, kurumsal olarak seçim ve parlamento gücü ile yerinden yönetim mekanizmasını halkın denetimine sunmaktadır. Devletin yapısı ve faaliyet alanının genişlemesi ile birlikte denetim yapılarının çoğalması ancak demokrasinin gelişmesi ile mümkündür (Çam, 2002: 339). Modern yapıdaki siyasal sistemler demokrasiyi genel olarak, evrensel oy hakkı, serbest seçimler ve seçmenlerin rızası olarak kabul eder. Buna ek olarak, insan hakları ve hukuk devleti kavramları vurgulamaktadır (Axford & Rosamond, 2015: 87). Demokratik devlet, meşru temeller ile bireylerin özgürlüklerini ve sınırlarını yasalar çerçevesinde belirlemektedir. Demokrasi fikrinin hareket noktası kuşkusuz halk egemenliği kavramıdır. Demokrasi bağlamında iktidarlar halkın rızası dışında yasallık veya meşruiyet aramamalıdır. İktidar, egemenlik hakkını ona bir şekilde devreden halkın kararlarını uygulama sorumluluğu taşımaktadır. Aksi halde demokrasi halkın temsili anlamının dışına çıkar ve varlığı söz konusu bile olamaz (Touraine, 2015: 110). İktidarın halkın gerçek temsilcisi gibi davranması ise demokratik devlet anlayışına göre egemenliğin halka, millete ait olduğunu ifade eder. Halk bu egemenliği demokratik yöntemler ile kullanmaya çalışmaktadır. Burada esas olan, yöntemleri farklı olsa da seçimlerin demokratik yollarla yapılması, siyasi partilerin yine demokratik yöntemler ile iktidar yarışında var olmaları ve bu iktidar yarışının demokratik ve katılımcı bir şekilde sonuçlanması olarak kabul edilmektedir.

Demokratik devlet halkın devlet idaresine katılabildiği, devlet yönetiminde temsiliyetinin olduğu bir devlet olarak bilinir. Esasen bireylerin temel hak ve hürriyetlerini güvence altına alan, çok partili siyasal hayatta serbest ve düzenli seçimlerin yapıldığı, vatandaşlarını hukuk karşısında eşit kabul eden bir devlet türüdür. Bu açıdan bakıldığında eylem ve işlemlerinde hukuk kurallarına bağlı, hukukun üstünlüğünü temel alan ve vatandaşlarına hukuki güvenlik sağlayan hukuk devleti (Özbudun, 2011: 122) ile birlikte anılabilmektedir. Hukuk devleti vatandaşına yasalar çerçevesinde güvenlik hizmeti sunan, devletin tüm işlemlerinin hukukla düzenlendiği bir yapıdır. Vatandaşların hukuki güvenliğinden söz ederken toplum ve devleti birbiriyle olan ilişkisinde ele alınmaktadır. Hukuka bağlı ilkeler ile yönetimin keyfi kurallara göre değil, hukuki kurallara göre yapılması anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında polis devletinin tam karşıtıdır (Erdoğan, 2001: 93). Demokratik hukuk devleti, kesin olarak her şeyin üzerinde hukuk kurallarının olduğunu ve bu bağlamda devletin hukuksal normların dışına çıkamayacağını ifade etmektedir. Ayrıca hukuk devleti anlayışında; toplum, sivil nitelikte bir mekanizmadır. Devlet aygıtı yapısal olarak araç değil amaçtır. Devlet kanun konusunda rasyoneldir ve akli temsil etmektedir. Toplumda herkese kanunlar eşit biçimde uygulanmaktadır (Aslan, 2004: 106). Hukuk devletinin oluşabilmesi ancak demokrasi ve özgürlükler kavramının gelişmesine bağlıdır. Özgürlükleri sarsmadan, özüne dokunmayarak düzenleyen ve sınırlandıran iktidar, demokratik bir hukuk devleti olarak kabul görmektedir. Bu şekilde bir devlet idaresinde devlet ve hükümet işlemleri, hukukun üstünlüğüne adanmış olmalı, tüm işlemlerinin akıl ve vicdan süzgecinden geçmiş, toplumsal düzeyde uygulanmak üzere anayasa ve yasalarda yer alan hukukun yazılı veya yazısız kurallarına uygun olmalıdır (Kaplan, 1994: 268-269).

Modern yapılı devletler, demokratik olandan totaliter olanına kadar hepsi, başka hiçbir yapının sahip olmadığı kadar güç ile var olmaktadır. Doğumdan ölüme kadar bireyi hiç yalnız bırakmayan, bireyin toplumda tüm haklarını iyi-kötü savunan ve birey adına kararlar alan bir yapılanma ve kurumdur (Özipek, 2003: 71). Böylelikle toplumdaki en üst kurum olarak kabul gören devlet, vatandaşın egemenlik haklarını birtakım yöntemlerle koruyan ve kollayan bir yapıya dönüşmektedir. Devletin fonksiyonları ve faaliyetleri, diğer devlet türlerinden ayrılmasına neden olmaktadır. Tayin edici siyasal yapıdaki birlik olarak devlet ve devletin iktidar aygıtı azımsanmayacak kadar yetkileri kendinde toplamıştır. İnsanların yaşamları üzerinde açıkça tasarrufta bulunma yetkisi de dâhil olmak üzere birçok yetki toplum tarafından devlete verilmiştir. Devlet kurduğu egemenlik alanında vatandaşının tam memnuniyetini, "huzur, güven ve düzeni" sağlayarak ve bu düzende yasal koşulları

tesis ederek gerçekleştirir (Schmitt, 2012: 75). Bu durumda devlet anlayışı, hukuku ve güveni yapısal olarak toplumda kurguladıktan sonra tesis edebilir.

Toplumda demokrasinin sağlıklı işletebilmesi için öncelikle o ülkede, gerekli olan iradeye sahip bir otorite bulunmalıdır. Bu irade gücü yapısal olarak devlet organizasyonunu işaret etmektedir. Bu bağlamda devlet; insan, toprak ve egemenlik unsurlarının bir araya gelmesiyle (Gözler, 2007: 22) yapısal olarak kurgulanabilir. Modern veya çağdaş demokrasilerde devletin oluşumunda üç önemli aşama vardır. Birincisi; sınırlı bir çoğunluğun yönetim anlayışıdır. İkinci olarak, seçim ve seçim usulleri (gizli veya açık yapılması ile oy sayımlarının şeffaflığı gibi) yer almaktadır. Devletin unsurları sıralandığında esasen modern anlamda devlet de kurgulanmış olur. Bu noktada devletin unsurları ile iktidar eliyle ortaya çıkan toplumsal, siyasal ve hukuksal düzen oluşmaktadır (Çam, 2002: 345). Devlet'in diğer ülkelerce tanınması da unsurlar arasında sayılabilir. Böylece devletin unsurlarına bir madde daha eklenebilir. Günümüzde ve yakın geçmişte, KKTC, Filistin, Somaliland, Dağlık Karabağ, Kosova gibi ülkelerin tanınmaları konusunda yaşanan görüş ayrılıkları, bu duruma bir örnektir.

Devlet bir başka ifadeyle; vatandaşlarının kendi aralarında doğacak çatışmalarda hakem olarak kabul ettikleri ve varlığı diğer ülkelerce tanınan kurumsal yapı bir örgüttür. Bu haliyle devlet kurumsallaşmış bir siyasal otorite ile vatandaşının güvenliğini sağlamak üzere kurulmuş etkin bir sosyal örgütlenme biçimidir. Belirli kara parçası ile sınırlı örgüt ve etkin bir siyasal iktidardır (Çam, 2002: 338). Devlet, toplumda düzen kuran, yasal düzenlemeler ile adalet arayan siyasal yapıda meşru bir otoriteden oluşmuş soyut bir yapı ve mekanizmadır. Devletin varlığını teşkil eden otorite veya iktidar, dışarıda başka ülkelere karşı onlara bağlı olmadan yaşayacak, içeride ise vatandaşın emniyet ve asayişini koruyacak tedbirleri almakla görevlidir. Bir bakıma müstakil bir yapıda ve her ferdini koruyacak bir güce sahip olmalıdır. Bu kuvveti ahlaki amaçlı kullanan devlet faziletli devlet olarak kabul edilmektedir (Topçu, 2018: 51). Devleti en üstün iktidar olarak görüp, onun erdemli olması gerektiğini savunan Farabi, devlete önemli bir özellik eklemiştir. Farabi devlete mutluluk ve erdem kalıplarını yüklemiş ve "İdeal Devlet" (El-Medinetü'l Fâzıla) eserinde toplumların farklı kesimlerden oluştuğunu belirtmiştir (Farabi, 2001: 87). Farklı kesimlerden oluşan toplum siyasal alanda da farklı düşünebilir ve farklı politikalar savunabilir. Bu nedenle devletin toplumdaki bu farklılıkları zenginlik olarak görmesi gerekir ve halkın tamamının egemenlik hakkını savunması beklenir.

İtalyan Rönesans hareketlerinin önemli isimlerinden biri olan, Machiavelli'ye göre devlet; insanlık üzerinde hâkimiyet kuran ve iktidarların tümünü prenslik olarak bir soya dayandıran yapıdır. Amaçların araçları meşrulaştırdığını savunan (Machiavelli, 2015: 25) düşünür; siyasetin, dolayısıyla siyasal iktidarların, karar alma süreçlerini doğrudan etkilemiştir. Dolayısıyla bu siyaset anlayışında devletin vatandaşı ile ilişkisi ve halkın egemenliği kullanabilme yetisi farklılaşmaktadır. Hegel'e göre ise devlet; üyeleri bağımsız olan sivil toplumun yine bu üyelerini bir arada tutabilmek adına oluşmuş şeydir. Üyelerin ihtiyaçlarını, birey- mülkiyet hak ve güvenliğini sağlamak amaçlı hukuk sisteminde tüm menfaatleri düzene koyan bir dış organizasyondur. Bu organizasyon yani devlet, evrensel anlamda ve öz olarak ona adanmış olan kamu düzeninin amacı ve resmi gerçekliğidir. Bu olgunun arka planında ise siyasi ana yapılar ve iç işlerinde birlikler yer almaktadır (Hegel, 1991: 145). Hegel'in bu bakış açısı devletin kendi içinde ve özünde birtakım gerçek olgulara, hukuka ve birey menfaatine bağlı siyasi yapılanmadan oluştuğunu izah etmektedir. Hegel'in devleti organik bir yapıda kabul etmesi ve kendisini diğer siyaset bilimci ve düşünürlerden ayırmaktadır. Hükümetleri anayasa ile birlikte ele alan Hegel, devletin yapısını anayasal düzen içerisinde ve hukuksal çerçevede oluşabileceğini vurgulamaktadır. Bir başka deyişle, anayasa sürekli olarak devletten çıktığı gibi, devlette varlığını anayasa yoluyla devam ettirmektedir (Gökberk, 1946: 121). Böylelikle demokratik devletin varlığı hukuksal temellerde devam etmektedir.

Bir başka görüşe göre devlet; vatandaşları arasında ayırım yapmayan, herhangi bir tarafı

olmayan, toplumun bütününi yani geneli temsil eden bir güç olmalıdır. Devlet bu güce eriştiğinde insan haklarını korumaya başlar ve toplumsal bütünlüğü sağlayabilir. Devletin oluşması ve etkin hale gelebilmesi için doğal hukuk kuralları yerine rasyonel veya pozitif anlamda hukuk kurallarını tercih etmektedir (Topakkaya, 2008: 185). Bir arada yaşayabilmenin yegâne aracının bu olduğu düşünülmektedir. Bu durum bir nevi toplumsal anlaşma ve doğruya ulaşabilme yöntemidir. Bu bağlamda değerlendirdiğimizde, devlete ait felsefi görüşlerde ortaya çıkan doğal oluşum, toplum sözleşmesi, insanın en yüce aracı gibi temel fikirler; devlet kavramının önemini ortaya çıkarmaktadır.

Toplumların nasıl oluştuğu, bireyin haklarının neler olacağı, bireylerin devlet ile olan ilişkilerinin düzeyinin ne olduğu, devletin haklarının ne olacağı konularına cevap arayanlardan biri Rousseau olmuştur. Ona göre; insanların bir arada yaşama fikrinin ardında birtakım gerekçeler bulunmaktadır. İnsanlar bir araya gelme ve var olan durumu yönetebilme konusunun dışında yeni bir güç elde edemeyince kendilerini koruma altına almışlardır. Bu noktada tek bir amaçla harekete geçmek ve birlikte davranmaktan başka çarelerinin kalmadığını düşünmüşlerdir. Bu çaresizlik sonucu her birey kendi güçlerini genel iradenin üst noktasına adamaktadır. Bu adanmışlığın karşısında ise toplumsal bütününi bir parçası olduğunu düşünmektedir (Rousseau, 2016: 26- 28). Toplumsal bütününi bir parçası olarak kabul edilen insan; bir arada olma isteğinden dolayı birlikte yönetim çabasına girmektedir. Bu durum ise insanın kendi doğasında var olan şey; yani Nietzsche'nin ifadesiyle sürü içgüdüsüdür ve bu içgüdüye törel adını vererek, bireylerin toplumun parçası olduğunu vurgulamıştır. Her toplum kendine has özellik taşıdığından dolayı diğer topluluklardan ayrışabilmektedir. Bu durum ise farklı törelliklerin olduğu anlamına gelmektedir (Nietzsche, 2003: 125). Gelişen ve farklılaşan törellikler bir araya toplandığında toplumun genel hatlarını oluşturmuştur. Oluşan genel hatlar bir bakıma kamuoyunun görüşlerini ifade eder ve toplum ile devlet arasında önemli bir bağ kurmaktadır. Toplumların gelişmesiyle törellik kavramının da gelişeceği ve böylelikle farklı toplumsal yapıların oluşacağı ve devletin farklı türlere ayrılacağı ifade edilmektedir.

Devletin toplum üzerindeki etkisi ve rolü oldukça önemlidir. Sanayi devrimine kadar devlet içeride ve dışarıda güvenliği sağlayan bir yapıdır. Bu dönemden sonra devletin görevleri arasına yeni görevler de eklenmiştir. İnsan hakları bağlamında yapılan tartışmalar genel olarak devlet vatandaş ilişkisinin doğmasına ve kurumsal bir yapının zorunluluğuna sebep olmuştur. İlerleyen dönemlerde ise farklı ideolojik temelli arayışlar ile birlikte devlet anlayışında değişimler yaşanmıştır. Sosyalist devlet, kapitalist devlet, sosyal refah devleti gibi özellikle 19 ve 20. yüzyıla damga vuran devlet anlayışları gelişmiştir. 21. yüzyılda ise devlet anlayışı özellikle neo- liberal politikalar ile birlikte farklı bir değişime uğramıştır. Ancak son yıllarda özellikle Avrupa'da yayılan ırkçı ve ayrılıkçı söylemler devletleri ve politikalarını yeniden şekillendirmektedir. Ulus-Devlet kavramının öne çıkarılması, İslam karşıtlığı ve ırkçılık eylemlerinin artması buna örnek olarak gösterilebilir. Bu açıdan bakıldığında, özellikle ulus-devlet ile ilgili olarak, Francis Fukuyama'nın 1989'da makalesinde yazıp sonrasında 1992 'de "Tarihin Sonu ve son İnsan" ismiyle kitaplaştırdığı hipotezi gerçekleşmediği görülmektedir. Ancak Fukuyama sonraki yıllarda bu tezinden vazgeçtiğini ve yanlış anlaşıldığını ifade etmiştir. Fukuyama'yı liberal demokrasiyi savunduğu ve devleti küçültmek istemesi nedeniyle adeta ilahlaştıran dünya ekonomik sisteminin oyuncuları, yazarın 2005'de yayımlanan "Devlet İnşası" eseri ile şaşkına dönmüştür. Çünkü yazar bu eserinde bir önceki tezinin aksine veya yanlış anlaşıldığını iddia ettiği yönüne değinmiştir. Fukuyama "Tarihin Sonu ve Son İnsan" eserinde; monarşi, faşizm ve son dönemde komünizm gibi karşı egemenlik biçimlerinin liberal demokrasiye yenildiğini, liberal demokrasiyi insanlık ideolojisinin sonu kabul ettiğini ve bu durumun tarihin sonunu belirlediğini savunmuştur (Fukuyama, 1999: 7). "Devlet İnşası" eserinde ise devletin rolünü ve işleyişini tartışmaya açarak sorgulamış, özellikle salgın hastalık ve saldırı gibi durumlarda devletin minimal olmasının zararı olabileceğini savunmuştur (Fukuyama, 2005: 15-55). Esasen dünyanın siyasi ve ekonomik yapısında önemli gelişmelere neden olan

her iki tezin, yazıldığı dönemlere ait özellikler içerdiği bir gerçektir. Yazar yanlış anlaşıldığını ifade etse de küresel piyasaların hızlı hareket ettiği ve sermayenin baş döndüren trafiğinde, 1980'li yılların sonunda ortaya çıkan eser ile özellikle ABD'de yaşanan 11 Eylül 2001 saldırısı sonrasında kaleme alınan eser arasında görüş farkının olması doğal bir durumdur. İlk eserde ekonomi üzerinden kurgulanan bir öğreti varken, ikincisinde ise güvenlik nedeniyle devletin koruyucu ve kollayıcı görevleri öne çıkmaktadır.

3. EGEMENLİK

Egemenlik, bir bakıma iktidar ilişkilerini açıklamak için kullanılan bir kavramdır. Bir kavram olarak egemenlik; modern devlet tarafından meşruiyetini yasal zeminde aramaktadır. Egemenlik bir kez kazanıldığında artık meşruluğunu da kazanmış demektir. Bu nedenle halk egemenliği denildiğinde söz konusu egemenliğin devredilemeyen, bölünemeyen ve mutlak bir egemenlik anlayışı olduğu anlaşılmalıdır. Egemenliğin mutlak olması demek aynı zamanda onun etkili bir siyasal güce sahip olması anlamına gelmektedir. Toplumda en etkili siyasal gücün siyasal iktidar olması nedeniyle siyasal iktidar ve egemenlik kavramları bu noktada birbirini tamamlamaktadır. Siyasal iktidarı ise toplumdan ayırmak mümkün değildir. İktidarın hangi yetkiler ile donatıldığı ve bu yetkileri nasıl kullanacağı yasal düzenlemeler ile belirlenmiştir. Ancak tarihin her döneminde toplumda kural koyma gücü olan ve otoriteyi kullanan gücün temelinde neler olduğu ve kaynağını nereden aldığı araştırma alanı olmuştur.

Bireyin toplumsal alanda farklı yapılarda olması devletin şeklini ve egemenlik kaynağını farklılaştırmaktadır. Her toplum egemenlik kaynağını kendisi oluşturmuş ve bu durum da genellikle devletin, iktidarın meşruiyetini yönelik olmuştur. Bu süreç doğası gereği ve çoğunlukla toplumun iradesi ile gerçekleşmektedir. Bu noktada iradenin özgür olması beklenmektedir ancak özgür olmadan da meşruiyet sağlanmış olabilir. Özellikle bazı baskıcı ve totaliter rejimlerde iradenin kısıtlanması görülebilmektedir. Egemenlik konusunda önemli bir otorite olarak kabul edilen ve devleti bir aile olarak gören Jean Bodin, zor kullanma gücü olan devletin iktidarı ile bir haydutların iktidarının ne farkı olduğunu tartışmaktadır. Ulaştığı sonuç oldukça önemlidir. Devleti haydutlardan ayıran farkın adalet olduğunu ve devletin adaletle hükmetmesi gerektiğini ifade eder (Bodin, 1992: 89). Modern anlamda egemenlik anlayışının temeli olarak ilk tanımlama yapan Bodin, egemenliği, devletin mutlak ve sürekli iktidarı olarak kabul etmiştir.

Toplumlarda egemen olan yapılar iktidarlarını sürdürebilmek için birtakım yetkilerini kullanabilir. Bu yetkiler demokratik yapılarda yasalar ile belirlenirken, demokratik olmayan yerlerde geleneksel veya din kaynaklı öğretiler ile oluşabilmektedir. Egemenliği kullanan yapı ise iktidar olarak anılır. Kaynağı ne olursa olsun iktidar; örgüt yapıları karmaşık olan birimlerde, ortak amaçlara katkı sunabilmek iddiasıyla meşrulaştırılmış, yükümlülükleri yerine getirme konusunda zorlayıcı güce sahip, sorumluluklarını kabul etmeyenleri cezalandırma ve yaptırımlara başvurma ehliyetinin kazanılmasıdır (Parsons, 1969: 361). İktidar kavramsal olarak, toplumda bireylerin başkalarının emirlerini, isteklerini kabul etmesi ve buna rıza göstermesi anlamına gelmektedir. İktidar bu anlamda emreden ve rıza bekleyen bir güç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir bakış açısına göre, egemenliği halkı adına kullanan iktidar toplumun kanun ve düzen ihtiyacından kaynaklanan sosyal bir ihtiyaç olarak bilinmektedir. Çünkü iktidar insanlarda var olan hissiyattır. Bu durum içgüdüsel olup, iktidarın olmadığı veya zorlandığı zamanlarda iktidarı sahiplenme dürtüsü olarak ortaya çıkmaktadır (Berle, 1980: 39). Böylelikle halkı için egemenlik kullanacak bir iktidar her zaman olacaktır. İktidar bir diğer ifadeyle, bir kişinin başka bir kişiye, tersi durumunda tercih edemeyeceği bir şey yaptırabilmesidir. İktidarın karar alabilme, gündem belirleyebilme-oluşturabilme ve düşünceleri kontrolü edebilme gibi genel olarak üç temel kapsamı olduğunu bilinmelidir. Lukes, bu kapsamaları birer boyut olarak kabul etmiş ve davranışlar, karar verme durumları, konunun önemi, çatışma durumu ve öznel çıkarlar gibi başlıkları

öne çıkarmaktadır (Lukes, 2005: 29). Bu bağlamda iktidar, kendi iktidarını sürdürecektir bir takım meşrulaştırıcı fikirlere kendi doğası içinde ele almakta (Wallerstein, 2007: 85) ve şekillendirmektedir. İktidar, meşrulaştırıcı fikirlerini toplumda çatışmaya meydan vermeden uygulamalıdır. Esasen çatışmaların ortaya çıkmasının nedeni toplumsal düzenin oluşmasında temel dinamik olan iktidar mücadelesidir. Bourdieu'nun "iktidar alanı ve sembolik iktidar"¹ üzerinden açıkladığı ve modernleşen tahakküm olarak gördüğü bu kavram, toplumsal hayatın temel dinamiği olan çatışma olgusu üzerine kuruludur (Swartz, 2011: 192).

İktidar kavramının genel olarak üç durumu veya kullanım biçimi kabul görmektedir. Bu iktidar çeşitlerini yalın, bireysel ve kurumsal düzeylerde somutlaşan iktidar olarak sınıflandırabiliriz. Siyasal iktidar ise toplumun karakterine göre, sosyal alanda sınıflandırılan bu üç farklı şekli ile oluşabilmektedir (Çam, 2002: 335). Toplumda emreden, genel anlamda kabul gören, meşru olan ve etki gücü olan iktidar, Anayasa yapıp ve değiştirebilir hale geldiğinde kurucu iktidar adını almaktadır. Kurucu iktidar yapısal olarak devletin kuruluşu, yapısı ve organlarını yasal zeminde düzenleyen iktidardır.

3.1. Siyasal İktidarın Egemenliği Kullanması

Devletin bağımsız bir yapıda olabilmesi ve vatandaşın egemenlik hakkını tam olarak kullanabilmesi için egemen güç olarak kabul edilen siyasal iktidarın varlığı ve etkinliği oldukça önemlidir. Farklı yöntemler uygulanarak da olsa göreve gelen iktidar, egemenliği halk adına kullanabilme yetkisi elde etmektedir. Bu durum, devlet sınırları içerisinde ve dışında emredebilme gücü ve yetkisi olarak ifade edilir. Siyasal otorite diye de adlandırılan siyasal iktidar, halktan aldığı yetki ile halkın egemenliğinin halk adına savunucusu, kollayıcısı ve geliştiricisi olmaktadır.

Siyasal iktidar kavramını içselleştirebilmek için kavrama ait birtakım unsurları da ele almak gerekmektedir. Siyasal iktidarın bir iktidar türü olmasından hareketle iktidara ait temel unsurlar egemenliğin meşrulaşmasına yardımcı olacaktır. Bunlardan birincisi; iktidarın güç kavramı ile ilişkisi, yani iktidarın güce sahip oluşudur. İkincisi; iktidarın hızlı olması gerekliliğidir. Üçüncüsü; iktidar sorulara cevap verebilenidir. Dördüncüsü; birtakım konuları gizleyen, gerektiğinde susmayı bilendir. Beşincisi; yargılama ve mahkûm edebilme gücüdür. Son olarak iktidarın merhameti elden bırakmayıp affedici olmasıdır (Canetti, 1992: 283-300). Bu bağlamda iktidarın, toplumda meşru bir güç olabilmesi için topluma karşı birtakım sorumlulukları vardır. Toplum ise iktidarı sorgulama ve denetleme hakkına sahiptir. Ancak en demokratik toplumlarda bile bu durumun her an uygulanabilecek bir yapı olmadığı kabul edilmelidir. Çünkü iktidar bir yandan sorulara cevap verirken diğer yandan birtakım gizlilikleri barındırmaktadır. Ancak uygulamada vatandaşın sorgulaması iktidarın kabul edeceği bir durum olmayabilir. Vatandaşın bu süreci işletebilmesi de bir başka sorun alanıdır.

İktidarı egemen olan yapı adına kullanmak makul olan görüştür. Ancak iktidarın bizzat kendisi bir sorun alanı olabilmektedir. Çünkü iktidar, özellikle devlet idaresindekiler için oldukça kıymetlidir. Esasen iktidarın değeri güç kaybedilince anlaşılmaktadır. İbn-i Haldun'a göre; devlet içinde iktidarı elinde bulunduranlar konumlarını istikrar ile sağlamlaştırdıktan sonra ilerleyen dönemlerde başlangıçtaki durumlarından uzakta olurlar. Çünkü iktidarı elinde bulunduranlar yönetimi sağlamlaştırmış ve zihinlerde onlara itaat edileceği inancı yerleşmiştir. İşte bu durumda artık yönetici grup, asabiyete (kendileri etrafında kenetlenmiş ve genelde kabile bağlarına dayalı özel bir gruba) ihtiyaç duymazlar. Yöneticiler son tahlilde devletleri için asabiyetin gölgesinde yetişen kimseleri veya kendilerinden olmayan ancak devlet idaresinde olan asabiyet sahiplerinden destek almaktadır (İbn-i Haldun, 2004: 216). Güçlü iktidarların asabiyete ihtiyaçları azalır tezinin yanında bir de iktidarın

¹ Pierre Bourdieu'ya göre; iktidarlar, sembolik gücü, toplumsal yapılarda modernleşen tahakküm aracı olarak kabul etmektedir. Ona göre sembolik güç kabul edilebildiğinde uygulanan bir güçtür (Bourdieu, 1991).

gücünün zayıflaması durumu vardır. Bu durumda iktidarın iradesi ve gücü zayıfladıkça veya yıkıldıkça, vatandaşlar arasında hukuki bağlar zayıflar, toplumsal sorunlar ortaya çıkar, her alanda güvensizlik baş gösterebilir. Devletin elinin uzanamadığı alanlar olursa, devlet varlığı yara alır ve sorgulanmaya başlar. Bu durum milli iradenin hayat kaynağı, toplumsal yapıların ve ailenin teminatçısı olan mutlak anlamda devleti ve elinde bulundurduğu iktidar gücünü (Topçu, 2018: 162) olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda devletin iktidarı aynı zamanda milli iradenin karşılık bulduğu bir yer olmaktadır. Millet iradesinin hayat bulacağı bir kavram olarak düşünülmelidir.

Demokratik devletlerde siyasal iktidar, egemenliği kullanmak adına, hukuk sınırlarında kalmak kaydıyla toplumda her türlü yaptırımını uygulayabilir. Locke'a göre; siyasal iktidar, mülkiyeti düzenlemek ve koruyabilmek için ölüm cezası dâhil diğer bütün cezaları kapsayan yasalar yapabilmeli, topluluğun gücünü yasalar ile uygulayabilmeli ve gücünü devletin dış etkenlere karşı savunmasında kullanabilmelidir. Tüm bunları kamu yararı adına yaptığı için kendisine bir hak olarak görmektedir (Locke, 2012: 8). Ancak egemenlik bireyin en temel haklarından biri olarak dünyadaki her hukuksal düzenlemede eşit olarak gözetilmeyebilir. Bu durumda demokratik de olsa tek ve tam bir egemenlik modelinden bahsedebilmek mümkün olmamaktadır.

Bu bağlamda siyasal iktidar egemenliğin devamını sağlayabilmek için en ağır şartları uygulamaktan geri durmayabilir. Devletin esas amacının bireysel güvenlik olduğu, bu güvenliğin ise doğal hukukla olamayacağı tezi böylelikle öne çıkmaktadır. Bu noktada Hobbes, "Kılıcın zoru olmadan sözleşmeler yazıdan ve sözden ibaret olacaktır" vurgusu ile toplumda üst otorite yetkisinin, toplumu koruyacak ve egemenlik haklarını savunacak yetide olması gerektiğini savunmuştur. Hobbes'a göre, toplumda iktidar yoksa veya güç anlamında büyük değilse, bireyler kendi güçlerine göre egemenlik hakkını kullanmak isteyebilir. Devleti bazı özelliklerinden dolayı mitolojide var olduğu iddia edilen bir Leviathan'a (yaratık-hayvan) benzeten Hobbes'a göre; devlet zorunluluktan doğmuştur (Hobbes, 2007: 127). Egemenlik hakkını kendi kendine kullanmak isteyen birey bunu yaparken birçok haksızlığı yapabilecektir. Üstelik bunu yaparken yapılan tüm haksızlığı meşru kabul edebilecektir. Daha önceki dönemlerde küçük grupların elinde olan bu gücün modern yapılar ile birlikte kentlere, krallara ve iktidarlara geçtiği söylenebilir. Yönetenler yapısal olarak değişse de yönetilen kesimlerin egemenlik hakları sorunsal olarak devam etmektedir.

Siyasal iktidar ile egemenlik ilişkisi kurulmaya çalışıldığında gerekli kavramlardan biri meşruluktur. Birçok düşünürü göre bu kavram, iktidara güç veren, toplumda egemenliğin sahibi olarak kabul gören halkın, siyasal otoriteyi kabul edip etmemesi ile ilgilidir. Meşruiyet, siyasal iktidarın kendisini ve eylemlerini topluma kabul ettirebilme durumunu ifade eder. Kaynağı aranmayan, gücünü bir yasaya bağlayamayan siyasal iktidarın varlığı kabul edilmemektedir. Bir ilkeye ya da yasaya gönderme yapılmadan siyasal iktidar kullanılmamaktadır. İktidar, halkı ne adına yönettiğini anlatmadan, toplumdaki onay alamadan meşru kabul edilememektedir (Çetin, 2003: 66). Siyasal iktidar doğası gereği, meşru gördüğü şiddete başvurma hakkını kullanmadan da işleyebilmesini sağlamak için, meşruiyetinin toplumun tamamı tarafından kabul edilmesini istemektedir. Başka bir ifadeyle, siyasal iktidar, vatandaşlarından herhangi bir zorunluluktan ve caydırmadan dolayı değil doğru olduğuna inandıkları için otoritesinin kabulünü istemektedir. Bu bağlamda her siyasal iktidar, emirlerini ahlaksal bir yükümlülükte ileticek ve toplum tarafından doğru nitelikte paylaşılacak bir mutabakatı ortaya koymalıdır (Gökçe, 2007: 9-10). Siyasal iktidarın toplumla olan mutabakatı meşru olan ve egemenliğin devredildiği bir yapıya dönüşmektedir. Devlet organizasyonu, soyut bir kavram olarak yapısal olarak süreçlerini tamamlamakta ve toplumda en üst otorite kabul edilen güç ortaya çıkmaktadır.

Siyasal iktidar toplumda egemen olan güçtür. Egemen olan güç, toplumda kural koyabilen, kanun yapan, kanunları kaldıran ve değiştiren tek güçtür. Pozitif hukukun tek kaynağı egemen gücün iradesinden oluşmaktadır. Çünkü egemen güç bölünemez ve parçalanamaz. Bu anlamda iktidarı

bölmek, onu yok etmek kolay değildir. Sonuç olarak egemen gücü bütün olarak bir kişi ya da bir meclis kullanmaktadır (Göze, 2000: 141). Egemen olan gücün parçalanması ve dağılması ona ait olan ve kabul ettiği görevleri yapabilmesine engel olabilmektedir. Bu nedenle egemen olan güç bölünmemelidir. Parçalanmış bir egemen güç, toplumsal huzuru sağlamada etkisiz kalabilir. Bu durumda demokrasinin varlığı tehlikeye düşebilir. Devlet idarecisinin egemen olması durumunda dikkat edeceği en temel konu; iktidar gücünün kim için ve nasıl kullanılacağıdır. Egemenliğin halka ait olduğu kabul edilen yönetimlerde devletin yine halk için egemenliği kullanacağı kabul edilmektedir. Ancak uygulamada iktidar gücünü elinde bulunduran yapıların tüm toplumun taleplerini gözetmesi zorlaşmaktadır.

4. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Devletlerin oluşumunda egemenliğin halka ait olması, halkın bu hakkını meşru yöntemlerle iktidar yapılanmasına devretmesi demokratik açıdan beklenen bir yöntemdir. Demokratik devletlerde, anayasa ve yasalar ile sınırları çizilen, insan hakları doğrultusunda halk; çoğulcu bir yaklaşımla belirli süreler için egemenlik hakkını iktidara devretmektedir. Demokratik yapıdaki devletlerde siyasal iktidar farklı yöntemlerle de olsa halkın tercihi veya temsiline göre oluşmaktadır. Devlete çizilen sınırlar ve verilen roller sonucunda, iktidarların aldığı kimi kararlar toplumun tüm kesimlerine eşit yansımaya sahip olabilir. Yapısal olarak iktidar alanı oluşturan otorite, kendi iktidar alanını kaybetmemek adına vatandaşın demokratik haklarını gözetemeyebilir. Hatta bu durum azınlığın aleyhine olduğu gibi bazen de çoğunluğun aleyhine olabilir. Bu durumda iktidar olan yapı kendi seçmenlerinin haklarını bile yok sayabilir. Bu bağlamda demokratik de olsa böyle bir ülkede, halkın egemenliği değil iktidarın egemenliği söz konusudur.

Demokratik yöntemler de dâhil olmak üzere toplumun tamamının taleplerine karşılık verecek bir iktidar bulmak zordur. Çoğulcu demokrasi ile azınlık hakları savunulmuş olsa da uygulamada iktidarlar, çoğunluğun kararları ile belirlenmektedir. Bu durumda azınlığın temsiliyeti bir sorun alanı oluşturmaktadır. Böylelikle toplumda asıl egemen olanın, iktidarı elinde bulunduran kişi veya yapıların olduğu söylenebilir. Bu durumda, modern, hukuksal veya demokratik kavramlar ile anılan egemenlik, halka değil mevcut iktidara ait gibi görülebilir.

Öte yandan iktidarın bazı uygulamaları kendi seçmeni de dâhil olmak üzere toplumun bir kesimi tarafından kabul görmediğinde, egemenlik hakkı yine sorgulanabilir. Örneğin iktidar partisine oy vermiş bir seçmen, iktidarın herhangi bir politikasına katılmadığında bireysel tutumunu nasıl ifade edebilecektir? Doğrudan ve yarı doğrudan demokrasilerde görece bu risk az olsa da temsili demokrasilerde bu durum oldukça fazla olabilmektedir. Bu durum seçmenin egemenlik hakkını devrettiği iktidarın kimi zaman toplumdan uzaklaşmasına neden olabildiği için iktidar ve seçmeni arasında bağları zayıflatabilir.

Bir başka sorunsal, toplumun tamamına ait egemenlik hakkını, sadece seçimlere katılma rızası gösteren seçmenlerin kullanması durumudur. Bilinmelidir ki, söz konusu yöntemler demokrasiye aykırı değildir. Ancak demokratik de olsa bu tarzda bireylere ait egemenlik hakkının kullanımı sorunlara neden olabilir. Böylelikle yasal ve demokratik de olsa seçmen sınıfını belirleyen iktidar, halkın egemenliğine olumlu veya olumsuz etki edebilmektedir. Bu duruma seçme ve seçilme yaşı örnek olarak gösterilebilir. Özellikle genç nüfusun çoğunlukta olduğu ülkelerde seçme ve seçilme yaşının düşürülmesi, egemenlik hakkının daha paylaşımcı dağıtılmasına, yükseltilmesi ise egemenlik hakkının gaspına neden olabilir.

Bir başka açıdan, seçime katılan siyasal partilerin belki de tamamının ideolojileri, programları, yapıları ve benzeri durumları seçimde karşılık bulmayabilir. Bu durumda seçmen kararını nasıl ve ne yönde verecektir? Halk arasında "kötünün iyisi" gibi bir anlayışla mı egemenlik hakkını devredecektir? İşte tam bu noktada temsili demokrasinin bir sorunsalı karşımıza çıkmaktadır. Her

vatandaşın siyasal tercihi farklıdır ancak ortak bir siyasal anlayış geliştirmek demokratik bir yöntemdir. Demokratik yöntemler ile ortak bir siyasal anlayış geliştirilemeyebilir ve tüm bunlarla birlikte seçmenin rıza göstereceği bir parti bulamaması durumu ortaya çıkabilir.

Ayrıca iktidarın doğası gereği güçlü olması nedeniyle, halkın talepleri yerine iktidar sahiplerinin şahsi menfaatleri öne çıkabilir. Özellikle demokratik devletlerde bu türde iktidarların olması demokrasi kavramının arkasına sığınan, gerçekte halkı ile bağı zayıf olan iktidarların varlığına işaret edebilir. Bu durumda egemenlik hakkını belirli bir süre için mevcut yapıya devreden halk, yine demokrasi kapsamında seçimlere katılarak, egemenliğini bir siyasal yapıya devredecek ve meşruiyetini sağlayacaktır. Bu döngü iktidarlar değişse de yapısal olarak kendisini korumaktadır.

KAYNAKÇA

- Aristo (1993). *Politika*. (Çev: Mete Tunçay). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aslan, C. (2004). *Birey- Toplum- Devlet Kavramlaştırma ve Ara Değişken Olarak Etnisite*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Axford, B. & Rosamond, B. (2015). Political Participation. *Politics: An Introduction*. (Ed. B.Axford, G.K.Browning, R.Huggins, B.Rosamond, J.Turner, & A.Grant). London: Routledge.
- Berle, A. A. (1980). *İktidar*. (Çev: Nejat Muallimoğlu). İstanbul: Tur Yayınları.
- Bodin, J. (1992). *On Sovereignty*. (Çev. Julian H. Franklin). England: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. (Çev: Gino Raymond and Matthew Adamson). United Kingdom: Cambridge Polity Press.
- Canetti, E. (1992). *Kitle ve İktidar*. (Çev: Gülşat Aygen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çam, E. (2002). *Siyaset Bilimine Giriş*. İstanbul: Der Yayınları.
- Çetin, H. (2003). Siyasetin Evrensel Sorunu: İktidarın Meşruiyeti- Meşruiyetin İktidarı, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. C/S. 58 (3): 61-88.
- Dahl, R. A. (2001). *Demokrasi Üstüne*. (Çev: Betül Kadioğlu). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Erdoğan, M. (2001). *Anayasal Demokrasi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Farabi (2001). *El-Medinetü'l Fazıla*. (Çev: Nafiz Danışman), Ankara: MEB Yayınları.
- Fukuyama, F. (1999). *Tarihin Sonu ve Son İnsan*. 2. Basım. (Çev: Zülfü Dicleli). İstanbul: Gün Yayınları.
- Fukuyama, F. (2005). *Devlet İnşası*. 2. Basım, (Çev: Devrim Çetinkasap), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökberk, M. (1946). Hegel'in Devlet Felsefesi. *İstanbul Üniversitesi Felsefe Arkivi Dergisi*, C/S. 1 (2- 3): 99-129.
- Gökçe, G. (2007). *Güçlü ve Zayıf Devlet Tartışmaları Bağlamında Türkiye*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Göze, A. (2000). *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Gözler, K. (2007). *Devletin Genel Teorisi*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Hegel, G. W. F. (1991). *Hukuk Felsefesinin Prensipleri*. (Çev: Cenap Karakaya). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Heywood, A. (2013). *Siyaset Teorisine Giriş*. (Çev. Hızır M. Köse). İstanbul: Küre Yayınları.
- Hobbes, T. (2007). *Leviathan*. (Çev: Semih Lim). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Huntington, S. P. (1993). *Üçüncü Dalga, Yirminci Yüzyıl Sonlarında Demokratlaşma*. (Çev: Ergun Özbudun). Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Ibn-i Haldun (2004). *Mukaddime 1. Cilt*, (Çev: Halil Kendir). İstanbul: Yenişafak Yayınları.
- Kaplan, İ. (1994). Demokrasi- Hukuk- Otorite. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*. C/S. 49 (1): 267-271.
- Lijphart, A. (2016). *Demokrasi Modelleri (Otuz Altı Ülkede Yönetim Biçimleri ve Performansları)*. (Çev: Güneş Ayas, Utku Umut Bulsun). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Lipset, S. M. (1959). Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy, *The American Political Science Review*, V/1. 53 (1): 69- 105.

- Locke, J. (2012). *Yönetim Üzerine İki İnceleme*. (Çev: Fahri Bakırcı). Ankara: Ebabil Yayınları.
- Lukes, S. (2005). *Power: A Radical View*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Machiavelli, N. (2015). *Prens*. (Çev: Anita Tatlıer). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Nietzsche, F. (2003). *Şen Bilim*. (Çev: Levent Özşar). Bursa: Asa Kitabevi.
- Özbudun, E. (2011). *Türk Anayasa Hukuku*. 10. Baskı. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Özipek, B. B. (2003). *Devlet*, Ed.: Mümtazer Türköne. Siyaset. Ankara: Lotus Yayınları.
- Parsons, T. (1969). *Politics and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Rousseau, J. J. (2016). *Toplum Sözleşmesi*. (Çev: Ayşe Meral). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sartori, G. (2017). *Demokrasi Teorisine Geri Dönüş*. (Çev: Tunçer Karamustafaoğlu ve Mehmet Turhan), İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Schmitt, C. (2012). *Siyasal Kavramı*. (Çev: Ece Göztepe). İstanbul: Metis Yayınları.
- Schumpeter, J. (1971). *Kapitalizm, Sosyalizm ve Demokrasi Cilt 2*. (Çev: Rasin Tınaz). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve İktidar, Pierre Bourdieu'nun Sosyolojisi*. (Çev: Elçin Gen). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Topakkaya, A. (2008). J. G. Fichte'de Devlet- Mülkiyet İlişkisi. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi (Kaygı)*. C/S. 11: 181-191.
- Topçu, N. (2018). *İradenin Davası Devlet ve Demokrasi*. 8. Baskı. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Touraine, A. (2015). *Demokrasi nedir?* (Çev: Olcay Kunal). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Wallerstein, I. (2007). *Avrupa Evrenselciliği / İktidarın Retoriği*. (Çev: Sinan Önal). İstanbul: Aram Yayınları.

Teknoloji ve Öğretme: Öğretmenlerin Var Olan Uygulamaları ve Görüşleri*

Öğr. Gör. Hülya Tercan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7969-6095>

Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara – TÜRKİYE

Prof. Dr. Pınar Bayhan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9455-6154>

Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 23.04.2020

Kabul: 10.02.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi Öğretmenleri

Teknoloji

Teknoloji Kullanımı,

Teknoloji Entegrasyonu

Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji

Araştırma Makalesi

* Bu makale, *EJER (International Eurasian Educational Research Congress) 2019'da* sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.43152>

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Artık çocuklar farklı deneyimler ve fırsatlarla sonuçlanacak siber bir dünyaya gözlerini açmaktadır. Bu da erken çocukluk döneminden itibaren artık, çocukların teknolojiyi aktif bir şekilde kullandığı anlamına gelmektedir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda, erken çocukluk döneminde sınıflarda teknoloji kullanımı ve entegrasyonu hakkında öğretmen düşüncelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve sınıfta teknolojinin entegrasyonu konusundaki düşüncelerini incelemektir. **Yöntem:** Bu çalışmada uygun veriler elde edebilmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılmıştır. Çalışma Ankara'da belirlenen anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak *Genel Bilgi Formu* ve *'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonuna İlişkin Görüş Formu'* kullanılmıştır. Veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin istatistikinde betimsel analizlere yer verilmiştir. **Bulgular:** Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıf içi teknoloji kullanımı ve entegrasyonu ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı, ancak yine de büyük çoğunluğunun etkinliklerinde teknolojik cihazlardan faydalandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu etkinlik hazırlarken herhangi bir program kullanmazken yine de sınıf içi internet bağlantısına ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin teknolojik araçlardan en çok bilgisayara ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Öğretmenler teknoloji kullanımını çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri için gerekli bulmalarına rağmen çocukların teknoloji ile iç içe olmalarını sakıncalı bulmaktadır. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler:** Bu araştırmanın eğitimcilerin çocuklarla dijital teknolojinin kullanımı ve entegrasyonu hakkında neler düşündüklerini ortaya koyarak sağlıklı teknoloji kullanılmasının teşvik edilmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışmanın belirli öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede sınıf içi teknolojilerin kullanılması ile ilgili gelecek araştırmalara yön verebileceği düşünülmektedir.

Atf Bilgisi / Reference Information

Tercan, H. ve Bayhan, P. (2021). Teknoloji ve Öğretme: Öğretmenlerin Var olan Uygulamaları ve Görüşleri. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 483-494.

*Technology and Teaching: Teachers 'Application and Opinions**

Lect. Hülya Tercan

Hacettepe University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Ankara –
TURKEY

Prof. Dr. Pinar Bayhan

Hacettepe University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Ankara –
TURKEY

Article History

Submitted: 23.04.2020

Accepted: 10.02.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Preschool Teachers

Technology

Use of Technology

Technology Integration

Technology in Preschool
Education

Research Article

* This article was presented as an oral presentation in EJER (International Eurasian Educational Research Congress) 2019.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.43152>

Abstract

Purpose: Now children open their eyes to a cyber-world that will result in different experiences and opportunities. This means that children have been actively using technology since early childhood. Considering these, the importance of teachers' thoughts about the use and integration of technology in the classroom in early childhood is emerging. The aim of this study is to examine the ideas of teachers working in preschool education institutions about technology usage and integration of technology in the classroom. **Method:** In this study, in order to obtain appropriate data, a quantitative research method was used. The study was conducted with preschool teachers working in preschools in Ankara. General Information Form and Technology Integration Opinion Form of Preschool Teachers' were used as data collection tools. Data were analyzed using SPSS 20 software. Descriptive analysis is used in the statistics of data. **Findings:** When the findings of the study were examined, it was found that the majority of the teachers did not receive any training about the use and integration of technology in the classroom, but the majority of them used technological devices in their activities. While most teachers do not use any program to prepare activities, they still need an in-class internet connection. It was determined that teachers needed computers most of the technological tools. Although teachers find the use of technology necessary for children's learning and development, they find it inconvenient that children are intertwined with technology. **Implications for Research and Practice:** It is thought that this research will play an important role in promoting the use of healthy technology by revealing what educators think about the use and integration of digital technology with children. It is also thought that this study can guide future research on the use of in-class technologies to achieve certain learning objectives.

GİRİŞ

Teknolojinin kullanımı uluslararası boyutta, günlük yaşantımızın ve öğrenme faaliyetlerimizi geliştirme çabalarımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. Tarihsel olarak bakıldığında, birçok eğitimcinin ve politika yapıcının, dijital teknolojilerin eğitim sisteminde devrim yaratma potansiyeline sahip olabileceği konusunda hemfikir olduğu bilinmektedir (Voogt, Tilya ve van den Akker, 2009; Williams, Linn, Ammon ve Gearhart; 2004). (Blackwell, Lauricella & Wartella, 2014). Televizyonda eğitsel programların yapılmasından çeşitli ülkelerde öğrencilere iPad dağıtımı, akıllı tahtalar ve diğer pek çok aracın kullanımına kadar, her yeni teknoloji, çocukların öğrenme faaliyetine yarar sağlama potansiyeli ile tanıtılmaktadır (Wartella & Robb, 2007). Son yıllarda teknolojinin eğitim alanında önemli bir yer edinmesi ile birlikte, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu ve mesleki gelişimlerinde teknolojiyi nasıl kullandıklarının önemi daha sıklıkla vurgulanmaktadır (Lawless & Pellegrino, 2007). Araştırmalar, sınıf içi teknoloji kullanımının çocukların öğrenmelerine yardımcı olup olamayacaklarına, bunun en iyi şekilde nasıl sağlanması gerektiği hakkındaki sorulardan yola çıkmıştır (Stephen ve Plowman, 2008). Son yıllarda yapılan çalışmalar, daha çok pedagojik içeriklerin teknoloji bilgisi ve kullanımını içerip içermediği, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak için hangi bilgi ve becerilerin eksik olduğunu anlamaya odaklanmaktadır (Koehler ve Mishra, 2009; Mishra ve Koehler, 2006). Buna rağmen, öğretmenlerin belirli teknolojik becerilerin ötesine geçerek, teknolojik araç veya yazılım programı kullanmada yeterli donanımlara sahip olmadıkları düşünülmektedir (Kim, Kim, Lee, Spector&DeMeester, 2013).

Bilgisayarlara ve daha yeni mobil cihazlara erişimin artmasına rağmen, sınıfta teknolojinin aktif kullanımı, özellikle erken çocukluk eğitiminde oldukça sınırlı görülmektedir. Genellikle öğretmenlerin etkili öğretim yöntemleriyle ilgili inançları, öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli öğretim anlayışları çerçevesinde şekillenmektedir (Gray, Thomas ve Lewis, 2010; Vockley ve Lang, 2011; Chan ve Elliott, 2004). Sınıfta teknoloji entegrasyonu, herhangi bir teknolojinin ya da teknolojik bir cihazın kullanımından öte, daha çok öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri ile ilgili inançlarıyla sıkı sıkıya bağlantılı bir konudur. Öğretmenler, teknolojinin çocukların öğrenmesi üzerindeki etkisinin güçlü bir aracıdır (Neiderhauser & Stoddart, 2001). Ancak öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarına etkili bir şekilde bütünlendirdiğine dair henüz yeterli bilgi bulunmamaktadır (Keengwe, Onchwari ve Wachira, 2008). Teknolojinin etkin entegrasyonu, birçok faktörün sonucudur, ancak en önemli faktör, öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim teknolojisi etkinliklerini şekillendirme yetkinliği ve yeteneği olarak görülmektedir (Gorder, 2008). Sheingold (1990), teknolojiyi sınıfa entegre etmenin, öğrencilere bilgisayarlar vs kullanmayı öğretmekle ilgili olmadığını, teknolojinin entegre edilmesinin, öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme aracı olarak kullanmalarına yardımcı olmakla ilgili olduğunu söylemektedir.

Bu bağlamda bu çalışmada, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili olan görüşleri incelenmiştir. Yapılan bu çalışmanın öğretmenlerin eğitim amaçlı teknoloji kullanımı ile ilgili mevcut durumu ortaya koyarak belirli öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede sınıf içi teknolojilerin kullanılması ile ilgili gelecek araştırmalara yön verebileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Planlanan bu araştırmada amaca uygun veriler elde edebilmek için nicel araştırma tekniklerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda uygun veriler elde edebilmek

amacıyla araştırmacılar tarafından anket formu oluşturulmuştur. Ankette öğretmenlerin demografik bilgilerini ve okul öncesi dönemde sınıfta teknoloji kullanımı ve teknoloji entegrasyonu hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere oluşturulan sorular yer almıştır.

Çalışma Grubu hepsini tek bir tablo şeklinde verelim

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı hizmet veren özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan 105 adet okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde; öğretmenlerin çalışmaya gönüllü olarak katılma ve okul öncesi eğitim kurumunda aktif olarak öğretmenlik yapma sınırlılıkları göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma grubunun demografik özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.1 Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	105	100,0
	Erkek	0	0
Yaş	19	1	1,0
	20	5	4,8
	21	3	2,9
	22	3	2,9
	23	10	9,5
	24	6	5,7
	25	9	8,6
	26	8	7,6
	.	.	.
49	1	1	
Eğitim Durumu	Lise	19	18,1
	Lisans	57	54,3
	Ön Lisans	27	25,7
	Lisans ve üstü	2	1,9
Aktif Öğretmenlik Süresi	Bir yıldan az	18	17,1
	1-5 yıl	48	45,6
	6-10 yıl	23	21,9
	10 yılın üstü	16	15,2
Kurum Türü	Devlet okulu	33	31,4
	Özel okul	72	68,6
TOPLAM		105	100

Tablo 2.1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yaşlarının yoğunlukla 23 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş aralıkları 19 ile 49 arasında değişmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bunu ön lisans mezunları izlemektedir. Eğitim durumları dikkate alındığında, en düşük oranın lisansüstü eğitim

durumunda öğretmenler olduğu dikkat çekmektedir. Tablo 2.1 incelendiğinde öğretmenlerin yoğunlukla 1-5 yıl aralığında aktif öğretmenlik süreleri bulunduğu görülmüştür. Çalışma grubunda 10 yılın üstünde öğretmenlik yapanların sayısı en az olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğunun (%68,6) özel kurumlarda çalıştığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri hakkında demografik bilgileri toplamak için oluşturulan *Genel Bilgi Formu* ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik oluşturulmuş '*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımı ve Entegrasyonuna İlişkin Görüş Formu*' kullanılarak elde edilmiştir.

Genel Bilgi Formu: Bu form, öğretmenlerin yaşı, eğitim durumu, aktif öğretmenlik süresi, çalıştıkları kurum türü gibi demografik bilgileri içeren sorulardan oluşmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımı ve Entegrasyonuna İlişkin Görüş Formu: Bu form ile öğretmenlerin teknoloji kullanımı, sınıf içi teknoloji kullanımına ilişkin bakış açıları ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Düzenlenen anket formunun soruları araştırmalar tarafından oluşturulmuştur. Anket formunda öğretmenlere sınıf içi teknoloji kullanım alışkanlıklarının neler olduğu, en çok ihtiyaç duydukları teknolojik araçlar, çocukların teknoloji kullanımı hakkında görüşleri ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci öncesinde öğretmenlerden gerekli bireysel izinler alınmıştır. Ayrıca veri toplama süreci boyunca kurum idaresi ve öğretmenlere çalışmanın içeriği ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların araştırmacı tarafından hazırlanan "Gönüllülük Bilgilendirme Formu"nu imzalamaları istenerek, araştırmacının amacı ile çalışma koşullarına gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerden edinilen demografik bilgiler ve teknoloji entegrasyonuna ilişkin görüşler, SPSS 20 programı kullanılarak uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji ile ilgili düşüncelerine ilişkin ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 3.1 Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplar

Anket Soruları	Cevaplar	Sayı	Yüzde %
Teknoloji ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?	Evet	21	20,0
	Hayır	84	80,0
Sınıfta kullanmanız için bir bilgisayar var mı?	Evet	69	65,7
	Hayır	36	34,3
Etkinliklerinizde teknolojik cihazlardan faydalanır mısınız?	Evet	92	87,6
	Hayır	13	12,4

Etkinliklerinizi hazırlarken herhangi bir bilgisayar programı kullanıyor musunuz?	Evet	44	41,9
	Hayır	61	58,1
Sınıf içerisinde internet erişimine ihtiyaç duyuyor musunuz?	Evet	88	83,8
	Hayır	17	16,2
Öğrenciler teknolojik cihazları kullanmak isterler mi?	Evet	62	59,0
	Hayır	43	41,0
Sınıf içi teknoloji kullanımının öğrenmeyi destekleyebileceğini düşünüyor musunuz?	Evet	89	84,8
	Hayır	16	15,2
Çocukların teknoloji ile iç içe olmasının bir sakıncası var mı?	Evet	76	72,4
	Hayır	29	27,6
TOPLAM		105	100

Tablo 3.1 incelendiğinde öğretmenlerin %80 gibi büyük bir oranda teknoloji ve de teknoloji kullanımı ile ilgili herhangi bir eğitim almadığını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yalnızca %20'lik bir kısmı kurumlarında hizmet içi eğitimlerde teknolojinin kullanımı ile ilgili eğitimler aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %65'lik bir kısmının sınıflarında kullandıkları bir bilgisayara sahip olduğu görülmüştür. %34'lük bir kısım ise sınıflarında herhangi bir bilgisayar bulunmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin etkinliklerinde %87 oranında teknolojiden faydalandıkları görülmüştür. Yalnızca %12,4'lük bir kısım etkinliklerinde teknolojiden faydalanmadığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin %58'inin etkinliklerini hazırlarken herhangi bir bilgisayar programı kullanmayı tercih etmediği görülürken %41'lik bir oran bilgisayar programı kullanarak etkinlik hazırladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde internet erişimine ihtiyaç duyup duymadıklarının oranları incelendiğinde %83,8 gibi yüksek bir oranda, öğretmenler sınıf içerisinde internet erişimine ihtiyaç duydıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca %16,2'lik bir kısmı sınıf içerisinde internet erişimine ihtiyaç duymadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler %59'luk bir oranla öğrencilerin teknolojik cihazları kullanma konusunda istekli olduklarını bildirmişlerdir. %41 oranında ise bu soruya hayır cevabı gelmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%72,4) çocukların teknoloji ile iç içe olmasını sakıncalı bulduğunu görülmüştür. Öğretmenlerin %27,6'sı ise bu soruya hayır cevabı vermiştir.

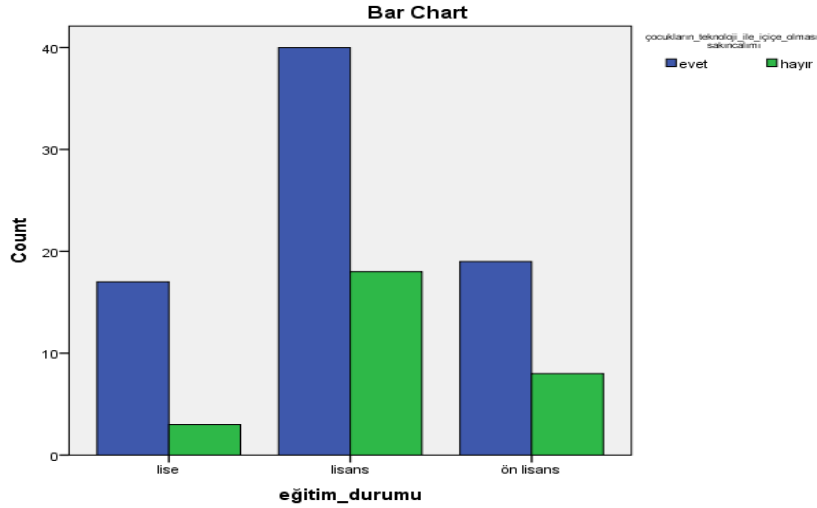
Tablo 3.2 Öğretmenlerin verdikleri cevaplar

Öğretmenlerin cevapları		n	%
Sınıf içerisinde en çok ihtiyaç duyulan cihaz	Bilgisayar	47	44,8
	Ses sistemi	25	23,8
	Projeksiyon	12	11,4
	Akıllı tahta	12	11,4
	İhtiyaç duymuyorum	9	8,6
Teknolojik cihazlardan ne sıklıkta faydalanıldığı	Her gün	49	46,7
	Haftada	40	38,1
	birkaç gün		
	Birkaç haftada bir	11	10,5
	Hiç faydalanmam	5	4,8
Sınıf içi etkinliklerinde en çok ihtiyaç duyulan cihaz	Bilgisayar	47	44,8
	Projektör	26	24,8
	Akıllı telefon	3	2,9
	Video oynatıcı	16	15,2
	Ses sistemi	12	11,4
	Hiç birini kullanmadım	1	1,0
Teknolojiyi kullanarak çalışma yapmayı destekliyor musunuz?	Evet	63	60,0
	Hayır	14	13,3
	Bu konuda kararsızım	28	26,7
TOPLAM		105	100

Tablo 3.2 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içerisinde teknolojik cihazlardan en çok bilgisayara ihtiyaç duydukları görülmüştür (%44,8). Bunu %23,8 ile ses sistemleri ve %11,4 ile projeksiyon ve akıllı tahta izlemektedir. Öğretmenlerin %8,6'lık bir oranı sınıf içerisinde herhangi bir teknolojik cihaza ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Öğretmenler %46,7'lik bir oranla her gün bir teknolojik cihazdan faydalandığını bildirmiştir. Bunu %38,1 ile haftada birkaç gün diyenler, %10,5 ile birkaç haftada bir faydalandığını söyleyenler izlemektedir. Öğretmenlerin %4,8'lik bir oranı ise sınıf içerisinde teknolojiye hiç faydalanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde en çok bilgisayarlardan (%44,8) faydalandığı görülmüştür. Bunu projeksiyon (%24,8), video oynatıcı (%15,2), ses sistemi (11,4) izlemektedir. Öğretmenlerin yalnızca %1'i hiçbirini kullanmadığını belirtmiştir.

Tablo 3.2 incelendiğinde öğretmenlerin %60'ının teknolojiyi kullanarak çalışma yapmayı destekledikleri yönünde cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Ancak bu konuda kararsız olduklarını bildiren öğretmenler de vardır (%26,7). Öğretmenlerin yalnızca %13,3'ü teknolojiyi kullanarak çalışmayı yapmayı desteklemediklerini belirtmiştir.

Grafik 3.1 Öğretmenlerin eğitim durumuna göre çocukların teknoloji ile iç içe olmalarını sakıncalı bulup bulmamaları

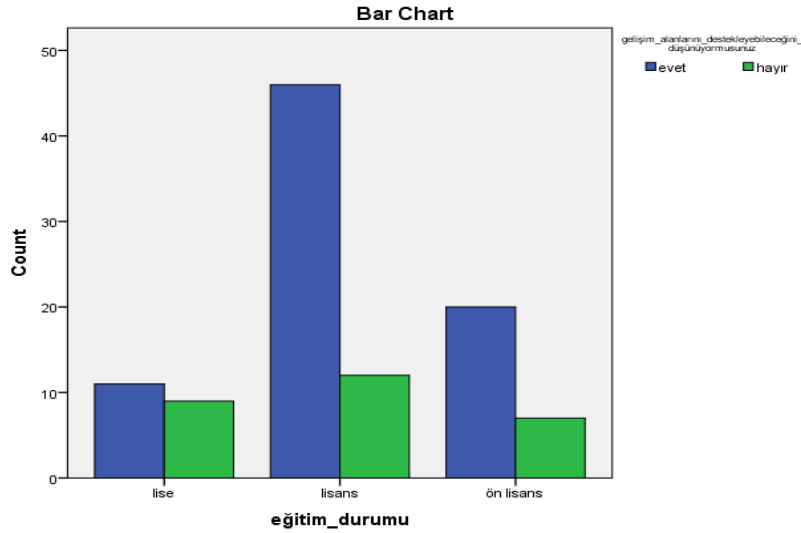


Tablo 3.6 Öğretmenlerin eğitim durumuna göre çocukların teknoloji ile iç içe olmalarını sakıncalı bulup bulmamaları

Eğitim Durumu	Çocukların teknoloji ile iç içe olması sakıncalı mı?		Toplam
	Evet	Hayır	
Lise	17	3	20
Lisans	40	18	58
Ön lisans	19	8	27
Toplam	76	29	105

Grafik 3.1 ve Tablo 3.6 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumu ile çocukların teknoloji ile iç içe olmalarının sakıncalı bulunup bulunmamasının değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, lisans derecesinde öğrenim durumuna sahip öğretmenler yüksek oranda çocukların teknoloji ile iç içe olmasını sakıncalı bulmaktadır. Bu durumu sakıncalı bulmayan grup ise lise düzeyinde öğrenim durumu olan öğretmenler olmuştur.

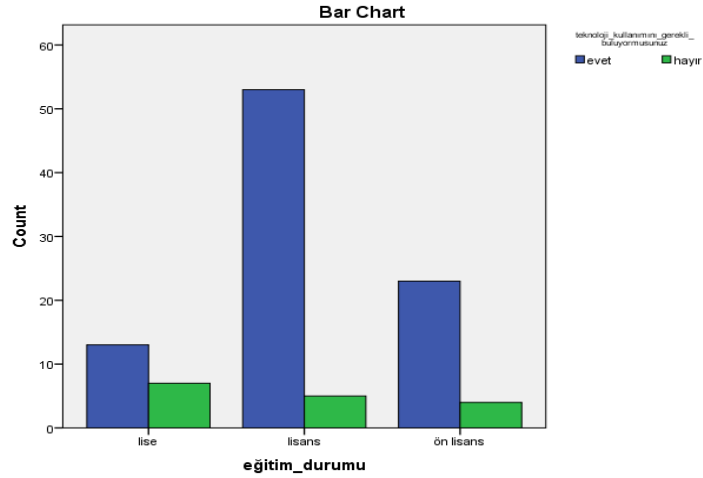
Grafik 3.2 Öğretmenlerin öğrenim durumu ile teknolojinin öğrenmeyi destekleme durumu



Tablo 3.7 Öğretmenlerin öğrenim durumu ile teknolojinin öğrenmeyi destekleyip desteklemediği fikri

Eğitim Durumu	Teknolojinin öğrenmeyi destekleyebileceğini düşünüyor musunuz?		Toplam
	Evet	Hayır	
Lise	12	8	20
Lisans	51	7	58
Ön lisans	21	6	27
Toplam	84	21	105

Grafik 3.2 ve Tablo 3.7 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumu ile teknolojinin öğrenmeyi destekleyip desteklemeyeceği fikri değişmektedir. Buna göre en çok lisans mezunu öğretmenler teknolojinin öğrenmeyi destekleyebileceğini söylerken en az lise mezunlarından evet cevabı alınmıştır. **Grafik 3.3** Öğretmenlerin eğitim durumu ile sınıfta teknoloji kullanımını gerekli bulup bulmadıkları



Tablo 3.8 Öğretmenlerin eğitim durumu ile sınıfta teknoloji kullanımını gerekli bulup bulmadıkları

Eğitim Durumu	Sınıfta teknoloji kullanımını gerekli buluyor musunuz?		Toplam
	Evet	Hayır	
Lise	13	7	20
Lisans	53	5	58
Ön lisans	23	4	27
Toplam	89	16	105

Grafik 3.3 ve Tablo 3.8 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumları ile sınıfta teknolojiyi gerekli bulup bulmama fikrinin değiştiği görülmüştür. Buna göre en yüksek oranda lisans mezunları sınıfta teknoloji kullanımını gerekli bulurken en düşük oranda lise mezunları gerekli bulduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.9 Öğretmenlerin aktif çalışma süresi ile etkinliklerinde teknolojiyi faydalanıp faydalanmadıkları

Aktif Çalışma Süresi	Etkinliklerinizde faydalanıp faydalanmadınız?		Toplam
	Evet	Hayır	
1 yıldan daha az	17	1	18
1-5 yıl	38	10	48
6-10 yıl	23	0	23
10 yılın üstünde	14	2	16
Toplam	92	13	105

Tablo 3.9 incelendiğinde öğretmenlerin aktif çalışma süresi ile etkinliklerinde teknolojiyi kullanmalarını değişiklik göstermektedir. Buna göre etkinliklerinde teknolojiyi en fazla kullanan grubun 1-5 yıl arası öğretmenlik yapan grup olduğu belirlenirken en az kullanan grubun 10 yıl ve üzerinde

öğretmenlik yapanlar olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA

Yapılan bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitiminde teknoloji kullanımı ve okul öncesi dönem sınıflarda teknolojinin entegrasyonu gibi konulardaki görüşleri incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bazı bulgular literatür bilgileri çerçevesinde tartışılmıştır.

Bu çalışmanın bulgularında, öğretmenlerin teknolojiyi sınıf ortamlarına entegre etmedeki zorlukların üstesinden gelebilecek kadar konuyla ilgili bilgi sahibi olmadıkları ve bu konu ile ilgili öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun herhangi bir eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Literatürde bu bulguya paralel yönde çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. Ploughman ve Stephen (2005), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin teknoloji konusunda daha fazla eğitime ve desteğe ihtiyaç duyduğunu ve böylece çocuklara kaliteli teknoloji ile ilgili aktiviteler sağlayabileceklerini savunmaktadır. Erken çocukluk eğitimi ile Bilgi ve İletişim Teknolojisi (BİT) çalışmaları, teknolojinin pedagojik olarak uygun bir şekilde kullanımında ve doğal öğrenme ortamına entegre edilmesinde, çocukların teknoloji ile ilgili deneyimlerini desteklemek ve yaygınlaştırmak adına öğretmenlerin oldukça önemli bir rol oynayabileceğini vurgulamaktadır. (McCarrick ve Li, 2007; McKenney ve Voogt, 2009; Stephen ve Ploughman, 2003).

Özellikle doksanlı yıllardan başlayarak teknolojinin erken yıllarda eğitim yaşamına etkileri üzerine birçok çalışma yapılmaya başlanmıştır. Graddol (1997), teknolojinin artık küreselleşme sürecinin merkezinde olduğunu söyleyerek eğitim, iş ve kültürü etkileyen önemli bir unsur olduğunu söylemektedir. Yapılan bu çalışmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğu her gün bir teknolojik cihazdan faydalandığını ayrıca büyük bir oranda teknolojiyi kullanarak çalışma yapmayı desteklediklerini bildirmişlerdir. Ancak bu konuda kararsız olduklarını bildiren öğretmenlerin sayısı da azımsanmayacak derecededir. Levin ve Wadmany, (2008) eğitimcilerin teknoloji hakkındaki inançlarının sınıf içinde eğitim ve öğretimi doğrudan etkilediğinden bahsetmektedir. Russell ve arkadaşları ise (2003) öğretmenlerin teknoloji ile ilgili çeşitli öğretim deneyimlerinin yanı sıra açık, olumlu ve eleştirel bir tutuma sahip olmaları gerektiğini söylemektedir. Literatür incelendiğinde, bazı araştırmalar, uygun teknolojinin çocukların gelişimini destekleyebileceğini göstermesine rağmen bazı araştırmacılar, teknolojiye aşırı maruz kalmanın çocuklarda gelişim ve öğrenme sorunlarına neden olabileceğine dikkat çekmektedir (Wortham, 2006; Izumi-Taylor ve Lovelace, 2007). Bunun gibi çelişkili bilgiler teknolojinin erken çocukluk döneminde kullanımına ilişkin şüphesiz eğitimciler için de akıllarda soru işaretleri oluşturmaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf içerisinde internet erişimine ihtiyaç duyup duymadıkları incelendiğinde, yüksek bir oranda öğretmenlerin sınıf içerisinde internet erişimine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde en çok bilgisayarlardan faydalandığı görülmüştür. Bunu projeksiyon, video oynatıcı ve ses sistemi izlemektedir. Copple & Bredekamp (2009), yaptıkları çalışmada teknoloji ile ilgilenen öğretmenlerin gelişimsel olarak uygun erken çocukluk eğitim programlarında teknolojiyi yoğunlukla kullandığını belirtirken bu durumun, çocukların bilgi arama, problem çözme, dönüşüm yapma ve çevreleri hakkında bilgi edinme araçlarını genişletebildiğini öne sürmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, öğretmenlerin etkinliklerinde oldukça yüksek bir oranda teknolojik cihazlardan faydalandıkları ancak büyük bir çoğunluğunun çocukların teknoloji ile iç içe olmasını sakıncalı bulduğudur. Bu bulgudan ulaşılan dikkat çekici sonuçlardan bir tanesi de öğretmenlerin eğitim durumu ile çocukların teknoloji ile iç içe olmalarının sakıncalı bulunup bulunmaması fikrinin değişiklik göstermesidir. Buna göre, lisans derecesinde öğrenim durumuna sahip öğretmenler yüksek oranda çocukların teknoloji ile iç içe olmasını sakıncalı bulurken lise düzeyinde

öğrenim durumu olan öğretmenler bu durumu çoğunlukla sakıncalı bulmamaktadır. Konu ile ilgili literatürde farklı sonuçları olan çalışmalara ulaşılmaktadır. Yapılan çoğu araştırma, kaliteli bir şekilde planlanan eğitim medyasının ve teknolojilerin küçük çocukların öğrenmelerini geliştirebileceğini göstermiştir (Fisch ve Truglio, 2001; Jennings, Hooker ve Linebarger, 2009). Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger ve Wright (2001)'ın televizyondaki Susam Sokağı adlı program hakkındaki araştırmalarında, okul öncesi yıllarda televizyonda kaliteli eğitim programlarının izlenmesinin uzun vadeli akademik ve sosyal faydalar sağlayabileceği gösterilmiştir. Ayrıca, Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Birliği (National Association for the Education of Young Children) (NAEYC, 2012), erken çocukluk eğitiminde teknolojinin gelişimsel olarak uygun ve bilinçli olarak kullanılmasını desteklemektedir. Buna karşılık, teknolojinin potansiyel olumsuz etkisini gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Özellikle şiddet içerikli televizyon ve video oyunları, literatürde sıklıkla saldırgan ve anti-sosyal davranışlarla ilişkilendirilmiştir (Anderson ve Bushman, 2001; Anderson ve diğerleri, 2003; Christakis ve Zimmerman, 2007). Bu çalışmalara paralel olarak, Amerikan Pediatri Akademisi (2013), 2 yaşın altındaki çocuklar için erken dönemde teknolojik araçların çocukların hayatlarında yer almamasını ve daha büyük çocuklar için ise sınırlı ekran süresini önermektedir. Bu çalışmada öğretmenler sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğunun teknolojik cihazları kullanma konusunda istekli olduklarını bildirmişlerdir. Project Tomorrow tarafından 2011 yılında yapılan geniş çaplı bir araştırma, erken çocukluk dönemindeki çocukların teknolojiye karşı yoğun bir istek ve merak duyduklarını okul çağındaki çocukların ise teknolojiyi en sık ev ödevi ve uygulamalar için kullandığını belirtmektedir.

Bu çalışmanın bulguları arasında, öğretmenlerin büyük bir kısmının sınıflarında kullandıkları bir bilgisayara sahip olduğu ancak buna rağmen öğretmenlerin çoğunun etkinliklerini hazırlarken herhangi bir bilgisayar programı kullanmayı tercih etmediği sonucu yer almaktadır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin teknoloji konusundaki bakış açıları oldukça farklılık göstermektedir. Yapılan bazı araştırmalar tüm dünyada teknoloji konusundaki heyecana rağmen, bazı öğretmenler ve politika yapıcılarının, teknolojinin kendi başına öğretme ve öğrenme uygulamaları için uygun olmadığı düşüncesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Eteokleous (2008) öğretmenlerin sınıflarında teknolojiyi etkin bir şekilde nadiren kullandığını söylemektedir. Teknolojinin daha didaktik yollarla entegre edildiğini ve müfredatın bir uzantısı olarak kullanılmadığına dikkat çekmektedir. Yapılan bazı çalışmalar ise öğretmenlerin velilerle iletişim kurmak veya sınıf materyalleri hazırlamak için teknolojiyi kullandıklarını, bu kullanımların içinde genellikle öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin yer olmadığını vurgulamaktadır (Russell, Bebell, O'Dwyer ve O'Connor, 2003; Zhao, Pugh, Sheldon ve Byer, 2002). Konu ile ilgili yapılan çalışmalar teknolojiyi açıkça tanımlayarak öğretmenleri yönlendirici bir destek ile birleştiren programların, sınıfta teknoloji kullanımını sürdürme, teknoloji ile ilgili öğretmen memnuniyetini artırma ve yeni teknolojiler aramak için motivasyon sağlama gibi faydaları olabileceğine dikkat çekmektedir (Kerry ve Farrow, 1996). Dolayısıyla öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusunda yetkinliğini geliştirebilmesi için planlanan öğretmen eğitimleri, öğrencilerin farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda teknolojinin doğası ve rolünün daha derin analizini yapabilmelerini de sağlayacaktır (Gibbons, 2009). Son yapılan çalışmalar teknolojik okuryazarlığın, eğitim yazılımlarının etkin bir şekilde uygulanmasıyla ilgili olan "bilgi ve becerilerin" ötesinde bir şey olduğunu göstermektedir (Izumi-Taylor & Gibbons, 2010).

Çalışmanın dikkat çeken bulgularından bir tanesi de öğretmenlerin eğitim durumu ile teknolojinin öğrenmeyi destekleyip desteklemeyeceği ve sınıfta teknolojiyi gerekli bulup bulmama fikrinin değişiklik göstermesidir. Buna göre en çok lisans mezunu öğretmenler teknolojinin öğrenmeyi destekleyebileceğini ve sınıfta teknoloji kullanımını gerekli bulurken en düşük oranda lise mezunları teknolojinin öğrenmeyi destekleyebileceğini belirtmişlerdir. Birçok araştırmacı sınıfta teknolojinin

kullanımı için öğretmenlerin ve onların kişisel özelliklerinin belirleyici rol oynadığını belirtmektedir (Bitner ve Bitner, 2002; Romano, 2003). Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda araştırmacılar, öğretmen özelliklerinden kaynaklanan inanç ve tutumların da öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu daha yapılandırmacı uygulamalara dönüştürmede kritik bir rol oynadığını bulmuşlardır (Ertmer, 2005; Niederhauser & Stoddart, 2001; Sandholtz, Windschitl & Sahl, 2002).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji algılarının, teknolojiyi sınıflarında veya etkinliklerinde kullanma konusundaki bakış açılarının bazı değişkenlerle ilişkili olarak değerlendirilmesini içermektedir.

Yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin eğitim amaçlı teknoloji kullanımı ile ilgili mevcut durum ortaya konularak belirli öğrenme hedeflerini gerçekleştirilmede sınıf içi teknolojilerin kullanılması ile ilgili gelecek araştırmalara yön verebileceği düşünülmektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin erken çocukluk eğitiminde teknolojinin kullanımı üzerindeki çeşitli dışsal ve içsel faktörlerin doğrudan ve dolaylı etkilerini tanımlamak için bir yol analizi kullanmaktadır. Konu ile ilgili yapılan önceki çalışmalar ve modeller daha büyük çocukların öğretmenlerinden elde edilen veriler kullanılarak araştırılmıştır. (Inan ve Lowther, 2010; Karaca ve ark., 2013). Ancak erken çocukluk eğitimi öğretmenleri için teknoloji entegrasyonu çocukların teknoloji ile daha erken dönemlerde tanıştığı yer olarak daha fazla üzerine düşünülmesi ve araştırılması gereken bir konudur. Bu çalışmanın öğretmenlere dünyamızda teknolojinin rolüne ilişkin farklı bakış açılarını araştırması ve yansıtması için bir platform sağlaması umulmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- ✓ Öğrencilerin başarıya ulaşmalarına yardımcı olmak için teknolojiyi sınıfta bir araç olarak kullanan modellerin öğretmenlere eğitimler yoluyla öğretilmesi sağlanmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin, öğretmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştıran çeşitli programların kullanımının nasıl kavramsallaştırılması gerektiği ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.
- ✓ Konuyla ilgili yapılacak araştırmalar öğretmenlere yeterli destek ve güçlü bir teknoloji vizyonu sağlamak konusunda yardımcı olabilir

KAYNAKÇA

- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, 77, 82-90.
- Bitner, N., & Bitner, J. O. E. (2002). Integrating technology into the classroom: Eight keys to success. *Journal of technology and teacher education*, 10(1), 95-100.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children. 1313 L Street NW Suite 500, Washington, DC 22205-4101.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *Educational technology research and development*, 53(4), 25-39.
- Gibbons, A. (2009) Reflections Concerning Technology: a case for the philosophy of technology in early childhood teacher education and professional development programs, in S. Blake & S. Izumi-Taylor (Eds) *Technology for Early Childhood Education and Socialization: developmental applications and methodologies*, 1-19. Hershey, NY: IGI Global.
- Gorder, L. M. (2008). A study of teacher perceptions of instructional technology integration in the classroom. *Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 63-76.
- Graddol, D. (1997). Global English, global culture?. In *Redesigning english* (pp. 193-246). Routledge.

- Gray, L., Thomas, N., & Lewis, L. (2010). Teachers' Use of Educational Technology in US Public Schools: 2009. First Look. NCES 2010-040. *National Center for Education Statistics*.
- Izumi-Taylor, S., & Lovelace, A. F. (2007). Tech-knowledge: How children and early childhood education teachers develop knowledge through technology. In *Online education for lifelong learning* (pp. 187-207). IGI Global.
- Izumi-Taylor, S., Ito, Y., & Gibbons, A. (2010). Early childhood pre-service teachers' perceptions of teaching technology to children in Japan and the United States. *Research in Comparative and International Education*, 5(4), 408-420.
- Keengwe, J., Onchwari, G., & Wachira, P. (2008). Computer technology integration and student learning: Barriers and promise. *Journal of science education and technology*, 17(6), 560-565.
- Kerry, T., & Farrow, J. (1996). Changes in Initial Teacher Training Students' Perceptions of the Effectiveness of School-based Mentoring over Time. *Educational Studies*, 22(1), 99-110.
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and teacher education*, 29, 76-85.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of educational research*, 77(4), 575-614.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Niederhauser, D. S., & Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and teacher education*, 17(1), 15-31.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2005). Children, play, and computers in pre-school education. *British journal of educational technology*, 36(2), 145-157.
- Romano, M. T. (2003). *Empowering teachers with technology: Making it happen*. Scarecrow Press.
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of teacher Education*, 54(4), 297-310.
- Stephen, C., & Plowman, L. (2008). Enhancing learning with information and communication technologies in pre-school. *Early Child Development and Care*, 178(6), 637-654.
- Voogt, J., Tilya, F., & van den Akker, J. (2009). Science teacher learning of MBL-supported student-centered science education in the context of secondary education in Tanzania. *Journal of Science Education and Technology*, 18(5), 429-438.
- Wartella, E., & Robb, M. (2007). Young children, new media. *Journal of children and media*, 1(1), 35-44.
- Williams, M., Linn, M. C., Ammon, P., & Gearhart, M. (2004). Learning to teach inquiry science in a technology-based environment: A case study. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 189-206.
- Wortham, S. C. (2009). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Pearson College Division.

Üniversite Öğrencilerinin Yenilikçi Girişimciliğe İlişkin Üstbilişsel Farkındalıkları İle Bazı Ortam Özellikleri Arasındaki İlişki

Özge Öztürk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8008-195X>

Doktora Öğrencisi / Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Teknoloji ve Bilgi Yönetimi Anabilim Dalı, Elazığ – TÜRKİYE

Prof. Dr. Yusuf Cemalettin Çopuroğlu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0350-0986>

Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Elazığ – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 16.03.2020

Kabul: 04.01.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Yenilik
Girişimcilik
Yenilikçi Girişimcilik
Üst Bilişsel Farkındalık
İnovasyon

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.42173>

Öz

Günümüzde oldukça sık kullanılan inovasyon/yenilik kavramları sadece yeni ürün değil aynı zamanda ticarileşebilir, para kazandıran yeni ürün anlamına gelmektedir. Yenilikçi girişimcilik ülkelerin gelişmesinde oldukça önemli rol oynamaktadır. Yenilikçi girişimciler yeni ürün, yeni pazar, yeni üretim süreçleri veya yeni organizasyonlar gibi sürekli yenilik geliştirirler. Yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalık, bu konuyla ilgili kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri yönetebilmesidir. Üst bilişsel farkındalık yüksek oldukça kişinin bu konudaki eğilimi de artacaktır. Bu sebeple ortam özelliklerini yenilikçi girişimciliğe ilişkin farkındalığı destekler şekilde düzenlemek gerekmektedir. Bu bilgiler çalışmamızın çıkış noktası olmuştur.

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalıkları ile içinde buldukları ortam özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada ortam özellikleri destekler ve engeller olmak üzere iki alt faktörde incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalığı belirlemeye yönelik kullanılan ölçek ise tahmin etme, planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere dört alt boyutta ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde yer alan 10 ildeki 12 üniversitede okuyan 1660 lisans son sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada toplanan verilerin analiz sonuçlarına göre araştırmanın değişkenlerinin korelasyon katsayılarına bakıldığında, yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalık ölçeği ile ortam özelliklerini belirlemeye yönelik ölçek arasında, istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü, orta düzeyde ($r=0.408$; $p<0.05$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışma neticesinde üniversite öğrencilerinin yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalıklarını arttırmak için çevrelerinde yer alan destekleyici faktörleri arttırmamız gerektiği sonucuna da varılmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Öztürk, Ö. ve Çopuroğlu, Y. C. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Yenilikçi Girişimciliğe İlişkin Üstbilişsel Farkındalıkları İle Bazı Ortam Özellikleri Arasındaki İlişki. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 495-506.

***Relationship Between Metacognitive Awareness Related
Innovative Entrepreneurship of University Students With Some
Environmental Features***

Özge Öztürk

PhD Student / FiratUniversity, Institute of Social Sciences, Department of Technology and Information
Management, Elazig – TURKEY

Prof. Dr. Yusuf Cemalettin Çopuroğlu

Firat University, Faculty of Literature, Department of Sociology, Elazig – TURKEY

Article History

Submitted: 16.03.2020

Accepted: 04.01.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Innovation

Entrepreneurship

Innovative Entrepreneurship

Metacognitive Awareness

Innovation

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.42173>

Abstract

Innovation concept, which is used frequently today, mean not only new products but also commercializable, money-saving new products. Innovative entrepreneurship play an important role in the development of countries. Innovative entrepreneurs constantly develop innovation, such as new products, new markets, new production processes or new organizations. Metacognitive awareness of innovative entrepreneurship is the awareness of one's own thinking processes and managing these processes. As the metacognitive awareness is high, the tendency of the person on this issue will increase. For this reason, it is necessary to regulate the media features in a way that supports awareness of innovative entrepreneurship. This information has been the starting point of our study.

The purpose of this study is to examine the relationship between university students' metacognitive awareness of innovative entrepreneurship and their environment characteristics. In this study, environment features were tried to investigate in two sub-factors as supports and obstacles. In addition, the scale used to determine metacognitive awareness of innovative entrepreneurship was tried to be measured in four sub-dimensions as estimation, planning, monitoring and evaluation. 1660 senior students studying at 12 universities in 10 provinces in various regions of Turkey have participated to the research. The data obtained in the study were analyzed by using the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 program. According to the analysis results of the data collected in the research, when the correlation coefficients of the research variables were analyzed, it was found that there was a statistically significant and positively correlated ($r = 0.408$; $p < 0.05$) relationship between the metacognitive awareness scale of innovative entrepreneurship and the scale for determining the environment characteristics. As a result of this study, it was concluded that we should increase the supporting factors in their environment in order to increase the metacognitive awareness of university students on innovative entrepreneurship.

GİRİŞ

İnsanlar var olduğu günden beri, bütün canlılar gibi, varlıklarını sürdürebilmek için ihtiyaçlarını karşılamak zorundadırlar. Varoluş devam ettiği sürece ihtiyaçların varlığı da devam etmektedir; bu, bütün varlıkların, çözmeleri gereken en temel problemlerini oluşturmaktadır. Bütün varlıklar bu süreçte ihtiyaçlarını karşılayabilmek için zaman zaman dayanışma, zaman zaman da mücadele içerisine girmektedirler. Bütün canlılar, doğal çevrelerinin kendilerine hazır olarak sunduğu imkânlarla ihtiyaçlarını karşılarken, insan zamanla kendi ihtiyaçlarını karşılamak üzere, tabiatın kendisine sunduğu imkânları evirmeye başlamıştır ve zamanla üretim sürecini başlatmıştır. Üretim bilgiyi gerektirdiğinden, insan topluluklarında bilgiye ve yeteneğe bağlı işbölümü ve farklılaşma meydana gelmiştir. Ustalaşma, uzmanlaşma şeklinde kendisini gösteren bu farklılaşma, yeteneklerin ve bilginin geliştirilmesi ve aktarımıyla kendisini devam ettirmiştir. İlk çağ toplumlarından avcı toplayıcı toplumlara, tarım toplumlarından sanayi toplumlarına ve günümüzde bilgi ve teknoloji toplumlarına kadar bu süreç ve bu süreçlerde oluşan toplumsal yapılar değişerek, dönüşerek, gelişerek ve karmaşıklaşarak, fakat özündeki ihtiyaç-üretim ilişkisini koruyarak devam etmiştir. Söz konusu bu süreçte en önemli problem, bilginin aktarımı ve bilginin kullanılması için gerekli yeteneklere sahip topluluk üyelerinin yetiştirilmesi olmuştur. Bunu sağlamak üzere toplumlarda çeşitli organizasyon yapıları oluşturulmuştur.

Zaman içerisinde ihtiyaçların, bilginin ve üretim tekniklerinin değişim süreci gittikçe hızlanmış; geçmişte ihtiyaçlar ve onların karşılanmasında kullanılan üretim teknikleri yüzlerce yıl ve nesiller boyunca aynı kalırken, günümüzde bu değişim neredeyse günlük olarak meydana gelmeye başlamıştır. Ülkemizde altmış yıl önce televizyonsuz bir dünyaya doğan insanlar bugün uydu yayını, kablolu yayın izleyebiliyorlar; kablolu telefon hatları kırk yıl öncesine kadar ev kiralarının iki katına çıkmasına neden olurken, bugün sadece internet hattı olarak kullanılıyor; toplumun neredeyse tamamı akıllı telefon kullanıyor. Klonlamayla yapay canlı üretiminden nano malzeme ve teknolojiye ve yapay zekâyâ kadar hayatın her alanında baş döndürücü bir değişme, gelişme yaşanıyor. "İhtiyaç" üretilen bir olgu haline gelirken, bilgi bütün bu yapının temelinde belirleyici bir unsur olarak yer alıyor.

Bilginin üretilmesi ve kullanılmasındaki yetenek bireylerin ve toplumların gelişmişlik düzeylerini belirleyen en önemli özellik olmaktadır. Bilginin kendisi artık üretilen bir meta olarak ekonomik değer haline almıştır. Bilgiye bu değeri sağlayan ise problem çözmenin asli unsuru olmasıdır. Bütün bu ele aldığımız süreç bir problem çözme sürecidir ve bu değişim ve gelişmenin temelinde yer alan temel dinamik, problem çözme yeteneğidir. İnsanlar ve toplumlar ihtiyaçlarını karşılamada karşılaştıkları problemleri çözme ve giderme yetenek ve kapasitesine sahip değillerse, o problemlerin altında ezilirler. Problem çözümünde en az bilgi kadar önemli bir diğer unsur ise yaratıcı zekâdır. Problemi ve çözümünü görme ve farkedebilme yetenek ve kapasitesine sahip olan toplumlar ve bireyler diğerlerine göre çok daha fazla gelişme gösterirler ve kendi ihtiyaçlarını karşılama imkânı elde ederler. Öte yandan problemlere üretilen her çözüm bir yeniliktir. Böylece ihtiyaçların oluşturduğu problemlere karşı bilgiye dayalı yeni çözümlerin ve dolayısıyla yeniliklerin geliştirildiği, dinamik bir süreç hayatımızı ve toplumumuzu şekillendirmektedir. Dolayısıyla sürecin tamamı yenilik üretimi olarak gerçekleşmektedir. Çünkü toplumların karşısında bu süreci oluşturacak ve sürdüreceği bir kapasite oluşturma zorunluğu bulunmaktadır.

Bu durumda, toplumlar için problem çözme kapasitesi ve yeteneği oluşturmak, yeni bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu problemin farkında olmak ise toplumlar için hayati önem taşımaktadır. Bütün toplumlar bunu geçmişten günümüze kendi yapıları içinde oluşturdukları kurumlar tarafından çözmeye çalışmaktadırlar, Fakat günümüzde bunun çok hızlı bir şekilde ve toplumun büyük kısmına yayılarak yapılması gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmede oluşturulan en

temel mekanizma eğitim kurumlarıdır. Üniversiteler bu eğitim kurumları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü üniversiteler bilginin üretilmesi, öğretilmesi ve problem çözmede yaratıcı bir şekilde kullanılması yoluyla yenilik üretilmesini sağlayan yeteneklerin geliştirilmesi için uygun ortamları sağlarlar.

Gençler orta öğretim sonrasında bir üniversiteye adım attıkları andan itibaren daha önceki yaşantılarından farklı bir sosyal ve kültürel ortama girerler. Her biri daha önce birbirinden farklı olan yaşantıların içerisinde gelmişlerdir. O yaşantılarında doğuştan gelen veya sonradan kazanılan yeteneklerini ve özelliklerini geliştirerek belirli bir seviyeye çıkarmışlardır. Yaşantılarını geçirdikleri bu ortamların onlara sunduğu imkânlar, fırsatlar veya karşılıklarına çıkarttığı engeller, zorluklar ve imkânsızlıklar onların kişisel gelişimlerinin nasıl şekilleneceğini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu süreçte sunulan imkânları nasıl kullandıkları ya da karşılaşılan zorluklara nasıl karşılık verdikleri, hangi çözümleri ve stratejileri geliştirdikleri ve bunların kişiliklerinde ne gibi kazanımlara veya çöküntülere yol açtığı önemli olmaktadır. Üniversite hayatına adım atmış olmak ise bu süreçte belirli bir başarı ve gelişme düzeyini yakalamış olmak anlamına gelmektedir. Yani bazı imkânları kullanabildikleri, bazı zorluklara ise çözüm üretebildikleri anlamına gelmektedir. Sahip oldukları koşullar ve kişisel özelliklerinin etkileşimiyle oluşan bu süreç, her birisi için farklı olarak gerçekleşmektedir. Benzerlikler olsa bile hiç birisinin hikâyesi birbirinin aynısı değildir. Benzer hatta aynı koşullara sahip çevrelerde yaşantılarını geçirenler dahi farklı şekillerde etkilenebilmektedirler. Aynı şekilde üniversiteye adım attıkları andan itibaren, o zamana kadar hayatlarını geçirdikleri ortamdan farklı imkânlarla karşılaşmaya veya zorluklarla yüzleşmeye başlayacaklardır.

Üniversite öncesi ekosistem özellikleri ile üniversite sonrası ekosistem özellikleri arasındaki farklılaşma ve etkileşim öğrenciler üzerinde oldukça belirleyici olmaktadır. Üniversite öncesi ekosistem özelliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisi, üniversite sürecindeki ekosistem özelliklerinin ne şekilde etkileyici olacağını da belirler. Aynı zamanda üniversite dönemi, önceki dönemde kullanılmayan bazı yeteneklerin açığa çıkmasına ve geliştirilmesine yol açabilir. “Yenilikçilik, tavır almak demektir. Bu tavırlar öncelikle sosyokültürel çevrenin özelliklerine göre belirlenir ve daha sonra bireylerin öznel bilinçliliğiyle şekillenir” (Çopuroğlu ve Öztürk, 2017: 211). Özellikle bilişsel donanımdaki gelişmeler öğrencilerin geleceğe ilişkin daha doğru öngörüler geliştirmelerini sağlayabilir. İşte bu, farkındalık oluşumudur.

Farkındalık zihinsel bir uyanış demektir. İnsanın zihninin aydınlanması ve idrak/bilinç oluşması demektir. Düşünce deneyim ve bilgiden doğan bir süreçtir; bundan dolayı ekosistem yani ortam şartları yenilikçilikle ilgili farkındalığa-aydınlanmaya-idrake yol açacak deneyim ve bilgileri sunuyorsa farkındalık oluşur. Burada belirtilmesi gereken bazı noktalar vardır: Birincisi öğrenciler üniversite öncesi süreçteki kazanımlarıyla üniversite dönemindeki ortam imkânlarını görerek kullanır ve fırsata çevirebilirler, yani belirli bir farkındalıkla üniversiteye gelirler. İkinci olarak üniversite dönemindeki uyarıcılarla farkındalık oluşturabilirler ve imkânları kullanabilirler. Üçüncü olarak ise ne üniversite öncesi dönemde ne de sonrasında yenilikçi girişimciliğe ilişkin hiçbir farkındalık oluşmayabilir.

Üniversite öğrencilerinin yenilikçi girişimciliğe ilişkin üstbilişsel farkındalıklarını ele aldığımız bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin farkındalıklarının ne düzeyde olduğu ve bunu etkileyen yenilik ekosisteminin “hem üniversite öncesi dönemde hem de üniversite döneminde hangi özelliklerinin bulunduğu?” sorusu önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin yenilikçi girişimciliğe ilişkin üstbilişsel farkındalıkları ile üniversite öğrencilerinin farkındalıklarını etkileyen yenilik ekosistemi özelliklerini oluşturan değişkenler arasında hangi ilişki ve etkileşimlerin var olduğunun cevabı aranmaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İnovasyon kavramının tanımı çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde yapılmıştır. Köken olarak Latince nova, yani, yeni sözcüğüne dayanmaktadır. İnovasyon, yani yenilik sözcüğü genellikle sadece yeni bir ürün, süreç veya metod gibi algılanmakta ve tanımı yapılmaktadır. İnovasyon/yenilik kavramının tanımına bakacak olursak MIT’de görevli Ed Roberts, yenilik sözcüğünü “buluş artı işletme” olarak tarif etmiştir. Daha geniş olarak yenilik tanımını; “orijinal, yeni ve değerli bir ürün, üretim süreci ya da bir hizmet yaratmak için bilginin sentezi, kombinasyonu ya da somutlaşması olarak” yapabiliriz (Luecke 2008:3). Bu kavramı ortaya ilk atan araştırmacılardan Everett M. Rogers, 1962 yılında yeniliği “bir birey tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ya da nesne” olarak tanımlamıştır (Rogers 2003:12). Schumpeter ise yenilik tanımını yaparken yeni üründen ziyade bu ürünün ticarileşme yani para kazandırma boyutunu da ele alarak tanımlamıştır. Schumpeter’e göre yenilik; yeni fikrin, ilk olarak ticari uygulamalara dönüşmesi sürecindeki bütün aktivitelerini kapsamaktadır. Ek olarak Schumpeter yeniliği, pratikte ekonomik süreçlerin ardına üretkenliği ve verimliliği koyarak sonrasında bunlardan elde edilenlerle yenilikçi hizmet sunmak olarak tanımlamıştır (Schumpeter 1989: 64). Drucker’a göre yenilik; ister mevcut bir iş, bir kamu hizmet kurumu ya da bir aile mutfağında, sadece bireysel olarak başlatılmış girişimciliğin özel bir fonksiyonu olarak tanımlamıştır (Durucker 1998:3). Girişimci açısından yenilik, işletmenin ekonomik ve sosyal potansiyelinde belirli amaçlara odaklanmış değişimler yaratma faaliyetlerini kapsar (Durucker’dan aktaran Bozkurt, 2011). İnovasyonu/yeniliği kısaca, iş fikrinin ticarileştirilmesi şeklinde düşünebiliriz. Bilginin ticari bir sonuca (ürün+süreç+pazarlama) dönüşmesi inovasyondur (Günay 2019:8). Yeni olarak ortaya atılmış ürün, mevcut bir ürüne bazı özellikler eklenerek geliştirilebilir veya tamamen yeni bir ürün olarak ortaya çıkarılması şeklinde oldukça işe yarar mükemmel bir icat olabilir. İnovasyonun gerçekleşmesi için sadece yeni bir ürün, süreç, pazarlama vb. olması yeterli değildir. Ortaya çıkan bu icat ticarileşmiyorsa yani karşılığında bir gelir elde edilmiyorsa inovasyondan yani yenilikten söz edilemez. İnovasyon tanımında yeni ürün ile birlikte bu ürünün ticarileşmesi yani gelir getirmesi diğer önemli unsurdur. Bilgi ile yapılan çalışmalar sonucunda bir yenilik ortaya çıkıyorsa ve aynı zamanda bu yenilik ile kişi para kazanıyorsa inovasyon gerçekleşmiş demektir. Yenilikçilik ise, toplumsal bir değer olarak oluşan yeniliğin ortaya çıkışını sağlamak üzere, bireysel bilinçlerde harekete geçirici bir etken olarak davranışlarda görünür hale gelen bir özelliktir. (Çopuroğlu ve Öztürk 2017)

Yenilikçi girişimciliği anlamak için öncelikle girişimcilik kavramına bakacak olursak; girişimci, risk alarak bir iş yapan kişidir. Diğer bir deyişle, girişimci fırsatları gözleyen ve onları bulduğunda her tür riski alarak gerçekleştirmeye çalışan kişidir. Girişimcilik de, girişimcilerin risk alma, fırsatları kovalama, hayata geçirme ve yenilik yapma süreçlerinin tümüne verilen addır. Bu yüzdendir ki hem şirket açma süreci, hem de yenilikler yapma süreci girişimcilik kapsamındadır (Çetindamar 2002:17). Türk Dil Kurumuna göre girişimci, üretim için bir işe girişen, kalkışan veya ticaret, endüstri vb. alanlarda sermaye koyarak girişimde bulunan kimse, müteşebbis olarak ve girişimcilik ise girişimci olma durumu olarak tanımlanmıştır.(sozluk.gov.tr, Erişim Tarihi: 04.02.2020). Özetleyecek olursak ekonomik büyümenin ana motorlarından biri olarak kabul edilen girişimcilik kavramı, inovasyonu hayata geçirmek için kaçınılmaz bir iş yapış yolu olup, ekonomik fayda sağlayacak iş fırsatlarının belirsizlik ortamında gerekli zaman ve parasal yatırım ile risk alınarak ticarileştirilmesi olarak tanımlanabilir (TÜSİAD 2019:16).

Girişimci kişilik özellikleri belirtildiği vakit risk alabilme, proaktif düşünebilme, özdeğerlendirme ve cesarete sahip olma, yenilikçi düşünebilme vs. özellikler sayılabilmektedir. Girişimcilerin sahip olduğu düşünülen kişilik özellikleri arasında üzerinde en fazla uzlaşmaya varılmış olanı yenilikçiliklerdir. Girişimci tanımlarına bakıldığında da yenilikçi olma ve risk alma

özelliğinin yer aldığı görülmektedir (Bozkurt 2011). Girişimcilik içerisinde yeniliği barındırır; fakat girişimcilikle, yenilikçi girişimciliğin nasıl bir farkının olduğu vurgulanmalıdır. Birey mevcutta olan bir işi taklit ederek o işi yapmaya girişebilir. Bu da girişimcilik olarak tanımlanabilir. Fakat ülkelerin daha çok gelişmesi ve büyümesi için bu tarz girişimcilikten ziyade yenilikçi girişimcilik faaliyetlerinin ön plana çıkması yani yaygınlaşması gerekmektedir. Günümüz gelişmiş ülkelere baktığımız vakit gelişmişlik dereceleri ile yenilikçi girişimcilik faaliyetlerinin doğru orantılı olduğunu görebilmekteyiz. Bu sebeple yenilikçilik girişimciliğin ayrılmaz bir parçasıdır. Aynı işlerin tekrarı şeklinde olan sıradan girişimlerden farklıdır. Yenilikçi girişimcilik ile katma değeri yüksek işler ortaya çıkar ve ekonomik büyümede oldukça büyük öneme sahiptir.

Teknoloji alanında oldukça hızlı olan değişimlerin temel sebebi olarak yeniliği gösterebiliriz. Günümüzde yenilik yapmayan veya hızlı değişen şartlara uyum sağlamayan firmaların yıkılmaya yüz tuttuğunu görebilmekteyiz. Bu firmalar dünyanın sayılı büyük firmaları veya sektörde öncül firmalar olsalar bile yenilik yapmadıkları için yıkılmıştır. Schumpeter yenilik yapmanın firmalar için oldukça önemli olduğunu vurgulayan ilk araştırmacıdır. Araştırmacının ortaya attığı yaratıcı yıkım teorisi ile de “Ortaya çıkan yeni ürünlerin, mevcut ürünleri eskiteceğini ve zamanla yok olacağını ve aynı zamanda yeni bir ürün üretmek için tekrar mevcut ürünü yok etmek gerektiğini” öne sürmüştür. Rekabet ve bununla birlikte daha verimli bir kaynak tahsisi, sadece bu pazarların mevcut pazar dengesini yenilikleriyle yok eden yeni girişimciler tarafından işgal edilmesi ile ortaya çıkar. Bu mekanizma, “Yaratıcı Yıkım” terimi ile ekonomik söylemlere girmiştir (Faltin, 2001: 128). Schumpeter’e göre yaratıcı yıkım sahnesinin baş aktörü yenilikçi girişimcilerdir. Günümüzdeki hızlı teknolojik değişimlerin temelinde bu özellik yer almaktadır. Dolayısıyla yoğun olarak teknolojik yeniliğe bağlı hale gelen ekonomik gelişmenin sağlanabilmesi için yenilikçi girişimciliğin oluşturulması gerekmektedir.

Yenilikçi girişimcilikte sadece iş ve ürün fikri yeterli değildir, aynı zamanda akademik bilgi birikimi ve yaratıcılıkta özelliği de gerekmektedir. Akademik bilgi birikiminin sağlandığı üniversiteler bu noktada girişimcilik ekosisteminde yer alan diğer unsurlara nazaran oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Burada üniversite öğrencileri de yenilikçi girişimciliğin baş aktörlerini oluşturmaktadır.

Yenilikçi girişimcilerin ülke ekonomisi üzerine birçok olumlu katkıları olmaktadır. Yenilikçi girişimciliğin olması demek yeni ürün, hizmet, süreç pazarlama vs. olması demektir. Bu yeniliklerin ticarileşmesi ile birlikte karşılığında para kazanmak demektir. Aynı zamanda bu yeniliklerin geliştirilmesi aşamasında Ar-Ge çalışmaları yapmak ve bu Ar-Ge departmanlarında personel istihdam etmek demektir. Sonuç olarak nitelikli personel istidamı ile yenilik içeren ürünler üretilmiş, bu ürünlerin ticarileşmesi ile ülke ekonomisine katkı sağlanmış ve firmaların rekabet edilebilirliği artırılmış olunur. Özetle yenilikçi girişimciler ülkelerde ekonomik büyümenin lokomotifidir.

Bu çalışmanın bir amacı üniversite öğrencilerinin yenilikçi girişimciliğe ilişkin üstbilişsel farkındalıklarını etkileyen ortamsal özellikleri (destekleri ve engelleri) belirlemektir. Çünkü yenilikçilik, toplumsal bir değer olarak oluşan yeniliğin ortaya çıkışını sağlamak üzere, bireysel bilinçlerde harekete geçirici bir etken olarak davranışlarda görünür hale gelen bir özelliktir. (Çopuroğlu, Öztürk, 2017). Davranışlar ise ancak onların ortaya çıkmasına imkân veren uygun ortam özelliklerine bağlı olarak kendilerini gösterirler.

Üstbiliş kavramına bakacak olursak: Üstbiliş “metacognition” kavramını olarak ilk ortaya atan araştırmacı John H. Flavell, bu kavramı kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri yönetebilmesi olarak tanımlamıştır (Flavell, 1976). Schraw (1998)’a göre üst biliş, kişinin bilişini kontrol etmesi için kullandığı bilgi ve düzenleyici becerilerden oluşmaktadır. Üstbiliş sık olarak “düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlanmaktadır. Aslında üstbilişin tanımı bu kadar

basit değildir. Birbirinden farklı üstbilgi tanımları olmasına rağmen hepsi bilişsel süreçlerin denetlenmesi ve düzenlenmesinde yürütücü süreçlerin yönünü vurgulamaktadır (Livingston, 2003).

Üstbilgi stratejiler olarak da adlandırılan üstbilgi kontrol (metacognitive control), üstbilgi süreçlerinde başı çeken zihinsel işlemlerden oluşur ve üstbilgi bilgiyi bilişsel amaçlara ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği olarak açıklanabilir. Bu nedenle üstbilgi alanında yapılan pek çok araştırma, bu stratejiler üzerine yoğunlaşmıştır. Çünkü biliş düzenleme ve kontrol edebilme yeteneği, öğrencilerin bilgiyi esnek ve gerektiğinde durumlara uygun biçimde kullanabilmelerine olanak sağlar. Literatür, dört üstbilgi becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bunlar:

1. Tahmin (Prediction)
2. Planlama (Planning)
3. İzleme (Monitoring)
4. Değerlendirme (Evaluation)

Birey yeni bir problemle karşılaştığında, yukarıda sözü edilen üstbilgi stratejileri, başarılı bir sonuca ulaşmada önemli rol oynar. Bu stratejiler yoluyla birey başarılı olup olamayacağını değerlendirir, görevi hangi adımlarla tamamlayacağına karar verir, işlemlerinin nasıl ilerlediğine dikkat eder ve o sırada edindiği tecrübeleri sonraki işlemlere transfer eder (Özsoy 2008: 715).

Yenilikçi girişimciler sürekli etraflarını izleyerek problemleri tespit eden ve onlara yenilikçi çözümler üreterek ticarileştiren kişilerdir. Böylece yenilikçi girişimciler süreklilik içeren problem tanımlama, izleme, planlama ve değerlendirme gibi zihinsel süreçler içerisindedirler. Yenilikçi girişimcilik faaliyetlerinin yaygın olması için yenilikçi girişimciliğe ilişkin üstbilgi farkındalığın bireylerde yüksek olması gerekmektedir. Yenilikçi girişimciliğe ilişkin üstbilgi farkındalığın yüksek olması için uygun ortam şartları sağlanmış olmalıdır. Bu uygun ortamsal şartların sağlanmasında yenilikçi girişimcilik ekosistemi içerisinde yer alan unsurlar konumuz bakımından önemlidir. Özellikle çalışma gurubu üniversite öğrencileri olunca öğrencilerin okudukları üniversiteler ve sağladığı ortam özellikleri büyük önem kazanmaktadır. Bu farkındalığın yüksek olması için en etkili ortam şartlarının sağlanması noktasında üniversitelere büyük görevler düşmektedir. Bu bağlamda üstbilgi farkındalığın yenilikçi girişimcilik için temel bir gereklilik olduğunu ve uygun ortamlar sağlandığında üstbilgi farkındalığın artacağını ve yenilikçi girişimcilik faaliyetlerinin de buna paralel olarak artacağını belirtmemiz gerekir.

Bu çalışma ile üniversite öğrencilerini yenilikçi girişimciliğe yönelik etkileyen ortam özellikleri ile yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalıkları arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sayede üniversite öğrencilerinin yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalıklarını etkileyen bazı ortam özellikleri belirlenebilir ve böylece yenilikçi düşünmeye teşvik eden ve üst bilişsel farkındalık düzeyini arttıran ortamlar öğrencilere yönelik oluşturulabilir. Yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalığı arttıran ortamlar oluşturularak ülkemizin genel hedeflerinden olan yenilikçi düşünen ve yenilikçi ürünler ortaya koyabilecek gençler için bir ekosistem meydana getirmek üzere yenilikçi kültürün oluşturulmasına destek olunabilir.

YÖNTEM

Araştırmanın evrenini, Ankara'da Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi, İstanbul'da İstanbul Teknik Üniversitesi, Kocaeli'nde Gebze Teknoloji Üniversitesi, İzmir'de Dokuz Eylül ve İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Elazığ'da Fırat Üniversitesi, Malatya'da İnönü Üniversitesi, Samsun'da Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Kayseri'de Erciyes Üniversitesi, Gaziantep'te Gaziantep Üniversitesi son olarak Konya'da Selçuk Üniversitesi olmak üzere 10 ilde toplamda 12 üniversitede okuyan lisans son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Seçilen 12 üniversitenin Tıp Fakülteleri, Mühendislik- Mimarlık Fakülteleri, Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri, Siyasal Bilgiler Fakülteleri, İİBF, Su Ürünleri ve Turizm Fakülteleri gibi

farklı bölümlerinden öğrencilerin ankete katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Anket 2018-2019 bahar döneminde yukarıda belirtilen 12 üniversitede lisans son sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Amacının, okudukları üniversitenin yenilikçi girişimciliğe ilişkin ortam özellikleri (Destekler ve engeller kısmındaki sorularla bu ölçülmeye çalışılmıştır.) ile öğrencilerin yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalığı arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak olan bu çalışmada lisans son sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni; öğrencilerin en az 3 yıldır okudukları üniversitede öğrenci olmalarıdır. Bu sayede lisans son sınıf öğrencileri üniversitelerini 1., 2. ve 3. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha iyi tanıma fırsatı bulmuşlardır. Lisans son sınıf öğrencileri en az 3,5 yıldır okudukları okulun onlara sunmuş olduğu ortam özellikleri daha iyi görme ve tanıma fırsatı yakalamışlardır. Ayrıca 3,5 yıldır farklı alanlarda almış oldukları eğitimlerin yeni başlayanlara nazaran yenilikçi girişimciliğe ilişkin farkındalıkları üzerine nasıl etki ettiğini daha iyi göstereceği düşünülmüştür. Ayrıca seçilen bu 10 il ile farklı bölgesel özellikler, sosyo-kültürel ve ekonomik yapılar temsil edilmeye çalışılmıştır. Özellikle seçilen bazı üniversiteler farklı illerde yetişmiş öğrencilerin ve farklı gelir ve eğitim seviyesine sahip ailelerin çocuklarının tercih etmeleri üzerine seçilerek homojenlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında seçilen üniversitelerin fakülte ve bölümlerinden öğrenciler basit tesadüfi/ rastgele örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Araştırma kapsamında ankete toplam 1660 kişinin katılımı sağlanmıştır.

Araştırmada; Özge Öztürk'ün doktora çalışması kapsamında geliştirilen üniversite öğrencilerinin yenilikçi girişimciliğe ilişkin üstbilişsel farkındalıklarını belirlemeye yönelik ölçek ve Hakan Eren'in doktora çalışması kapsamında (Eren 2010) geliştirilen ortam özelliklerini belirlemeye yönelik ölçek kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmada "G. Power-3.1.9.2" programı kullanılarak, güç analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda düzeyinde, 1660 kişiye uygulanan çalışma sonrasında yapılan post-hoc olarak hesaplanan çalışmanın gücü 0.86 olarak hesaplanmıştır. Post hoc analizi için minimum elde edilmesi gereken power değeri 0.67'dir. Bu durumda yapılan çalışmanın gücü kabul edilebilir düzeydedir.

Tablo 1. Yenilikçi Girişimciliğe İlişkin Üst Bilişsel Farkındalık ile Ortam Özellikleri Analiz Sonuçları

		Ortam özelliklerini belirlemeye yönelik ölçek	Destekler	Engeller
Yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalık ölçeği	Korelasyon katsayısı	0.548*	0.550*	0.037
	<i>P</i>	0.000	0.000	0.132
Tahmin etme	Korelasyon katsayısı	0.294*	0.252*	0.096*
	<i>P</i>	0.000	0.000	0.000
Planlama	Korelasyon katsayısı	0.125*	-0.069*	0.075*
	<i>P</i>	0.000	0.005	0.002
İzleme	Korelasyon katsayısı	0.336*	0.593*	-0.200*
	<i>P</i>	0.000	0.000	0.000
Değerlendirme	Korelasyon katsayısı	0.437*	0.371*	0.144*
	<i>P</i>	0.000	0.000	0.000

Araştırmanın değişkenlerinin Tablo 1.'de verilen korelasyon katsayılarına bakıldığında;

- Yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalık ölçeği ile ortamsal özellikleri belirlemeye yönelik ölçek arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü orta düzeyde ($r=0.548$; $p<0.05$),
- Yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalık ölçeği ile destekler alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü orta düzeyde ($r=0.550$; $p<0.05$),
- Yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalık ölçeği ile engeller alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki ($r=0.037$; $p>0.05$),
- Yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalık ölçeğinin tahmin etme alt boyutu ile ortamsal özellikleri belirlemeye yönelik ölçek arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=0.294$; $p<0.05$),
- Tahmin etme alt boyutu ile destekler alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=0.252$; $p<0.05$),
- Tahmin etme ile engeller alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fakat çok zayıf bir ilişki ($r=0.096$; $p<0.05$),
- Yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalık ölçeğinin planlama alt boyutu ile ortamsal özellikleri belirlemeye yönelik ölçek arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=0.125$; $p<0.05$),
- Planlama ile destekler alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde fakat çok zayıf bir ilişki ($r=-0.069$; $p<0.05$),
- Planlama alt boyutu ile engeller alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=0.075$; $p<0.05$),
- Yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalık ölçeğinin izleme alt boyutu ile ortamsal özellikleri belirlemeye yönelik ölçek arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif fakat çok zayıf ($r=0.336$; $p<0.05$),
- İzleme ile destekler alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ($r=0.596$; $p<0.05$),
- İzleme alt boyutu ile engeller alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif fakat zayıf düzeyde ($r=-0.200$; $p<0.05$),
- Yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalık ölçeğinin değerlendirme alt boyutu ile ortamsal özellikleri belirlemeye yönelik ölçek arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif fakat zayıf ($r=0.437$; $p<0.05$),
- Değerlendirme alt boyutu ile destekler alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ($r=0.371$; $p<0.05$),
- Değerlendirme alt boyutu ile engeller alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif zayıf düzeyde ($r=0.144$; $p<0.05$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma neticesinde üniversite öğrencilerinin yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalıklarını içinde buldukları ortam özelliklerinin etkilediği belirlenmiştir. Ortam özelliklerinden destekler alt boyutu ile yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda ortam özelliklerinden destekler alt boyutu üniversite öğrencilerinin yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalık alt boyutlarının tümü ile anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin içinde buldukları ortamda yenilikçi girişimciliği destekleyecek, özendirerek faktörlerin yer alması üst bilişsel farkındalıklarını artırmaktadır. Böylece yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalığın artması yenilikçi girişimciliğe karşı kişilerin

faaliyete geçme cesaretini artıracaktır.

Çalışmada elde edilen verilere göre; toplumda yenilikçiliğe karşı direnç bulunması ve yenilikçi insanların desteklenmemesi gibi yenilikçi girişimciliğe ilişkin engel teşkil edecek ortam özellikleri ile yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalık arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki görülmüştür.

Üst bilişsel farkındalığın alt boyutlarından tahmin etme, planlama, izleme ve değerlendirme boyutları ortam özellikleri ve ortam özelliklerinden destekler ve engeller alt boyutları ile anlamlı olarak ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Üniversite öğrencilerinin yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalıklarını arttırmak için;

1. Yenilikçi proje ve fikirlerini hayata geçirmek isteyenlere destek sağlanmalı,
2. Yenilikçi projeler üretmek üzere farklı disiplinlerden arkadaşlarla bir araya gelmeleri sağlanmalı,
3. Üniversite yönetimi ve hocalar yeni öneri ve fikirlere her zaman açık olmalı,
4. Derslerde araştırmaya yönelik yeni yöntem ve teknikler öğrencilere aktarılmalı,
5. Öğrenciler Üniversite bünyesinde düzenlenen konferans, panel ve kongre gibi bilimsel faaliyetlere katılmaları için teşvik edilmeli,
6. Çevrede, "sürekli öğrenme" kültürü ve açık iletişim ortamı olmalı ve insanlar arasında işbirliği desteklenmeli,
7. Öğrenciler çevrelerinde, yeni fikirleri geliştirme, uygulama ve paylaşmaya fırsat bulabilmeli,
8. Farklı veya yeni şeyler yapanlar dışlanmamalı,
9. Yenilikçilik, mevcudu öğrenmenin ötesinde yeniye yönelen bir değer haline getirilerek, kurumsal kültürün temeline yerleştirilmelidir.

Yukarıda verilen sonuçlara göre, Üniversite öğrencilerinin içinde buldukları ortamın özellikleri yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalıkları etkilemektedir. Böylece yenilikçi girişimcilik faaliyetlerini artırmak için uygun ortam şartlarının sağlanması gerekmektedir. Uygun ortam şartları sağlandığında yenilikçi girişimciliğe ilişkin üst bilişsel farkındalık artacak ve girişimde bulunma eğilimi de yükselecektir.

Yapılan bu çalışma yapılacak olan diğer çalışmalar ile daha çok geliştirilebilir. Daha çok öğrenciye uygulanarak örneklem artırılabilir ve bu sayede evreni temsil gücü artırılmış olur. Yapılacak bu çalışmalar neticesinde araştırmacılara ve yöneticilere önerilerde bulunulabilir.

ÇALIŞMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER

A. Yenilikçi Girişimciliğe İlişkin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Tahmin Etme

1. Kararlı ve azimli, olduğum için başarılı bir girişimci olabilirim.
2. Hayal gücü yüksek olduğum için başarılı bir girişimci olabilirim.
3. Yenilikçi iş fikrimi nasıl geliştireceğimi bilirim.
4. Hızlı düşünme özelliğine sahibim bu yüzden başarılı bir girişimci olacağım kanaatindeyim.
5. Doğru ve hızlı karar alma özelliğine sahibim bu yüzden başarılı bir girişimci olacağım kanaatindeyim.

Planlama

6. Yenilikçi iş fikrimi gerçekleştirmek için neye ihtiyacım olduğunu belirleyemem.
7. Yenilikçi iş planında neyi ne zaman ve nasıl yapacağımı belirleyemem.
8. Girişimcilikte başarısızlıklara karşı alternatif planlarım yoktur.
9. Girişimcilikte içinde bulunduğum durum ile yeni durumlar arasında bir bağlantı kuramam.
10. Bir girişimde bulunacağım vakit önceden hedeflerimi belirleyemem.

İzleme

11. Okuduğum üniversitenin akademik yapısı yenilikçi girişimciliği benimsetir ve özendirir.
12. Okuduğum üniversitenin yönetim yapısı yenilikçi girişimciliği benimsetir ve özendirir.
13. Üniversite dışında yenilikçi girişimcilik eğilimimi özendirecek, yüreklendirecek, teşvik edecek ve gelişimine katkı sağlayacak bir ortama sahibim.
14. Bulduğum ilde girişimcileri aktif şekilde destekleyen ve özendiren yatırımcılar vardır.
15. Okuduğum üniversite yenilik ve girişimcilik faaliyetleri konusunda iş birliği geliştirmeye yatkındır.

Değerlendirme

16. Girişimci olabilmem için güçlü ve zayıf noktalarımın farkındayım.
17. Yenilikçi girişimcilik ekosisteminde başarı örnekleri teşvik edilir ve böylece yenilik ve girişimler özendirilir.
18. Üniversitelerdeki akademik bilginin kamu veya özel sektörde yenilikçi ürüne dönüşerek ekonomiye katkı sağlaması gerekmektedir.
19. Aynı şeyi birçok değişik yoldan ulaşmayı denerim.
20. Yenilik yaratma ve başarılı ürün geliştirmenin yenilikçi girişimcilik ekosisteminin bir sonucu olduğunu düşünüyorum.
21. Yetenekli ve nitelikli işgücünün yenilikçi girişimcilik ekosisteminin bir parçası olduğunu düşünüyorum.
22. Yenilikçi girişimciliğin, özel - kamu kuruluşları ve bölgesel ekonomik kalkınma için daha fazla iş imkânı ve gelir artışı sağlayacağı kanaatindeyim.
23. Etrafıma farklı bir bakış açısıyla bakar ve bakarken görüp tespit ettiğim fırsatları değerlendiririm.
24. Yenilikçi girişimcilik ekosisteminin, cesaret kırıcı veya başarısız olunacağına yönelik ön yargılardan uzak olduğu düşüncesindeyim.
25. Fikirlerimi uygularken zorluklar karşısında pes etmem.
26. Yenilikçi girişimciliğe ilişkin niteliklere sahip olma iş hayatında önemli avantajlar sağlar.

B. Ortam Özelliklerini Belirlemeye Yönelik Sorular**Destekler**

1. Yenilikçi proje ve fikirlerini hayata geçirmek isteyenlere destek sağlanır.
2. Yenilikçi projeler üretmek üzere farklı disiplinlerden arkadaşlarla bir araya gelmemiz desteklenir.
3. Yenilikçi fikirler üretmemizin, üniversitemiz için faydalı olacağı düşünülür.
4. Yenilikçi fikirlerimiz, yeni projeler içinde değerlendirmeye alınır.
5. Üniversite yönetimi ve hocalarımız yeni öneri ve fikirlerimize her zaman açıktır.
6. Derslerde araştırmaya yönelik yeni yöntem ve teknikler bizlere aktarılmaktadır.
7. Üniversitemiz, konferans, panel ve kongre gibi bilimsel faaliyetlere katılmamız için bize kolaylık sağlar.
8. Çevremde, "sürekli öğrenme" kültürü hâkimdir.
9. Çevremde insanlar arasında işbirliği vardır.
10. Çevremde açık iletişim ortamı vardır.
11. Çevremde, yeni fikirleri geliştirme, uygulama ve paylaşmaya fırsat tanınır.
12. Farklı şeyler yapanlar çevremde iyi karşılanır.

Engeller

13. Toplumda yenilikçiliğe karşı direnç bulunmaktadır.

14. Gelecek vadeden yeni fikirlerin oluşumu, katı kural ve prosedürler ile baltalanır.
15. Potansiyelimi kullanabileceğim bir ortama sahip değilim.
16. Çevremde yenilikçi insanlar sevilmemektedir.
17. Toplumumuzda, farklı olan insanlar sorun yaşarlar.
18. Öğretim elemanı ve yöneticilerimiz yeni olan her şeye karşıdır.
19. Üniversitemiz alanıyla ilgili yenilik getirmeye çalışan öğrencileri teşvik etmemektedir.
20. Toplumumuz, değişimden çok tutarlılığa önem verir.
21. Toplumumuzda bir kişi tepki çekmeden, çok farklı şeyler yapamaz.
22. Toplumumuzda, insanların problemler ile bilinen yollarla başa çıkmaları beklenir.
23. Toplumumuzda, denenmiş ve doğru yolları kullanmaya çalışırız.
24. Sürekli zaman kısıtlamalarıyla çalıştığımı hissediyorum.

KAYNAKÇA

- Bozkurt, Ö. Ç. (2011). *Dünyada Ve Türkiye’de Girişimcilik Eğitimi: Başarılı Girişimciler ve Öğretim Üyelerinden Öneriler*. Ankara: Detay Yayınları, 1. Baskı.
- Çetindamar, D. (2002). *Türkiye’de Girişimcilik*. İstanbul: TÜSİAD Basın Bülteni. Yayın No: Tüsiad T/2002-12/340.
- Çopuroğlu, Y.C., Öztürk, Ö. (2017). A Research on The Technological Innovation Tendencies of the Students of Fırat University, *Research Journal of Business and Management (RJBM)*, V.4, Iss.2, p.203-211.
- Durucker, P. F. (1998). The Discipline of Innovation. *Harvard Business Review*. Nov-Dec 76 (6).149-157.
- Faltin, G. (2001). Creating a culture of innovative entrepreneurship. *Journal of International Business and Economy*. 2(1), 123-140.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*. Vol. 34, No. 10. p. 906-911.
- Günay, D., Çalık, A. (2019). İnovasyon, İcat, Teknoloji ve Bilim Kavramları Üzerine. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*. Cilt 2, Sayı 1.
- Eren H. (2010), *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Yenilikçilik Kapasitelerinin Teknolojik Yenilikçilik Eğilimlerine Etkisini Ölçmeye Yönelik Bir Model Önerisi*, Doktora Tezi, Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Teknoloji Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview, U. S. Department Of Education, Office of Educational Research and Improvement. *Educational Resources Information Center (ERIC)*
- Luecke, R. (2008). *İş Dünyasında Yenilik ve Yaratıcılık*. Çeviren: Turan Parlak. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. 1. Baskı.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6 (4) , 713-740.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York USA: 5th Ed. A Division of Macmillan Publishing Co. Inc.
- Schraw, G. (1998). *Promoting General Metacognitive Awareness Instructional Science*. p. 113-125.
- Schumpeter, J. A. (1989). *Essays On Entrepreneurs, Innovations, Business Cycles, and The Evolution of Capitalism*, New York USA: Transaction Publishers.
- TÜSİAD (2019). *Kurumlarda Girişimcilik İle Değer Yaratmak*. Yayın No: Tüsiad-T/2019,01- 601.
- Türk Dil Kurumu, sozluk.gov.tr, Erişim Tarihi: 04.02.2020

Hâce Nasîrüddîn Tusî'nin Meraga Rasathanesi'ndeki Yardımcıları ve Öğrencileri

Dr. Öğr. Üyesi Özkan Dayı

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8192-3445>

Bayburt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Tarih Bölümü, Bayburt – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 26.12.2020

Kabul: 05.03.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Nasîrüddîn Tûsî

Astronomi

İlhanlılar

İlim Heyeti

Âlimler

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.49046>

Öz

Hülegü'nün Mengü Kaan'ın emri ile 1256 tarihinden itibaren Yakınoğu coğrafyasına gelmesi ile İlhanlı hanedanının bu bölgede hâkimiyet kurmaya başladığını söyleyebiliriz. İlhanlı tarihinde önemli şahsiyetlerden biri olan Hâce Nasîrüddîn Ebû Ca'fer Muhammed b. Hasan Tûsî (1198-1273), İlhanlı devletinin kuruluş aşamasında etkili olduğu gibi İlhanlı devletinin bilimsel kadrosunun oluşmasında da oldukça mühim bir tesire sahiptir. Hülegü'nün desteği ile Meraga'da bir rasathane, kütüphane ve eğitim merkezi oluşturan Hâce Nasîrüddîn Tûsî'nin eğitim faaliyetleri veren ve bilimsel çalışmalar yapan yardımcıları konumunda olan bazı âlimler ve seçkin öğrencileri ile bilim tarihini şekillendiren önemli çalışmalar yaptığı bilinmektedir. Hâce Nasîrüddîn Tûsî'nin eğitiminden geçen öğrenciler, Tusî'nin vefatından sonra İlhanlı devletinin ilim dünyasını zenginleştiren âlimler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmamızda Hâce Nasîrüddîn Tûsî'nin liderliğinde çalışan ve ona Meraga Rasathanesi'nde yardımcı olan âlimlerin, Hâce Nasîrüddîn Tûsî'den eğitim alan öğrencilerin faaliyetlerine detaylı bir şekilde değineceğiz. Bahsi geçen bu şahıslar hakkında bilgiler aktararak onların yaşadıkları dönem içerisindeki bilimsel faaliyetlerini, öz geçmişlerini, eserlerini ve İlhanlı ilim dünyasındaki yerlerini anlatmayı ve İlhanlı ülkesinin ilmî durumunu resmetmeyi hedeflemekteyiz. Dönemin kaynak eserlerini ve biyografi kitaplarını kullanarak yapacağımız araştırmamızda, hakkında birçok çalışma yapılan Hâce Nasîrüddîn Tusî'nin beraber çalıştığı fakat yeterince bilinmeyen ilim heyetini ve Tusî'nin eğitiminden geçen seçkin öğrenci topluluğunu tanıtacağız. Makalemizin temel konusunu, Hâce Nasîrüddîn Tusî'nin etrafında bulunan bilim insanları oluşturmaktadır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Dayı, Ö. (2021). Hâce Nasîrüddîn Tusî'nin Meraga Rasathanesi'ndeki Yardımcıları ve Öğrencileri. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 84, Spring, p. 507-516.

Hâce Nasîrüddîn Tusî's Assistants and Students in Meraga Observatory

Asst. Prof. Dr. Özkan Dayı

Bayburt University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of History, Bayburt –
TURKEY

Article History

Submitted: 26.12.2020

Accepted: 05.03.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Nasîrüddîn Tûsî

Astronomy

Ilkhanids

Scientific Committee

Scholars

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.49046>

Abstract

We can say that with the arrival of Hülegü to the Near East geography since 1256, the Ilkhanid dynasty began to dominate this region. One of the important figures in the history of Ilhanli, Hâce Nasîrüddîn Ebû Ca'fer Muhammed b. Hasan Tusî (1198-1273) has an significant influence on the formation of the scientific staff of the Ilkhanid state as well as the establishment of the Ilkhanid state. It is known that Hâce Nasîrüddîn Tûsî, who created an observatory, library and education center in Meraga with the support of Hülegü, carried out important studies that shaped the history of science with some scholars and distinguished students who were his assistants of educational activities and scientific studies. The students who got the education of Hâce Nasîrüddîn Tûsî, appeared as scholars who enriched the science World of the Ilkhanid state after the death of Tûsî.

In our study, we will touch on the scholars who worked under the leadership of Hâce Nasîrüddîn Tûsî, who helped him at the Meraga observatory and the students who received education from Hâce Nasîrüddîn Tusî. By conveying detailed information about these people, we aim to explain their scientific activities, resumes, works and their place in the Ilhanli scientific world and to depict the scientific situation of the Ilhanli country. In our research by using the source works and biography books of the period, we will introduce the scientific committee which isn't sufficiently known of Hâce Nasîrüddîn Tûsî who many studies have been done about him and the selected student community that was educated by Tûsî. The main subject of our article is created by the scientists around Hâce Nasîrüddîn Tûsî.

GİRİŞ

Ortaçağ Ön Asya tarihinde önemli bir yeri olan Moğol istilası ve bu istila hareketi sonrasında kurulan İlhanlı devleti; siyasî, askerî ve kültürel alanlarda köklü bir geçmişe sahip olan bu coğrafyayı yeniden şekillendirmiştir. Ön Asya, XIII. yüzyıl boyunca her alanda değişim ve kültürel sentez yaşayacak, İlhanlı hâkimiyetinde klasik ve derin bir geçmişi olan medenî durumuna yeni unsurları ve bakış açılarını da alarak kültürel altyapısını zenginleştirecektir.

Bütün bu dönüşümler içerisinde İlhanlı devletinin sadece askerî ve siyasî anlamda Ön Asya'yı etkilemedikleri, aynı zamanda ilmî faaliyetler ile de önemli işlere imza attıkları bilinmektedir. Bu bağlamda İlhanlı döneminde bilimsel faaliyetlerin ilerlemesinde önemli bir yeri olan Hâce Nasîrüddîn Tûsî'nin Meraga Rasathanesi'ndeki¹ faaliyetleri İlhanlı kültür tarihi için oldukça kıymetlidir.

Hâce Nasîrüddîn Tûsî'nin siyasî ve ilmî şahsiyeti, eserleri İslam bilim dünyasına katkıları birçok akademik çalışmada defalarca ele alınmış ve detaylıca aktarılmıştır. Fakat Hâce Nasîrüddîn Tûsî'nin Meraga'da beraber çalıştığı heyeti ve onun yetiştirdiği öğrencileri akademik incelemelerde ele alınmamış veya bahsi geçen bu kişiler ilim dünyası içerisinde bireysel olarak tanıtılmışlardır.

Yukarıda bahsettiğimiz bakış açısından farklı olarak Hâce Nasîrüddîn Tûsî'nin yardımcılarını ve öğrencileri bir arada aktararak, Meraga'da ilmî ortamı daha anlaşılır hale ulaştırmayı amaçlamaktayız. Konumuzun doğrultusunda şu sorulara cevap vermeye çalışacağız;

1. İlhanlı idaresinde kurulan Meraga rasathanesinde Hâce Nasîrüddîn Tûsî'nin ilmî faaliyetlerini organize ettiği kişiler kimlerdir?
2. Söz konusu bu ilmî heyetin faaliyetleri ve özgeçmişleri dönemin kaynaklarında nasıl aktarılmaktadır?
3. Hâce Nasîrüddîn Tûsî'nin yanında eğitim alan öğrencileri kimlerdir, Tûsî'den sonra bu öğrenciler İlhanlı ilim dünyasında neler yapmışlardır?

Hâce Nasîrüddîn Tûsî gibi felsefe, astronomi, matematik alanında önemli işlere imza atmış, bir rasathane kurulması için çaba sarf etmiş bir âlimin, bahsi geçen ilimlerde yüksek mertebelerde bulunan bilginler ile bir heyet dâhilinde çalıştığı ve onları takip eden bir öğrenci gurubunun bulunduğu muhakkaktır. Bu heyeti oluşturan kişilerin ve seçkin öğrencilerin daha önce ele alınmaması çalışmamızın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda konumuza geçmeden önce dönemin siyasî durumunu ve Hâce Nasîrüddîn Tûsî'nin tarihî şahsiyetini kısaca aktarmanın konuyu anlama noktasında faydalı olacağı kanaatindeyiz.

Hâce Nasîrüddîn Tûsî'nin yaşadığı dönemde Ön Asya coğrafyasındaki siyasî duruma baktığımızda; Hârizmşâhlar devletinin yıkılışı, bu coğrafyanın Moğollar tarafından işgalini ve sonrasında İlhanlı devletinin İran'da kuruluş sürecini görmekteyiz. Cengiz Han, Ön Asya'yı işgal etmeleri için 1221 tarihinde Cebe ve Sübütay Noyanları bu bölgeye memur etmiştir. Cebe ve Sübütay Noyanlar komutasındaki Moğollar Horasan ve Azerbaycan bölgelerini yağmalamışlar, büyük kültür merkezlerini tahrip etmişlerdir (Nesevî, 1366 hş.: 69-70; Reşidüddin, 1374 hş.: 380).

1221-1256 yılları arasında Moğol Noyanları ve valileri tarafından yönetilen Horasan, İran ve Azerbaycan 1256 tarihinden sonra Mengü Kaan'ın² kardeşi Hülegü'nün³ bu coğrafyaya İlhan sıfatı ile atanması ile yeni bir siyasi oluşumun yani İlhanlı Devleti'nin saha içerisine girecektir (Dayı, 2020: 290).

¹ Meraga Rasathanesi için bkz. (Müstevfi, 1342 hş.: 87;)

² Mengü Han, Moğol İmparator (1251-1259) Tuli'nin oğlu Cengiz Han'ın torunu, Hülâgu'nun büyük kardeşidir (Reşidüddin, 1374 hş: 580).

³ Hülegü, Cengiz Han'ın torunu ve Tuli Han'ın oğludur. Mengü, Kubilay ve Anık Boga kardeşleridir. (Reşidüddin, 1374 hş: 560-562, 676; Mîrhand, 1339 hş, V: 195).

Hâce Nasîrüddîn Tûsî'nin Hayatı

Hâce Nasîrüddîn Ebû Ca'fer Muhammed b. Hasan Tûsî (ö.1274), çok yönlü çalışmaları ile Ön Asya coğrafyasının yetiştirmiş olduğu XIII. yüzyılın en büyük âlimlerindedir. Özellikle matematikçi, felsefe ve astronomide kendinden sonraki çağları etkileyecek nitelikte eser bırakmıştır. Hülegü, İran coğrafyasına gelmeden önce onun İsmâ'îlîlerin⁴ hizmetinde olduğunu görmekteyiz. Hülegü'nün ordusu İsmâ'îlîlere ait kaleleri kuşatmaya başladıklarında Hâce Nasîrüddîn, İsmâ'îlîlerin Reisi Rükneddin Hurşâh⁵ tarafından Hülegü'ye elçi olarak gönderilmiş ve bu elçiliği esnasında o, Hülegü'ye iltica etmiştir. Tûsî, 1256 yılında Hülegü tarafından Tus şehrinin idareciliğine tayin edilmiş, Tûsî ayrıca Hülegü'nün siyasî danışmanlığını da yaptığı bilinmektedir. Hâce Nasîrüddîn Tûsî daha sonra Hülegü'nün de desteğini alarak Meraga rasathanesini kurmuş, astronomi alanında işler yapmış, felsefe ve matematik alanlarında önemli eserler yazmıştır. Tûsî'nin Zîc-i İlhânî⁶ adıyla bilinen astronomi alanın yazdığı bir yıldız atlası niteliğindeki eseri, daha sonra bu alanda çalışan âlimlerin referans aldıkları eser olacaktır (Hândmîr, 1333 hş.: III, 103-106, 116; Şîrâzî, 1346 hş.: 29; Müstevfî, 1387 hş.: 590).

Moğol hükümdarlarının yıldızlardan haber alma ve buna göre hareket etme adetleri İlhanlılar zamanında da devam etmiştir. Hülegü, Bağdad seferine çıkmadan önce dönemin ünlü yıldız bilimcilerinden Hüsameddin Müneccimî'ye⁷ sefer öncesinde yıldızların ne gösterdiğini ona sormuş, Müneccimî, cevaben seferin uğurlu olmayacağını Hülegü'ye ifade etmiştir (Rezevî, 1354: 57, 134.). Hülegü, onun bu sözleri üzerine Müneccimî'den bir möçelga⁸ almış, sonra Hülegü, Tûsî'ye sefer hakkında görüşünü sormuş ve Tûsî, halifenin yerinde Hülegü'nün olacağı cevabını Hülegü'ye iletmiştir (Reşidüddin, 1374 hş.: 706-707; Mîrhând, 1339 hş.: V, 250). Hülegü'nün vefatından sonra İlhanlı tahtına oturan Abaka zamanında da Tûsî'nin çalışmalarına devam etmiş, sarayın hizmetinde olan Ustâdu'l-Beşer Hâce Nasîrüddîn Tûsî'nin öğrencilerinden yüze yakın değerli bilgin Abaka'nın himayesine alınmıştır (Beyzâvî, 1382 hş.: 133; Benâketî, 1348 hş.: 427).

1. Hâce Nasîrüddîn Tûsî'nin Yardımcıları

1.1. Ali b. Ömer b. Ali Necmeddîn Kâtibî Kazvînî

Ali b. Ömer b. Ali Necmeddîn Kâtibî Kazvînî, 1203 tarihinde dünyaya gelmiştir. Kâtibî unvanı ile bilinen Ali b. Ömer b. Ali, mantık, matematik ve rasat ilminde İlhanlılar zamanında oldukça ileri giden Nasîreddîn Tûsî'nin çağdaşı olan ve Tûsî ile Meraga Rasathanesi'nde çalışan âlimlerdendir (Rezevî, 1354: 226). Şemseddîn Muhammed Cüveynî, Cüveyn'de bir medrese inşa ettirmiş, Necmeddîn Kâtibî Kazvînî'den bu medresede ders vermesini rica etmiş ve Kâtibî de bu isteği kabul etmiştir. Bir müddet Cüveyn'deki medresede ders vermiştir. Aynı zamanda Kutbeddîn Şîrâzî de kendi ustası olan Kâtibî'nin yanında bu medresede derslere mu'îd olarak dâhil olmuştur (Bağdâdî, 1951: I, 713; el-Kutbî, 1974: III, 56).

Nasîreddîn Tûsî, Meraga Rasathanesinde kendisine yardım etmesi için Kâtibî ile beraber çalışmayı istemiş, onun bu isteği doğrultusunda Kâtibî, Meraga'da bir müddet rasathane işleri ile meşgul olmuştur (Rezevî, 1354 hş.: 227). Kâtibî, Meraga rasathanesindeki işleri ile meşhur olmuştur. Kıvâmeddin Ebû Ali Muhammed b. Ali Yâzrî, Fahreddîn Muhammed Kazvînî ve Kutbeddîn Şîrâzî gibi

⁴ İsmâ'îliyye, İmam Ca'fer'in oğullarından birinin ismini taşıyan bir fırkadır. (Müstevfî, 1387 hş.: 517-528; Meşkûr, 1379 hş.: 193-194-195).

⁵ Mülâhidenin son hükümdarıdır. Bilgi için bkz. (Şebânkâreî, 1343 hş.: 133).

⁶ Nasîrüddîn Tûsî ve Meraga rasathanesindeki yıldız bilimciler tarafından yazılan yıldız atlası. Bilgi için bkz. (Dihhudâ, 1373 hş.: IX, 13071).

⁷ Hülâgu ile birlikte gelen sivil memurlar arasında Mengü Han adına Hülâgu'nun yanında bulunmaktaydı. Detaylı bilgi için bkz. (Reşidüddin, 1374 hş.: 37; Nevâyî, 1379 hş.: 41).

⁸ Möçelga sözcüğü, Moğolca'da tutanak, mukavele, ahitnâme, yazı, taahhüt ve senet anlamında kullanılır; (Reşidüddin, 1374 hş.: 38).

isimler ondan mantık ve diğer alanlarda derler almışlardır (Fuvatî, 1374 hş.: III, 504, 533).

Kâtibî, Vezir Şemseddîn Muhammed Cüveynî adına Risâle-i Şemsiyye der Mantık, Hikmet'ul-'Ayn, Kitâb'ul-'Ayn der Mantık, Câmî''ul-Dekâyik ve bu kitaplarının dışında tıp ve matematik alanında yazdığı iki eseri daha mevcuttur (Rezevî, 1354 hş.: 227.). Şemseddîn Muhammed Cüveynî adına telif ettiği Kitâb'ul-Munsis ve kelâm hakkında farklı konular üzerine yazdığı İsbât-i Vâcib adlı eserler de Kâtibî'ye aittir (Çelebi, 1941: II, 314). Kâtibi, Hâce Nasîreddîn Tûsî'nin vefatından bir müddet sonra 1276 vefat etmiştir (Bağdâdî, 1951: I, 713).

1.2. İbn-i Berîk b. Mübârek 'Arzî-yi Dımaşkî Hekim Müeyyiddîn

İbn-i Berîk b. Mübârek 'Arzî-yi Dımaşkî Hekim Müeyyiddîn, dönemin mühendis, filozof ve Meraga rasathanesinde Hâce Nasîreddîn Tûsî'nin yardımcılarından biri olarak bilinmektedir. Hekim Müeyyiddîn, Şam'da Humus'un yöneticisi Melik Mansûr zamanında Vezir Necmeddîn Lebûdî'nin yanında astronomi ve rasat aletleri yapımıyla uğraşmaktaydı. Daha sonra 1258 tarihinden Nasîreddîn Tûsî'nin vefatına kadar Meraga'da rasat aletleri yapımı ile meşgul olmuştur (Rezevî, 1354 hş.: 227-228).

Hekim Müeyyiddîn, Meraga'da Aziziye medresesinde ikamet etmiştir. Uyûn'ul-Enbiyâ fî Tabakât'ul-Etbâ adlı eserde Hekim Müeyyiddîn'den bahsetmiştir. Şerh-i Alât-i Rasadiyye- Meraga ve risale niteliğinde olan Kitâb-i Mecestî, Müeyyiddîn'in eserleridir. 1265 tarihinde vefat etmiştir (Rezevî, 1354 hş.: 227-228).

1.3. Fahreddîn Ebû'l-Fazl Abdulazîz b. Abdulcabbâr b. Ömer el-Halatî

Fahreddîn Halâtî, Hâce Nasîreddîn Tûsî'nin Meraga rasathanesindeki yardımcılarından dönemin âlimlerindendir. İbn-i Fuvatî esrinde Fahreddîn Halâtî'nin tam ismini Fahreddîn Ebû'l-Fazl Abdulazîz b. Abdulcabbâr b. Ömer el-Halatî, hekim ve tabîb olarak eserinde vermekte, onun Hülegü zamanının önemli nücum âlimlerinden biri olarak bahsetmekte ve 1258 tarihinde Meraga'da rasathane için toplanan bilim adamlarından biri olarak aktarmaktadır. Nasîreddîn Tûsî liderliğinde toplanan bu astronomi heyetinin içinde yer alan Fahreddîn Halâtî, aynı zamanda tıp ilminde de maharet sahibi idi. Fahreddîn Halâtî, Şeyh Muhezzibuddîn Ali İbn-i Ahmed b. Hebl-i Bağdâdî'nin yanında el-Muhtar adlı kitabı tahsili sırasında okumuş, ayrıca Şeyh Evhâddîn Kirmânî'nin sohbetlerine katılarak tasavvuf hırkası giymiş ve şeyhten tasavvuf alanında icazet de almıştır. Fahreddîn Halâtî, 1281 tarihinde Meraga'da vefat etmiştir (Fuvatî, 1374 hş.: III, 54-55).

1.4. Eyyûb b. Ayn'ud-Devle b. Nasrullah Fahreddîn Ahlâtî

Eyyûb b. Ayn'ud-Devle b. Nasrullah Ahlâtî, Necmeddîn ve Muhiyyiddîn lakabı ile tanınmaktadır. Hicri yedinci yüzyılın mühendis, müneccim ve tabibleri arasında yer alan ve Fahreddîn Ahlâtî olarak tanınan bu ünlü âlim Sultan Melik Sâlih'in hizmetinde bulunmuştur. Ömrünün son zamanlarına doğru Meraga'ya gelmiş ve Nasîreddîn Tûsî'nin rasathanesinde hizmet vermiştir. Usûl'ul-Hükkâm'ul-Nucûm, es-Sırru'l-Mektûmi fî İzhâri mâ Kâne Mustahfiyen min Ahkâmî'n-Nucûm ve Tuhfet'uş-Şâhiyye fî Ahkâm'ul-Felekiyye adlı eserler Fahreddîn Ahlâtî tarafından telif edilmiştir (Çelebi, 1941: I, 109).

1.5. Ebû'l-Leys Muhammed b. Abdulmelik b. Ebî'l-Hâris İbn-i Sehîm Fahreddîn Rasadî-yi Meragî

Ebû'l-Leys Muhammed b. Abdulmelik b. Ebî'l-Hâris İbn-i Sehîm, İlhanlı döneminin tabib, mühendis ve rasatçılarından. Nasîreddîn Tûsî ile Meraga rasathanesinde toplanan tüm ulemayı gözetim ve kontrol altında tutan dört kişiden biri olarak zikredilmektedir. Bu dört kişi Hülegü'nün fermanı ile rasathanenin tüm işlerinden sorumlu lider kadroyu oluşturmaktadırlar. Liderliklerinin nasîreddîn Tûsî'nin yaptığı bu dört kişilik Meraga Rasathanesi idarî kadrosu Fahreddîn Meragî, Fahreddîn Ahlâtî, Müeyyiddîn Arzî ve Necmeddîn Kazvî'nidir. Fahreddîn Rasadî-yi Meragî'den oluşmaktadır (Fuvatî, 1374 hş.: III, 55; Fuvatî, 1374 hş.: V, 489).

Rasat ve hendese alanında oldukça yetkin bir âlim olan Fahreddîn Meragî, birçok matematik

ilmine dair eseri kendi eli ile çoğaltmıştır. Emri altında bulunan heyet ve öğrencileri ile fazlası ile sohbet etmeyen Fahreddîn Meragî, kitap yazma ve diğer rasat işleri ile meşgul olmakta idi. Fahreddîn Meragî, 1268 tarihinde vefat etmiştir (Fuvatî, 1374 hş.: III, 54-55).

1.6. Ebû'l-Hasan Ali b. Haydar b. Ali Fahreddîn Tûsî

Hekim ve rasadî olan Fahreddîn Tûsî, Ebû'l-Hasan Ali b. Haydar b. Ali olarak da bilinmektedir. Fahreddîn Tûsî aynı zamanda bir sûfî olup tarikat hayatı yaşamakta idi. 1258 tarihinde Meraga'ya gelmiş, rasad işleri ile meşgul olmuştur. 1281 tarihine kadar Meraga'da kalmış ve bu tarihten sonra Bağdad'a gitmiştir (Fuvatî, 1374 hş.: III, 241). Daha sonra Isfahan'a dönen Fahreddîn Tûsî, 1299 tarihinde Isfahan'da vefata etmiştir (Rezevî, 1354 hş.: 234).

1.7. Ebû'l-Feth Yahyâ b. Muhammed b. Ebî Eş-Şukr b. Hamîd Muhyîddîn Mağribî

Ebû'l-Feth Yahyâ b. Muhammed b. Ebî Eş-Şukr b. Hamîd, Endülüs ahalisinden olup Muhyîddîn Mağribî olarak tanınmaktadır. Muhyîddîn Mağribî, Şam'a gelmiş, burada Melik Nâsir'in hizmetine girmiş ve daha sonra Meraga'ya gelmiştir. İbn-i Fûtî, Muhyîddîn Mağribî'nin Tunuslu olduğunu, Maliki mezhebi üzerine fıkıh alanında eğitim aldığını, hendese ve rasat ilimleri konusunda oldukça ilerlediğini eserinde belirtmektedir (Fuvatî, 1374 hş.: V, 117).

Hâce Nasîreddîn Tûsî'nin vefatından sonra Muhyîddîn Mağribî, Bağdad'a gitmiş ve İlhanlı veziri Şemseddîn Muhammed Cüveynî'nin oğlu Hâce Hârûn'un girmiştir. Bağdad'da bir müddet kalan Muhyîddîn Mağribî, daha sonra Meraga'ya dönmüş, ömrünün sonuna kadar burada yaşamış ve 1284 tarihinde vefat etmiştir (Rezevî, 1354 hş.: 236).

Muhyîddîn Mağribî, arapça bir zîc yani yıldız atlası yazmıştır. Mağribî'nin diğer eserleri; Tahîrî Kitâb-i Kureti'l-Muteharriketi, Makale-i der Şerh-i Kitâ'a, el-Erba'u'l-Makâlât, Ahkâm-i Tehâvil-i Sinnî'l-Âlemi, 'Umdet'ul-Hâsibi ve Gunyetu't-Tâlibi der Zîc-i Kevâkib, Câmî'u's-Sagîr fî Ahkâmî'n-Nucûm ve Mulhis-i Mecestî'tır (Çelebi, 1941: I, 379; Çelebi, 1941: II, 381).

2. Hâce Nasîreddîn Tûsî'nin Öğrencileri

2.1. Ebû Mansûr Hasan b. Yûsuf b. Ali b. Mutahhar 'Allâme-i Hillî

Ebû Mansûr Hasan b. Yûsuf b. Ali b. Mutahhar Hillî, Irak'ın Hille şehrinde 1250 tarihinde dünyaya gelmiştir. Allâme-i Hillî, Cemâleddîn lakabı ile tanınmaktadır. Allâme-i Hillî; Hâce Nasîreddîn Tûsî, Ali İbn-i Ömer Kâtibî Kazvînî, Şeyh Şemseddîn Muhammed İbn-i Ahmed Kîşî ve bu âlimlerin dışında birçok ilim ehlerinden ders almıştır. Sultan Olcaytu Han zamanında İslam mezheplerinin tartışıldığı meclislere katılmış ve Şafî'î mezhebinden olan Kâdî'ul-Kuddât Nizâmeddîn Abdülmelik Meragî'ye bu meclislerden birindeki tartışmada galip gelmiş ve bu sebep ile Sultan Olcaytu Han Şî'î mezhebine meyletmiştir. Allâme-i Hillî, 1325 tarihinde Hille şehrinde vefat etmiştir (Hândmîr, 1333 hş.: III, 161).

2.2. Ebû'l-Senâ-i Mahmûd b. Muslihîdîn Kâzerûnî Şîrâzî

Ebû'l-Senâ-i Mahmûd b. Muslihîdîn Kâzerûnî Şîrâzî, aslen Kâzerûn şehrinde olup 1235 tarihinde dünyaya gelmiş ve 'Allâme-i Şîrâzî olarak tanınmaktadır. Kutbeddîn Şîrâzî, babasının hizmetinde tıp ilmi ile küçük yaşta meşgul olmuş, babasının vefatından sonra da tıp, hikmet ve matematik ilminde tahsil yapmaya devam etmiştir. Şîrâz'daki Muzafferî hastanesinde tabib olarak görev yapmıştır. Tıp âlimleri olan Kemâleddîn Ebû'l-Hayr b. Musallih-i Kâzerûnî, Şemseddîn Muhammed b. Ahmed Kîşî ve Şerefeddîn Râkî Bûşkânî'den tıp ilminin kanunlarını öğrenmiştir. Meraga rasathanesinde bir müddet Nasîreddîn Tûsî'nin yanında bulunmuştur (Fuvatî, 1374 hş.: III, 440).

Hâce Nasîreddîn Tûsî, Kazvîn şehrine İlhanlı hükümdarı Hülegü'ye hizmet etmek için geldiğinde Kâtibî'nin evine gelmiş ve burada düzenlenen ilim meclisinde Kutbeddîn Şîrâzî'de hazır bulunmuş, daha sonra Hâce Nasîreddîn Tûsî, onu öğrenci olarak yanına almış ve Meraga'ya gitmiştir (Hândmîr, 1333 hş.: III, 240).

Hâce Nasîreddîn Tûsî'nin yanında Kutbeddîn Şîrâzî, felsefe, matematik ve nucum gibi ilimler hakkında dersler almış, Necmeddîn Kâtibî'den de mantık tahsili görmüş ve ayrıca Müeyyiddîn Arzî'nin çalışmalarını Kutbeddîn Şîrâzî kendi güzel hattı ile yazmıştır (Fuvatî, 1374 hş.: III, 440-441). Kâtibî, Vezir Şemseddîn'in rica üzerine vezirin Cüveyn'de yaptırdığı medreseye müderris olarak gitmiş Kutbeddîn Şîrâzî de Kâtibî ile buraya gelmiş ve burada muid olarak çalışmıştır. Hâce Nasîreddîn Tûsî, 1265 tarihinde Meraga'dan Horasan'a gelmiş ve Kutbeddîn Şîrâzî, Hâce ile Horasan şehirlerine seyahat etmiş, onun hizmetinde bulunmuştur. Hâce Nasîreddîn Tûsî'nin hizmetinde bulunduktan sonra Bağdad'da gitmiş burada Nizamiye medresesinde sakin olmuştur (Çelebi, 1941: I, 367-368; Fuvatî, 1374 hş.: III, 440-441).

Hâce Nasîreddîn Tûsî'nin vefatından sonra Sâhib-i Dîvân⁹ onu Anadolu'nun kadılığına tayin etmiş ve kendisi Sivas'ta ikamet etmiştir. Fakat bir müddet sonra Sivas'tan Konya'ya gitmiştir. Sadreddîn Konevî ve Mevlânâ Celâleddîn Rûmî ile Konya'da görüşmüş ve tasavvuf ehlinin etkisi altına girmiştir. Sultan Ahmed Teküdar 1282 tarihinde İlhanlı hükümdarı olunca Kutbeddîn Şîrâzî'yi Mısır'a elçilik görevi ile göndermiş, elçilik görevinden sonra Tebriz'e dönmüştür. Sultan Olcaytu Han zamanında 1310 tarihinde vefat etmiştir (Fuvatî, 1374 hş.: III, 440-441). Kutbeddîn Şîrâzî'nin matematik, astronomi, tıp ve dinî ilimler üzerine yazdığı birçok eseri mevcuttur (Şerbetçi, 2002: XXVI, 487-489).

2.3. Ebû Muhammed Rızâ b. Fahreddîn Muhammed b. Rızayuddîn Muhammed Hüseyinî Âbî Kemâleddîn

Ebû Muhammed Rızâ b. Fahreddîn Muhammed b. Rızayuddîn Muhammed Hüseyinî Âbî, Meraga'ya gelerek Nasîreddîn Tûsî'nin ilminden istifade eden öğrencilerden olup Kemâleddîn lakabı ile de anılmaktadır. Kemâleddîn, bir müddet kâdılık yapmış ve daha sonra Bağdad'a gelmiştir (Rezevî, 1354 hş.: 249).

2.4. Ebû'l-Fezâil Hasan b. Muhammed b. Şerefşâh-i Alevî-yi Esterâbâdî Seyyid Rukneddîn

Ebû'l-Fezâil Hasan b. Muhammed b. Şerefşâh-i Alevî-yi Esterâbâdî, Seyyid Rukneddîn lakabı ile bilinmekten ve Hâce Nasîreddîn Tûsî'nin öğrencilerindedir. Meraga'da Hâce'nin yanında tahsil görmüş ve ilim ile meşgul olmuştur. Zeki bir öğrenci olan Seyyid Rukneddîn, hikmet ve felsefe tahsili de yapmış, Nasîreddîn Tûsî, 1273 tarihinde Bağdad'a seyahat ettiğinde Seyyid Rukneddîn de onun hizmetinde bulmuş ve Bağdad'a Hâce ile seyahat etmiştir. Nasîreddîn Tûsî'nin vefatından sonra Musul'a gitmiş burada Nuriyye medresesinde derler vermeye başlamıştır. Daha sonra Sultaniye şehrinde Şafi'yye medresesinde müderrislik yapmış ve 1315 tarihinde vefat etmiştir. Zamanın büyük âlimlerinden Tâceddîn Tebrizî, tıp ve cebir alanında önemli bir bilgin olan Abdülazîz İbn-i Adî b. Abdülazîz Seyyid Rukneddîn'in yetiştirdiği öğrencilerdir (Rezevî, 1354 hş.: 249-252).

2.5. Ebû'l-Fezâil Abdurrezzâk b. Ahmed b. Ebî Me'âlî Şeybânî Muhaddis-i Bağdâdî İbn-i Fuvatî

Ebû'l-Fezâil Abdurrezzâk b. Ahmed b. Ebî Me'âlî Şeybânî Muhaddis-i Bağdâdî, aslen Horasan'ın Merv şehrinde olup İbn-i Fevatî Kemâleddîn Bağdâdî unvanı ile de bilinmektedir. Bağdad'ın Moğollar tarafından ele geçirilişinden sonra esir edilmiş ve 1261 tarihinde esaretten kurtulmuş ve Nasîreddîn Tûsî'nin hizmetine girmiştir. Meraga rasathanesinde kâtiplik yapmış, Meraga rasathanesinin kütüphanesinde on yıl boyunca hizmet vermiştir. Hâce Nasîreddîn Tûsî'nin vefatından sonra Bağdad'a giderek Bağdad hâkimi olan Ata Melik Cüveynî'ye intisab etmiştir. Cüveynî hanedanının katlinden ve vezaretten düşüşünden sonra Reşîduddîn Fazlullah'ın¹⁰ yanında çalışmaya başlamıştır. Sonunda Mustansiriyye kütüphanesinde görev yapmıştır (Rezevî, 1354 hş.: 253).

⁹ Sâhib-i Dîvân, İlhanlı baş veziri için kullanılan bir unvandır. Bilgi için bkz. (Emîn, 1357 hş.: 143).

¹⁰ Reşîduddîn Fazlullah, İlhanlı veziri ve Gâzân Mahmûd Han zamanında vezarete bulunmuştur (Çelebi, 1941: I, 539; Bağdâdî, 1951: I 812-822).

İbn-i Fuvatî, tarihi simaları ya da geçmişte yaşamış büyük şahsiyetleri anlattığı Kitâb-i Telhîs Mecme'ul-Âdâb adlı kitabı ile tanınmaktadır. İbn-i Fuvatî Kemâleddîn Bağdâdî, 1323 tarihinde Bağdad'da vefat etmiştir (Rezevî, 1354 hş.: 257).

2.6. Ebû Ali 'Îmâduddîn Abdullah b. Muhammed b. Abdurrezzâk Harbûvi Bağdâdî 'Îmâduddîn İbn'ul-Havvâm

Ebû Ali 'Îmâduddîn Abdullah b. Muhammed b. Abdurrezzâk Harbûvi Bağdâdî, İbn'ul-Havvâm olarak tanınmaktadır. İbn'ul-Havvâm, İlhanlı döneminin önemli matematik ve tıp alimlerindenidir. Hesab ilminde oldukça maharetli olan İbn'ul-Havvâm, Hâce Nasîreddîn Tûsî'nin hizmetine girmiş ve öğrencisi olarak onun ilminden istifade etmiştir. Daha sonra bi gurup öğrencisi İbn'ul-Havvâm'dan çeşitli ilimler öğrenmişlerdir. Kemâleddîn Hasan Fârsî ve Aduddîn Ebû'l-Kerem Menuçehr b. İrânşâh b. Muhammed Descirdânî bu öğrencilerin arasında zikredilmektedir. İbn'ul-Havvâm ayrıca şafi'î fıkıhı da tedris etmiş ve Vezir Şemseddîn Cüveynî'nin oğlu Hârûn'u¹¹ ve Ata Melik Cüveynî'nin çocuklarını eğitmiştir (Rezevî, 1354 hş.: 258-261).

İbn'ul-Havvâm, bir müddet sonra Isfahan'a gitmiş, bu sırada Isfahan'da Vezir Şemseddîn Cüveynî'nin oğlu Bahâeddîn Cüveynî¹² yönetici olarak tayin edilmişti. Bahâeddîn Cüveynî'nin hizmetine girmiş ve onun vefatına Bahâeddîn Cüveynî'den ihtiram görmüştür. Bahâeddîn Cüveynî'nin vefatından sonra İbn'ul-Havvâm Bağdad'a dönmüş, burada Gâzâniyye ya da Sultâniyye adı ile bilinen medresede müderrisliğe başlamıştır. İbn'ul-Havvâm hâmisî olan Reşîduddîn Fazlullah adına bir tefsir yazmıştı. Fakat Ebû Sa'îd Bahadır Han tarafından Reşîduddîn katledilince kendisi de küfür ile suçlanmış ve mahkeme tarafından serbest bırakılmıştır. İbn'ul-Havvâm, 1327 tarihinde Bağdad'da vefat etmiştir (Zirikli, 1969: IV, 126).

2.7. Kemâleddîn Müyessesem b. Ali b. Müyessesem Buhrânî

Şiî ve Sünnî itikadına mensup birçok kişi Kemâleddîn Müyessesem b. Ali b. Müyessesem Buhrânî'nin tasavvufî görüşünden etkilenmiştir. O, Hâce Naîreddîn Tûsî'nin öğrencilerinden olup hikmet ve kelâm derslerini Tûsî'den almıştır. Kemâleddîn Müyessesem b. Ali b. Müyessesem Buhrânî, Şerh-i Nehc'ul-Belâgâ adlı eseri Atâ Melik Cüveynî adına yazmış ve Cüveynî'den Âlim-i Rabbânî unvanı almıştır (Şeybî, 1359 hş.: 95). Şiîlik ve tasavvufu birbirine yakınlaştıran Müyessesem Buhrânî, Şerh-i Nehc'ul-Belâgâ eseri ile İslam felsefesi ve tasavvufunu Emîr'ul-Mü'mînîn Hz. Ali ile başlatmıştır (Şeybî, 1359 hş.: 97).

2.8. Hâce Humâmuddîn 'Alâ-i Tebrîzî

Hâce Humâmuddîn 'Alâ-i Tebrîzî (ö. 1314), Moğol döneminin tanınmış şair ve şeyhlerindedir. 1239 yılında Tebrîz'de doğmuştur. Arapça ve Farsça şiir konusunda çok yetenekli idi. Dîvân-i Humâm adlı eserinde devrin büyüklerini öven şiirleri vardır. Tebrîzî, gençliğinde devlet işlerinde hizmet vermiş (Hidâyet, 1336 hş.: I, 2258), Sâhib-i Dîvân Hâce Şemseddîn Cüveynî'nin çağdaşı, dostu ve yakın yardımcılarından. Sâhib-i Dîvân onun zaviyesi için yıllık bin dinar belirlenmiştir. Humâm-ı Tebrîzî'nin Hâce Nasîreddîn-i Tusî'nin yanında eğitim gördüğü bilinmektedir. (Âştîyânî, 1374 hş.: I-II, 544-545; Devletşâh, 1338 hş.: 164).

SONUÇ

Moğol istilası Ön Asya tarihi için önemli bir dönüm noktası olmuş, bu istila hareketini takiben XIII. yüzyılda bu coğrafyada kurulan İlhanlı devleti ise Moğol hâkimiyetini XIV. yüzyılın ilk yarısı

¹¹ Hâce Hârûn Cüveynî, Vezir Şemseddîn Muhammed Cüveynî'nin oğludur. Hâce Hârûn, ilim ehli olması ile tanınmaktadır. (Reşîduddîn, 1374 hş.: 787; Hidâyet, 1336 hş.: I, 2258).

¹² Hâce Bahâeddîn Muhammed Cüveynî, Vezir Şemseddîn Muhammed Cüveynî'nin Isfahan hâkimi olan oğludur. (Tetevî-Kazvîni, 1382 hş.: VI, 4034).

boyunca mezkûr bölgede devam ettirmiştir. İlhanlı devleti askerî ve siyasî vakaları ile üzerinde oldukça araştırmaların yapıldığı Ön Asya Moğol devleti olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu dönemi sadece siyasî ve askerî yönü ile değerlendirmemiz, buna rağmen dönemin kültürel ve ilmî faaliyetlerine akademik çalışmalarda ziyadesi ile yer verilmemesi İlhanlıların Ön Asya tarihi içinde tam olarak anlaşılmasına sebep olmaktadır.

İlhanlılar zamanında önemli astronomi çalışmalara imza atan ve Meraga rasathanesinin kurulmasına ön ayak olan Hâce Nasîreddîn Tûsî'nin ve onun beraber çalıştığı ilim heyetinin İlhanlı kültürel tarihinde yeri oldukça mühimdir. Bu bağlamda büyük bir düşünür olması sebebi ile Nasîreddîn Tûsî'nin ve eserlerinin birçok çalışmada incelendiğini görmekteyiz. Çalışmamızın neticesinde; Nasîreddîn Tûsî bu çalışmaları bir ilim heyeti ile yapmış olduğunu ve onun bu çalışmalarının öğrencileri tarafından bir ders niteliğinde takip edildiğini görmekteyiz. Bu noktada Nasîreddîn Tûsî'nin Meraga Rasathanesi'nde oluşturduğu ilim heyeti ve seçkin öğrencilerinin kimler olduğunu ve neler yaptıklarını açıklamaya çalıştık.

Tûsî, bu ilim heyeti ve seçkin öğrencilerinden oluşan gurup ile Meraga Rasathanesi'ni yönetmiş, Meraga Rasathanesi'nde eğitim vermiş ve burada astronomi hakkında eserler yazmıştır. Bu ilmî ekibin içinde yer alan bazı âlimlerin tıp, hendese, mantık, felsefe ve tasavvuf gibi alanlarla da ilgili olan çok yönlü kişiler olduğu bilinmektedir. Ayrıca Nasîreddîn Tûsî'nin öğrencilerinin Tûsî'nin vefatından sonra İlhanlı döneminin önemli âlimleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Hatta bu öğrencilerin devlet ricalinin kararlarını etkileyecek kadar mühim yerlere geldikleri de bilinmektedir.

KAYNAKÇA

- Âştîyânî, Abbâs İkbâl (1374 hş.). *Târîh-i Mogûl ve Evâyil-i Eyyâm-i Teymûrî I-II*. Tahrân: İntişârât-i Nâmek.
- Bağdâdî, İsmâ'îl Bâsâ (1951). *Hedîyyetu'l-Ârifîn I-II*. İstanbul.
- Benâketî, Seyyid Ebû Süleyman Fahrüddîn Davud b. Tâcuddîn Ebû'l Fazl Muhammed b. Muhammed b. Dâvud (1348 hş.). *Târîh-i Benâketî*. Tahrân.
- Bezvâvî, Abdullah b. Ömer (1382 hş.). *Nizâmu't-Tevârîh*. Tahrân.
- Çelebi, Kâtib (1941). *Keşfu'z-Zunûn I-II*. İstanbul: Ma'ârif Matbaası.
- Dayı, Özkan (2020). *Moğolların Teşkilat ve İdarî Tarihi*. Ankara: Altınordu Yayınları.
- Dihhudâ, Ali Ekber (1373 hş.). "Zîc". *Lugatnâme*. IX, Çâp-i Dânişgâh-i Tahrân. Tahrân. s. 13071.
- Emîn, Şemîs Şerîk (1357 hş.). *İstîlâhât-i Dîvân-i Dövrân-i Mogûl*. Tahrân: İntişârât-i Ferheng-i Edeb ve Hüner-i İrân.
- Fazlullâh, Reşidüddîn (1374 hş.). *Câmi'u't-Tevârîh*, Tahrân: İntişârât-i İkbâl.
- Fuvatî, Kemâleddîn Ebû'l-Fazl Abdurrezzâk b. Ahmed İbn-i Fuvatî (1374 hş.). *Mecme'ul-Âdâb fî Mu'cem'ul-Elkâb I-VI*. Tahrân.
- Hândmîr, Gıyâseddîn b. Humâmeddîn el-Hüseynî (1333 hş.). *Habîbu's-Siyer I-IV*. Tahrân: Kitâbfurûş-i Hayyâm.
- Hidâyet, Rızâ Kulî Hân (1336 hş.). *Mecma'u'l-Fusahâ I-VI*. Tahran.
- Kazvînî, Hamdullah Ebî Bekr b. Ahmed b. Nasr Müstevfî (1387 hş.). *Târîh-i Guzîde*, Tahrân: İntişârât-ı Emîr Kebîr.
- Kazvînî, Hamdullah Müstevfî (1342 hş.). *Nuzhetü'l-Kulûb*. Tahrân: Donyâ Kitâb.
- Kutbî, Muhammed b. Şâkir (1974). *Fevâtu'l-Vefeyât I-V*. Beyrut: Dâr-i Sâdir.
- Meşkûr, Muhammed Cevâd (1379 hş.). *Târîh-i Şî'a*. Tahrân: İntişârât-i İşrâkî.
- Mîrhând, Mîr Seyyid Hamîdeddîn Muhammed b. Seyyid Burhâneddîn Hâvendşâh b. Kemâleddîn Mahmûd el-Belhî (1339 hş.). *Târîh-i Ravzatu's-Safâ I-XI*. Tahrân: Pîrûz.
- Nesevî, Şihâbüddîn Muhammed b. Ahmed b. Ali el-Hurendizî ez-Zeyderî (1366 hş.). *Sîretu's-Sultân Celâleddîn Mengübertî*. Tahrân: İntişârât-i Sa'dî.

- Nevâyî, 'Abdulhuseyn (1379 hş.). *Ricâl-i Kitâb-i Hâbîbü's-Siyer ez Hamle-i Mogûl Tâ Merg-i Şâh İsmâ'il-i Evvel*, Tahrân.
- Rezevî, Muhammed Takî Müderris (1354 hş.), *Ahvâl ve Âsâr*, Tahrân: İntişârât-i Bunyâd-i Îrân.
- Semerkandî, Emîr Devletşâh (1338 hş.). *Tezkiretu's-Şu'arâ*, İntişârât-i Pedîde-i Hâver.
- Şebânkâreî, Muhammed b. Ali b. Muhammed (1343 hş.). *Mecma'u'l-Ensâb*, Tahrân: İntişârât-i Emîr Kebîr.
- Şerbetçi, Azmi (2002). "Kutbüddîn Şîrâz", *DİA*, XXVI, Ankara, ss. 487-489.
- Şeybî, Kâmil Mustafa (1359 hş.). *Teş'î ve Tasavvuf tâ Âgâz-i Sidde-i 12 Hicrî*. Tahrân: İntişârât-i Emîr Kebîr.
- Şîrâzî, Şehâbeddîn Abdullah b. Fazlullah (1346 hş.). *Tahrîr-i Târîh-i Vassâf*. Tahrân: İntişârât-ı Bonyâd-ı Ferheng-i Îrân.
- Tetevî, Mollâ Ahmed-Kazvînî, Asâf Hân (1382 hş.). *Târîh-i Elfî I-VI*. Tahrân: Şirket-i İntişârât-i 'İlmî ve Fehengî.
- Zirikli, Hayruddîn (1969). *el-A'lâm I-XII*. Beyrut.

Dr. Thain'nin Kalemile Board'ın Gözünden Bir Misyoner Olarak Cyrus Hamlin ve Onun Osmanlı'daki Misyonu

Turgut Karaçoban

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3627-0200>

Doktora Öğrencisi / Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Bölümü, Sakarya- TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 28.10.2020

Kabul: 07.01.2021

On-line Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler

Cyrus Hamlin

Misyonerlik

ABCFM

Robert Kolej

Osmanlı Devleti

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.47209>

Öz

Cyrus Hamlin, 1829 yılında "American Board of Commissioners for Foreign Missions" (ABCFM) tarafından Osmanlı topraklarına gönderilen bir misyonerdir. Ancak onunla ilgili bu tanım çok yetersiz kalmaktadır; çünkü Cyrus Hamlin sıradan bir misyoner değildir. Osmanlı Devleti'ne bir misyoner olarak adım attığı ilk andan itibaren bir misyonerin çalışma alanlarının çok ötesinde faaliyetlere girişmiştir. Kimi zaman misyoner bir öğretmen, kimi zaman bir sanatkar kimi zaman da bir tüccar olarak çıkmaktadır karşımıza. Sıradan bir misyoner olmadığı ve olmayacağı daha ilk günlerden açıktır. Hamlin, yaptığı tüm çalışmaları misyonerliğin sınırları içinde görmekte ve bu konuda geri adım atmamakta ısrarcı davranmaktadır. Çünkü ona göre her ne yapıyorsa inandığı dava uğruna yapmaktadır. Osmanlı Devleti'nde uyguladığı eğitim faaliyetleri ve yaptığı ticari girişimler Amerikan Board tarafından benimsenmemiş, çoğu zaman kurulun tepkisini çekmiştir. Sıra dışı bir misyoner profili çizen Hamlin, Osmanlı'daki diğer Hristiyan cemaatler ve Türk bürokrasisi ile sürekli bir mücadele halinde olmuştur. Hamlin, Amerikan Board ile resmi olarak ilişkisini kestikten sonra Robert Koleji'ni kurmuş, bu kolej vasıtasıyla misyonerliğini devam ettirmiştir. Çalışmamız, Amerikan Board'ın bir dergisinde yayınlanan "Bir Misyoner Olarak Cyrus Hamlin'in Biyografisi" adlı yazıyı ele almaktadır. Dr. Thain'in yazdığı bu yazı ABCFM'nin daha önce eleştirdiği bir üyesi olan Cyrus Hamlin'in yaşamına ve faaliyetlerine verdiği değer açısından da önem taşımaktadır. Dr. Thain'in anlatımları, Cyrus Hamlin'in yazdığı iki kitaptaki bilgilerle harmanlanarak okuyucuya sunulmuştur.

Atf Bilgisi / Reference Information

Karaçoban, T. (2021). Dr. Thain'nin Kalemile Board'ın Gözünden Bir Misyoner Olarak Cyrus Hamlin ve Onun Osmanlı'daki Misyonu. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 517-535.

From The Pen of Dr. Thain Cyrus Hamlin as a Missionary and His Mission in the Ottoman Empire Through The Eyes of Board's Perspective

Turgut Karaçoban

PhD Student / Sakarya University, Institute of Social Sciences, Department of History, Sakarya- TURKEY

Article History

Submitted: 28.10.2020

Accepted: 07.01.2021

Published Online: 31.03.2021

Keywords

Cyrus Hamlin

Missionary

ABCFM

Robert College

Ottoman State

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.47209>

Abstract

Cyrus Hamlin is a missionary sent to Ottoman lands in 1829 by the "American Board of Commissioners for Foreign Missions" (ABCFM). However, this definition is very inadequate because Cyrus Hamlin is not an ordinary missionary. From the moment he came to Istanbul, the capital city of the Ottoman Empire, he not only did missionary activities but also carried out many different works in many distinct fields. He sometimes acted as a missionary teacher, sometimes as an artist and sometimes as a merchant. In short, he preferred to be a man of action rather than an ordinary missionary. Despite this fact, Hamlin sees all his work within the boundaries of missionary and even regards it as a sine qua non of the missionary. For Hamlin, missionary is huge cause he believes in his cause and has done everything he does for the sake of it. The educational activities and commercial initiatives he carried out in the Ottoman Empire were not adopted by the American Board, and he often drew its reaction. Drawing an exceptional missionary profile, Hamlin has been in a constant struggle with Turkish bureaucracy and other Christian communities in the Ottoman Empire. After officially cutting off his relationship with the American Board, Hamlin founded Robert College and continued his missionary activities by this college. Our study deals with the article "The Biography of Cyrus Hamlin as a Missionary" published in a magazine of the American Board. This article written by Dr Thain is significant in terms of praising the life and activities of Cyrus Hamlin, a member of ABCFM by which he had previously criticized. Dr Thain's narrative was presented to the reader by mixing the pieces of information in the two books written by Cyrus Hamlin.

GİRİŞ

Göndermek anlamında Latince "Mission" sözcüğünden gelen ve tüm Batı dillerinde, yapılması maksadıyla bir kişiye verilen önemli bir görev demek anlamına gelen "misyon" Hıristiyan inancını Hıristiyan olmayanlara sunmak amacıyla yurtdışına gönderilen grupların eylemlerini ifade etmektedir. Misyonerlik ise genel anlamda başka dinden olanları kendi dinine kazandırmak için kurulan dernek anlamına gelmekte, aynı zamanda Hıristiyan olmayan ülkelerde Hıristiyanlığı yayma amacı güden kurum için de kullanılmaktadır (Yıldız,2016: 21). Hz. İsa'ya atfedilen "Gidin bütün ulusları öğrencim olarak yetiştirin. Onları baba, Oğul ve Kutsal Ruh'un adıyla vaftiz edin. Size buyurduğum her şeye uymayı onlara öğretin. İşte ben dünyanın sonuna dek sizinle birlikteyim" şeklinde mesajla başladığı" (Aydın, 2008: 20) sözü, ilk misyonerlik çağrısı olarak kabul edilir; ancak İsa'nın kendisini İncil'i tüm milletlere yaymakla görevlendirdiğini iddia eden Pavlus, ilk misyonerin kendisi olduğunu söyler (Gündüz ve Aydın, 2002: 63-64). Diğer bir yandan bugünkü misyonerliğin ilkel şekilde de olsa teşkilat haline getiren kişi olarak da 1235 İspanya doğumlu Ramon De Rull kabul edilir (Halidi ve Feruh, 1991: 12).

Amerika'daki misyonerlik faaliyetlerinin öncüsü sayılan ABCFM'nin kuruluşunda Samuel j. Mills ve destekçilerinin yeri büyüktür. Yurt dışında misyonerlik yapmaya söz vermiş olan Mill ve onun destekçileri, 1808 yılı Ekim ayında gizlice Kardeşler Cemiyeti'ni kurmuş, üyelerden dördü Williams Koleji'ni bitirdikten sonra yeni açılmış olan Andover Teoloji Fakültesi'ne gitmişlerdir. Daha sonra Mills, Adoniram Judon, Samuel Newell ve Samuel Nott'tun imzalarıyla American Board'ın yakın habercisi sayılabilecek bir grup daha ortaya çıkmıştır. 27 Haziran 1810'da ise Amerika Yabancı Misyon Temsilcileri Birliği, yani American Board Commissioners for Foreign Missions (ABCFM) kurulmuştur (Stone, 2011: 47-48).

Osmanlı topraklarında, Amerika Birleşik Devletleri adına misyonerlik yapan birkaç kurum vardır. Bunlar içinde misyonerlik faaliyetlerine öncülük eden, ilk misyonerlik çalışmalarını yapan ve nerdeyse bütün Osmanlı'da misyonerlik faaliyetleri yürüten tek kuruluş ABCFM olmuş, bu kurum Amerikan misyonerlerinin dünyadaki çalışmalarının önünü açmıştır. İlk Yurtdışı faaliyetin 1812 yılında Hindistan'a yönelik başlatan kurum bu ülkede zor şartlarda çalışmasına ve birkaç istasyon kurmasına karşın gözleri daima kutsal sayılan topraklarda olmuştur. Bu toprakların neredeyse hepsi Osmanlı sınırları içinde yer almasından dolayı Amerikan Board 1819 yılında Osmanlı'da çalışmalar yapma kararı almış ve bu kararını 1920'de uygulamaya koymuştur. Onlara göre bu kutsal topraklar Müslümanların eline bırakılmayacağı gibi kendi hallerine de bırakılamazdı. Dolayısıyla bu bölgeye hakim olmayı gerekli görmüşlerdir (Alan, 2015: 3-4).

Amerikan Board, 14 Ocak 1820 tarihinde Pliny Fisk ve Levi Parsons isimli iki misyonerini İzmir'e göndererek Osmanlı hakimiyeti altındaki topraklarda ilk misyonerlik faaliyetine başladılar. Yahudi, Putperest, Müslüman ve Hıristiyanlara yönelik misyonerlik faaliyetleri yürüten her iki isim de hayatlarının sonuna kadar Osmanlı topraklarında yaşamıştır. Her iki isim de hayatlarını Amerikan Board adına misyonerlik faaliyetlerine adanmış olmaları bakımından kurumda saygın birer yere sahiptir. Fisk ve Parsons'dan sonra Daniel Temple ve Jonas King'in misyonerlik faaliyetlerine devam etmiştir. Bu kişileri, William Goodell, Isaac Bird, Eli Smith, Harrison Gray Otis Dwight, George B. Whiting, DR. Dodge, John F. Lanneau, Charles S. Sherman ve Dr. Harves ve diğer isimler takip etmiştir (İskefiyeli, 2013: 282). Stone, Türkiye'ye gönderilen ilk misyonerlerin New England Ekolüne dahil oldukları için Doğu Kiliselerini canlandırma hevesi içinde olduklarını söyler. Yüzyılın sonlarında İkinci Büyük Uyanış'ın ürünü olarak ortaya çıkan New England Cemaatçi Kiliselerinin yeniden canlandırılması davetlerine katılan bu misyonerler, Osmanlı İmparatorluğu topraklarında gözlemedikleri ve geleneklere sıkı sıkıya bağlı kilise hiyerarşisinin New England Cemaatçi Kiliselerine benzerliği nedeniyle bu görevlerin içinde yer almaya istekli kişilerdi. İlk gelen isimler olan Pliny Fisk ve Levi

Parsons da bu grubun üyeleri arasında bulunuyordu. Onları takip edenler, New England'daki İncil Merkezli itikadın yeniden canlanışının derinden etkilediği kişilerdi (Stone, 2011: 48-49).

1820'li yılların sonuna gelindiğinde misyonerlerin çalışmaları sonucu Board tarafından Osmanlı sahasına ve bölgedeki merkezi ve yerel dengelere olan aşinalık artmıştır. 1829 yılında Board'ın genel sekreteri Rufus Anderson bu topraklara bir ziyaret gerçekleştirmiş ve bu geniş saha üzerinde neler yapılabileceği üzerine tespitlerde bulunmuştur. Böylece kısa bir sürede İstanbul'da bir teşkilatlanma gerçekleştirmişlerdir (Yücel, 2014: 28). Osmanlı toprakları üzerinde herhangi bir bölgeye yerleşen bir Amerikan misyonerinin ilk işi, dil öğrenmeye çalışmak olmuştur. Bir taraftan yerel dilleri öğrenen misyonerler diğer yandan da halkla temasa geçmişler, bunda da oldukça başarılı olmuşlardır.

Misyonerlerin önceliği eğitime vermelerinin temelde iki nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki, dini propagandaların yapılabilecekleri ve İncil'i okuyabilecek derecede eğitilmiş bir topluluk oluşturmak, ikincisi ise eğitim açığının olduğu yerlere gidip hem bu açığı kapatmak hem de halkla olumlu ilişkiler kurup onlar tarafından kabul edilmektir (Alan, 2015: 10).

Ancak misyonerlerin görevleri, buldukları yerlerdeki halkın dini açıdan durumu, ibadet biçimleri, din adamlarının sayısı, eğitim seviyeleri, bilgi ve ahlak düzeyleri gibi konularla sınırlı kalmamış, çoğu ayrıca sosyal ve ekonomik durumları inceleyip edindikleri bilgileri merkeze raporlamışlardır. Halkın sosyal ve sınıf farklılıkları, ülkedeki siyasi durum, tarım zanaatların durumu, tarım alanlarının kullanılma oranları, ülkedeki yönetimin istikrarı, tüccarın ahlakı ve dürüstlüğü gibi her konu misyonerlerin faaliyet alanına dahildi (İskefiyeli, 2013: 282). Bu araştırmaların somut verileri, bir dönem Amerikan Misyonerlik Heyeti'nin sekreterliğini yapmış olan James L. Barton'ın eserinde açıkça görülebilir. Barton, Türk hakimiyeti altındaki toprakları kaynakları oldukça bol bölgeler olarak tanımlar. Türk imparatorluğuna yüzeysel bir bakışın yanıltıcı olacağını, zira aşırı fakir olarak görülen Türkiye'nin gerçekte çok zengin bir ülke olduğunu söyler. Öyle ki, ona göre, Türkiye'den başka verimli ve zengin topraklarıyla övünebilecek çok az ülke olabilir; çünkü modern tarım ve madencilik yöntemleri gerektiği gibi uygulandığında bu topraklar, hayal edilemeyecek derecede verim potansiyeline sahiptir (Barton, 2010: 15-16).

Eğitimi asıl amaç olarak gören Amerikan misyonerleri ulaştıkları her bir bölgede ilk olarak temel düzeyde eğitim kurumları açmışlardır. Bu kurumlar, İlköğretim düzeyinde, çoğunlukla Ermeni kökenli çocukları ve İncil'i okuyup anlayabilmeleri için okuma yazma bilmeyen yetişkinleri hedef almıştır (Yücel, 2014: 35). Yıllar geçtikçe daha üst seviyeli eğitim kurumlarına ihtiyaç duyulmuş, böylece ortaokul ve lise seviyesinde okullar açılmıştır. Yatılı okullar aracılığıyla ileriye dönük vasıflı kız ve erkek öğrenciler yetiştirilmiş ve kolejler açılmıştır. Bu okulların mezunları, bir taraftan ülke genelinde faaliyet gösteren misyon okullarının öğretmen açığını kapatırken diğer taraftan da hem ABD'de hem de başka ülkelerde Board adına çalışmışlardır (Alan, 2015: 11).

Başlangıçta Yahudiler ve Müslümanlar da misyonun birer parçası olarak görülmüşlerdir; ancak bunun o kadar da kolay olmadığı anlaşılınca yalnızca Hıristiyanlar üzerine çalışmalar yürütülmüştür. Burada Ermenilere özel bir önem verildiği görülür. 1830'da iki Ermeni rehberin yardımıyla Anadolu'yu ve özellikle Ermenilerin yaşadığı yerleşim merkezlerini ziyaret eden Amerikalı misyonerler Eli Smith ve Harrison Gray Dwight, gördüklerini raporlayarak "Ermenistan'da Araştırmalar" adıyla Boston'da yayınlamışlardır. Board tarafından basılan bu kitap hemen hemen Türkiye'ye gönderilen bütün misyonerlerin el kitabı haline gelmiştir (Uçar, 2013: 68-69). Ermenilere verilen özel önem, basılan kitaplardaki oranlarda da rahatlıkla görülmektedir. Misyonerlerin Malta'da matbaayı ilk kurdukları tarih olan 1822'den 1881 tarihine kadar Board tarafından Malta, İzmir ve İstanbul'daki matbaalarda toplam 725 adet kitap, broşür ve risale yayınlanmıştır. Bunlardan 358'i Ermenice ve Ermeni harfli Türkçe, 172'si Rumca ve 100 adedi de Bulgarcaydı. 19. yüzyılın sonuna gelindiğinde ise Amerikan Board matbaalarında basılan tüm yayınların sayfa sayısı 600 milyonu aşmıştır (Kocabaşoğlu, 1989: 147-

148).

Misyondaki Ermeni faktörü Cyrus Hamlin için de anahtar konumda olmuştur. Gerek Bebek İlahiyat Okulu'nda gerekse Robert Koleji'ndeki faaliyetlerde Ermeniler etkin bir rol oynamıştır. Cyrus Hamlin'in, "Bebek'teki çalışma odamda doğdu." dediği ve Londra'da bulunan Türk Misyonlarına Yardım Cemiyeti'nin gerçek kurucusu ve üyesi olarak tanımladığı Cuthbert G. Young, 1853 yılında Mısır ve Suriye üzerinden İstanbul'a gelmişti. Bebek'te bir dönem konaklayan ve Bebek İlahiyat Okulu'nda teoloji dersleri de veren Cuthbert G. Young da Ermenileri şu sözlerle tanımlamaktadır: "Ermeni ırkı, Türkiye'ye giriş vasıtası olacak açık bir kapıdır." (Hamlin, 2017: 337)

Bu çalışmada, 1907 yılında Amerikan Board'ın yayın organında çıkmış ve bütünüyle Cyrus Hamlin'in biyografisine ayrılmış olan sayı kullanılmıştır. 1907'de Dr. Thain tarafından kaleme alınan Cyrus Hamlin biyografisi, bir biyografi olmasının yanında Board'un gözünden Hamlin'in hayatına ve çalışma faaliyetlerine yönelik değerlendirmeler de içermektedir. Derginin kapağında Cyrus Hamlin misyoner, devlet adamı ve mucit olarak nitelendirilir; derginin girişi yazısı Cornelius H. Patton tarafından yazılmıştır. Burada Patton, üç ayda bir yayınlanan dergide nadir olarak bir biyografik karakter sunduklarını dile getirir; Cyrus Hamlin'den, Amerikan Board kahramanları arasında en ön safları işgal eden bir misyoner olarak bahseder. Hamlin'in hayatını kendi kaleminden sunamadıkları için Dr. A.R. Thain'den onun hayatını okuyucular için özetlemesini istediklerini, Dr. Thain'in de bu isteği ustalıklı ve büyük bir sorumlulukla yerine getirdiğini belirtir.

Bu çalışmada ayrıca Cyrus Hamlin tarafından yazılan "Among The Turk" (Türkler Arasında) ve "My Life and Times" (Hayatım ve Zamanlarım) adlı eserlerinden de faydalanılmıştır. Cyrus Hamlin'in My Life and Times adlı eseri Ayşe Aksu tarafından "Robert Kolej Uğrunda Bir Ömür" adıyla basılmıştır. Çalışmada da bu çeviri başlığı kullanılmıştır.

Cyrus Hamlin, Hayatı ve ailesi

Thain, Amerikan Board ve Cyrus Hamlin'in alt ay arayla doğduklarını şiirsel bir üslup kullanarak aktarır: "Board 29 Haziran 1810'da Massachusetts Bradford'da doğarken Cyrus Hamlin de 5 Ocak 1811'de Maine Waterford'da doğar. Board'ın bebeklik dönemi çok kısa sürmüştü. Board Tanrı'nın nehrinden içti ve başını kaldırıp tüm dünyanın hasata hazır geniş alanlarına baktı. İlk misyonerlerini Hamlin'in doğumundan bir gün sonra Amerika'dan gönderdi. Oysa onun bebekliği uzun sürmüştü; fakat biz onun nasıl bir deha olduğunu çok genç yaşlarında yaptıklarıyla göreceğiz." (A.R. Thain, 1907: 3).

5 Ocak 1811'de doğan Cyrus Hamlin'in kendisinden on yaş ve altı yaş büyük olan iki ablası (Susan ve Rebecca) ile iki yaş büyük olan (Hannibal) bir ağabeyi bulunmaktadır. Kendisi daha yedi aylıkken babası veremden vefat etmiştir. Dört çocuk, iki çiftlik ve henüz oturmamış büyük bir işletmeyle ortada kalan annesi, cılız bir bebek olarak dünyaya gelen Cyrus Hamlin'in bakımıyla meşgul olmuştur (Hamlin, 2017: 337).

Thain, Hamlinlerin soyağacını şu şekilde aktarmaktadır: "Hamlinler Hugunotlar soyundan gelir ve Hugunotlar Fransız Yankilerinden olup usta, özgürlük aşığı ve becerikli kişilerdir. Cyrus'un büyük babası "Eleazer Hamlin" Devrim Savaşı'ndan önce büyük bir ailenin büyük idealleri olan bir üyesi olarak Massachusetts'te yaşıyordu. Yedi çocuk sahibi olan büyükbabası çocuklarına kıta isimleri veriyordu, en azından erkek çocuklarına. İlk doğan oğlunun ismi Africanus, ikincisi Americanus, üçüncüsü Asiaticus ve dördüncüsünün ismi Europus'tu. Aynı şekilde isimlendirme yaparken dünyadaki kıtaları fetheden isimleri de çocuklarına veriyordu. İkiz çocukları Cyrus ve Hannibal soyları için birçok onurlu hizmetlerde bulunurken misyonerlik açısından asıl başarılı çalışmalar Cyrus kanalından gerçekleştirilmiştir. Eleazer'in oğullarından üçü Devrim Savaşı'nın sonuna kadar savaştı bunun üzerine Massachusetts Yasama Meclisi Baba Eleazer'e Maine bölgesinde hatırı sayılır bir arazi parçası verdi. Ancak buranın Yunanlıların armağanları gibi başa çıkılması zor bir yer olduğu ortaya

çıktı. Her ne kadar ünlü tahta at gibi içi düşmanla dolu olmasa da burası yırtıcı aylarla dolu bir yerdi. O kadar verimsiz, kayalık vahşi bir yerdi ki burada ladin ağaçları ve ayıların dışında nerdeyse hiçbir şey üretilmezdi." (A.R. Thain, 1907: 3-4).

Ancak Cyrus Hamlin'in büyükbabası bu arazi yerine kendisine Waterford'dan dört çiftlik verilmesini sağlar. Çocukları Africus, Eleazer, Americus ve Hannibal yaşayacakları yerleri seçerek yerleşir. Cyrus'un babası ise bu verimsiz arazinin bir kısmını temizler, bir ev ve bir ahır yapar, 1799-1800 kışında Massachusetts-Acton'dan Susan Faulkner ile evlenir. Bu evlilikten Cyrus Hamlin'in de dahil olduğu altı çocuk dünyaya gelir, ancak bunlardan ikisi daha bebekken ölür (Hamlin, 2017: 31-32).

Okul Dönemi

Thain, İlk eğitimini annesinden alan Hamlin'i, yaramaz bir çocuk olsa da her zaman öğrenmeye yatkın ve arzulu biri olarak betimler. (A.R. Thain, 1907: 5). Aile hekimleri, on altı yaşına girmiş olmasına rağmen bedenlen hala zayıf ve güçsüz görünen Cyrus'un çiftlik işleri yerine eğitime yönlendirilmesi gerektiğini önermişlerdir (A.R. Thain, 1907: 6); ancak eğitim giderlerini karşılayacak gücü olmayan aile 6 Ocak 1827'de Cyrus'u Portlan'da yaşayan eniştesi, aynı zamanda gümüş kuyumcusu ve mücevherat ustası Mr. Charles Farley'in yanına göndermiştir. Cyrus, bu tarihi, çiftçilik hayatının bitip zanaatkarlık hayatının başladığı gün olarak tanımlamıştır (Hamlin, 2017: 62-65).

Çalışma Yaşamı

Eniştesinin yanında geçen iki yıl dört ay sonunda Cyrus'un, "... hem içsel hem dışsal, hem insani hem de ulvi" bir eğitim aldığını söyleyen Thain, bu çıraklığın onun hayatında yaptığı değişiklikleri de: "Cyrus'un aletleri kullanmada edindiği beceri çok yararlı bir amaca dönüştü. 25-30 yıl sonra Dr. Hamlin İstanbul sokaklarında ya da Robert Kolej'in yükseldiği yerde dururken şapkasının altında teknik okul, şaşırtıcı sayıda ticari iş, Tanrı'nın övgüsüyle birlikte insanlık için güzel şeyler olacaktı. Yaptığı ticaretin uzmanı oldu ve bu becerisini Tanrı'nın hizmetinde insanlık için kullanmış oldu. Dr. Hamlin'in hayranlarından biri, bir keresinde yarı ciddi yarı şaka olarak onun on altı meslekte usta olduğunu söylemiş. Hamlin de Hayatım ve Zamanlar adlı kitabında abartılı bu mizahi söylemi aktarmaktadır." (A.R. Thain, 1907: 7). ifadeleri ile özetler. Thain'in aktardığı bu mizahi söylemi Hamlin'in eserinde görmekteyiz. Hamlin, kitabında, Dr. Bartol'un çok enfes hayal gücüyle oluşturduğu listeyi hiç görmediğini bununla birlikte bu listeye kendisinin en fazla gurur duyduğu çamaşırcı kadın mesleğini eklediğini tahmin ettiğini söyler (Hamlin, 2017: 327).

Kırım Savaşı sırasında İstanbul'da kurulan hastaneye getirilen yaralı ve esir askerlerin durumunu görünce hastaların hallerini Başhekim Dr. O'Connar'a ileten Hamlin, ondan tatmin edici bir cevap alamamış dahası herkesin kendi işine bakması yönünde bir telkin duymuştur. Askerin, böceklerle dolu giysileri giymektense soğukta çıplak kalmayı tercih ettiğini görünce bu askerlerin acısını hafifletmeyi bir görev olarak görüp çamaşır yıkama işine girdiğini söyleyen Hamlin, Bebek'te bir Ermeni kahyanın tavsiye ettiği geniş avlulu bir evde Rum ve Ermeni kadınlardan oluşan yirmi iki kişilik bir yıkama ekibi kurmuştur. Ancak bir süre sonra çamaşırlardan gelen kötü kokular çevre sakinlerinin şikayetine yol açmış, üstelik böceklerle dolu çamaşırlara dokunmak istemeyen bu kadınlar da işi bırakıp evlerine gitmişlerdir. Bunun üzerine Kuleli'de İngilizlere ait olan meşeden yapılmış boş bira fiçilerini kullanarak sekiz adet çamaşır yıkama makinesi yaparak işçilerin tekrar gelmesini sağlayıp her birine aylık 30-40 dolar gelir sağlayacak bir iş imkanı tanıdığını eserinde gururla anlatan Cyrus Hamlin, çamaşır yıkama işinden elde edilen 3000 doları da Bahçecik'teki kiliseyi büyütme için kullandığını söylemektedir. (Hamlin, 2017: 319-326).

Hamlin İçin Bir Dönüm Noktası

"Cyrus Hamlin, Dr. Edward Payson ile tanıştıktan sonra kendini dine vermiş, hem gece okuluna gitmiş hem de İncil'i ve dini kitapları büyük bir arzu ve tutkuyla okumuştur. Özellikle ilahiyatçı Jonathan Edward'ın eserleri onu derinden etkilemiş, zihinsel olgunluğa erişmesinde teşvik

edici bir güç olmuştur. Profane Swearing üzerine yazdığı yazının ödül kazanması üzerine kilise elçisi olması teklif edilmiş, o da bu teklifi kabul etmiştir. Cyrus Hamlin'in azmi ve inancı, çıraklık şartlarından muaf edilmesini sağlamıştır." (A.R. Thain, 1907: 8).

15.000 dolardan az tutmayacak olan dokuz yıllık eğitimin üstesinden gelmesinin imkansızlığını bilen Cyrus Hamlin'in her ne kadar tek amacı iyi bir zanaatkar olmak olsa da Isaac Smith onu kilisenin hizmetine almaya karar vermiştir. Meseleyi kilisenin huzuruna sunan Smith oradan bin dolarla sınırlı bir yardım yapılmasının yolunu açınca Hamlin için de hedef değişikliğinin yolu açılmıştır. Artık yeni planlarının dünyalık değil maneviyatla ilgili güzelliklere dair olacağını söyleyen Hamlin, yeni durumla ilgili, sonunda hayatına dair bütün planları gemiden denize attığını ve yenilerine başlama kararı aldığını eklemektedir (Hamlin, 2017: 83).

Dr. Thain, bu bölümü, "Hamlin'in on sekiz yaşını dört ay geçerken kalbinde Tanrı aşkı, parmaklarında iyi derecede mekanik beceri, cebinde ufak miktarda para ve not defterinde Edward'ın öğütleriyle mükemmel ruhla eğitiminin bir diğer aşaması olan Brighton Academy'e başladı" sözleriyle noktalamaktadır (A.R. Thain, 1907: 8).

Brighton Academy ve Bowdoin Collage

Brighton Academy ve Bowdoin Collage'deki eğitimlerinden bahsederken Thain şu ifadeleri kullanmaktadır:

"Buralarda zihnini olduğu kadar karakter niteliklerini de güçlendirdi. Kendini sade yaşama ve yorucu düşüncelere verdi. Fiziksel yapısını hayatının önceki dönemlerine göre daha fazla kullanan Hamlin bazen sabah beşten gece onlara kadar matematik ve ölü diller de birçok konuda kendini geliştirmenin yollarını aradı. Yalnızca kolej derslerinden faydalanmakla da yetinmeyen Hamlin müfredatın dışında kalan konuları da ilgi alanları içine kattı. Bir gün Hamlinlerin sınıfında Profesör Smyth, buharlı motor üzerine bir ders verdi. İçlerinden hiç biri o güne kadar buharlı motor görmemişti. O zamanlar kağıtlar (Öküz Arabaları) zamanıydı. Dersten sonra Hamlin profesöre kendisinin çalışan bir motor yapacağına inandığını söyledi. Profesör de ona eğer isterse her şeyi yapabileceğini söyledi ve denemesini istedi." (A.R. Thain, 1907: 9).

Profesörün verdiği destekle hesap kitap yapmadan bir projeye daldığını söyleyen Cyrus Hamlin için bu proje ileride tüm hayatı üzerinde etki bırakacak derecede önemli olacaktır. Cyrus Hamlin makinenin kendisi için önemini anlatırken "Ben o makine için vardım; yapmaya ya da ölmeye" karar vermişim" (Hamlin, 2017: 119) ifadelerini kullanır. Thain bu süreci "İki üç aylık bir sürede Lardner'ın buharlı makinelerle ilgili kitaplarını okuyup Portland'daki dükkânın alet ve edevatlarını da kullanarak günde 10-15 saat çalışıp bir buharlı makine yaptı. Bu bir oyuncak değildi, çalışan bir makineydi. Bunun için kolejden 175 dolarlık bir ödeme aldı. Ancak bu ileride kaptanı olacağı ve un, ekme ve insan yapımını üstleneceği büyük bir endüstrinin yalnızca küçük bir işçiliğiydi." (A.R. Thain, 1907: 9). sözleriyle özetler. Teknisyenlerin, Cleaveland Cabinet'te bulunan bu makineyi incelerken bunun Maine eyaletinde üretilmiş ilk buharlı makine olduğunu göz önünde bulundurarak incelemesini isteyen Hamlin üç ay boyunca canını dişine takarak ortaya çıkan bu makinenin onun hayatındaki önemine de değinmektedir. Buharlı makine yapma sürecinde dikkatini mecburen derslerinden başka yöne çevirmiş olsa da Hamlin, bu işi, onun önüne bilginin, tarihin ve ekonomi politığın yeni sahalarını açan bir iş olarak görür. Ona göre, bu iş sayesinde kendisi için bozulan dengeleri tekrar yerine koyabilmiştir. (Hamlin, 2017: 119).

Ruhban Okulu Hayatı ve Vaaz Devri

Thain, Cyrus Hamlin'in Bowdoin College'den sonra Bangor Seminary'e gidip teoloji eğitimi aldığını ve onun misyonerlik yapmak için Çin ya da Afrika'ya gitmeyi isterken, sonradan "Türkler Arasında" adını verdiği kitabı yazmasına neden olacak ülkeye yani Türkiye'ye gittiğini söyleyerek bu süreci:

“İlahiyat okulundaki üçüncü yılında Hamlin, misyonerlik hizmeti için kurula başvurdu ve çalışma alanı olarak da Çin ve Afrika tercihlerinde bulundu. O yılın Şubatında kuruldan bir mektup aldı ve bu mektupta onun İstanbul'a atandığı yazıyordu. Bu haber karşısında çok şaşırıldı. Bu tıpkı Ezekeil'in (Zülküf Peygamber) durumunu andırıyordu. Ezekeil'in Tanrı tarafından alınıp birdenbire Kudüs'e getirilişi gibi o da İstanbul'a nakledilmişti. Modern Ezekeil'in nefesi nerdeyse kesiliyordu. O da Ruh'un yardımıyla kendini yeniden yönlendirmesi için Rabbine sığındı. Hamlin, Doğu haritasını önüne yaymış, parmağını Karedeniz ve Marmara'nın birleştiği noktaya koyarak buranın stratejik açıdan önemli bir yer olduğu sonucunu çıkarıp iyi bir iş olacağını düşünmüştü. Böylece Godell, Dwight, Shauffler ve Holmes gibi İlahi takdir görevini sevinçle kabul etti. Aynı neşe içerisinde ilahiyatı tamamladıktan sonra istediği üç şeyin gelmesini diledi, yani onun üç arzusu vardı artık: evlenmek, papaz olmak ve İstanbul'a doğru yola çıkmak. Kurul üyeleri çeşitli nedenlerden dolayı onun hemen gönderilemeyeceği konusunda kendisini bilgilendirdiler. O da boş durmadı, çeşitli kiliselerde vaazlar verdi. Worcester'deki Union Kilisesi onu papaz olmak üzere davet etti ama o kararlı bir şekilde yüzünü İstanbul'a çevirmişti. Hamlin 3 Eylül 1828'de Henrietta Loraine Jackson ile evlendi ve bir ay sonra İstanbul'a yelken açan çift, 29 Ocak 1829'da kente ulaştı” (A.R. Thain, 1907: 10). sözleriyle anlatır.

Hamlin'in Çin ve Afrika isteklerinin altında daha önce buralara giden kişilerden etkilenmesi yatmaktadır. Brunswick'ten tanıdığı Tracy ve Johnson'un daha önce Çin'de bulunmalarından etkilenen Hamlin'in Önce Çin'e, daha sonra Afrika'ya gitmek istemiştir. (Hamlin, 2017: 119). Üçüncü sınıfa geldiğinde, Afrika'ya gidemeyeceğini anlamış, yüzünü Çin'e çevirmiş, ancak hiç beklenmedik bir şekilde Boğaziçi'ne nakledilmiştir (Hamlin, 2017: 152-153).

Thain, İstanbul'a gelen Hamlin'in dil konusunda oldukça zorlandığını, onun Osmanlı Türkiye'si gibi kozmopolit bir coğrafyada farklı dillerle karşılaşsa da özellikle iki dili, Türkçe ve Ermeniceyi öğrenmek zorunda olduğunu ve Türk ve Rus temsilcilerin tüm engelleme çabalarına rağmen bu dilleri öğrenmeye çalıştığını, bunda da başarılı olduğunu dile getirerek ifadelerini : “Misyonerlik için ilk gerekli olan şey, ülkede kullanılan dil ya da dillere aşina olmaktır; ancak Bay Hamlin çok geçmeden Türk ve Rus temsilcilerinin dil üzerinde ambargo koymaya çalıştıklarını gördü. İngilizce konuşabilirdi ama Türkçe ve Ermeniceye ihtiyaç duymaktaydı. İlk Ermeni öğretmeni hayatını kurtarmak için kaçmak zorunda kalmıştı. İkincisi de (Mesrobe) başarılı bir Rus Ermeni'siydi. Bu kişiyi Rusların uzun kolları yakaladı ve Sibiryaya sürgüne gönderdi. Hamlin'in Rus elçiliği nezdindeki çabaları pek sonuç vermemiş ama Mesrobe, Rus topraklarına ulaşmadan kaçmayı başarmıştır. Hamlin, Rus elçiliğinden, Rus Çarlığı'nın Türkiye'de asla bir Protestanizm'e izin vermeyeceği yönünde sert bir bildiri almıştır. Oysa Bay Hamlin engellemelerin ilerlemeyi durduramadığı David Crockett topraklarından geliyordu. Haklı olduğundan emindi. Rusya ve Türkiye'ye rağmen devam etti. Saf dinin ilerleyişini durdurmak için boğaza set çekebilirlerdi ancak bu engelleri aşacak bir güç vardı” (A.R. Thain, 1907: 11). cümleleriyle devam ettirir.

Bebek İlahiyat Okulu

Hamlin, önce ileri seviyedeki öğrencilere, özellikle de Ermeni öğrencilere İngilizce eğitim veren Bebek İlahiyat Okulu'nu kurar. 1840'ta faaliyete geçen bu okul için Hamlin gözden uzakta bir yer aramış çalışmaları sonucu Bebek'te karar kılmıştır. (Hamlin, 2017:52)

İlk öğrencileri Avedis ve Toros olan Bebek İlahiyat Okulu, on iki öğrenciye göre hesaplanmış, okul kısa sürede 14-20 yaş aralığındaki öğrencilerle dolmuştur. Öğretim ve yeme-içmenin parasız olduğu Bebek İlahiyat Okulu'nda her öğrenci kendi karyolasını, yatağını, kıyafetlerini, kitaplarını ve kırtasiye malzemelerini getirmek zorundadır. Bütün bu çabalar sürerken okuldan rahatsızlık duyan Ermeni patriği ve danışmanlarının engelleme çabaları, Hamlin'in “Fırtınaya dayanamıyorsam eğilmeliydim.” cümlesiyle özetlediği alttan alma taktikleri sayesinde aşılmıştır. Bir yıl sonra artık ilahiyat okulunun patrikler yahut bankerler guruğu tarafından kapatılamayacağını anlayan Hamlin,

cazip felsefi yayınlar ve konferanslarla pek çok zeki insanı okula çektiğini söylemektedir. (Hamlin, 2011: 55-57)

Bebek İlahiyat Okulu 1843'te başka bir binaya taşınmış, öğrenci sayısı da on dörtten yirmiye çıkarılmıştır. Hamlin Robert Kolej'inin 1863'teki kuruluşuna dek burada hizmet vermiştir. Okulun müfredatında İngilizcenin yanı sıra Matematik, fizik, doğa ve etik felsefe, tarih, coğrafya ve günlük İncil dersleri yer almıştır. Ermeni bir profesörün önderliğinde de Ermenice öğretilmiştir. Cyrus Hamlin, Bebek İlahiyat Okulu'nun Ermenice üzerindeki etkisinin altını her zaman çizmiş, yürüttükleri müfredatın Ermeni dilinin işlenmesinde önemli bir itici güç oluşturduğu belirtmiş, hatta Ermenice için "Geldiğimizde onu çamur ve demir hâlinde bulduk; altın olarak bıraktık" (Hamlin, 2017: 233) ifadesini kullanmaktadır.

Cyrus Hamlin Amerika'ya yaptığı seyahatten dönünce bebek İlahiyat Okulu'nun idaresinin ondan alınarak William Clark'a verildiğini görmüştür. Kendisine teklif edilen teoloji sınıfı ve Fener'de bir vaaz istasyonu kurma görevlerini kabul etmiş olan Hamlin, William Clark'ın yönetiminin istasyon yönetimi tarafından beğenilmemesinin ardından İlahiyat okulundaki görevine geri dönmüştür (Hamlin, 2017: 363). Hamlin'in Ermeni çocukları için kurduğu bu ilahiyat okuluna 1850 ve 1855 arası Rum öğrenciler, son üç yılında da (1860-1863) sembolik olarak Müslüman öğrenciler alınmış, okul kapanıp Merzifon'a taşınıncaya kadar da üç kısım olarak faaliyet sürdürmüştür. (Yetkiner, 2008:154) Hamlin'in bir misyonerlik çatısı altında kurduğu bu eğitim merkezi daha sonra Merzifon'a nakledilmiş ve yörenin önemli eğitim okullarından biri olan Anadolu Koleji'nin temelini oluşturmuştur (Alan, 2015: 156-157).

Hamlin, Board'ın tüm itirazlarına rağmen eğitimi ilahiyatla sınırlamamış, Thain, onun halıcılıktan kimyaya, fare kapanı yapmaktan matematiğe, demir işlerinden mantığa, yel değirmeni yapmaktan felsefe yapmaya, çamaşır temizlemekten ekmek yapmaya kadar her alanda ders verir bir öğretim programı uyguladığını belirterek: "Burası diğer bazı enstitüler gibi mükemmelliğe odaklıydı. Yatırımlardan ziyade inanca dayalı olarak kurulmuştu. Hayır sadece inanca değil inanç ve işe dayalı kurulmuştu. Kurucusu bunu yapmak zorundaydı. Başarısının önünde çok fazla zorluk yatıyordu ve bu zorlukları aşmakta kullandığı yöntemleri orijinaldi. Misyonerlik faaliyetleri İstanbul'la bağlantılıydı. Boston'daki kurul üyeleri ona planlarını gerçekleştirmesi için izin verdiler ama sonuçlarını korkudan titreyerek beklediler." (A.R. Thain, 1907: 13) yorumunu yapmaktadır.

Cyrus Hamlin, genelde fakir olan öğrencilerinin en azından kendi kıyafetlerine yetecek kadar bir para kazanması amacıyla bir atölye kurmayı planlandığını ifade etmektedir. Hamlin'e göre böylece, bu çocuklar ihtiyaçları için kimseden para almayacak, aksine parayı kendileri kazanacaktır. Gerekli maddi desteği bulmakta zorlanan Hamlin, Zeytinburnu'ndaki Imperrial Works'te çalışan ve Bakırköy'de hükümet tarafından istihdam edilen İngiliz makinist ve mühendislerinden para toplayarak atölyeyi açabilmiştir. (Hamlin, 2011: 167).

Thain'e göre Hamlin kasça değil ama zekaca güçlü, asla düşmanlarına yenilmemiş, inancını ve görüşünü hiç kaybetmeyen, planlarını başarıya ulaştırmak için sabır, azim, pratik yetenek ve bitmek tükenmek bilmeyen enerjisini kullanan, kullandığı mental araçların çoğunu yapmak ya da adapte etmek zorunda kalan bir kişidir. Hamlin'in, öğrencilerin faydalandığı kitapların yanı sıra düşünsel ve etik felsefe ile matematikte kullanılan kitapları da kendisinin çevirmek zorunda kaldığını, kişisel çabalarıyla atölyeler için gerekli araç gereci temin ederek, burada öğrencilerine demirden soba ve soba borusu yapmayı öğrettiğini ekleyen Thain sonuçta Hamlin ve öğrencilerinin çabası ve inancının inanılmaz başarılar doğurduğunu söyler (A.R. Thain, 1907: 13-14).

Hamlin de kendisini Türklerin nasıl gördüğünden bahsederken, bütün hünerlerin ve icatların şeytandan geldiğine inanan Türklerin kendisine şeytani biri gözüyle baktıklarını söyler. Yalnızca Türkler değil, kendi Hıristiyan kardeşleri de böyle düşünmektedir. Board'a göre bu hareketler misyonerlik faaliyetlerini dünyevileştirmekte ve onu hedeften uzaklaştırmaktadır: (Hamlin, 2017: 256-

257) Amerikan Misyön Evi de onun bu çalışmalarından hiç memnun olmamıştı. O sırada Boston'da oturan kardeşi Hannibal onun hakkında o kadar düşmanca eleştiriler duymuştu ki kendisine bir mektup yazarak yaptıklarıyla ilgili bir savunma yapması için yalvaracaktır (Hamlin, 2017: 257).

Hamlin sanayiye geliştirmek ve doğru araçlara yönlendirmek üzere yapabileceği her şeyi kendi mesleği ile alakalı görmektedir. Kendisini, Afrika'daki Zulu Misyönünü yürüten misyonerler gibi görmektedir. Buraya gelen misyonerler vahşi Zululara nasıl kazma, pulluk ve bir takım aletleri kullanmayı, tuğla yapmayı, rahat evler ve işlerini kolaylaştıracak eşyalar üretmeyi, yiyeceklerini münasip bir şekilde pişirmeyi, okul ve kilise inşa etmeyi, duvarcılık, marangozluk ve demircilik gibi meslekleri öğrettilerse kendisi de Türkiye'de aynısını yapmıştır (Hamlin, 2011: 158-161).

Zenope

Hamlin, İstanbul'da ilaç üretecek bir fabrika kurmayı düşünmüş, hatta çok iyi bir kimyacı olan Ermeni Zenop'u İngiltere'ye göndermek istemiştir: (A.R. Thain, 1907: 14) "Hamlin bu genç Ermeni çocuğun parlak geleceği adına göz yaşlarına boğuldu. Hocasının teklifinden çok kibarlığı ve nezaketinden etkilenen Zenop ona Tanrı aşkıyla dedi ki: Sen benim babamsın ama ben bunu kabul edemem. Ben İsa'yı kurtarıcı olarak kabul ettiğimde kendisi bana yardım ederse ben de hayatımı öğretmen olarak fakir vatandaşlarıma, Ermenilere adayacağıma söz verdim. Mr. Hamlin ona kibarca, kimyacı olarak para kazanmasının yine vatandaşları için yararlı olacağına ikna etmeye çalıştı. Ancak Zenope teşekkür etti ve dedi ki: "Hayatım kuruldu, bunu değiştiremem." Bu Ermeni Faraday Antep'e on iki dolardan biraz fazla bir maaşla öğretmen olarak gitti ve onun çalışmaları Antep Koleji'nin kuruluşunu sağladı" (A.R. Thain, 1907: 14-15).

Board'ın Tepkisini Çeken Faaliyetleri

Board, baştan beri Hamlin'in okuldaki atölye çalışmalarına karşı çıkmış ve kapatılmasını istemiştir. Hamlin bu taleplere uzun süre direnmiş, ancak kuruluşun oy çokluğuyla kapatma kararı almasını engelleyememiştir. Bu karara göre okuldaki atölye kapatılacak, tüm araç-gereçler satılacak, satıştan elde edilen gelir Board'ın hesabına aktarılacaktır (Hamlin, 2017: 258-259). Ne var ki, Hamlin, bu sorunu da akıllıca yöntemlerle çözmeyi başarıp atölyeni kapatılmasını önler:

"Dükkanını kapatma talebine karşı hesapları kapatmak ve eşyaları boşaltmak için iki üç hafta süre isteyen Hamlin şikayetleri kurnazlıkla alt edip dükkanını üstün zekasıyla kurtarmayı başarmıştı. Hamlin komiteye, 42 öğrencisi olduğunu ve çoğunun da okulda yürütülen endüstriyel işlere tabi olduklarını ve geldiklerinde hepsinin de paçavralar içinde ve kötü durumda olduklarını; ancak atölyedeki çabalarıyla bir derece özgürlüklerine kavuştuklarını yazdı. Hamlin yazısında, kendisinin bu öğrencilerin fiziksel ihtiyaçlarını karşılamaya istekli olduğunu ancak komitenin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda onun kadar arzulu olup olmadıklarını soruyordu. Bu diplomatik açıklamasını yazarken bir yandan da gülümsüyordu. Diyordu ki: Notun okunduğuna ve mizahı görmekten asla vazgeçmeyen Dr. Goodell'in kahkahalarına dek ani bir sessizliğin oluştuğuna inanıyorum. Hamlin'nin savunması sayesinde İlahiyat Okulunun endüstriyel ek binaları daha çok hizmet için korunmuş oldu" (A.R. Thain, 1907: 16).

Bu tür muhalefetleri normal gören Hamlin, her yeni yönelişin mutlaka denenip muhalefet gördüğünü bu nedenle de pek çok çileye maruz kalarak artık sarsılmaz ve dayanıklı bir hale geldiğini düşünmektedir (Hamlin, 2017: 257). Ayrıca Hamlin yaptığı işlerin tamamıyla Hıristiyanlık için olduğunu savunmaktadır. Çünkü ona göre hayatını idame ettirmekten acizlerin ve sadakaya muhtaçların kaderi başkalarına tavsiye edilemez. Onları bu sefil halden çekip çıkarmak ise hastaları iyileştirmek ya da körlerin gözlerini açmak derecesinde mukaddes bir Hıristiyanlık vazifesidir. Böyle bir hizmet ise misyonu karalamak değil tam aksine onu aklamaktır (Hamlin, 2011: 172).

Thain, Hamlin'in ekmek fabrikasından övgüyle bahsederek bu serüveni şu cümlelerle aktarmaktadır. "Hamlin'in en önemli başarılarından biri, un fabrikası ve fırın kurması, böylece buğday

ekmeği üretmesi olmuştur. Ürettikleri ekmeğin kalitesi ilk başlarda düşük olsa da yoğun çalışmalar sonucu iyi hale getirilmiştir. İlk yaptıkları ekmeklerin lezzetini herhangi bir canlının yiyemeyeceği tarzda tarif eden Hamlin, Yunanlı bir ekmekçinin yardımıyla sonunda leziz ekmekler satabilir oldu. Ayrıca ekmeğin satışı için, hastanelerle anlaşma imzalandı "(A.R. Thain, 1907: 18).

"Öte yandan ünlü Florance Nightingale, çalıştığı hastanelerde ekmeği tanıttı, böylece talep oldukça arttı; hatta talebi karşılamak için dışarıdan buğday satın alındı. Ekmek dışında kavrulmuş kahve, çamaşır yıkama makinesi ticaretine de girdi. Bu işlerden elde edilen gelirleri İlahiyat Okulu ve öğrencileri için harcandı. Ayrıca Osmanlı sınırları içinde 25.000 dolar harcayarak Board için on üç tane kilise yaptırdı. Sayısız gencin eğitimine yardım edildi. Ne var ki, 1860 yılında okulun Merzifon'a taşınmasına karar verilince Dr. Hamlin, Board ile ilişkisini sona erdirdi "(A.R. Thain, 1907: 20).

Hamlin, Kırım Savaşı sırasında kurduğu işletmeler de dahil olmak üzere, bütün girişimciliklerinden 25.000 dolar gelir elde ettiğini (Hamlin, 2017: 306). Bu paranın başta Tekirdağ ve Bursa'da olmak üzere İzmit, Adapazarı ve Bahçecik kiliselerinin de dahil olduğu toplam on üç kilisenin inşası ya da onarımı ve genişletilmesi için harcadığını iddia etmektedir. (Hamlin, 2011: 192-202).

Hamlin, Kırım Savaşı'na büyük bir önem atfeder. Hamlin'e göre, bu savaşın nedenleri arasında misyonerler de bulunmaktadır. Kendilerinin Türkiye'deki misyonlarını Dr. Anderson Hariç, Çar Nikola'nın herkesten daha iyi bildiğini belirten Hamlin, Sir Austen H. Layard'ın, parlamentodaki makamında kendisine, Çar'ın Kırım Savaşı'nı hızlandırmasındaki en büyük sebeplerden birinin, Türkiye'deki Protestan misyonlarını ortadan kaldırmak olduğunu söylediğini ifade etmektedir. İstanbul'daki elçi Hon. George P. Marsh'ın da sekreterine yazdığı mektupta Layar'ın görüşlerini paylaştığını eklemektedir (Hamlin, 2017: 318).

Robert Koleji

Cyrus Hamlin'in Bebek İlahiyat Okulu'ndan ayrılmasının temel nedenlerinden biri, Dr. Anderson'ndan farklı bir eğitim anlayışına sahip olmasıdır. Bu anlayış farkı, özellikle "Anadilde Eğitim" konusunda daha da belirgin hale gelmiştir. Anadilde eğitimin pek çok yanlış uygulamadan dolayı çöktüğünü düşünen Hamlin, muazzam bir güce sahip bir kişi olarak gördüğü Dr. Anderson'ın, aynı zamanda büyük yanlışlar yaptığını ileri sürmektedir. Bebek İlahiyat Okulu'nun 1860'ta Merzifon'a taşınması kararının ardından Hamlin'in istifa talebi aynı yıl yürürlüğe girmiştir. Hamlin, bundan sonra Mr. Christopher R. Robert ile İstanbul'da bir kolej kurmayı planlamaktadır (Hamlin, 2017: 364-365).

Cyrus Hamlin, Board'dan ayrılışı ve kolej kurma işine yönelmesini şu sözlerle dile getirir: "Derin endişe ve umut hisleri olmasaydı yirmi yıldan fazla emek verdiğim yerden ayrılabilir miydim? Bu kadar Hıristiyan sempatisi ve iş birliği bağına bir süreliğine ara verir, çocuklarımla bakımını başkalarının eline bırakır mıydım? Lakin bu girişim çok büyük bir girişimdi. Türkiye'de ilk Hıristiyan koleji açılacaktı." (Hamlin, 2017: 368).

Bebek İlahiyat Okulu'nun Merzifon'a taşınmasından bir yıl kadar önce Dr. Hamlin'in aynı yerde büyük bir kolej kurmayı planladığını ve okulun yeri konusundaki 1859'da başlayan arayışın 1869 yılı 4 Temmuz'una kadar devam ettiğini dile getiren Thain (A.R. Thain, 1907: 20). gelişmeleri şu ifadelerle okuyucusuna aktarır:

"Cesurca en iyi alana göz koyan Hamlin hem Boğaz'a nazır hem de şehirden uzak olmayan bir yer buldu. Türkler, Boğaz'a havadan hakim ve bir Amerikan üssü olacak koleje sıcak bakmadılar. Yüksekte bir kolej Dr. Hamlin'in rüyasıydı ve ona engel olamadılar. Başkentteki herhangi bir minareden daha güzel olacak olan "Doğruluğun Kulesi"ni dikecekti. Yirmi üç alan incelendi ve bu alanlar uygun olmadığı için elendi. Yirmi dördüncü alan satın alındı ve tamamen tatmin edici olmasa da burası genel olarak uygundu. İnşaat işleri başlamadan hemen önce, iki yıl evvel Dr. Hamlin'in bulunduğu Rumeli Hisarı'nın tepesindeki alan kendisine uygun bir fiyata teklif edildi. Dr. Hamlin Tanrı'ya şükretti ve dedi ki: Yükselmemize ve inşa etmemize izin ver. Tam inşaat başlayacakken bir devlet yetkilisi gelerek

henüz tamamlanmamış bazı formalitelerin olduğunu ve bunlar tamamlandıktan sonra inşaat işlerinin başlayabileceğini söyledi. Bunların ne kadar süreceği yönündeki soruya ise birkaç haftayı bulabileceği yanıtını verdi. Ancak Türkiye'deki bu bekleyiş haftalardan yıllara çıkmış ve tam on yıl sürmüştü. Ama ne yaparlarsa yapsınlar Hamlin'i hedefinden çeviremediler. Daha önce Bebek İlahiyat Okulunun bulunduğu yere geri dönerek oradaki öğretmenlerin de desteğiyle 1863'te Robert Koleji'ni kurdu. Adını New Yorklu Christopher R. Roberts'den alan kolej onun maddi desteğini de almıştır. Hayatının en iyi işi için on yedi yılını harcayan Dr. Hamlin'in yaptıklarını anlatmaya kitaplar yetmez. İngiltere'ye ve Amerika'ya bağış toplamak için çıktığı yolculukların haddi hesabı yoktur. Sekiz yıl boyunca kolej, alan olarak yetersiz kalan eski Bebek İlahiyat Okulu'nun yerinde kalmıştır. Ta ki başvurular odaların azlığı sebebiyle karşılanamaz duruma gelene dek. 1868'de Amiral Farragut İstanbul'u ziyaret etti. 1871'de ise kolej Dr. Hamlin'in daha önce planladığı yere yani Rumeli Hisarı tepesine dikilmiştir. Daha Dr. Hamlin'in okulla bağı aniden kesilmiştir. Ama kimse neden Dr. Hamlin ve Mr. Roberts'in bir ahenk içerisinde çalışmadığını asla bilememiştir" (A.R. Thain, 1907: 22-23).

1 Mayıs 1860'ta Amerikan Board ile doğrudan ilişkisi kesilen Hamlin, kolej için faaliyetlere başladığında, artık sadece bir ırk için değil, imparatorlukta bütün ırklar adına çalışma fırsatı yakaladığı düşünerek kendisini, eskiye kıyasla daha çok misyoner olarak görür. (Hamlin, 2017: 365). Kolej için isim bulma işi Hamlin'in beklediğinden zor olmuştur. Amerikan Koleji, Anglo Amerikan, Washington, Boğaz Koleji, Oxford ve buna benzer birçok isim teklifinden hiç biri uygun görülmemiş, bunun üzerine Cyrus Hamlin'in önerisiyle Robert Koleji ismi üzerinde uzlaşmıştır. Mr. Robert, adının okula verilmesini onaylamasa da komite, ülke adına isim bulma işinin kendilerine ait olduğunu açıklayarak yeni okulun adının "Robert Koleji" olmasına karar vermiştir (Hamlin, 2011: 226-227).

Robert Koleji, 1863'te dört öğrenciyle açılmıştır. İki yılın sonunda, çoğunluğu yabancı olmak üzere 30-35 öğrenci sayısına ulaşılmış, beşinci yılda artık kolej kendi kendisini döndürür hale gelmiştir. Sekiz yılın sonunda, en yüksek öğrenci sayısına ulaşan kolej artık yer darlığı nedeniyle başvuruları geri çevirecek konuma gelmiştir (Hamlin, 2017: 382-383). Satın alınan yerin inşaat izni için yedi yıl boyunca mekik diplomasisi yürüttüğünü ifade eden Hamlin, bu diplomasi trafiğinde Sadrazam Âli Paşa'nın kendisi için söylediği rivayet edilen "Bu bay Hamlin hiç ölmeyecek ve bu kolej meselesinde tek başıma kalmama izin vermeyecek mi" (Hamlin, 2011: 229) sözlerini, uğraşlarının hangi noktalara geldiğini göstermesi açısından önemli görür.

Ahmet Vefik Paşa'dan satın alınan (Hamlin, 2017: 379) bu arazi üzerine yapılacak bir kolejin inşaat izni, Amerikalı Amiral Farragut'un İstanbul'u ziyareti sırasında, Hamlin'in ricası üzerine devlet görevlileriyle yaptığı bir dizi görüşme sonrasında alınabilmiştir (Hamlin, 2017: 389-392). Rusya ve bütün Katolik Büyükelçilerin muhalefetlerine rağmen inşaat iznin verilmesini Hamlin, "İrade verildi, muhtevasında, kolejin Birleşik Devletler'in himayesi altında bulunacağı, dolayısıyla Amerikan bayrağı taşıma hakkına sahip olacağı yazılıydı. Boğaziçi'ni dört yüz yıl boyunca herhangi bir önemli noktaya herhangi bir tecavüzde bulunulmasın diye koruduktan sonra Amerika'ya bu izin verildi. Herhangi bir İngiliz, Fransız, Alman veya Rus müessesesi, o tarihî kıyılar boyunca böylesine bir ayrıcalık elde edememişti. Bunun sebebi bizim Türkiye'ye dair hiçbir siyasi özlemimizin olmayıştı." (Hamlin, 2017: 394) sözleriyle açıklamaktadır.

4 Temmuz 1869'da temeli atılan kolejin temel yapı malzemesi olan taşlar kolejin yapılacağı yerden temin edilmiştir. Rumeli Hisarı'nın yapımında da kullanılan taşları temele yerleştirme töreninde Yunan hatip, bir şov üslubuyla, Fatih Sultan Mehmet tarafından İstanbul'un fethi ve Bizans İmparatorluğu'nun yıkılması için yaptırılmış olan Rumeli Hisarı'nın surlarıyla yapılan binayı kıyaslayarak, "Bu bina şu kulelerden daha yüksekte. Onlara hâkim. Güçleri Ruhani ve ebedi. Bu bina onların yıkılıp gitmesine şahitlik edecek" (Hamlin, 2011: 231) sözlerini kullanmıştır. 15 Mayıs 1871'de kolej olarak kullanılmaya başlanan binanın resmi açılışı 4 Temmuz'da, Amerika'nın son Dış İşleri

Bakanı ve o sıralar Eyalet Sekreteri görevini yürüten William H. Seward tarafından yapılmıştır (Hamlin, 2017: 408).

Hamlin'in, Mr. Robert ile 1858'de başlayan mektuplaşması, on üç yıl sonra, yani 1871'de yine Hamlin'in deyiimiyle başarıyla taçlanmıştır (Hamlin, 2017: 406). 1873 yılında koleje ciddi bir bağış toplamak için Amerika'ya giden Hamlin, yaptığı en büyük yanlışın, bu seyahate çıkmadan önce kolejle olan bütün bağlantılarını kopararak istifa etmesi olduğunu, bunda Mr. Robert'e çok fazla güvenmesi nedeniyle başkalarının planlarını göz ardı etmesinin büyük payı olduğunu söylemiştir (Hamlin, 2017: 417). Hamlin, New York'ta Mr. Robert'in Water Caddesi 99 numaradaki ofisinde görüşmüş, İstanbul'a dönmek istediğini belirtmiş, ancak Mr. Robert'in bu dönüşü onay vermemesi üzerine on yedi yıllık işbirliğini sonlandırmıştır. Bir zamanlar, ihtiyaç duyduğu zaman kullanması için kendisine belli bir bütçe ayırdığını söyleyen Mr. Robert, tamamını el yazısıyla yazdığı son vasiyet metninde de Hamlin'den tek kelime bahsetmemiş, bu da onun için başka bir üzüntü kaynağı olmuştur (Hamlin, 2017: 434-435).

Thain'e göre, Robert Koleji'nden uzaklaştırılması Hamlin'e zarar vermemiş, aksine önce "Türklerin Arasında" yı, daha sonra da Amerikan Edebiyatının en çok okunan otobiyografilerinden olan "Benim Hayatım ve Zamanlarım" ı yazarak adını kalıcı hale getirmiştir.

Thain, Cyrus Hamlin'in bundan sonraki hayatını şu şekilde özetler:

"Kalan hayatının on yıllık döneminde hem öğretmen hem de yönetici olarak iki eğitim kurumunda çalıştı. Üç yıl boyunca Bangor Teoloji Okulu'nda Teoloji kürsüsündeydi. Beş yıl da Vermont'taki Middlebury Koleji'nin müdürlüğünü yaptı. Bu dönemde okulu borçtan kurtarıp eski gücüne kavuşturdu. Hayatının son on beş yılını Lexington, Massachusetts'teki eviyle ilgilenerek geçirdi. Bu süre zarfında ara sıra yine vaazlar verdi ve insanlara İsa'yı öğretti" (A.R. Thain, 1907: 24). (...) "1900 yılı 7 Ağustos'unda, dört neslin yirmi üyesinin hazır bulunduğu Hamlin ve Washburn ailelerinin toplantısına katıldı. Ertesi gün de Portland, Maine'de "Eski Vatan Günü"ne katılmıştır. O gece çıraklık döneminde üyesi olduğu ve altmış üç yıl önce misyonerlik görevine atandığı yer olan İkinci Cemaat Kilisesi'ndeki son konuşmacıydı. Toplantı sonrası yeğeni Cyrus H. Farley'in evine gitti; ancak merdivenlerden çıkarken şiddetli ağrılar baş gösterdi. Bunlar cesur ama mecalsiz bir kalbin son çabalarıydı. Yarım saat içinde Tanrı'nın misafiri oluverdi" (A.R. Thain, 1907: 25).

Dr. Hamlin, Lexington'da, Hancock Kilisesi'nde düzenlenen sade bir cenaze töreninden sonra kilise yakınlarındaki bir mezarlığa defnedilmiştir (Hamlin, 2017: 467-468).

Dr. Cyrus Hamlin, "Robert Kolej Uğrunda Bir Ömür" adlı kitabında kendi hayatını şöyle değerlendirmektedir:

"Hayatımın değişkenliklerle dolu olduğunu ve şöyle bir ders verdiğini görebiliyorum: Bu hayat, doğruca bir adamın adımlarının peşine takılıp gitmemektir. Hayatımdaki ilk hayalim çiftçi olmaktı. Ben ise gümüş ve altın kuyumcusu oldum. Ardından dedim ki, rüş yaşıma vardktan sonra ithalatçılık yapayım; ama öğrenci oldum. Misyonerliğe karar verdim. Ne görev verilirse yapacaktım. Zengin olma ve öğrenim hayallerimi ebediyen feda etmiştim. Afrika'ya gitmeye niyetlendim; yön değiştirip ilk önce Çin'e, sonra en umulmadık yer olan Türkiye'ye gittim ve hayatımın mesleği olarak eğitimciliğe başladım. Amerikan Board tarafından kabul edilip atandıktan sonraki yirmi üç yıl (1837-1860) Board'la bağlantılı çalıştım. Sonraki on üç yılda da Robert Koleji'ni kurdum, inşa ettim ve onun için mücadele verdim. Onu harikulade bir başarıya götürdükten sonraki dört yıl bağış toplama yolunda neredeyse verimsiz ve umutsuz çabalarla geçti. Üç yıl Bangor İlahiyat Okulu'nda hocalık yaptım. Beş yıl, anlatmış olduğum üzere Middlebury Koleji'nin idareciliğini yürüttüm. İnsan hayatının her aşamasını gördüm; bir dilenciden bir sultana kadar. Shaftesbury Kontu'nu ve Lord Stratford de Redcliffe'i, tanıdığım bütün halk adamlarının zirvesine yerleştiriyorum. Esas itibarıyla hayatım fakir ve ezilen insanlarla geçti. Şayet sonsuz lütuf sayesinde Tanrı'nın Krallığı'na ulaşırsam, orada uzun süreden beri

bulunmakta olan o gariplerden bazıları benim öğretmenim olabilirler; tıpkı bir zamanlar benim onların öğretmeni olduğum gibi. Doğu'da tanıdığım kadarıyla oradaki insanların saygısını ve sevgisini kazandığımı biliyorum. Bu kanaat, hemen hemen işe yaramaz bir vaziyette geçen şu yaşlı hâlimde beni neşelendiriyor" (Hamlin, 2017: 449-450).

SONUÇ

Cyrus Hamlin, eğitimci bir misyoner olarak gönderildiği Osmanlı Devleti'nde çok daha farklı davranışlar sergilemiştir. Kendisinden sadece eğitimle ilgilenmesi talep edilmişken o, bu taleplerin ötesine taşarak tıpkı bir tacir gibi ticari faaliyetlere yönelmiştir. Cuthbert G. Young'ın Ermenilerle ilgili "Ermeni ırkı, Türkiye'ye giriş vasıtası olacak açık bir kapıdır." sözündeki mantığa paralel bir şekilde misyonerler tarafından eğitim alanında birincil hedef Ermeniler olmuştur. Bir misyoner olarak Hamlin için de eğitim ve ticari faaliyetlerin anahtarı Ermenilerdir. Diğer misyonerler gibi Osmanlı topraklarında Ermeni toplumu üzerine yoğunlaşan Hamlin, gerek Ermeni Cemaati gerek Ortodoks ve Katolik cemaatleri gerekse de yurtdışından çeşitli tepkilerle karşılaşmıştır. Rusya da Osmanlı'daki bu tarz misyon faaliyetlerine hep karşı çıkmıştır. Hatta Hamlin'e göre Kırım Savaşı'nın nedenleri arasına Osmanlı'daki misyoner faaliyetleri de bulunmaktadır.

Misyonerlerin verdiği öncelikler doğrultusunda eğitim faaliyetleri yürütmek için gönderildiği İstanbul'da bu faaliyeti çok farklı boyutlarda yapmaya çalışmıştır. Bebek İlahiyat Okulu'nda açtığı atölye, yaptığı faaliyetlerle sekülerleşme yoluna gittiğine dair ithamlar nedeniyle Kurulla arası açmış; ancak Hamlin çalışmalarını sürdürmeye devam etmiştir. Hamlin, esas misyonerliği misyon hedefindeki kişilerin düşkün vaziyette olmaması olarak değerlendirerek bunun gerçekleşmediği bir durumu kimsenin örnek almak istemeyeceği bir yol olarak görmüştür. Özellikle Kırım Savaşı sırasında girişmiş olduğu çalışmalar, kendi misyonerlik faaliyetleri içerisinde övünçle bahsedeceği çalışmalar olmuştur. Fare kapanından çamaşır makinesine kadar pek çok araç gereç yapması, ekmek üretiminden kahve işletmeciliğine kadar birçok alanda girişimler üstlenmesi, Hamlin için misyonerlik çalışması sınırları içerisinde yer alan faaliyetlerdir.

Dr. Thain'in yazısı bir bakıma zamanında misyonerlikten uzaklaşmakla suçlanan Hamlin'in yaptıklarının yıllar sonra Kurul tarafından kabul gördüğünü göstermektedir. Özellikle Kırım Savaşı sırasında yaptığı girişimler ve Robert Koleji'ni kurmuş olması misyon açısından övgüyle karşılanmıştır. Bu noktalardan bakıldığında artık Cyrus Hamlin, Amerikan Board'ın kahramanları arasında en ön safları işgal eden bir misyoner konumundadır. Amerikan Board misyonerleri Türkiye'de, Osmanlı'dan günümüze ayrılıkçı faaliyetleri destekleyen zararlı bir örgüt olarak karşımıza çıkmıştır. Bu yönüyle Cyrus Hamlin de Board'ın gözde misyoneri olarak Türkiye içinde Amerikan çıkarları için faaliyetlerde bulunmuştur.

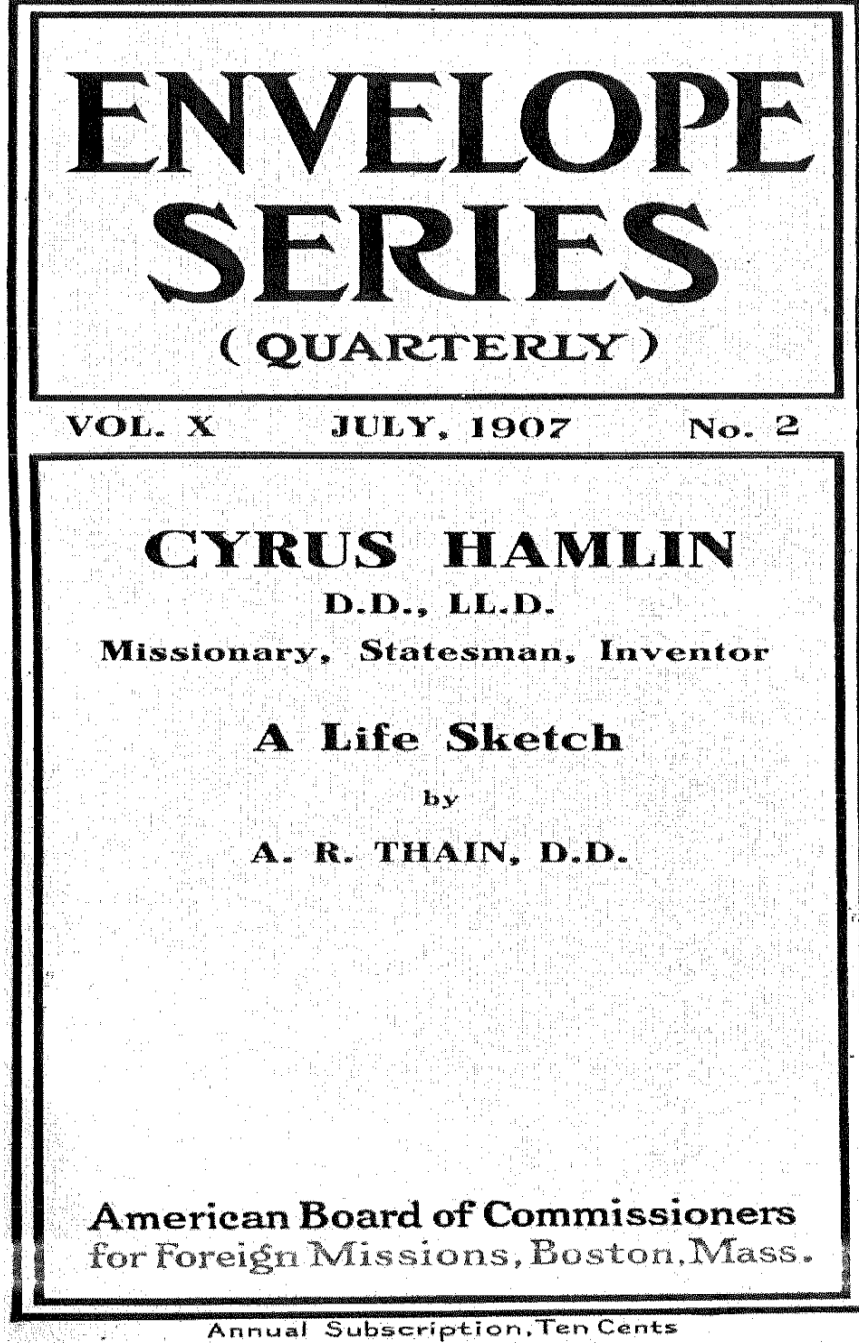
KAYNAKÇA

- Alan, G. (2015). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Amerikan Protestan Okulları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları
- Barton, J. L. (2010) *Amerikan Misyonerler Heyeti Sekreterinin Anıları Türkiye'de Gündoğumu*. İstanbul: Yeditepe Yayınları
- Gündüz, Ş ve Aydın, M. (2002). *Misyonerlik*. İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Halidi, M. Ve Feruh, Ö. (1991) *İslâm Ülkelerinde Emperyalizm ve Askerleri: Misyonerler*. İstanbul: Araştırma Yayınları.
- Hamlin, C., Çev.Yüksel, H. (2011). *Türkler Arasında*. İstanbul: Meydan Yayınları
- Hamlin, C., Çev. Aksu, A. (2017). *Robert Koleji Uğrunda Bir Ömür*. İstanbul: Dergah Yayınları

- İskefiyeli, Z. (2013) Misyonerliğe Adanmış Bir Ömür: Joseph Kingsbury Greene. *History Studies, Volume 5 /4*
- Kocabaşoğlu, U. (1989). *Kendi Belgeleri ile Anadolu'daki Amerika- 19. Yüzyılda Osmanlı imparatorluğundaki Amerikan Misyoner Okulları*. İstanbul: Arba Yayınları
- Mithat, A. (2008). *Bulgarlar ve Ermeniler Arasında Amerikan Misyonerleri*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Özgür, Y. (2016). *Anadolu'da Amerikan Misyonerleri*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Stone, F. A. (2011). *Sömürgeciliğin Hasat Mevsimi Anadolu'da Amerikan Misyoner Okulları*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Thain, A.R., "Cyrus Hamlin D.D., LL.D., Missionary, Statesman, Inventor, A Life Sketch", *Envelope Series (Quarterly)*, Vol. X, July 1907, NO.2, ABCFM, Boston, Massachusetts
- Uçar, A., (2013). *İslam Dünyasında Misyoner Orduları*. İstanbul: Çamlıca Yayınları
- Yetkiner, C. (2008) *İstanbul'da Bir Cemaatin Doğuşu: William Goodell ve Amerikan Protestan Misyonu*, Akademik Orta Doğu, Cilt 3, Sayı 1
- Yücel, İ. (2014). *Anadolu'da Amerikan Misyonerliği ve Misyon Hastaneleri (1880-1934)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları

EKLER:

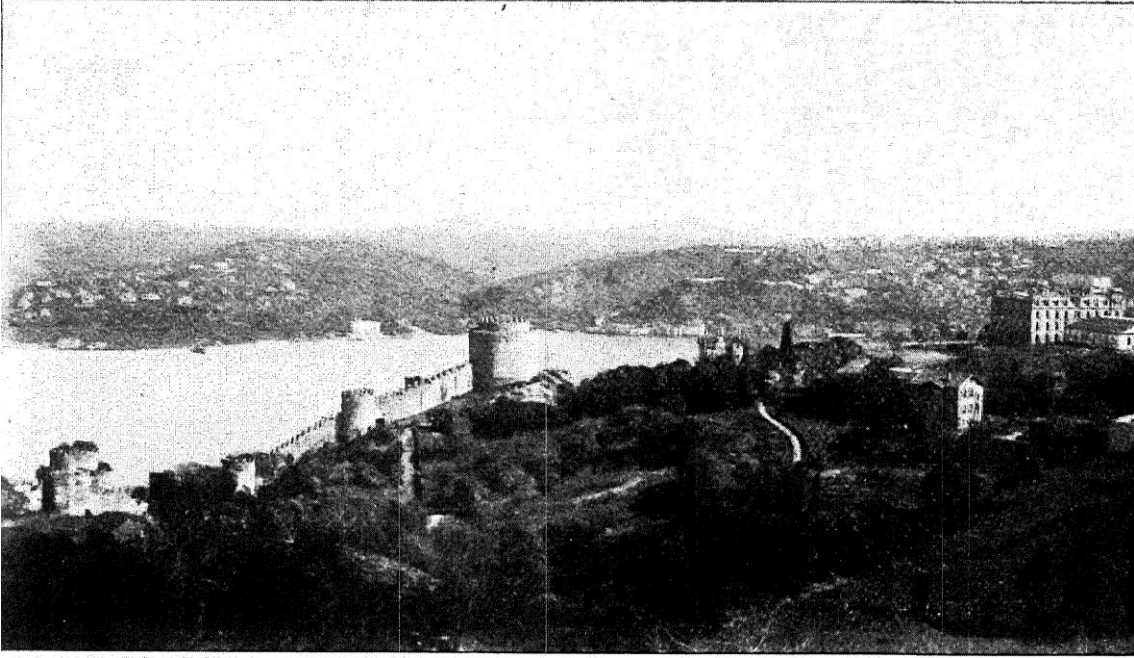
- Ek 1. Cyrus Hamlin biyografisinin çıktığı sayının kapağı
Ek 2. Cyrus Hamlin
Ek 3. Robert Koleji'nin bir görünümü
Ek 4. Bebek İlahiyat Okulu çizimi



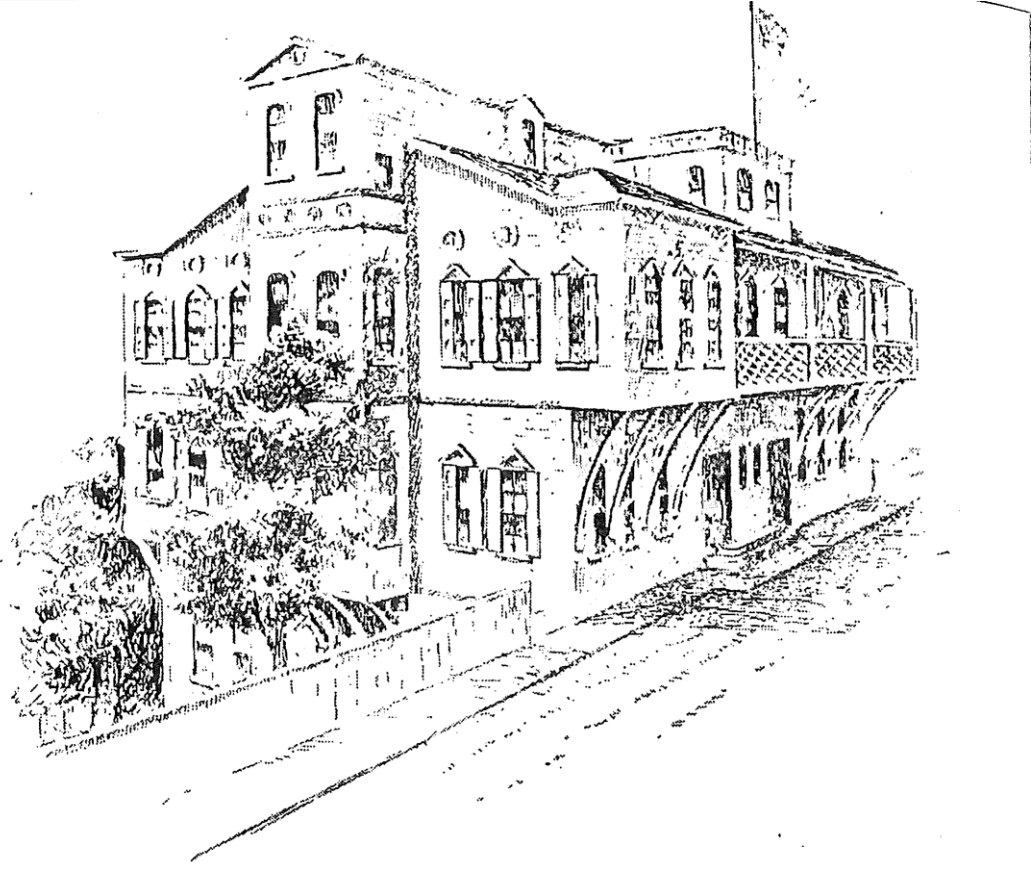
Ek 1. Cyrus Hamlin biyografisinin çıktığı sayının kapağı



Ek 2. Cyrus Hamlin



Ek 3. Robert Koleji'nin bir görünümü



Ek 4. Bebek İlahiyat Okulu çizimi