



ULUSLARARASI
BALKAN
ÜNİVERSİTESİ



2022
12-13 Mart/March



**Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu**
International Symposium on Social
Sciences and Educational Sciences

TAM METİN KİTABI

CONFERENCE PROCEEDINGS



www.usves.com.tr



5. ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER VE EĞİTİM BİLİMLERİ SEMPOZYUMU (USVES) TAM METİN KİTABI

ISBN: 978-625-7501-57-6

Yayın Editörü

Uzm. Muhammet ÖZCAN

Kapak Tasarımı

Dr. Bülent Polat

Erişime Açıldığı Tarih

25.03.2022

Asos Yayınevi

1.baskı

Adres: Çaydaçıra Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu Cad. No: 67/2-4/MERKEZ/ELAZIĞ

Telefon: 0532 643 75 23

Mail Adresi: asos@asosyayinlari.com

Web: www.asosyayinlari.com

Instagram: <https://www.instagram.com/asosyayinevi/>

Facebook: <https://www.facebook.com/asosyayinevi/>

Twitter: <https://twitter.com/Asosyayinevi>

Sempozyum Onursal Başkanı

Rektör

Prof. Dr. Mehmet Dursun Erdem

Uluslararası Balkan Üniversitesi

Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Nesrin Sis

Sempozyum Düzenleme Kurulu

Dr. Hasan Aydemir

Dr. Salim Durukoğlu

Dr. Nizamülmülk Güneş

Dr. Gülşah Mete

Doç. Emine Karakeçili

Dr. Yalçın Karalı

Dr. Bülent Polat

Uzm. Muhammet Özcan

Arş. Grv. Tuğrul Gökmen Şahin

Arş. Grv. Mert Şen

Sergi Değerlendirme ve Küratörler

Prof. Ljubica Jovic Knezevic

Doç. Dr. Melinda Kostelac

Doç. Dr. Binnaz Koca

Doç. Dr. Yeliz Selvi

Öğr. Gör. Tahsin Bozdağ

Arş. Gör. Şevval Nur Özkeş

Arş. Gör. Kaja Kordas

Bilim Kurulu

- Prof. Dr. Abuzer Akgün - Adıyaman Üniversitesi
- Prof. Dr. Adnan Tepecik - Başkent Üniversitesi
- Prof. Dr. Ahmet Kara - İnönü Üniversitesi
- Prof. Dr. Ahmet Yatkın - İnönü Üniversitesi
- Prof. Dr. Anastassiya Golovniya - Belarus State Art University
- Prof. Dr. Beyhan Kanter - Mardin Artuklu Üniversitesi
- Prof. Dr. Cemile Hesenzade - Azerbaijan State Academy of Sciences
- Prof. Dr. Cengiz Şengül - Akdeniz Üniversitesi
- Prof. Dr. Süleyman Cem Şaktanlı - Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
- Prof. Dr. Cevdet Kılıç – Trakya Üniversitesi
- Prof. Dr. Esra Mert - İnönü Üniversitesi
- Prof. Dr. Fuat Salayev - Azerbaijan State Academy Of Arts
- Prof. Dr. Hasan Kavruk - İnönü Üniversitesi
- Prof. Dr. Hatice Şahin - Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Hüseyin Elmas - Selçuk Üniversitesi
- Prof. Dr. İlhan Erdem - İnönü Üniversitesi
- Prof. Dr. Kazim Hadzimejlic - Academy of Fine Art Sarajevo
- Prof. Dr. Kerime Üstünova - Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Leyla Karahan - Gazi Üniversitesi
- Prof. Ljubica Jovic Knezevic - University of Belgrade, Serbia
- Prof. Dr. Mahmut - Tekin Selçuk Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz - Fırat Üniversitesi
- Prof. Dr. Meliha Yılmaz - Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Mesut Aydın - İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Natic Aliyev - Azerbaijan State Academy of Arts

Prof. Dr. Orhan Cebrailoğlu - Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Recai Karahan - Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Prof. Dr. Recep Dünder - İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Sabahattin Devecioğlu - Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Sedat Cereci - Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Prof. Dr. Shukhrat Abdumalikov - Uzbekistan State of Art University

Prof. Dr. Şerif Ali Bozkaplan - Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Viktoria Serzhanova - University of Rzeszow

Prof. Dr. Zeki Kaymaz - Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Zeki Taştan - Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Afet Aslanova - Azerbaijan State Fine Arts University

Doç. Dr. Aziz Erkan - Sinop Üniversitesi

Doç. Dr. Bahar İşigüzel - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Bilal Tunç - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Doç. Dr. Bengü Hırlak - Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Doç. Dr. Betül Altay Topçu - Kayseri Üniversitesi

Doç. Dr. Bora Göktaş - Bayburt Üniversitesi

Doç. Dr. Bülent Cercis Tanrıtanır - Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Etem Yeşilyurt - Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Eylem Güzel - Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih Özek - Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Gökçen Şahmaran Can - Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Halil Tokcan - Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan Aydemir - İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Kemal Vatansever - Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Doç. Dr. Melinda Kostelac - Rijeka University

Doç. Dr. Ramazan Yirci - Sütçü İmam Üniversitesi

Doç. Dr. Tülay Çulha - Kocaeli Üniversitesi

Doç. Dr. Ünal Taşkın - Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin Doğan - Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Recai Zan - Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Doç. Dr. Yavuz Akçi - Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Fatoş Uncu - Fırat Üniversitesi

Dr. Esra Macit - İnönü Üniversitesi

Dr. Bahar Suvacı - Anadolu Üniversitesi

Dr. Başak Kasa Ayten- İnönü Üniversitesi

Dr. Recep Özdemir - Adıyaman Üniversitesi

Dr. Arif Yıldız - Adıyaman Üniversitesi

Dr. Bahtiyar Bahşi – İnönü Üniveristesi

Dr. Burak Telli - Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Dr. Ebru Onurlubaş - Trakya Üniversitesi

Dr. İbrahim Akkaş – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Dr. Kürşat Yusuf Aytaç - Adıyaman Üniversitesi

Dr. Limüna Akbarova - Azerbaijan State Academy Of Arts

Dr. Melih Görgün - Yeditepe Üniversitesi

Dr. Muhammet Zincirli - Fırat Üniversitesi

Dr. Munise Duran- İnönü Üniversitesi

Dr. Mustafa Uğraş - Fırat Üniversitesi

Dr. Salih Tellioglu - Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Dr. Sedat Erol - Adıyaman Üniversitesi

Dr. Sevim Güllü - İstanbul Üniversitesi

Dr. Türker Barış Bulduk - Adıyaman Üniversitesi

Dr. Usama Abdulrahman Abdulaleem - Egypt Helwan Üniversitesi

Dr. Yahya Hiçyılmaz - Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Yalçın Karaca - Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Yalçın Karalı – İnönü Üniversitesi

Dr. Aybüke Yalçın - Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Dr. Bilge Güler - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Hüseyin Çiçeklioğlu - Mersin Üniversitesi

Dr. İnci Erdoğan Tarakçı - Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Dr. Kazım Kılınç - Batman Üniversitesi

Dr. Mert Özgüner - Adıyaman Üniversitesi

Dr. Sevgi Sümerli Sarıgül - Kayseri Üniversitesi

Dr. Zeynep Özgüner - Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Dr. Ramazan Ertürk

İÇİNDEKİLER

IONESCO TİYATROSUNDA BEDENİN METAMORFOZLAŞMASI	2
NESNELER NASIL FANTASTİKLEŞİR?	11
REASSESSMENT OVER THE RIGHTS OF WESTERN THRACE TURKISH MINORITY	17
YABANCI DİL AĞIRLIKLIL 5. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ STAKE'İN UYGUNLUK OLASILIK MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ	31
ŞEYHÜLİSLAM ÇATALCALI ALİ EFENDİ (Öl. 1103/1692) VE OSMANLI FETÂVÂ GELENEĞİNE KATKISI	39
POST-SİNEMA ÇAĞINDA FİLM ELEŞTİRİSİNDE BİÇİM VE İÇERİK İKİLİĞİNİ AŞMAK: BÜTÜNCÜL BİR FİLM ELEŞTİRİSİ YAKLAŞIMI	56
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI	87
DEZENFORMASYON GÖLGESİNDE DİJİTAL AKTİVİZM VE SİYASAL KATILMAYA BAĞLI OLARAK SOSYAL MEDYANIN 'ÖTEKİ' YÜZÜ	102
ABDURRAHMAN ŞEREF BEY'İN EĞİTİMCİLİĞİ VE EĞİTİM GÖRÜŞLERİ	110
HZ. PEYGAMBER DÖNEMİNDE KADINLARIN HAYVANLARA İLGİSİ, HAYVANLARIN BESLENME, BAKIM VE SAĞLIĞININ KORUNMASINDAKİ AKTİF ROLÜ	123
TEMEL EĞİTİM KURUMLARINDA YAPILAN KURSLARA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	133
TEMEL EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM EĞİTİM TALEPLERİ	139
7. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ	144
DEMOKRASİNİN KALKINMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ	157
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA KAYGIYI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ	169

IONESCO TİYATROSUNDA BEDENİN METAMORFOZLAŞMASI¹

Aydın ERTEKİN²

Öz

İonesco’da bedenin sunumu, gerçektışı olmakla birlikte, oyunun ve yazarın sorunsalının merkezindedir. Beden izleğinin çağdaş tiyatrodaki ortaya çıkışının birçok nedeni vardır. Bunlardan birisi ise yazını nevroz olarak niteleyen İonesco gibi kişilerin, bilinçaltlarındaki iç sıkıntıları kimi eserlerinde bedene yansıtmasıdır.

İonesco kişilerini tam olarak kavramak, anlamak bu nedenle zordur. Yinelemenin özdevinimi ve metamorfoz kişiliğinin iki karşıt kutbu gibidir. Bu ani değişimler, o ana kadar bastırılan bilinçaltının ortaya çıkışıyla vurgulanır. Metamorfoz Fantastik Edebiyatın gözde izleklerinden birisidir. Beden bazen dönüşmüş, bazen de gerçekliğe göre bozulmuş olarak sunulur. Zira beden her zaman bozulmanın ve dönüşümün nesnesi olarak gözüktür. Kişi dönüşerek, çürümüş bedeninden kurtulur ve başka birisi olur. Beden, arzuya bağlı fantazmaların da nesnesidir ve dilin söyleyemediğini ifade eder.

Çalışmada, yazarın kimi eserlerinden hareketle bedenin dönüşerek Fantastik Edebiyat bağlamında ele alabileceğimiz şekilde nasıl dönüştüğü, sunulduğu irdelenecek ve ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: İonesco, Beden, Metamorfoz, Fantastik

Metamorphosis of The Body in Ionesco’s Theater

Abstract

The presentation of the body in Ionesco, besides being unreal, is at the centre of the play and the author's problematic. There are many reasons for the emergence of the body as a theme in contemporary theatre. One of them is that artists like Ionesco, who describe literature as neurosis, reflect their inner, subconscious distress on the body in some of their works.

Therefore, it is difficult to fully grasp and understand the Ionesco’s characters. The automation of repetition and metamorphosis are like opposite poles of personality. These sudden changes are accentuated by the emergence of the subconscious that has been suppressed until then. Metamorphosis is one of the popular themes of Fantastic Literature. The body is sometimes presented as transformed and sometimes distorted according to reality. Because the body always appears as the object of deterioration and transformation. The individual transforms, gets rid of his rotten body, and becomes someone else. The body is the object phantasms related to desires and it expresses what language cannot say.

In this study, on basis of author’s certain works, it will be examined and revealed how the body undergoes a metamorphosis and is introduced in the way that we can work through it as part of Fantastic Literature.

Keywords: Ionesco, Body, Metamorphosis, Fantastic

¹ Tam metin yazımı yazar etki oranı: 1.yazar

² Doç. Dr. Aydın Ertekin, Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü, aydinertekin@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6922-0544

GİRİŞ

Metamorfoz ya da dönüşüm, kişi ya da bir “şey”in yapısını, doğasını, biçimini değiştirerek tamamen başka bir “şey” ya da varlığa dönüşmesi olarak bilinir. Eski Grek mitolojisinden beri dönüşüm izleğinin sıklıkla kullanıldığı bilinir bir durumdur. Örneğin Zeus, Leda’nın yanına gelip onu baştan çıkarmak için kuğuya dönüşür. Daha sonraki dönemlerde büyü ile kurbağaya dönüştürülen prensleri ya da başka bir hayvana, nesneye dönüştürülen varlıkları da biliriz. Bir vampirin yarasaya dönüşmesi artık şaşırtıcı olmaz. Fantastik Edebiyatla ise dönüşüm izleği iç sıkıntısı veren, marazi, ayrıcalıklı ve “gözde izleklerinden birisine dönüşür.” (Thurlings, 1995: 20)

Dönüşüm izleği ile ortaya konulmak ve verilmek istenen ise insanın doğal şiddetine yani hayvani diyebileceğimiz vahşi, acımasız tarafına dikkat çekmektir. Ionesco’nun bu bağlamda II. Dünya Savaşında bir atom bombasının tüm insani değerleri yok ettiğini gördükten sonra yaşama dair anlamsızlık duygusunu yaşadığını hatırlamakta fayda vardır. Dolaysıyla kendisinin de absürd, avant-garde tiyatronun öncülerinden birisi olduğu hatırlanmalıdır. Analitik bir bakış açısı ile denilenebilir ki dönüşüm kaynağını bilinçaltından alan ve yaratıcı imgelem ile vücut bulan cezanın, ülküsellğin, sansürün, arzusun, cinselliğin ifadeleridir. Beden izleğinin çağdaş tiyatrodan ortaya çıkışının birçok nedeni vardır. Ionesco gibi kişilerin, bilinçaltlarındaki iç sıkıntılarını kimi eserlerinde bedene yansıtmalardır. (Hubert, 1987: 240) Dolaysıyla Ionesco tiyatrosu, aslında onun “içsel dramını” (Ionesco, 1966: 222) yansıtmak istediği, içselliğinin derinliklerinde olanı ve kendini açıklamaya (Ionesco, 1966: 21) çalıştığı bir sahnedir denilebilir.

Ionesco’da bedenin sunumu, gerçekdışı (Hubert, 1987: 12) olmakla birlikte, oyunun (Hubert, 1987: 13) ve yazar sorunsalının merkezindedir. (Hubert, 1987: 15) Bir tiyatro yapıtını anlamak için, her şeyden önce yazarca seçilen ve sunulmak istenen bakış açısını tanımlamak gerekir. Bu bakış açısı, oyuna karşı yaklaşımı belirler. “İnsanlık durumunun sıkıntısı içerisinde kavranılan dünyanın saçmalığını ya da yazgının baskısı karşısında duyumsanan iç sıkıntısının, derin bireysel bir gerçekliğin ortaya çıkarılması gerekir.” (Michaud, 1957: 194)

Ionesco kişilerini tam olarak kavramak olanaksızdır. Yinelemenin özdevinimi ve dönüşüm, kişiliğin iki karşıt kutbudur. Bu ani değişimler, o ana kadar bastırılan bilinçaltının ortaya çıkışıyla vurgulanır. (Hubert, 1987: 58) Ionesco kişilerini bu nedenle tam olarak kavramak, anlamak zordur. Yinelemenin özdevinimi ve dönüşüm kişiliğin iki karşıt kutbu gibidir. Beden bazen dönüşmüş, bazen de gerçekliğe göre bozulmuş olarak sunulur. Zira beden her zaman bozulmanın ve dönüşümün nesnesi olarak gözüktür. Kişi dönüşerek, çürümüş bedeninden kurtulur ve başka birisi olur.

Beden bazen dönüşmüş, bazen de gerçekliğe göre bozulmuş olarak sunulur. (Hubert, 1987: 213) Zira beden her zaman bozulmanın ve dönüşümün nesnesidir. (If, 1981: 66) Kişi dönüşerek, çürümüş bedeninden kurtulur ve başkası olur. (Vax, 1960: 17) Beden, arzuya bağlı fantazmaların nesnesidir (Bozzetto, 1998: 190) ve dilin söyleyemediğini ifade eder. (Hubert, 1987: 250)

Şeyleşme

Ders adlı oyunda öğretmen öğrencinin etrafında görünmez bir bıçakla, bir tür deri yüzme dansı yapar. Burada, kişi basit bir nesneye indirgenir çünkü tepkisizdir. Hiçbir şey yapmadan durur. Bu şeyleşme anında öğrencinin belleksele ve fiziksel varlığı arasında bir fark gözlemlenir. Gerçekte şeyleşme, bu varlık bilimsel dönüşümün karmaşık görünümüyle etkileyicidir. Başlangıçta gayet normal olan öğrenci artık kıpırdıyamaz ve bir şey yapamaz hale gelir. Beden ve ruh arasında bir çatışma ve kopukluk ortaya çıktığı görülür.

Görev Kurbanları’nda ise kişinin basit bir nesneye dönüşmesi makinesel davranışlarıyla ifade edilir. Şeyleşen yalnızca oyun kahramanı Choubert değildir, aynı şey Madeleine için de geçerlidir. Polis memurunun emri üzerine kahve getirdiğinde, oturma odası ve mutfak arasında gidip gelir. Robotlaşmış

gibidir. Öte yandan, makinesel devinimlerinde ritm gittikçe hızlanır. Bu, Ionesco'nun kişilerin basit bir nesneye dönüştükleri anı görselleştirmek için sıkça kullandığı bir tekniktir.

Madeleine bu "şeyleşme" oyunu boyunca hiç kimseyi işitemez ve göremez. Böylece geçici bir süre, kendi içinde nesneleşir ve başkasının da nesnesi olur. Öznelliğini kaybeder.

Kişinin dönüşümünü vurgulayan bu devinimin yinelenişi Sandalyeler'deki sahneyi çağırıştırır. Ders ve Görev Kurbanları'nda kişilerin nesneleşmesi, onlara bu şekilde davranan kişilerin yönlendirmesi sonucunda gerçekleşir. Buna karşın, Sandalyeler'de kişinin şeyleşmesi madde tarafından gerçekleştirilir.

Sandalyeler'de sayıları gittikçe artan sanrısız varlıkları misafir eden İhtiyarlar, aynı devinimleri yineleyip basit nesnelere dönüştürler. İhtiyarların sözleri birkaç sözcükle sınırlıdır: "Pardon, Sandalyeler, Cinin..." Belirli bir andan itibaren, sanrının hızlı ritminden bunalan iki İhtiyar, konuşmadan, aynı jestleri yinelerler. Gizemli bir gücün etkisindeymişcesine, İhtiyar Kadın ve Erkek, oda ve kapı arasındaki robotumsu gidiş ve gelişlerini engelleyemezler.

Bu robot devinimleri, İhtiyarların kişiliklerinden çıktıkları sürece görsel boyut kazanırlar ve koşut olarak İhtiyarları çevrimsel yapı içerisine hapseden bir tür ağ oluştururlar. Ionesco İhtiyarların devinimlerini açıkça betimler. "Devinim şu şekilde yapılabilir: İhtiyar Bay dört nolu kapıya gider, İhtiyar Bayan üç nolu kapıdan çıkar, iki nolu kapıdan gelir, İhtiyar Bay yedi nolu kapıyı açmaya gider, İhtiyar Bayan sekiz nolu kapıdan çıkar ve altı nolu kapıdan sandalyelerle birlikte gelir."³ (Ionesco, 1954: 158)

Bu çevrimsel yapıyı Paul Vernois; "İki İhtiyar için sanrı ve deliye dönme kaynağı" (Vernois, 1991: 92) olarak tanımlarken, Marie-Claude Hubert; "İhtiyarların genel çizgilerini belirttiği bu düğüm, onları birleştiren tutsağı oldukları aldatıcı ilişkinin, iki kişilik çıldırmanın uzamsal projeksiyonudur" (Hubert, 1990: 103) şeklinde yorumlar. İhtiyarlar böylece sanrılarınca, simgesel olarak zincirlenmiş gibi, tutsak alınırlar.

Öte yandan, Madeleine'de olduğu gibi, bu devinim ivme kazanma ile de belirginleşir. Bu noktada gürültü önemlidir. Kayıkların suda ilerleyişi ve zil sesleri, kişilerin ivme kazanan devinimleri doruğa ulaşır. Bu gürültülerin kuşattığı ve etki altına aldığı İhtiyar Bay ve Bayan, makinemsi davranışlarının tutsağıdırlar. Ionesco bu "şeyleşme anını" sahne açıklamalarında şöyle betimler: "Ve en sonunda İhtiyar Bayan yere koyacağı, tekrar eline alacağı, tekrar yere koyacağı ve boynunu ve kafasını hızlıca hareket ettirerek sağdan sola, soldan sağa, bir kapıdan ötekisine kendisi de gitmek istiyormuş gibi yaparak elinde bir sandalye ile duracaktır; bu devinimin hızını düşürmemeli; aşağı yukarı tamamen yerlerinde kalıp her iki İhtiyar her zaman durmadıkları izlenimini vermelidirler: Elleri, bedenleri, kafaları belli küçük daireler çizerek devinim halinde olmalılar."⁴ (Ionesco, 1954: 160)

Basit bir makineye indirgenen bu kişiler, varlık bilimsel bir çelişkiyi de simgelerler. Ionesco bu durumu şöyle açıklar: "Uzun bir süre sessizlik. Kesintisiz siren, dalga, kayık seslerini duyarız. Devinim yoğunluğunun en üst noktasındadır. Kapılar kendiliklerinden açılıp kapanırlar... İhtiyarların tek bir söz

³ Le mouvement pourra se faire de suit : le Vieux va à la porte n.4, la Vieille sort de la porte n.3, revient par la porte n.2, le Vieux va ouvrir la porte n.7, la Vieille sort par la porte n.8, revient par la porte n.6 avec les chaises.

⁴ Puis, enfin, la Vieille s'arrêtera, avec une chaise à la main, qu'elle posera, reprendra, reposera, faisant mine de vouloir aller elle aussi d'une porte à l'autre, de droite à gauche, de gauche à droite, bougeant très vite la tête et le cou ; cela ne doit pas faire tomber le mouvement ; les deux vieux devront toujours donner l'impression de ne pas arrêter, tout en restant à peu près sur place ; leur mains, leurs buste, leur tête, leurs yeux s'agiteront, en dessinant peut-être des petits cercles.

etmeden bir kapıdan ötekine gidip gelmeleri... Tekerlekler üzerinde kayıyor havasındadırlar.”⁵ (Ionesco, 1954: 160)

Özdevinimli harekette, ruh artık vücudun efendisi değildir. Çünkü kişinin değişen kimliği ve ruhu gibi, vücudun kendisi de kişinin tekilliğini, özelliğini göstermez; kişi için beden artık vazgeçilmez değildir.

Dönüşmüş beden

Kişinin şeyleşmesi, ruhun egemenliğinden çıkan vücudun devinimleri üzerine kuruludur. Ancak, bazı oyunlarda, kişinin dönüşümü bedenle ilgili gariplik duygusunun doğmasıyla gerçekleşir. Bu tip bir dönüşüm insan konumundan doğaüstü varlık konumuna geçişiyle olasıdır.

Görev Kurbanları’nda, dönüşüm her şeyden önce ruhun görüngüsünden kaynaklanır. Polis Memuru’nun sözleriyle hipnotize olan Choubert, düşsel dağın zirvesine geldiğinde onu, kendisinden geçiren büyüleyici manzarayla karşılaşır: “Artık orman, vadi, deniz, gökyüzü, kent yok. Tek başımayım, ne yapacağımı bilmiyorum, başım dönmüyor... artık ölmekten korkmuyorum.”⁶ (Ionesco, 1954: 216)

Neşe dolu bu kendinden geçme durumunda, mutluluğu artık gerçek dünyanın basit bir duygusu değildir. Bu ruhun olağanüstü dönüşümüne bağlı mistik bir deneyimden kaynaklanır. Bu neşe Choubert’e gerçekliği aşma olanağı verir, çünkü bu güçlü duyum kişinin kendisini tanrısallığa bağladığı izlenimini verir gibidir. Kendinden geçme anında şunları söyler: “Bir Haziran sabahı. Havadan daha hafif bir hava soluyorum. Güneş güneşten daha büyük bir ışıktayken kayboluyor. Her şeyin arasından geçiyorum. Şekiller kayboluyor... yukarı çıkıyorum... yukarı çıkıyorum. Oluk oluk akan bir ışık... yukarı çıkıyorum.”⁷ (Ionesco, 1954: 217)

Bir tür Nirvana⁸ (Hermer, 2005: 582) olarak tanımlanabilecek bu duruma ulaşan Choubert, ansızın var olmanın ağırlığından kurtulur ve vücudunun hafiflediğini duyumsar. Dünyasal hiçbir acı duyumsamaz ve böylece gerçek dışı bir varlık olur. Duyguları doruğa ulaştığı anda; “kendimi ileri atabilir miyim?... üzerinden... yapabilir miyim... atlamak...bir adım...hafif...bir”⁹ der. (Ionesco, 1954: 217)

Aniden uçtuğu izlenimine kapılır. Bu duygu insanlık durumunu aşan bedensel bir görüngüdür. Choubert o zaman aşırı bir istekle çılgılık atar: “İskeleden kayıyorum, çok yukarı, uçabiliyorum.”¹⁰ (Ionesco, 1954: 218)

Ruhu doğaüstü bir durumu yansıtır. Choubert artık gerçeklikten uzaklaşmış, dönüşmüş bir varlıktır. Bu nedenle de sıkıntıyı, acıyı, ıstırabı vs. duyumsamaz ve kendisinden geçer. En sonunda

⁵ Un long moment plus de paroles. On entend les vagues, les barques, les sonneries ininterrompues. Le mouvement est à son point culminant d’intensité. Les portes s’ouvrent et se ferment toutes seules... Allées et venues des Vieux, sans un mot, d’une porte à l’autre ; ils ont l’air de glisser sur des roulettes.

⁶ Plus de ville, plus de bois, plus de vallée, plus de mer, plus de ciel. Je suis seul. J’ai perdu pied. Je n’ai pas le vertige... Je n’ai plus peur de mourir

⁷ C’est un matin de juin. Je respire un air plus léger que l’air. Le soleil se dissout dans une lumière plus grande que le soleil. Je passe à travers tout. Les formes ont disparu. Je monte... Je monte... Une lumière qui ruisselle...je monte...

⁸ Ruhların sayısız mevcudiyet basamaklarından sonra girdiği en yüksek mutluluğun ve sükûnetin durumunu tasvir eden Budizm’in temel kavramıdır. Daha yaşarken kutsallıkta mükemmeliyetin en üst derecesine ulaşmış olan, en üst gelişen ruhun tüm gelişmenin sonunda mutlak varlığın ve bilincin krallığıdır.

⁹ Puis-je m’élancer... par...dessus... Puis-je... sauter... un pas... léger...un

¹⁰ Je glisse sur la passerelle, très haut, je peux voler!

bedeninden kurtulur ve ışık olur: “Işık içinde yüzüyorum, ışık her yerimden geçiyor, var olmaktan şaşkım. Işığım ben! Uçuyorum.”¹¹ (Ionesco, 1954: 219)

Ancak, bu doruk noktasındaki mutluluğun sonuna ulaştığında, içi aniden sıkıntıyla dolar ve acı gerçekliğe geri döner.

Buna karşılık, Hava Yasası’nda fiziksel duygunun dönüşümü, gerçek doğaüstü bir dönüşümün eşliğinde gerçekleşir.

Berenger, kırdı dolaştığında, ruhunu tuhaf bir neşe kaplar ve bu duygu, dünyasal yaşamda unutulmuş türden bir duygudur. Ciğerlerinin gerçek dünyadaki havadan daha farklı bir havayla dolduğu sanısına kapılır ve kendisinden geçer. Yeniden doğmuş gibidir. Berenger’in betimlenemez neşesini ve dönüşümünü somutlaştıran ıslıl ıslıl bir gümüş köprü çıkar ortaya.

Ancak Görev Kurbanları’nda olduğu gibi, dönüşümün ilk belirtisi bedenin hafifliği duygusunu duyumsamadır. Ayrıcalıklı ve ayıksı bu durum, her zaman düşsel evrene bağlıdır. Zira bir anlamda, insanın vücuduna etki eden tanrısallığı yansıtır.

Bedenden kurtulma, sonunda Berenger’e ulaşabileceği düşüncesini verir. Hafif olmanın sonsuz neşesine kapılan Berenger, ulaşabileceği konusunda kendisini ikna etmeye çalışır. Hoplayıp zıplar ve sanki kanatları varmışcasına devinimler yapar. İşte bu anda şaşırtıcı bir görüngü çıkar ortaya. Berenger hızlıca topraktan destek alarak aniden havalanır. Hafiflik duygusuyla bedenin bu uçuşu, insanlık durumunun sınırını aşan doğaüstü görüngüdür.

Dans ve dönüşüm

Dans, ruh ve beden arasında bir kopukluğa yol açar. Bu anlamda, dans ediminde bedenin artık insana ait olmadığı görülür. Dans eden beden, insan bedeninden ayrılan tinin bir tür tasarımı gibidir. Bedenin hafifliğini simgeleyen bu dans, doğaüstünü beraberinde getiren garip bir görüngüdür.

Yürümeyi Öğrenmek’de yine Ionesco, bu tür bir dönüşüm sunar. Felç geçirmiş genç bir adam, bir hemşirenin yardımıyla yeniden yürümeyi öğrenir. Bir süre sonra, kaybettiği bedenine kavuşur; tekrar yürümeyi öğrenir ve dansın gücüyle yeniden doğar. “Dans, vücudun yeniden doğmasına olanak tanır.” (Hubert, 1990: 166)

Sahnede çok aydınlık bir merdiven belirir. Genç adamın tırmanacağı bu göz kamaştırıcı merdiven, kişinin doğaüstü uçuşuna olanak tanıyan doğaüstülüğün ortaya çıkışını simgeler. Bu duyguyla genç adam gökyüzüne çıkar. Uçma bedenin hafifliğiyle gerçekleşir. Bu dönüşüm, kişinin var olmanın ağırlığı ve gerçekliğin baskısından kurtulduğu anla örtüşür.

Işık ve dönüşüm

Yürümeyi Öğrenmek’de, genç adamın dönüşümü bu kez mistik bir ışık yardımıyla başlar. Bir dansçıya dönüşmeden önce, hastane odası ışıklı bir bahçeye dönüşür.

Amédée ya da Nasıl Kurtulmalı’da, doğaüstü görüngüye eşlik eden de aynı mistik ışıktır. II. perdenin sonuna doğru, Amédée cesedi dışarıya indirmek için pencereyi açtığında, karanlığa karşın olağanüstü bir ışık görür. Bu ışığı kapalı on beş yıllık yaşamı boyunca unutmuştur. Göz kamaştırıcı aydınlık odaya dolar ve yavaş yavaş tüm uzamı kaplar. Amédée bu göz kamaştırıcı ışık karşısında kendisinden geçer. İşte o anda, heyecan verici bir görüngü çıkar ortaya; aydınlık pencereden, duvarlardan, dolaplardan, yemek odasının tavanını saran mantarlardan, kısaca her yerden yayılır.

¹¹ Je baigne dans la lumière. La lumière me pénètre. Je suis étonné d’être, étonné d’être. Je suis lumière ! Je vole.

Bu ışık oyunları için, Ionesco sahnenin gerçek dışılığına önem verir. Sahne açıklamalarında özellikle “karı kocanın odalarının havası, bu durumda, kaçınılmaz olarak biraz değişecektir; ama burada, yine, güzel ile çirkin ve itici kesinlikle bir arada olmalıdır” (Ionesco, 1996: 110) der. Çünkü doğaya ait olmayan bu ışık, Amédée’nin dönüşümünü içerir. Amédée, ona yeni bir yaşam umudu veren göz kamaştırıcı mistik ışığın derinliğinde büyülenir: “Buraya bak, Madeleine... Bütün akasyalar pırlıl pırlıl. Çiçekleri açılıyor. Göğe yükseliyorlar. Ay bir çiçek gibi açıldı gökyüzünün ortasında, canlı bir yıldız oldu. Alev alev samandan Samanyolu, tel tel. Bal, alabildiğine kayan yıldız yığınları, saçlar, gökte kıvrılarak giden oylar, erimiş gümüşten dereler, ırmaklar, gölcükler, nehirler, göller, okyanuslar, dokunulabilen ışık... İşte bak, ellerimde ışık, kadife gibi, işleme gibi... Işık, ıslıl ıslıl bir ipek... Daha önce hiç dokunmamıştım ona... Çiçek içinde kar demetleri, gökyüzünde ağaçlar, bahçeler, çayırlar var... Kubbeler, sütun başlıkları... Sütunlar, tapınaklar... O göremeyecek bütün bunları ve boşluk, boşluk, sonsuz bir boşluk.” (Ionesco, 1996: 110) Bu ışık, kişinin gerçeklik sınırlarını aştığı ana vurgu yapar.

Oyunun sonunda Amédée, başı ışıklı bir tür sancağa dönüşen cesetle birlikte gökyüzüne uçar. Uçuşu sahnenin her tarafından çıkan parlak ışıklarla vurgulanır. Uçma onda tamamıyla yeni bir yaşamsallık yaratır, varlığı yenilenir. Gökyüzüne çıkarken şöyle haykırır: “Oh, oh. Yine kendimi dipdiri, dipdiri hissediyorum.” (Ionesco, 1996: 110)

Bununla birlikte, bu varlık bilimsel dönüşümün gerçek bir kişi olarak varlığın simgesel ölümünü simgelediği de söylenebilir. Gökyüzünde Amédée’nin yüzü tamamen kaybolduğunda; ayakkabı, sigara gibi içinde yaşadığı dünyaya ait tüm eşyalarını bırakır. Bütün bu nesnelere artık gereksinimi yoktur, çünkü doğaüstü bir varlığa dönüşmüştür.

Fiziksel dönüşüm

Ionesco’ya göre tiyatro, “en sonunda figürsüz canavarsal durumları ve canavarsı şeylerin ya da içimizde taşıdığımız canavarsı figürlerin ortaya çıkarılmasıdır.” (Ionesco, 1966: 250) Yazarın ele aldığı gerçek sorun, kişinin kimlik sorunudur. Bundan dolayı, sahneye koyduğu kişiler çoğunlukla adsız, çift kimlikli, çift karakterlidir. Bu kişiler değişken ve devinimli bir özgürlükle belirginleşirler. Kişi yalnızca basit bir nesne olabildiği gibi, doğaüstü bir varlık da olabilir. Ionesco’nun dönüşüm izleğine fazlasıyla yer vermesi, kişinin varoluşsal tutarsızlığını vurgulamak içindir.

Bazı oyunlarda, insanın dönüşümü fiziksel değişimle gerçekleşir. Gergedanlar’da, yazar insanın hayvansal boyutunu vurgulamak için, dönüşüm izleğini kullanır. Ionesco’nun genelde tek tek ya da küçük gruplar halinde dolaşan (Ionesco, 1996: 110) gergedanları, insanın yalnızlığına bir gönderme olarak kullanması anlamlıdır. Berenger dışında tüm insanlar yavaş yavaş gergedanlaşırlar. İnsan dünyasını istila eden bu doğaüstü salgın engellenemez, çünkü dönüşüm fark edilmeden gerçekleşir.

Ionesco’nun birçok oyununda olduğu gibi, bu doğaüstü görüngü sessiz sakin bir atmosferde olup biter. Bir pazar günüdür. Hava güzel ve açıktır. Kentin sakinleri sorunsuzca günlük yaşamlarını sürdürürler. Ancak Ölüm Oyunları’nda olduğu gibi bu sakin hava, “kötünün” ortaya çıkması için uygun bir ortamı hazırlar. Gerçekten de barışçıl ortam aniden bir gergedanın ortaya çıkmasıyla bozulur. Soluması gittikçe artan ve dörtmala sokağı geçen bir gergedanın gürültüsü işitilir.

Gergedan bir kediye ezer. Bu kentteki barışı bozan ilk imdir. Ancak gergedanın nereden geldiği belli değildir. Zira bu kentte, bir hayvanat bahçesi yoktur. Bu beklenmedik görüngünün ortaya çıkması, kent sakinleri arasında bir kargaşaya yol açar.

Kent sakinlerini hızlı bir şekilde gergedana dönüştüren doğaüstü salgın kenti sarar. Sokaklarda artık insan kalmaz ve gergedan sürüleri kentte her yeri yıkararak dolaşırlar.

Okur/izleyicinin, dönüşüm sahnesine katılması II. perdede gerçekleşir. Ionesco burada, insanın hayvana dönüşmesini betimler.

II. perdenin ikinci tablosunda Jean, hastaymış gibi yatağa düşer. Yalnızca öksürdüğü işitilir. Berenger, bir önceki gün aralarında geçen tartışmadan dolayı özür dilemek için ziyarete geldiğinde, garip hastalığına tanık olur. Ancak Jean, Berenger'in sesini tanıyamaz ve tartışmayı da anımsayamaz.

“-Biliyor musunuz, Jean, sizinle tartışmak çok aptalca bir şeydi, hem de öyle bir konu yüzünden.

Hangi konu?

-Dün...

-Dün ne zaman? Dün nerede?

-Unuttunuz mu? Şu gergedan yüzünden, şu zavallı gergedan...

-Hangi gergedan?” (Ionesco, 2000: 69)

Unutkanlık başlar. Jean toplumdan uzaklaşır. Jean ve Berenger arasındaki iletişim bozulur. Jean'ın sesi gittikçe boğuklaşır ve en sonunda homurtuya dönüşür. Burnunda bir boynuz uzar. Bu, tüm vücuduna yayılacak olan yapısal dönüşümün ilk göstergesidir. Jean aynada kendi dönüşümünü izler. Aynada kendisini izledikçe de bu ivme kazanır. Ayna, görüntüsünü ona geri yansıtan ve onu bunu kabul etmeye zorlayan tek garip nesnedir. Jean'ın dönüşümünün her şeyden önce bozulmuş yüzünü aynada izlemek eylemiyle belirginleştiği söylenebilir. Jean aynada kendisine sürekli bakması bu dönüşüm aşamalarının farkındalığını da yaratır. Aynanın büyümlü işlevi, Jean'a gerçek yüzü yerine canavar görüntüsünü düşündürür. Bu nedenle, ne kuşkuya düşer, ne de yeni görüntüsünü reddeder. Jean'ın bilinci, aynada değişimi fark ettiği ölçüde canavarımsı yüzüne yavaş yavaş uyum sağlar.

Dönüşümün bu tuhaf kabullenimi, fantastik anlatılarda ender rastlanan bir durumdur. Zira Jean'da fantastik bir etkiye, gerilime yol açmaz. Dönüşümü yavaş yavaş gerçekleşir; nefes alıp vermesi gürültülüdür, derisi sertleşir, boynuzu uzar ve bilinci de gergedanla özdeşleşir:

“Kendime besin aramalıyım”, (Ionesco, 2000: 69)

“Benim baytarlardan başkasına güvenim yok”, (Ionesco, 2000: 73)

“Bataklıklar! Bataklıklar!” (Ionesco, 2000: 73)

Dönüşüm, biçimin ve kimliğin eş zamanlı değişimidir. Jean'ın artık insani duyguları yoktur. Gergedana dönüşmüştür. Hayvani saldırgan tavrı Berenger'i korku içinde bırakır.

Jean pijamasını çıkardığında derisi yemyeşildir. Pantolonunu da çıkarır. Marie-Claude Hubert'e göre elbisenin terk edilmesi “İnsanlık durumunun terkedilmesi” (Hubert, 1990: 145) anlamına gelir.

Öte yandan, elbisenin reddi, fiziksel, entelektüel ve etiksel olarak Jean'ın tamamen gergedana dönüştüğü anlamına da gelir. Berenger'e boynuzuyla saldırır.

Doğüstü dönüşüm her yerde başlamıştır. Berenger kapıcı ve komşuları uyarmak için harekete geçtiğinde ise, gergedana dönüşmüş insanlarla karşılaşır. Zira ev bu yabani hayvanlar için yalnızca bir kafestir. Bu gergedanlar fantastik insanları simgelerler. Louis Vax'a göre; “Fantastik kişi hayvanlar dünyasına katılmak için insanlığı terk eden insandır. İnsan için artık anlaşmazlık yoktur, ancak yabani bir neşe vardır.” (Vax, 1960: 14)

Susuzluk ve Açlık'da Birinci İngiliz Bayan genç bir adama âşıktır, ikinci İngiliz Bayan beyaz bir kediye dönüşür. Ancak dönüşüm kuliste gerçekleşir ve maske, kostümce simgelenir. İkinci İngiliz Bayan sahneye girdiğinde, beyaz bir etek giymiştir ve bir kedi maskesi takmıştır. Maskenin kullanılması görünür bir şekilde, alegorik bir karakteri vurgular. Dönüşüm o esnada basite indirgenmiş olarak ortaya çıkar.

Ionesco tiyatrosunda giysi ve dönüşüm arasında sıkı bir ilişki vardır. “Kişi, giysisini değiştirerek vücudunu da değiştirir” (Hubert, 1990: 55) ve dönüşüm her zaman “giysinin terk edilmesi ya da elbisenin dönüşümü” (Hubert, 1990: 56) ile gerçekleşir.

Gergedanlar’da, Jean insan dünyasından hayvan dünyasına geçtiğinde, kıyafetlerinden kurtulur ve Bayan Boeuf gergedana dönüşen eşini kurtarmak için bürodan atladığında, eteğini Berenger’in ellerinde bırakır. Burada da etek yine terk edilen insan dünyasını simgeler.

Ölülere Ülkesine Yolculuk’ta, yine elbisenin terk edilmesiyle gerçekleşen bir dönüşüm yer alır; oyunun sonunda Aieule, Bayan Simson’u cezalandırdığında şapkasını, ayakkabılarını alır, elbisesini yırtar. Aieule elbiselerini çıkardıkça Bayan Simson’nun dönüşümü gerçekleşir; genç ve güzel kadın ihtiyarlaşır ve çirkinleşir.

Bu oyunda başka bir dönüşüm örneği daha bulmak olanaklıdır. Aieule, bir büyücü görünümünde sunulur. İntikamını aldıktan sonra, gündelik kıyafetini çıkararak genç güzel bir bayana dönüşür. Güzellik/çirkinlik ve ihtiyarlık/gençlik arasındaki dönüşüm zamanın düzenliliğine ve kesinliğine karşı bir görüngüdür. Başka bir deyişle, kişi dönüşümle kendisini yaşlılığa (güçsüzlüğe, ölüme ve öteki dünyaya) götüren mutlak zamansallıktan kaçabilir.

Ionesco tiyatrosunda dönüşüm o halde zaman ve uzamdan, gerçeklikten kaçmanın ayrıcalıklı bir yoludur. Görev Kurbanları’nda Choubert’in genç bir çocuğa dönüşmesiyle zaman geriye akar ve uzam geçmişin anlamını yansıtır. Amédée ya da Nasıl Kurtulmalı’da ve Hava Yayası’nda, iki kişinin gökyüzüne uçuşu, insanlık durumuna uymayan varlık bilimsel dönüşümün görüngüsüdür. Böylece dönüşüm zaman ve uzamda kendisini gösterir ve gerçeklikte başka bir gerçekliği ortaya koyar.

SONUÇ

İşsel bir evren gibi sunulan dönüşüm, gerçekliğin yerine geçen, başka bir enigmatik gerçekliği düzenler. Tuhaf görüngü bizatihi kişilerden kaynaklanır ve işsel görüngünün gerçeklikte somutlaşması için uygun bir ortam yaratır. İşsel durumunu yansıtmak, günlük yaşamın yerine imgelemi koymak, kişinin gerçekliğe getirdiği ilk görüngüdür.

Dönüşümü tetikleyen görüngü gerçekte ortaya çıktığında gerçeklik tamamen ruhça üretilmiş görüngünün etkisinde kalır. Dönüşümün doğaüstü görüngüye dönüştüğü yer burasıdır. Kendisini gerçek dünyada tekinsiz duyumsayan artık kişinin kendisidir.

Bununla birlikte, kişinin işsel durumunun gerçekte somutlaşmasında, inanç önemlidir. İnanç iç sıkıntısını ya da arzuyu kamçılayarak, gerçek yaşamda dönüşme yetisini uyandırmakla kalmaz, kişinin bilinci ve algılanmasını da ele geçirir. Dönüşümün egemenliği altında kişi, algılanan her şey gibi, gerçeği gerçek olmayandan ayırt etme yetisine artık sahip değildir. İncanın tutsağı bakış, gerçeklik ve gerçek dışılık arasındaki belirgin sınırı ortadan kaldırır. Kişi, ruh etkinliğinden kaynaklanan görüngüyü algıladığında, görüngüyle etkileşimini sağlayan bakışıdır. Bu durumda görüngü, kişinin işsel görüntülerini yansıtır.

Dönüşmüş beden konusunda bilinçlenme ise, gerçek kişiyi doğaüstü varlığa dönüştürür. Artık doğaüstü, doğa yasalarıyla ortaya konan insanlık durumuna uymaz. Canavara dönüşmüş fiziksel görüngüyle, doğanın düzenini yıkan örneğin hızlandırılmış yaşlanma ile yeniden söz konusu edilen gerçekte insani kimliktir.

Dolayısıyla Ionesco tiyatrosunda kahraman bedeninin dönüşerek başka bir “şey”e ya da kişiye dönüşmesi, bilinçaltında onu rahatsız edenden kurtulması ile örtüşür. Duyumsadığı varlığından rahatsız olup iç sıkıntısı, kaygı yaşayan kişi başka bir bedene geçerek bir tür reankarnasyon geçirir ve yenilenir.

Görüngünün kişinin yaşamına dâhil olması kişinin insanlar ve dünya üzerindeki hakikati keşfetmesine ve gerçek kimliğine ulaşmasına da yardımcı olur. “Farklı yabancılaşma süreçleri arasında

(kişinin) dönüşümü, söz konusu edilen kimi sosyal ilişkilerdeki ikiyeüzlülüğün ve şiddetin somutlaştırılmasından başka bir şey değildir.” (Malrieu, 1992: 74)

İşte tam bu noktada fantastiğin toplum eleştirisi de işin içine girer. Toplumda var olan egemen düşüncelerin karşısında kişi, doğaüstünün ortaya çıkışından önce bile içinde yaşadığı toplumdan farklı birisidir. Fantastik, o halde şiddeti ve ikiyeüzlülüğü ifşa ederek toplumun gerçek yüzünü toplum eleştirisi de yapar. Fantastik anlatılarda ortaya konulan ve toplum tarafından öteki olmaları nedeni ile dışlanmış olan kişiler aracılığı ile aslında sağlıklı olarak gösterilmek istenilen toplumun öyle pek de sağlıklı olmadığı, sorunlu olduğu gösterilmek istenir.

KAYNAKÇA /REFERENCES

- Eugene, I. (1954). Théâtre 1, Paris: Gallimard
- Eugène, I. (1996). Toplu oyunları 1, İstanbul: Mitos
- Eugène, I. (2000). Toplu oyunları 4, İstanbul: Mitos
- Eugene, I. (1966). Notre contre notes, Paris: Folio
- Bozzetto, R. (1998). Territoires des fantastiques, Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence
- (1987). Langage et corps fantasmé dans le théâtre des années cinquante, Paris: José Corti
- Hubert, M.C. (1990). Ionesco, Marseille: Seuil
- Michaud, G. (1957). L'œuvre et ses techniques, Paris: Librarie Nizet
- Rencontre internationales de l'abbaye de Forest. (1981). If, Bruxelles: Ed. Centre International du Fantastique,
- Thurlings, M. K. (1995). Vers un autre fantastique, Amsterdam: Rodopi
- Vax, L. (1960). L'art et la littérature fantastique, Paris: Puf
- Vernois, P. (1991). La dynamique théâtrale d'Eugène Ionesco, Paris: Editions Klincksieck
- Werner, H. (2005). Ezoterik sözlük, İstanbul: Omega

NESNELER NASIL FANTASTİKLEŞİR?¹

Aydın ERTEKİN²

Öz

Ionesco'nun bazı oyunlarında da fantastik boyut kazanan nesnelerle karşılaşmak olanaklıdır. Fantastik Edebiyatta kişilere göre ikinci planda kalsalar da, fantastik nesneler doğüstü bir işleve sahiptirler. Ders adlı oyunda tebeşir, kara tahta, kibritler; Görev Kurbanları'nda rampa gibi görünmez, varlığı duyumsatılan nesneler yanında kişiler ve nesneler arasında simgesel olarak ortaya çıkan, önceleri cansızken sonradan canlanıp özerklik kazanan ve bağımsız bir kişi gibi davranan nesneleri görürüz. Başka bir deyişle, sıradan nesneler fantastik boyutun gücüyle ortaya çıkarlar.

Kel Şarkıcı'da istediği zaman çalan saat, Sandalyeler'de iki İhtiyara arzu imgesini bir ayna gibi yansıtan sandalyeler, Yeni Kiracı'da kendi başına sahneye giren mobilyalar, Amédée ya da Nasıl Kurtulmalı'de büyüyen ceset, fantastik nesnelere örnek verilebilirler. Ionesco Tiyatrosunda bütün bu nesneler, kişilerle olan ilişkilerinde temel bir rol oynayan canlı bir kişi kimliği taşıyan öğeler olarak karşımıza çıkarlar. Böylelikle de Fantastik Edebiyata özgü bir nitelik arz ederler.

Anahtar Kelimeler: Fantastik, Kişi, Nesne, Kimlik

How Do Objects Become Fantastic?

Abstract

It is possible to encounter objects that gain fantastic dimensions in some of Ionesco's plays. Although fantastic objects are regarded as of secondary importance compared to individual in Fantastic Literature, they have a supernatural function. Like chalk, blackboard and matches in "Lesson" and ramp in "Victims of Duty", we see invisible objects that appear symbolically connected to characters, objects some of which are previously inanimate but come to life at some point, become autonomous and finally act as an independent person. In other words, ordinary objects can be prominent with the power of the fantastic dimension.

It is possible to list the clock that rings at will in "The Bald Soprano", the chairs that reflect like a mirror the image of desire to two old men in "The Chairs", the furniture that get on the stage on its own in "The New Tenant", and the growing corpse in "Amédée or How to Get Rid of it" as examples of fantastic objects. All these objects appear as elements that feature living person identities, which plays a fundamental role in their relations with individuals. Thus, they have a characteristic particular to Fantastic Literature.

Keywords: Fantastic, Individual, Object, Identity

GİRİŞ

Fantastik Edebiyat insanın iç dünyasını ve dış dünyayı karşı karşıya getirerek yeni bir bakış açısı ve farkındalık sunar. İç sıkıntılarımızın, kaygılarımızın, korkularımızın kısaca bizi rahatsız eden olguların aynasıdır. Bir nesne ile karşılaştığımızda duyumsadığımız rahatsızlık ise o nesneyi fantastik kılar. Çoğunlukla sevdiğimiz ya da sevmediğimiz diye adlandırdığımız ya da dışa vurduğumuz ancak

¹ Tam metin yazımı yazar etki oranı: 1.yazar

² Doç. Dr. Aydın Ertekin, Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü, aydinertekin@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6922-0544

içsellüğimizin tepkileri ve duyguları söz konusudur. Proust'u yedi kitaplık devasa 'Kayıp Zamanın İzinde' adlı eserinde çocukluk anılarının peşine düşüren çikolata ve bir fincan kahve idi.

Eleştirmenlerce öncü, absürd tiyatro içinde değerlendirilen Ionesco Tiyatrosu, aslında onun "içsel dramını" (Ionesco, 1966:222) yansıtmak istediği, içsellüğünün derinliklerinde olanı ve kendini açıklamaya (Ionesco, 1966: 21) çalıştığı bir sahnedir. Bu sahnede her şey olanaklıdır. "İçsel var olmaları, iç sıkıntıları maddeleştirmek, kişilikleri yorumlamak, dekorları, aksesuarları canlandırmak, simgeleri somutlaştırmak, nesneleri yaşatmak gerekir." (Ionesco, 1966: 63) Ionesco her türlü kısıtlamanın ötesine geçip, doğaüstü olayları canlandırmaktan söz eder Sahneye nesneler aracılığıyla da derin iç sıkıntılarını, kuşkularını yansıttığını görmek mümkündür.

Nesneler hayat bulurlar. Var olan dünyamız dizgesi içerisindeki yasalar, kurallar, ölçütler artık geçerliliğini yitirirler. Klasik Fantastik Edebiyatta örneğin Prosper Mérimée'nin "La Vénus d'Ille" (1837) adlı eserinde canlanan heykeller söz konusudur. Ionesco Tiyatrosunda ise bunun aksine Modern Fantastik Edebiyata uygun olarak kişilerin ruh hallerinden kaynaklı bir nesne canlanması söz konusu olur.

Fantastik Edebiyatta kişilere göre ikinci planda kalsalar da, fantastik nesneler doğaüstü bir işleve sahiptirler. Ionesco'nun bazı oyunlarında da fantastik boyut kazanan nesnelerle karşılaşmak olanaklıdır. Ders adlı oyunda tebeşir, kara tahta, kibritler; Görev Kurbanları'nda rampa gibi görünmez, varlığı duyumsatılan nesneler yanında kişiler ve nesneler arasında simgesel olarak ortaya çıkan, önceleri cansızken sonradan canlanıp özerklik kazanan ve bağımsız bir kişi gibi davranan nesneleri görürüz. Başka bir deyişle, "sıradan nesneler fantastik boyutun gücüyle ortaya çıkabilirler." (Mellier, 2000: 53)

Kel Şarkıcı'da istediği zaman çalan saat, Sandalyeler'de iki İhtiyara arzu imgesini bir ayna gibi yansıtan sandalyeler, Yeni Kiracı'da kendi başına sahneye giren mobilyalar, Amédée ya da Nasıl Kurtulmalı'de büyüyen ceset fantastik nesnelere örnek verilebilirler. Bütün bu nesneler, kişilerle olan ilişkilerinde temel bir rol oynayan canlı bir kişi kimliği taşıyan öğeler olarak karşımıza çıkarlar.

Kişilerin eğretilmeli sunumu gibi, bazı oyunlarda öne çıkan bu nesneleri insanlarla özdeşleştirip, canlı ve özerk bir varlık olarak düşünmek olanaklıdır. "Nesnelerin özerkleşmesi iç sıkıntısıyla dolu bir düşünceyi ortaya koyar." (Mellier, 2000: 53) Çünkü canlandırma, onu sunanın yani yazarın patolojik ruh durumuyla ilgilidir. Zira "fantastik nesne ve kişi arasında sıkı bir bağ vardır." (Grivel, 1992: 53) Kişinin öznel bakışına bağlı olan nesnenin, cansızın canlandırılması, kişi ile olan karşılıklı ilişkisi ve etkileşimi çerçevesinde canlandırılmış nesnenin doğaüstü karakteri, varlık ve varlık olmayan arasındaki çelişkiye benzer. Yani kişinin bozulmuş, tahrip olmuş bilinçaltını, öteki yanını yansıtır. Ionesco'da gerçek varlık, canlandırılmış nesneler olarak sunulan maddeler karşısında nesnelleştirilmiştir. Fantastik boyut, nesnelerin kendisini kullanan kişide yarattığı tuhaf etkide gizlidir. (Grivel, 1992: 11) "Fantastik düzenek bir anlamda skandal nesneler sunar." (Grivel, 1992: 98) Başka bir deyişle, o halde canlandırılmış nesneleri yalnızca kişiyi simgelemekle kalmaz kişilere egemen de olurlar. Bu "fantastik nesne, kendisini sunar ve nesnelleştirme olmaksızın kendisini doğrular." (Grivel, 1992: 94)

Saat

Kel Şarkıcı adlı oyunda, "Fantastik bir imge olan saat" (Millet, Labbé, 2003: 355) bir dekor öğesi olarak bir uyumsuzluk etkisi yaratır ve "anlam belirsizliğinin etkeni olur." (Hubert, 1990: 69) Smithlerin saati zamanı göstermeye yarayan bir nesne değildir artık. Saat özerk bir rolü oynayan canlı bir nesne olarak ortaya çıkar ve böylece fantastik bir öğeye dönüşür.

I. sahne de, saat on yedi kez çaldığında, okur/izleyiciye sanki özel bir yaşamı varmış gibi bir izlenim verir. Kişi gibi adeta bir rolü vardır.

Bay Smith'lerin dediği gibi “Doğru çalışmaz o. Aksinin tekidir. Vaktin hep tersini gösterir.” (Ionesco, 1997: 69) Söz konusu olan, saatin tamamıyla keyfi hareket etmesidir. Saat, insan için artık bir nesne değildir. Bu konuda Bayan Smith şöyle der: “Vakit yoktur, bizim evde.” (Ionesco, 1997: 69) Yani saat oyuna canlı bir kişi, bir oyuncu olarak katılır. Bir kimliği ve kişiliği var gibi bağımsız davranır.

Kişilerin söylemlerine katılması, kişilerin anılarının bulanıklığında kayboldukları anla çakışır. Smithlerin, Bobby Watson'un çelişkisel anılarını anlattıkları sahnede, birbirlerini tanımayacak bir çiftin sahnesinde konuşmalara eşlik eder.

“Duvar saati yedi kez çalar. Sessizlik. Duvar saati üç kez çalar. Sessizlik. Duvar saati sıfır kez çalar.” (Ionesco, 1997: 42)

”Duvar saati beş kez çalar. Uzun bir sessizlik.”, (Ionesco, 1997: 43)

“Duvar saati iki kez çalar”, (Ionesco, 1997: 43)

“Duvar saati 2-1 çalar”, (Ionesco, 1997: 49)

”Duvar saati yirmi dokuz kez çalar”, (Ionesco, 1997: 51)

“Duvar saati bir kez çok şiddetli çalar. Saatin vuruşu seyircileri yerlerinden sıçratacak kadar şiddetli olmalıdır”, (Ionesco, 1997: 51)

“Duvar saati birkaç kez daha çalar”, (Ionesco, 1997: 52)

“Duvar saati istediği kadar çalar.” (Ionesco, 1997: 53)

Bu saatin işlevi nedir? Canlandırılmış bir nesne mi, yoksa bozuk bir nesne midir? Saatin tuhaf rolü, tüm belirsizlikleri dile getirir. Eğer kişilerin iç dünyalarını yansıttığı düşünülürse, bu anlamda insanın ete kemiğe bürünmüş o halde simgesidir diyebiliriz. Saat istediği zaman çalan bir nesnenin bağımsızlığı ile yetinmez artık, oyununu istediği gibi şekillendirir. Bazen birçok kez ya da hiç çalmaz, bazen de çok az ya da çok güçlü çalar.

Sandalyeler

Sandalyeler, Ionesco için, “varlık bilimsel boşluğu ifade ederler.” (Ionesco, 1996: 87) “İhtiyarların yaşamın boşluğu, başarısızlıkları, vicdan azaplarını” (Ionesco, 1966:257) somutlaştırmak için önemli bir anahtardır.

Burada madde, kişilerin belleksel etkinliğine sıkı sıkıya bağlıdır. Başlangıçta, İhtiyarların sahneye taşıdıkları boş sandalyeler, yalnızca simgesel nesnelerdir. Görünmez davetlileri somutlaştırırlar. Ancak belirli bir andan itibaren çoğalmaya başlar ve canlı varlıklara dönüşürler. Artık ayrıcalıklı bir role sahiptirler. Bu sağır-dilsiz sandalyeler, İhtiyarların geçmişe ait öykülerini dinlemek için ordadırlar. Ancak İhtiyarları delirten de yine bu sandalyelerdir. Basit bir nesne olan sandalyenin gerçeklikle kopukluğu öngören Fantastik Edebiyata uygun olacak şekilde nasıl bir iç sıkıntısı aracına dönüştükleri görülür.

Sandalyeler, İhtiyarlar için, yanılsama ve gerçeklik arasındaki sınırı bulanıklaştırarak, tamamen çelişik ve alt üst olmuş yeni bir gerçeği sahneye koyarlar. Okur/izleyiciler onları simgesel nesneler olarak değerlendirmesine karşın, artık kontrol edilemez sınırları sonucu, İhtiyarların intiharından sonra, insan sesleri arasında, sandalyelerin aniden canlandığı enigmatik bir son söz konusudur. İzleyici ilk olarak kahkahalar, fısıltılar, alaylı sesler işitir. Böylece canlı kişilere dönüşen nesnelerin fantastik boyutu Ionesco tiyatrosunda gizemli bir boyut kazanır.

Mobilyalar

Canlanan nesneler, mobilyaların Bay'ın arzusunu simgeledikleri Yeni Kiracı'da başka bir boyut kazanır. Yalnızca Bay'ın ruhsal durumunu yansıtmakla kalmaz, gizemli bir güç de kazanırlar.

Bay, boş dairesine gelir ve eşya taşıyıcılarına mobilyalarını yerleştirmelerini söyler. Elindeki metreyle boş alanları ölçerek mobilyalarını düzenler. Tüm devinimleri ve sözleri mobilyaların yerleştirilmeleriyle ilgilidir.

Boş uzam, mobilyalar geldikçe dolmaya başlar ve durum değişir. Bu yığılmada mobilyaların garip işlevlerini bildiren endişe verici bir olay gerçekleşir. İlk olarak bu mobilyalar, artık insan yaşamını kolaylaştıran araçlar değildir. Çoğalmaları sonucu, insanı bir tür mezara gömen, öldüren kötülüğün simgeleri olurlar.

Mobilyaların gösterdiği tuhaflık, eylemin gelişimi boyunca yoğunlaşır. Öncelikle ağırlıklarında tutarsızlık vardır. Küçük nesneler; tabureler, vazo olmaları gerekenden çok daha ağırdırlar. Ancak buna karşın, büyük eşyalar çok hafiftir. Mobilyalar, ağırlık ve nesne arasında olması gereken normal bağlantının ötesinde, fantastik bir özerklik kazanırlar. Ionesco, ağır mobilyaların yerlerini yerleştirirken devinimleri baletlerin hareketlerine benzeyen kişilerin kullanılmasını ister. (Ionesco, 1958: 197)

Mobilyalar canlı gibi davranma gücüne sahiptirler. Eve gelir gelmez canlıymışlar gibi bir görünüm sergilerler. Sihirli bir güçle harekete geçmiş gibi sahneyi doldururlar. İki kapı aynı zamanda açılır ve kendi kendine kapanırlar. Mobilyalar, baş döndürücü bir hızla gelir giderler. Okur/izleyici, insanın dünyasına saldıran canlanmış madde dünyası önünde bulunduğu izlenime kapılır.

Canlanan nesnelerin bir sonraki aşaması çoğalmadır. Sonunda, Bay'ın dairesini dolduran mobilyalar tüm uzamı kaplarlar. Taşıyıcılara göre ise, mobilyalar yalnızca daireyi değil, aynı zamanda merdivenleri, avluya, metroyu ve kenti de kaplamışlardır.

Ceset

“Fantastik yazını besleyen ceset figürü” (Millet, Labbé, 2003: 86) Ionesco için “ilk günah”tır. (Ionesco, 1996: 87) Amédée ya da Nasıl Kurtulmalı adlı oyunda, Amédée'nin söylediği gibi, evin en güzel uzamını yani yatak odasını işgal eden, çürümeyen bir ceset vardır. Ceset durmadan büyür. Yemek odasına kapanıp kalan Amédée ve Madeleine, bu doğaüstü cesedin tutsağıdırlar. Sürekli onunla ilgilenmek zorundadırlar. Cesedin tırnakları durmadan uzar ve gözleri kuvvetli yeşil bir ışık yayar. Cesedin uğradığı değişim bilinen doğa yasalarıyla açıklanamaz. Burada olağanüstü fantastik söz konusudur. (Todorov, 2004: 58) Ceset, iki başkışının konuşmalarını duyuyor, onları gözetliyor ve doğaüstü biçimde yaşıyor gibidir.

II. sahnede, yemek salonunda ortaya çıkan çok sayıda zehirli mantar, cesedin ortaya çıkışını simgelerken, aynı zamanda insan uzamının çürümüşlüğü de vurgularlar. Mantarların çoğalması ve cesedin büyümesi koşutluk oluşturur.

Cesedin doğaüstü canlılığı geometrikseldir. Büyümesi her şeyi mahveder. Bu anlamda, cesedin işlevi Yeni Kiracı'daki mobilyalara benzer. Bu, insan dünyasına saldıran arzusun neden olduğu canavarın somutlaştırılmasıdır. Ceset, insanlardan yaşam uzamını insanların elinden zorla alır. Öte yandan, Amédée ve Madeleine cesedin kaynağını hiçbir zaman açıklayamadıkları için, ceset onlarda iç sıkıntısı yaratır.

Bir ölünün vücudu söz konusu değildir artık. Amédée cesetten kurtulmak istediği anda, cesette kendi yüzünü görür ve onunla özdeşleşir.

“Ama hala güzel. Tuhaf, her şeye karşı, bayağı alışmışım ona. Ne de olsa evimizde bizimle büyüdü, yaşlandı. Az şey mi bu! Bütün bir geçmişin dilsiz tanığıydı o. Belki de bu durumda biz bilemedik ne yapmak gerektiğini, olayları daha filozofça karşılayabilirdik. Her şey başka olurdu o zaman... Daha güzel olmazdı belki ama kendimizi buna alıştırmaya çalışmalıydık... her şeyi denemedik, kendisini evindeymiş gibi hissetmesini sağlayamadık...” (Ionesco, 1996: 107-108)

Amédée'nin bu itirafı ve her zaman güzel olmayan yaşamını simgeleyen bu ceset arasında sıkı bir bağ vardır. Bu tuhaf akrabalık duygusu, kişiyle ceset arasındaki ilişkiyi açığa çıkarır. Cesetten kurtulma çabasına karşın Amédée bunu başaramaz. Zira doğaüstü bir biçimde insanlaştırılan ceset, bir anlamda, kendi görüntüsünün yansımasıdır.

Sahnede ceset kocaman bir paraşüte dönüştüğünde, okur/izleyici Amédée'nin bu paraşüt ceset ile yukarı yükseldiğini görür. Amédée ile tek vücut olan paraşüt gökyüzüne yükselir. Amédée ile ayrılmaz ve kaçınılmaz bir bütünlük oluşturur. Zira ceset Amédée'nin öteki yanıdır.

SONUÇ

Ionesco tiyatrosunda bulunan bu tür durumların fantastik bir görüngü sergilediğini vurgular. Çünkü bu durumlar, iç sıkıntılarını, saplantıları ifade eder, fiziksel dinamiklerini ortaya çıkarırlar. Oyunlar bir eylem ya da düşünceden hareketle değil bu durumlardan doğarlar. Bunların birlikteliği, yazarın iç dünyasındaki durumu yansıtır, tutarlılıkları ise yazarın umutları, arzuları, kaygılarınınca belirlenmiş, içgüdüleriyle harmanlanmış, mizacından, karakterinden kaynaklanır. Ionesco, “fantastik ve gerçeklik, gündelik olan ve alışılmamış olan; işte olabilir bir tiyatrosal düzeneğin temellerini oluşturan çelişkisel ilkeler bunlardır” der. (Ionesco, 1966: 62)

Nesnelerin fantastik karakteri, temelde tuhaf olay karşısında, kişinin davranışı olarak bir tür korku duygusuna bağlıdır. Bu fantastiğin sorunsalının kişiden ayrılamaz olduğunu, özellikle görüngünün fantastik etkisini belirleyen içsel durumunu gösterir. Kişi içsel kaygıya kapıldığında, ister gerçeklikte isterse gerçekliğin dışında var olsun, bu duygunun nesnesini duyumsar ya da görebilir. İçsel bakışı alt üst eden fantastik duygu, fantastik etkiyi güçlendirir. Ionesco'nun “psişesini yansıttığı tiyatrosu” (Hubert, 1990: 8), içselliğini yansıtmak için kullandığı fantastik öğeleriyle kendi fantasmagori sini yansıttığı teyit edilir. (Hubert, 1990: 8)

Nesnenin neden olduğu fantastik etki oyun kahramanları kadar okur/izleyici üzerinde etki yaratır ve yarattığı şaşırtıcı etki, gerçeklikteki düşünülemez ve düşünemeyenin somut örneği olarak, gerçek insanla bir karşıtlık oluştururlar.

Ionesco Tiyatrosunda fantastik nesneler, her şeyden önce kişinin günlük yaşamı ve somut çevresiyle olan ilişkisine bağlıdır. Her şeyden önce, trajik bir dünyada uyumsuz bir şekilde yaşayan kişinin varlığı öngörülür. Çünkü gerçeklikten uzaklaşan kişidir. Dünya ile koparılmak istenilen bağın aracı ve somut bir unsuru olarak işlev gören nesne bir bahanedir aslında. Artık istenilmeyen, kurtulmak zorunda olduğumuz ya da istediğimiz bilinçaltında rahatsız edenin somutlaşmış görüntüsüdür.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Hubert, M.C.. (1990). Eugène Ionesco, Marseille: Seuil
- Ionesco, E. (1996). Toplu oyunları 1, İstanbul: Mitos
- Ionesco, E. (1997). Toplu oyunları 2, İstanbul: Mitos
- Ionesco, E. (1958). Théâtre 2, Paris: Gallimard
- Ionesco, E. (1996). Entre la vie et le rêve, Paris: Gallimard
- Ionesco, E. (1966). Notes et contre-notes, Paris: Folio
- Grivel, C. (1992). Fantastique-fiction, Paris: Presses Universitaires de France
- Mellier, D. (2000). La littérature fantastique, Paris: Seuil

Millet, G.& Labbé, D. (2003). Les mots du merveilleux et du fantastique, Paris: Belin

Todorov, T. (2004). Fantastik, Çev. Nedret Öztokat, İstanbul: Metis

REASSESSMENT OVER THE RIGHTS OF WESTERN THRACE TURKISH MINORITY

Chaki Tzian CHAKI¹

Abstract

Minority rights are an important part of human rights and one of the fundamental principles of international law. Minority rights of Western Thrace Turks, who have minority status, have been the most important issue for Western Thrace Minority Turks in Greece since 1924. In this study, the explanation of the concept of minority and the approach to the concept of minority in the international arena are discussed. This study is based on research on the problem of the Turkish minority in Western Thrace, which is based on the lack of the concept of minority. By examining the effects of the Western Thrace Turkish minority problem on the international agenda from past to present, studies on minority status and minority rights are included. Focusing on the Turkish minority of Western Thrace, the Lausanne Treaty, the 1975 Greek Constitution, the Greek Sevr and the Athens Agreement were analyzed. The main rights problems of the Western Thrace Turkish Minority were examined and the study was dimensioned. As a result, it is determined that western Thrace Turkish minority problems, which have been examined as a specific example as a result of this study, continue today. It has been determined that there is a problem for the Turkish minority of Western Thrace and all other minorities, which we have examined at the beginning, since the issue of minority, which has taken place in the international arena, has not yet been clarified.

Keywords: Minority, Western Thrace, Western Thrace Turkish Minority

INTRODUCTION

Western Thrace Turks is the definition used today for the Turkish-Muslim community living in the Western Thrace region within the borders of Greece. Minority Turks of Western Thrace, living in Greece from past to present, formed the basis of many conflicts between Greece and Turkey and were badly affected by many conflicts. In this study, first the definition of minority, its types and its place in the international arena will be examined, and then Western Thrace Minority Turks will be discussed in various dimensions. The questions on which we act as the basis in this study, who are the minorities? And who are called minorities? will be in the form. Another question will be on the minority of Western Thrace. What are the rights and problems of the Turkish minority in Western Thrace, which we have examined from here? An attempt will be made to seek answers to these questions. The struggle for the rights of the western Thrace minority and the assimilation policies implemented by Greece attract attention. It has been tried to explain the problems of the Turkish minority in western Thrace, which we have examined under the title of problems.

1. Definition and Classification of the Concept of Minority

1.1 Definition of the Concept of Minority

The origin of the concept of minority is derived from the Latin word "minor", which means small and few. The concept of minority has started to develop with the emergence of nation-states and has undergone changes until today. The concept of minority, which has primarily religious meanings, has been tried to be formed with structures covering national foundations in the future. We can say that the concept of minority and minority rights emerged with the demand of the people themselves (Duran & Arıdemir, 2005).

¹ chakitz@outlook.com, Dokuz Eylül Üniversitesi- İşletme Fakültesi- Uluslararası İlişkiler Bölümü.

There is no fully accepted definition of the concept of minority in international relations and in the international community. The reason why the concept of minority does not have a definite and clear meaning in the literature is due to the indifference of the states regarding minorities and their perception as a contradiction to their political gains (İsmail, 2012).

Over the years, the concept of minority has become an important concept that is frequently mentioned and included in international treaties. The concept of minority; It includes the concepts of nation, nationalism, ethnicity, self-determination, unity of differences, identity debate and human rights (Kurubaş, 2006).

The issue of minorities has been a critical issue in the domestic and foreign policy of states and in the international system from past to present (Oran, 2009).

It is Francesco Capotorti's definition of minority that has been partially adopted by international organizations. Capotorti explains minorities and the concept of minority as follows;

“A sense of solidarity that is outnumbered by the rest of the population of a state, is not dominant, whose members are citizens of that state, who have different ethnic, religious or linguistic characteristics from the rest of the population, and which, albeit implicitly, seeks to preserve their own culture, tradition, religion or language showing group” (Capotorti, 1979:96).

In Capotorti's definition, it means that minorities have had differences. And he's talking about being outnumbered. However, it is the desire to draw attention to the sufficient number of minorities that can continue their existence and struggle for the few elements that it focuses on. This situation, which he expressed as not being dominant, defines not playing a dominant role in society. Most importantly, he draws attention to the necessity of having a citizenship bond. And it is a decisive case for minority identification. Finally, another important element that he emphasized in his definition is about the necessity of having minority consciousness. With this awareness, he should act to protect and maintain his special situation (Oran, 2009: 68-69).

1.2 Classification of Minorities

Minorities have emerged in history in various forms and structures. The emergence of minority groups and the different value structures they advocate have also brought about differences. They are generally classified into four main groups;

First, they are religious minorities. In religious minorities, the basic criterion is expressed as religion. For religious minorities, which have formed with the separation of Catholic and Protestant, the same religion can be described as different sectarian discrimination. The second is linguistic minority groups. Language is the most basic method that people use to communicate and communicate. Linguistic minorities arise as a result of ethnic, cultural and ultimately national minorities. Third, ethnic minorities. Ethnic minorities are minority groups that share a common origin, have certain cultural, historical and geographical ties, but do not have a political character and whose members are uncertain. Finally, national minorities are in the fourth group. National minorities are minority groups living in the territorial integrity of a different state located outside the borders of the state and country where the ethnic group of historical, cultural and linguistic components is located. It should also be stated that citizenship bond is an important criterion for the national minority (Ouzoungiol & Asal, 2021).

2. Minority Rights Historical Development Process

If we look at the historical process of minority rights, the first political regulation regarding minority rights started with the emergence of religious minorities with the reform process in the 16th century. The first example is the Edict of Nant dated 1598. With this edict, Catholic France granted rights to protestant nationals and granted rights such as freedom of religion and conscience outside the palace and Paris for the protestant community, equality of personal and political rights, civil service,

and the appointment of judges belonging to their own religion during the trial process to the protestant minority (Oran, 1991).

In later times, with the emergence of religious wars in the 17th century, religious minorities were granted rights through bilateral agreements of states. E.g; The treaty between Hungary and Transylvania in 1606. Thanks to this agreement, the religious freedom of the protestant minority in Transylvania was protected. With the Treaty of Westphalia signed in 1648, after the war between nation states, it caused territorial exchanges between states and as a result, agreements were signed for the protection of people who became religious minorities. In the same period, the protection of religious minorities was tried to be handled by the European states, with the agreements made between the Ottoman state, which housed people from many religions, and the European states. The Karlowitz Agreement, which was signed with Austria in 1615 and followed by 1699, and the Küçük Kaynarca Agreement made with Russia in 1774 are shown as examples. Thanks to these agreements, the Catholic and Protestant people in the Ottoman state were protected by granting their rights. European states, by interfering in the internal affairs of the Ottoman state through minorities, saw it as a part of their policies to break up the Ottoman Empire, which was in a stagnation period (Ismail, 2012).

With the rise of nationalism in the 19th century, different approaches emerged instead of religion. With the realization of the 1815 Congress of Vienna, religious minorities were replaced by national minorities. And with this, the policies of the great states towards collective protection have also developed. Minorities were defined as national groups in the decisions taken as a result of the Congress of Vienna. And along with religious freedoms, civil and political freedoms were also recognized (Preece, 2001).

In 1821, as a result of the efforts of the Greeks to show their independence against the Ottomans with the rebellion they started in the Peloponnese, Greece made its independence accepted with the Edirne Treaty in 1828 (Örenç, 2011).

In the London Protocol, in which the independence of Greece was recognized in 1830, the Ottoman Empire included decisions on the protection of the Muslim people living in the lands left to Greece. There are also decisions regarding the protection of Muslim minorities in Greece in the Istanbul International Convention, which was realized in 1881 (Oran, 1991).

The basic idea that was emphasized in the Berlin Congress held in 1878 and that the great powers imposed on the newly established states; It concerns the importance of minority rights, citizenship and political freedoms as prerequisites for their international recognition (Preece, 2001).

In the 20th century, there were important developments involving the protection of minorities. However, it is still an ongoing question mark to what extent these have been realized and how positively they have progressed. One of the first developments was the role of a universal organization for the protection of minorities by the League of Nations system, which was formed after the First World War. Following this, the studies in which the United Nations and expert organizations took part led to developments (Ismail, 2012).

3. The Place of Minority Rights in the International Area

According to international law, minorities have the right to protect their assets and cultural structures, that is, their identities. Minorities, like everyone else, have the individual right not to be discriminated against and to be represented equally (Arsava, 1986).

Minority issues do not only concern the domestic policy of the state, but also carry the nature of an international problem. Because minority problems go beyond the reserved jurisdiction of states and show that the protection of individual rights and freedoms and human rights in the international arena is an important building block (Duran & Arıdemir, 2005).

First of all, the League of Nations as an organization developed policies to protect minority rights. With the new world order that emerged at the end of the First World War, a new order was tried to be built as a result of the minority groups formed in central and eastern Europe and the problems that followed. From this point of view, the League of Nations has addressed the minority problems that arise with the division of land, as well as the general minority problems. In this policy, which he has made efforts, has taken minority groups under protection in order to prevent national minorities from causing instability (Preece, 2001).

The League of Nations, which was established against a new world war, has failed. In addition, it has led to various steps and developments in the field of minority rights with the policies it has developed for the protection of minority rights. However, the studies on the minority have been unsuccessful because the minority rights do not have a universal character, the uncertainties in their functioning, and the inability to show a clear attitude towards assimilation policies (Taşdemir & Saraçlı, 2007).

Studies and systems on minority rights, which have an important place in the United Nations, the Council of Europe and the European Union, have been developed after the Second World War and up to the present day. Steps have been taken by taking into account the points where the League of Nations has failed.

3.1. The Place of Minority Rights in the United Nations

Human rights are the priority of the united nations system. In this context, according to the United Nations, respect should be shared equally among everyone, regardless of race, gender, language or religion (Arsava, 1986).

Minorities were not included in terms of human rights in the early days of the united nations system. The reason for this is that minorities were perceived as a threat that could lead to conflict in an international order after the second world war (Erdoğan, 2008).

In accordance with Articles 1, 13, 62 and 76 of the founding treaty of the United Nations, the prohibition of discrimination against minorities has been introduced. On the other hand, minorities were not given any rights regarding their identity. In fact, while defining minorities within the scope of Articles 1 and 55, the concept of peoples is used instead of the concept of nations (Kurubaş, 2006).

The commission on “prevention of discrimination and protection of minorities” was formed in 1947 within the framework of the UN. A minority working group was established within this commission, but this group, which was established in 1995, ended its work in 2006 (İnanç, 2004).

The Covenant on Civil and Political Rights within the UN body is the first document that regulates minority rights. This convention entered into force in 1976. In Article 27 of this convention, it was emphasized for the first time that minorities could not be ignored. In order to improve the scope and content of this article, a new declaration named “Rights of Individuals Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities” was shared by the General Assembly in 1992. According to this declaration, states would allow minority groups living in their territories to use their culture, religion and language and to live according to these, as well as to have rights in the public sphere (Kurubaş, 2006).

3.2. The Place of Minority Rights in the Council of Europe

The basic principle of the Council of Europe is to secure the rights of individuals living in Europe, the rule of law and the principles of democracy. On the other hand, this council focuses on minorities, racism and environmental problems and works on the problems that arise on these issues (Duvan, 2004).

In the statutes published to support this, human rights and the rule of law have been emphasized in many places.

3.2.1 European Convention on Human Rights

The European Convention on Human Rights is the first document in the Council of Europe in which human rights are the main title (Ünal, 2001).

It is based on fundamental freedoms under this Convention and on a political regime that includes genuine democracy. The basic concept of freedom that we mentioned in the content of the contract is the source of peace in the world. Since the main point in the European human rights convention is human rights, there is no provision for minorities (Kurubaş, 2006).

On the other hand, the principle of “non-discrimination” in Article 14 of the ECHR has an important place for minorities. However, special rights for minorities were not provided (Alpkaya, 1996).

3.2.2. Framework Convention for the Protection of National Minorities

The framework convention for the protection of national minorities, which entered into force on 1 February 1998, includes the protection of national minorities. Although Greece signed this convention in 1997, it has not ratified it until today. This convention is not capable of being acted upon directly, it can be implemented by the contracting states through government policies. The framework agreement for the protection of national minorities does not contain a definition of the concept of national minorities, although it is intended to protect national minorities. This allows countries to make their own definitions of the content of the convention. According to the convention, national minorities are not ethnically bound to another nation (Çavuşoğlu, 2001).

The framework agreement was signed by Greece, but the country has not yet ratified it. When Greece ratifies this convention, it will undertake some responsibilities towards the minorities within the borders of the country. If we need to give an example for the Turkish minority of Western Thrace, when Greece ratifies the convention, it should recognize this minority as the Muslim Turkish minority and allow organizations (associations, foundations, unions, etc.) It should also give individuals belonging to this minority the right to use their Turkish identity. Article 5 of the Convention supports this situation and is under the title of “protection of identity and assimilation prohibition” (Council of Europe, 1994).

Various rights for minorities were also defended in other articles of the Convention. E.g; Emphasis was placed on the right to establish institutions for minorities to practice their religion and belief freely, and to provide opportunities for minority members to receive education under all conditions and at all levels.

3.3 The Place of Minority Rights in the European Union

The European Union does not follow a direct protection policy regarding minorities. As in other institutions, human rights are at the forefront in the European Union. The study of minorities as a special group began in the European Union after 1990 (Saraçlı & Taşdemir, 2007).

While the EU not only expects states not to violate human rights, it also wants minorities not to adopt an attitude that would harm the territorial integrity of the country they live in. Among the Copenhagen criteria presented by the EU as a condition for membership, the protection of minorities was mentioned. There is no standard attitude towards minority rights in the EU. Accordingly, each country has created its own concept of minority rights. It is clearly stated in European Union law that everyone is equal before the law and that no one should be discriminated against based on variables such as gender, race, language, religion, ethnicity.

3.4 The Place of Minority Rights in the Organization for Security Cooperation in Europe

Minority rights were first included in the Helsinki final act in 1975 in the Organization for European Security Cooperation (OSCE). In this context, it was stated that countries should protect the equality before the law, fundamental freedoms and legitimate interests of minority groups living within their borders (Özdek, 2004).

The OSCE clearly laid out its basic principles on national minorities in its 1993 Vienna Declaration. In addition, three supervisory mechanisms have emerged within the OSCE. The first of these is the "human dimension mechanism", the second is the "annual executive review conferences" and the third is the "high commissioner for national minorities." These three control mechanisms serve a common purpose of protecting minority rights (Kurubaş, 2006).

4. Western Thrace Turkish Minority

Western Thrace Turks have existed in the same location in the north-west of Greece for many years. For this reason, they stand out among historical minorities. Turkish formation in this region dates back to the sixth century. At that time, the migrations from Central Asia to the Balkans paved the way for this situation (Hüseyinoğlu, 2015).

The Ottoman Empire lost a large part of its territory after the Balkan Wars. On the other hand, Western Thrace Turks are people living in the region west of the Meriç River in these lost lands. These lands first came under the control of Bulgaria and then Greece (Çakmak, 2018).

These people were defined as a religious minority in accordance with an agreement made in the Lausanne Peace Conference and they were given citizenship rights (Kara, 2005).

Western Thrace Turks have been subjected to many discrimination starting from 1923 and increasing with the Cyprus Problem. As an example of these discrimination; denial of ethnic identity, restrictions on freedom of expression, and problems related to freedom of religion and conscience (Çakmak, 2018).

Since the Turks of Western Thrace are seen as a threat by Greece, the minority problem between Turkey and Greece has been an important issue from the past to the present.

4.1. Legal Status of Western Thrace Turkish Minority

Being the only minority group in Greece belongs to the Western Thrace Turkish Minority. According to Greece, this minority is religiously classified as a "Muslim Minority". Greece is implementing an assimilation policy against this minority. The aim of this assimilation policy is to Hellenize this group (Ayhan, 2004).

This group, which is considered as a religious minority, has been given various rights by the Greek constitution and some international agreements. In this context, some documents that provide various rights to the Western Thrace Turkish Minority will be examined below.

4.1.1 Treaty of Athens (14 November 1913)

Within the scope of this agreement, it was decided to continue the agreements currently in force in Greece. Accordingly, in addition to the articles protecting Muslim rights in the London Protocol of 1830 and the Istanbul Convention of 1881, more comprehensive rights were given to minorities.

In addition; In accordance with Article 11 of the treaty, the life, religion and culture of individuals and groups remaining in the lost lands are protected. Citizens of Greek origin and those of Muslim origin would have equal rights and freedoms. It was stated that Muslims would be given the freedom to practice their religion and the right to hold a mufti. However, it was decided that the chief mufti would be appointed by the Greek king (Ouzoungiol & Asal, 2021).

4.1.2 Greek Sèvres (August 10, 1920)

This treaty is also known as the treaty on the protection of minorities in Greece. According to the Greek Sevres; Everyone living in the country should have the same rights and freedoms in all matters. Under the treaty, it provided minorities with the right to receive education in their own language, the right to be equal with all other citizens before the law, equal employment rights and the right to take part in the political arena. Most importantly, it is of great importance for the Western Thrace Minority that citizens with different linguistic backgrounds living in that region can receive education in their own language in the territories joined within the borders of Greece in accordance with Article 9 (Ouzoungiol & Asal, 2021).

4.1.3 Lausanne Peace Treaty (24 July 1923)

It is the most important document that has determined the legal status of minorities as a result of the negotiations between Turkey and Greece. The Treaty of Lausanne, for the protection of minority rights, did not examine it in a separate section as the Treaty of Sèvres had, but dealt with it more prioritized and comprehensively. In the first part of the Treaty of Lausanne, under the title of political provisions, the minority issue between Articles 37 and 45 was examined. 37.and44. In accordance with the content of the articles, efforts were made to protect the non-Muslim minorities living in the borders of Turkey. According to this agreement, it is stated in Article 45 that the same conditions will be met for the Western Thrace Turkish Minority. Obligations were given to the states in accordance with the Treaty of Lausanne. As a result of these obligations, everyone under his rule has been granted the right to life, freedom and to practice his religion. As a result, minority status was given to non-Muslims living in Turkey and Western Thrace Turks living in Greece (Ouzoungiol & Asal, 2021).

4.1.4 Constitution of Greece (9 June 1975)

Greece, with the different improvements and revisions made in its Constitution, declared that it sees international law and international treaties as an inseparable whole of its own domestic law in its first three articles and that it will approve it in its parliament. It was emphasized that the principles of human rights, democracy and equality would not be abandoned. As a result of this situation, Greece has seen the treaties that include minorities in its constitution as a part of its domestic law. Thus, Western Thrace has indirectly protected the rights of the Turkish Minority in the constitutional order. 4 and 5 of the Greek constitution. All Greek citizens have equal rights before the law, as stated in the Articles; These citizens are given the right to act freely in economic, social and political terms. In this context, Western Thrace Turks with Greek citizenship also have constitutional rights (Ouzoungiol & Asal, 2021).

5. Greek Minority Policy

Within the territory of Greece there are various ethnic groups whose ethnic origin is not "Greek". However, among these groups, only the Turks of Western Thrace have their own unique rights acquired with the Treaty of Lausanne (Baş, 2005).

The minority policy of the Greek state was formed within the framework of the concept of security. As a result, Greece sees minorities living in its country as a security threat. The fact that the minority groups within the borders of the country have ties with different related states and that Greece has some problems with these states is the main reason why Greece sees these groups as groups with the potential to disrupt its territorial integrity (Kurubaş, 2006).

Minority Turks of Western Thrace were also negatively affected by this concern and attitude of Greece. The assimilation policy applied to this minority is aimed at making this group lose their Turkish identity and creating Islamized Hellenes. His assimilation policy aimed to separate this minority from each other as Turks, Pomaks and Gypsies (Cin, 2003).

Every event, good or bad, between Turkey and Greece affects the western Thrace minority directly and indirectly. E.g; The Turkish Minority in Western Thrace was also adversely affected due to the Cyprus problem, the Aegean Sea, and the Greek minority problems in Istanbul.

While religious minorities are accepted in various treaties in which Greece is a party, ethnic and national minorities are not recognized by Greece.

6. Violation of the Rights of the Western Thrace Turkish Minority and the Problems Encountered by the Minority

The Turks of Western Thrace were left to Greece under the name of minority under the Treaty of Lausanne. The fact that the minority is seen by Greece as an extension of Turkey is the most important reason why this minority is perceived as a threat. As a precautionary mechanism against this threat, Greece has displayed many compelling policies against this minority from past to present. On the other hand, despite all these pressures, this minority still continues its existence in the western Thrace region.

In accordance with the agreements made to protect and develop the rights and interests of minorities, in which Greece was a party, various rights were given to the Turks of Western Thrace. If we give an example of these rights; They would be able to benefit from the rights regarding the protection of human rights contained in the Universal Declaration of Human Rights, the Helsinki Final Act and the European Union statutes. But although Greece is a party to these treaties; It does not provide the rights given to minorities in these treaties to the Turks of Western Thrace and thus commits crimes against human rights by violating the treaties. As a result of these violations, the problems of the Western Thrace Turkish Minority emerged. As an example of the efforts to create antipathy against the use of the Turkish concept by Greece as a result of the assimilation policies made by Greece, the removal of the marble sign hanging at the entrance of the Xanthi Turkish youth union is one of the most important examples.

6.1. Education Problem

Education is one of the most basic human rights. It is important in terms of personal development and identity formation of the person. The importance of education also comes to the fore for minorities who are currently facing the danger of losing their identity. The right to receive education in their own language and to manage this educational institution, which is provided to the Turks of Western Thrace within the scope of Articles 40 and 41 of the Lausanne Treaty, is violated by Greece. In order to keep these educational institutions under control, the Greek government has attached these institutions to the ministry of religious affairs and education. There are very few minority schools throughout Greece. And the control of these schools is under the control of the Greek state (Hüseyin, 2004).

The most important and remarkable point within the scope of the education problem for the minority is that the education period in minority primary schools is 6 years and the same education is 9 years in Greek schools. Accordingly, children who have completed primary school experience a lack of knowledge because they cannot receive adequate education in the transition to secondary school, and as a result, many students cannot complete their education.

This double standard practice causes minority youth to fall behind in education and not be able to form an identity for themselves. Due to the ignorance caused by the lack of education, the number of people who know, research and defend their rights in the Turkish minority of western Thrace is decreasing day by day.

6.2. Non-Recognition of Ethnic Identity

The Greek state neglects the rights of the Western Thrace Turkish Minority in the recognition of ethnic identity, as in many other issues. The underlying reason for this is that this minority is referred to as the "Muslim minority" in the Treaty of Lausanne. However, one of the reasons why it is mentioned

in Lausanne in this way is that the Western Thrace Minority is of Greek nationality and the minority in Turkey is of Turkish nationality. Because in this case, a different indicator had to be used to distinguish these two minorities, and since the most well-known different points were religion, it was included in the treaty in this way. In other words, in the treaty, this situation was stated in this way just to be distinctive. Another reason why this minority is defined as a "Muslim minority" by Greece is that the concept of ummah was prioritized over the concept of nation during the Ottoman Empire and it was believed that this concept would keep the Turks together (Ouzoungiol & Asal, 2021).

On the other hand, whether this minority is defined as Turkish or not also depends on Turkey-Greece relations. When the relations between the two states progress positively, the term "ethnic minority" is used for this minority, while the term "Muslim minority" is used when the relations progress negatively. In addition, the Greek government banned the use of the concept of "Turkish" in different places and sources, as it was thought to disrupt public order. E.g; Minority organizations such as Xanthi Turkish Union and Komotini Turkish Youth Union were closed down by the court decision because they contained the phrase "Turkish".

6.3. The Problem of Forced Removal from Citizenship

Another problem that the Greek state has done to suppress the minority and reduce its population is the citizenship problem. Within the scope of this problem, tens of thousands of western Thrace folk songs were expelled from their Greek citizenship (Hatipoğlu, 2005).

The "Greek citizenship law" enacted by the Greek state due to the Turkish-Greek conflicts caused the citizenship of the Western Thrace minority Turks to be expelled. The content of Article 19 of the Greek Citizenship Law is as follows;

"If a person of non-Greek ethnicity leaves Greece with no intention of returning, that person may be deemed to have lost Greek citizenship. This provision also applies to persons of non-Greek ethnic origin born and residing abroad. Underage children living abroad who have both parents or the surviving naturalized child may also be declared deprived of citizenship. Based on the decision of the Citizenship Council in the same direction, the Ministry of Interior decides on these issues." (Greek Citizenship Law, 1955 : Article 19)

However, this law contradicts Article 40 of the Treaty of Lausanne. There are statements defending that some of the members of the western Thrace minority, who have been deprived of their citizenship by the Greek government, will be given their citizenship back. But transactions are carried out slowly by the Greek government. Therefore, the same problem still persists today.

6.4. Representation Problem

Even though the Western Thrace Turks were in minority status, they could form in the political arena due to their Greek citizenship as a result of the rights granted by the Greek constitution. This is due to the fact that each individual has the constitutional right to vote and be elected. In the 1920s, a special quota arrangement was made for minorities in the Venizelos government in the Greek state. But this quota arrangement did not last long. Later, the Western Thrace minority Turks continued their political lives under the umbrella of the Greek parties. Due to the Turkish-Greek conflict in the 1960s, the political and representational rights of the Western Thrace Turkish minority were also damaged. In the following times, the Western Thrace minority continued to work as independent candidates in order to defend their representation and political rights. Dr. Under the leadership of Sadik Ahmet, the rights of the Turkish minority in western Thrace were defended. Against the country dam factor brought by the Greek state, Dr. Sadik Ahmet founded the party of friendship, equality and peace. This party, which is the only political party of the Western Thrace Turkish Minority, could not take part in the parliament in 1993 due to the election threshold, although it achieved a high vote rate (Hüseyinoğlu, 2015).

6.5. Mufti and Foundation Problem

One of the most important problems of the Western Thrace Turkish Minority is the problem of being a mufti. In Greece, the mufti has the authority to take action, express opinions and issue fatwas on matters such as Muslim marriage, inheritance and inheritance. Western Thrace Turkish Minority can carry out their transactions within the framework of Islamic law (Cin, 2009). However, the mufti elected by the minority was not recognized by the Greek state, and new muftis appointed by Greece were appointed instead. As a result of this situation, the European Court of Human Rights decided that Greece violated Article 9 of the ECHR five times because of this attitude (Ouzoungiol & Asal, 2021).

The problem of foundations is another problem that the Western Thrace minority has been involved in. As a result of this problem, the right to establish all kinds of aid and religious and social institutions has been granted, with the precondition that the Western Thrace Turkish minority, which is included in Article 40 of the Treaty of Lausanne, covers their own expenses. However, since this situation, which was implemented until the junta period in Greece, showed a regime change, the foundation administrations belonging to the Western Thrace Turks were disbanded and the properties and resources of the foundations were mortgaged. High taxation, structures and foundations were left indebted to the Greek government. In accordance with the law enacted in 2007, tax amnesty was granted for the properties belonging to foundations. However, the pressure of the Greek government on foundations continues today due to the debts of foundations from the past (Eren, 2012).

7. The Turkish Minority's Struggle for Rights in Western Thrace

They established the Western Thrace Turks Solidarity Association in Istanbul in 1946 in order to make their voices heard in the international arena and to be organized within themselves by the Western Thrace minority Turks against the discriminatory, exclusionary and assimilation policies implemented by Greece. In line with the objectives of the association, the shortcomings of minority rights in bilateral and international agreements have been taken into account, and this has been defended at home and abroad. They have worked to bring the negative policies of Greece towards the minority on the agenda of the Lausanne party states and in the international arena (Hüseyin, 2004).

In the 1980s, it succeeded in making a voice in the international arena against the situation in the West Turkish minority and against the policies of Greece. As a result of the activities of the association established in Germany, the policies implemented by Greece were brought to the agenda and they managed to attract attention. And in 1983, a report was prepared that included 9 countries within the scope of the European Council. On the other hand, complaints were submitted to the European Parliament in the report prepared by the committee formed by the Western Thrace Turkish Minority.

Playing an important representative role in this period and seen as a leader for the western Thrace minority, Dr. Sadik Ahmet made his name known in the international arena. With his determined and determined stance, Dr. Sadik Ahmet started an important struggle for human rights and minority rights in Greece and internationally. He has shown that the minority of western Thrace is united and will not be intimidated by his work and by acting with his spirit of resistance. As a result of this, he was found guilty by the Greek authorities due to the signatures he collected and the statement he issued, and he was sentenced to imprisonment and fined. By filing an appeal against this decision, the public also made a sound. And upon his election as a deputy from the Rhodope province in 1990, the case was dropped because of his immunity. Due to the use of the word "Turkish" in the election campaigns in 1989, İbrahim Şerif and Dr. A lawsuit was filed against Sadik Ahmet, and he was sentenced to 18 months in prison and banned from politics for three years. As a result of this decision, in the report announced by Helsinki Watch; It is stated that the case is not in accordance with the ECHR and there is no impartial equal trial (Firat, 2006).

The rise of the voices of the Western Thrace Turks began to disturb Greece. Following this, the elections were trying to prevent the minority from taking part in the parliament by introducing new laws and regulations. It aimed to block the advocacy of rights and freedoms of the Western Thrace minority by introducing a 3% threshold system across the country. In addition to this, Dr. Sadik perceived Ahmet as a threat. Because the determined and determined stance of faithful ahmet strengthens the western Thrace minority even more. As a result of a suspicious traffic accident that took place in 1995, Dr. Sadik Ahmet passed away. As a result, Dr. Sadik Ahmet's work on human rights and minority rights in western Thrace was also interrupted.

As a result of the policies implemented by Greece, the unions established by the minority members who came together as a civil society were damaged. Signs that were removed from the walls due to the word "Turkish" they used and the attitude towards Xanthi Turkish Union, which we can show as a specific example, are important. As a result of the decisions taken for the Western Turkish minorities not to be together in any way and not to carry out activities, the Xanthi Turkish Union table was dismantled and its door was locked. Thereupon, the event, which was brought to the Supreme Court, resulted in a negative outcome after a long and painful process. After the lawsuit that started in 1984 and ended negatively in 2005, the issue was brought to the ECHR. During the trial at the ECHR, with the decision dated March 27, 2008, Xanthi concluded the case by finding the Turkish union justified and emphasizing that what Greece did was violated by Articles 6 and 11 of the ECHR. And for this reason, it has decided that Greece will pay eight thousand Euros in compensation to the Xanthi Turkish Union. However, as a result of the work and research he has done, he has also included the decision that the Western Thrace minority Turks in Greece do not do any work that disrupts the internal dynamics of the country and that the Xanthi Turkish Union does not engage in any activity against the Greek order (İskeceturkbirliği, 2009).

8. Analysis: A Look At The Minority From The Eyes Of The Minority

With globalization and the spread of liberal ideas, changes have emerged in the international order. These emerging changes lead societies towards changes in different ways. Although the increase in democratization and democratization efforts in the international order have made positive progress, there are some deficiencies in some points from the past to the present. The concept of minority, which is one of these deficiencies and examined in the study, and the problems experienced by individuals belonging to minorities still continue. The issue has become a cover-up because a solution has not been reached in the full sense of this issue and the solutions for the problems have not been focused on. The history of the minority concept is based on ancient history for the international order and the developments that have been made have been discussed in the dimension of human rights. However, due to the lack of a clear and definite acceptance of the concept of minority by international institutions and organizations, countries shape the rights of individuals belonging to minorities with their own interpretations and the lines they want.

From this point of view, there are solutions and suggestions regarding the problems of the Western Thrace Turkish Minority, which has a historical background and an international dimension. However, it is possible to say that minority members living in the Western Thrace region within the borders of Greece still suffer from rights problems. The issue of Western Thrace Turkish Minority is an issue known with the Lausanne agreement and focused on this agreement. However, it is possible to say that there are already efforts to protect minority status in this regard, not only in Lausanne, but also in other important agreements, declarations and laws. Although these studies are not strictly aimed at the minority, they deal with the importance of the minority in human rights. As mentioned in the section on rights violations against the Western Thrace Turkish Minority examined in the study, the shortcomings of the Greek government, which is a member of the EU, are striking. There is a certain measure on human rights and minority rights, which are determined by the EU Copenhagen criteria and included in

the political criteria, and an important statement on the protection of these rights. In addition, the issue of minority rights is protected in treaties and declarations based on all other human rights.

It is obvious that certain crises have emerged on a global scale with the progressive steps taken towards the development of the international order and the increasing importance of democratization. Because it is a difficult and long process for societies to keep up with the changing order. The concept of minority, which is the subject discussed here, is the assimilation of minority individuals day by day and becoming a subject that goes away in other developing systems. There are not only the western Thrace Turkish minority in Greece, but also many minorities in the world that live in other countries and are left alone with problems. E.g; It is possible to come across minority communities living within the borders of North Macedonia, China, Russia and many other countries.

From this point of view, in the light of developments in the international order, it should be emphasized that minorities also have free rights and freedoms, like every human being, by shedding light on the rights and freedoms of minorities. It may be possible to make progress regarding minority rights that need to be developed through the studies carried out. Here, countries, international organizations and international societies need to play a role. In this respect, it is an important point that one should not remain silent about the policies that any country or government does or intends to do against minority rights and violations. In other words, the protection of minority rights and freedoms should not be limited to laws, treaties or declarations. Realistic steps should be taken towards the studies that have been prepared. The most important step in this will be the definitive and clear acceptance of the definition of the concept of minority in the international arena. And afterwards, the abusive and destructive violations against minorities should not be tolerated. Minorities can make their voices heard everywhere and their reservations disappear; it will pave the way for them to clearly exercise their freedom of expression like every other individual and they will be able to defend their rights freely. Because as a result of the oppressive policies of the governments, it is possible for minorities to face obstacles and negative consequences when they express themselves, as in the example of Dr.Sadik Ahmet in this study. Minorities should not lose their identity and should be able to freely express their rights and thoughts. Otherwise, it is possible for the assimilation policies to achieve their purpose, and it is possible for the individuals belonging to the minority to disappear by moving away from their own self. For this reason, the fact that minorities have a say in their rights and freedoms by protecting their own culture and history will keep them together and enable them to become stronger and stand upright against corrosive policies.

CONCLUSION

There is no official acceptance of the concept of "minority" in the international arena, so many countries, including Greece, violate rights in treaties regarding minorities. This lies at the root of the difficulties faced by the Western Thrace Minority Turks. Agreements that define minority rights in writing must be adhered to. As a result of the violations of rights, the problems for the Western Thrace Turkish Minority are growing day by day and this minority is getting more and more assimilated day by day. One of the things that needs to be done to solve the problem; International Organizations should manage a process by conducting one-on-one negotiations with Greece. Dialogue should be established between the parties through conferences. Confidence building measures and international dispute resolution mechanisms should be developed. It is necessary to work on a solution with NGOs and other international actors. It is necessary to realize the solution of the minority problem with more impartial and solution-oriented organizations rather than political actors. Because; If political actors play a role, the problem will be taken in a political direction, away from the main problem and will turn into a conflict between the two countries rather than a minority problem. This will exacerbate the problems

faced by minority members. As a result of this, studies should be conducted on the definition of the concept of minority in the international arena. The treaties, studies, declarations and laws enacted regarding minorities until this time were shaped according to the conditions and political conditions of that time. But today, the conditions have taken a different form by going through some historical processes. Revising treaties, works, declarations and laws in accordance with changing and developing conditions will pave the way for minorities to have the same conditions as every citizen today. And finally, giving a definition to the concept of minority in the international arena will prevent countries from interpreting and applying this concept differently according to themselves.

REFERENCES

- Alioğlu Çakmak, G.(2018). “Bir “Avrupa” Azınlığı Olarak Batı Trakya Türkleri”, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (2), 149-168.
- Alpkaya, G. (1996) AGİK Sürecinde AGİT’e İnsan Hakları, İstanbul, Kavram Yayınları.
- Arsava, F. (1986) Azınlık Kavramı ve Azınlık Haklarının Uluslararası Belgeler ve Özellikle Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesinin 27. Maddesi Işığında İncelenmesi, Ankara, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Ayhan, H. (2014). Batı Trakya Türk Azınlığının Hukuki ve Siyasi Sorunlarının Asimilasyon Politikası Çerçevesinde Tahlili. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. s. 173-187.
- Baş, H. (2005) Unutulan Batı Trakya Türkleri, İzmir, Umay Yayınları.
- Capotorti, F. (1979). Francesco. Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities. New York: United Nations Publication.
- Cin, T. (2003) “Yunanistan’ın Batı Trakya Bölgesindeki Azınlık Türk mü? Müslüman mı?”, Avrasya Dosyası, 9/3, s.192-212.
- Çavuşoğlu, N. (2001) Uluslararası İnsan Hakları Hukukunda Azınlık Hakları, 2.baskı, İstanbul, Su Yayınları.
- Duran, H. & Arıdemir, H. “Rum Azınlık Özelinde Türkiye’de Uygulanan Azınlıklar Rejimi”, Uluslararası Hukuk ve Politika Dergisi, 1/4 (2005), s.1
- Erdoğan, B. (2008) “Birleşmiş Milletler Sistemi ve Azınlık Hakları”, <http://www.asam.org.tr/temp957.pdf>. s.13.
- Eren, H. (2012). Batı Trakya Türk Vakıfları: Tarihi Süreç ve Bugünkü Durum. Balkanlarda Osmanlı Vakıfları ve Eserleri Uluslararası Sempozyumu. s. 33-42.
- Fırat, M. (2006). “Yunanistan’la İlişkiler”, Baskın Oran (ed.), Türk Dış Politikası: Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar, cilt II, 9.baskı, İstanbul, İletişim Yayınları, s.446-447.
- Framework Convention For the Protection of National Minorities, Council of Europe, Strasbourg, November 1994, H(94) 10, Ets No:157
- Greek Citizenship Law, 1955 : Article 19.
- Hatipoğlu, M. M. (2005). AB Üyesi Yunanistan’ın Etnik Dokusu İçinde Batı Trakya Türkleri: Azınlığın Sorunlarına Tarihsel ve Güncel Yaklaşımlar. Türk Ocakları Aydın Şubesi.
- Hüseyin, N. (2004). Tarihe Bir Not, İstanbul, Batı Trakya Türkleri Dayanışma Derneği Yayınları.

- Hüseyinoğlu, A. (2015). Balkanlarda Azınlıklar ve Siyasal Katılım Hakkı: Batı Trakya (Yunanistan) Örneği. *Yeni Türkiye*.s. 4777- 4786.
- İnanç, Z. (2004). Uluslararası Belgelerde Azınlık Hak ları. Ankara: Ütopya Yayınları.
- İskeceturbirliği. (2009). Retrieved 5 January 2022, from http://www.iskeceturbirliği.org/page.php?ref=hukuki_surec.
- İsmail, A. (2012) Yunanistan’da Azınlık Hakları : Batı Trakya Türk Azınlığı Örneği. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı.
- Kurubaş, E. (2006) Asimilasyondan Tanınmaya Uluslar arası Alanda Azınlık Sorunları ve Avrupa Yaklaşımı, 2.baskı, Ankara, Asil Yayınları, s.114-115.
- Oran, B. (1991). Türk – Yunan İlişkilerinde Batı Trakya Sorunu. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Oran, B. (2009). Küreselleşme ve Azınlıklar. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Ouzoungiol, A., & Asal, D. Üyesi U. Y. (2021). Azınlıklar ve Batı Trakya Türk Azınlığının Sorunları. *Working Paper Series*, 2(2), 46-61. Geliş tarihi gönderen <http://workingpaperseries.ticaret.edu.tr/index.php/wps/article/view/66> (Original work published 15 Haziran 2021)
- Örenç, A. F. (2011) Yunanistan’ın Bağımsızlığı Sürecinde Yok Edilen Mora Türkleri. *Uluslararası Suçlar ve Tarih*: 5-32
- Özdek, E. Y. (1996) Avrupa İnsan Hakları Hukuku ve Türkiye: AİHS Sistemi AİHM Kararlarında Türkiye, TODAİE İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi Yayınları.
- Özkan Duvan, A. (2004) “Avrupa Birliği ve Azınlık Hakları”, *Avrasya Dosyası*, 10/2, s.211.
- Preese, J. (2011) Ulusal Azınlıklar ve Avrupa Ulus-Devlet Sistemi, çev. Ayşegül Demir, İstanbul, Donkişot Yayınları, s.197.
- Taşdemir, H., & Saraçlı, M. (2007). Avrupa Birliği ve Türkiye Perspektifinden Azınlık Hakları Sorunu. *Uluslararası Hukuk ve Politika*.s. 25-35.
- Ünal, Ş. (2001) Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi: İnsan Haklarının Uluslararası İlkeleri, TBMM Kültür Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları, s.73.

YABANCI DİL AĞIRLIKLIL 5. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ STAKE'İN UYGUNLUK OLASILIK MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ ¹

Gizem TAŞCI² & İlkay Doğan TAŞ³

Öz

Türk Eğitim Sisteminde yabancı dil eğitimi 2. sınıftan başlayarak lise sonuna kadar devam etmektedir. 2017 yılında yapılan değişiklikle birlikte pilot olarak belirlenen ortaokul 5. sınıflarda “Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulamasına” geçilmiştir. 2017 yılından itibaren devam eden uygulamada ne gibi durumların ortaya çıktığı cevaplanması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stake’in Uygunluk-Olasılık Modeline göre girdi ve süreç boyutlarının değerlendirilmesidir. Araştırmada birden çok veri kaynağından yararlanılarak mevcut durumun ortaya konulmasında kullanılan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale il merkezinden pilot olarak seçilen 5 ortaokulda görevli 20 İngilizce öğretmenin katılımı ile yürütülmüştür. Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi kapsamında birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu bağlamda girdi ve süreç boyutlarında farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Girdi boyutunda Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programını program geliştirme ölçütleri bazında değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Programı İnceleme Formu”; süreç boyutunda araştırmacı tarafından hazırlanan “Sınıf Gözlem Formu”; girdi ve süreç boyutlarında ise öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Anketi” kullanılmıştır. Öğretmen anketi ile elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde belirlenmiştir. Girdi boyutunda elde edilen bulgulara göre, 40 üniteden oluşan öğretim programında 15. üniteden sonra dil zorlaşmaktadır. Kazanımlar üst düzey öğrenmeyi hedeflediğinden öğrencilerin hazır bulunuşluklarının üzerindedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programın kazanımlarının öğrencilerin ön bilgisine uygun olduğuna katılmadıkları tespit edilmiştir. Programın içeriği ve öğrenme yaşantıları düzenlenirken öğrenciye görelilik ilkesi göz ardı edilmiştir. Süreç boyutunda öğretmenlerin büyük bölümünün ders kitabının programın amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olduğuna katılmadıkları tespit edilmiştir. Gözlem yapılan sınıflarda kullanılan ders kitaplarının programın hedeflediği dil seviyesi için yetersiz olduğuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim, İngilizce Öğretim Programı, Program Değerlendirme, Stake’in Uygunluk-Olasılık Modeli.

Evaluation Of The 5th Grade Intensive English Curriculum According To Stake’s Congruence-Contingency Model

Abstract

Foreign language education starts from the 2nd grade and continues until the end of the high school in Turkish Education System. With the change made in 2017, “Intensive Foreign Language Education Program” was implemented in the 5th grades of the pilot secondary schools. What kind of circumstances have occurred during the curriculum application since 2017 is a situation that needs to be answered. The purpose of this research is to evaluate the input and process of the 5th Grade Intensive English Curriculum according to Stake’s Congruence-Contingency Model. In the research, the case study was used. The research was carried out with the participation of 20 English teachers from 5 pilot secondary schools in Kırıkkale during the 2021-2022 academic year. Within

¹ Tam metin yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar:%50.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ggizemm.tasci@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0733-9192

³ Doç. Dr, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ilkaydogantas@kku.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1418-1688

the scope of the evaluation of the 5th Grade Intensive English Language Curriculum, more than one data collection tool was used. In the input, “Curriculum Evaluation Form”; in the process “Classroom Observation Form”; in the input and process, “Teacher Questionnaire” were used. Frequency and percentage values were determined in the analysis of the data acquired from the teacher questionnaire. According to the findings acquired in the input, in the curriculum consisting of 40 units, the functions get difficult after the 15th unit. Since the learning outcomes aim at high level of learning, they are over the readiness of the students. It has been determined that the majority of the teachers don’t agree that learning outcomes are suitable for the students’ prior knowledge. While arranging the content and learning experiences, the principle of child-appropriateness was ignored. In the process, it has been determined that most of the teachers don’t agree that the coursebook is sufficient for the objectives of the curriculum. It has been found that the coursebooks are insufficient in the observed classrooms.

Keywords: Foreign Language Intensive Education, English Curriculum, Program Evaluation, Stake’s Congruence-Contingency Model.

GİRİŞ

Dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması sadece insanlar arasındaki ilişkiler için önemli olmamıştır. Teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği değişim, devletlerarası ilişkilerde ve ayrıca toplumsal ilişkilerde dil kullanımını daha da önemli hale gelmiştir (Daslak, 2019). 21. yüzyılda yabancı dil bilmek, bu dilde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin her birinde kendini ifade edebilmek ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmak günlük hayatımızda önemli bir yer edinmektedir. Uluslararası bireysel ve kurumsal ilişkilerde, ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında anadilden başka ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir (Demircan, 1990). Küreselleşen dünyaya bakıldığında insanların birbirleriyle olan iletişimlerinin sağlanmasının dil öğrenimini günlük hayatın bir parçası haline getirdiği ve ihtiyaçlar arasına aldığı söylenebilir. Bilgi ve teknolojik alanlarda meydana gelen gelişmeler neticesinde İngilizce 21. yüzyılın ortak dili olmuştur (Yücel vd., 2017:704). Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin başlaması batılılaşma hareketi adımı olan Tanzimat Fermanı’nın ilan edilmesi dönemine denk gelmektedir. Tanzimat döneminde ortaöğretim programlarında yabancı dil derslerine yer verilmesi sultanilerin açılmasıyla başlamıştır (Demirel, 2020). Cumhuriyetin ilanıyla yabancı dillere olan ilgi artmış ve Osmanlı Devleti’nde yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça yerini Almanca, Fransızca ve İngilizceye bırakmıştır (Demircan, 1988). Uluslararası düzeyde artan ilişkiler neticesinde yabancı dilde eğitim veren okullara ihtiyaç artmıştır. Bu doğrultuda 1955-1956 eğitim-öğretim yılından itibaren kolej, ileri yıllarda ise Anadolu Lisesi olarak adlandırılan okullar açılmıştır (Demirel, 2020). 1997-1998 eğitim-öğretim yılı itibarıyla zorunlu eğitim süresi 5 yıldan 8 yıla uzatılmıştır. Yapılan değişikliklerle İngilizce dersi 4. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). 11 Nisan 2012’de yayınlanan 6287 sayılı kanun doğrultusunda zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmıştır (MEB, 2012). 2013 yılından itibaren de Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı kararıyla İngilizce dersi 2. Sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır (MEB, 2013). 28 Mayıs 2013 tarihli İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi ile ilgili Talim ve Terbiye Kurulu’nun 6. maddesi şu şekildedir (TTKB, 2013):

“Beşinci sınıf Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ile en az dört saatlik seçmeli dersi tamamlamak kaydıyla, imkân ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı olarak 18 ders saatine kadar yabancı dil dersi öğretimi yapılabilir. Bu uygulamayı yapan okullarda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilmiş ve uygulanmakta olan yabancı dil öğretim programlarına dayalı olarak dersin zümre öğretmenleri kurulunca hazırlanan öğretim programları uygulanabilir.”

Bu değişikliklerle birlikte isteyen okullarda 5. sınıflarda haftalık 3 ders saati olan İngilizce dersinin 18 saate çıkarılması planlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün

yayımladığı 15.19.2017 tarihli 43769797-10.07.01-E.13998194 sayılı resmi yazı ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına geçilmiştir. İlgili resmi yazıda ortaokul 5. sınıflarda uygulamanın 81 il valiliğinden Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bildirilen 620 okulun tüm 5. sınıf şubelerinde uygulanacağı belirtilmiştir (MEB, 2017).

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf Öğretim Programı, yoğun bir İngilizce öğretim programı olarak öğrencilere Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen düzeylerden A1 ve A2 seviyelerini sunduktan sonra programın ikinci döneminde B1 seviyesinin yarısına kadar (B1.1) İngilizce öğretimi sağlamaktır (MEB, 2017:4). 2017-2018 eğitim-öğretim yılından beri uygulanmakta olan bu programa ilişkin alan yazında çok az çalışma bulunmaktadır. Ayrıca mevcut çalışmalardan sadece birinde program değerlendirme modelinin (Aydınlatıcı Model) kullanılmış olması da program hakkında çok sınırlı bir veri bulunduğunu göstermektedir. Programın çeşitli açılardan değerlendirilmesi aracılığıyla elde edilecek veriler program uygulayıcılarına ve araştırmacılara ışık tutacaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline göre girdi ve süreç boyutlarının değerlendirilmesidir. Bu amaç için şu sorulara cevaplar aranmıştır: Girdi boyutunun değerlendirilmesi ile öğretim programının uygunluğu, öğretmenlerin ilgili program hakkındaki bilgileri; süreç değerlendirilmesinde öğretmenlerin programı uygulama düzeyleri ve karşılaştıkları güçlükler.

Girdi boyutunda:

- Programın program geliştirme ölçütlerini karşılama düzeyi nedir?

Süreç boyutunda:

- Programın uygulanmasından beklenenler ile öğretmenlerin uygulamaları arasındaki uygunluk nedir?
- Öğretmenlerin programın uygulanması sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

YÖNTEM

Yabancı Dil Ağırlıklı Ortaokul 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline göre değerlendirilmesini amaçlayan çalışmada birden çok veri kaynağından yararlanılarak mevcut durumun ortaya konulmasında kullanılan durum çalışmasından yararlanılmıştır.

Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Robert Stake tarafından 1967 yılında geliştirilen "Uygunluk-Olasılık Modeli" değerlendirmede betimleme ve karar verme olarak iki önemli süreç vardır. Değerlendirmede yapılan betimsel gözlemler ve değerlendirme yapılacak öğelere yönelik uygun ölçütler ile iki tür veri toplanmaktadır. Sonraki aşamalarda ise elde edilen veriler karşılaştırılır, amaçlar ile uygunluk arasındaki farklar yorumlanmaktadır (Uşun, 2016).

Değerlendirme ön bilgiler (girdiler), ilişkiler ve sonuç verileri ile yapılmalıdır. Ön bilgiler eski öğrenme ve öğretmenleri, sonucu etkileyen her türlü durumu kapsamaktadır. Öğrencilerin yetenekleri, deneyimleri, ilgileri ve ön bilgileri giriş davranışlarını oluşturmaktadır. İlişkiler (süreç) ise öğrencinin öğretmenleri, sınıf arkadaşları ve ailesi ile olan etkileşimini içermektedir. Yeterlilikler, başarılar, tutumlar ve eğitim gibi deneyimler ile sonuçlanan öğrenci istekleri, tutumları çıktı olarak adlandırılmaktadır. Stake'in program değerlendirme modelinde tasarlanan ile gerçekleşen çıktı arasındaki uygunluğa bakılır (Kutlu ve Korkmaz, 2017).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale İl Milli Eğitimi'ne bağlı pilot olarak seçilen 5. sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması yürüten sosyoekonomik açıdan büyük farklılığın olmadığı 5 ortaokulda İngilizce derslerine giren 20 İngilizce öğretmeni ve derse girdikleri sınıflar oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce Öğretim Programının değerlendirilmesi amacıyla birden fazla veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda girdi ve süreç boyutlarında farklı veri toplama araçları kullanılmıştır.

Girdi boyutunda Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce öğretim programını program geliştirme ölçütleri bazında değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Programı İnceleme Formu” kullanılmıştır.

Süreç boyutunda öğretim programının uygulanma düzeyini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Gözlem Formu” kullanılmıştır.

Girdi ve süreç boyutlarında ise öğretmenlerin öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Anketi” kullanılmıştır.

Verilerin Elde Edilmesi

1.Öğretim Programı İnceleme Formu ile Verilerin Elde Edilmesi

Bir öğretim programının amaçlar/kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olarak dört temel ögesi bulunmaktadır (Gültekin, 2017). Bu doğrultuda Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı, program geliştirme aşamalarını ve eğitim programının dört temel ögesi (kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) boyutlarını içeren 53 maddeden oluşmaktadır. Öğretim programı inceleme formu, program geliştirme alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak hazırlanmıştır.

2. Gözlem Formu ile Verilerin Toplanması

Gözlem, bir etkileşim ya da olguyu amaca yönelik olarak, sistematik ve seçici bir şekilde izleme ve dinleme yoludur. Katılımlı gözlem ve katılımlı olmayan gözlem olarak iki tür gözlem bulunur. Katılımlı olmayan gözlem, araştırmacının grubun etkinliklerine dâhil olmadığı ancak pasif bir gözlemci olarak etkinlikleri izleyip dinleyerek bunlardan sonuçlar çıkardığı durumlarda gerçekleşir (Atak, 2011:149). Bu çalışmada katılımlı olmayan gözlem türü kullanılmıştır. Kırıkkale il merkezinde Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması için pilot olarak belirlenen bir ortaokulun bütün 5. sınıf şubelerinde farklı gün ve saatlerde gözlem yapılmıştır. Sınıf gözlem formunda sınıfın fiziksel ortamı, derse giriş etkinlikleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri, dersin bitirilişi ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin parametreler yer almıştır.

3. Öğretmen Anketi ile Verilerin Elde Edilmesi

Öğretmen anketi, öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili girdi ve süreç boyutlarına yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Ankette öğretim programının girdi boyutu için 17 madde; süreç boyutu için ise 19 madde bulunmaktadır. Anket uygulaması için gidilen okullarda öğretmenlere önce çalışmanın amacı anlatılmıştır. Çalışmaya katılmada gönüllülük esasının yer aldığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda anket, Kırıkkale il merkezinde yabancı dil uygulaması için pilot olarak seçilen 5 ortaokulda 5. sınıfların İngilizce derslerine giren 16'sı kadın, 4'ü erkek olmak üzere gönüllülük esasına bağlı olarak 20 İngilizce öğretmene uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma öğretim programı inceleme, gözlem ve anket verilerine dayanmaktadır. Öğretmenlere uygulanan anket ile elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde belirlenmiştir. Öğretim programı inceleme formu ve gözlem verilerinin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce öğretim programının girdi ve süreç boyutlarına ilişkin öğretim programı inceleme formu, gözlem formu ve öğretmen anketi aracılığıyla elde edilen veriler birbiriyle ilişkilendirilerek girdi ve süreç boyutuna ilişkin bulgular olarak sunulmuştur.

1.Öğretim Programının Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretim programı incelendiğinde programın genel amaçları ve felsefesinin açık ve net olarak ifade edildiği belirlenmiştir. Öğretim programı eylem odaklı ve iletişimsel yaklaşımlar temele alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2017:3-4). Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin önemli bir bölümünün programın amaçlarının açık bir şekilde belirtildiğine katıldıkları tespit edilmiştir.
Tablo 1. Öğretim Programının Amaçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
Ders kitabı programın amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir.	f	0	0	5	8	7	20
	%	0	0	25	40	35	100

40 üniteden oluşan öğretim programında ünite isimlerine bakıldığında (Family members, Sweet home vb.) kazanımların yaşamla ilişkilendirildiği görülmektedir. Öğrencilerin ilgisini çekecek temalara (Games and sports, movies vb.) yer verilirken 15. üniteden itibaren dil işlevleri zorlaşmaktadır. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önüne alındığında bazı temalar, dil işlevleri ve kazanımlar öğrencilerin hazır bulunuşluklarının üzerindedir ve içerik öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun değildir. Ayrıca öğretmen anketinden elde edilen veriler de bu bulguyu desteklemektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin önemli bir bölümü program kazanımlarının öğrencilerin ön bilgilerine uygun olmadığını ve ulaşılabilecek nitelikte olmadığını düşünmektedirler.

Tablo 2.

Program Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
f	6	8	0	5	1	20

Programın kazanımları öğrencilerin ön bilgilerine uygundur.	%	30	40	0	25	5	100
Programın kazanımları ulaşılabilecek niteliktedir.	f	5	8	0	3	4	20
	%	25	40	0	15	20	100

Öğretim programında eğitim durumları ögesine yönelik önerilen bağlam, etkinlikler ve ödevler bulunmaktadır. Programda önerilen öğrenme yaşantıları öğrencilerin hazır bulunuşluklarının üzerinde olmayan kazanımlara ulaşmasını destekleyecek niteliktedir (MEB, 2017). Değerlendirme ögesine ilişkin de öğretim programında dil becerilerine (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) yönelik ölçme araç ve teknikleri önerilmiştir (MEB, 2017).

2. Programın Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular

Gözlem yapılan sınıflarda İngilizce dersi haftalık 11 saattir ve TEGM tarafından okullara gönderilen 5. sınıf İngilizce ders kitabı ile zümre öğretmenler kurulu tarafından seçilen kitaplarla birlikte 3 farklı kitap kullanıldığı belirlenmiştir. Kullanılan 3 kitap incelendiğinde bunların CEFR A1/A2 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum kitapların öğretim programında amaçlanan dil seviyesine (B1.1) uygun olmadığını göstermektedir. Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir bölümünün de benzer şekilde kullanılan ders kitaplarının programın amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olmadığını düşündükleri görülmektedir.

Tablo 3.

Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
Ders kitabı programın amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir.	f	8	8	4	0	0	20
	%	0	0	0	0	0	100

Sınıflarda programın amaçlarına yönelik olarak ders kitapları ve resimli hikâye kitapları gibi materyallerin eksik olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıflarda anadilin konuşulduğu anlar da olmasına rağmen derslerin öğretmenler tarafından basit komutların, ifadelerin, soruların İngilizce ifade edilmesiyle işlendiği gözlenmiştir. Ayrıca gözlem yapılan sınıflarda, işlenen kazanıma yönelik rol oynama etkinliği yaptırılması ve ünite sonunda çizgi film izlettirilmesi gibi çalışmaların öğretim programında önerilen aktivite ve etkiliklere uygun olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretim programının amaçları göz önünde bulundurulduğunda programın genel amaçları ve felsefesinin açık ve net olarak ifade edildiği ve öğretmenlerin de amaçların programda açıkça belirtildiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte programa yönelik incelemeler ve öğretmen görüşleri doğrultusunda program kazanımlarının yaşamla ilişkilendirildiği ve öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğu söylenebilir. Yabancı dil ağırlıklı uygulama ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde oyunlar, spor, teknoloji gibi öğrencilerin ilgilerini çeken konuların İngilizce öğretim programının içeriğinde yer alması gerektiği belirtilmiştir (Erdem ve Toy, 2017:273). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen gözlemlerde ders kitaplarının zümre öğretmenleri tarafından belirlendiği, öğretmenlerin de kullanılan ders kitaplarının programın amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Erkan (2020), aynı konu ile ilgili yaptığı araştırmasında kullanılan kitap ve ders materyalleri ile ilgili okullarda bir düzenin olmadığı, her okulun kendi sistemi ile programı uyguladığı sonucuna ulaşmıştır. Sınıflarda programın amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli olan materyal, araç ve gereçler bakımında eksik olduğu gözlenmiştir. Kambur (2018), Kayabaşı (2019) ve Gül (2018) yaptıkları çalışmalarda benzer şekilde sınıfların fiziksel ve materyal anlamında desteklenmesi sonucuna ulaşmışlardır. Öğretim programında öğretimin İngilizce yürütülmesi önerilmiştir. Öğretmenler sınıflarda öğrenci düzeyine uygun şekilde İngilizce konuşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve benzer çalışmalarda ortaya konan sonuçlar yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programının teoride uygun olduğu ancak uygulamada ve ders kitapları ve ek materyaller konusunda desteklenmeye ihtiyacı olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

- 1- Pilot olarak seçilen okullarda İngilizce 5. sınıflarda 11 saattir. Okulların ortak olarak kullandıkları kitap TEGM tarafından gönderilen 5. sınıf İngilizce ders kitabıdır. Kullanılan diğer kitaplarda da farklılıklar söz konusudur. Bu bağlamda okullar programın hedeflediği dil düzeyine yönelik hazırlanan kitaplarla, materyallerle desteklenmelidir.
- 2- Çalışma Kırıkkale il merkezinde yürütülmüştür. Farklı şehirlerde programın uygulandığı okullarda öğretim programını konu alan karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- 3- Çalışma Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce dersine giren İngilizce öğretmenleri ile yürütülmüştür. 5. sınıfta yabancı dil ağırlıklı eğitim alan öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıflarda durumlarını tespit etmek amacıyla programa ilişkin daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Atak, H. (2011). Bir Veri Toplama Yönteminin Seçilmesi. Ömay, Çokluk (Ed.), *Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı, s.146-176) içinde. Edge Akademi.
- Daslak, İ. B. (2019). Kültürün yabancı dil eğitimi üzerindeki etkisi: Trabzon örneği. *İmgelem Altı Aylık hakemli Beşeri Bilimler Dergisi, Temmuz 3(4)*, 81-106. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/761560>
Erişim tarihi: 12.01.2022
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara
- Erdem, S. & Yücel-Toy, B. (2017). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages , Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), s.259-280. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Erkan, D. (2020). *The Views of EFL Teachers on the 5th Grade Intensive English Teaching Program*.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gül, Ö. (2019). *5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: Güncellenen Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri*.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, M. (2017). Program Geliştirmeye Yönelik Temel Kavramlar. Behçet, Oral & Taha Yazar (Ed.),
Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. (1.baskı, s.2-37) içinde Pegem Akademi.
- Kambur, S. (2018). *An Evaluation of 5th Grade Intensive English Language Curriculum In Terms Of Teacher Opinions*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayabaşı, O. (2019). *Ortaokul 5. Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulaması Hakkında İngilizce Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutlu, O. & Korkmaz, Ş. (2017). Program Değerlendirme Modelleri II. Behçet, Oral & Taha Yazar (Ed.),
Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. (1.baskı, s.490-508) içinde Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2012). 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar. Erişim:
https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Mart 2013 tarih ve 2666 sayılı Tebliğler Dergisi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Erişim:
http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/15180742_EK_2_YabancY_Dil_AYrlyYklY_5_SYnYf_Yngilizce_Dersi_YYretim_ProgramY.pdf
- Suna, Y. & Durmuşçelebi, M.(2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), s.7-24.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210695> Erişim tarihi: 12.01.2022
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi. Mayıs 2013 tarih 2669 sayılı Tebliğler Dergisi Erişim:
<http://tebliğler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/80-2013>.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. (2017). *Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz*. *Ege Üniversitesi Dergisi*, 2017 (18)2, 702-737.
<https://doi.org/10.12984/egeefd.305922>

ŞEYHÜLİSLAM ÇATALCALI ALİ EFENDİ (ÖL. 1103/1692) VE OSMANLI FETÂVÂ GELENEĞİNE KATKISI

Ali Aslan TOPÇUOĞLU*

Öz

İslam'ın ilk dönemlerinden itibaren insanlar arasında ve toplumda ihtiyaçların sevkıyla bireysel, sosyal, siyasi, idari ve hukuki hususlar dair oluşan ifta/fetva verme işlemi, teşri derecesinde önem kazanmış, İslam hukukunun tedvin edildiği dönemde ise müstakil bölümler içinde yer almış ve bu hususta eserler kaleme alınmıştır. Söz konusu bu eserlerde fetva müessesesi, sistematik olarak ve detaylı bir şekilde incelendiği gibi bu kuruma dair pek çok meseleye de yer verilmiştir. Bu çerçevede Emevî ve Abbasî dönemlerinde mühim meselelerde müftülerin görüşüne müracaat edildiği gibi Osmanlıda da savaş, barış, ıslahat gibi toplum için önemli sayılabilecek olaylarda müftü/şeyhülislamın fetvasına başvurulmuştur. Daha sonra toplumun pratik ihtiyaçlarına cevap verme adına bu fetvaların bir araya toplanmasıyla fetva mecmuaları vücuda getirilmiştir. Osmanlı devrinde bu hususta yazılmış olan pek çok fetva kitapları/mecmuaları bulunmakla birlikte bunlar arasında en muteber dört fetva kitabından birinin "*Fetâvâ-yı Ali Efendi*" olduğu kabul edilmektedir.

Bu eserin sahibi olan Çatalcalı Ali Efendi, Alanyalı bir ailenin çocuğu olarak Çatalca'da dünyaya gelmiş, Şeyhülislam Minkârîzâde Yahyâ Efendi'nin en gözde öğrencileri arasına girmeyi başarmış ve ondan icazet almıştır. Daha sonra farklı yerlerde ve kademelerde yaptığı görevlerde gerek ahlâkı gerekse meslekî ehliyet ve dirayeti sayesinde henüz otuz yaşına ulaşmadan ilim çevrelerinde meşhur olmuştur. Bu çerçevede müderrislik, kadılık ve Rumeli kazaskerliği gibi devletin önemli kademelerindeki görevleri layıkıyla ve başarılı bir şekilde deruhte etmiş ve hocasının azli üzerine genç denebilecek bir yaşta şeyhülislamlık makamına getirilmiştir. Bu görevlerde hızlı yükselmesinde babasından aldığı ahlâkî terbiye ve eğitimin yanı sıra bulunduğu görevlerde ortaya koyduğu dürüstlük, ilmi yeterlilik, samimiyet ve sadakat etkili olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, Kadı, Şeyhülislam, Fetâvâ, Çatalcalı Ali Efendi

Sheikh Al-Islam Çatalcalı Ali Efendi (Öl. 1103/1692) and its Contribution to the Ottoman Fatava Tradition

Abstract

Since the early periods of Islam, the process of issuing fatwas/fatwas regarding individual, social, political, administrative and legal matters, among people and in the society by the referral of needs, gained importance at the level of legislation. In these works, the institution of fatwa is examined systematically and in detail, as well as many issues related to this institution. In this context, in the Umayyad and Abbasid periods, the opinion of the muftis was consulted on important issues, and the fatwa of the mufti/sheikh al-Islam was applied in the events that could be considered important for the society such as war, peace and reform in the Ottoman Empire. Later, fatwa journals were created by gathering these fatwas together in order to respond to the practical needs of the society. Although there were many fatwa books/mecmuas written on this subject in the Ottoman period, it is accepted that one of the four most respected fatwa books is "Fetava-yi Ali Efendi". The owner of this work, Çatalcalı Ali Efendi, was born in Çatalca to a family from Alanya, succeeded in becoming one of the most popular students of Sheikh al-Islam Minkârîzâde Yahyâ Efendi and received his approval. Afterwards, he became famous in scientific circles before he reached the age of thirty, thanks to his morality and professional competence and acumen in the duties he performed in different places and levels. In this context, he duly and successfully assumed duties at important levels of the state such as professorship, cadi and Rumelia kazasker, and he was brought to the office of sheikh al-Islam at a young age after his teacher's dismissal. In addition to the moral training and education he received from his father, the honesty, scientific competence, sincerity and loyalty he displayed in his duties were effective in his rapid rise in these duties.

* Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İslam Hukuku Anabilim Dalı, aatopcuoglu@hotmail.com,
orcid.org/0000-0002-7721-9751

Keywords: Ottoman, Kadı, Sheikh al-Islam, Fetawa, Çatalcalı Ali Efendi

GİRİŞ

İslam'ın erken döneminden itibaren İslam toplumunda ihtiyacın sevkiyle ortaya çıkan fetva verme işleminin⁴ İslam hukukunun tedvinine, İslam kültür ve medeniyetinin gelişmesine paralel olarak kurumsallaştığı, fıkıh literatüründe ayrı bölümler halinde yer aldığı ya da konuyla ilgili müstakil eserlerin kaleme alındığı görülmektedir. Bu eserlerde fetva müessesesi, ayrıntılı ve sistematik bir şekilde incelenmiş, şartları, hükümleri belirlenmeye çalışılmış, bu kuruma ilişkin pek çok mesele incelenmiştir. Fetva konuları da ilk zamanlardan itibaren sadece bireysel meselelerde değil aynı zamanda sosyal, siyasi, idari ve hukuki hususlarla ilgili olmuştur. Hulefâ-i Raşidîn kendi zamanlarındaki fetvaları oldukça önemli gördüğü gibi Emevî ve Abbasî halifeleri de mühim işlerde müftülerin görüşüne başvurmuşlardır. Aynı şekilde Osmanlı Devleti'nde savaş, barış, ıslahat gibi önemli olaylar da fetva konusu olmuş ve bu hususlarda şeyhülislamın fetvası aranmıştır.⁵

Hanefî mezhebi esaslarına göre fetva işlerinin yürütüldüğü Osmanlı Dönemi'nde⁶ kendisine sorulan genel ve özel nitelikli dini/hukukî meselelere ait hükümlere uyarak karar veren şahsa “müftü”; verilen hükme “fetva”; müctehid olmayan müftülerin riayet etmeleri gereken bir takım usule de “resmülmüftî” denmiştir.⁷ Hukukun olgusal gerçeklikle temasını kuran bir fikhî üretim biçimi olarak fetva, doktrin düzeyinde İslam hukukunun gelişimine katkı sağlayarak bir anlamda fikhî/hukukî yorumlamanın dinamizmini sağlayan bir faktör olmuştur.⁸ Fakihın, nassın bulunduğu durumlarda onun lafız ve manasından; bulunmadığı hallerde ise farklı istinbat yöntemlerini kullanarak zanni bir bilgiye ulaşabilme çabası olarak ifade edilen icthad⁹ ile fetva arasında kavramsal nitelikte bir benzerlik söz konusudur. Buna göre fetva, temel kaynaklarda bulunan hükmün açıklanması ve hükmün bulunmadığı meselelerde de belirli metotlar kullanılarak dini/hukukî hükmün elde edilmesi faaliyetidir.¹⁰ Dolayısıyla fetvanın sorulan bir soruya verilen cevap olması itibarıyla hususî bir yönü bulunmaktadır. Ancak fikhî hükümleri kaynaklardan çıkarma anlamına gelen icthad, fetvadan daha kapsamlıdır. Çünkü bir müctehid, kendisine sorulsun ya da sorulmasın meseleleri açıklar. Oysaki fetva, hükmü sorulan bir meseleye müftü/sheyhülislam tarafından verilen fikhî cevaptan ibarettir.¹¹ Her insan, bir meseleye dair dinin hükmünü bilemeyebileceği gibi fıkıh kitaplarından da o meselenin hükmünü belirleme yeterliliğinde olamayabilir. Bu hususta işin mütehasısları tarafından verilecek cevaba ihtiyaç vardır ki bu da fetva yoluyla mümkündür.¹² Bunun için bir meseleye dair fetva¹³ verildiğinde fakihler, fetvaların kaynaklarını belirtmekle mükellef tutulurken, müftü/sheyhülsamlar bundan muaf sayılmışlardır.¹⁴

⁴ Ebü'l-‘Ulâ Mardin, “Fetva”, *İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1993), 583.

⁵ Fahrettin Atar, “Fetva”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1995), 12/490.

⁶ Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı* (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2014), 181; Ebü'l-‘Ulâ Mardin, “Fetva”, 583.

⁷ Ömer Nasuhi, Bilmen, *Hukuk-ı İslâmiyye ve Istılâhatı Fıkhiyye Kâmusu* (İstanbul: Bilmen Basım ve Yayınevi, 1992), 1/247.

⁸ Muharrem Kılıç, “Osmanlı Fetva Literatüründe Gayrimüslimlere Tanınan Din ve Vicdan Özgürlüğü: Fetâvâ-yı Ali Efendi Örneği”, *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi* 13(2009), 64.

⁹ H. Yunus Apaydın, “İctihad”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2000), 21/432.

¹⁰ Atar, “Fetva”, 487.

¹¹ Muhammed Ebü Zehra, *İslam'da Fikhî Mezhepler Tarihi*, trc. Abdülkadir Şener (Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1968), 1/159.

¹² A. Vehbi Ecer, Türk Kültürünün Tetkikinde Fetva Kitaplarının Önemi, *Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Dergisi* 8/90, (1970), 400.

¹³ Fetva, öncelikle konu ile ilgili tafsili delile, bu bulunamazsa fıkah usulünün diğer yöntemlerine göre elde edilen hüküm, nihai tahlilde Yüce Allah'ın norm koymadaki muradını ve hukuk düzeninden beklediği maslahatı ifade eden makâsıd-ı şerîa süzgecinden geçirilerek işleme alınır. Bkz. Ahmet Yaman, *Fetva Usûlü ve Âdabı* (İstanbul, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2019), 125.

¹⁴ Ebü'l-‘Ulâ Mardin, “Fetva”, 583.

Osmanlı kaynaklarında en yüksek ilmiye makamı sahibi, 17. yüzyılın sonlarına kadar çoğu zaman müftü unvanını taşıyan; 18. yüzyıldan itibaren onun yerine şeyhülislam tabiri umumileşmiştir.¹⁵ Bu dönemde müftüler tarafından ilk önce Ebû Hanîfe'den (öl. 150/767) tevâtür yoluyla nakledilmiş “*zâhirü'r-rivâye*” diye isimlendirilen kitaplara başvurularak hüküm verilmiştir. Bu hususta bir hüküm bulunmadığı takdirde, önceki dönemlerde yaşamış âlimlerce tercih ve kabul edilmiş müftâbih kanaatler alınmış, bu özelliği taşımayan görüş ve içtihatlar ise tercih edilmemiştir.¹⁶ Daha sonraki zamanlarda sosyal hayatta daha pratik kullanımı dolayısıyla önceki dönemlerde şeyhülislam veya müftülerin farklı meselelere dair verdikleri cevaplar, ya bizzat kendileri ya da başkaları tarafından toplanarak fetva kitapları ve mecmuaları meydana getirilmiştir. Bunlar genelde soru-cevap tarzında olduğu, farklı görüşlerden birini tercih ederek aktardığı, aktüel meselelere değindiği için fıkıh kitaplarından daha kullanışlı olduğu kabul edilmiştir. Bu kapsam dâhilinde kaleme alınan kitaplardan bir kısmı basılmış, matbu olmayanlar da kütüphanelerde mevcuttur.¹⁷ Hazırlandığı dönemin ilmî, dinî/hukukî ve ahlâkî meselelerini aksettiren tarihi bir belge niteliği taşıyan fetva kitapları/mecmuaları, örf, adet gibi mahalli şartlar ve milli hususiyetle ilgili olması itibarıyla İslam toplumunun sadece hukukî değil, aynı zamanda sosyal tarihinin de en değerli kaynakları hükmündedir.¹⁸

Kâtip Çelebi'nin (öl. 1067/1657) yirmi yıllık bir zaman diliminde hazırlamış olduğu “*Keşfü'z-zunûn*” adlı eserinde fetâvâ adıyla kaydedilmiş yüz otuz,¹⁹ zeylinde ise yaklaşık kırk eser adına yer verilmektedir.²⁰ Biyografi âlimi Bursalı Mehmet Tâhir'in (öl. 1925) ise Osmanlı Dönemi'nde Zenbilli Ali Efendi (öl. 932/1526), Kemalpaşazâde (öl. 940/1534) ve Ebussuûd Efendi (öl. 982/1574) dışında fetvaları kitap haline getirilmiş olan âlimlerin yetmiş bir fetâvâ kitabından bahseder. Bunlardan yirmi altısı şeyhülislamlara, biri de II. Bayezid'in (öl. 918/1512) oğlu Şehzade Korkut'a (öl. 919/1513) aittir.²¹ İşte bizim çalışmamıza konu olan ve Osmanlıda şeyhülislamlık makamında bulunduğu sırada verdiği fetvalardan oluşan fetvaların bir araya getirilmesiyle “*Fetâvâ-yı Ali Efendi*” adıyla vücuda getirilen eserin sahibi Çatalcalı Ali Efendi'nin ailesi, eğitimi, devlet kurumlarındaki görevleri, şeyhülislamlık makamına getirilişi ve nihayetinde fetâvâ geleneğine katkısı üzerinde durulacaktır.

I. AİLESİ VE EĞİTİMİ

1041/1631'de İstanbul sınırları içinde bulunan Çatalca'da dünyaya gelen Osmanlı devrinin kırk üçüncü şeyhülislamı Çatalcalı Ali Efendi²², Osmanlı Dönemi'nde ilmiye sınıfının başında yer alan şeyhülislamlık makamında uzun süre görev yapmış âlimlerdendir.²³ Babası aslen Alâîyeli/Alanyalı olup Çatalca'ya giderek orada ilmî ve tasavvufî eğitim gören Şeyh Mehmed b. Kadı Hasan'dır.²⁴ 18. yüzyıl biyografi yazarlarından Şeyhî Mehmed Efendi'nin (öl. 1144/1731) belirttiğine göre ulemadan birine

¹⁵ Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, 181.-182.

¹⁶ Bilmen, *İstûlâhâtı Fıkhiyye Kâmusu*, I/ 247; Atar, “Fetva”, /495.

¹⁷ Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, 181.

¹⁸ Ecer, *Fetva Kitaplarının Önemi*, 401.

¹⁹ Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-zunûn 'an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1362/1943), 2/1218-1230.

²⁰ Bağdatlı İsmail Paşa, *İzâhu'l- meknun fi'z-zeyli 'ala Keşfi'z-zunûn an esami'l-kütûbi ve'l-fünûn* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1366/1947), 2/155-158.

²¹ Bursalı Mehmet Tâhir, *Osmanlı Müellifleri*, haz. A. Fikri Yavuz-İsmail Özen (İstanbul: Meral Yayınevi, tsz.), 1/476-480.

²² Müstakimzâde Süleyman Sâdettin, *Devhatü'l Meşayih* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1978), 71; İlmiye Sâlnâmesi, Haz.

Seyyit Ali Kahraman- Ahmet Nezih Galitekin- Cevdet Dadaş (İstanbul: İşaret Yayınları, 1998), 394.

²³ Osmanlı devrinde Fahreddin-i Acemî Efendi (öl. 865/1460), otuz yıl; Ebussuûd Efendi (öl. 982/1574), yaklaşık yirmi dokuz yıl; Zenbilli Ali Efendi (öl. 932/1526), yirmi dört yıl; Molla Hüsrev (öl. 885/1480), yirmi yıl; Çatalcalı Ali Efendi ise yaklaşık on üç meşihat makamında görev yapmışlardır. Ayrıntılı bkz. Abdulkadir Altunsu, *Osmanlı Şeyhülislamları* (Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1972), 4, 6, 14, 28, 94.

²⁴ Müstakimzâde, *Devhatü'l Meşayih*, 71; Mehmed Süreyyâ, *Sicill-i Osmanî*, çev. Seyyit Ali Kahraman (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1996), 1/252; İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Tarihi* (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınevi, 1988), 4/479.

dânişmend²⁵ olmak için İstanbul'a gelerek Halvetiyye tarikatının²⁶ önde gelen isimlerinden biri olan Ömer Efendi'ye intisap edip orada eğitimini tamamladıktan sonra halife olarak Çatalca'ya gönderilmiştir. Çatalca'da inşa ettirdiği zaviyede göreve başlayan Mehmed Efendi, yıllarca irşat faaliyetinde bulunmuştur.²⁷ Ali Efendi'nin ilmiye mesleğine mensup olan kardeşi Ebûbekirzâde Şeyh Mehmed Nümâyî Efendi, müderris ve Selânik mollası olup Recep 1089/Ağustos-Eylül 1678'de vefat etmiştir. Onun oğlu Abdülbâkî Efendi(öl. 1126/1715) ise sadece müderrislik görevinde bulunmuştur.²⁸

Kaynaklarda Çatalcalı Ali Efendi'nin ailesiyle ilgili kapsamlı bir malumat bulunmamakla birlikte kızı Ayşe Hanım, Osmanlı ulemasından Bursa kadısı Yenişehirli Şerif Efendi ile evlendirdiği bilgisi yer almaktadır. Bu evlilikten doğan torunu Seyyid Mehmed Şerif Efendi²⁹, İstanbul kadılığı ve nakibüleşraflık, İstanbul kadılığı, Anadolu ve Rumeli kazaskerliği görevlerinde bulunmuştur. Bu görevleri sırasında dedesi Çatalcalı Ali Efendi'nin şeyhülislamlığı sırasında verdiği fetvaları bir araya getirerek "*Mecmuatü'l-aliyye fî'l-fıkhi'l Hanefiyye*" adlı müstakil eseri vücuda getirmiştir. Fetâvâ-yı Ali Efendi adıyla baskıları yapılan ve çok sayıda yazma nüshaları bulunan bu eserin giriş kısmında, sonraki dönem âlimleri tarafından bu esere itimat edildiğini ve uygulamada esas alındığını belirtir.³⁰ Bursalı Mehmet Tahir Efendi (öl.1925), Mehmed Şerif Efendi'ye ait fetvâları "*Fetâvâ-yı Şerifzâde*" adıyla toplandığını belirtse de³¹ diğer kaynaklarda böyle bir bilginin verilmemesi, Mehmed Şerif Efendi'nin dedesine ait fetvaları derlediği mecmuanın yanlışlıkla kendisine nispet edildiğini akla getirmektedir.³² Ayrıca Sultan III. Mustafa (öl. 1187/1774) döneminde 1187/ 20 Ağustos 1773'te Şeyhülislam Mirzazâde Mehmed Said Efendi'nin(öl.1188/1775)³³ yaşlılık ve hastalık sebebiyle istifası üzerine şeyhülislamlık makamına getirilerek yaklaşık altı ay bu görevde bulunmuştur. Ancak daha sonra Sultan I. Abdülhamit (öl.1203/1789) tarafından azledilmiştir. 1193/1769'da ise İstanbul'da vefat etmiş ve Eyüpsultan'da Şekerpare Türbesi yakınlarında Çivizâde mezarlığına defnedilmiştir.³⁴

Çatalcalı Ali Efendi, başlangıç mahiyetindeki tahsilini önce ilmiye sınıfından olan ve aynı zamanda tasavvufî yönü de bulunan babası Mehmed b. Hasan Alâî'den almış, daha sonra İstanbul'a giderek 1057/1647 yılında Osmanlı devrinin otuz birinci şeyhülislamı olan Hoca Abdurrahim Efendi'nin (öl.1066/1656)³⁵ yanında 1057/1647'de mülâzım olmuş,yani bir nevi meslekî eğitimden geçmiş ancak hocasının şeyhülislamlıktan azledilmesi üzerine memleketine dönmüştür. Daha sonra tahsilini ilerletmek üzere 1062/1652'de tekrar İstanbul'a giderek Şeyhülislam Minkârîzâde Yahyâ Efendi'ye (öl.

²⁵ Medrese tahsili görmüş olanlar hakkında kullanılan tabirlerden biridir. Bkz. Mehmet Zeki Pakalın, "Dânişmend", *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1971), 1/393.

²⁶ Şeyh Ebî Abdullah Sırâcüddin Ömer İbni eş-Şeyh Ekmelüddin'ül Ehci tarafından kurulan tarikatın adıdır. Bkz. Pakalın, "Halvetiyye", 1/714.

²⁷ Şeyhî Mehmed Efendi, *Vekâyîü'l fuzalâ*, nşr. Abdulkadir Özcan (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1989), 2/ 67.

²⁸ Mehmed Süreyyâ, *Sicill-i Osmanî*, 1/ 253; 4/ 1280.

²⁹ Serhat Başar, *Eserleri, Fotoğrafları ve Aileleriyle Osmanlı Şeyhülislamı* (İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, 2017), 251.

³⁰ Tahsin Özcan, "Seyyid Mehmet Şerif Efendi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2009) 37/69-70; ayrıca bkz. Başar, *Eserleri, Fotoğrafları ve Aileleriyle Osmanlı Şeyhülislamı*, 150.

³¹ Mehmet Tâhir, *Osmanlı Müellifleri*, 1/477; ayrıca bkz. Altunsu, *Osmanlı Şeyhülislamı*, 147.

³² Özcan, "Seyyid Mehmet Şerif Efendi", 37/70.

³³ Osmanlı Dönemi'nde kadılık, kazaskerlik, nakibüleşraflık ve Osmanlı devrinin yetmiş sekizinci şeyhülislamı olarak görev yapmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Mehmet İpşirli, "Mirzazâde Mehmed Said Efendi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2005), 30/169-170.

³⁴ Altunsu, *Osmanlı Şeyhülislamı*, 147.

³⁵ Altunsu, *Osmanlı Şeyhülislamı*, 94.

1088/1678)³⁶ intisap ettiği, mülâzım olduğu ve hocasının kadılık yaptığı yıllarda nâiblik görevinde bulunduğu ve onun en güzide öğrencileri arasına girmeyi başardığı bilinmektedir.³⁷

II. DEVLET KADEMELERİNDEKİ GÖREVLERİ

◊ Bâb Mahkemesi Nâibliği

Çatalcalı Ali Efendi, hocası Minkârîzâde Yahya Efendi, 1652 yılında Mısır kadısı olması üzerine onunla birlikte Kahire’de Bâb Mahkemesi nâibi³⁸ olmuş ve bu sırada hac fârizasını da yerine getirmiştir. Yahya Efendi, 1069/1659 yılında İstanbul kadılığına tayin edildiğinde mülâzımı olan Ali Efendi de Bâb Mahkemesi nâibliğine tayin edilmiştir. 1071/1661 yılında ise Abdurrahimzâde Mehmed Efendi’nin Mısır kadılığına tayini sırasında ikinci defa Kahire Bâb Mahkemesi nâibi olmuş, farklı yerlerde yaptığı görevlerde gerek ahlâkı gerekse meslekteki ehliyeti ve dirayetiyle³⁹ henüz otuz yaşına ulaşmadan ilim çevrelerinde meşhur olmuş ve “Nâib Çelebi” olarak anılmaya başlanmıştır.⁴⁰ Bu görevde bulunduktan sonra devlet kademelerinde önemli görevleri deruhte eden bir mertebeye ulaşmıştır.

◊ Müderrislik- Kadılık ve Kazaskerlik Görevi

Minkârîzâde Yahyâ Efendi’nin meşihat makamına getirilmesiyle onun yanında devam eden staj/mesleki eğitim dönemi sona ermiş olan Çatalcalı Ali Efendi, eğitim ve öğretim faaliyetlerine başlayarak önce 1073/1663’te La’lî-zâde Abdülaziz Efendi yerine Mesih Paşa Medresesi’ne müderris olarak atanmıştır. Bu görevi sırasında Sadrazam Köprülü Fâzıl Ahmed Paşa (öl.1087/1676) komutasındaki Osmanlı ordusu Uyvar seferine çıktığında o da ordu kadısı⁴¹ olarak görevlendirilmiştir. Bu sefer sonucunda Osmanlı ordusu zaferle dönünce 1074/1664’te Sarı Osman Efendi yerine Hâfız Paşa Medresesi’ne, daha sonra ise 1075/1665’te selefi Osman Efendi yerine Gazenfer Ağa Medresesi’ne müderris olarak tayin edilmiştir.⁴²

1076/1666 yılında yeniden yargı görevine dönen Çatalcalı Ali Efendi, Hâmid Efendi yerine Selânik kadılığına getirilmiş ancak Girit seferine çıkan Osmanlı ordusunda kadılık görevi yine ona tevdi edilmiş o da yerine nâib bırakarak orduyla birlikte sefere katılmıştır.⁴³ Gerek Uyvar gerekse Girit seferlerinde ordu kadısı olarak yaptığı başarılı hizmetlerle devlet erkânının özellikle Sadrazam Köprülü Fâzıl Ahmed Paşa’nın takdirini kazanmıştır.⁴⁴ Bunun akabinde 1078/1668’de Kebîrî-zâde Mustafa Efendi Selânik kadılığına atanmıştır. 1081/1670 yılında ise Ankarâvî Mehmed Efendi yerine Kahire kadılığına getirilen Çatalcalı Ali Efendi, göreve başlamak üzere giderken aynü’t-tüccâr denilen yere geldiğinde İstanbul’a çağrılarak Kadrî Efendi yerine Rumeli kazaskerliğine tayin edilmiş ve bu görevini

³⁶ Minkârîzâde Yahyâ Efendi, aslen Alâiyeli olup Osmanlı Dönemi’nde müderrislik, kadılık, kazaskerlik ve nihayetinde şeyhülislamlık makamına getirilmiş önemli simalardan biridir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Altunsu, *Osmanlı Şeyhülislamları*, 93.

³⁷ Müstakimzâde, *Devhatü’l Meşayih*, 71; Şeyhî, *Vekâyiü’l fuzalâ*, II, 67; Uzunçarşılı, *Osmanlı Tarihi*, 4/479; Ahmet Özel, *Haneft Fıkıh Âlimleri* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2013), 325; Mehmet İpşirli, “Çatalcalı Ali Efendi”, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 8/234.

³⁸ Bâb mahkemesi: İstanbul kadınlarının nâibi makamında olan biri tarafından idare edilen mahkemenin adıdır. Bâb nâibi ise bab mahkemesi reisinin unvanıdır. Esasen Kadı’nın vekili anlamında kullanılan bu terim, hukuk hâkimlerine nispetle sulh hâkimleri ne ise bab nâibleri de öyledir. Osmanlıda İstanbul, Şam, Bağdat gibi büyük şehirlerde bab mahkemeleri ve nâibleri mevcut olmuştur. Bkz. Pakalın, “Bab Mahkemesi ve Bab Nâibi”, 1/142.

³⁹ Şeyhî, *Vekâyiü’l fuzalâ*, 2/ 68; Özel, *Haneft Fıkıh Âlimleri*, 325; İpşirli, “Çatalcalı Ali Efendi”, 8/234.

⁴⁰ Şeyhî, *Vekâyiü’l fuzalâ*, 2/ 68.

⁴¹ Osmanlı padişahları sefere çıktıklarında askerî sınıfların kadıları olan Rumeli ve Anadolu kazaskerleri de orduyla birlikte gidip kendilerine ait şer’î işleri yürütmüşlerdir. Padişahlar, seferi terk ettiklerinde vezir-i âzâmlar, serdar-ekrem olarak giderler, kazaskerler ise padişahla birlikte kalırlar ve bunlara vekâleten “ordu kadısı” ismiyle mevâlî denilen büyük kadınların mâzullerinden liyakat ve malumat itibarıyla değerli birisi bu göreve tayin olunarak orduyla birlikte sefere gönderilmiştir. Ayrıntılı bkz. Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, 133.

⁴² Şeyhî, *Vekâyiü’l fuzalâ*, 2/ 68; ayrıca bkz. Altunsu, *Osmanlı Şeyhülislamları*, 94; Özel, *Haneft Fıkıh Âlimleri*, 325.

⁴³ Şeyhî, *Vekâyiü’l fuzalâ*, 2/ 68.

⁴⁴ Altunsu, *Osmanlı Şeyhülislamları*, 94; İpşirli, “Çatalcalı Ali Efendi”, 8/234.

dört yıl sürdürmüştür. Çatalcalı Ali Efendi'den boşalan Kahire kadılığına ise Kabakulak-zâde Mehmed Efendi getirilmiştir.⁴⁵

♦ Şeyhülislamlık Görevi

Ebüs-suûd Efendi, müftü yani şeyhülislamlığa gelinceye kadar kendisi de dâhil olmak üzere şeyhülislamlığa atamayla ilgili belirli bir usul söz konusu olmamıştır. Kazaskerlik, mevleviyet denilen büyük kadılık ve müderrislik yapmış olanlardan münasip olanları müftülüğe/şeyhülislamlığa getirilmiştir. Ebüsuûd Efendi'den itibaren ise şeyhülislamlık, Rumeli kazaskeri olanlara verilmeye başlanmıştır ancak bazen Anadolu kazaskeri veya bunun pâyelerinden de getirildiği de olmuştur. Şeyhülislamlar, Divan-ı Hümâyûn⁴⁶ âzası olmamış ancak nadiren de olsa dinî bir meselenin halli için ya da yanlış bir kararı düzeltmek üzere Divan-ı Hümâyûn'a davet edilmişlerdir.⁴⁷ Çatalcalı Ali Efendi, 1673'de kazaskerlik görevinden azledildiğinde⁴⁸ Ayıntab kazası arpalık⁴⁹ olarak kendisine verilmiştir. Ancak kısa bir süre sonra Şeyhülislam Minkârîzâde, hastalığı sebebiyle emekliye sevk edildiğinde, IV. Mehmed, Köprülü Fâzıl Ahmed Paşa'nın tavsiyesi üzerine Çatalcalı Ali Efendi'yi şeyhülislam olarak atama kararı almıştır. Bunun üzerine Osmanlı ordusunun Ukrayna seferi için Hacıoğlu Pazarı denilen mevkide bulunduğu sırada oraya çağrılarak 15 Zilkade 1084/21 Şubat 1674'te henüz kırk üç yaşında iken şeyhülislamlığa atanmıştır.⁵⁰ Ali Efendi'nin şeyhülislamlık makamına tayin edildiği Hicrî 1084 yılı için Nâilî Mehmed Efendi, "Ma'denü'l-ilmi Ali ve aleyhi'l fetvâ" diye kayıt düşmüştür.⁵¹

Esasen Çatalcalı Ali Efendi, o dönem uygulamaları aksine henüz on altı yaşında iken Minkârîzâde Yahyâ Efendi'den mülâzım olduktan sonra kısa süre içinde Sadrazam Köprülü Fâzıl Ahmed Paşa'nın da takdiriyle süratle yükselerek kırk üç yaşında şeyhülislam olması herkesi hayrete düşürmüştür.⁵² Şeyhülislamlık makamını haysiyet ve istiklalini titizlik ve cesaretle koruduğu için devşirme vezirler tarafından sevilmemiştir.⁵³ Bu bakımdan kaynaklarda onun bu makama yükselişi, selefi ya da çağdaşı olan âlimlerin de tepkisini çektiğinden bahsedilmektedir.⁵⁴ Ancak bu yükselişte babasından aldığı ahlâkî terbiye ve eğitimin yanı sıra atandığı görevlerde ortaya koyduğu ilmi yeterlilik, samimiyet ve sadakatin etkili olduğu söylenebilir.

İlmiye silsilesini başarı bir şekilde sürdürerek hocasının yerine geçmiş ve Padişah Sultan IV. Mehmed'in iltifatına mazhar olan Çatalcalı Ali Efendi, hiç kimseyi işine müdahale ettirmeyen ilim ve fazilet sahibi bir âlim olan Ali Efendi'nin⁵⁵ yaklaşık on üç yıl süren şeyhülislamlık dönemi, 1683 yılında Viyana bozgunu neticesinde Macar topraklarının elden çıktığı oldukça sıkıntılı ve buhranlı durumların yaşandığı bir devreye rastlamaktadır. Padişah IV. Mehmed avcılıkla tutkusundan vazgeçmediği ve devlet işlerinin iyi yönetmediği eleştirilerine muhatap olmasına rağmen Ali Efendi'nin bu vahim tablo karşısında padişahı ikaz etmediği için görevini layıkıyla yapmadığı ileri sürülmüştür. Hatta kazaskerler, kendisini ziyaret ederek padişahın Cuma namazına gelmemesini ve devlet işleriyle

⁴⁵ Şeyhî, *Vekâyiü'l fuzalâ*, 2/ 68; ayrıca bkz. Müstakimzâde, *Devhatü'l Meşayih*, 71-72; İlmiyye Sâlnâmesi, 394; Altunsu, *Osmanlı Şeyhülislamları*, 94.

⁴⁶ Bütün İslam devletlerinde olduğu gibi Osmanlı Devleti'nde de başlangıçta hükümdarın sonraları ise sadrazamın başkanlığında toplanarak devlet işlerine bakan meclisin adıdır. Bkz. Pakalın, "Divan-ı Humayun", 1/462.

⁴⁷ Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, 185.

⁴⁸ Altunsu, *Osmanlı Şeyhülislamları*, 94.

⁴⁹ Arpalık: Osmanlıda devlet memurlarına hizmette bulundukları süre zarfında maaşlarına ilâve olarak ya da görevden ayrıldıktan sonra bir nevi emekli maaşı şeklinde tahsis edilen gelir anlamında bir terimdir. Ayrıntılı bkz. Cahit Baltacı, "Arpalık", *TDV İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1991), 3/ 392.

⁵⁰ Şeyhî, *Vekâyiü'l fuzalâ*, 2/ 68; Müstakimzâde, *Devhatü'l Meşayih*, 72; Altunsu, *Osmanlı Şeyhülislamları*, 94; Özel, *Haneî Fıkıh Âlimleri*, 325; İpşirli, "Çatalcalı Ali Efendi", 8/234.

⁵¹ Müstakimzâde, *Devhatü'l Meşayih*, 72; Şeyhî, *Vekâyiü'l fuzalâ*, 2/ 68.

⁵² Uzunçarşılı, *Osmanlı Tarihi*, 4/ 479.

⁵³ İlmiyye Sâlnâmesi, 394; Hayreddin Karaman, *İslam Hukuk Tarihi* (İstanbul: İz Yayıncılık, 2012), 289.

⁵⁴ Râşid Mehmed Efendi, *Târih-i Râşid* (İstanbul: Klasik Yayınları, 2013), 1/305.

⁵⁵ İlmiyye Sâlnâmesi, 394.

ilgilenmemesinin nedeni ona sorarak dolaylı olarak bu işleyişte şeyhülislamın da dahli olduğunu adeta sorgulamışlardır. Ali Efendi de bu vaziyeti bir yazı ile Kaymakam Recep Paşa'ya bildirmiş, o da bu durumu padişaha arz etmiştir. Bu olaydan kısa bir süre sonra padişahın gittiği Vâlîde Camii'ne cuma namazına giderken orada bulunan halk tarafından hakarete uğramış ve hatta arabası parçalanmaya çalışılmıştır. Bu olaydan etkilenen Ali Efendi, Budin'in düşmesi akabinde memleketin her tarafında avcılık alışkanlığından vazgeçmeyen padişah aleyhinde vaazların verildiği bir sırada Davut Paşa'da bulunan padişah tarafından Sadaret Kaymakamı Hersekli Recep Paşa ile şeyhülislam Çatalcalı Ali Efendi de danışmaya çağırılmasına rağmen "*Bizim o tarafa gitmemize ulemanın muvafakati yoktur; emirleri ne ise ilâm buyursunlar*" cevabını göndermesi, padişahı oldukça gücendirmiştir. Bunun üzerine İstanbul Kaymakamı Hersekli Recep Paşa, Ali Efendi aleyhinde konuşmuş, onun teşvikiyle diğer düşmanları da birleşince şeyhülislamı 1097/ 26 Eylül 1686'de dimağının fesada uğradığı gerekçesiyle görevinden azledilerek sürgüne gönderilmiş, onun yerine işe şeyhülisamlık makamına Rumeli kazaskeri Ankarâvî Mehmed Efendi getirilmiştir.⁵⁶ Böylece Çatalcalı Ali Efendi'nin ilk şeyhülisamlığı yaklaşık on üç yıl sürmüştür.⁵⁷

Bu görevden azledildikten sonra 1686'da önce Rodos'a sonra oradan alınıp Bursa'ya sürgün edilen⁵⁸ Ali Efendi'ye Gelibolu, Şehirköy, Sultanhisar kazaları arpalık olarak verilmiştir. 1687'de Rodos adasına gönderilmesine rağmen kısa bir süre sonra tekrar Bursa'ya dönmesine izin verilmiştir. Bu defa arpalıkları Tire, Pınarhisar, Karasu Yenicesi'ne çevrilmiştir.⁵⁹ Ancak Sultan II. Süleyman(öl. 1102/1691) padişah olunca onu affederek 1690 yılında İstanbul'a getirtmiştir.⁶⁰ Daha sonra II. Ahmed'in (öl. 1106/1695) Şeyhülislam Ebûsaidzâde Feyzullah Feyzi Efendi'nin(öl. 1110/1698)⁶¹ azli üzerine Çatalcalı Ali Efendi, Edirne'ye davet ederek Alay Köşkü'nde iltifatla karşılamış, IV. Mehmed döneminde devlete yaptığı hizmeti göz önünde bulundurarak kendisinin meşihat makamına getirdiğini bildirmiş ve hiçbir şekilde doğruyu ifade etmekten imtina etmemesini ona söylemiştir.⁶² Böylece 1103/ 10 Mart 1692 yılında Çatalcalı Ali Efendi, ikinci kez şeyhülisamlığa getirilmiştir.⁶³ Bu atamanın yapıldığı hicri 1103 yılı için *Âleme oldu yine müftî Aliyy-i âkil*" şeklinde tarih düşülmüştür.⁶⁴ Ancak bu göreve atanmasından kısa bir süre sonra 2 Şâban 1103/ 19 Nisan 1692'de Edirne'de vefat etmiş ve Zehrimâr Camii hâziresine defnedilmiştir.⁶⁵ Ali Efendi'yi, Osmanlı müftüsü ve âlimi Zenbilli Ali Efendi'den ayırmak için kendisine Çatalcalı Ali Efendi denilmiştir.⁶⁶ Öte yandan tarikat yönü bulunması nedeniyle de "*mecmau'l-bahreyn*" diye anılan Ali Efendi'nin uzun şeyhülisamlık sürecinde düzenlediği ya da imzaladığı belgelerden arşivlerde çokça örnek mevcut olduğu gibi orijinal fetvalarından da birçok örnek bulunmaktadır. Rumeli kazaskerliği sırasında tutulan bir rûznâmçe⁶⁷

⁵⁶ Silâhdar Mehmed Ağa, *Silahtar Tarihi* (İstanbul: Devlet Matbaası, 1928), 2/ 245-248; Uzunçarşılı, *Osmanlı Tarihi*, 4/ 480; İpşirli, "Çatalcalı Ali Efendi", 8/234.

⁵⁷ Müstakimzâde, *Devhatü'l Meşayih*, 72; Altunsu, *Osmanlı Şeyhülisamları*, 94.

⁵⁸ İlmiyye Sâlnâmesi, 394; Özel, *Haneî Fıkıh Âlimleri*, 325.

⁵⁹ İpşirli, "Çatalcalı Ali Efendi", 8/234.

⁶⁰ Özel, *Haneî Fıkıh Âlimleri*, 325.

⁶¹ Osmanlı devrinin kırk altıncı şeyhülislamı olan Erzurum doğumlu Ebûsaidzâde Feyzullah Feyzi Efendi, müderrislik, kazaskerlik yapmış ve 1099/14 Şubat 1688'de II. Süleyman tarafından Debbâğzâde Mehmed Efendi(öl. 1114/1702) yerine şeyhülisamlık makamına getirilmiştir. Ayrıntılı bkz. Altunsu, *Osmanlı Şeyhülisamları*, 98 vd.

⁶² İpşirli, "Çatalcalı Ali Efendi", 8/234.

⁶³ Altunsu, *Osmanlı Şeyhülisamları*, 94.

⁶⁴ Müstakimzâde, *Devhatü'l Meşayih*, 72.

⁶⁵ Altunsu, *Osmanlı Şeyhülisamları*, 94; Özel, *Haneî Fıkıh Âlimleri*, 325; Başar, *Eserleri, Fotoğrafları ve Aileleriyle Osmanlı Şeyhülisamları*, 250.

⁶⁶ Şeyhülislam Fetvaları(Ali Efendi), sad. İbrahim Ural (İstanbul: Fey Vakfı Yayınları, 1995), 2.

⁶⁷ Hazineye bağlı gelir ve gider defterlerine bakan memurlar için kullanılan bir terimdir. Bu işlemlerin tutulduğu deftere "Rûznâme" denildiği için memur için de bu tabir kullanılmıştır. Bkz. Pakalın, "Rûznâmçe", III, 62; resmi bir defter türü olarak rûznâmçe, daha çok hazinedeki gelir-giderlerin kaydedildiği defterleri ifade eder. Ayrıntılı bilgi için bkz. Erhan Afyoncu, "Rûznâme", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2008), 35/276.

İstanbul Şer'iyye Sicilleri Arşivi'nde kayıtlıdır(nr. 45).⁶⁸ Çatalcalı Ali Efendi ile ilgili buraya kadar verdiğimiz biyografik malumattan sonra Osmanlıda fetâvâ geleneği ve bu kapsamda ona şöhret kazandıran “*Fetâvâ-yı Ali Efendi*” adlı eserine yer vereceğiz.

III. OSMANLIDA FETÂVÂ GELENEĞİ VE FETÂVÂ-YI ALİ EFENDİ

A. Oluşum Süreci

İnsanların pratik hayatta karşılaştıkları hukukî meselelere dair sordukları sorulara verilen cevaplardan oluşan eserleri ifade eden fetva mecmuaları, önceki dönemlerde Hanefî mezhebini kuran büyük hukukçulardan herhangi biri, fikhî bir mesele hakkında mevcut bir görüş bulunmadığı takdirde o meseleyle karşı karşıya kalan hukukçu ise kendi içtihadına dayanarak söz konusu meseleyi çözüme kavuşturmuştur.⁶⁹ İşte İslam hukukçularının fetva mahiyetinde görüşlerini ifade ettikleri bu eserler, genelde fetvâ/fetâvâ, mecmûa, nevâzil, vâkiât, mesâil gibi başlıklar halinde bir araya getirilmiştir.⁷⁰ Hicri IV. yüzyıldan itibaren klasik fıkıh ilmi literatürü içerisinde ayrı bir bölüm olarak gelişen fetva literatürü, özellikle dinî/hukukî alanda uygulamalarda esas alınan mezhep mensupları tarafından özenle tutulan notların bir araya getirilmesiyle bir fikhî bir alan meydana getirilmiştir. Bu durum, özellikle Osmanlı Dönemi'nde uymak zorunda oldukları Hanefî mezhebi içinde birçok görüş arasında muteber olan görüşlere kolayca ulaşabilme imkânı sağlaması, bu alanda zengin bir literatürün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Öncelikle o dönem ilmî otorite olan şeyhülislamı sorulan fetvalar, öğrencilerinin veya resmi memurların gayretleriyle fikhî bablara göre toplanıp çeşitli şekillerde derlenerek fetva mecmuaları vücuda getirilmiştir.⁷¹

Osmanlı Devleti'nde mahkemelerde dinî/hukukî bütün meseleler, kadılar tarafından Hanefî mezhebindeki hâkim görüşe göre hükme bağlanmıştır. Bu mezhebin esasları ise fıkıh kitaplarında ve fetva mecmualarında tüm ayrıntılarıyla ortaya konulmuştur.⁷² Fetvâ verilen meseleler, her zaman dinî/fikhî çerçevede kalmayıp ibadet, ahlak ve muamelatla hiç ilgisi olmayan sorulara bile şeyhülislam tarafından cevap verildiği görülmektedir. Genel anlamda soru-cevap tarzında bazen de sorular olmaksızın sadece cevaplar şeklinde hazırlanan bu eserler, sık karşılaşılan meselelere Hanefî mezhebindeki muteber görüşü ihtiva ettiği için kadıların en çok başvuru kaynağı olmuş, genellikle fetva verenin mezhebinden deliller getirildiği halde bir mezhebin delilleriyle bağlı kalmaksızın Kitap, Sünnet ve diğer kaynaklardan da delillerin getirildiği olmuştur.⁷³

Bu çerçevede kadıların önüne ihtilaflı bir mesele getirildiğinde medreselerde okudukları fıkıh kitaplarından istifade ettikleri gibi pratik ihtiyaçları karşılamak üzere hazırlanmış olan ve en çok karşılaşılan hukukî mesele ve cevaplarını ihtiva eden fetva mecmuaları da kadı ve müftülere oldukça yararlı olmuştur.⁷⁴ Ayrıca fetva işlerini yürütmek üzere dinî/hukukî meselelerde ihtisas sahibi kişiler arasından, fetva sorumluluğu şeyhülislamın uhdesinde olmak üzere, fetva emini tayin edilmiştir.⁷⁵ XVI. yüzyıldan sonra şeyhülislamı, selefleri döneminde bizzat tetkik edilerek verilen fetvaları kendileri bizzat tetkik etmeyip bu işi fetva eminlerine bıraktıkları için o tarihten sonra fetva eminlerinin önemi artarak bir fetva dairesi kurulmuş ve Tanzimat'tan sonra “*fetvahâne*” tesis edilerek dâva ve hüküm işleri

⁶⁸ İpşirli, “Çatalcalı Ali Efendi”, 8/234.

⁶⁹ Halil Cin-Ahmed Akgündüz, *Türk Hukuk Tarihi* (İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı Yayınları, 1995), 1/109.

⁷⁰ Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Pahlül Düzenli, *Osmanlı Hukukçusu Şeyhülislâm Ebussuûd Efendi ve Fetvâları* (Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007), 68.

⁷¹ Şükrü Özen, “Osmanlı Dönemi Fetvâ Literatürü”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi: Türk Hukuk Tarihi Sayısı 3/5* (2005), 375-376.

⁷² Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, 91, 113.

⁷³ Abdülkerim Zeydan, *İslam Hukukuna Giriş*, çev. Ali Şafak (İstanbul: Kayhan Yayınları, 2011), 207.

⁷⁴ Mehmet Akif Aydın, *Osmanlı Devleti'nde Hukuk ve Adalet* (İstanbul: Klasik Yayınları, 2017), 233.

⁷⁵ Coşkun Üçok-Ahmet Mumcu- Gülnihal Bozkurt, *Türk Hukuk Tarihi* (Ankara: Savaş Yayınevi, 1999), 196.

fakihlerden oluşan bir heyet tarafından yürütülmüştür. Fetva vermek üzere müracaat edilen fetva kitap ve mecmuaları ise bu bölümde muhafaza edilmiştir.⁷⁶

Bu dönemde kadılar, mahkemeye intikal eden hukukî ihtilafları çözerken Hanefî mezhebinde yazılmış muteber fıkıh kitaplarına ve yine bu mezhep esaslarına göre verilmiş fetvaları bir araya getiren fetva mecmualarına başvurmuşlardır. Fatih Sultan Mehmed (öl. 886/1481) devrine kadar Osmanlı medreselerinde okutulan “*el-Hidâye*,” *Kenzü’l-dekâik*”, “*Vikâyetü’r-rivâye fî mesâ’ili’l-Hidâye*”, “*el-Muhtâr*” başta olmak üzere diğer Hanefî fıkıh kitapları, mahkemelerde kadılara bilgi ve bir tür yürürlük kaynağı olarak işlevi görmüştür.⁷⁷ Ayrıca XV. yüzyılda Osmanlı Şeyhülislamı Molla Hüsrev’in (öl. 885/1480) kaleme aldığı “*Dürrü’l-hükkâm fî Şerhi Ğureri’l-Ahkâm*”⁷⁸ adlı eseri, Fatih Sultan Mehmed döneminden itibaren mahkemelerde uzun yıllar en çok başvuru bilgi kaynağı olmuştur.⁷⁹ XVI. yüzyılda Kanunî Sultan Süleyman (öl.974/1566) devrinden itibaren ise Hanefî hukukçulardan İbrahim Halebî’nin(öl. 956/1594) *Mülteka’l-ebhûr*”⁸⁰ adlı eseri, yarı resmi yürürlük kaynağı olarak “*Dürr*” in yerini almıştır.⁸¹ Hacmi küçük ve kullanışlı kolay olan bu eser, yazılış şekli itibarıyla adeta madde numaraları konmamış muhtasar bir kanun metni olma özelliğine sahip olduğu için yazıldığı dönemden Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye’nin kabulüne kadar kadıların sıklıkla başvurdukları bir tür yürürlük kaynağı işlevi görmüştür.⁸² Ayrıca sonradan gelen müftülerin işlerini kolaylaştırmıştır.

Fıkıh kitaplarında yer alan dinî/hukukî meseleler, belirli bir sistem içerisinde ve ilmî olarak incelendiği için mukallit müftüler, ortaya çıkan her dinî meseleyle ilgili hükmü bu kitaplardan çıkarabilmek için bazı durumlarda sıkıntı çekmişlerdir. Bu nedenle önceki müftülerin ya da şeyhülislamın verdiği fetvalar, bizzat kendileri ya da başkaları tarafından bir araya getirilerek kitap haline getirilmiştir. Bunların genelde soru-cevap şeklinde olduğu, farklı görüşlerden birini tercih edip aktardığı, aktüel meselelere değindiği için fıkıh kitaplarından daha çok kullanışlı olduğu kabul edilmiştir.⁸³ Fetva mecmualarının sıkça karşılaşılan problemlere yer vermeleri, Hanefî mezhebi içinde muteber görüşü bildirmeleri nedeniyle kadıların çokça başvurdukları metinlerin ardından ikinci sırada yer alan bilgi kaynağı niteliğinde olmuştur. Ayrıca kadıların, verdikleri hükmün doğruluğundan emin olmak ve kararlarının Divân-ı Hümayun gibi bir üst yargı mercii tarafından geri gönderilmesini önlemek için bir mesele ile ilgili hükmü, güvenilir bir hukukçunun özellikle bir şeyhülislamın fetvasına dayandırma yönündeki arzuları, İslam ve Osmanlı hukuk tarihi boyunca fetva mecmualarının yaygın kullanımının yolunu açmıştır.⁸⁴ Sadece Osmanlı Devleti Dönemi’nde hazırlanan fetva mecmualarının sayısının yüzü geçtiği⁸⁵ dikkate alındığında bunların dinî/hukukî meselelerin çözümünde ne kadar işlevsel bir rol oynadığı daha iyi anlaşılmaktadır.

Osmanlı Devleti’nde yargı müessesesinin ve ilmiye sınıfının başı olarak kabul edilen her şeyhülislamın, görevi süresince kendisine sorulan hukukî meselelere verdiği cevapları ihtiva eden

⁷⁶ Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, 202.

⁷⁷ Bilmen, *Hukuk-ı İslâmiyye ve Islâhâtı Fıkhiyye Kâmusu*, I/ 249; Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, 28, 181; Mehmet Âkif Aydın, *Türk Hukuk Tarihi* (İstanbul: Beta Yayınları, 2010), 98. Burada belirtilen kitaplar hakkında geniş bilgi için bkz. Özel, *Hanefî Fıkıh Âlimleri*, 86, 113, 121,123.

⁷⁸ Molla Hüsrev’in kaleme aldığı bu esere dair birçok şerh ve haşiye yapılmıştır. Bkz. Kâtip Çelebi, *Keşfü’z-zunûn*, 2/1199-1200; Özel, *Hanefî Fıkıh Âlimleri*, 204.

⁷⁹ Halil İnalcık, “Osmanlı Hukukuna Giriş”, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi 13/2 (1958), 126; Aydın, *Türk Hukuk Tarihi*, 98.

⁸⁰ Hanefî fikhının temel kaynaklarından *Muhtasarü’l-Kudurî*, *el-Muhtâr*, *Kenzü’l-dekâik* ve *el-Vikâye* gibi eserlere dayanılarak telif edilen ve on yedi binden fazla fikhî meseleyi ihtiva eden *Mülteka’l-ebhur*” adlı bu eser ile ilgili elli civarında şerh bulunmaktadır. Bkz. Kâtip Çelebi, *Keşfü’z-zunûn*, 2/1814-1816; Bağdatlı İsmail Paşa, *İzahü’l- meknun*, 2/551; Özel, *Hanefî Fıkıh Âlimleri*, 248.

⁸¹ Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, 181.

⁸² Mehmet Âkif Aydın, *Osmanlı Aile Hukuku* (İstanbul: Klasik Yayınları, 2017), 34.

⁸³ Atar, “Fetva”, 12/495.

⁸⁴ Aydın, *Türk Hukuk Tarihi*, 98.

⁸⁵ Kâtip Çelebi, *Keşfü’z-zunûn* 2/1218-1230; Mehmet Tâhir, *Osmanlı Müellifleri*, 1/476-480.

fetvaların, ya bizzat kendisi ya da hayatında veya ölümünden sonra öğrencileri tarafından toplanmasıyla ⁸⁶ “*Fetâvâ*” ya da *Mecmûatü’l-fetâvâ*”⁸⁷ adı altında oluşan literatür, hem içerik hem de derleyenlerin statüleri bakımından farklılıklar göstermektedir. Bu eserlerin bir kısmında, Osmanlı toplumunda karşılaşılan problemlerin cevabını oluşturan ve doğrudan şeyhülislam ya da müftüler tarafından verilen fetvalar derlenmiştir. Diğer bir kısmında ise kadı ve müftülere başvuru kaynağı olmak üzere el kitapları tarzında klasik Hanefî literatüründen derlenmiş meseleler aynen nakledilmektedir. Bu iki fetva literatürü, karışıklığa sebebiyet vermemek amacıyla birinci gruba girenler, “*aslî fetvâ mecmuaları*”; ikinci gruba girenler ise “*menkul fetvâ mecmuaları*” diye isimlendirilmiştir. Her iki gruba giren derlemeler, hem şeyhülislam hem de müftü, kadı ve fetva emini gibi daha alt kademedeki görev yapanlar tarafından oluşturulmuştur. Ancak şeyhülislamın verdikleri fetvalar ise genellikle kendileri tarafından derlenmemiş, fetva kâtipleri ya da emînleri tarafından bir araya getirilmiştir.⁸⁸

Osmanlı Devleti’nde fetva mecmualarının derleme tarzında oluşturulmasına, özellikle XVI. yüzyıldan itibaren başlanmıştır. 16. yüzyılın en önemli fetvâ derlemeleri, kuşkusuz Ebussuûd Efendi’nin verdiği fetvaların toplanmasıyla oluşturulmuştur. “*Fetâvâ-yı Ebussuûd*” adı altında birbirinden farklı birçok fetva mecmuası, çeşitli kütüphanelerde bulunmaktadır.⁸⁹ XVII. ve XVIII. yüzyılda da fetâvâ literatürüne çeşitli şeyhülislamlara ait yeni birçok fetva mecmuası eklenmiştir. Bunlar arasında Zekerîyyâ Yahyâ Efendi’nin (öl.1053/1644) “*Fetâvâ-yı Yahyâ Efendi*”, Minkârîzâde Yahyâ Efendi’nin (öl. 1088/1678) “*Fetâvâ-yı Minkârîzâde*”, Ankaravî Mehmet Emin Efendi’nin (öl. 1098/1687) “*Fetâvâ-yı Ankaravî*”, Çatalcalı Ali Efendi’nin “*Fetâvâ-yı Ali Efendi*”, Feyzullah Efendi’nin (öl. 1115/1703) “*Fetâvâ-yı Feyziyye*”, Menteşzâde Abdurrahim Efendi’nin (öl. 1128/1716) *Fetâvâ-yı Abdurrahim*, Yenişehirli Abdullah Efendi’nin (öl. 1156/1743) “*Behcetü’l Fetâvâ*”, Dürrişâde Mehmed Efendi’nin (öl. 1215/1800) “*Neticetü’l Fetâvâ*” adlı kitapları, kadıların en fazla başvurdukları eserler olarak dikkat çekmektedir. Osmanlı dönemi fetvalarıyla ilgili bu bilgiyi verdikten sonra Uzunçarşılı, sonradan gelen şeyhülislamların “*Behcetü’l Fetâvâ*”, “*Fetâvâ-yı Feyziyye*” ve “*Fetâvâ-yı Ali Efendi*” adlı fetva kitaplarına göre fetva verdiğini, bu durum ise sonradan gelen şeyhülislamların ilmî ve hukukî yönden onlardan bir kısmının malumatlarının noksan olduğunu belirtmiştir.⁹⁰

Ancak fetvaların somut olaylar için verilmiş dinî/hukukî çözümler olduğu dikkate alındığında, bunların mecmualarda toplanmasının tarihî bir belge niteliği taşıdığı gibi daha sonra fetva verecek olan müftüler/sheyhülislamlar ya da mahkemelerde davayı hükme bağlayacak kadılar için örneklik teşkil etmesi yönüyle pratik faydası da olmuştur.⁹¹ Dolayısıyla, kadılar için son derece yararlı olan bu fetva mecmuaları, adeta yarı resmi birer yürürlük kaynağı vazifesi görmüştür. Bu süreçte hukukî esasların tespitinde müftülerin de hukuk müşaviri görevi üstlenerek hukukun tatbikinde kadılara yardımcı oldukları görülmektedir.⁹² Şunu da belirtelim ki Osmanlı padişahları ihtilafı bir meselede mevcut görüşlerden birini tercih ederek uygulanmasını istediklerinde, şeyhülislamdan “*fetvâ-yı şerife*” olarak ifade edilen fetvayı alarak yapılan idarî ve siyasî tasarrufları, İslam hukukuna dayandırma cihetine gittikleri gibi kadılara gönderilen fermanlarda da aynı usul takip edildiği görülmektedir. Bu şekilde oluşan fetvalara dayalı hükümlere Başbakanlık Osmanlı Arşivi’nde çokça rastlamak mümkündür.⁹³

⁸⁶ Ahmed Akgündüz, *İslam ve Osmanlı Hukuku Külliyyâtı* (İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı Yayınları, 2011), 1/80.

⁸⁷ Bu iki tür fetva mecmuaları arasındaki fark gözetilmeksizin mecmuaların peş peşe sıralandığı da olmuştur. Bkz. Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, 202.

⁸⁸ Özen, “Osmanlı Dönemi Fetvâ Literatürü”, 253.

⁸⁹ Bu konuyla ilgili bkz. M. Ertuğrul Düzdağ, *Şeyhülislam Ebussuûd Efendi Fetvâları Işığında 16. Asır Türk Hayatı* (İstanbul: Enderun Kitabevi, 1972); Ahmed Akgündüz, “Fetava-yı Ebussuûd Efendi”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1994), 12/441- 443; Abdullah Demir, *Devlet-i Aliye’nin Büyük Hukukçusu Şeyhülislam Ebussuud Efendi* (İstanbul: Ötüken Yayınları, 2006).

⁹⁰ Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, 202.

⁹¹ Özen, “Osmanlı Dönemi Fetvâ Literatürü”, 252.

⁹² Aydın, *Osmanlı Devleti’nde Hukuk ve Adalet*, 233.

⁹³ Cin- Akgündüz, *Türk Hukuk Tarihi*, 1/109-110.

B. Özellikleri

Fetva mecmuaları, genelde soru-cevap tarzında hazırlanmış; her ne kadar dinî terim ve ifadeler, zamana, bölgeye ve fetvayı veren kişiye bağlı olarak değişkenlik gösterse de belirli tabirlerin kullanılması geleneği önemli ölçüde hâkim olmuştur.⁹⁴ Buna mukabil bazı mecmualardaki fetvaların soru-cevap tarzında değil, soru belirtilmeksizin sık karşılaşılan meselelerin cevapları “*caizdir*”, “*caiz değildir*”, “*sahihtir*”, “*mekruhtur*” ya da “*mekruh değildir*” şeklinde verildiği görülmektedir.⁹⁵ Ayrıca fetvâ mecmuaları, klasik fıkıh kitapları sistematığı tarzında “kitâb” ve “bab”lara göre düzenlenmiştir. Ancak bazı eserler, klasik fıkıh kitaplarındaki usule göre tertip edildiği halde, kitâb ve bâblar yerine “mesâil” ve “fasıl”lardan oluştuğu görülmektedir.⁹⁶

Osmanlı toplumunda fetvâ mecmuaları genellikle Türkçe hazırlanan fetvâ mecmuaları hazırlandığı halde Arapça olarak kaleme alınan eserler de mevcuttur. 15. ve 17. yüzyıllarda Arapça muteber fıkıh ve fetva kitaplarından derlemeler, ulemanın yöneldiği önemli bir çalışma alanı haline gelmiştir. 16. yüzyıldan itibaren giderek artan bir şekilde Osmanlı şeyhülislam ve müftüleri Türkçe fetvalarının derlenip tertip edilmesi ve bunların farklı biçimlerde,örneğin konularına göre bir ya da daha fazla şeyhülislamın fetvasının derlenmesi gibi alanlarda çalışmalar yoğunluk kazanmış ve bunun akabinde “*Fetâvâ-yı Ali Efendi*”, “*Fetâvâ-yı Feyziyye*”, “*Behcetü'l-Fetâvâ*”, “*Neticetü'l-Fetâvâ*” gibi eserler, en muteber kaynaklar olarak öne çıkmıştır. Bu durum ise önceki zamanlarda Arapça fetvâ literatürünün Osmanlı uygulamasında daha etkin olduğunu, son yüzyıllarda ise Türkçe literatürün daha etkin hale geldiğini göstermektedir. Bunun arka planında muhtemelen ulemanın genellikle ilk yüzyıllarda olduğu ölçüde temel kaynakları okuyup uygulama yeteneklerinin azalmasının yattığı söylenebilir.⁹⁷ Arapça ve Türkçe olarak kaleme alınıp şekilleriyle günümüze kadar varlığını koruyan fetva mecmuaları, o dönemlerde toplumun önemli başvuru kaynakları arasında yer almıştır.⁹⁸

Fetva mecmualarındaki dinî/hukukî konular arasında en fazla yer verilen bölümlerin başında “*kitabu'l vakf*” gelmektedir.⁹⁹ Çünkü vakıf müessesesi, İslam'ın erken döneminden itibaren çok büyük ehemmiyet kazanmış, ictimai ve iktisadi hayat üzerinde derin etki bırakmış dinî ve hukukî bir müessese olduğu için¹⁰⁰ Osmanlı uygulamasında da İslam hukukçuları ve şeyhülislamlar tarafından yazılan fıkıh ve fetva kitaplarında vakıf konusuna genişçe yer ayrılmıştır.¹⁰¹ Vakıf hukuku dışında toplumun ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda şekillenen fetva mecmualarında sırasıyla aile, yargılama ve borçlar hukuku başta olmak üzere fıkıhın diğer alanlarına yer verildiği görülmektedir.¹⁰²

C. Fetâvâ-yı Ali Efendi

Osmanlı Dönemi'nde birçok şeyhülislam ve âlimin verdiği fetvalar, mecmua haline getirilmiş ve nüshaları çoğaltılmasına rağmen bunlardan bazı şeyhülislamın derlenen fetva mecmuaları, Fetvahâne tarafından muteber kabul edilmiştir. Osmanlı Dönemi'nde fetva işlemlerinde önemli işlevler ifa eden bu müessesede memuriyet görevinde bulunmuş olan Ali Himmet Berki(öl.1076), “Mevcut fetva mecmualarından mülga fetvahâne ve İslam hukuku âlimlerince en muteber kabul edilen mecmuaların

⁹⁴ Atar, “Fetva”, 12/494.

⁹⁵ Bu konuya dair örnekler için bkz. Mustafa Şahin, *İslam Hukukunda Fetvâ ve Osmanlılar Dönemi* (Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2000), 77, 85, 90, 153,164.

⁹⁶ Şahin, *Fetvâ Mecmuaları*, 61.

⁹⁷ Özen, “*Osmanlı Dönemi Fetvâ Literatürü*”, 376.

⁹⁸ Seda Örsten, “*Osmanlı Hukuk Tarihi Kaynağı Olarak Fetvâ Mecmuaları*”, *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları*, 4(2007), 34.

⁹⁹ Şahin, *Fetvâ Mecmuaları*, 165.

¹⁰⁰ Fuad Köprülü, *İslam ve Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları ve Vakıf Müessesesi* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2005), 295.

¹⁰¹ Ahmed Akgündüz, *İslam Hukukunda ve Osmanlı Tatbikatında Vakıf Müessesesi* (İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı, 2013), 96.

¹⁰² Şeyhülislam Fetvaları(Ali Efendi), 24 vd.

“Ali Efendi, Behçe, Feyziyye ve Neticetü'l-fetâvâ” olduğunu belirtmiştir.¹⁰³ Burada öncelikle Çatalcalı Ali Efendi'nin eseri çalışma alanı olması itibarıyla onu ele aldıktan sonra da diğerlerine de kısaca temas edeceğiz.

17. yüzyılda herkesçe tanınan ve yaptığı fetva derlemeleri asırlarca tasvip gören Çatalcalı Ali Efendi, yaklaşık on üç yıllık bir süre görev yaptığı şeyhülislamlık döneminde verdiği fetvalardan oluşan “Fetâvâ-yı Ali Efendi” eseriyle meşhur olmuştur. Bu fetva mecmuası, en muteber kabul edilen dört fetva kitabından biridir.¹⁰⁴ Ali Efendi'nin verdiği fetvaların kaynaklarıyla ilgili çalışma yaptığı ancak bunu neticelendiremediği belirtilmektedir. Bu durum, İstanbul müftülüğü Ktp., 139 nolu kayıttta Şerifzâde Seyyid Mehmed Efendi tarafından derlenen “el-Mecmuâtü'l-aliyye fi'l-fikhi'l-Hanefiyye” adlı eserin mukaddimesinde belirtilmektedir.¹⁰⁵ Osmanlıda 17. yüzyılda günlük hayatta karşılaşılan meselelere verilen fetvalardan oluşan bu mecmuanın o dönemin dinî, hukukî, sosyal ve kültürel hayatına yön vermesi bakımından önemli katkıları olmuştur. Bu eser, önce tek cilt halinde İstanbul 1245; daha sonra ise iki cilt halinde 1258, 1266, 1272, 1278, 1283, 1286, 1322, 1322, 1324-1325 tarihlerinde Fetâvâ-yı Feyziyye ile birlikte defalarca baskısı yapılmış ve aynı zamanda kütüphanelerde pek çok nüshası da mevcuttur.¹⁰⁶ Fetâvâ-yı Ali Efendi'nin İstanbul'da sadece yüze yakın yazma nüshası bulunmakla beraber eserin günümüze ulaşan en eski nüshaları 1102 tarihinde istinsah edilmiştir.¹⁰⁷



Çatalcalı Ali Efendi'ye Ait Fetvâ mecmuasının ilk iki sayfası, Süleymaniye Ktp., Serez, nr. 1133.

Çatalcalı Ali Efendi hayatta iken derlenen bu eser, soru-cevap şeklinde düzenlenmiş olan 4412 fetva, çoğunlukla “olur” ya da “olmaz” biçiminde kısa cevaplardan meydana gelmekte ancak delil ve

¹⁰³ Ali Himmet Berki, “Osmanlı Türklerinde Yüksek İftâ Makamı”, *Diyanet Dergisi*, 9/102-103 (Kasım-Aralık 1970), 427.

¹⁰⁴ Altunsu, *Osmanlı Şeyhülislamları*, 95.

¹⁰⁵ Emine Arslan, “Osmanlı Dönemi Nüküllü Fetvâ Mecmuaları”, *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları* 5 (2008), 37.

¹⁰⁶ Cengiz Kallek, “Fetâvâ-yı Ali Efendi”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1995), 12/498; İpşirli, “Çatalcalı Ali Efendi”, 8/234.

¹⁰⁷ Altunsu, *Osmanlı Şeyhülislamları*, 147; Cengiz Kallek, “Fetâvâ-yı Ali Efendi” 12/498; Özel, *Hanefî Fıkıh Âlimleri*, 326.

¹⁰⁷ Mustafa Okumuş, *Osmanlı Şeyhülislamlarından Çatalcalı Ali Efendi'nin Fetvalarında Nikâh (Evlenme Akdi)* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2003), 45.

kaynaklara yer verilmemektedir.¹⁰⁸ Daha sonra Ahıskalı Ahmed Efendi(öl. ?) ile Gedizli Mehmed Efendi (öl.1752/1837)¹⁰⁹ fetvaların asıl nüshalarını kaydetmeden klasik fıkıh kitaplarında bu fetvalara mesnet teşkil eden hükümleri, kaynağın adını ve bölümünü belirterek Arapça metinleriyle birlikte naklettikleri “*Nukûlü Fetâvâ-yı Ali Efendi*” adıyla birer eser yazmışlardır(DİB Ktp., nr. 3833). Sâlih b. Ahmed el-Kefevî de her nakli ilgili fetvanın altına kaydedip sonraki neşirlere esas teşkil eden metni oluşturmuştur.¹¹⁰ Fetâvâ-yı Ali Efendi’nin DİB Ktb., nr. 2470 numarada yer alan yazma nüshası ise matbu nüshayla aynı özellikleri taşımaktadır. Salih b. Ahmed el-Kefevî’nin tertip ve nükûlü üzere olan eser, soru-cevap ve nükûl sırasıyla kaleme alınmıştır.¹¹¹

Klasik fıkıh kitapları tarzında “kitab” ve bab”lara göre tertip edilmiş olan ve elli üç bölümden oluşan bu eser, “*Kitâbü’t- Tahâre*” ile başlayıp “*Kitâbü’l Ferâiz*” ile son bulmaktadır. Kitapla bölüm başlıkları Arapça olarak verilen ve elli üç kitaptan müteşekkil olan bu eserde, İbadetler ile ilgili toplam yüz yirmi dört fetva bulunmakta birlikte daha çok ağırlık muamelat konularında olmuştur. En çok fetva içeren bölüm ise vakıf konusundadır. Bunu sırasıyla talâk, da’vâ, buyû’, şehâdet, icâre gibi bölümler takip etmektedir.¹¹² Her ne kadar birbiriyle örtüşmese de mecmuanın konu tasnifinde Hanefî kaynaklardan *el-Hidâye* adlı eserin sistematığının önemli ölçüde takip edilmesinden hareketle Osmanlı dönemi diğer fetva mecmuaları ile aynı formatta hazırlandığı anlaşılmaktadır.¹¹³ Diğer mecmualarda olduğu gibi Çatalcalı Ali Efendi’nin mecmuasında da Ankaravî Mehmed Emin Efendi’nin (öl. 1098/1687) “*Fetâvâ-yı Ankaravî*” adlı eseri, önemli kaynaklardan biridir. Buna göre eser içinde bazen eser adı verilerek bazen de sadece “Şeyhülislam Ankaravî Mehmed Efendi de böyle fetva verdi” şeklinde referansta bulunulmuştur.¹¹⁴ Fetâvâ-yı Ali Efendi’de dil ve üslup bakımından ise o dönem fetva mecmualarının genel özelliklerine uyularak genellikle soruların uzun ve ayrıntılı bir şekilde ancak cevapların kısa olduğu görülmektedir. Soruların oldukça teferruatlı ve itinalı bir şekilde hazırlanmasında fetva eminliği müessesesinin rolünün olduğu gibi Ali Efendi’nin de bu konuda hassasiyet gösterdiği de bir gerçektir. Çünkü dönemin kaynaklarında Ali Efendi’nin soruların düzgün kalıplarla ifade etmesi, gereksiz ayrıntıdan kaçınması ve şekil yönünden bütünlüğün oluşturma gayreti, hatta fetvaya konu olan meselelerde zikredilen sembolik isimlerde bile tutarlılığa yer vermesi, onun bu konularda ne kadar titiz davrandığına işaret etmektedir. Ayrıca bu yaklaşımının temelinde o dönemde fetva müessesesi bünyesinde oluşan ilmi geleneğin etkili olduğu da söylenebilir.¹¹⁵

Fetâvâ-yı Ali Efendi’nin Süleymaniye Kütüphanesi’nde bulunan 1100/1689 ve 1102/1691 tarihli nüshaları, Çatalcalı Ali Efendi, henüz hayatta iken istinsah edilmiş olan mecmualardır. Buradan hareketle onun derlemelere vakıf olduğu, hatta onun kendi çalışmalarından da faydalanılarak belirtilen eserin oluşturulduğunu akla getirmektedir. Kadıların başvuru kaynağı olması yanı sıra müftülerin fetva verirken istifade ettikleri bu eser, sonraki zamanlarda farklı kişilerce derlenip cevaplarına nükûl eklendiği ve böylece oluşturulan soru ve cevaplarının müstakil eser haline getirildiği görülmektedir.¹¹⁶ Osmanlı Dönemi’nde fıkıhın tüm alanlarıyla ilgili sorulan sorulara verilen cevaplardan oluşan bu fetva

¹⁰⁸ Cengiz Kallek, “Fetâvâ-yı Ali Efendi,” 12/498; Özel, *Hanefî Fıkıh Âlimleri*, 325.

¹⁰⁹ İlmîyeye mensup aileden gelen Gedizli Mehmed Efendi, Beyazıd Medresesi’nde müderrislik, kadılık ve fetva eminliği ayrıca Anadolu kazaskerliği görevlerinde bulunmuştur. Bunun yanı sıra fetvaların sadeleştirilmesi ve Türkçeleştirilmesi çalışmalarına bizzat katılmış, bilhassa Bağdat kadılığı ve fetva eminliği görevlerini icra ederken önemli telif çalışmaları yapmıştır. Bkz. Abdullah Ceyhan, “Gedizli Mehmed Efendi”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1996), 13/550.

¹¹⁰ Özel, *Hanefî Fıkıh Âlimleri*, 325-326; 362; ayrıca bkz. Altunsu, *Osmanlı Şeyhülislamı*, 95.

¹¹¹ Arslan, “*Osmanlı Dönemi Nüküllü Fetvâ Mecmuaları*”, 138.

¹¹² Cengiz Kallek, “Fetâvâ-yı Ali Efendi,” 12/498.

¹¹³ Esra Kılavuz Eser, “17.Yüzyıl Osmanlı Şeyhülislamlarından Çatalcalı Ali Efendi’nin Hayatı ve Fetvaları Üzerine Bazı Mülâhazalar”, *Usul İslam Araştırmaları Dergisi* 34 (2020), 176.

¹¹⁴ Arslan, “*Osmanlı Dönemi Nüküllü Fetvâ Mecmuaları*”, 140.

¹¹⁵ Eser, “*Çatalcalı Ali Efendi’nin Hayatı ve Fetvaları Üzerine Bazı Mülâhazalar*”, 178.

¹¹⁶ Arslan, “*Osmanlı Dönemi Nüküllü Fetvâ Mecmuaları*”, 138.

mecmuası, hem o dönemde hem de sonraki dönemlerde kadılar ve müftüler için oldukça zengin bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Osmanlı fetvahanesinin en muteber saydığı Fetâvâ-yı Ali Efendi dışında diğer meşhur fetva kitapları ise şunlardır:

♦ **“Fetevâ-yı Feyziyye”**: Osmanlı devrinin kırk altıncı şeyhülislamı Seyyid Feyzullah Efendi’nin (öl. 1115/1703) fetvalarının bir araya getirildiği¹¹⁷ ve *Mecmua-yı Fetâvâ*” diye de bilinen eseridir.¹¹⁸

♦ **“Behçetü’l Fetâvâ”**: Çatalcalı Ali Efendi’nin soyundan gelen¹¹⁹ ve Osmanlı döneminin elli yedinci şeyhülislamı olan Yenişehirli Abdullah Efendi’nin (öl. 1156/1743) fetvalarının toplandığı eseridir.¹²⁰ Bu eser, bir süre Abdullah Efendi’nin hizmetinde bulunmuş olan Fetvâ Emîni Mehmed Fıkhî el-Aynî (öl. 1147/1735) tarafından klasik fıkıh kitapları tertibine göre hazırlanmıştır. Aynî, kadı ve müftülerin kolayca istifade edebilmeleri için fıkıh kitaplarında bu fetvalara dayanak teşkil eden hükümleri, kaynağının adını, bab ve faslını da belirtmek suretiyle bu fetvaların yanında Arapça metinleriyle kaydetmiş ve bu fetvâ mecmuasına *“Behçetü’l Fetâvâ”* adını vermiştir.¹²¹

♦ **“Neticetü’l Fetâvâ”**: Osmanlı devrinin seksen yedinci şeyhülislamı Dürrizâde Mehmed Ârif Efendi’nin (öl. 1215/1800) fetvalarının toplandığı eseridir.¹²² Dürrizâde’nin isteği üzerine şeyhülislamlığı döneminde fetvâ emini olarak görev yapan Ahmed Efendi tarafından derlenerek kitap haline getirilmiştir. Eserde Hanefî mezhebinde muteber kabul edilen kaynaklara ilaveten daha sonra tedvin edilen fetva mecmualarından da yararlanılmıştır. İçerdiği fetvalara dayanak teşkil eden fıkıh kitaplarındaki Arapça ibarelere alındıkları eserlerin ismiyle birlikte yer verilmiştir. Bu bakımdan güvenilir bir başvuru kaynağı olmuştur.

SONUÇ

Osmanlı hukukuna dair yapılan çalışmalarda müracaat edilecek kaynaklardan biri olan fetva mecmuaları, ilmiye sınıfının başı olarak kabul edilen şeyhülislamın görevi süresince kendisine sorulan fikhî meselelere, Hanefî mezhebindeki muteber görüşe göre vermiş olduğu fetvaların derlenmesiyle meydana getirilmiştir. Mezhep görüşüne kolayca ulaşmaya imkân vermesi münasebetiyle bu alanda zengin bir literatür oluşmasına yol açmıştır. Bu mecmualar, günlük hayatta uygulamalı hukuku aksettirmesi ve fikhî problemin çözümünde hukukçulara belirli bir mezhebin meselelere getirdiği çözümlere kıyasla da olsa rehberlik etmesi, meseleleri çözmede oldukça kolaylık sağlamıştır. Bu yönüyle kadılar ve müftüler için başvuru kaynağı olmuş ayrıca padişahların önemli kararlarda mevcut şeyhülislamın fetvasını almaları bir devlet geleneği halini almıştır. Sadece Osmanlı Dönemi’nde hazırlanan fetva mecmualarının sayısının yüzü geçtiği dikkate alınırsa bunların ne kadar işlevsel bir rol oynadığı daha iyi anlaşılmaktadır. Derlendiği dönemin ilmî, dinî, hukukî ve ahlâkî meselelerini yansıtan ve tarihî bir belge niteliği taşıyan bu fetva mecmualarından bir kısmı basılmış, matbu olmayanlar da kütüphanelerde mevcuttur.

Osmanlıda 15. yüzyıldan itibaren Osmanlı şeyhülisamları tarafından Türkçe kaleme alınan fetvaların derlenip farklı şekillerde tertip edilmesi ile ilgili çalışmalar yoğunluk kazanmış, daha sonraki zamanlarda ise *Fetâvâ-yı Ali Efendi*, *Fetâvâ-yı Feyziyye*, *Behçetü’l Fetâvâ*, *Neticetü’l Fetâvâ* gibi

¹¹⁷ İlmiyye Sâlnâmesi, 397-399; Altunsu, *Osmanlı Şeyhülisamları*, 98-101; ayrıca bkz. Salim Ögüt, “Fetâvâ-yı Feyziyye”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 995), 12/443.

¹¹⁸ Müstakimzâde, *Devhatü’l Meşayih*, 76; Mehmet Tâhir, *Osmanlı Müellifleri*, 1/317.

¹¹⁹ Mehmed Süreyyâ, *Sicill-i Osmanî*, 1/62; Altunsu, *Osmanlı Şeyhülisamları*, 117.

¹²⁰ Müstakimzâde, *Devhatü’l Meşayih*, 86-87; İlmiyye Sâlnâmesi, 411; Mehmet Tâhir, *Osmanlı Müellifleri*, 1/263.

¹²¹ Ahmet Özel, “Behçetü’l Fetâvâ”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1992), 5/346.

¹²² Altunsu, *Osmanlı Şeyhülisamları*, 157.

¹²³ Müstakimzâde, *Devhatü’l Meşayih*, 109-110; İlmiyye Sâlnâmesi, 446; Altunsu, *Osmanlı Şeyhülisamları*, 156.

eserler, fetvahâne tarafından en muteber kaynaklar olarak kabul edilmiştir. Bu durum, önceki dönemlerde Arapça fetva mecmualarının Osmanlı uygulamasında daha etkin olduğunu ancak son devirlerde Türkçe hazırlanan mecmuaların öne çıktığını göstermektedir. Bunun sebebini ise muhtemelen bazı ulemanın ilk yüzyıllarda Arapça kaynaklara ulaşip onlardan hüküm çıkarabilme ya da onları tatbik edebilme yeterliliklerinin azaldığı şeklinde yorumlamak mümkündür. İşte fetvahâne tarafından muteber görülen mecmualardan biri de Çatalcalı Ali Efendi'nin, yaklaşık on üç yıl şeyhülislamlık makamında bulunduğu sürece kendisinin verdiği fetvaların soru-cevap tarzında Türkçe olarak kaleme alındığı ve kendisi hayatta iken derlendiği “Fetâvâ-yı Ali Efendi” adlı eseridir. Fıkıhın tüm alanlarıyla ilgili soru ve cevaplardan oluşan bu mecmua, hem derlendiği dönemde hem de daha sonraki dönemlerde kendisine başvurulmuş muteber bir fikhî kaynak olma niteliğini devam ettirmiştir. Böylece Çatalcalı Ali Efendi, devlet kademelerinde önemli görevlerde bulunurken adından çokça söz ettirdiği gibi ayrıca hazırladığı eseriyle de hem yaşadığı dönemde hem de daha sonraki zamanlarda âlimler için ilham kaynağı olmuştur.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Afyoncu, Erhan. “Rûznâme”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 35/276-279. İstanbul: TDV Yayınları, 2008.
- Akgündüz, Ahmed. *İslam ve Osmanlı Hukuku Külliyyâtı*. 3 Cilt. İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı Yayınları, 2011.
- , *İslam Hukukunda ve Osmanlı Tatbikatında Vakıf Müessesesi* (İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı, 3. Baskı, 2013.
- , Fetava-yı Ebussuûd Efendi”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 12/441- 443. İstanbul: TDV Yayınları, 1994.
- Altunsu, Abdulkadir. *Osmanlı Şeyhülislamı*. Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1972.
- Apaydın, H. Yunus. “İctihad ”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 21/432-445. İstanbul: TDV Yayınları, 2000.
- Arslan, Emine. “Osmanlı Dönemi Nüküllü Fetvâ Mecmuaları”. *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları* 5 (2008), 131-153.
- Atar, Fahrettin. “Fetva”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 12/486-496. İstanbul: TDV Yayınları, 1995.
- Aydın, Mehmet Âkif. *Türk Hukuk Tarihi*. İstanbul: Beta Yayınları, 8. Baskı, 2010.
- , *Osmanlı Devleti'nde Hukuk ve Adalet*. İstanbul: Klasik Yayınları, 2. Baskı, 2017.
- , *Osmanlı Aile Hukuku*. İstanbul: Klasik Yayınları, 2017.
- Bağdatlı İsmail Paşa. *İzahu'l- meknun fi'z-zeyli 'ala Keşfi'z-zunûn an esami'l-kütübi ve'l-fünun*. 2 Cilt. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1366/1947.
- Baltacı, Cahit. “Arpalık”, *TDV İslam Ansiklopedisi*. 3/392-393. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1991.
- Başar, Serhat. *Eserleri, Fotoğrafları ve Aileleriyle Osmanlı Şeyhülislamı*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, 2017.
- Berki, Ali Himmet. “Osmanlı Türklerinde Yüksek İfta Makamı”, *Diyanet Dergisi* 9/102-103 (Kasım-Aralık 1970), 423-427.

- Bilmen, Ömer Nasuhi. *Hukuk-ı İslâmiyye ve Istılâhatı Fıkhiyye Kâmusu*. 8 Cilt. İstanbul: Bilmen Basım ve Yayınevi, 1992.
- Bursalı Mehmet Tâhir. *Osmanlı Müellifleri*. 3 Cilt. haz. A. Fikri Yavuz-İsmail Özen. İstanbul: Meral Yayınevi, tsz.
- Ceyhan Abdullah. “Gedizli Mehmed Efendi”. 13/550-551. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları, 1996.
- Cin, Halil - Akgündüz, Ahmed. *Türk Hukuk Tarihi*. İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı Yayınları, 3. Baskı, 1995.
- Demir, Abdullah. *Devlet-i Aliye'nin Büyük Hukukçusu Şeyhülislam Ebussuud Efendi*. İstanbul: Ötüken Yayınları, 2006.
- Düzdağ, M. Ertuğrul. *Şeyhülislam Ebussuûd Efendi Fetvâları Işığında 16. Asır Türk Hayatı*. İstanbul: Enderun Kitabevi, 1972.
- Düzenli, Pehlül. *Osmanlı Hukukçusu Şeyhülislâm Ebussuûd Efendi ve Fetvâları*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007.
- Ebû Zehra, Muhammed. *İslam'da Fikhî Mezhepler Tarihi*. trc. Abdülkadir Şener, Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1968.
- Ebü'l-'Ulâ Mardin. “Fetva”. *İslâm Ansiklopedisi*. 4/582-584. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1993.
- Ecer, A. Vehbi. Türk Kültürünün Tetkikinde Fetva Kitaplarının Önemi. *Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Dergisi*, VIII/90 (1970), 400-405.
- Eser, Esra Kılavuz “17.Yüzyıl Osmanlı Şeyhülislamlarından Çatalcalı Ali Efendi'nin Hayatı ve Fetvaları Üzerine Bazı Mülâhazalar”, *Usul İslam Araştırmaları Dergisi* 34(2020), 159-190.
- İlmiyye Sâlnâmesi. Haz. Seyyit Ali Kahraman- Ahmet Nezih Galitekin- Cevdet Dadaş. İstanbul: İşaret Yayınları, 1998.
- İnalcık, Halil. “Osmanlı Hukukuna Giriş”. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi 13/2 (1958), 102-126.
- İpşirli, Mehmet. “Çatalcalı Ali Efendi”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 8/234-235. İstanbul: TDV Yayınları, 1993.
- , “Mirzazâde Mehmed Said Efendi”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 30/169-170. İstanbul: TDV Yayınları, 2005.
- Kallek, Cengiz. “Fetâvâ-yı Ali Efendi”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 12/498. İstanbul: TDV Yayınları, 1995.
- , “Fetâvâ-yı Abdurrahim”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 12/437. İstanbul: TDV Yayınları, 2005.
- Kâtip Çelebi. *Keşfü'z-zunûn 'an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn*. 2 Cilt. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1362/1943.
- Kılıç, Muharrem. “Osmanlı Fetva Literatüründe Gayrimüslimlere Tanınan Din ve Vicdan Özgürlüğü: Fetâvâ-yı Ali Efendi Örneği”. *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi* 13(2009), 63-82.

- Köprülü, Fuad. *İslam ve Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları ve Vakıf Müessesesi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 2. Baskı, 2005.
- Köse, Saffet. “Neticetü’l Fetâvâ”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 33/26-27. İstanbul: TDV Yayınları, 2007.
- Müstakimzâde Süleyman Sâdettin. *Devhatü’l Meşayih*. İstanbul: Çağrı Yayınları, 1978.
- Okumuş, Mustafa. *Osmanlı Şeyhülislamlarından Çatalcalı Ali Efendi’nin Fetvalarında Nikâh (Evlenme Akdi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2003.
- Öğüt, Salim. “Fetâvâ-yı Feyziyye”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 12/443. İstanbul: TDV Yayınları, 1995.
- Örsten, Seda. “Osmanlı Hukuk Tarihi Kaynağı Olarak Fetvâ Mecmuaları”. *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları*. 4(2007), 29-40.
- Özcan, Tahsin. “Seyyid Mehmet Şerif Efend”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 37/ 69- 70. İstanbul: TDV Yayınları, 2009.
- Özel, Ahmet. *Hanefî Fıkıh Âlimleri*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 3. Baskı, 2013.
- , “Behcetü’l Fetâvâ”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 5/346. İstanbul: TDV Yayınları, 1992.
- Özen, Şükrü. “Osmanlı Dönemi Fetvâ Literatürü”. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi: Türk Hukuk Tarihi Sayısı 3/5 2005*), 249-378.
- Pakalın, Mehmet Zeki. *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. 3 Cilt. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2 Baskı, 1971.
- Silâhdar Mehmed Ağa. *Silahtar Tarihi*. 2 Cilt. İstanbul: Devlet Matbaası, 1928.
- Süreyyâ, Mehmed. *Sicilli Osmanî*, 6 Cilt. çev. Seyyit Ali Kahraman. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1996.
- Şahin, Mustafa. *İslam Hukukunda Fetvâ ve Osmanlılar Dönemi Fetvâ Mecmuaları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2000.
- Şeyhî Mehmed Efendi. *Vekâyîü’l fuzalâ*. 3 Cilt. nşr. Abdulkadir Özcan. İstanbul: Çağrı Yayınları, 1989.
- Şeyhülislam Fetvaları(Ali Efendi). sad. İbrahim Ural. İstanbul: Fey Vakfı Yayınları, 1995.
- Uzunçarşılı, İsmail Hakkı. *Osmanlı Tarihi*. 6. Cilt. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınevi, 6. Baskı, 1988.
- , *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 4. Baskı, 2014.
- Üçok, Coşkun- Mumcu, Ahmet- Bozkurt, Gülnihal. *Türk Hukuk Tarihi*. Ankara: Savaş Yayınevi, 4. Baskı, 1999.
- Yaman, Ahmet. *Fetva Usûlü ve Âdabı*. İstanbul, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 3. Baskı, 2019.
- Zeydan, Abdülkerim. *İslam Hukukuna Giriş*. çev. Ali Şafak, İstanbul: Kayıhan Yayınları, 2011.

POST-SİNEMA ÇAĞINDA FİLM ELEŞTİRİSİNDE BİÇİM VE İÇERİK İKİLİĞİNİ AŞMAK: BÜTÜNCÜL BİR FİLM ELEŞTİRİSİ YAKLAŞIMI¹

Nuray Hilal TUĞAN²

Öz

Geleneksel olarak görsel-işitsel bir sanat dalı ve kitle iletişim aracı olarak konumlandırılan sinema filmlerinin çözümlenmesi için gerek anlatı temelinde gerekse görsel olarak birçok çözümleme yöntemi tercih edilmektedir. Sinema filmleri çok katmanlı yapıları itibarıyla bu anlamda hem anlattıkları öykü açısından hem de görsel özellikleri itibarıyla ele alınabilirler. Bunun yanı sıra film anlatısının derininde olduğu varsayılan politik, ideolojik ve kültürel anlamlar açısından incelenebilirler. Literatürde film eleştirisi tanıtım yazısı, kuramsal yazı, eleştirel makale gibi türlere ayrılmakta, film eleştirisinde temel yaklaşımlar ise geniş bir yelpazede tarihsel eleştiri, ideolojik eleştiri, göstergebilimsel eleştiri, sosyolojik eleştiri, psikanalitik eleştiri gibi sinema filmlerini belirli disiplinlerin bakış açısından inceleyen disiplinler çerçeveler içerisinde yer almaktadır. Günümüzde geldiğinde film eleştirisi, filmlerin popüler ve yüzeysel okumalarını aşarak, bir sinema filminin derinlikli ve çok yönlü çözümlenmesini ifade etmekte ve film çalışmaları olarak adlandırılan, bir kitle iletişim aracı ve bir sanat formu olarak sinemayı farklı endüstriyel, tarihsel ve kültürel yaklaşımlar açısından inceleyen akademik bir disiplinin önemli bir ögesi olarak konumlandırılmaktadır. Giderek karmaşıklaşan yapım, yaratım, gösterim ve alımlama süreçleri, filmlerin geleneksel film eleştirisi yöntemleri ile ele alınmasını güçleştirmekte, içinde bulunulan dönemde dijitalleşmenin de etkisiyle yukarıda sıralanan yaklaşımların tek başına kullanılması filmlerin ve bu filmleri alımlamayan seyircilerin hızla değişen doğasını açıklamakta yetersiz kalabilmektedir. Bu doğrultuda çalışmada film çözümlemesinde ihmal edildiği düşünülen çok boyutlu ve bütüncül bir yaklaşım olanağının öznlü bir betimlemesinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çalışmada öncelikle geleneksel film eleştirisinin ana hatları ortaya konulmuş, ardından dijitalleşmeyle dönüşen sinema filmlerinin farklı yön ve boyutlarını içeren bir yaklaşımın nasıl geliştirilebileceği tartışılmış ve alternatif bir analiz modeli önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Film eleştirisi, Söylem Analizi, Eleştirel Söylem Analizi, Dijital Sinema, Post-Sinema

Overcoming The Duality of Format And Content in Film Criticism in The Age of Post Cinema: A Holistic Approach Of Film Critical

Abstract

Many analysis methods, both on the basis of narrative and visually, are preferred for the analysis of cinema films, which are traditionally positioned as an audio-visual art branch and mass media tool. Because of their multi-layered structure, cinema films can be considered both in terms of the story they tell and in terms of their visual characteristics. In addition, they can be examined in terms of political, ideological and cultural meanings that are assumed to be deep in the film narrative. In the literature, film criticism is divided into types such as introduction, theoretical writing, critical article. It takes place within broader frameworks that examine motion pictures from the point of view of certain disciplines, such as psychoanalytic criticism. Today, film criticism expresses the deep and versatile analysis of a motion picture by surpassing the popular and superficial readings of films, and is an academic discipline called film studies, which examines cinema as a mass media and an art form in terms of different theoretical, historical and cultural approaches. positioned as an important element. The increasingly complex processes of production, creation, screening and reception make it difficult to deal with films with traditional film criticism methods. In this direction, it is aimed to present a concise description of the possibilities of a multidimensional and holistic approach, which is thought to be neglected in film analysis. In this context, in this study, firstly, the main lines of traditional film criticism are revealed, then it is discussed how an approach can

¹ Tam metin yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %100

² Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü, nuray.tugan@edu.tr, Orcid: 0000-0002-9184-6241

be developed that includes different aspects and dimensions of cinema films transformed by digitalization, and an alternative analysis method is proposed.

Keywords: Film criticism, Discourse Analysis, Critical Discourse Analysis, Digital Cinema

GİRİŞ

Dijital kültür tarafından karakterize olan günümüz toplumsal yaşamında, söz konusu dijital kültürün en önemli unsurlarından biri olan sinema filmleri esasen ilk ortaya çıktıkları günden bu yana hem popüler anlamda hem de akademik disiplinlerin ilgi odağı olmuştur. Bu süreçte öncelikle bir sanat formu olarak rüştünü ispat etmesi beklenen sinema, ulaştığı kitlenin büyüklüğü açısından da popüler kültürün başat unsurlarından biri olarak ele alınıp, inceleme nesnesi biçiminde değerlendirilmektedir. Dijital medyanın, medya ekolojisini köklü bir biçimde değiştirmesi, diğer bir ifade ile medya ve toplum arasındaki ilişkinin giderek karmaşıklaşması, dijital teknolojilerin filmlerin yapım sürecinden dağıtımına kadar olan süreçte büyük değişikliklere sebep olması, dijital platformların yaygınlaşması, sinema ve izleyici arasındaki ilişkinin izleme deneyimini dönüştürecek şekilde farklılaşması gibi olgular sinema filmlerini inceleyen bir disiplin olarak film çalışmalarını ve film eleştirisini de etkilemektedir.

Eleştiriyi insanın kültürel yaşamının çözümlemesi olarak tanımlayan Ryan (2012, s. 9), eleştirinin bilimin fiziksel hayatı incelerken yaptığı gibi, kültürel yaşamı parçalara ayırdığını, incelediğini ve nasıl işlediğini ortaya çıkardığını belirtmektedir. Filmlerin kültürel yaşamın en önemli unsurlarından biri olduğuna vurgu yapan Corrigan (2007, s.11) ise film hakkında yazmanın, izlenen filmde görülenleri tartışmaya yönelik ilk tepkinin ötesinde, daha dikkatli ve hesaplı bir yaklaşımı gerektiğini ifade etmektedir. Esasen bir filmi incelerken, filmde görülenleri betimlemek ya da anlatmak ile filmi çözümlemek arasındaki farka birçok yerde vurgu yapılmıştır. Örneğin, sinema filmlerini çözümlerken, tarif etme ve çözümleme arasında bir ayrım yapan Buckland (2018) tarifi çözümlemeyle desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre bir filmi tarif ederken, sahnede ya da filmde görülenler sözcüklere dökülürken, çözümleme bir filmin genel formunun ya da yapısının, diğer bir ifade ile filmin tasarımının incelenmesini içermektedir (Buckland, 2018). Aynı şekilde Berger (2018) medya eleştirisi ve çözümlemesinin bir film, televizyon programı, video oyunu ya da diğer medya içerikleri üzerine kişisel görüşlere dayandırılmayacağını ifade ederek, bir araştırmacının medya içerikleri üzerine yaptığı değerlendirmelerin değerli olduğuna başkalarını ikna etmek istiyorsa, bu değerlendirmeleri desteklemesi gerektiğini belirtirken medya çözümlemelerinde analiz yöntemlerinin öneminin altını çizmektedir.

Medya çözümlemelerinde sistematik, bütüncül ve çok katmanlı bir anlayışa yönelik duyulan ihtiyaç, dijital medyanın sosyokültürel yaşamda meydana getirdiği değişimleri anlayabilmek için bir zorunluluk halini almıştır. Sinema filmlerinin söz konusu bu değişimden etkilenmesini kuramsallaştırabilmek adına alanda dijital sinema, post-sinema gibi yeni kavramlara başvurulmakta, sinemanın dijitalleşmeyle birlikte yaşadığı çok yönlü değişim yeni açıklama biçimlerine ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla çalışmada geleneksel yaklaşımların dışında, bütüncül, çok katmanlı bir film eleştirisinin temel özelliklerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öncelikle film eleştirisi kavramı, ardından temel film eleştirisi yaklaşımları, post sinema, dijital sinema ve dijitalleşmenin sinemaya olan etkisi ele alınmakta ve nihayetinde bu etkinin yenilikçi bir film eleştirisi yaklaşımıyla incelenip incelenemeyeceği tartışılmakta ve son olarak da sinema filmlerini derinlikli ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirebilmek ve çözümleyebilmek amacıyla bir model önerilmektedir.

Geleneksel Film Eleştirisi ve Temel Film Eleştirisi Yaklaşımları

Filmler, toplumsal ve kültürel etkileri, popülerlikleri ve ulaşılabilirlikleri ölçüsünde uzun zamandır akademik incelemenin konusu olmuşlardır. Literatürde filmleri incelerken farklı yaklaşımlara, anlatım diline ve amaçlara sahip film eleştirileri birbirinden belirli özellikleri itibarıyla ayrılmaktadır.

Film eleştirisini amaçları ve izlerkitleleri açısından izleme raporu, tanıtım yazısı, kuramsal yazı ve eleştirel makale olmak üzere dört başlıkta ele alan Corrigan (2007), filmler hakkında yazarken kişisel duygular, beklentiler ve tepkilerin zekice yazılmış bir eleştirinin başlangıç noktasını oluşturabileceğini, ancak bu göreceli bakış açısının nereden kaynaklandığı ve filmin sinema tarihi içerisindeki konumu, kültürel arka plan, biçimsel stratejiler ile nasıl ilişkilendirilebileceği konusundaki somut değerlendirmelerle dengelenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Özden (2004), İngilizcedeki film eleştirisi, film yorumu ve film eleştirmeni ile film yorumcusu arasındaki ayrıma dikkat çekerek, Türkçe 'de film eleştirisinin gösterimde olan, daha önce gösterilmiş ya da televizyonda yayınlanan filmler üzerine yazılan yazıların tümünü kapsadığını ifade etmektedir. Buna göre film yorumu genel bir izleyici kitlesi için değerlendiren yorumcuların filme dair görüşlerini ifade ederken, bir filmi daha sanatsal ve kuramsal ölçütlerle değerlendiren ve filmin toplumsal önemini araştıran eleştirenlerin film eleştirisi birbirinden farklı konumlandırılmaktadır. Kabadayı (2013) da bir filmin popüler okumaları ile film eleştirisi (çözümlemesi) arasındaki farklar üzerinde durarak, genel anlamda film eleştirisinin bir yöntemden ve eleştiri yaklaşımından yararlanılarak gerçekleştirildiğini, başlangıçta gazete eleştirisi olarak adlandırılan eleştirinin daha yüzeysel değerlendirmelerle sınırlı, popüler okumalar olduğunu belirtmektedir.

Bu anlamda akademik film eleştirisini diğer eleştiri biçimlerinden ayıran temel özelliği, bu eleştiri biçiminin belirli bir kuram ve yaklaşıma dayanması, öznel bir tarafı olmakla birlikte filmi bir sanat formu ve kitle iletişim aracı olarak derinlemesine incelemeyi amaç edinmiş olmasıdır. Bu noktada sinema filmleri bir sanat formu olarak konumlandırıldığında tarihsel süreç içerisinde sanat yapıtlarını incelemenin, diğer bir ifade ile bir sanat yapıtına yaklaşım biçimlerinin farklılaştığı görülmektedir. Ötügen (2008), alımlayıcı (izleyici/okur) ve yapıt açısından sanat yapıtına dört farklı yaklaşım bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar; sanatçı merkezli, yapıt merkezli, alımlayıcı merkezli ve son olarak toplum merkezli yaklaşım biçimleridir. Aşağıda yer alan tabloda bu yaklaşım biçimleri ve ilişkili oldukları akımlar ve düşünürler sıralanmıştır:

Tablo 1.

Sanat Yapıtına Yaklaşım Biçimleri

Yaklaşım Biçimi	Açıklaması	İlgili Yaklaşımlar
Sanatçı Merkezli Yaklaşım	Sanat yapıtı incelenirken sanatçının dahi yönü ve yaratıcılığı öne çıkarılır. Sanatçının odağa alındığı bu yaklaşımlar, sanat nesnesinin ne olduğu sorusunu açıklamaya çalışan ve 18. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan Romantizm akımıyla ilişkilidir	Romantizm Anlatımcı Kuram Eugene Veron B. Croce Hegel Psikanalist Eleştiri Ruhsal Eleştiri (Charles Mauron)
Yapıt Merkezli Yaklaşım	Çözümlemenin odağında sanatçı değil, yapıt bulunmaktadır. Sanat yapıtına, yapıttaki biçime, düzene, kurguya öncelik veren bir çözümleme yöntemidir. Yapıttaki biçimin incelenmesi bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır.	Göstergebilim Yapısalcılık Ferdinand de Saussure V. Propp, R. Jacobson, T. Todorov, R. Barthes
Alımlayıcı Merkezli Yaklaşım	Alımlama estetiği, alımlayanın yapıt karşısında duygularını, çıkarımlarını önemseyen bir görüştür.	Alımlama Estetiği Iser

Toplum Merkezli Yaklaşım	Alımlama estetiğinde sanat yapıtıyla iletişime geçen, onu kavrayan ve onu alımlayanın duygu ve düşünceleri odağa alınır.	H. Robert Jauss İzlenimci Eleştiri
	Dış dünyada görülen gerçekliğin yapıta yansıtıldığı fikri üzerine temellenmektedir. Yansıtmacılık kuramı üzerine inşa edilmiştir. Bu yöntemlerin ortak özelliği; sanatçıya tarihsel güçlerin, toplumsal koşulların nasıl etkiler yaptığı, bir yapıtın oluşmasında ne gibi nedenlerin rol oynadığı, yapıtın oluşturulduğu zamandaki koşulları ve ortamı araştırmak ya da yapıtı çağını aydınlatan bir belge gibi ele almaktır.	Marksist Kuram Tarihsel Eleştiri Toplumcu Eleştiri K. Marx Engels L. Althusser

Ötğün'den (2008) uyarlanmıştır.

Yukarıdaki tabloda özetlenen yaklaşım biçimleri sinema filmlerinin akademik olarak incelemesinde de kullanılan temel kuramsal çerçeveleri içermektedir. Corrigan (2007) film eleştirisinde altı temel yaklaşım belirlemekte ve bunları sinema tarihi, ulusal sinemalar, türler, yaratıcı yönetmenler, biçimci yaklaşımlar ve ideoloji olarak kategorize etmektedir. Özden (2004) ise gazete eleştirisi de dahil olmak üzere, dokuz temel yaklaşım belirlemiş ve bunları gazete eleştirisi, tarihsel eleştiri, auteur eleştirisi, göstergebilimsel eleştiri, sosyolojik eleştiri, ideolojik eleştiri, psikanalitik eleştiri, feminist eleştiri ve son olarak tür filmi eleştirisi şeklinde sıralamıştır. Bu yaklaşımlardan yola çıkarak yukarıda yer tabloya göre esasen auteur eleştirisi ya da Corrigan'ın ifadesiyle yaratıcı yönetmenler eleştirisi ile psikanalitik eleştiri sanatçıyı merkez alan bir yaklaşıma, tarihsel, toplumsal, ideolojik yaklaşım ve feminist eleştiri toplum merkezli yaklaşıma, göstergebilimsel eleştiri ise yapıt merkezli yaklaşıma karşılık gelmektedir. Sonuç itibarıyla farklılıklar bulunmakla birlikte birçok kaynaktan adı geçen sekiz temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; tarihsel eleştiri, yapısalcı eleştiri, sosyolojik eleştiri, ideolojik eleştiri, psikanalitik eleştiri, toplumsal cinsiyet eleştirisi, auteur eleştirisi ve tür eleştirisidir (Ryan ve Lenos, 2012; Ryan, 2012; Buckland, 2018; Butler, 2011). Bu yaklaşımların yanı sıra içerik analizi, söylem analizi, eleştirel söylem analizi, multimodal söylem analizi gibi çözümleme yöntemleri de yukarıda sıralanan geniş çerçeveler içerisinde yine akademik film eleştirisinde sıklıkla ve geleneksel olarak kullanılmaktadır. Aşağıda söz konusu sekiz yaklaşım tablolastırılarak, temel fikirleri ve temel kuramcıları açısından ele alınmıştır.

Tablo 2.

Film Eleştirisinde Yedi Temel Yaklaşım³

Yaklaşım	Temel Özellikleri	Temel Kuramcılar
1 Tarihsel Film Eleştiri	Filmler, tarihsel bir bağlam içerisinde, tarihsel bir bakış açısıyla değerlendirilir.	Fransız Yeni Dalgası temsilcilerinin Cahiers du Cinema dergisinde yer alan yazıları

³ Ryan (2012), Ryan ve Lenos (2012) bu yaklaşımların dışında Postyapısalcı Eleştiri, Etnik, Sömürgecilik Sonrası Eleştiri, Bilimsel Eleştiri ve Kültürel Çalışmalar yaklaşımlarını da önermektedir.

2	Yapısalcı Film Eleştirisi	Filmler, anlam üreten parçalardan oluşan, kültürel bir dil sistemini şekillendiren dilsel bir yapı olarak değerlendirilir.	Ferdinand de Saussure Roland Barthes
3	Psikanalitik Film Eleştirisi	Filmler, rüya gibi ele alınarak, filmlerin açık içeriğinin altında yatan, örtük içerik açığa çıkarılmaya çalışılır ve filmler yönetmenin ve toplumun bilinçaltının dışavurumu olarak değerlendirilir.	S. Freud C. G. Jung J. Lacan
4	Auteur Eleştirisi	Filmler yönetmenin yaratıcı kişiliğinin ve vizyonunun yansıması olarak ele alınarak, aynı yönetmenin tüm filmlerinde tekrar eden ortak temalar ve üslup özellikleri değerlendirilir.	Fransız Yeni Dalgası François Truffaut Andrew Sarris Peter Wollen
5	İdeolojik Film Eleştirisi	Filmler, dünyanın nasıl ele alındığı ya da alınması gerektiğine dair örtük ya da açık mesajlar içeren birer kültürel ürün olarak ele alınır ve filmlerde yer alan toplumsal, kültürel ve politik değerler açığa çıkartılarak değerlendirilir.	K. Marx L. Althusser W. Benjamin T. Adorno-M. Horkheimer Louis Comolli-Jean Narboni
6	Toplumsal (Sosyolojik) Film Eleştirisi	Filmler toplumsal ve kültürel birer ürün olarak ele alınarak, sosyal bilimlere dayalı bir çerçevenin içerisinde değerlendirilir.	E. Goffman P. Bourdieu
7	Toplumsal Cinsiyet Eleştirisi	Filmler ataerkil sistemin birer yansıması olarak ele alınarak, bu yansıma içerisinde kadın ve erkek kimliğinin temsil biçimleri değerlendirilir.	Laura Mulvey Judith Butler Luce Irigaray
8	Tür Filmi Eleştirisi	Filmler, popüler ve endüstriyel birer ürün olarak ele alınarak, sinema tarihi içerisindeki konumları itibarıyla benzer tema, karakter ve görsel dil özellikleri açısından değerlendirilir.	Stephen Neale Thomas Schatz Noel Carroll Erwin Panofsky

Ryan (2012), Ryan ve Lenos (2012), Özden (2004)'ten uyarlanmıştır.

Yukarıda sadece temel özellikleri ile ve dolayısıyla yüzeysel olarak sıralanan yaklaşımlar, Kültürel Çalışmaların da etkisiyle Görsel Çalışmalar ve Sömürgecilik Sonrası Etnik Çalışmalara doğru genişlemiştir. Esasen film eleştirisi kavramının kullanımı da kendi içerisinde sinemanın toplumsal ve kültürel bir kurum olarak dönüşümüne bağlı olarak değişmiş ve "film çalışmaları" alanına doğru evrilmiştir. Bu anlamda çalışmada film eleştirisi, yalnızca filmin kurama dayalı akademik incelemesi anlamında değil; Nelmes'in (2012) de ifadesiyle sadece filmlerin nasıl inşa edildiğini ve seyirciyi nasıl etkilediğini tartışmakla kalmamakta, aynı zamanda toplum hakkında ne anlattıklarını, bunun ulustan ulusa nasıl farklılık gösterdiğini ve filmin çevremizdeki dünyaya dair anlayışımıza nasıl meydan okuyabileceğini de araştıran bir disiplin olarak film çalışmaları bağlamında ele alınmaktadır.

Post Sinema ve Film Eleştirisinde Yeni Yaklaşımlar

Cinzia Angelini isimli animasyon sanatçısı, 3 boyutlu bir kısa animasyon filmi olarak tasarlanan *Mila*'yı yaratmak için bağımsız bir sanal animasyon stüdyosunda küresel bir ekip kurarak, 35 ülkeden 350 gönüllü sanatçının katılımıyla filmi gerçekleştirmek için bütçe olmadan 10 yıldan fazla çalışmıştır. Bulutta bir araya gelerek birleştirilen film, savaşın kaosu içinde yaşayan küçük bir kızın hikayesini anlatan ödüllü bir film olarak erişime açılmıştır (an army of artists teams up in the cloud, t.y.). 2019 yapımı *Alita: Savaş Meleği* isimli bilim kurgu filminde performans yakalama (performance capture) adı verilen ve daha önce film yapımında kullanılan hareket yakalama (motion capture) teknolojisinin geliştirilmiş bir versiyonu kullanılmış, anlatıya da adını veren ve genç oyuncu Rosa Salazar tarafından canlandırılan Alita karakteri bu teknoloji sayesinde yaratılmıştır. Filmin yapımcısı Jon Landau (aynı zamanda *Avatar* filminde James Cameron ile birlikte çalışmıştır) performans yakalama teknolojisinin temel çalışma prensibini, setin etrafına oyuncuların bedenine yerleştirilen işaretleri (markers) veya oyuncuların fiziksel bedenini kaydedecek bir dizi kamera yerleştirilmesi, sistemin bu işaretleri algılayıp kaydederek, üç boyutlu uzama yerleştirmesi ve CG modellerinin performansını oluşturan bir CG modelinde kullanılmak üzere bir iskelet yaratması olarak tanımlamaktadır (Flicks and city clips, 2019).

Şekil 1. *Alita: Savaş Meleği* (2019) filminde kamera arkası görüntüsü



Film yapım süreçlerinin dönüşümüne ilişkin en belirgin örneklerinden olan bu iki çalışma, dijital teknolojinin, yöndeşmenin (convergence) ve medya ekolojisinin toplumsal, kültürel ve endüstriyel bir kurum olarak sinema üzerindeki etkisinin gelecekte daha da baskın hale geleceğinin bir göstergesi olarak okunabilir. Genel olarak medya ekolojisinde yaşanan bu değişim ve dönüşümün farklı medya türleri üzerindeki etkisini ifade etmek için kullanılan yeni kavramlar sinema söz konusu olduğunda dijital sinema ve post sinema terimlerini ortaya çıkarmıştır.

Denson ve Leyda (2016) sinema ve televizyonun, yirminci yüzyılın egemen medyası olarak dönemin kültürel duyarlılıklarını şekillendirdiğini ve yansıttığını belirterek, 21. yüzyıl medyasının yeni yaşam biçimlerini şekillendirmeye ve yansıtmaya nasıl yardımcı olabileceği sorusuna verilecek yanıtın söz konusu yeni medyanın tanımlayıcı özelliklerinin dijital, etkileşimli, ağ bağlantılı, eğlenceli, minyatür, mobil, sosyal, süreçsel, ve bunların yanı sıra algoritmik, birleştirici, çevresel ve yakınsak olmasından geçtiğine inanmaktadır. Buna göre son zamanlarda, bazı kuramcılar geleneksel medyadan farklılaşan söz konusu görece yeni medyayı yukarıda sıralanan niteliklerinden dolayı post-sinema

(sinema sonrası) olarak tanımlamaktadır. Henüz muğlak ve oluşmakta olan bir kavram olmakla birlikte post sinema, yeni medyanın giderek artan etkisine dikkat çekerken, içsel çeşitliliğe izin veren, özetleyici ve genel bir kavram olarak ifade edilebilmektedir. Bu anlamda kavram, yaşanan değişimi, sinemadan post-sinemaya geçişle simgelenen geniş bir tarihsel dönüşüm olarak tanımlamaya imkân sağlamaktadır (Denson ve Leyda,2021).

Geleneksel film teknolojisinin yerini küresel olarak dijital teknolojinin aldığına vurgu yapan Manovich (1995), film yapım sürecinin mantığının yeniden tanımlandığını ifade etmektedir. Buna göre Manovich (1995) profesyonel veya amatör olması fark etmeksizin bireysel veya ekiple gerçekleştirilen film yapımları için eşit derecede geçerli olan dijital film yapımcılığının yeni ilkelerini aşağıda beş madde halinde sıralamaktadır:

1. 3 boyutlu bilgisayar animasyonu yardımıyla fiziksel gerçekliği filme almak yerine film benzeri sahneler oluşturabilmesi.

2. Canlı çekim görüntülerinin (gerçek insanlarla gerçekleştirilen film çekimleri), manuel olarak oluşturulan görüntülerden farklı olmayan grafik görüntülere indirgenmesi.

3. Konvansiyonel film yapımında gerçek oyuncularla gerçekleştirilen film çekimlerinin bozulmamış ve eksiksiz şekilde (diğer bir ifade ile müdahale edilmeden) kullanılırken, dijital sinemada daha fazla birleştirme, canlandırma ve dönüştürme için hammadde işlevi görmesi. Böylece filmin, fotoğrafik sürece özgü görsel gerçekliği korunurken, daha önce yalnızca resim veya animasyonda mümkün olan görsel gerçekliği elde etmesi.

4. Konvansiyonel film yapımında kurgu ve özel efektlerin ayrı etkinlikler olarak kullanılması. Bu yapım biçiminde kurgucu ve özel efekt uzmanlarının iş bölümüne dayalı, birbirinden farklı görev tanımları bulunurken, sinemada dijitalleşme ile bu ayrımın ortadan kalkması. Böylece tek tek görüntülerin paint programında veya algoritmik görüntü işleme yoluyla üzerinde oynanmasının, görüntüleri peşi sıra eklemek ve düzenlemek kadar kolay hale gelmesi.

5. Yukarıdaki temel ilkeler göz önüne alındığında, dijital filmin aşağıdaki şekilde formüle edilebilmesi

Canlı Çekim+Boyama+Görüntü İşleme+Birleştirme+2 Boyutlu Bilgisayar Animasyonu+3 Boyutlu Bilgisayar Animasyonu=Dijital Film

Bu bağlamda dijital sinemanın, sinemanın üretim ve gösterim tarzında yaptığı radikal değişikliklerle sinemadaki gelenekçi yaklaşımın yapım taşları olan pelikül, laboratuvar, film kamerası, makaralar ve film projeksiyonlu çalışma mekanizmasının yerine, dijital araçların hâkim olduğu yeni bir çalışma prensibi oluşturduğu aşikârdır (Zengin, 2018). Ancak dijital sinemanın konvansiyonel sinemadan tek farkı üretim süreçlerindeki farklılıklar değildir. Manovich (2016) esasen yukarıdaki formülde dijital sinemayı değil, dijital filmi formüle etmektedir. Sinema bu çalışmada çok daha geniş bir sosyokültürel ve endüstriyel bağlamın bir parçası olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda kapsamlı tartışmasında Stam'a (2014) göre dijital sinema ve post-sinemanın temel özellikleri ile bu filmlerin hem sinema kuramında hem de film analizinde nasıl ele alınması gerektiğine dair yaklaşımı aşağıda maddeler halinde kategorize edilmiştir:

1. Popüler sanatların kralı pozisyonunu kaybetmiş sinema günümüze televizyon, bilgisayar oyunları, bilgisayarlar ve sanal gerçeklikle rekabet etmek zorunda kalmıştır (Stam'ın listesine küresel çapta faaliyet gösteren dijital platformlar da eklenebilir).

2. Yeni görsel-işitsel teknolojiler yeni bir izleyici profili ortaya çıkarmıştır. İzleyicilik süreçlerinin her türlü analizi bu dönüşümü göz önünde bulundurmaktır zorundadır.

3. Büyük bütçeli, dijital teknolojilerle gerçekleştirilen Hollywood filmleri, klasik Hollywood sinemasının film dilinden farklı olarak video oyunlarına, müzik kliplerine ve lunapark gezilerine daha fazla benzemektedir. Bu tür bir film dilinde duyum anlatıya, ses ise görüntüye üstün gelmekte, gerçeği taklit etmek ise amaçlanmamaktadır⁴.

4. Klasik anlatı yapısının bozulduğu bu tür filmlerin analizinde özdeşleşme, sütür (dikiş) ve bakışa dayalı semiyotik-psikanalitik çözümler ve hipotez testine dayalı bilişsel yaklaşımlar geçerli değildir.

5. Post sinema ve sinema öncesi dönem ile benzerlikler bulunmaktadır. Sinema öncesi dönemde yeni bir teknoloji olarak sinema için her şey mümkün gözükmemektedir. Dijitalleşmenin sonucu ortaya çıkan post sinemada da benzer şekilde farklı teknolojiler ile bütünleşmeyi sağlayacak birçok olasılık yer almaktadır (örneğin post sinemanın yeni biçimlerinin internet temelli tüketim kültürü ve alışveriş, içerik üretici dijital platformlar ve mobil cihazlarla komşu olması⁵)

6. Sinema ve sinema teorisi, yeni medya tarafından geri döndürülemez şekilde değiştirilecek ve özgüllük, auteur kuram⁶, aygıt teorisi, izleyicilik, gerçekçilik ve estetik gibi teoriler bu değişimden etkilenecektir.

7. İzleyici ve medya arasındaki ilişki interaktiflik üzerinden kurulmaktadır.

8. Dijital kameralar ve dijital kurgu programları yalnızca film çekim ve kurgu olanaklarını kolaylaştırmakla kalmayıp, düşük bütçeli film yapımını da küresel çapta geliştirmektedir.

9. Egemen sinemanın geleneksel sinematografik kuralları ve özelliklerinin yerine hızla çoğalan çokanlamlılık geçmektedir. Elektronik ve siberneğin kolaylaştırdığı, görüntü ve seslerin yeniden yazılabilme kapasitesi, yenilenmiş ve çok kanallı bir estetik biçimi oluşturulmasına imkân sağlamaktadır.

10. Dijital teknolojinin interaktif doğası, kullanıcıları yapımcı-işçilere dönüştürmektedir (Bu kavramın günümüzdeki karşılığı üreten-tüketicidir). Bu ifade dijital medya kullanıcılarının yaratıcı birer pratik olarak sanat yapıtlarını ya da popüler kültür ürünleri işleyebilmelerini ve farklı bir biçime dönüştürebilmelerini anlatmaktadır.

Dijital medyanın popüler kültürde, sinemada ve sinema teorisinde meydana getirdiği dönüşümlerin kısa bir özeti olan ve yukarıda sıralanan maddeler, söz konusu değişimlerin yenilikçi bir bakış açısıyla ele alınmasının ve anlamlandırılmasını önemine dikkat çekmektedir. Bulgular ve yorum

⁴ *Alita: Savaş Meleği* (2019) ve 2009 tarihli *Avatar* filminin de yapımcılığını üstlenen Jon Landau, röportajında *Avatar* filminin çekimleri sırasında ekibe, çekimlerin fotogerçekçi olması gerektiğini, çünkü hiç kimsenin *Avatar* filmi anlatısı içerisinde yer alan ve kurmaca bir mekân olan Pandora'nın neye benzediğini söylemeyeceğini ifade etmektedir. Film yapım süreçlerinde meydana gelen bu teknolojik dönüşüm sinema ve gerçek arasındaki ilişkiyi ve dolayısıyla sinemada mimesis kavramının doğasını sorunsallaştırmaktadır.

⁵ Stam'ın (2014) örnekleri evden alışveriş, video oyunları ve CD-ROM'lardır, ancak içinde bulunulan dönemde hızla değişen teknolojik araçlar yukarıda sayılan araçların yerini aldığından söz konusu örnekler güncellenmiştir.

⁶ Dijital sinemanın analizinde geleneksel sinema kuramlarının ve eleştiri yaklaşımlarının çalışmamasının, diğer bir ifade ile yenilikçi bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmasının temel nedenlerinden biri de yönetmenin bu süreçteki konumundan kaynaklanmaktadır. Bu anlamda film yapım pratiklerinde iki yönlü ya da çift taraflı bir dönüşüm gerçekleşmektedir. Dijital teknolojiler film yapım sürecini kolaylaştırmakta, kurgu ve kamera kaydı gibi işbölümüne dayalı pratiklerde değişim yaşanmakta, ancak aynı zamanda fantastik ve bilim-kurgu gibi belirli türlerin endüstride baskın hale gelmesiyle birlikte yapım tasarımı da giderek önem kazanmaktadır. Diğer bir ifade ile amatör sanatçılar için film yapım teknolojisine ulaşma ve bu araçları kullanma olanakları genişlerken, profesyonel yapımlarda yönetmenin yanı sıra sanat yönetimi ve görüntü yönetimi departmanlarının film diline olan katkısı artmaktadır. Bu doğrultuda filmler birçok sanatçının yaratıcı katkısı ile ortaya çıktığından, yönetmenin auteur konumu tartışmaya açılmaktadır.

kısımında yenilikçi bakış açısı olarak ifade edilen bu yaklaşımın temel özellikleri, bir analiz modeli üzerinden ortaya konulmaktadır.

YÖNTEM

Bilimsel araştırmaların amaçlarını inceleme, tanımlama ve açıklama olmak üzere üç başlıkta ele alan Neumann'a (2017) göre ne sorusunu yanıtlamaya yönelik olarak gerçekleştirilen incelemeci araştırmanın temel özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

1. Temel olgular, ortam ve kaygılara aşına hale gelmek
2. Koşulların genel düşünsel bir tablosunu çizmek
3. Gelecekteki araştırmalar için soruları formüle etmek ve odağa yerleştirmek
4. Yeni fikirler, varsayımlar veya hipotezler üretmek
5. Araştırma yürütmenin fizibilitesini belirlemek
6. Gelecek verileri ölçmek ve yerleştirmek için teknikler geliştirmek

Yukarıda maddeler halinde kategorize edilen incelemeci araştırmanın doğasına uygun olarak bu çalışma nitel bir araştırma yaklaşımına sahip olup, betimleyici bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda film eleştirisinin temel özellikleri, film eleştirisinde temel yaklaşımlar ve dijitalleşmenin sinema üzerindeki etkileri belirli başlıklar altında literatür taramasına dayanarak ortaya konduktan sonra, film çalışmalarında dijital dönemin etkilerini bütüncül olarak ortaya koyabilecek yeni bir yaklaşım önerisi tartışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

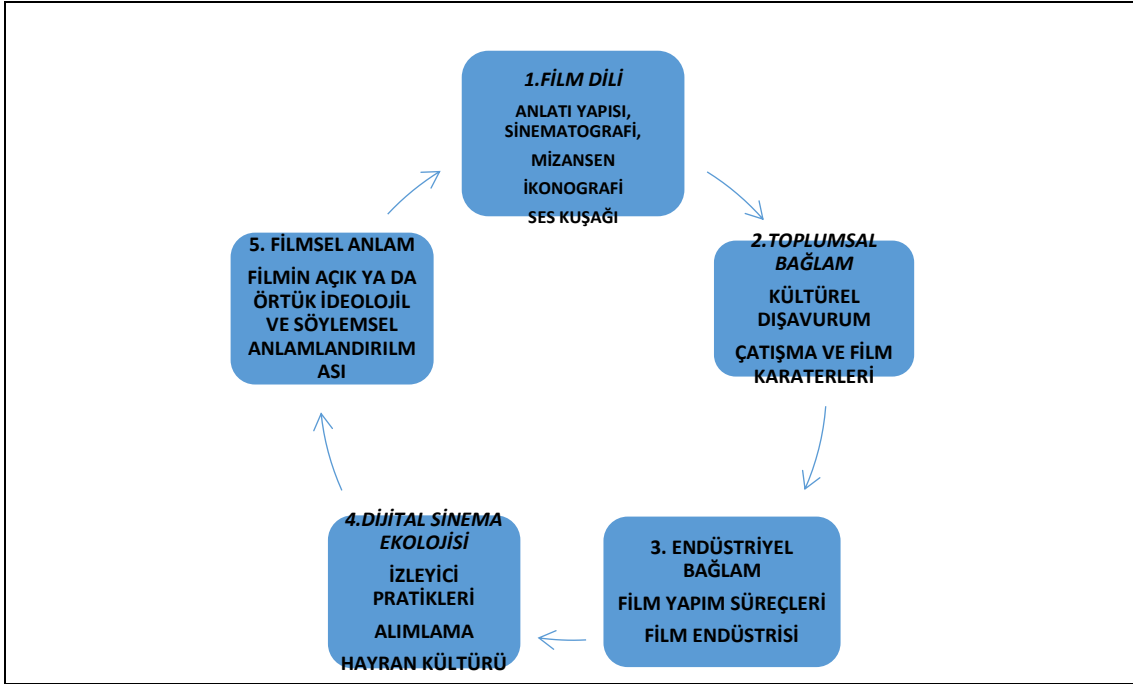
Post Sinema ve film kuramları arasındaki ilişkiyi tartıştığı makalesinde Stam (2014), değişen görsel, işitsel teknolojilerin sinema teorisi tarafından birbirine bağlanan özgülük, auteurizm, aygıt teorisi, izleyicilik, gerçeklik, estetik gibi daimî sorunları dramatik bir biçimde etkilediğini belirterek, sinema ve sinema teorisini geri dönülemez şekilde değiştireceğini vurgulamaktadır. Sinema teorisi ile film çalışmaları arasındaki dolaysız bağ göz önünde bulundurulduğunda sinemanın dijitalleşmesi ve izleyicinin üreten-tüketici olarak konumlandırılması, yakınsama ve yöndeşmenin izleme deneyimini neredeyse kökünden değiştirmesi filmlerin ele alınış biçiminde de yeni ve bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Benzer bir vurgu post-sinema kavramını ortaya atan Denson ve Leyda (2021) tarafından da yapılmaktadır. Buna göre “post sinema yeni bir duygu yapısı ya da epistemenin, yeni duygulanım ve duyarlılık biçimlerinin ortaya çıkmasıyla ilgiliyse, bu tip soruları araştırmak için geleneksel bilimsel formüllerin ve yöntemlerin yeterli cevaplar vermesi olası değildir. Eğer post sinema sorusu...21. yüzyıl medyasının yeni algılayış biçimlerinin nasıl şekillendirdiği ve yansıttığıysa, cevapların, araştırmanın spekülâtif ve felsefî boyutuyla derinlemesine ilişkilenebilir” (Denson ve Leyda, 2021, s. 17-18). Dolayısıyla yeni sinema ya da medya ekolojisinin anlamlı, tutarlıklı, bütünlüklü ve çok katmanlı bir okuması, sinema filmlerinin geleneksel film eleştirisi yaklaşımlarının ötesinde makro bağlamda toplumsal, kültürel ve endüstriyel bir süreç olarak incelemeyi gerektirmektedir.

Bu anlamda bir filmi oluşturan temel öğeler aynı kalmakla birlikte, bu öğelerin elde edilme, bir araya getirilme ve izleyici tarafından alımlama biçimlerinde köklü değişimler meydana gelmiş, sinema filmlerinin anlatı yapıları karmaşıklaşmış, bu anlatı yapıları farklı medya mecralarında farklı biçimlerde yer almaya başlamış, izleyicilerin medya ürünlerinin içeriği üzerindeki etkisi artmış, izleyicilerin içerikle kurduğu bağlantı yalnızca alımlama düzeyinde değil, yaratım düzeyinde de dönüşerek yeni bir hayran kültürü oluşmuş, böylece sinema, gerçeklik ve temsil arasındaki ilişki daha da karmaşık hale gelmiştir.

Örneğin dijital çağda sinemanın anlattığı öyküleri tanımlamak için kullanılan transmedya hikâye anlatıcılığının yeni dönemin sayısal, ağ temelli, interaktif, sanal ve özellikle hipermetinsel yapısını barındıran temel bir anlatım biçimi olarak dijital medya aracılığıyla hikâye anlatımını karakterize ettiği görülmektedir. Dolayısıyla dijitalleşen yeni film biçimlerine ilişkin bir yaklaşımın yukarıda yer alan ve bir filmin anlatı, sinematografi, mizansen, karakter yaratımı ve nihayetinde film ile izleyici arasındaki ilişkiye duyarlı bir vizyon içermesi yerinde olacaktır. Bu anlamda aşağıda bir filmi oluşturan temel unsurlar ve filmin anlamlandırılması süreçlerine yönelik yukarıda ifade edilen toplumsal, kültürel, endüstriyel bağlamın dahil edildiği, filmin katmanlı ve döngüsel bir süreç olarak ele alındığı bir analiz modeli önerilmiştir.

Tablo 3.

Çok Katmanlı Film Eleştirisi Yaklaşımı⁷



Analiz modeli yukarıdaki şekilde süreçsel (döngüsel bir süreç) olarak ifade edilmiştir.

Yukarıda yer alan analiz modelinde sinemayı bir sanat formu, endüstriyel bir kitle iletişim aracı ve 21. yüzyılın sosyokültürel yapısını şekillendiren temel kurumlardan biri olarak ele alan bütüncül ve kapsamlı bir yaklaşım önerilmektedir. Bu yaklaşımın beş temel ayağını oluşturan film dili, toplumsal bağlam, endüstriyel bağlam, dijital sinema ekolojisi ve filmsel anlam başlıkları aşağıda madde madde ele alınmaktadır. Söz konusu yaklaşımın farklı araştırma amaçlarına uyarlanabilecek, yapısalcı, psikanalitik, toplumsal cinsiyet eleştirisi gibi yaklaşımlarla bir arada kullanılabilecek esnek ve bütüncül bir yapısı bulunduğunu belirtmek gerekmektedir. Çalışmada daha önce bahsedilen geleneksel yaklaşımlar film eleştirisinde birlikte kullanılabilir (örneğin toplumsal cinsiyet eleştirisi ve

⁷ Benzer bir yaklaşım, Film Stili (Anlatı Yapısı ve İkonografi), Toplumsal Bağlam (Kültürel Dışavurum, Çatışma ve Türsel Karakterler) ve Endüstriyel Bağlam (İzleyici Pratikleri) başlıklarını içerek şekilde transmedya hikâye anlatıcılığı bağlamında süper kahraman filmlerini incelerken de kullanılmıştır. Bkz. Tuğan, N. H. (2021). *Süper Kahraman Filmleri ve Transmedya Hikâye Anlatıcılığı: Avengers (Yenilmezler) Serisi Örneği*. Esmeray Karataş (Ed.), *İletişim Bilimi Araştırmaları I içinde*, s. 533-586. Hiper yayın..

psikanalitik yaklaşım sıklıkla bir arada kullanılmaktadır), ancak geleneksel yaklaşımlarda izleyici ve film arasındaki ilişkinin yalnızca psikolojik bağlamda ele alınması ya da filmlerin sadece anlatı yapısına odaklanılıp, görsel-işitsel özelliklerinin ihmal edilmesi gibi indirgemeci bir yaklaşım sergilenebilmektedir. Bununla birlikte toplumsal, ideolojik ve tarihsel eleştiri gibi ayrı başlıklar altında ele alınan yaklaşımlar arasındaki sınırların muğlaklığı ve belirsizliği, sosyal bilimlerin farklı disiplin alanlarına gönderme yapan bu başlıkların çok geniş çerçeveler içerisinde birbirinden farklı görüş ve bakış açılarına sahip kuram ve kuramcılara sahip olması, filmlerin çözümlemesi sırasında sistematik bir yaklaşımın geliştirilmesini zorlaştırmaktadır.

Bu yaklaşımlar 1970'lerden 80'lerin başına kadar sinema çalışmalarında egemen olan ve Bordwell'in (1996) Büyük Kuramlar (Grand Theory) olarak ifade ettiği makro yaklaşımlara dayanmaktadır. Sinema çalışmalarında Büyük Kuramların en belirgin örnekleri Lacancı psikanaliz, Yapısalcı Göstergebilim, Post-yapısalcı edebiyat teorisi ve Althusserci Marksizmin farklı uygulamalarıdır. Bordwell ve Carroll (1996) söz konusu kuramsal çerçevelere dayalı film eleştirisini bir soru formüle etmekten, bir problem ortaya koymaktan ya da ilgi çekici bir filmle uğraşmaya çalışmaktan ziyade, filmleri örnek vererek teorik bir konumu kanıtlamayı temel görev olarak aldıkları için eleştirmekte, bu çalışmalarda film analizinin, esas olarak, belirli bir filme veya tarihsel döneme sosyal bilimlerin belirli disiplinlerindeki kuramların "uygulanması" olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Bu durumda yukarıdan aşağıya bir yaklaşımda teori, eleştirmenin deneyimlediği filmsel olayın dışında veya üstünde gezinen soyut bir çerçeve haline gelmektedir. Büyük Teoriye karşı yöneltilen bu eleştirilerin karşısında ise filmi analiz eden araştırmacıların filmsel olay tarafından sağlanan bir kanıt kümesinden başlayıp daha genel argümanlara ve çıkarımlara geçtiği ters tarzda işleyen Bilişsel bir yaklaşımı savunulmaktadır. Bilişselciler, teoriyi parça parça veya Bordwell ve Noël Carroll'un en önde gelen sözcüleri olduğu orta menzilli bir metodoloji olarak ele almaktadır. Bilişselciler, bir kanıt kümesinden yola çıkarak, araştırmalarının sonucunu öngörmeyen veya düzenlemeyen yerleştirilmiş teoriler oluşturduklarını iddia etmektedir. Bu muhtemelen Bilişselcilerin, gerçek film izleme pratiği tarafından üretilen problem odaklı araştırmaları takip etmeye yönelik birleşik bir ilgi nedeniyle, geniş bir yaklaşım ve mesele yelpazesini birleştirmelerini sağlamaktadır. Bu yaklaşımda film izlemenin biçimsel ve bilişsel yönlerine odaklanılarak, film çalışmaları alanına bir tür rasyonalizm biçimini geri döndürmek için filmsel karşılaşmaların yorumlayıcı ve deneyimsel bileşenleri ortaya çıkartılmaktadır (Smith, 1998).

Bu doğrultuda çalışmada ortaya konulan model, bilimsel yöntem duyarlılığına sahip sağlam ve sistematik bir film analizi için sınırları ve bakış açısı belli, ancak çalışmanın amacına uygun olacak şekilde esnetilebilme potansiyeline sahip bir yaklaşımla oluşturulmuştur. Dolayısıyla modelin geleneksel film eleştirisi yaklaşımlarının söz konusu sınırlılıklarını aşan bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir. Bu yaklaşımda yukarıda Bilişsel film eleştirisi yaklaşımı tarafından da altı çizilen, geleneksel film eleştirisinde ihmal edilen film ve izleyici arasındaki ilişki, anlamın oluşturulmasında izleyicinin katkısı ve dijital dönüşümün bu süreçteki etkileri vurgulanmaktadır. Aşağıda model, katmanlı bir yapı arz edecek biçimde, en yukarıda endüstriyel bağlam en altta ise filmin anlam boyutu yer alacak şekilde tablolandırılmış, sonrasında ise başlıklar açıklanmıştır.

Tablo 4.

Çok Katmanlı Film Eleştirisi Yaklaşımı⁸

ENDÜSTRİYEL BAĞLAM	• FİLM YAPIM SÜREÇLERİ • FİLM ENDÜSTİRİSİ
TOPLUMSAL BAĞLAM	• KÜLTÜREL DİŞAVURUM • ÇATIŞMA VE FİLM KARAKTERLERİ
DİJİTAL SİNEMA EKOLOJİSİ	• İZLEYİCİ PRATİKLERİ • ALIMLAMA • HAYRAN KÜLTÜRÜ
FİLM DİLİ	• ANLATI YAPISI • SİNEMATOGRAFİ • MİZANSEN - İKONOĞRAFI - SES-KURGU
ANLAM BOYUTU	• FİLMSEL ANLAM • FİLMİN AÇIK YA DA ÖRTÜK İDEOLOJİK VE SÖYLEMSEL ANLAMLANDIRILMASI

Sinema filmlerini endüstriyel, sosyokültürel ve medya ekolojisi bağlamında üretilen birer metin olarak ele alan bu model, söz konusu metnin yapısının çok katmanlı şekilde inşa edildiği ön kabulüne dayanmaktadır. İnceoğlu ve Çomak’a (2009) göre metnin yapısında yapısal örgünün yanı sıra onu çevreleyen dış gerçeklik de söz konusudur ve metinler dilbilimsel yöntemle ya da metnin yapısal örgüsüne yönelmeden, metni çevreleyen dış gerçekliğin oluşturduğu “toplumsal, kültürel ve siyasal” çerçeve örgüsü içerisinde ele alınmalı, bu doğrultuda metinler türünden bağımsız olarak en yüzeysel düzlemde en derin düzleme kadar inerek çözümlenmelidir. Çok katmanlı film eleştirisi yöntemi yukarıda ifade edilen metnin etrafındaki dış gerçekliği ve metnin yapısal örgüsünün bir arada çözümlendiği bir yaklaşım önermektedir.

Medya çalışmalarında, ürüne (film, televizyon dizisi, sosyal medya gönderisi, youtube videosu) ulaşılması daha kolay olduğu için sadece medya içeriği üzerine odaklanılmasını eleştiren Burton (2008), iletişim sürecinde ulaşılması en kolay olanın ürün olsa bile, medya üzerine çalışmanın sadece ürün ile ilgilenmek olmadığını belirtmektedir. Burton’a (2008) göre medyanın kurum, üretim sistemleri, üretim koşulları, izleyici ve ürün olmak üzere beş yönü de incelenmeli ve inceleme bu beş yönün dikkatli bir şekilde tanımlanmasına ve anlamların yorumlanmasına dayanmalıdır. Çalışmada önerilen çok katmanlı film eleştirisi modelinde Burton’ın vurguladığı kurum, üretim sistemleri, üretim koşulları, izleyici ve üründen meydana gelen medyanın beş yönü de analize dahil edilmiştir.

⁸ Buradaki kategorizasyonda filmin en yüzeyinde açık şekilde bulunan görsel ve işitsel özelliklerinden, en derinde bulunan açık ya da örtük anlamlara doğru bir sınıflandırma gözetilmiştir.

1. Endüstriyel Bağlam: Film Yapım Süreçleri, Film Endüstrisi

Analizin bu basamağında saygın bir sanat formu olmasının yanı sıra endüstriyel bir kitle iletişim aracı konumunda da bulunan sinema, endüstriyel bir bağlam içerisinde film yapım süreçleri ve film endüstrisi açısından ele alınmaktadır. Özellikle popüler tecimsel sinema, çok büyük bir medya endüstrisinin önemli bir parçası olarak işlemektedir. Hollywood örneğinde sinema tarihinin esasen bir endüstrinin tarihi olduğunu söylemek mümkündür. Teknoloji ile dolaysız bir bağı bulunan sinema, ilk ortaya çıktığı günden bu yana ticari potansiyeli açısından değerlendirilmiştir.

Pramaggiore ve Wallis (2011), popüler basında ve akademide film endüstrisini bir endüstri dalı olarak inceleyen yayınların giderek fazlaştığını ifade etmektedir. Bu tür çalışmalar filmlerde mekân, tema, motif ya da yapısal özelliklere değil, endüstri pratiklerine odaklanmakta, işgücü ilişkileri, fikri haklar, yıldız sistemindeki değişiklikler, lisans, DVD, Blu-ray gibi dijital medya formlarının karşısında sinema salonu marjları, film stüdyoları ve bu stüdyolara sahip uluslararası holdingler vb. konuları ele almaktadır.

Sinemayı bir endüstri dalı olarak ele alan bu tür araştırmaların görece olarak artmasına karşın, akademik film çalışmalarında endüstriyel bağlamın film analizinin en ihmal edilen yönleri arasında bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu anlamda film endüstrisinin işleyiş mantığı içerisinde birer emtia olarak pazarlanan ve tüketilen popüler sinema filmlerinin içerik, söylem, tema ya da yapısal özelliklerinin endüstriyel yapı tarafından belirlenmesinden kaynaklandığı göz ardı etmek, analizin yüzeysel sonuçlara ulaşma olasılığını artırmaktadır. Dolayısıyla filmlerin yalnızca metinsel özelliklerine odaklanan çalışmalar, film endüstrisi koşullarının günümüzde giderek karmaşılaşan film yapım sürecinin, filmin anlatı, sinematografi ve söylemsel özelliklerine olan etkilerini gözden kaçırma riskini taşımaktadır. Endüstriyel bağlamın film analizine dahil edilmesi yalnızca popüler ticari filmler için değil, sanat sineması olarak konumlandırılan ve görece olarak ticari mantıktan bağımsız bir film yapım pratiğini ifade eden sinema biçimleri için de önem arz etmektedir. Zira küreselleşen medya endüstrisi, Netflix, Amazon Prime, Hulu, Disney+ gibi dijital içerik platformları (bu platformlardan biri olan Mubi sanat sinemasının nitelikli örneklerinin, yerel bağımsız yapımların yayınlandığı ücretli bir dijital platformdur), medya endüstrisinde tekelleşme, film yapım olanaklarının artması ve kolaylaşması, üreten-tüketici gibi kavramlar aracılığıyla endüstriyel üretimin film yapımında etkisinin farklılaşması gibi faktörler sanat sinemasını da dönüştürmektedir.

2. Toplumsal Bağlam: Kültürel Dışavurum, Çatışma ve Film Karakterleri

Analizin bu basamağında filmler birer kültürel dışavurum aracı olarak ele alınmakta, toplumsal çatışma, kaygı ve korkuların filmler aracılığıyla ifade edildiği yaklaşımından yola çıkılarak sosyokültürel dışavurum incelenmektedir. Bu noktada kültür kavramının ele alınması yerinde olacaktır. Farklı kaynaklarda farklı kuramsal yaklaşımlar açısından açıklanan kültür kavramı iletişim çalışmalarının da temel araştırma konularından biridir. Medya, kültür ve toplum arasındaki kompleks ilişki dolayısıyla, sinema filmlerinde kültürel dışavurumun nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak önem arz etmektedir.

Kültür, onun karşısı olarak görülen 'doğa' ile iç içe geçmiş bir anlama sahip bulunduğundan, İngilizcedeki en karmaşık ve tanımlanması en zor olan sözcüklerden biri olduğunu ifade eden Giddens, (2018, s. 259), kültürü “belirli bir toplumu ya da bir sosyal grubu karakterize eden ve içeriğini, bilgi, gelenekler, normlar, hukuk ve inançların oluşturduğu, yaşam biçimi” olarak tanımlamaktadır. İletişim araştırmalarındaki temel okullardan biri olan Kültürel Çalışmalar’da da benzer biçimde yaşam biçimi üzerine vurgu yapılarak kültür, yaşamın ve toplumun belirli bir algısını biçimlendirmeyi sağlayan görece özerk bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bu anlayışta kültür; yapıtlar, yazarlar, sanatçılar ve olaylarla ilgili nesne terimleriyle değil, “yaşanmışlık” ve “deneyim” terimleriyle ele alınmaktadır. Bu bağlamda Kültürel Çalışmalar eleştirel ve disiplinlerarası bir yaklaşımla popüler kültürleri toplumsal ve politik sonuçlarıyla incelemeyi amaçlamaktadır (Bourse ve Yücel, 2020).

Popüler kültürün en önemli unsurlarından biri olan sinema filmleri ise bu anlamda kültürel bir kavram olarak söz konusu yaşam biçiminin yansıdığı temel mecralardan biridir. Sinema filmlerinin yönetmenlerin kişisel dışavurumlarını gerçekleştirdikleri sanat yapıtları olmalarının yanı sıra popülerlik niteliklerinden ötürü özellikle yönetmenin kişisel kaygıları kadar toplumun kolektif kaygılarının da yansıtıldığı bir alan olarak ele alan Özden'e (2004) göre kültürel bir dışavurumun izleri bu filmlerde kendilerini göstermektedir. Bu kültürel dışavurum ise filmin anlatı yapısı, anlatı yapısını oluşturan karakterler ve olay örgüsü aracılığıyla belirli çatışmalar üzerinden ifade edilmektedir. Ancak filmlerde ifade olanağı bulunan kültürel dışavurum ile sosyokültürel yapı arasında karmaşık ve karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır.

Özden (2004, s. 211), tür filmlerindeki anlatı yapısı ve karakterlerin yalnızca bir takım kültürel düşüncelerin somut bir görünüm kazanmasını sağlamakla kalmadıklarını, buna ilaveten bu kültürel düşüncelerin inşa edilmesine de zemin hazırladıklarını belirtmektedir. Bu anlamda tür filmleri doğaları gereği, hem üretildikleri toplumsal ve kültürel yapının parçası olarak seyirci ile ilişkileri bağlamında ortaya çıkmakta, hem de bu ilişkileri yeniden üretmek kapasitesi ile tasarlanmaktadır. Bununla birlikte yukarıda önerilen modelde toplumsal bağlam, yalnızca tür filmleri açısından değil, ki günümüz sinemasında popüler film ile sanat filmi arasındaki ayrım giderek silikleşmektedir, ticari olmayan film biçimleri için de eleştirel anlamda bir analiz zemini sunmaktadır.

3. Dijital Sinema Ekolojisi: İzleyici Pratikleri, Ahımlama ve Hayran Kültürü

Analizin bu aşamasında incelenen filmler, dijital teknolojilerin sinema filmlerinin yapım, yapım sonrası ve ahımlama pratiklerinde meydana getirdiği dönüşümlere duyarlı bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Geleneksel film eleştirisi veya çözümlemesinde akademik film eleştirisi ile popüler film okumalarının arasında bir ayrıma gidildiğinden daha önce bahsedilmişti. Bu doğrultuda örneğin Gündüş (2003) sınıflandırmasında sıradan izleyici ve eleştirmen arasında bir kategorizasyona giderek, sıradan izleyicinin edilgenliğine vurgu yapmakta, eleştirmenin ise sıradan izleyiciden çok daha etken, çözümleyici ve bilinçli olduğunu belirtmektedir. Ancak içinde bulunulan süreçte film eleştirisi, film yorumu, film eleştirmeni, akademik film eleştirisi ve sıradan izleyici arasındaki söz konusu ayrımların dijital medya, sosyal medya ve hayran kültüründe giderek muğlaklaştığını ve hatta silikleştiğini söylemek mümkündür.

Philips (2012), çevrimiçi olarak bir araya gelen benzer bir bakış açısına bir grup insanın kendi video prodüksiyon çalışmalarını yükleyebildiğini, farklı hareketli görüntüleri keşfedebildiklerini ve diğer katılımcıların video çalışmalarını yeniden düzenleyebildiklerini ifade etmektedir. Buna göre film materyaline ilişkin seyirci-merkezli, etkileşimli, karmaşık ve yaratıcı yaklaşım geleneksel film yaratım, yapım ve izleme sürecinden oldukça farklı olasılıklara işaret etmektedir. Bu konumda artık izleyicinin pasifliğinden, nitelikli eleştirmenin akademinin tekelinden çıktığından ve daha da önemlisi film yaratım, yapım ve tüketim sürecinin endüstri-merkezli yapısını gevşettiğinden söz etmek mümkün gözükmektedir.

21.yüzyılın ilk çeyreğinde dijital dönüşümün de etkisiyle hayran kavramı da değişmiş ve birer medya tüketicisi olarak konumlandırılan bu toplumsal aktörler, medya üreticisi olarak medya kültürü içerisinde yer almaya başlamıştır. Türkçeye hayranlık olarak çevrilen “fandom” ise, popüler kültürün önemli bir parçası olarak bu kültürün hem üreticisi hem de tüketicisi şeklinde iki farklı kategoride birden yer almaktadır. Hayranlık kültürü film, dizi, şarkıcı, müzik grubu ya da çizgi roman karakteri ve serisi (bazen hepsi birden) gibi belirli bir medya ürünü üzerine kurulmuş hayran topluluklarını ifade etmektedir. Fiske'ye (aktaran Sezen, 2016) göre popüler kültür bağlamında kullanıcılar veya daha doğru

ifadeyle “hayranlar” (fans) alımlama açısından değil, üretkenlik açısından değerlendirilmelidir. Bu bağlamda yöndeşme olgusunun önemine vurgu yapan Jenkins (2018), yöndeşmeyi yukarıdan aşağıya ticari güdümlü, aşağıdan yukarı ise tüketici güdümlü bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte medya şirketleri kazanç fırsatlarını genişletmek için medya akışını bir iletim kanalından diğerine nasıl hızlandıracaklarını ve genişleteceklerini, izleyici bağlılığını sağlamlaştırmanın yollarını öğrenirken, izleyiciler de medya akışını kendi kontrolleri altına alabilmenin ve diğer kullanıcılarla daha fazla etkileşime geçebilmek için farklı medya teknolojilerini nasıl kullanabileceklerini kavramaktadır (Jenkins, 2018). Etkileşimlilik (interactivity) ve yöndeşme ile karakterize olan dijital medyanın yalnızca film çalışmalarında değil, farklı disiplinlerdeki analizlerinde de kullanıcıların ve izleyicilerin etkileşimli bir zeminde üreten konumunda bulunmasının çözümlemeye dahil edilmesi, dijital kültürün medya, kültür ve toplum üzerindeki dönüştürücü etkisini ortaya koyabilmek adına derinlikli bir bakış açısı sağlayacaktır.

4.Film Dili: Anlatı Yapısı, Sinematografi, Mizansen, İkonografi, Ses Kuşağı, Kurgu

Analizin bu basamağında film dilini oluşturan temel unsurlar, filmle iletilmek istenen ve yaratılan anlamın oluşturulmasındaki işlevleri açısından ele alınmaktadır. Çağdaş bir sanat formu olarak sinema tıpkı diğer sanat dallarında olduğu gibi kendine özgü bir anlatım diline sahiptir. Bu anlatım dilinin temel araçları ise sinemayı diğer sanat dallarından hem ayıran hem de bazı noktalarda birleştiren anlatı yapısı, sinematografi, mizansen ve tür filmleri söz konusu olduğunda ise ikonografiden oluşmaktadır. Sinema filmleri aracılığıyla anlatılan öyküleri ve bu öyküleri anlatırken kullanılan görsel malzemeyi ifade eden bu araçlar filmin olay örgüsünden kamera hareketlerine, filmde kullanılan mekânlardan aydınlatmaya kadar çerçeve içerisinde görülen ve duyulan tüm unsurları kapsamaktadır.

Anlatı sinemasının, sahnelerin seçimi ve bir araya getirilmesi aracılığıyla, romanlar gibi inşa edildiğini ve sözel anlatılara uygulanan biçimci, yapısalıcı ya da tarihsel ve psikolojik eleştiri ile incelenebileceğini ifade eden Ryan (2012), bununla birlikte görsel bir araç olarak sinemanın anlaşılması için farklı analitik ve eleştirel araçlara ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Zira “filmler dikkatlice inşa edilmiş görsel objelerdir ve bu yapının her unsuru anlam yaratmak için işlemektedir. Filmlerdeki anlama ait temel unsurlar kompozisyon (görsel çerçeve içindeki nesnelerin düzenlenmesi), kurgu, renk ve sestense ve mekâna kadar her şeyi kapsayan sanat yönetimidir” (Ryan, 2012, s.177). Sinemada dijitalleşmenin etkisiyle sanat yönetimi, görüntü yönetimi (sinematografi) ve anlatı yapısında önemli değişiklikler meydana gelmekle birlikte, sinemanın sanatsal yönünü oluşturan bu öğeler analizdeki yerini ve bu bağlamda film dilini oluşturmaktaki önemini korumaktadır. Edgar-Hunt vd. (2015), her dil gibi film dilinin de göstergelerden (işaretlerden) oluştuğunu ifade ederek, sinemanın film yapanların seyirciye yol göstermek için kurdukları bir göstergeler ağı olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda film dili analiz edilirken sinematografik ve mizansen unsurlarını da içerecek şekilde mizansen eleştirisi, göstergebilim, söylem analizi, eleştirel söylem analizi gibi yöntemlerden de faydalanılabilir.

5. Filmsel Anlam: Filmin Açık ya da Örtük İdeolojik ve Söylemsel Anlamlandırılması

Analizin bu aşamasında film eleştirisinin temel amacı doğrultusunda incelenen filmlerde anlamın nasıl inşa edildiğinin ortaya konması gerekmektedir. Yukarıda açıklanan dört başlık esasen beşinci katmanda yer alan filmsel anlamın nasıl kurulduğunu ortaya çıkartabilmek için bu aşamada birleştirilmektedir.

Anlam, iletişim sürecinin sonunda ortaya çıkan, karşılıklı anlaşmaya dayanan ve insanların birbirlerini anlamalarını olanaklı kılan düşünsel çağrışım olarak tanımlanmaktadır. Anlamın verili, değişmez bir nitelikte olmadığı, benzeşim ya da farklılaşım sonucu ortaya çıktığı görüşü özellikle Ferdinand de Saussure'un dilbilimsel çalışmalarının etkisiyle yaygın kabul görür hale gelmiştir (Mutlu, 1998). Benzer şekilde Burton (2008), bir iletişim parçacığındaki anlamın onu oluşturan göstergelerle inşa edildiğini, iletiyi oluşturarak gönderenin amaçladığı anlam ile alıcı ya da izleyici tarafından kodu açılan ya da okunan anlamın aynı olmayabileceğini vurgulayarak, medya aracılığı ile iletilen anlamların özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Anlamlar iletilerin içindedir ve açık ya da kapalı olabilir.
2. Anlamlar ve iletiler genellikle değerlerle ilgilidir
3. Anlam kendi kendine oluşmaz, kasıtlı olarak ya da başka bir şekilde medya materyalinde inşa edilir.

Bu doğrultuda Fiske (2003) anlamın yazar/okur ve metin arasında bir müzakere süreci olduğunu, metindeki göstergelerin, kullanıcının (burada yazar ve okur arasında bir ayrım yapmak önemli değildir) kültürel ve kişisel deneyimiyle ayrıca metindeki uzlaşımların, kullanıcının deneyimlediği ve beklediği uzlaşımlarla etkileşim halinde olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla anlam metin ve alıcı/okur/izleyici arasındaki dinamik ve etkileşimli ilişki içerisinde oluşturulmaktadır. Sinemada anlamın nasıl oluşturulduğunu ele alan çalışmada Büker (2012) ise anlam sözcüğünün kesin olarak tanımlanmasının olanaksızlığını belirterek, anlamın anlamından ziyade anlamı oluşturan koşullar ve anlamın özelliklerinin araştırılmasını önermektedir. Anlam ancak dil aracılığıyla var olmakta ve dil içindeki ilişkilere odaklanmak anlamın nasıl kurulduğunun ortaya konulmasını sağlayabilmektedir. Buna göre sinemadaki renk, kamera hareketleri ve geçişler anlamı doğrudan etkilemekte ve sinema göstergebilimi ise bu parçaüstü birimlerin anlam oluşturmada ne denli etkili olduklarını ve izleyicilerin oluşan anlamı açıklamalarının nelere bağlı olduğunu araştırmaktadır (Büker, 2012).

Bu bağlamda "filmleri yorumlamak, anlatı biçiminin yanı sıra görsel ilkeler ve ses tasarımı bilgisi gerektirse de film çalışmaları disiplini, örneğin filmleri "metinler" ve yorumları "okumalar" olarak tanımlamak gibi edebi çalışmaların terminolojisini benimsemektedir" (Pramaggiore ve Wallis, 2011, s.8). Bu yaklaşımın ardındaki temel mantık filmlerin dil gibi yapılandığı ve metin gibi okunabileceği yaklaşımından kaynaklanmaktadır. Bir yapıya sahip olmaları ve eylem içermeleri sebebiyle filmlerin dile benzediğini ifade eden Ryan (2012) filmlerin dil içerisinde ifade edilen kültürel bir dil sistemini şekillendirdiğini ve ortak kültürel paydayı paylaşan okuyucuların müşterek bir kavramaya sahip olmasına olanak verdiğini ifade etmektedir. Anlamlandırma sürecinin etkin bir süreç olduğuna vurgu yapan Fiske (2003) de göstergebilimcilerin bu sürece göndermede bulunmak için yaratma, üretme ya da müzakere etme gibi fiilleri kullandıklarını belirterek, anlamın gösterge, yorumlayıcı ve nesne arasındaki güçlü etkileşimin bir sonucu olarak tarihsel olarak konumlandırıldığını ve zaman içinde değişebileceğini ifade etmektedir. Çok Katmanlı Film Eleştirisi ile film analiz edilirken bu bağlamda, en derinde yer alan filmsel anlamı ortaya çıkartabilmek için göstergebilim ve yapısalcılığın düzanlam, yananlam, mit, düzdeğişmece, eğretilime gibi kavramları üzerinden bir çözümleme gerçekleştirilebileceği gibi söylem analizi, eleştirel söylem analizi, multimodal söylem analizinden de faydalanabilir. Buradaki temel vurgu bir sinema filminin en alt katmanında yer alan

anlamaların metin- izleyici- sosyokültürel yapı -endüstriyel yapı ve bunların hepsini kapsayan medya ekolojisi arasındaki karmaşık ilişkiden ortaya çıktığını göz önünde bulundurmaktır.

SONUÇ

Bu çalışmada dijital teknolojinin toplumsal ve kültürel alanda meydana getirdiği köklü değişim ve dönüşümlerin sinema üzerindeki etkileri ve bu doğrultuda film eleştirisinin dönüşümünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu süreçte dijital kayıt teknolojileri sayesinde görüntünün dijital olarak kaydedilmesi ve kurgusunun yapılması mümkün olmuş, film yapım ve gösterim süreçlerinin maliyeti görece olarak azalmış ve bu doğrultuda film yapımı kolaylaşmış, film çekim süreçlerinin mekâna olan bağımlılığı azalmış, yeşil perde ve bilgisayar efektleri sayesinde çerçevede yer alan mekanların dijital olarak yaratılması mümkün olmuştur. Filmlerin dijital olarak saklanabilmesinin ortaya çıkmasıyla birlikte küresel çapta film arşivleri dijitalleşmiş ve film arşivlerinde yer alan film ve görüntülere ulaşılma imkânı kolaylaşmıştır. Yeni medyanın ve dijital teknolojilerin etkisinin yansımaları yalnızca film yapım ve gösterim süreçleri üzerinde değil, izleyici ve film arasındaki ilişki bağlamında da gerçekleşmiştir. Filmlerin internet üzerinden mobil cihazlarla izlenebilmesi, görüntüler üzerinde manipülasyona izin veren yazılımların çoğalması ve ulaşılabilir olması, sosyal medyanın hayranlık kültürünün küresel çapta yaygınlaşmasına imkân vermesi gibi faktörler izleyicinin filmlerin pasif birer tüketicisi olma konumunu değiştirerek, üreten-tüketiciye dönüşmesinin yolunu açmıştır. Sinema filmlerinin yapım, gösterim ve izleme pratiklerinde meydana gelen bu dönüşüm film eleştirisini de etkilemiş, film eleştirisi sinemayı bir kurum olarak çok daha makro düzeyde endüstriyel, teknolojik ve kültürel bir bağlamda ele alan film çalışmalarına doğru evrilmiştir.

Güncel yaklaşımlarda film eleştirisi yerine film çalışmaları ifadesi tercih edilmekle birlikte çalışmada bir sinema filminde anlamın nasıl oluşturulduğunu ele almanın bütüncül, çok katmanlı ve dijital medyanın sinema üzerindeki etkisine duyarlı bir bakış açısının önemi üzerinden durulduğundan, çalışma boyunca film eleştirisi, analizi ve çözümlemesi birbiri yerine kullanılmaktadır. Burada önemle belirtilmesi gereken temel husus, sinemanın bir kurum olarak aldığı yeni biçimler ve bunun filmler üzerindeki etkisinin geleneksel yaklaşımlarla ele alınamayacağına yapılan vurgudur. Filmlerin üretilmesinden gösterilmesine, filmlere ulaşılmasından incelemesine kadar olan süreç radikal biçimde değiştiğinden, film eleştirisi akademinin sınırlarını aşarak, herkesin üretici olabileceği bir yüzyılda adeta özgürleşmiştir. Filmlerle çok daha etkileşimli, dolaysız bir ilişki geliştirebilen, filmler üzerine tartışmayı, fikir üretmeyi, hayranı oldukları filmlerle yaratıcı bir ilişki kurabilen yeni bir izleyici profili ortaya çıkmış ve bu izleyiciler filmleri izlemekle kalmayıp, bu filmlerle ilgili çözümlemeler, videolar, gifler, postlar, gönderiler oluşturmaya ve bunları sosyal medya üzerinden paylaşmaya, böylelikle dijital medya tabanlı bir film kültürü yaratmaya başlamışlardır. Güncel sinema teorisi ve film çalışmaları bu gelişmeleri anlamlandırabilmek, açıklayabilmek ve betimleyebilmek için söz konusu dijital film kültürünü analize dâhil etmek durumundadır.

Geleneksel olarak sinema filmlerinin incelemesinde yapısalcı film eleştirisi, göstergebilimsel çözümleme, toplumsal film eleştirisi, psikanalitik film eleştirisi, ideolojik film eleştirisi ve toplumsal cinsiyet eleştirisi gibi yaklaşımlar kullanılmaktadır. Ancak bu yaklaşımların tek başına analizde kullanılması sinema filmleri gibi çok katmanlı bir yapıya sahip araçların bütüncül bir şekilde çözümlenmesinde yeterli olmayabilmektedir. Bu doğrultuda sinema filmlerini biçimsel, endüstriyel, toplumsal ve kültürel boyutlarıyla ele almayı sağlayacak bir yaklaşım önerilmiştir. Söz konusu yaklaşım Film Dili (Anlatı Yapısı, Sinematografi, Mizansen, İkonografi, Ses Kuşağı, Kurgu), Toplumsal Bağlam (Kültürel Dışavurum, Çatışma ve Karakterler), Endüstriyel Bağlam (Film Yapım Süreçleri, Film Endüstrisi), Dijital Sinema Ekolojisi (İzleyici Pratikleri, Alımlama ve Hayran Kültürü) ve Filmsel Anlam (Filmin Açık ya da Örtük İdeolojik ve Söylemsel Anlamlandırılması) olmak üzere beş ana başlıktan ve bu başlıkları ayrıntılandıran alt başlıklardan oluşmaktadır. Her bir başlık sinema filmlerini

endüstriyel, sanatsal ve toplumsal bir kurum olarak konumlandırarak, sinemanın geçirdiği dönüşümü kavrayabilmek ve anlamlandırabilmek amacıyla oluşturulmuştur. Diğer yaklaşım ve çözümleme yöntemleriyle bir arada kullanılabilecek esnek bir inşaya sahip olan model, sinema filmlerinin görsel, anlatsal ve anlam boyutlarının yanında, anlamın oluşturulmasında dijital teknolojilerin ve izleyicinin konumuna da duyarlı ve geliştirilmeye açık bir yapı arz etmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- An army of artists teams up in the cloud (t.y.) <https://www.autodesk.com/customer-stories/cinzia-angelini-virtual-animation-studio>.
- Berger, A.A. (2018). Medya Çözümleme Teknikleri, Çev. Ed., N. Pembecioğlu, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bourse, M. Ve Yücel, H. (2020). Kültürel Çalışmalar Anlamak. (H. Yücel, Çev.). İletişim.
- Burton, G. (2008). *Görünenden fazlası medya analizlerine giriş*. (N. Dinç, Çev.). Alan Yayıncılık.
- Buckland, W. (2018). Sinemayı Anlamak. (T. Göbekçin, Çev.). Hayalperest.
- Butler, A. (2011). Film Çalışmaları. (H. Tanıttıran, Yay. Haz.) Kalkedon.
- Büker, S. (2012). Sinemada Anlam Yaratma. Hayalperest.
- Corrigan, T. (2007). Film Eleştirisi El Kitabı. (A. Gürata, Çev.). Dipnot.
- Denson, S. and Leyda, L. (2016). "Perspectives on Post-Cinema: An Introduction" in Denson and Leyda (eds), Post-Cinema: Theorizing 21st-Century Film (Falmer: REFRAME Books, 2016). Web. <<http://reframe.sussex.ac.uk/post-cinema/introduction/>>. ISBN978-0-9931996-2-2 (online)
- Denson, S. ve Leyda, L. (2021). Post Sinema- 21. Yüzyıl Sinemasının Kuramsallaştırılması. (P. Fontini, Çev.). Nota Bene.
- Edgar-Hunt, R. Vd. (2015). Film Dili. (S. Aytaç, Çev.). Literatür.
- Fiske, J. (2003). İletişim Çalışmalarına Giriş. (S. İrvan, Çev.). Bilim ve Sanat.
- Giddens, A. (2018). Sosyoloji. (O. Özdemir, Gen.Yay. Yön.). Kırmızı.
- Gündeş, S. (2003). Film Olgusu: Kuram ve Uygulayım Yaklaşımları. İnkilap.
- İnceoğlu, Y. G. ve Çomak, N. A. (2009). Metin Çözümlemeleri. Ayrıntı.
- Jenkins, H. (2018). Medya Yöndeşmesinin Kültürel Mantığı. Filiz Aydoğan (Ed.), *Yeni Medya Kuramcılarından Yeni Medya Kuramları* içinde, s. 39-45. Der.
- Kabadayı, L. (2013). Kuramsal Çerçeve ve Sinemamızda Örnek Çözümlemeler. Ayrıntı.
- Manovich, L. (1995). What is the Digital Cinema? <http://manovich.net/index.php/projects/what-is-digital-cinema>, Erişim Tarihi: 20.02.2022.
- Mutlu, E. (1998). İletişim Sözlüğü. Ark.
- Nelmes, J. (2012). Introduction to Film Studies Fifth Edition. Routledge.
- Neuman, W. L. (2006). Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I, (S. Özge, Çev.). Yayın Odası.
- Özden, Z. (2004). Film Eleştirisi Film Eleştirisinde Temel Yaklaşımlar ve Tür Filmi Eleştirisi. İmge.

- Ötgün, C. (2008). Sanat Yapıtına Yaklaşım Biçimleri. Sanat ve Tasarım Dergisi, 1 (2),
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sanatvetasarim/issue/20665/220451>.
- Philips, P. (2012). Before Getting to the Bigger Picture. Jill Nelmes (Ed.), *Introduction to Film Studies* içinde. s.s. 60-79. Routledge.
- Pramaggiore, M. ve Wallis, T. (2011). Film A Critical Introduction. London: Laurence King Publisihing.
- Ryan, M. (2012). Eleştiriye Giriş Edebiyat Sinema Kültür. (E. S. Onat, Çev.) De Ki.
- Ryan, M. ve Lenos, M. (2012). Film çözümlemesine giriş. (E. S. Onat, Çev.) De Ki.
- Sezen, D. (2016). Dijital Sonrası Hayran Kültürünün Dönüşümü Üzerine. *Dijital: Kavramlar, Olanaklar, Deneyimler* içinde. N. Timisi (Der). s.s.161-187, İstanbul: Kalkedon.
- Smith, J. (1998). Film Criticism after Grand Theories.
<https://www.otago.ac.nz/deepsouth/0498/0498jo.htm#:~:text=In%20the%20introductory%20notes%20of,%2C%20history%2C%20language%20and%20psyche>. Erişim Tarihi: 23.02.2022.
- Stam, R. (2014). Sinema Teorisine Giriş. (S. Salman ve Ç. Asatekin, Çev.). Ayrıntı.
- Tuğan, N.H. Süper Kahraman Filmleri ve Transmedya Hikâye Anlatıcılığı: Avengers (Yenilmezler) Filmleri Örneği. Esmeray Karataş (Ed.), *İletişim Bilimi Araştırmaları I* içinde, s. 533-586. Hiperayın.
- Zengin, F. (2018). Dijital Dönüşüm Çağında Dijital Sinemanın Avantajları ve Ortaya Çıkardığı Yeni Sorunlar. Journal of Social and Humanities Sciences Research. 2018, Cilt:5, Sayı:21, ss.844-859

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARININ (BEP) UYGULANABİLİRLİK DÜZEYLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ⁹

Ayşenur KULOĞLU¹⁰, Fulya Görkem ORHAN¹¹ & Adem AZGIN¹²

Öz

Bu çalışmanın amacı, özel gereksinimi olan öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanabilirlik düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 öğrenim yılında, Gaziantep ilinde görev yapan yirmi sekiz ve Konya ilinde görev yapan yirmi iki öğretmenin gönüllü katılımı ile elde edilmiştir. Katılımcılar özel eğitim uygulama okulunda görev yapan özel eğitim, müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi ve beslenme öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasında, öğrencilerin ilgi, yeterlilik ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğini, BEP hazırlama sürecinde öğrenciyi gözlemlemek için verilen sürenin yetersiz olduğunu; aile, rehber öğretmen, okul idaresi ve branş öğretmenlerinin görüşleri alınarak programın hazırlanması gerektiğini vurgulamışlardır. BEP uygulama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin ise kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Özel Eğitim, Öğretmenler, Öğretmenlerin Görüşleri.

Teachers' Opinions On Applicability Levels Of Individualized Education Programs (Iep)

Abstract

Purpose of this study is to determine the opinions of teachers about the applicability levels of individualized education programs (IEP) prepared for students with special needs. The study was carried out according to the case study design, which is one of the qualitative research methods. Sample of the study was created with the voluntary participation of twenty-eight teachers working in Gaziantep district and twenty-two teachers working in Konya district in the 2020-2021 academic year. The participants consist of special education, music, visual arts, physical education, and nutrition teachers working at a special education practice school. Test group of the study was determined by the convenience sampling method. A semi-structured interview form was used to collect the study data. Study data were analyzed by descriptive analysis method. When the opinions of the teachers are assessed, it is noted that teachers emphasized that interests, competencies and needs of the students should be taken into account in the preparation of individualized education programs, that the time spared to observe students during the IEP preparation process is insufficient, that the program should be prepared by taking opinions the family, guidance teacher, school administration and branch teachers. Regarding the problems experienced during the IEP implementation process, they stated that the achievements were not suitable for level of students.

Keywords: Individualized Education Program, Special Education, Teachers, Teachers' Opinions.

⁹ Tam metin yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %***, 2. yazar: %***.

¹⁰ Tam metin yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %***, 2. yazar: %***.

¹¹ Tam metin yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %***, 2. yazar: %***.

¹² Dr., FakültesiBölümü, Eğitim Anabilim Dalı,@.....edu.tr, Orcid: 0000-0001-XXXX-XXXX , her iki yazar için de ayrı yazılmalıdır.

GİRİŞ

Özel eğitime gereksinim duyan bireyler bir nedenden dolayı işlevsel bir yapısı kaybolan bireylerdir. (Cavkaytar, 2011). Özel gereksinimli bireyler için 1975 yıldan Amerika’da engelli çocuklar eğitim yasası çıkarılmıştır. Bu yasa kapsamında engelli bireylere özel eğitim sunmak zorunlu hale gelmiştir (Fiscuss ve Mandell, 2002). Özel eğitimin amacı; bireylerin iletişim becerilerini geliştirebilme, takım olarak çalışabilme, toplum ile uyum sağlama, mutsuz olmayan, yaşam rollerini gerçekleştirebilen bireyler olmalarını sağlamaktır. Eğitim alacakları planlarda ortamlarını, faydalanacakları materyalleri etkin bir şekilde kullanabilen, bireysel yaşayabilme, tek başına yaşamı sürdürebilme ve bireyleri yaşam şartlarına hazırlamaktır (Aral, 2010; MEB, 2018; Birkan, 2002; Özbek, 2005). Öğrencilerin erken tanılanıp bireysel eğitim programı hazırlanması öğrenciler için oldukça önemlidir. Erken dönemde hazırlanan eğitimler öğrencilerin gelişimlerinin ilerlemesi açısından bakıldığında önem arz etmektedir. Erken müdahale öğrenciler açısından topluma uyum sağlamada daha yararlıdır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını temel alır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama rehberlik araştırma merkezi tarafından yapılmaktadır (Ersan- Tekin ve Ata, 2016; Fiscuss ve Mandell, 2002; Kargin, 2007).

Bireyselleştirilmiş eğitim programının kullanılması öğrenci açısından değerlendirilirse bireysel olarak hazırlandığı için öğrencinin gelişimleri dikkate alınır. Öğrencinin bireysel gereksinimleri belirlenmiş olur ve bu gereksinimlere göre eğitim verilir. Öğrenci diğer akranlarından ayrılmadan eğitim görmektedir (Fiscuss ve Mandell, 2002). Bireyselleştirilmiş eğitim programı öğretmenleri öğrenci açısından değerlendirilmesi yönünden öğretmene ışık tutar. Bu program ebeveyn tarafından desteklenmektedir. Öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik hedefler bulunmaktadır (Özbek, 2005). Bireyselleştirilmiş eğitim programı kapsamında öğrencilerin en az kısıtlayıcı olan kaynaştırma eğitimi almaları, öğrencilere topluma uyum konusunda fayda sağlamaktadır. Özel gereksinime ihtiyacı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta olmaları özel gereksinimli bireylere rol model olur. Öğrenciler normal bireylerin davranışlarını örnek alırlar (Kütükçü ve Erdoğan, 2011; Cavkaytar, 2011).

Bireyselleştirilmiş eğitim programının etkili bir şekilde yürütülmesi için ekip çalışması olmalıdır. Ekte yer alan uzmanlar; okul psikoloğu, okul yöneticisi, fizik tedavi uzmanı, okul hemşiresi, özel eğitim danışmanı, konuşma ve iletişim uzmanı, odyolog, sosyal çalışmacı, görme uzmanı, fizyoterapist, mesleki eğitim uzmanı, anne-baba, sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Ekip öğrencilerin eğitsel başarılarını, psikomotor, fiziksel, psikolojik gelişimlerini detaylı olarak tanımlar (Fiscuss ve Mandell, 2002; Çetin, 2004). Bireyselleştirilmiş eğitim programı kapsamında öğretmenler öğrencileri değerlendirmek, izlemek ve uygulamak için önemlidir (Yüksel vd., 2020; Cavkaytar, 2011). Özel eğitim öğretmeni eğitsel değerlendirme ölçme araçlarını bilmeli ve öğrenciyi süreç içerisinde izlemelidir. Sınıf planını öğrenciye göre düzenler ve eğitim ortama göre planlayan kişidir (Özyürek, 2014). Özel eğitim öğretmeni, deneyimlerine yönelik öğrencilere bilgilerini aktarır; öğrencinin öğrenme stiline göre eğitim ortamını düzenler; öğrencinin eğitim materyallerini ayarlar; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacakları öğretim ortamı oluşturur ve çocuğun sıkıntı oluşturan davranışlarını yönetmesini sağlar (Özyürek, 2014; Karabulut vd., 2017).

Alan yazında öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin görüşlerini inceleyen araştırmaların var olduğu görülmektedir. Rehber öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin görüşlerini inceleyen araştırmalar, (Özan ve Sarıca, 2021; Şahin ve Gürler, 2018; Toprak, 2018; Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017; Yılmaz ve Batu, 2016; Tike, 2007; Daane, Beirne-Smith ve Latham, 2000) sınıf öğretmenlerinin görüşleri, (Deniz ve Söğüt, 2018; Koçyiğit, 2015; Aker, 2014) özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri, (Rahn vd., 2019; Avcıoğlu, 2011; Öztürk-Çimen ve Eratay, 2010; Çetin, 2004; Toprak, 2018; Yılmaz ve Batu, 2016; Yılmaz ve Batu, 2016; Aker, 2014), yöneticilerin görüşleri, (Özan ve Sarıca, 2021; Toprak, 2018; Karabulut vd., 2017) okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri, (Yüksel vd., 2020; Toprak, 2018; Daane vd., 2000) RAM çalışanlarının görüşleri, (Tike, 2007; Güven ve Balat, 2006) branş öğretmenlerinin görüşleri (Gündüz ve Zorluoğlu, 2021; Toprak, 2018; Yılmaz ve Batu, 2016; Bedur vd., 2015; Aker, 2014) incelenmektedir. Bu çalışmanın amacı ise bireyselleştirilmiş eğitim

programlarının uygulanabilirlik düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde dikkat ettikleri unsurlar nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde yaşamış oldukları zorluklar nelerdir?
- 3) Öğretmenlerin BEP ‘ in hazırlanırken görüşü alınan kişilere ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Öğretmenlerin BEP’ i uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 5) Öğretmenlerin “BEP” te yer alan becerilere yönelik uyguladıkları etkinlikler nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma bir olayın, nesnenin veya durumun doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir biçimde incelendiği çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2008). Durum çalışması bir olayın veya durumun betimsel olarak gerçek yaşam sürecinde detaylı incelenmesidir (Yin, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2020-2021 öğrenim yılında, Gaziantep ilinde görev yapan yirmi sekiz ve Konya ilinde görev yapan yirmi iki öğretmenin gönüllü katılımı ile elde edilmiştir. Katılımcılar özel eğitim uygulama okulunda görev yapan özel eğitim öğretmenleri, müzik öğretmenleri, görsel sanatlar öğretmenleri, beden eğitimi öğretmenleri ve beslenme öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi durum veya olayların detaylı bir biçimde incelenmesini olanak sağlar. Amaçlı örnekleme çeşitlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinde araştırmacı zaman kaybetmemek ve araştırmayı hızlı bir biçimde yürütmek için ulaşabileceği katılımcılarla araştırmayı sürdürmektedir. Araştırma kolay ulaşılabilir örnekleme ile araştırmayı daha az sürede ve daha az maliyetle tamamlamaktadır. Ama evrene ulaşma konusunda güvenilirlik problemi oluşturabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Tablo 1. Nitel Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	31	62
	Erkek	19	38
Branş	Özel Eğitim Öğretmeni	26	52
	Müzik Öğretmeni	4	8
	Görsel Sanatlar Öğretmeni	8	16
	Beden Eğitimi Öğretmeni	7	14
	Beslenme Öğretmeni	5	10
Kıdem	1-5 yıl	22	44
	6-10 yıl	12	24
	11-15 yıl	11	22
	16-20 yıl	5	10

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın amacına yönelik araştırmacıların hazırladığı ve görüşme neticesinde katılımcıların da uygulanma sürecinde soruların değişebileceği detaylı sorular oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Veri toplama aracı beş sorudan oluşmaktadır. Soruların hazırlanması sürecinde öncelikle bireyselleştirilmiş eğitim programı konusu üzerine derinlemesine literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu iki alan uzmanı ve üç özel eğitim öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Sorular incelenip analiz edildikten sonra görüşme sorularının anlaşılır olup olmadığının belirlenmesi için, araştırmanın katılımcıları arasında olmayan iki özel eğitim öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan geri bildirimler ve gerekli düzenlemeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tamamlanmıştır.

Katılımcıların görüşme de kendilerini daha rahat ifade etmeleri açısından iyi hissettikleri ortamda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Katılımcılardan izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. Bazı katılımcılar ses kaydı yapmak istemediklerinden dolayı form verilmiş ve katılımcıların bu formları doldurmaları istenmiştir. Ses kayıtları Word ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Verilerin önceden saptanan temalara göre yorumlanması ve özetleme yapılmasına imkan oluşturduğu için kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmeler sonucunda katılımcıların verdikleri cevaplar yazılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar incelenerek kodlar oluşturulmuştur. Kodlara ilişkin katılımcıların görüşleri birebir olarak yansıtılmıştır. Katılımcıların cevapları gizlilik esasıyla yürütülmesi için isimlerine kullanmak yerine bazı kodlar verilmiştir. 'Ö1', 'Ö2', 'Ö3'... şeklinde kodlar verilerek katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar değiştirilmeden birebir verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacına yönelik soruların yanıtlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde dikkat ettikleri unsurlara ilişkin görüşleri Tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 2. BEP Hazırlama Sürecinde Dikkat Ettikleri Unsurlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
BEP Hazırlama Süreci	Öğrencinin ilgi, yeterlilik ve ihtiyaçları	22
	Okul idaresi ve öğrenci velisi görüşleri	6
	Öğrencinin önceki dönem BEP ve RAM raporu	5
	Rehabilitasyon merkezinin kullandığı BEP	2

Öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde dikkat ettikleri unsurlarını ifade eden Tablo 2' ye bakıldığında, “Öğrencinin ilgi, yeterlilik ve ihtiyaçları”(f:22) yanıtında yoğunlaştığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla takip eden görüşler şunlardır: “Okul idaresi ve öğrenci velisi görüşleri “ (f:6), “Öğrencinin önceki dönem BEP ve RAM raporu” (f:5), “Rehabilitasyon merkezinin kullandığı BEP” (f:2) görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin cevapları ise şunlardır: Ö36 öğretmeni; “BEP hazırlarken öğrencinin yapabildikleri ve yapamadıklarına odaklanırım”. Ö4 öğretmeni “BEP hazırlarken ailenin ve okul idaresinin isteklerini göz önünde bulundururum.”. Ö21 öğretmeni “BEP hazırlarken öğrencinin devam ettiği rehabilitasyon merkezinde uygulanan eğitim programını göz önüne alırım”.

BEP Hazırlama Sürecinde Yaşamış Oldukları Zorluklara İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde yaşamış oldukları zorluklara ilişkin görüşleri Tablo 3' te yer almaktadır

Tablo 3. BEP Hazırlanma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Bulgular

Tema	Kod	f
BEP Hazırlama Sürecindeki Zorluklar	Öğrenciyi gözlemlemek için verilen süre yetersiz	25
	Velilerin gereken desteği sağlamaması	6
	Rehberlik öğretmeni ile işbirliğinin olmaması	2
	Birlikte çalışılan partnerin sık sık değişmesi	1
	Zorluk yaşanmaması	1

Öğretmenlerin BEP hazırlama sürecindeki zorluklarını ifade eden Tablo 3'e bakıldığında, “Öğrenciyi gözlemlemek için verilen süre yetersiz”(f:25) yanıtında yoğunlaştığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla takip eden görüşler şunlardır: “Velilerin gereken desteği sağlamaması “ (f:6), “Rehberlik öğretmeni ile işbirliğinin olmaması” (f:2), “Birlikte çalışılan partnerin sık sık değişmesi” (f:1), “Zorluk yaşanmaması “ (f:1) görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin cevapları ise şunlardır: Ö32 öğretmeni; “Her yıl sınıf değişikliği olduğu için okul başında bize performans alımı ile ilgili 3 hafta süre tanımlanmaktadır, ancak bu süre öğrenciyi tanımak için yeterli değildir, yani kısacası öğrenciyi tam tanımadan BEP hazırlamak zorunda kalıyoruz”. Ö44 öğretmeni; “Bep’ te rehberlik öğretmenin de imzası olduğu için rehberlik öğretmeni öğrencileri hiç görmeden öğrencinin bireysel eğitim planına imza atmak istemediğinden dolayı rehberlik öğretmenleri ile bu süreçte anlaşmazlık yaşıyorum”. Ö27 öğretmeni; “Öğrencinin BEP hazırlanırken öğrencinin ailesi de BEP te imza atmaktadır. bu sebeple kendi çocuklarının seviyelerinden daha yüksek kazanım belirlenmesini istemektedirler, örneğin ses çıkaramayan bir çocuğun BEP inde okuma yazma becerilerine yer verilmesini istemektedirler”.

BEP Hazırlanırken Görüşü Alınan Kişilere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin BEP hazırlanırken görüşü alınan kişilere ilişkin görüşleri Tablo 4’ te yer almaktadır.

Tablo 4. BEP Hazırlanırken Görüşü Alınan Kişilere İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
BEP Hazırlama Sürecinde Alınan Kişiler	Aile, rehber öğretmen, okul idaresi ve branş öğretmenleri	24
	Partnerlerinin görüşü	4
	Kimseden görüş alınmaması	4
	Eski BEP’ in kullanılması	2
	Rehabilitasyon merkezi öğretmenlerinin görüşünün alınması	1

Öğretmenlerin BEP Hazırlanırken Görüşü Alınan Kişilere İlişkin Görüşlerini ifade eden Tablo 4’e bakıldığında, “Aile, rehber öğretmen, okul idaresi ve branş öğretmenleri”(f:24) yanıtında yoğunlaştığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla takip eden görüşler şunlardır: “Partnerlerinin görüşü “ (f:4), “Kimseden görüş alınmaması” (f:4), “Eski BEP’ in kullanılması” (f:1), “Rehabilitasyon merkezi öğretmenlerinin görüşünü alınması“ (f:1) görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin cevapları ise şunlardır: Ö8 öğretmeni; “Velinin ve okuldaki diğer öğretmenlerin(rehberlik öğretmeni, branş öğretmeni) görüşleri BEP’ e olumlu katkılar sunmaktadır”. Ö37 öğretmeni; “Öğrenciyi tanımaya yardımcı olacak olan herkesle veliler, rehber öğretmen ve okul müdürü ile iletişim kurarım”. Ö23 öğretmeni; “Öğrenciyi en iyi tanıyan aile olduğu için ailenin görüşleri benim için çok önemlidir”. Ö31 öğretmeni; “Özel eğitim öğrencisi zaten büyük olasılıkla mevcut BEP’ teki kazanımları edinememiş olduğu için kimseden görüş almaya gerek duymam, geçen seneden hazırlanmış olan BEP’ i kullanırım”.

BEP Uygulama Sürecinde Yaşanılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin BEP Uygulama Sürecinde Yaşanılan Sorunlara İlişkin Görüşleri Tablo 5’ de yer almaktadır.

Tablo 5. BEP Uygulama Sürecinde Yaşanılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
BEP Hazırlama Sürecinde Yaşanılan Sorunlar	Kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmaması	13
	Sınıf mevcudunun kalabalık olması	9
	Sınıfta bulunan ikinci öğretmenin (partner) değişmesi	9
	Ailelerin uygulama sürecini yeterince desteklememesi	5
	Ders sürelerinin yetersiz kalması	4
	Stajyer öğrencilerin uygulamada yetersiz kalması	4
	Herhangi bir sorun yaşamıyor	3
	Rehberlik öğretmeni gereken noktalarda destek vermemesi	1
	Öğrencilerin fiziksel engel durumları süreci aksatması	1
	Öğrencilerin birbirlerine zarar verme eğiliminde olabilmesi	1

Öğretmenlerin BEP ‘i Uygulama Sürecinde Yaşanılan Sorunlara İlişkin Görüşlerini ifade eden Tablo 5’e bakıldığında, “Kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmaması”(f:13) yanıtında yoğunlaştığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla takip eden görüşler şunlardır:” Sınıf mevcudunun kalabalık olması”(f:9), “ Sınıfta bulunan ikinci öğretmenin (partner) değişmesi”(f:9), “Ailelerin uygulama sürecini yeterince desteklememesi”(f:5), “Ders sürelerinin yetersiz kalması”(f:4), “Stajyer öğrencilerin uygulamada yetersiz kalması”(f:4), “Herhangi bir sorun yaşamıyor”(f:1), “Rehberlik öğretmeni gereken noktalarda destek vermemesi”(f:1), “Öğrencilerin fiziksel engel durumları süreci aksatması”(f:1), “Öğrencilerin birbirlerine zarar verme eğiliminde olabilmesi”(f:1) görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin cevapları ise şunlardır:Ö3 öğretmeni; “BEP hazırlama süreci kısa olduğundan dolayı BEP uygulama yaparken bazen bazı kazanımların öğrencime uygun olmadığına kanaat getiririm”. Ö19 öğretmeni; “Sınıfta dört öğrenci var ve dördünün de farklı kazanımları var ve sınıfta iki öğretmeniz, bu sebeple bir öğretmen bir öğrenciyle birebir çalışırken diğer öğretmen üç öğrenci ile birlikte ders yapmaya çalışmaktadır, bu da BEP in uygulanmasını zorlaştırmaktadır”. Ö38 öğretmeni; “BEP’ in uygulanması esnasında okulda bulunan stajyer öğrenciler BEP’i tam bilmediklerinden dolayı öğrenciye farklı kazanımlar öğretmeye çalışıyorlar, bu da BEP’ i uygulamayı zorlaştırıyor”.

BEP’ te Yer Alan Becerilere Yönelik Uyguladıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin BEP’ te yer alan becerilere yönelik uyguladıkları etkinliklere İlişkin Görüşleri Tablo 6’ da yer verilmiştir.

Tablo 6. BEP’ te Yer Alan Becerilere Yönelik Uyguladıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
BEP Becerilere Yönelik Uygulanan Etkinlikler	Yanlısız öğretim yöntemlerinin kullanılması ve beceri analizinin yapılması	19
	Davranış değiştirme metotları ve sağaltım programı kullanılması	14
	Sunuş yoluyla öğretim, sözel anlatım ve ipuçları kullanılması	9
	Fiziksel yardımla etkinlik yaptırılması	4
	Model olma yoluyla etkinlik yaptırılması	4

Öğretmenlerin BEP’ te yer alan becerilere yönelik uyguladıkları etkinliklere İlişkin Görüşlerini ifade eden Tablo 6’ya bakıldığında “Yanlısız öğretim yöntemlerinin kullanılması ve beceri analizinin yapılması”(f:19) yanıtında yoğunlaştığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla takip eden görüşler şunlardır:” Davranış değiştirme metotları ve sağaltım programı kullanılması” (f:14),” Sunuş yoluyla öğretim, sözel anlatım ve ipuçları kullanılması”(f:9), “ Fiziksel yardımla etkinlik yaptırılması”(f:4),” Model olma yoluyla etkinlik yaptırılması”(f:4) görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin cevapları ise şunlardır:Ö20 öğretmeni; “Genel olarak yanılsız öğrenme tekniklerini ve beceri analizlerini kullanıyorum”. Ö33 öğretmeni;“Bep’ te yer alan kazanımlar için davranış değiştirme ve sağaltım programı uyguluyorum”. Ö36 öğretmeni; “Eş zamanlı ipucu vb. gibi yanılsız öğretim yöntemleri kullanıyorum”.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER / SONUÇ

Tartışma ve Sonuç

Bireyselleştirilmiş eğitim programı özel gereksinimli bireylerin eğitim ve öğretim kademelerinde ilerlerken daha sağlam adımlarla atmalarına yardımcı olmaktadır. Özel gereksinimli bireyler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanırken ve uygulanırken programın birçok aşamasında bulunan öğretmenlerin program ile ilgili bilgi sahibi olması daha bilinçli programı yürütmek için gerekli olmaktadır. Bu bağlam da araştırmada özel gereksinimi olan öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanabilirlik düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada öğretmenlere yönlendirilen, BEP hazırlama sürecinde dikkat ettikleri unsurları sorusuna yönelik oluşturulan yanıtlar doğrultusunda öğrencinin ilgi, yeterlilik ve ihtiyaçlarına, okul idaresinin ve öğrenci velisinin görüşlerine, öğrencinin önceki dönem bireyselleştirilmiş eğitim programı ve RAM raporuna, rehabilitasyon merkezinin kullandığı Bireyselleştirip eğitim programında dikkat ettikleri faktörlerdendir. Yapılan çalışmalara Praisner (2000) yaptığı çalışmada da okul müdürlerinin tutumlarının kaynaştırma eğitiminde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Burunsuz (2019) ise çalışmada bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, öğrenci seviyesi, çevre koşulları, hazır BEP programlarının dikkate aldıkları görülmektedir. Bakıldığında programın hazırlama sürecinde öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin ön planda olması ile birlikte idarecilerin görüşleri ve daha önceki BEP' leri de bir bütün olarak ele alınması gerektiğinin önemli olduğu söylenebilir.

BEP hazırlama sürecinde yaşamış oldukları zorluklara yönelik görüşlerine bakıldığında ise, çoğunlukla öğrenciyi gözlemlemek için verilen sürenin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı ise velilerinin gereken desteği sağlamaması, rehberlik öğretmeni ile işbirliğinin olmaması, birlikte çalışılan partnerin sık sık değişmesi, yaşamış oldukları diğer sorunlar arasındadır. Avcıoğlu (2011) özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tanılama sürecinde yeterince gözlem yapılmadığı gözlemlenmektedir. Eğitim sürecinde yeterince kaynağın bulunmadığı üzerinde durulmaktadır. Yüksel vd. (2002) RAM' dan gelen uzmandan aldıkları destek sayesinde planlamada çok zorlanmadıkları ancak BEP' in uygulaması boyutunda zorlandıkları görülmüştür. Yorulmaz (2015), Güzel (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin BEP hazırlarken yetersiz bilgiye sahip olduklarını ve idarecilerinde bilgisiz olmasını BEP hazırlama sürecinde yaşadıkları sorun olduğu görüşü ortaya koyulmuştur.

BEP ' in hazırlanırken görüşü alınan kişilere ilişkin çoğunlukla aile, rehber öğretmen, okul idaresi ve branş öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Daha sonra sırasıyla partnerlerden görüş aldıklarını, kimseden görüş almadıklarını ve Eski BEP'in kullanılması dile getirmişlerdir. Avcıoğlu (2011) zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinin yaptığı çalışmada bütün öğretmenler BEP hazırlayan kişiler arasında çocuğun sınıf öğretmeninin bulunması gerektiğini, çocuğun ailesi, okul idaresi ve rehber öğretmenin görüşlerinin alınması gerektiğini önemini vurgulamışlardır. Evyapan (2020) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada velilerin, okul idaresinin ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Öztürk- Çimen (2009) bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanırken üniversitedeki öğretim görevlilerin, okul idaresinin, öğretmenlerden, özel eğitim müfettişlerinin görüşünün alınması gerektiği sonucuna varılmıştır. Yıkılmış vd. (2018) yaptıkları çalışmada bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken öğretmenlerden, anne babadan, öğretim üyelerinden ve rehabilitasyon merkezlerinden görüş alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

BEP' i uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu hazırlanan programda kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmaması ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasını ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıfta bulunan ikinci öğretmenin (partner) değişmesi, ailelerin uygulama sürecini yeterince desteklememesi, ders sürelerinin yetersiz kalması, stajyer öğrencilerin uygulamada yetersiz kalması, rehberlik öğretmeni gereken noktalarda destek vermemesi, öğrencilerin

fiziksel engel durumları süreci aksatması, öğrencilerin birbirlerine zarar verme eğiliminde olabilmesi de yaşamış oldukları diğer sorunlar arasında yer almaktadır. Özşırkıntı vd. (2014) özel eğitilmiş öğrencilere uygulanan eğitimlerde yeteriz olunması, anne-babaların beklentilerine yönelik eğitimlerinin olmaması ve öğretmenlere eğitimlerinin eksik olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Koçyiğit (2015), Özyayın ve Çolak (2011), Evyapan (2020), Yılmaz (2013), Deniz (2018) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda yaşadıkları sorunların ailelerin iş birliği yapmamasının, öğretmen kaynaklı, kalabalık sınıfların sorun oluşturduğu görüşündedirler. Koçyiğit (2011), Anılan ve Kayacan (2015), Yılmaz ve Batu (2016), Demirezen ve Akhan (2016) ailelerin çocuklarının özel durumlarını kabullenmemesi ve öğrencilerin uyum sağlayamamasının sorun olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Evyapan (2020), Deniz (2018) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada idari personel eksikliği olduğunun, zamanın yetersiz olduğunu ve ekonomik eksiklikler yaşandığı kanısına varılmıştır. Yılmaz (2013) ve Öztürk- Çimen (2009) aynı zamanda materyal eksikliği ve fiziki yapıdaki yetersizlikten kaynaklı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hasting ve Oakford (2010) ise fiziksel ortamının programı uygulamada etkisi olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin BEP' te yer alan becerilere yönelik uyguladıkları etkinliklerde ise çoğunlukla kodlar yanlışsız öğretim yöntemlerinin kullanılması ve beceri analizinin yapılması ve davranış değiştirme metotları ve sağaltım programı kullanılmasını fazla kullandıkları etkinlikler arasındadır. Diğer kullandıkları etkinlikler ise sunuş yoluyla öğretim, sözel anlatım ve ipuçları kullanılması, fiziksel yardımla etkinlik yaptırılması, model olma yoluyla etkinlik yaptırılması olarak sıralanmaktadır. Yıkılmış vd. (2018) yaptıkları çalışmada uygulamada kullandıkları etkileri model olma, birebir çalışma, materyal kullanarak somutlaştırma, teknolojiye dayanarak yararlanma, drama ve anlatım ve sunuş olarak sıralamaktadırlar.

Öneriler

- BEP hazırlama sürecinde öğrencinin ilgi, yeterlilik ve ihtiyaçlarına, okul idaresinin ve öğrenci velisinin görüşlerine, öğrencinin önceki dönem bireyselleştirilmiş eğitim programından yararlanılmalı, Sadece Merkezden hazırlanmış olan program hazır olarak kullanılmamalıdır.
- BEP uygulaması yapılan sınıflar kalabalık olmamalıdır.
- BEP uygulaması yapılırken zaman sınırlaması olmamalı, öğrencinin ihtiyacına göre süre verilmelidir.
- Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına BEP hazırlama ve uygulama sürecinde daha kapsamlı eğitimler verilmelidir.
- Ailelere özel gereksinimli bireyler ve BEP ile ilgili seminerler verilmelidir.
- Destek eğitim odaları okullarda materyal olarak çeşitlenmeli ve geliştirilmelidir

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aker, G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anılan, H. & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Eğitim Fakültesi Dergisi XIV*. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015), 74-90.
- Aral, N. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma*. Morpa Kültür Yayınları.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12 (1), 39-53.

- Bedur S. ,Bilgiç, N. & Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 159-175.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 3 (2), 99-109.
- Burunsuz, E. (2019). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Pegem Yayınları.
- Cavkaytar, A. (2011). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (4. Baskı) içinde (s.1-28). Pegem Akademi.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 35-46.
- Çimen Öztürk, C. & Eratay, E. (2016). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2) , 145-159 .
- Çolak, A. & Özaydın, L. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına yönelik görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 189 – 226.
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators'and teachers'perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121(2).
- Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 1206-1223.
- Deniz, E. (2018). *Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Meta-Sentez Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersan- Tekin, D. & Ata, S. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177.
- Evyapan, G. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Özyeterlilik Algı Düzeyleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fiscuss, D. E. ve Mandell, J. C. (2002). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* (H. Günayer & Ş. E. Tekin, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Gündüz, T. & Zorluoğlu, S. L. (2021). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bep'e yönelik farkındalıklarının belirlenmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2 (2) , 84-100 .
- Güven, Y. & Balat, U. G. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 95-108.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma Öğrencisi Olan İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hasting, R. P. & Oakford, S. (2010). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1).
- Karabulut, A., Havva Karabulut, A., & Paşa- Memişoğlu, S. (2017). Özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin okuldaki görevlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 43-54.
- Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-13.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1) , 391-415.
- Kuruyer, H.G. & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies Dergisi*, 12/28, 539-555.
- Kütükçü, Ş. & Erdoğan, C. (2011). *Özel Eğitimde Etkinlik Örnekleri*. Morpa Kültür Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı-MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf. Erişim tarihi: 16.11.2021.
- Özan, S. & Sarıca, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 22 (1) , 147-174 .
- Özbek, R. (2005). Eğitim programlarının bireyselleştirilmesinin sebepleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (11), 66-83.
- Özsırkıntı, F., Akay, C. & Bolat- Yılmaz, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15 (1), 313-331.
- Öztürk- Çimen, C. (2009). *Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyürek, M. (2014). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri* (9. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Praisner, C. L. (2000). *Attitudes of Elementary School Principals toward to Inclusion Of Students with Disabilities in General Education Classes*. USA: Leigh University.
- Rahn, L. N., Coogle, G. C & Ottley, R.J. (2019). Early childhood special education teachers' use of embedded learning opportunities with in classroom routines and activities. *Infants & Young Children*, 21 (1), 3-19.
- Söğüt, A. D. & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 423-443.
- Şahin, A. & Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29 (1), 594-625.

- Tike, L. (2007). *Sınıf Öğretmenleri, Rehber Öğretmenler ve Rehberlik Araştırma Merkezi Çalışanlarının Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecine İlişkin Tutumları ve Bu Süreçte Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toprak, Ö.F. (2018). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecine İlişkin Ekip Üyelerinin Deneyimleri: Bir Ortaokul Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıkmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H. & Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1841-1860.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, A. (2013). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 31, ISSN: 1303-0256.
- Yılmaz, E. & Batu, S. E. (2016). Farklı branştan ilköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (3), 247-268.
- Yılmaz, F. M. (2013). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (Bep) Uygulanmasında İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Karşılaştıkları Engellerin İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3. Baskı). Sage Publications
- Yorulmaz, A. (2015). “*Kaynaştırma Eğitimi Veren İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaştığı Problemler Batman İl Örneği*”. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, B., Oğur, Ö. & İşbilir, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) yeterlilikleri: Bir karma yöntem çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 14 (4), 1-17.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

Şafak BALCI¹, Rabia Şeyma GÜN² & Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN³

Öz

Sağlıklı mutlu bireyler yetiştirme konusunda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıkları oldukça önemlidir. Psikolojik dayanıklılığa sahip olan okul öncesi öğretmenleri ancak yaşamın en kritik döneminde olan çocuklarda bu yaşam becerisini geliştirebilirler. Bu doğrultuda araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarının hem nicel hem de nitel yöntem kullanılarak derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada sıralı açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı şehirlerinde görev yapan araştırmaya katılmaya gönüllü 175 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümü tamamlandıktan sonra öğretmenlerden amaçlı örneklem seçme yöntemi ile psikolojik dayanıklılığı en yüksek olan 20 okul öncesi öğretmeni ile nitel bölümü tamamlanmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla "Öğretmenler için Genel Bilgi Formu", "Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılığa Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarının yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile ilgili tanımları, koruyucu ve risk faktörlerine verdikleri yanıtlar literatür ile örtüştüğü söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, Dayanıklılık, Psikolojik dayanıklılık, Koruyucu ve risk faktörleri.

Preschool Teachers' Views on Resilience: A Mixed Method Study

Abstract

Psychological resilience of preschool teachers is very important in raising healthy happy individuals. Preschool teachers who have psychological resilience can only develop this life skill in children who are in the most critical period of life. In this direction, it is aimed to examine the psychological resilience of preschool teachers in depth by using both quantitative and qualitative methods. For this purpose, sequential explanatory mixed method was used in the research. In the 2021-2022 academic year, 175 preschool teachers working in different cities of Turkey who volunteered to participate in the research were included in the study group of the research. After the quantitative part of the study was completed, the qualitative part was completed with the 20 preschool teachers with the highest psychological resilience, with the method of choosing a purposeful sample from the teachers. In the study, "General Information Form for Teachers", "Resilience Scale for Adults" and "Preschool Teachers' Views of Resilience Evaluation Form" were used for data collection. As a result of the research, it was determined that

Tam metin yazımı etki oranı: 1. Yazar:%40; 2. Yazar :%30; 3. Yazar: %30.

¹ Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, Okul Öncesi ABD, balcisagak@yahoo.com
Orcid: 0000-0001-9389-8726

² Yalova Üniversitesi, Çınarcık Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, rseymagun@gmail.com
Orcid: 0000-0001-5744-6917

³ Prof. Dr., Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, gulumsergultekin@yahoo.com, Orcid: 0000-0003-2695-7017

the psychological resilience of preschool teachers did not show a statistically significant difference according to age, gender and professional seniority. In the qualitative part of the study, it can be said that the definitions of teachers about resilience and their responses to protective and risk factors overlap with the literature.

Keywords: Preschool teacher; Resilience; Psychological resilience; Protective and risk factors.

GİRİŞ

Olumsuz durumlar karşısında güçlüklerle ve zayıf yönlerle odaklanan geleneksel anlayış zaman içerisinde bu durumlarla baş etmede yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Bireylerin olumsuz durumlara karşı güçlü yanlarının göz önünde bulunduran psikolojik dayanıklılık kavramına yönelik çalışmalar 1970’li yıllardan itibaren yürütülmeye başlanmıştır (Doğan, 2015; Ergüner Tekinalp & Işık Terzi, 2015; Tümlü, 2012).

Psikolojik dayanıklılık, olumsuz yaşam olaylarına uyum sağlama biçimi olarak tanımlanmaktadır (Masten ve Coastworth, 1998). Fizik temelli bir kavram olan psikolojik dayanıklılık, direnç gösterme, esneklik anlamına gelmekte Latince’de “resilire”, İngilizce’de “resilience” olarak ifade edilmektedir. Türkçe literatürde ise kendini toparlama gücü (Terzi, 2006), dayanıklılık (Eminağaoğlu, 2006), psikolojik dayanıklılık (Basım ve Çetin, 2011), yılmazlık (Erdem, 2017; Demirbaş, 2010; Kaner ve Bayraklı, 2010; Öğülmüş, 2001) ve psikolojik sağlamlık (Doğan, 2015; Kararımak, 2006) gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Bu çalışmada kavramın Türkçe karşılığı olarak “Psikolojik Dayanıklılık” kullanılmıştır.

Psikolojik dayanıklılık, yoksulluk, işsizlik, evsizlik, hastalık ve kayıp gibi çevresel stres faktörleri karşısında başarılı bir adaptasyon sürecidir (Masten, 1994). Bireylerin, hayattaki zor, yoğun stresli ve olumsuz durumlara maruz kalmasına rağmen hayata olumlu uyum sağlama yeteneği olarak da görülmektedir (Hofgaard, Nes ve Roysamb, 2021; Jackson & Edenborough, 2007; Masten & Obradović, 2006). Psikolojik dayanıklılık koruyucu bir mekanizma olarak kabul edilmekte ve olumsuz stres faktörlerine karşı etkin hale gelmektedir (Bonanno, 2008; Masten, 2001; Masten ve Obradović, 2006). Psikolojik dayanıklılık, bireylerin risk durumlarının sebep olduğu olumsuzluklara uyum sağlayıp, olumlu sonuca ulaşabilmeleri olarak da ifade edilmektedir (Kararımak & Siviş Çetinkaya, 2011, s.32). Yapılan tanımlardan hareketle psikolojik dayanıklılık, bireylerin yaşamış olduğu stres, sıkıntı veren zorluklar, travmalar, tehditler, aile üyeleri veya diğer bireylerle ilişkisel sorunlar, sağlıkla ilgili problemler ve yoksulluk gibi olumsuzluklara rağmen sağlıklı bir şekilde hayatlarına devam ederek geleceğe umutla bakabilmeleridir. Tüm tanımların ortak noktası olumsuz deneyimler sonrası güçlenip gelişim gösterilmesidir (Thomas & Revell, 2016, s. 459).

Toplumların gelişimi ve kalkınması açısından eğitimde öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin yeri çok kıymetlidir. Öğretmenlik mesleği zihinsel ve fiziksel yorgunluğa, tükenmişliğe en açık mesleklerden bir tanesi olmakla beraber bu durum öğretmenlerin iş performansı ve öğretim etkinlikleri olumsuz etkilemektedir. Yorgunluk ve tükenmişlikle beraber öğretilerde yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi demografik özelliklerin ve okulun türü, kaynak yetersizliği, okulun kısıtlayıcı fiziki olanakları, okul yönetimiyle sorunlar ve mobbing gibi faktörler zaman içerisinde öğretmenlik mesleğinden soğuma, isteksizliğe sebep olabilmektedir (Durak ve Seferoğlu, 2017, s.760).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin getirdiği tükenmişlik, zorlu durumlarla baş edebilme, yaşamlarını sürdürebilme ve eğitim-öğretim etkinliklerini etkili olarak yürütülebilmelerinde psikolojik

dayanıklılık oldukça önemlidir. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı karşılaşılan her türlü zorlu duruma rağmen işlerine olan bağlarını devam ettirmelerini sağlayan önemli bir niteliktir (Brunetti, 2006). Öğretmenlerin çalışma hayatındaki stresle mücadele etmeleri ve olumsuz durumlardan kısa sürede sıyrılabilmesi için psikolojik dayanıklılık bu noktada başarıyı devam ettirme, mesleki performansına katkı sağlama yardımcı bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (Bobek, 2002). Bobek (2002), öğretmenlik mesleğinde psikolojik dayanıklılığın, karşılaştıkları zorlukları daha kolay aştıklarını, motivasyonlarını devam ettirmelerinde ve verimlilikleri arttırmasında önemli bir özellik olarak ifade etmiştir. Henderson ve Milstein (2003) ise öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığa sahip olmalarının öğrencilerinin dayanıklılık özelliğini edinmeleri ve geliştirmeleri noktasında önemli bir faktör olarak görmektedirler.

Okul öncesi eğitim, çocuğun gelecekteki yaşamı için kritik öneme sahiptir. Okul öncesi eğitimin en önemli unsurlarından bir tanesi şüphesiz ki öğretmendir (Önen, 2012). Sağlıklı mutlu bireyler yetiştirme konusunda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıkları oldukça önemlidir. Psikolojik dayanıklılığa sahip olan okul öncesi öğretmenleri ancak yaşamın en kritik döneminde olan çocuklarda bu yaşam becerisini geliştirebilirler. Bu doğrultuda araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarının hem nicel hem de nitel yöntem kullanılarak derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarının incelendiği bu araştırmada sıralı açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı yöntemde ilk olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011).

Araştırma Modeli

Araştırmanın nicel bölümünde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin birbirine göre değişiminin varlığını, derecesini belirlenmesidir (Karasar, 2012, s.77). Araştırmanın nitel bölümünde ise fenomenolojik (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, dünyada var olan olayları, tecrübeleri, algıları, eğilimleri araştırmak amacıyla kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.69).

Çalışma Grubu

Araştırmada nicel verilerin elde edilebilmesi için 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı şehirlerinde görev yapan araştırmaya katılmaya gönüllü 175 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümü tamamlandıktan sonra öğretmenlerden amaçlı örneklem seçme yöntemi ile psikolojik dayanıklılığı en yüksek olan 20 okul öncesi öğretmeni ile nitel bölümü tamamlanmıştır.

Tablo 1

Öğretmenlere İlişkin Demografik Veriler

	Grup	N	%
Yaş	30 yaş ve altı	112	64,0
	31- 39 yaş	44	25,1
	40 yaş ve üzeri	19	10,9
Cinsiyet	Kadın	167	95,4
	Erkek	8	4,6
	Toplam	175	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin %64’ü (n:112) 30 yaş ve altı, %25,1’i (n:44) 31-39 yaş, %10,9’u (n:19) 40 yaş ve üzeridir. Öğretmenlerin %95,4’ü kadın (n:167), %4,6’sı (n:7) erkektir.

Araştırmanın nitel bölümüne dâhil edilen öğretmenlerin demografik verileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Nitel Bölüme Dâhil Edilen Öğretmenlere İlişkin Demografik Veriler

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	Okul Türü	Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	Okul Türü
Ö1	Erkek	0-5 yıl	Anasınıfı	Ö11	Kadın	6-10 yıl	Anasınıfı
Ö2	Kadın	6-10 yıl	Anasınıfı	Ö12	Kadın	0-5 yıl	Anasınıfı
Ö3	Kadın	0-5 yıl	Anasınıfı	Ö13	Kadın	0-5 yıl	Anaokulu
Ö4	Kadın	0-5 yıl	Kreş	Ö14	Kadın	6-10 yıl	Kreş
Ö5	Kadın	6-10 yıl	Kreş	Ö15	Kadın	6-10 yıl	Kreş
Ö6	Kadın	0-5 yıl	Anaokulu	Ö16	Kadın	0-5 yıl	Anasınıfı
Ö7	Kadın	0-5 yıl	Anasınıfı	Ö17	Kadın	0-5 yıl	Anasınıfı
Ö8	Kadın	0-5 yıl	Kreş	Ö18	Kadın	0-5 yıl	Anasınıfı
Ö9	Kadın	0-5 yıl	Anaokulu	Ö19	Kadın	0-5 yıl	Anasınıfı
Ö10	Kadın	0-5 yıl	Anasınıfı	Ö20	Kadın	6-10 yıl	Anasınıfı

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmanın nitel bölümüne dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin kodu, cinsiyeti kıdem yılı ve görev yaptıkları okul türüne yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla “Öğretmenler için Genel Bilgi Formu”, “Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılığa Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerinin öğrenilmesine yönelik maddeler yer almaktadır.

Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Fribog vd. (2003) tarafından geliştirilen Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği’nin Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması Basım ve Çetin (2011) tarafından yapılmıştır. Geçerliği tespit etmede doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve analiz sonucunda öğrenci örneklem için toplam %55,5 varyans açıklanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında Cronbach Alfa katsayılarının öğrenci örnekleme için 0,66 ile 0,81 arasında değiştiği bildirilmiştir (Basım ve Çetin, 2011). Ölçek ‘kişisel güç’, ‘yapısal stil’, sosyal yeterlilik’, ‘aile uyumu’ ve ‘sosyal kaynaklar’ boyutlarını içermekte olup 33 sorudan oluşan 5’li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 33 ve en yüksek puan da

165'tir. Ölçekten alınan puanların artması, katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek düzeyde olması anlamı taşımaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılığa Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılığa yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla 5 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan sorular 5 alan uzmanı akademisyen tarafından amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirilmiştir. İfadelerde ekleme, çıkarma ve birleştirmeler yapılmış, bu aşamalardan sonra görüşme formu son şeklini almıştır.

Veri Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için öncelikle okul öncesi öğretmenlerine, internet üzerinden çeşitli uygulamalar (Whatsapp, Telegram, Instagram) aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırmanın konusu ile ilgili bilgiler öğretmenlere verilmiş, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere Google Forms üzerinden hazırlanmış veri toplama araçlarının yer aldığı formlar link olarak iletilmiştir. Linkte yer alan veri toplama araçlarını yanıtlamaları istenmiş, gönderilen yanıtlardan istatistiksel analiz için uygun 175 adet veri değerlendirmeye alınmıştır. Nicel veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Analizler öncesinde verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş olup bağımsız değişkenlerin kategori sayısına göre t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Anlamli çıkan farklılıklarda, farklılıkların kaynağı Bonferroni testi ile belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünün analizlerinin incelenmesinin ardından Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden en yüksek puan alan 20 öğretmen ile araştırmanın nitel bölümü tamamlanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde veriler araştırmaya dayanak oluşturacak temaların önceden belli olması nedeniyle betimsel çözümleme yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel çözümlemede görüşme yapılan bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Okul öncesi öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılarla aktarılırken kişisel bilgilere yer verilmemiştir. Görüşlerin hangi katılımcıya ait olduğunu belirtmek için, "öğretmen" kelimesinin kısaltması Ö harfinin yanına numaralandırılarak Ö1, Ö2, Ö3, ...biçiminde kodlanarak sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, nicel ve nitel analiz yöntemine ait bulgulara yer verilmiştir. Nicel bölümde yer alan bulgularda okul öncesi öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve kıdemleri ile psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Yaş	N	X	Ss	Sd	F	P
Kendilik algısı	30 yaş ve altı	112	21,48	3,31	2	1,414	0,246
	31- 39 yaş	44	22,45	3,49			
	40 yaş ve üzeri	19	22,10	3,31			
Gelecek algısı	30 yaş ve altı	112	15,91	3,06	2	1,306	0,274
	31- 39 yaş	44	16,31	2,80			
	40 yaş ve üzeri	19	14,94	3,80			
Yapısal stil	30 yaş ve altı	112	14,60	3,45	2	0,506	0,604
	31- 39 yaş	44	15,00	2,91			
	40 yaş ve üzeri	19	15,31	3,05			
Aile uyumu	30 yaş ve altı	112	22,13	5,12	2	0,066	0,937
	31- 39 yaş	44	22,29	4,73			
	40 yaş ve üzeri	19	21,78	5,69			
Sosyal yeterlilik	30 yaş ve altı	112	23,39	4,15	2	0,099	0,906
	31- 39 yaş	44	23,43	4,42			
	40 yaş ve üzeri	19	22,94	4,42			
Sosyal kaynaklar	30 yaş ve altı	112	28,62	4,66	2	0,402	0,670
	31- 39 yaş	44	28,20	4,50			
	40 yaş ve üzeri	19	27,63	6,13			
Toplam	30 yaş ve altı	112	126,16	15,76	2	0,237	0,790
	31- 39 yaş	44	127,70	16,52			
	40 yaş ve üzeri	19	124,73	22,74			

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ile psikolojik dayanıklılık ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	X	Ss	T	P
Kendilik algısı	Kadın	167	21,7964	3,42	-1,785	0,076
	Erkek	8	21,7500	2,05		
Gelecek algısı	Kadın	167	16,0120	3,04	-0,181	0,857
	Erkek	8	13,8750	3,64		
Yapısal stil	Kadın	167	14,7844	3,31	0,021	0,983
	Erkek	8	14,7500	2,54		
Aile uyumu	Kadın	167	22,2635	4,96	-0,496	0,620
	Erkek	8	19,5000	6,74		
Sosyal yeterlilik	Kadın	167	23,36	4,22	-1,257	0,210
	Erkek	8	23,12	4,58		
Sosyal kaynaklar	Kadın	167	28,54	4,75	-0,504	0,615
	Erkek	8	25,62	4,89		
Toplam	Kadın	167	126,76	16,60	-0,998	0,319
	Erkek	8	118,62	18,95		

Tablo 4 okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyeti ile psikolojik dayanıklılık ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 5

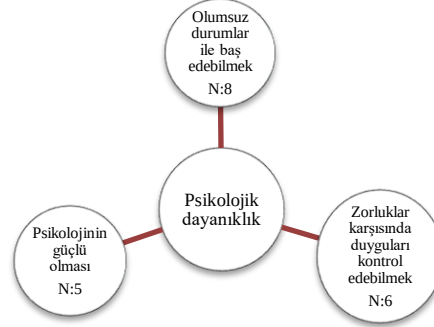
Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kıdem	N	X	Ss	Sd	F	P
Kendilik algısı	0-5 yıl	99	21,47	3,32	3	0,703	0,551
	6-10 yıl	32	22,09	3,54			
	11-15 yıl	25	22,32	3,44			
	16 yıl ve üzeri	19	22,26	3,29			
Gelecek algısı	0-5 yıl	99	16,24	2,85	3	1,560	0,201
	6-10 yıl	32	15,34	3,20			
	11-15 yıl	25	16,16	3,53			
	16 yıl ve üzeri	19	14,84	3,40			
Yapısal stil	0-5 yıl	99	14,62	3,49	3	0,265	0,851
	6-10 yıl	32	14,81	2,94			
	11-15 yıl	25	14,96	3,12			
	16 yıl ve üzeri	19	15,31	3,00			
Aile uyumu	0-5 yıl	99	22,21	5,17	3	0,291	0,832
	6-10 yıl	32	22,59	4,28			
	11-15 yıl	25	21,36	5,92			
	16 yıl ve üzeri	19	22,00	4,76			
Sosyal yeterlilik	0-5 yıl	99	23,43	4,02	3	0,198	0,898
	6-10 yıl	32	22,90	4,73			
	11-15 yıl	25	23,72	4,82			
	16 yıl ve üzeri	19	23,21	3,80			
Sosyal kaynaklar	0-5 yıl	99	28,89	4,42	3	1,021	0,385
	6-10 yıl	32	28,31	4,00			
	11-15 yıl	25	27,36	6,06			
	16 yıl ve üzeri	19	27,42	5,83			
Toplam	0-5 yıl	99	126,88	15,24	3	0,080	0,971
	6-10 yıl	32	126,06	14,35			
	11-15 yıl	25	125,88	22,66			
	16 yıl ve üzeri	19	125,05	20,00			

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kıdemleri ile psikolojik dayanıklılık ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

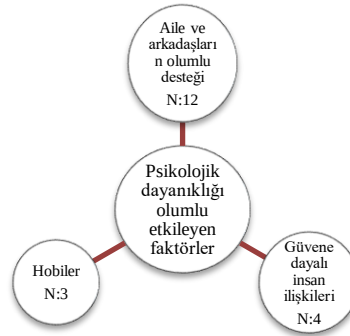
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılıklarına Yönelik Nitel Araştırma Bulguları

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılığa Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Formu'na verdikleri yanıtlardan elde edilen 5 alt tema ve bu temaların altında yer alan kodlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.



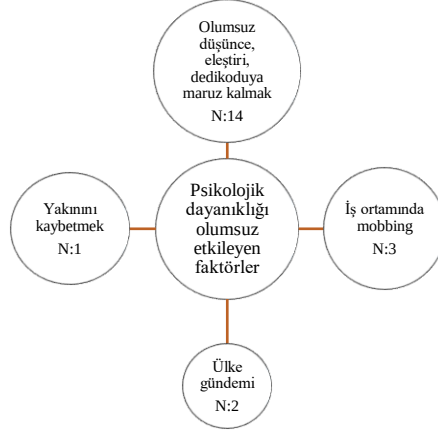
Şekil 1. Psikolojik Dayanıklılık Kavramının Tanımlanması

Görüşme sorusu 1; “psikolojik dayanıklılık kavramı size neyi çağrıştırmaktadır?” şeklindedir. Bu soruya katılımcıların verdiği yanıtlar “psikolojik dayanıklılık” olarak 1 tema altında kodlanmıştır. Bu tema altında ise “olumsuzluk durumlar ile baş edebilmek”, “zorluklar karşısında duyguları kontrol edebilmek” ve “psikolojinin güçlü olması” olmak üzere üç kod bulunmaktadır. Bu soruya Ö2 kodlu öğretmen “güç yıkıcı durumlara karşı güçlü kalabilmek, duyguları kontrol edebilmek” şeklinde yanıtını bildirmiştir.



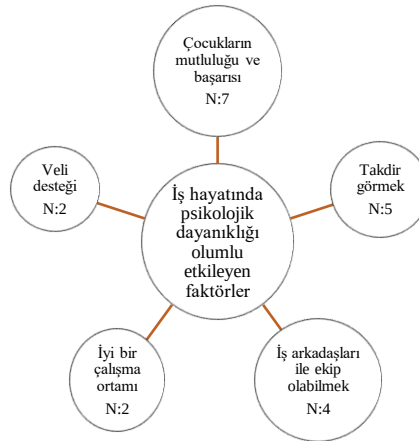
Şekil 2. Psikolojik Dayanıklılığı Olumlu Etkileyen Faktörler

Görüşme sorusu 2; “çevrenizde psikolojik dayanıklılığınızı olumlu etkileyen faktörler nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya katılımcıların verdiği yanıtlar “psikolojik dayanıklılığı olumlu etkileyen faktörler” olarak 1 tema altında kodlanmıştır. Bu tema altında ise “aile ve arkadaşların olumlu desteği”, “güvene dayalı samimi insan ilişkileri” ve “hobiler” olmak üzere üç kod bulunmaktadır. Bu soruya Ö4 kodlu öğretmen “mutlu, birbirini seven ve destekleyen aileye sahip olma” şeklinde yanıt vermiştir.



Şekil 3. Psikolojik Dayanıklılığı Olumsuz Etkileyen Faktörler

Görüşme sorusu 3; “yakın çevrenizde psikolojik dayanıklılığınızı olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya katılımcıların verdiği yanıtlar “psikolojik dayanıklılığı olumsuz etkileyen faktörler” olarak 1 tema altında kodlanmıştır. Bu tema altında ise “yakınını kaybetmek”, “iş ortamında mobbing”, “ülke gündemi” ve “olumsuz düşünce, eleştiri ve dedikoduya maruz kalmak” olmak üzere dört kod bulunmaktadır. Bu soruya Ö11 kodlu öğretmen “insanların üslubu beni çok olumsuz etkiliyor. Özellikle sözleri, mimikleri veya konuşmalarındaki yanlış tutumlar etkilemektedir” şeklinde yanıt vermiştir.



Şekil 4. İş Hayatında Psikolojik Dayanıklılığı Olumlu Etkileyen Faktörler

Görüşme sorusu 4; “iş hayatınızda psikolojik dayanıklılığı olumlu etkileyen faktörler nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya katılımcıların verdiği yanıtlar “psikolojik dayanıklılığı olumsuz etkileyen faktörler” olarak 1 tema altında kodlanmıştır. Bu tema altında ise “çocukların mutluluğu ve başarısı”, “takdir görmek”, “iş arkadaşları ile ekip olabilmek”, “iyi bir çalışma ortamı” ve “veli desteği” olmak üzere beş kod bulunmaktadır. Bu soruya Ö3 kodlu öğretmen “ekip halinde çalışabilme, zorluklar karşısında destek almak olumlu etkiler” şeklinde yanıt verirken, Ö12 kodlu öğretmen ise “çocuklardan istediğim dönütü alıyorsam verimli bir eğitim geçirdiğimi düşünerek mutlu olup, daha keyifli zaman geçiriyorum” şeklinde yanıt vermiştir.



Şekil 5. İş Hayatında Psikolojik Dayanıklılığı Olumsuz Etkileyen Faktörler

Görüşme sorusu 5; “iş hayatınızda psikolojik sağlamlığınızı olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya katılımcıların verdiği yanıtlar “iş hayatında psikolojik sağlamlığı olumsuz etkileyen faktörler” olarak 1 tema altında kodlanmıştır. Bu tema altında ise “okul idaresinin ve ebeveynlerin olumsuz tutumları”, “memnuniyetsizlik”, “mobbing”, “yoğun çalışma koşulları”, “okul fiziki şartları” ve “çocukların başarısız olması” olmak üzere altı kod bulunmaktadır. Bu soruya Ö11 kodlu öğretmen “Velilerin destek göremeyip emeğin karşılığını alamamak” şeklinde yanıt verirken, Ö14 kodlu öğretmen ise “yoğun çalışma koşullarında fazla iş yükünün olması” şeklinde yanıt vermiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarının sıralı açıklayıcı karma yöntem kullanılarak incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular alanyazında yapılan çalışmalar dikkate alınarak tartışılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ile psikolojik dayanıklılık ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıkları yaşa bağlı değişmemektedir. Araştırmanın bu bulgusu, literatürde yer alan bazı araştırmaların bulgularıyla

paralellik göstermektedir (Harrisson vd., 2002; Chan, 2003; Maddi vd., 2006; Sezgin, 2012; Çetin, 2019).

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri ile psikolojik dayanıklılık ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının cinsiyetlerine bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır (Çetin, 2019; Ekin ve Yarayan, 2017; Yalçın, 2013; Aydoğdu, 2013; Sönmezer, 2015; Harrisson vd., 2002; Chan, 2003; Maddi vd., 2006).

Okul öncesi öğretmenlerinin kıdemleri ile psikolojik dayanıklılık ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Harrison vd. (2002), Sezgin (2009), Sezgin (2012), Selçuklu (2013) tarafından yapılan araştırmalarda araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde öğretmenlerin kıdemleri ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Sezgin (2012) bu durumun öğretmenlikte ilk yılların daha zor geçtiği, kıdemin artmasına bağlı olarak psikolojik dayanıklılığın artması beklenebileceği ancak, zaman içerisinde mesleki tükenmişliğin etkisiyle psikolojik dayanıklılığın artmamasına yol açmış olabileceğini belirtmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında görüşme formuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık kavramının tanımlanmasında olumsuzluk durumlar ile baş edebilmek, zorluklar karşısında duyguları kontrol edebilmek ve psikolojinin güçlü olması şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Psikolojik dayanıklılık, zorlu koşullara rağmen başarılı uyum süreci, kapasitesi, ya da sonucudur (Masten, Best, & Garmezy, 1990, s.426). Bireyin kapasitesini etkileyen, ağır stres ve sıkıntıya rağmen, olumlu adaptasyon gösterilen bir süreçtir (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, s.543). Bireylerin risk durumlarının sebep olduğu olumsuzluklara uyum sağlayıp, olumlu sonuca ulaşabilmeleridir (Kararımak & Siviş Çetinkaya, 2011, s. 32). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile ilgili tanımlarının literatürde belirtilen tanımlarla örtüştüğü söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarını olumlu etkileyen faktörlere aile ve arkadaşların olumlu desteği, güvene dayalı samimi insan ilişkileri ve hobiler şeklinde yanıt vermişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin iş hayatında psikolojik dayanıklılıklarını olumlu etkileyen faktörlere ise çocukların mutluluğu ve başarısı, takdir görmek, iş arkadaşları ile ekip olabilmek, iyi bir çalışma ortamı ve veli desteği yanıtını vermişlerdir. Olumsuz durumların birey üzerindeki etkilerini hafifleten veya ortadan tamamen kaldıran, bireylerin uyum sağlama sürecini kolaylaştıran özellikler ise koruyucu faktörler olarak tanımlanmaktadır (Wright & Masten, 2004, s.19; Rutter, 1987, s. 317). Bireyin kişisel özellikleri, aile içindeki ve çevredeki diğer bireylerle olumlu ilişkileri, çevresel dış destek sistemlerinin varlığı koruyucu faktörlerden sayılabilmektedir (Zimmerman, 2013, s.382).

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarını olumsuz etkileyen faktörlere yakınlık kaybetmek, iş ortamında mobbing, ülke gündemi ve olumsuz düşünce, eleştiri ve dedikoduya maruz kalmak şeklinde yanıt vermişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin iş hayatında psikolojik dayanıklılıklarını olumsuz etkileyen faktörlere ise “okul idaresinin ve ebeveynlerin olumsuz tutumları, memnuniyetsizlik, mobbing, yoğun çalışma koşulları, okul fiziki şartları ve çocukların başarısız olması yanıtını vermişlerdir. Yaşanan olumsuz deneyimler, olumsuz bir sonuç çıkma ihtimaline sebep olabilecek olan gelişime yönelik tehditlerin varlığı risk faktörü olarak tanımlanmaktadır (Richman & Fraser, 2001, s.2). Risk faktörleri bireysel, ailesel ve çevresel olarak üç gruba ayrılmaktadır (Gizir, 2007, s.114; Ülker Tümlü, 2012, s.13). Bireysel risk faktörlerinde düşük zekâ düzeyi, düşük problem çözme

becerisi, kendini kontrol etme kapasitesinin düşük oluşu, anti sosyal davranışlar, sosyal becerilerin gelişmemiş olması yer almaktadır (Gizir, 2007, s.116; Kararımak, 2006, s.132; Rutter, 1987, s.319; Terzi, 2008 s.298). Ailesel risk faktörlerinde ailenin sosyoekonomik durumunun düşük olması, aile içi çatışma ve şiddete maruz kalma, ailede ihmal ve istismar bulunmaktadır (Gizir, 2007, s.117; Öz & Bahadır Yılmaz, 2009, s.84; Ülker Tümlü, 2012, s.14). Eğitim olanaklarına erişememe, akran zorbalığı, aile dışında gerçekleşen istismar, yaygın madde kullanımı, işsizlik, doğal afetler, savaş ve göç çevresel risk faktörleri arasında sayılabilir (Gizir, 2007, s.117; Terzi, 2008, s.298; Ülker Tümlü, 2012, s.14). Literatüre bakıldığında risk faktörleri araştırmanın desenine, örneklem grubuna göre farklılık göstermekte olduğu aile içi şiddet, savaş ve anne-baba ölümü, sevilen birinin kaybı, mobbing, olumsuz düşünce, eleştiriler, gündem ve dedikodu olumsuz bir sonuç çıkma ihtimaline sebep olabilecek gelişime yönelik tehditler olarak risk faktörlerinden sayılabilmektedir (Masten ve Coastworth, 1998; Richman & Fraser, 2001, s.2). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık risk faktörlerine verdikleri yanıtlar literatür ile örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarının yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile ilgili tanımları, koruyucu ve risk faktörlerine verdikleri yanıtlar literatür ile paraleldir. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar tarafından farklı branşlardaki öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarına yönelik bilgi, beceri ve farkındalıklarının artırılmasına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlik mesleğindeki stresli ve zor koşullar ile etkili bir şekilde baş etmeye yardımcı olacak okul temelli stratejilerin geliştirilmesi sayesinde okul öncesi öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının artırılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aydoğdu, T. (2013). *Bağlanma Stilleri, Başa Çıkma Stratejileri ile Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Basım, H. N. & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-116.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Bonanno, A. George. (2008). Loss, Trauma, And Human Resilience: Have We Underestimated The Human Capacity To Thrive After Extremely Aversive Events? *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, And Policy*, 59(1), 101–113.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812-825.
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress – burnout relationship Among prospective chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19, 381 – 395.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research. London: Sage.
- Çetin, E. (2019). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Demirbaş, N. (2010). Yaşamda anlam ve yılmazlık. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness ve Well-Being*, 1(3), 93-102.
- Durak, H. Y. & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759-788.
- Ekin, A. & Yarayan, Y.E. (2017). Farklı branştaki öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası 9. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Antalya.
- Eminağaoğlu, N. (2006). Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (Sağlamlık). (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Erdem, E. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Ergüner Tekinalp B. & Işık Terzi, Ş. (2015). *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment?. *International journal of methods in psychiatric research*, 12(2), 65-76.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113- 128.
- Harrison, M., Loiselle, C. G., Duquette, A. & Semenic, S. E. (2002). Har-diness, work support and psychological distress among nursing assistants and registered nurses in quebec. *Journal of Advanced Nursing*, 38(6), 584-591.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). Resiliency in schools: Making it happen for students and educators. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Hofgaard, L. S., Nes, R. B., & Røysamb, E. (2021). Introducing two types of psychological resilience with partly unique genetic and environmental so-urces. *Scientific reports*, 11(1), 1-13.
- Jackson, D., Firtko, A., & Edenborough, M. (2007). Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: A literature review. *Journal of advanced nursing*, 60(1), 1-9.
- Kaner, S. & Bayraklı, H. (2010). Anne yılmazlık ölçeğinin psikometrik özellikleri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9 (17), 77-94.
- Kararımak, Ö. & Siviş Çetinkaya, R. (2011). The effect of self-esteem and locus of control on resilience: The mediating role of affects. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30- 41.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 129-142.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543- 562.
- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Persico, M. & Brow, M. (2006). The personality construct of hardiness, relationships with rep-ression, innovativeness, authoritarianism and performance. *Journal of Per-sonality*, 74(2), 575-598.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity: Challenges and prospects. In Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overco-me adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425- 444.
- Masten, S. A. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes İn Development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık (resiliency) I. Ulusal Çocuk ve Suç: Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. https://www.kriminoloji.com/Bir_Kisilik_Ozelligi_Olarak_Yilmazlik_Selahattin_Ogulmus.htm
- Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zeka düzeylerinin stresle başa çıkmalarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
- Öz, F. & Bahadır Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(3), 82- 89.
- Richman, J. M. & Fraser, M. W. (2001). The context of youth violence: Resilience, risk and protection. Westport, Connecticut: Praeger.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316- 331.
- Selçuklu, A. E. (2013). Örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olarak kurum kültürü ve psikolojik dayanıklılık. <https://tez.yok.gov.tr>
- Sezgin, F. (2009). Relationships between teacher organizational commit-ment, psychological hardiness and some demographic variables in turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 630 – 651.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502.
- Sönmezer, B. (2015). Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Psikolojik Dayanıklılıklarının İncelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversite Eğitim Fakültesi*, 35, 297- 306.
- Thomas L. J. & Revell S. H. (2016). Resilience in nursing students: An integrative review. *Nurse Educ Today*, 36, 457- 462.

- Ülker Tümlü, G. (2012). *Psikolojik dayanıklılık düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin temas engellerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Wright, M. O. D. & Masten, A. S. (2006). Resilience processes in development. In S. Goldstein & R. B. Brooks. (Ed.), *Handbook of resilience in children* içinde (s. 17- 37). New York: Springer Science Business Media.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Stres, Psikolojik Dayanıklılık ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin.
- Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency theory: a strengths-based approach to research and practice for adolescent health. *Health Education & Behavior: The Official Publication of the Society for Public Health Education*, 40(4), 381- 383.

DEZENFORMASYON GÖLGESİNDE DİJİTAL AKTİVİZM VE SİYASAL KATILMAYA BAĞLI OLARAK SOSYAL MEDYANIN ‘ÖTEKİ’ YÜZÜ

Fatmanur ALTUN⁴

Öz

Sosyal medya platformları insanların gündelik ve toplumsal pratiklerini kuşatmaya başladığından bu yana beraberinde kritik tartışmaları da kamuoyuna taşımıştır. İnternetin, sosyal medya platformlarının ve yeni iletişim teknolojilerinin demokrasiye olan katkıları yadsınamaz bir gerçekliktir. Fakat özellikle sosyal medya, teknolojileri şirketleri ve devletler tarafından insan haklarına ve ifade özgürlüğüne ket vurmak, toplumsal baskı inşa etmek, negatif anlamda algı yönetmek, kullanıcı tercihlerini belirleme ve siyasal katılmayı etkilemek amacıyla aleni şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bu noktada sosyal ağların politik angajman ve toplumsal değişim açısından sağladığı konforlu ortam aktivizmden dijital aktivizme geçilmesine zemin hazırlamıştır. Yeni medya kullanıcılarının önemli bir kısmı, dijital aktivizm çerçevesinde toplumsal ve siyasal gelişmelere tepki göstererek aidiyetlik hissini güçlendirirken, psikolojik bir tatmin de sağlamaktadır.

Sosyal medyanın kullanıcı merkezli yapısına bağlı olarak tüm kullanıcıların birer içerik üreticisine dönüşmesi, dezenformasyonu önemli bir düzeyde artırmıştır. Diğer yandan, devletlerin dijital alanda birbirleriyle mücadelesi, internet haber medyasının kitlelerin toplumsal tepkilerini çerçeveleme çabaları, yalan haber enflasyonu, sahte ve bot sosyal medya hesaplarının paylaşımları, dezenformasyonu küresel bir tehdit haline getirmiştir. Türkiye, yeni medya üzerinden en fazla dezenformasyona maruz kalan ülkelerden birisidir. Bu durumun en bariz örneği, 2021’in temmuz ayı sonlarında Türkiye’de çıkan orman yangılarında açık bir şekilde görülmüştür. Çalışma, Türkiye’de yaşanan orman yangılarında yapılan dezenformasyonu, dijital aktivizm çerçevesinde meşrulaştırma çabasını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Diğer yandan, sosyal medya içerikleri üzerinden toplumsal reaksiyon oluşturarak siyasal katılmayı belirleme gayretleri de tartışılmaktadır. Çalışma, 2021 yılının temmuz ve ağustos aylarında yaşanan orman yangılarının sosyal medyadaki dezenformatif yansımalarıyla sınırlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital aktivizm, siyasal katılma, sosyal medya, dezenformasyon, orman yangınları

Digital Activism Overshadowed by Disinformation and the “Other” Face of Social Media based on Political Participation

Abstract

Social media platforms have sparked critical debates since they began to infiltrate people’s daily lives and social practices. It is an undeniable fact that internet, social media platforms and new communication technologies have made substantial contributions to democracy. However, technology companies and states began to utilize social media in particular to undermine freedom of expression, create social pressure, manipulate perception in an unfavourable manner, dictate user preferences and influence political participation. The comfortable atmosphere created by social media for political engagement and social change has paved the way for a shift from activism to digital activism. A considerable proportion of new media users, on the one hand, react to social and political developments as part of digital activism and reinforce their sense of belonging, while, on the other hand, they experience psychological satisfaction.

In this process, the user-centred structure of social media has transformed all users into content producers, significantly increasing disinformation. On the other hand, the digital war between states, the efforts of the internet news media to frame the social reactions of the masses, the proliferation of fake news, and posts by fake and bot social media accounts have elevated disinformation to the status of a global threat. Türkiye is one of the countries that has been subjected to disinformation the most via new media. The most blatant manifestation of this situation occurred in the forest fires in Türkiye in late July 2021. The study aims to reveal the effort to legitimize the disinformation conducted during the forest fires in Türkiye within the framework of digital activism. Furthermore, the efforts to determine political participation by eliciting a social reaction through social media content are also discussed. The study is limited to the disinformative reflections on social media regarding the forest fires in July and August of 2021.

⁴ Dr., Bağımsız Araştırmacı, fatmanuraltun@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8139-1469

Keywords: Digital activism, political participation, social media, disinformation, forest fires

GİRİŞ

Genelde yeni medya özelde ise sosyal medya ‘ben’ merkezli insan profillerini ön plana çıkarmıştır. ‘Ben’ merkezli dijital aktivistler, sosyal medya kullanımı üzerinden daha fazla özgürlük elde ettiklerini ve iktidarlara karşı eskiye oranla daha güçlü olduklarını düşünmektedir (Babacan, 2015). Web 2.0 ekseninde gelişen kullanıcı odaklı sosyal medya dijital aktivizm için işlevsel ve mobilize edici bir role sahiptir (Yeygel Çakır, 2017; Reber ve Kim, 2009).

Sosyal medya platformları, geniş kitlelerin toplumsal tepkilerini ve siyasal tercihlerini çeşitli şekillerde etkileyebildiği gibi güçlü yazılımlar yoluyla mikro hedefleme yaparak seçmen tutumlarını ve politik görüşleri de değiştirebilmektedir. İnsanoğluna ait nitelikleri kısmen dönüştüren sosyal medya, bireylerin kimlik bunalımına girmesine de kolaylaştırmıştır. Bu bunalımdan sıyrılmak isteyen kullanıcılar, çeşitli gruplara yönelik aidiyetlik bağı oluşturmakta, sosyolojik gelişmelere reaksiyon göstermekte ve siyasal olaylara karşı tepkilerini farklı şekillerde göstermektedir. Diğer taraftan sosyal medya; bireyler, gruplar, markalar, siyasi partiler, uluslararası kuruluşlar ve devletler arasında da çok önemli bir mücadele alanı haline gelmiştir. Tüm bu taraflar, sosyal medyayı bir çeşit baskı aracı olarak kullanmaya çalışmaktadır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, dezenformasyonun demokratik talepler ya da ifade özgürlüğü gibi gerekçelerle meşrulaştırılmaya çalışılmasıdır.

Bu çalışmanın amacı, 2021’in temmuz ayı sonunda Türkiye’de yaşanan orman yangınları sırasında sosyal medya üzerinden gerçekleştirilen dezenformasyonu, dijital aktivizm ve siyasal katılma bağlamında incelemektir. Çalışma, masumane bir yardım çağrısı izlenimi oluşturularak başlayan dijital aktivizm örneğinin hinterlandında yer alan dezenformatif içeriği ve dijital enstrümanları ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Çalışma kapsamında literatür taraması tekniğinden yararlanılarak mevcut alanyazın incelenmiş, dezenformasyon, dijital aktivizm ve siyasal katılma konularının teorik altyapısı oluşturulmuştur. Çalışma, Türkiye’de 2021 yılının temmuz ayı sonunda çıkan orman yangınlarının ilk 3 gününde sosyal medyada gerçekleştirilen dezenformasyon faaliyetleri ile sınırlandırılmıştır. Nitel bir çalışma olması sebebiyle 2 araştırma sorusu belirlenerek bu sorulara yanıt aranmıştır.

Çalışmanın araştırma soruları:

- 1) Orman yangınlarının ilk günlerinde nasıl bir dezenformasyon süreci işletilmiştir?
- 2) Bir siyasal katılma biçimi olarak orman yangınları eksenindeki dijital aktivizm, sosyal medyadaki sahte içeriklerin kullanımını meşrulaştırır mı?

DEZENFORMASYON DEHLİZİ

Yeni medyanın çeşitli enstrümanları kullanılarak yalan endüstrisi inşa edilebilmektedir. Sahte haber ve yalana dayalı iletişim yönetimi, geniş kitleleri hızlı bir şekilde etkisi altına alabilmektedir. Sosyal medya kullanıcıların önemli bir kısmı negatif içeriği sorgulamadan, doğrulamadan ve herhangi bir teyit mekanizmasına ihtiyaç duymadan paylaşabilmektedir. Hayati konularda bu içeriklerin yanlış olması durumunda ne gibi sorunlara yol açabileceği üzerinde durulmamakta ve sonuçları düşünülmemektedir. Vatandaş gazeteciliğinin yanı sıra internet haber medyasının da basın meslek ilkelerine aykırı bir şekilde hareket etmesi, dezenformasyon üretim sürecini hızlandırmakta ve yaygınlaştırmaktadır. Dolayısıyla sosyal medya kullanıcıları, yoğun bir dezenformatif içeriklerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, farklı toplumsal tepkileri beraberinde getirebilmekte ve kritik konularda infiale neden olacak gelişmeler ortaya çıkabilmektedir.

Dezenformasyon, yeni medya araçlarıyla basit ve hızlı bir şekilde hayata geçirilebilmekte ancak bu eylemler ile bütünüyle mücadele etmek son derece zor ve komplike bir iletişim yönetimini gerektirmektedir. Hangi konuda ya da alanda yapılırsa yapılsın, dezenformasyon çalışmalarının ana

hedefi o alanla ilgili bir kakofoni oluşturmaktır. Böylece insanların zihinleri bulanıklaştırılarak kişilerin algı yönetimine açık hale gelmesi sağlanmaktadır. Sosyal medya merkezli dezenformasyonda, gerçek bağlamından tamamen koparıldığı ve algı yapıldığı için hakikatin bir önemi kalmamaktadır. Toplumun genelini ilgilendiren önemli konularda sosyal medya aracılığıyla toplumların dezenformasyon dehlizi içine sokuldukları görülmektedir.

Bunun yanı sıra sahte haberi, kurgusal metinleri, montajlanmış fotoğraf ve görüntüleri masum araçlar olarak göstermeye çalışanlar da mevcuttur. Bu nedenle, yeni medya organları aracılığıyla dağıtılan sahte ve çarpıtılmış içeriklerle mücadelede, aktif sosyal medya kullanıcılarının da kişisel sorumlulukları olduğu dikkate alınmalıdır. İdeal olan, her bir yeni medya kullanıcısının bilgi alışverişinde azami hassasiyetle hareket ederek hatalı ve kurgusal içerikleri kontrol süzgecinden geçirmesidir. Bu gelişmeler doğrultusunda sosyal medya kullanıcı sayısının tüm dünyada hızla arttığı düşünüldüğünde, dijital içeriklerin muhtevasının sorgulanmasının ve bu içeriklere yönelik sorgulayıcı bir yaklaşım geliştirilmesinin önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Özellikle yeni medya araçları kullanılarak yapılan dezenformasyon konusunda ülkemiz son derece kırılgan bir konumdadır. Dezenformasyon alanındaki en önemli çalışmalardan biri olan Oxford Üniversitesi Reuters Enstitüsü'nün 2018 yılında yayınladığı Dijital Haber Raporu'na göre Türkiye, 37 ülke içinde en fazla dezenformasyona maruz kalan ülke konumundadır. Bu rapora göre; Türkiye'de dijital dünyada karşılaşılan haberlerin yarısı yalan haberdır. %49 ile Avrupa'da en fazla dezenformasyona maruz kalan Türkiye'nin ardından, %44 ile Yunanistan ve %42 ile Macaristan gelmektedir. Sahte haber kavramının çıkış noktası Amerika Birleşik Devletleri'nde ise bu oran %31 seviyesindedir (Reuters Institute, 2018). Bu verilerden anlaşılacağı üzere sosyal medyayla da ilişkili olarak dezenformatif içerikler siyasal, sosyal ve kültürel bir sorun alanı haline gelmiştir.

Dezenformasyonun bu denli yaygınlaşmasında günümüz kültürünün anlam yerine gösteriyi koyan yapısı da etkili olmaktadır. İnsanlar günümüzde anlamdan önce gösteriyi talep etmekte ve içinde gösteri olması durumunda mesaj ya da içerik geniş kitleler tarafından kabul görmektedir. Yeni medya, tam bu noktada mesajı bir şov olarak kullanıcılara sunmakta ve kullanıcıların tüm dikkatini kendisine çekmektedir. Bu süreçte gösteriye odaklanan kitleler, mesajın ne olduğunun çok da farkına varmadan mesajı kabul etmektedir (Baudrillard, 2013). Sosyal medyanın denetimden uzak ve bütün kullanıcıları içerik paylaşabilir hale getiren yapısı, bu türden dezenformasyonun tüm dünyada dramatik bir hızla etkisini arttırmasına neden olmakta, kitleleri adeta gösteri kılığındaki dezenformasyonu talep eder hale getirmektedir. Bu patolojinin sonucu, özellikle toplumsal karşılık bulan konularda, gösteri talep eden kitlelerin beklentilerini karşılayacak görseller ve metinler donatılmış dezenformatif mesajların dijital alanı kuşatma altına alması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu fasit daireye giren kullanıcılar ise süreç içinde geliştirdikleri siyasal ve sosyal angajmanlarına bağlı olarak dijital aktivizm girişimlerini artırmaktadır.

DİJİTAL AKTİVİZMİN SOSYAL MEDYA KULLANICILARINA SAĞLADIĞI KONFOR ALANI

Dijital aktivizm kavramıyla ilgili birçok farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Dijital aktivizm kavramı aynı zamanda internet aktivizmi, 'e-aktivizm' ya da 'siber aktivizm' şeklinde de kullanılmaktadır (Kırık ve Özcan, 2014; Khamis ve Vaughn, 2011). Dijital aktivizm, internet tabanlı araçları kullanarak herhangi bir konuda örgütlü ve sistematik bir karşı duruş geliştirmeye dayanmaktadır. Bu yolla fikirlerin hızlı şekilde geniş kitlelere yayılarak, niceliksel büyüklüğe ulaşılması sağlanmakta, mücadele, niceliksel büyüklüğe ve mesajın yayılma hızına bağlı olarak şekillenmektedir. Bu çerçevede günümüzdeki en etkili araçlar, yeni medya araçları olarak karşımıza çıkmakta, yeni iletişim teknolojilerinin sağladığı hız ve yaygınlaşabilme fırsatı dijital aktivizmi günümüz koşullarında etkili hale getirmektedir.

Goodling'e göre, dijital platformlar sosyolojik açıdan toplumların geleneksel iletişim ve etkileşim pratiklerini doğrudan etkilemiş ve büyük oranda değiştirmiştir. Farklı kültürlerden ve

ülkelerden, çeşitli görüşlere sahip ortalama vatandaşlar, ünlüler, sporcular, sanatçılar, politikacılar, normal şartlarda bir araya gelmezken, sosyal medya mecralarında etkileşime girmekte ve diyalog kurmaktadır. Bu şekilde uluslararası düzeyde milyonlarca insana erişilebilmektedir. Sosyal medya mecralarında insanların uzun vakitler geçirmesi nedeniyle farkındalık oluşturmak ve gündem belirlemek için dijital aktivizm sürecinde bu mecralardan ciddi şekilde yararlanılmaktadır (Turhan, 2017). Instagram, TikTok, YouTube, Twitter ve Facebook gibi mecraların kullanıcıları için bu platformlarda vakit geçirmek, etkileşim kurmak, paylaşımında bulunmak, içerik üretmek, haberleri takip etmek, sanal cemaatlere üye olmak gibi faaliyetler gündelik hayatın bir parçası haline gelmiştir. Bu durum, pek çok odak için insanların dijital davranışlarını kontrol etme ve yönetme anlamında yeni bir fırsat alanını ortaya çıkarmıştır. Bu fırsat alanını aktivist hareketlerin de kullanmaya çalıştığı söylenebilir.

Aktivizmden hızlı bir şekilde dijital aktivizme dönüşen süreçte aktivistlerin neye, neden karşı olduğunun anlamlılığından, katılımın ve birlikteliğin niceliksel anlamlılığına doğru bir dönüşüm yaşandığı yadsınamaz bir gerçekliktir (Babacan, 2015). Ayrıca dijital aktivist karakterler konformist bir tavırla kendi fikirlerini doğrulayan, destekleyen, ileri taşıyan paylaşım ve içerikleri benimsemekte ve yaygınlaştırmaktadır. Böylece kullanıcılar daha çok kendi yaşam pratiklerini ve şartlarını devam ettirmeye yönelik konuları gündeme taşımakta ve bu minvalde içerikleri desteklemektedir.

Dijital aktivist hareketlerde kullanılan içerikler de hedef kitlelerin algısını inşa etmek için son derece belirleyicidir. Dikkat çekici görsel ve içerik, kullanım kolaylığı dijital aktivizme katılım noktasında hedef kitlelerin katılımı üzerinde etkili olmaktadır (Yeygel Çakır, 2017). Dijital aktivist hareketlere katılanların bir kısmı da dijital platformlarda politik duruşlarını ortaya koymayı amaçlayan kimselerdir. Bu katılım bir çeşit siyasal görüşleri ifade etme biçimidir. Dijital aktivist hareketlerin bazı hedef kitleleri bu girişimleri halkı mobilize edecek bir tetikleyici olarak görmektedir. Siyasal olaylarla ilgili dijital aktivist hareketlerde yer alanların bir bölümü, bu yapılanmanın sokak hareketlerine ve protestoya dönüşmesini ümit ederek ilgili örgütlenmelere katılmaktadırlar (Khamis ve Vaughn, 2011; Szajkowski, 2010). Bu saiklerin güncel örnekleri, yakın tarihte hem Avrupa ülkelerinde hem de Türkiye’de görülmüştür.

SİYASAL KATILMANIN SOSYOLOJİK BOYUTU

Siyasal katılma, bazı önemli çapraz etkenler sonucunda meydana gelen bir çeşit tutum olarak görülmektedir. Yaş, eğitim, cinsiyet, aile, gelir durumu, meslek ve yerleşme yeri ve şekli en önemli bireysel etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Siyasal katılma, ülkelerin yönetim biçimlerine göre çok sayıda kesime temsil fırsatı oluşturmaktadır (Kışlalı, 2010). Bireyler hür iradeleriyle tercih yaparken farklı dış dinamiklerden etkilenmektedir. Özellikle yeni medya, insanları doğrudan ve dolaylı şekilde etkileyerek ya da en azından belli fikirleri toplumda dolaşıma sokarak vatandaşların bir şekilde bu görüşlerle muhatap olmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda dijital aktivizm de bireylerin siyasal ve sosyal gelişmelere entegre olmasına katkı sağlamaktadır.

Dijitalleşmeyle birlikte siyasal katılma konusunda yeni pratikler oluşmaktadır. Bireyler kendi ülkelerinde ve dünyada yaşanan politik gelişmeler konusunda fikir beyan etmekte ve toplumsal hareketler oluşturmaya gayret etmektedir. Kullanıcılar sosyal medya üzerinden siyasal partileri, liderleri, kanun yapıcıları ve idarecileri etkilemeye çalışmaktadır. Politik gelişmeler konusunda dijital aktivist hareketlerin içinde bulunan bireyler karar verici konumdaki siyasal aktörleri etkileyebileceğine inanmaktadır.

Siyasal katılma sosyolojik anlamda çeşitli düzeyler ve farklı yoğunlukta gerçekleşebilmektedir. Siyasal katılmayı derecelendirmek de mümkündür. En düşük siyasal katılma, siyasal mitinglere katılma, çeşitli toplantılarda görüşleri sunma, siyasal gelişmeleri farklı mecralardan takip etme eylemleridir. Orta yoğunlukta siyasal katılma, yaşanan siyasal olaylar ve meydana gelen sorunlar karşısında net bir şekilde konumunu belirleyerek gerekli olması halinde eyleme geçmeye hazır olmaktır. Buna örnek olarak, çeşitli toplantılar düzenlemek, çeşitli kitle iletişim araçlarında yazılar kaleme almak ve yeni medya platformlarını kullanmak gösterilebilir (Kapani, 2013).

Yeni medya ve yeni iletişim teknolojileri vatandaşların siyasete olan ilgisinin artmasını sağlamıştır. Yeni medya aracılığıyla halk dilek, istek ve şikayetlerini ilgi kurumlara kolay ve çabuk şekilde iletebilmektedir. Böylece demokrasinin en önemli ilkelerinden katılımcılık gerçekleşmektedir. İnternetin, halkın katılımcılık ruhunu edinmesine fırsat tanıdığı, iddia edilmektedir (Hackett ve Adam, 1999; Offe, 1999). Siyasal katılma perspektifinden bakıldığında kişiler bugünlerinin yanı sıra gelecekleri ile ilgili olarak da politikaya ilgi duyabilmektedir. Politika ile doğrudan ya da dolaylı şekilde ilgilenen vatandaşlar, kamuoyunun gündemine gelen bazı konularda, sosyal medya üzerinden düşüncelerini açıklayarak, paylaşımlar yaparak veya dijital alanda örgütlenen gruplara eklenilerek hareket etmeyi tercih etmektedir. Bu eylem aynı zamanda bireylerin psikolojik bir doyum yaşamasına neden olmaktadır. Sosyal medyanın siyasal katılma noktasında sunduğu konforlu alandan yararlanan kullanıcılar, özellikle muhalif olma ve eleştiri getirmenin bir çeşit entelektüel karşılığı olduğunu varsayarak, dezenformasyona neden olsa bile dijital içerikleri dolaşıma sokarak politika yapım süreçlerine etki etmeye çalışmaktadır.

ORMAN YANGINLARININ SOSYAL MEDYA MERKEZLİ DEZENFORMASYON SÜRECİ

Sosyal medya, kullanıcılarına büyük bir özgürlük alanı açtığı gibi diğer taraftan insanların kendi dijital kolonilerini kurmalarına da olanak sağlamaktadır. Bu anlamda internetin bir taraftan bireylere dünyaya entegre olabilecekleri bir ortam sağlarken, diğer taraftan onları kendi dijital kolonilerine hapsedebilecek çift yönlü bir mekanizma olduğu söylenebilir. Bu durum yeni iletişim teknolojilerinin ve dijital platformların nasıl ve hangi amaçlarla kullanıldığıyla doğrudan ilintilidir. Bu bağlamda Türkiye’de 2021 yılının temmuz ayının son günlerinde çıkan ve bir süre devam eden orman yangınları konusunda sosyal medyanın lokomotif olarak kullanıldığı dezenformasyon örneğini derinlemesine etüt ve analiz etmekte fayda vardır.

Çalışmanın ilk araştırma sorusu olan “Orman yangınlarının ilk günlerinde nasıl bir dezenformasyon süreci işletilmiştir?” şu şekilde karşılık bulmaktadır: 2021 yılının temmuz ayında, Türkiye’de başlayan yangınlar, çetin arazi koşullarında, aynı anda birden çok yerde başladı ve çok geniş topraklara yayılan orman yangınlarına hızlı ve etkili bir şekilde müdahale edilmiştir. Tüm kamu kurum ve kuruluşları seferber edilerek çok sayıda personel ve aracın yangın bölgelerine sevk edilmesi sağlanmıştır. Sahadaki vaka bu şekilde olmasına rağmen sosyal medyada özellikle de Twitter ve Instagram platformlarında başlatılan ‘Help Turkey’ kampanyasıyla sahadaki gerçeklerden farklı bir tablo çizilmeye çalışıldığı görülmüştür. İlk olarak Instagram platformunda başlatılan ve ‘iyi niyetli’ bir yardım çağrısı şeklinde kurgulanan dijital iletişim kampanyası, Instagram’ın hemen ardından Twitter’da #HelpTurkey etiketinin açılması ile devam etmiştir. Türkiye’nin orman yangınlarına müdahalede yetersiz kaldığı algısı, Twitter vasıtasıyla dünya gündemine taşınmıştır. #HelpTurkey etiketiyle yapılan paylaşımlardaki görsellerin büyük kısmının montajlanmış görseller olduğu tespit edilmiştir. Etiket paylaşıldığı sıralarda Türkiye’de 7 yangın varken, görsellerde 60 farklı bölgede yangın olduğu belirtilmiştir. Bu görsellerin birkaç saat içinde hazırlanması mümkün olmadığına göre simülasyon oluşturmak isteyenler hazırlıklarını önceden yapmıştır (Çelik, 2021a). Instagram ve Twitter platformlarında etkileşimi yüksek ‘sosyal medya fenomeni’ olarak adlandırılan dijital dünyanın ünlüleri örgütlü bir şekilde ve aynı anlarda #HelpTurkey etiketinden yardım çağrısı ile birlikte söz konusu görselleri paylaşmıştır. Bu dijital kampanyanın inorganik ve manüpülatif karakterinden habersiz sıradan insanların da bu etiketle paylaşım yapmalarının bu şekilde sağlandığı düşünülmektedir.

Bu etiket Twitter’da paylaşan hesapların önemli bir kısmı 2-3 ay öncesinde açılmış ve birçoğu hiç paylaşım yapmamıştır. Dolayısıyla dezenformatif içeriklerin yayılmasında bot hesaplar kullanılmıştır. Etiket Türkiye’nin yanı sıra birçok ülkeden paylaşılmıştır. ABD, Azerbaycan, Pakistan, İngiltere, Birleşik Arap Emirlikleri etiketin paylaşıldığı ülkelerden bazılarıdır. Bu etiketin yayılım haritası saatlik ve günlük olarak incelendiğinde girişimin gerçekleştirildiği gece Türkiye’nin imajına dönük dezenformasyon kampanyasının niteliksel açıdan olmasa da niceliksel açıdan hedeflerine yaklaştığı görülmüştür. Gece yarısı açılan etiket Twitter’da kısa sürede dünya gündemine taşınmıştır. 1

Ağustos 2021 gecesi saat 23.30'da etiketle beraber 311 bin, saat 00.30'a gelindiğinde 918 bin tweet atılmıştır. Saat 02.30'da tweet sayısı 2 milyonu geçmiştir. Dolayısıyla, organik olarak mümkün olmayacak şekilde, teknolojiye de üst düzeyde yararlanılarak, 3 saatlik zaman zarfında dakikada 11 bin tweet atılması söz konusu olmuştur. Toplamda 2,5 milyondan fazla tweet atılmış, bu tweetlerden 868 bin tanesinin 14 bin 710 hesaptan atıldığı tespit edilmiştir. #HelpTurkey etiketine paylaşım yapan ve daha eski tarihli oluşturulmuş 26 bin 713 hesabın ise 45 dakika gibi bir sürede 945 bin tweet attığı belirlenmiştir. Yani bir hesaptan 45 dakika içinde ortalama 33 tweet atılmıştır. Etiket çalışmasında sahte ve bot hesaplardan atılan tweetlerin önemli bir kısmı hemen sonrasında silinmiştir. Sosyal medyada yapılan dezenformasyonları araştıran Marc Owen Jones'un tespitine göre, bu hesapların takip edilmesini zorlaştırmak adına kullanıcı adları da değiştirilmiştir (Çelik, 2021b). Twitter merkezli olarak yürütülen bu kampanya, etiketin açılmasından yaklaşık 11 saat sonra, platformun etiketi uygunsuz-gereksiz (spam) olarak kodlamasıyla son bulmuş, platform etiketi listeden çıkarmıştır. Twitter algoritması etiketin sahte ve bot hesaplarla yaygınlaştırıldığını fark edene kadar dezenformasyon dijital dünyada yankılanmış ve güçlü yazılımlarla desteklenen etiket, Türkiye aleyhine dünya çapında yapılan en güncel dezenformatif örnek olarak literatürde yerini almıştır.

Siyasal aktörler vatandaşları dijital aktivizme yönlendirmekte ve özendirilmektedir. Özellikle muhalefette yer alan siyasal partiler ve aktörler vatandaşların dijital platformlar üzerinden baskı oluşturmalarını talep etmektedir. Orman yangınlarında da dezenformasyona bağlı olarak sosyal medya üzerinden yurt içinde kurulmaya çalışan baskıya küresel düzeyde de destek aranmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sosyal medya kullanıcılarının büyük bir bölümü kendi fikirlerinin dışındaki görüşleri duymayı ya da bunları sorgulamayı istememekte ve eleştirel düşüncelere tahammül edememektedir. Bu nedenle kullanıcılar kendi düşüncelerini tekrar eden başka kullanıcıları yeni medyada takip etmeyi, beğenmeyi ve paylaşmayı tercih etmektedir. Böylece bir tür yankı odası oluşturularak benzer fikirlerin hüküm sürdüğü ve bu düşüncelerin dışındaki bilgilerin aforoz edildiği bir dijital alan meydana gelmektedir.

Siyasal olaylarda dijital aktivizm, yaşanan kritik değişimlerin nedeni olacak düzeye henüz ulaşmamıştır. Fakat dijital aktivizmin, siyasal alanda özellikle muhalif oluşumların kullandığı güçlü bir enstrüman olduğu söylenebilir (Busch ve Palmas, 2006; Khamis ve Vaughn, 2011). Zira sosyal medya, kullanıcılarına, olumsuz dijital içerikleri hiçbir denetim ve kontrolden geçirmeden yalnızca iktidarı ve karşıt görüşlü siyasal aktörleri zora sokmak amacıyla yaygınlaştırma imkanı tanımaktadır. Bu tavır, klavye başında herhangi bir hukuki ve vicdani sorumluluk hissetmeden fütursuzca yapılan paylaşımların kitleselleşmesine ve dezenformasyonun kar topu şeklinde büyümesine yol açmaktadır.

Dezenformasyonu dijital aktivizm çerçevesinde meşrulaştırmaya çalışan yerel ve bölgesel yapılar, farklı kesimleri arkalarına alarak görüş ve düşüncelerini niceliksel açıdan güçlendirmeyi hedeflemektedir (Karagöz, 2013). Sosyal medya içeriklerinin skorları ve yüksek etkileşimi, kabul ve haklılık mekanizması gibi işlemeye başladığı için, paylaşımların metriklerinin yüksek sayılara ulaşması bir tür doğruluk endeksi olarak kullanılmaktadır. Türkiye'de orman yangınları sırasında yayılan dezenformasyon sürecinde de benzer bir dinamik işlemiş, sayısal üstünlük kullanılarak uluslararası alandan onay alma ve geniş toplum kesimlerinde infial oluşturma hedefleri gözetilmiştir. Bu aşamada sosyal medya içeriklerinin hatalı, sahte ya da kurgu olması ise bütünüyle görmezden gelinmiş ve dijital aktivizmden alınan güçle meşruiyet inşa edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın ikinci araştırması sorusu olan "Siyasal katılma ekseninde orman yangınlarıyla ilişkili olarak dijital aktivizm sosyal medyadaki sahte içerikler için meşrulaştırma aracı mıdır?" ise şöyle cevaplanabilmektedir: Dijital aktivizm, sağladığı kolaylıklarla siyasal ve toplumsal gelişmelere yönelik refleks geliştirmek isteyenler için konforlu bir alan inşa etmektedir. Diğer yandan dijital aktivizmin ağırlıklı olarak negatif bir izlenime sahip olduğu söylenebilir. Bu durum orman yangınları sürecinde sahte ve bot hesaplar üzerinden yayılan manipülatif içeriklerle kendini göstermiştir. Orman yangınlarıyla ilgili doğruluğu teyit edilmemiş, yalan olduğu bilinen, kurgusal içeriklerin, görsellerin,

haberlerin ve bilgilerin maksatlı şekilde üretilmesi ve yayılması kötücül amaçların en somut ve güncel örnekleri arasında yerini almıştır. Böylece demokrasiyi, ifade özgürlüğünü ve siyasal katılmayı güçlendireceği iddia edilen sosyal medyanın, sistematik dezenformasyon çalışmalarını dijital aktivizm çerçevesinde meşrulaştırma aracı olarak da kullanılabileceği görülmüştür. Sosyal medya platformlarının devletler arası asimetrik ve dijital psikolojik harp kapsamında, örgütlü yapılar, algoritmalar ve dezenformasyonla, insanların özgür iradesini, siyasal eğilimlerini ve demokratik tercihlerini net bir biçimde etkileyebilecek bir “öteki” yüzü olduğu anlaşılmıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Babacan, M. E. (2015). “Yeni Medya Bağlamında Toplumsal Hareketler ve Yeni İnsanın Karakter Analizi”. *Folklor/Edebiyat*. 21(83), 295-306.
- Busch, V. O. & Palmas, K. (2006). *Abstract Hacktivism The Macking of a Hacker Culture*. Openmute.org: London
- Çelik, E. (2021a). Adım Adım Help Turkey Operasyonu. Yeni Şafak, <https://www.yenisafak.com/yazarlar/ersin-celik/adim-adim-help-turkey-operasyonu-2059218>, Erişim tarihi: 20 Eylül 2021.
- Çelik, E. (2021b). ‘Help Turkey’ Etiketinin Ürkütücü Analizi. Yeni Şafak, <https://www.yenisafak.com/yazarlar/ersin-celik/help-turkey-etiketinin-urkutucu-analizi-2059228>, Erişim tarihi 20 Eylül 2021.
- Hackett, R., & Adam, M. (1999). “Is Media Democratization a Socail Movement?”. *Peace Review: A journal of Social Justice*. 11 (1), 125-131.
- Jean, B.(2013). *Sessiz Yığınların Gölgesinde*. (O. Adanır, Çev.). 5. bs. İstanbul, Doğu Batı Yayınları, 2013a, s. 17.
- Kapani, M. (2013). **Politika Bilimine Giriş**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Karagöz, K. (2013). “Yeni Medya Çağında Dönüşen Toplumsal Hareketler ve Dijital Aktivizm Hareketleri”. *İletişim ve Diplomasi*. Volume 1, 131-157.
- Khamis, S. & Vaughn, K. (2011). “Cyberactivism in the Egyptian Revolution: How Civic Engagement and Citizen Journalism”. *Arap Media and Society*. Volume 14, ss. 1-37.
- Kırık, A. M. & Özcan, A. (2014). “Bir Dijital Aktivizm Örneği: Akıllı Ağ Çeteleri (Smart Mobs)”. *Online Academic Journal of Information Technology*. 5(14), ss. 61-78. DOI:10.5824/1309-1581.2014.1.004.x
- Kışlalı, A. T. (2010). *Siyasal Sistemler Siyasal Çatışma ve Uzlaşma*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Offe, C. (1999). “Yeni Sosyal Hareketler: Kamusal Politikaların Sınırlarının Zorlanması”. Kenan Çayır (Trans.). *Yeni Sosyal Hareketler içinde*. İstanbul: Kaknüs Yayınları. ss. 53-80.
- Reber, H. B. & Kim, K. J. (2009). “How Activist Groups Use Websites in Media Relations: Evaluating Online Press Rooms”. *Journal of Public Relations*. 18(4), 313-333. Doi: 10.1207/s1532754xjpr1804_2
- Szajkowski, B.(2010). “Timeline Of The Arab Revolt: December 2010– June 2011”. *Alternative Politics*. 3(3), 256-419.
- Reuters I. (2018). Reuters Institute Digital News Report 2018. <https://www.digitalnewsreport.org/survey/2018/>

- Turhan, D. G. (2017). “Dijital Aktivizm”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Volume 26, 26-44.
- Yeygel Çakır, S. (2017). “Sosyal Medyada Dijital Aktivist Hareketler Üzerine Kuramsal Bir İnceleme”. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*. 5 (2), 753-783.

ABDURRAHMAN ŞEREF BEY'İN EĞİTİMCİLİĞİ VE EĞİTİM GÖRÜŞLERİ

Nazlı KOZAN⁵ & Saadettin ÖZDEMİR⁶

Öz

Bu çalışmada Mutlakıyetten Meşrutiyete, Meşrutiyetten Cumhuriyet'e uzanan zaman diliminde yaşamış, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna şahit olmuş devlet adamı, siyasetçi, Osmanlı Devleti'nin son vakanüvisti ve başarılı bir eğitimci olan Abdurrahman Şeref Beyin eğitimciliği ve eğitim anlayışı ele alınmıştır. Osmanlı'nın son dönemlerinde ve Cumhuriyetin başlarındaki eğitim ve öğretime ilişkin genel durum hakkında bilgiler vererek, günümüz eğitim sistemine ışık tutmak amacıyla başladığımız çalışmada öncelikle Abdurrahman Şeref Beyin yaşadığı dönemin siyasi ve sosyal yönü, eğitim özellikleri literatür tarama yöntemiyle incelenmiştir. Aynı şekilde Abdurrahman Şeref Bey'in eğitim hayatı eğitimciliği, eğitime kazandırdıkları ve eğitimle ilgili görüşleri araştırılmıştır. Bu konuda özellikle Abdurrahman Şeref'in eğitim ve ahlak eğitimi konusunda kaleme aldığı "İlm-i Ahlak" isimli eseri, Efdaleddin Efendi'nin "Abdurrahman Şeref" isimli risalesi, Mehmet Demiryürek'in "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Bir Osmanlı Aydını Abdurrahman Şeref Efendi ve Yahya Kemal Taştan'ın "Abdurrahman Şeref, Yaşadığı Dönem ve Eserleri" isimli çalışmaları yol gösterici olmuştur. İnceleme sonucunda Abdurrahman Şeref Bey'in Gerek idareciliği gerek öğretmenliği esnasında içinde yaşadığı dönemin özelliği gereği görüş olarak geleneksel eğitim düşüncesinin özelliklerini temsil etmiş olsa da uygulamada çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun sayılabilecek bir eğitimci portresi çizdiğini görmek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Abdurrahman Şeref Bey, Terbiye, Eğitim, Eğitimci

Abdurrahman Şeref's Trainer and Educational Opinion

Abstract

In this study, the education and understanding of education of Abdurrahman Şeref Bey, a statesman, politician, last chronicler of the Ottoman Empire and a successful educator, who lived in the time period from the Absolute to the Constitutional Monarchy, from the Constitutional to the Republic, and witnessed the establishment of the Turkish Republic. In our study, which we started to shed light on the current education system by giving information about the general situation of education and training in the last periods of the Ottoman Empire and the beginning of the Republic, Abdurrahman Şeref Bey's political and social aspects and educational characteristics of the period in which he lived were examined by the literature review method. Likewise, Abdurrahman Şeref Bey's educational life as an educator, his contributions to education and his views on education were investigated. In this regard, Abdurrahman Şeref's work titled "İlm-i Ahlak" on education and moral education, Efdaleddin Efendi's treatise named "Abdurrahman Şeref", Mehmet Demiryürek's "An Ottoman Intellectual from the Tanzimat to the Republic Abdurrahman Şeref Effendi and Yahya Kemal Taştan's works titled "Abdurrahman Şeref, His Life Period and His Works" have been instructive. As a result of the examination, although Abdurrahman Şeref Bey, during his administration and teaching, represented the characteristics of traditional education thought due to the characteristics of the period he lived in, it is possible to see that he drew a portrait of an educator that can be considered suitable for contemporary education approaches in practice

Keywords: Abdurrahman Şeref Bey, Training, Education, Educator

⁵ Doktora Öğrencisi, İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, nazlikozan20@gmail.com, Orcid: 0000-0001-7819-8119

⁶ Prof. Dr., İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, saadettinozdemir@sdu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5714-9266

1. GİRİŞ

1.1. Abdurrahman Şeref Bey'in Eğitimciliği

Eğitimcilerin temel hedefi içinde bulunduğu şartlar ne olursa olsun etkili ve verimli bir eğitim öğretim ortamı oluşturabilmesidir. Bu görevi yerine getirirken de öncelikle neyi nasıl öğreteceğini bilmeli, dersin hedef davranışını tespit edip, bu hedefe ulaşırken kullanması gereken en etkili yöntem ve teknikleri tespit edip kullanmalı daha da önemlisi öğrenmeyi öğretmelidir. Son olarak da öğrencinin ne öğrendiğini tespit etmeli ve eksiklerini gidermelidir (Erden ve Akman, 1995).

Öğretmenin sınıftaki rolü yapıcı, koruyucu, öğretici veya daha değişik boyutlarda sınıflandırılabilir. Öğretmenin yapıcı rolünün iki yönlü etkisi vardır. Birincisi ortak bilinç aşılayarak olumlu bir psikoloji oluşturmaktır. Öğretmen aynı zamanda öğrenciler arasında oluşan rekabet ve zıtlıklar sonucu oluşan sınıf içi geçimsizlikleri gidermek, öğrencileri iş birliği içinde çalıştırmak, karma gruplara rehberlik yapmak zorundadır (Demirel, 2009, s.204). Öğretmen çok bilmek zorunda değildir fakat bildiğini en iyi şekilde öğretmek zorundadır (Çelikkaya, 1997, s.40).

Farklı okullarda tarih, coğrafya, Kavâid ve İmla öğretmenliği gibi görevlerde bulunan Abdurrahman Şeref, Mekteb-i Mülkiye'de uzun süre idarecilik ve öğretmenlik görevlerini birlikte yürütmüştür. Bu okulda İlm-i Ahlak, Tarih-i Osmani, Coğrafya-yı Umûmî, Coğrafya-yı Umrânî, İstatistik ve Usul-i Terceme gibi dersler okutmuştur. Hem idareci hem de bir öğretmen olarak çok sevilip sayılan Abdurrahman Şeref, bu okuldaki öğrencilerin o döneme göre çağdaş fikirli yetişmesinde etkili olmuş, eğitimlerini tamamlamaları için elinden gelen gayreti göstermiştir. Bazı öğrencilerin askerlik görevi nedeniyle, okuldan ayrılmamak için aldıkları çürük raporlarında Abdurrahman Şeref'in de imzası vardır (Cemâleddîn, 2003, s.131). O bunu öğrencilerinin öğrenimlerine devam etmelerini istediği için yapmıştır. Eğitim öğretimi askerliğe tercih etmiştir.

Abdurrahman Şeref Bey'in Galatasaray Lisesi ve Mülküye Mektebi'ndeki idareciliklerinde okulların eğitim seviyesini üst düzeye çıkarmak için öğretmenlerin seçiminde titiz davrandığı nakledilmektedir. "Bir muallimlik münhal olursa o ders için en ehil olan bir zat taharri eder, reyini sorar, uzun uzadıya tetkik eder, muvaffakiyetini alır, nihayet karar verir icabına bakardı." (Karay, 1964, s.211). Yine eğitim kalitesini yükseltmek amacıyla, "Hazine-i Hassa Nâzırlarından portakal Mihail Paşa, Ticaret Nâzırlarından Sakızlı Ohannes Paşa, Recâizâde Ekrem, Tarihçi Murat Bey, Şûra-yı Devlet Reislerinden Sayıt Bey, Tabibiyyundan Sait Efendi (Taştan, 2004, s.71) gibi o dönemin ünlü eğitimcilerini okulda görevlendirdiğini görüyoruz. İlm-i Hukuk, Usul-u Maliye, İktisat, Usul-u Mülkiye gibi daha üst sınıflarda okutulan derler için Avrupa'dan uzman öğreticiler getirtmek istemiştir. Abdurrahman Şeref Bey'in Mekteb-i Mülkiye'deki bu başarılı çalışmaları gözden kaçmamıştır. Padişah İkinci Abdülhamit tarafından rütbesi sürekli yükseltilerek ödüllendirilmiştir (Taştan, 2004, s.131).

Bu kriterler göz önüne alındığında Abdurrahman Şeref Bey, yaşadığı dönemin şartlarına göre iyi bir eğitimcidir. Mekteb-i Sultani (Galatasaray Lisesi) ve Mülküye Mektebi (Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde uzun yıllar süren idarecilik ve öğretmenliğinde öğrencilerini korumuş, kollamış öğrencilerine bir öğretmenden ziyade "...müşfik bir peder..." olmuştur (Efdaledîn, 1927, s.15). bir devrin düşünce yapısına yön vermede katkısı olabilecek öğrenciler yetiştirmiştir. Efdaleddin Tekiner, Hamdullah Suphi, Tevfik Fikret, Ahmet Haşim, Ahmet Bedii, İbrahim Hakkı Paşa, Kazım Bey bunlar arasında sayılabilir (Demiryürek, 2003, s.79).

Öğrencilerinden Efdaleddin (Tekiner) Efendi Abdurrahman Şeref Bey'in eğitimciliğini; öğrencilerine "Molla", "Bahçemin çiçekleri", "Şakirdan Efendiler" gibi öğrencilerinin gönlünü okşayacak ifadelerle hitap eder ve "Maiyeti memurlarına karşı hiç laubali olmamakla beraber gayet sevimli idi. Onların her birine derecelerine göre muamele eder, kimseyi kırmazdı." (Efdaledîn, 1927, s.15) şeklinde açıklamaktadır.

“Öğrencilerine ders esnasında ve başka problemlerde “ikaz etme ve tembihte bulunma esnasında kat’iyyen fena bir kelime söylemezdi. Bizzat okuttuğu tarih vesaire derslere talebe en büyük şevk ve heves ile toplanır idi. Dersi esnasında onun müfredatına ders, nasihat, emsâli hikâyeler, uyarma, teşvik, velhasıl öğrenciyi tam olarak yetiştirmek için lâzım gelen ne varsa hepsi girer idi. Muayyen ve klasik hikâyeleri var idi ki, her sene dersin aynı zaman ve mevkiinde tekrar olunur idi.” (Efdaleddîn, 1927, s.15).

Abdurrahman Şeref Bey’in ders anlatırken olayları adeta yaşayarak anlatır olayları canlandırırıldığı aktarılmaktadır. Örneğin Napolyon Bonapart’ın Moskova seferinden dönüşünü şöyle anlatmıştır: “Ah... Bu ricat pek acıklıdır. O sene fevkalade kış olduğundan hendekler kar ile dolmuş, yollar kapanmış, iz belli değil. Asker yolunu şaşıyor. Bundan başka askerin üstünde yok, altında yok. Elbisesi ıslanıyor, kurutmak için ateş yok. Gece ıslak elbise ile yatıyor, hasta oluyor. Öyle ki yatacak hastahane, bakacak doktor yok. İnsanlar, hastalar kar üstünde inleye inleye ölüyor, bakan yok. Bundan dolayı dehşetli vefayat vuku’ buluyordu. Hülâsa ordunun arkasında insanlar mütemadi siyah bir iz bırakıyordu...” (Demiryürek, 2003, s.88).

Abdurrahman Şeref hürriyetle ve yenilikle ilgili gelişmelerden son derece memnuniyetle bahseder, memnuniyetini öğrencilerine yansıtır, öğrencilerine hürriyet ve yenilik fikirlerini aşılar. Örneğin Tanzimat Fermanı’nın ilanını derste öğrencilerine şöyle anlatmıştır: “Gülhane Hatt-ı Hümayunu bizdeki devrin başlangıcıdır. Bu hat okunduktan sonra eski Türkiye nihayet buldu ve yeni Türkiye, Tanzimat Türkiyesi başladı. Siz bu hat okunduktan çok sonra dünyaya geldiniz. Eski Türkiye ne idi bilmezsiniz. Zavallı Reşit Paşa Hatt-ı Hümayunu alıp evden çıkarken vasiyetini yazmış ve ailesine veda etmişti. Halka öyle şeyler söyleyecekti ki bunda ölüm tehlikesi vardı. Teşebbüs ettiği ıslahat ve Tanzimat ahalinin içinde tam manasıyla kaç taraflara malikti bunu kimse bilmiyordu. Ufak bir hareket, işi beğenmeyen herhangi bir adamın itiraz sadası ortalığı alt üst edebilir ve onun belki meydanda bir parçası kalmazdı. O gün yağmur şiddetle yağıyordu. Ahâli buna rağmen her taraftan gelerek Gülhane’ye yığıldı. Ve genç Reşit Paşa, Osmanlı Tarihi’nin en şayan-ı dikkat simalarından biri olan bu harikulâde adam yavaş yavaş binlerce adamın ne olacak sualiyle dolu gözleri ortasında minbere basamak basamak çıktı. Hattı okumaya başladığı vakit, yanında olanlar gördüler ki, kül gibi olmuş, dudaklarında bir katre kan kalmamış, elleri titriyor, sesi titriyordu. Reşit Paşa titreye titreye hattı okudu. Çünkü ölüme razı idi. Eğer Reşit Paşa ölüme razı olmasaydı bugün memleketimiz çok geri kalırdı ve içinde tahsil ettiğiniz bu hayırlı mektep gibi müesseseler meydana gelmezdi. Onu hayırla yad edelim.” (Demiryürek, 2003, s.86).

Abdurrahman Şeref Bey öğrencilerini korur, kollar, öğrenci ile ilgili bir olay olduğu vakit öğrencilerinin menfaatine olan tarafı tercih ederdi. Mekteb-i Mülkiye’de idareci iken öğrencilerden İskender Astvazaduryan’ın sözlü sınavında o da yer almıştır. Abdurrahman Şeref’e hayatı boyunca minnettar kaldığını belirten bu öğrenci olayı şöyle anlatır: “Maliye muallimimiz Portakal Mihail Paşa, gayet ciddi bir zat, tabassusu sevmediği gibi korkak, süfli talebeden de hoşlanmazdı. 5. sınıfta bulunduğumuz zaman, imtihana girdim. İmtihan müdür (Abdurrahman Şeref) Bey’in odasında oturuyordu. Müdür Bey de imtihanda hazır. Muallimimiz (Portakal Mihail Paşa) ile aramda aşağıdaki sual-cevap vuku’ buldu.

-Devletin tiftik vergisi ne kadardır?

-kadar liradır.

-Tiftik vergisi nedir?

-Beher tiftik keçisinden alınan vergidir.

-Hiç tiftik keçisi gördünüz mü?

-Hayır efendim görmedim.

Bu cevap üzerine hocamız çok kızarak bana:

-Çalışmamışsınız, derse dikkat etmemişsiniz... gibi birçok sözler söylemeye başladı. Buna cevaben de:

-Efendim ben burada hayvanat dersinden değil, maliye dersinden imtihan veriyorum. Keçiği görüp görmediğimin maliye dersi ile hiç alakası yoktur, dedim. Bunun üzerine Abdurrahman Şeref Bey derhal sözümü keserek:

-İskender, geçen gün sokakta mektebin (Mülkiye'nin) köşesinde bana selâma durduğun vakit orada bir keçi vardı. Görmedin mi? Diye sordu. Bunun üzerine kendimi topladım. Çünkü buyurduğu hâl vuku' bulmamış idi. Derhal:

-Evet efendim gördüm demeye mecbur oldum. Son cevabım muallimin hoşuna gitti ve bana:

-Talebe derse iyi dikkat etmelidir, dedi. Hiddeti geçmişti. Bana 8 numara verdi. Ben de müdür Abdurrahman Şeref Bey'e hayatım boyunca minnettar kaldım." (Demiryürek, 2003, s.87).

Abdurrahman Şeref Bey derste öğrencinin ilgisini derse çekmeyi mutlaka başarır, varsa kendi hatalarını öğrenciye yansıtmamanın çarelerini bulurdu. Bunun için öğrenciden de daima saygı sevgi görmüştür. Ayrıca Abdurrahman Şeref'e göre "Hocalık kabre kadar süren bir illettir" (Efdaleddin, 1927, s.32).

Yine öğrencileri Abdurrahman Şeref'in ders anlatma tarzını şöyle anlatmaktadır: "Üstadın ders esnasında muhafazasına pek ziyade itina ettiği bir adeti vardı. Söz söylerken gözlerini kapar öyle konuşurdu. Eski terbiye usullerine merbut hocamız bu sayede kendisiyle bizim aramızda bir resmîyet perdesi indirmiş olurdu. O bilirdi ki göz göze geldiğimiz vakit biraz birbirimize karışmış oluruz ve bu hocalığın vakarına menafidir...Daima hakiki bir tasvir kudreti gösteren hikâyesinin mühim bir kısmına bizi ta içimizden alâkadar ettiğine kani olduğu dakikada hürmetle burnunun iki yanında belki bu mühim mücaveretten dolayı olduğundan daha küçük görünen ufacık gözlerini yarı açarak talebesini gözlüğünün camları arkasından süzerek seve seve gülümserdi." (Demiryürek, 2003, s.85). "Konuşması ve anlatması yazılarına hiç benzemiyor, sade ve sevimli bir dil kullanıyordu. Kendisi biraz kekeme idi, fakat elinde bulundurduğu bir mendille kekelediği zaman ağzını kapatır; bu halini hiç belli etmezdi. Sınıfta dolaşarak ders anlatır, zamanın nezaketine rağmen tarihten talebenin istifadesini sağlar, fikir uyanıklığının yollarını bulurdu." (Demiryürek, 2003, s.86).

Abdurrahman Şeref Bey idarecilik yaptığı yıllarda Abdülhamit rejiminin gizli muhalifi olmasına rağmen Abdülhamit başta iken onun hakkındaki fikirlerini açıklayamamıştır. İstibdat rejiminin okulları ve öğrenimi nasıl kontrol altında tuttuğunu, ilmi eserleri sansürlendiğini Abdülhamit'in hallinden sonra şöyle açıklamaktadır. "İstibdadın en büyük düşmanı maârifle ve matbuat add olunmuştur. Zira ilim ile hal ve hakikat münkeşif olduğundan millet daha kolay zic'i tahakkümde tutulmak mütalaasına mebni üzerinden cehaletin zail olmaması aksâ-yı emel edinilerek mekteplerde ulûm ve funûn tedrîsâtı bin türlü tazyîkât ve takayyüdât ile tahdît edilmiş ve programdan çıkarılmıştır. Dershânelerde muallimlerin sözlerine varıncaya kadar sansür altına alındığından ağzından kaçırıldığı bir söz ekseriya bîgarazâne olduğu halde bile su-i tefsire uğrayarak bir muallimin azl ve nefyine kadar gidildiği emsâl-i kesîresiyle sabittir. Teneffüşhânelerde talebenin musahabetleri bile taht-ı teftişte bulundurulup falan sözü söyledi diye niceleri Irak ve Fizan çöllerinde fenâ bulmuş ve istikbâl-i devlet birçok havarik -i isti'dâddansuver-i fecia ile mahrum kılınmıştır. Hocalar, şakirtlar, kitaplar, velhasıl bütün millet..." padişahın sansüründen payını almıştır (Demiryürek, 2003, s.7).

Abdurrahman Şeref Bey uzun süren idarecilik yıllarında Abdülhamit döneminin baskılarından ve o dönemde yaygın olarak devam eden jurnalcılık hareketlerinden hem öğrencilerini hem de idarecisi olduğu Galatasaray Lisesi ve Mülkiye Mektebi'ni korumaya çalışmıştır. Bu okulların müdürü olduğu dönemde bu okullardaki öğrencileri batı zihniyetinde, özgürlük ve demokrasi taraftarı yetiştirmek için elinden geleni yapmıştır. Örneğin Abdülhamit'in baskılarına rağmen öğrenciye Fransız ihtilalini anlatmaktan çekinmemiştir. Kendisi, Memlekette Kanun-ı Esasi ve hürriyet olmadığı sıralarda da bile talebeye "Hürriyet verilmez alınır" dediğini gururla söylemiştir (Demiryürek, 2003, s.89). Okulda Tanzimat ruhunu yeniden oluşturması dolayısıyla da bazı Avrupa devletleri tarafından çeşitli nişan ve madalyalarla ödüllendirilmiştir (Demiryürek, 2003, s.22). Nitekim bu okullardan mezun olan

öğrencilerinden pek çoğu Cumhuriyet’e giden yolda ve Cumhuriyet kurulduğunda Türkiye’nin ilmi, fikri ve siyasi hayatında aktif yer alacaktır.

Abdurrahman Şeref Bey Maarif Nazırlığı görevine getirildiğinde eğitim geçmişinden olsa gerek, eğitim camiasında memnuniyetle karşılanmıştır. Muallim Şair Fevzi’nin “Şeref buldu Maarif imruz” dizesi buna bir örnektir. Abdurrahman Şeref Bey Maarif Nazırı olduğu dönemlerde dönemin özelliği gereği sık değişen hükümetlerde bakanlık yapmıştır. Buna rağmen eğitimi geliştirmeye gayret etmiş, bunun için okullar açmaya yeni öğretmenler yetiştirmeye, eğitim-öğretim için ödenek imkanları bulmaya çalışmıştır. Eğitimdeki başarının oluşturulan sistemin, yapılan plan ve programın sürekliliğinde olduğunu gören Abdurrahman Şeref, “eğitimin bir yaz boz tahtası olarak görülemeyeceğini bakan olarak bulunduğu sırada göstermiş ve öğretim yılı ortasında ders veya müfredat programı değişikliğine karşı çıkmıştır.” (Demiryürek, 2003, s.222). Ali Çankaya Mücellitoğlu’nun şu sözü Abdurrahman Şeref Bey’in eğitimciliğini tespit açısından önemlidir. “Rahmetlinin türü kendine mahsus bir öğretmen olduğunda bütün öğrencileri birleşmektedir” (Demiryürek, 2003, s.89). Demektedir.

Abdurrahman Şeref Bey’e göre eğitimciler memleketin geleceği olan çocukları yetiştirmeye memur olduklarından vazifelerinin büyüklüğü ölçüsünde büyük mesuliyyete sahiptirler. Ona göre eğitimci tabibe benzer. Tabip hastanın vücudundaki arızayı tedavi ettiği gibi, eğitimci de cahillik hastalığını tedavi eder (Şeref, 1900, s.8).

Eğitimcilere tavsiyelerde de bulunan Abdurrahman Şeref Bey, eğitimcilere özellikle şefkati, bağışlayıcı olmayı ve nezaketi tavsiye etmektedir. Dini ve ahlaki eğitimi diğer eğitim türlerinden daha kıymetli gördüğü ve ayrıca önem verilmesi gerektiğine inandığı için eğitimcilere ahlaki kuralların her şeyin üstünde tutulmasını tavsiye etmektedir.

1.2. Abdurrahman Şeref Bey’in Eğitim Görüşleri

Abdurrahman Şeref Bey’in kullandığı terbiye manasındaki kelime Arapça kökenli bir kelimedir. ‘Rab’ kökünden gelen efendiliği sahipliği içinde barındıran kelime, Allah’ın varlıkları yaratıp geliştirip mükemmelleştirmesi manasınca Kur’an’da sıkça geçen bir kelimedir (Bilgin, 1997, s.7). Abdurrahman Şeref Bey terbiyeyi şöyle tanımlamaktadır: “Terbiye neşvu nema ile artmak yüksek bir yere çıkmak manasında olan rubuv kelimesinden müştaktır” ıstılahe manası farklı olsa da terbiyenin halk arasında kibar davranışları ve nazik tavırları anlatmak için kullanıldığına dikkat çeken Abdurrahman Şeref, toplumun genel kabulüne uygun davranışlar içinde olanlara terbiyeli çocuk denmesinin de bu yüzden olduğunu belirtmektedir (Şeref, 1900, s.6).

Abdurrahman Şeref “Fenni Pedegoji”de yani çağdaş eğitimde terbiyenin, “selamet-i dîniyye ve saadet-i dünyeviyye ve mehasin-i ahlakiyyeyi iktisab için etfâli hüviyet-i lâıykada (meslek-i âtisinitâyin) talim etmektir” diye tarif edildiğini kaydeder (Şeref, 1900, s.6-7). Bu tarifi de daha çok dinsel bir tanım olduğu, “dini selamet”i ön plana aldığı bunun yaptırımının da ödül ve ceza olması gerektiğini, “dünyevi saadet” sözü ile amaçlananın kişinin kendisine ve yakınlarına ödevlerini şeriatın gösterdiği yolda kullanması gerektiği düşünülmektedir.

Abdurrahman Şeref Bey terbiye konusunu açıklarken Batılı bazı görüşlere de başvurmuştur. Örneğin Eflatun’un: “Bedene ve ruha kabil olduğu kadar hüsün ve kemal vermektir” şeklinde tarif ettiğini belirtir (Şeref, 1900, s.8) Burada ruhun bedenine olabildiğince mükemmelleştirilmesi üzerinde durmaktadır. Bu ifade ile insanın doğuştan bazı kabiliyet ve yeteneklerle yaratıldığını kabul ediyor. Bu kabiliyet ve yetenekler dışarıdan bir etki olmazsa ortaya çıkamayacak veya uyumlu ve düzenli bir biçimde ortaya çıkamayacaktır. Buna göre insanın doğuştan getirdiği fıtratında var olan yetenek ve kabiliyetlerin ortaya çıkması için yapılan bilinçli faaliyetlere terbiye adı verilmektedir (Canan, 1980, s.28).

İngiliz bilim adamlarının görüşlerini; terbiye insanda cibilliyetin müsait olduğu mükemmeliyeti ortaya çıkarmaktadır şeklinde ele alan Abdurrahman Şeref bir çocuğu terbiye etmek demek onun dünya ahiretini hakkıyla ifa edebilecek hale getirmektir demektir. Alman bilim adamı Kant'ın tarifini ise terbiyeden maksadın “bir insanın kendine ve diğerlerine faydalı olmasıdır” şeklinde açıklamaktadır (Şeref, 1900, s.8).

Şu hâlde insanın tabiatında var olan özellikleri ortaya çıkarabilmesi bu özellikleri kullanabilecek hale getirebilmesi, geliştirdiği bu özellikleri vasıtasıyla kendini ve insan neslini diğer canlılardan farklı ve bu gelişme sonucunda üstün kılabilmesi için eğitim hatta daha geniş kullanımıyla terbiyeden geçmesi şarttır. Abdurrahman Şeref Bey de milletlerin geleceğinin, devletlerin bekasının ve asayişinin terbiye sayesinde mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bütün bu gelişmelerin ve medeniyetin terbiye sayesinde mümkün olacağını, terbiyenin insan ve toplum hayatındaki önemini belirtmek için Leibniz'in “Terbiye işini bana bırakın, size bir asır içinde Avrupa'nın çevresini değiştireyim” düşüncesini örnek göstermektedir.

Abdurrahman Şeref Bey terbiye ve tedrisi de birbirinden ayırmakta, terbiye ve tedrisin birbiriyle eş anlamlı olmadığını söylemektedir. Eğitimin fikri koruyup, fikri birtakım bilgilerle doldurmak, terbiyenin ise bahsedilen bilgilerin kuvvetini fikrin istifadesine sunmak olduğunu düşünmektedir. Terbiye ve tedrisin ikisinin aynı olmadığını fakat ikisinin de lüzumlu olduğunu, yerlerinin ayrı olduğunu şöyle bir örnekle açıklamaktadır: Bir odanın içine gelişigüzel birçok eşya yığmak başka, bu eşyaları lüzumuna göre yerli yerine yerleştirmek başkadır. Bu açıdan bakıldığında: “iyi teşkil olunmuş fakat gerçeklikten uzak bir fikir veyahut hafızası dolu ve kuvve-i bilgisi zayıf diğer bir fikir de faydasızlıkta biri birinin aynıdır. Mesela içi iyi döşenmemiş bir bina nasıl oturulmaya uygun değilse içine karışık surette birçok eşya doldurulan köhne bir bina da oturulmaya uygun değildir (Şeref, 1900, s.9). Çünkü “İnsanı insan yapan bir kısım vasıfların ahenktar bir şekilde tezâhürü ve kemâli” yerli yerinde yapılmış iyi bir terbiye faaliyeti sonucu gerçekleşir. Terbiyeyi bundan ibaret de görmemek gerekir. Terbiye faaliyetinin terbiye sayılabilmesi için insanın içinde yaşadığı cemiyetin değerlerini de öğrenerek fertlikten çıkıp cemiyetin bir uzvu olmasını şart koşmaktadır. Çünkü bu husus kişinin cemiyet içinde yaşayabilmesi için vazgeçilmez bir zarurettir. Buna göre ferdin insanı insan yapan özellikleri kazanabilmesi, kemal sahibi olabilmesi, cemiyetin uzvu sayılan bir birey haline gelebilmesi, yani cemiyet tarafından genel kabul görmesi için insanın başarılı bir terbiye faaliyetinden geçmesi gerekmektedir. Buradan bakıldığında eğitim bireyin belli bazı yönlerini geliştirdiğinden “Her te'dib veya tâlim terbiyeden sayılmakla beraber her terbiye, mutlaka talim veya te'dib sayılmazlar (Canan, 1980, s.29).

Bu tarifleri göz önüne aldığımızda Abdurrahman Şeref Efendi'nin tarif ettiği terbiye, yani günümüzdeki kullanımıyla terbiyenin bir yönü olan eğitim, çocuğun dünya ve ahiret hayatında huzurlu olmasını sağlamalı, çocuğa geleceğini kazandıracak bir meslek edindirmeli, yaşadığı toplumun kurallarını öğrenerek toplumda genel kabul görür hale yani toplumun bir ferdi haline gelebilmelidir. Abdurrahman Şeref Bey'in terbiye tarifinin I. Meşrutiyet döneminin terbiye tanımına uygundur. Hatta klasik dönem Osmanlı terbiye anlayışına da çok uzak olmadığı görülmektedir. Batılı bilim adamlarının terbiye tariflerini isim kullanarak zikretse de bu tariflerin sadece sözde kaldığı Abdurrahman Şeref Bey'in eğitim anlayışına yansımadağı eğitimde seleflerinin dogmatik düşüncelerinden ayrıldığı konusunda eleştirilmektedir (Binbaşıoğlu, 1995, s.28).

Abdurrahman Şeref Bey'in kullandığı terbiye 1940'lara kadar eğitim yerine kullanılmaya devam etmiştir. Günümüzde hala halk arasında manevi, ahlaki eğitim alanında kullanılmaya devam eden terbiye, günümüzde eğitimin Osmanlıcası yani eğitim terbiyenin Türkçesi olarak kullanılsa da terbiye yerine konan eğitim terbiyeyi tam olarak karşılamamaktadır (Çelikkaya, 1997, s.19). Aynı zamanda eğitim ne kadar terbiyenin bütün anlamlarını kapsayacak kadar zengin bir yükle yüklenmemiş ise de terbiye kavramının ifade etmediği anlamlara da sahip çıkmıştır. Bu açıdan bakılacak olursa her iki anlam da birbirlerini değişik açılardan tamamlamaktadır (Bilgin, 1997, s.7).

Abdurrahman Şeref Efendi eğitimin uygulayıcısı olarak eğitimciyi bir nevi tabibe, pedagoji ilmini de tıp ilmine benzetmektedir. Tabibin hastanın vücudundaki arızayı tedavi ettiği gibi mürebbi de cahillik hastalığına çare olur. Tıp ilmi nasıl insanın bedenindeki uzuvları ve görevlerini tanıyıp hangi tedavinin ve ilacın hangi uzva nasıl tesir ettiğinden hareket ediyorsa, pedagojinin amacı da insanın ruh halini iyi tahlil ederek hangi tür davranışın insan üzerinde nasıl bir etki bırakacağından hareketle eğitimin kurallarını takdir edip ona göre hareket etmeye çalışmaktadır. Çünkü tıp ilmide, pedagoji de beşer tabiatına dayalıdır. Bu ilimlerin kurucuları kanunları ve kuralları doğrudan doğruya beşerin tabiatından çıkarmışlardır ve maksada ulaşmak için kullandıkları yöntemler beşer tabiatının incelenmesi ve gözlemlenmesi neticesidir demektedir (Şeref, 1900, s.8).

Abdurrahman Şeref Bey, terbiyenin insanın ahlakına tesiri var mı? Yok mu? Sorusuna verilen, iyi terbiyenin ahlakı güzelleştiremediği gibi, fena terbiyenin de ahlakı çirkinleştiremeyeceği cevabına katılmamaktadır. Ona göre terbiyenin ahlakın oluşmasına azami tesiri vardır. Ahlakı güzelleştiren de tahrip eden de terbiyedir. Can çıkmayınca huy çıkmaz, darb-ı meseli bu hususa tatbik edilemez. Zaten bu durumun ilimde bir kıymeti de yoktur (Şeref, 1900, s.9). Şeklinde cevapladığını görmekteyiz.

Terbiyenin tesirinin mutlak olduğu iddiasına da katılmayan Abdurrahman Şeref Bey'e göre bu durum insanların eşit olarak doğması halinde geçerli olabilirdi. Doğuştan birtakım farklılıklarla yaratılan fitratında iyilik de kötülük de mevcut olan insan aldığı terbiye sonucunda insanların beyinleri birbirinden farklı hale gelebilir. Bununla ilgili olarak bu durumu terazinin kefesine konacak ağırlığa benzetir, terbiye hangi tarafa konursa o taraf ağır gelir demektedir (Şeref, 1900, s.8). Beyinlerdeki farkı, beyinlerin işleyişini değerlendiremeyeceğimize göre demek ki terbiye alan insanın davranışları farklı hale geliyor. Abdurrahman Şeref Bey terbiyenin insanı tamamen değiştireceğine de inanmaz. Terbiyenin insanlar üzerindeki tesiri inkar edilemez olduğu halde, fitratta bulunan bir takım özellikler sebebiyle terbiye bazı davranışları tamamıyla izale edemiyor fakat tamir edebiliyor. Terbiye tohumu verimsiz toprağa atılmakla meyveli hale gelmez. Fakat toprağın mezarında bulunan neşvü ve nemaya tesadüf ettiğinde kamil hale gelebilir demektedir. Abdurrahman Şeref Bey bu konuda şöyle bir örnek veriyor: "Fena tabiatla yaratılan bir adam ne kadar iyi bir terbiye alırsa alsın, bu fena özellikler kendisinden büsbütün gitmez fakat üzerleri örtülür. Fakat iyi tabiatla yaratılan bir adamdaki bu özellikler alacağı terbiye sonucunda belirgin hale gelir." (Şeref, 1900, s.8).

Abdurrahman Şeref Bey'in buradaki fitrat terbiye ilişkisine bakışının günümüzde de geçerli olan insanın kişiliğinin oluşmasında kalıtım ve çevrenin etkisi konularıyla uyumlu gibi görünse de uygun koşullar sağlandığında her insanın eğitilebileceği, doğuştan getirdiği gizil güçlerinin olgunlaşma ve eğitimle gelişebileceği gibi bilimsel görüşlerin çerçevesinde değerlendirilemeyeceği görülmektedir.

Bu terbiye anlayışı 20. Yüzyıla kadar devam etmiştir. Çocuğun zekasında, gelişmesinde ve öğrenmesinde ana babadan çocuğa geçen kalıtımın büyük ölçüde belirleyici olduğuna inanılmıştır. Günümüzde ise davranışları ve gelişimi etkileyen kalıtımın yanında çocuğun yetiştiği ortamın uyarıcıları ve niteliği "davranışların ortaya çıkmasında etkili olduğu gibi organizmanın karşılaştığı belirli zaman dilimleri içindeki uyarıcıların niteliği ve miktarı" da önem kazanmıştır (Şeref, 1900, s.8).

1.2.1. Terbiyenin Zamanı

1.2.1.1. Çocukluk Dönemi

Abdurrahman Şeref Bey terbiyenin beşikten mezara kadar olduğu görüşündedir. "Doğduğumuz andan itibaren vücudumuzu, fikrimizi ve ahlakımızı takviye etmeye aydınlatmaya, temizleyip, düzeltmeye başlasak bütün ömrümüzde her an buna devam etsek yine de kendimizi tehzip yani temizleme ve düzeltme ihtiyacımızı külliye gideremeyiz. Noksan ilmimizle hayatı tamamlarız." Demektedir (Şeref, 1900, s.9). Demek ki insan doğumundan itibaren her an terbiye edilme, aydınlanma, eksikliklerini giderme, aksayan yönlerini düzeltme ihtiyacı içindedir. Abdurrahman Şeref Bey'in bahsettiği insanın sürekli tehzip edilmesi, temizlenmesi, düzeltilmesinden kasıt dinen kötülüğü emreden

nefsi olduğu için terbiye ve eğitim bireyin nefsinin törpülenmesi, feridin hem dini selameti hem de dünya saadeti içindir.

Abdurrahman Şeref Bey'e göre insanın tabiat olarak terbiyeye yatkınlığı çocukluk döneminde başlar. Bu dönem ilk çocukluk dönemi mi, yoksa ilköğretim dönemi mi olduğu belirtilmemekle birlikte "talim ve tedrisin dönemi çocukluk dönemidir" dediğine göre bu dönemin ilköğretim dönemi olması gerekir. Çocukluk döneminde başlayan terbiye gençlik döneminde kuvvet kazanır (Şeref, 1900, s.9).

Belli bazı güçleri potansiyelinde barındırmakla birlikte insan yavrusu yaratıkların en acizdir. Olgunlaşabilmesi ve bazı şeyleri yapabilmesi için uzun yıllar gereklidir (Kanat, 1941, s.50). Doğuştan gelen yeteneklerini birbiriyle uyumlu bir biçimde kullanabilmesi için, toplum içinde yaşamak zorunda olduğu birtakım alışkanlıkları ve toplumsal değerleri gerek kendi dünyası ve ahiret saadeti için gerekse toplumdaki uyumun bozulmaması için bireyin Abdurrahman Şeref Bey'in yaşadığı dönemin terbiye anlayışına göre- bir terbiyeden geçmek zorundadır (Canan, 1980, s.30).

Görüldüğü gibi çocuğun eğitime ve terbiyesine okul çağına değil daha erken yaşlarda başlanması gerekir. Hatta yapılan araştırmalara göre 0-6 yaşına kadar çocuğun kişiliğinin büyük ölçüde şekillendiği kabul edildiğine göre çocuğun eğitim ve terbiyesine bebeklik döneminde başlamak gerekir. Abdurrahman Şeref Bey'in çocuğun eğitimi ve terbiyesi için ilköğretim çağını uygun görmesini ise o dönemin şartlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmek gerekir. Eğitim olanaklarının son derece kısıtlı olduğu, halkın çoğunluğunun mektep medrese eğitimi görmek bir yana okuma yazma öğrenmekten bile yoksun olduğu düşünülürse Abdurrahman Şeref Bey'in eğitim ve terbiye zamanıyla ne kast ettiği daha doğru anlaşılabilir.

1.2.1.2. Gençlik Dönemi

Gençlik dönemi bireyin hayatındaki riskli dönemlerden biridir. Bu dönemde genç kimlik sorunları ve benlik bocalamaları yaşayabilir. Ailesiyle iletişim sorunları yaşayabilir. Aynı zamanda genç eğitimi yoğun olarak sürdürmek zorundadır. Ailenin ve eğitimcilerin ergenlik adı da verilen bu dönemde gence son derece dikkatli yaklaşması sorunları sabırla, büyütmeden çözmesi önerilmektedir.

12-18 yaşları arasında rol karmaşası yaşayan ben kimim sorusunu sıkça soran genç kendini gelecekle ilgili karar verme baskısı altında hisseder. Çıkış yolları ararken aile büyükleri ve eğitimcilerinden etkilenir. Genç eğer başarılı olarak kimlik kazanma sorununu çözemezse rol karmaşası yaşar. İleriki yaşlarda güvenli bir şekilde sevgiyi verme alma gücünü kendinde bulamaz. Dostluklar kurmada başarısız olur. Bu sorunu atlatması öğretmenlere ve büyüklerine bağlıdır (Senemoğlu, 2000, s.84). Aslında gençlik çağının kritik dönemleri, yani ergenlik dönemi her gençte aynı şekilde yaşanacak diye kabul etmek zordur. Bu gelişmede gencin fitratı, gelişim özellikleri, ailenin gence tutumu, fiziki ve sosyal çevre şartları, gencin aldığı eğitim, kültür, cinsiyet gibi çok sayıda değişkenin etkisi vardır.

Bireyin gençlik dönemini sorunsuz geçirmesi bu dönemde üretken, yaratıcı ve verimli olması kısaca kendini gerçekleştirebilmesi geçirdiği çocukluk dönemine ve önceki dönemleri başarılı olarak atlatmış olmasına bağlıdır. "Bireyin kendini gerçekleştirme kavramını ilk kez kullanan Maslow'a göre "olanak sağlandığında her insan eninde sonunda kendini gerçekleştirecek gizil güçlerinin farkına varacaktır.... Kişinin kendini gerçekleştirebilmesi için güdülenebilmesi, daha alt basamaklarda yer alan fizyolojik, güvenlik, ait olma ve saygınlık sağlama ile ilgili gereksinimlerinin yeterince doyum sağlanmasına bağlıdır." (Erden ve Akman, 1995, s.95) Genç eğer önceki dönemleri başarılı olarak atlatamamışsa kendini işe yaramaz hisseder, etrafına ilgisiz davranır, sağlıksız ilişkiler ve bencillik içine girebilir (Senemoğlu, 2000, s.85).

Abdurrahman Şeref Bey gençlerin gençlik dönemindeki problemlerine değinmez fakat çocukken alınan eğitimin gençlik döneminde kuvvet bulacağını söyler (Şeref, 1900, s.9). Abdurrahman Şeref Bey'e göre çocuğu ve genci terbiye etme hakkı ise doğrudan doğruya evladının menfaatine hizmet etme

vazifesiyle mükellef olan babaya aittir. Fakat devlet baba da umumi sıfatla terbiyeye iştirak etmiştir. Hatta tahsilin lüzumu kadarına mecburiyet getirmiş ve bu eğitimi parasız yapmıştır (Şeref, 1900, s.10). Buna göre çocuğu ve genci terbiye etme hakkı ve görevi babaya ve devlete aittir.

Bizim geleneksel terbiye yöntemimizde Abdurrahman Şeref Bey'in öngördüğü çocuğun terbiyesini babanın yapmasından ziyade, terbiye annenin üstüne yıkılmış durumdadır. Son zamanlara kadar çocuğun zihninde baba, eve rızık getiren, korkulan, saygı duyulan bir ebeveynidir (Atlı, 2002, s.50). Abdurrahman Şeref Bey'in terbiyenin babaya ait olması görüşünü onun yaşadığı dönemdeki kadının sosyal statüsünü ve eğitim seviyesini göz önüne alarak anlamaya çalışmamız daha yerinde olabilir. Çocuğun kişiliğinin küçük yaşlarda oluştuğunu düşünürsek, ilk çocukluk dönemini daha çok annesinin çevresinde geçiren bir çocuk için bu görüş geçerliliğini yitirmiş görünmektedir.

Abdurrahman Şeref Bey'e göre terbiyenin ilk alınış yeri aile, en geniş yeri ise bireyin mensup olduğu toplum ve toplumun durumudur. İlim ise en büyük mürebbidir (Şeref, 1900, s.10). Demek ki eğitim ve terbiye toplumun en küçük birimi olan ailede başlar. Ailenin çocuğa sağlıklı bir eğitim ve terbiye verebilmesi için öncelikle ailenin eğitimi ve yapısının sağlam temeller üzerine oturtulmuş olması gerekir. Bunun için de Bir memlekette aile hayatı ve aile terbiyesi bozulursa terbiye işini devletin üzerine alması bireyleri ve özellikle küçük nesli eğitmek suretiyle yeniden ev hayatı ve ev terbiyesini hayata geçirmesi zorunludur. "Fakat bunun bir hastalık neticesinde alınan tedbirlerden farklı olmadığını kabul etmek lazımdır. Tabii olan hal, hastalık değildir, sıhhattir. Binaenaleyh ilk mühim iş ev hayatına sıhhat ve kuvvet aşılmasıdır." (Kanat, 1941, s.17). Bunun için de devletin çocuğun eğitim ve terbiyesine gereken önemi vermesi, maddi ve manevi kaynağı sağlaması gerekmektedir. (Varış, 1998, s.157) Günümüzde eğitimi devletler bir kamu hizmeti olarak üzerlerine almıştır. Çocuğun yetişmesi için maddi ve manevi imkanları sağlamaya çalışmaktadır. Bu durum da yine devletlerin eğitimden beklentisi, gelişmişlik durumları ve imkanlarıyla yakından ilgilidir. Dünyada az sayıda ülke hariç insana yapılan bu yatırımlar insan potansiyelini geliştirmek için yeterli olmaktan çok uzaktır.

1.2.2. Terbiyenin Bölümleri

1.2.2.1. Beden Terbiyesi

İnsan bir bütündür. İnsanın ruhunun, nefsinin, zihninin, düşüncelerinin, kişiliğinin eğitime ihtiyacı olduğu gibi, organlarının, duyularının, uzuvlarının kısacası bedeninin de eğitime ihtiyacı vardır. Beden eğitimi fikri ilk önce ilkçağ devletlerinde ortaya çıkmıştır. İlkçağ devletlerinde önemli yer tutan beden gelişimi eğitimi özellikle Atina, Isparta, Yunan şehir devletlerinde "Gymnasion" ve "Pentatlon"larda zirveye çıkmış daha sonraları ise yavaş yavaş azalmış orta çağda ise tamamen terkedilmiştir. On dokuzuncu yüzyılda beden eğitiminin önemi yeniden tartışılmış ve İngiliz kolejlerinden sonra Batıda bütün okullar ders olarak beden terbiyesini yeniden uygulamaya koymuşlardır. Türkiye'de ise "beden eğitiminin okullara girişi" Selim Sırrı (Tarcan)Bey'in çabalarıyla hayata geçirilmiştir. Manevi eğitimin beden eğitiminden sonra geleceğini savunan Selim Sırrı Tarcan Batıdaki okulları örnek alarak 7-60 yaş arası erkeklere beden terbiyesi vermek amacıyla bir okul açmıştır. Ayrıca çocukların ilk mürebbisi olarak kadınların da eğitim öğretim faaliyetlerinde görev almalarının önemli olduğunu savunmuştur (Ergün, 1996, s.155-156). Osmanlının refah seviyesi ve ekonomisi iyi durumda iken çeşitli spor dallarıyla uğraşılırken ekonominin bozulmasıyla beden eğitimi de durdu ve vücutlar bozulmaya başladı (Baltacıoğlu, 1995, s.38-39).

Abdurrahman Şeref Bey'e göre beden terbiyesi, diğer terbiyelerin ikizi olmakla beraber iki sebepten dolayı diğer terbiyelerden ayrılır: Birincisi şu ki; beden sıhhati ve vücut kuvveti haddi zatında insana lazımdır. Hukemadan birinin "sağlam vücutta salim fikir, işte saadet-i dünyeviyyenin kısa ve manidar tarifi budur" demesi bunu desteklemektedir. İkincisi; fikir terbiyesinin şartlarından birinin beden sıhhati olup, manevi mertebeler için marazdan arınmış bir bünye gerekir. Beden sıhhatine sahip olmayan insanın hareketleri, fiilleri hatta ibadet ve teati kusurlu olur. Fertleri kuvvetli bünyeye sahip olan bir millet gerek muharebede gerek milletler arası diğer rekabet sahalarında galibiyeti kısmen kendi

taraflarına çekmiş olur. Beden kuvvetinin gelişmesi insanın fiillerinin hakiki sağlam temelidir. Zaten kendi sanatımız olmayıp karşılıksız verilen vücudumuza eziyet etmek aklen ve naklen yasaktır. Sıhhatimizi korumak ve devam ettirmekle mükellefiz (Şeref, 1900, s.10-11).

Buna göre ilahi bir lütuf olarak verilen bedenimizle birlikte, onu koruma görevi de yine bize verilmiştir. Bedenimize eziyet etmek, zarar vermek Allah tarafında yasaklandığı gibi, akılla da izah edilemez. İbadetleri düzgün ve düzenli yapabilmek, bulunduğumuz manevi rütbenin hakkını verebilmek için salim ve sıhhatli bir bedene ihtiyaç vardır. Çünkü vücudun neresinde bir kusur bir hastalık bulunursa insanın aklı o uzuvla meşgul olur. Fertleri sıhhatli bir bedene, kuvvetli bir bünyeye sahip olan milletlerin rakiplerine galip geleceği düşüncesi günümüzde de halen geçerli bir görüş fakat kısmen doğru bir görüştür. Çünkü günümüzde teknoloji ve ekonomi hangi milletin elinde ise o milletin fertleri kazanmaktadır.

Abdurrahman Şeref'e göre beden terbiyesi fikir terbiyesine yardım eder. Çünkü insanda cisim ile ruh ince bir kumaşın tersi ve düzü gibidir. Birini temizleyip, süsleyip diğerini bırakıvermek kumaşın yüzünü temizleyip tersini kirletmeye benzer ki ister istemez lekenin üst tarafa da tesiri olur (Şeref, 1900, s.11). Öğrencilerin beden eğitimine katkı sağlamak amacıyla Galatasaray Futbol Takımı'nın kurulmasına önayak olduğu görülmektedir. (Şeref, 1900, s.17).

Abdurrahman Şeref Bey'e göre fikir melekesi neşvü nema bulabilmek için ferah bir mahfaza ister. Fikir kuvveti neşvü nema bulup da kemale erdikten sonra, vazifesini ifa edebilmek için yine sağlam bir vücuda ihtiyaç duyar. Beden terbiyesinde maksat yalnızca bünyeyi güçlendirmek, sağlığı korumak değil, hayatın güçlüklerine, sıkıntılarına vücudu alıştırmak, hayatta gerekli olan ihtiyaçlarını temin edebilmek için hayat mücadelesine hazırlamak yani atiklik, beceriklilik, el çabukluğu gibi özellikleri kazanmak da istenen bir durumdur (Şeref, 1900, s.11). Yani fikir kuvvetinin korunabilmesi, gelişip düşünceleri hayata geçirebilmesi için öncelikle vücut gibi sağlam bir sığınağa sahip olması şarttır. Fikirler, düşünceler, akıl bir işi yapmaya istek duyar, planlar, uzuvlara komutlar gönderir, eğer uzuvlar yeterince güçlü ve bu işi yapabilecek beceriyi kazanmışsa düşünceler fiiliyata geçirilir. Bunun için de vücudun uzuvların sadece sağlıklı ve güçlü olması yeterli değil, aynı zamanda atiklik, çeviklik, el çabukluğu gibi bazı maharetleri edinmiş olması gerekmektedir. Abdurrahman Şeref'e göre jimnastikle, vücudun organlarını hareket ettirerek onu yorgunluğa alıştırmak ve vücut kuvvetini geliştirmek gereklidir. Vücudun mükemmele daha yakın olması karşılaştığı zorluklarla insanın daha kolay başa çıkabilmesi için jimnastik gibi beden eğitimi faaliyetlerinin yapılması gereklidir (Şeref, 1900, s.66). Bu görüşleri dönemin özelliklerine ve o dönemde ihtiyaç duyulan insan tipine de uygun açıklamalar olarak görmek mümkündür.

Aynı zamanda sağlam olmayan vücutta sağlam bir iradenin de olması mümkün değildir. Bunun için sadece vücudun değil ellerin, gözlerin vb. duyu organlarının bile eğitilmesi gerekir. Zaten vücut çalışmayıp sadece kafa çalışırsa vücut genç yaşta yıpranır (Baltacıoğlu, 1995, s.38-39). Bunun için de vücudun organlarını geliştirici çeşitli faaliyetlere ihtiyaç vardır. Örneğin futbol sadece vakit öldürmek için oynanan bir oyun değil, aynı zamanda beden bütünü uzuvlarını harekete geçiren, insanın dikkatini, hızlı düşünmeyi, planlamayı, grupla hareket etmeyi, rekabeti kendine güveni harekete geçiren bir irade eğitimidir (Baltacıoğlu, 1995, s.48) şeklinde beden terbiyesini açıklayan çağdaşı sayılabilecek İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun düşünceleri de Abdurrahman Şeref'in görüşlerini desteklemektedir.

1.2.2.2. Fikir Terbiyesi

Fikir terbiyesi Abdurrahman Şeref Bey'in deyimiyle terbiyenin ikincisi, terbiyenin en mühimi değilse de önemle üzerinde durulması gereken bir terbiye çeşididir. Fikir terbiyesinin lüzumu en eski zamanlardan beri takdir edilmiş, en ziyade muallime ihtiyaç göstermiş ve muallimi de en ziyade eden meşgul emiş terbiyedir (Şeref, 1900, s.12). "Fikir insanın şeref ve imtiyazı olduğu için onu terbiye etmek lazımdır. Bundan birkaç asır öncesine kadar bütün milletler ve topluluklarda yalnız bir çeşit terbiye icra

olunurdu”, demektedir. Abdurrahman Şeref’e göre bu terbiyede tabiatın yardımı olmadığından muallimin müdahalesi ve yardımı çok gereklidir. Fikri oluşturan, genişleten, takviye eden ve süsleyen her şey fikir terbiyesinin sahası içindedir (Şeref, 1900, s.12). Abdurrahman Şeref Bey’e göre fikir terbiyesi ve tedrisi birbirinin aynı değildir; tedris fikri koruyup, fikri birtakım bilgilerle doldurmak, terbiyenin ise bahsedilen bilgilerin kuvvetini fikrin istifadesine sunmak olduğunu düşünmektedir. Terbiye ve tedrisin ikisinin aynı olmadığını fakat ikisinin de lüzumlu olduğunu belirtmektedir (Şeref, 1900, s.12).

Fikir terbiyesinin verimli olabilmesi öncelikle bireyin bu konuda istekli olması, terbiye edilmeye ihtiyaç duyması ve çaba göstermesi, fikir terbiyesinin belli bir sisteminin olması gerekir. Yoksa zorlamayla yapılmaya çalışılan fikir terbiyesi Abdurrahman Şeref Bey’in haklı olarak belirttiği, bir odanın içine gelişigüzel eşya yığmak, örneğindeki durumdan öteye geçemez. Yani sadece bireye aldığı kadar bilgi depolanmış ve bireyin hafızası bilgilerle doldurulmuş olur. Fikir terbiyesi sadece okulda görülen derslerde de değildir. Bu durum aynı zamanda yöntemlerin, niteliklerin ürünüdür. Kişinin iradesiyle yapılan her hareket fikir terbiyesine katkı sağlar (Baltacıoğlu, 1995, s.55).

Düşüncenin olgunlaşması ve fikir terbiyesi için öncelikle fikirde faaliyet gerekir. Öğrencilere olaylar arasında muhakeme yeteneğini geliştirmek gerekir. Muhakeme sadece söylemek, ezberlemek, kitap okumaktan ibaret değildir. Muhakemeyi faaliyette serbest bırakmalıyız. Gençler kendi muhakemelerinin ürünü olan bilgilerle donanmalıdır. Muhakemenin gelişmesi için daha küçükken çocuğun dikkatini olaylar ve durumlar üzerine çekmelidir. Örneğin, çocukluğunda başka insanların üzüntü ve sıkıntılarına duyarsız kalmış, güzeli taklit etmemiş, güzellik duygusundan yoksun kalmış insanların şefkat ve merhamet duyguları gelişmez (Baltacıoğlu, 1995, s.42).

Abdurrahman Şeref Bey din ve ahlak terbiyesini, terbiyenin, en mühim kısmı ve insanlığın geleceğinin baş tacı kabul eder. Bu kısımdaki terbiye ve tedrisi kesinlikle birbirinden ayırır. Tedrisi, ilim ve terbiyeyi de amel ile manalandırır. Bu durumu açıklamak için güzel ahlak sahibi olmak başka, en güzel kitabı yazacak kadar ilme sahip olmak başka şeydir. Örneğini verir. Ona göre bu kısımda istenen ilimden ziyade ameldir. Abdurrahman Şeref, dinsiz ve ahlaksız insana da değer vermez ve dinsiz ve ahlaksız adamı insan toplumu içinde bir ifrit mesabesinde görür. Ona göre iyi hal sahibi bir ümmi, yani güzel ahlaklı mü’min bir adam, bozuk ahlaklı, günaha düşkün fakat bilgili bir insandan kat kat üstündür (Şeref, 1900, s.13). Gerçekten de ilim sahibi olmak başka, sahip olduğu ilimle amel etmek başkadır. Din ve ahlak ilimlerinin alimi bile olsa sahip olduğu ilmi kendi davranışlarına yansıtmıyor, söylediği değerlere uygun yaşamıyorsa toplumun gözünde de bir değeri yoktur. Fakat Abdurrahman Şeref talim ve tedris ile fikre doldurulan bilgilerin mutlaka kalbe tesir edeceğine inanmaktadır. Onun için “bu terbiye çeşidine kalp terbiyesi de denmiştir” demektedir (Şeref, 1900, s.13). İnandığı gibi yaşamayan yaşadığı gibi inanmaya başlar sözü bunun için doğru olsa gerektir. İnsanın uğraştığı iş, duyduğu sözler, okudukları ve aldığı eğitim bir süre sonra kişiliğini etkilemeye başlar. Abdurrahman Şeref Bey’in din ve ahlak terbiyesini terbiyenin en mühim kısmı olarak görmesi, bütün terbiyelerin baş tacı yapması büyük ölçüde yaşadığı dönemin eğitim özelliği terbiye ve eğitim anlayışıyla yakından ilgilidir. (Demirel, 2009, s.206) demektedir. Buna göre terbiye çocuğa gelecekteki mesleğini, dünya saadetini kazandırdığı gibi, güzel ahlak ve ahiret saadetini de kazandırır.

2. SONUÇ

Başarılı bir eğitimci portresi çizen Abdurrahman Şeref Bey’in öğrencilerine bir öğretmenden ziyade baba şefkatiyle yaklaştığı kaydedilmektedir. Eğitimcilere de öğrencilere dinin emrettiği şekilde şefkatli olmayı, hataları bağışlamayı, nezaketle muamele etmeyi tavsiye etmektedir.

Abdurrahman Şeref terbiye ve eğitim- öğretimi de birbirinden ayırmaktadır. Ona göre eğitim, fikri birtakım bilgilerle doldurmak terbiye ise bahsedilen bilgileri fikrin istifadesine sunmaktır. Fakat

ikisi de lüzumludur Abdurrahman Şeref eğitimciyi bir nevi doktora benzetmiştir. Nasıl ki doktor hastanın vücudundaki arızayı tedavi ediyorsa, eğitimci de cahillik hastalığını tedavi eder. Abdurrahman Şeref terbiyenin, ahlakın oluşmasına da azami tesir edeceğine inanır fakat insanı tamamen değiştireceğine inanmaz. İnsandaki doğuştan gelen bazı hasletler eğitimle düzelmez fakat törpülenir. Ona göre terbiye beşikten mezara kadardır. Çocukluk döneminde başlar, gençlik döneminde kuvvet bulur. İnsan doğduğu andan ölünceye kadar eğitime çalışsa yine de terbiye ve kendini düzeltme ihtiyacını tamamlayamaz. Eksiklikleriyle hayatını tamamlar.

Abdurrahman Şeref çocuğu ve genci terbiye etme hakkının babaya ait olduğu ve terbiyenin ilk alınış yerinin aile olduğu görüşündedir. Bu görev yerine getirilmediği zaman devlet bu görevi üzerine alır ve çocuğu eğitir. Abdurrahman Şeref terbiyeyi beden terbiyesi, fikir terbiyesi, nefis terbiyesi din ve ahlak terbiyesi olmak üzere bölümlere ayırmıştır. Beden terbiyesini fikir terbiyesine yardımcı olması ve fikirlerin sağlam bir mahfazada yer bulabilmesi için gerekli görür. Fikir terbiyesi ise terbiyenin en önemli değil fakat önemle üzerinde durulması gereken kısmıdır. Bu terbiyede tabiatın yardımı olmadığı için bir öğretmenin eğitimi şarttır.

Abdurrahman Şeref Bey eğitim görüşlerini yaşadığı dönemdeki eğitim görüşlerine paralel olarak zikretse de uygulamalarında psikolojik ve pedagojik esaslara bağlı bir eğitimci portresi çizmiştir. Modern ilimleri dini düşüncelerle bağdaştırmaya çalışmıştır. Öğrencilerini yetiştirirken çağdaş ilimlerle donatmayı, onlara Batıda geçerli olan eşitlik, özgürlük, modernizm düşüncelerini aşılamayı ilke kabul etmiştir. Bu düşünceleri dinin öğretileriyle taçlandırmayı hedeflemiş, öğrencilerinin yaşarken modern dünyanın hedeflerini elde etmeye çalışan, dinin kurallarına göre yaşayan ve ahiret saadetini elde etmeyi hedefleyen birer birey olmalarını arzulamıştır. Abdurrahman Şeref'in bu yönü yaşadığı çağa göre orijinal sayılır ve günümüzdeki modern ilimler içinde din ve din eğitimi tartışmalarına ışık tutacak niteliktedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Atlı, G. (2002). *Aile ve çocuk eğitimi üzerine sohbetler*. İstanbul: Etüt Yayınları.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1995). *Talim ve Terbiyede İnkılap*. Matbaayı Hayriye İstanbul.
- Bilgin, B. (1997). *İslâm ve Çocuk*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Öğretmen yetistirme açısından Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi üzerinde bir araştırma*. Millî Eğitim Bakanlığı yayınları.
- Canan, İ. (1980). *H. Peygamberin sünnetinde terbiye (No. 192)*. Gaye Natbaacılık Sanayii.
- Çelikkaya, H. (1997). *Eğitime Giriş*, Alfa Yayınları.
- Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma yöntemleri* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demiryürek, M. (2003). *Tanzimattan Cumhuriyete bir Osmanlı aydını Abdurrahman Şeref Efendi, 1853-1925*. Phoenix Yayınları, Ankara.
- Efdaleddin E. (1927) *Abdurrahman Şeref Terceme-i Hali, Hayatı Resmîye ve Hususîyesi*, Ankara yayınları.
- Erden, M., & Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş yayınları.
- Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri*. Ankara: Ocak.
- Kanat, H. F. (1941). *Ailede çocuk terbiyesi*. Millî Eğitim Bakanlığı yayınları.
- Karay, R. H. (1964). *Minelbab ilelmihrab: 1918 mütarekesi devrinde olan biten işlere ve gelip geçen insanlara dair bildiklerim*. İnkılâp ve Aka Kitabevleri.

- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Gazi yayınları.
- Şeref, A. (1900). *İlm-i ahlak*. Karabet Matbaası.
- Taştan, Y. K. (2004). *Abrurrahman Şeref: Yaşadığı dönem ve eserleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimlerine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

HZ. PEYGAMBER DÖNEMİNDE KADINLARIN HAYVANLARA İLGİSİ, HAYVANLARIN BESLENME, BAKIM VE SAĞLIĞININ KORUNMASINDAKİ AKTİF ROLÜ

Tuğba VELİOĞLU¹

Öz

Hayvanlar insanoğlunun hayatında önemli rol oynamaktadır. Tarih boyunca ulaşım, taşımacılık, beslenme, giyim, vb. ihtiyaçlar hayvanlardan sağlanmıştır. Bununla birlikte hayvanlar ihtiyaç kaynakları olmalarının yanında canlı ve duygulara sahip birer varlık olmaları sebebiyle insanların sevgi ve ilgilerine karşılık veren en yakın arkadaşları olmuşlardır. Ancak hayvanların canlı varlık olmaları sebebiyle beslenme, bakım ve sağlık ihtiyaçlarının giderilmesi onlara bakan insanın sorumluluğundadır. Hz. Peygamber döneminde kadınlar gerek evin içinde gerekse toplum içinde birçok alanda aktif olarak faaliyet göstermişlerdir. Bu faaliyetler arasında evlerin süsü ve biricik ihtiyacı olan hayvanların bakımı ve sağlığının korunmasında kadınların oldukça etkin olduğu tespit edilmiştir. Sahipsiz kedileri beslemek, sürülere çobanlık yapmak, koyun, at ve develerin beslenme ve bakımı ile ilgilenmek hem hayvanların sağlığını korumak hem de güzel görünmelerini sağlamak için semer dikmek, süslü takılar hazırlamak, herhangi bir rahatsızlık ve hastalık durumlarında gerekli tedavi yöntemlerini uygulamak kadınların tecrübe sahibi olduğu işlerdi. Söz konusu tatbikleri yerine getirmede mâhirlîği ile öne çıkan kadınlar bulunmaktaydı. Ayrıca kadınlar, tek başlarına yolculuk yapacak kadar deve sürmede de ustaydılar. Çalışmamızda kadınların hayvanlara yaklaşımlarını ve merhamet duygularıyla onlara olan ilgilerini nasıl gösterdiklerini sunmakla birlikte hayvanların ihtiyaçlarının giderilmesinde toplum içindeki etkin rollerini açıklamaya çalıştık.

Anahtar Kelimeler: Hz. Peygamber, Kadın, Hayvanlar, Hayvan Bakımı, Hayvan Sağlığı.

The Interest of Women to Animals and Their Active Roles in the Nutrition, Care and Protection of Health of Animals in the Period of The Prophet Mohammad

123

Abstract

Animals play an important role in human life. Throughout history transportation, carrying, nutrition, clothing, etc. needs are provided by animals. However, animals have become their closest friends who respond to people's love and interest because they are not only sources of need but also living and emotional beings. Since animals are living beings, it is the responsibility of the people who care for them to cater to the nutritional, care and health needs of the animals. In the Period of The Prophet Mohammad, women worked in many fields both at home and in society. Among these activities, it has been determined that women are very effective in the care and protection of the health of animals. Feeding stray cats, shepherding herds, caring for the nutrition of sheep, horses and camels, sewing saddles to protect the health of animals and making them look beautiful, preparing fancy jewelry, applying the necessary treatment methods in case of any ailment and disease were the works that women had experience with. There were women who famous for their skill in carrying out these practices. Also the women were skilled at riding camels enough to travel alone. In our study, we presented how women approach and care for animals with feelings of compassion and also we explained their active role in society to cater the needs of animals. (10 punto).

Keywords: The Prophet Mohammad, Women, Animals, Animal Care, Animal Health.

GİRİŞ

Hayvanlar her evin ihtiyacıdır. Tarihte ulaşım ve taşımacılık sektörü ön planda olmak üzere besin ihtiyacı, kılık-kıyafet ve ev malzemelerinin çoğu hayvanlar sayesinde karşılanırdı. Ancak hayvanların besin ihtiyacını karşılamak, bakımlarına dikkat etmek, sağlıklarını korumak ve

¹ Dr., Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, tugba.velioglu@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-5528-9775.

hastalandıklarında tedavi etmek gibi sorumluluklar yerine getirilmelidir ki hayvanlardan gereken verim elde edilebilsin. Bu yüzden hayvan yetiştirmek meşakkat ve sorumluluk isteyen bir iştir ve hayvanla ilgilenecek kişilerin bilgi ve tecrübeye sahip olması gerekmektedir.

Hız. Peygamber döneminde de hayvanlar her evin olmazsa olmazıydı. Deve, Arapların günlük yaşamındaki temel ihtiyaçlarını karşılamasında birinci sıradaydı ve bütün işlerindeki en büyük yardımcısı olan hayvandı. Develer çöl iklimine dayanaklı hayvanlar olması sebebiyle ulaşım ve taşımacılık için birinci sırada besiciliği yapılan hayvanlardı. Koyun ve keçi hem etinden hem sütünden hem de yününden faydalanan hayvanlardı ve bu yüzden en çok besiciliği yapılan hayvanlar arasında yer almaktaydı. At yetiştiriciliği, ekonomik açıdan oldukça masraflı olduğundan daha çok zengin kişiler tarafından gerçekleştirilirdi ve özellikle kabileler arası mücadelelerde güç göstergesi olarak kabul edilirdi. Eşek ve katır ise yine ulaşım sektöründe kullanılan hayvanlardı.² Hız. Peygamber döneminde kadınlar bu saydığımız hayvanların besiciliği ve bakımında etkin ve tecrübe sahibiydiler. Evlerinin geçimi ve ihtiyaçlarının karşılanması için koyun sürülerini güderler, at ve develerin bakımını yaparlar ve hasta olduklarında toplumca bilinen folklorik tedavi yöntemlerini uygularlardı. Bunun yanında kendi sürülerine sahip, hayvan alım-satımı yapan kadınlar da bulunmaktaydı.

Kadınlar daha duygusal yapıya sahip olmaları hayvanlara karşı oldukça merhametliydi. İster evcil ister sahipsiz olsun kedi ve köpek gibi hayvanlar karşı da duyarlı olmuş, onların beslenme ve su ihtiyaçlarını karşılamışlardır. El sanatlarında maharetli olan hanımlar hayvanlar için takılar ve yük taşıyan hayvanlara semerler hazırlamışlardır.

1. Hayvan Besiciliği, Yetiştiriciliği ve Bakımı

Hız. Peygamber döneminde kadınlar hayvan besiciliğini aktif olarak yürütmüşlerdir. Koyun ve keçilerin uysal hayvanlar olması, evlerin yiyecek, içecek ihtiyaçlarını, yünlerinden ve derilerinden kıyafet ve ev malzemelerinin karşılanmasıyla sebebiyle yaygın olarak besiciliği yapılmaktaydı. Hız. Peygamber'in bazı kadın sahabelerle yapmış olduğu diyaloglardan da onların koyun ve keçi besiciliğiyle ilgilendikleri anlaşılmaktadır. Hız. Peygamber kadınların bu konudaki maharetlerini bildiğinden onlara koyun veya keçi edinmelerini tavsiye etmiştir. Hız. Peygamber amcası Ebû Tâlib'in kızı Ümmü Hânî'ye (ö. 50/670'ten sonra) koyun ve keçinin evlerin bereketini artırdığı için bu hayvanlardan edinmesini tavsiye etmiştir.³

Deve yetiştiriciliği ve bakımını üstlenen kadınlar da vardı. Bazı develer evlere su taşıma ve arazi sulamada kullanılırdı. Kadınlar develerle su taşıma ve arazi sulama işlerini yerine getirirken hayvanların bakımını da üstlenirlerdi. Bu örneklerden biri ensar kadınlarından Ümmü Sinân'dır. Ümmü Sinân, Hız. Peygamber'in her daim sohbetlerine, Cuma ve bayram namazlarına iştirak etmiştir ancak veda haccına katılamamıştır. Hız. Peygamber bunun sebebini sorduğunda evlerinde iki deve bulunduğunu birisiyle eşi ve oğlunun hacca gittiğini kalan deveyle kendisinin arazilerini suladığını belirtmiştir.⁴ Bu rivayetten de anlaşılıyor ki Ümmü Sinân tek başına kalan devenin bakımını üstlenecek kadar bilgi ve tecrübeye sahipti.

Kadınların hayvan alım-satımlarını bizzat kendilerinin gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Hayvan satın alacak kişilerin hayvanın cinsine, rengine, süt ve yün kalitesine dikkat etmeleri gerekmektedir. Ayrıca satın alınacak hayvanların bazıları sürülerin çoğaltılması için damızlık olarak kullanılmaktaydı ve bu sayede kaliteli hayvanların sayısı artırılmaktaydı.⁵ Sürüsüne koyun almak istediği anlaşılan bir

² Cevâd Ali, *el-Mufasssal fî Târîhi'l-Arab Kable'l-İslâm*, Sâ'adet Câmî'atü Bağdât, Bağdât 1413/1993, C.1, ss. 196-203.

³ İbrahim Canan, *Kütüb-ü Sitte Şerhi*, Davar Besleme, 6664.

⁴ Buhârî, Umre 4, Cezâu's-Sayd 26; Müslim, Hacc 222; Nisâi, Sıyâm 6.

⁵ Tuğba VELİOĞLU, *İslam Tarihinin İlk Dönemlerinde Veteriner Hekimlik Faaliyetleri (Hicri I-III. /Miladi VI-IX. Yüzyıllar)*, Ceylan Ofset, Samsun 2021, s. 171.

kadın, Hz. Peygamber'e sütü çok olan bir koyun almak istediğini bu yüzden de hangi özelliklere sahip bir koyun alması gerektiğini sorunca Hz. Peygamber kendisine siyah değil beyaz renkte koyun almasını önermiştir.⁶

Hayber fethine katılan Ümmü Sinân da kendisine düşen ganimetlerden biri olan deveyi de yedi dinara satarak ondan para elde etmiştir.⁷ Kadınların hayvan alım-satımlarını kendilerinin gerçekleştirmelerinden bu konuda ilgi ve bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır.

Bazı kadınlar atların beslenme ve bakımıyla da ilgilenmişlerdir. At yetiştiriciliği meşakkat ve ekonomik açıdan masraf isteyen bir işti. Atların güzel ve güçlü görünmesi için su katılmamış kaliteli sütlerle beslenir ve onlara uzak kuyulardaki tatlı sular içilirdi.⁸ Atların bakımıyla ilgilenen kadınlardan biri Esmâ bt. Ebû Bekir'dir (ö. 73/692). Esmâ eşi Zübeyr b. Avvâm (ö. 36/656) ile evliyken onun bir tane atından başka bir şeye sahip olmadığını söylemiş ve bu atın bakımıyla kendisinin yaptığını belirtmiştir. Esmâ bu atın tımarıyla ilgilenmiş, onun için kuyulardan temiz su taşımış ve olgun hurma çekirdeklerini dövüp yem haline getirerek onu beslemiştir.⁹

2. Sürülere Çobanlık Yapmak

Evlerine ve ailelerine destek olmak amacıyla kadınların sürülere çobanlık yaptığına dair en eski tarihi bilgilerden bir tanesi Kasas suresinde geçmektedir. Surede anlatılan kıssada Hz. Musa Medyen'e gelmiş ve sürülerini sulayan çobanlar görmüştür. Hz. Musa sürülerin gerisinde iki kadının hayvanlarını sulamak için beklediklerini görünce onlara neden beklediklerini sormuş, onlar da babaları çok yaşlı olduğu için sürülerini kendilerinin güttüklerini fakat diğer çobanlar gitmeden sürülerini sulayamadıklarını söylemişlerdir.¹⁰

Hz. Peygamber döneminde sürüleriyle bizzat kendi ilgilenen ve çobanlığını yapan kadınlar bulunmaktaydı. Bu kadınlardan bir tanesi Ümmü Ma'bed bt. Ka'b (Âtike bt. Hâlid) adlı kadın sahabedir. Huzâa kabilesinin Kâ'boğulları kolundan olan Ümmü Ma'bed ailesiyle Mekke-Medine arasında Kudeyd köyünde yaşamıştır.¹¹ Hz. Peygamber, Hz. Ebû Bekir ile Medine'ye hicret ederken onların çadırında dinlenmiştir. Güçlü ve becerikli bir kadın olan Ümmü Ma'bed'in koyun sürüsünün olduğu ve onları kendisinin otlatığı bilinmektedir. Hz. Peygamber onun çadırında kalırken koyunlarından birinin sütünü sağıp içmek için izin istemiştir.¹²

Çobanlık yapan kadınların bazıları ise hizmetçi veya cariyeye oldukları için evin hizmetlerini yerine getirmek amacıyla sürüleri güderlerdi. Hz. Peygamber'in dadısı ve sahabe olan Ümmü Eymen'in (ö. 24/645 [?]), Hz. Peygamber'e ait yedi sağmal koyun veya keçiye çobanlık yaptığı aktarılmıştır.¹³ Bazı kaynaklarda Hz. Peygamber'in dişi develerini Ümmü Eymen'in oğlu Eymen b. Ubeyd'in otlatığı fakat Eymen Huneyn gazvesinde şehit olunca annesi Ümmü Eymen hayvanları otlatmaya devam ettiği

⁶ Zemahşerî, *el-Fâ'ik fî Garibi'l-Hadis*, thk. Ali Muhammed Becavî ve Muhammed Ebû'l-Fadl İbrahim, Dârü'l-Me'ârif, Beyrut t.y., C. 2, s. 55.

⁷ Ebû Abdillâh Muhammed b. Ömer b. Vâkîd el-Vâkîdî (ö. 207/823), *Kitâbü'l-Megâzi*, thk. Marsden Jones, Müessesetü'l-A'lemi li'l-Matbuat, Beyrut 1989, C. 2, s. 687.

⁸ Ebû Ubeyde Ma'mer b. Müsennâ (ö. 209/824[?]), *Kitâbü'l-Hayl*, thk. Fritz Krenkow, Dârü'l-Me'ârif el-Osmaniyye, Haydarâbâd 1358/1939, s. 2.

⁹ Ebû Abdillâh Muhammed b. Sa'd b. Menî' (ö. 230/845), *Kitâbü't-Tabakâti'l-Kebîr*, çev. Mehmet Akbaş ve Yusuf Ziya Keskin, Siyer Yayınları, İstanbul 2014, C. 10, s. 270.

¹⁰ Kasas, 28/23-24. Bazı tefsirlerde sürülerine çobanlık yapan bu iki kadının Medyen halkına peygamber olarak gönderilen Hz. Şuayb'ın kızları olduğu bazılarında ise Medyenli salih bir kimsenin kızları olduğu geçmektedir. *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsiri*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2003, C. 4, s. 223.

¹¹ Mehmet Eren, "Ümmü Ma'bed", *DİA*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 2012, C. 42, ss. 325.

¹² Ebû Muhammed Cemâlüddîn Abdülmelik b. Hişâm b. Eyyüb el-Himyerî (ö. 218/833), *Sîret-i İbn-i Hişâm*, çev. Hasan Ege, Kahraman Yayınları, İstanbul 2006, C. 2, s. 155.

¹³ İbn Sa'd, *Tabakât*, C. 1, s. 495.

kaydedilmiştir.¹⁴ Ayrıca sahabeden Ka'b b. Mâlik'in (ö. 50/670) cariyesinin de koyun sürüsüne çobanlık yaptığı ve Medine yakınlarında onları otlatmaya götürdüğü bilinmektedir.¹⁵

Çobanlık yapmak çok dikkat isteyen önemli bir iştir. Sürüleri otlatırken aynı zamanda hayvanın sağlığına zarar verecek riskleri önlemeli, acil ortaya çıkabilecek durumlara karşı hazırlıklı olmalı ve hayvanları zararlı otlardan uzak tutmalıdır. Örneğin develerin otlatıldığı meralarda bulunan *remse* (رمت) bitkisi, hayvanlarda mide rahatsızlığına sebep olmaktadır. Bu bitkinin özünün asitli olması sebebiyle hayvanlarda mide yanması ve ishale sebep olmaktadır.¹⁶ Ayrıca devedikenini bitkisi yedikten sonra su içen hayvanlarda gaz sancısı¹⁷ ve aşırı otlatma veya yaş ot yiyen koyunlarda hastalık belirtileri ortaya çıkmaktadır.¹⁸

Sürüler bazen uzak yerlerde otlatıldığından bu gibi durumlarda çobanların ilk müdahalede bulunacak kadar tecrübeye sahip olunması gerekmektedir. Örneğin Ka'b b. Mâlik'in cariyesi koyunları otlatırken ansızın rahatsızlanan koyunun öleceğini anlayıp murdar olmaması için koyunun sert veya keskin bir taş parçasıyla kesmiş, fakat etinin yenip yenmeyeceği konusunda emin olmak için Hz. Peygamber'e danışmıştır.¹⁹

3. Hayvan Tedavisi

Hayvanlar canlı birer varlık olmaları sebebiyle belirli fizyolojiye sahip olduğundan onların bakım ve sağlığına dikkat edilmelidir. Hayvanların hijyen ve bakımlarına dikkat edilmezse deri hastalıkları ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca ağır işlerde aşırı çalıştırılan veya uzun yolculuklarda dinlendirilmeyen hayvanlarda ciddi rahatsızlıklar geçirmelerine sebep olabilmektedir.

Hiz. Peygamber dönemindeki ciddi hayvan hastalıklarından birisi *cerb* (جرب) olarak bilinen uyuz hastalığıydı. Uyuz hastalığının teşhisi önceden konulmazsa çok büyük salgınlara hatta sürülerin telef olmasına sebep olmaktadır. Bilinen en büyük uyuz salgılarından birisi yedinci yüzyılda Bısr b. Amr el-Muallâ'nın (ö. 20/641[?]) uyuzlu develeri sebebiyle yayıldığı kaydedilmiştir. Bısr b. Amr el-Muallâ'nın kabilesindeki hayvanlar uyuza yakalanınca pek çok hayvan telef olmuş, o da elinde kalan çok az sayıdaki deve ile dayıları Beni Şeyban'dan olan Beni Hindliler'in yanına gitmiştir. Bısr'ın bu bölgeye gitmesi büyük bir salgının patlak vermesine sebep olmuş, develerdeki hastalık dayılarının olduğu bölgedeki develere de bulaşmış ve uyuzdan ötürü bölgede hiçbir deve kalmamıştır.²⁰

¹⁴ Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerir b. Yezîd el-Âmülî et-Taberî (ö. 310/923), *Târîhu'l-Ümem ve'l-Mülûk*, thk. Muhammed Ebû Fadl İbrahim, Dârü'l-Me'ârif, Kahire 1387/1967, C. 3, s. 176.

¹⁵ Buhârî, *ez-Zebâih ve's-Sayd*, 18; Ebû'l-Kâsım Müsnidü'd-dünyâ Süleymân b. Ahmed b. Eyyûb et-Taberânî (ö. 360/971), *el-Mu'cemü'l-Kebîr*, thk. Hamdî b. Abdî'l-Mecîd, es-Silefî, Mektebetü İbn Teymiyye, Kahire t.y., C. 8 s. 211; Ebû Bekr Ahmed b. el-Hüseyn b. Ali el-Beyhakî (ö. 458/1066), *Sünenü'l-Kübrâ*, thk. Muhammed Abdülkâdir 'Atâ, Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye, Beyrut t.y, C. 9, s. 281.

¹⁶ Ebû Saîd Abdülmelik b. Kureyb el-Asmaî (ö. 216/831), *Kitâbü'l-Hayl*, thk. Hâtîm Salih ed-Dâmen, Dârü'l-Beşâir, Dimaşk 1430/2009, s. 132; Ebû Mansûr Muhammed b. Ahmed el-Ezherî (ö. 370/980), *Tehzîbü'l-Luğa*, thk. Ahmed Abdulalim el-Berdûnî, Dârü'l-Mısriyye li't-Te'lif ve't-Terceme, Kahire 1967, C. 10, s. 65; İsmail b. Hammâd el-Cevherî (ö. 400/1009'dan önce), *es-Sihah Tâcü'l-Luğa ve Sihahu'l-Arabiyye*, thk. Ahmed Abdülgaffûr Attâr, Dârü'l-İlm lil-Melâyin, Beyrut 1979, C. 1, s. 284; Ebû'l-Fazl Cemâleddîn Muhammed b. Mükerrrem İbn Manzûr el-Afrîkî el-Mısırî (ö. 711/1311), *Lisânü'l-Arab*, Dârü Sâder, Beyrut 2010, C. 2, s. 155; Ebû'l-Feyz Muhammed b. Muhammed b. Abdürrezzak el-Murtazâ ez-Zebîdî, *Tâcü'l-'Arûs min Cevâhiri'l-Kâmûs*, thk. İbrahim et-Terzî, Matba'a Hükûmetü'l-Kuveyt, Kuveyt 1972, C. 3, s. 218.

¹⁷ Asmaî, *el-İbil*, thk. Hâtîm Salih ed-Dâmen, Dârü'l-Beşâir, Dimaşk 1424/2003, s. 132.

¹⁸ Asmaî, *eş-Şâ'*, thk. Sabîh et-Temîmî, Dârü'l-Esâme, Beyrut 1407/1987, s. 79.

¹⁹ Buhârî, *Sahîh*, *ez-Zebâih ve's-Sayd*, 18; Taberânî (ö. 360/971), *el-Mu'cemü'l-Kebîr*, C. 8, s. 211; Beyhakî, *Sünenü'l-Kübrâ*, C. 9, s. 281.

²⁰ Uyuzlu develeri sebebiyle dayılarının develerinin ölmesine neden olan Bısr b. Amr'a "kıtlık" anlamına gelen el-Cârûd lakabı verilmiştir. İbn Sa'd, *Tabakât*, C. 8, s. 105; Ebû Muhammed Abdullâh b. Müslim b. Kuteybe ed-Dîneverî (ö. 276/889), *el-Ma'ârif*, thk. Servet 'Ukâşe, el-Heyetü'l-Mısriyye el-Âmmetü lil-Kitâb, Kahire 1992, s. 338; Ebû'l-Fazl Ahmed b. Muhammed b. İbrahim el-Meydânî (ö. 518/1124), *Mecma'u'l-Emsâl*, thk. Muhammed Muhyiddin Abdülhamid, C. 1, Dârü'l-Maarif, Beyrut

Uyuz hastalığı, bu derece ciddi salgınlara sebep olduğundan *nukbe* (نقبة)²¹ denilen ilk evresindeyken teşhisi konulması gerekmektedir. Hastalık henüz *nukbe* evresindeyken koruyucu tedavi yöntemi olarak katran sürülürdü. Çünkü hastalığın ileriki evrelerinde tedavi için katran kullanılsa bile hayvanların vücutlarında lekeler kaldığı görülmüştür. Cahiliye devri şairlerden Alkame b. Abede (ö. 3/625 [?]), bir beytinde uyuz hastalığına yakalanmış devenin katranla iyileştiğini fakat derisinde izler kaldığını belirtmiştir.²²

Binek hayvanları kullanırken yapılan dikkatsiz uygulamalar da iyileşmesi güç hastalıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Örneğin semer ve yular kullanımı esnasında hayvana dikkat edilmezse ciddi bir hastalık türü olan, bugün veteriner tıbbındaki adı *cidago fistülü* (yağır) olarak bilinen *debere* (دبرة) hastalığına yakalanma riski yüksekti. Bu hastalığın tedavisinin çok güç olduğu ve çoğu kez hayvanın şifa bulamadığı bilinmektedir.²³

Yukarıda açıkladığımız sebeplerden ötürü katran sürme, hayvanlardaki cilt hastalıkları için kullanılan en yaygın tedavi yöntemlerinden biriydi. Katran pişirilip süzdürüldükten sonra yaralara sürülürdü.²⁴ Katran sürme işlemine *hinâ* (هنا),²⁵ katran sürülmüş hayvanlara *maktûr* (مقطور) dişilerine ise *maktura* (مقطورة) denilirdi.²⁶

Katran tedavisinin uygulanmasında maharetli kadınların olduğuna dair bilgiler tespit edilmiştir. *Eğânî*'de yer alan bilgiye göre süvari şairlerden Düreyd b. Sımme (ö. 8/630)'nin, Arapların meşhur kadın şairlerinden ve sahabeden olan Hansa bt. Amr'ı (ö. 24/645) ziyaret ettiğinde, onu bineğine katran sürerken gördüğünü belirtmiştir. Düreyd'in, Hansa'dan bahsettiği şiirinde, onun katranı devesinin derisindeki *nukbe* (نقبة) olan yerleri doğru tespit ederek sürdüğünü aktarmıştır.²⁷ Düreyd'in şiirinde Hansa için söylediği "Katranı tam da *nukbe* yerlerine koydu (يَضَعُ الْهِنَاءَ مَوَاضِعَ النُّقْبِ)" şeklindeki ifadeyle onun tedaviyi uygulamasındaki becerisini övmüştür. Daha sonra Düreyd'in Hansa için söylediği bu ifade halk içinde akıllı ve isabetli sözler söyleyen kişiler için de kullanılan bir tabir haline gelmiştir.²⁸

Uzun yolculuklar, hayvan rahatsızlıklarının en sık ortaya çıktığı ve en tehlikeli olduğu zamanlardı. Yolculuk esnasında hayvanda zuhur eden ani davranış değişiklikleri, titreme, nefes düzensizlikleri karşısında gerekli müdahalenin dikkatli yapılması gerekmektedir. Çünkü hayvandaki sıkıntının anlaşılmaması veya endişeye kapılarak yanlış müdahalede bulunulması halinde hayvanın durumunun daha da kötüleşmesine sebep olacağından, müdahalede bulunacak kişinin bilinçli ve soğukkanlı davranması gerekmektedir.

Şeyban kabilesinden Cüveyriye isimli genç bir kızın titreme nöbeti geçiren deveye yapmış olduğu müdahale, yolculuk sırasında nasıl hareket edilmesi gerektiği ile ilgili en iyi örneklerden bir tanesidir. Abdullah b. Hassan'ın aktardığı rivayette Hz. Peygamber ile anlaşılmaya giden Şeyban kabilesinin yolculuğu sırasında Cüveyriye ve Kayle bt. Mahreme'yi taşıyan deve aniden çökerek titreme nöbeti geçirince Kayle oldukça telaşlanmış, Kayle'nin telaşını gören Cüveyriye ise onu sakinleştirerek deveye

1972, C. 1, ss. 189-190; Ebü'l-Fazl Şihâbüddîn Ahmed b. Alî b. Muhammed el-Askalânî İbn Hacer (ö. 852/1449), *el-İsâbe fi Temyîzi's-Sahâbe*, çev. Naim Erdoğan, İz Yayıncılık, İstanbul 2010, C. 1, s. 226.

²¹ Ebû Osmân Amr b. Bahr b. Mahbûb el-Câhiz (ö. 255/869), *el-Beyân ve't-Tebyîn*, Dârü'l-Mektebetü'l-Hilâl, Beyrut h. 1423, C. 1, s. 107; Cevherî, *Tâcü'l-Luğa*, C.1, s. 227; İbn Manzûr, *Lisânü'l-Arab*, C. 1, ss. 766-767; Zebîdî, *Tâcü'l-'Arûs*, C. 4, s. 293.

²² Alkame b. Abede el-Fahl (ö. 3/625 [?]), *Dîvân*, thk. Seyyid Ahmed Sakr, Mektebetü'l-Mahmûdiyyi'l-Ticâriyye, Kahire 1353/1935, ss. 60-61.

²³ Nihal Erk, *Veteriner Tarihi*, Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Yayınları, Ankara 1978, s. 93.

²⁴ Zebîdî, *Tâcü'l-'Arûs*, C. 13, s. 443

²⁵ Ebû Abdîrrahmân el-Halîl b. Ahmed b. Amr b. Temîm el-Ferâhîdî (ö. 175/791), *Kitâbü'l-'Ayn*, thk. Abdülhamid Hendâvî, Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 2003, C. 4, s. 325; Câhiz, *el-Beyân ve't-Tebyîn*, C. 1, s. 107.

²⁶ Zebîdî, *Tâcü'l-'Arûs*, C. 13, s. 444.

²⁷ Ebü'l-Ferec Alî b. el-Hüseyn b. Muhammed b. Ahmed el-Kureşî el-İsfahânî (ö. 430/1038), *el-Eğânî*, Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, Beyrut 1410/1994, C. 10, s. 255.

²⁸ Zemaşşerî, *Esâsü'l-Belâğa*, thk. Muhammed Bâsil, Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1998, C. 2, s. 297.

gerekli müdahaleyi yapabilmesi için kendisine yardım etmesini istemiştir. Kayle, Cüveyriye'ye yardım ederek öncelikle devenin üzerindeki eşyaları boşaltarak hayvanın rahatlamasını sağlamışlardır. Sonra Cüveyriye, Kayle'ye sırtındaki abayı çıkararak ters çevirmesini ve kendisi ne yapıyorsa aynısını yapmasını söylemiştir. İkisi abalarını ters çevirdikten sonra devenin sırtını karnına doğru iterek masaj yapmışlardır. Bu masaj sayesinde bir süre sonra deve kendine gelmiş ve ayağa kalkarak tuvalet ihtiyacını giderince normale dönmüştür.

Ayrıca Cüveyriye'nin hayvanları çok sevdiğini ve onlara ilgisinin olduğunu rivayeti aktaran Abdullah b. Hassân sayesinde öğrenmiş oluyoruz. Abdullah, Cüveyriye'nin yolculuk sırasında oradan geçen bir tilki ve tavşanı fark ettiğini ve onlara isimler verdiğini belirtmiştir. Bu hayvanlar Cüveyriye'nin çok hoşuna gitmiş olacak ki onlara sevgisini göstermek için çeşitli isimler takmıştır. Rivayette Cüveyriye'nin yola sıçrayan bir tavşanı görünce ona "el-kasiyye" ismini verdiğini, sonra yoldan geçen tilkiyi de görünce ona da bir isim verdiğini fakat rivayeti aktaranın o ismi hatırlayamadığı kaydedilmiştir.²⁹

4. Sahipsiz Hayvanların Beslenme ve Su İhtiyaçlarının Giderilmesi

Hz. Peygamber hayvanların beslenmelerine dikkat etmiş, kendisi bizzat onları yedirmiş, içirmiş, diğer hizmetlerini yerine getirmiş ve Müslümanları da bu konuda teşvik ederek hayvanları aç bırakmamaları konusunda uyarmıştır. Aç bırakılan ya da yeme-içmesi ihmal edilen hayvanların ahirette Allah'tan hakkını isteyeceğini şöyle buyurmuştur: "Ey Üsâme, acıkan ciğer sahibi her hayvan hususunda dikkatli olun, kıyamet günü Allah'a şikâyet edilirsin."³⁰ Ayrıca Hz. Peygamber hadislerinde, açlığını ve susuzluğunu dile getiremeyen garip ve aciz hayvanlara yardım edenlerle ilgili anekdotlardan örnekler vererek sokak hayvanlarına sahip çıkılması gerektiğinin önemine vurgu yapmıştır. Hatta sahipsiz sokak hayvanlarının ihtiyacını gidermenin ahiret için kurtuluş vesilesi olan sâlih amellerden biri olarak kabul edildiğini buyurmuştur.³¹

Hz. Peygamber'in buyurduğu örneklerden bir tanesinde zina yapan bir kadının susuz bir köpeğe su içirmek için gösterdiği çabayı anlatmıştır. Hz. Peygamber'in anlattığı örnekte günahkâr kadın, yaz sıcağında su içmek için kuyuya inip ihtiyacını giderdikten sonra yukarı çıkmış ve kuyunun yanı başında susuzluk çeken bir köpekle karşılaşmıştır. Köpeğin susuz ve çaresiz halini gören kadın kayıtsız kalamayarak kuyuya tekrar inmiş, ayakkabısına su doldurarak köpeğe su taşımış ve ihtiyacını gidermiştir. Hz. Peygamber kadının yapmış olduğu bu sâlih amelden ötürü günahının bağışlandığını buyurmuştur.³²

Hz. Peygamber sokak hayvanlarını aç ve susuz bırakanların bu yaptıkları merhametsiz davranışın karşılığı olarak ahirette cezalandırılacağını başka bir örnek olayla açıklamıştır. Bu örnekte ise bir annenin çocukları yolda buldukları kediyi çok sevip onu beslemek üzere eve getirmişlerdir. Fakat anne, çocuklarının eve kedi getirmesinden öfkelenip kediyi bir odaya kapatmış, ona ne yemek ne de su vermiştir. Üstelik aç karnını doyurması için onu dışarı da salmamıştır. Aç ve susuz kalan hayvan ise bir süre sonra kıvrılarak can vermiştir. Hz. Peygamber kadının bu davranışı yüzünden cehennemde cezalandırıldığını buyurmuştur.³³

Kediler insanlara alışkın evcil hayvanlar olduğu için evlere rahatça girip çıkmaktaydılar. Hz. Peygamber'den aktarılan bazı rivayetlerde de kedilerin evlere girmesinde dinen bir beis olmadığı anlaşılmaktadır. Hayvanların ihtiyacını karşılamamanın önemini bilen kadınlar evlere giren kedilere yemek ve su vermişlerdir. Örneğin Hz. Aişe (ö. 58/678) kendisine gönderilen yemekten yiyen kediyi

²⁹ İbn Sa'd, *Tabakât*, C. 1, s. 304.

³⁰ Nesâî, *Dahâyâ*, 42.

³¹ Müslim, *Selâm*, 41

³² Müslim, *Selâm*, 2; Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel (ö. 241/855), *Müsned*, thk. Şuayb Arnâvût, vd., *Müessesetü'l-Risale*, Beyrut t.y., C. 2, s. 507.

³³ Buhârî, *Bed'ü'l-Halk*, 16; Müslim, *Selâm*, 151; İbn Mâce, *Züh'd*, 30; Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, C. 2, s. 261.

dokunmamış, hatta kendisi de aynı kaptan yemek yemiştir ve Hz. Peygamber'in kedilerin necis olmadığına, onların evlerde dolaşan hayvanlar olduğuna dair hadisini nakletmiştir.³⁴

Ayrıca sahabeler su içmek için evlere giren kedilere evde kendi ihtiyaçları için kullandıkları sulardan içirmişlerdir. Kebse'nin aktardığı rivayette kayın pederi Ebû Katâde'ye (ö. 54/674) abdest suyu hazırladığını ve bu arada bir kedi su içmek için eve geldiğini söylemiştir. Ebû Katâde kediye görünce su kabını ona doğru eğip sudan içirmiştir. Sonrasında Ebû Katâde gelinine Hz. Peygamber'in kedilerin evcil olduğunu ve necis olmadığını bildiren hadisini aktarmıştır.³⁵

5. Deve Sürme

Arap yarımadasında ulaşım ve taşımacılık için en çok kullanılan hayvan deve idi. Atlar Arap yarımadasında daha çok savaşlarda kullanılan hayvanlardı. Atlara daha çok onları sürmede maharetli süvariler binerlerdi.³⁶ Bu yüzden Hz. Peygamber döneminde kadınların at bindiklerine dair bilgiye henüz rastlayamadık. Fakat kadınlar deveye binmek ve onları sürmek konusunda ustaydılar. Tek başlarına deve sürüp uzun yolculuklar yapabilmekteydiler. Hz. Peygamber bir hadisinde kadınların deve sürmedeki ustalıklarından bahsederek Kureyş kadınlarının deveye binen hayırlı kadınlardan olduğunu buyurmuştur.³⁷

Deve sürmek bu dönemde önemli bir ihtiyaç olduğundan kadın erkek herkesin yaptığı bir faaliyetti. Kabileler arası savaşlar, yağmalama, esir edilme gibi tehlikelere karşı korunmak veya kaçmak için deve sürmeyi ve idare etmeyi iyi bilmek gerekmektedir. Ensardan bir kadın bu sayede esir edildiği bir kervandan kaçmayı başarmıştır. Esir edilen kadın, gece insanların uykuya daldığı vakitte iple bağlandığı yerden kurtulmuş ve kaçabilmek için orada bulunan develere sessizce yaklaşmıştır. Yanına yaklaştığı birkaç deve huysuz davranışlar göstermiş fakat içlerinden bir tanesini sakinleştirmeyi başararak ona binmiş ve bu sayede Medine'ye dönmüştür.³⁸

Kadınlar seferler, hac ve diğer sebeplerle yaptıkları kalabalık yolculuklarda develerini kendileri sürmüşlerdir. Hz. Peygamber'in bir seferi sırasında ensardan bir kadının inatçı bir deveyi sürerken onu azarladığı için Hz. Peygamber tarafından uyarıldığı kaydedilmiştir³⁹ Esmâ bt. Ebû Bekir hac ibadetini yerine getirirken Müzdelife'de sabah namazı kıldırarak kişiye şafak söktüğü zaman kıldırmasını emredip bineğine binmiş ve Mina'ya doğru hareket etmiştir.⁴⁰

Kadınlar hac, savaş veya çeşitli sebeplerle yaptıkları uzun mesafeli yolculuklarda develerin üzerine kurulan *hevdec* adı verilen tahtadan yapılan tahtirevanlar kullanırlardı. Bu tahtirevanların üzerini güneşin ısıcağından, rüzgâr, kum fırtınası, vb. korunmak ve mahremiyet sağlamak amacıyla kalın ve inceliğine göre değişik örtülerle örterlerdi. Hz. Peygamber ile birlikte veda haccına katılan hanımları tahtirevanlarda yolculuk etmişlerdir.⁴¹ Yine aynı şekilde Hz. Peygamber'in gazve sebebiyle Medine dışına çıktığı zaman kendisine eşlik eden hanımları tahtirevanlarla yolculuk yapmışlardır.⁴² Ayrıca İslâm

³⁴ Ebû Dâvud, Tahâret, 38; Ebû'l-Hasen Nûrûddîn Ali b. Ebî Bekr b. Süleymân el-Heysemî (ö. 807/1405), *Mecma'u'z-Zevâ'id ve Menba'u'l-Fevâ'id*, çev. Fikret Güneş, Ocak Yayıncılık, İstanbul 2010, C. 2, s. 56.

³⁵ Ebû Dâvud, Tahâret, 38; Tirmizî, Tahâret, 69; Nesâî, Tahâret 54; İbn Mâce, Tahâret 32; Heysemî, *Mecma'u'z-Zevâ'id*, C. 2, s. 55.

³⁶ Nurettin Ceviz, "Cahiliye Döneminde Süvari Şairler", *Ekev Akademi Dergisi*, S. 6, 2002, s. 177.

³⁷ Buhârî, Nikâh, 12, Enbiya, 46, Nefahat, 10; Müslim, Fedâilu's-Sahâbe, 210.

³⁸ Müslim, Nüzûr, 8; Ebû Dâvud, Eymân 28.

³⁹ İmâm Mâlik, Tahâret, 25; Tirmizî, Tahâret, 59; Ebû Dâvud, Tahâret 75; Nesâî, Tahâret 23.

⁴⁰ İmâm Mâlik, Hacc, 175.

⁴¹ İbn Sa'd, *Tabakât*, C. 2, s. 173.

⁴² İbn Sa'd, *Tabakât*, C. 8, s. 95; Taberî, *Târih*, C. 2, ss. 611-612; Ebû'l-Ferec Cemâlüddîn Abdurrahmân b. Ali b. Muhammed İbnü'l-Cevzî (ö. 597/1201), *el-Muntazam fî Târihi'l-Mülûk ve'l-Ümem*, thk. Muhammed Abdülkâdir 'Atâ ve Mustafa Abdülkâdir 'Atâ, Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye, Beyrut 1412/ 1992, C. 3, s. 221.

tarihinde “İfk hadisesi” olarak bilinen olay, Müreysî gazvesinden dönerken Hz. Âişe’nin düşürdüğü kolyesini aramak için tahtirevanından inmesiyle başlamıştır.⁴³

6. Hayvanları Süsleme

El sanatları ve estetiğe oldukça önem veren kadınlar hayvanlarının güzel gözükmeleri için onlara takılar hazırlamışlardır. Esmâ bt. Ebû Bekir, eşi Zübeyr’in atının alnındaki saçlarına boncuklar takarak onu süslediğini belirtmiştir.⁴⁴ Hz. Aişe ise *hedy*⁴⁵ kurbanları için hayvanlara nişane olarak takılan gerdanlık türü *kılâdeleri* bizzat kendisi yünden eğirerek hazırlayıp koyunlarının boyunlarına takmıştır.⁴⁶

Kadınların develerle yolculuk yaparken tahtirevan kullandıklarından ve üstlerine perde olarak çeşitli kumaşlarla örttüklerinden bahsetmiştik. Tahtirevanlar için perde veya örtü olarak çeşitli kumaşlar kullanılmaktaydı. Örneğin, değişik renkli yünlerden dokunmuş *kurâm*,⁴⁷ siyah yünden olup üzerinde kırmızı şerit bulunan *ribk*⁴⁸ bunlardan bazılarıdır. Arap toplumunda hayvancılık ve yün eğirme yaygın olduğu için yün dokumacılığı oldukça gelişmiştir. Özellikle Hz. Peygamber döneminde hem maliyetinin ucuz olması hem de evde dokunmasının daha kolay olması nedeniyle oldukça yaygındı.⁴⁹ Bu yüzden hayvanlar için hazırladıkları malzemeler genelden yünden yapılırdı.

Kadınlar hayvanların güzel gözükmeleri için malzemeler hazırlamakla kalmamıştır. Hayvanları sürerken kolaylık sağlaması ve hayvanların sürüş sırasında yaralanmamaları için sürüş takımları da hazırlamışlardır. Hz. Peygamber’in seferlerde bindiği, Mısır hükümdarı Mukavkıs’ın hediye ettiği Döldül isimli boz renkli katırı⁵⁰ için eşi Ümmü Seleme (ö. 62/681) yular ve gem dikmiştir. İbn Abbas’ın aktardığı rivayette Hz. Peygamber’in kendisini Ümmü Seleme’ye gönderdiğini, ona lif ve yün getirdiğini, bu malzemelerle Döldül’e yular ve gem hazırladıklarını belirtmiştir.⁵¹

SONUÇ

Arap Yarımadasının coğrafyasına en uygun hayvanlar deve ve küçük baş hayvanlardır. Bütün hanelerde günlük hayattaki ihtiyaçların karşılanabilmesi için bu iki hayvan türünün besiciliği ve yetiştiriciliği yapılmıştır. Sabır ve yetenekleri ile evini çekip çeviren ve ailesinin geçimine katkı sağlayan kadınlar, sahip oldukları hayvanların beslenme ve bakımlarıyla yakından ilgilenmişlerdir. Çocuklarının üstüne titreyen anneler gibi hayvanlarına göz kulak olmuş, onları en güzel şekilde beslemiş, hasta olduklarında iyileşmesi için tedavi yolları aramış ve güzel görünmeleri için bakımına dikkat ederek onlar için elleriyle takılar hazırlamışlardır.

Kadınlar sadece kendi sahip oldukları hayvanlara değil sokak hayvanlarına da aynı merhametle yaklaşmıştır. Kadınlar yolda gördükleri aciz sokak hayvanlarına kayıtsız kalmayarak onların da ihtiyaçlarını gidermeye çalışmış, evine giren aç ve susuz hayvanlarla yemeğini, suyunu paylaşmıştır.

Coğrafyanın zorluklarına karşı kadınlar deve sürmeyi de ustalıklı başarmışlardır. Saldırlara karşı kendilerini korumak, evlerine su taşımak, sahip oldukları bahçeleri sulamak, gerektiğinde uzun seyahatlere katılmak gibi sebeplerle tek başlarına deve kullanmışlar hatta savaşlara da katılmışlardır.

⁴³ İbn Hişâm, *Sîret*, C. 3, s. 409.

⁴⁴ İbn Sa’d, *Tabakât*, C. 10, s. 270.

⁴⁵ Hac ve umre yapan kimselerin Harem sınırları içinde kestikleri kurban.

⁴⁶ Müslim, *Hac*, 367; Ebû Dâvûd, *Menâsik*, 14

⁴⁷ İbn Manzûr, *Lisânü’l-Arab*, C. VII, s. 474

⁴⁸ İbn Manzûr, *Lisânü’l-Arab*, C. 10, s. 113

⁴⁹ Metin Yılmaz ve Tuğba Velioğlu, “Hz. Peygamber Döneminde Kadınların El Sanatlarına İlgisi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 38, 2015, s. 62.

⁵⁰ İbn Sa’d, *Tabakât*, C. 1, ss. 478-479; Ebû’l-Hasen Ahmed b. Yahyâ b. Câbir b. Dâvûd el-Belâzürî (ö. 279/892-93), *Ensâbü’l-Esrâf*, thk. Süheyl Zekkâr ve Riyâd Ziriklî, Dârü’l-Fikr, Beyrut 1417/1997, C. 1, s. 511; İbn Kuteybe, *el-Ma’ârif*, C. 1, s. 149; Ebû’l-Hasen İzzüddîn Ali b. Muhammed b. Muhammed İbnü’l-Esîr (ö. 630/1233), *el-Kâmil fi’l-Târîh*, çev. Komisyon, Ocak Yayıncılık, İstanbul 2016, C. 2, s. 269.

⁵¹ İbn Sa’d, *Tabakât*, C. 1, s. 491

Mahremiyet sağlamak ve yolculuklardaki olumsuz hava şartlarına karşı korunmak amacıyla tahtirevanlar kullanmışlar ve bunlara yine kadınların elleriyle hazırladıkları çeşitli kumaşlardan perde yaparak üzerlerine örtmüşlerdir.

Kadınlar hayvan alım-satım işlerini yapacak bilgiye sahiptiler. Gerek kendi tecrübelerinden gerekse çevrelerindeki bilirkişilerden aldıkları tavsiyelerle hayvanlardan en iyi verimi elde edebilmek, kendi sürülerini çoğaltmak ve kaliteli hayvan sayısını artırmak amacıyla hayvan ticareti ile de uğraşmışlardır. Sahip oldukları hayvanların sağlığını korumaya aynı titizlikle dikkat eden kadınlar, hayvanlardaki bazı rahatsızlıkları ve hastalıkları teşhis edebilecek deneyime sahiptiler. Uyuz hastalığı ve hayvanlardaki cilt yaralanmalarına karşı koruyucu önlemler alarak hayvanlarını sağlıklı bir şekilde yetiştirmeyi başarmışlardır. Hayvanlarda aniden ortaya çıkan hastalık nöbetlerinde ve ani davranış değişikliklerinde soğukkanlı davranarak yaşanan olumsuz durumlarından üstesinden gelmiş ve gerekli tedavileri tatbik etmiştir.

Ekonomik açıdan bakımı zor olan hayvan ise atı. Atlar savaşlarda daha çok kullanıldığından ve bakımı masraflı olduğundan her evde yetiştirilen hayvanlardan değildi. Ancak at yetiştirilen evlerde kadınların atların bakımıyla da ilgilendikleri tespit edilmiştir. Ayrıca katır ve develer için sürüş takımları hazırlamışlardır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ahmed b. Hanbel (t.y.), *Müsned* (1-50), (Ş. Arnâvût, vd., Thk.). Müessesetü'l-Risale.
- Ali, C. (h. 1413/m. 1993). *el-Mufasssal fî Târîhi'l-Arab Kable'l-İslâm* (Cilt 1-10). Sâ'adet Câmî'atü Bağdât.
- Alkame b. Abede el-Fahl (h. 1353/m. 1935), *Dîvân*, (S. A. Sakr, Thk.). Mektebetü'l-Mahmûdiyyi'l-Ticâriyye.
- Askalânî, Ebû'l-Fazl Şihâbüddîn Ahmed b. Alî b. Muhammed İbn Hacer (2010). *el-İsâbe fî Temyîzi's-Sahâbe* (Cilt 1-5), (N. Erdoğan, Çev.). İz Yayıncılık.
- Asmaî, Ebû Saîd Abdülmelik (h. 1430/m. 2009). *Kitâbü'l-Hayl*, (H. S. ed-Dâmen, Thk.). Dârü'l-Beşâir.
- Asmaî (h. 1424/m. 2003). *el-İbil*, (H. S. ed-Dâmen, Thk.). Dârü'l-Beşâir.
- Asmaî (1407/1987). *eş-Şâ'*, (S. et-Temîmî, Thk.). Dârü'l-Esâme.
- Belâzürî, Ebû'l-Hasen Ahmed (h. 1417/m. 1997), *Ensâbü'l-Eşrâf* (Cilt 1-13), (S. Zekkâr ve R. Ziriklî, Thk.). Dârü'l-Fikr.
- Beyhakî, Ebû Bekr Ahmed (t.y.). *Sünenü'l-Kübrâ* (Cilt 1-11), (M. A. 'Atâ, Thk.). Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Câhiz, Ebû Osmân Amr (h. 1423). *el-Beyân ve't-Tebyîn* (Cilt 1-3). Dârü'l-Mektebetü'l-Hilâl.
- Cevherî, İsmail b. Hammâd (1979). *es-Sihah Tâcü'l-Luğâ ve Sihahu'l-Arabiyye* (Cilt 1-7), (A. A. Attâr, Thk.). Dârü'l-İlm lil-Melâyîn.
- Ceviz, N. (2002). Cahiliye döneminde süvari şairler. *Ekev Akademi Dergisi*, 6, 175-203.
- Eren, M. (2012). Ümmü Ma'bed, *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 42, ss. 325-326). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Erk, N. (1978). *Veteriner Tarihi*, Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Yayınları.

- Ezherî, Ebû Mansûr Muhammed (1967). *Tehzîbü'l-Luğa* (Cilt 1-16), (A. A. el-Berdûnî, Thk.). Dârü'l-Mısıryye li't-Te'lif ve't-Terceme.
- Halîl b. Ahmed, Ebû Abdîrrahmân el-Ferâhîdî (2003), *Kitâbü'l-'Ayn* (Cilt 1-4), (A. Hendâvî, Thk.), Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Heysemî, Ebû'l-Hasen Nûrüddîn (2010), *Mecma'u'z-Zevâ'id ve Menba'u'l-Fevâ'id* (Cilt 1-10), (F. Güneş, Çev.). Ocak Yayıncılık.
- İbn Hişâm, Ebû Muhammed Cemâlüddîn (2006). *Sîret-i İbn-i Hişâm* (Cilt 1-4), (H. Ege, Çev.). Kahraman Yayınları.
- İbn Kuteybe, Ebû Muhammed ed-Dîneverî (1992). *el-Ma'ârif* (S. 'Ukâşe, Thk.). el-Heyetü'l-Mısıryye el-'Âmmetü lil-Kitâb.
- İbn Manzûr, Ebû'l-Fazl Cemâleddîn el-Afrîkî el-Mısırî (2010). *Lisânü'l-Arab* (Cilt 1-10). Dâru Sâder.
- İbn Sa'd, Ebû Abdillâh Menî' el-Kâtib el-Hâşimî el-Basrî el-Bağdâdî (2014), *Kitâbü't-Tabakâtî'l-Kebîr* (Cilt 1-11), (M. Akbaş ve Y. Z. Keskin, Çev.). Siyer Yayınları.
- İbnü'l-Cevzî, Ebû'l-Ferec Cemâlüddîn (h. 1412/m. 1992), *el-Muntazam fî Târîhi'l-Mülûk ve'l-Ümem* (Cilt 1-19), (M. A. 'Atâ ve M. A. 'Atâ, Thk.). Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbnü'l-Esir İzzüddîn, Ebû'l-Hasen Alî (2016), *el-Kâmil fî't-Târih* (Cilt 1-10), (Komisyon Çev.). Ocak Yayıncılık.
- İsfahânî, Ebû'l-Ferec Alî el-Kureşî (h. 1410/m. 1994), *Eğânî* (Cilt 1-25), Dâru İhyâit-Türâsî'l-Arabî.
- Kasas Suresi (2003), *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsiri* içinde (Cilt. 4, ss. 215-249). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Ma'mer b. Müsennâ, Ebû Ubeyde et-Teymî el-Basrî (h. 1358/m. 1939). *Kitâbü'l-Hayl*, (F. Krenkow, Thk.), Dârü'l-Me'ârif el-Osmaniyye.
- Meydânî, Ebû'l-Fazl Ahmed (1972). *Mecma'u'l-Emsâl* (Cilt 1-2), (M. M. Abdülhamid, Thk.). Dârü'l-Maarîf.
- Taberânî, Ebû'l-Kâsım Müsnidü'd-dünyâ (t.y.). *el-Mu'cemü'l-Kebîr*, (H. Abdî'l-Mecîd es-Selefi, Thk.). Mektebetü İbn Teymiyye.
- Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed el-Âmülî (h. 1387/m. 1967). *Târîhu'l-Ümem ve'l-Mülûk* (Cilt 1-11), (M. Ebû Fadl İbrahim, Thk.). Dârü'l-Me'ârif.
- Vâkıdî, Ebû Abdillâh Muhammed (1989). *Kitâbü'l-Megâzî* (Cilt 1-4), (M. Jones, Thk.), Müessesetü'l-A'lemi li'l-Matbu'at.
- Velioğlu, T. (2021). *İslam Tarihinin İlk Dönemlerinde Veteriner Hekimlik Faaliyetleri (Hicri I-III. /Miladi VI-IX. Yüzyıllar)*, Ceylan Ofset.
- Yılmaz M. ve Velioğlu T. (2015), Hz. Peygamber döneminde kadınların el sanatlarına ilgisi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, 57-76.
- Zemahşerî, Ebû'l-Kâsım Cârullah (1998). *Esâsü'l-Belâğa*, (M. Bâsil, Thk.). Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Zemahşerî (t.y.). *el-Fâ'ik fî Garîbi'l-Hadîs* (Cilt 1-4), (A. M. Becavî ve M. Ebû'l-Fadl İbrahim, Thk.). Dârü'l-Me'ârif.
- Zebîdî, Ebû'l-Feyz Muhammed (1972). *Tâcü'l-'Arûs min Cevâhiri'l-Kâmûs* (Cilt 1-40), (İ. et-Terzî, Thk.). Matba'a Hükûmetü'l-Kuveyt.

TEMEL EĞİTİM KURUMLARINDA YAPILAN KURLARA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ¹

Ramazan ÖZKUL² & Dilek KIRNIK³

Öz

Eğitim öğretim süreci içinde öğrenme kayıplarının giderilmesi, kazanımların desteklenmesi ya da belli ulusal sınavlara hazırlık amacıyla okullarda kurslar açılmaktadır. Temel eğitim kurumlarında hafta içi ya da hafta sonu farklı zamanlarda temel beceriler alanında destekleme, yetiştirme, telafi vb. programlar uygulanmaktadır. Farklı sınıf seviyelerinde örgün eğitim alan öğrencileri desteklemek için yürütülen bu çalışmalar ilkokullarda İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı), ortaokul düzeyinde ise DYK (Destekleme ve Yetiştirme kursları) olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, temel eğitim kurumlarında yapılan kurslara yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırmanın esas alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde 4 ilkokul, 4 Ortaokul olmak üzere 8 okulda 24 öğrenci ile görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin kullanıldığı araştırmada öğrencilere, 2 demografik ve 3 alan sorusu olmak üzere toplam 5 soru sorulmuştur. Öğrenciler kurslara ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelerini ifade etmişler ve önerilerini sunmuşlardır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler yapılan kursları; öğrenme eksikliklerinin tamamlanması, yeterli kadar kaynak desteği verilmesi, ücretsiz olması ve uzman eğitimcilere erişim imkanı sunması açılarından olumlu karşılamışlardır. Öğrencilerin; kurslara katılma konusunda ulaşım sorunları yaşanması, öğrencilerin beslenme konusunda (zaman, yer, maddi imkan vb.) sorun yaşaması, derslerin başlama saatlerinin erken veya geç olması açılarından olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Öğrenciler bu kurslarda sosyal etkinlikler yapılması ve dinlenme aralarının yeterince verilmesi konusunda öneriler geliştirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İYEP, DYK, Nitel Araştırma, Öğrenci Görüşleri

Student Opinions on Courses in Primary Educational Institutions

Abstract

During the education and training process, courses are opened in schools in order to eliminate learning losses, support achievements or prepare for certain national exams. In primary education institutions, support, training, compensation, etc. in the field of basic skills at different times during the week or on the weekend. programs are implemented. These studies, which are carried out to support students who receive formal education at different grade levels, are called İYEP (Elementary Education Program in Primary Schools) and DYK (Support and Training Courses) at secondary school level. The aim of this study is to determine the opinions of the students about the courses held in primary education institutions. The case study method was used in the study based on qualitative research. In the central districts of Battalgazi and Yeşilyurt, 24 students were interviewed in 8 schools, including 4 primary schools and 4 secondary schools. In the study, in which the semi-structured interview method was used, a total of 5 questions were asked to the students, 2 demographic and 3 field questions. Students expressed their positive and negative thoughts about the courses and presented their suggestions. The data obtained were evaluated with descriptive and content analysis. As a result of the research, the courses made by the students; They were welcomed in terms of completing learning deficiencies, providing sufficient resource support, being free and providing access to expert educators. Students; They have negative opinions in terms of transportation problems

¹Tam metin yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

²Dr., Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü, Öğretmen, ramazan-sefidetrak@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-9757-6062

³ Dr., Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü, Öğretmen, dlkkrnk@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7261-7259

in attending courses, students having problems with nutrition (time, place, financial opportunity, etc.), early or late starting hours of classes. Students developed suggestions for social activities and adequate rest breaks in these courses.

Keywords: IYEP, DYK, Qualitative Research, Student Opinions

GİRİŞ

Herhangi bir zaman diliminde genel hayatı etkileyen salgın hastalık, doğal afet, elverişsiz hava koşulları gibi nedenlerle eğitim öğretim faaliyetinin yeterince yapılamadığında herhangi bir program kapsamında öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için kurslar açılmaktadır. Sarier' e (2010) göre Devlet, bireylerin ilime dayalı, eşit şartlar içinde, nitelikli bir eğitim almasına imkân sağlamalıdır. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği, sosyal devlet olmanın temel bir gereği olduğu düşünüldüğünde Milli Eğitim Bakanlığı bu eksiklikleri gidermek için ek önlemler almaktadır. Bu kapsamda ilkokullarda IYEP ortaokullarda DYK devam etmektedir. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), ilkokulların 3. sınıflarına devam eden öğrencilere yönelik yürütülmektedir. Türkçe ve Matematik dersi özelinde yürütülen kurslarda eğitim - öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler ile matematik dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarında yer alan kritik kazanımlara yönelik İYEP hazırlanmıştır. Belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin eksik öğrenmelerinin giderilmesi ve psikososyal alanda desteklenmesini amaçlanmaktadır (MEB, 2019).

Destekleme ve Yetiştirme Kursu (DYK), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından devlet okullarında eğitim görmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerini ulusal sınavlara hazırlamak ve öğrencilerin önceki öğrenmelerini desteklemek amacıyla verilen eğitimlerdir. Destekleme ve Yetiştirme Kursları için herhangi bir ücret alınmamakta ve temel derslere yönelik müfredat esaslı eğitimler yürütülmektedir (MEB, 2021).

134

Hock, Pulvers, Deshler ve Schumaker'a (2001) göre öğrenme konusunda desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere ya da akademik başarı düzeyi orta seviyede olan öğrencilere yönelik okul çalışmalarına ek olarak özel öğretmen desteği sunmak öğrencilerin gelişimine olumlu etki ettiği görülmüştür. Ünsal ve Korkmaz'a (2016) göre destekleme ve yetiştirme kursunun öğrenciye katkısı bağlamında öğretmenler; öğrencilerin daha çok ders ve sınav başarılarını artırdığını, soru çözme becerilerini geliştirdiği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu kursların öğrencilerin sadece akademik yönüne değil onların farklı yönlerine de olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Miranda (2001), okul dışı öğrenme programlarının öğrencilerin çok yönlü gelişimine etki ettiğini bulmuştur. Temel eğitiminde yürütülen İYEP ve DYK öğrencilerin eğitimsel gelişimi için önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmanın amacı, temel eğitim kurumlarında yapılan kurslara yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Nitel araştırmanın esas alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde 4 ilkokul, 4 Ortaokul olmak üzere 8 okulda 24 öğrenci ile görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin kullanıldığı çalışmada öğrencilere, 2 demografik ve 3 alan sorusu olmak üzere toplam 5 soru sorulmuştur. Öğrenciler kurslara ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelerini ifade etmişler ve önerilerini sunmuşlardır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Özellikleri

	Kız (f)	Erkek (f)
İlkokul	8	5
Ortaokul	4	7

Tablo 1’de katılımcıların özellikleri yer almaktadır. İlkokullarda 8’i kız 5’i erkek olmak üzere 13 öğrenci katılırken ortaokulda 4’ü kız, 7’si erkek olmak üzere 11 öğrenci katılmıştır. Toplam 24 öğrencinin 12’si kız, 12’si erkektir.

BULGULAR ve YORUM

Tablo 2.

Katılımcıların Kurslara İlişkin Olumlu Görüşleri

Temalar	Görüşler
Öğrenme Süreçleri	Öğrenme eksikliklerinin tamamlanması
	Konu tekrarlarının yeterince olması
	Disiplin kurallarının etkili bir şekilde uygulanması
	Derste farklı kaynakların kullanılması (ek kaynak, doküman)
	Sınıf mevcutlarının az olması
Eğitimci özellikleri	Okuldaki öğretmenlerinden farklı olan öğretmenlerin tanınması
	Uzman eğitimcilere erişim imkanı bulması
	Öğretmenlerin soru sormaları için öğrencileri teşvik etmeleri
Ekonomik özellikleri	Ücretsiz olması
	Ek materyal talep etmemesi

Tablo 2’de katılımcıların kurslara ilişkin olumlu görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerin görüşleri öğrenme süreçleri, eğitimci özellikleri ve ekonomik özellikleri olmak üzere üç temada toplanmıştır. Öğrenme süreçleri temasında; öğrenme eksikliklerinin tamamlanması, konu tekrarlarının yeterince olması, disiplin kurallarının etkili bir şekilde uygulanması, derste farklı kaynakların kullanılması (ek kaynak, doküman) ve sınıf mevcutlarının az olması ifade edilirken eğitimci özellikleri temasında; okuldaki öğretmenlerinden farklı olan öğretmenlerin tanınması, uzman eğitimcilere erişim imkanı bulması, öğretmenlerin soru sormaları için öğrencileri teşvik etmeleri belirtilmiştir. Ekonomik özellikler temasında ise eğitimin ücretsiz olması ve ek materyal talep edilmemesi olumlu görülmüştür.

Tablo 3.

Katılımcıların Kurslara İlişkin Olumsuz Görüşleri

Temalar	Görüşler
Temel ihtiyaçları	Öğrencilerin katılma konusunda ulaşım sorunları yaşaması Öğrencilerin beslenme konusunda(zaman, yer, maddi imkan vb.) sorun yaşaması
Zaman	Sadece ders tekrarı yapılarak zaman kaybı yaşanması Eğitim gününün öğrenciye uygun olmaması Derslerin başlama saatlerinin erken veya geç olması Bir konuyu öğrenmek için toplam ders saatlerinin yetersiz olması
Okulların Özelliği	Okulun donanımları eksikleri olması Okullardaki fiziki kapasitesinin yetersiz olması
Öğrenci özellikleri	Kurslara katılma konusunda öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması Öğrencilerin yorulması

Tablo 3'te katılımcıların kurslara ilişkin olumsuz görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerin görüşleri temel ihtiyaçlar, zaman, okulların özellikleri ve öğrencilerin özellikleri temalarında belirtilmiştir. Temel ihtiyaçlar temasında öğrencilerin katılma konusunda ulaşım sorunları yaşaması ve öğrencilerin beslenme konusunda(zaman, yer, maddi imkan vb.) sorun yaşaması ifade edilmiştir. Zaman temasında; sadece ders tekrarı yapılarak zaman kaybı yaşanması, eğitim gününün öğrenciye uygun olmaması, derslerin başlama saatlerinin erken veya geç olması, bir konuyu öğrenmek için toplam ders saatlerinin yetersiz olması belirtilmiştir. Okulların özelliği temasında okulun donanımları eksikleri olması ve okullardaki fiziki kapasitesinin yetersiz olması ifade edilmiştir. Öğrenci özellikleri temasında kurslara katılma konusunda öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması ve öğrencilerin yorulması belirtilmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların Kurslara İlişkin Önerileri

Temalar	Görüşler
Kurs Programları	Kurslarda sosyal aktivitelerin (gezi, konser, sportif etkinlikler vb.) sıklıkla olmalı Yeterince dinlenme arası (teneffüs) verilmeli Kurslarda seviye grupları yapılmamalı Dersler blok şeklinde yapılmamalı
Kursların niteliğinin artırılması	Kaynak kitap/doküman desteği arttırılmalı Derslere erişim imkanı için servis desteği verilmeli Öğrencilerin beslenme alanları çeşitlendirilmeli ve yaygınlaştırılmalı
Motivasyon	Öğretmenlerden motivasyonu yüksek olan yeni sisteme uyumlu bireyler kurslar için seçilmeli

Öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için uygulamalar planlanmalı

Tablo 4’te katılımcıların kurslara ilişkin önerileri yer almaktadır. öğrencilerin önerileri kurs programları, kursların niteliğinin artırılması ve motivasyon temalarında belirtilmiştir. Kurs programları temasında; kurslarda sosyal aktivitelerin (gezi, konser, sportif etkinlikler vb.) sıklıkla olması, yeterince dinlenme arası (teneffüs) verilmesi, kurslarda seviye gruplarının yapılmaması ve derslerin blok şeklinde yapılmaması konusunda öneriler yer almaktadır. Kursların niteliğinin artırılması temasında kaynak kitap/doküman desteğinin artırılması, derslere erişim imkanı için (ulaşım açısından) servis desteği verilmesi, öğrencilerin beslenme alanları çeşitlendirilmesi ve yaygınlaştırılması önerilmiştir. Motivasyon temasında ise öğretmenlerden motivasyonu yüksek olan yeni sisteme uyumlu bireylerin kurslar için seçilmesi ve öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için uygulamaların planlanması belirtilmiştir.

SONUÇ

Öğrenciler kurslara ilişkin; öğrenme eksikliklerinin tamamlanması, konu tekrarlarının yeterince olması, disiplin kurallarının etkili bir şekilde uygulanması, derste farklı kaynakların kullanılması (ek kaynak, doküman) ve sınıf mevcutlarının az olması, okuldaki öğretmenlerinden farklı olan öğretmenlerin tanınması, uzman eğitimcilere erişim imkanı bulması, öğretmenlerin soru sormaları için öğrencileri teşvik etmeleri, eğitimin ücretsiz olması ve ek materyal talep edilmemesi açılarından olumlu görüşlerini bildirmişlerdir. Nartgün ve Dilekçi’ye (2016) göre kursların genel olarak değerlendirilmesine yönelik olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu olumlu yönde görüş belirtmiştir. Kursların öğrenci motivasyonunu, ders performansını büyük ölçüde artırdığı düşünülmektedir. Kursların derse katılımı artırması, konu tekrarı sağlaması, ders notlarında artış meydana getirmesi öğrencilerce; özgüven sağlaması, daha fazla soru çözüme fırsatı vermesi, derse katılımı artırması ise öğretmenlerce en sık tekrarlanan olumlu yöndeki görüşler olmuştur. Bu bulgu, araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Öğrenciler kurslara ilişkin; öğrencilerin kursa katılma konusunda ulaşım sorunları yaşaması ve öğrencilerin beslenme konusunda(zaman, yer, maddi imkan vb.) sorun yaşaması, sadece ders tekrarı yapılarak zaman kaybı yaşanması, eğitim gününün öğrenciye uygun olmaması, derslerin başlama saatlerinin erken veya geç olması, bir konuyu öğrenmek için toplam ders saatlerinin yetersiz olması, okulun donanımları eksikleri olması ve okullardaki fiziki kapasitesinin yetersiz olması, kurslara katılma konusunda öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması ve öğrencilerin yorulması açılarından olumsuz görüşlerini belirtmişlerdir. Bireylerin maruz kaldıkları zihinsel ve bedensel yorgunluk, bireylerde duygusal açıdan ümitsiz olma, bireyin insanlara, topluma, hayata yönelik negatif tutum davranışları meydana getirmektedir (Telli, Ünsar, Oğuzhan, 2012). Bu nedenle kurslarda öğrencilerin bilişsel hazırlığı kadar duyuşsal hazırlığı da önemsenmelidir.

Öğrenciler kurslara ilişkin; kurslarda sosyal aktivitelerin (gezi, konser, sportif etkinlikler vb.) sıklıkla olması, yeterince dinlenme arası (teneffüs) verilmesi, kurslarda seviye gruplarının yapılmaması ve derslerin blok şeklinde yapılmaması konularında önerilerde bulunmuşlardır. Kursların niteliğinin artırılmasına yönelik kaynak kitap/doküman desteğinin artırılması, derslere erişim imkanı için (ulaşım açısından) servis desteği verilmesi, öğrencilerin beslenme alanları çeşitlendirilmesi ve yaygınlaştırılması önemli görülmüştür. Öğretmenlerden motivasyonu yüksek olan yeni sisteme uyumlu bireylerin kurslar için seçilmesi ve öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için uygulamaların planlanması vurgulanmıştır. Kurslara özgü doküman azlığı farklı çalışmada da vurgulanmıştır. Göksu ve Gülcü (2016)’nın araştırmasında da kurslarda yaşanan materyal eksikliği önemli bir sorun olarak dillendirilmiş ve çözümü konusunda öneriler geliştirilmiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Göksu, İ. & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Hock, M. F., Pulvers, K.A., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2001). The effects of an after-school tutoring program on the academic performance of at-risk students and students with LD. *Remedial and Special Education*, 22(3), 172-186.
- MEB (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı, http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21135108_iyep_2019.pdf
- MEB (2021). Destekleme Yetiştirme Kurslarının Kapsamı, <https://www.meb.gov.tr/destekleme-ve-yetistirme-kurslarinin-kapsami-genisletildi/haber/24611/tr>
- Miranda, J. Y. (2001). *A study of the effect of school-sponsored, extra-curricular activities on high school students' cumulative grade point average, sat score, act score, and core curriculum subject grade point average*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Texas
- Nartgün, Ş. S. & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564. doi:10.14527/kuey.2016.021
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Telli, E., Ünsar, A. S. & Oğuzhan, A. (2012). Liderlik davranış tarzlarının çalışanların örgütsel tükenmişlik ve işten ayrılma eğilimleri üzerine etkisi: konuyla ilgili bir uygulama. *EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(2), 135-150.
- Ünsal, S. & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(12), 87-118.

TEMEL EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM EĞİTİM TALEPLERİ¹

Ramazan ÖZKUL² & Dilek KIRNIK³

Öz

Günümüz dünyasında birçok alanda değişim ve dönüşümün ön görülemeyecek bir hızda geliştiği bir gerçektir. Bu bağlamda, ortaya çıkan bu değişim ve dönüşüm süreçlerine uyum sağlama noktasında bireylerin mesleki ve kişisel açıdan sahip olmaları gereken nitelikleri ve becerileri de değişmektedir (Steinberg ve Down, 2020). Bu değişim ve dönüşümle birlikte toplumun geleceğine yön veren okulların önemli paydaşlarından biri olan okul yöneticiliği de kendine düşen payı almaktadır. Bu çalışmanın amacı, temel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin mesleki gelişim ile ilgili olarak eğitim taleplerinin belirlemektir. Nitel araştırmanın esas alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Malatya ilinde görev yapan 57 okul yöneticisi (Müdür-Müdür yardımcısı) ile görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin kullanıldığı araştırmada yöneticilere 3 demografik ve 2 alan sorusu olmak üzere toplam 5 soru yöneltilmiştir. Yöneticiler eğitim taleplerine ilişkin düşüncelerini ifade etmişler ve bazı önerilerini de sunmuşlardır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yöneticilerin eğitim taleplerinde öne çıkan konular; karar verme, problem çözme teknikleri, proje yönetimi, sunum teknikleri, stratejik planlama, kurumsal farkındalık ve kurum kültürü, kişisel motivasyon, etkin iletişim ve beden dili, stres yönetimi ve farkındalık, özgüven, performans, pozitif yaşam becerileri, zaman yönetimi, duygusal zeka, empati, ilişkileri yönetme, bilişim teknolojileri ve liderlik eğitimi şeklinde olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Temel eğitim, Okul yöneticileri, Mesleki gelişim, Eğitim

Vocational Development Training Requests of The Managers in Primary Educational Institutions

139

Abstract

It is a fact that in today's world, change and transformation in many areas are developing at an unpredictable speed. In this context, at the point of adapting to these emerging change and transformation processes, the qualifications and skills that individuals should have professionally and personally are also changing (Steinberg & Down, 2020). With this change and transformation, school manager, which is one of the important stakeholders of the schools that shape the future of the society, also takes its share. The aim of this study is to determine the training demands of the managers working in basic education institutions regarding professional development. The case study method was used in the study based on qualitative research. 57 school managers (Principal-Deputy Principal) working in Malatya were interviewed. In the study, in which the semi-structured interview method was used, a total of 5 questions, 3 demographic and 2 field questions, were asked to the managers. The managers expressed their thoughts on the training demands and also offered some suggestions. The data obtained were evaluated using descriptive and content analysis methods. As a result of the research, the prominent issues in the training demands of the managers; decision making, problem solving techniques, project management, presentation techniques, strategic planning, corporate awareness and corporate culture, personal motivation, effective communication and body language, stress management and awareness, self-confidence, performance, positive life skills, time management, emotional intelligence, empathy, managing relationships, information technologies and leadership training.

Keywords: Primary educational institutions, School managers, Professional development, Education

¹ Tam metin yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

² Dr., MEB, ramazanozkul4427@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9757-6062.

³ Dr., MEB, dlkkrnk@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7261-7259.

GİRİŞ

Mesleki gelişim, hizmet içinde mesleğe yönelik uygulamalarda öğretmenlerin rollerini etkin bir şekilde yerine getirmek amacıyla ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerini geliştirme sürecini kapsayan bir kavramdır (OECD, 2014). Değişen koşullara uyum sağlama ve çağı yakalama açısından öğrenme ihtiyacı çeşitlenmiş ve mesleki gelişime olan ihtiyaç artmıştır (İlğan, 2021). Okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer personelin mesleki gelişimleri adına yapına eğitimler genellikle hizmetiçi eğitimler olarak planlanmakta ve yürütülmektedir.

Göreve yeni başlayan okul yöneticileri ve öğretmenlerin deneyim kazanması, daha kıdemli olanların ise yeniliklere uyum sağlaması ve meslekte yükselme açısından hizmetiçi eğitimlere gereksinim duyulmaktadır (Taymaz, 1997). Hizmetiçi eğitimler, katılımcıların ihtiyacını karşılama, uzmanlaşma, farklı grup ve durumlarda uygulanma, bilgi sağlama, deneyim kazandırma, motivasyon sağlama konularında önemli bir rol oynamaktadır (Aydınalp, 2008). Teknoloji ile birlikte yaşanan değişim ve gelişmeler nitelikli personele duyulan ihtiyacı daha da artırmaktadır. Kurumların amacını gerçekleştirmesinde değişim ve yeniliklere uyum sağlanmadığı durumlarda iyi yetişmiş personelin bile mesleğin gerektirdiği nitelikleri kaybedebileceği ifade edilmiştir (Canman, 2000). Sadece yeniliklerin takip edilmesi değil bu takibin mesleğe aktarılması da önemli görülmektedir. Bu konuda hizmetiçi eğitimlerin büyük bir payı vardır (Urlunç, 2017). Hizmetiçi eğitimlerin etkili olması, eğitimin ihtiyaca yönelik düzenlenmesi ve kurumun amacına hizmet etmesi gerekmektedir (Çınkır, 2003). Çevikbaş' a (2002) göre, kurumlara yeni personel alındığında, personelin görev değişikliğinde, üst kademelere personel hazırlanması gerektiğinde, yeni teknolojilerin kullanılması gerektiğinde, mevzuat ve kuralların değişmesi durumunda, üretim ve hizmetin kalitesinin ve sayısının düşüş göstermesi durumunda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyulabilir.

Bu çalışmanın amacı, temel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin mesleki gelişim ile ilgili olarak eğitim taleplerinin belirlemektir.

YÖNTEM

Nitel araştırmanın esas alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Malatya ilinde görev yapan 57 okul yöneticisi (Müdür-Müdür yardımcısı) ile görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin kullanıldığı çalışmada yöneticilere 3 demografik ve 2 alan sorusu olmak üzere toplam 5 soru yöneltilmiştir. Yöneticiler eğitim taleplerine ilişkin düşüncelerini ifade etmişler ve bazı önerilerini de sunmuşlardır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlenen başlıklar Tablo 1' de gösterilmiştir. Tablo 1' de frekans olarak 5 ve 5' ten fazla olan mesleki gelişim eğitimlerine yer verilmiştir.

Tablo 1
Yöneticilerin Talep Ettikleri Eğitimler

	Frekans	Yüzde
Bilişim Teknolojileri	20	35
Proje Yönetimi	19	33,3
Stratejik Planlama	17	29,8
Karar Verme, Problem Çözme Teknikleri	17	29,8

Çatışma Yönetimi	17	29,8
Stres Yönetimi ve Farkındalık	16	28
Etkili Konuşma ve Diksiyon	16	28
Duygusal Zeka, Empati, İlişkileri Yönetme	16	28
Toplantı Yönetimi	15	26,3
Motivasyon, Özgüven, Performans	14	24,5
Etkin İletişim ve Beden Dili	13	22,8
Zaman Yönetimi	12	21
Pozitif Yaşam Becerileri	12	21
Kurumsal Farkındalık ve Kurum Kültürü	12	21
Aile İçi Eğitim	12	21
Süreç Yönetimi	11	19,2
Kişisel Motivasyon	11	19,2
Finansal Yönetim	11	19,2
Hizmet Pazarlama	9	15,7
Bilgi Yönetimi	9	15,7
Sunum Teknikleri	7	12,2
Sahne Sanatları	5	8,7
TOPLAM	57	100

Tablo 1 incelendiğinde, yöneticilerin en çok talep ettikleri mesleki gelişim eğitimleri bilişim teknolojileri ve proje yönetimidir. Bu sonucun ortaya çıkmasında özellikle uzaktan eğitim süreci ile eğitimde teknolojinin ve online platformların etkin kullanılmasının önemli rol oynadığı ifade edilebilir.

Okul yöneticileri tarafından en çok tercih edilen mesleki gelişim eğitimlerinden biri de proje yönetimidir. Bu sonucun çıkmasını iki başlıkta ele almak gerekmektedir. Bu başlıklardan ilki okullarda yürütülen projelerin yöneticilerin tekrar görevlendirilmesinde puana dönüşmesi, ikincisi ise özellikle son yıllarda projelerin okullara finansman desteği sağlamasıdır (Tübitak 4006 projeleri, AB projeleri, e-twinning projeleri vb.).

Araştırma bulguları okul yöneticilerinin, stratejik planlama, karar verme, problem çözme teknikleri ve çatışma yönetimi alanlarında da mesleki gelişim eğitimi talep ettiklerini göstermektedir. Özellikle 2019-2023 eğitim-öğretim yıllarını kapsayan son 5 yıllık stratejik plan Covid-19 salgını nedeni ile çoğu göstergesinde izleme faaliyetleri sektöre uğramıştır. Bu durum okul yöneticilerinin bu konuda daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarını ifade etmek mümkündür.

Karar verme, problem çözme ve çatışma yönetimi başlıklarında ise okul ortamlarında belki de yöneticilerin en çok zaman ayırdıkları ve sürekli iç içe oldukları durumlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularından hareketle alanyazında yapılan bazı araştırma sonuçları tartışılmıştır. Özan, Şener ve Polat (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler daha çok yenilikçi eğitimleri, farkındalık ve bilgilendirme eğitimleri ve eksiklikleri gidermek amacıyla yönelik mesleki gelişim eğitimlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Kayabaş' ın (2008) yaptığı çalışmada, hizmet-içi eğitimlerde öğretmenlerin gelişiminin sağlanması, alanındaki yenilik ve gelişmelerden haberdar olmalarının önemi vurgulanmıştır.

Madden' e (2003) göre öğretmen ve yöneticilere yönelik düzenlenen mesleki gelişim eğitimlerinde amaçlanan bilgileri kısmen kazanabildikleri ve iş yaşamlarında da yeterli düzeyde kullanamadıkları belirlenmiştir. Gültekin ve Çubukçu (2008) ise araştırmasında ilköğretim

öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin kurumsal ve bireysel açıdan kendilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki gelişim eğitimlerinin daha etkili yürütülmesi için katılımcıların ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması ve eğitimlerin uygulamaya dönük olmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, eğitimlerin alanında uzman kişilerce verilmesi, katılımcı gruplarının homojen olması ve eğitim planlamasının iyi yapılandırılması gerektiği belirlenmiştir (Özan, Şener ve Polat, 2014). Ekinci ve Yıldırım (2009) hizmet içi eğitim verecek görevlilerin alanında uzman, deneyimli ve mesleki bilgisi yeterli olması gerektiği belirtilmiştir.

Diğer bir nokta ise mesleki gelişim eğitimlerindeki konuların katılımcıların ihtiyaçlarına yönelik belirlenmesi ve daha sonra uygulamaların izlenmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2006; Özer, 2004). Çınkır' a (2003) göre ise hizmetiçi eğitimler çoğu durumda eğitim ihtiyacı olan çalışanlar için düzenlendiği için katılım gönüllü veya zorunlu olabilir. Fındıkçı (2001) ise eğitimi verecek öğreticilerin seçilmesine vurgu yaparak hangi düzeyde olursa olsun eğitimin amacına ulaşmasında önemli görülmüştür.

Araştırma sonuçları, mesleki gelişim eğitimlerinde yöneticilerin taleplerinin dikkate alınması açısından önemlidir. Ayrıca yöneticilerin mesleki gelişiminin daha etkili gerçekleştirilmesi için farklı ülkelerdeki uygulamaların da dikkate alınması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aydınalp, B. (2008). *Orta öğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Boydak, M. ve Dikici, A. (2001). Hizmetiçi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi (Fırat, Marmara Üniversitesi ve TÜBİTAK Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 225-241.
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş., Yıldırım, S. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. 4. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Canman, D. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Çevikbaş, R. (2002). *Hizmetiçi eğitim ve Türk merkezi yönetimindeki uygulaması*. Ankara: Nobel.
- Çınkır, Ş. (2003). *Örgütlerde personel geliştirme. Yönetimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Ekinci, Ö. & Yıldırım, A. (2009). İl eğitim denetmenleri ve ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 70-91.
- Fındıkçı, İ. (2001). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 9-32.
- Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi (Eskişehir İli)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- MEB, (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaptıkları mesleki seminer çalışmalarının değerlendirilmesi*. Ankara.
- OECD. (2014). *Indicator D7: How extensive are professional development activities for teachers? Education at a glance 2014: OECD indicators içinde*. OECD Publishing. doi: 10.1787/888933120461

- Özan, M. B., Şener, G. & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-Service Education*, 30(1), 89–100.
- Steinberg, S. R., & Down, B. (Eds.). (2020). *The SAGE handbook of critical pedagogies*. Sage.
- Taymaz, A. H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Takav.
- Urlunç, O. (2017). *Okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirmesine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kars.

7. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ¹

Turan PALABIYIK² & Behçet ORAL

Öz

Bu araştırmanın amacı 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendiren araştırmaları yayımlamaktır. Araştırmanın kapsamını, 2008-2020 yılları arasında, 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programını CIPP modeline göre değerlendiren araştırmalar kapsamaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, aktivite ve etkinliklerle zenginleştirilen programın, materyal temininde eksiklik yaşandığı görülmektedir. Ayrıca programın uygulanabilmesi için sağlanan sınıf düzeninin uygun olmadığı görülmüştür. Öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması programın girdi boyutunda önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Program içeriğinde sunulan temaların kazandırılması için verilen zaman yeterli değildir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin oldukça düşük olduğu görülmüş olup, bu durum öğrencilerde isteksizliğe sebep olmaktadır. Değerlendirme aşamasında programın iletişimsel beceri kazandırma hedefinin tersine kelime ve gramer bilgisi ölçmesi bir diğer olumsuz tespit olarak görülmektedir. Program genel olarak değerlendirildiğinde program bazı gereksinimlere cevap vermiş olsa da, programın asıl hedefi olan iletişim kabiliyetini kazandırmada yetersiz kaldığı görülüp, programda güncellemeler ve değişiklikler yapılması gerektiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Stufflebeam, bağlam-girdi-süreç-ürün, CIPP, program değerlendirme, 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı

Analysis of The Research Made According To The Context-Input-Process-Product (Cipp) Model of Stufflebeam of The 7th Grade English Curriculum

144

Abstract

The purpose of this research is to publish studies evaluating the 7th grade English curriculum according to Stufflebeam's context-input-process-product (CIPP) model. The scope of the research includes studies evaluating the 7th grade English curriculum according to the CIPP model between 2008 and 2020. The data of the research, which was carried out by adopting the qualitative research approach, were obtained through document analysis. Research data were analyzed by content analysis. According to the results of the research, it is seen that the program, which is enriched with activities and activities, has a shortage in material supply. In addition, it was seen that the classroom arrangement provided was not suitable for the implementation of the program. Inadequate in-service training provided to teachers stands out as an important deficiency in the input dimension of the program. The time given to gain the themes presented in the program content is not enough. It has been observed that the readiness levels of the students are quite low, which causes reluctance in the students. Contrary to the program's goal of gaining communicative skills at the evaluation stage, it is seen as another negative determination that it measures vocabulary and grammar knowledge. When the program was evaluated in general, it was understood that although the program met some requirements, it was insufficient to gain the communication ability, which is the main goal of the program, and it was understood that updates and changes should be made in the program.

¹ Tam metin yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

² Doktora Öğrencisi Turan PALABIYIK, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim, turanpalabiyik@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3799-5008.
Prof. Dr. Behçet ORAL, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, oralbehcet@gmail.com, Orcid:0000-0002-6885-1683.

Keywords: Stufflebeam, context-input-process-product, CIPP, program evaluation, 7th grade English curriculum.

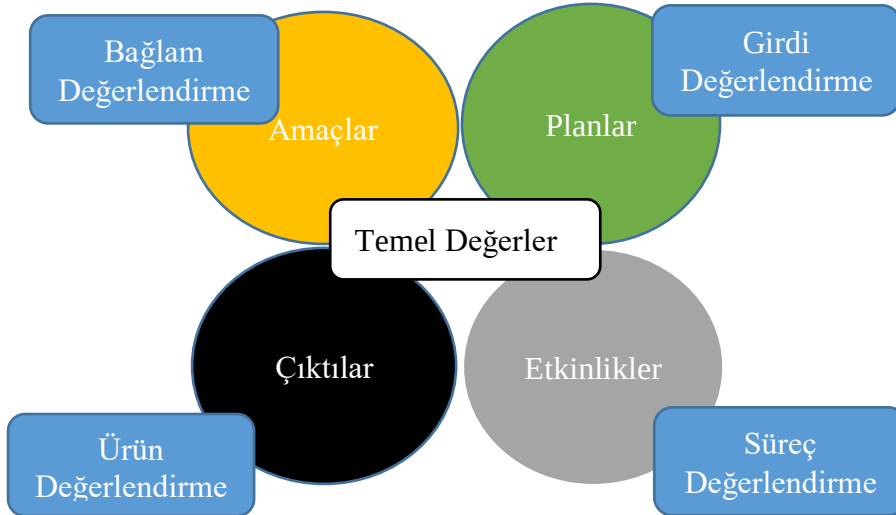
GİRİŞ

Ekonomik, toplumsal, siyasi, kültürel, idari, eğitim gibi birçok sebepten dolayı bireylerin ve toplumların ihtiyaçları, çağın gereksinimlerine ve değişen şartlara göre durmadan yenilenmekte, bu nedenden dolayı öğretim programları yeniden gözden geçirilip, güncellenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, bu amaçla İngilizce programlarını revize ederek 2006-2009 yılları arasında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programını dilin işlevselliğini ve iletişim becerisini ön plana çıkararak düzenlemiştir. Programlarda öğrenci merkeze alınmış ve dört beceriden oluşan dil becerileri (konuşma, dinleme, yazma ve okuma) kazandırılması hedeflenerek, dilin iletişim yönüne ağırlık verilmiştir. Yenilenen İngilizce lise öğretim programlarının başarıya ulaşmasını ve istenen verimi alınmasını engelleyen sorunları tespit etmek önemlidir. Ayrıca zaman içerisinde gelişen şartlara ve durumlara uygun olarak yenilenmesi de gerekmektedir. Hazırlanan programlar yapılandırmacılık felsefesine dayalı ve süreç odaklı olduğu için sınıf içerisinde gerçekleştirilen aktiviteler, öğrenme-öğretme süreçleri esnasında uygulanan etkinliklerin doğru ve başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir (Karadağ, 2014). 2008 yılında uygulamaya konan İngilizce öğretim programı öğrenci merkezli olarak geliştirilmiştir. Süreç değerlendirilmesi öğrenci başarısını ölçmekte odak nokta olduğu görülmektedir. Bu nedenle CIPP Değerlendirme Modeli dikkate alınarak yapılan araştırmalar incelenmiştir. CIPP değerlendirme modelinde amaç öğretim programını değerlendirmekten çok geliştirmektir. CIPP değerlendirme modeli öğretim programını güçlendirici ve geliştirici bir özelliğe sahiptir (Stufflebeam, 2007). Stufflebeam'in CIPP modeli bağlam, girdi, süreç ve değerlendirme olmak üzere dört basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklarda, programı oluşturan faktörler değerlendirilir ve öğretim programını oluşturan temel sorulara cevap aranmaya çalışılır.

CIPP (Context-Input-Process-Product)/Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli

Stufflebeam'in değerlendirme modeli 4 tür değerlendirmeyi kapsamaktadır. Bu model, bağlam-girdi-süreç-ürün değerlendirme basamaklarının İngilizce karşılıkları olan context-input-process-product kelimelerinin baş harflerin kullanılarak "CIPP" olarak kısaltılmaktadır. Modelin temel kavramları ve değerlendirme aşamaları şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. CIPP Değerlendirme Modelini.



Bağlam (Context): İhtiyaç analizinin yapıldığı modelin ilk boyutudur. Bağlam değerlendirmede programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak ve bu yönleri geliştirmek amacıyla yapılmaktadır (Stufflebeam, 2003). **Girdi (Input):** Program amaçları doğrultusunda belirlenen kaynakların nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi temin edildiği aşamadır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bu aşamada programla ilgili gerekli değişiklikler yapılarak programın daha kullanışlı ve verimli hale gelmesi sağlanır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990). **Süreç Değerlendirme:** Programın uygulama boyutunun kontrol aşamasıdır. Bu aşamada gerçekleşen durumlarla ilgili geri dönüt sağlamaktır (Palabıyık ve Çakmak, 2021). Ayrıca, etkinlikler ve aktivitelerin programın planına uygun olarak yerine getirilip getirilmediğini, kaynakların amaca hizmet edip etmediğini değerlendirip ilgili kişileri bilgi verildiği aşamadır (Madaus vd, 1983). **Ürün:** Programın hedeflerinin belirlendiği ve belirlenen hedeflere ne derecede ulaşıldığının saptandığı aşamadır. Programın devam ettirilip ettirilmeyeceğine, ya da değişiklik yapılmasına karar verildiği adımdır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bu aşamada, programda elde edilen ürünle hedeflenen ürün arasında karşılaştırma yapılmaktadır (Kara ve Akdağ, 2017). Eğitim programını sistemsal ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendiren model, eğitim bilimlerinde oldukça önemli bir yere sahip olup, tümevarımsal bir değerlendirme odaklanmaktadır (Aygören ve Er, 2018).

7. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI

2008 yılında güncellenen 5-6-7 ve 8. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı güncellenerek Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni'ne göre düzenlenmiştir. 7. Sınıf Öğretim Programı da, Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen düzeylerden A2 (Temel Düzey Kullanıcı/Ara veya Temel Gereksinim) düzeyine ulaşmanın ilk aşaması olarak ifade edilmektedir. Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni'nin A2 düzeyinde belirlenen genel kazanımları 7. Sınıf Öğretim Programı'nın çerçevesini oluşturmaktadır. Bu sınıf seviyesinde, öğrencilerin gerçekleştirmesi beklenen kazanımlar; dinleme-anlama, sözlü etkileşim, sözlü anlatım, okuma-anlama, yazma alanlarında olmak üzere belirtilmiştir (MEB, 2013). Programın içeriğini oluşturan temalar ve iletişimsel işlevler, öğrencilerin gelişim özellikleri ve ilgi alanları dikkate alındığı belirtilmiştir. Konu ve temalar "yakından uzağa/bilinenden bilinmeyene" ilkesine uygun olarak sıralandığı vurgulanmaktadır. Üniteler öğrencilerin gerçekleştireceği iletişimsel işlevleri, uğraşacağı etkinlik ve görevleri ve dilin kullanılacağı bağlam ve konuları içerecek şekilde tasarlanması hedeflenmektedir. Program hazırlanırken güncel kuramsal çalışmalar ve bilimsel araştırmalarca önerilen ve yabancı dil öğrenme uğraşını etkili bir biçimde desteleyecek iletişim odaklı ilke ve yaklaşımların yanı sıra bu yaş gurubunun gelişimsel özellikleri de dikkate alınması amaçlanmıştır. 7. Sınıf Öğretim Programı'nda ele alınan temalar; dış görünüş ve kişilik, spor, biyografi, vahşi hayvanlar, televizyon programları, kutlamalar, hayaller, kamu binaları, çevre ve gezegenler olarak belirlenmiştir. İletişimsel işlevler ise; kişileri ve karakterleri betimleme, basit karşılaştırmalar yapma, geçmiş eylemler hakkında konuşma, günlük rutinler ve etkinlikler hakkında konuşma ve basit önerilerde bulunma olarak sıralanabilir (MEB, 2013).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2006 yılında kabul edilen ve 2008- 2009 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan 7. sınıf İngilizce öğretim programını, Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modelini dikkate alarak değerlendiren araştırmaların sonuçlarına göre değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- 1) Öğretmenlerin 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam boyutuyla ilgili görüşleri nedir?
- 2) Öğretmenlerin 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının girdi boyutuyla ilgili görüşleri nedir?
- 3) Öğretmenlerin 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının süreç boyutuyla ilgili görüşleri nedir?

4) Öğretmenlerin 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının ürün boyutuyla ilgili görüşleri nedir?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (Gündoğdu ve Eken, 2020: 292). Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi barındıran yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen problem hakkında belirlenen zaman dilimi içerisinde sunulan dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynaktan ve farklı aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizine imkan tanımaktadır (Şimşek, 2009).

Araştırmanın Kapsamı

7. sınıf İngilizce dersi öğretim programını Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendiren çalışmalar bu araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Araştırmaya, 2008-2020 yılları arasında, 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programını Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendiren lisansüstü tez ve makaleler dahil edilmiştir.

Araştırma kapsamında 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendiren 6 makale ve 2 yüksek lisans tezi üzerinde çalışılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak ulaşılan tezlerin içerik analizleri yapılmıştır. Nitel çalışmalarda dokümanların incelenmesinde içerik analizi kullanılmaktadır (Merriam, 1998). İçerik analizi bahsi geçen içeriklerin temalar, örüntüler, kalıplar, sıklıkla geçen kelimeler gibi içeriğin, konuyla ilgisi olduğu düşünülen ifadelerin, sınıflandırılması ve yorumlanmasıdır (Gökçe, 2006). İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizinin gerçekleştirilmesi seçme-indirgeme, gruplandırma, genelleştirme-soyutlaştırma ve kuramla ilişkilendirme aşamalarının izlenmesini gerektirmektedir (Gündoğdu ve Eken).

Araştırmanın amacına uygun olarak, araştırma bulgularında belirlenen araştırma soruları, sonuçları ve bulguları ortaya konup araştırmaya dahil olan makaleler ve yüksek lisans tezlerinin incelenmesiyle, 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre uygun olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modelinin dört boyutuna uygun olarak karşılaşılan sorunlar üzerine değinilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

İçerik analizinde geçerlilik, araştırmanın amaçları ve araçları arasındaki uyuma ilgilidir (Bilgin ve Geban, 2006). Bu nedenle içerik analizinde belirlenen kategorilerin konu ilgilerince açıkça anlaşılır herkesçe paylaşılabılır nitelikte olması ve aşamaların iyi organize edilmesi gerekmektedir. Güvenirlik ise özellikle kategori sistemi ve buna bağlı olarak kodlama işlemiyle sağlanmaktadır. Bu bağlamda güvenirliliğin en önemli belirtisi, kategori sisteminin oluşturulması ve her bir kategorinin açıkça tanımlanması işlemidir (Gökçe, 2006).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamında, 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının Stufflebeam'in program değerlendirme modelinin, bağlam-girdi-süreç-ürün boyutlarıyla ilgili elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

1. Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Dinçer'in (2013) yaptığı çalışmada, 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı CIPP değerlendirme modeline göre incelenmiş olup, programın hazırlanış amacına ve felsefesine uygun olarak, etkinliklerle ve aktivitelerle zenginleştirilen program, derslerin zevkli geçmesine olanak sağlayarak öğrencilerin duyuşsal özelliklerine ağırlık vermesi programın güçlü yönü olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bunun yanında programın uygulanmasında önem teşkil eden materyal eksikliğinin öğretmenler tarafından belirtilmesi, programın zayıf yönü olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca hazırlanan materyallerin öğrenciler arasındaki seviye farklılığına dikkat etmeden hazırlanmış olması belirtilen bir diğer durum olarak göze çarpmaktadır.

Dinçer'in (2013) yaptığı çalışmada, değerlendirme sonucuna bakıldığında, programın okuma, gramer ve kelime bilgisi kazandırmada başarılı olduğu gözlemlenirken, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde aynı başarıyı ortaya çıkartmadığı sonucu ortaya çıktığı görülmektedir. Her ne kadar programın iletişimsel yeti ve konuşma becerisini merkeze alarak hazırlandığı söylene de, öğretmenlerin sınıf içerisinde kelime ve gramer bilgisine önem verdiği ortaya çıkmaktadır.

Dinçer ve Saracaloğlu (2017) "7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmalarında, İngilizce dersinde belirlenen konuların öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde hazırlandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yine de aynı çalışmada, kazanımların her bir ünite için ayrı ayrı ve açık bir şekilde yazılması, programın hedeflerinin öğretmenler tarafından kolaylıkla anlaşılmasını sağladığı sonucuna varılmaktadır.

Programın bağlam boyutuna bakıldığında, Dinçer ve Saracaloğlu (2017) "7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmalarında, programın öğrenci ihtiyacını karşılama durumunun İngilizce becerilerine göre değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Yine aynı çalışmada, programın okuma, gramer ve kelime bilgisiyle ilgili ihtiyacı karşılarken, konuşma ve dinlemeyle ilgili ihtiyacı karşılamadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Aslan ve İzci (2017) "Ortaokul İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada, İngilizce ders kitabının içeriğinin hedeflerle uyumlu olduğu gözlemlendiği sonucun varılmaktadır. Ayrıca kullanılan sade, açık ve anlaşılır dilin hedeflerin kolay ve doğru anlaşılmasına katkı sağladığı da belirtilmektedir. Ancak belirlenen hedefler her ne kadar açık ve anlaşılır olsa da, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olmadığı da çıkan bir diğer sonuç olarak göze çarpmaktadır.

Dinçer ve Saracoğlu (2018) 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programını CIPP model temelinde değerlendirdikleri bir diğer çalışmada, İngilizce dersi öğretim programının en önemli hedefleri arasında olduğu iletişimsel yeti kabiliyetini kazandırmaktan uzak olduğu sonucuna varılmaktadır. Ayrıca programın uygulanması için gereken fiziksel ortamın yeterli olmadığı görüşü ortaya çıkan bir diğer ayrıntı olarak göze çarpmaktadır.

Kaya ve ok (2020) "İngilizce öğretmenlerinin ortaokul İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili algıları" başlıklı çalışmada, öğretmenlerin programla ilgili herhangi bir hizmetçi eğitim almadıkları ve öğretmenlere herhangi bir bilgilendirme yapılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca, belirlenen hedeflerin kazanımlarla uyumlu olduğu belirtilerek, kazanımların öğrenciler tarafından ulaşılabilir

olduğu belirtilmektedir. Buna ek olarak program içeriğinin öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olduğu sonucuna varılmaktadır.

Akyol (2021) “Ortaokul İngilizce Öğretim Programı İle İlgili Yapılan Bazı Çalışmaların Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında, programın uygulanması için verilen zamanın dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerini ve hedeflerini yerine getirmede yeterli olmadığı sonucuna varıldığı belirtilmektedir. Ayrıca programın uygulanabilmesi için sınıf atmosferinin oldukça önemli olduğu belirtilerek, sınıfta farklı yeteneklere sahip öğrencilere programın hitap etmediği çıkan sonuçlar arasındadır.

2. Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Programın girdi boyutunda ürünü etkileyecek olan öğrenci, öğretmen ve materyal özellikleri incelenmiştir. Bu bağlamda Dinçer (2013) yaptığı çalışmada 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı CIPP değerlendirme modeline göre incelenmiş olup, öğrencilerin bir kademedan diğerine geçerken edindikleri kazanım, kişisel öğrenme farklılıkları, öğrenme hızlarındaki farklılıklar gibi sebeplerle farklılık göstereceği belirtilmektedir. Bu durum aynı sınıf içerisinde hazırbulunuşluk seviyeleri farklılaşmış öğrenci gruplarına neden olup, öğretmenlerin aktivite hazırlamada, etkinlikleri organize etmede zorlanmadan dolayı, istenilen hedefe ulaşamama gibi durumun ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yine aynı çalışmada, öğretmenler ve öğrencilerin materyaller hakkında olumsuz görüş bildirerek, ders kitaplarının öğrencilerinin seviyelerine göre oldukça ağır olduğu ve öğrencilerin ilgisini çekmekten oldukça uzak olduğu da bir diğer önemli sonuç olarak göze çarpmaktadır.

Yine, Dinçer (2013) yaptığı çalışmada, belirlenen konu ve temaların sarmal bir yaklaşımla birbiriyle uyum içinde olduğu belirtilmektedir. Ancak, öğrenciler Türkçe ’deki edilgen çatı, şimdiki zaman gibi konuları öğrenmeden İngilizce’lerini öğrenmeye çalışmaları ve bu gibi konuların tema olarak verilmesi öğrencide bir handikaba sebebiyet vermektedir sonucu ortaya çıkmıştır.

Programın bağlam boyutuna bakıldığında, Dinçer ve Saracaloğlu (2017) “7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında, materyallerin işlevsiz ve yetersiz olduğu belirtilmektedir. Yine aynı çalışmada, öğretmenlerin kaynak ve materyal seçimi özgürlüğünün olmaması, öğretmenleri kısıtlayarak, esnek çalışma ortamı oluşturmaktan uzak bir anlayış ortaya çıkmasına sebep verdiği sonucu da vurgulanmaktadır. Sınıf mevcudunun fazla olması sebebiyle derse ayrılan sürenin yetersiz olduğu, aynı zamanda etkinlik ve aktivitelere de uygulama için yeteri kadar zaman kalmadığı sonucu da çıkmaktadır. Tüm bu eksikler sebebiyle derste kullanılan yöntem ve tekniklerin de yetersiz kaldığı belirtilmektedir.

Aslan ve İzci (2017) “Ortaokul İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada, öğrencilere aktivite ve etkinlikleri yerine getirmek ve ön bilgi kazanmaları için dağıtılan çalışma kâğıtları öğrencilerde ilgi ve merakı sebep vermesiyle olumlu bir sonuç olarak göze çarpmaktadır.

Dinçer ve Saracoğlu (2018) 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programını CIPP model temelinde değerlendirdikleri bir diğer çalışmada, materyaller ve özellikle ders kitaplarıyla ilgili olumsuz görüşlere yer verilmektedir. Araştırmada, ders kitaplarının ilgi çekicilikten uzak ve oldukça sıkıcı olarak planlandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Oluşturmacı bir bakış açısıyla planlandığı ifade edilen öğretim programının aksine ders kitaplarının uyumlu olmadığı ifade edilmektedir.

Akyol (2021) “Ortaokul İngilizce Öğretim Programı İle İlgili Yapılan Bazı Çalışmaların Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında, öğrencilerin derse karşı ilgisiz oldukları ve buna en önemli sebep olarak öğrencilerin kelime bilgisi, cümle kurma, gramer gibi konularda yetersiz olmaları sonucuna varılmaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak, her ne kadar öğretim programı içerisinde yeni

öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmasıyla ilgili planlama yapılmış olsa da, öğretmenleri klasik anlatım yöntemi kullanmaya devam ettiği sonucu göze çarpmaktadır.

3. Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, programın uygulama süreci, süreçte uygulanan yöntem ve teknikler ve yaşanan sorunlarla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Yedinci sınıf İngilizce öğretim programı incelendiğinde, programın amaçlarıyla ilgili hedef dili kullanma ve hedef dilde yeterli bir iletişim kabiliyetine ulaşabilme olduğu belirtilmektedir. Bunu yapabilmek içinde programın hedef dili aktif bir şekilde kullanma amacıyla olduğu ifade edilmektedir. Bu hedeflerin tersine, Dinçer (2013) yaptığı araştırmada 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı CIPP değerlendirme modeline göre incelenmiş olup, uygulama aşamasında genellikle kitaba bağlı kalındığı ve dersin ders kitabı üzerinden yürütüldüğü sonucuna ulaşmaktadır. Bunun haricinde öğrencilerin sınava yönelik çalışma yapıp test çözdükleri gözlemlenmiştir. Bu durum programın hedef dili kullanma ve iletişim kabiliyetine ulaşma amacına hizmet etmediği gibi, bu amaçları gerçekleştirmede kullanılacağı belirtilen yöntem ve teknikler, çeşitli çalışma grupları, aktiviteler gibi etkinliklerin uygulanmadığı anlaşılmaktadır.

Kozikoğlu (2014) yaptığı araştırmada, 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmektedir. Okuma parçalarının gereğinden uzun olduğunu belirten öğretmenler, programın amaçlarından iletişim kabiliyetini kazandırmaya aykırı olarak öğrencilerin parçalara ilgili sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında genellikle kısa cevapların ötesine geçemediğini belirtmektedirler.

Dinçer ve Saracaloğlu (2017) “7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında, öğretmenlerin gramer anlatımını ayrıntılı ve direkt yaptıkları gözlemlendiği gibi, ders esnasında bu anlatımları öğrencilerin önceki bilgileriyle bağ kurarak yaptıkları gözlemlendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin öğrencileri derste aktif katılımlarını sağlamaya ve önceki öğrenmelerini pekiştirmelerinde başarılı olduklarını ifade etmektedirler.

Programın bağlam boyutuna bakıldığında, Dinçer ve Saracaloğlu (2017) çalışmalarına göre, sınava yönelik yapılan çalışmalarda, programın öğrenci merkezli anlayışından uzaklaşıp öğretmen merkezli bir yapıya geçtiği belirtilen olumsuz yönler olarak göze çarptığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Aslan ve İzci (2017) “Ortaokul İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada, en çok uygulanan yöntemlerin anlatım, çeviri, diyalog çalışmaları ve soru-cevap yöntemi olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı, anlatı yönteminin öğrenci merkezli olmadığını bildiklerine rağmen, genellikle seviyesi düşük olan öğrencileri derse adapte etmekte ve derse olan ilgilerini artırmada başarılı olduğunu vurgulamışlardır.

Kaya ve ok (2020) “İngilizce öğretmenlerinin ortaokul İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili algıları” başlıklı araştırmada, çevirinin çok eski bir öğretmen merkezli yöntem olmakla birlikte yaşça daha büyük öğrenci gruplarında tercih edilen bir yöntem olmasından dolayı öğrenci ve öğretmenler tarafından en sık kullanılan yöntemler arasında olması ilginç bir bulgu olduğu görülmektedir. Yapılan kitap incelemeleri ve gözlemler derslerde bu kadar çok çeviri yapılmasının sebebinin kitaptaki bilinmeyen yoğun kelimeler ve ağır metinlerden dolayı olduğu görülmüştür sonucuna ulaşılmaktadır (Aygören ve Er, 2018).

Akyol (2021) “Ortaokul İngilizce Öğretim Programı İle İlgili Yapılan Bazı Çalışmaların Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında, ders kitabındaki yönergelerin İngilizce oluşu, öğrencilerin ne yapacaklarını anlayamamaları dolayısıyla onların her yazanı çevirmeye itmiş, dolayısıyla çevirinin derslerde yoğun olarak kullanılan bir yöntem halini geldiği sonucuna varılmaktadır. Bunun bir avantajı öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıkları kazanmalarını sağlaması belirtilmektedir. Öğretmenler, programın öğrenci merkezli yapısına uygun olarak, derslerde sadece kitaba bağımlı kalınmayıp, dersin

şarkılar, oyunlar, etkinlikler ve diyaloglarla zenginleştirilmesinin olumlu olduğunu belirterek, bu gibi öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin olumlu olduğunu belirtmektedirler (Dinçer ve Saracaloğlu, 2014).

4. Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve yorum

CIPP modeli göre ortaya çıkan sonucun kapsamlı bir değerlendirmesi yapılması gerekmektedir. Bu aşamada programın tüm boyutlarının birbiriyle olan ilişkileri değerlendirilmektedir. Buna uygun olarak, programın beklentileri karşılama durumu, öğrenci ve öğretmen değerlendirmesi, ölçme araçlarının etkililiği, etkili dil öğretim programı temaları altında bireysel farklılıklar gibi birçok yönden görüşler incelenmiştir.

Dinçer (2013) yaptığı araştırmada 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı CIPP değerlendirme modeline göre incelenmiş olup, değerlendirme sonucunda öğretmenlerin, programdan memnun olmadıkları sonucu vurgulanmaktadır. Öğretmenler dili kullanmalarına imkân sağlanmadığını, esnek bir program olmadığı için gerekli gördükleri etkinlikleri yapamadıklarını, ayrıca öğrencilerin sınava yönelik düşündükleri için gramer ve kelime bilgisinden öteye geçemedikleri, derse ilgisiz olan diğer öğrencilerin ise derse karşı ilgisiz olduklarını belirtmektedirler.

Kozikoğlu (2014) yaptığı araştırmada, 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler, programın değerlendirme boyutunun, programın amacına hizmet etmediğini belirtmektedirler. Programın iletişim ve konuşma gibi hedeflerine uygun olarak, dinleme ve konuşma becerilerini ölçecek sınav içeriğinin olmaması, bunun yanında liselere giriş sınavında İngilizcenin test yöntemiyle sorulması, değerlendirme boyutunun en önemli eksiği olarak öğretmenler tarafından belirtilmektedir (Yaman, 2018).

Dinçer ve Saracaloğlu (2017) “7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında, öğretmen ve öğrenciler, süreç ve sonuç değerlendirmesine uygun olarak yazılı ve sözlü sınavlarının, proje ve performans ödevlerinin yapılması olumlu olarak değerlendirmektedir. Ancak bunun aksine süreç değerlendirmesi yapılırken uygulanan performans ve proje ödevlerinin, amacına tam anlamıyla ulaşabilmesi için, takibinin daha iyi yapılması gerektiğini belirtmektedirler.

Aslan ve İzci (2017) “Ortaokul İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada, değerlendirmeyi en çok etkileyen olumsuzluk olarak, liselere giriş sınavı olduğu görülmektedir. Öğretmenler dönem başında öğrencilerin İngilizce dersine ilgisi olduğu görülsede, zamanla liselere giriş sınavının varlığı öğrencileri test yöntemine yitip, gramer ve kelime çalışmalarına yönelmesine sebep olduğunu sonucuna varılmaktadır. Buna ek olarak, LGS sınavında, programın iletişimsel beceri kabiliyeti kazandırma amacına uygun olmayarak, konuşma ve özellikle dinleme becerisi ölçen değerlendirmelerin yerine test yöntem ve tekniğinin kullanıldığı göze çarpmaktadır (Özenç ve Özenç, 2013).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Programın genel olarak değerlendirilmesine ek olarak Stufflebeam’in CIPP Modelinin öngördüğü her bir boyuta ilişkin sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlenmiştir. Bağlam değerlendirme kapsamında programın öğrenci ihtiyacını karşılama durumunun amaca göre değiştiği, dilbilgisi ihtiyaçlarını karşılayıp konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimini beklenen ölçüde karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler programın sadece amacının değil, programı meydana getiren tüm öğelerin bir bütün olarak değişmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Karacaoğlu ve Acar (2009) çalışmalarında yenilenen programlarla ilgili öğretmenlerin yaşadıkları temel sorunun sürenin yetmemesi ve zaman-etkinliklerin uyumsuzluğu olduğunu belirtmişler, araç gereç eksikliği ve ortamın uygun olmayışı,

etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme sorunu yaşandığını ortaya koymuşlardır. Benzer olarak Tunç (2010) çalışmasında Ankara Üniversitesi hazırlık programının bağlam değerlendirme boyutunu incelemiş ve program çevresi açısından binanın gerekli olanak ve araç-gereçlere sahip olduğu; ancak amaçların net bir şekilde ifade edilmeyişi, içeriğin yoğun olması, ek materyallerin yetersizliği, gibi bazı zayıf noktaların bulunduğunu belirterek programın amaçlarını kısmen karşıladığını saptamıştır.

Programın bağlam boyutuna bakıldığında, programın amaçlarının açık bir şekilde belirtildiği görülmektedir. Program amaçları açık ve sade bir dille anlatılmakta olup her türlü ayrıntı belirtilmektedir. Ayrıca programın iletişimsel becerileri geliştirme amacıyla Avrupa Dil Pasaportunu temel alarak hazırlanan hedef beceriler gayet olumludur. Ancak belirtilen bu iletişimsel beceriler programın uygulama boyutunda beklenildiği kadar başarılı olmadığı görülmektedir. Sınıf düzeninin bu iletişimsel becerilerin uygulanmasına uygun olmaması okul ve sınıfın fiziksel altyapısının yeterliliği tartışmalı bir duruma getirmektedir. Ayrıca kitaptaki ve etkinliklerdeki dinleme ve konuşma becerilerinin yetersizliği programın iletişimsel becerileri kazandırma hedeflerini yansıtmadığı göze çarpmaktadır (Erdem, 2016).

Programın içeriğinin kazandırılması için verilen zamanın yeterli olmadığı ve daha çok zamana ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Zamansal olarak verilen bu kısıtlı zaman, öğretmenlerin hedeflere tam olarak ulaşamamasına sebep olmaktadır. Programın öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olup olmadığı konusunda olumsuz görüş belirtildiği görülmektedir. Ayrıca bu ihtiyacın bireysel olduğunu ve kişiye göre farklılıklar göstereceği belirtilmektedir (Özmat ve Senemoğlu, 2020).

Programın İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırabilmesine bakıldığında, hazırlanan üniteler ve etkinliklerin, yoğun, içeriğinin zorlayıcı ve okuma metinlerinin kelimelerinin ağır olduğu belirtmekte ve bu durumun onların İngilizceye karşı olumlu bir tutum geliştirmesinin önüne geçtiği görülmektedir. Ayrıca programın hazırlandığı belirtilen yaş grubuna uygun olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, programın amaçlar, hedefleri ve içerik ve iletişimsel hedeflere uygun olarak hazırlandığı görülmektedir. Ancak sınıf ortamının elverişli olmaması, öğretim materyallerinin yeterli olmaması, konuların ve içeriğin ağır olması gibi sebeplerden dolayı beklenen başarının elde edilmediği saptanmıştır.

Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin olarak ürünü etkileyebilecek olan öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri ve materyal özellikleri değerlendirilmiştir. Öğretmenler ve öğrencilerin neredeyse tamamı materyallerin yetersiz ve işlevsiz oluşuna değinerek acilen ders kitaplarıyla ilgili düzenlemelerin yapılması gerektiği ve ders kitaplarının seçimi konusunda öğretmene özgürlük tanınmasını istediklerini belirtmişlerdir. Yapılandırmacı dil sınıflarında öğretmenler, konuların ya da sürenin yetersiz olmasının programın uygulanmasını güçleştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Er (2006) 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirdiği çalışmada çocuklara uygun programların yapılması ve gerekli ders araç ve gereçlerin hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Arslan (2005) öğrencilerin yarısına yakınının verilen İngilizce eğitimini beğenmediklerini, dersleri sıkıcı bulduklarını, kitap ve kaset dışında materyal kullanılmamasının öğretimi olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Seçkin (2011) 4.sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmeye yönelik yaptığı çalışmada ders araç gereçlerinin yetersizliğine vurgu yaparak, sınıf mevcutlarının fazla olması ve derse ayrılan sürenin yetersiz olmasının programın uygulanmasını güçleştirdiğini belirtmiştir. Gökdemir (2005) üniversitelerde verilen yabancı dil öğretimi üzerine yaptığı araştırmada, ilk ve ortaöğretimdeki benzer sorunları (motivasyon eksikliği, sınıf-içi ders araç-gereçleri v.) saptamış ve İngilizce öğretmeninin sınıflar açıp öğrencileri bu sınıflara bölüştürmek ve her bir sınıfa çeşitli öğretmenler sağlamadan öte farklı etkinliklerin ve uygun ortamın sağlanabilmesi gibi bazı özelliklerin de bulunması gereken geniş bir bütün olduğunu vurgulamıştır. Gömlüksiz (2002)'de benzer olarak üniversitelerde uygulanan yabancı dil eğitiminin yeterliliğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin üniversitede uygulanan yabancı dil öğretimini, sınıfların

kalabalık oluşu, dersi veren öğretim elemanlarının derste kullandıkları yöntem ve tekniklerin yetersizliği, araç-gereç eksikliği, kullanılan ders kitabı gibi nedenlerden dolayı yetersiz gördüklerini saptamıştır (Karadağ, 2014).

Programın girdi boyutunda öğrencilere programın standart olarak belli kazanımlar sunması, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmediğini göstermektedir. Her öğrencinin başarısı ve hazırbulunuşluklarının farklı olmasından dolayı, farklı kazanımları ve ihtiyaçları gerektireceğini belirtmektedir. Buna uygun olarak öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük, bazılarının orta ve bazılarının yüksek seviyede olduğunu belirtmişlerdir (Erdem ve Yücel, 2017).

Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye istekli olduğu, bir yabancı dil öğrenmedeki merakları hakkında genellikle olumlu bir durum olduğu ifade edilebilir. Ancak, dili kullanamamaları ve iletişimsel beceri kabiliyetine erişememeleri öğrencilerde istek kaybına sebep olduğu görülmektedir.

Ders kitaplarının içeriğinde hazırlanan bilmeceler, şarkılar, oyunlar ve etkinliklerin daha güncel ve ilham verici olması gerektiği ve görsel olarak daha ilgi çekici olması belirtilmektedir. Buna ek olarak İngilizce dersinde sunulan ek materyallerin öğrenciler tarafından beğenilerek daha olumlu karşılandığı ve derse olan ilgilerini artırdığı görülmektedir (Gök, vd., 2018).

Öğretmenler mesleki gelişim ve güncel bilgilere ulaşmak için, kendilerine sunulan hizmet içi eğitimlerden memnun olmadıkları göze çarpmaktadır. Ayrıca program sunulurken program hakkında gerekli bilgilendirmelerin yapılmadığını ve programın gerçekleştirilebilmesi için gerekli materyallerin sağlanmadığı öngörülmektedir.

Süreç değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrenci ve öğretmenler açısından sürecin beklenen düzeyde gerçekleşmediği ve süreçte program yoğunluğu, süre kısıtlılığı, materyal yetersizliği, sınıf ortamı, öğrenci seviyesi vb. birtakım sorunların yaşandığı saptanmıştır. Öğrencilerin LGS sınavlarına odaklanarak test çözme tekniğine odaklanması, gramer ve dilbilgisine önem vermesi süreç geçerliliğindeki iletişimsel yeti ve hedef dilde kendini ifade edebilme amacından uzaklaştığını göstermektedir. Bunun yanında, gramer ve dilbilgisi becerilerine odaklanması, programın asıl amaçlarından uzaklaşıp okuma becerisine daha çok ağırlık verilmesine sebep olmaktadır. Ayrıca, programın asıl amaçlarını gerçekleştirebilmek için, gerekli alt yapının ve materyallerin, ders saatlerinin buna uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Tunç, 2010).

Özetlemek gerekirse, bazı noktalarda programın uygulanış aşamasında olumlu görüş bildirilmektedir. Ancak, genel anlamda bakıldığında yöntem ve tekniklerin zengin bir seviyede olmadıklarını belirtmektedirler. Bunun en önemli sebebi öğrenci seviyesinin düşüklüğü, mekan ve zaman kısıtlılığı olduğu söylemek mümkündür. Sezdirerek bir konunun öğretimin çok fazla zaman aldığını, konuların yetişmediğini ve etkinliklerin bile birçoğunu atlamak zorunda kalındığı belirtilerek, istenildiği gibi ders işlenemediği belirtilebilir.

Ürün değerlendirme boyutunda, program uyguladığı içerik ve hedeflerine uygun olarak yapılan değerlendirmenin uygun olmadığı görülmektedir. Programın hedefi olarak kazandırılması amaçlanan iletişimsel becerinin, öğretim aşamasında veya sonunda değerlendirilmeye katılmaması, hedefler ve değerlendirmenin birbirine uyum sağlamadığı fikrini güçlendirmektedir. Bunun yanı sıra LGS’de uygulamaya konan test yöntem ve tekniğin, dinleme becerisini ölçmede uygun olmadığı belirtilmektedir (Seçkin, 2011).

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, 7. Sınıf İngilizce öğretim programının CIPP program değerlendirme modeliyle ilgili yapılan araştırma sonucunda şu önerilere yer verilebilir:

Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Programın iletişimsel yaklaşım anlayışını merkeze alarak hazırlanmış olup, sınavların kelime ve dilbilgisini ölçmeye yönelik değerlendirmesiyle açıkça örtüşmediği görülmektedir. Bu açıdan başarı kriterleri yeniden gözden geçirilip süreçte dilin etkin kullanımını sağlayacak ve süreç değerlendirmenin uygulanmaya konduğu düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Program kapsamında değerlendirmelerin yeniden düzenlenmesiyle, buna uygun olarak ders kitaplarının güncellenmesi ve bu güncellemelerin belirli aralıklarla gözden geçirilip yeniliklerin programlara yansıtılması önerilebilir.
3. Okulların bölgesel ve sınıf özelliklerine göre seviye farklılıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle programlar uygulamaya konmadan önce sosyo-ekonomik düzeyi ve akademik başarısı olarak farklı okullardaki öğrencilerde yapılması tavsiye edilebilir.
3. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin öğretim alanına aktarımında ve uygulanmasında daha başarılı bir seviyeye gelebilmek için sınıf ortamındaki ve ders anlatımındaki aksaklıklar video kayıtlarıyla veya öğrenci görüşleriyle tespit edilip hizmet içi eğitimlere aktararak, sonraki yapılacak programlara rehber olması sağlanabilir.
4. Öğrencide heves uyandırmak dil öğretimi için önemli olduğu düşünüldüğünde gerçekleştirilen projelerle kardeş okullar belirlenerek ve yurtdışı bağlantıları kurularak belirli platformlarda öğrencilerin internet ortamında yazışmaları ve paylaşımda bulunmaları sağlanabilir.
5. Sınavlarda öncelikle dinleme, sonrasında ise süreç değerlendirme ile konuşma becerisi değerlendirilebilir. Bu duruma ek olarak, LGS sınavında öğrencilere yöneltilen soru sayısı ve soruların katsayısı artırılarak öğrencilerin İngilizce 'ye daha fazla önem vermesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktı Aslan, S. & İzci, E. (2017). Ortaokul İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2) , 33-44
- Akyol, Z. (2021). Ortaokul İngilizce Öğretim Programı İle İlgili Yapılan Bazı Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10(19), 28-43
- Aygören, F., & Er, K. O. (2018). Eğitim Programlarını Değerlendirmeye Ait Sınıflamalar. *Turkish Studies*, 13, 11
- Bilgin, I., & Geban, Ö. (2006). The effect of cooperative learning approach based on conceptual change condition on students' understanding of chemical equilibrium concepts. *Journal of Science Education and Technology*, 15(1), 31-46
- Dinçer, B. & Saracaloğlu, A. S. (2017). 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Qualitative Studies*, 12 (2) , 1-24
- Dinçer B, Saracaloğlu A. S (2018). 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Olarak Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(19), 561 – 588
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-Lise Öğrencilerine ve İngilizce Öğretmenlerine Göre İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Erdem, S., & Yücel T, B. (2017). Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Programına Yönelik İhtiyaçların Belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(28).

- Gök, Ç. Ö., Şahin, H., & Çelik, F. (2018). 6, 7 ve 8. Sınıflarda İngilizce Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(47), 123-136
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264
- Gömleksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Journal of Social Sciences*, 143
- Gündoğdu, K. ve Eken, M. (2020). Nitel Araştırma Desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma* (1. Baskı) içinde (s. 285-316). Ankara: Pegem Akademi.
- Kara, A. ve Akdağ, M. (2017). Program Değerlendirme Modelleri. B. ORAL ve T. YAZAR (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (1. Baskı) içinde (s. 480-482). Ankara: Pegem Akademi.
- Karacaoğlu, Ö. & Acar, E. (2009). Yeni programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *XVIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3
- Karadağ, R. (2014). Okuma İlgisi, Tutumları ve Alışkanlığı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Lisansüstü Tezlerle Dayalı Analizi: YÖK ve ProQuest Veri Tabanları Örneklemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (35) , 1-17
- Kaya, S., & Ok, A. (2020). *English Teachers' Perceptions of the Middle School English Language Curriculum*= İngilizce öğretmenlerinin ortaokul İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili algıları. Online Submission, 10(1), 119-148
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188-201
- Kozikoğlu, İ. (2014). An Evaluation of the Secondary School 7th Grade English Curriculum . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1) , 361-375
- Madaus, G. F., Stufflebeam, D., & Scriven, M. S. (1983). Program evaluation. In *Evaluation models* (pp. 3-22). Springer, Dordrecht
- Maviş, F. Ö. (2015). İngilizce Dersi Öğretim Programı İle Türkçe Dersi Öğretim Programı Arasında Hedef, İçerik, Öğrenme/Öğretme Durumu Ve Değerlendirme Süreçleri Uyumu. *Electronic Turkish Studies*, 10(11)
- MEB. (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2019). İngilizce Dil Öğreniminde İçerik Temelli Öğretim Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 406-428
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). The field of curriculum. *Curriculum: Foundations, principles, and issues*, 1-29
- Özenç, E. G. & Özenç, M. (2013). Türkiye’de Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171 (171) , 13-28
- Özmat, D. & Senemoğlu, N. (2020). Yabancı Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Üzerine Nitel Bir Çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1235-1253
- Palabıyık, T. & Çakmak, M. (2021). An Evaluation of The Second Grade English Curriculum Based On the Enlghtening Curriculum Evaluation Model According To Teachers' Views , *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(46), 1076-1105

- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1990). *Systematic Evaluation*. Boton/Dordrecht.
- Stufflebeam, D. L. (2003). Institutionalizing evaluation in schools. *In International handbook of educational evaluation* (pp. 775-805). Springer, Dordrecht.
- Stufflebeam, D. L. (2007). *CIPP evaluation model checklist*.
- Şimşek, H. (2009). Methodical problem in the researches of educational history. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(1), 33-52.
- Tunc, F. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model* (Master's thesis, Middle East Technical University).
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Anı Yayıncılık
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar. *Rumeli’de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175

DEMOKRASİNİN KALKINMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ¹

Şuayip TURAN²
Enes ERÖZKAN³

Öz

Yeni kurumsal iktisat yaklaşımı, ülkelerin ekonomik ve politik kurumlarını ekonomik büyümeyi belirleyen temel faktörler olarak öne sürmektedir. Ekonomik kurumların etkisi konusunda bir miktar anlaşma olsa da, bir tür siyasi kurum olarak demokrasinin etkisi hala tartışılmaktadır. Demokrasi ve kalkınma kavramı tarihsel olarak sürekli bir gelişim ve değişim içinde olmuştur. Bu kavramlar başlangıçta niteliksel olarak analiz edilirken, ampirik çalışmalar bu kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. Türkiye'nin Cumhuriyetin ilanıyla başlayan demokrasi serüveni, çok partili döneme geçişle güçlenmiş ve çeşitli darbelere rağmen devam etmektedir. Bölgesinde rol model olarak gösterilen Türkiye için demokrasinin ekonomik büyümeye etkisi önemli bir araştırma konusudur. Çalışmada incelenen ampirik makaleler ışığında Türkiye'de demokrasi ve kalkınma ilişkileri farklı değişkenlerle incelenmiştir. Ampirik sonuçlara göre, Türkiye'de demokrasi ve kalkınma ilişkisinin uzun vadede net olmasa da olumlu bir etkiye sahipken, kısa vadede olumsuz bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, Kalkınma, Adalet, Az gelişmişlik

The Impact of Democracy on Development: The Case of Turkey

Abstract

The new institutional economics approach puts forward the economic and political institutions of the countries as the main factors that determine economic growth. While there is some agreement on the impact of economic institutions, the impact of democracy as a type of political institution is still debated. The concept of democracy and development has historically been constantly evolving and changing. While these concepts were analyzed qualitatively at the beginning, empirical studies tried to explain the relationship between these concepts. Turkey's adventure of democracy, which started with the proclamation of the Republic, has strengthened with the transition to the multi-party period and is still on its way despite several military coups. For Turkey, which is shown as a role model in its region, the effect of democracy on economic growth is an important research topic. In the light of the empirical articles examined in the study, the relations between democracy and development in Turkey were examined with different variables. According to the empirical results, it can be stated that while the relationship between democracy and development in Turkey has a positive effect in the long term (although not clear), it has a negative effect in the short term.

Keywords: Democracy, Development, Justice, Underdevelopment

Introduction

Development and democracy appear as two intertwined phenomena with the development of capitalism. Democracy BC. It emerged as a political form of government that emerged in the Athenian polis in the 5th century. However, when we look at democracy in the modern sense, XIX. We can say

1 Tam metin yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50

2 Dr. Öğretim Üyesi Şuayip TURAN, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İİBF, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Çankırı, Türkiye sturan@karatekin.edu.tr ORCID: 0000-0001-9781-8420

3 Enes ERÖZKAN, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Çankırı, Türkiye, enes199689@gmail.com

that it emerged in the century. XVIII. With the Industrial Revolution that took place at the end of the century, social life changed. This process, which started in England, created significant advantages for Western Europe and North America. After the Second World War, the efforts of policy makers and economists to determine a development target suitable for the structures of the countries increased the interest in Economic Development. In this context, the concept of development has emerged as a special economic discipline since the 1950s, especially in terms of completing the economic development of underdeveloped countries and reaching the level of other rich countries. This situation began to spread to other states with capitalism settled in developed countries. With the increase in the interest in economic development, the extent of the relationship between the internal structure of the countries, the management styles and development has been tried to be revealed, and this has emerged as a factor that increases the interest in democracy. Whether this relationship between democracy and development is negative or positive is a separate discussion topic. In this context, the Lipset hypothesis came to the fore again in the 1990s, and according to this hypothesis, the developments in the economy will provide education, and education will increase participation in politics, so the transition to democracy and stability will be provided. However, contrary to theorists who argue that positive progress will be achieved in countries such as China, Russia and Singapore, it is seen that democracy has been abandoned. Especially in the face of this situation, it reveals that strong institutions should come to the fore in ensuring economic growth. In this context, the strength or weakness of institutions is determined by factors such as political regimes, environment of trust, state-bureaucracy efficiency level, legal system, corruption, and factors such as religious beliefs and social perceptions. In the face of this situation, we can consider the relationship between economic development and democracy from three different perspectives. These; "Conflict approach, Compatibility approach and Sceptical approach" (Erdoğan, 2020:163).

The basis of the conflict approach is the "Lipset Hypothesis", which argues that economic development is the prerequisite for democracy. There is a strong authority requirement for the implementation of what the conflict approach advocates. In the cohesion approach, on the other hand, the feature of democracy that encourages economic growth is emphasized. In this context, both democracy will develop and economic development will be ensured due to factors such as property freedoms and fair competition. Finally, according to the sceptical approach, there is no relationship between democracy and development, and it is argued that development can be achieved through both the democratic process and the authoritarian process. The existence of these three approaches comes to mind, what kind of relationship is there between democracy and development? raises the question. This study aims to reveal whether there is a relationship between democracy and development and whatever the answer is, its effect in Turkey. For this purpose, in the first part of the study, the concepts of democracy and development will be explained. In the second part, positive or negative relations between democracy and development will be revealed. In the third part, the effects of democracy on development in Turkey will be discussed, and in the last part, the results, findings and policy recommendations will be given.

Democracy and Democratization

It is generally expressed as the holding and use of legislative, executive and judicial organs by different institutions when we look at political systems. Defining democratic systems together with these three forces can be explanatory as well as cause some problems. The main point that needs to be emphasized in order to talk about democracy is the existence of well-established institutions or the transformation of existing systems. When we look at the concept of democracy today, we can see that it has undergone many different transformations over time. Direct democracy, representative democracy, liberal democracy, bourgeois democracy, social democracy, people's democracy,

procedural democracy, economic democracy, participatory democracy, competitive democracy, conciliatory democracy, militant democracy, dialogic democracy, deliberative democracy, radical democracy (Özmen, 2018:104) shows us the reflections of democracy in political theory. The word democracy comes from the Greek words demos “people” and kratos “rule, rule”. It emerged as a form of political government in the Greek police states. First, BC. One of the main features of this form of government, which was implemented in the 5th century, is the direct participation of the people in the decision-making process in the legislative and judicial organs, and the decisions are taken as a result of voting with this participation. In this context, democracy; it develops a different understanding against monarchy, tyranny, aristocracy and oligarchy (Özmen, 2018:105). A similar management approach is also seen in Rome, Florence and Italian cities such as Venice. However, the understanding of government here is the word "respuclicus", which means republic in Latin (Dahl, 1998/2010: 21-24). In this understanding, the people participate in the administration in a limited way. The words democracy and republic, which are used in the same sense, are used in different meanings today. While democracy focuses more on the rights and obligations of the individual, the Republic defines the common good of the state and citizen identity (Özmen, 2018:105).

It is commonly defined as "self-government of the people". According to the normative democracy theory, it refers to a form of government in which the people govern themselves and actively participate in the administration. According to the definition of normative democracy, some uncertainties arise. These uncertainties are about what the people mean and how they will participate in the administration. Schumpeter's Capitalism, Socialism and Democracy (Özmen, 2018: 106) book, which constitutes the breaking point of the theory of democracy, has a feature that limits democracy beyond the definition perceived by the public. After the French Revolution, European states paved the way for the acceptance of democracy as a form of government (Beriş, 2016: 80). With the increase in the population, the understanding of representative democracy has become widespread. In a representative democracy, the people elect their representatives, thus transferring their sovereignty to the elected. However, with the development of representative democracy over time, the spread of the right to vote and the development of political parties is considered a turning point for modern democracy. With the spread of the dominance of the West and the rise of liberalism, liberal democracy and representative democracy have been associated with each other. However, the main difference between these two concepts is that while in representative democracies there is an orderly system in which competition is open, in liberal democracies this situation is carried out mostly through the property right and market economy. In the face of the adoption of liberal economy and the socialist system, which the USSR also advocated, many interventions were experienced in the name of ensuring democracy, especially in the USA. In fact, the point that needs to be emphasized here is the fondness for capital and the use of democracy to ensure the flow of resources. In this context, XX. Many states that said they adopted democracy in the 19th century were characterized as between democracy and autocracy (Zakaria, 1997). “The XX.th century of Latin America, Eastern and South-eastern Europe and Asian countries. The transformation they experienced towards the end of the century created the relevant field of the discipline of “transitology” (Öztürk, 2018:109). The evolution of dictatorships into democracy takes place in three stages. The first of these is the liberalization (the overthrow of the old system with a radical change is the new administration of the elites) process. The second stage is the democratization stage. The transfer of this administration to powerful institutions by the political elites who took over the administration here is the stage in which new institutions emerge. The final stage is the consolidation stage. We can express it as the phase in which institutionalization is achieved, strong structures are formed, and a stable structure is provided. At this stage, there is a strong democracy that can withstand the crises that may arise.

The Concept of Development and Its Historical Development

The concept of development is perceived as both an indicator of economic growth and an improvement in the level of welfare. In particular, associating development with the economy has imprisoned him in a growth-centred discourse (Ünsaldı, 2014: 89-112). Until the 1970s, development was a concept associated with income and wealth, but it was reconsidered because it created a problem that reduces income inequalities, poverty and freedoms on the people. Development refers to a transformation that includes the numerical increase in the production level in a country, health, education, and culture (Koçak, 2016). The phenomenon of development XVIII. at the end of the century and XIX. With the industrial revolution that took place at the beginning of the century, changes have occurred in all areas of life. This process, which started in England, spread in a short time, but created great inequalities for the states that could not keep up with this situation. The effort to reach the raw material, which also led to the great wars that would occur later, triggered this situation. Along with the dominant capitalist process, colonialism spread, while the exploiting states became rich, the exploited states became poor.

Wealth and prosperity were mentioned in Adam Smith's *The Wealth of Nations* (1776), and these issues became the focus of attention of many thinkers. Development economics, which is concerned with social welfare, emerged as a sub-discipline of economics after the Second World War and developed rapidly (Özmen, 2018:110-111). The concept of development has mostly been used for underdeveloped countries, and states that want to catch up with other states have resorted to ways such as economic planning and public intervention. However, the states that gained their freedom after the World Wars focused on getting rid of colonialism and increasing their welfare levels. In this context, the concepts of economic growth and development have been used in different meanings, and development has become a concept that includes social and political fields after the 1960s. Especially in the periods when the world was considered bipolar, many aids were made with the idea of taking the socialist bloc against the capitalist and attracting the underdeveloped countries to their own bloc. Formerly exploited countries in Asia and Africa, which are outside of these two blocks, are called third world countries (Özmen, 2018:111). Economists such as Rostow, Lewis, Nurkse, Rodan, Perroux (Özmen, 2018, 112) based on traditional economics recommend the path followed in the modernization process of the West in order to develop. These mostly European-centred approaches are considered insufficient for the problem of underdevelopment. Growth and development theories, which were dominant in the 1950s and 1960s, have been replaced by money and conjuncture issues since the 1970s (Yay, 2002). "After 1980, the development process of underdeveloped countries was replaced by practices such as free market economy, privatization, non-discrimination against foreign capital, and the capacity of these countries to pay their debts regularly was focused on" (Kazgan, 2016:264). However, XX. With the first wave of the concept of development, such as environmentalism, experienced in the 1960s-1970s, different approaches have been developed. The main aim here is to include a multidimensional and universal perspective on the concept of sustainable development.

The Relationship Between Democracy and Development

Democracy has always been debated throughout history. The concept of democracy, which is associated with every field from philosophy to sociology, history to econometrics, has been associated with economics in terms of practice and measurability (Özden, Erbay, 2017: 347-358). As it can be understood from here, the place of the concept of development in economic understanding has expanded. While the concepts of democracy and development were initially understood as separate from each other, today they appear as two concepts that are associated with each other. In particular, Sodaro (2008:171-172) discusses principles such as freedom, equality, justice, rule of law and respect,

which are seen as the foundations of democracy, in order to be able to talk about democracy in a country, while the sovereignty of the people, rights, freedoms and economic welfare constitute the base of democracy. Here we need to draw attention to the fact that welfare is a democratic value. In addition, democracy is perceived primarily on economic grounds. In this context, the main purpose of democracy is whether it can provide any increase in welfare without compromising values such as equality and justice. For this reason, the relationship between democracy and development has recently become interesting for researchers. The focus of research is how management styles and competing international conjunctures affect the level of development or whether the rate of impact is remarkable (Ozden, Erbay, 2017: 351).

It is revealed as a result of much research that the relationship between democracy and development is not a one-sided relationship. While the prevailing democracy in the literature makes a positive contribution to the economy of a state, development is a phenomenon that accelerates the democratization process. This mutual influence has revealed the approach that democracy is a prerequisite for development and the approach that development is a prerequisite for democracy. According to the approach, which argues that democracy is a prerequisite for economic development, the stability that occurs in the administration will strengthen the foundations of growth and economic development in the short term, and will be effective in bringing the emerging policies to a feasible level with expert opinions. The presence of well-founded institutions in democratically governed countries will cause the least damage in the face of crises and fluctuations. Democracy is an important form of government for the prevention and resolution of political crises in underdeveloped countries. The public's trust in the administration, which is constantly unstable, decreases, which causes the welfare level to collapse and the economy to deteriorate. Economic development requires a holistic structure (Özden, Erbay, 2017: 352). This situation reveals that economic and social phenomena are brought together and evaluated under the concept of development. The fact that development is not only evaluated quantitatively, but also includes social facts, ensures that it is identified with democracy. Robert Dahl lists the development advantages of democracies as follows (Dahl, 2001: 62). First of all, democracies encourage the increase of the education level of the people, which brings about innovations and contributes to economic growth. At the same time, in democratic countries, the laws are precise and clear, the justice system has developed, which reduces the intervention of the states in the economy. Finally, communication has an important place in modern economies. In democracies, restrictions on communication are very few.

Recently, the possibility of measuring the level of democracy in countries has improved democracy studies empirically. However, the diversity of these measurements and current discussions do not show a consensus on this issue. Studies of measuring democracy have been associated with the concept of polyarchy developed by Dahl since the 1970s (Özmen, 2018: 113). With this concept, Dahl defined the political institutions that make modern democracies different from other administrative systems (Dahl, 1998/2010:99-100). These institutions were established by elected officials, free, fair and periodic elections, freedom of expression, access to information resources, institutional autonomy, and the inclusion of citizens in the exercise of rights. These criteria are provided to measure one management system and another management system. However, while the quantitative indicators such as the number of parties, the frequency of the elections, the participation rate in the elections were used, the socially unobservable concepts were handled according to certain criteria. Lipset made the first study on the measurement of democracy. The thesis that emerged later that the relationship between democracy and development is positive has been supported by many researchers. In the continuation of these studies, with the inclusion of socioeconomic indicators in order to understand the relationship between democracy and development, Cutright (1963), Neubauer (1967), Olsen (1968), Jackman (1973), Bollen (1979), Bollen and Jackman (1985), Barro (1999), Przeworski, Alvarez, Cheibub, and Limongi (2000), Przeworski (2004) (Özmen 2017: 114) show that the new founding economy is based

on the relationship between democracy and development. In these studies, it was found that there was a positive relationship between development and democracy at the beginning, but this relationship weakened after a certain level. In another study, it was concluded that there is no relationship between democracy and development in the short run, but that these two concepts support each other in the long run. While the economic and welfare level is good in developed countries, we cannot say the same for less developed and democratically governed countries. While not ignoring the contributions of democracy to people and states, it is insufficient to provide economic welfare to the people in the lower strata. (Özmen, 2017:115) stated that “the insufficient knowledge and indifference of the voters, the tendency of political leaders to make real promises, social polarizations, ethnic polarizations affect the delivery of public services and prevent the provision of total welfare”.

Development Process of Democracy in Turkey

Turkey, along with its developing economy, is among the top 20 economies in the world. Considering the economic development of the Republic of Turkey, the strength of the institutions was weak in the first years, and there was a lack of capital. Therefore, many areas were operated by the state. Having dominated a completely closed economy in the first 20 years of the establishment of the Republic, Turkey started to open up to the global economy with Marshall aid and the signing of the North Atlantic Pact. With the January 24, 1980 decisions, the import substitution system was abandoned and steps were taken towards liberalization. From a political point of view, the aim of the Republic of Turkey is to reflect the will of the people to the administration. After the War of Independence, steps were taken in many areas to ensure democracy, but they could not be successful due to the lack of democracy culture, reactionary movements and similar reasons. According to many states, the Republic of Turkey, which established women's right to vote and be elected, completed its transition to a multi-party system only in the 1950s. In recent years, various reforms have been implemented thanks to the harmonization process with the EU. When the studies between development and democratic relationship in Turkey are examined, it has been realized that political cyclical fluctuations or the effect of economic growth on democracy (Erkuş, Karamelikli, 2016). Sezgin (2007) took the years 1950-2003 as a basis in his study and stated that economic growth was adversely affected during election periods due to political situations. We can say that the reason for this is the increase in public expenditures and budget deficits during the election periods. Artan and Hayaloğlu (2014), on the other hand, studied the effects of institutional structure on economic growth in their study based on the years 1972-2009. The result of this study is that the effect of political freedom on economic development is in a positive direction. In general, as a result of studies examining the relationship between democracy and development in Turkey, it is not possible to reach a clear conclusion about what effect it has.

The study by Erkuş and Karamelikli (2016) covers the years between 1950 and 2010 in Turkey. In this study, the income level variable was used directly. As an independent variable, the total capital stock, which has a significant effect on growth, is considered. As a result of the tests used in this study, it was first concluded that development affects democracy negatively in the long term. The level of openness is important for the development of economic freedoms between countries. In underdeveloped countries, on the other hand, since capital is scarce, a surplus in the capital stock also positively affects development. According to Erdoğan (2020), another study, the variables used in the research aimed to reveal the relationship between economic development and democracy between 1984 and 2017. The variables used show real income per capita, democracy, fixed capital investment per capita, household consumption expenditures per capita, final public expenditures per capita (Erdoğan, 2020:144). In this study, the direct effect of investment, public expenditures and consumption expenditures on development is included in the model as a control variable. “While the impact of a shock that can be seen in per capita income, per capita household, consumption and final public expenditures and per

capita investments in the Turkish economy is permanent, it can be said that the impact of possible shocks in democracy is not permanent” (Erdoğan, 2020:169). In addition, in the light of the findings obtained, it can be said that investment and public expenditures have a positive effect on development in the long run. However, democracy has a negative effect on the concept of development and is in line with the hypothesis of the relevant research. In the light of all this information, it can be said that the relationship between the Turkish economy and democracy is suitable for the confrontational (according to the conflict approach, democratic institutions hinder economic developments and democracy and economic development are seen as two competing rivals) approach. In the study of Bilecen and Kibiş (2012), the relationship between development and democracy between 1980 and 2010 was tried to be explained. According to the results of the study, it is stated that there is a significant relationship between development and democracy in the examined period. The fact that the relationship between these two variables is positive in the long term supports the accuracy of this study as well. However, for a clear understanding of the causal effects, an in-depth analysis including variables such as inflation, political institutions, economic institutions, social structures and education is recommended. In another study, the relationship between democracy and development in Turkey between 1975 and 2014 was examined. As a result of the tests applied to all variables in the study, there is a positive relationship between these two concepts, especially in the long term. As seen in this study, when the results of the other study are examined, we reach a significant result in the long term. In the study, some breaks occurred as a result of the co-integration test (Maki, 2012). These breaks point to important dates in Turkey. For example, the coup in the 1980s and the subsequent economic decisions of January 24 may be one of the reasons for this break. Another example is the years 1994-1995, when political bans were lifted after the coup in the 1980s and there was an increase in terrorist incidents, as well as the economic crisis that started in 1993 and continued in 1994, and the 2001, 2002 and 2004 crises (Koçak, Space, 2017:718). Afterwards, the period when the financial crisis that started in the USA in 2008 spread to the world, and the years 2010 and 2011 appear as the period when capital movements were intense in Turkey. In addition, according to Koçak and Space (2017), it has been concluded that the increase in the labour force and capital stock has a positive effect on development, while the trade volume has a negative effect. It is seen that the increase in the level of democracy has a positive effect on economic development, as in other variables. In this study, when the period between 1975 and 2014 is examined, it is seen that the relationship between democracy and economic development cohesion (cohesion approach; while acknowledging the existence of an authority that requires the application of contracts and the maintenance of law and order for economic growth; It also strongly opposes an authority that will severely damage the rights and freedoms of citizens and control the economic and political environment in every aspect (Sirowy and Inkeles, 1990: 132). This approach includes democracy; defines it as an effective tool that maximizes economic freedoms, protects private space and property rights, stimulates investments and ensures the most efficient use of resources (Baum and Lake, 2003: 334) the approach of reconciliation.

Discussion: The Effect of the Democracy in Turkey’s Development

It is very difficult to make an assessment of democracy as a whole. For this reason, it would be useful to look at the historical adventure of democracy in Turkey. First of all, the steps related to the transition to democracy in the Ottoman period will be mentioned, then the breaking points of democracy, elections, political parties, developments in the European Union entrance process will be discussed, and the effect on Turkey's democracy process and development will be tried to be revealed. We can say that democratization in Turkey started with the Sened-i İttifak (1908), in which the sultan's powers were limited in the Ottoman Empire. From the beginning to the present, the adventure of democracy has progressed at an accelerated and sometimes decelerating pace (Ercoşkun, 2020: 49).

The Ottoman Empire had absolute superiority during its rise. However, the loss of territory and the weakness against the West during periods of stagnation and regression forced some innovations. However, these innovations were not aimed at establishing or advancing democracy, but rather to save the current situation. In this context, although the Sened-i İttifak signed in 1808 did not bring certain affirmations in the social field, it is important in terms of limiting the powers of the sultan and forming the first leg of the Tanzimat period. After this development, Tanzimat Edict in 1839 and Islahat Edict in 1856 are important innovations in terms of legal regulations. In these two edicts, we see that the sultan's powers were limited and the law came to the fore. It eliminated the inequalities that previously existed between Muslims and non-Muslims in Ottoman society, and provided equality in tax, military and judicial fields. However, these developments were seen as insufficient by the Young Ottomans and some intellectuals in Europe who emphasized democracy with the works they published, and the First Constitutional Monarchy was declared in 1876 (Güneş, 1985:12). This constituted the steps of the transition of the Ottoman Empire, which was ruled by absolutism, to parliamentary life.

The parliamentary developments suspended by Abdulhamid I on the grounds of the Russian war restarted the freedom movements (Ercoşkun, 2020; 50). Secret societies were established inside and outside the country. The most important of these societies was the Committee of Union and Progress. In particular, the movements of this society against the existing order enabled the reopening of the parliament in 1908 and the entry into force of the Kanun-i Esasi. During this period, political parties were established and newspapers and magazines were published. However, in the face of these positive developments in terms of democracy, negative movements have come to the fore, so there have been developments that are incompatible with democratic life. Another development was the Freedom and Entente Party, which was founded in 1911 due to the ideological differences between the deputies. However, this sect, which had a wide base, resulted in the Committee of Union and Progress closing the parliament. Elections were held and the democratization success of the Unionists, who were elected again, did not last long (Ercoşkun, 2020: 50). The uprisings in Macedonia resulted in the dismissal of the government. The parliament, which was opened in 1914, continued until it was dissolved by the sultan Vahdettin in 1918, and the parliament, which was reopened in 1920, accepted the National Pact. Meanwhile, Istanbul was occupied and the parliamentary and legal development process came to an end. For the Ottoman Empire, the adventure of democratization progressed with the force of external pressures, but this situation accelerated the collapse of the Ottoman Empire instead of saving it. In general, we can add religion, family, economy, urbanization and education to the social factors in society. It is clear that the first factor in which separation occurs in the social layer is experienced within the family. During the Ottoman period, the family structure began to change with the Westernization movement. Thus, there has been a softening in the male figure, who is dominant in the family. In particular, the Civil Code was adopted in order to eliminate the inequality between men and women and make them more equal. The fact that women, who previously did not have the right to political participation, first gained the right to vote in 1930 and then had the right to vote and be elected in 1934, are considered the most important steps in terms of this equality and democratic development. Sabiha Gökçen (Arat, 1999: 85) is the most important example for women to find a place in working life, westernization and democratic society. As a result, an important step was taken on behalf of women, although not at the desired level (Ercoşkun, 2020: 51). In modern societies, rural and urban societies are intermingled. This mixture brings about a heterogeneous structure in society. However, there are divisions caused by generational conflicts within the family, which is the most important building block of society. Today, it is seen that the rates of domestic violence are still quite high in Turkey. It will not be possible to talk about a full democracy unless Turkey moves away from the traditional structure socially.

The religion, which has a significant impact on social life, has been the religion of Islam for Turks since the 9th century. As of the modernization period, the idea that secularism would replace

religion was dominant for Turks (Aydın, 2000; 139). With this thought, first the sultanate was abolished, then the caliphate was abolished, with the idea of secularism taken from the west, and thus the sovereignty was handed over to the people (Ercoşkun, 2020: 51). However, this situation was not clearly adopted by the society, sects and religious communities were formed, which became a phenomenon that was also abused by the politicians, causing negative effects on democracy and the development of Turkey. "The conservative rhetoric of the Democratic Party in the transition to multi-party life, the events that took place in the period leading up to February 28 during the Refahiyol Party period, or Özal's "Political Islam" identity can be cited as examples (Ercoşkun, 2020: 51)". Another factor that transfers knowledge and culture from generation to generation, which is necessary for democracies to be accepted in society, is education. In short, in countries with a high level of education, democracy is easier to accept and implement by the people. II. By the time of Mahmut II, many innovations were made in the field of education (the compulsory primary education, the Law of Unification of Education, etc.) and important steps were taken towards democratization. Democracy is considered important in terms of applicability for countries that have overcome the issue of education, so that participatory, democratic and effective individuals will be raised.

Political parties, which are seen as "indispensable elements of democratic life" in our constitution, are very important for the democratization and political development of a country. Political parties have a significant impact on the public, both in terms of thought and representation, and this proves that they are an indispensable element of democracy. Without political parties, the potential of voters to organize disappears. A political party must be free in realizing its own goals, be able to act through legitimate means to come to power, participate in free elections, and most importantly, be able to control the rulers (Ercoşkun, 2020: 52). Although political parties are important in ensuring democracy, intra-party democracy is just as important. Democracy within the party is important for expressing opposing views and different solution proposals within the party, and for the implementation of a participatory approach in the determination of managers and decisions. However, when we look at the nature of the political parties in Turkey, we can say that there is a monopoly and a hierarchical system within the party.

Elections are an important concept for the development of countries and democracy. Choosing the rulers to represent the people is also considered important for the determination of an electoral system. Although these systems are shaped around the concepts of justice in representation and stability in administration, each country determines its own electoral system (Tuncer, 1999: 4). In the electoral system determined in modern democracies, representatives are elected by the people. It is useful to talk about the functions of electoral systems here. The first of these is that the people participate in the administration and bring different views to power, and the second is the emergence of the government as a result of the election. "When the election systems applied in Turkey are examined, while two-stage majoritarian election systems were applied during the Constitutional Period, an important step was taken in the name of democratization with the implementation of single-level elections in 1946 and the determination of the principle of secret ballot and open count in 1950, and the proportional representation system was implemented as of 1961 (Ercoşkun, 2020: 53)". Another important factor shaping the relationship between democracy and development is coups. The removal of a party that has come to power through elections in a country by a military coup is not considered appropriate for democratic life. Military bureaucrats came to the fore as the wars were intense both during and before the establishment of the Republic of Turkey. From the establishment of the Republic, it sometimes acted in partnership with the military bureaucrat who took an active role in the administration in certain periods, and sometimes it remained in the opposite situation. Since the proclamation of the Republic in Turkey, undemocratic events have occurred with the military coups of 1960 and 1980, the military interventions of March 12, 1971 and February 28, 1997, and finally the coup attempt of July 15, 2016. As a result of these events, both human rights and freedoms were restricted and democratic

developments came to a halt. Some coups were supported by the society, which shows us the weakness of the democracy culture in Turkey.

It is the period of the EU harmonization process, which we can call Turkey's golden age in terms of democracy. In this period, Turkey, which has the dream of joining the EU, has taken important steps in terms of democratization. Execution, which is a crime against humanity, was abolished in 2004. Turkey, which became a candidate country in 1999, has started to realize the criteria for harmonization as of 2005. However, as a result of certain events, the democratization process slowed down. Briefly, all these factors discussed under this title are important for the functioning of democracy in a country. These concepts and factors discussed in terms of Turkey show us that the perception of democracy has not yet settled in the society and that Turkey needs to implement many reforms for its democratization and development.

Conclusion

Looking at the history of the relationship between democracy and development, it has become a subject of discussion and research since the 1950s. The fact that the growth figures are not clear in understanding the social structure in terms of countries has increased the interest in the concept of development. Democracy, above all, gives people the right to vote. Unlike other forms of government, democracy emphasizes the importance given to the individual and actively participates in the administration. The concept of development, which strengthens the relationship between economics and politics, examines countries more broadly by considering variables such as social situations, education, political values, and the right to be elected, rather than considering them as quantitative data.

Ideally, the relationship between democracy and development, which has a complementary effect on each other, has always had certain vulnerabilities in itself. First of all, there are big differences between developed and developing countries. century, it is expressed as a neoliberal negativity situation. In this context, when viewed socially, the relationship between democracy and development is both XX. century and XI. The century has been one of the most challenging and important issues. Secondly, it is aimed to spread democracy all over the world by defending the rights of individuals, providing freedom of thought and supporting political liberalism. Here, the hegemony of capitalism, in which transnational capital is encouraged to provide a more permeable environment for investment, has been seen as a means to embellish it with strong idealism. However, this situation emerges as a phenomenon that increases foreign dependency rather than creating a stable process. The third is to reveal the gray zone between democracy and autocracy. Governments have generally acted by putting pressure on the opposition, ignoring the principle of separation of powers in order to realize their wishes. Here, the law is dominant and the principle of separation of powers is valid; Democracy, which is an administrative system in which fundamental freedoms such as freedom of expression, assembly, religion and property are protected, has begun to turn into an illusion that regular elections are held because governments need electoral support to maintain their rule. In this context, after the theoretical framework was given, a clear consensus could not be achieved in the studies, which pushed the studies into the field of quantitative methods that can be considered more empirical. While the relationship between democracy and development, which is seen as common in all empirical studies discussed and analyzed in this article, has a positive effect in the long run, this situation is generally negative in the short run. In addition, these results may differ with the variables considered. Another point to be noted is that there were some breaks in the periods discussed in Turkey. This situation shows us that there is a relationship between democracy and development. The fact that economic or political decisions (such as the 1980 coup d'état, 2004, 2008 crisis, etc.) cause some ruptures shows us the existence of a relationship between these two variables.

As a result, the concept of democracy and development has undergone significant changes in the historical process. However, it would be wrong to say that there is no relationship between these two concepts, and it would not be right to say that there is a relationship. In this context, it is important for the studies to reach more realistic results by considering and examining the main variables mentioned before in order to obtain more precise results.

REFERENCES

- Yay, G. G. (2002). An Essay on the Relationship between Economic Development and Democracy. Faculty of Economics Journal, 52(1), 27-54.
- Kazgan, G. (2016). Economic Thought: The Evolution of Political Economy. Istanbul: Remzi Bookstore, 263-283.
- Koçak, E. (2016). Democracy, Economic Freedoms and Growth: Theory and Empirical Practice. Unpublished Doctoral Thesis, Erciyes University Institute of Social Sciences, Kayseri.
- Unsal, L. (2014). A Critique of Economism: The Idea of Development in Turkey. Ankara: Heretik Publications, 89, 112.
- Zakaria, F. (1997). The Rise of Illiberal Democracy. Foreign Affairs, Vol. 76, no. 6, 22-43.
- Beris, H. E. (2016). The Faces of Politics – Concepts and Processes from Ancient Greece to the Postmodern Period. Istanbul: Tezkire Publishing, 80, 144.
- Dahl, R. A. (2010). On Democracy. (Trans. B. Kadoğlu). Ankara: Phoenix Publishing House. (The original was published in 1998), 21-24, 8, 71, 97, 99-100, 156, 164, 173, 225.
- Sodaro, M. (2008) Comparative Politics, A Global Introduction, New York: McGraw Hill.
- Sezgin, S. (2007). Political Cyclical Fluctuations in Turkey: 1950-2003 Period. Ankara University Journal of SBF, 62(2), 135–154.
- Erdogan, S. (2020). The Relationship between Democracy and Economic Growth: An Analysis for Turkey. Journal of Erciyes University Faculty of Economics and Administrative Sciences, (56) , 161-178
- Sirowy, L., Inkeles, A. (1990). The effects of democracy on economic growth and inequality: A review. Studies in Comparative International Development, 25(1), 126-157.
- Baum, M. A., Lake, D. A. (2003). The political economy of growth: democracy and human capital. American Journal of Political Science, 47(2), 333-347.
- Koçak, E., & Nisfet, U. Z. A. Y. (2017). The Relationship Between Democracy and Economic Growth in Turkey: An Empirical Research. Management and Economics: Journal of Celal Bayar University Faculty of Economics and Administrative Sciences, 24(3), 705-723.
- Erkuş, S., & Karamelikli, H. (2016). Türkiye’de Demokrasi ve İktisadi Büyüme Arasındaki Uzun Dönemli İlişki.
- Özmen, Y. P. (2018). XXI. Democracy and Development on the Threshold of the Century. Akademik Hassasiyetler, 5(10), 103-122.
- Özden, M., & ERBAY, E. R. (2017). Demokrasi Ekonomik Kalkınma İçin Ön Koşul Mudur?. Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 6(4), 347-358.
- Bilecen, H., & Kibis, E. Y. (2012). Economic growth and democracy in Turkey.

- Kirişçi, K., & Sloat, A. (2019). The rise and fall of liberal democracy in Turkey: Implications for the West. Policy Brief, Retrieved, 10.
- Durakçay, F. A., Gün, A., & Gülal, G. Demokrasi-Kalkınma İlişkisi Çerçevesinde Avrupa Birliği'nin Demokrasi Teşviki Gündemi: Demokrasi mi, İstikrar mı?
- Adaman, F. (2016). Environmentalism in Turkey: between democracy and development?. Routledge.
- Bollen, K. A. (1979). Political democracy and the timing of development. American sociological review, 572-587.
- Doğan, A. (2005). Demokrasi ve ekonomik gelişme. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (25), 1-19.
- Leftwich, A. (2002). Democracy and development. New Political Economy, 7(2), 269-281.
- Erkuş, S., & Karamelikli, H. (2016). Türkiye'de Demokrasi ve İktisadi Büyüme Arasındaki Uzun Dönemli İlişki.
- Ercoskun, B. (202). Türkiye'nin Demokratikleşme Sürecindeki Parametreleri . Lectio Socialis, 4(1), 41-58.
- Tuncer, E. (1999), 18 Nisan 1999 Milletvekili Genel Seçimleri, Sayısal ve Siyasal Değerlendirme, TESAV Yayınları, Ankara.
- Aydın, M. (2000). Kurumlar Sosyolojisi. Ankara: Vadi Yayınları.
- Arat, Y. (1999). Türkiye'de Modernleşme Projesi ve Kadınlar. S. Bozdoğan içinde, Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik (s. 82-98). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Güneş, İ. (1985). Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisinin Düşünsel Yapısı (1920-1923). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA KAYGIYI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ²¹⁷

Sinem ÇAKIR²¹⁸ & Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN²¹⁹

Öz

İnsanoğlu yaşamı süresince pek çok durumla karşı karşıya kalabilmekte, bu durumlar bazen zorlayıcı olabilmektedir. Sosyal yaşamda değişiklikler, pandemi gibi kısıtlayıcı durumlar, yakın birinin kaybı, hastalık gibi durumlar her yaşta bireyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çocuklar hiç şüphesiz olumsuz yaşam deneyimlerinden en çok etkilenen gruptur. Bu noktadan hareketle bu araştırmada okul öncesi dönem çocukların kaygı durumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla; araştırma Samsun ili Atakum ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 48 ay ve üzeri 242 çocuk ve anneleri ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” ve “Genel Bilgi Formu (Anne ve Çocuk Formu)” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda yakın çevrede ağır bir hastalık veya ölen birinin olma durumu, belirli bir korkuya sahip olma durumu, teknolojik cihazlarla geçirilen süre, annelerin çocuklarıyla geçirdikleri süre, babanın yaşı, anne ve babanın öğrenim durumu ve aile durumu değişkenleri ile çocukların kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatür eşliğinde tartışılarak, önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Olumsuz Yaşam Deneyimi, Çocuk, Kaygı

Investigation Of Factors Affecting Anxiety in Pre-School Children

169

Abstract

Human beings can face many situations throughout their life, and these situations can sometimes be challenging. Changes in social life, restrictive situations such as pandemics, loss of a close person, and illness can negatively affect individuals of all ages. Children are undoubtedly the group most affected by negative life experiences. From this point of view, the aim of this study is to examine the factors affecting the anxiety of preschool children. To this end; The research was conducted with 242 children over 48 months old and their mothers in the Atakum district of Samsun province. “Revised Preschool Anxiety Scale” and “General Information Form (Mother and Child Form)” were used as data collection tools in the research. The obtained data were analyzed in the SPSS package program. As a result of the research, there was a significant difference between the variables of a serious illness or death in the immediate environment, having a certain fear, the time spent with technological devices, the time spent by the mothers with their children, the age of the father, the education and family status of the parents and the anxiety levels of the children ($p<0,05$). The findings obtained from the research were discussed in the light of the relevant literature and suggestions were made.

Keywords: Early Childhood Education, Negative Life Experience, Child, Anxiety

²¹⁷ *Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde yüksek lisans tez öğrencisi Sinem ÇAKIR tarafından Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²¹⁸ Sinem ÇAKIR, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans öğrencisi, sinemcakiirr@gmail.com, Orcid: 0000-0002-1056-1720

²¹⁹ Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, gulumsergultekin@yahoo.com, Orcid: 0000-0003-2965-7017

GİRİŞ

Erken çocukluk, çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve motor becerilerini önemli derecede kazandığı kritik bir dönemdir. Çocuklar üzerinde erken çocukluk döneminin etkisi göz önüne alındığında çocukların sağlıklı ortamlarda gelişimlerini tamamlamaları önemli görülmektedir (Yaşar ve Ünsal Kaya, 2020).

Günlük yaşamda meydana gelen bazı durumlar sonucunda çocuklar, çeşitli sorunlar yaşayabilmektedir. Bu sorunların birçoğu dönemin özellikleri kapsamında değerlendirilmektedir (Yörükoğlu, 2019). Ancak bazı sorunlar dönemin özelliği olmaktan ziyade çevresel kaynaklı gerçekleşebilir. Bu sorunlar çocukların ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilmekte ve kaygı bozuklukları yaşamasına neden olabilmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde çocukların yaşadıkları kaygı ve korku durumlarını anne-baba tutumları, boşanma durumu, ebeveynlerin ruhsal bir hastalık ya da kaygıya sahip olması gibi faktörlerin etkilediği belirtilmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003; Aral ve Başar, 1998; Buldukoğlu vd., 2011; Essakow vd., 2005; Kasuto vd., 2020; Meadows vd., 2007; Nalbantoğlu, 2020; Derman ve Başal, 2013; Turan Cebeci, 2009).

Ayrıca günümüzde pandeminin görülmesi hem çocuklarda hem de ebeveynlerde çeşitli ruhsal ve davranışsal belirtilerin görülmesine neden olmuştur. Ebeveynlerin bu süreçte korku, kaygı, endişe ve çaresizlik duygularını yaşadığı; çocukların ise pandemi sonrasında sosyal yaşamları değişikliğe uğradığı için hırçınlık, ağlama, bağırma ve öfke nöbetleri, kaygı, korku, saldırgan davranışlar, anne babaya bağımlılık gibi belirtiler görülmeye başlanmıştır (Alisinanoğlu vd., 2020; Arslan Dikme ve Gültekin, 2021; Tarkoçin vd., 2020; Zabcı ve Karadeniz, 2021).

Bu araştırma ile çocukların ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilecek etmenlerin belirlenmesi, çocukların gelişimlerinde destekleyici ve önleyici müdahalelerin oluşturulmasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde çevresel faktörler ve yaşanan olumsuz deneyimler çocuğun ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebileceği görülmektedir. Bu kapsamda araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının kaygı düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, örneklem, veri toplama araçları, veri toplanması ve analizi başlıkları yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki incelendiğinden nicel araştırma yaklaşımlarından olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesinde ve analiz edilmesinde kullanılmaktadır (Karakaya, 2014).

Örneklem

Araştırmanın örneklemi, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Atakum ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan resmi okullarda eğitime devam eden 48 ay ve üzeri okul öncesi çocuklar ve anneleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 242 çocuğun ailesine ilişkin demografik verileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Ailelere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler	Grup	f	%
Annenin Yaşı	26-30 yaş	49	20,2
	31-35 yaş	96	39,7
	36-40 yaş	63	26,0
	41-45 yaş	28	11,6
	46-50 yaş	6	2,5
Annenin Öğrenim Durumu	Okuryazar-İlkokul Mezunu	32	13,2
	Ortaokul Mezunu	30	12,4
	Lise Mezunu	78	32,2
	Lisans ve üstü	102	42,1
Babanın Yaşı	26-30 yaş	12	5,0
	31-35 yaş	72	29,8
	36-40 yaş	84	34,7
	41-45 yaş	47	19,4
	46-50 yaş	27	11,2
Babanın Öğrenim Durumu	Okuryazar-İlkokul Mezunu	24	9,9
	Ortaokul Mezunu	23	9,5
	Lise Mezunu	80	33,1
	Lisans ve üstü	115	47,5
Aile Durumu	Birlikte	232	95,9
	Parçalanmış	10	4,1
Toplam		242	100

Tablo 1 incelendiğinde annelerin yaşına bakıldığında, %20,2'si (n:49) 26-30 yaş, %39,7'si (n:96) 31-35 yaş, %26,0'sı (n:63) 36- 40 yaş, %11,6'sı (n:28) 41-45 yaş, %2,5'i (n:6) 46-50 yaş arasında olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim durumuna bakıldığında, %13,2'si (n:32) okuryazar-ilkokul mezunu, %12,4'ü (n:30) ortaokul mezunu, %32,2'si (n:78) lise mezunu, %42,1'i (n:102) lisans ve üstü mezunudur.

Babaların yaşına bakıldığında, %5,0'i (n:12) 26-30 yaş, %29,8'i (n:72) 31-35 yaş, %34,7'si (n:84) 36- 40 yaş, %19,4'ü (n:47) 41-45 yaş, %11,2'si (n:27) 46-50 yaş arasında olduğu görülmektedir. Babaların öğrenim durumuna bakıldığında, %9,9'u (n:24) okuryazar-ilkokul mezunu, %9,5'i (n:23) ortaokul mezunu, %33,1'i (n:80) lise mezunu, %47,5'i (n:115) lisans ve üstü mezunudur.

Aile durumuna bakıldığında, araştırmaya katılan annelerin %95,9'u (n:232) birlikte, %4,1'i (n:10) parçalanmış aileye sahiptir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 242 çocuğa ilişkin demografik veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Çocuklara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Grup	f	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	145	59,9
	Erkek	97	40,1
Çocuğun Yaşı	48-60 ay	63	26,0
	61-72 ay	179	74,0
Çocuğun yaşadığı aile tipi	Çekirdek Aile	214	88,4
	Geniş Aile	28	11,6
Çocukla ilgilenen kişi	Anne-baba	231	95,5
	Büyükanne-Büyükbaba	11	4,5
Çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi	0-1 yıl	177	73,1
	1-2 yıl	50	20,7
	2 yıl ve üzeri	15	6,2
Çocuğun herhangi bir sağlık problemi olma durumu	Evet	21	8,7
	Hayır	221	91,3
Çocuğun yakın çevresinde ağır bir hastalık geçiren ya da ölen birisi olma durumu	Evet	37	15,3
	Hayır	205	84,7
Çocuğun belirli bir korkusu olma durumu	Evet	113	46,7
	Hayır	129	53,3
Çocuğun günlük ortalama teknolojik araçlar ile geçirdiği süre	Bir saatten az	60	24,8
	1-2 saat	107	44,2
	2-3 saat	48	19,8
	3 saat ve üzeri	27	11,2
Çocukla birlikte ortalama geçirilen süre	Yarım saatten az	8	3,3
	Yarım saat-1 saat	33	13,6

	1-2 saat	72	29,8
	3 saat ve üzeri	129	53,3
	Toplam	242	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen çocukların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında, %59,9'u (n:145) kız iken, %40,1'i (n:97) erkektir. Çocukların %26,0'sı (n:63) 48-60 aylık iken, %74,0'ü (n:179) 61-72 aylıktır. Aile tipine bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların %88,4'ü (n:214) çekirdek aileye ve %11,6'sı (n:28) geniş aileye sahiptir. Çocukla ilgilenen kişiler incelendiğinde, %95,5'i (n:231) anne-baba, %4,5'i (n:11) büyükanne-büyükbabadır. Okul öncesi eğitim alma süresi incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların %73,1'i (n:177) 0-1 yıl, %20,7'si (n:50) 1-2 yıl, %6,2'si (n:15) 2 yıl ve üzeridir.

Çocuğun herhangi bir sağlık problemi olma durumuna bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların %8,7'sinin (n:21) sağlık problemi varken, %91,3'ünün (n:221) sağlık problemi yoktur. Ayrıca sağlık problemi olan çocuklara baktığımızda bu çocukların onu (%4,1) alerji hastası olduğu, birinin (%0,4) böbrek rahatsızlığı olduğu, birinin (%0,4) reflü hastası olduğu, dördünün (%1,7) göz hastalıkları (duane sendromu, kayma, astigmat) olduğu, birinin (%0,4) astım hastası olduğu, birinin (%0,4) Akdeniz anemisi olduğu, birinin (%0,4) epilepsi olduğu, birinin (%0,4) Fmf hastası olduğu, birinin (%0,4) hemanjiom rahatsızlığı olduğu yapılan kişisel bilgi formu sonucunda ortaya çıkmıştır.

Çocuğun yakın çevresinde ağır bir hastalık geçiren ya da ölen birisinin olma durumu incelendiğinde, %15,3'ünün (n:37) evet, % 84,7'sinin (n:205) hayır cevabını verdiği görülmektedir. Sonuçlara baktığımızda yakın çevresinde ağır hastalık ya da ölen kişilerin büyükanne, büyükbaba, amca, yenge ve baba olduğu belirlenmiştir.

Belirgin bir korkularının olma durumuna bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların %46,7'sinin (n:113) korkusu varken, %53,3'ünün (n:129) herhangi bir korkusu yoktur. Ayrıca %21,9'u (n:53) karanlık korkusu olduğu, %13,6'sının (n:33) hayvan korkusu olduğu, %4,5'inin (n:11) doktor korkusu olduğu, %2,1'inin (n:5) kapalı alanda kalma korkusu olduğu, %0,8'inin (n:2) yalnız kalma korkusu olduğu, %1,2'sinin (n:3) yüksek sese karşı korkusu olduğu, %2,5'inin (n:6) yükseklik korkusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuğun günlük ortalama teknolojik araçlar ile geçirdiği süre incelendiğinde, %24,8'i (n:60) bir saatten az, %44,2'si (n:107) 1-2 saat, %19,8'i (n:48) 2-3 saat, %11,2'si (n:27) 3 saat ve üzeridir.

Çocukla birlikte ortalama geçirilen süreye bakıldığında, %3,3'ü (n:8) yarım saatten az, %13,6'sı (n:33) yarım saat-1 saat, %29,8'i (n:72) 1-2 saat, %53,3'ü (n:129) 3 saat ve üzeridir.

Verilerin Toplanması

Samsun ili Atakum ilçesindeki okulların belirlenmesinden sonra bu okullardan araştırmanın yapılabilmesi için Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Grubu'ndan gerekli olan etik kurul onayı alınmış ve sonrasında İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır.

Araştırma yapılacak okulların yöneticileri ile görüşülerek araştırma ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla sınıftaki çocukların annelerine "Genel Bilgi Formu", "Yeniden Düzenlenmen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği" iletilmiş, çocukları için doldurmaları istenmiştir. Veri toplama araçlarının dağıtılmasının ardından toplam 323 adet veri dönüşü sağlanmış ve kontrol edilmiştir. Hatalı veya

eksik doldurulan 81 adet veri çıkarılmıştır. Kalan 242 adet veri istatistiksel analiz için değerlendirilmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında çocukların kaygı düzeyini belirlemek için “Yeniden Düzenlenmiş Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından oluşturulan, ebeveynlerin ve çocukların demografik bilgilerini elde etmek için ‘Genel Bilgi Formu’ kullanılmıştır.

Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği

2001 yılında Edwards, Rapee, Kennedy ve Spence tarafından geliştirilen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği, 2010 yılında tekrar incelemeye alınmış ve geçerlik, güvenirliği araştırılmıştır. Ölçeğin Türkçe geçerlik çalışması Güler ve Totan (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa .90 düzeyinde McDonald omega değeri ise .92 düzeyinde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenirliği için yapılan analizler incelendiğinde sosyal kaygı boyutunda .53, genellenmiş kaygı boyutunda .35, ayrılık kaygısı boyutunda .55, belirgin korkular boyutunda .59 ilişkiye ve toplamda ise .53 düzeyinde önemli ilişkilerin var olduğu görülmüştür (Güler, 2016).

Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı ölçeği 5’li likert tipi ve 30 madde ve genellenmiş kaygı (7 madde) , sosyal kaygı (7 madde), ayrılık kaygısı (5 madde) ve belirgin korkular (9 madde) olmak üzere dört alt faktörden oluşmaktadır.

Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu, anneler ve çocukların demografik bilgilerini belirleyebilmek için araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Genel bilgi formu içerisinde 15 madde yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, araştırmaya katılan çocukların “Yeniden Düzenlenmiş Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” den elde ettikleri puanların farklı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız değişkenin kategori sayısına bağlı olarak t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Anlamlı çıkan farklılıklarda ayrıca grup farklılıklarının tespit edilmesi amacıyla Bonferroni testi kullanılmıştır.

Normallik varsayımını incelemek için örneklem büyüklüğünün 50’den fazla olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bununla birlikte, dağılıma ait çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Araştırmada dağılımın normalliğine, varyans katsayısına ve histogram grafiğine bakılmıştır ve tüm bunlar sonucunda dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir.

Çocukların kaygı ölçeğinden elde ettikleri puanlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Araştırmaya Dâhil Edilen Çocukların Kaygı Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlar

Alt Boyutlar	N	Ort.	S	Min.	Max.
Sosyal Kaygı	242	13,74	5,75	7,00	31,00
Genellenmiş Kaygı	242	13,65	4,67	6,00	30,00
Ayrılık Kaygısı	242	9,88	4,11	5,00	24,00
Belirgin Korkular	242	19,43	6,74	6,00	45,00
Toplam	242	56,86	17,95	28,00	115,00

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların kaygı ölçeğinin alt boyutlarından ve toplam puanlara ilişkin değerler verilmektedir. Sosyal kaygı alt boyutundan alınan en düşük puan 7, en yüksek puan 31, grubun ortalaması ise 13,74 puandır. Genellenmiş kaygı alt boyutundan alınan en düşük puan 6, en yüksek puan 30, grubun ortalaması ise 13,65 puandır. Ayrılık kaygısı alt boyutundan alınan en düşük puan 5, en yüksek puan 24, grubun ortalaması ise 9,88 puandır. Belirgin korkular alt boyutundan alınan en düşük puan 6, en yüksek puan 45, grubun ortalaması ise 19,43 puandır. Toplam puandan alınan en düşük puan 28, en yüksek puan 115 grubun ortalaması ise 56,86 olarak tespit edilmiştir.

175

BULGULAR VE YORUM

Çocukların cinsiyetlerine göre kaygı ölçeğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4.

Çocukların Cinsiyetlerine Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Kaygı Ölçeği											
Cinsiyet	Sosyal Kaygı			Genellenmiş Kaygı		Ayrılık Kaygısı		Belirgin Korkular		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Kız	145	13,96	5,85	13,66	4,86	9,85	4,13	19,70	7,02	57,22	18,93
Erkek	97	13,10	5,62	13,14	4,40	9,12	4,09	19,02	6,31	56,32	16,46
t-Testi		t	p	t	p	t	P	t	p	t	p
		-0,743	0,458	-0,038	0,970	0,128	0,898	-0,780	0,436	-0,393	0,695

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların cinsiyetleri ile sosyal kaygı ($t=-0,743$, $p>0,05$), genellenmiş kaygı ($t=-0,038$, $p>0,05$), ayrılık kaygısı ($t=0,128$, $p>0,05$), belirgin korkular ($t=0,780$, $p>0,05$) ve toplam kaygı düzeyleri ($t=-0,393$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde kızların; sosyal kaygı ($X=13,96$), genellenmiş kaygı ($X=13,66$), ayrılık kaygısı ($X=9,85$), belirgin korkular ($X=19,70$) ile toplam puanlarında ($X=57,22$) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Çocukların yaşlarına göre kaygı ölçeğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.

Çocukların Yaşlarına Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Kaygı Ölçeği												
Yaş	Sosyal				Genellenmiş		Ayrılık		Belirgin		Toplam	
	Kaygı		Kaygı		Kaygısı		Korkular					
	N	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	
48-60 ay	63	13,43	6,23	13,38	4,98	9,44	4,33	18,59	6,49	55,49	19,33	
61-72 ay	179	13,70	5,59	13,64	4,57	10,03	4,03	19,72	6,82	57,34	17,48	
t-Testi		t	p	t	p	t	P	t	p	t	p	
		0,137	0,892	0,056	0,955	-0,937	0,351	-1,148	0,242	-0,669	0,505	

176

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların yaşları ile sosyal kaygı ($t=0,137$, $p>0,05$), genellenmiş kaygı ($t=0,056$, $p>0,05$), ayrılık kaygısı ($t=-0,937$, $p>0,05$), belirgin korkular ($t=-1,148$, $p>0,05$) ve toplam kaygı düzeyleri ($t=-0,669$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde 61-72 ayları arasındaki çocukların ayrılık kaygısı ($X=10,03$), belirgin korkular ($X=19,72$) ile toplam puanlarında ($X=57,34$) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Çocukların yaşadığı aile tipine göre kaygı ölçeğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6.

Çocukların Yaşadığı Aile Tipine Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Aile Tipi	Kaygı Ölçeği										
	Sosyal			Genellenmiş		Ayrılık		Belirgin		Toplam	
	Kaygı			Kaygı		Kaygısı		Korkular			
	N	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S
Çekirdek Aile	214	13,69	5,68	13,74	4,65	9,95	4,02	19,42	6,71	56,97	17,70
Geniş Aile	28	14,11	6,35	13,00	4,91	9,12	4,73	19,50	7,12	56,04	20,10
t-Testi		t	p	t	p	t	P	t	p	t	p
		-0,333	0,741	0,752	0,457	0,670	0,508	-0,059	0,953	0,234	0,817

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların yaşadığı aile tipi ile sosyal kaygı ($t=-0,333$, $p>0,05$), genellenmiş kaygı ($t=0,752$, $p>0,05$), ayrılık kaygısı ($t=0,670$, $p>0,05$), belirgin korkular ($t=-0,059$, $p>0,05$) ve toplam kaygı düzeyleri ($t=0,234$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde geniş aileye sahip çocukların genellenmiş kaygı ($X=13,00$), ayrılık kaygısı ($X=9,12$) ile toplam puanlarında ($X=56,04$) daha düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Çocuklarla ilgilenen kişiye göre kaygı ölçeğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Çocuklarla İlgilenen Kişiye Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Kaygı Ölçeği											
Çocukla İlgilenen Kişi	Sosyal Kaygı			Genellenmiş Kaygı		Ayrılık Kaygısı		Belirgin Korkular		Toplam	
	N	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S
Anne-Baba	231	13,71	5,78	13,67	4,71	9,89	4,08	19,45	6,80	56,90	18,11
Büyükanne-Büyükbaba	11	14,27	5,31	13,27	3,93	9,64	4,90	18,91	5,66	56,09	15,12
t-Testi		t	P	t	p	t	p	t	p	t	p
		-0,342	0,739	0,325	0,751	0,167	0,870	0,306	0,765	0,171	0,867

Tablo 7 incelendiğinde, çocuklarla ilgilenen kişi ile sosyal kaygı ($t=-0,342$, $p>0,05$), genellenmiş kaygı ($t=0,325$, $p>0,05$), ayrılık kaygısı ($t=0,167$, $p>0,05$), belirgin korkular ($t=0,306$, $p>0,05$) ve toplam kaygı ($t=0,171$, $p>0,05$) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Çocukların okul öncesi eğitim alma sürelerine göre kaygı ölçeğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur

Tablo 8.

Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	N	Kaygı Ölçeği									
		Sosyal Kaygı		Genellenmiş Kaygı		Ayrılık Kaygısı		Belirgin Korkular		Toplam	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1 yıldan az	177	13,86	5,82	13,85	4,74	10,07	4,23	19,76	6,69	57,76	17,82
1-2 yıl	50	13,54	5,51	12,84	4,15	9,42	3,42	18,18	5,89	54,02	16,27
2 yıl ve üzeri	15	12,93	5,98	14,07	5,49	9,07	4,78	19,60	9,57	55,67	24,29
Toplam	242	13,73	5,75	13,65	4,67	9,88	4,11	19,43	6,74	56,86	17,95
Varyans Analizi Sonucu	Sd	F	p	F	p	F	P	F	p	F	p
Gruplararası	2	0,214	0,808	0,968	0,381	0,802	0,449	1,080	0,341	0,881	0,416
Gruplariçi	239										
Toplam	241										

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların okul öncesi eğitim alma süresi ile sosyal kaygı ($F_{(2-239)}=0,214$, $p>0,05$), genellenmiş kaygı ($F_{(2-239)}=0,968$, $p>0,05$), ayrılık kaygısı ($F_{(2-239)}=0,802$, $p>0,05$), belirgin korkular ($F_{(2-239)}=1,080$, $p>0,05$) ve toplam kaygı ($F_{(2-239)}=0,881$, $p>0,05$) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında bulunduğu okul öncesi eğitim alma süresi 1 yıldan az olan çocukların sosyal kaygı ($X=13,86$), ayrılık kaygısı ($X=10,07$), belirgin korkular ($X=19,76$) ile toplam puanlarında ($X=57,76$) en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Anlamlı bir fark yaratmamasına rağmen okulda daha az yılı olan çocukların okulda daha fazla yılı olan çocuklara göre kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Çocukların herhangi bir sağlık probleminin olma durumuna göre kaygı ölçeğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 9’de sunulmuştur.

Tablo 9.

Çocukların Herhangi Bir Sağlık Problemi Olma Durumuna Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Herhangi bir sağlık problemi olma durumu	N	Kaygı Ölçeği									
		Sosyal Kaygı		Genellenmiş Kaygı		Ayrılık Kaygısı		Belirgin Korkular		Toplam	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Evet	21	15,67	7,45	14,67	6,38	11,05	5,39	20,52	6,90	61,90	22,40
Hayır	221	13,55	5,55	13,56	4,84	9,76	3,96	19,32	6,73	56,38	17,46
t-Testi		t	p	t	P	t	P	t	p	t	p
		1,268	0,218	0,779	0,444	1,064	0,299	0,765	0,452	1,099	0,283

Tablo 9 incelendiğinde, çocuğun herhangi bir sağlık problemi olma durumu ile sosyal kaygı ($t=1,268$, $p>0,05$), genellenmiş kaygı ($t=0,779$, $p>0,05$), ayrılık kaygısı ($t=1,064$, $p>0,05$), belirgin korkular ($t=0,765$, $p>0,05$) ve toplam kaygı ($t=1,099$, $p>0,05$) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde, herhangi bir sağlık problemi olmayan çocukların sosyal kaygı ($X=13,55$), genellenmiş kaygı ($X=13,56$), ayrılık kaygısı ($X=9,76$), belirgin korkular ($X=19,32$) ile toplam puanlarında ($X=56,38$) daha düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Ayrıca sağlık problemi olan çocuklara baktığımızda bu çocukların onu alerji hastası olduğu, birinin böbrek rahatsızlığı olduğu, birinin reflü hastası olduğu, dördünün göz hastalıkları (duane sendromu, kayma, astigmat) olduğu, birinin astım hastası olduğu, birinin Akdeniz anemisi olduğu, birinin epilepsi olduğu, birinin Fmf hastası olduğu, birinin hemanjiom rahatsızlığı olduğu yapılan kişisel bilgi formu sonucunda ortaya çıkmıştır.

Çocukların yakın çevresinde ağır bir hastalık geçiren ya da ölen birisi olma durumuna göre kaygı ölçeğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Çocuğun Yakın Çevresinde Ağır Bir Hastalık Geçiren Ya da Ölen Birisi Olma Durumuna Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Kaygı Ölçeği											
Çocuğun Yakın Çevresinde Ağır Bir Hastalık Geçiren Ya da Ölen Birisi	Sosyal Kaygı		Genellenmiş Kaygı		Ayrılık Kaygısı		Belirgin Korkular		Toplam		
	N	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S
	Evet	37	13,59	5,86	14,65	4,79	11,51	4,53	23,46	8,43	63,54
Hayır	205	13,76	5,75	13,47	4,64	9,58	3,96	18,70	6,14	55,65	17,58
t-Testi		t	p	t	P	t	P	t	P	t	p
		0,159	0,874	1,380	0,174	2,429	0,019*	3,283	0,002**	2,376	0,022*

* $p<0,05$

** $p<0,01$

Tablo 10 incelendiğinde, yapılan t testi sonuçlarına göre, çocuğun yakın çevresinde ağır bir hastalık geçiren ya da ölen birisi olma durumu ile ayrılık kaygısı ($t=2,429$, $p<0,05$), belirgin korkular ($t=3,283$, $p<0,01$) ve toplam puanları ($t=2,376$, $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında yakın çevresinde ağır bir hastalık geçiren ya da ölen birisi olan çocukların genellenmiş kaygı ($X=14,65$), ayrılık kaygısı ($X=11,51$), belirgin korkular ($X=23,46$) ile toplam puanlarında ($X=63,54$) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Çocukların belirli bir korkusunun olma durumuna göre kaygı ölçeğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Çocuğun Belirli Bir Korkusunun Olma Durumuna Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Kaygı Ölçeği											
Çocuğun Belirli Bir Korkusu Olma Durumu	Sosyal Kaygı		Genellenmiş Kaygı		Ayrılık Kaygısı		Belirgin Korkular		Toplam		
N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Evet	113	14,84	5,98	14,89	5,13	10,92	4,03	22,19	6,67	63,04	17,82
Hayır	129	12,77	5,38	12,57	3,94	8,96	3,96	17,00	5,83	51,44	16,29
t-Testi		t	p	t	P	t	P	t	p	t	p
		2,819	0,005**	3,916	0,000**	3,799	0,000**	6,409	0,000**	5,257	0,000**

**p<0,01

Tablo 11 incelendiğinde, yapılan t testi sonuçlarına göre, çocukların belirli bir korkusu olma durumu ile sosyal kaygısı (t=2,819, p<0,01), genellenmiş kaygı (t=3,916, p<0,01) ayrılık kaygısı (t=3,799, p<0,01), belirgin korkular (t=6,409, p<0,01) ve toplam puanları (t=5,257, p<0,01) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Boyutların toplam puan ortalamalarına bakıldığında belirli bir korkusu olan çocukların sosyal kaygı (X=14,84), genellenmiş kaygı (X=14,89), ayrılık kaygısı (X=10,92), belirgin korkular (X=22,19) ile toplam puanlarında (X=63,04) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Korkusu olan çocukların elli üçünün karanlık korkusu olduğu, otuz üçünün hayvan korkusu olduğu, on birinin doktor korkusu olduğu, beşinin kapalı alanda kalma korkusu olduğu, ikisinin yalnız kalma korkusu olduğu, üçünün yüksek sese karşı korkusu olduğu, altısının yükseklik korkusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların günlük ortalama teknolojik araçlar ile geçirdiği süreye göre kaygı ölçeğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Çocukların Günlük Ortalama Teknolojik Araçlar İle Geçirdiği Süreye Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kaygı Ölçeği											
Günlük Ortalama Teknolojik Araçlar İle Geçirilen Süre	Sosyal Kaygı		Genellenmiş Kaygı		Ayrılık Kaygısı		Belirgin Korkular		Toplam		
N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Bir saatten az	60	13,30	5,66	13,33	4,24	9,33	4,18	19,12	6,94	55,08	18,30
1-2 saat	107	13,21	5,14	13,06	4,50	9,79	3,93	18,50	5,73	54,78	15,50
2-3 saat	48	15,04	6,26	14,75	4,98	9,70	3,67	20,78	7,71	60,29	19,83
3 saat ve üzeri	27	14,44	7,08	14,78	5,36	11,70	5,07	21,37	8,58	63,93	21,29
Toplam	242	13,73	5,75	13,65	4,67	9,88	4,11	19,43	6,74	56,86	17,95

Varyan Analizi Sonucu	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplararası	3	1,375	0,251	2,107	0,100	2,204	0,088	2,122	0,98	2,822	0,046*
Gruplariçi	238										
Toplam	241										

***p<0,05**

Tablo 12 incelendiğinde, çocukların günlük ortalama teknolojik araçlarla geçirdiği süre ile toplam kaygı ($F_{(3-238)}=2,5822$, $p<0,05$) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bonferroni analizine göre anlamlı farklılığın 3 saat ve üzeri teknolojik cihazlarla geçirilen süreden kaynaklandığı belirlenmiştir. Boyutların toplam puan ortalamalarına bakıldığında günlük teknolojik cihazlarla 3 saat ve üzeri zaman geçiren çocukların genellenmiş kaygı ($X=14,78$), ayrılık kaygısı ($X=11,70$), belirgin korkular ($X=21,37$) ile toplam puanlarında ($X=63,93$) en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum da teknolojik cihazlarla geçirilen süre artış gösterdikçe çocukların kaygı puanlarında da artış olduğunu söylemek mümkün olmaktadır.

Annelerin çocuklarla birlikte ortalama geçirdiği süreye göre kaygı ölçeğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13.

Annelerin Çocuklarla Birlikte Ortalama Geçirdiği Süreye Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kaygı Ölçeği											
Çocukla birlikte geçirilen ortalama süre	Sosyal Kaygı	Genellenmiş Kaygı	Ayrılık Kaygısı	Belirgin Korkular	Toplam						
N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Yarım saatten az	8	19,37	8,68	14,87	5,11	11,37	4,00	20,25	8,31	67,12	17,54
Yarım saat-1 saat	33	14,12	5,81	14,48	4,96	10,33	4,44	19,94	6,95	58,88	19,57
1-2 saat	72	15,24	6,02	14,42	4,77	10,10	3,95	20,86	7,04	60,78	18,27
3 saat ve üzeri	129	12,45	4,96	12,94	4,45	9,54	4,12	18,44	6,33	53,52	16,78
Toplam	242	13,73	5,75	13,65	4,67	9,88	4,11	19,43	6,74	56,86	17,95
Varyans Analizi Sonucu	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplararası	3	6,862	0,000*	2,211	0,08	0,843	0,472	2,137	0,096	3,767	0,011*
Gruplariçi	238		*		7						
Toplam	241										

***p<0,05**

****p<0,01**

Tablo 13 incelendiğinde, annelerin çocuklarla birlikte geçirdikleri süre ile sosyal kaygı ($F_{(3-238)}=6,862$, $p<0,01$) ve toplam puanları ($F_{(3-238)}=3,767$, $p<0,05$) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni analizine göre anlamlı farklılığın 3 saat ve üzeri birlikte geçirilen süreden kaynaklandığı belirlenmiştir. Boyutların toplam puan ortalamalarına ebeveynleri ile birlikte ortalama 3 saat ve üzeri zaman geçiren çocukların sosyal kaygı ($X=12,45$), genellenmiş kaygı ($X=12,94$), ayrılık kaygısı ($X=9,54$), belirgin korkular ($X=18,44$) ile toplam puanlarında ($X=53,52$) en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Çocukların annelerin yaşlarına göre kaygı ölçeğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kaygı Ölçeği											
Annelerinin Yaşı	Sosyal Kaygı			Genellenmiş Kaygı		Ayrılık Kaygısı		Belirgin Korkular		Toplam	
	N	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S
26-30 yaş	49	14,49	6,38	14,43	4,74	10,18	3,50	20,47	6,31	59,84	17,28
31-35 yaş	96	13,60	5,54	13,17	4,33	9,40	3,77	18,24	6,10	54,50	16,45
36-40 yaş	63	13,30	5,18	13,29	4,54	9,73	4,44	19,21	6,98	55,67	17,92
41-45 yaş	38	13,38	6,75	14,61	5,83	11,25	5,40	21,25	8,23	61,14	22,99
46-50 yaş	6	14,40	5,43	14,50	4,81	10,17	2,79	23,67	7,26	62,83	18,26
Toplam	242	13,73	5,75	13,65	4,67	9,88	4,11	19,43	6,74	56,86	17,95
Varyans Analizi Sonucu	Sd	F	p	F	p	F	P	F	p	F	p
Gruplararası	4	0,336	0,853	1,036	0,389	1,212	0,307	2,202	0,070	1,394	0,237
Gruplariçi	237										
Toplam	241										

Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Tablo 14 incelendiğinde, çocukların annelerinin yaşları ile sosyal kaygı ($F_{(4-237)}=0,336$, $p>0,05$), genellenmiş kaygı ($F_{(4-237)}=1,036$, $p>0,05$), ayrılık kaygısı ($F_{(4-237)}=1,212$, $p>0,05$), belirgin korkular ($F_{(4-237)}=2,202$, $p>0,05$) ve toplam kaygı ($F_{(4-237)}=1,394$, $p>0,05$) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Puan ortalamaları incelendiğinde 46-50 yaş aralığında olan annelerin çocuklarının belirgin korkuları ($X=23,67$) ile toplam puanları ($X=62,83$) en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Çocukların babalarının yaşlarına göre kaygı ölçeğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Çocukların Babalarının Yaşlarına Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kaygı Ölçeği											
Babaların Yaşı	Sosyal Kaygı			Genellenmiş Kaygı		Ayrılık Kaygısı		Belirgin Korkular		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
26-30 yaş	12	14,92	7,70	14,67	5,52	9,33	3,31	19,50	6,89	58,42	20,21
31-35 yaş	72	13,24	5,53	13,21	4,50	9,69	3,51	19,11	6,15	55,43	16,73
36-40 yaş	84	13,31	5,33	13,29	4,36	9,58	4,35	18,65	7,08	54,93	17,34
41-45 yaş	47	14,06	5,53	13,77	4,56	10,06	4,09	19,23	6,67	57,32	17,69
46-50 yaş	27	15,30	6,97	15,33	5,68	11,19	5,06	22,96	6,77	65,18	21,12
Toplam	242	13,73	5,75	13,65	4,67	9,88	4,11	19,43	6,74	56,86	17,95
Varyans Analizi Sonucu	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplararası	4	0,911	0,458	1,320	0,263	0,903	0,463	2,226	0,047*	1,865	0,117
Gruplariçi	237										
Toplam	241										

*p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde, çocukların babalarının yaşları ile belirgin korkular ($F_{(4-237)}=2,226$, $p<0,05$) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni analizine göre anlamlı farklılığın 46-50 yaş aralığında olan babalardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde 46-50 yaş aralığında olan babaların çocuklarının sosyal kaygısı ($X=15,30$), genellenmiş kaygısı ($X=15,33$), ayrılık kaygısı ($X=11,19$), belirgin korkular ($X=22,96$) ile toplam puanlarında ($X=65,18$) en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre kaygı ölçeğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 16'de sunulmuştur.

Tablo 16.

Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kaygı Ölçeği											
Annelerin Öğrenim Durumu		Sosyal Kaygı		Genellenmiş Kaygı		Ayrılık Kaygısı		Belirgin Korkular		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Okuryazar- İlkokul	32	16,16	6,72	15,53	5,09	12,41	5,19	24,22	7,43	68,31	19,92
Ortaokul	30	14,40	6,71	14,03	4,93	9,97	3,70	20,07	6,88	58,80	19,02
Lise	78	12,79	5,27	13,42	4,42	9,91	4,07	18,94	6,38	55,36	16,30
Lisans ve üstü	102	13,50	5,32	13,13	4,55	9,03	3,56	18,11	6,13	53,84	16,95
Toplam	242	13,73	5,75	13,65	4,67	9,88	4,11	19,43	6,74	56,86	17,95
Varyans Analizi Sonucu	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplararası	3	2,839	0,039*	2,320	0,076	5,829	0,001**	7,473	0,000**	5,943	0,001**
Gruplarıçi	238										
Toplam	241										

*p<0,05

**p<0,01

Tablo 16 incelendiğinde, çocukların annelerinin öğrenim durumu ile sosyal kaygı ($F_{(3-238)}=2,839$, $p<0,05$), ayrılık kaygısı ($F_{(3-238)}=5,829$, $p<0,01$), belirgin korkular ($F_{(3-238)}=7,473$, $p<0,01$) ve toplam puanları ($F_{(3-238)}=5,943$, $p<0,01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni analizinin sonucuna göre, sosyal kaygı, ayrılık kaygı, belirgin korkular ve toplam kaygı düzey puanlarındaki anlamlı farklılığın okuryazar-ilkokul mezunu annelerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde okuryazar-ilkokul mezunu annelerin çocuklarının sosyal kaygı ($X=16,16$), genellenmiş kaygı ($X=15,53$), ayrılık kaygısı ($X=12,41$), belirgin korkular ($X=24,22$) ile toplam puanlarında ($X=68,31$) en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Çocukların babaların öğrenim durumlarına göre kaygı ölçeğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kaygı Ölçeği											
Babaların Öğrenim Durumu		Sosyal Kaygı		Genellenmiş Kaygı		Ayrılık Kaygısı		Belirgin Korkular		Toplam	
	N	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S
Okuryazar-İlkokul	24	14,37	6,86	14,46	5,15	11,37	5,33	24,42	7,29	64,62	20,93
Ortaokul	23	14,17	6,93	14,04	5,17	10,13	3,82	19,17	7,58	57,52	19,49
Lise	80	14,01	4,72	14,31	4,52	10,19	4,23	20,02	6,77	58,54	17,32
Lisans ve üstü	115	13,32	5,94	12,95	4,53	9,30	3,71	18,02	5,92	53,94	16,98
Toplam	242	13,73	5,75	13,65	4,67	9,88	4,11	19,43	6,74	56,86	17,95
Varyans Analizi Sonucu	Sd	F	p	F	p	F	P	F	p	F	p
Gruplararası	3	0,401	0,753	1,710	0,166	2,039	0,109	6,724	0,000**	2,816	0,040*
Gruplarıçi	238										
Toplam	241										

*p<0,05

**p<0,01

Tablo 17 incelendiğinde, çocukların babaların öğrenim durumu ile belirgin korkular ($F_{(3-238)} = 6,724$, $p < 0,01$) ve toplam puanları ($F_{(3-238)} = 2,816$, $p < 0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni analizinin sonucuna göre, belirgin korkular ve toplam kaygı düzey puanlarındaki anlamlı farklılığın okuryazar-ilkokul mezunu olan babalardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde okuryazar-ilkokul mezunu olan babaların çocuklarının sosyal kaygı ($X = 14,37$), genellenmiş kaygı ($X = 14,46$), ayrılık kaygısı ($X = 11,37$), belirgin korkular ($X = 24,42$) ile toplam puanlarında ($X = 64,62$) en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Çocukların aile durumlarına göre kaygı ölçeğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Çocukların Aile Durumuna Göre Kaygı Ölçeğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Kaygı Ölçeği											
Aile Durumu	Sosyal Kaygı			Genellenmiş Kaygı		Ayrılık Kaygısı		Belirgin Korkular		Toplam	
	N	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S
Birlikte	232	13,72	5,77	13,64	4,66	9,84	4,11	19,24	6,51	56,62	17,85
Parçalanmış	10	14,20	5,51	14,00	5,03	10,50	4,33	23,70	10,44	62,40	20,36
t-Testi		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
		-0,272	0,792	-0,223	0,828	-0,467	0,651	-1,340	0,040*	-0,883	0,399

* p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde, çocukların aile durumu ile belirgin korkular ($t=-1,340$, $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde parçalanmış aileye sahip çocukların sosyal kaygı ($X=14,20$), genellenmiş kaygı ($X=14,00$), ayrılık kaygısı ($X=10,50$), belirgin korkular ($X=23,70$) ile toplam puanlarında ($X=62,40$) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Parçalanmış aileye sahip çocukların kaygı düzeylerinin yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının kaygı düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ile ilgili elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Çocukların cinsiyetleri ile sosyal kaygı, genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı, belirgin korkular ve toplam kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde kızların; sosyal kaygı, genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı, belirgin korkular ile toplam puanlarında daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Her ne kadar anlamlı farklılık çıkmasa da kız çocuklarının tüm kaygı alt boyutlarında ve toplam kaygı boyutunda yüksek ortalamaya sahip olmalarının nedeni olarak, toplumsal faktörler, kültür ve gelenekler ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bora (2019) araştırmasında sosyal kaygı, genellenmiş kaygı ve belirgin korkular boyutlarında kızların kaygı düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu; Sümer ve Şendağ (2009) araştırmasında kız çocukların erkeklerden daha yüksek kaygı puanına sahip olduğu görülmüştür.

Çocukların yaşları ile sosyal kaygı, genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı, belirgin korkular ve toplam kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu çocukların kaygı düzeylerini yaşlarından daha çok, günlük yaşamda deneyimledikleri olumsuz yaşam koşulları ile ilişkili olabilir. Günümüzde yaşanan pandemi etkisiyle çocukların ve ebeveynlerin olumsuz etkilenmesi, çocukların okul öncesi eğitimden yararlanamaması gibi

durumların etkisi olması beklenilebilir. Bu nedenle araştırma bulgusunda anlamlı bir farklılık çıkmamış olabilir. Alanyazın incelendiğinde pandemi döneminin çocuklar ve ebeveynler üzerinde olumsuz etkiye neden olduğuna dair çalışmalar yer almaktadır (Alisinanoğlu vd., 2020; Arslan Dikme ve Gültekin, 2021; Tarkoçin vd., 2020; Zabcı ve Karadeniz, 2021).

Çocukların yaşadığı aile tipi ile sosyal kaygı, genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı, belirgin korkular ve toplam kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde geniş aileye sahip çocukların genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı ile toplam puanlarında daha düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Anne ve babaların çalışma hayatında yer almasıyla birlikte çocuklar ile ilgilenen büyükler veya bakıcılar olmuştur. Ancak geniş ailelerde bakıcı gereksinimi olmamakla birlikte büyükanne ve büyükbabalar torunlarına daha anlayışlı ve sıcak davranmaktadır (Tezcan, 2012). Çocuğun anne ve babası işe gittiğinde bulunduğu evde güveneceği kişilerin ve akranlarının varlığı, paylaşımda bulunacak kişi sayısının artması, büyüklerin daha izin verici tutumları sergilemeleri gibi durumlar çocukların kaygı düzeyini olumlu yönde etkileyebilir. Literatür incelendiğinde tek çocuğa sahip ebeveynlerin terk edilme korkusunun daha fazla olduğu ve çekirdek ailede yaşayan çocukların ayrılık kaygısının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Çetin, 2017; Kaya, 2021).

Çocuklarla ilgilenen kişi ile sosyal kaygı, genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı, belirgin korkular ve toplam kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu çocuğun bakımını sağlayan kişinin statüsünden çok, kişinin çocuk ile kurduğu güven ilişkisi, bulunduğu ortam, birlikte geçirdikleri süre, çocuğun ve bakımını sağlayan bireyin kişisel özellikleri gibi faktörler çocukların kaygı düzeylerini etkileyebilir. Bu nedenle araştırma bulgusunda anlamlı bir farklılık çıkmamış olabilir. Kaya (2020) tarafından yapılan bir araştırmada çocukların yaşadığı ev ortamında yardımcı birinin varlığına göre çocukların kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların okul öncesi eğitim alma süresi ile sosyal kaygı, genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı, belirgin korkular ve toplam kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında okul öncesi eğitim alma süresi 1 yıldan daha az olan çocukların sosyal kaygı, ayrılık kaygısı, belirgin korkular ile toplam puanlarında en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre çocukların okul öncesi eğitim süreleri arttıkça sosyal kaygı, ayrılık kaygısı ve toplam kaygı düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar akranlarıyla paylaşımda bulunma, işbirliği yapma, oyunlar oynama gibi davranışlar sergilemesi çocuğun okul ortamına uyumunu artırabilir, sosyal becerilerini geliştirebilir ve kaygı düzeyini düşürücü bir etkiye sahip olabilir. Okul öncesi eğitim alma süresi daha az olan çocukların kaygı düzeyinin yüksek olması okul ortamında sosyal yaşantıların daha az olması ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde Bora (2019) araştırmasında okul öncesi eğitim alma sürelerini arttıkça kaygı düzeylerinin azaldığı ve Erten (2012) araştırmasında çocukların sosyal davranış becerileri sergileme düzeyleri arttıkça okula uyum düzeyleri de arttığı; saldırgan, korkulu- kaygılı olma, sosyal olmayan davranışlar sergileme ve aşırı hareketli olma düzeyleri arttıkça okula uyum düzeyleri azaldığı sonucuna ulaşılmışlardır.

Çocuğun herhangi bir sağlık problemi olma durumu ile sosyal kaygı, genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı, belirgin korkular ve toplam kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde, herhangi bir sağlık problemi olmayan çocukların sosyal kaygı, genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı, belirgin korkular ile toplam puanlarında daha düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Çocuğun hastalık durumunda fiziksel görünümünde bir değişiklik, günlük yaşamını etkileyen hastalık belirtileri,

sürekli kullanması gereken ilaçların varlığı ve yetişkinin takibinde kalması gerektiği gibi durumlarda, arkadaşlarıyla aynı olmadığını ve hasta olduğu için akran reddi veya dışlanma yaşayacağını düşünebilir. Böylelikle çocuğun benlik gelişimi, kendine güveni ve sosyal-psikolojik gelişimi olumsuz yönde etkilenebilir. Hasta çocuklarda korku, kaygı, saldırganlık, depresyon, içe kapanma, üzüntü gibi psikolojik belirtiler görülebilir. (Bal Yılmaz ve Ersun, 2010; Bolat, 2018; Gültekin ve Baran, 2005).

Çocukların belirli bir korkusu olma durumu ile sosyal kaygısı, genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı, belirgin korkular ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Günlük yaşamda bazı çocuklar stres durumları ile başa çıkabilirken bazıları diğer akranlarına göre daha kaygılı ve stresli olmaya yatkın bir özelliğe sahip olabilir. Ayrıca okul öncesi dönemde çocukların çevreyi keşfetme süreçlerinde yaşadıkları deneyimler bazen korku ile de sonuçlanabilmektedir (Roe, 2006). Ayrıca çocukların korkularını etkileyen başka etmenler de yer almaktadır. Ay Solmaz (2017) araştırmasında ebeveynlerin tutumları, sosyoekonomik düzey, eğitim durumu ve çocukluk korkularına sahip olma durumu çocukların korkularını yordadığı; Serim (2010) ise çocukların ve ergenlerin %64,8'i model alma, %51,8'i olumsuz bilgi aktarımı, %35,8'i deneyimleri ile korku oluşturduğu görülmüştür. Buradan hareketle çocukların korku duyduğu durumların varlığı benlik gelişimini ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilir ve çeşitli kaygılar geliştirmesine neden olabilir.

Çocuğun yakın çevresinde ağır bir hastalık geçiren ya da ölen birisi olma durumu ile ayrılık kaygısı, belirgin ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Çocuğun yakın çevresinde birinin ölmesi durumunda, çocuk ölümü reddetme, ölen kişinin döneceğine inanma gibi düşüncelere kapılabilir. Çocuklarda ölüm durumundan sonra suçluluk, kızgınlık, terk edilme korkusu ve kaygı gibi duygular görülebilmektedir (Köylü, 2004). Bir başka değişken olan hasta olma durumunda ise, ebeveyn hem kendi hem de çocuğunun fiziksel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılayamayabilir. Bu kapsamda çocukların ayrılık kaygısı, genellenmiş kaygı, belirgin korkular ve toplam kaygı puanları etkilendiği yorumunda bulunulabilir. Literatür incelendiğinde Meadows vd. (2007) annenin depresyon ve anksiyete bozukluğuna sahip olmasının çocukların davranış problemleri artırma riski ile ilişkili olduğu ve Buldukoğlu vd. (2011) ebeveynlerde ruhsal bir hastalık olma durumunun çocukların yaşamını ciddi bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Çocukların günlük ortalama teknolojik araçlarla geçirdiği süre ile toplam kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın 3 saat ve üzeri teknolojik cihazlarla geçirilen süreden kaynaklandığı belirlenmiştir. Araştırma bulgusu incelendiğinde çocukların günlük ortalama teknolojik aletlerle geçirdikleri süre arttıkça kaygı boyutlarında artış görülmektedir. Okul öncesi çocuklarının teknoloji kullanımının çok sık olması, süresinin fazla olması, izlediği içeriklerin kontrol edilmemesi, ebeveynlerin teknoloji kullanımı gibi etkenler çocukların psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Literatür incelendiğinde Bekar (2014) araştırmasında televizyon izleme süresine göre çocukların sürekli kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Günde ortalama 4 saat ve üzeri televizyon izleyen çocukların sürekli kaygı puanları daha yüksek bulunmuştur. Mustafaoglu ve Yasacı (2018) 7-15 yaş arasındaki çocuklar ve ebeveynleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında çocukların dijital oyunlar oynamasının anksiyete, agresif olma, depresyon, asosyal olma ve bazı fiziksel sorunlara yol açtığı sonucuna ulaşmıştır.

Annelerin çocuklarla birlikte geçirdikleri süre ile sosyal kaygı ve toplam puanları düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ve anlamlı farklılığın 3 saat ve üzeri birlikte geçirilen süreden kaynaklandığı belirlenmiştir. Çocukların anneleriyle

geçirdikleri zamanın kalitesi, sürenin fazlalığı ve verimli olması, annenin çocuğuna yönelik ilgi ve tutumu, çocuğun annesini algılama biçimi gibi durumların varlığı çocuğun kaygı düzeyini düşürecek etkiye sahip olabilir. Annesi ile sık sık vakit geçiren çocukların güven duyguları gelişebilir, stres ve kaygı durumlarıyla daha kolay başa çıkabilir ve annesiyle daha fazla paylaşımda bulunarak rahatlayabilir. Ancak annesiyle yeterli vakti geçiremeyen ve yeterli duygusal desteği alamayan çocuklar kendini yalnız hissedebilir. Türkoğlu ve Uslu (2019) 36-60 aylık çocuğa sahip çalışan annelerle gerçekleştirdiği araştırmasında anneler, çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmelerinin ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Çocukların annelerinin yaşları ile sosyal kaygı, genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı, belirgin korkular ve toplam kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu annenin çocuk ile ilişkisinin niteliği, bağlanma durumları, annenin çalışma durumu, çocuğun ve annenin bireysel özellikleri, mizacı gibi unsurlar ile ilişkili olabilir. Bu nedenle anlamlı bir farklılık çıkmamış olabilir. Literatür incelendiğinde Kaya (2020) annenin yaşı ile çocuğun toplam kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çocukların babalarının yaşları ile belirgin korkular düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ve anlamlı farklılığın 46-50 yaş aralığında olan babalardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bulgu, üretkenlik döneminde olan bireyin çalışma hayatında sürekli yer alması ile çocuğuna yeterli vakti ayıramaması, çalışma koşulları ve çocuğuyla geçirdiği vaktin azlığı ile ilgili olabilir. Çocukların gelişimine fayda sağlamak için sadece anne değil baba ile de vakit geçirmesi ve iletişimde bulunması gerekmektedir (Taşkın, 2011). Ekici (2021) araştırmasında babaların çocuk sevmeye düzeyleri ile ilgilenme düzeyleri arasında olumlu ilişki olduğunu ve babaların çocuk sevmeye düzeylerinin olumlu ilişkiler durumunu yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çocukların annelerinin öğrenim durumu ile sosyal kaygı, ayrılık kaygısı, belirgin korkular ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ve sosyal kaygı, ayrılık kaygı, belirgin korkular ve toplam kaygı düzey puanlarındaki anlamlı farklılığın okuryazar-ilkokul mezunu annelerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bulgu, annelerin eğitim vasıtasıyla farklı bakış açılarına sahip olabilmesi, doğru bilgi ve kaynaklara ulaşabilmesi, çocuk gelişimi ile ilgili yeni yaklaşımlara ve eğitime açık olabilmesi ve anne baba tutumlarının farklılık gösterebilmesi ile ilişkili olabilir. Literatür incelendiğinde Bora (2019) ilköğretim ve ortaöğretim mezunu ebeveynlere sahip çocukların kaygı düzeyi, yükseköğretim mezunu olan ebeveynlere sahip çocukların kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. E. Dereli ve B. M. Dereli (2017) araştırmasında ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarıyla çatışma puanları en yüksek olduğu ve annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarıyla yaşadıkları çatışma durumunun azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Çocukların babaların öğrenim durumu ile belirgin korkular ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ve farklılığın belirgin korkular ve toplam kaygı düzey puanlarındaki anlamlı farklılığın okuryazar-ilkokul mezunu olan babalardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bulgu babanın öğrenim durumunun yükselmesi ile çocuk yetiştirme tutumunun değişikliğe uğrayabilmesi ile ilişkili olabilir. Özben ve Argun (2002) ise anne ve babaların öğrenim durumu yükseldikçe çocuklarına karşı daha demokratik ve eşitlikçi davrandıkları görülmüştür. Derman ve Başal (2013) araştırmasında aile ortamında sıkı disiplin altında yetişen çocukların birtakım korkular geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak, çocukların aile durumu ile belirgin korkular arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde parçalanmış aileye sahip çocukların sosyal kaygı, genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı, belirgin korkular ile toplam puanlarında daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem

çocukları benmerkezci düşünce yapısına sahiptir. Bu nedenle yaşanan boşanma sürecinin kendilerinden kaynaklandığını düşünebilirler. Ayrıca bu süreçte ebeveynlerin çatışma yaşaması ve iletişim eksikliği gibi nedenler çocuğun ruhsal sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir. Literatür incelendiğinde Öngider (2013) ebeveynlerin boşanma durumlarının çocuğu nasıl etkilediğine dair gerçekleştirdiği bir çalışmada boşanmış aileye sahip çocukların daha fazla davranış sorunu sergilediği ve depresif olduğu; Aral ve Başar (1998) yaptıkları araştırmada ailenin parçalanma durumu ile çocuğun kaygısı arasında anlamlı farklılık olduğunu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar dikkate alındığında araştırmacılara ve öğretmenlere öneriler aşağıda verilmiştir:

- Araştırma sonucunda çocukların kaygı düzeylerini etkileyen faktörler göz önüne alınarak çocukların ruh sağlığını olumlu yönde etkileyecek etkinlikler gerçekleştirilebilir.
- Ebeveynlere, aile ilişkilerinde çocuklarıyla iletişimlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili eğitimler ve seminerlerin verilmesi sağlanabilir.
- Günlük yaşamda sık sık kullanılan teknolojiye ayrılan süre ve izlenen içerik önemlidir. Ebeveynlerin bilinçli teknoloji kullanımıyla ilgili eğitimler alması sağlanabilir. Böylelikle çocukların izledikleri içerikler ebeveynler tarafından önceden kontrol edilebilir ve kullanım süresi sınırlandırılabilir.
- Aynı çalışma farklı yaş grupları ve farklı şehirlerde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Alisinanoğlu, F., Karabulut, R. & Türksoy, E. (2020). Pandemi sürecinde çocukluk dönemi korkularına yönelik aile görüşleri. *International Journal Of Humanities And Education (IJHE)*, 6(14), 547-568.
- Alisinanoğlu, F. & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 128, 65-71.
- Aral, N. & Başar, F. (1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 7-11.
- Arslan Dikme, Ş. & Gültekin, B. K. (2021). Covid19 Pandemi Sürecinin Evden Çalışan Ebeveynler ve Çocuklarına Etkileri. *Eğitim ve Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-48.
- Ay Solmaz, B. (2017). *Korkusu Olan ve Olmayan 3-6 Yaş Arası Çocukların, Anne Baba Tutumlarının Ve Anne Baba Kaygısının Çocukların Korkularına Olan Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bal Yılmaz, H. & Ersun, A. (2010). Hasta çocuk ve ebeveynlerinde post-travmatik stres bozukluğu. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 26(3), 45-50.
- Bekâr, P. (2014). *Televizyon izleme durumunun çocukların kaygı düzeyi ve şiddete eğilimine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bora, A. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kaygıları ile ebeveynlerinin kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Buldukoğlu, K., Bademli, K., Karakaya, D., Göral, G. & Keser, İ. (2011). *Ruhsal Hastalığı Olan Ebeveynle Yaşamak, Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(4), 683-703.
- Çetin, S. B. (2017). *Çocuklarda ayrılık kaygısı ile anne babanın ayrılık kaygısı ve ebeveynliğe yönelik tutumları*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Derman, M. T., & Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Dereli, E. & Dereli, B. M. (2017). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 227-258.
- Ekici, M. N. (2021). *Babaların çocuk sevmeye düzeyleri ile çocuklarıyla ilgilenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Essakow, S. H., Ungerer A. J. & Rapee, M. R. (2005). Attachment, behavioral inhibition, and anxiety in preschool children. *Journal of abnormal child psychology*. 33(2), 131–143. <http://dx.doi.org/0.1007/s10802-005-1822-2>.
- Güler, M. (2016). *Okul öncesi dönem 4-6 yaş çocukları için yeniden düzenlenen okul öncesi kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gültekin, G. & Baran, G. (2005). Hastalık ve Çocuk. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 8(8).
- Kaya, M. E. (2021). *Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilinçli farkındalık temelli öz yeterlik düzeyleri ile bazı değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, E. (2020). *Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin duygu düzenleme becerileri ile çocuklarının kaygı düzeyi ve duygu ifade biçimleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaya (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s.68). Anı.
- Kasuto, M., Aktan, Z. D. & Yardımcı, E. (2020). Ebeveyn medeni durumunun çocukların ruh sağlığına etkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(2), 48-68.
- Kılıç, A. Z. (2013). *Ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algısı ve çocuk yetiştirmeye etkileri*. [Araştırma Raporu]. 1-12. http://cocuk.bilgi.edu.tr_
- Köylü, M. (2004). Ölüm olayının çocuklar üzerine etkisi ve “ölüm eğitimi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 95-120.
- Meadows, S. O., McAnahan, S. & Gunn-Brooks, J. (2007). Parental depression and anxiety and early childhood behavior problems across family types. *Journal of Marriage and Family*, 69(5), 1162-1177. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00439.x>

- Mustafaoğlu, R. & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Journal of Dependence*, 19(3), 51-58.
- Nalbantoğlu, B. (2020). *Sosyal anksiyete ve bilişsel abartma tarzı: bilinçli farkındalık ve tekrarlayıcı olumsuz düşüncelerin düzenleyici rolleri*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Öngider, N. (2013). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 5(2), 140-161.
- Özben Ş. & Argun, Y. (2002). Okul öncesi çocukların anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 18-28.
- Roe, D. (2006). Everyday Learning about fears and anxieties. *Everyday Learning Series*, 4(2), 1-24.
- Serim, B. (2010). *Nature, severity and origins of fears among children and adolescents with respect to age, gender and socioeconomic status*. (Master of Science). <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/19856>
- Sümer, N. & Şendağ, M. A. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 86-101.
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. & Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (covid-19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036.
- Taşkın, N. (2011). Çocukların gelişiminde katkıları unutulmalar: babalar. *Eğitime Bakış*, 7(20), 43-47.
- Turan Cebeci, S. (2009). *Tam aileye ve tek ebeveyne sahip ailelerden gelen 7-12 yaşları arasındaki çocukların bağlanma stilleri ve kaygı durumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkoğlu, B & Uslu, M. (2019). The opinions of university graduate working mothers who have 36-60-months-old children about the quality of the time spent with their children: a phenomenological analysis. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 123-143. <http://dx.doi.org/10.29329/ijpe.2019.193.9>
- Yaşar, M. C. & Ünsal Kaya, Ü. (2020). Erken çocukluk döneminde gelişim II. A. Köksal Akyol (Ed.), *Birinci Bölüm* içinde (s.13). Anı.
- Yörükoğlu, A. (2019). *Çocuk Ruh Sağlığı* (39. Baskı). Özgür
- Zabcı, N. & Karadeniz, G. (2021). Koronavirüs pandemisinde annenin ruhsal süreçlerinin çocuklarda görülen belirtilere yansımaları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(Ek 1), 12-26. <http://dx.doi.org/10.18863/pgy.852022>