

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

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

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

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

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

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

ISSN: 2147-0928



www.asosindex.com



DergiPark
AKADEMİK

dergipark.ulakbim.gov.tr/egitimvetoplum



Scope Database
Journal indexing & Citation Analysis

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

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

KURULUŞ / ESTABLISHMENT

2012

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

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ
RESPONSIBLE EDITOR
Fuat YİĞİT

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

DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR
Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)

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

İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ /ENGLISH LANGUAGE EDITOR
Fatma BADEM

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

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

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

YAYIN TARİHİ 15 Aralık 2021 / DATE OF PUBLICATION 15 December 2021

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

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

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

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

YAYIN DANIŞMA KURULU / PUBLICATION BOARD OF OVERSEERS

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

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

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

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Talip GEYLAN, Musa AKKAŞ, Seyit Ali KAPLAN, M. Yaşar ŞAHİNDÖĞAN,
Cengiz KOCAKAPLAN, Selahattin DOLĞUN, Fuat YİĞİT

YAYIN HAKEM KURULU / BOARD OF REFEREES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ALAN EDİTÖRLERİ

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

AKADEMİK TEMSİLCİLER / ACADEMIC REPRESENTATIVES

Prof. Dr. Erman ARTUN (Çukurova Üniversitesi)

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

21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM YAYIN İLKELERİ

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

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

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

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

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

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

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

Dergide yayınlanan yazıların içerikleriyle ilgili her türlü sorumluluk yazarına aittir.

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

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

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

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

Derginin temel amaçları;

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

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

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

Yazım Kuralları

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SUBMISSION GUIDELINES FOR 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Main objectives of the magazine

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

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

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

Writing Rules

1. Turkey is the Turkish language of the journal.

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

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

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

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

The margins of the work should be three inches,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Değerli Akademisyenler, Kıymetli Eğitim Çalışanları,

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi, Türk Eğitim-Sen Genel Merkezinin bilimsel yayınlarından birisi olarak akademik dünya ve kültür atmosferimizin içerisinde istikrarlı bir şekilde yayın hayatını devam ettirmektedir. 10. Yılına tamamladığımız derginin otuzuncu sayısını Türk ve dünya bilim hayatına katkı olarak sunmanın mutluluğunu yaşamaktayız.

Düzenli yayın periyoduna uygun olarak sizlerle ve bilim camiası ile buluşma özelliğine sahip bir süreli akademik yayın olma özelliğini taşıyan dergimiz; ücretsiz olması, baskı sayısının fazlalığı, ulusal ve uluslararası dağıtım kabiliyeti sayesinde alanındaki diğer bilimsel dergilere nazaran fark oluşturmaktadır. Büyük kütüphaneler, arşivler ve akademik birimlere düzenli olarak ulaştırılması bakımından dergicilik ve bilim hayatına katkı sunarak kıymetli bir görevi üstlenmektedir.

Akademik Teşvik Ödeneği desteği yoluyla, bilim insanlarının kıt kaynaklarla pek çok zorluğun üstesinden gelecek ortaya koyduğu akademik üretimin takdir edilmesi doğru olmuştur. Akademik performans değerlendirme kriterlerindeki eksikliklerin o alanda çalışan akademisyenlerin öneri ve çalışmaları ile yeniden düzenlenmesi uygulamanın daha yararlı olmasına imkân vereceği görüşünü her platformda dile getirip kısmen de olsa netice almaya çalışıyoruz. Özellikle ulusal çalışmaların, konferansların, sosyal bilimlerdeki faaliyetlerin performans kriterine alınması ve puan ağırlığı tartışılmakla beraber akademik hayatta yapılan bütün faaliyetlerin teşvik edilmesinin yararlı olacağını düşünmekteyiz. Daha önce bu durumu süreci yönetenlerle paylaşmış olmamıza rağmen arzu ettiğime ilerlemenin sağlanamaması üzerine bu hususla ilgili olarak ısrarlı takibimizi sürdürüyoruz.

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi tarafından hazırlanan çalıştay sonuç bildirimleri, gündemdeki konular ile ilgili bilgi şöleni, panel gibi pek çok etkinlikte; yaşanabilir ve bilimsel araştırma yapma imkânı tanıyacak bir hayat standardı isteği üzerinde ısrarla durduk. Kurum idari kurulları ve kamu işvereni sıfatıyla hükümet ile masaya oturduğumuz toplu sözleşme sürecinde dün olduğu gibi yarında üniversite çalışanlarının haklı mücadelesini dile getirmeyi vazgeçilmez bir vazife olarak kabul edeceğiz. Sendikamız eğitim çalışanlarının güçlü sesi olarak; düzenlediği ve desteklediği kongreler aracılığıyla bilim hayatının gelişmesine katkı sağlamayı milli vazifelerden biri olarak görmektedir. Sendika olarak, 7- 10 Kasım 2019 tarihleri arasında Antalya'da tertip edilen 2. Uluslararası Türk Dünyası Fen Bilimleri ve Mühendislik Kongresini ardından 22-24 Ekim 2021 tarihinde pandemi koşulları gereği çevrimiçi olarak düzenlediğimiz 3. Uluslararası Türk Dünyası Fen Bilimleri ve Mühendislik Kongresi'ni başarıyla gerçekleştirmiş olmanın gurur ve mutluluğunu bir arada yaşamaktayız. Bu kongre sanal

ortamda farklı ülkelerden pek çok bilim adamını bir araya getiren kıymetli bir çalışma oldu. Bunun yanında 2. Maarif Kongresi kapsamında düzenlediğimiz alıştayların, Büyük Ğretmen Kurultayı'nın ve kongrenin yayınlarının bilim dünyasının hizmetine sunulduğu bereketli bir yıl olması bakımından oldukça güzel geçti.

2022 yılında inşallah 4. Uluslararası Türk Dünyası EĞitim ve Sosyal Bilimler Kongresini düzenleyeceğiz. Bilim ve Düzenleme kurullarımızın uygun gördüğü yakın bir tarihte ilan edeceğimiz kongre duyurusu ile yeni bir uluslararası bilimsel faaliyete imza atabilmek hedef ve inancındayız. Uluslararası hakemli yayınımızın otuzuncu sayısını sizlere takdim ederken, danışma ve hakem kurullarında yer almak nezaketini göstererek, bu çalışmaya en büyük manevi desteği ve bilimsel öncülüğü sağlayan kıymetli hocalarımıza, dergimize büyük bir teveccüh gösteren akademisyen, eğitim çalışanı yazarlarımız ile teşkilatlarımıza Türkiye Kamu-Sen ailesi ve Türk EĞitim-Sen Genel Merkezi adına teşekkür ederim.

Talip GEYLAN
Türk EĞitim-Sen ve UAESEB
Genel Başkanı

10. yıl, 30. Sayı; Yeni Bir Soluk, Yeni Bir Sunuş,

Türk ve Dünya bilim, kültür hayatına katkı sunmayı hedefleyerek yola çıkmış bir dergi olan 21. yüzyılda Eğitim ve Toplum, bu güne kadar altı yüz binden fazla makale indirilme, bir milyon altı yüz binden fazla okunma ve sayısına ulaşan ve ülkemizin dört bir tarafına dağılan derginiz akademik çalışmalara destek yolunda hızla ilerlemektedir. Bunu yaparken de şiarımız “Gelişerek devam etmek ve devam ederek gelişmek olacaktır.” Bu başarının elde edilmesi sizlerin desteği ile mümkün olmuştur. Bu hususta göstermiş olduğunuz ilgi ve desteğin çok kıymetli olduğunu bir kez daha ifade etmek isteriz. Bu desteğe layık olmaya çalışacağımıza söz yeriyoruz.

2015 yılı akademik çalışmalarını kapsayarak başlayan ve devam eden akademik performans sistemine dergimizde yazacağınız makalelerin katkısı olacağı kanaatindeyiz. Üyelerinin ve siz değerli bilim insanlarının çalışmalarının değerlendirilebilmesi için organize ettiğimiz sempozyum ve uluslararası kongreler kurumsallık arz eden bir faaliyet halini almıştır. Uluslararası Türk Dünyası Fen Bilimleri ve Mühendislik kongresini 2017 yılında gerçekleştirerek, Nobel Bilim ödülü sahibi ve dünya bilim çevrelerinin ilgiyle takip ettiği on yedi ayrı ülkeden yüz yabancı bilim adamını Türk bilim insanlarıyla bir araya getirme imkânı bulduk. UNESCO 2016 yılını, Türk dünyasının bilge şahsiyeti Hoca Ahmet Yesevi’yi anmak ve anlamak için ilmi, kültürel faaliyetlerin yapılacağı bir dönem olarak belirledi. Bizde düzenlediğimiz bilimsel kongreyi, Hoca Ahmet Yesevi anma yılına ithaf ederek düzenlediğimiz etkinliği büyük bir bilgi şölenine çevirme imkânını sizlerin desteği sayesinde bulduk. 2018 yılındaki kongremiz ise Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanında, İkinci Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi adıyla Türkiye’de tertip edilmiştir. 2019 yılında da 7-10 Kasım 2019 arasında 2. Uluslararası Türk Dünyası Fen ve Mühendislik Kongresi’ni gerçekleştiren sendikamız ve UAESEB; 2022 yılında 3. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim ve Sosyal Bilimler, 2021 yılında ise 2. Uluslararası Türk Dünyası Fen ve Mühendislik Kongresi’ni tertip ettik. 2022 yılında tekrar Uluslararası Türk Dünyası Eğitim ve Sosyal Bilimler kongresini düzenleyeceğiz. Kongrenin duyurusu, bilim ve düzenleme kurulunun hazırlıkları çerçevesinde yakın bir vakitte ilan edilecektir.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi bildiğiniz gibi eğitim bilimleri ve sosyal araştırmalar dergisi olarak faaliyet göstermekte dolayısı ile dergimizde bu alanlarda yayınlar yer almaktadır. Sizlerden, akademisyenlerden, eğitim çalışanlarından ve teşkilatlarımızdan gelen talep üzerine 2014 yılından beri fen bilimleri alanı üzerine bir hakemli süreli yayın çıkarmaya başlanmıştır. Bu alanda çıkardığımız dergimize de bilim insanlarının desteği önem arz etmektedir. Alanında yetkin editörler tarafından yayın alanları ve ilkeleri belirlenen dergimize gösterdiğiniz ilgi ve destek için peşinen teşekkür ederiz.

Dergimizin ilk sayısından otuzuncu sayıyı yayınladığımız güne kadar 10 yıldır emeği geçen bütün eğitimcilere ve bilim insanlarına, yayın danışma kurulumuza, Türk Eğitim-Sen teşkilatlarına ve mensuplarına, Türk Eğitim-Sen’in yöneticilerine, yönetim kuruluna ve bizden bu konuda hiçbir desteğini esirgemeyen genel başkanımız Sayın Talip GEYLAN’a huzurlarınızda teşekkürü bir borç olarak görürüz.

Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi Editörü

İçindekiler

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Merkezi İdare ve Yerel Yönetim Teşkilatı 579 <i>Central Administrative And Local Administration Organization Of The Turkish Republic Of North Cyprus</i> Doç. Dr. Emine ÇELİKSOY
Çizgi Romanda Adalet Algısı: Deligüçük'ün İntikamı 593 <i>Perception of justice in comic books: Deligüçük's Revenge</i> Gültekin AKENGİN / Ozan KÜÇÜKUSTA
Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda A1-A2 Düzeyinde Kelime Hazinesi Geliştirmeye Yönelik Bulmaca Örneği 607 <i>A Puzzle Example for Developing Vocabulary at Level A1-A2 in Line with the Common European Framework of Reference for Languages</i> Muammer KARTAL / Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimine Yönelik Metaforik Algıları 625 <i>Preservice Turkish Teachers' Metaphorical Perceptions of Teaching Turkish</i> Dr. Öğr. Üyesi Hatice Çiğdem YILDIRIM
Modern Dönüşümün İki Yüzü: Metropol Tipi Bireysellik Ve Sessiz İzleyicilik (Yuri Trifonov'un "Uzun Veda" Adlı Eseri Örneğinde) 645 <i>The Two Aspects Of Modern Transformation: Metropol-Type Individuality And Silent Viewer (In the Example of Yury Trifonov's "The Long Farewell")</i> Dr. Öğr. Üyesi Eda H. TAN METREŞ
Milliyetçi İdeolojinin Tarihsel Gelişimi 659 <i>Historical Development of Nationalist Ideology</i> Canan MAZLUM AKSOY
Ambalaj Tasarımında Sürdürülebilir Bir Alternatif Olarak İleri Dönüşüm 679 <i>Upcycling as a Sustainable Alternative in Packaging Design</i> Merve ERSAN
21. Yy. Becerilerinden Robotik Ve Kodlama Eğitiminin Türkiye Ve Dünyadaki Yeri 693 <i>21st Century Skills In Robotics And Coding Training Turkey And The World</i> Harun KARATAŞ
Yozgat Kilimlerinde Farklı Göbek Kompozisyonları 731 <i>Different Core Compositions In Yozgat Rugs</i> Ülkem YAZ / Nefise YÜKSEL

2001'den Günümüze Amerika Birleşik Devletleri (ABD) İşgalinin Afganistan'daki Sosyo-Ekonomik Yansımaları.....	743
<i>Socio-Economic Reflections of the United States of America (USA) Occupation in Afghanistan since 2001</i>	
Abdul Hannan DOGHAN	
Sultan II. Abdülhamit'in Sarayında Bir Oryantalist Arminius Vambery ve Türkiye'deki Reformlarla İlgili Verdiği Bir Konferans	763
<i>In the Palace of Sultan Abdulhamit II An Orientalist Arminius Vambery and A Lecture Given by His for the Reforms in Turkey</i>	
Bülent ATALAY	
Kazak Türklerinin Destanlarındaki Dağ Adları Üzerine Bir Araştırma	783
<i>A Research On The Names Of Mountains In The Epic Of The Kazakh Turks</i>	
Hidayet ERGÜN	
İlkokul Yöneticilerinin Liderlik Yeteneklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	799
<i>Teachers' Views on LeadershipSkills of Primary School Administrators</i>	
Öğretmen Tefrik Sezgin AKAN / Öğretmen Mehmet AYKAYA / Öğretmen Deniz AKAN	
Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin İncelenmesi	825
<i>Examining the Thinking Styles of Visual Arts Teacher Candidates</i>	
Orhan DOĞRU	

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Merkezi İdare ve Yerel Yönetim Teşkilatı*

Central Administrative And Local Administration Organization Of The Turkish Republic Of North Cyprus

Doç. Dr. Emine ÇELİKSOY**

Öz

15 Kasım 1983 tarihinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti kurulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı, Yunanistan 11 Şubat 1959 tarihinde Zürih'te imzalanan Garanti Antlaşması'na göre Kıbrıs'daki üç garantör devlettir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti haricinde resmi olarak uluslararası arenada tanınmasa da Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet olmanın gerektirdiği tüm nitelikleri taşımaktadır. 5 Mayıs 1985 tarihinde halk oylaması ile kabul edilen Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası halen yürürlüktedir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası'nın 116.maddesi ile merkezi yönetim düzenlenmiştir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti merkezden yönetim ve yerinden yönetim ilkelerine bağlı olarak teşkilatlanmıştır. Merkezden yönetimin başkent teşkilatları ve taşra teşkilatları bulunmaktadır. Merkezi idarenin taşra teşkilatını düzenleyen 2/2017 sayılı Mülki Yasa halen yürürlüktedir. Başkentteki yardımcı kuruluşlar ise Sayıştay, Cumhuriyet Güvenlik Kurulu, Devlet Planlama Örgütü'dür. Yerel yönetimler 5 Mayıs 1985 tarihinde halk oylaması ile kabul edilen Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası'nın 119. maddesi ile yerel yönetimler düzenlenmiştir. Şu an 26 Şubat 2018 tarihinde kabul edilen 3/2018 sayılı Belediyeler (Değişiklik) Yasası yürürlüktedir. Bu çalışmada

* Bu çalışma 23-24 Eylül 2021 tarihinde gerçekleştirilen 18. Uluslararası Kamu Yönetimi Forumu'nda özet metni sunulan bildirilerin genişletilmiş halidir.

** Çankırı Karatekin Üniversitesi İ.İ.B.F., Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü,
eceliksoy@karatekin.edu.tr, <http://orcid.org:0000-0001-8175-8611>

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin merkezden yönetim ve yerel yönetim teşkilatlarının tümü incelenecektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yolu tercih edilmektedir. Merkezden yönetim ve yerel yönetim teşkilatlarını düzenleyen Anayasa maddeleri, kanunlar ve diğer hukuki düzenlemeler incelenecek ve ikincil veri kaynakları taranacaktır.

Anahtar sözcükler: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Merkezden Yönetim, Yerel Yönetim

Abstract

The Turkish Republic of Northern Cyprus was established on November 15, 1983. The Republic of Turkey, the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, Greece are the three guarantor states in Cyprus according to the Treaty of Guarantee signed in Zurich on February 11, 1959. Even though it is not officially recognized in the international arena except for the State of the Republic of Turkey, the Turkish Republic of Northern Cyprus has all the qualifications required by being a state. The Constitution of the Turkish Republic of Northern Cyprus, adopted by popular vote on May 5, 1985, is still in effect. Central government is regulated by Article 116 of the Constitution of the Turkish Republic of Northern Cyprus. The Turkish Republic of Northern Cyprus is organized according to the principles of central administration and local administration. There are capital organizations and provincial organizations of the central administration. The Civil Law No. 2/2017, which regulates the provincial organization of the central administration, is still in effect. The auxiliary institutions in the capital are the Court of Accounts, the Republic Security Council, and the State Planning Organization. Local governments are regulated by Article 119 of the Constitution of the Turkish Republic of Northern Cyprus, which was accepted by popular vote on May 5, 1985. Currently, the Law on Municipalities (Amendment) No. 3/2018, adopted on February 26, 2018, is in effect. In this study, all of the central government and local government organizations of the Turkish Republic of Northern Cyprus will be examined. Document analysis method is preferred among qualitative research methods. Constitutional articles, laws and other legal regulations regulating central government and local government organizations will be examined and secondary data sources will be scanned.

Keywords: Turkish Republic of Northern Cyprus, Central Administration, Local Administration

Giriş

15 Kasım 1983 tarihinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilan edilmiştir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti uluslararası literatürde devlet olma vasıflarının hepsini taşıyan ancak resmi olarak yalnızca Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin tanyıp başkent Lefkoşa'da büyükelçilik açtığı bir devlettir.

Kıbrıs Türklerinin tarihi olarak yaşadıkları ve adada yaşayan Rumlarla olan ilişkilerine tarihsel bir bütün halinde bakıldığında hep adadan göç ettirilmeye çalışılan, katledilen taraf olduğunu görmekteyiz. Kıbrıs Türkleri iki eşit haklara sahip federe devletin oluşturacağı "Kıbrıs Federal Cumhuriyeti" içerisinde yer almayı benimserken Yunanistan ve Kıbrıs Rum kesimi bu çözüme yanaşmamakta adada Türklerin azınlık olarak kalmaları ya da adayı terk etmelerini istemektedir.

Yunanistan ve Kıbrıs Rum kesiminin çözüm odaklı olmamaları Türklerin de kendi kaderini tayin haklarını kullanmaları sonucunu doğurmuştur. Bu hakkın kullanılabilmesi için Kıbrıs Türk Federe Devleti Meclisi, 17 Haziran 1983'te karar almıştır. Kendi kaderini tayin hakkını kullanıp kendi devletini kurmak adada Türklerin belli bir bölgede toplu halde bulunmaları sonucu da istenen bir durumdur. Kıbrıs Türkleri daha önce adanın her yerinde dağınık halde yaşadıkları için 1960 yılında Kıbrıs Cumhuriyeti kurulurken bağımsız bir devlet olma şansını yakalayamamıştı. 1975 yılında Rum tarafında yaşamakta olan yaklaşık 65.000 Türk'ün Kıbrıs Türk Federe Devleti tarafına geçmesiyle artık bağımsız bir devlet olma şansı da doğmuştur.

Tarihsel Süreç

Kıbrıs adası Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ilan edildiği 15 Kasım 1983 tarihine kadar siyasi açıdan birçok sorun yaşamıştır. Tarihi süreçte bakıldığında farklı devletlerin hakimiyeti altında kaldığı bilinmektedir. II. Selim döneminde 1 Ağustos 1571 tarihinde Osmanlı- Venedik Savaşı'ndan sonra Osmanlı Devleti'nin hakimiyetine girip 1878 yılında Osmanlı- Rus Savaşı'nda alınan yenilgiye kadar Osmanlı Devleti'nin hakimiyeti altında kalmıştır. 1878 yılında savaştaki yenilginin ardından ada Birleşik Krallığa kiralanmıştır. 4 Haziran 1878 tarihinde Birleşik Krallık ve Osmanlı Devleti arasında Kıbrıs Antlaşması imzalandı (Alaysa, 2002: 380). Bu antlaşma Birleşik Krallığın adanın idaresini Osmanlı Devleti adına üstlenmesini sağlamaktadır. Birleşik Krallık yönetimi gerçekleştirirken giderleri ayırıp arta kalan gelirleri Osmanlı hazinesine aktaracaktır. Osmanlı Devleti adalet, din ve eğitim konularında yönetimi devretmemektedir (Türkgeldi, 1987: 339). 1914 yılında Birleşik Krallık Kıbrıs adasını ilhak etti. 24 Temmuz 1923 tarihinde Lozan Antlaşması'yla Türkiye Kıbrıs'ın Birleşik Krallık hakimiyetine geçtiğini tanımıştır (www.mfa.gov.tr, Erişim Tarihi: 26.05.2021).

1931 yılından itibaren Kıbrıs Rum kesimi Yunanistan ile birleşme taleplerini sık sık gündeme getirdikleri bir dönem yaşanmıştır. ENOSİS fikri bu süreçte Kıbrıs Rum kesimi ve Yunanistan için temel ideal haline gelmiştir. Yunanistan, 1954 yılında Kıbrıs meselesini Birleşmiş Milletlere götürmüştür. 1954-1958 yılları arasında birçok görüşme gerçekleştirilmesine rağmen kendi kaderini tayin etme hakkı çerçevesinde Birleşmiş Milletler nezdinde bir sonuç alamamıştır (www.mfa.gov.tr, Erişim Tarihi: 26.05.2021).

Yunanistan'ın desteğini alan Kıbrıs Rum kesimi 1955 yılında EOKA (Ethniki Organisos Kypriou Agoniston- Kıbrıslı Savaşçıların Milli Organizasyonu) terör örgütünü kurmuştur. Adada bu dönemde Kıbrıs Türklerinin bir arada yaşadığı bölgelerde öldürülmesi, göç ettirilmesi faaliyetleri hızlanmıştır.

Birleşik Krallık 1956 yılında hem Kıbrıs Rumları hem de Kıbrıs Türkleri için kendi kaderini tayin etme hakkı olduğunu ve bu kapsamda taksim yapılabileceğini ifade etmiştir (www.mfa.gov.tr, Erişim Tarihi: 26.05.2021).

Kıbrıs Türkleri 1955 yılından itibaren kendilerine yöneltilen saldırılara karşılık verebilmek için direnişe geçmişlerdir. Bu yıllarda öncelikle daha küçük ve dağınık halde bulunan direniş grupları ortaya çıkmıştır. Kara Yılan, Kıbrıs Türk Mukavemet Birliği (KITEMB), Volkan, Yıldırım, 9 Eylül Cephesi ve Kara Çete örgütleri bu dönemde ortaya çıkan örgütlerdir. Kıbrıs Türk Kurumlar Federasyonu Başkanı R.Rauf Denktaş, Kıbrıs Türk Lisesi Mezunlar Derneği Başkanı Dr. Burhan Nalbantoğlu ve Türkiye Konsoloslukunda görevli Kemal Tanrısevdi aynı amaç için kurulmuş olmalarına rağmen dağınık halde bulunan ve bu sebeple beklenen etkiyi sağlayamayan bu örgütleri tek bir çatı altında bir araya getirmek amacıyla 1957 yılının Kasım ayında Türk Mukavemet Teşkilatı (TMT)'ni kurmuşlardır. Türk Mukavemet Teşkilatı, 28 Kasım 1957 günü bir bildiri ile direniş örgütlerinin artık tek bir çatı altında faaliyet göstereceğini ilan etmiştir (Balyemez, 2018: 35-36).

Yunanistan ve Türkiye 1958 yılının Aralık ayında Kıbrıs sorunu için görüşme gerçekleştirdiler. Bu görüşmenin önemi tarafların daha önce gösterdikleri tavırdan farklı bir şekilde Yunanistan'ın ENOSİS dışında ve Türkiye'nin de taksim dışında bir yolu müzakere etmeleridir. Bağımsız bir Kıbrıs Devleti kurulması fikri bu görüşme neticesinde öne çıkarılmıştır. Bu bağlamda 1959 yılının Şubat ayında Zürih'te Yunanistan ve Türkiye dışişleri bakanları düzeyinde görüşmeler gerçekleştirdiler. 11 Şubat 1959 tarihinde Zürih'te imzalanan Garanti Anlaşması ile Birleşik Krallık, Yunanistan ve Türkiye'nin garantör devletler olmaları ile birlikte Kıbrıs Cumhuriyeti'nin kuruluşu başlamış oldu. Taraflar bu süreçte görüşmeleri Birleşik Krallık'a taşıyıp Londra 19 Şubat 1959 tarihinde Londra Anlaşması'nı da imzaladılar. Zürih ve Londra görüşmeleri neticesinde paraflanıp imzalanan anlaşmaları Kuruluş Anlaşması (Kıbrıs Cumhuriyeti'nin Temel Yapısı" başlıklı 27 maddeyi içeren antlaşma), Garantörlük Antlaşması ve İttifak Antlaşması olarak isimlendirebiliriz. Her üç antlaşmanın bağımsız Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası'nın oluşturulmasında ciddi bir etkisi olmuştur (Özersay, 2009: 8-9).

1878 yılından 1959-1960 yılına kadar Kıbrıs'ta devam eden Birleşik Krallık idaresi bağımsız Kıbrıs Cumhuriyeti'nin kurulması ile yalnız garantörlük hakkı ile sınırlandırılmış oldu. Birçok devletin Kıbrıs'ta yönetimi elinde bulundurması burada hem teşkilatlanma hem de siyasi açıdan çeşitli etkiler bıraktı. Bağımsız Kıbrıs Cumhuriyeti'nin varlığı ile faaliyet gösterdiği süreci de bu kapsamda değerlendirmek daha doğru olacaktır. Geçmişten gelen siyasi sorunlar bu dönemde de canlılığını korumuştur.

16 Ağustos 1960 tarihinde Kıbrıs Anayasası imzalandı. Cumhurbaşkanı III. Makarios ve cumhurbaşkanı yardımcısı Fazıl Küçük oldu. Bu ortamın sağlanması hem adada huzurun sağlanması hem de Türkiye ve Yunanistan devletlerinin durumu için yeni bir döneme geçilmesini sağlayabilirdi. Bu ortam yaklaşık üç yıl korunabildi.

Ancak adada Rumların gizli ve açıktan ENOSİS ideallerini sürekli diri tutmaları, adanın yönetiminden Türkleri çıkarma ve adadan sürme planları barış ortamını bozdu. Kıbrıs'ta EOKA (Ethniki organosis kyprion agoniston; Kıbrıslı savaşçıların ulusal örgütü) terör örgütü 1963 yılı aralık ayında tarihe Kanlı Noel olarak geçen katliamı gerçekleştirdi. Bu katliamda 364 Türk hayatını kaybetti ve 103 Türk köyü boşaltıldı (<https://www.haberturk.com/>, Erişim Tarihi: 15.05.2021).

Kanlı Noel'de başlayan çatışmalar bir süre daha devam etti. 26 Şubat 1964 tarihinde adadaki her iki taraf bu sorunun çözümü için Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyine başvurdu. Birleşmiş Milletler adaya barış gücü gönderme kararı aldı ve uyguladı. Birleşmiş Milletler'in bu süreçte yalnızca Kıbrıs Rum kesimini muhatap olarak görmesi bu çatışma ortamının 1974 yılına kadar sürdürülmesine yol açan sebeplerdendir. 1974 yılında Yunanistan'da gerçekleştirilen askeri darbenin ardından Kıbrıs Rum kesiminde de askeri darbe girişimi teşebbüsü yaşandı. Bu başarısız darbe teşebbüsüne Türkiye garanti antlaşmasının kendisine verdiği garantörlük hakkını kullanarak müdahalede bulundu. Türkiye'nin zamanında müdahalesi ile Kıbrıs adasının tümünde gerçekleştirilmek istenen ENOSİS önlenmiş oldu. Türkiye, Kıbrıs Barış Harekatı'nı 20 Temmuz 1974 tarihinde başlatıp, 14 Ağustos 1974 tarihinde ikinci harekât gerçekleştirilmiştir. İlk harekâtın sonunda Cenevre'de Türkiye, Yunanistan ve Birleşik Krallık tarafından bir deklarasyon yayımlanmıştı. Ancak bu süreçte anayasal statü noktasında bir anlaşma sağlanamadığı için Türkiye 14 Ağustos 1974 tarihinde ikinci defa askeri harekât gerçekleştirdi.

Kıbrıs Barış Harekatlarının her ikisi de Türkiye açısından Kıbrıs adasında garantörlük haklarını kullanarak adada var olan çatışma ve katliamları önlemek, adanın Yunanistan ile birleşmesini önlemek amacı taşımaktadır.

Dünya kamuoyunun genelinde, diğer devletlerin ve uluslararası örgütlerin birçoğunun nezdinde ise ilk harekât garanti antlaşmasının 4. Maddesi ile ilişkilendirilip meşru görülürken ikinci harekât ise gayrimeşru olarak nitelendirilmektedir. Bu ikinci harekâtı Birleşmiş Milletler, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi işgal olarak görmekte hatta Mahkeme Türkiye'yi verdiği kararlarda tazminat ödemeye mahkûm etmektedir.

Avrupa Konseyi Parlamenterler Asamblesi 21 Mart 1979 tarihli kararında Türkiye'nin Kıbrıs'a müdahalesini Zürih ve Londra Antlaşmaları çerçevesinde kendisine verilen garantörlük hakları kapsamında değerlendirmektedir. Harekâtı hukuki ve Türkiye'ye verilen sorumlulukları yerine getirme amacını taşıdığını belirtmektedir (Denker, 2001: 6).

Kıbrıs Barış Harekatlarının ardından Kıbrıs'ta yaşayan iki kesim arasında çeşitli görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 2 Ağustos 1975 tarihinde iki toplum arasında nüfus değişimini öngören antlaşma imzalandı. Bu dönemde 1977 ve 1979 yıllarında Denктаş ve III. Makarios, Denктаş ve Kipriyanu arasında iki adet antlaşma imzalanmıştır. Bu antlaşmalarda Kıbrıs'ta bağımsız, bağlantısız, iki toplumlu bir cumhuriyet öngörülmekteydi ancak bu antlaşmalarda beklenen ortamı yaratamamıştır (Denker, 2001: 6).

Bu süreç 15 Kasım 1983 tarihinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ilan edilmesi ile sonuçlanmıştır. Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi 18 Kasım 1983 tarihinde aldığı 541 sayılı Karar ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin yasal statüsü olmadığını ilan etmiştir (Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi Kararı 541- 1983).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin 15 Kasım 1983 tarihinde ilan edilmesinin ardından bir ay geçtikten sonra aralık ayında Meclis'de, Meclis'in yetmiş üyeden oluşan bir kurucu meclis olması, bu meclise kurucu anayasayı gerçekleştirmek, seçimlerin yapılmasını sağlamak ve bu yeni devletin kurumsallaşma aşamasında yasama işlemlerini gerçekleştirme görevleri verilmiştir. Anayasa yapımı için bir başkanı ve on dört üyesi olan bir Anayasa Komisyonu oluşturulmuştur. Bu komisyonun oluşturduğu anayasa tasarısı 1984 senesinde halka görüşlerini almak için bildirilmiştir. Anayasanın nihai hali 5 Mayıs 1985 tarihinde halkoylamasına sunulmuştur (Turhan, 2008: 275).

Merkezden Yönetim ve Yerel Yönetimler

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İngiliz yönetiminde kaldığı zamanların da etkisiyle Anglo-Sakson geleneğe yakın, Türkiye'nin parlamenter sistemdeki yapısına büyük ölçüde benzeyen ve ülkenin kendi ihtiyaçlarına uygun bir şekilde teşkilatlanmıştır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası'nın "Merkezi Yönetim" başlıklı 116. maddesine göre, "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ülkesi, merkezi yönetim kuruluşu bakımından, coğrafya durumuna, ekonomik koşullara ve kamu hizmetlerinin gereklerine göre yasa ile belirlenen bölümlere ayrılır" (<https://www.cm.gov.nc.tr/>, 20.04.2021). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti merkezden yönetim ve yerinden yönetim ilkelerine bağlı olarak teşkilatlanmıştır. Merkezden yönetimin başkent teşkilatları ve taşra teşkilatları bulunmaktadır. Başkent teşkilatı cumhurbaşkanı, başbakan ve bakanlar kurulu ile bakanlıklardan oluşmaktadır. Merkezi idarenin taşra teşkilatları ilçe ve bucaklardan oluşmaktadır. Merkezi idarenin taşra teşkilatını düzenleyen 2/2017 sayılı Mülki Yönetim ve Bölümleri (Değişiklik) Yasası halen yürürlüktedir. Başkentteki yardımcı kuruluşlar ise Sayıştay, Cumhuriyet Güvenlik Kurulu, Devlet Planlama Örgütü'dür.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası'na göre erkler arasından yürütme yetki ve görevini, Cumhurbaşkanı ve Bakanlar Kurulu yürütmenin iki kanadı olarak hukuki mevzuata uygun bir şekilde yerine getirmektedir (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası, md.5).

Cumhurbaşkanı beş yıl için seçilmektedir. Cumhurbaşkanının milletvekili seçilme yeterliliğine sahip olması, yüksek öğrenim almış olması, otuz beş yaşından büyük olması, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti vatandaşı olup anne ve babasının Türk olması ve son beş yıldır daimî olarak Kıbrıs'ta ikamet ediyor olması gerekmektedir (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası, md.99).

Devletin başı Cumhurbaşkanıdır. Bu durum sebebiyle Devletin ve halkın birliği ve bütünlüğünü temsil etmektedir (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası, md.102). Cumhurbaşkanı, yürütme görevini yerine getiren sorumsuz kanadı oluşturmaktadır. Yürütme görevleri yerine getirilirken Cumhurbaşkanıyla beraber ilgili kararnameyi, imzalayan başbakan ve ilgili bakanlar sorumlu tutulmaktadır. Cumhurbaşkanı yalnız vatan hainliği suçlaması ile Cumhuriyet Meclisinin üçte iki oyuyla yargılanabilmektedir (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası, md.103). Cumhurbaşkanına gerekli hallerde vekalet etme görevi Cumhuriyet Meclisi Başkanına verilmiştir (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası, md.105).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu yürütme organının sorumlu kanadını oluşturmaktadır. Anayasaya göre Başbakan, Cumhurbaşkanı tarafından milletvekilleri içinden görevlendirilmektedir. Cumhurbaşkanı, seçimlerin ardından Bakanlar Kurulunu kurma görevini, güvenoyu sağlayabilecek bir grup başkanı ya da milletvekiline vermektedir. Bakanlar Kurulu kurma görevini üstlenen milletvekilinin bu görevi en fazla on beş günlük zaman zarfında tamamlaması aksi halde görevi geri vermesi gerekmektedir. Cumhurbaşkanı'nın başbakanı atama, başbakanın önerisi üzerine bakanları göreve getirme ve görevden uzaklaştırma yetkisi bulunmaktadır. Milletvekili olmayan kişilerin de milletvekili seçilme yeterliliğine sahip olması şartı ile bakan olabilmeleri mümkündür. Başbakan ve bakanlık görevi bulunan milletvekillerinin, Cumhuriyet Meclisi üyelikleri devam eder. Milletvekili olmayan bakanlarında yasama dokunulmazlıkları vardır (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası, md.106). Yürütme organı içerisinde yer alan milletvekilinin yasama organı içerisindeki görevini kaybetmemesi erkler arasında sert olmayan bir ayırım olduğunu göstermektedir. Erklerin sert ayrıldığı başkanlık ve yarı başkanlık sistemlerinde yürütme organı üyeleri yasama organı içinden gelmişlerse yürütme organına dahil oldukları anda yasama organı içindeki görevleri sona ermektedir.

Bakanlıklar, Anayasanın ilgili maddeleri uyarınca Başbakan önerisi ile Cumhurbaşkanı onayı sonucunda Resmi Gazete' de yayımlanan bir kararname ile kurulmakta ve kaldırılmaktadır. Bu kararnamenin yürürlüğe girmesi, ilgili Başbakanın güvenoyu alması ile söz konusu olmaktadır. Bakanlık sayısı ondan fazla olamamaktadır. Cumhurbaşkanı tarafından atamaları yapılan Bakanlar Kurulunu listesi Cumhuriyet Meclisine sunulmaktadır. Bakanlar Kurulunu programı, atanma tarihi itibarıyla bir haftalık süre içerisinde, bir bakanlar kurulu üyesince Cumhuriyet Meclisinde okunmaktadır. Cumhuriyet Meclisinde program okununca güvenoyuna başvurulmaktadır. Güvenoyu alan Bakanlar Kurulu için güven oylamasını takip eden üç ay dolmadan güvensizlik önergesi verilememektedir (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası, md.108).

Her bakan, Başbakana karşı sorumluluk taşımaktadır. Kendi bakanlığına ait görevleri yerine getirmekle yükümlü kılınmıştır. Kendi bakanlığının merkez ve taşra teşkilatları ile bakanlığına bağlı birimlerin en üst hiyerarşik amiri konumundadır (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası, md.110).

Şu an bakanlar kurulu başbakan, aynı zamanda başbakan yardımcısı olan turizm ve çevre bakanı, dışişleri bakanı, içişleri bakanı, maliye bakanı, ekonomi ve enerji bakanı, milli eğitim ve kültür bakanı, tarım ve doğal kaynaklar bakanı, bayındırlık ve ulaştırma bakanı, sağlık bakanı, çalışma ve sosyal güvenlik bakanından oluşmaktadır (<https://basbakanlik.gov.ct.tr/>, Erişim Tarihi: 05.12.2021).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti kurulmadan önce Kıbrıs Türk Federe Meclisi tarafından 9/1980 tarihli Mülki Yönetim ve Bölümleri Yasası ile idari teşkilatlanma düzenlenmişti. Bu yasaya göre Kıbrıs Türk Federe Devleti Lefkoşa ilçesi, Gazi Mağusa ilçesi ve Girne ilçesi olmak üzere üç ilçeye ayrılmıştır. Lefkoşa ilçesi içerisinde Lefkoşa bucağı, Güzelyurt bucağı, Lefke bucağı yer almaktadır. Gazi Mağusa ilçesi içerisinde Gazi Mağusa bucağı, Geçitkale bucağı, İskele bucağı, Mehmetçik bucağı yer almaktadır. Girne ilçesinin bucağı yoktur. İlçe içerisinde 41 yerleşim yeri vardır. Kıbrıs Türk

Federe Devleti içerisinde toplam 186 yerleşim yeri bulunmaktadır (9/1980 tarihli Mülki Yönetim ve Bölümleri Yasası, md.6).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin kurulmasının ardından idari teşkilatlanmayı düzenlemek amacıyla 33/1998 sayılı Mülki Yönetim ve Bölümleri Yasası çıkarılmıştır. Bu yasa ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti mülki taksimat açısından 5 ilçe ile 12 bucağa ayrılmıştır. Bu dönemde Lefkoşa, Gazimağusa, Girne, Güzelyurt, İskele ilçe statüsündedir. Lefkoşa ilçesi içerisinde Lefkoşa Bucağı ve Değirmenlik Bucağı, Gazimağusa ilçesi içerisinde Gazimağusa Bucağı, Geçitkale Bucağı ve Akdoğan Bucağı, Girne ilçesi içerisinde Girne Bucağı ve Çamlıbel Bucağı, Güzelyurt ilçesi içerisinde Güzelyurt Bucağı ve Lefke Bucağı, İskele ilçesi içerisinde İskele Bucağı, Mehmetcik Bucağı ve Yeni Erenköy Bucağı yer almaktadır (Erengin, 2019: 29-30).

Merkezi idarenin taşra teşkilatlanmasını düzenleyen 2/2017 sayılı Mülki Yönetim ve Bölümleri (Değişiklik) Yasası şu an yürürlüktedir. Bu yasa 33/1998 sayılı Mülki Yönetim ve Bölümleri Yasası'nın bazı kısımlarında değişiklikler getirmiş, bu yasayı yürürlükten kaldırmıştır. 2/ 2017 sayılı yasa ile mülki taksimat 6 ilçe ile 12 bucağa ayrılmıştır. Bu yasa ile Lefkoşa ilçesi içerisinde Lefkoşa Bucağı ve Değirmenlik Bucağı, Gazimağusa ilçesi içerisinde Gazimağusa Bucağı, Geçitkale Bucağı ve Akdoğan Bucağı, Girne ilçesi içerisinde Girne Bucağı ve Çamlıbel Bucağı, Güzelyurt ilçesi içerisinde Güzelyurt Bucağı, İskele ilçesi içerisinde İskele Bucağı, Mehmetcik Bucağı ve Yeni Erenköy Bucağı, Lefke ilçesi içerisinde Lefke Bucağı yer almaktadır. Lefke bu yasa ile ilçe statüsüne alınmıştır (2/2017 sayılı Mülki Yönetim ve Bölümleri (Değişiklik) Yasası, md.3).

Bu yasaya göre toplam yüz seksen yedi yerleşim yeri bulunmaktadır. Lefkoşa ilçesi içerisinde Lefkoşa Bucağı altında 17 yerleşim yeri ve Değirmenlik Bucağı altında 13 yerleşim yeri olmak üzere toplam 30 yerleşim yeri bulunmaktadır. Gazimağusa ilçesi içerisinde Gazimağusa Bucağı altında 14 yerleşim yeri, Geçitkale Bucağı altında 16 yerleşim yeri ve Akdoğan Bucağı altında 12 yerleşim yeri olmak üzere toplam 42 yerleşim yeri bulunmaktadır. Girne ilçesi içerisinde Girne Bucağı altında 27 yerleşim yeri ve Çamlıbel Bucağı altında 15 yerleşim yeri olmak üzere toplam 42 yerleşim yeri bulunmaktadır. Güzelyurt ilçesi içerisinde Güzelyurt Bucağı altında toplam 12 yerleşim yeri bulunmaktadır. İskele ilçesi içerisinde İskele Bucağı altında 17 yerleşim yeri, Mehmetcik Bucağı altında 12 yerleşim yeri ve Yeni Erenköy Bucağı altında 14 yerleşim yeri olmak üzere toplam 43 yerleşim yeri bulunmaktadır. Lefke ilçesi içerisinde Lefke Bucağı altında toplam 18 yerleşim yeri bulunmaktadır (2/2017 sayılı Mülki Yönetim ve Bölümleri (Değişiklik) Yasası, md.3).

İlçeler ve bucaklar taşra birimleri olup kaymakamlar ile bucak sorumlularının idaresindedirler. Kaymakamlar Devletin ilçe sınırları içerisindeki en yüksek mülki ve idari amiri olarak görev yapmaktadır. İçişleri Bakanına karşı sorumludur. Kaymakam olabilmek için aranan eğitim ve tecrübe şartı mezun olunan okula göre değişmektedir. Kişi eğer yüksekokul veya fakülte mezunu ise aynı zamanda sekiz yıl kamuda çalışmış olması, lise veya dengi okul mezunu ise kamuda on beş yıl çalışmış olması gerekmektedir. İlçelerde kaymakama danışmanlık yapan ve yardımcı olan kaymakam muavini de görev yapmaktadır. Kaymakam muavinleri kaymakama karşı sorumludur. (2/2017 sayılı Mülki Yönetim ve Bölümleri (Değişiklik) Yasası, md.7).

Bucakların başında bucak sorumlusu görev yapmaktadır. Bucak sorumlusunun hem yerel hizmetlerin etkinliğinin sağlanması hem de bakanlıklar ile bucaklar arasındaki ilişkilerin koordine edilmesi noktasında sorumluluğu bulunmaktadır. Yerel yönetim organları üzerinde çalışma, bütçe ve personel açılarından yürürlükte bulunan yasalara uygun bir şekilde yürütülüp yürütülmediğinin denetimi yapılmaktadır. Bucak sorumluları kaymakam ve kaymakam muavinine karşı sorumluluk taşımaktadır (2/2017 sayılı Mülki Yönetim ve Bölümleri (Değişiklik) Yasası, md.7).

Başkentteki yardımcı kuruluşlar ise Sayıştay, Cumhuriyet Güvenlik Kurulu, Devlet Planlama Örgütü'dür.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti merkezden yönetim ve yerinden yönetim ilkelere uygun olarak yönetilmektedir. Yer yönünden yerinden yönetimler ise yerel yönetimler olarak isimlendirilmektedir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası'nın 119. maddesi ile düzenlenmiştir. Bu maddeye göre; *"Yerel yönetimler, bölge, belediye veya köy ve mahalle halkının yerel olarak gereksinmelerini karşılamak üzere kuruluş ilkeleri yasa ile belirtilen ve karar organları seçimle oluşturulan kamu tüzel kişileridir. Yerel yönetimlerin kuruluş ve görevleri ile yetkileri, yerel yönetim ilkesine uygun olarak yasa ile düzenlenir. Yerel yönetim organlarının seçimleri 68. maddedeki ilkelere uygun olarak dört yılda bir yapılır"* (<https://www.cm.gov.nc.tr/20.04.2021>). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti yerel yönetimleri esasen belediye ve köy yönetimleri üzerine kuruludur. Belediyeler nüfuslarına ve buldukları yerlere göre farklı özelliklere sahip teşkilatlar olarak sistem içinde yer almaktadır. Belediye teşkilatı belediye başkanı ve belediye meclisinden oluşmakta, köy teşkilatı da muhtar ve ihtiyar heyetinden oluşmaktadır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Cumhuriyet Meclisi 13 Ağustos 1995 tarihinde 51/1995 sayılı Belediyeler Yasasını kabul etmiştir. Cumhurbaşkanı tarafından resmî gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren yasa daha sonra 33/2001, 2/2003, 9/2006, 40/2007,14/2008, 2/2009, 91/2009; 3/2013, 33/2014, 53/2015, 21/2017 ve 3/2018 sayılı yasalarla değiştirilmiştir. Şu an 26 Şubat 2018 tarihinde kabul edilen 3/2018 sayılı Belediyeler (Değişiklik) Yasası yürürlükte (3/2018 sayılı Belediyeler Değişiklik Yasası, md.1).

Halen yürürlükte olan belediye yasasına göre kasaba nüfusu 5000 (beş bin)'i aşmayan beldeyi ifade etmektedir. Kaymakam belde ve köyün içinde yer aldığı ilçenin en üst düzey mülki amiridir. İlçede kaymakama yardımcı olan kaymakam muavini de görev yapmaktadır. Bir yerin kent olabilmesi için nüfusun 5001 (beş bin bir) sayısından fazla olması gerekmektedir. İlçe merkezleri bu kuralın dışındadır. İlçe merkezleri nüfus kriterini taşımaları dahi kent statüsündedirler. Mahalle hukuki olarak tanımlanmış yönetsel bölgeleri anlatmaktadır (3/2018 sayılı Belediyeler Değişiklik Yasası, md.2).

Halen yürürlükte olan belediye yasasına göre 5001 (beş bin bir) kişiden fazla kişinin bir arada yaşadığı yerleşim alanlarında belediye kurulması gerekmektedir. Bir ya da daha fazla köyden oluşan yerleşim alanlarında belediye kurulabilmesi için son nüfus sayımına göre o yerleşim yerinde en az 2000(iki bin) kişi yaşamalı ve bu yeni kurulacak belediyenin olduğu yer diğer beldelerin merkezlerine en az 5000 (beş bin) metre uzaklıkta bulunması gerekmektedir (3/2018 sayılı Belediyeler Değişiklik Yasası, md.6).

Belediye yasasına göre belediyelerin o beldenin gelişimi ve beldede yaşayan insanların esenlik, refah ve mutlulukları adına mahalli müsterek ihtiyaçları modern bir bakış açısı ve demokratik ilkelere uygun bir şekilde değerlendirip sunmaları görevleri içerisindedir (3/2018 sayılı Belediyeler Değişiklik Yasası, md.15).

Bu bağlamda belediyenin sağlık ve sosyal yardımla ilgili görevleri yasanın 16. maddesi ile, sağlıklı olmayan kentleşmenin önlenmesi, imar faaliyetlerinin rasyonel esaslara göre düzenlenip yönlendirilmesi amacıyla bayındırlık ile imar ile ilgili görevleri yasanın 17. maddesi ile, ekonomi ve iş hayatına yönelik görevleri yasanın 18. maddesi ile, güvenlik ve esenlikle alakalı görevleri yasanın 19. maddesi ile, eğitim, kültür ve turizmle ilgili görevleri yasanın 20. maddesi ile, tarımla ilgili görevleri yasanın 21. maddesi ile, ulaşım ile alakalı görevleri yasanın 22. maddesi ile ve kendisine verilen diğer görevleri yasanın 23. Maddesi ile düzenlenmiştir (3/2018 sayılı Belediyeler Değişiklik Yasası, md.16,17,18,19,20,21,22,23).

Belediyenin karar organı belediye meclisidir. Belediye içerisinde yaşayan vatandaşlar tarafından dört yıl için seçilmektedir. Belediye meclisi üye sayısı belediye nüfusuna göre belirlenmektedir. Belediye başkanı belediyenin icra organı ve hukuki temsil makamıdır.

Şu an Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde altı tanesi ilçe merkezi olmak üzere, yirmi sekiz tane belediye bulunmaktadır. 14 belediyenin nüfusu 2011 yılında yapılan nüfus sayımına göre 5.000'in altındadır. Bu sebeple hukuki düzenlemelerde kent belediyesi ve kent belediyesi olmayan belediye olmak üzere ikili bir sınıflandırma bulunmaktadır. 2008 yılında yapılan hukuki düzenleme ile köyler kaldırıldı ve mahalle olarak belediyelerin içerisinde yer almaktadır.

Şu an Lefkoşa, Gazimağusa, Girne, Güzelyurt, Gönyeli, Lefke, Lapta, Beyarmudu, Değirmenlik, Alsancak, İskele, Yeniboğaziçi, Akdoğan, Vadili, Alayköy, Dikmen, Çatalköy, İnönü, Dipkarpaz, Paşaköy, Yenierenköy, Geçitkale, Esentepe, Mehmetçik, Tatlısu, Serdarlı, Büyükkonuk, Akıncılar belediyeleri bulunmaktadır (<https://icisleri.gov.ct.tr/>, Erişim Tarihi: 10.08.2021).

Sonuç

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin tarihsel süreç içerisinde verdiği bağımsızlık mücadelesi ile bu mücadele sonucunda kazandığı Cumhuriyet'in kurumsallaşması merkezi ve yerel teşkilatlanmaları kapsamında bu çalışmada ele alınmıştır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti merkez teşkilatı içerisinde cumhurbaşkanı, başbakan ve bakanlar kurulu ile bakanlıklar yer almaktadır. Merkezi idarenin taşra teşkilatları ilçeler ve bucaklardır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 2/2017 sayılı Mülki Yönetim ve Bölümleri Yasası halen yürürlüktedir. Bu yasaya göre 6 ilçe (Lefkoşa, Gazimağusa, Girne, Güzelyurt, İskele, Lefke), 12 bucak (Lefkoşa, Değirmenlik, Gazimağusa, Geçitkale, Akdoğan, Girne, Çamlıbel, Güzelyurt, İskele, Mehmetçik, Yeni Erenköy, Lefke Bucakları) ile toplam 187 yönetsel alan bulunmaktadır.

26 Şubat 2018 tarihinde kabul edilen 3/2018 sayılı Belediyeler (Değişiklik) Yasası yürürlüktedir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde altı tanesi ilçe merkezi (Lefkoşa,

Gazimağusa, Girne, Güzelyurt, İskele, Lefke) olmak üzere, toplam yirmi sekiz tane (Lefkoşa, Gazimağusa, Girne, Güzelyurt, Gönyeli, Lefke, Lapta, Beyarmudu, Değirmenlik, Alsancak, İskele, Yeniboğaziçi, Akdoğan, Vadili, Alayköy, Dikmen, Çatalköy, İnönü, Dipkarpaz, Paşaköy, Yenierenköy, Geçitkale, Esentepe, Mehmetçik, Tatlısu, Serdarlı, Büyükkonuk, Akıncılar) belediye bulunmaktadır. 14 belediyenin nüfusu 2011 yılında yapılan nüfus sayımına göre 5.000'in altındadır.

2008 yılında yapılan hukuki düzenleme ile köy tüzel kişiliği kaldırıldı ve mahalle olarak belediyelerin içerisine dahil edildi.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde nüfus sayımının düzenli periyotlarla tekrarlanması ve bilgilerin sistematik olarak işlenmemesi kamu politikası oluşturma ve sunma açısından sıkıntılar doğurmaktadır.

Kaynakça

ALAYSA, Halil Fikret (2002). “Kıbrıs”, *T.D.V. İslam Ansiklopedisi*, Cilt 25, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

BALYEMEZ, Mehmet (2018). “TMT’nin Kuruluş Tarihi Hakkında KKTC’de Yanlış Oluşan Kamusal/Toplumsal Hafıza (İngiliz Arşiv Belgeleri Işığında)”, *Turkish Studies History*, Sayı 13/16, 35-53.

Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi Kararı 541- 1983, <https://www.mfa.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 03.05.2021.

DENKER, M. Sami (2001). “Kıbrıs Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği’ne Üyelik Sorunu”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-14.

ERENGİN, Pınar (2019). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nin Yönetel Coğrafyası, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

“Kanlı Noel katliamı nedir? Kanlı Noel olayı ne zaman oldu?”, <https://www.haberturk.com/>, Erişim Tarihi: 15.05.2021.

“Kıbrıs Meselesinin tarihçesi, BM Müzakerelerinin Başlangıcı”, <https://www.mfa.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 26.05.2021.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası, <https://www.cm.gov.nc.tr/>, Erişim Tarihi: 20.04.2021.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu Görev Dağılımı, <https://basbakanlik.gov.ct.tr/>, Erişim Tarihi: 05.12.2021.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Belediyeler, <https://icisleri.gov.ct.tr/>, Erişim Tarihi: 10.08.2021.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 9/1980 tarihli Mülki Yönetim ve Bölümleri Yasası, <https://cm.gov.ct.tr/>, Erişim Tarihi:07.07.2021.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 33/1998 sayılı Mülki Yönetim ve Bölümleri Yasası, <https://cm.gov.ct.tr/>, Erişim Tarihi:07.07.2021.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 2/2017 sayılı Mülki Yönetim ve Bölümleri (Değişiklik) Yasası, <https://cm.gov.ct.tr/>, Erişim Tarihi:08.07.2021.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 3/2018 sayılı Belediyeler Değişiklik Yasası, <https://cm.gov.ct.tr/>, Erişim Tarihi:10.07.2021.

ÖZERSAY, Kudret (2009). *Kıbrıs Sorunu: Hukuksal İnceleme*, 32, Ankara : Ankara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Araştırma ve Uygulama Merkezi.

TURHAN, Turgut (2008). **“Tarihsel Bakış Açısıyla Kıbrıs Türk Hukuk Sistemi”**, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 57 (2), 253- 286.

TÜRKGELDİ, Ali Fuat (1987). **Mesâil-i Mühimme-i Siyâsiyye**, II.cilt, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları

Extended Abstract

The struggle for independence of the Turkish Republic of Northern Cyprus in the historical process and the institutionalization of the Republic that it won as a result of this struggle are discussed in this study within the scope of its central and local organizations.

The Turkish Republic of Northern Cyprus was established on November 15, 1983. Even though it is not officially recognized in the international arena except for the State of the Republic of Turkey, the Turkish Republic of Northern Cyprus has all the qualifications required by being a state. The Constitution of the Turkish Republic of Northern Cyprus, adopted by popular vote on May 5, 1985, is still in effect. According to Article 116 of the Constitution of the Turkish Republic of Northern Cyprus, titled "Central Administration", "The country of the Turkish Republic of Northern Cyprus is divided into sections determined by law in terms of central government organization, geographical situation, economic conditions and the requirements of public services" ([https:// www.cm.gov.nc.tr/](https://www.cm.gov.nc.tr/), 20.04.2021).

The Turkish Republic of Northern Cyprus was organized in a way that is close to the Anglo-Saxon tradition, with the influence of the times when it was under British rule, similar to the parliamentary system of Turkey and in accordance with the needs of the country. The Turkish Republic of Northern Cyprus is organized according to the principles of central administration and local administration. There are capital organizations and provincial organizations of the central administration. The capital city organization consists of the president, the prime minister, the council of ministers and ministries. The provincial organizations of the central administration consist of districts and sub-districts. The Territorial Law No. 2/2017, which regulates the provincial organization of the central administration, is still in force. Auxiliary organizations in the capital Court of Accounts, Republic Security Council, State Planning Organization. In this study, the entire central administration organization of the Turkish Republic of Northern Cyprus will be examined. Document analysis method is preferred among qualitative research methods. Constitutional articles, laws and other legal regulations regulating the central government organization will be examined and secondary data sources will be scanned.

The Turkish Republic of Northern Cyprus was proclaimed on 15 November 1983 . The Turkish Republic of Northern Cyprus is a state that has all the qualifications of being a state in the international literature, but officially recognized only by the Republic of Turkey and opened an embassy in the capital Nicosia. The Turkish Republic of Northern Cyprus is governed in accordance with the principles of central administration and decentralization. If local governments operate in a certain geography, they are called local governments. Local governments are regulated by Article 119 of the Constitution of the Turkish Republic of Northern Cyprus, which was accepted by popular vote on May 5, 1985. According to this article; " Local administrations meet the local needs of the people of the region, municipality or village and neighborhood . They are public legal entities whose founding principles are determined by law and whose decision-making bodies are formed by election. The establishment, duties and powers of local governments are regulated by law in accordance with the principle of

local government. Elections of local government units are held every four years in accordance with the principles in Article 68.”(<https://www.cm.gov.nc.tr/20.04.2021>). Local administrations of the Turkish Republic of Northern Cyprus are essentially based on municipal and village administrations. Municipalities are included in the system as organizations with different characteristics according to their populations and locations. The municipal organization consists of the mayor and the municipal council, and the village organization consists of the headman and the council of elders. In this study, the entire local government organization of the Turkish Republic of Northern Cyprus will be examined. Document analysis method is preferred among qualitative research methods. Constitutional articles, laws and other legal regulations regulating the local government organization will be examined and secondary data sources will be scanned.

The central organization of the Turkish Republic of Northern Cyprus includes the president, the prime minister, the council of ministers and ministries. The provincial organizations of the central administration are districts and sub-districts. Currently, there are 187 administrative areas in the Turkish Republic of Northern Cyprus with 6 districts and 12 sub-districts.

According to the current Municipal Law, there are twenty-eight municipalities in the Turkish Republic of Northern Cyprus, six of which are district centres. The population of 14 municipalities is below 5,000 according to the 2011 census.

With the legal arrangement made in 2008, the legal entity of the village was abolished and included in the municipalities as a neighborhood.

In the Turkish Republic of Northern Cyprus, the fact that the population census is not repeated at regular intervals and the information is not processed systematically creates problems in terms of creating and presenting public policy.

Çizgi Romanda Adalet Algısı: Deligücük'ün İntikamı

Perception of justice in comic books: Deligücük's Revenge

Gültekin AKENGİN*
Ozan KÜÇÜKUSTA**

Öz

Adalet kavramı insanlık tarihinin başından beri toplum ilişkilerini düzenlemek için kullanılan temel bir düzen olgusu olmakla birlikte, geçmişten günümüze kadar geçen sürede toplumlar için hala açık ve net bir biçimde tanımlanamamaktadır. Genel bir ifadeyle adalet, ilgili kişinin hak ettiği ödül ya da cezayı alması durumudur. Bu bağlamda adalet kavramını toplumun ortak aklının oluşturduğu değerler, ilkeler, ideal ve erdemlerin, özgürlük ve devlet kavramlarıyla diyalektik ilişki kurarak oluşturduğu etik ve pozitif ilkeler bütünü oluşturmaktadır. Ancak işlenen suç sonucunda suçluya ve mağdur kişiye hak ettiğinin verilmesi, gerçek anlamda adaleti sağlamak mıdır? Bu soruya verilecek yanıt ise, hukuk, kanun, akıl ve vicdan kavramlarının farklı toplumlarda farklı biçimde algılanması sebebiyle adalet kavramının pek çok toplumda neden hala net bir biçimde tanımlanamadığını göstermektedir. Adalet kavramı, diğer sanatsal alanlarda olduğu gibi çizgi romanlara da sıklıkla yansımıştır. Bu sayede, toplumun aradığı adalet ve adaletsizlik kavramları da çizgi roman kahramanları sayesinde uygulanır hale gelmektedir. Hikâyelerindeki rolü adaleti sağlamak olan her çizgi roman karakteri, mutlaka kendi döneminin gerçek toplumsal olaylarından referans alınarak yaratılmıştır. Ancak tıpkı toplumun adalet algısı gibi çizgi roman kahramanlarının da adalet algısı ve adaleti uygulama şekilleri birbirinden farklılıklar göstermektedir.

* Prof. Dr., Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Grafik Tasarımı Bölümü. gultekin.akengin@hbv.edu.tr, ORCID:0000-0002-5399-2731

** Öğr. Görevlisi, Başkent Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Grafik Tasarımı Bölümü. okucukusta(@)baskent.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1858-3980

Bu sayede bu kahramanların adaleti kimi zaman hukuksuz veya kanunsuz bile olsa, toplumun gözünde resmi adalet sisteminin tamamlayıcısı olarak görülmektedir. Bu bağlamda Deligücük karakteri de, 19. Yüzyıl Osmanlı taşrasındaki hukuksuzluk ve kanunsuzluğa bir çözüm olarak ortaya çıkmıştır. Deligücük'ü adaletsizlik karşısında harekete geçiren temel durum kendi vicdanı olmakta ve bu durum yeri geldiğinde kendisine tüm etik ve hukuk kurallarını çiğnetebilmektedir. Çünkü Deligücük için vicdan ahlakı, ahlak ta adaleti sağlamaktadır. Dolayısıyla mağdur kişi veya kişiler adına sağladığı adaletin temelinde “kısasa kısas olan intikamcı” bir adalet anlayışı bulunmaktadır. Bu durum hikâyelerdeki “intikam” adaletinin, okuyucunun vicdanının rahatsız etmek yerine “hikayenin adil bir sonla bitmesi” beklentisinin okuyucuda çok daha ağır bastığı görülmekte ve adaletin tecelli ettiğine birinci gözden “şahit olmak” okuyucuyu rahatlatmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çizgi Roman, etik, adalet, hukuk, Deligücük

Abstract:

Although the concept of justice has been a basic order phenomenon used to regulate social relations since the beginning of human history, it still cannot be defined clearly for societies from the past to the present. In general terms, justice is the situation in which the person receives the reward or punishment he deserves. In this context, the concept of justice constitutes the whole of ethical and positive principles formed by the values, principles, ideals and virtues formed by the common mind of the society, by establishing a dialectical relationship with the concepts of freedom and the state. However, does giving the offender and the victim what they deserve as a result of the crime committed ensure justice in real terms? The answer to this question shows why the concept of justice is still not clearly defined in many societies, since the concepts of law, reason and conscience are perceived differently in different societies. The concept of justice is often reflected in comics, as in other artistic fields. In this way, the concepts of justice and injustice that society seeks become applicable thanks to comic book heroes. Every comic character whose role in their stories is to provide justice has been created with reference to real social events of their own era. However, just like the society's perception of justice, the comic book heroes' perception of justice and the way they practice justice differ from each other. In this way, the justice of these heroes is seen as a complement to the official justice system in the eyes of the society, even if it is sometimes unlawful. In this context, Deligucuk character emerged as a solution to lawlessness in the 19th century Ottoman provinces. The main situation that activates Deligucuk in the face of injustice is his own conscience, and this situation makes him break all ethical and legal rules when necessary. Because for Deligucuk, the morality of conscience also provides justice. Therefore, there is a “revenge for tit-for-tat” justice understanding on the basis of the justice it provides on behalf of the aggrieved person. In this situation, it is seen that the “revenge” justice in the stories and the expectation that the “story will end with a fair ending” rather than disturbing the conscience of the reader outweighs the reader and first-hand “witnessing” that justice is manifested is a relief for the reader.

Keywords: Comics, ethic, justice, law, Deligücük

Giriş

Adalet Kavramı

Adalet kavramı, insanlık tarihinin başından beri toplum ilişkilerini düzenlemek için kullanılan temel bir düzen olgusudur. Felsefi olarak adalet kavramı tanımlanırken bir toplumun değerlerinin, ilkelerinin, ideal ve erdemlerinin cisimleşmiş, somutlaştırılmış ve hayata geçirilmiş olması durumu ifade edilmektedir. Başka bir deyişle adalet, herkesin hak ettiği ödül ya da cezayı alması durumudur (Cevizci 1999: 11).

Cevizci bu tanımları şu şekilde genişleterek açıklamaktadır:

“Adalet en yüce, nesnel ve mutlak bir değer anlatımı olarak, insan davranışını ahlaki açıdan inceleyen ve eleştiren bir düşünce, hakka ve doğruluğa saygıyı temele alan ahlak ilkesi, doğruluk, dürüstlük, tarafsızlık, uygun ve doğru muamele biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede içinde adalet, bir kimsenin haklarıyla, başkalarının hakları arasında bir uyumun bulunması hali, hak ve hukuka uygun olma durumu, devletin farklı hatta karşıt çıkarları olan insanlar arasında hakka uygun bir denge oluşturması durumu olarak anlaşılır” (Cevizci 1999: 11).

Antik çağ filozofları Socrates, Platon ve Aristoteles'ten günümüze pek çok düşünür, hukukçu ve filozof bu konuda net bir tanımlama yapmaya çalışmışlardır. Aristoteles, bu kavramı tanımlarken adaletin erdem bir parçası değil erdem bütünü olduğunu savunmaktadır. Adaletin karşıtı olan adaletsizlik ise kötülüğün bir parçası değil, kötülüğün bütünü olmaktadır. Ona göre adalet ve erdem aynı şeydir. Ama adaletin olduğu şey ile erdem olduğu şey aynı değildir. Başkalarıyla ilişkide söz konusu olduğunda adalettir; kendi başına böyle bir huy söz konusu olduğunda erdem olmaktadır. Bu bağlamda adaleti bilen değil, adil olan, adil davranan insan adaletli olmaktadır. Ancak Aristoteles adaleti sağlamak için sadece erdemli olmanın yeterli olmayacağını ve toplumun eşitliğini gözetmesi gereken bir yasa hukukunun da olması gerektiğini savunmaktadır. Dönemine göre oldukça radikal kalabilecek olan Pitagorasçılar'ın da adalet anlayışından bahsetmek yerinde olacaktır. Pitagorasçılar, Aristoteles ve Platon anlayışı dışında ve tamamen “kısasa kısas” bir adalet anlayışı ortaya koymaktadırlar. Ancak bu görüş adaletin suça maruz kalan birey tarafından verilmesini gerektirdiği için etik olmayan durumlar yaratmaktadır (Aristoteles 2002: 1130a'den akt. Tekerek ve Tekerek 2011: 8-14).

Platon ise adalet kavramını iki gruba ayırarak tanımlamayı tercih etmektedir. Bunlardan ilki adaletin devlette yansımaları, ikinci ise adaletin bireylerde yansımalarıdır. Platon, devletle insan yapısı arasında bir paralellik kurması bakımından adaletin devletteki yansımalarının daha önemli olduğunu savunmaktadır. Ona göre devlet bireylerin tek tek oluşturduğu bir kurumdur ve bu bağlamda her iyi birey kendi içinde adil olmak için gayret sarf etmelidir. Böylece adil bireylerden oluşan toplum da kendiliğinden adil bir devlet olmaktadır (Toprakkaya 2008: 32).

Yukarıdaki açıklamalar genel bir çerçevede içerisinde bir tanımlama yapmış olmakla birlikte, yine de adalet kavramı net olarak tanımlanamamaktadır. Ancak birkaç cümleyle özetlenmeye çalışıldığında, bir şahsiyetin hak ettiğini almasını sağlayan, özgürlük ve devlet kavramlarıyla diyalektik ilişki içinde olan, insanlık için olmazsa olmaz ortak aklın oluşturduğu etik ve pozitif ilkeler bütünü olduğu anlaşılmaktadır (Tekerek ve Tekerek 2011: 9).

Çizgi Romanda Adalet Kavramı

Kendi hikayelerindeki rolü adaleti sağlamak olan her çizgi roman karakteri, mutlaka kendi döneminin gerçek toplumsal olaylarından referans alınarak yaratılmıştır. Örneğin Büyük Buhran 1930’lu yıllarda Amerikan ekonomisini çökertmiş ve bu durum da halkın kentsel çürüme, yoksulluk ve suç gerçeğiyle yüzleşmesini sağlamıştır (Vodkum ve Adkinson, 2003: 97). Bu koşulların çizgi romana yansması da halka umut, adalet ve düzen sağlayan bir kahraman olan Superman’ın doğması olmuştur. Başka bir örnek te 1940’larda yine gerçek sokaklardaki adaletsizliklerden referans alınmış olan ve müthiş bir yozlaşma ve suçun her türlüşünün halkı ezip geçtiği Gotham şehrinde kanunları kendi perspektifinden ve etiksel olarak sorgulanabilecek yöntemlerle uygulayan Batman karakterinin ortaya çıkmasıdır. Batman’ın uyguladığı adalet Amerikan Hukuku’nun koruyucusu olan Superman’ın tersine şiddet ve kanunsuzluk içerdiği için bu durum çoğu zaman Batman’ın toplum yararına çalışan bir kaçak olması şeklinde algılanmaktadır.

Yukarıda verilen en bilindik iki örnekte olduğu gibi, dünyanın çizgi roman okunan her köşesinde adalet misyonuyla yaratılmış olan karakterlerin suçla savaşmada kendi yöntemleri olduğu görülmektedir. Örneğin Red Kit, Tex Willer, Tenten, Tom Miiks veya Spider-Man suçla savaşırken şiddet uygulamasalar bile suçluyu asla öldürmeden adalete teslim etmekte, ancak V for Vendetta taki “V” karakteri, Punisher veya Judge Dredd gibi karakterler suçluyu önce yargılayıp sonrasında adaleti sağlamak uğruna onları kolayca öldürebilmektedirler.



Resim 1. Punisher, V for Vendetta ve Judge Dredd çizgi romanları (Bağlantı 1, 2 ve 3)

Çoğu zaman Devletlerin uyguladıkları pozitif yasalar sistemi ise bu hukuksal duruştan sapmakta ve şiddeti “adaleti sağlamaya” yönelik meşru bir araç olarak ele almaktadır. Yine de bu, şiddet uygulamasının çerçevesini oluşturan, bozulmamış, doğası gereği ancak ve ancak iyi bir ahlaki düzende tamamen yasal olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, yasal şiddet doğrudan adalet kavramı ve türetilmiş kanun sistemleriyle bağlantılıdır (Herbers 2015: 2). Bu nedenle çizgi roman adaletinin aynı zamanda bu durumdan da beslendiği söylenebilmektedir.

“Hukuk Eleştirisinde Çizgi Romanların Yeri Nedir?” adlı çalışmasında Öncü, çizgi roman ve uyarlamalarının toplum, adalet ve hukuk ilişkisi açısından üzerinde düşünmeye değer sorular sorsa da, bunun çözümünü vermediğini ve aslında bunların kurgusal ürünler olmaları bakımından, bu ürünlerin kendi sorularına kendi fantezi

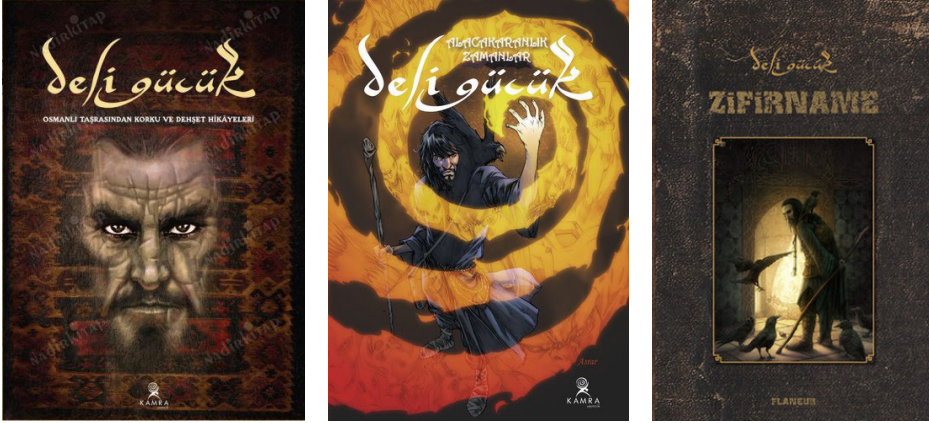
dünyasının içinde cevap verdikleri için gerçekçi bir cevap aramanın da gereksiz olduğundan bahsetmektedir. Ona göre bir kişinin hukuki sürecin yavaş işlemesi veya tıkanması nedeniyle kamunun vicdanı olduğunu iddia etmesi ve adaleti sağlama çabası daha büyük sorunlar çıkarabilmektedir (Öncü, Bağlantı 4).

Romero ve Dahlman, “Adalet Komplosu: çizgi roman ve grafik romanlarda hukuk” adlı makalelerinde çizgi romanların mevcut hukuki sistem eleştirisine bir zemin oluşturduğunu ve çizgi romanlardaki hukukun toplum tarafından algılanışının kanun koyma ve hukuku şekillendirmede etkili olduğunu iddia etmekle birlikte, çizgi romanların akademik çevrelerce, hukuk kuramı açısından ele alınmasının önemini vurgulamaktadırlar.(Romero ve Dahlman, 2012: 3-32).

Çizgi roman adaleti konusundaki örnekler kuşkusuz sadece yukarıda verilen kahramanlarla sınırlı kalmamaktadır. Şimdiye kadar dünyanın her köşesinde adalet misyonu için yaratılmış kahramanları da kapsamakla birlikte sayıca fazlalıkları yüzünden bu çalışmada onlara yer verilmemiştir. Dolayısıyla verilen bu örneklerden yola çıkılarak varılan yargı çizgi romanlardaki kahramanların sunduğu hukuksal veya kanunsuz adalet modellerinin, resmi adalet sisteminin tamamlayıcısı oldukları gerçeği olmaktadır.

Deligücük Karakteri ve Adalet Anlayışı

Yazar Levent Cantek tarafından yaratılmış olan Deligücük çizgi romanı ilk defa 2007 yılında aylık olarak yayınlanan Tam Macera adlı çizgi roman dergisinde kısa bir öykü olarak boy göstermiştir. İlk sayı sonrasında okuyucudan gelen olumlu tepkiler ve yoğun istekler üzerine karakterin farklı maceraları yazılarak dergiye devam etmesi kararı alınmıştır. İlk başta çizer Coşkun Kuzgun tarafından karakteri ve dış görünüşü tasarlanan Deligücük karakteri, Tam Macera dergisinin 4 sayı sonrasında yayın hayatına son vermesiyle, kısa bir süreliğine okuyucusundan uzak kalmıştır. Bir süre sonra karakterin yaratıcısının bir yazar ve çizer ekibi oluşturmasıyla tekrar üretilmeye başlanmış ve ilki Nisan 2009'da Kamra Yayıncılık'tan çıkan “*Deligücük: Osmanlı Taşrasından Korku ve Dehşet Hikayeleri*” yayınlanmıştır. Bu albüm, Türk çizgi roman tarihinde ilk defa birbirinden bağımsız ve pek çoğu o albümü yapabilmek için bir araya gelmiş olan bir yazar ve çizer grubunun istekli üretimleri sayesinde ortaya çıkmış ve okurlarından oldukça övgü almıştır. Bunun üzerine ekibe yeni katılan yazar ve çizerlerin kolektif katkılarıyla, Haziran 2010 yılında “*Deligücük: Alacakaranlık Zamanlar*” adlı albümü yine Kamra Yayıncılık etiketiyle basılmıştır. İlk ortaya çıktığı 2007 yılından 2010 yılına kadar geçen sürede artık kemik bir okuyucuya sahip ve onlarca macerası olan karakter en son olarak 2013 yılında Flaneur Çizgi Roman'dan “*Deligücük: Zifirname*” adıyla çıkartılmış ve toplam 3 adet albümüyle Türk çizgi romanı tarihindeki yerini almıştır.



Resim 2. Yayınlanmış Deligüçük Albümleri (Bağlantı 5, 6 ve 7)

Deligüçük'ün dolaştığı coğrafyalar genel olarak Osmanlı taşrası olarak nitelendirilmektedir. Kahramanın yaratıcısı Cantek, hikayelerin içerdiği tür ve referansları nedeniyle taşra vurgusunun daha verimli ve kullanışlı olduğunu düşünmektedir (Cantek 2009: 9). Ona göre Osmanlı taşrası olarak adlandırılan evren içerdiği fantastik ve gotik öğeler barındırmakta, bu durum da Anadolu masalları, öcü hikayeleri ve serüven külliyyatının Deligüçük hikayeleri için vazgeçilmez referanslar olmasını sağlamaktadır. Ayrıca Deligüçük'ün evreninin Osmanlı İmparatorluğu'nun kabaca son elli yılını kapsadığı düşünüldüğünde, o dönemin siyasal, toplumsal ve ekonomik kaos ortamında yaşanmış olan toplumsal trajedi ve adaletsizliklerin, Deligüçük kahramanının ortaya çıkması için nasıl bir zemin hazırladığı da anlaşılabilir.

Deligüçük'ün maceralarının Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküş döneminde geçmesi tesadüf değildir. Adaletin uygulanması imparatorluğun kurulduğu 13.yy'dan gerilemeye ve çökmeye başladığı 18.yy'ın ortalarına kadar padişahın yetkisinde kadılar, yeniçeriler ve zabıtlar tarafından uygulanmaktaydı. Başka bir deyişle adalet padişahın "mutlak otoritesinin" bir yansımasıydı ve dayanağını "halkın üzerinden zulmü gidermek, kuvvetlinin zayıfı ezmesine mani olmak ve tebaanın can ve mal güvenliğini emniyette tutmak" düşüncesinden almaktaydı (İnalçık 2005: 75'ten akt. İrem 2008: 156). 18.yy ortalarına kadar padişahlar ve dolayısıyla onlara bağlı olan kadılar davalarını şer'i hukuk ve örfi hukuk kanunlarını birleştirip yorumlayarak "tek hukuk" çerçevesinde çözmeye çalışmışlardır (Kadıoğlu 2008: 379). Ancak gerileme ve sonrasında gelen çöküş dönemi padişahların güç ve otoritesini derinden sarstığı için başta İstanbul olmak üzere tüm Anadolu taşrasında nizamın bozulmasına sebep olmuştur. Yapılan ıslahat hareketlerine rağmen 19. yüzyılın sonunda sosyal, ekonomik ve idari sistem oldukça zayıfladığı için otorite ve kontrolün sağlanması da imparatorluk için imkansız hale gelmiştir. Özellikle çöküş dönemi ıslahat layihaları, rüşvet, adam kayırma, haksız ve keyfi olarak alınan vergi ve cezalar sonucunda devletin "adaletten sapması" ile birlikte halkın huzur ve refahı bozulmuştur (İnalçık 1997: 75-91 'den akt Gencer 2008: 124-125).

"XIX. Yüzyılda İngiliz Gezginlerin Kaleminden Osmanlı Yöneticileri ve Yönetim Sistemi" adlı çalışmasında Şahin, dönemin gezginlerine göre Osmanlı ülkesinde yönetim sisteminin en sorunlu taraflarından birisi kuralsızlık ve keyfi uygulamalar

olduğunu aktarmaktadır. Tarihe yakından tanık olan gezginler gözlemlerini genellikle “halkın ezildiği, soyulduğu ve gelir kaynağı olarak görüldüğü” bir sistem üzerinden yapmaktadırlar. O dönem Osmanlı İmparatorluğunun yaşadığı ekonomik krizler, maşaların aylarca ödenememesi gibi faktörler yüzünden sefaletin artması sonucu halkın hükümete ve yöneticilere karşı hoşnutsuzluğunu giderek artırmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak memleketin her köşesinde adaletsizlikler ve isyanlar görülmeye başlanmıştır. Verilen örneklerde vergi ödemek için köylünün bütün malını satmak zorunda kalması, vergi tahsilatlarında halka yapılan zulümler, açlık, suçsuz yere tutuklananlardan rüşvet alınıp serbest bırakılmaları, dağınık ve disiplinsiz askerlerin çevreyi yağmalamaları, memurların sadece rüşvetle çalışmaları gibi halkın eziyet gördüğü pek çok gözlem yer almaktadır (Şahin, 2020: 75-87).

Deligüçük'ün yaratılmasındaki en büyük etmen gerçekten yaşanmış olan bu trajediler olmuş, onun karakteri, görünüşü ve Osmanlı taşrasında sağladığı adalet, yaşanan bu gerçek zulmün bilinçaltı tezahürü şeklinde günümüz çizgi romanına yansımaları sağlamıştır. Kahramanın yaratıcısı Cantek, Deligüçük'ün yaşadığı coğrafyayı şöyle açıklamaktadır:

“Öfkeli eşkiyalar, yozlaşmış kanun adamları, patlayan silahlar, haşin diyaloglar, para hırsıyla dolu insanlar çıkıyor karşımıza. “Kötülük kalıcı, iyilik geçicidir” diyen bir tortu kalıyor hikayelerden. Birbirlerine güvenmeyen, kendini tehdit altında hissedilen erkeklerin dünyası bu... Bir anda çözülüyor, mantıksız biçimde ölüveriyorlar... Canavarlar ve tuhaf yaratıklar var. Bir hayal, hiyle ya da can alıcı sahicilikle var oluyorlar. Uzak bir dağ köyünde, şehirlilerin, okumuşların ve türlü rasyonel adamın pek te inandırıcı bulmayarak dinledikleri hikayelerde anlatılıyorlar. Taşra insanları canavarları, tekinsiz olayları ve yedi kargasıyla dolaşan Deligüçük'ü yok saymıyorlar” (Cantek 2009: 11).

Deligüçük yedi kargasıyla dolaşan (ve kimi zaman konuşan), iri, simsiyah uzun saç ve sakalı olan, üzerinde hiç çıkarmadığı kaba siyah gocuğu, ayaklarında urganlarla bağlanarak sağlamlaştırdığı çizmeleri, keskin ve kayaları dahi un ufak edebilecek sertlikli bakışları ve elinden hiç düşürmediği uzun değneğiyle 19. yüzyıl Osmanlı taşrasında zulme uğrayan herkesin yardımına koşan bir kahramandır. İhtiyaç olan her yerde ve her durumda ortaya çıkması, onun ayrıca insan üstü bir varlık olarak algılanmasını da sağlamaktadır.



Resim 3. Deligüçük Karakteri (Cantek ve Kuzgun, 2009: 23)

Aynı karakterin farklı çizim tarzlarına sahip farklı çizerler tarafından çeşitli estetik kaygılarla yorumlanması da Deligüçük'ün masalsi ve gizemli görünüşüne doğrudan etki etmektedir. Farklı çizerlerin yorumları sanki hikayede yaşamış farklı kişilerin gözünden ve algısından damıtılarak betimlenen bir karakterizasyon yaratmaktadır. Bu sayede kimisi onu bir derviş, kimisi bir evliya, kimisi acımasız bir cezalandırıcı, kimisi korkunç bir kabus, kimisi ise yalnızca olaylara tanıklık eden biri olarak görmektedir. Bu sayede aslında Deligüçük hiç yaşamamış gibi ama aynı zamanda Osmanlı taşrasındaki farklı bölgelerde görüldüğü farklı insanlar tarafından kahramanlaştırılması, Deligüçük mitini sağlamlaştırmaktadır (Cantek 2009: 10).

Deligüçük karakteri incelendiğinde, kendisinin klasik anlamda erdemlere sahip olmayan bir çizgi roman karakteri olduğu görülmektedir. Kuşkusuz şimdye kadar yaratılmış olan tüm çizgi roman kahramanları belli bir ahlak ve erdem anlayışına sahiptirler. Ancak Deligüçük'ün adalet anlayışı hukuktan ziyade vicdan temelli olduğu için hikayelerinde kullandığı kimi yöntemler toplumsal hukuka dayalı bir adalet dağıtma eyleminden çok, sübjektif bir intikam duygusuyla sağlanan adalet görünümünde olmaktadır. Bu yönüyle de okuyucunun alışık olduğu “erdemli ve vakur bir karakter” den ziyade toplumsal adalet için vicdaniyla hüküm veren bir “Anti kahraman” olmaktadır.

Hikayeler ve kötüler değiştiğinde, Deligüçük'ün varlığı, karakteri ve uyguladığı adaletin de farklılaştığı görülmektedir. Başka bir deyişle karşı karşıya kaldığı birbirinden farklı her adaletsizlik onun vicdanının o olaya ve kötüye göre şekillenmesini sağlamakta bu durum da dağıttığı adaletin çoğu öyküde birbirinden farklı olmasını sağlamaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi Deligüçük'ün yargısının temelinde saf vicdan duygusu bulunmakta, bu durum da uygulanan adaletin toplumun algıladığı anlamda hukuksal bir temelden referans alınan adalet yerine, sadece vicdan yardımıyla yapılmış intikamcı bir adalet modelini yaratmaktadır.

“*Deligüçük Masalı*”nın, Deligüçük'ün yazılan ilk hikayesi olması ve hikayedeki duruşunun algılanması açısından önemlidir. Hikayede Deligüçük herkesin sakındığı, normalde hiç ortada görünmeyen ama ortaya çıktıysa mutlaka kötü ve tekinsiz bir şeylerin olacağı bir meczup şeklinde betimlenmiştir. Aslında birbirini seven bir ağa kızıyla bir çobanı bir araya getirmek için çabalayan bir Deligüçük portresi ortaya çıkmaktadır. Bu öyküde sadece verdiği emanetlere sahip çıkılmadığı için en son ağanın kızını emaneti karşılığında alarak çobana vermiş ve sevenleri kavuşturmuştur. Burada, Deligüçük'ün sağladığı adaletin sadece emanetler üzerinden verilmesi ve adaleti herhangi bir şiddet eylemine başvurmadan sağlaması açısından oldukça ilgi çekici olmaktadır (Cantek, Tuna C. Ve Kuzgun 2009: 11-23).

“*Düğünler*” adlı öyküde, saraya satmak için kaçırdıkları bir çerkez oğlanı hadım eden Cevher ağa ve çetesinin başına gelenler anlatılmaktadır. Deligüçük ortaya çıkmış ancak sağladığı adalet bir önceki hikayeden oldukça farklı olmuştur. Önce çete elemanlarını elleriyle parçalayarak öldüren Deligüçük, en son Cevher Ağa'yı kargalarına parçalatmıştır (Cantek, Başekim ve Kuranel 2009: 57-77).

“*Köpekler Ürüşürken*” adlı öyküde Deligüçük, köylüye musallat olup erzaklarını çalan, kızlarını kaçıran ve köylüyü haraca bağlayan çeteyi üyelerini bir intikamcı edasıyla teker teker öldürmüştür (Cantek, Tuna C. Ve Sertçelik 2009: 93-104).

“O Bizim Yusuf’umuz” adlı öyküde yıllar boyu açlık, kuraklık ve sefaletle boğuşan bir köye sadece baygın olarak getirilmiş ve ayıldığı zaman köylünün bütün sorunları doğaüstü bir varlığın eli değmişçesine çözülmüştür (Cantek, Tuna C. Ve Küçükusta 2009: 185-193).

“Gargalar Padişahu ve Uzun İskender” adlı hikayede, eşkıyanın peşine düşen süvari alayının eşkıyalar tarafından büyüdü bir şekilde güzel kadınlar olarak görülmesini sağlamış ve bunun sonucu olarak eşkıyalar ve süvariler birbirlerini öldürmüşlerdir (Cantek, Tuna C. Ve Kuzgun 2009: 105-115).

“Şeytan Tırnağı” adlı öykü bir taşra kasabasında geçmektedir. Kaymakamın oğlu savaştan farklı biçimde dönmüş ve giderek vahşileşmeye başlamıştır. En son bir iblis halini alarak kasabada pek çok kişiyi parçaladıktan sonra Deligüçük tarafından öldürülmüştür (Cantek, Kurtuluş ve Küçükusta 2009: 117-134).

“Al Karısı” adlı öyküde, yeni doğum yapmış köylü bir kadın ve bebeğine musallat olan bir cadı ile karşılaşmaktadır. Deligüçük cadının mağarasına giderek onunla bir anlaşma yapmış ve karşılığında bebeği kurtarmıştır (Cantek, Kurtuluş ve Coşkun 2010: 71-83).

“Göç” adlı öykü cüzzamlı oldukları için hiçbir yerde uzun süre kalamayan ve ahali tarafından sürekli göç etmek zorunda bırakılan insanları hikayesidir. Bitmeyen göçlerin birinde Deligüçük ve kargaları da cüzzamlı olarak ortaya çıkıp gruba rehberlik ederler. Bir zaman sonra esasını güçlü biçimde toprağa saplar ve küçük bir kıyametle tüm cüzzamlıların acısına son vererek onları kurtarmaktadır (Cantek, Dağ ve Sertçelik 2010: 85-92).

“Çelebi” adlı öykü, köpeklerin birbirlerini yemeleri için gönderilen “Hayırsız Ada”-yı konu almaktadır. Öykü adadaki vahşi ve gözü dönmüş köpeklerin lideri olan Şehzade ile azınlık ve güçsüz bir köpek grubunu korumaya çalışan Çelebi adlı köpeğin arasında geçmektedir. Hikayenin sonunda Deligüçük gelerek Çelebi ve ekibinden geri kalanları kurtarıırken, Şehzade ve çetesini adada ölüme terk etmektedir. (Cantek, Tuna C. ve Küçükusta 2010: 111-125).

“Vicdan” adlı öykü, Deligüçük’ün kendi vicdanıyla hesaplaştığı bir macera olması bakımından, külliyattaki diğer öykülerden farklı bir yerde bulunmaktadır. Deligüçük ete kemiğe bürünmüş kendi vicdanıyla yüzleşmekte ve onunla fiziksel olarak mücadele etmektedir. Kavganın sonunda adaleti uygulamak pahasına gerçekleştirdiği eylemler yüzünden en sonunda kendi gideceği yerin de cehennem olduğu ama bu dünyada böyle bir yükü kaldıracabilecek kişinin de yine kendisi olduğu fikrine ulaşmaktadır (Cantek, Kurtuluş, Akkoç 2010: 211-217).

Sonuç

Deligücük ve kötülere karşı uyguladığı adaletin farklılıkları yukarıdaki bölümde çizgi roman üçlemesinden seçilen çeşitli örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır. Görüldüğü üzere Deligücük adaleti, toplumun ihtiyacı olan zamanda ve yine toplumun ihtiyacı olan şekilde sağlamaktadır.

Hikayelerin genelini modern hukuk kurallarıyla sağlanan adalet çerçevesinde değerlendirilmeye çalışıldığında kuşkusuz her okur kendine “Şiddet uygulayarak adalet sağlanır mı?”, “İntikam adalet midir?”, “Adalet her zaman etik veya ahlaklı mıdır?” veya “Adalet bu şekilde uygulandığı zaman saflığını kaybeder mi?” gibi sorular sormaktadır. Ancak hikayelerde sağlanan adalet etik değilse öykünün finalini okuduğumuzda neden rahatlamaktayız? Bu soruların cevabının herkese göre değişeceği gerçeği kesin bir yargıya varılmasını imkansız hale getirmektedir. Belki de okuyucunun rahatlamasının sebebi o dönemin kanunsuzluğuna aynı sertlikte bir kanunsuzlukla cevap vermek, yani başka bir deyişle hikayeyi okuduğu an itibarıyla kendine uzak bir geçmişte yaşanan olaylara o dönemin diliyle karşılık verilmesi olmaktadır.

Deligücük hikayelerin çoğunun temelinde kurgulanan “Adaletsizlik = Haksızlık” düşüncesi olmakta, bu durum da “Adalet, kişiye hak ettiğinin verilmesidir” yargısına yol açmaktadır. Bu bağlamda Deligücük, adil yargılama süreçlerini atlayarak önce yargılamakta ve hemen sonra da hüküm vermektedir. Dolayısıyla mağdur kişi veya kişiler adına sağladığı adaletin temelinde “kısasa kısas olan intikamcı” bir adalet anlayış bulunmaktadır. Belki de bu yüzden öykülerin çoğundan çıkarılacak sonuç “Delinin intikamı adalettir” yargısı olmaktadır. Bu öykülerde Deligücük’ü adaletsizlik karşısında harekete geçiren temel durum kendi vicdanı olmakta ve bu durum onun tüm etik kurallarını yeri geldiğinde çiğnemeye itebilmektedir. Çünkü Deligücük’e göre vicdan ahlakı, ahlak ta adaleti sağlamaktadır. Bu bağlamda Deligücük’ün adaletinin temelini sadece “vicdanı” oluşturmaktadır. Bu temel çerçevesinde hikayelerde işlenen “intikam” adaletinin, okuyucunun vicdanının rahatsız etmek yerine “hikayenin adil bir sonla bitmesi” beklentisinin okuyucuda çok daha ağır bastığı görülmektedir. Başka bir deyişle adaletin tecelli ettiğine birinci gözden “şahit olmak” okuyucuyu rahatlatmaktadır.

Kaynaklar

ADKINSON, Cary, (2003), "*The portrayal of crime and justice in the comic book superhero mythos*", Journal of Criminal Justice and Popular Culture, VII, 2: 96-108.

ARİSTOTELES, "*Nikomakhos'a Etik*", Çev. BABÜR, Saffet, (2005), Ankara: Keki-beç Yayınları.

CEVİZCİ, Ahmet, (1999), *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

GENCER, Bedri, (2008), "*Son Osmanlı Düşüncesinde Adalet*", Muhafazakar Düşünce, 4: 15.

GOMEZ Romero, Luis and DAHLMAN, Ian, (2012), "*Justice framed: law in comics and graphic novels*", Law Text Culture, 16: 3-32.

HERBERS, Martin R., (2015), "*Concepts of Justice in Contemporary American Comic Books*", Paper presented to the IAMCR Comic Art Working Group, 14.07.2015, Montréal, Canada.

İNALCIK, Halil, (1997), *The Ottoman Empire: The Classical Age 1300-1600*, London: Phoenix.

İNALCIK, Halil, (2005), *Osmanlı'da Devlet, Hukuk, Adalet*, İstanbul: Eren Yayıncılık.

İREM, Nazım, (2008), "*Klasik Osmanlı Adalet Rejimi ve 1839 Gülhane Kırılması*", Muhafazakar Düşünce, 4:15.

KADIOĞLU, İdris, (2008), "*Osmanlıda Adalet Sistemi ve Latifi Tezkiresinde Şair Nihani'nin Osmanlı Kadılarına Eleştirileri*". Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, VII, 23: 378-394.

Kollektif Yazar ve Çizerler, (2009), *Deligücük: Osmanlı Taşrasından Korku ve Dehşet Hikayeleri*, Ankara: Kamra Yayıncılık

Kollektif Yazar ve Çizerler, (2010), *Deligücük: Alacakaranlık Zamanlar*, Ankara: Kamra Yayıncılık.

Kollektif Yazar ve Çizerler, (2013), *Deligücük: Zifirname*, İstanbul: Flaneur Çizgi Roman.

TEKEREK, Nurhan ve TEKEREK, İsmet, (2011), "*Adalet ve Tiyatro*", Tiyatro Araştırmaları Dergisi, MMXI, 32: 2

TOPAKKAYA, Arslan, (2008), "*Adalet Kavramı Bağlamında Aristoteles – Platon Karşılaştırması*", FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, MMVIII, 6: 27-26.

TUNA C. Aziz ve KUZGUN, Coşkun, (2007). "*Deligücük*", Tam Macera Aylık Çizgi Roman Dergisi, 1, Ankara: Kamra Yayıncılık.

TUNA C. Aziz ve KUZGUN, Coşkun, (2007). "*Deligücük*", Tam Macera Aylık Çizgi Roman Dergisi, 2, Ankara: Kamra Yayıncılık

TUNA C. Aziz ve KUZGUN, Coşkun, (2007). "*Deligücük*", Tam Macera Aylık Çizgi Roman Dergisi, 3, Ankara: Kamra Yayıncılık

TUNA C. Aziz ve KUZGUN, Coşkun, (2007). “*Deligüçük*”, *Tam Macera Aylık Çizgi Roman Dergisi*, 4, Ankara: Kamra Yayıncılık

ŞAHİN, Gürsoy, (2020). “*XIX. Yüzyılda İngiliz Gezginlerin Kaleminden Osmanlı Yöneticileri ve Yönetim Sistemi*”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, XXII, Sayı: TBMM'nin 100. Yılı ve Millî İrade Özel Sayısı.

Bağlantılar

- **Bağlantı 1:** https://www.goodreads.com/book/show/664149.The_Punisher_Vol_1, Erişim Tarihi: 18.01.2021
- **Bağlantı 2:** <https://www.amazon.com/V-Vendetta-Alan-Moore/dp/140120841X>, Erişim Tarihi: 18.01.2021
- **Bağlantı 3:** <https://m.comixology.com/Judge-Dredd-26/digital-comic/170887>, Erişim Tarihi: 18.01.2021
- **Bağlantı 4:** <https://www.mynet.com/hukuk-elestirisinde-cizgi-romanlarin-yeri-nedir-110102432662> Erişim Tarihi: 14.01.2021
- **Bağlantı 5:** <https://www.nadirkitap.com/deli-gucuk-serisi-3-kitap-tam-cizgi-roman-serisi-deli-gucuk-osmanli-tasrasindan-dehset-ve-korku-hikayeleri-alacakaranlik-zamanlar-zifirname-levent-cantek-murat-gurdal-akkoc-kitap14688143.html> Erişim Tarihi: 14.01.2021
- **Bağlantı 6:** <https://www.kitabinabak.com/kitap/deli-gucuk-alacakaranlik-zamanlar---kamra--kbk--9789944213028> Erişim Tarihi: 14.01.2021
- **Bağlantı 7:** <https://www.dr.com.tr/Kitap/Deli-Gucuk-Zifirname/Kolektif/Cizgi-Roman/urunno=0000000437747> Erişim Tarihi: 14.01.2021

Extended Abstract:

Although the concept of justice has been a basic phenomenon of order used to regulate social relations since the beginning of human history, it has still not been clearly and clearly defined for societies in the past to the present. In general terms, justice is a situation in which the person concerned receives the deserved reward or punishment. In this context, the concept of justice is formed by the values, principles, ideals and virtues formed by the common mind of society, the ethical and positive principles formed by establishing a dialectical relationship with the concepts of freedom and the state. But does the fact that the offender and the victim are given what they deserve as a result of the crime committed actually ensure justice? The answer to this question shows why the concept of justice is still not clearly defined in many societies due to the fact that the concepts of law, law, reason and conscience are perceived differently in different societies. The concept of justice has often been reflected in comics, as well as in other artistic fields. Thanks to this, the concepts of justice and injustice sought by society are also being implemented thanks to the heroes of comic books. Each comic book character, whose role in their stories is to ensure justice, is necessarily created with reference to the real social events of his era. However, just like the society's perception of justice, the comic book heroes' perception of justice and the way they practice justice differ from each other. Thanks to this, the justice of these heroes is sometimes seen as a complement to the official justice system in the eyes of society, even if it is illegal or unlawful. In this context, the character of Delig is also, 19. The century has emerged as a solution to the lawlessness and lawlessness in the Ottoman countryside. The main situation that makes Deligücük act in the face of injustice is his own conscience and he can violate all the rules of ethics and law when this situation occurs. Because for the Insane, morality of conscience provides justice as well as morality. Therefore, the justice provided on behalf of the aggrieved person or persons is based on an understanding of "vengeful justice that is short for short". It is seen that the justice of "revenge" in the stories and the expectation of the reader's conscience to "end the story with a fair ending" instead of disturbing the reader far outweighs the reader, and it comforts the reader to "witness" from the first sight that justice is manifested.

19. A rough black boy with big, black long hair and a beard that he never took off, boots that he secured by tying them with tongs at his feet, sharp and rock-like looks that can make even flour small, and a long wand that he never dropped from his hand. he is a hero who comes to the aid of everyone who has been persecuted in the Ottoman provincial century. The fact that it appears wherever and in any situation where there is a need, also allows it to be perceived as a superhuman being.

When Delig's character is examined, it is seen that he is a comic book character who does not have virtues in the classical sense. Undoubtedly, all the comic book heroes created so far have a certain understanding of morality and virtue. However, because Deligücük's understanding of justice is based on conscience rather than law, some of the methods he uses in his stories are more like a subjective sense of justice provided by a sense of revenge than an act of distributing justice based on social law. In this aspect, he becomes an "antihero" who rules conscientiously for social justice rather than the "virtuous and solemn character" to which the reader is accustomed.

Created by writer Levent Cantek, the Deligliklik comic book was first published as a short story in the comic magazine Tam Adventure, published monthly in 2007. After the first issue, it was decided to continue the magazine by writing different adventures of the character on the basis of positive reactions and intense requests from the reader. At first, the character and appearance of Deligliklik, designed by illustrator Coşkun Kuzgun, remained away from his readers for a short time when Tam Adventure magazine ceased publication after 4 issues. After a while, the production started again with the creation of a writer and illustrator team by the creator of the character, and the first one was published in April 2009 as “Deligilik: Horror and Horror Stories from the Ottoman Countryside” by Kamra Publishing. This album is Turkish for the first time in the history of comics and many of them are independent of each other together in order to make that album and the group draws an author whose time has come, thanks to the willingness of production have emerged, and has received praise from readers quite. In addition, with the collective contributions of the writers and illustrators who have just joined the team, his album “Deligliklik: Twilight Times” was published again in June 2010 under the Kamra Publishing label. Since 2007, when it first appeared, until 2010, the character who now has a bone reader and has dozens of adventures was last released from Flaneur Comics in 2013 under the name of “Deligilik: Zifirname” and took its place in the history of Turkish comics with a total of 3 albums.

The idea of “Injustice = Injustice” is the basis of most of the crazy stories, and this leads to the judgment that “Justice is the giving of what a person deserves”. In this context, Deligliklik, bypassing the fair trial processes, first judges and then judges immediately. Therefore, at the heart of the justice provided on behalf of the aggrieved person or persons is an understanding of “vengeful justice that is short for short”. Perhaps that is why the conclusion to be drawn from most of the stories is the judgment “Revenge of the insane is justice”. In these stories, the main situation that makes Deligücük act in the face of injustice is his own conscience, and this situation can lead him to break all the ethical rules of his place. Because according to Deligücük, morality of conscience provides justice as well as morality. In this context, only “conscience” constitutes the basis of Deligücük’s justice. It seems that the justice of the “revenge” committed in the stories within the framework of this foundation far outweighs the expectation of the reader’s conscience to “end the story with a fair ending” instead of offending the reader. In other words, it comforts the reader to “witness” from the first review that justice is manifested.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda A1-A2 Düzeyinde Kelime Hazinesi Geliştirmeye Yönelik Bulmaca Örneği

A Puzzle Example for Developing Vocabulary at Level A1-A2 in Line with the Common European Framework of Reference for Languages

Muammer KARTAL*
Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL**

Öz:

Bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin, dilin mantığını ve düzenini anlayabilmelerinde başlangıç seviyesinden itibaren kelime hazinesi önem arz etmektedir. Kelime hazinesinin geliştirilmesi belli bir süreci kapsamaktadır. Öğrenenlere kelimeyi çeşitli alanlarda kullanma imkânı sunmak kalıcılığı sağlamaktadır. Bu yüzden öğreticiler tarafından kelime hazinesinin geliştirilmesinde kelime oyunlarına sık sık yer verilmektedir. Kelime oyunları arasında yer alan bulmaca, öğrenenlerin ilgisini çekip öğrenilenleri yazılı olarak uygulama imkânı sunmasının yanı sıra katılımcıların eğlenerek öğrenmesini sağlamaktadır. Yabancı dil öğretimi ve öğrenme düzeyleri için bir göstergeler tablosunu ve geçerliliği onaylanmış dil yeterliliği ölçütlerini içeren Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nden hareketle oluşturulan Avrupa Dil Portfolyosu, bir değerlendirme sistemidir. Bu değerlendirme sistemi; dinleme, okuma, üretimsel konuşma, karşılıklı konuşma ve yazma becerilerine dayalı, **A1, A2 (Başlangıç düzeyi)**, **B1, B2 (Orta düzey)** ve **C1, C2 (İleri düzey)** seviyeleri olarak belirlenmiştir. Bu düzeylere bağlı olarak öğretilecek kelimelerin belirlenmesi ve Türkçenin kelime zenginliğini doğru aktarabilmek öncelikli amaçlar arasında yer almaktadır. Bu çalışmada öncelikle Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metninde yer alan

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi, Ankara, muammerkartal19@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6446-5016>.

** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitim Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Ankara, yyesil@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8693-0350>.

düzeyler ile kelime öğretimi ilişkisi ele alınmış, kelime hazinesinin nasıl geliştirilebileceği üzerinde durulup çeşitli yönleriyle belirtilmiş, kelime hazinesinin geliştirilmesinde kelime oyunları arasında yer alan bulmacanın etkisi incelenmiştir. Ardından da Şenyigit(2020) tarafından belirlenen A1-A2 düzeyine yönelik Kelime Kullanım Sıklığı Sözlük Listesinde bulunan kelimelerden rastgele 40 kelime seçilerek bir bulmaca örneği sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kelime, kelime öğretimi, Türkçe öğretimi, kelime hazinesi, bulmaca.

Abstract:

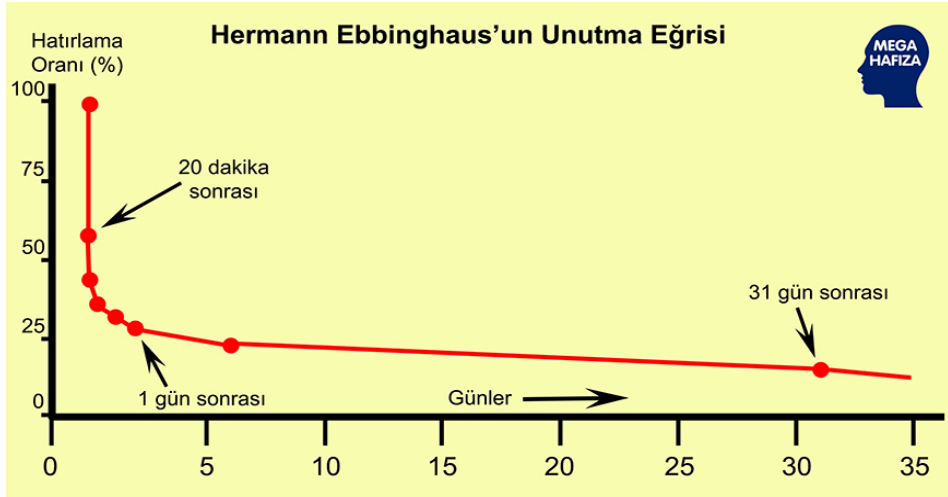
For those who learn a language as a foreign language, the vocabulary is important from the beginnings of understanding the logic and order of language. The development of vocabulary involves a certain process. Giving students the opportunity to use the word in various fields provides permanence. Therefore, word games are often included in the development of vocabulary by instructors. The puzzle among the vocabulary games allows learners to engage and apply the learning in writing, as well as to entertain learners to learn. The European Language Portfolio, created from the Common Framework Text of European Languages, which includes a table of indicators for foreign language teaching and learning levels, and the criteria for validated language competency, is an evaluation system. This evaluation system is set to A1, A2 (Initial level), B1, B2 (Intermediate) and C1, C2 (Advanced level) based on listening, reading, production speaking, mutually speaking and writing skills. Depending on these levels, the determination of the words to be taught and the ability to accurately transfer the vocabulary of Turkish is among the primary objectives. In this study, the relationship between the levels and vocabulary teaching in the Common Framework text of European Languages was first discussed, focusing on how to improve vocabulary, and in various aspects, the impact of the puzzle among vocabulary in developing vocabulary was examined. Then, a puzzle example was presented by randomly selecting 40 words from the words in the vocabulary list for the A1-A2 level of vocabulary determined by Senyigit (2020).

Keywords: Vocabulary, teaching vocabulary, Turkish teaching, vocabulary, puzzle.

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine artan ilgiyle birlikte öğretmenler çeşitli öğretim tekniklerine ihtiyaç duymaktadır. Öğrenci sayısının artmasıyla birlikte öğretmenlerin etkinlikleri çeşitlendirmesi gerekmektedir. Dil öğretiminde temel dil becerileri uygun yöntem ve tekniklerle kazandırılmaktadır. Bu bakımdan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kısıtlı bir teknik veya yönteme bağlı kalmak yerine her yöntem ve teknikten yararlanılmaya çalışılması bir gereklilik hâline gelmektedir (Barın, 2010:170). Bu açıdan öğretmenlerin günlük hayatta dikkat çeken her malzemeyi bir eğitim materyali olarak kullanmaya çalışmaları uygun olmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek önemli bir noktayı oluşturmaktadır. İkinci bir dil öğretmek için kelime hazinesinin geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğu alanyazın incelendiğinde görülmektedir (Ko, 2012; Schmitt, 2008; Yamamoto, 2013). Kelimeler şüphesiz bir dilin temel yapı taşlarıdır. Yabancı dil öğrenenler için özellikle kelime hazinesini geliştirmek oldukça önemlidir. Kelimeler ne kadar doğru şekilde kullanılır ve kelime hazinesi ne kadar gelişmiş olursa insanın kendini anlatması da sözlerinin etkisi de o denli güzel olacaktır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde de belirtilen dil seviyelerinden A1 ve A2 seviyelerinde kelime öğretimi kazandırılması beklenen ölçütler arasında yer almaktadır.



Şekil 1. Hermann Ebbinghaus'un Unutma Eğrisi

(<https://www.kisiselgelisim.com/unutma-egrisi-ve-kolay-ogrenme-ogrendiginizi-nasil-unutmazsiniz/>).

Kelime hazinesinin geliştirilmesi, belleğe dayanan bir öğrenme süreci olarak bilinmektedir. Şekil 1'de deneysel hafıza çalışmalarına öncülük eden Psikolog Hermann Ebbinghaus'un çalışmaları sonucunda oluşturulan grafikte, bir kelimeyi veya bilgiyi öğrendikten sonra tekrar edilmemesi durumunda oluşacak sonuç gösterilmektedir. Kelime öğretimi açısından bakıldığında unutmamanın çeşitli nedenleri vardır. Duyusal kayıt veya kısa süreli bellekte unutmaya oldukça hızlı olmaktadır. Bu bellekler, öğrencilerin kelime öğrenme girişimlerinde çok fazla yardımcı olmayan türden belleklerdir, çünkü başarılı kelime öğrenimi, kelimeleri birkaç saniyelikliğine bellekte tutmaktan daha fazlasını içermektedir. Ancak uzun süreli belleğe yerleştirilmiş olan kelimelerin kullanılması için öğretmenlere düşen sorumluluklar bulunmaktadır. Kelime

öğrenme deneyimini daha akılda kalıcı kılmanın ve öğretilen bilgileri geri dönüştürmenin yolları düşünülmektedir. Öğrencilerin anlamını öğrendikleri kelimeleri hatırlamalarına ve kullanmalarına yardımcı olacak uygun etkinlikler gerçekleştirildiğinde aktif kelime hazinelerinin gelişeceği bilinmektedir. Zengin bir kelime hazinesine sahip olmak için öğrencilerin sadece mümkün olduğunca çok kelime öğrenmeleri değil, aynı zamanda onları hatırlamaları da gerekir çünkü öğrenme, hatırlamaktır. Her ne öğrenilecek olursa olsun unutulmaması için en önemli yardımcı tekrardır. Hâl böyleyken yabancı dil öğreticilerinin, yeni kelime öğrenen öğrencilerine kelimeleri tekrar etmelerini sağlayacak etkinlikler oluşturmaları önem arz etmektedir. Ancak kelimelerin hafızada mümkün olduğu kadar uzun süre tutulması için tekrarlama tek başına yeterli olmayacağından bu kelimelerin anlamlarının anlaşılması ve daha önce öğrenilmiş diğer benzer kelimelerle de ilişki kurulması gerekir. Bu noktada kelime öğretiminde kelimenin unutulmamasına yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Bunlardan biri de oyunlardır.

Erken yaş grubundaki öğrenenler için oyun, dil öğretim sürecinde en önemli yöntemlerden biridir. Eğlenceli oyun etkinlikleri sayesinde çocuklar Türkçe kelime ve yapıları daha kolay öğrenir ve daha hızlı ilerleme kaydedebilirler. Oyun etkinliklerinde çocuklara yeni ve özgün oyunlar üretebilecekleri zengin oyun materyalleri sunmak ve yeni oyunlar oluşturmaları konusunda onları teşvik etmek önemlidir. Bu sayede çocuklara serbest/ rahat konuşma ve kendini ifade etme alışkanlığı kazandıran oyunlar, Türkçe söz varlığının gelişmesine de katkıda bulunur” (Türkiye Maarif Vakfı, 2020:93).

Yabancı dil öğretiminde her bir dil becerisi için oyun etkinlikleri kullanılabilir. Oyunlar sayesinde özellikle kelime öğretiminin kısa süre içerisinde, etkili ve kalıcı bir şekilde gerçekleştirilebildiği düşünülmektedir (Kara, 2010:410). Bu noktada özellikle kelime oyunları her yaşta öğrenene hitap eden bir oyun olarak öğretmenler tarafından kullanılmaktadır.

a. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Düzeyler

Türkiye'nin üyesi olduğu Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni yabancı dil eğitimi alanında uygulanmaktadır. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, “Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır.” (MEB, 2013:11).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, dillerin yapılarının birbirinden farklı olduğundan hareketle her dilin kendi yapısı içinde değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekerken, hangi seviyede nelerin öğretilmesi veya öğretilmemesi gerektiğini o dilin kendi durumuna bırakmıştır. Bu çerçeveden hareketle bir dilin ana dil ve yabancı dil olarak öğretiminde tespit edilen farklılıklar dikkate alınarak oluşturulan “Avrupa Dil Portfolyosu” ile dil öğrenimi A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere düzeylere

ayrılmıştır. Avrupa Dil Portfolyosu, Avrupa Konseyi'nin, çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa hedefi yolunda bireylerin dil yeterliliklerini genel dil ölçütlerine uygun olarak ayrıntılı biçimde ifade etme aracı olarak geliştirilmiştir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Söz Varlığı kısmında değinildiği üzere, kelime hazinesi kullanılan ifadelerin genişliği ve çeşitliliği ile ilgilidir. Genellikle geniş çapta okuma yoluyla edinilmektedir. Bu ölçekte işlevsel hâle getirilen anahtar kavramlar şunlardır:

- Kullanım alanı çeşitliliği – A1 seviyesinden B2 seviyesine, sonrası seviyelerde sınırsız,
- Dilin türü: Temel sözcük/işaret ve öbek birikimi ile başlayan, deyimsele ifadeler ve gündelik anlatımı içeren çok geniş bir sözcük birikimine doğru bir ilerleme (MEB, 2021:135).

	Söz varlığı
C2	Deyimsel ifadeler ve gündelik anlatım içeren çok geniş bir sözlük birikimine iyi derecede hâkimdir, anlamın yan anlam düzeylerinin farkındadır.
C1	Dolaylı ifadelerle boşlukların anında üstesinden gelmeye izin veren geniş bir sözcük birikimine iyi bir şekilde hâkimdir, az da olsa ifade ve kaçınma stratejileri arayışı içindedir. Daha az karşılaşılan kelimelerin/işaretlerin bile eş anlamlılarını kullanarak hemen hemen tüm durumlarda birkaç kelime seçeneği arasında seçim yapabilir. Yaygın deyimsele ifadeler ve gündelik anlatıma hâkimdir; kelimeleri/işaretleri oldukça iyi kullanabilir. Kendi uzmanlık alanında ortak olan teknik kelime ve deyimsele ifade genişliğini anlayabilir ve uygun şekilde kullanabilir.
B2	Uzmanlık alanlarını diğer uzmanlarla tartışırken kendi alanının temel teknik terminolojisini anlayabilir ve kullanabilir. Alanıyla bağlantılı meseleler ve çoğu genel konu için iyi bir söz varlığına sahiptir. Sık tekrardan kaçınmak için ifadesini çeşitlendirebilir ancak sözlüksel boşluklar yine de tereddüde ve dolambaçlı ifadelerle neden olabilir. Çoğu bağlamda oldukça sistematik biçimde birçok kelimenin/işaretin uygun eş dizimlerini üretebilir. Uzmanlık gerektiren kelimelerin çoğunu anlayabilir ve kullanabilir ancak bunun dışında uzmanlık gerektiren terminolojiyle ilgili sorunlar vardır.
B1	Aşına olduğu konular ve günlük durumlarla ilgili iyi bir söz varlığına sahiptir. Aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük yaşamıyla ilgili çoğu konuda biraz dolaylı ifadelerle kendini ifade edecek yeterli kelimeye sahiptir.
A2	Aşına olduğu durumları ve konuları içeren rutin günlük işlemleri yürütmek için yeterli kelimeye sahiptir. Temel iletişim ihtiyaçlarının ifadesi için yeterli kelime birikimine sahiptir. Basit hayatta kalma ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için yeterli kelimeye sahiptir.
A1	Belirli somut durumlarla ilgili temel kelime/işaret ve öbek birikimine sahiptir.
A1 öncesi	Tanımlayıcı yok.

Tablo 1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Seviyelere Göre Söz Varlığı Yetkinlikleri (MEB Çeviri Komisyonu, 2021:135).

Tablo 1'de Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtildiği üzere A1 ve A2 seviyesinde Türkçe öğrenen kişilerden belli bir kelime birikimi istenmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin bu iki seviyedeki öğrencilerde kelimeye yönelik etkinliklerde bulunması beklenmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde sunulan Ortak Başvuru Seviyelerine göre beklenen özellikler Tablo 2'de özetlenmiştir:

Uzman kullanıcı	C2	Neredeyse tüm metin tiplerini anlayabilir. Farklı sözlü ve yazılı kaynaklardan gelen bilgileri, savları ve açıklamaları yeniden oluşturarak tutarlı bir sunumda özetleyebilir. Daha karmaşık durumlarda bile daha ince anlam ayrımlarını fark ederek kendini spontane, çok akıcı ve kesin bir şekilde ifade edebilir.
	C1	Çok çeşitli zorlukta, daha uzun metinleri anlayabilir ve örtük anlamın farkına varabilir. İfadeleri çok fazla aramaksızın akıcı ve spontane bir şekilde kendisini ifade edebilir. Sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için dili esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Metin düzenleme kalıplarının, bağlayıcıların ve bağdaşıklık öğelerinin kontrollü kullandığını göstererek karmaşık konularda açık, iyi yapılandırılmış, ayrıntılı metinler üretebilir.
Bağımsız kullanıcı	B2	Kendi uzmanlık alanlarındaki teknik tartışmalar dâhil olmak üzere hem somut hem de soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikirlerini anlayabilir. Her iki tarafı da zorlamadan, hedef dilin kullanıcıları ile mümkün olduğunca düzenli etkileşim kuracak akıcılıkla ve spontane bir biçimde etkileşime girebilir. Çok çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek güncel bir konu hakkında bir bakış açısını açıklayabilir.
	B1	Düzenli olarak işte, okulda, serbest zamanlarında vs. karşılaşılan aşına olduğu meselelerdeki açık standart girdilerin ana noktalarını anlayabilir. Dilin konuşulduğu bir bölgede seyahat ederken ortaya çıkması muhtemel çoğu durumla başa çıkabilir. Aşına olduğu veya kişisel ilgi alanına giren konularda basit, bağlantılı metinler üretebilir. Deneyimleri ve olayları, hayalleri, umutları ve emelleri betimleyebilir ve kısaca görüşler ve planlar için nedenler sunabilir ve açıklamalar yapabilir.
Temel kullanıcı	A2	Kendisi için en yakın alakalı (ör. çok temel kişisel ve aile bilgileri, alışveriş, yerel coğrafya, istihdam) cümleleri ve sık kullanılan ifadeleri anlayabilir. Aşına olduğu ve rutin konularda basit ve doğrudan doğruya bilgi alışverişini gerektiren basit ve rutin görevlerde iletişim kurabilir. Geçmiş, yakın çevresi ve öncelikli ihtiyaç alanlarındaki meselelerinin boyutlarını basitçe betimleyebilir.
	A1	Somut türden ihtiyaçların karşılanmasına yönelik aşına olduğu günlük ifadeleri ve çok temel öbekleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir ve sorular sorabilir. Nerede yaşadığı, tanıdığı insanlar ve sahip olduğu şeyler gibi kişisel ayrıntılar hakkında sorular sorabilir ve sorulan soruları yanıtlayabilir. Diğer kişinin yavaş ve açık konuşması ve yardım etmeye hazır olması koşuluyla basit bir şekilde etkileşim kurabilir.

Tablo 2. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Seviyelere Göre Belirtilen Yetkinlikler (MEB Çeviri Komisyonu, 2021:179).

Tablo 2'de gösterildiği üzere belirtilen ölçütleri ve dil seviyelerine göre oluşan farklı nitelikteki ihtiyaçları karşılamak için etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. A1 ve A2 dil seviyeleri için kelime öğretiminin kazandırılması gereken bir nitelik olduğu gözükmektedir.

b. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretimi

Bireyin kendini ifade edip iletişim kurabilmesi için yeterli kelime hazinesine sahip olması gerekmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008:33). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde de tıpkı ana dili eğitiminde olduğu üzere kelime hazinesi dikkate alınmalıdır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başlangıç seviyeleri olan A1 ve A2 seviyelerinde kelime öğretimi öğrencilerin dili anlaması ve katılımlarını artırması bakımlarından bir eşik oluşturmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bütüncül gelişim dikkate alınarak farklı disiplinlerden yararlanılması beklenmektedir. Dili etkili, güzel ve doğru bir biçimde kullanabilmek için bireyin sahip olduğu kelime hazinesinin zengin olması gerekmektedir.

Kelime öğretiminde dikkat edilecek bazı ilkeler bulunmaktadır. Kelime kullanım sıklıkları, öğrenenlerin yaş seviyeleri, kelimelerin yazım ve telaffuzunun çeşitli etkinliklerle öğretilmesi, kelimelerin kullanıldığı bağlamlara göre kazandığı anlamların üzerinde durulması dikkate alınacak ilkeler olarak kabul edilmektedir. Yabancı dil öğretirken en önemli becerilerinden biri kelime hazinesi kabul edilmektedir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi diğer tüm becerilerin temellendiği ve geliştirildiği yer kelime hazinesidir. Öğrenciler ne kadar çok kelime bilirlerse dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan becerileri alanlarında bir o kadar daha başarılı olmaktadır. Kelime hazinesi, öğrencilerin kendilerini daha net ifade etmelerine yardımcı olur ve iletişim becerilerini geliştirmektedir. Yeterli bir kelime hazinesi olmadan, öğrencilerin başkalarını anlamaları veya fikirlerini ifade etmeleri zordur. Kelime öğretimi, meslek dallarından günlük konuşmaya kadar her alanı kapsamaktadır.

Öğretmenlerin, kelimelerin dilin öğretilmesindeki yeri ve önemini bilerek, bu amaçla hedef kitleye uygun yöntem ve teknikleri kullanması önem arz etmektedir. Öğrencilere kelime öğretmenin ve kelime hazinelerini geliştirmenin önemi de bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Dil bilgisi olmadan çok az şey aktarılabileceği ancak kelime hazinesi olmadan ise hiçbir şey aktarılamayacağı bilinmektedir (Farrell, 2013:2).

Kelime dağarcığında var olan eksiklik, bireyin herhangi bir düşünceyi anlamasını; hissettiği veya anlamlandırmaya çalıştığı durumu anlatmasını engelleyen bir sorun olarak çıkar. Kelimeler, kavramların oluşmasında ve kazanılmasında birer semboldürler, zihni gelişimin sağlanmasında da önemli rolleri vardır. Bu bakımdan insan için kelime kazanımının, dil gelişimi açısından, önemi büyüktür.(Karatay, 2007:144).

Öğrencilerin kelime hazinesinde eksiklikleri varsa, fikirlerini ifade etmekte ve insanlar arasında etkili iletişim kurmakta zorluklar yaşamaktadır. Bir dili öğrenenin kelime hazinesi ne kadar geniş olur ve bunları uygun bağlamda kullanabilirse kolayca iletişim kurma imkânına sahip olmaktadır.

Kelime öğretirken kullanılacak çeşitli yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Kelime hazinesini geliştirmenin çeşitli yolları vardır. Örneğin; videolar yaygın olarak öğretim materyali olarak kullanılmaktadır çünkü öğrencilerin film sahnelerini izlerken yeni kelimeler öğrendikleri ve başlangıçta öğrendikleri kelimeleri pekiştirdikleri fark edilmiştir. Bunun yanı sıra kullanılan bazı araçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Oyunlar,
- Tekerlemeler,
- Ninniler,
- Masallar,
- Kavram haritaları,
- Görsel araçlar,
- Okuma ve yazma yoluyla,

- Web 2.0 araçlarıyla,
- Altyazılı film ve şarkılar yoluyla...

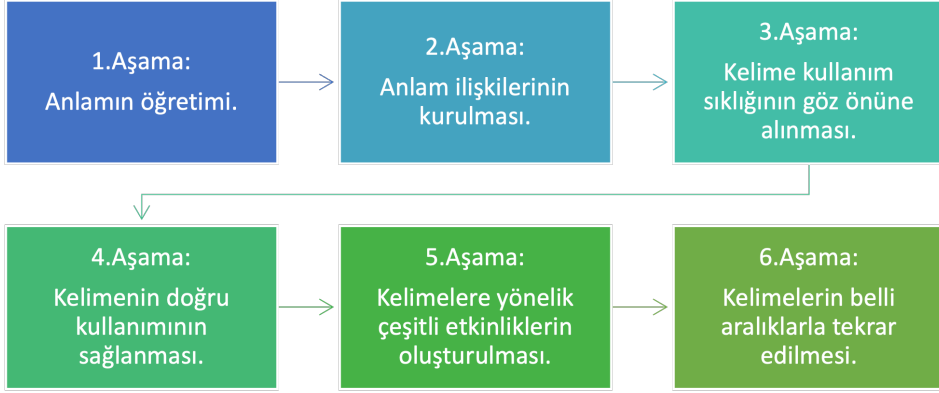
Kelimeler ya bilinçli bir çabanın, planlanmış bir uygulamanın sonucu olarak öğrenilirler ya da okuma, dinleme ve iletişim sırasında karşılaşılan kelimelerin anlamının bağlamdan tahmin edilmesi yoluyla tesadüfi olarak edinilir. Alanyazında doğrudan kelime öğretmeyi amaçlayan bir plan ve uygulama sonucu yapılan kelime öğretimine “açık öğrenme”; hayatın olağan akışı içinde, bir sınıf ortamında, bir ders kitabında, bir okuma metninde, bir izleme dinleme etkinliğinde karşılaşılan bir kelimenin öğretilmesine/öğrenilmesine de “tesadüfi öğretim” ya da “örtük öğrenme” denilmektedir (Şenyiğit, 2020:29).

Öğrenenlerin yeni karşılaştıkları kelimelerin anlamlarını cümlenin bağlamından çıkarmaları sağlanarak ya da sözlükten bakarak diğer anlamlarını da gördükten sonra oluşturulan yeni bir etkinlikte öğrenilen kelimeleri konuşma ve yazılarında kullanmalarına ortam oluşturacak farklı etkinlikler düzenlenmelidir (Göçer, 2010:1015).

Kelime öğrenimi ve öğretiminin yapılmasına daha fazla ihtiyaç duyulduğu durumların şunlar olduğu belirtilmiştir:

1. Öğrenilen kelimeleri tekrar anımsayamama
2. İçinde bulunulan duruma veya resmî kullanıma uygun olmayan kelimeleri kullanma
3. Gereksinim duyulmayan farklı kelime dağarcığına sahip olma
4. Kelimeleri doğal olmayan biçimde kullanma
5. Kelimeleri anlamsız bir biçimde kullanma
6. Yanlış kelime kullanımı
7. Dil bilgisel kalıpların yanlış kullanımı, heceleme, sesletim ve vurgunun yanlış yapılması (Wallace'den aktaran Özkan ve Nurlu, 2020:387).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tekrarlama, kelime öğrenmede önemli bir tekniktir. Kelimelerin hafızada mümkün olduğu kadar uzun süre kalabilmesi için sık aralıklarla tekrar edilmesi gerekmektedir. Ancak tek başına tekrar etkili olmamaktadır. Yeni öğrenilen kelimeleri kullanmak önem arz etmektedir. Bu durumda öğretmenin rolü de önemli bir konum oluşturmaktadır.



Şekil 2 Kelime Öğretim Süreci (Arı, 2006: 324-325).

Şekil 2’de gösterildiği üzere kelime öğretimi sürecinde kelimenin anlamından hareket edip çeşitli etkinliklere gidilmektedir. Tekrar ise kelime öğretiminde atlanmaması gereken son aşamadır. Özellikle beşinci aşamada öğretilen kelimelere yönelik düzenlenecek etkinliklerde oyunlara, bilmecelelere, bulmacalara yer verilmesi beklenmektedir.

c. Bulmaca ve Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi

Öğrenilen yeni bir kelimenin kalıcı olması için uzun süreli belleğe aktarılması gerekmektedir. Çünkü kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılamayan kelimeler, bir daha geri getirilemeyecek şekilde yok olur. O hâlde bir kelime öğretilirken kodlama veya öğretildikten sonra tekrar yoluyla uzun süreli belleğe aktarılmalıdır.

Kelimelerin hem görsel hem de sözel olarak sunulması hâlinde hatırlanması daha kolay olmaktadır. Kelimelerin ezberlenmesi değil, kodlanarak anlamlı hâle getirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin kelime öğretiminde öğrencilerin aktif katılımını sağlayan yöntemlere ve etkinliklere yer vermesi kelimenin uzun süreli bellekte kodlanmasını sağlamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkinlik oluşturmak, istenen davranışları en etkili ve kolay bir biçimde kazandırmak için kullanılan bir araçtır. Bu araçların oluşturulmasında öğrenenlerin dil seviyeleri, yaşları, kültürel özellikleri gibi unsurlar göz önüne alınmaktadır (Şengül, 2020:137). Alanyazın incelendiğinde oyuna dayalı etkinliklerin yabancı dil öğreniminde başarıyı sağladığı sonucuna ulaşan (Bektaş, 2010; Coşkun, 2008; Dağbaşı, 2007) araştırmalar bulunmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan eğitici oyunlar, her şeyden önce bireylerin birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlar. Oyunlar, öğrenciler arasında iletişimi geliştireceği gibi dil becerilerinin de gelişmesini sağlar. Eğitici oyunlar sayesinde dil, öğrenciler tarafından işlenmiş olur. Öğrenciler aynı zamanda yeni sözcükler öğrenir, cümleler kurarak rahat konuşma ve yazma alışkanlığı kazanır. Oyun esnasında sorular sorarak yeni bilgiler edinir.(Kalfa, 2014:87).

Aslan(2012); Nurlu ve Sarıca (2015); Bilgin (2018); Duran ve Bitir(2018) tarafından yürütülen araştırmalar incelendiğinde bulmaca etkinlikleriyle gerçekleştirilen kelime öğretiminin başarılı olduğu ve öğrencilerin bu etkinliklere katılım isteğinin arttığı görülmektedir. Öğrenciler yabancı dilde kelime hazinesini geliştirirken kelime oyunlarını oynamanın kendileri için etkili olduğunu belirtmektedir. Bulmaca bu kelime oyunları arasında öne çıkan bir etkinliktir.

Bulmaca, çeşitli türleri bulunan çoğunlukla gazete ve dergilerde çıkan eğlenceli bir kelime oyunudur. Bir bulmacayı bitirmek için, oyuncunun tüm boş kareleri kelimeleri oluşturan harflerle doğru bir şekilde doldurması gerekir. Sözcükler, tam cümleler, deyimler veya sözcükler olabilen sağlanan ipuçlarına dayanmaktadır. Bulmaca; kavram alanlarının, tanımların, imlanın etkili bir öğretim aracıdır ve anahtar kavramları ilgili isimlerle eşleştirerek daha fazla akılda tutulmasına katkı sağlamaktadır. Bulmaca içeren etkinlikler ile öğrenciler kelimelerin anlamlarını hafızalarında tekrar eder ve kelimeleri yazarak yazımını da tekrar etmiş olur.

Bulmacalar, eğitimciler tarafından farklı alanlarda kullanılmaktadır. Amaca göre bulmaca çeşitleri oluşturulup derslerin hem etkili hem de eğlenceli geçmesi sağlanmaktadır. Bulmacaların eğitimciler için en önemli özelliği ise derslerde etkileşimi sağlamasıdır. Böylece öğrenciler, öğrenme sürecinde aktif konuma gelmektedir. Bulmacalar, yeni kelimelerin öğretilmesi yanı sıra öğrenilen kelimelerin değerlendirilmesi amacıyla da eğitim ortamlarında rahatlıkla kullanılabilir.

Bulmacaların eğitsel kullanımına yönelik değerlendirmelere bakıldığında dersleri daha eğlenceli hâle getirirken bilişsel bilginin geri getirilmesinde etkileşimli bir metot olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler açısından bakıldığında ise öğrenmeleri değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Bulmacalar ile sunulan tekrar yoluyla öğrenen kişi kelimeyi uzun süreli belleğine aktarmaktadır. Böylece kelimenin kalıcılığı sağlanmaktadır.

Bulmaca ile yapılacak kavram öğretiminde aşağıdaki aşamaların takip edilmesi gerektiği düşünülmektedir:

- Öğrenciler öncelikle işbirlikçi öğrenme gruplarına ayrılmalıdır. Bunun için çoklu zekâ kuramı dikkate alınarak, farklı özellikteki çocuklardan grup oluşturmaya dikkat edilmelidir.
- Bulmacada geçen kavramların içinde yer aldığı bir on testle, öğrencilerin bilgi düzeyleri belirlenip, bireysel notlar grup puanına dönüştürülmelidir.
- Grupları bağımsız olarak çalıştırarak, kendilerine verilen sure içinde bulmaca içindeki kavramların bulunması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin ihtiyaç hissetmesi halinde, ilgili kaynaklardan faydalanılmasına izin verilmelidir.
- Öğretmen yukarıdaki aşamalar gerçekleştirildikten sonra, bulmacada geçen kavramları dikkate alarak son test uygulamalıdır.
- Bireysel notları grup puanına dönüştürerek, gruplar arasında başarı sıralaması yapılmalıdır. Ön test ile son test arasında anlamlı bir fark olup olmadığı istatistiksel olarak belirlenmelidir(Aslan, 2012:48-49).

Kelime öğretirken bulmaca kullanmanın en önemli avantajlarından biri de dersin işlenişinden önce dikkat çekme amaçlı, işleniş sırasında öğrencileri aktif olarak derse katma amaçlı veya ders sonunda tekrar amaçlı olarak kullanılabilmesidir.

Sonuç ve Öneriler

Türkçenin ana dili olarak öğretiminde de öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek ve bu sayede kendilerini ifade edebilecek bireyler hâline getirmek önem arz etmektedir. Bu durum yabancı dil olarak öğretiminde de aynı şekilde kabul edilmelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde istenen amaçlardan biri kelime hazinesinin geliştirilmesidir. Alanyazındaki bulgular incelendiğinde, Aslan(2012); Nurlu ve Sarıca (2015); Bilgin (2018); Duran ve Bitir(2018) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bulmacaların kelimelerin öğretiminde, kelime hazinesinin geliştirilmesinde ve derse katılımın artmasında faydalı olacağı öngörülmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıfta öğretmenler, öğrencileri olabildiğince fazla konuşmaya teşvik ederek ve kelime merkezli etkinlikler ve oyunlar tasarlayarak uygulamalar yapmakta ısrar etmelidirler.

Öğrencilerden yeni kelimeleri kişisel olarak analiz etmeleri ve bunlara tepki vermeleri istenirse, dili daha derinden işlemelerine yardımcı olacak ve onu uzun süreli hafızalarında tutma yeteneklerini kolaylaştıracaktır. Öğrencilere sınıfta kelime hazinesini gözden geçirme fırsatları vererek öğrencilerin istenilen kelimeleri hatırlamalarına yardımcı olunmalıdır.

Öğretmenler, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmelerine ve kelimeleri kendi kendilerine öğrenmeleri için stratejiler geliştirmelerine yardımcı olacak etkinlikler ve görevler. Her şeyden önce, yeni kelimeleri öğretmenin yolları çeşitlendirilmelidir. Öğretmenlerin kelimeleri öğrettikten sonra kelimeleri kullanma konusunda ısrar etmeleri önemlidir çünkü öğrenciler öğrendikleri kelimeleri kullanmadıklarında unutulur.

Her öğretmenin derslerini etkileşimli hale getirmesi, öğrencilerini aktif hâle getirmesi ve kendileri için bile motive olmaları için eğlenceli ve etkileşimli etkinliklere ihtiyacı vardır. O hâlde bulmaca, kelime oyunları gibi etkinlikler sınıf ortamında kullanılarak kelime hazinesi geliştirilmelidir. Gerçek anlam, çok anlamlılık, yan anlam ve sosyokültürel yönler gibi konuları yabancı dil olarak Türkçe öğretirken göz önünde bulundurmak gerekir, böylece öğrenciler kelimeleri metinlerde gördüğü zaman da anlam çıkarabilirler.

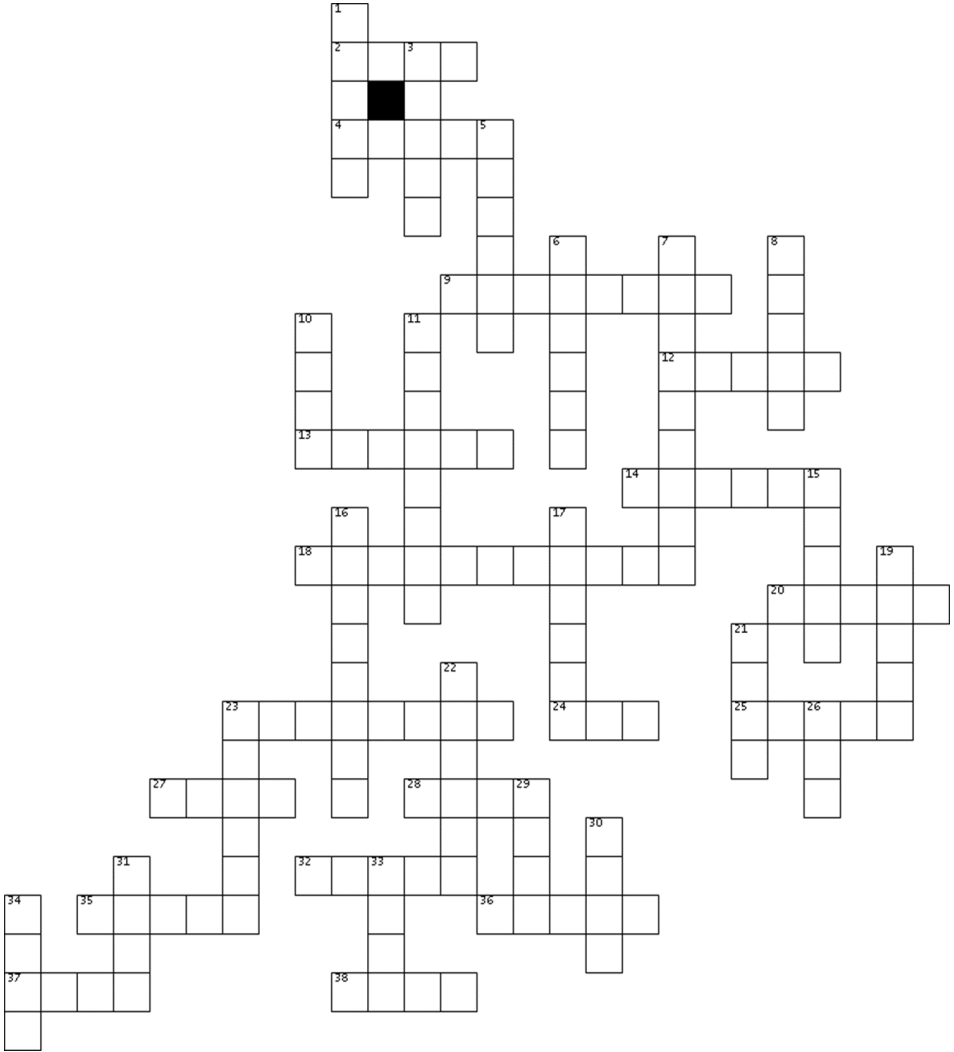
Kelime öğretilirken öğrenenlerin kendi kültürleri ile Türk kültürüne ait değerler ve özelliklerin kullanımına özen gösterilmeli ve bağlantı kurmaları sağlanmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanacak ders materyalleri, 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik etkinliklerden oluşmalıdır.

Kelime öğretiminde Türk dünyasının ortak ürünleri olan atasözleri, deyimler, masallar, halk hikâyeleri gibi çeşitli türlerden faydalanılmalıdır. Böylece kelime öğretiminin yanı sıra kültür aktarımı da sağlanmış olacaktır.

Kelime hazinesinin geliştirilmesinde Web 2.0 araçlarından faydalanılmalıdır. Özellikle Aurasma, Learningapps, Quizlett kelime öğretimi için kaliteli etkinlikler oluşturulabilecek Web 2.0 araçlarıdır.

Çalışmanın sonuçları çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik olarak bulmacaların kelime öğretimindeki önemi ve katkılarından bahsedilip Şenyiğit(2020) tarafından belirlenen A1-A2 düzeyine yönelik Kelime Kullanım Sıklığı Sözlük Listesinde bulunan kelimelerden rastgele seçilip Puzzlemaker uygulaması kullanılarak hazırlanan bir bulmaca örneği sunulmaktadır:



SOLDAN SAĞA:

2. Odun, kömür, ot vb. gibi yanıcı nesnelerin tutuşmasıyla beliren ısı ve ışık.
4. Görev bakımından birbirini tamamlayan kimselerin topluluğu, grup, ekip.

9. Aynı yurt üzerinde yaşayan, bir yurda yurttaşlık bağıyla bağlı bulunan kimse-lerden her biri.
- 12.Sütün yayıkta yayılmasıyla ya da yoğurda su katılarak elde edilen beyaz içecek.
- 13.Doktor tarafından hastasının kullanması gereken ilaçların yazıldığı kâğıt.
- 14.Yalan olmayan, doğru olan şey, hakikat.
18. Saygı bildirmek için kadın adlarının sonuna getirilen veya adların yerine kul-lanılan bir söz.
20. Evlerde genellikle misafir ağırlamak için kullanılan geniş oda.
- 23.Bir kimsenin doğup büyüdüğü, yaşadığı yer, ülke.
- 24.Büyük erkek kardeş.
- 25.Herhangi bir konuyla ilgili iki kapak arasında toplanmış bir dizi yazılı sayfa.
- 27.Büyük kız kardeş.
- 28.Gidilmesi çok süren, çok ötelerde bulunan, ırak, yakın karşıtı
32. Yılın ikinci ayı.
- 35.Halka biçiminde ve genellikle üzeri susamla kaplanarak pişirilmiş hamur ürü-nü.
- 36.Beyaz karşıtı bir renk.
- 37.Çocuğu olan kadın.
- 38.Aylık iş veya hizmet karşılığı ödenen para.

YUKARIDAN AŞAĞIYA:

1. Birbiri ardınca gelen yedi günlük dönem.
3. İnsan veya hayvanların yavruyu karnında taşımayan cinsi, dişi karşıtı.
- 5.Yemek pişirilen yer.
- 6.Anne veya babası bir olan kişilerin her biri.
- 7.Haftanın ilk günü.
- 8.Erkek çocuk.
- 10.Tartıda çok çeken, hafif karşıtı.
- 11.Bir ürün veya hizmeti karşılıksız olması, para ödeme gerektirmemesi; bedava, beleş.
- 15.Bir şey ya da durumla ilgili varılan yargı.
- 16.Peynir, zeytin, yumurta vb.den oluşan hafif sabah yemeği.
- 17.Bir konuşma sırasında bir örnek göstermek için kullanılır.

19. Çeşitli eşyaları içine koyduğumuz dikey konumda kapaklı bir mobilya.
- 21.Çoktan beri var olan, üzerinden çok zaman geçmiş bulunan, yeni karşıtı.
- 22.Yiyecek veya içeceklerin ağızda bıraktığı etki, tat.
- 23.Dil, din, kültür, köken ve vatan ortaklığı olan insanlar topluluğu.
26. Bir şeyi el ile kavramak.
- 29.Bir yere girip çıkarken geçilen ve açılıp kapanma düzeni olan duvar veya bölme açıklığı.
- 30.Bacakların bilekten aşağıda kalan kısmı.
- 31.Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik.
- 33.Çocuğu olan erkek.
- 34.Kanatları olan motorlu uçan araç.

Kaynakça

ARI, Gökhan, (2006), “*Kelime öğretimi*”, Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, (Ed. C. Yıldız), Ankara: Pegem, 311-333.

ASLAN, Sabahaddin, (2012). *8.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kavramlarının öğretiminde bulmacaların öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur.

BARIN, Erol, (2010, 16-18 Aralık). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metodoloji. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, İzmir.

BEKTAŞ, Didem, (2010), *Zeka kuramı bağlamında yabancı dil olarak Almanca öğretiminde oyunların işlevi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

BİLGİN, Dilek, (2018), *Türkçe dersinde bulmaca ile kavram öğretiminin öğrenci başarısına ve derse karşı tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

COŞKUN, Hasan, (2008), “*Türkiye’de İkinci Yabancı Dilin Oyun Yoluyla Etkili Öğretimi*” Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (1): 73-89.

DAĞBAŞI, Gökhan, (2007), *Oyun tekniği ve Arapça öğretiminde kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

DURAN, Erol ve BİTİR, Tufan, (2018), “*Bulmaca Tekniği ile Kelime Öğretimi*”, Journal of Anatolian Cultural Research, (II), (2): 14-40.

FARRELL, Thomas, (2013), *Teaching Vocabulary*. Virginia: TESOL International Association.

GÖÇER, Ali, (2010), “*Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı*”, Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, (V), (1): 1007-1036.

<http://www.kisiselgelisim.com/unutma-egrisi-ve-kolay-ogrenme-ogrendigini-zi-nasil-unutmazsiniz>

KALFA, Mahir, (2014), “*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Düzeydeki Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi*”, Hacettepe University Journal of the Institute of Turkish Studies, (20): 85-102.

KARA, Mehmet, (2010), “*Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi*”, Türklük Bilimi Araştırmaları, (27): 407-421.

KARATAY, Halit, (2007), “*Kelime Öğretimi*”, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, (XXVII), (1):141-153.

KO, Myong Hee, (2012), “*Glossing and Second Language Vocabulary Learning*”, TESOL Quarterly, (XLVI), (1): 56-79.

MEB Çeviri Komisyonu, (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme*. Ankara: MEB.

MEB. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme*. Ankara: MEB.

NURLU, Muammer ve SARICA, Aysel, (2015), “*İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcük Çalışmalarının Yöntem-Teknik ve Türkçe Öğretimi Kazanımları Açısından İncelenmesi*”, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, (IV), (10): 19-37.

ÖZBAY, Murat ve MELANLIOĞLU, Deniz, (2008), “*Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi*”, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (V), (1): 30-45.

ÖZKAN, Neşe ve NURLU, Muammer, (2020), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Şöntemi*”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (56): 385-410.

SCHMITT, Norbert, (2008), “*Instructed Second Language Vocabulary Learning*”, Language Teaching Research, (XII), (3): 329–363.

ŞENGÜL, Kübra, (2020), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkinlik Tasarımı*”, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, (Ed. Ülker Şen), Ankara: Pegem; 137-163.

ŞENYİĞİT, Yunus, (2020), *Yabancılara Türkçe öğretiminde Sözlü Dilin Kelime Sıklığı ve A1-A2 Seviye Sözlüğü*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. İstanbul.

YAMAMOTO, Yuka, (2013), “*Multidimensional Vocabulary Acquisition Through Deliberate Vocabulary List Learning*”, System, (42):232–243.

Extended Abstract

Vocabulary is an important area from the beginner level for those who learn a language as a foreign language to understand the logic and order of the language. Vocabulary development involves a certain process. Providing learners the opportunity to use the word in various fields ensures permanence. For this reason, word games are often included in the development of vocabulary by the trainers. The puzzle, which is among the word games, attracts the attention of the learners and provides the opportunity to apply what has been learned in writing, as well as allowing the participants to learn while having fun. The crossword is a fun word game of various genres, mostly published in newspapers and magazines. To finish a puzzle, the player must correctly fill in all the empty squares with the letters that make up the words. The words are based on the clues provided, which can be complete sentences, phrases or words. Crossword; It is an effective teaching tool of concept areas, definitions and spelling, and it helps to keep key concepts in mind by matching them with related names. With activities involving puzzles, students repeat the meanings of the words in their memory and repeat the spelling by writing the words. Words need to be made meaningful by coding, not memorizing. There are some principles to be considered in teaching vocabulary. Frequency of word usage, age levels of learners, teaching the spelling and pronunciation of words with various activities, and focusing on the meanings of words according to the contexts in which they are used are accepted as principles to be taken into account. The fact that teachers include methods and activities that provide active participation of students in vocabulary teaching ensures that the word is encoded in long-term memory. When considered in terms of education and training, it is possible to prevent the knowledge that has been taught from being forgotten by repetition. Puzzles offer learners the opportunity to do it again. In this way, students strengthen the structure formed in their minds. In teaching Turkish as a mother tongue, it is important to develop students' vocabulary and thus make them individuals who can express themselves. This situation should be accepted in the same way in teaching as a foreign language. Because in this way, learners can meet their needs and gain the ability to express themselves comfortably. When the findings in the literature are examined, it is stated that it will be beneficial to use puzzles to improve vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. Puzzles can be easily used in educational environments for the purpose of teaching new words as well as evaluating the learned words. At this point, it will be more effective if the puzzles are prepared by enriching them with visuals in order to ensure the permanence of knowledge in teaching Turkish as a foreign language. Thus, different types of intelligence are addressed. Vocabulary learning as a whole; It takes place by knowing the new meanings of the words in the sentence and by using them in accordance with the sentence structure. The Common European Framework of Reference for Languages, prepared by the Council of Europe, of which Turkey is a member, is implemented in the field of foreign language education. European Common Recommendations Framework, curriculum, curriculum guidelines, exams and textbooks etc. for target languages in European countries. It aims to provide a common framework for guiding studies on these issues. It comprehensively explains what foreign language learners need to know in order to be able to communicate in this language, and what knowledge and skills they need to develop in order to gain effectiveness in this language. The European Language Portfolio is an assessment

system, based on the Common European Framework of Reference for Languages, which includes a table of indicators for foreign language teaching and learning levels and validated language proficiency criteria. This evaluation system; A1, A2 (Beginner), B1, B2 (Intermediate) and C1, C2 (Advanced) levels are based on listening, reading, productive speaking, mutual speaking and writing skills. It is important to determine the words to be taught depending on these levels and to convey the word richness of Turkish correctly. As mentioned in the Vocabulary section of the Common European Framework of Reference for Languages, vocabulary is concerned with the breadth and variety of expressions used. As stated in the Common European Framework of Reference for Languages, a certain vocabulary is required from people who learn Turkish at A1 and A2 levels. From this point of view, it is expected that teachers will engage in word-oriented activities with students at these two levels. examined. Then, a puzzle example was presented by randomly choosing the words in the Word Usage Frequency Dictionary List for the A1-A2 level determined by Şenyiğit(2018).

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimine Yönelik Metaforik Algıları

Preservice Turkish Teachers' Metaphorical Perceptions of Teaching Turkish

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Çiğdem YILDIRIM

Öz:

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda olgubilim araştırma yöntemine uygun olarak yürütülen çalışmanın katılımcı grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Başkent Üniversitesi Türkçe öğretmenliği programında farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören 111 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öncelikli olarak “*Türkçe öğretimi ... gibidir, çünkü...*” şeklindeki cümlelerin tamamlanmasını içeren bir metafor formu geliştirilmiştir. Metafor formu çevrim içi olarak MS Forms uygulaması aracılığıyla Türkçe öğretmeni adaylarıyla paylaşılmıştır. Öğretmen adaylarının formu tamamlamasıyla elde edilen veriler, Saban (2008) tarafından geliştirilen aşamalar doğrultusunda ve içerik analiziyle değerlendirilmiştir; öğretmen adaylarının Türkçe öğretimini 51 farklı metaforla ele aldıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu 51 farklı metafor ise 7 kavramsal kategoriye ayrılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi için en çok kullandıkları ilk üç metafor “ağaç” (%10,1), “su/yemek” (%8,8) ve “yapı taşı” (%3,7) olmuştur. En çok farklı metafor içeren kavramsal kategori ise “Türkçe öğretiminin uzmanlık gerektirmesi” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının Türkçe öğretiminin amaç ve öneminin

* Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, hcylinderim@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9962-2077>.

farkında oldukları, Türkçe öğretimini temel ve zorunlu bir öğretim olarak gördükleri ve Türkçe öğretimi alanının mesleki bilgi, beceri ve yeterlikleri beraberinde getirdiğinde dair yeterli farkındalık geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan da hareketle, yapılacak benzer çalışmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmeni adayı, metafor.*

Abstract:

In this research, it was aimed to determine preservice Turkish teachers' metaphorical perceptions about teaching Turkish. In accordance with this purpose, research was conducted in pursuance of phenomenological research method. The participants of research was 111 preservice Turkish teachers from different class levels of Baskent University, Program of Turkish Teaching during spring semester of 2020-2021 academic year. Initially a metaphor form including a sentence completion as "Turkish teaching is like... because..." was developed within the scope of research. This metaphor form was shared online with preservice teachers by means of Microsoft Forms. Data gained through sentence completion forms was analyzed by stages developed in Saban's study (2008) and also content analysis. As a result of data analysis, 51 metaphors used by preservice Turkish teachers to address teaching Turkish were revealed. Metaphors were classified under 7 conceptual categories and evaluated. Results have shown that three mostly used metaphors are tree (%10,1), water/ food (%8,8), building stone (%3,7) by preservice Turkish teachers for teaching Turkish. The conceptual category with most different metaphors was determined as "Turkish teaching requires expertise". According to the results of the research, it has been concluded that preservice teachers are aware of the purpose and the importance of teaching Turkish, perceive Turkish teaching as basis and essential and also have developed efficacious awareness about professional knowledge, skill and competencies of Turkish education field. Based on these research results, various suggestions were made for future studies.

Keywords: *Teaching Turkish, preservice Turkish Teacher, metaphor.*

1. GİRİŞ

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük'te “metafor” kavramının karşılığı “mecaz” olarak verilmiş ve “meczaz” ise “bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek şekilde kullanma”¹ olarak tanımlanmıştır. Sözcüklerin kabul edilen anlamları dışında kullanılmasıyla oluşan metaforlar, işaret ettikleri sözcük ya da kavramlarla ortak noktaları belirtmeye yararmaktadır. Miles ve Huberman (2021) da bir tür kinaye veya edebî kavram olarak metaforların, iki şeyin farklılıklarını göz ardı ederek benzerlikleri üzerinden karşılaştırma amaçlı kullanıldığını belirtmektedir. Onlara göre, metaforik düşünme akli ve hayal dünyasını etkili bir biçimde birleştirmektedir.

Metaforlar sadece dilimize değil, aynı zamanda günlük yaşantılarımız içerisinde düşüncelerimize, eylemlerimize, kavramsal sistemimize nüfuz etmiştir; kısacası hem düşünme biçimimiz hem de eylemlerimiz doğal olarak metaforiktir. Kavram dünyamız olayları ve dış dünyayı algılamak, insanlarla iletişimde bulunma şeklimizi belirlemektedir; bireylerin kavram dünyalarını, düşünme biçimlerini anlamının önemli bir yolu da kullandıkları dile bakmaktır. Bu açıdan metaforlar bir şeyi başka bir noktadan anlamak ve deneyimlemektir (Lakoff ve Johnson 1980: 3). Metaforlar bu anlamda bir konuya, olguya, duruma ilişkin algıları tespit etme ve değerlendirmenin bir yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Lakoff (1987) da insanların soyut fikirlerinin ancak somut hâle getirilerek kavranabileceğini iddia etmektedir.

Metaforlar, sosyal bilimlerde uzun süredir bir araştırma yöntemi olarak da kullanılmaktadır. Bireylerin belirgin bir şekilde dile getiremedikleri ancak bir herhangi bir duruma ilişkin sahip oldukları temel algılar metaforlar yoluyla pek çok araştırmada belirlenmeye çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013: 242) de “...meczazlar çalışılan konu, olgu, olay ve durum hakkında çok sağlam, zengin bir resim sunar, görsel bir imaj sağlar” demektedir. Aynı zamanda metaforlar düşünme sistemimizi yansıtan önemli bir araçtır ve düşüncelerin eyleme dönüşme biçimine dair de fikir vermektedir. Sfard (1998) metaforların ele alınan olguya ilişkin etraflıca tanımlanmış beklentileri de ortaya koyduğunu, o olguyu ele alırken kullanılan metaforun dolaylı bir kararı da yansıttığını belirtmektedir. Bu anlamda bireylerin olayları algılayış biçimi metaforları oluştururken, metaforlar da olası eylemleri belirlemede araç olarak kullanılabilir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesine göre “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” ve aynı zamanda “Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır”. Öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla bu üç alanda kuramsal ve uygulamalı bilgi ve becerilerle donanmış öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak bu kuramsal ve uygulamalı bilgi ve becerilerin yanı sıra öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu bir tutum içerisinde olmaları oldukça önemlidir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında güncellenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nde “Kişisel ve Mesleki Gelişim” yeterliğinin ilk yeterlik göstergesi “mesleğini severek ve isteyerek yapma” olarak ifade edilmiştir (MEB 2017: 16).

1 <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 15.08.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

Nihat Sami Banarlı “Türkçenin Sırları” adlı eserinde;

Şu fani dünya saadetleri içinde hiçbir şey, aziz Türk çocuklarına Türk dilini öğretmen kadar ‘güzel hizmet’ değildir. Vatan çocuklarına bir milletin yarattığı ve yaşattığı dili; bütün güzellikleri, incelikleri, yücelikleri ve güzel sesleriyle öğretmek... Onları, böyle bir dilin sihirli ifadelerine yükselterek; her an, daha çok duyan, düşünen, anlayan ve yaratan insanlar olarak yetiştirmek... Dilin, böylesine “tılsımlı vasıta” olduğunu bilmek ve bunları, bilerek, severek yapmak...

demiştir (2016: 15-16) . Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarına ilişkin duygu, düşünce, algı ve tutumlarını metaforlar aracılığıyla belirlemek; onların meslek hayatlarında Türkçe öğretime verecekleri değeri ve önemi de belirlemenin bir yolu olmaktadır. Saban (2008) da bu görüşü doğrulayacak bir şekilde, metaforların öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sırasında belli olgulara ilişkin zihinsel imgelerini açığa çıkarıp anlamak için ve hatta bu imgeleri değiştirmek için bir araç olarak kullanılabileceğini savunmaktadır. Öğretmen adaylarının bu şekilde hem zihinlerindeki şemaları anlamak hem de gerekirse bu şemaları yeniden yapılandırmak konusunda metaforlara başvurulabilmektedir. Bütün bunlara ek olarak öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar, almakta oldukları eğitimin niteliğini de yansıtıcı ve keşfettirici bir özellik taşımakta; bu anlamda öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi açısından da ilgili paydaşlara faydalı sağlayabilmektedir (Bullough ve Stokes, 1994).

Alan yazın incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının çeşitli konulara ilişkin metaforik algılarını belirlemeye yönelik oldukça fazla çalışmanın olduğu görülmektedir. Aydın ve Pehlivan (2010) 165 Türkçe öğretmeni adayından topladıkları verilerle adayların, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algılarını ortaya koymaya çalışmıştır. Sevim, Veyis ve Kınay (2012) 142 öğretmen adayının Türkçeye ilgili algılarını belirledikleri çalışmalarında Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının Türkçeye ilgili algılarının canlı ve geliştirilebilir olduğu sonucuna ulaşmışlardır. “Duygusal Semantik Farklılığa Göre Atatürk Üniversitesindeki Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yükladıkları Değerler” adlı araştırmalarında Sevim ve Varışoğlu (2012) 163 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumsuz olduğunu ortaya koymuşlardır. Pılav ve Elkatmış (2013) ise 142 öğretmen adayının Türkçe kavramına ilişkin metaforlarını derlemiş ve öğretmen adaylarının Türkçeyi bir araç olarak görüp değerlendirdiklerini, Türkçeye karşı duyarlı olduklarını belirlemiştir. Dumanlı Kadızade (2014) 163 Türkçe öğretmeni adayından elde ettiği veriler doğrultusunda Türkçe dersine ilişkin algıları değerlendirerek adayların Türkçe dersine ve öğretmenlik alanlarına ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Mete ve Bağcı Ayrancı (2016) ise farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin “dil ve edebiyat kavramları”na ilişkin metaforik algılarını ele almışlar; özellikle ana dili olarak Türkçeye ilişkin algıların büyük oranda olumlu olduğu değerlendirmesine ulaşmışlardır. “Ortaokul Öğrencilerinin ve Türkçe Öğretmen Adaylarının Türkçe Dersi ve Türkçe Öğretmeni Kavramlarına İlişkin Metaforları” adını taşıyan çalışmalarında Keray Dinçer ve Yılmaz (2018) gerek Türkçe dersi gerekse Türkçe öğretmene ilişkin algıların önemli oranda olumlu olduğunu ortaya koymuşlardır. Kuvaç ve Nerimanoğlu (2020) ise “Türkçe Öğretmen Adaylarının

Yabancı Dil olarak Türkçeye Yönelik Metaforik Algıları” başlıklı çalışmalarında 97 öğretmen adayından elde ettikleri metaforlar doğrultusunda; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Bu çalışmaların dışında Türkçe öğretmeni adaylarının; kültür-dil ilişkisine (Göcer 2013), dört temel dil becerisine (Lüle Mert 2013, Bozpolat 2015, Tiryaki ve Demir 2016), eleştirel yazmaya (Topçuoğlu Ünal ve Tekin 2013); Türkçe ders kitaplarına (Ceran 2015); okuma kavramına (Karakuş ve Kozçetin 2016); kitap ve bilgi kavramına (Polatcan 2018); öğretmen kavramına (Sarıkaya 2018) ilişkin algılarını belirlemeye yönelik daha pek çok araştırma mevcuttur.

Yapılan bu pek çok sayıdaki araştırmanın içerisinde Türkçe öğretmeni adaylarının doğrudan doğruya “Türkçenin ana dili olarak öğretimine ilişkin algıları”na yer veren bir çalışmaya araştırmacı tarafından rastlanmamıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının uzmanı olacakları alanın öğretimi hakkındaki algılarının belirlenmesinin de önemli olduğu fikrinden hareketle bu araştırmanın bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı “Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin algılarını metaforlar yoluyla incelemek”tir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe öğretimi”ni tanımlarken kullandıkları metaforlar nelerdir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe öğretimi”ni tanımlarken kullandıkları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

2. YÖNTEM

Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçenin ana dili olarak öğretimine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koyma amacını taşıyan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilime (fenomenoloji) göre desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2013: 78) göre bu araştırma deseni “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır”. Patton (2002) ise olgubilim çalışmalarındaki temel araştırma sorusunun bir bireyin ya da bir grup insanın deneyimledikleri olgunun onlar için anlamı, yapısı ve niteliği belirlemek olduğunu söylemiştir. Olgubilim çalışmalarında insanların belli bir olguya ilişkin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına ve bunu nasıl bilince dönüştürdüklerine odaklanılır. Bu nedenle; Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretiminin anlam ve önemini nasıl tanımladıkları, algıladıkları ve hissettiklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada olgubilim kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmmanın çalışma grubunu 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programında okuyan 111 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun (convenient) örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde “zaman, para ve iş gücü kaybını önlemek temel amaç olarak edinilmektedir” (Büyükoztürk vd. 2010: 91). Bu doğrultuda araştırmacının kolay ulaşarak tarafsız ve baskı altında kalmadan araştırmasını yürütebileceği bir örneklem belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla metafor formu oluşturulmuştur. “Türkçe öğretimi ... gibidir, çünkü...” şeklinde oluşturulan metafor formu için uygulama öncesinde uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında form çevrim içi olarak, Microsoft Forms aracılığıyla Türkçe öğretmeni adaylarıyla paylaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Metafor formu aracılığıyla elde verilerin analiz edilmesinde öncelikli olarak Saban (2008) tarafından kullanılan aşamalar takip edilmiş, aynı zamanda içerik analiziyle elde edilen veriler incelenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda verilerin analiz edilmesinde şu aşamalar izlenmiştir:

1. Metafor kodlama ve ayıklama aşaması: Bu aşamada 111 öğretmen adayından elde edilen metafor formları incelenerek Türkçe öğretimine ilişkin belirgin bir şekilde metafor oluşturulup oluşturulmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda formların bir kısmında metaforların oluşturulup gerekçelerinin sunulmadığı, bir kısmında ise metafor oluşturulmadığı ya da Türkçe öğretimine ilişkin genel tanım ve ifadelerin kullanıldığı görülmüştür. Katılımcıların metafor oluşturduğu ancak gerekçesine yer vermediği formlara şu şekilde örnekler verilebilir:

“Türkçe öğretimi hayat gibidir, çünkü hayatın kendisidir”.

“Uzun bir yolculuk”.

Bazı formlarda ise katılımcıların tam bir metafor ilişkisi kuramadığı fark edilmiştir:

“Süreç gibidir, çünkü dil öğretimi becerilerin geliştirilmesidir”.

“Kültür gibidir, çünkü ana dilimizi öğrenip hayata geçirmek kültürümüze yarar sağlar”.

Katılımcıların birçoğunun ise Türkçe öğretimine ilişkin metafor oluşturmak yerine Türkçe öğretimiyle ilgili genel tanım ve ifadelerle yer verdiği görülmüştür:

“Türk diline ve tarihine sahip çıkmak, dili savunmak, yabancı dillerin etkisinden kurtulmak yani kısaca dili koruyup nesiller boyu devamlılığını sağlamak gibidir”.

“Toplumunu, dili, kültürü, vatani, milleti... kısacası bir dersle her şeyi öğretmektir. Çünkü Türkçe olmazsa ne toplumda var olabiliriz ne de diğer derslerde başarı sağlayabiliriz”.

Bu şekilde, 111 katılımcıdan elde edilen metafor formlarının incelenmesiyle 32 form geçersiz sayılarak veri analizine dâhil edilmemiş; 79 form üzerinden analize devam edilmiştir.

2. Örnek metafor imgesi derleme aşaması: Bu aşamada içerik analizi de kullanılarak oluşturulan metaforlardaki benzeyen, benzetilen ve benzeyen ve benzetilen arasındaki bağlantı saptanmaya çalışılmıştır (Kılcan, 2019). Bu şekilde 79 geçerli formdan toplam 51 farklı metafora ulaşılmıştır. Oluşturulan metaforlar alfabetik olarak dizilmiş; her metafor için örnek metafor ifadesi seçilmiştir. Bu yolla bir sonraki aşama olan kategori geliştirme aşamasına hizmet edilmeye çalışılmıştır.

3. Kategori geliştirme aşaması: Öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar, oluşturulan metaforların gerekçelerinden hareketle kategorilere ayrılmıştır. Bunun için öncelikle metaforun konusu, metaforun kaynağı ve bu konu ile kaynak arasındaki ilişki analiz edilmiştir (Saban, 2008). Bu yolla 51 metafor toplam 7 kavramsal kategori altında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

4. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması: Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar üzerinde araştırmacı ile başka bir alan uzmanı birlikte çalışmıştır. 51 metaforun ilgili kategorilerde toplanması amacıyla veri üzerinde bağımsız çalışan araştırmacılar tarafından, sürecin sonunda tutarlı bulunan ve ayrılığa düşen ifadeler sayısal olarak belirlenmiş; Miles ve Huberman (2021) tarafından geliştirilen kodlama güvenilirliği formülü kullanılarak (Güvenirlik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) x 100) güvenilirlik oranı 0.95 bulunmuştur. Kodlayıcılar arasındaki uyumun en az 0.90 olması uygun görüldüğünden üzerinde fikir ayrılığına düşülen ifadelerin araştırmacılarla yeniden düzenlenmesiyle kategorileştirme süreci sona erdirilmiştir. Ortaya çıkan kategori ve kategorilerin altında yer alan metaforlar bu şekilde araştırma kapsamında yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir.

5. Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması aşaması: Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin oluşturdukları metaforların kategorilere ayrılmasının ardından veriler bilgisayar ortamına aktarılmış; metaforlar ve ilgili kategorilerin içerisindeki katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanarak verilmiştir.

Bu aşamalarda veriler üzerinde içerik analizi de yapılmıştır. İçerik analizi “toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak” amacını taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2013: 259). Nitel verinin içinde saklı olan gerçeklerin ortaya çıkarılmasında kullanılan içerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2013: 260).

3. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen verilere dayanılarak Türkçe öğretmeni adayları tarafından geliştirilen metaforlar ile metaforlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

No.	Metafor	f	%	No.	Metafor	f	%
1	Ağaç	8	10.1	27	Ekmek	1	1.2
2	Su/yemek	7	8.8	28	Gökdelen asansörü	1	1.2
3	Yapı taşı	3	3.7	29	Gömlek düğmeleri	1	1.2
4	Ağaç yetiştirmek	2	2.5	30	Hava	1	1.2
5	Anne sütü	2	2.5	31	Hayat kurtarıcısı	1	1.2
6	Ayna	2	2.5	32	Hayatın ana fikri	1	1.2
7	Bebek büyütme/ bebeğin büyümesi	2	2.5	33	Işık	1	1.2
8	Gökkuşluğu	2	2.5	34	İnşaat temeli	1	1.2
9	Hazine	2	2.5	35	Kale	1	1.2
10	İnşaat	2	2.5	36	Keman	1	1.2
11	Matematik/ Mate- matik öğretimi	2	2.5	37	Kurabiye yapmak	1	1.2
12	Örgü	2	2.5	38	Kutup yıldızı	1	1.2
13	Pusula	2	2.5	39	Lunapark	1	1.2
14	Sanat	2	2.5	40	Merdiven basamağı	1	1.2
15	Yapboz	2	2.5	41	Nimet	1	1.2
16	Yürümeyi öğren- mek	2	2.5	42	Roman yazmak	1	1.2
17	Ada	1	1.2	43	Takım oyunu	1	1.2
18	Araba kullanmak	1	1.2	44	Toplu taşıma	1	1.2
19	Aşı	1	1.2	45	Trafik ışığı	1	1.2
20	Aşk	1	1.2	46	Vatan	1	1.2
21	Bina temeli	1	1.2	47	Verimli tarla/ toprak	1	1.2
22	Bisiklet sürmek	1	1.2	48	Yeni doğan bebek	1	1.2
23	Çiçek	1	1.2	49	Yolculuğun çıkış noktası	1	1.2
24	Dayanak	1	1.2	50	Yüzmeyi öğretmek	1	1.2
25	Duvar	1	1.2	51	Zenginlik	1	1.2
26	Ebeveynlik	1	1.2				

Tablo 1’de görüleceği üzere, Türkçe öğretmeni adayları tarafından 51 geçerli metafor üretilmiştir. En çok kullanılan metaforlar ağaç (f=8), su/ yemek (f=7) ve yapı taşı (f=3) olmuştur. Metaforların büyük bir çoğunluğu (f=35) yalnızca bir öğretmen adayı tarafından kullanılmıştır. Tablo 2’de Türkçe öğretmeni adayları tarafından geliştirilen metaforlara ilişkin kavramsal kategoriler verilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metaforlarına İlişkin Kavramsal Kategoriler

No.	Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Türkçe öğretiminin uzmanlık gerektirmesi	Gökkuşluğu (2), gömlek düğmeleri (1), matematik (1), matematik öğretimi (1), inşaat (1), sanat (1), yapboz (1), keman (1), lunapark (1), kurabiye yapmak (1), araba kullanmak (1), takım oyunu (1), ağaç yetiştirmek (1)	13	14
2	Türkçe öğretiminin temel ve zorunlu bir ihtiyaç olması	Su/yemek (7), anne sütü (2), verimli toprak (2), bina temeli (1), hayat kurtarıcısı (1), nimet (1), hava (1), toplu taşıma (1), sanat (1), inşaat (1), ebeveynlik (1)	11	19
3	Türkçe öğretiminin aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmesi	Yürümeyi öğrenmek (2), yeni doğmuş bebek (1), kale (1), ada (1), duvar (1), merdiven basamağı (1), inşaat temeli (1), bebek büyütme (1), bebeğin büyümesi (1), örgü (1), yüzme öğrenmek (1)	11	12
4	Türkçe öğretiminin sabır ve emek gerektirmesi	Ağaç (2), ağaç yetiştirmek (1), çiçek (1), örgü (1), aşk (1), bisiklet sürmek (1), yapboz (1), roman yazmak (1)	8	9
5	Türkçe öğretiminin bireysel ve toplumsal önemi	Ağaç (4), yapı taşı (3), ayna (2), hazine (2), hayatın ana fikri (1), vatan (1).	6	13
6	Türkçe öğretiminin yön gösterici olması	Pusulula (2), gökdelen asansörü (1), kutup yıldızı (1), ışık (1), trafik ışığı (1)	5	6

7	Türkçe öğretiminin diğer öğrenmelere temel oluşturmaları	Ağaç (2), zenginlik (1), yolculuğun çıkış yeri (1), ekmek (1), aşı (1)	5	6
---	--	--	---	---

Tablo 2’de de görüldüğü üzere “Türkçe öğretiminin uzmanlık gerektirmesi” en fazla farklı metaforun kullanıldığı başlık olurken, “Türkçe öğretiminin temel ve zorunlu bir ihtiyaç olması” ise en fazla metafor üretilen başlık olmuştur. Bu 7 kavramsal kategoriye ait analizler ayrı başlıklar hâlinde incelenmiştir.

1. Kategori: Türkçe Öğretiminin Uzmanlık Gerektirmesi

Bu kategoride 13 farklı metafor geliştirilmiş ve en çok kullanılan metafor “gökkuşağı” (f=2) olmuştur. Geliştirilen diğer metaforlar ise “gömlek düğmeleri (f=1), matematik (f=1), matematik öğretimi (f=1), inşaat (f=1), sanat (f=1), yapboz (f=1), keman (f=1), lunapark (f=1), kurabiye yapmak (f=1), araba kullanmak (f=1), takım oyunu (f=1), ağaç yetiştirmek (f=1)” tir. Bu kategoride oluşturulan metaforlardan bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

“Türkçe öğretimi gökkuşağı gibidir, çünkü her öğrenci gökkuşağının renkleri gibi birbirinden farklıdır ve öğretmen her birine ulaşabilmelidir” (Ö4).

“Türkçe öğretimi inşaat gibidir, çünkü yatırımcısı iyi olursa kullanılan malzemeler de kaliteli olur. Alınan malzemeler kaliteli olursa, binanın yapısı da sağlam olur. İnşaatçı çalışan işçilerin işin ehli olmaları ve ustaların işçileri sistemli bir şekilde yönetmesi önemlidir. Bu anlamda Türkçe öğretmenlerinin kendilerinden isteneni yapacak bilgi birikime ve tecrübeye sahip olması gereklidir” (Ö36).

“Türkçe öğretimi sanat gibidir; çünkü tıpkı sanatta olduğu gibi öğrenilen ve içselleştirilen bilgiler belli yöntem ve tekniklerle dışa vurulur, başkalarına aktarılır ve anlatılır” (Ö42).

“Türkçe öğretimi bir ağacı yetiştirmek gibidir; çünkü nasıl ki bir ağacın dalları temiz hava, su, güneş, gübre gibi pek çok etkenle büyür, gelişir ve kıvrımlanırsa insan ve insan beyni de dil, hayal gücü, farklılıklar ve hayatı pek çok farklı açıdan sunan eğitim materyalleriyle daha iyi geliştirilebilir” (Ö60).

2. Kategori: Türkçe öğretiminin temel ve zorunlu bir ihtiyaç olması

Bu kategoride geliştirilmiş olan 11 farklı metafordan en çok kullanılanı “su/ yemek” (f=7) olmuştur. Geliştirilen diğer metaforlar ise “anne sütü (f=2), verimli toprak (f=2), bina temeli (f=1), hayat kurtarıcısı (f=1), nimet (f=1), hava (f=1), toplu taşıma (f=1), sanat (f=1), inşaat (f=1), ebeveynlik (f=1)”tir. Bu kategoride oluşturulan metaforlardan bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

“Türkçe öğretimi su gibidir, çünkü Türkçe bizlerin yaşamında adeta temel bir ihtiyaç olarak kendine yer bulmaktadır. Türkçe öğretimiyle öğrenci kendini anlatabilir ve başkasını anlayabilir. İletişim kurmak da temel bir ihtiyaçtır” (Ö12).

“Türkçe öğretimi su gibidir, çünkü nasıl su olmadan yaşamamızı devam ettiremiyor-
sak dilimizi de doğru öğrenmeden ve öğretmeden yaşayamayız” (Ö23).

“Türkçe öğretimi hava gibidir, çünkü kendimizi iyi ifade edebilmek için ve insanlarla
sağlıklı iletişim kurabilmek için Türkçeyi iyi kullanmamız yaşamamız için çok gerekli-
dir” (Ö33).

“Türkçe öğretimi yeni doğmuş bir bebeğin anne sütüyle ilk tanışması gibidir, çünkü
bir bebek için anne sütü ne kadar önemliyse kişinin Türkçe öğretimiyle dilini, kültürünü,
yaşayış biçimini anlamlandırabilmesi o kadar önemlidir” (Ö13).

“Türkçe öğretimi bir ağacın daha çok çiçek açabilmesi, meyve verebilmesi ve yaprak
çıkabilmesi için gerek duyduğu verimli toprak gibidir. Çünkü nasıl bir ağaç daha çok
çiçek açabilmek, meyve verebilmek ve yaprak çıkarabilmek için sağlıklı, iyi ve verimli
topraklara ihtiyaç duyuyorsa bir insan da ağacın çiçek açması gibi okuduğunu anlamak,
anladığını anlatmak ve çevresine faydalı olmak yani meyve vermek için Türkçe öğreti-
mine ihtiyaç duyar” (Ö35).

3. Kategori: Türkçe öğretiminin aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmesi

Bu kategoride 11 farklı metafor geliştirilmiş ve en çok kullanılan metafor “yürü-
meyi öğrenmek” (f=2) olmuştur. Geliştirilen diğer metaforlar ise “yeni doğmuş bebek
(f=1), kale (f=1), ada (f=1), duvar (f=1), merdiven basamağı (f=1), inşaat temeli (f=1),
bebek büyütme (f=1), bebeğin büyümesi (f=1), örgü (f=1), yüzme öğrenmek (f=1)”tir.
Bu kategoride oluşturulan metaforlardan bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

“Türkçe öğretimi yürümeyi öğrenmek gibidir, çünkü öğrenen kişiyi bir bebek olarak
düşünürsek nasıl ki bir bebek yürümeyi zaman içerisinde öğreniyorsa Türkçe öğrenen
kişilerde de aynı gelişim sürecini gözlemlemek mümkündür” (Ö48).

“Türkçe öğretimi yeni adım atmaya başlayan çocuğun yürümeye çalışmasına yü-
rümek için uğraş vermesi gibidir. Çünkü adım atmaya başlayan bir çocuk, önce adım
atmayı, sonra yürümeyi ve sonrasında koşmayı öğrenir. Aynı şekilde Türkçe öğretimi de
dinlemeyle başlar, konuşmayla devam eder ve okuma – yazma becerileriyle uzmanlık
kazanılır” (Ö80).

“Türkçe öğretimi yüzme öğrenmeye gibidir, çünkü yüzme de çok aşamalı bir öğrenme
alanıdır. İlk önce suda batmamak öğrenilir ki bu dinleme becerisinin kazanılmasıdır.
Sonra suda kulaç atmak öğrenilir ve bu da okuma ve yazmayı öğrenmektir. Ardından
da dalma öğrenilir ve bu da konuşma becerisinin geliştirilmesine benzetilebilir” (Ö77).

“Türkçe öğretimi örgü örmek gibidir, çünkü örgüde önemli olan o örgüyü doğru ör-
mektir, ilmek atlamamaktır, ilmek kaçırmamaktır veya örneği yanlış çıkartmamaktır.
Türkçe öğretiminde de verilmesi gerekenleri bağlantılandırarak aşamalandırarak ver-
mek gerekli ve önemlidir” (Ö78).

4. Kategori: Türkçe öğretiminin sabır ve emek gerektirmesi

Bu kategoride 8 farklı metafor geliştirilmiş ve en çok kullanılan metafor ise “ağaç” (f=2) olmuştur. Bunun dışında diğer metaforlar “ağaç yetiştirmek (f=1), çiçek (f=1), örgü (f=1), aşk (f=1), bisiklet sürmek (f=1), yapboz (f=1), roman yazmak (f=1)”tır. Bu kategoride yer alan metafor cümlelerinden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

“Türkçe öğretimi su verdikçe büyüyen bir ağaç gibidir, çünkü emek verdikçe sonuç alabileceğimiz bir öğretimdir” (Ö22).

“Türkçe öğretimi meyve ağacı büyütmek gibidir, çünkü tıpkı meyve ağacı büyütmek gibi sabır gerektiren, yıllarca emek verilmesi gereken bir alandır” (Ö26).

“Türkçe öğretimi çiçek gibidir, çünkü en temelden başlayarak ona ilgi göstermek gerekir. Bir çiçeğe ne kadar ilgi gösterilirse o kadar iyi büyür ve gelişir” (Ö18).

“Türkçe öğretimi örgü gibidir, çünkü emek ve sabır ister” (Ö20).

“Türkçe öğretimi yapboz yapmak gibidir, çünkü hem Türkçe öğretimi için ciddi bir zaman ve emek gerekir hem de Türkçe öğretimi detaylı ve karmaşıktır” (Ö65).

“Türkçe öğretimi roman yazmak gibidir, çünkü zor ve meşakkatlidir” (Ö79).

5. Kategori: Türkçe öğretiminin bireysel ve toplumsal önemi

Bu kategoride 6 farklı metafor geliştirilmiş ve en çok kullanılan metafor ise “ağaç” (f=4) olmuştur. Bunun dışında kullanılmış olan diğer metaforlar ise “yapı taşı (f=3), ayna (f=2), hazine (f=2), hayatın ana fikri (f=1), vatan (f=1)”dır. Bu kategoride yer alan metafor cümlelerinden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

“Türkçe öğretimi ağaç gibidir, çünkü ağacın gerekli bakımını yaptığımızda yeşerir, oksijen kaynağı olur, meyve verir. Türkçe öğretimiyle de geçmişten günümüze gelen bilgi, kültür birikimimizin devam etmesini, nesilden nesle aktarılmasını, temeli sağlam bireyler yetiştirmeyi gerçekleştiririz” (Ö32).

“Türkçe öğretimi bir milleti oluşturan yapı taşı gibidir, çünkü milleti bir arada tutan en temel etken de ana dilimiz ve bu dilin öğretimidir” (Ö54).

“Türkçe öğretimi hazine gibidir, çünkü konuştuğumuz dili öğrenmek de öğretmek de kültürümüzün devam etmesi için oldukça önemli ve değerlidir” (Ö5).

“Türkçe öğretimi vatan gibidir, çünkü nasıl üzerinde yaşadığımız bir toprak olmadan millet olmazsa ana dili öğretimi olmadan bir toplumun devam etmesi de mümkün olmaz” (Ö83).

6. Kategori: Türkçe öğretiminin yön gösterici olması

5 farklı metafor geliştirilen bu kategoride en çok kullanılan metafor “pusula” (f=2) olmuştur. Diğer metaforlar ise gökdelen asansörü (f=1), kutup yıldızı (f=1), ışık (f=1), trafik ışığı (f=1)” şeklindedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlardan bazılarını aşağıda örnekler verilmiştir:

“Türkçe öğretimi pusula gibidir; çünkü bize yolumuzu gösterir, tarihimizi ve kültürümüzü öğretir” (Ö57).

“Türkçe öğretimi pusula gibidir, çünkü pusula gitmemiz gereken yolu gösterir ve dört temel dil becerisi de tıpkı yönler gibi yol göstericidir. Pusula ve yönler sayesinde gideceğimiz yeri pulup yönümüzü belirleriz” (Ö61).

“Türkçe öğretimi kutup yıldızı gibidir; çünkü benliğini, geçmişini ve ilerlemen gereken yolu kaybettiğin zaman sana yönünü buldurur” (Ö40).

“Türkçe öğretimi ışık gibidir, çünkü öğrenenin ruhunu aydınlatır, ona yön verir” (Ö69).

7. Kategori: Türkçe öğretiminin diğer öğrenmelere temel oluşturması

Bu kategoride 5 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlardan en çok kullanılan ise “ağaç (f=2)”tır. Bu metafor dışındaki diğer metaforlar ise “zenginlik (f=1), yolculuğun çıkış yeri (f=1), ekmek (f=1), aşı (f=1)” olmuştur. Bu kategoride geliştirilen metaforlardan bazılarında aşağıda örnek verilmiştir:

“Türkçe öğretimi ağaç gibidir, çünkü dört temel dil becerisi tıpkı bir ağacın dalları gibi farklı alanları etkiler ve onlardan etkilenir. Örneğin okuma-anlama becerisi bir matematik problemini çözmek için de gereklidir” (Ö31).

“Türkçe öğretimi bireyi aşılacak gibidir; çünkü Türkçe öğretimiyle bireye anlama ve anlatma gücü, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırırız” (Ö11).

“Türkçe öğretimi ekmek gibidir, çünkü insanlar genelde yemeğin yanında yemek tüketmediklerinde doyduklarını hissetmediklerini söylerler. Türkçe öğretimi de diğer derslerden verim alınabilmesi, doyum sağlanması için önemlidir” (Ö58).

“Türkçe öğretimi yolculuğun çıkış yeridir, çünkü bütün öğrenimlerimiz Türkçe ile başlar. Türkçe bilmeyen diğer yollara sapamaz. Sağlam bir yolculuk istiyorsak yolumuz mutlaka öncelikle Türkçeden geçmelidir, aksi takdirde yolda kalırız” (Ö43).

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin algılarını belirlemek ve bu yolla gelecekteki uygulamalarına ilişkin genel bir izlenim edinmek amacıyla taşıyan bu çalışmada, 111 öğretmen adayından 79'unun geçerli bir metafor oluşturabildiği ve bu 79 metafor cümlesinde 51 farklı metaforun Türkçe öğretimini tanımlamak üzere kullanıldığı tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre, Türkçe öğretmeni adayları tarafından en çok metaforlaştırılan kavram ağaçtır (f=8). Bu sonuç Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeye ve Türkçe öğretimine ilişkin algılarının belirlenmeye çalışıldığı diğere araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Sevim, Veyis ve Kınay 2012, Pilav ve Elkatmış 2013, Mete ve Bağcı Ayrancı 2016, Keray Dinçel ve Yılmaz 2018, Kuvaç ve Nerimanoğlu, 2020). Belirtilen araştırmalarda; öğretmen adayları tarafından en çok kullanılan metafor olarak ağacın, Türkçenin köklü ve zengin bir dil ve aynı

zamanda bilgi kaynağı olmasına işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da Türkçe öğretmeni adayları, hem bireyin yaşamında hem de toplum yaşamındaki önemine dikkat çekmek hem sabır ve emek gerektirdiğini açıklamak hem de diğer öğrenmelerin temeli olduğunu vurgulamak amacıyla Türkçe öğretimini ağaç metaforuyla değerlendirmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adayları tarafından Türkçe öğretimini karşılamak üzere çok kullanılan bir diğer kavram da su/ yemek (f=7) olmuştur. Bu sonuç alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Pilav ve Elkatmış 2013, Dumanlı Kadızade 2014, Mete ve Bağcı Ayrancı 2016, Keray Dinçel ve Yılmaz 2018, Kuvaç ve Nerimanoğlu 2020). İlgili diğer araştırmalarda olduğu gibi bu çalışmada da öğretmen adayları tarafından Türkçe öğretiminin temel ve zorunlu bir ihtiyaç, vazgeçilmez bir unsur, bir gereksinim olarak görüldüğü tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının sıklıkla kullandığı tespit edilen bir diğer metafor ise yapı taşıdır (f=3). Türkçe öğretiminin özellikle toplumsallaşmadaki önemine vurgu yapmak amacıyla bu kavramın kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte “inşaat, inşaat temeli, bina temeli” gibi benzer diğer kavramlarla, öğretmen adaylarının Türkçe öğretiminin hem aşamalı bir şekilde geliştirildiğine hem de temel bir ihtiyaç olduğuna yönelik algılarının olduğu ortaya çıkarılmıştır. Alan yazındaki diğer çalışmalarda da “kolon” (Pilav ve Elkatmış 2013); “binanın temel taşı, binanın temeli, dilin yapı taşı” (Keray Dinçel ve Yılmaz 2018) kavramlarının öğretmen adayları tarafından benzer şekilde metaforlaştırıldığı görülmüştür.

Bunların dışında; “anne, anne sütü, aşk, ayna, basamak, bebek, çiçek, çocuk, gökkuşağı, hazine, hava, ışık, ilk adım, konuşmayı öğrenmek, matematik, pusula, vatan, yapboz, yemek, yıldız” gibi kavramlar ilgili diğer araştırmalarda da Türkçe öğretmeni adayları tarafından en çok geliştirilen metaforlar arasında yer almıştır (Sevim, Veyis ve Kınay 2012, Pilav ve Elkatmış 2013, Dumanlı Kadızade 2014, Mete ve Bağcı Ayrancı 2016, Keray Dinçel ve Yılmaz 2018, Kuvaç ve Nerimanoğlu, 2020).

Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adayları tarafından geliştirilen metaforlar 7 kavramsal kategori altında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının oluşturdukları metafor cümlelerinden hareketle oluşturulan kavramsal kategoriler; Türkçe öğretiminin uzmanlık gerektirmesi, Türkçe öğretiminin temel ve zorunlu bir ihtiyaç olması, Türkçe öğretiminin aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmesi, Türkçe öğretiminin sabır ve emek gerektirmesi, Türkçe öğretiminin bireysel ve toplumsal önemi, Türkçe öğretiminin yön gösterici olması, Türkçe öğretiminin diğer öğrenmelere temel oluşturmasıdır. Öğretmen adaylarının en fazla farklı metafor (%25,49) ürettikleri kategori “Türkçe öğretiminin uzmanlık bilgisi gerektirmesi” olmuştur. Bu kategoride üretilen metafor cümleleri incelenecek olduğunda Türkçe öğretiminin bilgi, beceri, yöntem bilgisi gerektirdiği öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının bu anlamda alanlarına özgü bilgi, beceri ve yeterliklere dair farkındalık geliştirmiş olmaları oldukça önemli bir bulgudur. Bunun dışında öğretmen adayları Türkçe öğretiminin temel ve zorunlu bir ihtiyaç olduğunu ve aynı zamanda sabır ve emek gerektirdiğini, (dil becerilerinin kazanılma süreciyle ilgili olarak) aşamalı bir biçimde geliştirildiğini, bireysel ve toplumsal yaşamımızda yön gösterici olduğunu ve diğer öğrenmelerin de temelinde Türkçe öğretiminin bulunduğunu düşünmektedirler.

Daha önce de belirtildiği üzere, metafor araştırmaları özellikle öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiğinde hem adayların görmüş oldukları lisans öğretimine ilişkin hem de gelecekteki uygulamalarına ilişkin fikir verebilmektedir. İlgili alan yazında öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi alanındaki pek çok kavrama ilişkin metaforik algıları belirlemeye yönelik pek çok araştırma bulunmakla beraber, doğrudan Türkçe öğretimine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin olarak olumlu bir algıya ve alanın öğretiminin önem ve özelliklerine ilişkin farkındalığa sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmadan hareketle bazı önerilere değinmek gerekirse; benzer metafor çalışmalarının farklı eğitim fakültelerindeki katılımcı gruplarıyla gerçekleştirilmesiyle, Türkçe öğretmenliği lisans programı ve Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerine dair değerlendirmelerde bulunmanın mümkün olabileceği düşünülmektedir. Türkçe öğretiminin farklı beceri alanlarına ilişkin araştırmalar bulunmakla beraber, bu alanların öğretimine dair çalışmaların gerçekleştirilmesiyle de Türkçe öğretmeni yetiştirme süreçlerine dair daha geniş bir bakış açısı sunulacağı söylenebilir.

Kaynakça

AYDIN İ. Seçkin ve PEHLİVAN, Ahmet, (2010), “*Türkçe Öğretmen Adaylarının ‘Öğretmen’ ve ‘Öğrenci’ Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar*”, *Turkish Studies (Elektronik)*, V, 3: 818 - 842.

BANARLI, Nihat Sami, (2016), *Türkçenin Sırları*, 58. Baskı, İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

BOZPOLAT, Ebru, (2015), “*Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Metaforik Algıları*”, *Electronic Turkish Studies*, X, 11: 313-340.

BULLOUGH, Robert V. ve STOKES, David K., (1994), “*Analyzing personal teaching metaphors in pre-service teacher education as a means for encouraging professional development*”, *American Educational Research Journal*, 31: 197-224.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ Şirin ve DEMİREL, Funda, (2010), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem.

CERAN, Dilek, (2015), “*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Metaforları*”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, VIII, 3: 121-140.

GÖÇER, Ali, (2013), “*Türkçe Öğretmeni Adaylarının ‘Kültür Dil İlişkisi’ne Yönelik Metaforik Algıları*”, *Electronic Turkish Studies*, VIII, 9 : 253-263.

KARAKUŞ, Neslihan ve KOZÇETİN, Kübra, (2016), “*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi*”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40: 387-404.

KERAY DİNÇEL, Betül ve YILMAZ, Ahmet, (2018), “*Ortaokul Öğrencilerinin Ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının ‘Türkçe Dersi’ ve ‘Türkçe Öğretmeni’ Kavramlarına İlişkin Metaforları*”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, XXII, 1: 243-276.

KILCAN, Bahadır (2019). “*Eğitim Bilimlerinde Metaforların Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılması, Örnek Bir Uygulama*”, *Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi* (Ed. B. Kılcan), 4. Baskı, Ankara: Pegem, 89-108.

KUVAÇ, Merve ve NERİMANOĞLU, Kamil Veli, (2020), “*Türkçe Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Metaforik Algıları*”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI, 2: 655-667.

LAKOFF, George ve JOHNSON, Mark, (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago: The University Of Chicago Press.

LAKOFF, George, (1987), *Women, Fire And Dangerous Things What Categories Reveal About The Mind*. Chicago: The University Of Chicago Press.

LÜLE MERT, Esra, (2013), “*Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi*”, *Journal Of International Social Research*, VI, 27: 357-372.

MİLES, Matthew B. ve HUBERMAN, A. Michael, (2021), *Nitel Veri Analizi*, 4. Baskı. (Çeviri Ed: S. Akbaba Altun, A. Ersoy), Ankara: Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2017), *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Ankara: Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. [Http://Oygm.Meb.Gov.Tr/Www/Ogretmenlik-Meslegi-Genel-Yeterlikleri/Icerik/39](http://Oygm.Meb.Gov.Tr/Www/Ogretmenlik-Meslegi-Genel-Yeterlikleri/Icerik/39) adresinden 15.08.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

PATTON, Michael Quinn, (2002), *Qualitative Research And Evaluation Methods*, Thousand Oaks, California: Sage.

PİLAV, Salim ve ELKATMIŞ, Mete (2013), “*Öğretmen Adaylarının Türkçe Kavramına İlişkin Metaforları*”, *Electronic Turkish Studies*, VIII, 4: 1207-1220.

POLATCAN, Faruk, (2018), “*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve Kitap Kavramlarına İlişkin Metaforları*”, *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, II, 2: 113-126.

SABAN, Ahmet, (2008), “*Okula İlişkin Metaforlar*”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, LV, 55: 459-496.

SARIKAYA, Bünyamin, (2018), “*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*”, *Türkiye Eğitim Dergisi*, III, 2: 1-16.

SEVİM, Oğuzhan, VEYİS, Fatih ve KINAY, Nilay, (2012), “*Öğretmen Adaylarının Türkçeye İlgili Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi Örneği*”, *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, I, 1: 38-47.

SEVİM, Oğuzhan ve VARIŞOĞLU, Behice, (2012), “*Duygusal Semantik Farklılığa Göre Atatürk Üniversitesindeki Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yükledikleri Değerler*”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, I, 2: 27-37.

SFARD, Anna, (1998), “*On Two Metaphors For Learning And The Danger Of Choosing Just One*”, *Educational Researcher*, XXVII, 2: 4-13.

TİRYAKİ, Esra Nur ve DEMİR, Aygül, (2016), “*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Yönelik Metaforik Algıları*”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, XIII, 33: 18-27.

TOPÇUOĞLU ÜNAL, Fulya ve TEKİN, Musa Tarık, (2013), “*Eleştirel Yazmaya İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metaforik Algıları*”, *Electronic Turkish Studies*, VIII, 13: 1595-1606.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan, (2013), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Metaphors formed by using the words apart from their accepted meanings, serve to indicate common points with the words or concepts they point to. Metaphors, which have penetrated not only our language, but also our thoughts, actions and conceptual system in our daily lives, appear as a way of detecting and evaluating perceptions about a subject, phenomenon, situation. Lakoff (1987) also claims that people's abstract ideas can only be grasped by making them tangible. Metaphors have also been used as a research method in the social sciences for a long time. Yıldırım and Şimşek (2013: 242) indicates that "...metaphors provide a very strong and rich picture about the subject, phenomenon, event and situation studied, and provide a visual image". In this context, determining the feelings, thoughts, perceptions and attitudes of pre-service Turkish teachers via metaphors also means determining their way of cherishing the importance of Turkish teaching in their professional lives at the future. Confirming this view, Saban (2008) argues that metaphors can be used as a tool to reveal and understand pre-service teachers' conceptual images of certain phenomena during their education, and even as a tool to change these images. According to literature review, it is seen that there are a lot of studies on determining the metaphorical perceptions of pre-service Turkish teachers on various subjects. Among these studies, no study was found by the researcher that directly included the "perceptions of teaching Turkish as a mother tongue" of pre-service Turkish teachers. Within this context, in this study, it was aimed to "determine the perceptions of pre-service Turkish teachers about teaching Turkish through metaphors". In accordance with the purpose of the research, phenomenology, one of the qualitative research methods, was preferred as a research method. The study group of the research consists of 111 pre-service teachers receiving education at Baskent University, Faculty of Education, undergraduate program of Turkish Teaching in the spring semester of 2019-2020 academic year, selected by convenient sampling method. A metaphor form developed with expert opinion was used as a data collection tool. The metaphor form that requires the completion of a sentence such as "Teaching Turkish is like ... because..." was shared online with pre-service Turkish teachers via Microsoft Forms. The four-stage analysis in Saban's (2008) study was applied to the metaphor forms from 111 pre-service teachers and a content analysis was conducted. As a result of the content analysis, it was determined that 51 different metaphors were created in 79 valid metaphor forms. The most used metaphor for teaching Turkish by pre-service Turkish teacher was "tree" (10.1%). This metaphor is followed by "water/food" (8.8%) and "building stone" (3.7%). Most of the metaphors (f=35) were developed by only one pre-service teacher. These metaphors developed by the pre-service teachers are divided into 7 conceptual categories as follows: "Turkish teaching requires expertise, Turkish teaching as a basis and essential need, Turkish teaching is carried out gradually, Turkish teaching requires patience and effort, Turkish teaching's individual and social importance, Turkish teaching as a guide, Turkish teaching as a necessity". Among these conceptual categories, "Turkish teaching requires expertise" was the title with the most different metaphors, while "Turkish teaching as a basis and essential need" was the title that produced the most metaphors. 13 different metaphors were developed in the category of "Turkish teaching requires expertise". Examining the results of the study, it has been seen that the metaphor of "tree", which is the most used metaphor in the research, is one of the most used metaphors by pre-service teachers in

other related studies. The “tree” metaphor was expressed by the pre-service teachers in a way that draws attention to both the richness and depth of Turkish language and the importance of Turkish teaching in individual and social life. The “water/food” metaphor, which is frequently used in this study, is another metaphor that is frequently used by pre-service teachers in other studies in the literature. Likewise, the metaphor of the “building stone” is similar to the metaphors such as “column, foundation stone of the building, foundation of the building, building block of the language” determined in related studies. In addition to these, concepts such as “mother, breast milk, love, mirror, step, baby, flower, child, rainbow, treasure, air, light, first step, learning to speak, mathematics, compass, homeland, jigsaw, food, star” are also among the metaphors most developed by pre-service Turkish teachers in other studies (Sevim, Veyis and Kınay 2012, Pilav and Elkatmış 2013, Dumanlı Kadızade 2014, Mete and Bağcı Ayrancı 2016, Keray Dinçel and Yılmaz 2018, Kuvaç and Nerimanoğlu, 2020). Metaphor research, especially when carried out with pre-service teachers, can give an idea both about the undergraduate education that the candidates have been receiving and also their future implementations during their professional lives. Although there are many studies in the related literature to determine the metaphorical perceptions of teacher candidates about many concepts in the field of Turkish teaching, no study has been found to directly determine their perceptions of Turkish teaching. In this study, it was concluded that Turkish teacher candidates have a positive perception of Turkish teaching and awareness of the importance and characteristics of teaching Turkish. To mention some suggestions based on this research; it is thought that by carrying out similar metaphor studies with participant groups in different education faculties, it will be possible to evaluate the Turkish language teaching undergraduate programs and Turkish teacher special field competencies by Ministry of National Education. Although there are studies on different language skills of Turkish teaching, it can be said that a broader perspective on Turkish teacher training processes will be presented by carrying out studies on how to teach these different skills.

Modern Dönüşümün İki Yüzü: Metropol Tipi Bireysellik Ve Sessiz İzleyicilik (Yuri Trifonov'un "Uzun Veda" Adlı Eseri Örneğinde) *

The Two Aspects Of Modern Transformation: Metropol-Type Individuality And Silent Viewer (In the Example of Yury Trifonov's "The Long Farewell")

Dr. Öğr. Üyesi Eda H. TAN METREŞ**

Öz:

Her çağda o dönemin ruhunu oluşturan temel metafizik anlayışa denk düşen bir insan tanımı vardır. Modern düşünce de buna iyi bir örnektir. Modernlik hem insanın dünya tasavvurunun hem de buna eş değer olarak insanın kendini algılayışının köklü bir biçimde geleneksel dünyadan ayrılıp yeni, modern bir biçimde tanımlandığı bir dönemdir. Toplumsal yaşamda öne çıkan bu konular olgunlaşarak insanların gündelik yaşamlarına, iç dünyalarına, bireysel olarak yaşamı algılayışlarına indirgenerek edebiyatta da yer bulmuş, modern dönüşümle yeni bir boyuta taşınan kent yaşamı, kent insanı, yitirilen geleneksel yaşayış, alışkanlıklar, geçmişe duyulan özlem ve yeni olana duyulan yabancılık hissi, aile yaşamı ve ikili ilişkiler kent-insan çerçevesinde ele alınmıştır. Bu anlamda 1970'lerde kaleme aldığı eserlerinde modern Sovyet toplumuna ait önemli saptamalarda bulunan Yuri Valentinoviç Trifonov'un vurguladığı Sovyet orta sınıfı ve yeni, kentli aydın kesimin gündelik yaşam panoraması söz konusu dönemin kent yaşamındaki temel sorunu – konut problemini – gözler önüne serer. Bunun yanı sıra modern Sovyet gündelik yaşamındaki etik değer anlayışı da eserlerde aktarılan olay örgüsü ve insan ilişkilerini oluşturan temel öğelerden sayılabilir. Söz

* "Kentsel Bellek Bağlamında Yuri Trifonov'un Öykülerinde 'Moskova'" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir (İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016).

** Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü, edahtan@akdeniz.edu.tr
Orcid: 0000-0001-6350-7296.

konusu temel sorunlar bu çalışmada XX. yüzyıl Rus edebiyatının ikinci yarısında kendine özgü bir yer edinerek, “Moskova Metinleri”nin öncü yazarlarından biri addedilen Yuri Trifonov’un “Uzun Veda” (Долгое прощание) adlı eseri örneğinde, disiplinlerarası bir yöntemle irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Modern birey, modern kent, “Uzun Veda”, Trifonov, sessiz izleyici.

Abstract

In every age, there is a definition of human which corresponds to the basic metaphysical understanding that constitutes the spirit of that period. Modern thought is a good example of this. Modernity is a period in which both man’s conception of the world and, equivalently, man’s self-perception, are radically separated from the traditional world and defined in a new, modern way. These issues that come to the fore in social life have matured and found their place in literature in the example of the everyday lives of people, their inner worlds, and their individual perceptions of life. Urban life, urban people, the loss of traditional ways of life, habits, longing for the past and feeling of alienation to the new, family life and bilateral relations, which have been brought to a new dimension with the modern transformation, are discussed within the framework of the city-human. In this sense, the daily life panorama of the Soviet middle class and the new urban intelligentsia, emphasized by Yuri Valentinovich Trifonov, who made important determinations about modern Soviet society in his works written in the 1970s, reveals the main problem of the urban life of the period in question – the housing problem. In addition, the understanding of ethical values in modern Soviet daily life can be counted as one of the basic elements that make up the plot and human relations in the works. In this study, the main problems in question, having a unique place in the second half of the 20th century Russian literature, have been examined with an interdisciplinary method, in the example of Yuri Trifonov’s “The Long Farewell” (Долгое прощание).

Keywords: Modern individual, modern city, “The Long Farewell”, Trifonov, silent viewer.

Giriş

Modern kavramı, yeryüzünde yaşayan tüm insanlığın bir ilerleme süreci içinde bulunduğu ve bu doğrultuda yeninin ve iyi olanın talep görmesi olarak ifade edilir. Bu sistem içinde ilerleme fikrinin temel yapı taşı olması, modern kavramını da beraberinde getirir. Buna bağlı olarak modernleşme; toplumsal gelişme, sanayileşme, demokratikleşme, hızlı kentleşme ve siyasallaşma olarak belirtilmektedir (Cengizkan, 2002: 263). Ancak bu konunun sosyologların yanı sıra felsefeciler ve kültür tarihçileri tarafından da kaleme alınmış olması nedeniyle, modernlik genellikle düşüncelere dair bir olay, bir ideoloji, kültürel bir üslup olarak görülür (Kumar, 1999: 103-104). Oysa klasik sosyolojik yaklaşım içinde modernliğin iki temel öncülü sanayileşme ve kentleşmedir. Bu doğrultuda kapitalizm ve sanayileşme kavramlarıyla ilişkilendirilen kentleşme konusu pek çok toplumbilimci tarafından incelenmiş, kentin ve kentliliğin değişen yapısı ve bunların toplumla ve kültürel yaşamla ilişkisi saptanmaya çalışılmıştır.

Kentler, insanlar tarafından inşa edilen yapay çevrelerdir. Bu bağlamda "Kentsellik, toplumsal sürecin özel bir eğilim biçimi olarak görülebilir." ifadesiyle insan tarafından yaratılan bu sürecin mekânsal olarak yapılandırılmış bir çevrede gelişme gösterdiğini vurgulayan araştırmacı David Harvey, kentteki gelişmeleri toplumdaki gelişmelerden ayrı tutmaz (Harvey, 2006: 181). Bu düşünceye göre, kentsellik toplumda yerleşmiş ilişkileri yansıtan toplumsal bir alan profili çizer. Sosyolog Henri Lefebvre ise yaşadığı dönemde Fransa'da sanayileşmenin yükselişine ve bununla birlikte Fransız yaşamında artan kentleşmeye ve banliyöleşmeye tanık olur. Bu deneyimler yardımıyla Marksist eleştiri kuramını günlük yaşam sorunlarına uygulama fırsatı elde eder. İnsanların gündelik ilişkilerinde kapitalist modernleşme sonucu ortaya çıkan toplumsal yabancılaşma biçimlerine dikkat çeker. H. Lefebvre'nin kapitalizm ve kentleşmenin gündelik yaşam üzerindeki yabancılaştırıcı etkisini ele aldığı "Gündelik Hayatın Eleştirisi" (The Cityque of Everyday Life) adlı eseri de bu konuyla ilgili önemli bir kaynak oluşturur. Bu eserde kapitalist toplumlarda insanların (özneler olarak) kendilerini gerçekleştirmenin kontrolünü yitirdiklerini ve kendilerini giderek artan ekonomik sistem içindeki nesnelere olarak (örneğin 'mal' ya da 'tüketici' olarak) tanımladıklarını öne sürer: "Kendilerini ekonomik bağlamda nesneleştirir ve metalaştırırlar; böylece de kendi yaşamlarına yabancılaşırlar" (Hitchcock, 2013: 262-263). Benzer bir biçimde sosyolog George Simmel de "Metropol ve Zihinsel Yaşam" adlı makalesinde kentsel yaşamın insan üzerindeki etkilerini dile getirirken yabancılaşma konusuna değinir. G. Simmel'e göre metropol tipi bireyselliğin psikolojik temeli, dışsal ve içsel uyarıların hızlı ve müdahalesiz değişiminden kaynaklanan sinir uyarımının güçlenmesinden ibarettir (Bal, 2011: 170). 1920'lerden 1940'lara kadar Chicago Üniversitesiyle bağlantılı çok sayıda yazar özellikle Robert Park, Ernest Burgess ve Louis Wirth kent ve kentliliğe dair pek çok yaklaşım getirmişlerdir (Chikago Okulu). Bu anlamda modernleşme, kentleşme ve kentsel değişim gibi süreçlerin anlamlandırılmaya çalışıldığı tüm bu çalışmalara *kentten* yola çıkarak başlandığı düşünülebilir. Kuramsal olarak bu gibi farklı görüşler ekseninde değerlendirilen modern dönüşümün pratikte toplum, kültür, zihniyetler hatta devlet üzerinde yarattığı etki dikkate alındığında Batı'da ve Rusya'da gerçekleşen sanayileşme ve kentleşme süreçlerinin farklı bir zeminde gelişme gösterdiği aşikardır. Zira XX. yüzyıl Rusya'sında yoğun bir biçimde hissedilen kentleşme süreci, aşamalı olarak gerçekleşmesine karşın, hiç de *yumuşak* olmayan ve ancak altmışlı yılların ortalarına

geliğinde tamamlanan yüzyılın en önemli yeniliği olarak ifade edilir (Lewin, 2009: 256-257). Toplumsal yaşamda öne çıkan bu konular olgunlaşarak insanların gündelik yaşamlarına, iç dünyalarına, bireysel olarak yaşamı algılayışlarına indirgenerek edebiyatta da yer bulmuş, modern dönüşümle yeni bir boyuta taşınan kent yaşamı, kent insanı, yitirilen geleneksel yaşayış, alışkanlıklar, geçmişe duyulan özlem ve yeni olana duyulan yabancılaşma hissi, aile yaşamı ve ikili ilişkiler kent-insan çerçevesinde ele alınmıştır. Söz konusu temel sorunlar bu çalışmada XX. yüzyıl Rus edebiyatının ikinci yarısında kendine özgü bir yer edinerek, “Moskova Metinleri”nin öncü yazarlarından biri addedilen Yuri Trifonov’un “Uzun Veda” (Долгое прощание) adlı eseri örneğinde incelenmiştir.

1950’ler Rusya’sında Metropol Tipi Birey Olgusu

Her çağda o dönemin ruhunu oluşturan temel metafizik anlayışa denk düşen bir insan tanımı vardır. Modern düşünce de buna bir örnektir. Modernlik hem insanın dünya tasavvurunun hem de buna eş değer olarak insanın kendini algılayışının köklü bir biçimde geleneksel dünyadan ayrılıp yeni, modern bir biçimde tanımlandığı bir dönemdir (Deniz, 2006: 220). Bu anlamda 1970’lerde kaleme aldığı eserlerinde modern Sovyet toplumuna ait önemli saptamalarda bulunan Yu. Trifonov’un vurguladığı Sovyet orta sınıfı ve yeni, kentli aydın kesimin gündelik yaşam panoraması söz konusu dönemin kent yaşamındaki temel sorunu – konut problemini – gözler önüne serer (İvanova, 1984: 52). Bunun yanı sıra Sovyet gündelik yaşamındaki etik değer anlayışı da eserlerde aktarılan olay örgüsü ve insan ilişkilerini oluşturan temel öğelerden sayılabilir. Sovyet geçmişini yeniden değerlendiren yazarın vurguladığı bir diğer sorunsal ise kendi aile geçmişi ve öznel deneyimlerini serpiştirdiği kahramanların hikayelerinde yankı bulur.

Yu. Trifonov’un 1971 yılında kaleme aldığı “Uzun Veda”, yazarın önceki çalışmalarına kıyasla kültür, edebiyat, geçmiş ve modern yaşam ile daha yakın bir ilişkiye sahiptir. Eserdeki kahramanların kimisi sıkı sıkıya şimdiye sarılırken zamanı tüm ruhuyla hisseder ve değişimin içine sızır; kimisi ise şimdiyi yaşarken geçmişin kırıntılarıyla hayata tutunur ya da geçmişten, tarihten beslenerek kendisini var edebilmeye çalışır. Bu bağlamda eserde öne çıkan iki tür insan modelinden, başka bir deyişle hayata bakışı farklılık gösteren iki dünyadan söz edilebilir. Bu ayrım Grişa Rebrov ve Pyotr Aleksandroviç, Lyalya ve Smolyanov olmak üzere iki farklı karakter grubu ile özdeşleştirilebilir. Bu iki farklı dünya, değişen zamanla ilişkili olarak *geride kalanları* ve önde olmayı arzulayanları ifade eder. Nitekim kent yaşamından söz edildiğinde ona ait tüm hareketli öğeler, özellikle de kentte yaşayan insanlar ve yapılan faaliyetler sabit fiziksel kısımlar kadar önem taşır. Modern kent yaşamının doğasının modern bireydeki sosyo-psikolojik yansımalarını ele alan G. Simmel, mahşer kalabalığını anımsatan modern kentlerde birbirini tanımayan kişilerin tüm duygusal ve toplumsal bağlardan koparak birbirleri ile anlık temaslar ve geçici ilişkiler kurduklarından söz eder. Günlük yaşamlarında ya da iş ortamlarında rasyonellik bağlamından kopmadan, yalnızca gerektiği ölçüde ya da neden sonuç çerçevesinde iletişim kuran bu insanlar modern kent yaşamının karakteristik özelliklerini yansıtır. Bu anlamda modern yaşamın gereğine göre kendini ifade edebilen, varlığını belirgin bir biçimde hissettiren Lyalya, *anı*

önemseyerek gerektiği gibi yaşayanlardandır. Başarıyı, şöhreti, ilgi ve zengin bir yaşamı arzulayan genç kadın, araştırmacı Lisa Carolina Bage'nin ifade ettiği üzere her insanda olduğu gibi gerek iyi gerekse kötü özellikleri olan karmaşık bir karaktere sahiptir (Bage, 1997: 104). Rebrov'la arasındaki güçlü bağa rağmen, Smolyanov'un kendisine sunduğu imkânları da reddetmeyen Lyalya'nın parlak yaşantısının arka planında çözümlenmesi zor karmaşık bir karakteri olduğu söylenebilir. Bu duruma benzer bir biçimde kendi elleriyle yetiştirdiği çiçeklerini ve bahçesini kaybetmek istemeyen babasının kaygılarını da anlayamayan Lyalya, duygu ve anılar ile inşa edilen evlerinin bağlayıcı etkisini de hissedemez. Çünkü kök salmanın ifadesi olarak tanımlanan ev, daima hareket halinde olması beklenen modern bireyin rasyonel dünyasında ancak onun gelişimine engel olabilir. Eserin olay örgüsünde Lyalya ile aynı çizgide yol alan ve yaşama bakışları bağlamında isimleri bir arada ifade edilen oyun yazarı Nikolay Demyanoviç Smolyanov da içinde bulunulan anı önemser ve modern zamanın gereği olan iletişimi yaşamında üst noktalara taşır. Bu yönüyle Lyalya'ya benzer bir biçimde istediğini elde eden güçlü bir karakteri yansıtmaktadır.

Smolyanov metropol tipi bir bireysellik örneği aksetse de onun yaşamı dönemin sosyo-tarihsel hareketliliğinden ayrı düşünülemez. Nitekim kendisini şimdiye adanmış olan Smolyanov günün konularını yansıtan vasat oyunlar kaleme alır, tıpkı bir rüzgar-kıran gibi! Eserde sosyalist gerçekçiliğin temsilcisi konumunda sunulmuş olan Smolyanov'un yaptığı her şey üst merciler tarafından onaylanır, oyunları kolaylıkla Moskova sahnelerinde sergilenir. Bu durum modern kent kültürü, toplumsal dönüşüm gibi yaklaşımların Rusya özelinde sosyo-tarihsel süreçten ayrı tutulamayacağını bir göstergesidir. Eserdeki olaylar 1951-1953 yıllarında, Stalin rejiminin sonlarına doğru gerçekleşir. Bir bakıma Yu. Trifonov bu dönemde Stalin yanlısı tiyatro çevresinin yasaları sınırlarında kendi özgün deneyimini yansıtmaya çalışır. Başka bir deyişle yetenekli oyun yazarlarının çalışmaları yerine Smolyanov'un kaleme aldıkları gibi sıkıcı ve donuk çalışmalara (orman konulu) imza atan kimselerin oyunlarının sergilendiği 1950'li yılların baskı sürecini, Moskova tiyatro çevresinde edindiği kendi bireysel deneyimleriyle aktarır. Kasım 1973'te birbiri ardına yayımlanan Moskova öyküleri hakkında değerlendirme yapan yazar, "Uzun Veda"nın bu seriye ait son çalışma olduğunu, ancak tiyatro ve prömiyer ile ilgili eserin ilk kısmının yaklaşık on yedi yıl önce, tam öyküdeki olaylar gerçekleştiği zaman yazıldığını ifade eder (Bage, 1997: 147). Bu konuda araştırmalarda bulunan David Gillspie'nin dile getirdiği gibi bu noktada Yu. Trifonov'un 1950'li yılların başlarında tiyatro çevresiyle olan şansız ilişkisi anımsanabilir. Bu dönemde M. N. Yermolova Adına Moskova Tiyatrosu'nda sahnelenmiş iki oyun kaleme alan Yu. Trifonov, "Uzun Veda" adlı eserindeki yönetmen Sergey Leonidoviç karakterinin adı geçen tiyatronun yönetmeni A. M. Lobanov'un prototipi olduğunu ifade eder (Aktaran: Gillespie, 2006: 75).

Smolyanov ve Lyalya'nın aksine metropol tipi birey sınıfına dahil olamayan Grişa Rebrov ise eserde yalnızca içine kapanık, durgun karakteriyle değil, aynı zamanda 1950'ler Rusya'sının koşulları gereği varoluşunu gerçekleştiremeyen bıkkın birey profiliyle de öne çıkar. Rusya tarihinin geçiş dönemlerinin pek çoğunda olduğu gibi kentleşme, sanayileşme gibi önemli aşamalar deneyimlenen bu yıllar da küçük insan olarak anılabilecek Yu. Trifonov'un kahramanlarının sosyo-politik dayatımlara maruz kalışlarını ortaya koyar. Araştırmacı Karolina De Magd Soep'e göre Rebrov'un kendi

yaşamıyla kesişen tarihsel olayları önemli bulması, Trifonov’la benzer görüşleri paylaşmasının bir göstergesidir (Bage,1997: 105). Bu bağlamda dikkatini dönemin koşullarına vererek ısmarlama eserler yazan Smolyanov, Rebrov’a göre sıra dışı biri değil, önemsiz biridir. Rebrov, Lyalya’nın babasıyla yaptığı bir konuşmada “Çok karmaşık bir adam olduğunu söylemem lazım (...) Dostoyevski bile okumamış!” (Trifonov, 1986: 167) sözleriyle Smolyanov’a karşı ağır bir eleştiride bulunur. Karolina De Magd Soep’in ifade ettiği gibi, şüphesiz ki yazar, Grişa’nın sözlerine tarihsel gerçekliği bulmak istediği kendi tutkulu arzusunu serpiştirmiştir (Bage, 1997: 147). Bu yaklaşımıyla kendini anımsayan içsel insan motifi çizen Yu. Trifonov, Rebrov’a yalnızca sanat yaşamından izleri değil aynı zamanda ailesine ait bazı yaşanmışlıkları da bahşeder. Grişa’nın ailesi de Yu. Trifonov’un ailesi gibi Rusya tarihiyle yakından ilişkili bir geçmişe sahiptir. Zira eserde vurgulanan “Ben Rusya’nın yaşadığı ve katlandığı bütün acılarla büyüdüm” (Trifonov, 1986: 149) ifadesi, bir anlamda Trifonov ve Rebrov arasındaki yazgı birliğini orta koyar.

Rebrov, çoğunlukla kendi iç dünyasında yaşayan bir karaktere sahiptir. Lyalya’ya çok güçlü duygularla sevmesine karşın bunu dile getirmez, onun Smolyanov’la olan ilişkisini de hisseder, büyük bir acı duyar, ancak tüm bu duygularını tek başına yaşar. Bu durum yazar Edward Forster’in “Howards End” adlı eserini anımsatır. Rebrov da bu eserin “Bağ Kur...” başlıklı epigrafında ele alınan, kişisel bağlar kuramayan insanlar arasında değerlendirilebilir. Rebrov’un bu şanssızlığının yanı sıra zamanı algılayamayışı, geçmişi olmayan insanlarla rahat iletişim kuramayışı ve yabancı kalabalıklar içinde sesini duyuramayışı da onu Smolyanov ve Lyalya’dan farklı kılar. Değişmekte olan koşulların ve yaşadıkları dönemin Rebrov’un kendisini ifade etmesine izin vermesi, kayıtsızlık zirvesiyle kendini koruyan G. Simmel’in *bıkkın bireyini* anımsatır. Zira G. Simmel büyük kentin kalabalığında bireyin görsel izlenimlerle kuşatılışının yabancılaşma duygusunu güçlendirdiğini savunur. Sosyolog Richard Sennett’e göre ise modern birey için toplumsal yaşama katılmanın tek yolu, sessiz bir izleyici olmaktır. Bu bağlamda *sessiz bir izleyici* olmayı tercih eden Rebrov, farkında olduğu gerçeklerle yüzleşmek için bekler, sabreder. Rebrov’u söz konusu buhranlı, yalnızlaşmış ruh haliyle ele alan araştırmacı E. A. Novoselova’ya göre ise Rebrov birçok yönüyle klasik Rus edebiyatından, bilhassa Fyodor Dostoyevski’nin yarattığı kahramanlardan izler taşır (Novoselova, 2016). Rebrov’un, “Cinler” adlı eserde geçen “Mutlu zamanlar için bir o kadar da mutsuz zamanı arkada bırakmak gerekir...” (Trifonov, 1986: 159)¹ ifadesini sık sık tekrarlaması bu düşünceyi doğrular niteliktedir. Rebrov’un tüm bu kapalı tutumuna rağmen onu anlayabilen Lyalya’nın babası Pyotr Aleksandroviç ise eserde her şeyi gören, görünmeyen bir anlatıcı olarak sunulmuştur. Böylelikle modern kent insanı ve değişime ayak uyduramayan birey anlayışı ekseninde Lyalya ve Smolyanov modern kent insanını temsil ederken Rebrov ve Pyotr Aleksandroviç ise değişimi ve zamanı algılamakta zorlanan insanı temsil eder. Bu anlamda Pyotr Aleksandroviç’in bahçesini tehdit eden kentleşme ve bunun bir simgesi haline gelen buldozerler esere “makine” ve “bahçe” çatışması adı altında, geçmiş ve modern olanın çizgisinde sıkışık kalan yaşamları taşır. Pyotr Aleksandroviç ve Yu. Trifonov’un bir diğer eseri olan “Değişim” (Обмен)’deki Dmitriyev’in büyükbabası benzer tiplerdir; modern dünyadaki değişimi endişe içinde izlerler. Trifonov ise olay örgüsünün hiçbir aşamasında onları ya da değerlerini eleştirmez. Bage’nin ifade ettiği kırı ve onun atmosferi yazarın modern dünyaya karşı kendi uyanışının açık bir göstergesidir (Bage, 1997: 147).

¹ Smolyanov’un birikimini ölçerken dahi onu Dostoyevski okumayıyla değerlendiren Rebrov’un derinliği bu alıntıyla Dostoyevski ile olan bağımlı yinelenmiş olur.

Kurtarılmak İstenen Geçmiş: "Bahçe"

Her anlatı zamansal olarak iki yapıdan oluşur. Bunlar; olayların anlatımı olan öykü ve anlatıcının bakış açısına göre aktardığı anlatıdır. Anlatıdaki kişiler tarafından yaşanan ve kurmaca dünyaya ait olan zamana öykü zamanı ya da *kurmaca zamanı*; kurmaca dünyayı aktaran söylemin zamanına ise *anlatma zamanı* (anlatı zamanı) denir. Anlatma zamanı anlatıcıya ait bir zamandır (Günay, 2007:15). Bu anlamda on sekiz yıl önceki yaşamını anımsayan Lyalya Telepneva'nın anlatımıyla sunulan "Uzun Veda", bizzat Lyalya'nın da içinde bulunduğu olay örgüsüyle *anlatma zamanı* bu kahramana ait olan bir zaman düzlemi sunar. Lyalya; anne ve babası ve eşi (resmi olarak evli olmadığı) Grişa Rebrov ile birlikte yaşadığı, tiyatrodan oyuncu olarak çalıştığı zamanları aktarır. Eserin ilk cümleleriyle dile gelen nostalji, okuru Lyalya'nın babasının büyük bir itina ile baktığı leylak bahçesine, kır evinin sakinliğine (evleri tam anlamıyla Moskova'nın dış kesiminde yer almaz, merkeze yakın bir yerleşkede bulunur), herkesin birlikte ve hayatta olduğu on sekiz yıl öncesine götürür. Z. Tül Akbal Süalp'in ifadesiyle "*Hatırlamanın, bilmenin ve düş kurmanın ve bunları herkesle paylaşmaya çıkmanın yolculuğunda paylaşmaya açanla, onu paylaşmaya hazır olanın yolculuk serüvenleri karşılaşır; her biri daha önce olmadıkları birileri olarak devam edebilme ihtimalini taşıyarak kendi yolculuğuna doğru devam eder*" (Akbal Süalp, 2004: 29). Şimdilerde yerinde bir kasap dükkânı ve sekiz katlı bir apartmanın bulunduğu bu büyümlü bahçe, eserde şu sözlerle anlatılır:

"Şimdi kasap dükkânının olduğu yer, on sekiz yıl önce leylaklarla kaplıydı. Ardında leylakların açtığı sarı ahşap bir çit vardı (aslında bu bölge kır evleriyle doluydu ve buranın sakinleri kendilerini kırdan yaşıyor gibi hissederdiler). Çitlere sığmayan gümr dallar caddeye uzanırdı. Yoldan geçenler ne kadar tutsalar da koparsalar da kırsalar da dallar bütün ve yuvarlak hatlarını korumayı başarır ve her bahar bu tozlu ve dar caddeyi çiçekleri ve kokularıyla şaşırtırlardı. Leylaklara uzaktan bakıldığında birbiri üzerine uzanan beyaz ve mor çiçekler eski bir kentin alacakaranlıktaki halini anımsatırdı. Güneyde, deniz kenarında, sokakların uçurumlarla kesildiği, evlerin üst üste inşa edildiği bir kent... Manastırların, dolambaçlı taş basamakların ve gölgelerde deniz kabuğuyla süslenmiş kutular satan yaşlı teyzelerin olduğu bir kent. Ama tabii, bu uzun zaman öncedydi. Önceden leylakların olduğu yerde bugün, giriş katında kasap dükkânı olan sekiz katlı bir apartman var. Leylakların olduğu zamanlarda, sarı çitin arkasındaki küçük evlerde yaşayan insanlar et almak için tramvayla Vagankovski pazarına kadar uzun bir yol gitmek zorundaydılar. Bugün olsa et almak çok daha kolay olurdu. Ancak, bugün burada yaşayanlar onlar değil" (Trifonov, 1986: 131).

Devrimden önce küçük bir memura ait olduğu ya da fabrika ofisi olarak kullanıldığı ifade edilen Telepnev ailesinin yaşadığı küçük ev, Kuskovo ve Losiny adasında yer alan nehir kenarındaki mülklerden biridir. Her gün Moskova'ya işe gitmesi gereken Pyotr Aleksandroviç'in bu kır evini almasındaki temel neden, kente olan yakınlığıdır. Devrim sonrasında çoğu mülk sahibinin evini terk etmesiyle, buralara eski askerler veya köylüler yerleştirilir. Özellikle memleketlerindeki kıtlık nedeniyle başkente göç eden köylü halk, hızlı ve keskin bir toplumsal dönüşümün yaşandığı bu süreci bizzat tecrübe eder. Bu gelişmeler yaşanırken 1922 yılında terhis edilen eski kızıl asker Pyotr Telepnev, kent sınırlarının biraz dışında kalan bu eve yerleşir. Pyotr Telepnev için otuz yılı aşkın bir süredir bakımını yaptığı bahçesi; çalıştığı fabrikadan, belki de karısı ve kızından daha

büyük önem taşır. Bahçesinde yetiştirdiği büyüleyici dalyalar, tüm Moskova’da bilinir. O dönemde çiçek yetiştiren diğer insanlar, bunlara “Telepnev dalyaları” veya kısaca “Telepnevler” adını verir. Telepnev’in bahçesi eserde şöyle anlatılır:

“Başka çiçekler de yetiştirirdi: lale, saray patı, kasımpatı, tarla karanfili ve yine ünlü olan süsenler. Ve çitler boyunca gür büyüyen on sekiz çalılık leylaklar. Ama nedense Pyotr Aleksandroviç leylaklarını daha az umursardı. Yerlerini sürekli değiştirir, dallarını başkalarının kesmesine izin verirdi. Moskova’daki eşine dostuna sürekli leylaklarından verirdi” (Trifonov, 1986: 162).

Savaş sırasında, bahçe neredeyse yok olur. Açlıkla mücadele eden aile güçlüklerle hayatta kalabilmişken bu süreçte çiçekler pek umursanmaz. Ancak zamanla normalleşen koşullar içinde gecesini gündüzüne katarak bahçesini düzenleyen Pyotr Aleksandroviç, her şeyin sona erdiği günler geldiğinde, insanların şunu soracağına inanır: “Eksik olan ne? Masanın üzerine eskiden bir şey konmaz mıydı?” (Trifonov, 1986: 163). Gerçekten bir gün çiçeklere yeniden özlem duyulur. Patates ve turp savaş zamanı taşıdığı önemi yitirmeye başlar. Her şey yoluna girmeye başlamışken ufukta başka bir sorun görünür. Savaştan iki yıl sonra kır evlerinin yakınlardaki arazileri yeni betonarme binalar doldurmaya başlar. Bu, Pyotr Aleksandroviç’in leylakları ve kırk sekiz farklı dalyası için yıkım tehdidi anlamına gelir. On yıl boyunca büyük bir sevgiyle bu bahçeyi işleyen Pyotr Aleksandroviç, büyük bir endişe duyar. Yaşlı adamın bahçeyle olan tüm bu duygusal bağı, Anton Çehov’un “Vişne Bahçesi” (Вишневый сад) adlı eserini anımsatır. Nitekim A. Çehov’un söz konusu oyununda da arka planda yer alan 1880-1900 yıllarına ait siyasi ve toplumsal gelişmeler nedeniyle insanlar bir yandan geçmişe özlem duyarken diğer yandan yeni düzenle yok olacak geçmişin geri gelmeyeceğini hisseder ve endişelenir. Bu bağlamda *bahçe* imgesiyle ifade edilen toplumsal değişim; toplumsal katmanlar ve kültürler arasındaki çatışmayı, yitirilen değer yargılarını ve geçmiş gözler önüne serer.

Toplumsal olarak üretilen mekân, H. Lefebvre’nin belirttiği gibi yeryüzü kabuğunun aldığı tüm biçimler, mimariden kent politikalarına, çevre problemlerinden arsa spekülasyonlarına, kültürel üretimden ideolojiye kadar uzanan etkinlikler alanında dinamik ve diyalektik bir yoğunluğun ta kendisidir. Kentler de bu yoğunluğun temsil alanlarından birisidir (Akbal Süalp, 2004: 77).

“Kentteki gelişmeler toplumdaki gelişmelerden ayrı tutulamaz.” (Harvey, 2006: 77) diyen D. Harvey kentleri insanlar tarafından inşa edilen yapay çevreler olarak tanımlarken bizzat insanın elleriyle yaratılan değişimin yine insana dokunduğunu gözler önüne serer. Söz konusu eserde bu değişim rüzgârıyla sarsılan ve bu değişime henüz hazır olmayan Pyotr Aleksandroviç’in yaşadığı bunalım, bir anlamda kendisini anlatamayan bir bireyin yalnızlığını ortaya koyar. Grişa Rebrov gibi Pyotr Aleksandroviç de metropol tipi birey olgusunun uzağında kalmıştır. Yaşlı adamın bu bu kaygıları ne eşi İrina ne de kızı Lyalya tarafından aynı derinlikte karşılık bulur. Her ikisi de şöhret ve başarının coşkusuyla modern yaşamın ağına kapılmış olduğundan, yaşlı adamın çığlığını duyamaz. Bu noktada *iletisimsizlik* ağıyla, bir kez daha A. Çehov’u anımsatan eser, A. Çehov’un “Acı” (Горе) adlı eserindeki İona Popatov’u çağırır. Arabacılık yaparak geçimini sağlayan İona Popatov’un oğlu ölür, derin bir acı içindedir ve bir şekilde acısını paylaşmak, sesini duyurmak ister. Ancak kime yöneldiyse, esere konu olan ölümü bile hafife alan, olağan bulan kimselerin sağır bakışlarıyla, boş sözleriyle karşılaşır. Yu.

Trifonov'un Pyotr Aleksandroviç'i de ölüm kadar soğuk olmasa da ona yaşam veren bir "nedeni" yitirme korkusuyla anlatmak, sesini duyurmak ister. Araştırmacı Nurdan Gürbilek'in ifade ettiği gibi "İnsan anlatmak ister, çünkü anlatamamak bütünüyle unutulmak demektir. (...) Çünkü anlatamamak rüyada bağırarak isteyip de sesi çıkmayan insanın dehşetine düşürür insanı', çünkü anlatamamak yalnızlık demektir" (Gürbilek, 2014: 16-17). Bu korkuyla hareket eden Pyotr Aleksandroviç sesini yalnızca ailesine, eşine dostuna değil, resmi belgeler aracılığıyla devlete de duyurmak ister. Kendisinden bir kez bile olsa leylak istemiş olan herkesten imza toplar ve bölge meclisine, bölge konut yönetimine, Moskova meclisine, Moskova konut yönetimine ve baş mimara dilekçeler yazar. Pyotr Aleksandroviç'in tüm bu talebi eserde şöyle özetlenir:

"İstedığı şey hep aynıydı. Eşi benzeri olmayan ve ölümü sonrasında devlete devredeceği bahçenin olduğu şekilde korunmasını ve Pyotr Aleksandroviç'in yani kendisinin yakındaki bir daireye yerleştirilmesini, bu sayede bahçesiyle yine ilgilenebilip evrensel boyutta bilimsel önemi olan gözlemlerine devam edebilmesini talep etti" (Trifonov, 1986: 163).

Benzer yazışmalar üç yıl boyunca devam eder. Beton binalar gittikçe yaklaşmaktadır. Eserde "Kiliseden Tarakanovka'ya kadar her yer dolmuştu ve etrafa molozlar yığılmıştı. Kazılan yerleri doldurmak için parktan kazılan toprak getirilmişti" (Trifonov, 1986: 160) sözleriyle anlatılan çalışmalar, her geçen gün ilerleyen kentleşmeye işaret eder. Nitekim bölgede çalışan bir mühendis "Evin sekizinci blokta. Şu an ilgilendiğimiz işten sonra sıra size geliyor. Moskova meclisinden bir cevap gelmezse, kapımızda buldozer görmeniz an meselesi" (Trifonov, 1986: 163) diyerek yaşlı adamın endişesini artırır. Pyotr Aleksandroviç'in kendi derdi yetmiyormuş gibi, iki komşusu daha dilekçe yazmaya başlar. Ancak onların isteği farklıdır. Onlar bu yıkım sürecinin hızlandırılmasını talep ederek fırsat buldukça Pyotr Aleksandroviç'i suçlar. Bir zamanlar ailece birlikte güzel vakit geçirdikleri komşularıyla, şimdilerde tek yaptıkları şey tartışmaktır. Böylelikle değişen insani ilişkiler ve değer yargılarına da vurgu yapılır. "Şehirde Kente Mekânsal Dönüşüm" başlıklı çalışmada değinildiği gibi kültürel ve toplumsal süreçlerin mekânsal biçimleri şekillendirebildiği gibi, mekânsal biçimler de toplumsal süreçleri belirleyebilir. Mekânın biçimlendirilmesiyle birlikte küçülme, sıkışma, istiflenme, tek tipleşme gibi süreçlerin kaçınılmazlığı söz konusu olur. Küçülen bu ölçekte birlikte sosyal ilişkiler de aynı oranda veya daha fazla nispette küçülmüş, zayıflamış ve çözülmüştür. İnsanlar birbirine fiziken yaklaşmış ama sosyal olarak daha da uzaklaşmışlardır (Alptekin, 2013: 59).

Pyotr Aleksandroviç, eserde değişime ayak uyduramayan bireyi temsil eder. Bir gece gördüğü can sıkıcı rüyanın etkisiyle, korkuyla eşi İrina'ya seslenir. Rüyasında bir buldozer yavaşça bahçesine yaklaşır, çitlerini kırar, sonra çiçekleri ezmeye başlar. Dal-yalar ve diğer çiçeklerin hepsini ezer. Buldozeri süren komşusu Mitka Kurtov ise haince bağırır: "Bu kadarı yeterli! Biz kazandık!" (Trifonov, 1986: 168). Pyotr Aleksandroviç uyandığında kalbine bir bıçak saplanmış gibi hisseder. O sırada Lyalya'nın başarısını kutlayan ev halkı da endişelenir. Pyotr Aleksandroviç göğüs kafesinde korkunç bir baskı hissettiğinde ve ölümün yaklaşmış olabileceği korkusuna kapıldığında onun için her şey anlamını yitirir; karısının neşesi, Lyalya'nın başarıları veya başarısızlıkları, kısacası her şey. Önemli görünen tek bir şey vardır, bahçesi! O sırada evlerinde misafir olan Nikolay Demyanoviç Smolyanov'la bahçe konusundaki birikmiş acısını paylaşan Pyotr

Aleksandroviç, adı geçen oyun yazarı kendisine yardım edeceğini söylediğinde sakinleşir. Yaşlı adamın bir an olsun umutlanışını “Kalbi küt küt atmıştı” (Trifonov, 1986: 168) sözleriyle ifade eden yazar; karısından dosyaları isteyip bütün notları, mektupları, telgrafları ve dilekçeleri battaniyesinin üzerine seren Pyotr Alekseyeviç’in hevesini gözler önüne serer. Ancak Pyotr Aleksandroviç üçüncü kez kalp krizi geçirdiğinde hem onun için hem de onun kıymetli çiçekleri için zaman daralır. Tüm bölge sonunda buldozerlerle dolar, amaç yeni bir kenar mahalle için yol açmaktır. Ve tıpkı “Değişim” adlı öyküdeki Dmitriyev’in kır evi gibi, toplumsal ilerlemenin başka bir kurbanı olan bir kır evi devri daha sona erer. Yazar *kır evi* ve *bahçe* imgesi üzerinden Pyotr Aleksandroviç’in de bir parçası olduğu devrimci kuşağın idealizminin yıkımına işaret eder. Pyotr Aleksandroviç’in bir zamanlar rüyasında gördüğü gibi buldozerlerle yıkılan bahçe, yeni dünyanın gücüyle yok edilen “Vişne Bahçesi”nin yazgısıyla benzerlik gösterir. Bu bağlamda öyküde bir imge olarak sunulan *bahçe*, büyümekte olan bir kentin ayak sesleriyle, baskısıyla yok edilen doğayı, geçmişi yansıttasının yanı sıra, Grişa ve Lyalya’nın aşk hikâyesini de simgeler. Nitekim uzun bir geçmişi olan bu ilişki de modern yaşamın, dönemin Rusya’sının getirdikleri ve götördükleriyle çatırdamaya başlar, başka bir deyişle her iki hikâye de zamanın enkazı olur, geleceğe taşınamaz.

Sonuç

Modernliğin olmazsa olmazlarından birisi akılcılıksa, diğeri de öznedir. Modernliğin tek bir çehresi değil, birbiriyle karşılıklı konumlanan iki çehresi vardır ve bunların arasındaki diyalog modernliği oluşturur. Ancak modern dönüşümü Rusya tarihi özeinde anlamlandırmak metropol yaşamının bir gereği olan bireyselleşmeyi ve akılcılığı değil, metropol tipi bireysellik ve kendini var edemeyen, yaşadığı döneme yabancı kalan bir anlayışı yan yana getirir. Bu bağlamda toplumsal yaşayışı ve gündelik yaşamı modernitenin kaçınılmaz problemleri ekseninde gözler önüne seren Yu. Trifonov’un sanatı XX. yüzyıl Rusya’sının 50-70’li yıllarını yansıtır. Yazarın 1971 yılında kaleme aldığı “Uzun Veda”, baş kahraman Lyalya’nın aktarımıyla geçmişte kalan üzüntü ve pişmanlıkları dramatik bir dille ele alır. Öyküde bir imge olarak sunulan “bahçe”, büyümekte olan bir kentin ayak sesleriyle, baskısıyla yok edilen doğayı ve geçmişi yansıttasının yanı sıra eserdeki başkahramanlar Lyalya ve Grişa’nın aşk hikâyesinin de simgesi olarak değerlendirilmiştir. “Kurtarılmak istenen geçmiş” adı altında aktarılan bahçe, yeni dünyanın gücüyle yok edilen “Vişne Bahçesi”nin (A. Çehov) yazgısıyla benzerlik gösterir. Ancak A. Çehov’un kahramanları için vişne bahçesindeki ağaçların kesilerek arazinin kır evi yapılması için kiraya verilmesi; eserde olumsuz bir “kır evi” algısı oluşturur. Yu. Trifonov’un kahramanları içinse “kır evi” şiirselliğin, huzurun, geçmiş güzel günlerin simgesidir. Kentin gürültüsünden kaçma adresidir. Bu anlamda Pyotr Aleksandroviç’in bahçesini tehdit eden kentleşme ve bunun bir simgesi haline gelen buldozerler esere “makine” ve “bahçe” çatışması adı altında, geçmiş ve modern olanın çizgisinde sıkışıp kalan yaşamları taşır. Öte yandan metropol yaşamının ve dönemin sosyo-politik yapılanmasının gölgesinde kalan Grişa Rebrov karakteriyle anlatılmak istenen yabancılaşma ve kayıtsızlık ise modern dönüşümün bir diğer yüzü olan sessiz izleyiciliği ortaya koyar. Trifonov’un şimdiye kadarki çalışmalarına kıyasla bu öykünün kültür, edebiyat, geçmiş ve modern yaşam ile daha sıkı bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kaynakça

AKBAL SÜALP, Z. T., (2004), *Zamanmekân Kuram ve Sinema*, İstanbul: Bağlam, Yayınları.

ALPTEKİN, M. Y., (2013-14), "Şehirden Kente Mekânsal Dönüşüm", *Doğu Batı*, Sayı:67, 35-63.

BAGE, L. C., (1997), *The Evolution of Iurii Trifonov as a Writer*, Durham: Durham University.

BAL, H. (2011), *Kent Sosyolojisi*, Isparta: Fakülte Kitabevi.

CENGİZKAN, A. (2002), "Modernin Saati", *20. Yüzyılda Modernleşme ve Demokratikleşme Pratiğinde Mimarlar, Kamusal Mekân ve Konut Mimarlığı*, No: 1, İstanbul: Boyut Yayın Grubu, 2002, 253-263.

DENİZ, Ş. "Öznelcilik ve Eleştirisi", *AKÜ Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 2006, 219-230.

GİLLESPİE, D., (2006), *Iurii Trifonov: Unity through Time* (Cambridge Studies in Russian Literature), Cambridge: Cambridge University Press.

GÜNAY, D., (2007), *Metin Bilgisi*, 3.bs., İstanbul: Multilingual.

GÜRBİLEK, N., (2014), *Ev Ödevi*, 5. bs., İstanbul: Metis.

HARVEY, D., (2006), *Toplumsal Adalet ve Şehir*, (Çev. M. Morali), İstanbul: Metis.

HITCHOCK, L. A., (2013), *Kuramlar ve Kuramcılar*, (Çev. S. Pekşen), İstanbul: İletişim.

İVANOVA, N. (1984). *Proza Yuriya Trifonova*, Moskva: Sovetskiy pisatel.

KUMAR, K. (1999), *Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma, Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları*, (Çev. M. Küçük), Ankara: Dost Kitabevi.

MOSHE, L., (2009). *Sovyet Yüzyılı*, (Çev. Y. Onay), İstanbul: İletişim.

NOVOSELOVA, E. A. "Destruktivniy karakter lyubvi kak syujetoobrauyuşçiy motiv v povesti YU. V. Trifonova 'Dolgee proşçanie'", (Çevrimiçi) http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/37540/1/avfn_2014_71.pdf, 9 Ekim 2017.

TRİFONOV, Yu. V., (1986), *Sobranie soçineniya 4 tomah T. 2: Povesti*, Moskva: Hudojestvennaya literatura.

Extended Abstract

Modernization is a continuous and open-ended process. Modernization seems to have two main phases. Up to a certain point in its course, it carries the institutions and values of society along with it, in what is generally regarded as a progressive, upward movement. Accordingly, modernization is indicated as a social development, industrialization, democratization, rapid urbanization and politicization. These issues, which come to the fore in social life, mature and are degraded to people's daily lives, inner worlds, individual perceptions of life, and has been reflected in literature. Urban life, which has been brought to a new dimension with the modern transformation, urban people, the loss of traditional life, habits, longing for the past and the feeling of alienation to the new, family life and bilateral relations are handled within the framework of city-human. In this sense, the daily life panorama of the Soviet middle class and the new urban intelligentsia, emphasized by Yury Valentinovich Trifonov, who made important determinations about modern Soviet society in his works written in the 1970s, reveals the main problem of the urban life of the period in question – the housing problem. In addition, the understanding of ethical value in modern Soviet daily life can be counted as one of the basic elements that make up the plot and human relations in the works.

In “The Long Farewell” written by Trifonov in 1971, while some of the heroes cling to the present, they feel time with all their souls and infiltrate into change; while others are living in the present, they cling to life with the crumbs of the past or try to bring themselves into existence by feeding on the past and history. In this context, we can talk about two types of human models that stand out in the work, in other words, two worlds with different perspectives on life. This distinction can be identified with two different character groups: Grisha Rebrov and Pyotr Alexandrovich, Lyalya and Smolyanov. These two different worlds refer to those who lag behind and those who aspire to be ahead in relation to changing times. Lyalya, who can express herself according to the requirements of modern life and makes her presence felt distinctly, is one of those who live properly by giving importance to the moment.

Smolyanov, who moves in the same line with Lyalya in the plot of the work and whose names are expressed together in the context of his views on life, also cares about the moment and carries the communication, which is a necessity of modern times, to the top in his life. In this respect, he reflects a strong character who gets what he wants, similar to Lyalya. Although Smolyanov reflects an example of metropolitan type individuality, his life cannot be separated from the socio-historical activity of the period. As a matter of fact, Smolyanov, who is devoted to the present, writes mediocre plays that reflect the topics of the day, just like a windbreaker! Everything that Smolyanov, who is presented as the representative of socialist realism in the work, is approved by the higher authorities, his plays are easily exhibited on the Moscow stage. This is an indication that approaches such as modern urban culture and social transformation cannot be separated from the socio-historical process in Russia. The events in the work take place in 1951-1953, towards the end of the Stalin regime. In a way, Trifonov tries to reflect his original experience within the limits of the laws of the pro-Stalin theater environment in this period.

Unlike Smolyanov and Lyalya, Grisha Rebrov cannot be included in the metropolitan type of individual class, stands out in the work not only with his introverted and stagnant character, but also with the profile of a bored individual who could not realize his existence due to the conditions of 1950s Russia. As in many of the transition periods of Russian history, these years, which experienced important stages such as urbanization and industrialization, reveal the exposure of Trifonov's heroes, who can be called middle class, to socio-political impositions. According to Lisa Carolina, the fact that Rebrov places importance on historical events that intersect with his own life, is another indication that he shares similar views with Trifonov. In this context, Smolyanov, who wrote with respect to the conditions of the period and bespoke works, is not an extraordinary person but an insignificant person according to Rebrov. The author sprinkled Grisha's words with his own passionate desire to find historical truth.

The "garden", which is presented as an image in the story, reflects the nature and the past destroyed by the footsteps and pressure of a growing city, as well as the symbol of the love story of the protagonists Lyalya and Grisha. Compared to Trifonov's works so far, it can be said that this story has a closer relationship with culture, literature, past and modern life.

Milliyetçi İdeolojinin Tarihsel Gelişimi *

Historical Development of Nationalist Ideology

Canan MAZLUM AKSOY**

Özet

Toplumlar farklı zaman-mekânlarda birçok örgütlenme şekli deneyimlemiştir. ‘*Millet*’ de bunlardan biri ve en sonuncusudur. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren küresel ölçekte hızla yayılan ulus devlet bugün dünyanın baskın siyasi örgütlenme birimi, milliyetçilik ise toplumların milletler ekseninde örgütlenmesi gerektiği iddiasındaki bir siyasal doktrin olagelmıştır. Bugün hepimiz ulus devletin her bir yurttaşının milliyetçilik içgüdüleriyle doğduğunu düşünsek de tarihsel pratikler bunun bir yanığı olduğunu ispatlar niteliktedir. Ancak bir toplumsal düzen içinde ‘*biz*’ ve ‘*onlar*’ düşüncesi nasıl oluşmaktadır? Siyasi bir erke duyulan sadakat bağı feodal toplumlara özgü bizlik kolektivitesini oluşturmaktadır. Bugün anladığımız anlamda milletler ise bu tür bir kolektivitenin daha büyük ve karmaşık formunu temsil eder. Bu aidiyet duygusuna dayalı kimlik biçiminin ortaya çıkışı ise tarihsel deneyim içinde oldukça yeni bir gelişmedir. Çalışmanın amacı, ulusal toplumların oluşumu, ulusa dair bilinç ve onun siyaset bilimindeki karşılığı olan milliyetçi ideolojinin gelişimi, bu süreç içerisinde kültürel ve siyasal değişkenlerin rolünü ve ağırlığını saptamaktır. Bu hedef dönemselleştirilmesi hiç de kolay olmayan bir dizi karmaşık sürecin izlenmesini gerektirmektedir. Bu

* Bu makale Doç. Dr. Hakan Mehmet KİRİŞ danışmanlığında yürütülen, Canan MAZLUM AKSOY’un “Modern Ulus Devletler Çağında Milliyetçi İdeoloji ve Geleceği” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Gönderilme Tarihi: 26.05.2021

** Yüksek lisans öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, canan.mazlum1@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8522-4369>

nedenle Edward Hallet Carr'ın “*Milliyetçilik ve Sonrası*” isimli çalışmasında kullandığı dönemselleştirme takip edilerek; Carr'ın 1950'li yıllara kadar gerçekleştirmiş olduğu üç dönemli analiz günümüze değin genişletilerek milliyetçiliğin tarihi dört dönemde irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Millet, Milliyetçilik, Ulus Devlet, Edward Hallet Carr

Abstract

Societies have experienced many forms of organization in different time-spaces. Nation is one of them and the last. The nation-state, which has spread rapidly on a global scale since the second half of the twentieth century, has become the dominant political organization unit of the world today, and nationalism has become a political doctrine claiming that societies should be organized around nations. Although we all think that every citizen of the nation-state is born with the instinct of nationalism, historical practices prove that this is an error. However, how does the thought of ‘we’ and ‘them’ emerge in a social order? The bond of loyalty to a political power constitutes the collectivity of us peculiar to feudal societies. Nations as we understand it today represent a larger and more complex form of this kind of collectivity. The emergence of this form of identity based on a sense of belonging is a fairly recent development in historical experience. The aim of the study is to determine the formation of national societies, the development of the national consciousness and its counterpart in political science, the role and weight of cultural and political variables in this process. This goal requires following a series of complex processes that are not easy to periodize. For this reason, following the periodization used by Edward Hallet Carr in his work titled “Nationalism and Afterwards”; The three-period analysis carried out by Carr until the 1950s will be expanded until today and the history of nationalism will be examined in four periods.

Keywords: Nation, Nationalism, Nation State, Edward Hallet Carr

Giriş

Milliyetçilik, feodaliteden ulusal ekonomilere, imparatorluk yapılanmasından yerel siyasal birimlere ve dinsel düşünceden seküler olana geçişte etkin rol oynamıştır. Milliyetçilik ilk ortaya çıktığı dönem olan 18. Yüzyılda aristokrasinin çıkarlarını savunduğu ölçüde elitist bir ideoloji olarak değerlendirilmiş, ilerleyen süreçte yükselen burjuvazinin hizmetinde bir hareket görünümünü almış ve son olarak da ulusal bağımsızlık savaşlarında halkları seferber etmek için araçsallaştırılmıştır. Bu bağlamda milliyetçiliğin değişen sosyo-ekonomik koşullara göre farklı işlevler üstlendiği ve bu pragmatist niteliği sayesinde kendini çağlara adapte edebildiği söylenebilir.

Sosyal bilimlerde doğru bir analiz için toplumsal değişme çizgisinin toplumlara ve zamana göre dalgalı olabileceği, tek düze bir gelişim çizgisinin mümkün olmayacağı gerçeğinin göz ardı edilmemesi, sosyal gerçekliklerin bu perspektiften yorumlanması gerekmektedir. Örneğin, Modernleşme ve Aydınlanma düşüncesi beraberinde evrenselcilik fikrini getirmiş, 19. Yüzyılda ortaya çıkan ilk sosyoloji teorileri bu çerçevede şekillenmiş, fakat sosyal süreç aynı zaman dilimi içinde milliyetçi fikirlerin yükselmesine, hatta 19. Yüzyıl'ın bu adla anılmasına yol açmıştır. Bu tezatlık günümüz için de geçerlidir. Dünyanın giderek küresel bir köy haline geldiği iddia edilirken, milliyetçilik toplumsal ve siyasal alanda giderek daha fazla alan işgal etmektedir. Bu noktadan hareketle, çalışmada sosyal süreçlerin birbirinden ayrı düşünülemez olan olgusal temellerini incelemeye dönük bir yöntem izlenmiştir.

Carr'ın çalışmamıza konu olan eseri yazıldığı tarihsel koşullar bakımından hayli dikkat çekicidir. İlk kez 1945 yılında yayınlanan eser, milliyetçilik üzerine yapılan son tartışmalarda adına pek rastlanmasa ve hatta unutulmuş gibi görünse de milliyetçiliği toplumsal hayatta gerçekleşen dönüşümlerle açıklaması bağlamında ufuk açıcı bir çalışma niteliğindedir. 1945 yılı Avrupa için, milliyetçiliğin en aşırı formu olan ırkçılığın yenildiği bir dönemi temsil eder. Savaşın yaraları sarılmaya çalışılırken Birleşmiş Milletler teşkilatı çerçevesinde yeni bir uluslararası düzenin hazırlıkları yürütülmektedir. Hâkim kanı, evrenselcilik anlayışı doğrultusunda kurgulanacak olan yeni uluslararası düzen ile ırkçılığın neden olduğu acılardan uzak kalınacağıdır. Bu atmosfer içinde eserlerini kaleme alan Carr, çözümlenmelerini büyük ölçüde milliyetçilik – enternasyonalizm karşıtlığı üzerine oturtmuştur.

Carr'ın çalışmasındaki bir diğer özellik ise, odağına ulus – devlet ve milliyetçiliğin geçirdiği dönüşümü yerleştirerek bu olguların ortaya çıkış nedenlerini irdelemekten kaçınan bir yöntem izliyor oluşudur. Buna göre, ulus devlet ve milliyetçiliğin gelişimini başlıca üç döneme ayırarak incelemiştir.

Birinci dönem, ulusun ve devletin hükümdarın kişiliğinde somutlaştığı bir dönem olup, Fransız Devrimi uzantısını ve son gösterisini Viyana Kongresi'nin oluşturduğu Napoleon savaşlarıyla sona ermiştir. Enternasyonalizm ile milliyetçilik arasında bir dengenin bulunduğu bu dönemde devletler ulusal egemenlik ilkesi çerçevesinde siyasi örgütlenmelerini kurgulamakta ve ulus kavramı uluslararası hukuk düzeninin temel öznesi haline gelmektedir.

İkinci dönem asıl olarak Fransız Devriminin ürünüdür ve temelleri her ne kadar 1870'den sonra sarsılmış olsa da Versailles Antlaşması'yla birlikte Birinci Dünya Savaşı'na kadar sürmüştür. Ekonomik sistemlerin uluslararası ticarete açıklığı ikinci döneme enternasyonalist bir karakter verse de dönemin sonlarına doğru bu karakter giderek kaybolmuş ve ulusçuluk barışçı niteliğini yitirmiştir (Carr 2015: 13 - 30).

Üçüncü dönem milliyetçiliğin sebep olduğu en büyük felaketlerden olan Birinci Dünya Savaşı ile açılır. Bu dönemde siyasal katılımın genişletilmesiyle 'ulus' kavramının içeriği de genişlemiş, hükümetler siyasal hayata yeni katılan toplumsal katmanların da taleplerini dikkate almak zorunda kalmışlardır. Bu durumun bir sonucu enternasyonalist eğilimlerin hükümet politikalarından dışlanması olmuştur. Ancak bu eğilim, ayrılıkçı hareketleri besleyerek birçok yeni ulus devletin doğması ile sonuçlanarak uluslararası düzenin istikrarsızlığına ve milliyetçilik düşüncesinin radikalleşmesine neden olacaktır. Bu gelişmeler İkinci Dünya Savaşı'nın zeminini hazırlamıştır (Carr 2015: 30 - 49).

Çalışmada, Carr'ın İkinci Dünya Savaşı ile noktalanmış üç bölümlü analizi genişletilerek dördüncü bölümle günümüze değin sürdürülmüştür.

1. Birinci Dönem

Carr'a göre, Birinci dönem Ortaçağ'ın imparatorluk ve kilise birliğinin tedrici dağılışı ile ulusal devlet ve ulusal kilise düzeninin kuruluşuyla başlar. Gellner'in da belirttiği gibi, geleneksel toplumun sanayileşmesi toplumun yeniden örgütlenmesini gerektirir niteliktedir. Bu bağlamda, millet ve milliyetçilik kavramlarını ortaya çıkaran tarihsel dinamikler feodalizmden kapitalizme geçiş sürecinde yaşanan toplumsal ve siyasal değişimlerde aranmalıdır. Bu değişimlerin daha net ortaya konabilmesi adına öncelikle feodal toplum yapısına değinmek yararlı olacaktır.

Klasik feodalitenin ortaya çıkışı, Fransa'da Karolenj İmparatorluğu'nun batısından (10. Yüzyıl), İngiltere'de ise Norman İstilasından (11. Yüzyıl) sonraya rastlar. Devlet iktidarının parçalanmış olması ve kişisel sadakat bağları üzerine kurulu olmasıyla karakterize olan feodal siyasi düzen üretim şekli itibarıyla de piramite benzetilebilir. Merkezi iktidarın yok olduğu, istikrarsız ve güvensiz bir ortamın giderek yerleştiği, ticaretin neredeyse durduğu bu sistemde topraklar "fief sözleşmesi" ile hiyerarşik bir düzene tabi kılınmıştır. Soylular, rahipler, köylüler ve serflerden müteşekkil bu düzen içinde tek üretim aracı olan toprağın mülkiyeti sadece soylulara aittir ve halk doğrudan doğruya devletin değil, toprakların sahibi olan soyluların uyruğu konumundadır (Tanilli 1982: 25). Senyör toprakları üzerinde adli, mali ve idari yetkilere sahiptir. Feodal sistemde üretim olanaklarının yanında askeri güç de soylular arasında paylaştırılmıştır. Merkezi bir ordunun kurulması kral için çok maliyetli olduğundan bu görev soylulara verilmiştir. Ancak bu görevin soylulara aynı zamanda yetki de verdiğinden kralın mutlak egemenliğini sınırlandırmıştır. Tüm bu nitelikleri gereğince, bir yönetim sistemi olarak feodalizm modern devletin tarihinde bir başlangıç noktası olmaktan epey uzaktır (Poggi 2016: 48).

Feodal düzende en etkili aktör olan kilise ise toplumsal hayatın her alanına nüfuz ederek önlenemez bir güç haline gelmiş, dünyevi iktidarın kendine bağımlı halde işleme gerektiğini savunmuştur. Kapalı tarım ekonomisi sermaye birikimine izin veremeyecek şekilde düzenlenmiştir. Ticaret çok sınırlı olduğu için de artık ürüne gereksinim duyulmuyordu. 11. Yüzyılda ticarete başlayan hareketlilik, 12. Yüzyılda haclı seferlerinin etkisiyle hızlanmıştır. Haclı seferleri toplumları feodal uykusundan uyandırmış, para kullanmaya ihtiyaç duymayan eski ekonomiyi çok pazarlı bir ekonomiye dönüştürmüştür (Huberman 2017: 31). Feodal dönemde toprağın çevrilmesi ile belirlenen sınırlar, Ortaçağ sonrası Avrupa'daki ekonomik dönüşümlere koşturucu şekilde ekonomik olarak da belirlenir hale gelmiştir.

Feodal toplumun girdiği bu yenileniş süreci tarımdaki yenilikçi uygulamalara sıkı sıkıya bağlıdır. Bu süreçte, aslında uzun zamandan beri bilinen, sadece o tarihe değin uygulanışı sınırlı kalmış bulunan yöntemler, kırsal kesimde hızla yayılmıştır. Bir bakıma devrim olarak görülebilecek olan bu uygulamalar daha az emekle daha fazla ürün elde etmenin yollarını açıp, iktisadi yaşamın koşullarını altüst etmiştir. Yolların yeniden canlanması, ticari alışverişteki yeniliklerle de birlikte Batı'da, özellikle de İtalya ve Hollanda'da kentlerin gelişmesi ve komün hareketleri ortaya çıkmıştır (Tanilli 1986: 285).

Ticaretin merkezi haline gelen kentlerde yeni bir sınıf doğmaktadır: Burjuvazi. Onuncu yüzyıldan on beşinci yüzyıla kadarki dönemin en önemli gelişmesi burjuvazinin doğuşu olacaktır. Wallerstein'in ifadesiyle, burjuvazi modern dünya mitolojisinde başoyuncudur. Kentsel yerleşim alanının sakini olan burjuvazi, feodal sistemin toplumsal dokusundan ve iktisadi bağlarından özgürleşmiş, köylü ya da serf olmayan ancak soylu da olmayan orta sınıfı tanımlar. Tanımından da anlaşılacağı üzere burjuvazi feodal düzen karşısında bir aykırılık ve muğlaklık gösterir. Aykırıdır, çünkü feodalizmin kristalize olmuş üç sınıflı hiyerarşik yapısı içinde burjuva için mantıksal bir yer yoktur. Muğlaktır, çünkü o dönem burjuva terimi hem bir şerefi hem de aşağılamayı ifade ediyordu. Diğer taraftan, bütün şehir sakinlerinin mi yoksa zanaatkarların mı bu sınıfa dâhil edileceği de muğlaktı. Ancak terim, pratikte hem tüketim olanakları ve yaşam tarzı çerçevesinde hem de sermaye olanaklarını elinde tutan belirli bir gelir düzeyiyle özdeşleştirildi (Wallerstein 2013: 166).

Feodalizm atmosferi göz önüne alındığında yükselen burjuva ve şehir hareketleri ile çatışma halinde olacağı muhakkaktır. Şehir topraklarının mülkiyetini elinde bulunduran feodal lordlar buradan vergi almayı, tekellerinden faydalanmayı, yeni haraç ve hizmet yükümlülükleri yüklemeyi ve yargı yetkisini ellerinde tutmayı sürdürmeyi planlıyordu. Feodal sistemde köy toplulukları ve toprağa ilişkin düzenlenen yasalar kentlerdeki yeni ekonominin gerektirdiği kuralları türetebilecek esneklikte değildi. Kent ekonomisi, daha karmaşık bir işbölümü, yeni beceriler ve araçlar isteyen üretimi, ticari faaliyetlerin yürütülmesindeki yeni yöntemleri ile farklı yasal düzenlemeler gerektiriyordu. Elbette ticaret bu katı feodal çerçeveye oturtulamazdı, onun için de yeni biçimler yaratmak gerekiyordu (Huberman, 2017: 39). Bu düşüncüyü fiiliyata dökerek olan burjuvazi ruhban ve soylular karşısında giderek güçlenerek feodal toplum tabakalarının fiili durumunu (köylüler – soylular – rahipler) değiştirecektir. Böylelikle, krallar ruhban ve soylulara karşı, bu sınıflarla çatışma halinde olan burjuvazinin varlığından yararlanarak güçlenecek ve merkezi iktidarın mutlaklaştığı güçlü ulus devletler kurma yoluna gideceklerdir (Ağaoğulları 2011: 191).

Egemen milli devletler bir taraftan, yabancı imparatorluğun hiçbir tahakkümünü kabul etmeyecek ve dini otoriteyi reddetmeseler bile sınırlayacaklardı. Diğer taraftan ise, feodal derebeyleri ve merkezi otoritenin diğer hasımlarını bastıracaktı. Modern devletin öncülü olarak görülebilecek mutlakiyetçi monarşilerde yetki, *cuius regio, eius religio*¹ ilkesine dayalı dünyevi güçlerde toplanmıştır. Bununla birlikte, bölgesel egemenlik bir piskopos ya da kardinalin elinde toplanmış olabirdi. Dönemin esas karakteristiği, ulusların hükümdarın kişiliğinde somutlaşmasıydı (Carr 2015: 13). Bu süreçte, ateşli silah kullanımının neden olduğu savaş teknolojisindeki gelişmelerden, Roma medeni hukukunun ihyasından ve tebarlarının bu konudaki işbirliğinden faydalanan monarklar, Batı Avrupa'da oldukça büyük, nisbeten türdeş ve tamamen bağımsız devletleri tesis ettiler. Ancak bu devletlerin milliyete dayalı oluşu, monarkın tercihinden ziyade şans ile açıklanabilir. Genel anlamda 16 – 18. Yüzyıl Avrupa monarkları, çoğunlukla ailevi nedenlerle, yani ya belli bir kraliyet ailesinin üyesini başka bir ülkenin tahtına geçirmek ya da o ülkenin mirasını elde edebilmek adına savaşlar düzenlediler. Bu tip milliyet ve hanedanlık dışı uygulamalara rağmen, Batı Avrupa monarşilerinin hepsi egemenliklerinin temelini oluşturan, ortak bir dili konuşan bir halkı içine alıyordu. Örneğin, İspanya'da, Krallığın vesayetindeki Kastilyanca, Katalan, Bask ve Galikyan dilleri karşısında milli bir dil haline geldi. Fransa'da Fransızca, Provens ve Breton dillerinin rağmına öne çıkarıldı. Britanya'da İngilizce'nin hakimiyeti karşısında Gal ve Kelt dilleri lehçe konumuna indirildi. Bütün bunlara ek olarak krala sadakat, popüler milliyetçilik şuuruna eşlik etti ve onu uyarıcı bir unsur oldu (Hayes 2010: 50).

Görüldüğü gibi, mutlak monarşilerin gelişmesi ile pazarın gelişmesi eşzamanlı gerçekleşmiştir. Üzerinde serbestçe ticaret yapabileceği geniş topraklar ve güvenlik arayışı içinde olan burjuvazi aristokrasi ile işbirliği içine girmiş, bu ittifak neticesinde Avrupa'da kilise güç kaybetmeye başlamıştır. Avrupa'nın din birliği ilkesi ve kilisenin tek örgütlü yapısı yerini kralın hakimiyeti altındaki ulusal kiliselere bırakmıştır. Yeni oluşmaya başlayan ulusal örgütlenme biçimi Pazar mekanizmasının işlerliği için gerekli olan asayiş ve hukusal zemini sağlamıştır. Monarşilerle birlikte gelen kural birliği, hukukun egemenliği, düzen, güvenlik ve iç barış Pazar mekanizmasının işleyebilmesi için gerekli olan standartları sunmuştur. Modern devlet aynı zamanda kendi tüccarını güçlendirmek için gerekli olan korumacı önlemler olarak merkantilist ekonomi politikaları izlemiştir (Şaylan 2016: 41).

Ekonomik milliyetçilik olarak yorumlanabilecek olan merkantilizm, 16. Yüzyılın başlarından 18. Yüzyılın ortalarına kadar Avrupa'da baskın ekonomi politikası olmuştur. Bir ülkede mevcut olan ekonomik zenginliğin yani o dönem için kıymetli maden miktarının o ülkenin gücü ve refahını belirleyen en önemli etken olduğu anlayışına dayanan bu politika çerçevesinde uluslararası sistemde her ülke, bir devlet politikası olarak elindeki toplam altın ve gümüş miktarını artırmaya çalışmaktadır. Modern devlet, diğer devlet sistemlerinden farklı olarak bu birikim sürecinde aktif rol oynamıştır (Şaylan 2016: 43). Her milli devletin hükümeti kendi kendine yeterli bir ekonomik birim haline gelmek adına korumacı önlemler alıyordu. Bu amaç doğrultusunda ithalat yasaklandı ya da korumacı vergilere tabi tutuldu, koloniler bulunmaya çalışıldı ve ana ülkenin tekelleri ticari sisteminin içine çekildi, milli ticaretin güvenliğinin sağlanması ve kolonilerin genişletilmesi için milli ordular kuruldu. Bu noktada, milli merkantiliz-

1 Tek ülke, tek din.

min milli vatanseverlik duygusu ile olan bağımlılığı karşımıza çıkmaktadır. Bu iki olgu karşılıklı olarak birbirini besleyerek ticaret ve koloni savaşlarına zemin hazırlamıştır (Hayes 2010: 50). Merkantilizm içe dönük yönüyle, yerel düzeyde ekonomiyi düzenleyen kurumların özerkliğini azaltmak amacıyla ortadan kaldırılarak, bu kurumların teknolojik açıdan daha gelişmiş, daha az geleneksel ve devletin daha etkin denetimi altında olan ülke çapındaki yeni bir sisteme çekilmesiyle sonuçlanmıştır (Poggi 2016: 83). Merkantilist dönemde belirli bir ticaret grubuna belirli bir coğrafyada ya da belirli bir sektörde tekel sağlayan modern devlet, mutlakiyetçi formu içinde giderek kurumsallaşmıştır. Otuz Yıl Savaşları'nın ardından 1648'de imzalanan Westphalia Antlaşması ile Avrupa'daki uluslararası düzenin siyasi birimi haline gelmiştir. Böylece modern devlet mutlakiyetçi formu içinde yaşanan merkezileşme eğilimi sonucu devletin ulusal biçimde dönüşme sürecine gidilmiştir (Özdemir 2012: 42).

Ulusal toplum, Pazar mekanizmasının gelişimi çerçevesinde, bireyler arasındaki yatay ve dikey işbölümünün artması ile oluşmuştur. Giderek karmaşıklaşan ekonomik ilişki ve bağlantılar yeni bir toplumsal kategori ve bu kategoriye özgü siyasal örgütlenme taleplerini gündeme getirmiştir. Uluslar ve ulus devletler de bu taleplerin sonucudur (Şaylan 2016: 46). Feodal dönemde hanedana yöneltilen toplumsal aidiyet duygusunun sanayi toplumunda ne ile ikame edileceği ve ortaya çıkan meşruiyet açığının neyle doldurulacağı sorunu ile yüzleşen burjuvazi, sadakat noktasını bütün sınıfları içine alan ulus kavramına kaydırmıştır.

Özetlendiği şekliyle, Ortaçağın sonlarına doğru uluslar oluşmuş, ulusal endüstri kuralları mahalli kuralların yerini almış, ulusal yasalar, ulusal diller ve hatta ulusal kiliseler ortaya çıkmıştı (Huberman 2017: 72). Ancak modern devlete giden yolda en önemli aşama olan egemenliğin kişisellikten sıyrılarak demokratik bir rejime temel olmak üzere, soyut ve aşkın bir meşruiyet temeline oturtulup ulusal egemenlik formuna dönüşmesi için 1798 tarihli Fransız İhtilalini beklemek gerekecektir.

2. İkinci Dönem

Napoleon savaşlarının kargaşasından doğan ve 1914'te biten ikinci dönem modern uluslararası ilişkilerin en düzenli ve istikrarlı dönemi olarak kabul edilir. Carr'a göre, bu dönemde milliyetçilik ile enternasyonalizm arasında bir denge mevcuttur. Carr bu dönemi, savaşan monarşilerin çalkantılı birinci dönemi ile savaşan ulusların daha çalkantılı üçüncü dönemi arasında kalmış bir 'tatlı tembellik' ara dönemi olarak tanımlar. Ulusal duygu düzenli ve barışçıl uluslararası ilişkiler çerçevesinde yayılma göstermiştir. Bu durum bir bakıma ulusal siyasal birimi geliştirmek ve yerel ekonomiler kümelenmesinin yerine tek bir ulusal ekonomi yerleştirmek için siyasal güç ile ekonomik gücün uzlaşmaya varmış olması olarak okunabilir. Bu bağlamda, ulusal güçler var olan siyasal birimlerin birleşmesi ya da parçalanması yoluyla ulusun devlet kurma hakkını dayatmada 19. Yüzyılda daha başarılı olmuştur (Carr 2015: 20 - 23). 19. Yüzyıla gelindiğinde millet kavramı bugün kullanılan içeriğiyle tarih sahnesinde belirmeye başlamıştır. Uluslararası ilişkiler, bundan böyle, monarkın kişisel çıkar ve istekleri çerçevesinde değil, ulusun kollektif çıkarları gereğince belirlenecekti.

Feodal ve dini sadakat bağlarının seküler ikamesi olarak milliyetçiliğin kullanılması modern devletin başlangıç noktasını teşkil etmektedir. Bu tarihten itibaren bireyler kendilerini sınırları belirli egemen bir ulus devletin yurttaşı olarak tanımlamış ve kendilerini feodal bir lordun değil, bütün bir ulusun efendisi olan kralın uyruğu olarak kimliklendirmeye başlamışlardır (Huberman 2017: 84). Bununla birlikte, Fransız kralının bir kulu olmaktan kaynaklanan bir kimlik yerine, kaynağı yurttaşlardan oluşan sivil topluma üyelik olan bir milli kimliğin ikamesi uzun ve tedrici bir süreci kapsamaktadır. Yeni bir düşüncenin doğuşunu yansıtan yeni kavramlar nihayet dolaşıma girmiş, değer ölçütleri değişmiştir ancak millet mevhumu uzun süre boyunca içi boş, ancak değer yüklü bir kavram olarak kalmıştır. Kendisine tapınanların zihninde millet imgesi bulanık olmakla birlikte yine de bir ve bölünmez nitelikteydi; otoritenin nihai kaynağıydı ve üyelerinin koşulsuz ve eksiksiz sadakatini talep ediyordu. Bu sadakat ise büyük ölçüde vatanseverlik erdemiyile özdeşti (Greenfeld 2017: 267). Halkların, kendine özgü bir kültüre sahip canlı varlıklar olduğu fikri ve vatanseverlik duygusu Fransız Devrimi'nden önce ortaya çıksa da, Devrim bu düşünceyi yeniden şekillendirerek milliyet ilkesinin önemini görece artırmıştır. Avrupa tarihinde bir dönüm noktası olan Fransız devrimin konumuz açısından asıl önemi, egemenliği “özgürlük, eşitlik ve kardeşlik” adına ulusa devrediyor oluşudur. Ulusun siyasi düzlemde örgütlenmiş hali olarak kabul edilen devlet artık bir baskı aracı olarak değil, türdeş bir bütün oluşturan sosyal *corpus*'un hukuki formu olarak algılanacaktır. Bu yeni durumda her milletin bağımsız bir devlet olarak örgütlenmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Ulus ile devlet birbiri ile bütünleşmesi gereken iki ilke görünümünü almıştır. (Tanilli 2011: 113). “*Yurttaşlardan oluşan bir halk devlet ile bütünleştirilmekte ve bu halkın insanlığın geri kalanına nazaran bir ulus oluşturduğu kabul edilmektedir.*” (Erözden 2013: 12).

19. yüzyılın ilk yarısı, liberal değerleri takip eden kültürel milliyetçiliğin tüm Avrupa'da hızla yayıldığı bir dönem olmuştur. 1814'den itibaren, kültürel milliyetçilik Alman entelijensiyası içinde çok sayıda taraftar kazanmış ve hatta Doğu Avrupa'da, özellikle Slav halklarına kadar uzanmıştı. Dönemin düşünsel hayatına hakim olan liberal düşünceye göre, kendileri özgür ve başka ulusların özgürlüğüne saygılı olan tüm uluslar, kendi ulusal değer ve refahlarını geliştirmek durumundadır. Bilinçli toplumların kendi geleceklerini kendilerinin belirlemesi anlamındaki milliyetçilik bu dönem Avrupa sahnesindeki en etkili siyasal güç haline gelmiştir (Hayes 2010: 95).

19. yüzyıl milliyetçiliği, önceki yüzyıldaki içeriğinden farklı olarak, uluslararası dayanışmayı tesis edecek olan evrensel geçerlilikte bazı ortak standartlara sahipti. Bu dönem milliyetçilik, bireycilik ve demokrasinin doğal bir sonucu olarak görülmüş ve bir anlamda giderek demokratikleşmiştir. Ulusların hakları büyük ölçüde insan haklarından türetilmiş ve ona bağımlı kılınmıştır. Buna göre, her millet kendini yabancı denetim ve emperyalizmden kurtarmalı, meşruiyetini kendi halkından alan özgür ve milli devletini kurarak kendi kaderini tayin etme hakkına sahip olmalıydı. Bir ulusun kendisinin ve diğer ulusların egemenlik haklarına saygı göstermemesi kendi öz karakterini reddetmesi anlamını taşıyordu. Bu ortak standartlara bağlılık, maddi boyuta da yansımıştı. Serbest ticaret, serbest seyahat ve göç, rekabetin sağlanması, silahlarda indirimle gidilmesi ve ticaretin gelişmesi önünde bir engel olarak duran uluslararası ihtilaf- ların çözümü ancak böyle bir ortamda mümkün olabilirdi. 19. Yüzyıl milliyetçiliğinin taşıyıcısı olan yönetici orta sınıflar için mülkiyet hakları da insan hakları kadar kutsaldı.

‘Gece bekçisi devlet’in görevleri de büyük ölçüde bu hakların korunması çerçevesinde belirlenmişti. “Ülkede (yerleşik çıkarı olma anlamında) çakılı bir kazık” olarak tanımlanan mülkiyet, siyasal hakların ve dolayısıyla ulusa tam üyeliğin ön koşulu olarak işlev görmekteydi (Carr 2015: 23).

Fransız Devrimi’nin doğrudan sonucu olan liberal ve milliyetçi düşünceler, Napolyon’un diğer Avrupa devletleriyle savaşları ve işgalleriyle hemen hemen tüm Avrupa’ya yayılmıştır. Fransa’daki devrim bazen eski siyasal sistemleri yıkan, bazen işgal ve savaşa yol açan ve bazen de daha verimli toplumsal ve siyasal kurumların oluşmasını sağlayan güç unsurlarını Avrupa sahnesine sokmuştur. Bu güç mücadelesi içinde Napolyon’un yenilgisi ile birlikte 1815 Viyana Kongresi kararlarıyla eski düzen sürdürülmeye çalışıl-sa da, endüstri devrimi, liberalizm ve milliyetçiliğin süreklilik güçleriyle olan çatışması devam etmiş ve Avrupa’ya Fransa’dan başlayarak geniş çapta ayaklanmalar getirmiştir (Sander 2011: 184).

19. yüzyıldaki liberal nitelikte ayaklanmaları anlayabilmek için, dönemin ekonomik ve toplumsal koşullarını irdelemeyi gerekli kılmaktadır. 1860’lardan itibaren yaşanan Sanayi Devrimi de Avrupa toplumunun geleneksel yapısını dönüştürmüş ve milliyetçiliğin yükselişine zemin hazırlamıştır. Batı Avrupa’da hızla gelişen teknolojik gelişmele-re koşut olarak başlayan makineleşmiş endüstri dönemi ile birlikte imalat ve ticaretle uğraşan nüfus giderek artmış, zenginleşen ve etkinliği artan burjuva, kendi çıkarlarına uygun bir toplumsal ve siyasal düzen için çalışmaya başlamıştır. Ancak makineleşen endüstrinin diğer yüzü, nitelikli iş gücünün üretim sürecinden dışlanması, onun yerine daha az ücret talep eden kadın ve çocukların istihdam edilmeleri ile sonuçlanmış, fazla mesai ve az ücret büyük toplumsal hoşnutsuzluklara zemin hazırlamıştır. Tüm Avrupa-yı sarsan bu sorunlar bir dizi devrime yol açmış; İsviçre, Belçika, İngiltere ve Fransa’da, orta sınıf hükümetlerinin yetersizliğine karşı toplumsal ve demokratik reformlar biçi-minde ortaya çıkan bu ayaklanmalar, Avusturya ve Macaristan’da ise yabancı yönetime ve Avusturya Başbakanı Metternich’in sindirme politikasına karşı ulusçu nitelikte ger-çekleşmiştir (Sander 2011: 184 - 189).

19. yüzyılı önceki yüzyıllardan ayıran temel öğelerden biri milliyetçilik olmuştur. Pek çok açıdan on altıncı – on yedinci yüzyıllardaki büyüyen Avrupa prensliklerinin öncelediği ama sistemli olarak Fransız Devrimleri çağında şekillenen modern devlet, yönettiği insanların hepsini kucaklayan bir toprak parçası olarak tanımlanıyor, ken-disi gibi diğer toprak parçalarından belirgin sınır çizgileriyle ayrılıyordu. Yönetsel anlamda modern devlet kendi halkı üzerinde, ara yöneticiler ve kuruluşlara gereksinim duymayan bir egemenlik anlayışına sahipti ve sınırları dahilindeki tüm yurttaşlara aynı kurumsal ve idari düzenlemeleri dayatmanın yollarını arıyordu. Diğer taraftan yurttaş ile devlet aygıtı daha önce emsali olmayan gündelik bağlarla bağlıydı. Politikanın demokratikleşmesi devletin çıkarını kaçınılmaz olarak geniş yurttaş kitlelerinin katılımına bağlı kılıyordu. Modern devlet siyasal katılım yoluyla söz hakkı verdiği yurttaşının vergi mükellefi ya da potansiyel bir asker olarak faaliyetlerine ihtiyaç duymaktaydı. Kı-saca devletlerin, yurttaşlarının yurtseverlik duygusuna ihtiyacı vardı (Wallerstein 2013: 175). Bu dönem henüz siyasi üstyapısını oluşturamamış halklar arasında yaygınlaşma-ya başlayan milliyetçilik ideolojisi, egemen olduğu coğrafyada toplumsal bütünleşmeyi sağlayacak bir siyasi yapılanmayı tesis etmeyi hedeflemiştir. Bu siyasal yapı ‘ötekenden’

ve kendisinden önce mevcut olan yapılanmadan farklılaşmış olduğu varsayılan bir 'halk'ı temsil ettiği iddiasıyla meşrulaştırılmaya çalışılmıştır (Erözden 2013: 125).

Bu bağlamda; devrimler, liberalizm, demokratikleşme ve işçi sınıfı hareketlerinin ivme kazandığı ve eski sosyo-politik bağların çözüldüğü bir çağda yeni kamusal sadakat biçimleri yaratmak ve kitlelere bunu aşlamak modern devlet için bir zorunluluktur. Bu nedenle hükümetler, yurttaşlarının toprağına olan sadakatini Wallerstein'in veziz ifadesiyle, *'hayali cemaatler'*in anlam ve sembolleriyle güçlendirmek ve bunları kendi tekellerinde toplamak için uğraştılar. *"Politikanın demokratikleşmesinin 'efendilerimizi eğitmeyi', 'İtalyanlar çıkarmayı', 'köylüleri Fransızlara dönüştürmeyi' ve herkesi millete ve bayrağına bağlamayı kaçınılmaz hale getirdiği dönem, aynı zamanda popüler milliyetçiliği, ya da en azından yabancı düşmanlığı ile ırkçılığın yeni sözde biliminin vazetdiği milli üstünlük duygularını harekete geçirmenin kolaylaştığı döneme denk gelmişti."* (Hobsbawm 2010: 114).

Milliyetçilik, Avrupa'da ilk ortaya çıktığı dönemde, geleneksel toplum biçiminden modern topluma geçişte yaşanan toplumsal değişim süreci içerisinde dağılma tehlikesi yaşayan toplumsal bütünlük ve türdeşliği sağlamada bir araç olarak kullanılmıştır. Olgunlaştığı tarihsel koşullar göz önüne alındığında milliyetçiliğın hedefi, genel olarak şu şekilde özetlenebilir; siyasi açıdan bağımsız ve egemen bir devletin bulunduğu bir ortamda, milliyetçiliğın hedefi, toplumsal türdeşlik ve bütünlüğü sağlayacak olan ulusu yaratmaktır. Böylesi bir siyasi yapının mevcut olmadığı şartlarda ise, milliyetçilik, hayali bir ulus adına bağımsız ve egemen bir devleti kurmak ve ardından da bu siyasal yapıya uygun bir ulusu inşa etmek hedefindedir. Dolayısıyla milliyetçi ideoloji açısından temel gaye egemen ulus devletin inşası ve onun bekası olarak tanımlanabilir. Bu amaç doğrultusunda meşrulaştırıcı bir argüman olarak kullanılan 'ulusların kendi kaderini tayin hakkı' argümanı ile birlikte özellikle 1830 – 1880 döneminde bir taraftan çok uluslu imparatorluklar yıkılarken, diğer taraftan yeni ulus devletler kurularak Avrupa haritası dramatik biçimde değiştirilmiştir (Erözden 2013: 127). Avrupa'da milliyet temelinde iki büyük devlet (Almanya ve İtalya) doğmuş, üçüncü büyük devlet olan Avusturya – Macaristan ise aynı temelde fiilen bölünmüş; batıda Belçika'dan Güneydoğu Avrupa'da Osmanlı'dan ayrılmaya çalışan devletlere (Yunanistan, Sırbistan, Romanya, Bulgaristan) kadar daha önemsiz politik birimlerin, yine milli temelde, ulusların kendi kaderini tayin hakkı ilkesi çerçevesinde bağımsız ve egemen ulus devletlerini kurmayı hedeflediği; Polonyalıların iki milli ayaklanmayla kendilerini bir ulus devlet olarak kabul edip bu temelde yeniden yapılanmayı talep ettiği bir sürece girilmişti. 'Millet oluşturma' 19. Yüzyılın temel dinamiğiydi (Hobsbawm 2010: 39).

19. yüzyılın ortalarından itibaren milliyetçilik liberal vaatlerinin tersi sonuçlar doğurmuş, Avrupa haritasının millet esasına dayalı olarak yeniden çizimi kolayca ve barışçıl kendi kaderini tayin hakkı ile değil, savaşla gerçekleşmişti. 19. yüzyıl düşünce hayatına hakim olan milliyetçilik yüzyılın sonuna gelindiğinde giderek yozlaşmış ve liberal özünden uzaklaşmıştı. Zamanın milliyetçi düşünürleri tarafından giderek önemi abartılan uluslar arası farklılıklar ve bu farklılıkları etnisite ve kan bağı ile temellendiren görüş, liberalizm yerine ırkçı düşünceden kaynaklanan bir milliyetçilik anlayışı doğurmuştur. Bu anlayış giderek her ulusun en doğal hakkı olan kendi devletini kurma yolunda hiçbir sınır tanınamaması gerektiği düşüncesine kadar uzanarak, milliyetçiliğın sömürgecilik ve emperyalizm şeklinde var olmasında önemli bir unsur olmuştur

(Sander 2011: 193). 1870'lerden sonra ulus kurma sürecinin yapıcı ve liberal yönü giderek zayıflamıştı. Millet imajını yaymak adına uygulanan politikalar 'biz' ile 'öteki' arasındaki ayrımı giderek derinleştirerek önlenemez boyuta ulaştırmıştı. Geçmişte insanların deri rengi zemininde ırklara bölünmesi artık 'Ariler' ve 'Samiler' şeklinde ya da Ariler arasında Kuzeyliler, Alpliler, Akdenizliler gibi benzer ten rengine sahip insanları kategorize eden ırkçı ayrımlara dönüşmüştü. Diğer taraftan genetik biliminde sağlanan gelişmeler ile Darwinci evrimcilik, ırkçılığa kendinden olmayanı dışlamaya, sürmeye ve öldürmeye uygun bilimsel nedenler sunmuştur (Hobsbawm 2010: 132). Bu süreçte ırkçılık ile milliyetçilik arasında sıkı bir bağ kurulmuş, milliyetçilik artık Balkanlar ve ayrılıkçı hareketlerle birlikte anılmaya başlanmıştı. Bu dönem aynı zamanda milliyetçi ideolojinin giderek politik sağa doğru kaydığı bir dönem olmuştur.

1870'den 1914'e uzanan dönem, kitlesel göçlerin yaşandığı, artarak devam eden ve dünya savaşıyla noktalanacak olan milletler arası rekabetin dönemi idi. Yükselen rekabet milli emperyalizmi beslemişti. Öyle ki, Birinci Dünya Savaşı'na kadar olan süre zarfında Afrika Kıtası'nın tamamı ve Asya'nın çok geniş bir kısmı Avrupalı güçlerin nüfuz alanları olarak taksim edilmişti. Emperyal politikalara meşru bir temel hazırlama ihtiyacı milliyetçiliğe hızla mevzi kazandırmış, hükümetler tarafından beslenen şovenist yurtseverlik, 1914'e gelindiğinde savaşan tarafların halklarının rızasını elde etmede en etkili faktör olmuştur.

3. Üçüncü Dönem

Milliyetçiliğin gelişimindeki üçüncü evre Carr için ulus kavramının karakterine bir takım yenilikler getirmiştir. Dönemin belirtileri olan milliyetçiliğin felaketli gelişimi ile enternasyonalizmin iflasının sinyalleri 1870'lerden itibaren görülmeye başlansa da, açık olarak görülmesi 1914'ten sonradır (Carr 2015: 31). Benzer şekilde, milliyetçiliğin tarihsel gelişimini irdeleyen Hobsbawm, 1918 - 1950 yıllarını milliyet ilkesinin zirve yaptığı bir dönem olarak belirler. Gerçekten de 20. Yüzyıl'a gelindiğinde milli devletler çoktan baskın hükümet biçimi haline gelmiş, Avrupa siyasi haritası milliyet temelinde yeniden çizilmişti. Atlantik kıyısındaki eski milli devletlerin yanında, şimdi orta Avrupa'da İtalyanlar ve Almanlar, güneydoğuda Yunanlılar, Sırp, Romenler ve Bulgarlar kendi milli devletlerine sahipti. Doğu Avrupa'da ise kültürel milliyetçiliğin etkisi altında çok sayıda millet bulunmakla birlikte, bu milletler kendi devletlerine sahip değillerdi ve varlığını sürdüren üç imparatorlukta (Osmanlı, Rusya ve Avusturya - Macaristan) birisinin tebaası durumundaydı. Böylesi bir ortamda, Milliyetçiliğin ikinci bölümde detaylandırılmış olan, özgürleştirici ve liberal formu bu dönemde yerini giderek ayrıştırıcı bir biçime bırakmıştı (Hobsbawm 2010: 97). Milliyetçiliğin gerek yurttaşların zihninde gerekse hükümetlerin politikalarında daha fazla yer kapladığı bu dönemde milliyetçilik yeni bir siyasal ve ekonomik ortamda işlemeye başlamıştı. Carr'a göre, bu yeni görünüm, ona yol açan üç temel faktör irdelenmeksizin anlaşılabilir. Bunlar; yeni toplumsal katmanların ulusun fiili üyeliğine getirilmesi, ekonomik güç ile siyasal gücün yeniden birleşmesi ve ulusların sayısındaki artıştır (Carr 2015: 31).

Nasıl Fransız Devrimi 19. Yüzyılı şekillendirdiyse, 20. Yüzyılı şekillendiren vaka da Birinci Dünya Savaşı olmuştur. Bu savaş insanlık tarihinde, topyekün gerçekleşen ilk savaş olması nedeniyle yeni bir olaydı. Birinci Dünya Savaşı'na yol açan hamasi

hikayeleri tekrarlamaksızın savaş süresince ve sonrasında milliyetçiliğin rolüne ve dönüşümüne dikkat çekmek çalışmamız açısından daha anlamlı olacaktır. Savaşın, milliyetçiliğin yükselişine ciddi biçimde katkıda bulunmasının sebebi ortaya çıkardığı ihtiraslardır. İkinci dönemde açıklandığı üzere, sanayileşme, milletlerarası artan rekabet, 1870'den sonraki dönemdeki emperyalizm savaşın yolunu aralamıştı. Böylesi bir ortamda savaş ruhu oldukça güçlü ve karşı konulmazdı. Yükselen popüler milliyetçilik sayesinde, savaş süresince yaşanan silah altına alınma, sansür, hükümetlerin ekonomik hayata müdahalesi gibi türlü olumsuzluklar kitleler tarafından normal karşılanıyordu (Hassner 2010: 275).

Savaşan ülkelerdeki yükselen milliyetçilikten faydalanan faşist ve diğer sağcı hareketler orta sınıf ile birlikte toplumsal devrimden korkan diğer katmanları komünizm tehdidine karşı seferber ettiler. Böylesi bir milliyetçi propaganda, başarısızlığın sorumluluğunu dışardaki düşmanlar ve içerideki hainlere yükleyebildiği ölçüde etkili oluyordu ve ortada açıklanmayı bekleyen çok sayıda başarısızlık vardı. İki dünya savaşı arası dönemde kitleleri bu tip faşizan hareketlere sürükleyen şey bu tip başarısızlık ve bu başarısızlıkların yarattığı boşluklar ile birlikte militan milliyetçiliğin bunları kullanma becerisi olmuştur (Hobsbawm 2010: 172).

Savaş beklenilenden uzun sürmüş ve en çok da sanayileşmiş ülkelerin silah endüstrisine ve bu ülkelerdeki kitle milliyetçiliğine hizmet etmişti. Savaş Avrupa'da milliyetçiliğin tarihi emperyalizm üzerinde ve milli devletlerin de imparatorluk yapılanmaları üzerindeki zaferiyle sona ermişti. 1919 – 1920 yıllarındaki Paris Barış Kongresi, 1815 yılındaki Viyana Kongresi'nin aksine, milliyet ilkesini kabul etti ve onu Avrupa kamu hukukunun bir parçası haline getirdi. 'Self determinasyon' olarak adlandırılan bu hak, her ulusun kendi bağımsız devletini kurma hakkı olarak tanımlanıyordu. Ulusların kendi kaderini belirlemesi, ayrılma yönünde sürekli bir davet halini aldı. Avusturya – Macaristan'ı parçalayan ve Yugoslavya ile Çekoslovakya'nın da parçalanmasını isteyen hareketler tarafından izleneceği muhakkaktı. Milliyetçiliğin öncülleri değişmedikçe, süreç doğal ve meşruydu ve öngörülebilir bir sonu yoktu (Carr 2015: 38). Bu hak Paris düzenlemeleri ile tanınmış olsa da aslında savaşın kaçınılmaz bir sonucu gibiydi. Çünkü, savaşın sonunda yeni devletler zaten bağımsızlıklarını ilan etmiş durumdaydı. Ancak, Doğu Avrupa'da ulusların daha heterojen bir şekilde dağılması ve barışı hazırlayanların geniş çapta bir nüfus mübadelesinden yana olmamaları, yeni kurulan devletlerde azınlıklar sorununu gündeme getirdi (Sander 2011: 405). Örneğin, Romanya'daki Macarlar ve Avusturya'daki Slovenler gibi kurtulamamış azınlıklar ulus devletlerinin dışında kalırken, ulus devletlerin yabancıların ya da kendi içindeki azınlıkların aleyhine genişlemesi sürüyordu. Bu anlamda, Avrupa'da hala devletsiz bazı milliyetler (örneğin, Makedonyalılar ve Katalanlar) mevcuttu (Hobsbawm 2010: 167). Dolayısıyla, azınlık sorunları ve milliyetçilik, 1914 sonrasında da Doğu Avrupa'da istikrarın kurulmasını büyük ölçüde engelledi. Görüşmelerin mimarı Woodrow Wilson, tüm dünyada devletlerin milli bir temele oturtulmasının kalıcı barışı tesis edeceğini düşünüyordu. Bu doğrultuda Wilson, Paris'te devam eden müzakerelerden 'Milletler Cemiyeti' için bir sözleşme elde etti ve cemiyet 1920 Ocak ayında resmen faaliyete girdi (Hayes 2010: 150).

Milletler Cemiyeti'nin varlığına rağmen, iki dünya savaşı arasındaki dönem, sadece 1924 ve 1929 arasındaki kısa ve belirsiz bir ara dönem dışında, uluslararası ilişkilerde giderek artan ve felaket getiren bir bozulmayla damgalandı. Bu yirmi yıl boyunca,

uluslararasıda yakın geçmişe kıyasla, daha fazla anlaşma sağlandı ancak bu anlaşmaların çok azı hayata geçirildi. Uluslararası hukukun gözetilmesindeki hızlı düşüş ve bu hukuku temel alan uluslararası bir uluslar topluluğu yaratmadaki başarısızlık, Batı'da milliyetçiliğin nihai iflasına işaret eder (Carr 2015: 47).

Woodrow Wilson'a göre, Birinci Dünya Savaşı'nın hedefi dünya barışının sürdürülmesi için bir Milletler Cemiyeti'nin kurulmasından ibaret olmayıp, aynı zamanda dünyayı demokrasi için güvenli kılmaktır. Yani siyasi demokrasi milliyetçilikle birleşmeliydi. Savaşın hemen ardından bu ideal gerçekleştirilmiş görünüyordu. Çarist otokrasinin yerini komünist bir diktatörlüğün aldığı Rusya dışında, farklı hacimlerde ulus devletler demokratik yönetim şekillerini benimsemişti. Milliyetçiliğin bu türden bir demokratik kültüre intibak edebileceği düşünülse de bu ideoloji özünde istibdada çok daha fazla yakındı. Bu öz gereği milliyetçilik bu süreçte giderek totaliter ya da bütüncül bir form kazandı. Milliyetçiliğin bu formu özellikle savaştan mağlubiyetle çıkmış Rusya, Almanya ve İtalya'daydı.

Milliyetçiliğin etki alanının genişlemesi, yalnız ulusların sayısının artması değil, ayrıca milliyetçilik fikrinin tohumlarının yeni ve bakir topraklara ekilmesi anlamına da geldi. Milliyetçilik, Batı Avrupa'da Hıristiyanlık, doğal hukuk ve dünyevi bireycilik gelenekleri ile beslenmiş topraklarda yetişmişti. Bu değerler Alman topraklarında zayıf kökler salabilmiş, Rusya'da ve Ortodoks kilisesinin egemen olduğu diğer ülkelerde ise önemsenmemişler ya da yadsınımlardır. Şimdi ise milliyetçilik, Avrupa sınırlarının çok daha ötesine yayılıyordu (Carr 2015: 47). Birinci Dünya Savaşı ve Paris barış görüşmesinde kendini açıkça belli eden milliyetçilik, Batı Avrupa'nın çeşitli küçük halklarını da etkisi altına aldı. Fransa'da Flamanlar, İspanya'da Katalanlar ve Basklar'ın milliyetçi taleplerinin yanı sıra, İzlanda'da popüler milliyetçilik yükselişe geçmişti. Bununla birlikte, Avrupa'nın emperyalist hakimiyeti altındaki sömürge halkları arasında da milliyetçi gelişmeler yaşandı.

Birinci Dünya Savaşı'nın milliyetçilik üzerindeki etkileri hayli çarpıcıdır. Savaşın beklenmedik uzunluğu, meşrulaştırılması için propagandaya ihtiyaç duyulması, otoriter devletlerin ve savaş ekonomisinin ortaya çıkışı, kimi rejimlerin ve imparatorlukların yıkılması ve özellikle de savaşın bizatihi kendisi, gelecekteki çatışmaların olduğu kadar milliyetçi ve totaliter ideolojilerin de tohumlarını attı. Özellikle mağlup ve intikam arayışı içindeki devletler içinde ortaya çıkan milliyetçilik bu zeminde gelişmiştir. Modernleşme karşısında duyulan hüsranın, dinsel mistisizmin egemen olduğu, Batı liberalizminin reddedildiği savaş sonrası Avrupa faşizmin ve nasyonal sosyalizmin yayılabileceği bir alan haline gelmiştir (Hassner 2010: 276).

Hobsbawm'ın 1918 sonrası milliyetçilik ile ilgili bir diğer tespiti, bu çağda milli kimliğin kendini geniş kitlelere ifade etmek için yeni araçlara başvurduğudur. Gelişen modern kitlesel medya popüler ideolojiler tarafından propagandif amaçlarla kullanılmıştır. Ancak buna ek olarak kitlesel medya, milli sembollerini her bireyin yaşamının ayrılmaz bir parçasıymışçasına sunmuş ve böylelikle kamusal ile özel alanlar arasındaki ayrımı yıkmıştır. Hobsbawm'a göre, spor da kamusal alan ile özel arasındaki ayrımın silikleşmesinde önemli bir role sahiptir. İki savaş arasındaki dönemde milletler ve devletleri temsil eden her türden spor takımı ile uluslararası çekişme sembolik düzeyde sürdürülmüştür. O zamana değin yalnızca orta sınıfın ilgi alanını teşkil eden ve çok

milletli devletlerin farklı milli unsurlarını bütünleştirmek, bu unsurlar arasındaki çekişmeyi yatıştırarak bir emniyet supabı olarak kullanılan müsabakalar artık milli mücadeleyi temsil ediyordu. Milletleri ve devletleri temsil eden sporcular da hayali cemaatlerin esas temsilcileri konumundaydı. Çok sayıda olimpiyat oyunlarının yaratıldığı bu dönemde spor, erkeklere milli duyguları aşılamanın en etkili yoluydu. Hobsbawm bunun nedenini bireylerin ömrünün bir anında kendisinin olmak istediği kadar mükemmel olan genç ve atletik insanların sembolize ettiği bir milletle rahatlıkla özdeşleştirebilmeleri ile açıklar (Hobsbawm 2010: 171).

Hobsbawm, modern milliyetçiliği 19. Yüzyıl sonu ve 20. Yüzyıl başlarındaki ulusal kurtuluş mücadeleleri ile başlatır. Çünkü bu dönemde milliyetçilik, bir taraftan emperyalist devletlerin yayılmacı siyasetini meşrulaştırırken, diğer taraftan yabancılara ve sosyalistlere karşı cephe alan toplumsal gruplar için kullanılmaya başlanmıştı. İlkel milliyetçilik tanımının mekansal ve kültürel bileşeni, modern milliyetçiliğin ihtiyaçlarını karşılayamaz hale geldiğinde egemen sınıf siyasetinin yakıcı söylemleri de milliyetçi ideolojiye dahil oldu. Siyasi istismara oldukça açık olan bu türden bir milliyetçilik, kendi ulusunun bekası adına her yola başvurmaya hazırdı. ‘Vatan hainliği’ kavramının da siyasi bir linç unsuru olarak çalışması bu döneme rastlar. Bu dönemde giderek sağa doğru kayan ve muhafazakar bir içerik kazanan milliyetçilik, ulusu etnisite ve özellikle de dil ile temellendirerek ırkçılığın kapısını aralamıştır. (Hobsbawm 1999: 67).

Carr’a göre, milliyetçiliğin doruğuna, halkları evlerinden zorla koparıp türdeş ulusal birimler yaratmak adına başka yerlere nakledilmesinin aydın bir politika olarak görülmeye başlandığında varılmıştır. Böylesi planlar, ilk kez, Fransız ihtilalci milliyetçiliğinin coşkun anlarında, Jakobenler Almanca konuşan nüfusu Alsace’dan sürmek ve yerine iyi Fransızları yerleştirmek istediğinde tartışılmıştı. Bu planlar yüz yirmibeş yıl sonra, Birinci Dünya Savaşı’nın ertesinde tekrar ortaya çıktı. Küçük çaplı nüfus değişimleri Yunanistan ile Türkiye, Yunanistan ile Bulgaristan arasında yapıldı. Bu politika Milletler Cemiyeti tarafından da desteklendi. “*Bu politikanın, ulusun kendi başına bir amaç olarak bireyin üstünde en kesin yüceltilmesi, insanların milliyetçilik putuna kitleler halinde feda edilmesi anlamına geldiği muhakkaktır.*” (Carr 2015: 49).

Bu uluslararası iklimin sonucu olan İkinci Dünya Savaşı Carr’a göre, modern uluslararası ilişkilerin üçüncü döneminin zirveye çıkışına ve felaketine işaret edip, bizi dördüncü bir dönemin eşğine bırakır.

4. Dördüncü Dönem

İlk bakışta, İkinci Dünya Savaşı yıllarının milliyetçiliğin en güçlü dönemi olduğu düşünülse de, özünde savaşın bazı dinamikleri, bir önceki dönemin kayıtsız şartsız milliyetçiliğinden gerilemeye işaret ediyordu. 1914 yılında Birinci Dünya Savaşı’nın başlangıcında görülen yurtsever heyecan İkinci Dünya Savaşı’nın başlangıcında yoktu. Carr’a göre, 1940 ve 1941 yıllarında Hitler’in zaferlerine önemli ölçüde katkıda bulunan siyasal savaş, milliyetçiliğin düşüşünün bir belirtisi ve aynı zamanda nedenidir. Siyasal savaş, ancak ulusal dayanışmada gedikler bulunduğu başarı sağlar; bu gedikleri genişletmeyi ve derinleştirmeyi hedefler. Bu bağlamda denilebilir ki; “*Hitler’in başarıları, onun aşırı milliyetçiliğinde değil, tersine milliyetçiliğin komşu ülkelerde çürüdüğü hakkında zekice yargısında saklıdır.*” (Carr 2015: 53).

Carr bu noktada İkinci Dünya Savaşı'nın, başından sonuna, ezici bir mağlubiyetle karşılaşmadan savaşı bırakmayan milli devletler tarafından yürütüldüğü gerçeğini göz ardı etmektedir. Almanya ve İtalya'da örnekleri görülen türden totaliter milliyetçilik gözden düşmüş olsa da, İtalya ve Batı Almanya'da onların ardından gelen demokratik cumhuriyetçilik de milliyetçiliğin ruh ve manasından yoksun değildi. Üstelik ABD, milletlerarası barışın tesis edilmesi amacındaki, 'Birleşmiş Milletler' olarak adlandırılacak bir milli devletler federasyonunun kurulmasında başı çekiyordu. Bu gelişmeler ekseninde, kısa sürede yalnızca Avrupa değil, tüm dünya milliyet temeline oturtulmuş oluyordu.

Bununla birlikte, İkinci Dünya Savaşı sonrası siyasi atmosfer içinde barışı tesis etmek oldukça güçlü. Savaştan galibiyetle çıkan komünist milliyetçi Rusya, Avrupa ve Asya'da saldırgan siyasetler izledi. Almanya, Japonya ve İtalyanın silahsızlandığı, Britanya ve Fransa'nın çekimser politikalar izlediği bir süreçte doğan güç boşluğu iki kutuplu dünya düzenini yarattı. Arkalarına ülkelerinin vatanserver kitle desteğini alan ABD ve Sovyetler Birliği, Birleşmiş Milletler'i propaganda için kürsü olarak kullandılar. (Hayes 2010: 175).

Bu dönem milliyetçiliğine dair diğer bir gelişme, İkinci Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda sol cemahta milli ve yurtsever duygu geniş yankı uyandırması olmuştur. Özellikle 1945'ten sonraki sömürgecilikten kurtulma ve bağımsızlık yanlısı hareketler, tartışma götürmez biçimde, sosyalist/komünist antiemperyalizmle özdeşleşmiş, milli kurtuluş adeta solun sloganı haline gelmişti. Paradoksal bir durum olarak, Batı Avrupa'daki yeni etnik ve ayrılıkçı hareketler, toplumsal devrimden yana ve Marksist söylemleri benimsemeye başlamışlardı.

Hobsbawm'a göre bu durum özünde gerçeği yansıtmamaktadır. 1930'lardan 1970'lere kadar egemen milli kurtuluş söyleminin solun kuramlarını yansıttığı söylenebilir. Milli yurtseverlik duygusunun yıllarca faşizmi çağrıştıracak şekilde kullanılmış olması, milliyetçilik üzerindeki sol retoriği daha da belirginleştiriyordu. 1848'den önce çok doğal sayılan milliyetçilikle solun ittifakı, Hitler'den sonra ve sömürgeciliğin sona erişiyile birlikte yeniden kurulmuş görünüyordu. Milliyetçiliğin alternatif meşruiyet alanları ancak 1970'den sonra ortaya çıkacaktı. Bu dönemin milliyetçi söylemleri özellikle komünist rejimleri hedef almaktaydı. Bu bağlamda, solun milliyetçilik üzerinde 1930'lardan sonraki hegemonyası geçici bir durum, hatta bir yanılsama olarak kabul edilebilir (Hobsbawm 2010: 179).

Carr'a göre, İkinci Dünya Savaşı'nın sonlarına doğru, zafere giden güçlerin hiçbiri eski anlamıyla milliyetçi değildir. Savaşın devamında oluşan yeni düzenin iki yeni devinin (Amerika Birleşik Devletleri ve Sovyetler Birliği) ulusal nitelikte olmayan isimleri ve çokuluslu statüleri, o dönem milliyetçiliğinin karakteristiğini sembolik düzeyde yansıtmaktadır. Ulusların içinde eridiği bir pota olmak Birleşik Devletler için bir övünç kaynağıdır (Carr 2015: 53). Bununla birlikte, savaş sırasında artan komünist Sovyet tehdidi ve sonrasında oluşan Soğuk Savaş dönemi, ABD'nin ideolojik etki alanını genişletmeye yönelik politikalarıyla sonuçlanmıştır. Bu Türden politikaların geliştirilmesi ve uygulanmasında oldukça etkin bir isim olan senatör Joseph R. McCarthy, 1940'lardan 1950'lere kadar ABD'de devlet aygıtının ve toplumun komünizmle mücadeleye uygun şekilde örgütlenmesi ve mobilize edilmesini sağlamış, bu uygulamalar 'McCarthyism'

olarak adlandırılmıştır. Benzer politikalar ABD ile ilişkisi olan ülkelerde hem politik söylemlere hem de uygulamalara büyük oranda yansımış ve milliyetçi reflexlerle karşılık bulmuştur (Meşe 2016: 62).

Sonraki dönem yani soğuk savaş dönemi boyunca milliyetçiliğin, büyük ölçüde evrensel ideolojiler ve güç rekabeti bağlamında şekillendiğini söyleyebiliriz. Bu dönem, iki süper gücün de kendi milli çıkarlarını muhafaza etmeye çalıştığı, bu çıkarları ideolojik terimler üzerinden düşündükleri ve ideolojilerini yorumlama şekillerinin de ulusal çıkarlardan ve müttefik devletler veya imparatorluklar üzerindeki hakimiyetlerini sürdürme arzusundan büyük ölçüde etkilendiği görülmektedir. Amerikan tarafından bunun anlamı, Batı Avrupa'nın birliği ve refahını desteklemek iken, Sovyet tarafının güvenlik anlayışı, uydu devletleri doğrudan denetlemek şeklindeydi (Hassner 2011: 277).

Batı'dan ve kapitalist sistemden tamamen farklı ilkeler üzerine kurulu olan Sovyetler Birliği, bünyesinde çok sayıda millet ve etnik grup barındırmaktaydı. Sınıfsız bir toplum yaratma hedefi, birlik içindeki ayrı ayrı milletlerin varlıklarının tanınmasını imkansız hale getiriyordu. Zira, milli kimliklerin ve ona duyulan aidiyetin genişlemesi demek Sovyet üst kimliğinin ve sınıfsız toplum hedefinin gerilemesi anlamına geliyordu. Üst birlik oluşturma politikası doğrultusunda bölgede var olan ulusal ve etnik kimlikler, egemen Sovyet sosyo-ekonomik sistemi ve ideolojisi tarafından bastırılmıştır. Birliğe bağlı cumhuriyetlerde yerel dillerin kullanımı engellenmiş, her cumhuriyete belirli oranlarda Rus nüfus yerleştirilerek etnik homojenizasyon sağlanmaya çalışılmış, ülke yöneticileri Merkez Komünist Partisi ve Sovyetler Birliği'ne bağlılık esasına göre belirlenmiştir. Bununla birlikte, Mihail Gorbaçov döneminde girilen yeniden yapılanma süreci içinde demokratikleşme ve kendi kaderini tayin hakkı gibi ilkeler daha fazla ön plana çıkarılarak, derinlerdeki etnik bölünmeler gün yüzüne çıkarılmış, Sovyet halkları arasında milliyetçi hareketler giderek yayılmaya başlamıştı. Birliğin dağılması ile birlikte Sovyet üst kimliği de ortadan kalkmış, ortaya çıkan bu kimlik krizinde etnik milliyetçilik hızla yükselmiştir. Sovyetler Birliği döneminde siyasal ve ekonomik 'üst birlik' düşüncesi ulusal kimlik ve düşünceleri geri plana itmişti. Birliğin dağılmasıyla birlikte, bağımsızlığını kazanan ülkelerde hızlı bir ulus inşa süreci içine girildi. Bu tarihten itibaren jeo-politik söylemlere kültürel kimliklerin ve dini inançların da eklendiğini görmekteyiz (Erlar 2007: 135).

Soğuk Savaşın sonlanmasıyla birlikte milliyetçilik iki farklı biçimde ortaya çıkmıştır: İlki, şanlı tarihe atıfta bulunan, şovenizm ve ırkçılığa dönük gerici bir milliyetçilik, ikincisi daha geniş bir etnik topluluk kurma hedefindeki yenilikçi milliyetçilik. O güne kadar üzeri örtülen milliyetçilik duygularının yeniden ortaya çıktığının ilk işareti eski Yugoslav Cumhuriyeti'nin bağımsızlığını ilan etmesi olmuş, körfez krizi ve savaşı döneminde ortaya konan 'yeni dünya düzeni' söylemleri ile devam etmiştir (Emiroğlu 2006: 67). Bağımsızlıklarını ilan eden Hırvatistan ve Slovenya'nın Avrupa Birliği tarafından tanınması ve devamındaki Sırbistan-Hırvatistan, Sırbistan-Slovenya, Bosna-Hersek-Hırvatistan, Bosna-Hersek-Sırbistan ve özellikle Sırbistan destekli Bosna-Hersekli Sırpların yürüttüğü savaşlar, Çekoslovakya'nın daha barışçı bir şekilde Çek Cumhuriyeti ve Slovakya olarak ikiye ayrılışı; Avrupa Birliği'ne karşı Avrupa'nın çeşitli bölgesinde (Norveç'in halkoylaması ile birliğe girmeyi reddetmesi ya da ortak para birimi kullanılmasına tepki ile yaklaşan ülkeler örneğinde olduğu gibi) yükselen milliyetçi

tepkiler ve daha birçok örnek 1990'lar sonrasında yaşanan gelişmelerdir (Selçuk 2012: 124).

Uluslararası politik düzenin dönüşümü, iki kutuplu dünya sisteminin sona ermesi, teknolojik gelişmelere koşut olarak hızla yaygınlaşan iletişim olanakları ile birlikte sermaye ve emeğin de coğrafyalar arası geçişkenliğinin kolaylaşması küreselleşme kavramını gündeme getirmiştir. Küresel süreç bölgesel çatışmaların giderek arttığı, etnik ve dini temelli çatışmaların dünya barışını tehdit ettiği bir siyasal yapıyı da beraberinde getirmiş, bu durum yeni dünya düzeni içinde milliyetçiliğin rolü, etkisi ve geleceğinin ne olacağına dair soruları gündeme taşımıştır. Ulaşım, iletişim ve mübadele ilişkilerinin milli sınırları aşacak şekilde yoğunlaşması ve çapının genişlemesini ifade eden bu süreç henüz sona ermiş değil, devam eden bir süreçtir (Şen 2004: 123).

Sonuç

Görülmektedir ki milliyetçiliğin bir ideoloji olarak tarih sahnesinde belirişi Batı Avrupa'da ulus devletlerin oluşumu ile eşzamanlı gerçekleşmiştir. Genel hatları itibariyle gözden geçirilen tarihsel arka plan okunduğunda milliyetçiliğe ilişkin söylenebilecek olan şey onun iki yüzyılı aşkın bir süredir uluslararası sistemi belirlemeyi sürdürdüğüdür. Milliyetçilik, kendini çağlara, siyasal rejimlere, ekonomik ve toplumsal yapılaraya uyarlayabilme yetisine sahip, oldukça dayanıklı bir ideolojidir. Smith milliyetçi ideolojiyi şu şekilde tanımlamaktadır: *“Milliyetçilik bukalemunvaridir, rengini bağlamından alır. Bu sonsuz kere yönlendirilebilir, şekil verilmeye ziyadesiyle müsait inanç, hissiyat ve sembollerden mürekkep dokuyu anlamak yalnızca her bir özgül durum içinde mümkündür...”* (Smith 2016: 129). Öyle ki, on dokuzuncu yüzyıl milliyetçilik çağı olarak adlandırılmış, yirminci yüzyılın ilk yarısında milliyetçilik dünyanın dört bir köşesinde haritaları yeniden çizmiştir. Yirmi birinci yüzyıla gelindiğinde ise kapitalizmin geçirdiği yapısal dönüşümler, küreselleşme, ulus-üstü oluşumların etkisi gibi süreçler nedeniyle birçok teorisyen millet ve millete dayalı siyasal örgütlenme biçimleri ile birlikte milliyetçi ideolojinin de giderek anlamsızlaşacağı konusunda hemfikir olsa da milliyetçilik kendini postmodern çağa da adapte etmeyi başarmış görünmektedir.

Kaynakça

- AĞAOĞULLARI, Mehmet Ali, (2011), *İmparatorluktan Tanrı Devletine*, Ankara: İmge Kitapevi.
- ANDERSON, Benedict, (2015), *Hayali Cemaatler*, İstanbul: Metis Yayınları.
- CARR, Edward Hallet, (2015), *Milliyetçilik ve Sonrası*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- DURGUN Şenol (2014), *Ulus İnşası ve Milliyetçilik*, Ankara: Binyıl Yayınevi.
- EMİROĞLU, Hüseyin, (2006), *Soğuk Savaş Sonrası Birleşmiş Milletler: İşlevi – Sorunları*, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, VII, 2: 59-81.
- ERLER, Özgün, (2007), *Bağımsızlık Sonrası Orta Asya Devletlerinde Milliyetçilik*, *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, II, 11: 133 - 139.
- ERÖZDEN, Ozan, (2013), *Ulus Devlet*, İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.
- GREENFELD, Liah, (2017), *Milliyetçilik; Moderniteye Giden Beş Yol*, İstanbul: Alfa İnceleme.
- HASSNER, Pierre, (2011), *Uluslararası İlişkilerde Milliyetçilik ve Şiddet*, A. D. Jafferelot vd. Milliyetçiliği Yeniden Düşünmek; Kuramlar ve Uygulamalar içinde, 261 – 288, İstanbul: İletişim Yayınları.
- HAYES, Carlton J. (2010), *Milliyetçilik; Bir Din*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- HOBSBAWM, Eric J. (2010), *Milletler ve Milliyetçilik*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- HUBERMAN, Leo (2017), *Feodal Toplumdan Yirminci Yüzyıla*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- MEŞE, Ertuğrul, (2016), *Komünizmle Mücadele Dernekleri*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- ÖZDEMİR, Hakan, (2012), *Ulus Devlet ve Ulusçuluğun Küreselleşme İle Etkileşimi: Vazgeçilemeyen Ulus Devlet, Yükselen Ulusçuluk*, *Sosyal Bilimler Dergisi*, XIV, 1: 39 – 59.
- POGGİ, Giafranco (2016), *Modern Devletin Gelişimi; Sosyolojik Bir Yaklaşım*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- POULANTZAS, Nicos, (2006), *Devlet, İktidar, Sosyalizm*, Ankara: Epos Yayınları.
- SANDER, Oral, (2011), *Siyasi Tarih; İlkçağlardan 1918'e*, Ankara: İmge Kitabevi.
- SÖNMEZ SELÇUK, Senem (2012). *Dünden Bugüne Milliyetçilik: Küresel Dünyada Yükselen Sesler*, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, XII, 3: 117 - 135.
- SMİTH, Anthony D. (2016), *Milli Kimlik*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- ŞAYLAN, Gencay, (2016), *Değişim, Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi*, Ankara: İmge Kitabevi.
- TANİLLİ, Server, (1986), *Yüzyılların Gerçeği ve Mirası; İnsanlık Tarihine Giriş*, İstanbul: Say Yayıncılık.

TANİLLİ, Server, (2011), **Uygarlık Tarihi**, İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

WALLERSTEIN, Immanuel, (2013), **İrk, Ulus, Sınıf; Belirsiz Kimlikler**, İstanbul: Metis Yayınları.

Ambalaj Tasarımında Sürdürülebilir Bir Alternatif Olarak İleri Dönüşüm

Upcycling as a Sustainable Alternative in Packaging Design

Merve ERSAN*

Öz:

Sanayileşme ile birlikte artan seri üretim ve küresel tedarik zincirlerinin oluşumu; tüketici, hammadde ve tasarım arasındaki bağlantının kopmasına neden olmuştur. Mevcut kaynak kullanımı, üretim ve tüketim süreçleri çevreye zarar veren birçok aşamadan oluştuğu için sürdürülebilir değildir. Kaynak tüketiminin yarattığı hammadde ve enerji kıtlığı, küresel ısınma ve iklim değişikliği hakkında endişeler artarken çevre dostu tasarım ve sürdürülebilirlik konuları daha çok önem kazanmaktadır. Kısa ürün ömürleri ve tek kullanımlık ambalajlar, kaynakların zamanından önce çöplere gitmesine neden olmaktadır. Ambalaj atıkları dünyadaki en büyük katı atık alanlarından birini oluşturmaktadır. Atıkların azaltılması, çevrenin korunmasına yardımcı olmak isteyen herkesin paylaştığı önemli bir hedeftir. Bu çalışmada, ambalaj tasarımında sürdürülebilir olmayan eğilimlere alternatif bir yaklaşım olarak ileri dönüşüm uygulamaları incelenmiştir. İleri dönüşüm bağlamında yeniden kullanım için tasarım, artan kaynak israfı ve çevresel atığı azaltma yöntemlerinden biri olarak ambalaj tasarımı sürecine entegre edilebilir. Atık ve kullanılmayan malzemelerin yeniden tasarlanması ve kullanılması konusuna dikkat çektiğinden, ileri dönüşüm çevreye duyarlı tasarım alanında da önemli bir yere sahiptir. Tasarımcının iletişim kurma potansiyelini sürdürülebilirlik alanında kullanması topluma yol gösterebilir, insanlara sahip oldukları

* Araştırma Görevlisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi Grafik Tasarımı Bölümü, merve.ersan@hbv.edu.tr, Orchid ID: 0000-0003-0587-7875.

ürünler ile yeni, yaratıcı ve üretken ilişkiler geliştirebileceği konusunda ilham verebilir. Araştırmada incelenen örneklerde, ileri dönüşüm kapsamında ikinci bir yaşama sahip ambalajların, yalnızca atığı ve israfı azaltmakla kalmadığı, aynı zamanda ürünü temsil eden kalıcı bir marka unsuru oluşturarak, markaya bir değer kattığı görülmektedir. Hatta bazı ileri dönüşüm çözümleri marka ile bütünleşerek onun bir temsili haline gelmektedir. Bunun yanı sıra, bir ambalajı ileri dönüşüm bağlamında yeni bir nesneye dönüştürmek, bunu gerçekleştirenlere hem tasarım pratiği hem de çevre duyarlılığı açısından bir gurur ve tatmin duygusu verebilir.

Anahtar Sözcükler: İleri dönüşüm, ambalaj tasarımı, sürdürülebilirlik, atık, yeniden kullanım

Abstract:

Increased mass production and formation of global supply chains due to the industrialization has caused the disconnection between the consumer, the raw material and the design. Current resource use, production and consumption processes are not sustainable as they consist of many stages that harm the environment. Concerns about raw material and energy scarcity caused by resource consumption, global warming and climate change increase, while environmental friendly design and sustainability issues gain more importance. Short product lives and disposable packaging lead to large amount waste of resources. Packaging wastes constitute one of the largest solid waste areas in the world. Reducing waste is an important goal shared by anyone who wants to help protect the environment. In this research, upcycling is examined as an alternative approach to traditional packaging design. Design for reuse in the context of upcycling can be integrated into the packaging design process as a solution to the growing problem of resource waste. Since it draws attention to the redesign and use of waste and unused materials, upcycling has an important place in the field of environmentally friendly design. When the designer uses his/her communication potential in the field of sustainability, he can guide the society and inspire people to develop new, creative and productive relationships with the products they own. In the examples examined in the research, it is seen that packaging with a second life within the scope of upcycling not only reduces waste and waste, but also adds value to the brand by creating a permanent brand element that represents the product. In fact, some upcycling solutions integrate with the brand and become a representation of the brand. In addition, transforming a package into a new object in the context of upcycling can give those who practice this a sense of pride and satisfaction, both in terms of design practice and environmental awareness.

Keywords: Upcycling, packaging design, sustainability, waste, reuse

1. Giriş

Ambalaj en genel anlamı ile, dağıtım, depolama, satış ve kullanım için ürünlerin korunmasına ilişkin bir tasarım ve teknolojidir. Ambalaj bir ürünün saklanması ve güvenli bir şekilde taşınmasına yardımcı olur. Ambalajın türünü ürünün şekli, ağırlığı, dayanıklılığı gibi özellikleri belirler. İyi bir ambalaj; içeriğini korur, ürüne değer katar, ürün hakkında bilgi verir, satın alınmasına katkıda bulunur ve çevre dostudur (Satheesan, 2021).

Ambalajın birincil işlevi, içeriğini fiziksel hasar, nem, oksidasyon ve biyolojik bozulmaya karşı korumak; ikincil işlevi ise ürünün tüketiciye dağıtımını kolaylaştırmaktır (Side, 2002). Doğru ambalaj malzemeleri, tasarımları ve dağıtım yöntemlerini kullanarak ürününün korunmasını sağlamak son derece önemlidir. Ambalaj aynı zamanda ürünün dağıtım ve satış kanalları aracılığıyla pazarlanmasını da teşvik eder (Han vd., 2005).

Tarihsel olarak ambalajın temel rolü, dağıtım esnasında ürün için koruyucu bir işlev sağlamaktır. Ancak zaman içinde pazarlama bağlamında ürün çeşitliliği ve rekabetin artması ile, ambalaja içindeki ürünün tanıtımını yapan görsel unsurlar ve işlevsel özellikler eklenmiş, böylelikle ambalaj bir görsel iletişim işlevi kazanmıştır (Çeken, Ersan ve Ağca, 2018). Sıklıkla “sessiz bir satış elemanı” olarak adlandırılan ambalaj, satın alma esnasında bir ürünün müşteriyi ikna etmenin son fırsatı konumundadır, çünkü ambalaj ürün kalitesinin ve özelliklerinin bir yansımasıdır (Cormack ve Oxley, 2013). Bu bağlamda iyi tasarlanmış ambalajlar, ürünün alıcı tarafından algılanan faydalarını ve dolayısıyla bir bütün olarak değerini arttırır. Bununla birlikte, bir ürünün ambalajının ilgi çekici olması, tek başına bile satın alma kararını etkileyebilir (Cahyorini ve Rusfian, 2011). Bu tür durumlarda, dürtüsel satın alma niyeti özellikle müşteri zihinsel olarak yoğun olduğunda veya mağazaya girmeden önce marka seçenekleri hakkında derinlemesine düşünmediğinde, yoğun bir şekilde ambalaj tarafından iletilen mesajla belirlenir (Akt: Garaszczuk, 2015).

Grafik tasarım, belirli bir ürünü tüketiciye iletme sürecinde ürünün tüketimine yönelik süreçleri etkileyerek hedef kitle üzerinde bir ihtiyaç algısı yaratma üzerine çalışmaktadır (Akengin ve Özkan). Tasarım alanında sosyal sorumluluk kavramı Endüstri devrimi ile birlikte gelişen ve değişen üretim-tüketim ilişkilerinin bir yansıması olarak doğmuştur (Çeken ve Işık, 2021). Gerber (2009), “çevresel sorumluluğa sahip, çevresel kriterleri temel alarak kararlar veren grafik tasarımın, sıra dışı bir şeymiş gibi görülmemesi gerektiğini vurgulamıştır. İklim değişikliği, atık problemi, çevre ve korunması konuları her yerde tartışmaların odağı haline gelmiştir. Tüketim döngüsünün tüm alanlarında sürdürülebilir ve geleceğe dönük sistemler kurulmaya çalışmalıdır. Sürdürülebilirlik bir alternatif olarak değil, gereklilik olarak tasarımın tüm alanlarına adapte edilmelidir. Bu ortamda, tasarımcının rolü de hızla değişmektedir. Ürün tasarımı bağlamında ambalaj tasarımının sürdürülebilirliği ikinci plana atılamaz. Tasarımcılar yaklaşımlarında eleştirel olmalı ve sürdürülebilirlik bağlamında bilinçli bir üretim yapıp yapmadıklarını sorgulamalıdır. 21. yüzyıl tasarımcısı artık insanların arzularına şekil vererek tüketim toplumunun yol arkadaşı değil, çözülmesi gereken gerçek sorunların deşifre edicisi olmalıdır (Satheesan, 2021).

2. Geri dönüşüm, Yeniden kullanım ve İleri Dönüşüm Kavramları

Mevcut kaynak kullanımı, üretim ve tüketim süreçleri çevreye zarar veren birçok aşamadan oluştuğu için sürdürülebilir değildir. Bunun yanı sıra artan ekonomik büyüme, kaynak tüketiminin yarattığı hammadde ve enerji kıtlığı, çevresel bozulma ve iklim değişikliği hakkında yaygın endişeler bulunmaktadır. Atıkların azaltılması, çevrenin korunmasını önemseyen herkesin paylaştığı önemli bir hedeftir. Günlük olarak kullanılan cam kavanoz, plastik, karton kutu, mobilya veya giysiler kullanılmaz hale geldiğinde ya da istenmediğinde genellikle atılırlar. Bunlar atık alanlarını dolduran ve çevreye zarar veren maddelerdir.

Sürdürülebilirlik kavramı birçok alanda ele alınmakta ve anlamı kullanıldığı alana göre değişiklik göstermektedir. Sürdürülebilirlik doğa ve ekoloji bağlamında, “gelecek nesilleri yeşil, düşük karbonlu ve daha esnek olabilen, kendini yenileyebilen bir ekonomi hedefi ile yaşamı tehdit eden unsurlara karşı çıkmaktır” (Enes, 2019: 25). Sürdürülebilir grafik tasarım, tasarımın çevre üzerindeki etkisini dikkate alan bir yaklaşımdır. Örneğin basılı tasarımlarda kağıt seçenekleri, mürekkep ve malzemeler tasarımın karbon ayak izini önemli ölçüde azaltabilir. Bu, daha az karbon salınımı ve doğal kaynakların daha verimli kullanılması anlamına gelir. Tasarım açısından sürdürülebilirlik aynı zamanda, uzun süreli kullanılabilme, kullanım ömrünü tamamladıktan sonra doğal döngüde kendine yer edinebilme hatta başka üretimlere kaynak olabileme özelliklerini de kapsar (Oduncu, 2020).

Ambalaj atıkları dünyadaki en büyük katı atık alanlarından birini oluşturmaktadır. Ambalajlar, taşıdığı ürün tüketildiği anda işlevselliği devam etse bile atığa dönüşmektedir. Bu nedenle grafik tasarımda sürdürülebilirlik söz konusu olduğunda üzerinde durulması gereken ilk konulardan biri ambalaj tasarımıdır (Çeken ve Ersan, 2015). Çevreye duyarlı üretim ve tüketim yapmanın yolları olarak yeşil ambalaj, çevre dostu ambalaj, sürdürülebilir ambalaj, sıfır atık başlıkları altında geri dönüşüm, yeniden kullanılabilirlik (uzun ömürlü ambalaj) ve biyo-bozunabilirlik (kısa ömürlü ambalaj) gibi yöntemler geliştirilmektedir.

Richardson’a (2011) göre atıkların azaltılması için alınabilecek bazı tedbirler şöyle sıralanabilir:

- Daha uzun ömürlü ürünlerin geliştirilmesi; birçok kez onarılabilen, yeniden kullanılabilen ve yeniden üretilebilen yüksek kalitede ürünlerin tasarlanması,
- Belirli bir kullanım ömrü olan ürünlerde kompostlanabilir, toksik olmayan ve çevre üzerinde olumlu veya nötr etkisi olan malzemelerin kullanılması,
- Geri dönüşüm, ileri dönüşüm veya yeniden üretim yoluyla sağlam bir yeniden kullanım sisteminin oluşturulması.

Atığı daha oluşmadan azaltmak için tasarımda daha az malzeme kullanmak, tekrar kullanılabilir malzemelerle tasarlamak ve bitmiş tasarımı tekrar kullanılabilir yapmak bu alanda grafik tasarımcıların uygulayabileceği çözümlerdendir (GMK, 2002). Bitmiş tasarımı tekrar kullanılabilir yapmanın yolu yeniden kullanım ve ileri dönüşüm gibi yöntemlerden geçmektedir. İleri dönüşüm kavramını daha iyi anlayabilmek için geri dönüşüm ve yeniden kullanım ile olan benzerlik ve farkları netleştirmek

gereklidir. Geri dönüşüm, “yeniden değerlendirilme imkanı olan atıkların çeşitli işlemlerden geçirilerek hammaddeye ya da yan ürününe dönüştürülerek tekrar üretime katılmasına denir” (Çimen ve Yılmaz, 2012). Plastik, cam, alüminyum, kağıt, tenek gibi atıkların büyük bir kısmı geri dönüştürülebilmektedir. Geri dönüşüm, atık miktarını ve yeni hammadde toplama ihtiyacını azaltarak kirliliği önler, doğada CO2 miktarını azaltır, doğal kaynakların korunmasına yardımcı olur ve enerji tasarrufu sağlar.

Geri dönüşüm, atıkları azaltma konusunda alternatif bir çözüm olsa da mevcut tek seçenek bu değildir. “Bir ürünün, tüketicinin kullanımından sonra herhangi bir kimyasal ve biyolojik işleme tabi tutulmadan, tekrar aynı veya farklı amaçlar için değerlendirilmesi yeniden kullanım olarak açıklanabilir” (Elibol vd. 2018). Bir ürün ne kadar az malzemeden oluşuyorsa ve teknolojik olarak ne kadar basitse, onu yeniden kullanmak o kadar kolay olmaktadır. Ürünün yeniden kullanılabilmesi için malzemesinin dayanıklı ve buna elverişli olması, işlevsel olması, bileşenlerinde zehirli madde içermemesi, farklı malzemeler ile birleştirilebilir olması gereklidir (Mercan, 2016). Bir örnek ile netleştirmek gerekirse, kullanılmış bir cam şişenin, eritilmesi ve bu erimiş cam kullanılarak yeni bir abajur yapılması geri dönüşümdür. Cam gıda şişesinin yıkandıktan sonra benzer amaçlar ile kullanılmaya devam edilmesi yeniden kullanımdır. Bunun yerine, aynı şişeye ampul vb. gerekli malzeme eklenip bir lambaya dönüştürülmesi ileri dönüşümdür (Resim 1). Kısacası, geri dönüşüm, bir ürünün sınıflandırılma ve ezilme gibi yöntemlerle hammaddeye indirgenmesinin ardından bu bileşenlerinin yeniden kullanılması anlamına gelirken, ileri dönüşüm, bir nesneyi olduğu gibi tamamen veya kısmen yaratıcı bir şekilde yeniden kullanarak yeni bir ürün ortaya çıkarır. Ortaya çıkan ürün, işlevsel olarak eskisine benzer veya farklı olabilir.

“İleri dönüşüm” en basit tanımı ile eski veya istenmeyen ürünleri farklı bir amaca hizmet edecek şekilde yeni ve kullanışlı öğelere dönüştürmektir. İleri dönüşüm herkes tarafından uygulanabilecek çevresel bir çözümdür. Söz konusu malzemeye bağlı olarak ileri dönüştürmenin birçok yolu vardır. Kullanılmış bir şişenin boyanarak veya süslenerek vazo veya yağdanlığa dönüşmesi, eski bir kapının bir yatak başlığı ya da masa tablasına çevrilmesi (Resim 1b), karton kutulardan çocuk oyuncakları tasarlanması (Resim 1c), bebek beşikleri, çekmeceler ya da valizlerin evcil hayvan yatağına dönüştürülmesi sıklıkla uygulanan ileri dönüşüm biçimleridir.



Resim 1a) Cam şişelerden yapılmış lamba tasarımı, b) eski bir kapı kullanılarak yapılmış masa c) karton kutudan yapılmış oyuncak araba otoparkı

1990’larda ortaya çıkan ileri dönüşüm konsepti, atılacak nesnelere veya malzemelerin “orijinalinden daha yüksek kalitede veya değerinde bir ürün yaratacak şekilde yeniden kullanılması” anlamına gelir (Wegener, 2016). İleri dönüşüm her zaman insan yaşamının bir parçası olmuştur. İlk insanların çakmaktaşını ya da kemiği kullanışlı aletlere, bitki örtüsünü barınaklara çevirmesi bir tür ileri dönüşüm olarak kabul edilebilir. İleri dönüşümün temel olarak iki farklı motivasyonu bulunmaktadır. İlki, temel insani ihtiyaçlarını karşılama zorunluluğundan kaynaklanan ileri dönüşümdür; gayri resmi yerleşim yerlerinde barınaklar inşa etmek için atık malzemelerin kullanılması buna bir örnektir. İkinci yaklaşım ise bir sanat veya zanaat olarak aksi taktirde atılacak çeşitli ürün ya da materyalleri güzel ve kullanışlı nesnelere dönüştürmektir (Bridgens vd., 2018).

Son 150 yılda, ürün ambalajı konsepti önemli ölçüde gelişmiş ve değişmiş olsa da ambalajın ikinci ömrü ya da ileri dönüşüm bağlamında yeniden kullanılabilir olması yeni bir yaklaşım değildir (Satheesan, 2021). 1860’lardan 1880’lere kadar olan dönem, çift kullanımlı ambalajların dönemi olmuştur. Bu dönemde Sanayi Devrimi’nin ikinci dalgası ve demiryollarındaki önemli gelişmeler ile birlikte ticaret hızla gelişmiştir. Bu süre zarfında malzemeler ve işlemler oldukça pahalı ve zahmetli olmuş; bu nedenle ambalaj öncelikli olarak bir depolama yolu olarak görülmüş ve yalnızca mücevher, hediyelik eşya, ayakkabı, birinci sınıf yiyecekler gibi kaliteli ürünler için kullanılmıştır. Ambalaj malzemeleri pahalı ve zor bulunur olduğu için ürün kullanımından sonra bir işleve hizmet edecek şekilde tasarlanmıştır. Örneğin yem çuvalları ve un torbaları daha sonra elbise, önlük, pijama, çocuk kıyafetleri ve diğer ev eşyalarını dikmek için dekoratif desenlerle basılmıştır (Akt: Satheesan, 2019). İkinci Dünya Savaşı sırasında da her tür kaynağın sınırlı olması nedeniyle ileri dönüşüm faaliyetleri hükümetler tarafından güçlü bir şekilde teşvik edilmiştir. Örneğin tekstil kılıfı, kumaşların karne ile alınması ve yıpranmış giysilerin yeniden kullanımıyla israf azaltılmaya çalışılmıştır (Bridgens vd., 2018).

On dokuzuncu yüzyıla kadar “sahip olunan her şeye değer verilmiş, gerekli bakımları yapılmış ve faydasının sınırlarına kadar kullanılmıştır” (Akt: Bridgens vd., 2018). Ancak ikinci Dünya Savaşı’nı takip eden on yıl içinde, makineleşme ve üretimin otomasyonu ilk kez, tüketim mallarının üretim talebini aşmasını sağlamıştır. Aynı zamanda, teknolojik gelişme yavaşlamış, ürün güvenilirliği artmış, ürünün daha iyisini alma ya da değiştirme ihtiyacını azaltmıştır. Daha önce servis ve bakımları süresiz olarak tasarlanan ürünlerin yerine, giderek kısalan bir “ürün ömrü” kavramı yaratılmıştır. “Sonraki yarım yüzyıl boyunca dünyaya yayılan “Bir kenara atma” kültürü gelmiş ve hemen hemen her tür ürüne yayılmıştır” (Cooper, 2005). Bunun yanı sıra, “Tüketici” kavramının yükselişi ile birlikte ürün satın alma dili de değişmiştir. “Müşteri” kelimesi, bir tedarikçi ile bir dereceye kadar düzenli ve devam eden bir ilişkiyi ifade ederken; “tüketici” kelimesi daha soyut bir pazarda daha soyut bir figürü ifade etmektedir” (Williams, 1985).

Sanayileşme ile birlikte artan seri üretim ve küresel tedarik zincirlerinin oluşumu; tüketici, hammadde ve tasarım arasındaki bağlantının kopmasına neden olmuştur. Ürünlerin bu şekilde tasarımı ve üretimi, insanların satın aldıkları ve kullandıkları ürünler hakkında nasıl düşündükleri ile ilgili nesiller boyu sürececek bir değişimi başlatmıştır. Bir ürün satın alındığı andan itibaren maddi açıdan değer kaybetmektedir.

Giyim, otomotiv, teknoloji, mobilya gibi farklı alanlarda tüm ürünler moda ve zevkler değiştiğiçe yeniden tasarlanmakta ve üretilmektedir. Bu kültürel değişimler, kaynak kullanımını artırarak olumsuz çevresel sonuçlar yaratmıştır. Kısa ürün ömürleri ve tek kullanımlık ambalajlar, kaynakların zamanından önce çöplere gitmesine neden olmaya başlamıştır.

İleri dönüşümün en önemli avantajı, geri dönüşüme kıyasla çevre üzerindeki etkiyi azaltmasıdır. Çünkü bir nesneyi geri dönüşüm sürecinin temel bir parçası olan ham maddelere dönüştürmek önemli miktarda enerji gerektirmektedir. İleri dönüşüm her ambalaj ya da malzeme için mümkün olmasa da, mümkün olan durumlarda geri dönüşüme kıyasla çevre üzerinde daha az etkiye sahip ve verimli bir süreçtir. İleri dönüşüm, malzemelerin çöpe gitmesini engellediği için, çöp depolama alanından tasarruf sağlarken aynı zamanda zehirli gazlar ve benzeri kirletici maddelerin atmosfere yayılması ve toprağa bulaşması riskini azaltır. İleri dönüşümde üretimle ilgili oluşabilecek herhangi bir kirlilik, enerji israfı ya da yeni malzeme tüketimi söz konusu değildir. Tablo 1’de geri dönüşüm ve ileri dönüşüm süreçlerinin aşamaları bulunmaktadır.

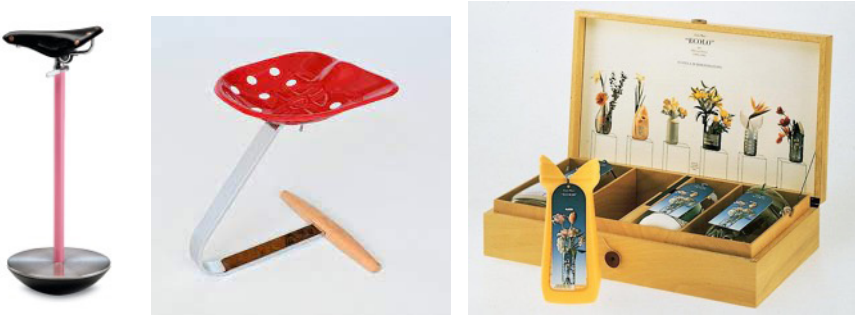


Tablo 1. Geri dönüşüm ve ileri dönüşüm süreçlerinin aşamaları

İleri dönüşümün yaratıcı bir şekilde uygulanması insanların malzemeler ile yaratıcı bir süreçte bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Atık malzemelerin kullanımı, tasarıma yenilenmiş bir kimlik duygusu katarak ayırt edici nesnelere sonuçlanabilir. Bunun yanı sıra, bir ambalajı ileri dönüşüm bağlamında yeni bir nesneye dönüştürmek bunu gerçekleştirenlere hem tasarım pratiği hem de çevre duyarlılığı açısından bir gurur ve tatmin duygusu verebilir.

3. Ambalaj Tasarımında İleri Dönüşüm

İleri dönüşüm bir terim olarak yaklaşık yirmi yıl önce ortaya çıkmış olsa da 20. yüzyılın tasarımcıları, çok daha önceden yeniden kullanma ilkesine dayanan projeler tasarlamıştır. Örneğin Achille Castiglioni isimli İtalyan tasarımcı, 1950'lerin başından beri, sanatsal hazır-yapım (ready-made) fikrini ironik bir şekilde ele alarak, bisiklet selesi, traktör koltuğu gibi çeşitli nesnelere aldığı parçaları mobilya tasarımı bağlamında yeni bileşenler olarak kullanmıştır (Resim 2a). 1992'de ise tasarımcı Enzo Mari, bitmiş deterjan şişelerinden saksı yapmayı teşvik eden "Ecolo" isimli bir set tasarlamıştır (Resim 2b). Set, plastik ambalaj şişelerinin vazoya nasıl dönüştürüleceğine dair öneriler içeren bir kılavuz içermektedir. "Ecolo" sadece geri dönüşümün önemine dikkat çekmekle kalmamış, aynı zamanda ileri dönüşüm bağlamında tasarım üzerine düşünmeyi teşvik etmiştir.



Resim 2 a) Achille Castiglioni'nin oturma tasarımı <https://www.moma.org/collection/works/1390> b) Enzo Mari'nin 1992'de tasarladığı "Ecolo" seti <https://www.inexhibit.com/wp-content/uploads/2018/06/upcycling-enzo-mari-ecolo-alessi-c-museo-alessi.jpg>

İleri dönüşüm, ambalaj tasarımı bağlamında ambalajın ikinci bir yaşamı olacak şekilde tasarlanması anlamına gelmektedir. Bu yaşam, ilkinе benzer ya da tamamen farklı işlevsel özelliklere sahip olabilir. Resim 3'te ikinci bir yaşama sahip ambalaj tasarımı bağlamında oldukça tanınmış bir örnek bulunmaktadır. "Pembe Kabarcık Kесе" isimli baloncuklu fermuarlı poşetler, başlangıçta bir kozmetik markası tarafından ürünlerini taşıma esnasında kapalı tutmak ve korumak için tasarlanmıştır. Ancak oldukça ayırt edici ve işlevsel olan bu ambalajın kullanıcılar tarafından oldukça beğenilmesi sonucu "pembe keseler" markasının bir temsili haline gelmiştir. Kullanıcılar, bu keselerin içinden ürünü çıkardıktan sonra makyaj çantası, cüzdan gibi amaçlarla kullanmaya devam etmektedir.



Resim 3. Pembe kabarcık kese isimli ileri dönüşüm konsepti <https://www.lumi.com/blog/second-life-packaging>



a) Resim 5a) Çocuklar için boyama materyaline dönüşen giysi kutusu <https://www.lumi.com/blog/second-life-packaging> b) Kukla gösterisine Nestle şekerleme kutusu <https://www.untilthecowscomehome.com/packaging>

Samsung, karbon ayak izini azaltmak amacıyla 2020 yılında çıkardığı televizyonlarının ambalajlarında “İleri Dönüşüm Çözümü” isimli yeni bir uygulamaya başlatmıştır. Televizyonların standart görünümlü karton ambalajlarının üzerinde, kullanıcıya kutuyu ev dekorasyonunda sehpa, dergilik, evcil hayvan evi gibi çeşitli işlevsel nesnelere dönüştürmede rehberlik edecek bir kılavuza yönlendiren bir kare kod bulunmaktadır. Oluklu karton ambalajın noktalı bir dokudan oluşan yapısı, ileri dönüşüm yapmaya karar veren kullanıcıların ölçü alma ve kesme gibi işlemlerde işini kolaylaştırmaktadır. Büyük boyutlu karton ambalaj malzemelerinin atığa dönüşmesini önleyen bu konsept, sürdürülebilirlik ve ileri dönüşümün yaratıcı bir birleşimini temsil etmektedir.



Resim 6. Samsung “İleri Dönüşüm Çözümü” isimli televizyon ambalajı uygulaması <https://ifdesign.com/en/winner-ranking/project/samsung-upcycling-solution-for-tv-packaging/308319>

Bir ambalaj, içindeki ürün tükendikten ya da çıkartıldıktan sonra da amacının dışında kullanılabilirse değerli bir amaca hizmet eder. Resim 6’da görseli bulunan bir giyim markasının ileri dönüşüm konseptli ambalajı, yapıştırıcı kullanılmadan, tamamen geri dönüştürülebilir ve biyolojik olarak parçalanabilir malzemeden yapılmıştır. Esasen giysi kutusu olan bu karton ambalaj, tüketiciye kutuyu kullandıktan sonra bir giysi askısına dönüştürme seçeneği sunmaktadır. Kullanıcıların kutuyu askıya dönüştürme aşamasında da yapıştırıcı ya da başka bir ek malzemeye ihtiyaç duymayacağı şekilde tasarlanan bu ambalaj, sürdürülebilir bir çözüm sunarken, aynı zamanda markaya değer katılabileceğini göstermektedir.



Resim 7. Giysi askısına dönüşen çevre dostu giysi ambalajı <https://www.add-less.com/aleph-apparel>

Sonuç

Mevcut kaynak kullanımının sürdürülebilir olmaması, tüketimin yarattığı hammadde ve enerji kıtlığı, küresel ısınma ve iklim değişikliği konularında yaygın endişeler ve tüketimi eleştiren küresel hareketler giderek artarken, çevre dostu tasarım ve sürdürülebilirlik konuları daha çok önem kazanmaktadır. İçinde bulunan ürün tüketildiği anda işlevselliği devam etse bile atığa dönüşen ambalajlar, katı atık alanlarını en çok kaplayan atık türüdür. Bu nedenle sürdürülebilir ambalaj tasarımı grafik tasarım alanında ayrı bir öneme sahiptir. Kısa ömürlü biyo-bozunur ambalajlar, defalarca yeniden kullanılabilen uzun ömürlü ambalajlar ve geri dönüşüm gibi uygulamalar ambalaj tasarımı alanında sürdürülebilirlik kapsamında yapılan uygulamalardandır. Sürdürülebilirlik bilinci ile uygulanan yöntemlerden biri olan ileri dönüşüm, aksi taktirde çöpe atılacak malzemelerin yeni bir bağlamda fonksiyonel bir şekilde kullanılabilmesini sağlamaktadır. İleri dönüşüm, çevresel açıdan faydalarının yanı sıra atığa değer katmanın bir yolu olarak öne çıkmaktadır. İleri dönüşüm uygulamalarıyla, önceden tanımlanmış başka bir amacı olan nesnelere, daha farklı ve değerli nesnelere dönüştürülür. Çünkü ileri dönüşümde bir tasarım ya da zanaat süreci söz konusu olmaktadır.

Çeşitli malzeme ve teknolojilerin endüstriyel tasarım ve grafik tasarım alanlarıyla birleştiği ambalaj tasarımı, ileri dönüşüm açısından verimli sonuçların alınabileceği bir alandır. Ambalaj tasarımı bağlamında ileri dönüşüm, ambalajın tasarımcısı tarafından öngörülerek tasarıma uygulanabileceği gibi, ürünün son kullanıcısı tarafından da çeşitli fikirler geliştirilerek uygulanabilir. Bu araştırmada incelenen örnekler, ambalajın tasarımcıları tarafından öngörülen ileri dönüşüm konseptleridir. Bu tür örnekler tüketicilere de kendi imkanları ile ileri dönüşüm yapma konusunda fikir vermektedir. Endüstriyel ya da kurumsal düzeyde yapılan ileri dönüşüm uygulamalarının yanı sıra ev içi ileri dönüşüm; ihtiyaçları daha az finansal kaynakla karşılamak açısından tüketiciler için ekonomik bir alternatif olmaktadır. İncelenen örneklerde, ikinci bir yaşama sahip ambalajların, yalnızca atığı ve israfı azaltmakla kalmadığı, aynı zamanda ürünü temsil edecek kalıcı bir marka unsuru oluşturarak markaya bir değer kattığı görülmektedir. Hatta bazı ileri dönüşüm çözümleri marka ile bütünleşerek onun bir temsili haline gelmektedir.

Bunun yanı sıra ortaya çıkan özgün tasarım, uygulayan kişiye de bir öğrenme deneyimi ve tatmin duygusu vermektedir. Benzer şekilde ileri dönüşüm, çocuklar ile uygulandığında onlara tasarruf ve çevre bilinci kazandırmakta, yaratıcı olma ve problem çözme becerilerini kullanmaya teşvik etmektedir.

Bir ürün ambalajını farklı bir amaç için yeniden kullanılacak şekilde tasarlamak, çevre bilincinin yanı sıra yüksek düzeyde yaratıcılık gerektirir. Geleneksel tasarım süreci, kullanılmamış malzemeler içerirken ileri dönüşüm, mevcut malzemenin tamamen yeni bir işleve dönüştürüldüğü farklı bir tasarım sürecini kapsar. Ambalaj malzemelerini veya parçalarını yeni bir bağlamda kullanmak, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden zorlayıcı bir süreçtir. İleri dönüşümün ambalaj tasarımında uygulanması tasarımcıyı, malzemenin fiziksel potansiyelini ve bunun ötesini düşünmeye zorlar.

Grafik tasarımın iletişim gücü, sosyal amaçlar için kullanıldığında toplum için oldukça ilham verici olabilir. Çevreye duyarlı ve sürdürülebilir tasarım konularında günümüzde tasarımcılar arasında bir duyarlılık oluşmuş olsa da bu bilincin daha fazla

uygulama ile hayata geçmesi gereklidir. Bu nedenle, bu konuların tasarım eğitiminde yer alması gereklilik haline gelmiştir. Geri dönüşüm, sürdürülebilir tasarım, sıfır atık, ileri dönüşüm konularında öğrenciye daha fazla bilgi verilerek sosyal bir bilinç kazandırılmalıdır. Tasarımcıları çevreye duyarlı tasarım konusunda eğitmek, toplumda farkındalık yaratabilmeleri açısından önemlidir. Günümüzde önemi gittikçe artan sosyal açıdan sorumlu tasarımın yakın gelecekte tasarım eğitiminde ve uygulamalarında daha geniş bir yere sahip olacağı öngörülebilir.

Kaynaklar:

AKENGİN, Gültekin, and İrem Fulya Özkan. (2021) “*Sanatlararası Etkileşimde Tasarımcıların Özgürlük ve Özgünlük Kaygıları*”. Sanat Eğitimi Dergisi, 9(1) 28–36. doi: 10.7816/sed-09-01-04.

BUTKEVIČIENĖ, Vitalija, (2008)Jurgita Stravinskienė, and Aušra Rūtelionienė. “*Impact of consumer package communication on consumer decision making process.*” Economics of Engineering Decisions, 56(1), 57-65.

CAHYORİNİ, Astri, and Effy Zalfiana Rusfian. “*The effect of packaging design on impulse buying*”. Journal of Administrative Science and Organization, 18(1), 11-21. (2011).

COLES, R. C., ve Beharrell, B. “*Packaging innovation in the food industry.*” British Food Journal. (1990).

CORMACK. B., ve Oxley, M. (2013) “*Identity: The visual language of brands.*” Admap 2013, 1-4..

COOPER, Tim., (1994). “*Beyond recycling: the longer life option.*” New Economics Foundation.

ÇEKEN. Birsen. ve Ersan, Merve. (2015) “*Grafik Tasarımcının Sosyal Sorumluluğu ve Çevreye Duyarlı Grafik Tasarım*”. Uluslararası Sanat Sempozyumu Bildiri Kitabı Cilt 2. Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi, Ankara..

ÇEKEN, Birsen., Ersan, Merve., ve Ağca, Çağhan. (2018) “*Ambalaj Tasarımında İşlevsellik ve Silindirik Formundaki Gıda Ambalajları İçin Bir Sistem Önerisi.*” Ulakbilge. 6(28)..Doi: 10.7816/ulakbilge-06-28-01

ÇEKEN, Birsen ve Işık, Mehmet. (2021) “*Instagram’daki Sosyal Sorumluluk Postlarının Grafik Tasarım Açısından İncelenmesi: Geleceğe Nefes Kampanyası Örneği*”. Sanat Eğitimi Dergisi, 9/1: s. 62–72. doi: 10.7816/sed-09-01-07

ÇİMEN, Osman, and Mehmet YILMAZ. (2012) “*İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları.*” Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 25(1) 63-74.

ELİBOL, Gülçin Cankız, (2018)et al. “*Mobilya tasarımında” yeniden kullanım”: tasarımdan üretime dönüşüm.*” Art-e Sanat Dergisi 11(21) 134-156.

ENES, Esra. (2019) “*Adaptation Of Zero-Waste Pattern Design Method To Fashion Industry With The Case Of Turkey.*” Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: İzmir Ekonomi Üniversitesi..

GARASZCZUK, Michael. (2015) “*Attentional-Capture Efficacy and Brand Qualities of Minimalist Packaging Design.*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. King’s University College. https://ir.lib.uwo.ca/psychK_uht/21.

GMK, “*Dedi Ki.*” Sayı 03 [çevirimiçi], (2002). <http://gmk.org.tr/uploads/news/file14466674082139212261.pdf> [Erişim Tarihi: 17 Aralık 2017]

JUNG H. Han, Colin H. L. Ho and Evangelina T. Rodrigues. 2005 “*Intelligent Packaging.*” Innovations in food packaging içinde. Elsevier. (Ed.). Han, J. H.

MERCAN, Boran Neslihan. 20216“*Mobilyanın Yeniden Kullanımının Sürdürülebilirlik Bağlamında İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İç Mimarlık Anabilim Dalı. .

ODUNCU, Semih. 2020 *Grafik Tasarımın Sürdürülebilirlik İçerisindeki Rolü ve Bioposter Tasarımı*. İdil Sanat ve Dil Dergisi, 9(67), 481-496 .

ÖZSAÇMACI, Bülent, ve Özdemir, Handan. (2020) *Çevre Dostu Ambalajlı Ürün Özelliklerinin Tüketici Tutum ve Satın Alma Niyetine Etkisi*. İşletme Araştırmaları Dergisi. 12(3), 2682-2701. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.1001>

RİCHARDSON, Mark. (2011) “*Design for reuse: Integrating upcycling into industrial design practice.*” International Conference on Remanufacturing. 1-13.

SATHEESAN, Ashwathy. (2021) “*Designing for second life: Systemic design for sustainable packaging in appliance manufacturing industry.*” State-of-the-Art Upcycling Research and Practice. Springer, Cham, 15-18.

SİDE, C. (2002) *Food Product Development Based on Experience*, pp. 151–152. Iowa State Press, Ames, IA..

SİLAYOİ, Pinya, and Mark SPEECE. (2007) “*The importance of packaging attributes: a conjoint analysis approach.*” European journal of marketing 41(11-12), 1495-1517.

SMİTH, Katherine Taken, and Tracy R. Brower. (2012) “*Longitudinal study of green marketing strategies that influence Millennials.*” Journal of Strategic Marketing 20(6) 535-551

WEGENER, Charlotte. (2016) “*Upcycling.*” *Creativity—A New Vocabulary*. Palgrave Macmillan, London,. 181-188.

WİLLİAMS, R. (1985) *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press..

YILMAZ, Abdullah., Bozkurt, Yavuz. (2010) “*Türkiye’deki Kentsel Katı Atık Yönetimi Uygulamaları ve Kütahya Katı Atık Birliği (KÜKAB) Örneği.*” Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1: 11-28.

21. Yy. Becerilerinden Robotik Ve Kodlama Eğitiminin Türkiye Ve Dünyadaki Yeri

21st Century Skills In Robotics And Coding Training Turkey And The World

Harun KARATAŞ*

Öz

Bilgi işlemsel düşünme, 21. yüzyıl becerilerini de içeren “bilgi işlemsel düşünme (computational thinking)” kavramı son zamanlarda sıkça kullanılmaya başlanmıştır. 21. yüzyıl becerileri ve Bilgi işlemsel düşünme becerileri günümüzün ve geleceğin önemli becerileri arasında yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı, kodlama ve robotik çalışmalarının ülkemizde ve dünyadaki durumunun ne olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaçla, kodlama ve robotik uygulamalarının ne düzeyde olduğunu ortaya konulması için bir alan yazın taraması yapılmıştır. Bu araştırma tarama modeli bir çalışma olup, verilerin toplanması sürecinde doküman incelemesi tekniğine başvurulmuştur. Tarama modeli bir çalışma olarak desenlenen bu çalışmada kodlama eğitimini tanımlamak, kodlama eğitiminin öğretim programlarındaki yerini ortaya koymak, kalkınma planlarında kodlama konusunun yerini ve önemini irdelemek, kodlama ve robotik uygulamalarının ne düzeyde olduğunu ortaya konulması, kısaca kodlama eğitimi konusunun eğitim politikalarındaki yerini ortaya koymak amacıyla bir alanyazın taraması yapılmıştır. Bu çalışmanın araştırma ortamları olarak, Web of Science (WOS), google akademik, Ulusal Tez Merkezi kullanılmıştır. Araştırmada, “coding”, “coding education”, “learning coding” ile “kodlama”, “kodlama eğitim” ve “kodlama öğrenme”, “robotics” “robotik kodlama” anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır. Sonuçlar eğitim ve eğitsel

* Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara/Türkiye, karatas.harun@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4295-676X>

araştırmalar ile tarama daraltılıp sadece “makaleler” ve “alan yazın araştırmaları” ile sınırlandırılmıştır. Elde edilen makaleler araştırmacı tarafından araştırma soruları bağlamında ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okullardaki Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin 7. Ve 8. sınıflarda da zorunlu bir ders olarak devamlılığının sağlanması, kodlamanın daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı, okullardaki donanım yeterliliklerinin giderilmesi gerektiği, yerel olarak yapılan çalışmaların merkezi olarak yürütülmesinin sağlanması ve tüm illerde benzer projelerin oluşturulması desteklenmesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Robotik, kodlama, bilgi işlemsel düşünme, 21.YY becerileri

Abstract

The concept of “computational thinking”, which includes computational thinking and 21st century skills, has recently been used frequently. 21st century skills and computational thinking skills are among the important skills of today and the future. The aim of this study is to reveal the situation of coding and robotics studies in our country and in the world. For this purpose, a literature review was conducted to reveal the level of coding and robotics applications. This research is a survey model study and document analysis technique was used during the data collection process. In this study, which was designed as a survey model study, a study was conducted to define coding education, to reveal the place of coding education in curriculum, to examine the place and importance of coding in development plans, to reveal the level of coding and robotics applications, in short, to reveal the place of coding education in education policies. literature review has been done. Web of Science (WOS), google academic, National Thesis Center were used as research environments of this study. In the research, “coding”, “coding education”, “learning coding” and “coding”, “coding education” and “coding learning”, “robotics” “robotic coding” keywords were searched. The results were narrowed down to educational and educational research and limited to only “articles” and “literature studies”. The obtained articles were examined separately by the researcher in the context of research questions. As a result of the research, it was concluded that the continuity of the Information Technologies and Software course in schools as a compulsory course in the 7th and 8th grades will provide a better understanding of coding, the hardware deficiencies in schools should be eliminated, the local studies should be carried out centrally and similar projects should be created in all provinces. such results have been achieved.

Keywords: Robotics, coding, computational thinking, 21st Century skills

Giriş:

Bilgi işlemsel düşünme. 21. yüzyıl becerilerini de içeren “bilgi işlemsel düşünme (computational thinking)” kavramı son zamanlarda sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavram aynı zamanda bilgisayarca düşünme, kompüstasyonel düşünme, bilişimsel düşünme ve hesaplamalı düşünme şeklinde de karşımıza çıkmaktadır. İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağının gereksinimlerini karşılamak ve asla öğrenmeyi bırakmayan bir dünyada gelişmek için 21. yüzyıl becerileriyle donatılmış bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojisinin hızla gelişmesi ile birlikte bu becerilere sahip olmak herkes için oldukça önemlidir. Bu becerileri kazanmış bireylerin yetiştirilmesiyle üretim kapasitesi tüketim kapasitesinden yüksek bireyler yetiştirmek mümkündür. Bu becerileri edinme ve hayata hazırlık sürecinde, ülkenin eğitim kurumları ve eğitim politikaları çok önemlidir. Ayrıca gelecek nesilleri ve aday adayları yetiştiren öğretmenlerin de bu becerilerin farkında olması ve kendisinin de bu becerileri sahip olması önemlidir.

21. Yüzyıl becerileri olarak tanımlanan, problem eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi becerileri ile donanmış, nitelikli insan gücü olarak tanımlanabilmektedir. Günümüzde, bu becerilerin kazandırılması çok önemlidir. Ayrıca eğitimde nitelikli insan ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamak için bazı değişiklikler yapılmıştır. Farklı yöntem ve tekniklere yer verilmektedir. Ayrıca eğitimde nitelikli insan talebinin karşılanması için bazı değişiklikler yapılmıştır. Bununla birlikte, tüketim anlayışından, üreten bir toplum anlayışına doğru bir değişim de söz konusudur. Bu değişim gelecek neslin daha çok tüketmesi anlayışı yerine üretimde yer alması anlayışı da benimsenmiştir. Özellikle, teknolojiye yaşanan büyük değişim ile birlikte, kodlamanın gerekliliği çalışmalara yansımıştır. Ayrıca alanyazın incelendiğinde kodlamanın yanı sıra, robotik kodlama uygulamalarının da bilgi işlemsel düşünme becerisini olumlu yönde etkilediğine yönelik çalışmalar görülmüştür.

Kodlama becerisi son zamanlarda 21. yüzyıl becerisi olarak görülmekte ve akıl yürütme sürecinin bir parçası olarak düşünülmektedir (European Commission, 2014). Kodlama, kodlama becerisinin ötesinde öğrencileri problem çözmeyi de içeren bilgi işlemsel düşünmeye zorlamaktadır (Lye ve Koh, 2014). Bilgi işlemsel düşünme kodlamadan çok daha fazlasıdır ancak bununla birlikte bilgi işlemsel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamada kodlama tercih edilebilecek önemli bir araç olarak görülmektedir (Voogt ve diğerleri, 2015). Kodlama sadece bilgisayar bilimleri ile ilgili olmayıp, öğrencilerin karşılaştıkları problemlere yaratıcı çözümler üretebilmesini sağlar (Karabak ve Güneş, 2013). Aynı zamanda kodlama öğretimi ile öğrencilerin; dijital okuryazarlıkları, yaratıcılıkları, problem çözme, analitik düşünme ve uzamsal düşünme becerileri, süreç ve sonuç odaklı düşünme becerileri, işbirlikli çalışma ve öğrenme becerileri ile yaparak öğrenme alışkanlıkları gelişir (Akpinar ve Altun, 2014; Demirer ve Sak, 2016). Giderek artan sayıdaki birçok ülke bu becerilerin öğrencilere kazandırılması amacıyla kodlama öğretiminin önemini kavramış ve bu doğrultuda çalışmalara başlamıştır.

Bu alanda Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde robot geliştirme ve kodlama ortamlarına yönelik bu çalışmalarda; eğitimde robot kullanımının, öğrencilerin derse karşı motivasyonunu artırarak daha anlamlı ve kalıcı öğrenme sağladığı ve kodlama becerisini geliştirdiği (Özdemir, Çelik ve Öz, 2009); kodlama sürecini daha ilgi

çekici hale getirdiği, yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağladığı ve işbirlikli çalışma gibi yöntemlerin kullanılmasına olanak sağladığı (Ersoy, Madran ve Gülbahar, 2011); bilimsel yaratıcılık ve bilim süreci becerilerini arttırdığı (Çavaş ve diğerleri, 2012); öğrencilerin el becerilerinin yanında fen ve matematik zekalarını da geliştirdiği (Fidan ve Yağın, 2012); öğrencileri güdülediği, eğlendirdiği, kodlama öğrenmelerine katkı sağladığı (Çankaya, Durak ve Yünkül, 2017); öğrencilerin tablet bilgisayar kabulünü, öz yeterliklerini ve blok tabanlı kodlama başarılarını olumlu yönde arttırdığı (Soykan, 2018); erken çocukluk döneminde yaratıcı düşünme, algoritmik ve kavramlar arası ilişki kurabilme becerilerini geliştirdiği (Siper Kabadayı, 2019); öğrencilerin kodlama erişilerini, problem çözme becerilerini ve motivasyonlarını arttırdığı (Özer, 2019) belirtilmektedir. Ancak bu çalışmalar sınırlı sayıda kodlama platformlarında (Arduino, İdea, Microsoft Small Basic, Mindstorm Nxt Education, LegoWeDo Education 2.0, Scratch) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca probleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan robotik kodlama öğretiminin öğrencilerin başarıları, bilgi işlemsel düşünme becerisi öz yeterlik algıları ve pozitif duygularını nasıl etkilediği ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Tüm bu gelişmeler, bireylerden beklenen becerilerin de etkisi ve çağı yakalamak amacıyla eğitimde de değişimleri zorunlu kılmıştır. Bu çalışma ile bilgi işlemsel düşünme becerisi, kodlama ve robotik kavramlarının ne anlama geldiği, eğitime sağlayabileceği katkılar, Türkiye’de ve farklı ülkelerde kodlama ve robotik uygulamalarına ilişkin betimsel bir yöntem ile açıklanmaya çalışılmıştır.

a. Çalışmanın Önemi

Tüketen bir toplumu üreten bir topluma dönüştürülmesi için bireylere kazandırılacak becerilerin önemi büyüktür. Özellikle dijital gelişmelerin hızla farklılaştığı ve geliştiği bir dünyada üreten bireyler; ülkelerin ekonomik anlamdaki yarışlarında yerini belirleyecektir. Bu çerçevede, birçok ülke eğitim sistemlerinde, teknolojiyi eğitimin içerisine entegre etmektedir. Kodlama ve robotik eğitimleri de dijital dünyanın diliyle konuşabilmeyi sağlayabilecek araçlardır. Bu nedenle kodlama eğitimi, birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi ülkemiz eğitim sisteminde de yerini almıştır. Kodlama yeni bir kavram olmasa da günümüz ihtiyaçları doğrultusunda, kodlamaya ve robotik kodlamaya yönelik farkındalığın arttığı görülmektedir. Birçok ülke okul öncesi düzeyinde de kodlama ve robotik eğitimlerine yer vermektedir. Tüm bu gelişmeler, kodlama ve robotik konusunda yapılacak çalışmaların önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Günümüzde kodlama becerisi, tüm bireylerin edinmeleri gereken 21. yüzyıl becerileri arasındadır (European Commission, 2014). Kodlamayı öğrenmek, kod yazmayı öğrenmekten daha çok bireylerin problem çözme, yaratıcı düşünme, 11 işbirlikçi çalışma gibi becerileri kazanmalarına yardım eder. Nitekim Fessakis, Gouli ve Mavroudi (2013), kodlamayı öğrenerek bu becerileri küçük yaşta kazanmanın, problem çözme becerilerini, üst düzey ve algoritmik düşünmeyi geliştirdiğini ifade etmektedirler.

Robotik kodlama; öğrencilerin mekaniği ve kodlamayı bir araya getirerek oluşturdukları bir kodlama türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin yazdıkları kodlardan fiziksel bir sonuç elde etmelerini sağlar. Başka bir ifade ile öğrenci, kendi yazdığı

kodlar ile robotları hareket ettirdiğini gördüğünde kodlama onun için daha eğlenceli hale gelmekte ve oyun oynarken kendini de geliştirmektedir (Eğitimia, 2019). Robotik kodlama ile öğrenciler somut bir şey yaratma ve bunu yapmak için kodladıkları eylemleri gerçekleştirme fırsatına sahip olurlar. Robotlar, öğrencilere eğlenceli bir şekilde bilimsel yöntemi, kodlama mantığını ve mühendislik tasarım süreçlerini öğretirken aynı zamanda problem çözme, işbirlikli çalışma ve matematiksel düşünme becerileri ile yaratıcılıklarını geliştirir (Fidan ve Yalçın, 2012).

Günümüzde robotik kodlama öğretiminde robot kodlama yazılımları, fiziksel robot ve sanal robot kodlama ortamlarının kullanımı oldukça fazladır. Fiziksel kodlanabilir robot kitlerine; Makeblock Kitleri (mBot Robot Kit), Lego Mindstorms Kitleri (NXT, Ev3), Parallax Robotik Kitleri (Robotics Arduino Shield Kit), Dash ve Dot, Fischertechnik Kitleri (Fischertechnik Introduction to STEM I ve II), VEX IQ Platformu Kitleri (Starter Kits), Primo ve Robo Mind örnek gösterilebilir. Robot kodlama dillerine ise; mBlock, Mindstorm Nxt Education, Microsoft Touch Develop, Microsoft Small Basic, ROBOT C, S4A, Parallax Propeller C, Arduino, Microsoft Robotics Developer Studio R4 örnek olarak gösterilebilir (Numanoğlu ve Keser, 2017). Küçük yaşlardan itibaren kodlama ve robotik becerisi kazanan çocuklar, artık tamamen bu teknolojilerin tasarladığı dünyamızda rekabet etmeye, yaratıcı fikirler üretmeye ve pratik çözümler geliştirmeye bir adım önde başlamaktadırlar.

b. Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, kodlama ve robotik çalışmalarının ülkemizde ve dünyadaki durumunun ne olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşılmasında; aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramıştır.

1. Kodlama ve robotik eğitimi nedir?
2. Kodlama ve robotik eğitimlerinin etkilerine yönelik araştırma sonuçları nedir? Ne gibi faydalar sağlamaktadır?
3. Türkiye’de ve farklı ülkelerde kodlama ve robotik eğitimlerinin eğitim sistemleri içerisindeki düzeyleri nelerdir?

Yöntem:

Kodlama ve robotik uygulamalarının ne düzeyde olduğunun ortaya konulması amacıyla bir alan yazın taraması yapılmıştır.

Bu araştırma tarama modeli bir çalışma olup, verilerin toplanması sürecinde doküman incelemesi tekniğine başvurulmuştur. Tarama modeli bir çalışma olarak desenlenen bu çalışmada kodlama eğitimi tanımlamak, kodlama eğitiminin öğretim programlarındaki yerini ortaya koymak, kalkınma planlarında kodlama konusunun yerini ve önemini irdelemek, Kodlama ve robotik uygulamalarının ne düzeyde olduğunun ortaya konulması, kısaca kodlama eğitimi konusunun eğitim politikalarındaki yerini ortaya koymak amacıyla bir alanyazın taraması yapılmıştır.

c. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın araştırma ortamları, Web of Science (WoS) google akademik, Ulusal Tez Merkezi kullanılmıştır. Araştırmada, “coding”, “coding education”, “learning coding” ile “kodlama”, “kodlama eğitim” ve “kodlama öğrenme”, “robotics” “robotik kodlama” anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır. Sonuçlar eğitim ve eğitsel araştırmalar ile tarama daraltılıp sadece “makaleler” ve “alanyazın araştırmaları” ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca, değişik ülkelerin öğretim programlarında “programlama ve kodlama” için farklı terimlerin kullanıldığı belirlenmiştir (Balanskat & Engelhardt, 2014). Daha sağlıklı sonuçlar elde etmek için “teaching programming, coding, learning coding” anahtar kelimeleri ile yeniden alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama eğitim ve eğitsel araştırmalar alanındaki makaleler ile sınırlandırılmıştır. Bu aşamadan sonra elde edilen makaleler araştırmacı tarafından araştırma soruları bağlamında ayrı ayrı incelenmiştir.

Bulgular:

Bu çalışmada, elde edilen bulgular, araştırma sorularının veriliş sırasına göre sunulmuştur.

a. Kodlama ve Robotik Eğitimi

Bu çalışmanın ilk sorusu, “Kodlama ve robotik eğitimi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla konuyla ilişkili diğer kavramların tanımlarına da yer verilmiştir.

Kodlama kavramı yeni bir kavram değildir. Alan yazında, “programlama” kavramı ile aynı anlamı içermektedir. Kodlama, programların oluşturulmasını sağlayan komutlar bütünü olarak tanımlanabilir. Programlama; bilgisayar insan etkileşimini sağlayarak belirli bir problemi bilgisayar yardımıyla çözmek için çeşitli komut dizilerinin kullanıldığı uygulama ve geliştirme süreçlerini kapsarken (Computer programming, 2015). Kodlama ise bilgisayara veya elektronik devrelere istenilen işlemleri yaptırmak için yazılan komut bütünüdür (Kodlama, 2018) . Yani programlama, kodlamadan daha kapsamlıdır. Günümüzde programla deyince Java, C++, C# gibi üst seviyeli programla dilleri kullanılarak yazılan komut dizileri akla gelirken, kodlama deyince Scratch, Scratch for arduino, Mblock gibi kodlama araçları gelmektedir. Robotik ise; kodlamanın nesnelere üzerine etkisini gerçekleştirilme işlemini ifade etmektedir.

Bu duruma katkı olarak Lye ve Koh (2014) programlamanın, kodlamanın üstünde ve ötesinde bir şey olduğunu belirterek, soyutlama, ayrıştırma, problem çözmeyi içeren bilgi işlemsel düşünme becerisini kazandıran daha karmaşık bir süreç olduğunu belirtmiştir. Fakat kodlama araçlarının kolay kullanımı ve eğlenceli ara yüze sahip olması çocukların kodlamaya karşı ilgi ve isteğini arttıracığından ileriki yaşlarında üst seviyeli programlama dilleri kullanarak program yazabilmelerini kolaylaştırıcı etkisinden söz edebiliriz. Kodlama veya programlama eğitimi öğrencilerdeki program yazma becerisini geliştirirken esasında BİD becerisini geliştirmek amaçlı da kullanılmaktadır (Sayın ve Seferoğlu, 2016).

Günümüzde bireylerin sahip olması gereken beceriler teknolojinin etkisiyle kendini güncellemiş, çağa adapte olmuştur. Bunlar; problem çözebilme, yaratıcı düşünme, algoritma tasarlayabilme ve hesaplamalı düşünme gibi becerilerdir. Bu becerilerin ön plana çıkmasıyla kodlama kavramı da ilişkili olarak gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Çünkü kodlama ve bilgisayar biliminin öğretilmesi ile problem çözebilme, yaratıcı düşünme, algoritma tasarlama ve hesaplamalı düşünme gibi bireylerde bulunması gereken 21.yüzyıl becerileri kazandırılabilir (Shin ve ark., 2014).

Yaşamımızda gittikçe önemli bir konuma doğru giden kodlama, “21. yüzyıl becerileri” olarak nitelendirilen becerilerden biri olarak kabul görmeye birlikte, çalışma yaşamının çeşitli alanlarında uzmanlar için kilit bir beceri olarak görülmektedir (Sayın, Seferoğlu, 2016). Bu nedenle 21. yüzyılda tüm alanlarda çalışanlar için kodlama ve programlama yetilerinin her zamankinden daha önemli hale gelmesi öngörülmektedir. (Sayın, Seferoğlu, 2016). Bu doğrultuda kodlama öğrenmek beraberinde algoritma tasarlamak, problem çözmek, üretim becerileri kazanmak gibi yetileri de bireye kazandırmakta ve bireyi geleceğe hazırlamaktadır.

Robotik kodlama ise robotik nesnelerin programlama dilleri kodları yardımı ile programlama aracılığı ile istenen işleve sahip olmasının sağlanmasını ifade eder. Robotik uygulamalarda farklı kitler kullanılarak eğitimsel uygulamalar gerçekleştirilir. Kodlamanın tarihi 1960’lı yıllara dayanmaktadır. Logo programlama dilinin kullanımı ile başlamıştır (Calao, Moreno-Leon, Correa & Robles, 2015). Birçok kişi kodlama ve robotik uygulamalarına ileri düzeyde eğitim gerektiren bir iş olarak bakmaktadır. Çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Örneğin, Schwartz ve arkadaşları (2006)’nın yapmış oldukları çalışmada; programlama ve algoritmanın yeterince gelişmemesinin nedenleri arasında programlamanın zor ve karmaşık olması, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve ön yargılarının neden olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda programlamanın “zor” olarak nitelendirilmesi beraberinde programlamanın daha kolay öğrenilmesini sağlayacak araçların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu amaçla blok tabanlı programlama olarak adlandırılan araçlar kodlamanın daha kolay öğretilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Özellikle, 21. Yüzyıl becerilerinden biri olarak ifade edilen bilgi işlemsel düşünme becerisinin bireylere kazandırılmasında, kodlama eğitiminin küçük yaşlarda başlaması ile ulaşılabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, kullanımı daha kolay, eğlenceli ve anlaşılabilir olan birçok kodlama platformu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, birçok programı kullanarak (ToonTalk, Squeak, Etoys, Stagecast, Creator, Microworlds, JR, Scratch, Code.org. vb.) kendi etkileşimli oyunlarını, animasyonlarını, simülasyonlarını ve hikayelerini oluşturabilmektedir (Sayın & Seferoğlu, 2016). Kodlama eğitimlerinde yaygın olarak kullanılan programlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Kodlama Eğitiminde Kullanılabilecek Bazı Beceri, Yazılım ve Robotik Uygulama Araçları

Okul Seviyesi	Beceri	Yazılım	Robotik Uygulama Araçları
Okul Öncesi	Sıraya koymak, küçük parçalara ayırmak, komut vermek.	Scratch JR, Code.org, Kodable (iki bölümü), The foos	BeeBots, KIBO
İlkokul	Blog tabanlı programlama araçlarını kullanarak programlara çeşitli komutlar eklemek.	Scratch JR, Code.org, scratch, kodable ve code monkey	Sphero, Dash & Dot, LEGO WeDo
Ortaokul	Blog tabanlı programlama araçlarını kullanarak, ileri düzey programlara çeşitli komutlar eklemek.	Scratch, scratch ile programlanable robotlar AppInventor, Kodu Game Lab, Flip Boom Classic, Crazytalk	Lego Mindstorms
Lise	Metin tabanlı programlama araçlarını kullanma, Gerçek hayatın ihtiyaçları için programlama yapma	Kodu Game Lab ve Unity ile oyun yapmak, App Inventor ile mobil uygulama yapmak, Robotik ile LabView uygulaması yapmak, Swift ile iOS uygulaması yapmak, C # ile masaüstü uygulaması veya Php veya Asp.Net ile web uygulaması yapmak	Ardunio, Raspberry Pi...

Xia ve Zhong (2018) çalışmalarında, ilk ve orta öğretim okullarındaki robotik bilginin öğretilmesi ve öğrenilmesi konusunda nitelikli çalışmaları incelemeyi ve incelenen çalışmalara dayanarak robotik eğitimin (RE) gelecekteki araştırma perspektiflerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Anahtar kelimeler ve kartopu yaklaşımı ile çevrimiçi

veri tabanlarında sistematik bir arama yapıldıktan sonra, 22 SSCI dergi makalesi bu incelemeye dahil edilmiştir. Her makalede toplam dokuz ana faktör belirlenerek incelenmiştir: örnek gruplar, süre, robot tipleri, robotik içerik bilgisi, çalışma tipi, müdahale yaklaşımları, ölçüm araçları, ana bulgular ve öğretim önerileri. Çalışma sonuçları 3 şekilde yorumlanmıştır. İlk olarak, deneysel çalışmaların çoğunda küçük örneklem kullanılmış ve çalışmalar iki aydan daha az bir sürede yapılmıştır. En büyük örneklem grubu ilkökul öğrencileri ve çoğu çalışmada LEGO robotları kullanılmıştır. İkinci sonuçta, çalışmaların yarısından fazlasında deneysel olmayan bir araştırma tasarımı yapılmıştır. Gözlem, anket, görüşme ve ürünlerin değerlendirilmesi yaygın olarak kullanılan ölçüm araçlarıdır. Üçüncü sonuçta ise 22 makalede önerilen öğretim önerileri dört ana başlıkta toplanmıştır: serbest çalışma ortamı, hedeflenmiş tasarım, uygun pedagoji ve anında geribildirim. Genel olarak, 22 çalışma, RE' nin ilk ve orta öğretimde büyük bir eğitim potansiyeli olduğunu öne sürmektedir.

Şimşek (2018) çalışmasında görsel kodlama ve robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin BİDB' ne ve akademik başarılarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Ortaokul 5. sınıfta öğrenim gören 60 öğrencinin katıldığı araştırmada, son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Öğrenciler 30'ar kişilik iki gruba ayrılarak öncelikle bir ay süre ile birinci gruba Scratch ile görsel kodlama, ikinci gruba mBlock ile robotik kodlama; daha sonra bir ay süre ile birinci gruba mBlock ile robotik kodlama, ikinci gruba Scratch ile görsel kodlama öğretimleri yapılmıştır. Grupların yer değiştirmeleri arasında üç ay süre vardır. Araştırmada veri toplamak için öğretimlerin öncesinde, sonrasında ve grupların yer değiştirmesi ile yapılan öğretimlerin sonrasında testler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Scratch ile görsel kodlama ve mBlock ile robotik kodlama arasındaki akademik başarıda ve BİDB'lerinde anlamlı bir fark olmadığı, her iki grubun da akademik başarılarının ve BİDB'lerinin arttığı tespit edilmiştir. Ancak görsel kodlama ile başlamanın robotik kodlama ile başlamaktan akademik olarak daha verimli olduğu görüldüğünden her iki teknikten sadece birini kullanacakların görsel kodlamayı tercih etmelerinin akademik başarıyı daha olumlu etkileyeceği tespit edilmiştir.

Soykan (2018) çalışmasında, sorgulamaya dayalı robotik kodlamanın ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin blok tabanlı kodlama öz yeterlikleri ve akademik başarıları ile tablet bilgisayar kullanım algılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. İki bölümden oluşan çalışmanın ilk bölümünde ortaokul öğrencilerine yönelik "Tablet Bilgisayar Kabul Ölçeği" geliştirilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde ise 28 ortaokul 5. sınıf öğrencisi ile sekiz haftalık "Sorgulamaya Dayalı Robotik Kodlama Eğitimleri" yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel çalışma sonucunda, sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemiyle yapılan robotik kodlama öğretiminin öğrencilerin blok tabanlı kodlama öz yeterlikleri, başarıları ve tablet bilgisayar kabulünü arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin verilen eğitime yönelik etkinlikleri beğendikleri görülmüştür.

Martin-Ramos ve diğerleri (2018) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin kurmuş olduğu bir girişimin verdiği Arduino tabanlı projeler aracılığıyla STEM eğitimlerini alan öğrencilerin kodlama ve akran koçluğu hakkındaki tutumlarını incelemiştir. Çalışmaya lise 11. sınıf düzeyinde 26 öğrenci ve fen ve mühendislik fakültesi 1. sınıf düzeyinde 18 öğrenci olmak üzere toplam 44 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarını anlamak ve akran temelli öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmenin yanı sıra, bilgisayar bilimleri ve ilgili disiplinleri takip

etmelerini nelerin teşvik ettiği veya caydırdığı hakkında bilgi edinmek için çalışmalar yapılmıştır. Çalışmada, öğrencilere iki ayrı günde iki seans şeklinde gönüllü olarak 8 saatlik seminer verilmiş ve öğrenciler projeleri 3-4 kişilik gruplar halinde yapmışlardır. Seminerde, öğrencilere Arduino ve kodlama dilinin temelleri teorik olarak verilmiştir. Bununla birlikte tüm öğrencilerin katıldığı 6 mini proje uygulamalı bir bölüm olarak verilmiş, ardından öğrenciler seçtikleri başka bir proje üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Verilen eğitimlerde proje tabanlı öğrenme ile BİDB'leri dolaylı olarak geliştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak 4'lü likert tipinde 5 bölümden oluşan bir Sung ve diğerleri (2017) ilkökul düzeyinde robotik öğretimi için bir öğretim stratejisinin etkisini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, iki grup üzerinde problem çözme becerilerini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını New York'ta bir devlet okulunda ikinci sınıfta öğrenim gören okul sonrası kursuna kayıtlı 37 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler rastgele iki gruba ayrılarak farklı sınıflara atanmışlardır. Gruplardan birinin çalışma ortamında somut materyallere daha fazla yer verildiğinin belirtildiği çalışmada Lego WeDo robotik eğitim setleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, somut materyallerin daha fazla kullanıldığı gruptaki öğrencilerin problem çözme becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Numanoğlu ve Keser (2017) çalışmalarında, mBot robot kitinin kodlama öğretiminde kullanılabilirliğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada temel kodlama kavramlarını içeren örnek uygulamalar mBlock kodlama ortamı kullanılarak tasarlanmış ve mBot robot kitiyle denenmiştir. Araştırma sonucunda, mBot robot kiti ve mBlock kodlama ortamı sayesinde kodlama kavramlarını içeren çeşitli uygulamaların kolaylıkla tasarlanıp kullanılabilmesi görülmüştür. mBot'un montajı ve kullanımının oldukça kolay olduğu, sınıf ortamında kullanmaya uygun ve sağlam olduğu da araştırma bulgularındandır. Ayrıca araştırmacılar, kodlama öğretiminde robot kullanımı ile soyut kavramların kolaylıkla somutlaştırılabileceğini ve kodlama çıktılarını hemen görebilen öğrencilerin problem çözme ve BİDB'lerini daha kolay ve hızlı şekilde geliştirebileceklerini belirtmişlerdir.

Merlo-Espino ve diğerleri (2017) çalışmalarında, öğrencilerin eleştirel düşünmelerinin gelişimini teşvik etmeyi amaçlayan bir araştırma projesi geliştirmişlerdir. Projeye bir devlet okulunda öğrenim gören bir grup lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmadaki derslerde eğitimler, eğitici robotik kitlerinin olduğu harmanlanmış öğrenme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tasarım tabanlı araştırma metodolojisi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yardımcı olan bilgi işlem teknolojileri ve eğitim robotları, öğretmenlerin gerçek yaşam problemlerine ve çeşitli öğrenme-öğretme süreçlerinin farklı stillerine uyum sağlamasına izin veren dinamik ve modern araçlar olduğu için önemli seçenekler olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, uzun vadeli beklenen sonucun, eleştirel düşüncenin gelişimini desteklemek amacıyla liselerde eğitim robotları ile eğitimlerin olması gerektiği şeklinde vurgulanmıştır.

Küçük ve Şişman (2017), çalışmalarında robotik öğretim sürecinde bire bir etkinlikler ile ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerin davranış biçimlerini öğrenmeyi amaçlamışlardır. Katılımcılar, 8 ile 11 yaş arasında 18 ilköğretim okulu öğrencisi ve 18 öğretmen adayından oluşmuştur. Öğrencilerin Lego ile oynama tecrübelerinin olduğu ve hepsinin bilgisayar oyunlarını sevdiği belirtilmiştir. Robotik öğretim sürecinde

etkinlikler bire bir olarak hem sınıf içinde hem de sınıf dışında gerçekleştirilmiştir. Yapılan etkinlikler öğretmenler tarafından öğrencilerin davranış biçimlerini etkilemeyecek şekilde video kaydına alınmıştır. Öğrenci öğretmen etkileşimlerini analiz etmek için nicel içerik analizi ve gecikmeli sıralı analiz kullanılmıştır. Bulgulardan yola çıkarak elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin süreç içerisinde sık sık sorular sorularak fikirlerini paylaşmaları için teşvik edilmesi gerektiği, özellikle erkek öğrencilerin bu sorulara daha fazla ihtiyaç duydukları, öğrencilerin tasarladıkları robotlarla oynamaları için yeterli süreye ihtiyaç duydukları, öğretimin bir oyun senaryosuyla tasarlanmasının daha eğlenceli olabileceği, erkek öğrencilerin süreçte daha çabuk dikkat dağınıklığı yaşamaları sebebiyle motivasyonlarını korumak için daha fazla işbirlikçi ve rekabetçi faaliyetlere yer verilmesi gerektiği, öğretmenlerin yüksek zorluktaki etkinlikler için düşük zorluktaki etkinliklere göre daha fazla rehberlik etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar çalışmanın, robotik etkinlikler içeren öğrenme ortamlarının tasarımında dikkate alınabileceğini belirtmişlerdir.

Kasalak (2017), robotik kodlama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin blok temelli kodlama öz yeterlik algılarına etkisini incelediği çalışmasında 329 ortaokul öğrencisi ile “blok temelli kodlama öz yeterlik ölçeği” geliştirme çalışması yürütmüştür. Aynı zamanda robotik kodlama etkinliklerine yönelik öğrencilerin deneyimlerini incelemek amacıyla Deci ve diğerleri (1994) tarafından geliştirilen “etkinlik algısı ölçeği” ni Türkçeye çevirerek araştırmasında kullanmıştır. Scratch ve Arduino robotik setlerinin kullanıldığı beş haftalık uygulama 58 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, evde bilgisayar ve internet olup olmama durumu, daha önceden Scratch kullanıp kullanmama ve cinsiyet gibi bazı özelliklere göre değişmeksizin öğrencilerin blok temelli kodlama öz yeterlik algılarının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan gözlem ve görüşmelerden de öğrencilerin etkinlikleri ilgi çekici ve eğlenceli buldukları, gelişimlerine olumlu katkı sağladığını düşündükleri belirlenmiştir.

Çankaya, Durak ve Yünkül (2017) çalışmalarında, robotlarla kodlama öğrenen öğrencilerin kodlamaya yönelik başarılarını ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Karma araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada veriler; robotlarla kodlamaya yönelik uygulamalı performans değerlendirme sınavı, OECD tarafından yapılan PISA 2012 sınavından alınmış yaratıcı problem çözme testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Dokuz ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmada bir hafta süre ile Lego Mindstorms EV3 robot setleri ile kodlama öğretimi yapılmıştır. Çalışma sonucunda daha önce robotlarla kodlama öğretimi almayan öğrencilerin öğretim sonunda başarı ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ile kodlama başarıları arasındaki ilişkiye bakılarak yaratıcı düşünme becerileri yüksek olan öğrencilerin kodlama öğretiminde daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, yapılan öğretimin onları eğlendirdiği ve motivasyonlarını arttırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

b. Kodlama ve Robotik Öğretiminin Eğitime Sağladığı Faydalar

Bu çalışmanın ikinci sorusu “*Kodlama ve robotik eğitimlerinin etkilerine yönelik araştırma sonuçları nedir? Ne gibi faydalar sağlamaktadır?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruyu cevaplayabilmek için konuyla ilişkili alan yazın taranmıştır.

Robotik ve kodlama uygulamalarının 21. Yüzyıl becerilerinden biri olan bilgi işlemel düşünme becerisinin kazandırılmasında katkısı olduğu belirtilmektedir. Bilgi işlemel düşünme becerisi alan yazında, farklı kavramlarla ifade edilmektedir. “Kompüsyonel düşünme”, “hesaplamalı düşünme”, “bilişimsel düşünme”, bilgisayarca düşünme” gibi kavramlar alan yazında kullanılmaktadır. Wing (2006), bilgi işlemel düşünmeyi, “temel bilgisayar bilimleri kullanılarak problemlerin çözümü, sistemlerin tasarımı ve insan davranışlarının anlaşılması” olarak tanımlamıştır. Bilgi işlemel düşünme, bilgisayar kullanarak problem çözme kapasitesinin artırılması, yaratıcılığın geliştirilmesi, mantıklı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacını taşımaktadır (Korkmaz, Özden, Oluk & Sarioğlu, 2015). Bu becerinin kazandırılmasında, kodlamanın kendi yapısının, algoritma oluşturmanın, problem çözmenin kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Lye & Ko, 2014).

Öğrenenlerin mekaniği, elektronik devreleri ve kodlamayı bir araya getirerek oluşturdukları bir kodlama türü olan robotik kodlama kavramı öğrenenlerin yazdıkları kodlardan fiziksel bir ürün yahut çıktı elde etmelerini sağlar. Başka bir ifade ile öğrenci, kendi oluşturduğu kodlar, devreler ve mekanik yapılarla ile robotların hareket ettiğini gördüğü zaman kodlama onun için daha ilgi çekici ve daha eğlenceli hale gelmekte ve üretirken öğrenmektedir (Eğitima, 2019).

Robotik kodlama ile öğrenciler fiziksel bir ürün elde etmekte ve bunu yapmak için kodladıkları eylemleri somut olarak görebilme fırsatına sahip olurlar. Robotlar, öğrencilere eğlenceli bir şekilde bilimsel yöntemi, kodlama mantığını ve mühendislik tasarım süreçlerini öğretirken aynı zamanda problem çözme, işbirlikli çalışma ve matematiksel düşünme becerileri ile yaratıcılıklarını geliştirir (Fidan ve Yalçın, 2012).

Kodlama eğitiminin genel olarak faydaları şu şekilde sıralanabilir (Akpınar & Altun, 2014; Karabak & Güneş, 2013):

- Kodlama araçlarının kullanımı ile dijital okuryazarlık geliştirilebilir.
- Hayal gücü ve yaratıcılığı destekler.
- Hem sonuç hem de süreç odaklı düşünmeyi sağlar.
- Motivasyonu artmasında katkısı olabilir.
- Öğrencilerin problem çözme, uzamsal ve analitik düşünme becerileri kazanmasını sağlar.
- Karmaşık problemlere çözüm üretme alışkanlığı kazandırır.
- İşbirlikli çalışma, öğrenme becerileri, yaparak öğrenme alışkanlıkları ve kültürü geliştirebilir.

Alan yazında, kodlama ve robotik uygulamaları bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerindeki etkisini inceleyen birçok araştırma yer almaktadır. Programlama ile matematik arasındaki ilişki (Lewis & Shah, 2012), robotik faaliyetleri fen becerileri üzerindeki etkisi (Sullivan, 2008), Lego programlamanın ve robotik uygulamaların problem çözme becerisi üzerindeki etkisi (Lowenthal, Marcourt & Solimando,1998; Atmatzidou, Markelis & Demetriadi, 2008; Lindh & Holersson, 2007; Kapa, 1999; Barak & Zadok, 2009; Gaudiello, Zibetti & Carrignon, 2010; Turner & Hill, 2006), Lego programlamanın benlik algısı üzerine etkisi (Çayır, 2010), robotik uygulamaları yaratıcılık üzerindeki etkisini (Kabatova & Pekarova, 2010), inceleyen çalışmalar yer almaktadır.

Çalışmalardan elde edilen bulgular, kodlama ve robotik uygulamaların problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu yönündedir. Lewis ve Shah (2012) tarafından yapılan çalışmada, Scratch kodlama ortamın öğrencinin motivasyonunu artırıcı bir özelliğe sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sullivan (2008) ise yapmış olduğu çalışmada, robotik uygulamaların, bilimsel süreç becerileri ve sistemleri anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada ise (Beisser, 2006), robotik uygulamaların öğrencilerin teknoloji kullanımı ve problem çöme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Turner ve Hill (2006), robotik uygulamaların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, eğitimlerin problem çözme becerileri üzerinde etkisinin olduğu yönündedir. Problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin belirlendiği bir başka çalışmada Kapa(1999) Lego ile eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında problem çözme becerileri ve gruplar arası iletişim konularında anlamlı fark bulunmuştur. Atmatzidou, Markelis ve Demetriadi (2008) tarafından yapılan çalışmada, robotik eğitimlerin problem çözme becerileri artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca, motivasyon ve rekabet seviyelerinde belirgin bir artış gözlemiştir. Bir başka çalışmada ise robotik uygulamaların yaratıcı düşünme üzerindeki etkisi incelenmiştir (Kabatova & Pekarova, 2010). Çalışma sonucunda, robot tasarlamanın mekanik beceriler üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Tüm yapılan çalışmalar, kodlama ve robotik uygulamalarının problem çözme becerileri ve yaratıcılık üzerinde olumlu etkileri bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında kodlama ve robotik eğitiminin öğrenenlerin zihinsel gelişimleri bakımından etkili bir araç olduğu söylenebilir. Ayrıca, kodlama ve robotik öğrenmenin sistematik düşünme, problem çözebilme, olaylar arasındaki ilişkileri görebilme, yaratıcı düşünme gibi becerileri kazandırdığı belirtilebilir.

c. Kodlama ve Robotik Konusunda Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Bu çalışmanın üçüncü sorusu “*Türkiye’de ve farklı ülkelerde kodlama ve robotik eğitimleri ne düzeydedir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla çeşitli raporlar ve çalışmalar incelenerek raporlanmıştır.

Dünya ülkelerinin programlama eğitimine yakından bakıldığında okul öncesinden lise düzeyine kadar farklı kademelerde dijital okuryazarlık, bilgi işlemsel düşünme, BİT ve programlama konularının müfredatlarında yer aldığı görülmektedir (Kalelioğlu, 2018). Ülkemizde 1984 yılında alan uzmanı akademisyenler ve Milli eğitim Bakanlığı komisyon üyeleri bir araya gelerek bir komisyon oluşturmuşlardır. Böylece eğitim müfredatı yeniden düzenlenerek bilişim teknolojileri araçları Türk Eğitim Sistemine

entegre edilmiştir. (MEB Ortöğrt. Bil. Eğt. İht. Kom. Raporu, 1984). Dolayısıyla ülkemizde eğitim kurumlarında kodlama ve programlama öğretiminin başlangıç noktası olarak, bu tarih gösterilebilir. Yazılım geliştirme ve program yazma etkinliklerinin zamanla sektör haline gelmesi, ülkemizde yazılımcı açığı oluşmasına neden olmuştur.

Günümüzde ise ulusal otoritelerin bu alandaki yetişmiş eleman eksikliğini hissetmesi, eğitim politikalarında değişime gitmelerine ve programlama eğitimini gündeme almalarını sağlamıştır. Programlama eğitiminin ihtiyaca yönelik planlar dâhilinde verilmesi açısından üniversite kapsamında eğitim süreçleri düzenli bir şekilde oluşturulmaya başlanmıştır (Konuk ve Öztürk, 2010).

Dünyadaki gelişmeler doğrultusunda, tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de robotik ve kodlama konusunda gerekli adımlar atılmıştır. Öncelikle müfredat değişikliğine gidilmiştir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin 2012 yılında yayınlanan öğretim programı ile 5, 6.sınıflarda zorunlu; 7 ve 8. sınıflarda seçmeli olarak okutulmaya başlanmıştır (MEB-TTKB, 2015). Ders kapsamındaki yeterlilikler “bilişim okur-yazarlığı, bilişim teknolojilerini kullanarak iletişim kurma, bilgi paylaşma ve kendini ifade etme, araştırma yapma, bilgiyi yapılandırma ve işbirlikçi çalışma, problem çözme, programlama ve özgün ürün geliştirme” olarak belirlenmiştir. Bu program ile teknolojiye ayak uyduran, sorumluluk sahibi bir dijital vatandaş yetiştirilmesi, öğretim teknolojilerinin işbirliği, bilgi paylaşımı amacıyla kullanımının sağlanması ve yaygınlaştırılması için ulusal düzeyde temel yeterlilikler belirlenerek oluşturulmuş ve her öğrencinin kendi seviyesine uygun bir programın tasarlanması amaçlanmıştır (TTKB, 2012). Böylelikle, kodlamanın ve dijital okuryazarlığın gerekliliği müfredatta da karşılığını bulduğu belirtilebilir.

2015-2018 Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planında kamu, özel kesim ve STK’lar ile işbirliği içinde, yazılım programlama becerilerinin küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütüleceği ifade edilmiştir (BTS, 2015). Bununla birlikte, 2023 Vizyon Planı’nda (2018) kodlama ile ilgili hedefler yer almaktadır. Hazırlanan plana göre, ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde, okulda ve okul dışında, öğrenciye, öğretmene, eğitim yöneticilerine, kamuya, müfredata, eğitsel içeriğe yönelik yapılacak çalışmalarla kodlama, 3D tasarım, elektronik tasarım benzeri bilişimle üretim becerilerinin öğrenme süreçlerine entegrasyonu planlanmıştır. Bu kapsamda, sınıf öğretmenlerinin bilgisayarsız ortamda algoritmik düşünce öğretimine yönelik, yüz yüze hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, bilişimle üretim becerileri kazandırmak amacıyla kodlama ve 3D tasarım etkinlikleri, öğretmenlerimizin dijital eğitim konusunda kendilerini geliştirmelerine yönelik olarak çevrimiçi atölyelerin düzenlenmesi, akıllı cihazlar gibi alanlarda atölye eğitimlerinin verilmesi amaçlanmıştır. 2018’de, Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen AB Kod Haftası, 2.74 milyon katılımcı, 43.657 etkinlik ve Batı Balkan ülkeleri de dâhil olmak üzere Avrupa’daki okulların % 10’undan fazlasının katılımı sağlamıştır. Türkiye kod haftasına 2014 yılından itibaren katılım göstermeye başlamıştır. Tüm Avrupa ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’den kod haftasına katılım her yıl giderek artmıştır. 2018 yılı itibariyle 7700 etkinlik ile katılım sağlanmış ve toplam 932.200 kişiye ulaşılmıştır (Yeğitek, 2019).

Kod yazmayı kolay ve eğlenceli hale getirerek programlamayı öğrencilere sevdirebilmek amacıyla kar amacı gütmeyen şirketler, sivil toplum örgütleri ve devletin desteği ile çeşitli proje ve etkinlikler düzenlenmektedir. Türkiye Bilişim Derneği tarafından 2014 yılında “Bilgisayar Programlama Çocuk Oyuncağı” adlı bir etkinlik düzenlenmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise öğrencileri, kendi okullarında Scratch, Microsoft Small Basic gibi programlama araçlarını kullanarak ilk programlarını geliştirmişlerdir (Programlama Çocuk Oyuncağı, 2014). Ayrıca kodlamanın yaygınlaştırılması konusunda dünyada olduğu gibi ülkemizde de Code Academy, CodeClub, Khan Academy, Coder Dojo ve Code.org gibi organizasyonların çalışmaları kullanılmıştır.

MEB bünyesinde, kamu kurum ve kuruluşları tarafından birçok yerde robotik atölyeleri kurulmuştur. Yarışmalar düzenlenmiştir. “*Oyunumu Kodluyorum*” yarışması bunlardan biridir. Ayrıca, birçok özel okul ve kurum kodlama konusunda yarışmalar düzenleyerek kodlama konusundaki farkındalığın oluşturulmasında katkısı olmuştur. Yerel bazda kodlama ve robotik konusunda yapılan çalışmalar, yaygınlaştırma konusunda katkı sağlamaktadır.

Yerel olarak yürütülen birçok proje yer almaktadır. Bunlarda biri ise *KodlaManisa* projesidir. 2015 yılında hazırlanan bu proje kapsamında Manisa ilinde birçok robotik kodlama atölyeleri kurulmuştur. Kodlama konusunda ilgili olan öğrenciler bu atölyelerde eğitimler almaları sağlanmıştır. Ayrıca, birçok öğretmene robotik kodlama eğitimleri verilmiştir. Birçok ile örnek olan bu proje ile diğer illerimizde de benzer projeler yürütülmeye başlanmıştır. Diğer illerimizde de benzer projeler yürütülmeye başlanmıştır.

Kodlama becerisine yönelik olarak uygulamalar geliştirilmiştir. EBA üzerinde kodlamayı oyunlaştırarak öğrenmeyi sağlayacak uygulamalar yer almaktadır. EBA Cody uygulaması bunlardan biridir. Ayrıca Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından Vizyon 2023 hedefleri doğrultusunda yürütülen “Kod Adı 2023” projesi ile algoritma, web ve mobil uygulama geliştirme, elektronik ve robotik eğitimlerinin verilmesi amaçlanmıştır. Bu proje ile milli yazılımların önemi, erken yaşta kodlama eğitimi, dijital bilgi güvenliği, siber saldırılar gibi konularda farkındalık oluşturulması sağlanacaktır.

Kodlama ve robotiğin öğretilmesi konusunda, birçok organizasyon ve kuruluş yer almıştır. 2012 yılında kurulan Bilişim Garaj Akademisi, 7-16 yaş arasındaki çocuklara yönelik günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemlere yönelik çözüm üretmelerine yardımcı olabilecek bilgi ve becerinin kazandırılmasında tasarlanan ülkemizdeki ilk çevrimiçi eğitim platformudur (Bilişim Garaj Akademisi, 2018). Bilişim garaj akademisinde, çocuklara yönelik olarak, programlama, web tasarımı, 3D tasarım ve robot üretimi eğitimleri verilmektedir. Bu eğitimler, öğrencilerin bilişimin problem çözme ve yaratma aracı olduğunun farkına varmalarını sağlamaktadır. Öte yandan, MEB tarafından öğretmenlere yönelik kodlama ve robotik kursları yürütmüştür. Bu kurslar, temel robotik, Arduino uygulamaları, bilişimle üretim eğitimi, bilgi işlemsel düşünme becerisinin disiplinler arası yaklaşım ile öğretimini içeren kurslardır.

Bunun yanında alanyazı incelendiğinde aşağıdaki çalışmalar saptanmıştır.

Bekçi (2019) çalışmasında robotik kodlama eğitimi verilen meslek lisesinde okuyan gönüllü iki farklı gruba yönelik aynı içeriklerin farklı öğretim yöntemleri ile karşılaştırılması ve değerlendirilmesi incelemiştir. Gruplardan birine blok tabanlı görsel programlama, diğer gruba ise klasik programlama eğitimi verilmiştir. Blok tabanlı görsel programlama eğitimi alan öğrenciler deney grubu klasik programlama eğitimi alan öğrenciler kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Eğitim sonunda öğrencilere blok tabanlı görsel programlama (mBlock) değerlendirme testi ve klasik programlama (Arduino IDE) değerlendirme testi uygulanmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınıfsal düzey, cinsiyete göre ve daha önceden programlama eğitimi alıp almama durumlarına anlamlı fark olup olmadığına dair sonuçlar elde edilmiştir.

Bal (2019), çalışmasında temel robotik kodlama eğitiminin ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisinin araştırmıştır. Araştırmasında blok tabanlı mBlock robotik eğitim yazılımı kullanılarak, 50 öğrenci ve iki Bilişim Teknolojileri öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırma yarı deneysel bir çalışma olup nicel yollarla veri toplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme ve 21. yüzyıl becerilerinin ölçülmesi için ön test-son test metodu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda verilen temel robotik kodlama eğitimin katılımcıların 21. yy. becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı fakat bilgi işlemsel düşünme becerileri üzerinde ise anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altay (2019) çalışmasında lise öğrencilerinin programlama temellerini öğrenirken karşılaştıkları zorlukların giderilmesine yardımcı olmak amacıyla 8 haftalık Arduino kullanımına dayalı bir öğretim gerçekleştirmiş ve bu dersin öğrencilerin programlamaya yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına olan etkisi incelemiştir. Çalışma sonucunda, robotik dersini alan deney grubu öğrencileri ile dersi almayan kontrol grubu öğrencileri arasındaki akademik başarıda olumlu bir artış olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca dört hafta robotik eğitimine ara verdikten sonra öğrencilere uygulanan izleme testi sonuçlarına göre de, gerçekleştirilen öğretimin kalıcı olduğu ortaya koymuştur. İki grup arasındaki programlamaya yönelik tutumda ise anlamlı bir fark bulamamıştır

Akbıyık (2019) çalışmasında Arduino Mikrodenetleyici uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerileri üzerine etkisi ve programlama eğitimindeki öz-yeterliklerini araştırmıştır. Araştırma bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinde bilişim teknolojileri alanında okuyan toplam 30 öğrenci ile 11 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda; öğrencilerin öz-yeterlikleri ve problem çözme becerileri arasında ön-test ve son-test arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Görüşmeler sonucunda öğrencilerin etkinliklere dair görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Çam (2019) çalışmasında robotik destekli programlama eğitiminin, öğrencilerin problem çözme becerilerine, akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde eğitimine devam eden, Programlama Dilleri I dersini alan 50 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu, 25 öğrenci deney ve 25 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere seçkisiz (yansız) atama yapılarak gruplara ayrılmışlardır. Deney grubunda, robotik destekli programlama eğitiminde LEGO® Mindstorms EV3 eğitim seti ile ROBOTC programlama dili eğitimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise, temel C programlama eğitimi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda ise araştırmaya katılan öğrencilerin, son test puanlarına ilişkin problem çözme becerileri düzeylerinde, deney grubu öğrencilerinin, deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde yükseldiği görülmüştür. Bunun yanında, motivasyon düzeylerine ilişkin deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Yıldırım (2020) çalışmasında probleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan robotik kodlama öğretiminin öğrencilerin kodlama becerisi başarıları, bilgi işlemsel düşünme öz yeterlik algıları ve pozitif duygularına etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullandığı araştırmasında 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kırklareli ili İstiklal Ortaokulu'nda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 5. sınıf kademesinde öğrenim gören 178 öğrenci oluşturmuştur. 104 öğrencinin bulunduğu deney grubunda araştırmacı tarafından beş hafta boyunca "Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemiyle Robotik Kodlama Öğretimi" yapılırken, 74 öğrencinin bulunduğu kontrol grubunda "Geleneksel Yöntemle Robotik Kodlama Öğretimi" yapılmıştır. Araştırmacı uygulama süreci sonunda deney ve kontrol gruplarının her ikisinin de kodlama becerisi başarıları ve bilgi işlemsel düşünme öz yeterlik algılarının anlamlı derecede arttığı sonucuna varmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak eğitsel robot kitlerinin kodlama öğretiminde kullanılmasının kodlama becerisi başarılarını ve bilgi işlemsel düşünme becerisi öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin kodlama becerisi başarıları ve bilgi işlemsel düşünme becerisi öz yeterlik algıları kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

d. Kodlama ve Robotik Konusunda Farklı Ülkelerde Yapılan Çalışmalar

Hızla gelişen teknolojilerle birlikte yazılımlar oluşturulması ekonomileri etkileyen bir güce dönüşmüştür. Bu çerçevede ekonomideki değişimler aynı zamanda eğitimi de şekillendirmektedir. Endüstri 4.0 ile birlikte bireylerden beklenen nitelikler de değişmiştir. 21. Yüzyıl becerileri ile birlikte kod yazabilen bireylere olan ihtiyaç artmıştır (European Commission, 2015). Birçok ülke, kodlama ve robotik konularına eğitimde yer vermiştir. Bununla ilgili birçok çalışma yürütülmektedir. Özellikle kodlamanın erken yaşlarda öğrenilmesi konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır. Avrupa'da kodlama eğitimlerinin önemi fark edilerek 2013 yılında bu konuda çalışmalar yapılmaktadır. Birçok tanınmış bilişim şirketi (Google, Microsoft vb.) bu alanda yatırım yapmışlardır.

15 AB ülkesi zaten kodlamayı okul müfredatlarına entegre etmiş durumdadır. Bu ülkeler: Avusturya, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Fransa, Macaristan, İrlanda, Litvanya, Malta, İspanya, Polonya, Portekiz, Slovakya ve İngiltere'dir. Bu ülkeler arasında, Fransa ve İspanya sadece son zamanlarda kodlamayı entegre etmiştir (2014-2015). Finlandiya ise kodlamayı 2016 sonbaharında müfredatına dahil etmiştir. Belçika (Flanders) şu anda okullara kodlamanın entegre edilip edilmeyeceğini ise halen tartışmaktadır. 9 AB ülkesi, yakın zamanda ilkökul düzeyine kodlamayı entegre etmektedir. Zaten entegre edilmiş ülkeler ise Estonya, Fransa, İspanya, Slovakya, İngiltere'dir. Kodlamanın entegre edileceği ülkeler ise: Belçika (Flandre), Polonya, Portekiz'dir. 12 AB ülkesi ise genel eğitimde lise düzeyinde kodlamayı eğitim sistemine dahil etmiştir. Bu ülkeler; Avusturya, Bulgaristan, Danimarka, Estonya, Fransa, Macaristan, Litvanya,

Malta, Polonya, Slovakya, İspanya ve Birleşik Krallık 'tır (Computing future 2014; Coding 2016; EU Code Week 2015).

İlk olarak, bilgi işlemsel düşünme becerisinin erken yaşlarda kazandırılması amacıyla birçok ülke kodlama konusunu müfredatlarına eklemişlerdir. Ayrıca Tablo 2'de ülkelerin kodlama eğitimini öğretim programlarına eklemelerinin gerekçeleri sunulmuştur. Çoğu ülkenin mantıksal düşünmeyi ve problem çözmeyi desteklemek amacıyla öğretim programlarında kodlamaya yer verdikleri görülmektedir. Bazı ülkeler ise istihdamı artırmak amacıyla kodlama konusuna öğretim programlarında yer vermişlerdir.

Tablo 2. *Kodlama Eğitimini Öğretim Programlarına Ekleyen Bazı Avrupa Ülkeleri ve Bu Eğitimin Programlara Eklenmesiyle İlgili Gerekçelerin Dağılımı*

	Mantıksal Düşünmeyi Desteklemek	Problem Çözmeyi Desteklemek	Öğrencileri BT'nin içine Çekmek	Kodlama Becerilerinin Desteklenmesi	BT İstihdamını Desteklemek	Diğer Bileşenleri Desteklemek
Avustralya	X	X	X	X	X	X
Belçika			X		X	X
Bulgaristan	X	X	X	X		X
Çek Cumhuriyeti	X	X	X	X	X	X
Danimarka	X	X				X
Estonya	X	X	X			X
Finlandiya	X	X		X		
Fransa			X		X	X
İrlanda	X	X	X	X		X
İsrail	X	X	X	X	X	X
Macaristan	X	X				
Litvanya	X			X		
Malta			X	X		
Polonya	X	X	X	X	X	X
Portekiz	X	X			X	X
İspanya	X	X		X		X
Slovakya	X	X				
İngiltere	X	X	X	X	X	

(European Schoolnet, 2014).

Günümüzde bireylerin sahip olmaları beklenen yeni bir beceri olarak kabul edilebilecek kodlama becerisinin kazandırılması için çeşitli ülkelerin öğretim programlarında kodlama eğitimine yer verdikleri görülmektedir. Ancak kodlama ve programlama eğitimleri farklı isimlendirmelerle yer almaktadır. Örneğin Belçika’da “bilişimsel düşünce ve programlama”, Bulgaristan’da “algoritmik problem çözme ve programlama”, Estonya’da “programlama”, İspanya’da “programlama, algoritma ve robotik” ve İngiltere’de “computing” kavramları “kodlama”nın karşılığı olarak yer almaktadır (Balanskat & Engelhardt, 2014).

Avustralya’da Queensland hükümeti, hazırlık sınıfından 10 yıla kadar öğrencileri hedef alan yeni müfredatlarında robotik öğretimini zorunlu hale getirme planlarını 2015 yılında ilan etmiştir. Ancak, dünya çapında, ABD’deki Robotik Akademisi gibi okullarda robotik öğretmek için artan girişimler olsa da Avustralya okullarda okutulacak kadarını yapamamaktadır (Sterling 2015). Avustralya Eğitim Bakanlığı’nın 2015 sonrası okullarda ilk yıldan itibaren (5 yaşından itibaren) 2 dönem sürecince temel programlama eğitimi ile kod eğitimi verilmesi planlanmaktadır. Takip eden yıllarda, dersler ileri düzey programlama kurslarına dönüştürülecek ve yaklaşık olarak 7 yaşındaki bir öğrenci temel programlama mantığını çözebilecek düzeyde olacaktır (Kahraman 2015; Öçalın 2015).

Birleşik Krallık’ta ise Kasım 2013 itibarıyla, ilköğretim okullarında bilgisayar programlama eğitimi başlatılmış ve 2014 yılı ülke genelinde Kodlama Yılı olarak duyurulmuştur (Özdemir 2015). Öte yandan, okullardaki bilgi ve iletişim teknolojileri dersinin içeriğini döneme adapte edebilme sebebiyle reformlar gerçekleştirilmiş ve bu dersin içeriğine zorunlu ve kapsamlı bir programlama bölümü dahil edilmiştir. Okullarda 5-6, 7-11 ve 12-14 yaş gruplarına göre spesifik bazda programlama eğitimi öngörülmüştür. İlk aşamada (5-6 yaş grubu), algoritmayı öğretmek, ikinci aşamada (7-11 yaş grubu) daha karmaşık programlar oluşturmak ve hata ayıklama seviyesine gelmeleri amaçlanmaktadır. Üçüncü adımda (12-14 yaş grubu), öğrencilerden iki veya daha fazla programlama dilini öğrenmeleri beklenir (Öndeş 2016).

Fransa’da 2015 tarihinde başlayan ve süregelen temel programlama eğitiminin ne kadar erken verilebileceği üzerine yapılan çalışmalar nihayetinde, bu eğitimin okul öncesi dönemden başlatılabileceğine karar kılınmıştır. Okul öncesine programlama eğitimi dahil eden Fransa, bu seviyede sağlanacak eğitimlerin amacını; öğrencilerin sezgisel gücünü ve görsel düşüncelerini geliştirme olarak belirtilmiştir. Öte yandan öğrencilere kökünde makinelerin insanlar tarafından programlandığının kavratılması hedeflenmektedir (Euronews 2015).

Macaristan’da “Programlamanın sadece erkeklerin işi olmadığı” savını ispatlamak amacıyla “Programmer Girls” projesi sürdürülmektedir. İlgili proje bünyesinde, programlama dili ve eğitimi ortaokuldaki kızlara sağlanmaktadır. Projenin destekçileri sivil toplum kuruluşları ve farklı ülkeler sayesinde tanınırlığı zamanla daha da artmaktadır (Euronews 2015).

Estonya ProgeTiger programıyla öğrencilerin BİT’e olan ilgilerini arttırmak ve programlama, robotik gibi konularda bilgi sahibi olmalarını amaçlamıştır (HITSA, 2018). 2012 yılında başlayan pilot uygulamayla ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilere programlama eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır (Olson, 2012).

Ülkelerin kodlama eğitimini Tablo 3'te de görüldüğü gibi ulusal, bölgesel, okul düzeyinde uyguladıkları görülmektedir. Buna ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ülkelerin kodlama eğitimi Entegrasyon Düzeyleri

	Ulusal	Bölgesel	Okul Seviyesi	Başlangıç Yılı
Avusturya	X			
Belçika		X		
Bulgaristan	X			
Çek Cumhuriyeti			X	
Danimarka	X			2014
Estonya	X		X	
Finlandiya	X	X	X	2016
Fransa	X			2016
Macaristan	X			1995
İrlanda	X		X	2014
İsrail	X			1976
Litvanya	X		X	1986
Malta	X			1997
Polonya	X			1985
Portekiz	X			2012
Slovakya	X		X	1990
İspanya	X	X		2015

Estonya kodlama eğitimine yer veren ilk ülkelerdendir. 2011'de ortaokul öğrencileri için ders olarak müfredata alınan kodlama daha sonra ilkokul öğrencileri için de uygulanmaya başlanmıştır. 2012 yılının başında Estonya, 1. ila 12. sınıflar arasındaki tüm öğrencilere programlama yapmak için bir pilot program olan ProgeTiiger'i kullandı. **İrlanda**'da ise genç nesillerin kodlama işlemlerinin daha geniş kitlelerde uygulanması amacıyla 2011'de CoderDojo, 5-17 yaş grubunun kodlama eğitiminde kullanılmıştır. CoderDojo şimdi İngiltere, Fransa ve İspanya gibi Avrupa ülkelerinde kullanılmaktadır. İngiltere'de kurulan Code Club kendisini (9-11 yaşlarındaki çocuklar için okul sonrası kodlama kulübü gibi kurulmuş, gönüllü çalışmalar yürüten ülke çapında bir ağ), İngiltere'de 1.300'den fazla okul ve diğer ülkelerde 100'den fazla okulda kullanılmıştır. Finlandiya da kodlama eğitimine büyük önem veren ülkelerden biridir. Finlandiya'da 2016 sonbaharından bu yana tüm ilkokul öğrencilerinin programlamayı öğrenmesini amaçlanmaktadır. Polonya ise 2016 yılında programlamayı içeren yeni bir bilgisayar müfredatı oluşturdu. Kodlama konusu, 16 ülkede müfredatın bir parçası konumdadır (ulusal, bölgesel veya yerel düzeyde): Avusturya, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Fransa, Macaristan, İrlanda, İsrail, Litvanya, Malta, İspanya, Polonya, Portekiz, Slovakya ve Birleşik Krallık (İngiltere). Finlandiya 2016 için temel

müfredatta kodlamayı tanımlamıştır. Hollanda ise kodlamayı müfredatına entegre etmemiştir. Ortaöğretimde bir bilgisayar bilimi konusu vardır, ancak zorunlu bir ders değildir (Euroean SchoolNet, 2015).

AB tarafından 2013 yılında başlatılan “Avrupa Kod Haftası” etkinlikleri sayesinde 2018 yılında çok sayıda ülkede binlerce öğrenci çeşitli kutlamalar, atölyeler ve kodlama etkinlikleri deneyimi yaşamıştır (CodeWeek, 2018).

Amerika Birleşik Devletlerinde de kodlama konusunda benzer çabaların varlığı göze çarpmaktadır. “Code.org” ve “kodlama saati” gibi çalışmalar yalnızca ABD’de değil dünyanın çeşitli diğer ülkelerinde de yapılmaktadır. Code.org şemsiyesi altında onlarca saatlik kodlama öğretim programı oluşturulmuş ve oluşturulan bu öğretim programı 34 farklı dile çevrilmiştir (Code.org, 2015). Amerika Birleşik Devletlerinde öğrencilerin kodlama eğitimlerini desteklemek amacıyla “Kodlama Olimpiyatları” yapılmaktadır (USA Computing Olympiad, 2015).

ABD’de birçok eyalet ve 120’nin üzerinde şehir ve bölgede bilgisayar bilimleri dersi tüm okul düzeylerinde yer almıştır. Çok sayıda kodlama atölyeleri kurulmuş ve binlerce öğretmen bu atölyelerde görev almıştır. Silikon vadisindeki birçok şirket okullardaki bu eğitimleri desteklemiştir (Şimşek, 2018). 2013 yılında Code.org platformu kurulmuş ve çok sayıda ülkede sayısı yüzbinleri bulan öğrenci ve öğretmen programlama etkinliklerine katılmıştır (Code.org, 2018). Code.org portalı ile yüzbinlerce öğretmen programlama eğitimi verebilmek için eğitimler almıştır. Bu portal öncülüğünde her yıl aralık ayında düzenlenen ‘kodlama saati’ etkinliği başlatılmış ve farklı birçok ülkeden yüzbinlerce öğrencinin milyonlarca satır kod yazma deneyimi yaşamasını sağlamıştır (Hour of Code, 2018).

Kanada’da ise durum farklı değildir. Kanada eğitim sisteminde programlama eğitimi 6. sınıflarda zorunlu hale gelmiş ve 2017 yılından itibaren bu eğitim devam etmektedir (Şimşek, 2018). Programlama eğitiminin erken yaşlardan (okul öncesi) liseye kadar devam edeceği Kanada hükümet programında yer almaktadır.

Güney Kore 2017 yılında ilkokuldan başlamak üzere programlama derslerini tüm okul kademelerinde zorunlu kılmıştır.

Hindistan’da programlama eğitimi, ilkokul ve ortaokullarda zorunlu, lise 9. ve 10. sınıflarda seçmeli olan bilgisayar bilimi dersi içinde verilmektedir (SSVM, 2018). Bu dersler içeriğinde yazılım, donanım, işletim sistemleri ve temel html bilgilerini barındırmaktadır.

Çin’de, temel kodlama eğitiminin daha küçük yaşlarda verilebileceği görülmüştür. Okul öncesi dönemde Çin’de kart oyunlarıyla temel kodlama eğitimleri sağlanmaktadır (Özkaya 2016).

e. Avrupa Dijital Eğitim Eylem Planı

Endüstri 4.0 sadece üretim sistemi değildir, tüm yaşamımızı kökten değiştirecek bir gelişmedir. Bu değişim o kadar hızlı yaşanmaktadır ki, toplumun tüm kesimlerinin, her yaşta bireylerin, özel ve kamu kurumlarının gelişmeleri yakalayabilmeleri ve yeni yaşam düzenine uyum sağlayabilmeleri için eğitim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Avrupa

Birliği Eğitim Komisyonu, bu ihtiyacı giderebilmek için, tüm birlik üyesi ülkelerde uygulanmak üzere, bir eylem planı hazırlamıştır.

Dijital çağda gelişmek ve topluma olumlu bir şekilde dahil olmak için gerekli becerilere ve yetkinliklere yatırım yaparak, vatandaşları gittikçe daha bağlantılı, küreselleşmiş bir geleceğe hazırlamak çok önemlidir.

Dijital Eğitim Eylem Planı, üye devletlerin ve eğitim – öğretim kurumlarının fırsatları değerlendirmelerine ve dijital çağın getirdiği zorlukları aşmalarına yardımcı olacak önlemler sunar.

Komisyon, teknoloji kullanımını ve eğitimde dijital yeterliliklerin geliştirilmesini desteklemek için 11 eylem içeren bir Dijital Eğitim Eylem Planı kabul etmiştir.[1]

Eylem Planının, AB üye devletlerinin dijital çağdaki eğitim zorluklarını ve fırsatlarını yerine getirmelerine yardımcı olacak önlemler belirleyen üç önceliği vardır:

- Öğretim ve öğrenim için dijital teknolojiden daha iyi yararlanma (1 – 3 arası işlemler)
- Eylem 01 – Okullarda internet bağlantısı
- Eylem 02 – SELFIE (öz-yansıtma) aracı ve okullar için rehberlik planı
- Eylem 03 – Dijital imzalı belgeler
- Dijital yeterlilik ve becerilerin geliştirilmesi (4 – 8 arası eylemler)
- Eylem 04 – Yüksek eğitim merkezi
- Eylem 05 – Açık bilim becerileri
- Eylem 06 – Okullarda AB kod haftası
- Eylem 07 – Eğitimde siber güvenlik
- Eylem 08 – Kızlar için dijital ve girişimcilik becerilerinde eğitim
- Daha iyi veri analizi ve öngörü ile eğitimi geliştirme (9 – 11 arası eylemler)
- Eylem 09 – Eğitimde BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri) çalışmaları
- Eylem 10 – Yapay zeka ve analitik
- Eylem 11 – Stratejik öngörü

Biz yazımızda sadece dijital beceri ve kodlama ile ilgili olan eylemlere değineceğiz.

Eylem 02 – SELFIE (öz-yansıtma) aracı ve okullar için rehberlik planı, o kulların dijital teknolojileri, öğrenme süreçlerinde nasıl kullandıklarını belirlemelerine yardımcı olan ücretsiz ve özelleştirilebilir bir araçtır. SELFIE, okulların nerede durduklarının bir resmini çekmelerini ve dijital kapasitelerini geliştirmek için bir eylem planı geliştirmelerini sağlar.)

SELFIE, ilk, orta ve mesleki okullar için bir öz-yansıtma aracıdır. SELFIE öğretmenlere, öğrencilere ve okul liderlerine öğretmek ve öğrenmek için dijital teknolojilerin kullanımıyla ilgili bir dizi soruya rağmen okulların değerlendirilmesine yardımcı olur. Okullar, kendi durumları için sorular ekleyerek veya değiştirecek aracı özelleştirebilir.

Okul, güçlü yanları ve iyileştirilmesi gereken alanları ortaya koyan kişiye özel bir rapor alır. Bu rapor okul içinde tartışılabilir ve bir eylem planının temelini oluşturabilir.

Mentörlük planının amacı, Öğretmenlerin ve okulların birbirlerini destekleyebilecekleri ve öğretme ve öğrenme için dijital teknolojilerin kullanımı konusunda deneyim alışverişinde bulunabilecekleri kapsayıcı ve sürdürülebilir bir ağ oluşturmak ayrıca İşbirliği ve eşler arası öğrenme yoluyla BİT temelli öğretim uygulamalarının yaygınlaştırılmasını desteklemektir.

Eylem 6 – Okullarda ab kod haftası, ilkokul, ortaokul ve meslek okullarının AB Kod Haftası'na katılmasını teşvik etmeyi amaçlıyor. AB Kod Haftası, Avrupa'daki gönüllüler tarafından yürütülen taban hareketidir. Söz konusu hafta, sayısal düşünme, kodlama ve dijital teknolojilerin yaratıcı ve eleştirel kullanımını teşvik ediyor. Neden sorusunun cevabı ise 5 gencin 1'inde temel dijital beceriler yoktur. Bugün tüm işlerin % 90'ı en azından temel dijital becerilere ihtiyaç duyuyor. Kodlama, mantıksal düşünme, problem çözme ve yaratıcılığı teşvik eder. AB Kod Haftası, kodla oluşturmayı kutluyor. Ana fikir; programlamayı daha görünür hale getirmek, gençlere, yetişkinlere ve yaşlılara kodla fikirleri nasıl hayata geçirdiğinizi göstermek, bu becerileri açıklamak ve motive olmuş insanları bir araya getirmektir. Girişim, 2013 yılında Avrupa Dijital Gündemi için Genç Danışmanlar tarafından başlatılmıştır. Kod Haftası her Avrupa vatandaşına kodlamayı keşfetme ve onunla eğlenme fırsatını verir. Hesaplamalı düşünmeyi ve dijital teknolojilerin pasif kullanıcıları yerine yaratıcı olma yeteneğini teşvik eder. 2017'de Malta, İtalya, Estonya ve Polonya kişi başına en fazla AB Kod Haftası etkinliğine sahipti. Mutlak rakamlarda, İtalya (+16.000) ve Polonya (2.400) okulların yoğun katılımıyla en fazla etkinliğe sahipti. Kod haftasını diğer ülkelerdeki okullara getirmek, çok daha geniş katılımı sağlayabilir ve çoğu çocuğa kodlama, hesaplamalı düşünme ve STEM'e karşı olumlu bir tutum geliştirmede eşit fırsatlar sağlayabilir. (STEM: Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (Science, Technology, Engineering ve Math'in) kısaltılması olan bir kelimedir. Eğitim sisteminin bu temel anlayış üzerine kurulması hedeflenmektedir.)

2017 yılından itibaren robotik kodlama öğretimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların yoğunluk kazandığı görülmektedir. Robotik kodlama öğretimi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmalarda kodlama öğretiminde robot kullanımının, kodlama ile ilgili kavramları somutlaştırıp süreci daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek öğrencilerin kodlama, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, akademik başarılarını ve öz yeterlik algılarını arttırdığı, derse karşı motivasyonlarını arttırarak daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeler oluşturduğu görülmüştür.

Kodlama eğitimi birçok ülkenin öğretim programında yer almaktadır. Ancak robotik uygulamalar için aynı durum söz konusu değildir.

f. Bilgi İşlemsel Düşünce

Bilgi işlemsel düşünmenin tanımı hakkında fikir birliğine varılmadığı pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Gonzalez, 2015; Grover & Pea, 2013; Kalelioğlu, Gülbahar & Kukul, 2016). Ancak temel noktalarda bir fikir birliğinin olduğunu söylemek mümkündür.

İngilizce “Computational Thinking” olarak geçen kavram, Türkçeye farklı akademisyenlerce farklı şekillerde tercüme dilmiş ve kullanılmıştır. Türkçeye bilgi işlemsel düşünme, bilgisayarca düşünme, bilgisayarlı düşünme, hesaplamalı düşünme olarak farklı çeviriler yapılmıştır (Çetin & Berigel, 2018).

Wing (2008) bilgi işlemsel düşünmenin problem çözme becerisinin yeni bir ismi olmadığını ve bilgi işlemsel düşünmenin bir çeşit analitik düşünme olduğunu vurgulamaktadır. ISTE (2015) ise bilgi işlemsel düşünmeyi; yaratıcılık, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirliğinin bir birleşimi olarak tanımlamaktadır. Kazimoğlu, Kiernan, Bacon ve MacKinnon (2012) ise problem çözme, algoritma inşa etme, hata yakalama, benzetim ve sosyalleşmenin bilgi işlemsel düşünmenin beş temel becerisi olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra Ater - Kranov, Bryant, Orr, Wallace ve Zhang (2010) eleştirel düşünme ve problem çözmenin bilgi işlemsel düşünmeyle ilgili alan yazında en çok kabul gören iki beceri olduğunu ifade etmektedir. Son olarak, Kalelioğlu vd. (2016) bilgi işlemsel düşünmenin kapsamını belirlerken en çok kullanılan üç bileşenin sırasıyla; soyutlama, algoritmik düşünme ve problem çözme olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2016 yılında BİD becerisine farklı yaklaşımlar eklenmiştir. Bunlardan Pulimood, Pearson ve Bates (2016) soyut hesaplamalar içeren problemler için akıl yürütme ve çözüm geliştirme yaklaşımını literatüre kazandırmıştır. UETB (2016) dijital yurttaşlık, bilgi üreticiliği, yenilikçi tasarımcılık, BİD, yaratıcılık ve iş birliği becerilerinin geleceğin standart becerileri arasında olacağı görüşünü belirtmiştir. Bu temel beceriler içinde BİD'in içinde bulunması gereken önemli öğrenci davranışlarını eklemiştir. Bu davranışlar;

1. Verilerin analiz edilmesi: Soyut modeller geliştirme, problemi keşfetmede ve çözüm üretmede algoritmik düşünmeyi içeren, teknoloji temelli yöntemler için kabul edilebilir problem tanımlarını formül olarak ifade etme.
2. Verilerin elde edilmesi: Problem ile alakalı veri setlerini saptama, analizini gerçekleştirmek için dijital araçların kullanımı, sorun çözme ve karar vermeyi sadeleştirmek için verilerin farklı yöntemlerle analiz edilmesi.
3. Problemin bütünü oluşturulan alt parçalara bölerek değerli bilgilerin farkına varma: Komplike yapıdaki sistemleri idrak etme ve kolayca sorun çözmek için betimleyici modeller üretilmesi.
4. Otomasyonun yapısını anlama: Otomatize edilmiş çözümler üretme ve doğru çalıştığıнын sınanması için tanımlanmış basamaklar geliştirmek için algoritmik düşünceyi kullanma özellikleri olarak 4 maddede sıralanmıştır.

2019 yılında BİD kavramı incelendiğinde: BİD becerisi İngilizce “divide and conquer” olan böl ve yönet yaklaşımının bilgisayar biliminde kullanılması olarak görülmektedir. Diğer bir deyişle ilk aşamada problemin küçük ve yönetilebilir birimler oluşturulur. İkinci aşamada ise bölünmüş problemlerin her birinin bilinen benzer problemlerin nasıl çözüldüğüne ve yalnızca önemli noktalarına odaklanılarak incelenir. Üçüncü aşamada, bölünmüş problemleri çözmek için yalın basamaklar veya talimatlar (algoritmalar) tasarlanır (Bbc, 2019).

Bilgi işlemsel düşünme becerisi ile öğrencilerin farklı alanlardaki problemleri çözebilecekleri düşünülmektedir (Barr ve ark., 2011). CSTA ve ISTE (2011) bilgi işlemsel düşünmenin öğrencilerin başarısını arttırmada, öğrencileri küresel yarışa hazırlamada ve okul hayatındaki başarı ile gerçek hayattaki başarıyı harmanlamada önemli bir beceri olduğunu düşünmektedir. Bugünün dijital araçları ile yarının problemleri nasıl çözülebilir sorusuna yanıt verebilmek için öğrencilerin bilgi işlemsel olarak düşünebilmesi gerekmektedir. Teknolojideki hızlı değişimler ile gelen değişikliklerden yararlanabilmeleri için öğrencilerin yeni beceri olan bilgi işlemsel düşünmeyi öğrenmesi ve uygulaması gerekecektir.

Bilgi işlemsel düşünme sayesinde öğrenciler bilgisayarlar ile çözümlerini otomatik hale getirip problemleri daha etkili çözebilecek ve düşünmenin sınırlarını genişletebilecektir. Dahası, öğrenciler bilgisayar biliminin kavramlarını ve ilkelerini öğrendiği zaman, gittikçe değişen teknolojik hayata ve iş yaşamına daha iyi hazırlanabilecektir. Bilgisayarın bilgi işleme süreci ile benzerlik gösteren düşünme yaklaşımı ile öğrenciler, değişen araçlar ve uygulamalardan etkilenmeden, yaşam boyu öğrenen bireyler olabilir ve öğrenciler eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri konusunda daha yetkin olabilirler.

Alan yazın incelendiğinde bilgi işlemsel düşünme becerisinin öğrencilere öğretilmesi ile ilgili bilgisayar oyunların ve simülasyonların da kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Apostolellis ve arkadaşlarının (2014) yaptığı çalışmada etkileşimli bir bilgisayar oyunu yardımı ile 6 - 10 yaş arasındaki öğrencilere bilgi işlemsel düşünme becerisi kazandırmayı hedeflemişlerdir. Tasarlayıp geliştirdikleri öğretim tasarım modeli ile oyunların işbirliği içerisinde problem çözme becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, yapılan etkinlikler ile öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerinin desteklenebileceği ve etkileşimli bilgisayar oyunlarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirebileceği vurgulanmıştır. Bu konuda, Basawapatna, Repenning ve Lewis (2013) öğrencilere simülasyon kullanımı ile bilgi işlemsel düşünme becerisini öğretmeyi hedefledikleri çalışmalarında, simülasyon oluşturmanın öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini kazanmalarında destek olduğu görülmüştür.

Bu konuda Grgurina ve arkadaşlarının (2014) bilgi işlemsel düşünme becerisini Hollanda orta okul sistemine entegre etmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin algoritma konularında kazanım elde etmişlerdir. Imberman, Sturm ve Azhar (2014) yaptıkları çalışmalarında LEGO® Mindstorms NXT, SCRATCH, App Inventor ve bilgisayar kullanımı gerektirmeyen etkinlikler ile bilgi işlemsel düşünme becerileri konusunda öğretmenlere destek sunmak istemişlerdir. Öğretmenler bu çalışmayı oldukça yararlı bulmuşlar ve sınıf ortamlarında bu etkinlikleri kullanmak istemişlerdir.

Ayrıca incelenen alan yazınlarında bilgi işlemsel düşünme becerisinin öğrencilere öğretilmesi ile ilgili robotik kodlamanının da kullanıldığı görülmektedir. Grover (2011) sekiz ortaokul ve iki lise öğrencisinin katılımı ile 5 günlük yaptığı kamp çalışmasında robotik setlerle etkinlikler gerçekleştirmiştir. Kamp öncesi ve sonrası yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin bilgi-işlemsel düşünme becerilerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca kamptan önce bilgi-işlemsel düşünme becerisine yönelik öğrencilerin

belirttiği 14 fikir kamp sonrasında 32'ye çıkmıştır. Bu sonuç ile robotik etkinliklerin bilgi-işlemsel düşünme becerisini artırdığı söylenebilir.

Atmatzidou ve Demetriadis (2016) öğrencilerin Bilgi-işlemsel düşünme becerilerini artırmak için robotik setler kullanmıştır. Lise öğrencilerine yönelik yapılan bu çalışmaya 164 öğrenci katılmıştır. Yapılan aktiviteler sonucu öğrencilerin bilgi-işlemsel düşünme becerilerinin arttığı fakat cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı sonuç çıkmadığı görülmüştür. Ayrıca yapılan aktivitelerin daha uzun sürede daha iyi sonuç verebileceği gözlenmiştir.

Djambong ve Freiman (2016) ortaokul öğrencilerinin deney grubunda robotik setler ile yaptığı etkinlikleri kontrol grubunda ise bilgisayar programlama etkinlikleri ile karşılaştırmış ve grupların bilgi-işlemsel düşünme becerisi puanlarını incelemiştir. Benzer şekilde gruplarda bilgi-işlemsel düşünme becerisi puanlarının arttığı gözlemlenmiş fakat grupların bilgi-işlemsel düşünme becerisi puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

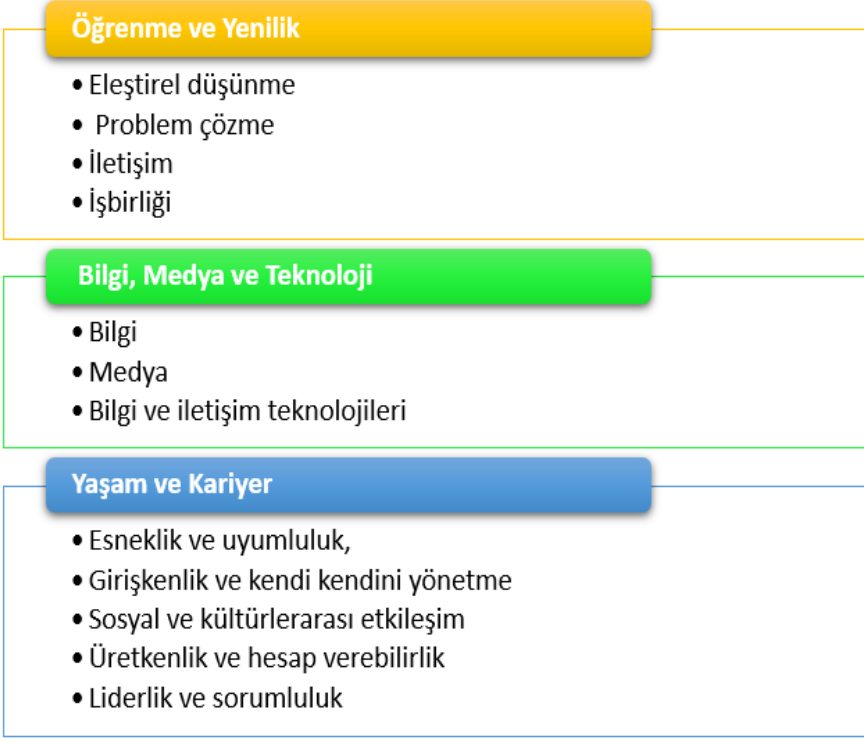
Atmatzidou ve Demetriadis (2016) öğrencilerin Bilgi-işlemsel düşünme becerilerini artırmak için robotik setler kullanmıştır. Lise öğrencilerine yönelik yapılan bu çalışmaya 164 öğrenci katılmıştır. Yapılan aktiviteler sonucu öğrencilerin bilgi-işlemsel düşünme becerilerinin arttığı fakat cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı sonuç çıkmadığı görülmüştür. Ayrıca yapılan aktivitelerin daha uzun sürede daha iyi sonuç verebileceği gözlenmiştir.

g. 21. YY Becerileri ve Kodlama

BİD düşünme ve kodlama yapma becerileri 21. yy. uluslarında kişilerin edinmesi gereken beceriler arasında olduğu varsayılmaktadır (ISTE, 2016).

21. yüzyıl becerilerinin içeriği hakkında kabul görmüş görüşler bulunmakla beraber aykırı görüşler belirtenler de olmuştur. 21. yy. becerilerinin kabul görmüş betimlemesi temel becerileri içine alacak şekilde üç kategoride toplanmıştır (Kylonen, 2012; Trilling ve Fadel, 2009). 3 kategoriye birleştirilmiş beceriler Şekil 2.26 de ifade edilmiştir.

Öğrenme ve yenilik kategorisi 4 farklı yeteneği içinde barındırır. Bunlar hayat boyu öğrenme ve üretken düşünmenin kilit noktaları olan yaratıcılık, eleştirel düşünce, problem çözebilme, iş birliği ve iletişim kurabilme yetenekleridir (Kylonen, 2012; Trilling ve Fadel, 2009). Eleştirel düşünme becerisi, analiz ve çıkarımda bulunma ve değerlendirme yapmayı içerir. Ayrıca mantık yürütmede tümevarım ve tümdengelim yöntemlerini kullanabilmeyi içerir (Facione, Sánchez, Facione ve Gainen, 1995). Eleştirel düşünme ayrıca, yargıya varma ve yansıtma gibi düşünsel amaçları kapsar (Facione, Facione ve Giancarlo, 2000). Problem çözebilme yetisi, belirlenen hedefe ulaşma ya da çözülmesi beklenen problemin çözülmesi için ihtiyaç duyulan zihinsel aşamalar olarak ifade edilmiştir (Haladyna, 1997). Bu beceriyi kazanmış öğrencilerden; değişik kategorilerdeki problemleri klasik veya yeni metotlar kullanılarak çözmeleri, farklı bakış açılarını algılayıp aktarabilmeleri, yenilikçi çözümler üretmek adına önemli sorular sorabilmeleri beklenir (Yalçın, 2018).



Şekil 1. Kategorilere ayrılmış 21. Yy Becerileri (Kylonen, 2012; Trilling ve Fadel, 2009).

İletişim yetisi; sözel olan ve olmayan iletişim türlerini değişik yöntem ve koşullarda etkili bir şekilde kullanarak düşünce ve fikirleri ifade edilmesi, yetkin bir dinleyicilik ve çeşitli koşullarda etkili iletişim kurma olarak tanımlanmıştır (Trilling ve Fadel, 2009).

İş birliği yapma becerisi, farklı gruplarla etkin ve saygın çalışma yetisi sergileme, guruba ait hedefe ulaşmak amacıyla gerektiğinde ilkelerinden taviz verebilme ve birlikte çalışma sorumluluğunu yüklenerek ekip üyelerince yapılan tüm bireysel katkıları dahil etmek olarak tanımlanmıştır (Yalçın, 2018).

Yaratıcılık; birbirinden bağımsız olarak görülen iki veya daha fazla şeyi yeni bağlarla bir araya getirebilme, daha önce kurulmamış bağlantılar kurma, sıra dışı veya alışılmadık dışında koşullardan faydalanarak yeni bir değer üretmek için mücadele etmek olarak tanımlanmıştır (Brookhart, 2010). Yaratıcılık yetisi kazanmış öğrencilerden kapsamı dar olmayan fikir üretme tekniklerini kullanmaları, yeni ve kıymetli fikirler üretmeleri, üretken düşünceler geliştirmeleri ve bu düşünceleri üst seviyeye çıkarmaları beklenir. Bunun için de fikirlerini detaylı biçimde düşünmeleri, analiz etmeleri ve değerlendirmeleri gibi beceriler beklenir (Trilling ve Fadel, 2009).

Bilgi, teknoloji ve medya becerileri; medya, bilgi ve iletişim teknolojileri alanlarındaki yetkinliği kapsar (Kylonen, 2012; Trilling ve Fadel, 2009).

Sayısal okuryazarlık; var olan problemin çözümü için bilginin doğru ve üretken yöntemlerle işe koşulması, farklı kaynaklardan erişilen verilerden konuyla alakalı olanı

ayıklayabilme, bilgiye erişim ve kullanım konusunda temel etik ve yasal bilgelige erişmiş olma olarak tanımlanabilir (Trilling ve Fadel, 2009).

Kariyer ve yaşam yetileri; esnek olma, uyum gösterme, girişimcilik ve bireysel yönetim, kültürlerarası ve sosyal etkileşim, denetlenebilirlik, sorumluluk, liderlik ve üretkenlik becerilerini kapsamaktadır (Kylonen, 2012; Trilling ve Fadel, 2009).

Günümüzde kodlamanın öğrenciler ve iş dünyasındaki birçok farklı alanda çalışan kişiler için anahtar bir yetkinlik haline geldiği söylenebilir. Çünkü ülkeler kalkınmışlık düzeylerini belirleyen ekonomik gelişmeler hali hazırda dijital ekonomi sayesinde yer değiştirmeye başlamıştır (European Commission, 2015a). Bu yüzden 21. yüzyılda bütün sektörlerdeki çalışanlar için kodlama ve programlama becerilerinin her zamankinden daha önemli hale gelmesinin beklenmekte olduğu söylenebilir. Kodlama öğrenmek-öğretmek için yeni yollar arayanların ve geliştirenlerin bir adım önde olacağı varsayılmaktadır. Nitekim son yıllarda çok sayıda kâr amacı gütmeyen kuruluş yenilikçi ve ilgi çekici eğitim yaklaşımları ile kodlama eğitimi vermeye başlamışlardır (Code.org, 2015a). Öte yandan birçok iş yeri yenilikçi yaklaşımlar ile kod yazabilen kişilerle ilgili arayışlar içinde olmuşlardır (European Commission, 2015b).

Ekonomideki bu değişimler eğitimle ilgili çalışmalarını da doğal olarak etkilemektedir. Giderek artan sayıdaki birçok ülke öğrencilerin bilgisayar programlama ve kodlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak bilişim teknolojilerinin öğretim programlarında yer alması konusuna odaklanmaktadır. Ülkeler ulusal ve bölgesel planlamalarda veya okullarda öğretim programlarında bu konunun kapsama alanına sokulması için çalışmalar yürütmektedirler (Balanskat & Engelhardt, 2014). Türkiye’de ise 2012-2013 öğretim yılından itibaren Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi isimli bir dersin 5. sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere verilmeye başlanması Milli Eğitim Bakanlığınca kabul edilmiştir. Bu ders kapsamında paylaşmaya ve birlikte geliştirmeye dayalı sosyal kodlama ortamlarının kullanılması tavsiye edilmektedir (MEB-TTKB, 2015). Çünkü dijital becerilerin geliştirilmesi dünyadaki dijital dönüşümün, başka bir ifadeyle ekonomik büyümenin, vatandaşların refah düzeyinin artmasının ve dijital ekonomi stratejisinin gerçekleştirilmesinin ön koşulu olarak görülmektedir (European Commission, 2014b). Bu yüzden ülkelerin kalkınma planları ile eğitim politikaları arasında sıkı bir ilişki kurulmaya başlanmıştır. Bu süreçte öne çıkan da dolayısıyla kodlama eğitimi olmaktadır. Bu bağlamda önümüzdeki dönemde ülkelerin kalkınması için giderek önemli hale geleceği öngörülen kodlamanın ayrıntılı olarak incelenmesi beklenmektedir. Üretim yöntemlerindeki değişimden dolayı öne çıkan kodlamayla ilgili düzenlemelerin yansımaları hem eğitim sektöründe hem de ülkelerin kalkınma planlarında kendisine yer bulacaktır.

Sonuç:

Günümüz eğitim öğretim sürecinde de öğrenenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları önemlidir. Özellikle Endüstri 4.0 sanayi devriminin etkisi ile ihtiyaç duyulan bireylerin niteliklerinde değişiklikler olmuştur. Eğitimdeki değişim ve yenilikler yeni becerilerin kazandırılması doğrultusunda şekillenmektedir. Kodlama ve robotik araçlar kullanılarak yapılan uygulamalar, problem çözme becerisini ve yaratıcılığı olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan araştırmaların sonuçları da bu yöndedir. Özellikle gelecekte hangi mesleklerin ne olacağı ya da yeni mesleklerin neler olacağı belirsizdir. Bu noktada, akıllı nesnelerin de kullanımının artmasının kodlama becerisine sahip olan bireylerle duyulan ihtiyacın artacağı yönünde tahmin yürütülebilir. Tüm dijital teknolojilerin programlanabilir oldukları düşünüldüğünde kalkınma için kodlamanın, dolayısıyla yetişmiş insan gücü için kodlama eğitiminin ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bilgi çağının gereği olan üretkenlik yeni yetişen nesillere kazandırılması gereken bir beceri haline gelmiştir. Ülkemizin geleceği için üretken ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Demirer, & Sak, 2016). Özellikle yazılım alanında yetişmiş insanlara duyulan ihtiyaç artmaktadır. Bu nedenle erken yaşta programlama eğitimi giderek önem kazanmaktadır. Erken yaşta kod yazmaya başlayan bireyler, ilerleyen zamanda kendi projelerini tasarlayabilecek ve hayata geçirebileceklerdir.

İlgili alan yazın incelendiğinde robotik setlerle yapılan etkinlikler kapsamında bilgi işlemsel düşünme becerisinin değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır (Atmatzidou ve Demetriadis, 2016; Buss ve Gamboa, 2017; Chaudhary, Agraval, Sureka ve Sureka, 2016; Djambong ve Freiman, 2016; Kazakoff vd., 2013; Webb ve Rosson, 2013). Bu çalışmadakine benzer şekilde Djambong ve Freiman (2016) ortaokul öğrencilerinin deney grubunda robotik setler ile yaptığı etkinlikleri kontrol grubunda ise bilgisayar programlama etkinlikleri ile karşılaştırmış ve grupların bilgi-işlemsel düşünme becerisi puanlarını karşılaştırmıştır. Benzer şekilde gruplarda bilgi-işlemsel düşünme becerisi puanlarının arttığı gözlemlenmiş fakat grupların bilgi-işlemsel düşünme becerisi puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Webb ve Rosson (2013) bu durumu bilgi-işlemsel düşünme becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan kaynak çeşitliliğinin kısıtlı olmasına, farklı alt becerilerin ölçülememesine ve çoklu değerlendirme mekanizmalarının kurulamamasına dayandırmaktadır. Benzer eksikliklerin bizim çalışmamızda da yaşandığı söylenebilir. Bu çalışmada öğrencilerin yaptığı etkinliklerin sürece yönelik değerlendirmesi yapılamamış, değerlendirme kapsamına fazla kaynak çeşitliliği eklenememiş ve öğrencilerin blok tabanlı programı kullanma becerileri arasındaki fark ölçülememiştir.

Atmatzidou ve Demetriadis, (2016) yaptığı çalışma sonuçları ele alındığında bilgi-işlemsel düşünme becerisinin birden fazla değerlendirme aracı ile ölçülmesinin uygun olacağını, bilgi-işlemsel düşünme becerisinin ölçülmesinin zor ve karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmiştir.

Bu çerçevede, okullardaki BT ve yazılım dersinin 7. Ve 8.sınıflarda da zorunlu bir ders olarak devamlılığının sağlanması, kodlamanın daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Aynı zamanda, okullardaki donanım yetersizliklerinin giderilmesi de önemlidir. Yerel olarak yapılan çalışmaların merkezi olarak yürütülmesi sağlanmalı ve tüm illerde benzer projelerin oluşturulması desteklenmelidir. Kodlama ve robotik konusunda, yerli

uygulamaların da desteklenmesi önemlidir. Bu konuda öğretmelerin yeterli donanıma sahip olması, verilecek eğitimlerin niteliğini etkileyecektir. Bu nedenle, nitelikli hizmet içi eğitimlere yer verilmelidir.

Kaynakça:

2023 Eğitim Vizyonu (2018), MEB, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.

Akpınar, Yavuz ve Altun, Arif, (2014), “*Bilgi Toplumu Okullarında Programlama Eğitimi Gereksinimi*”, İlköğretim Online Dergisi, I, 13:1-4.

Anagün, Şengül, Saime., Atalay, Nurhan., Kılıç, Zeynep ve Yaşar, Sehat, (2016), “*Öğretmen Adaylarına Yönelik 21.Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XL, 40:160-175.

Atmatzidou, Soumela., Markelis, Iraklis and Dimitriadis, Stavros. (2008), “*The Use of LEGO Mindstorms in Elementary and Secondary Education: Game as a Way of Triggering Learning*”, Workshop Proceedings of Simpar 2008 Intl. Conf. on Simulation, Modeling and Programming for Autonomous Robots, Venice:Simpar, 22-30.

Aydınlı Emek, (2007), “*İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine İlişkin Performanslarının Değerlendirilmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Balanskat, Anja and Engelhardt, Katja (2014), “*Computer Programming and Coding - Priorities, School Curricula and Initiatives Across Europe*”, Computing Our Future, Belgium: EuropeanSchoolnet

Barak, Moshe and Zadok, Yair (2009), “*Robotics Projects and Learning Concepts in Science, Technology and Problem Solving*”, International Journal of Technology and Design Education, XIX, (3): 289-307.

Beisser, Sally. (2006), “*An Examination of Gender Differences in Elementary Constructionist Classroom Using Lego/Logo Instruction*”, Computers in the Schools, XXII, 3:7-19.

Bilişim Garaj Akademisi, (2018), “*Bilişim Garaj Akademisi Nedir?*.” <http://www.bilisingarajakademisi.com/> sayfasından erişilmiştir.

BTS, (2015), “*2015-2018 Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı*”, Kalkınma Bakanlığı.

Calao, Luis, Alberto., Moreno-León, Jesus., Correa, Heidy, Ester. and Robles, Gregorio, (2015), “*Developing Mathematical Thinking With Scratch*”, Design For Teaching And Learning In A Networked World, Toledo: Springer Nature.

Code.org, (2015), , “*Kurs Kataloğu, Kod Stüdyo İle Öğret*”, Code.org <https://studio.code.org/> sayfasından erişilmiştir.

Çayır, Esra, (2010), “*Lego ile Desteklenmiş Öğrenme Ortamının Bilimsel Süreç Becerisi ve Benlik Algısı Üzerine Etkisinin Belirlenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, Ömer ve Seferoğlu, Sadi, Süleyman, (2017), “*Yeni Kavramlar, Farklı Kullanımlar: Bilgi-İşlemsel Düşünmeyle İlgili Bir Değerlendirme*”, Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017, Adapazarı: TOJET ve Sakarya Üniversitesi,41: 801-830.

Demirer, Veysel, ve Sak, Nurcan, (2016), “*Dünyada Ve Türkiye’ De Programlama Eğitimi Ve Yeni Yaklaşımlar, Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, CXXI, 3:521-546.

Erol, Aylin, Sinem, (2010), “*Bilgi Toplumu Olma Sürecinde Bilginin Önemi Ve Dijital Bilgi Merkezleri*”, Uzmanlık Tezi, Kültür Ve Turizm Bakanlığı, Milli Kütüphane Başkanlığı.

Europass (2020), *Sık Sorulan Sorular*. <https://europass.gov.tr/component/content/article/78-europass/71-sss.html> sayfasından erişilmiştir.

European Commission (2014), *Coding - The 21st Century Skill*, European Commission. <https://ec.europa.eu/> sayfasından erişilmiştir.

European Commission (2015), *Shaping the digital single market*, European Commission, <https://ec.europa.eu/> sayfasından erişilmiştir.

European Commission (2020), *Digital Education Action Plan (2021-2027)*, <https://ec.europa.eu/education/> sayfasından erişilmiştir.

European Schoolnet (2015), *Computing Our Future*, http://www.eun.org/documents/411753/817341/Computing+our+future_final_2015.pdf/d3780a64-1081-4488-8549-6033200e3c03 sayfasından erişilmiştir.

Gaudiello, Ilaria., Zibetti, Elisabetta and Carrignon, Simon, (2010), “*Representations to go: Learning Robotics*”, Learning by Robotics, In: Workshop Proceedings of Intl. Conf. on Simulation, Modeling and Programming for Autonomous Robots, Darmstadt:Simpar 2,010, 484–493.

Gülbahar, Yasemin., Kert, Serhat, Bahadır ve Kalelioğlu Filiz, (2019), “*Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*”, Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, X, 1:1-29.

Hayricem (2020), *Avrupa Birliği Dijital Eylem Planı*, <https://www.hayricem.com/2020/11/avrupa-birligi-dijital-eylem-planı/> sayfasından erişilmiştir.

Kabatova, Martina, and Pekarova, Janka, (2010), *Learning How To Techh Robotics*, Paris: Constructionism

Kanbul, Sezer ve Uzunboylu, Hüseyin, (2017), “*Importance of Coding Education and Robotic Application for Achieving 21st Century Skill in North Cyrus*”, iJET, XII, 1:130-140.

Kapa, Ester, (1999), “*Problem Solving, Planning Ability and Sharing Processes With LOGO*”, Journal of Computer Assisted Learning, XV, 1:73-84.

Karabak, Derya, ve Güneş, Ali. (2013), “*Ortaokul Birinci Sınıf Öğrencileri için Yazılım Geliştirme Alanında Müfredat Önerisi*”, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, II, 3:21.

Korkmaz, Özgen., Çakır, Recep., Özden, Yaşar, Mehmet., Oluk, Ali ve Sarıoğlu, Servet, (2015), “*Bireylerin Bilgisayarca Düşünme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXXIV, 2:68-87.

Lewis, Colleen and Shah, Niral, (2012), *“Building Upon and Enriching Grade Four Mathematics Standards with Programming Curriculum”*, Proceedings of the 43rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education, North Carolina: Association for Computing Machinery.

Lindh, Jörgen and Holgerssson, Thomas, (2007), *“Does Lego Training Stimulate Pupils Ability to Solve Logical Problems?”*, Computers & Education, XLIX, 4: 1097-1111.

Lowenhthal, Francis., Marcourt, Corinne., and Solimando , C. (1998), *“Cognitive Strategies Observed During Problem Solving With Logo”*, Journal Of Computer Assisted Learning, XIV, 2:130-139.

MEB-TTKB, (2015), *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Programı*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Michael, Adu, and Omoloye, Abe, (2014), *“Improving Structural Designs With Computer Programming in Building Construction”*, IOSR Journal of Computer Engineering, XVI, 3:10-16.

Oluk, Ali., Korkmaz, Özgen ve Oluk, Hayriye Ayşe, (2018), *“Scratch’ın 5.Sınıf Öğrencilerinin Algoritma Geliştirme Ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi”*, Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, IX, 1:54-71.

Partnership for 21st Century Skills, (2019), P21 Framework Definitions, http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf sayfasından erişilmiştir.

Programlama Çocuk Oyunağı, (2014), *Programlama Çocuk Oyunağı*. <http://www.programlamacocukoyunacagi.org.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Sayın, Zehra ve Seferoğlu, Sadi Süleyman, (2016), *“Yeni Bir 21.Yüzyıl Becerisi Olarak Kodlama Eğitimi ve Kodlamanın Eğitim Politikalarına Etkisi”*, Akademik Bilişim 2016 Konferansı, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.

Schwartz, Jon., Stagner Jonah., and Morrison, Walt, (2006), *“Kid’s Programming Language (KPL)”*, Paper Presented At The ACM SIGGRAPH Educators Program, Boston: Massachusetts.

Sullivan, Florence, (2008), *“Robotics and Science Literacy: Thinking Skills, Science Process Skills, and System Understanding”*, Journal of Research in Science Teaching, XLV, 3:373-394.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2012), *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi* (5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, <http://ttkb.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

USA Computing Olympiad, (2015), *USA Computing Olympiad*, <http://www.usaco.org/> sayfasından erişilmiştir.

Yeğitek, (2019), *AB Kod Haftası Katılım Raporu 2018*. <http://codeweekturkiye.eba.gov.tr/wp-content/uploads/2019/03/tr2018codeweek.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Yolcu, Vehbi, (2018), “*Programlama Eğitiminde Robotik Kullanımının Akademik Başarı, Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerisi Ve Öğrenme Transferine Etkisi*”, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Wing, Jeannette, (2006), “*Computational Thinking*”, Communications of the ACM, XLIX, 3:33-35.

Extended Abstract:

Recently the concept of “computational thinking” has been used, which includes computational thinking and 21st century skills. Twenty-first century skills and computational thinking skills are among the important skills now and in the future. The aim of this study is to reveal the state of cryptography and robotics studies in our country and in the world. Teaching robotics and coding. Today, coding is among the twenty-first century skills that all individuals must acquire (European Commission, 2014). Learning to code helps people acquire skills such as problem solving, creative thinking, and collaborative work instead of learning to code. Indeed, Fessakis, Gouli, and Mavroudi (2013) state that learning to program and acquiring these skills at an early age improves high-level problem-solving and algorithmic thinking skills. Kids who acquired programming and robotics skills from an early age are now one step ahead of competing, generating creative ideas and developing practical solutions in our world entirely designed by these technologies.

The aim of this study is to reveal the state of cryptography and robotics studies in our country and in the world. For this purpose, a literature review was conducted to reveal the level of applications of coding and robotics. This research is a survey model study and documents analysis technique was used in the data collection process. In this study which was designed as a survey model study, a study was conducted for the definition of coding education, to reveal the place of coding education in the curriculum, to examine the place and importance of coding in development plans, to reveal the level of coding. and applications of robotics, in short, to reveal the place of coding education in education policies, and the literature has been reviewed.

The concept of coding is not a new concept. In the literature, it has the same meaning as the concept of “programming”. Cryptography can be defined as the set of commands that allow the creation of programs. Programming; While computer covers application and development processes in which various scripts are used to solve a particular problem with the help of a computer by providing human interaction (Computer Programming, 2015). On the other hand, coding is the complete command written to make a computer or electronic circuit perform the required operations (Kodlama, 2018). So programming is more comprehensive than coding. Today, when programming is mentioned, scripts written using high-level programming languages like Java, C++, and C# come to mind, while programming tools like Scratch and Scratch for arduino and Mblock come to mind. IF robotic refers to the process of perceiving the effect of coding on objects. Today, the skills that individuals must update with the influence of technology and adapt it with the times. these; Skills such as problem solving, creative thinking, algorithm design, and computational thinking. With these skills coming to the fore, the concept of programming is gaining importance day by day. Because by teaching coding and computer science, 21st century skills such as problem solving, creative thinking, algorithm design, and computational thinking can be acquired (Sheen et al., 2014).

It is mentioned that the applications of robotics and coding contribute to the acquisition of computational thinking skills, which is one of the skills of the twenty-first century. It is mentioned that the applications of robotics and coding contribute to the

acquisition of computational thinking skills, which is one of the skills of the twenty-first century. The results obtained from the studies are that coding and robotic applications are effective in problem-solving skills. In the study by Lewis and Shah (2012), it was found that the Scratch coding environment has the advantage of increasing students' motivation. The results obtained from the studies are that coding and robotic applications are effective in problem-solving skills. In the study by Lewis and Shah (2012), it was found that the Scratch coding environment has the advantage of increasing students' motivation. Given these results, it can be said that teaching coding and robotics is an effective tool for the mental development of learners. In addition, it can be said that programming and machine learning provide skills such as systematic thinking, problem solving, seeing relationships between events, and creative thinking.

When we look closely at programming education in countries of the world, we note that digital literacy, computational thinking, ICT and programming are included in the curricula at different levels from pre-school to high school (Kalelioğlu, 2018). In our country, academics who are experts in the field and members of the Committee of the Ministry of National Education met and formed a committee in 1984. Thus, the educational curricula were reorganized and IT tools were incorporated into the Turkish education system. (Report of the Science Education Committee for Secondary Education at MEB, 1984). 15 EU countries have already incorporated coding into their school curricula. It is clear that most countries include coding in their curricula to support logical reasoning and problem solving. Some countries have included coding in their curricula in order to increase employment. Thanks to the "European Code Week" events initiated by the European Union in 2013, thousands of students in many countries witnessed various celebrations, workshops and crypto events in 2018 (CodeWeek, 2018).

Industry 4.0 is not just a production system, it is an evolution that will fundamentally change our lives. This change is happening so quickly that the need for education appears so that all segments of society, individuals of all ages, and private and public institutions can catch up with the developments and adapt to the new order of life. In order to meet this need, the EU Commission on Education has prepared an Action Plan to be implemented in all EU Member States. The Digital Education Action Plan provides measures to help Member States and education and training institutions seize the opportunities and overcome the challenges posed by the digital age.

It is believed that students can solve problems in different areas using computational thinking skills (Barr et al., 2011). Both CSTA and ISTE (2011) believe that computational thinking is an important skill in increasing student success, preparing students for global competition, and blending success in school life with success in real life. To answer the question of how to solve tomorrow's problems with today's digital tools, students need to be able to think mathematically. In order to take advantage of the changes that come with rapid changes in technology, students will need to learn and apply the new skill of computational thinking. When examining the literature, it turns out that computer games and simulations are also used to teach students arithmetic thinking skills. In addition, it is seen that machine coding associated with teaching students computational thinking skills is also used in the literature.

In today's education process, it is important for learners to acquire 21st century skills. Especially with the impact of the Industrial Revolution Industry 4.0, there have been changes in the qualifications of the necessary personnel. Changes and innovations in education are shaped in line with the acquisition of new skills. Applications made using programming and robotics tools positively affect problem-solving skills and creativity. Research results are also in this direction. Productivity, a requirement of the information age, has become a skill that must be acquired by new generations. For our country's future, productive and creative individuals must be nurtured (Demirer, & Sak, 2016). The need for people trained especially in software is growing. For this reason, educational programming at an early age is becoming increasingly important. Individuals who start programming at a young age will be able to design and implement their own projects in the future. Within this framework, ensuring continuity of the IT and software course in schools as a compulsory course in grades seven and eight will provide a better understanding of coding. At the same time, it is important to eliminate hardware deficiencies in schools. Ensure that local works are implemented centrally and support the establishment of similar projects in all governorates. It is important to support native applications in coding and bots. The fact that teachers are adequately equipped in this regard will affect the quality of the training to be provided. Therefore, qualified in-service training must be included.

Keywords: robotics, programming, computational thinking, twenty-first century skills

Yozgat Kilimlerinde Farklı Göbek Kompozisyonları

Different Core Compositions in Yozgat Rugs

Ülkem YAZ*
Nefise YÜKSEL**

Öz:

Dokuma kültürü Türklerde tarih öncesi dönemden itibaren yaşamın bir parçası olmuştur. Hayatı kolaylaştıran yaşam kalitesini arttıran bir öge olarak gelişimini yüzyıllarca devam ettirmiş ve günümüze gelmiştir. Kilim ve diğer dokumalar üzerinde kullanılan motifler insanoğlunun yaşam biçiminin, duygularının, arzularının bir ifadesidir. Bu nedenle dönemlerin ve coğrafyaların ortak kültürünün ifadesidir. Her dönem, coğrafya ve iklim şartlarına göre şekillenerek zenginleşmiş ve göçlerle yayılarak bu zenginlik büyük bir kültür harmonisi oluşturmuştur.

Günümüze kadar gelebilen en eski kompozisyon örneklerine baktığımızda Selçuklu Dönemine ait 17 adet Büyük boy halıda çok az motif kullanılmasına rağmen birbirine benzemeyen 17 kompozisyon örneği ortaya çıkmıştır. Bu geleneği Yozgat kilimlerinde de görmekteyiz. Bu kültürümüzün nesilden nesile devam etmesinin bir örneğidir.

Motif ve renklerde görülen zenginlik yanı sıra bir takım motiflere atfedilen manalar bazı motiflerin daha sık ve farklı kompozisyonlarda karşımıza çıkmasına neden

* Yozgat Bozok Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Öğretim Görevlisi Yozgat, ulkem.yaz@bozok.edu.tr ORCID: 0000-0003-3115-1322

** Yozgat Bozok Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Öğretim Görevlisi Yozgat, nefise.yuksel@bozok.edu.tr ORCID: 0000-0002-0821-9416

olur. Kompozisyonlar madalyon şemalarının içlerine dolgulanan farklı motiflerle birbirinden farklı kompozisyonlar ve manalar oluştururlar, bu örnekleri Yozgat kilimlerinde fazlaca görmekteyiz.

Bu çalışmada Yozgat Kilimlerinde madalyonların farklı kompozisyonlarda ki örneklerin ne şekilde düzenlendikleri incelenmiş çeşitlilikleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Madalyon, Yozgat dokumaları, Dokuma.

Abstract:

Weaving culture has been a part of life in Turks since the prehistoric period. As an element that makes life easier and increases the quality of life, it has continued its development for centuries and has come to the present day. The motifs used on rugs and other weavings are an expression of the way of life, emotions and desires of human beings. For this reason, it is the expression of the common culture of periods and geographies. Each period has been enriched by being shaped according to geographical and climatic conditions, and this richness has created a great cultural harmony by spreading with migrations. When we look at the oldest composition examples that have survived to the present day, we see that in 17 large-size carpets belonging to the Seljuk Period, 17 different composition examples that are not similar to each other have emerged although very few motifs are used. We see this tradition in Yozgat rugs as well. This is an example of how our culture continues from generation to generation.

In addition to the richness seen in motifs and colors, the meanings attributed to some motifs cause some motifs to appear more frequently and in different compositions. Compositions create different compositions and meanings with different motifs filled into the medallion schemes. We see these examples a lot in Yozgat rugs.

In this study, we examine how the medallions in Yozgat Kilims were arranged in different compositions and we try to reveal their diversity.

Keywords: Madalyon, Yozgat weaving, Weaving.

Giriş

Orta Asya'dan günümüze dokuma ve örgü gibi el sanatları kişilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak yoluyla yaşam kalitelerini arttırmıştır. Zaman içinde bölgesel karakterlere bürünmüştür. Teknik, motif ve kompozisyonlar zenginleşerek süreklilik sağlamıştır.

Dokumada kullanılan malzeme; konargöçer toplulukların hayvancılıkla geçimini sağladıklarından dolayı çoğunlukla yündür. Yün tarağı ile taranan yünler, çırkık ve iğ adı verilen aletler ile eğirilerek iplik haline getirilmektedir. Daha sonra bu iplikler yöre halkının geleneksel kültürü ve doğanın sunduğu imkânlarla deneme yanılma yoluyla elde ettikleri çeşitli doğal boyar maddelerle renklendirmişlerdir. Bunlara örnek olarak; meşe külünden pisi tüyü (gri), taze ceviz kabuğundan kahverengi, kara taştan (gара-даştan) siyah, soğan kabuğundan sarı rengin elde edilmesi sayılabilir.

Dokuma; dokuyucuların ifade alanı buldukları semboller zenginliği nedeniyle halk kadınının kendini anlattığı duygu ve düşüncelerini, istek ve beklentilerini yansıttığı en önemli alanlardan biridir. Küpe motifi ile evlilik isteğini, bukağı ile evlilik ve çocuk isteğini, akrep ile doğaya karşı korunmak isteğini, nazar motifi ile aile ve huzurunu koruması isteğini anlatır.

Bu çalışmada Yozgat yöresine ait 4 adet madalyon motifli kilim örneği incelenmiştir. Bu kilimlerin kompozisyonlarında madalyon motifinin farklı örnekler ortaya çıkardığı görülmüştür.

Türk Dokuma Sanatının Tarihçesi

Türk halı sanatı ile ilgili kaynaklara göre, düğümlü halı Asya'da Türklerin yaşadığı, özellikle, yoğun olarak buldukları Ötüken Bölgesinde ortaya çıkmış ve buradan dünyaya yayılmıştır. Türklerin aynı çağlarda keçe ve kilim sanatı hakkında bilgilerinin bulunduğunu, ev ve çadırlarını keçe ve düz dokuma yaygılarla süslediğini yine kaynaklardan öğrenmekteyiz (Deniz,2000:19). Düz dokuma yaygılar halı kadar dayanıklı olmadığı ve çabuk yıprandığı için eski örnekleri günümüze kadar ulaşamamakta, tarihi aydınlatabilecek çok eski örnekleri yok olup gitmektedir (Aytaç, 1982:36).

Çatalhöyük'te elde edilen bulgular Anadolu'da dokumacılık sanatının MÖ. 6000 li yıllara kadar götürmektedir. Bu durum Türkmenlerin (Oğuz Boyu) Anadolu'ya geldiklerinde geçmişi çok eskilere dayalı bir dokuma sanatı ile karşılaştıklarını göstermektedir. XVI: yy'a ait en eski Türk Düz Dokuma yaygı parçaları Washington Tekstil Müzesindedir (Demir, 1995:1).

Aslında geleneksel el dokumacılığı, en eski devirlerden beri Yörük ve Türkmenlerin halk sanatı olmuştur. Anadolu coğrafyasında yaşayan Yörük ve Türkmenler, keçe ev yerine genellikle kılçadır/ karaçadır kullanmışlardır. Bu çadırların içine çul, keçe, hasır, kilim, halı ve çeşitli amaç için dokunmuş çuvallarla döşemişlerdir. (Uğurlu, 1998:17-18)

Türkler Orta Asya'dan getirdikleri dokuma birikimini ve tekniklerini Anadolu'da karşılaştıkları kültürle yoğurarak Anadolu Türk dokuma kültürünü geliştirmişlerdir. Anadolu'nun her bölgesinde ve bölgeler içinde şehirlerde ve hatta köylerde farklı

göçebe toplulukların yerleşmesi ve yaşaması ile çok zengin bir çeşitlilik görülür. Renk, kompozisyon, desen bakımından farklı zenginlikleri vardır.

Yozgat'ta Dokumacılık

18. yy da ilk örneklerine rastlanan Yozgat dokumalarının bu yıllardan kalan örnekleri genellikle iki parçalı yani şaklı kilimlerdir. Kilim, cicim, zili dokumalar görülürken, kullanım alanları da yer sergisi (kilim), namazlık (namazlağı), sofrta örtüsü, perde, at örtüsü olarak kullanılan çeşitleri mevcuttur. 19. Yüzyıla tarihlediğimiz kilimler arasında en yaygın tipler çul, sergi kilimi (döşeme kilim), makat (sedir) kilimi, yolluk, namazlağ (namazlık kilimi), yastık, heybe (habe) ve çuval (haral) dir (Deniz, 50-51).

18. ve 19. yy. dokumalarında malzeme yün ve daha kalitesi yüksek dokumalardır. 20. yy. başından itibaren ise pamuk malzeme olarak dokumaya dahil olmaya başlamıştır. Günümüz Yozgat düz dokumalarının desen ve motifleri bu dönemde oluşmaya ve karakteristik özellik kazanmaya başlamıştır (Deniz, 2000; 51-52).

Kilim Dokuma

Kilim genellikle bütün düz dokuma yaygılar için kullanılan bir terim olsa da aslında düz dokuma yaygılar kilim yanı sıra cicim, zili, sumak, bezayağı gibi dokuma türlerini de kapsamaktadır.

Kilim; atkı ve çözgü ipi olmak üzere iki iplik sistemine dayanan ve atkı ipinin çözgü iplerini tamamen kapattığı, tersi ve düzü aynı olan bir dokuma türüdür. Kilim desenleri farklı renklerde ki atkı iplerinin çözgüler arasında gidip gelmesiyle oluşur. Farklı desen iplerinin birbirleri ile karşılaşarak dönüş yaptıkları çözgüler arasında oluşan boşluklara 'ilic' denir. İlicli kilimlerde iliclerin çok uzaması istenmeyen bir durumdur. Bu nedenle ilic kapatmak için bazı yöntemeler kullanılmaktadır. İlic kapatma yöntemleri hem dokuma sırasında el oyalayan bir uğraş olmuştur hemde kullanım sırasında bu noktalarda bir zayıflık oluştuğundan istenmeyen bir durumdur. Fakat kilim dokumada bu sorun öncelikle desenlerde dikey hatlardan ziyade yatay ve çapraz hatlar kullanılmasıyla çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu yolla hem dokuma hemde kullanım kolaylığı sağlanmıştır. Kilim dokunurken sıra takibi yapılmaz dokuyucu desene göre dokuma sırasını kendisi oluşturur. Önce genişleyen daha sonra ise daralan hatların sırası takip edilerek dokuma yapılır.

Örnekler

Örnek 1



Fotoğraf No 1

Bir nolu fotoğrafta görülen, Yozgat Etnoğrafya müzesinde, 1196 envanter nolu, 122x280 cm ebatlarında ki kilim 21-06-1979 tarihinde müze koleksiyonuna kazandırılmıştır. Atkısı çözüğü yündür. Kompozisyonu; uzun saçaklar üzerine 8 adet merdiven motifinin bitiminde başlayan yarım altıgen biçimli madalyon üzerine 3 adet altıgen madalyonun yine yarım altıgen bir madalyon ile tamamlanmasından ibarettir. Altıgen biçiminde ki madalyon motifinin içleri kaydırılmış ekseninde sıra su halinde dizilen koçboynuzu ve kurtağzı motifleri ile dolgulanmıştır. Testere motifi ile sınırlanan madalyonlar kenarda sıçandışi motifi ile çevrelenmiştir. Sıçandışi ile testere motifi arasında üçgen boşluklar bulunur ve bu alanlar kurtağzı motifleri ile bezenmiştir. Kilimin sağ ve sol köşelerinde ait olduğu oymağı belirleyen im bulunmaktadır. Madalyonların içi mavi, kiremit rengi ve açık yeşil renklerinin ard arda sıralanmasıyla renklendirilmiştir. Bordür ve madalyonlar arasında ki üçgen boşluklar siyahtır ve üzerinde kullanılan serpme kurtağzı motifleri krem rengi ve kıızıdır.

Örnek 2



Fotoğraf No 2

İki nolu fotoğrafta görülen, Yozgat müzesinde 1782 envanter numaralı taban kilimi 350x110 cm ebatlarındadır. Müzeye 02-05-1984 tarihinde kazandırılmıştır. Atkısı çözgüsü yündür. İki şak halinde dokunmuş olan kilim kenarlarda içleri baklava motifi ve koçboynuzu motifleri ile bezeli bordürün sıçandışi motifi ile iç yüzeye bağlanmasıyla oluşmuştur. Yüzeyi oluşturan madalyonlar çift sıra halinde yedi altıgen madalyonun üst üste sıralanmasından oluşmuştur. Madalyonların birbirine bakan iç yüzeyde bir sıra baklava motifi ile bölünmüştür. Bir madalyonda 1 tam baklava 2 yarım baklava oluşturacak biçimde baklava motifleri üst üste sıralanmıştır, içleri çengel motifi ile bezenmiştir. Baklavalardan içinde ikinci baklavalardan desene girift bir görünüm kazandırmıştır.

Yüzeyi oluşturan sandık biçiminde ki madalyonların iç yüzeyi kurtağzı ve eli belinde motiflerinin birbirine dönük olarak yerleştirilmesiyle desene hareket vermiştir.

Yüzeyi açık yeşil ve kırmızının alternatif tonlarıyla renklendirilmiş olup üzerindeki motifler açık üzerinde koyu, koyu üzerinde açıktır. Altıgen madalyonların kenarı ve dış bordürün tarak motifi arasında kalan bölümün yüzeyi siyahtır ve üzerine büyüklü küçüklü yerleştirilen kurtağzı motiflerinde açık renkler kullanılmıştır.

Örnek 3

**Fotoğraf No 3**

Üç nolu fotoğrafta görülen, 1866 envanter numaralı kilimin ebatları 170x350 cm dir. 02-04-1985 tarihinde Yozgat merkezden müzeye kazandırılmıştır. Atkısı çözüğü yün olan kilim iki şak halinde dokunmuştur.

Kompozisyonu; uzun yün saçaklar üzerine kurulu olan kısa kenarda ki motifler yarım altıgen madalyonlarla sınırlandırılmış olup içleri pıtırak motifi ile dolguludur. Taban kilim uzun kenarlarında ki kaplumbağa motiflerinin içinde oluşan baklava motiflerinin içi çam motifleri ile bezelidir. İki kaplumbağa motifi açık renk çizgilerle bölünmüştür ve koçboynuzu ile tamamlanmıştır. Bordür kenarda tarak motifiyle yüzeye bağlanmıştır. Kilimin yüzeyini kenarlarda altıgen birbirine bakan tarafta ise yarım baklavalarla başlayıp tam baklava ile devam eden kenarları çengel motifleri ile bezenmiş üstüste baklavalardan oluşan madalyonlu bir kompozisyon oluşturur. İç bezemelerinde kurtağzı ve elibelinde motiflerinin alternatif sıralanması aralarda çubuklar ile bölünmesinden dolayı farklı bir kompozisyon oluşturmuştur. Madalyonların içi lacivert ve kırmızı lacivert zeminde kırmızı motif, kırmızı üzerinde lacivert motif kullanılmıştır. Kenar bordürünün yüzeyi kremrengi olup üzerindeki motifler lacivert ve kırmızıdır.

Örnek 4



Fotoğraf No 4

Dört nolu fotoğrafta görülen, 1868 envanter numaralı kilim 170x350 cm ebatlarındadır. Yozgat merkezden 02-04-1985 tarihinde müzeye kazandırılmıştır. Atkısı ve çözgüsü yündür.

Kısa kenarda Yozgat yöresinin özelliği olan çam motiflerinin sıralanması ile başlayan kilim uzun kenarlarda zikzak çizgilerin kurtağzı ile birleşmesinden oluşan üçgenler içinde stilize yaprak motifleriyle dolgulanmıştır. Zemine çift taraflı tarak motifleriyle bağlanan kilim örneği iç tarafta yarım eli belinde motiflerinin yine tarak ile birleştirilmesinden oluşan bir şema oluşturmuştur. Kilimin zemini erken Osmanlı (I. Holbein) halılarında görülen şema ile oluşturulmuştur. Üstüste kare madalyonlardan meydana gelen kompozisyonun kenarları içi pıtırak motifleriyle bezeli olan bordürlerle sınırlanmıştır. Kare madalyonların iç kenarına bitişik bordürde çarkıfelek motifleri sıralanmıştır. Bu örnek kültürün sürekliliğinin bir göstergesidir. Kare madalyonların içi pıtırak ve kelebek motiflerinin alternatif sıralanmasıyla dolgulanmıştır. Pıtırak motiflerinin içinde kurtağzı motifleri bulunur. Kilimin renklendirilmesinde koyu ve açık renkler dengeli olarak kullanılmıştır. Kenar bordür zemininde kullanılan krem rengi iç yüzeyde de kullanılarak dengeyi sağlamıştır. Hakim olan renkler siyah, kırmızı, turuncu ve bejdir.

Değerlendirme ve Sonuç

Dokuma kültürü tarih öncesinden günümüze döneminin yaşam şeklini bir sonraki döneme yansıtarak gelişimini devam ettirmiş olup önceleri yaygı, örtünme ve depolama ihtiyacını karşılamak üzere kullanılmış gümümüzde ise kültürümüzü yansıtan sanat eserleri olarak kabul görmektedir. İncelenen örneklerin tamamında atkı ve çözgüler yündür. Yozgat kilimlerinde madalyon motifi kullanılan örnekleri incelediğimizde madalyonların sıra su halinde, ardışık ve bitişik şekilde, kaydırılmış eksende, sandık biçiminde, üst üste görürüz. Daha gelişmiş örneklerde ise sandık içinde sekizgen ve sekizgenler içinde dolgular olarak görölmektedir. Bu durum Türk dokuyucularının dağarcığının genişliğini göstermektedir. Kullanılan motifler geometriktir ve her birinin sembolik anlamları vardır.

İncelenen 4 kilim örneği büyük boy olup ortak şema altıgen biçiminde ki madalyon motifidir. Bir kilimde ise kare biçiminde ki madalyon kullanılmıştır. Kilimlerde madalyon şeması farklı sıralama biçiminde kullanılarak birbirinden çok farklı kompozisyonlar ortaya koymuştur. Bu durum Türk dokuyucusunun dağarcığında bulunan motif ve kompozisyon zenginliğinin göstergesidir. Kompozisyon şeması Türk dokuma sanatı tarihi incelendiğinde Erken Osmanlı Halılarının devamı olarak görölmektedir. Bu da kültürün devamlılığını gösterir. Kilimlerde kullanılan motifler baktığımız zaman tarak merdiven kurtağzı, eli belinde, sıçandışi, baklava, çengel, kelebek, çam, sığır sidiği, stilize yapraklar, çarkıfelektir. Bu motifler örneklerde farklı kompozisyonlar içinde farklı yerlerde kullanılarak birbirine hiç benzemeyen kompozisyonlara ortaya çıkmıştır. Tarak motifinin çok sık hatta örneklerin neredeyse tamamında görülmesinin en önemli nedeni teknik olarak kullanılmasındaki zorunluluktur. Bu zorunluluk kilimde zemin ve bordürlerde farklı renkler kullanılması ile oluşan iliklerin kapatılması için gereklidir. Bu nedenle sembolik anlamından daha ziyade teknik gereklilik motifin kullanımını bu denli yaygın hale getirmiştir. Anadolu Yozgat kilimlerinde görülen desen şeması Türk kültürünün sürekliliğinin göstergesidir.

Renklerde ise ağırlıklı olarak lacivert, güvez (bordo), siyah daha nadiren ise açık yeşil, krem rengi, turuncu, pembe ve sarı kullanılmıştır.

Kilimlerde ana temayı oluşturan altıgen madalyonlar bazı örneklerde altıgen olarak sıralanmış bazılarında ise farklı görünüm elde etmek için sanatçı altıgenlerin birbirine dönük kısımlarını baklava biçimine dönüştürerek üçüncü bir kompozisyon sırası oluşturmuştur. Aslında kullanılan altıgen motifidir. Sanatçının yaratıcılığı iki altıgen arasında üçüncü bir şema oluşturarak kompozisyonu zenginleştirmiştir.

İncelenen örneklerde yörenin özelliğini yansıtan çam motifinin kullanılması Yozgat'ın coğrafi zenginlikleri hakkında bilgi vermektedir. Çünkü sanatçıların ortak özelliği gördüğü hissettiği ve duyduklarını yaşattır. Çünkü sanatçı tabiatın ve sosyal çevresinden beslenir.

Dördüncü örnekte görülen çarkıfelek motifi çileli kadının simgesidir. Kilimlerde kurtağzı motifi de fazlaca görölmektedir bu da yabancı hayvanlardan korunma isteğini simgeler.

Bordürlerde kullanılan motifler birbirinin benzeri olmasına rağmen kompozisyon ve ifade farklıdır.

Birinci kilimde görülen köşelerde ki siyah zemin üzerine beyaz olarak dokunan im işareti kilimin ait olduğu boy hakkında somut bilgidir.

Kaynakça

AYTAÇ, Ahmet, (1982), **El Dokumacılığı**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

DEMİR, Tuna Sönmez, (1995), **El Dokumacılığı ve Çarpana Dokuma**, Türk Hava Kurumu Basımevi, Ankara

DENİZ, Bekir, (1990), **Yöre Özellikleriyle Yozgat Kilimleri**, Arkeoloji Sanat Tarihi Dergisi, İzmir

DENİZ, Bekir, (2000), **Türk Dünyasında Halı ve Düz Dokuma Yayıları**, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Yayınları, Ankara

UĞURLU, S. S.,(1999,) **Kilimlerin Resim Sanatı ile Karşılaştırılması**, Ev Tekstili, Sayı: 21, Mayıs Ev Tekstilcileri Derneği Yayın Organı, İstanbul

Extended Abstract

Handicrafts such as weaving and knitting from Central Asia to the present have increased the quality of life by meeting the various needs of people. Over time, it took on regional characters. Techniques, motifs, and compositions have been enriched and provided continuity.

The material used in weaving is mostly wool because nomadic communities make a living from animal husbandry. Wool combed with a wool comb is turned into yarn by spinning with tools called spinning wheels and spindles. Later, these yarns were colored with various natural dyestuffs obtained by trial and error with the traditional culture of the local people and the opportunities offered by nature. Some examples can be listed as follows: flounder (grey) can be obtained from oak ash, brown can be obtained from a fresh walnut shell, black can be obtained from black stone, and yellow can be obtained from onion peel.

Weaving due to the richness of symbols in which weavers find expression, is one of the most important areas where the folk woman reflects her feelings and thoughts, wishes, and expectations. It tells the desire for marriage with the earring motif, the desire for marriage and children with the buckthorn, the desire to be protected against nature with the scorpion, and the desire to protect the family and peace with the evil eye motif.

The weaving culture has continued its development by reflecting the lifestyle of the period to the next period from prehistoric times and it was used to meet the needs of spreading, covering, and storage. Today it is accepted as works of art that reflect our culture. Wefts and warps are wool in all of the examined samples.

When we examine the examples of Yozgat rugs in which medallion motifs are used, we see the medallions in rows, consecutively and adjacently, on a shifted axis, in the form of a chest, on top of each other. In more advanced examples, it is seen as an octagon in the chest and as fillings in the octagons. This situation shows the breadth of the repertoire of Turkish weavers. The motifs used are geometric and each has symbolic meanings. The examples of Yozgat weavings, the first examples of which were found in the 18th century, are generally two-piece rugs. In 18th and 19th century rugs, the weaving is high quality, and the material is wool. Starting with the 20th century, cotton began to be used as a weaving material.

The 4 kilim samples examined are large in size and the common scheme is the medallion motif in the form of a hexagon. In one rug, a square medallion was used. The medallion scheme in kilims was used in different ordering, resulting in very different compositions from each other. This is an indication of the richness of motifs and compositions in the Turkish weaver's repertoire. When the history of Turkish weaving art is examined, the composition scheme is seen as the continuation of the early Ottoman carpets. This shows the continuity of the culture. When we look at the motifs used in the rugs, we see examples of comb, ladder dove, hand on waist, rat tooth, baklava, hook, butterfly, pine, cattle piss, stylized leaves, passionflower. These motifs have been used in different places in different compositions in the examples, resulting in compositions that are not at all similar to each other. The most important reason why the

comb motif is seen very often and even in almost all of the samples is the necessity of using it technically. This obligation is necessary to cover the buttonholes formed by using different colors on the floor and borders of the rug. For this reason, a technical necessity rather than its symbolic meaning has made the use of the motif so widespread. The pattern scheme seen in Anatolian Yozgat kilims is an indicator of the continuity of Turkish culture.

Colors are mainly dark blue, burgundy, black, and more rarely light green, cream, orange, pink and yellow.

The hexagonal medallions, which form the main theme of the kilims, are arranged as hexagons in some samples. To obtain a different appearance in some others, the artist has formed a third composition row by transforming the facing parts of the hexagons into lozenges. It is actually the hexagon motif used. The creativity of the artist enriched the composition by creating a third scheme between the two hexagons.

In the samples examined, we see the use of the pine motif, which reflects the characteristics of the region. This gives information about the geographical richness of Yozgat. This is because artists realize what they see, feel and hear and they are fed by nature and their social environment.

The passionflower motif seen in the fourth example is the symbol of the suffering woman. The dovetail motif is also widely seen on the rugs, which symbolizes the desire to be protected from wild animals.

Although the motifs used in the borders are similar to each other, the composition and expression are different.

The signed mark woven in white on the black background in the corners seen on the first rug is concrete information about the size of the rug, of the rug.

2001'den Günümüze Amerika Birleşik Devletleri (ABD) İşgalinin Afganistan'daki Sosyo-Ekonomik Yansımaları

Socio-Economic Reflections of the United States of America (USA) Occupation in Afghanistan since 2001

Abdul Hannan DOGHAN*

Öz:

Bu çalışma, 1989 yılında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) Ordusunun Afganistan'da yenilgiyi kabul ederek bölgeden çekildikten sonra başlayan iç savaş ve Afganistan'ın iç savaşını kendi işgali için bir fırsat olarak değerlendiren Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin, 11 Eylül 2001 tarihinde gerçekleşen terör olaylarını bahane ederek Afganistan'ı işgal etmesi ve 20 yıllık bu işgalin Afganistan halkı üzerindeki sosyo-ekonomik, etkilerini sosyolojik açıdan ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu perspektiften hareketle bu çalışmada, vaat edildiği gibi ABD işgalinin Afganistan'a özgürlük, barış, insan hakları ve toplumsal refah getirmediğini; aksine Afganistan'ı ekonomik açıdan dünya yardımlarına muhtaç, can ve mal güvenliğinin olmadığı, uyuşturucu ve ticareti yasak maddelerin serbestçe yetiştirilip dünya pazarına özellikle de ABD ile rakip ülkeler olan Rusya, İran ve Çin pazarına ticaretinin rahatça yapılabildiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yine bu çalışmayla 2001 işgali sonrası Afganistan'ın milyarlarca dolarlık yasadışı kara paranın amlandığı bir bölge haline gelmesinin ülke halkı üzerindeki sosyo-ekonomik yansımaları sebep sonuç ilişkisine göre derinlemesine incelenmiştir.

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Sosyolojisi Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi. hannan.doghan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4535-7954>

Anahtar sözlükler: ABD, Afganistan, İşgal, İstikrarsızlık, Toplumsal ve Ekonomik Etkiler

Abstract

This study deals with the civil war that started in 1989 after the Soviet Union withdrew from the region by accepting defeat in Afghanistan. In addition, this research aims to reveal the socio-economic and sociological effects of the invasion of Afghanistan by the United States of America, which remained silent about Afghanistan's civil war, using the terrorist incidents on September 11, 2001 as an excuse, and the socio-economic and effects of this 20-year occupation on the people of Afghanistan. From this perspective, in this study, it was emphasized that the US invasion did not bring freedom, peace, human rights and social welfare to Afghanistan as promised, and it was emphasized that after the invasion Afghanistan turned into a country in need of world aid economically, where there was no security of life and property. With this research, it has been tried to reveal that after the US occupation, Afghanistan drugs and prohibited substances can be freely grown and traded to the world market, especially to Russia, Iran and China. Again, with this study, the socio-economic reflections of Afghanistan's becoming a region where billions of dollars of illegal money laundering after the 2001 invasion were examined in depth according to the cause and effect relationship.

Keywords: USA, Afghanistan, Occupation, Unsteadiness, Social and Economic Impacts

1.GİRİŞ

Günümüz Afganistan İslam Cumhuriyeti, nükleer güce sahip Rusya, Çin, Pakistan, Batıda Afrika ve Arabistan Yarımadası, Doğuda Malezya Yarımadası, Sunda Adaları ve Okyanusya tarafından çevrilmiştir. Afganistan, dünyanın üçüncü büyük okyanusu olma özelliğine sahip ve içinde Babü-l Mendep, Hürmüz Boğazı, Malakka Boğazı, Süveyş Kanalı ve Sunda Boğazlarını barındıran Hint Okyanusuna komşu olması hasebiyle jeopolitik açıdan büyük öneme sahiptir bu nedenle de tarihi boyunca dünyanın süper güçlerinin iştihasını kabartmış ve işgaline uğramıştır.

Afganistan, MÖ 323-336 yılları arasında hüküm süren Büyük İskender, 1736-1747 yılları arasında geniş bir coğrafyaya hükmeden Pers İmparatorluğu, 1206-1294 yılları arasında dünyaya korku salan Cengiz han liderliğindeki Moğol İmparatorluğu, 1837-1901 yılları arası varlığını devam ettiren ve birçok ülkeyi sömürsü altına alan Büyük Britanya İmparatorluğu, yakın tarihte 1979 yılında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği ve 11 Eylül 2001 tarihindeki terör olaylarından sonra da Amerika Birleşik Devletlerinin işgaline uğramış bu işgallerle siyasi, toplumsal ve ekonomik açıdan büyük yaralar almıştır. Söz konusu işgaller arasında ABD işgalinin Afganistan halkı açısından yıkıcı ve etkisinin onlar yıllarca devam edecek sonuçları olmuştur.

Afganistan üzerine yapılan akademik çalışmalara baktığımızda söz konusu çalışmaların genellikle Sovyetler Birliğinin Afganistan'ı işgal ettiği 1979 yılından günümüze, özellikle de 11 Eylül 2001 tarihinde Amerika'nın başkenti Washington DC'de meydana gelen terör olayları ve Amerika Birleşik Devletleri'nin Afganistan'ı işgalinden sonra yapıldığını görüyoruz.

Uluslararası ilişkiler anabilim dalı başta olmak üzere Hukuk, Tarih Harp Okulu Ana Bilim Dalları ve ekonomi Anabilim dallarında yapılmış olan bu çalışmalarda genellikle Afganistan'a yapılan bu askeri müdahalelerin hukuki dayanağı, siyasi ve askeri sonuçları üzerinde durularak bu gelişmelerin Afganistan'daki toplumsal etkilerine ise hiç değinmemiş veya yüzeysel olarak temas edilmiştir.

Bu çalışmada ağırlıklı olarak Afganistan üzerine yapılmış olan araştırmalar taranarak eksik yönlere ışık tutulmakla birlikte, ilk bölümde 1989 yılında Rusların Afganistan'dan çekildikten sonra muzaffer mücahit gruplar arasında patlak veren iç savaş ve ABD'nin bu savaşla ilgili tutumu üzerinde durulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde 1980-2000 yılları arası Afganistan'da Radikal İslam'ın gelişimi ve ABD işgaline giden süreç irdelenmiştir. Üçüncü bölümde 20 yıllık ABD işgalinin Afganistan halkı üzerindeki sosyo-ekonomik etkileri ele alınmıştır. Son olarak da işgal öncesi Afganistan halkına vaat edilenlerin gerçekleşme payının ne oranda olduğunu üzerinde durularak işgal öncesi durumla işgal sonrası durumun karşılaştırılması yapılarak çalışma sonlandırılmaktadır.

2.1989 Rusların Afganistan'dan Çekilişinden Sonra Başlayan İç Savaş ve ABD'nin Bu Savaşla İlgili Tutumu

19. yüzyılda başlayan dünya üzerindeki stratejik bölgelerin büyük güçler tarafından paylaşılma mücadelesi olan (Büyük Oyun Mücadelesi)'inde Afganistan'ı İngilizlere kaptıran Sovyetler Birliği, Afganistan'ın stratejik önemini hiçbir zaman dış politikaları arasından çıkarmamış ve hep gündeminde tutmuştur (Muhtat, 2011:28).

İkinci Dünya Savaşının sona erdiği 1945 sonrası Amerikalılar ekonomik yardımlarla Afganistan'ı Batı Blok'una çekmek isterken Sovyetler Birliği, ise ekonomik yardımların yanı sıra dönemin Afgan hükümetiyle 1960 yılında imzaladığı kültür anlaşmasıyla Afgan öğrencileri Sovyetler Birliği üniversitelerine burslu olarak kabul edip Afgan gençlere Marksist ideolojiyi aşıladıktan sonra Afganistan'a geri döndüklerinde Sovyet eğitilmiş gençlerin Afgan devletinde görev almalarını sağlayarak bölgedeki nüfuzunu ideolojik yollardan da arttırmaya başlamıştır (Saray,1997:240-245).

1960-1978 Rusların Afganistan'daki uygulamalarına ve Sovyetlerle imzalanan (İyi Komşuluk ve İş Birliği) Anlaşmasıyla nüfuzunu genişletme çabalarına müsaade eden Afgan hükümetine karşı ayaklanmalar başlamıştır. Rusları Afganistan tuzağına düşürmek için yıllardır pusuda bekleyen Amerika Birleşik Devletleri'nin duruma müdahil olarak ayaklanmaları hem silah hem de finansal açıdan desteklemesiyle küçük gruplar halinde bir protesto olarak başlayan yürüyüşler bir anda büyük silahlı çatışmaya dönüşmüştür. (Ersoy,2015:45-49).

Giderek genişleyen isyanlar ve ABD'nin silah ve finansal desteğiyle giderek güçlenen isyancı gruplar Afganistan'daki Sovyet askeri danışmanlarına ve Afganistan Milli Ordu Birliklerine daha fazla kayıp verdirmek için ABD'li ajanların brifingleri doğrultusunda silahlı isyanlarını ve çatışmaları ülkenin kırsal alanına taşımıştır.

Dönemin Cumhurbaşkanı Babrak Karmal liderliğindeki Afgan hükümeti büyük şehirlerdeki toplumsal olayları ve ülkenin kırsal alanındaki ABD destekli silahlı çatışmaları kontrol altına alamayınca Sovyetlerle Aralık 1978'de imzalamış olduğu (İyi Komşuluk ve İş Birliği Anlaşması)'na dayanarak Sovyetler Birliğinden silahlı muhalefeti bastırmak için yardım talep etmiştir. Böylece Sovyetler Birliği kâğıt üzerinde bile olsa Afganistan'a girmeye hukuki zemin bulmuş ve anlaşmadan bir yıl sonra Aralık 1979'da Afganistan'ı işgal etmiş ve Afganistan topraklarında yıllardır beklenen Sovyet-Amerikan mücadelesi resmen başlamıştır (Oğuz,2001:134).

Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB)'nin hızlı bir zafer kazanma umuduyla başlatmış olduğu ve en fazla iki yıl süreceğini hesap ettikleri bu askeri müdahale Batı Avrupa ülkelerinde büyük şaşkınlığa yol açmıştır. ABD ise, dönemin ulusal güvenlik danışmanı Zbigniew Brzezinski'nin "Şimdi Sovyetler Birliğine kendi Vietnam savaşımızı yaşatma şansına sahibiz." sözünden de anlaşılacağı üzere böyle bir işgal ve savaşa çok da hazırlıksız yakalanmamıştır. Böylece küresel ölçekte süren Doğu ve Batı Blok'un güç mücadelesi Afganistan toprakları üzerinde kendisine yeni bir savaş alanı bulmuştur (Ersoy,2015:45).

1979 yılı Rusların Afganistan'a girmesiyle iyiden iyiye şiddetlenen bu savaş, yapısı ve gerçekleşme amacı itibarıyla artık sadece Afgan mücahitleriyle Rus Ordusu ve Babrak Karmal liderliğindeki Afgan hükümetine bağlı ordu birlikleri arasında değil, Rus

İstihbarat Teşkilatı (KGB) ile Amerika istihbarat Teşkilatı (CIA) arasında bir savaşa dönüşmüştür.

Savaşın ilk beş yılında 1979-1984 ABD, Afganlı mücahitlere yaptığı 600 milyon dolarlık silah yardımını, daha sonraki beş yılda 1984-1989 silah ve nakdi yardımlar olmak üzere 1,3 milyar dolara çıkarmıştır. Savaşın ilk yılları 1980'li yılların ortalarından itibaren ABD'li ajanların eğittiği mücahitlerin ABD yapımı FIM-92 Stinger uçaksavar füzelerini kullanmaya başlamaları Sovyetler Birliği'nin hava üstünlüğünü büyük ölçüde ortadan kaldırmıştır (Muhtat,2011:37).

Çatışmaların dağlık ve kırsal alanda yaşanmasıyla mücahit grupların vur kaç taktiğiyle büyük kayıplar vermeye başlayan Sovyet Birlikleri saldırı düzenlenen veya düzenlenmesi muhtemel olan ve mücahitlerin barınabileceğini düşündükleri bütün Afgan köy ve kasabalarını tamamen yok etme gibi barbarca bir yöntemle baş vurmuş, hava bombardımanları ve kimyasal silah saldırılarıyla geniş çaplı sivil katliamlara imza atmıştır.

Sovyetlerin başvurdukları bu vahşi yöntem sonucunda ortaya çıkan durumdan hareketle şunu diye biliriz; Afganistan'da 10 yıl süren Sovyet işgaline gösterilen tepki ve direnişin dönemin cumhurbaşkanı ve diğer devlet yetkililerinin defalarca müzakerelere ve barış çağırısı yapmalarına rağmen söz konusu çağırılardan mücahit liderler tarafından dikkate alınmaması ve savaşın tüm şiddetiyle devam ettirilmesi ve iki milyon Afgan sivilin ölümüne, yaklaşık 6 milyon Afgan'ın da mülteci durumuna düşmesinin müsebbibi ve faili Amerika Birleşik Devletleridir.

İşgalin ikinci yılı 1980'den itibaren Afgan mücahitler, Amerika Birleşik Devletleri'nin, yardım ettiği modern tanksavar ve uçaksavar silahları kullanmaya başlamasıyla Sovyetler Birliği, yaklaşık 10 yıl süren Afganistan savaşında resmi rakamlara göre 15000'nin üzerinde asker, 451 helikopter ve askeri uçak, 1800'den fazla tank ve askeri araç kaybetmiştir (Deutsche Welle,2012).

Sovyetlerin, Afganistan'ın zorlu arazisinde verdikleri bu askeri kayıp ve büyük maddi zayıflık Sovyetler Birliği'ni, Amerikalıların istediği gibi hem askeri hem de ekonomik olarak çökertmiş ve Sovyetler Birliği'nin dağılmasına neden olmuştur. Afganistan topraklarında gerçekleşen Sovyet-Amerikan mücadelesi olan bu savaş ABD'nin lehine sonuçlanmış olsa da bölge insanı ve dünya için önümüzdeki yıllarda büyük savaşlara ve yıkıma neden olacak Radikal İslam'ın tohumları bu dönemde atılmıştır.

Rusya'daki seçimlerde Brejnev'den sonra iktidara gelen Gorbaçov, Sovyetler Birliği'ni Afganistan bataklığından çıkaracağı sözünü vermiş ve halka Sovyetler'in Afganistan'dan çıkmasının Sovyetler Birliği'nin geleceği açısından en uygun yol olduğunu söylemiştir. Gorbaçov döneminin ilk günlerinden itibaren Rus uzmanlar Sovyet Ordusu bu ülkeden çekilirken komünist sistemin bekası ve 10 yıl boyunca elde edilen ideolojik kazanımların devamı için yeni yol ve formüller aramaya başlamıştır.

Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB), Afganistan'dan çekilirken yeni yol ve stratejileri çerçevesinde ilk önce Afganistan yönetiminde değişiklik yapmaya karar vermiş bunun için de kendilerini Afganistan'a davet eden dönemin Cumhurbaşkanı Babrak Karmal'ın yerine Dr. Necibullah'ı getirmiştir. Sovyetler, Afganistan'da Dr. Necibullah'ı iktidara getirirken konunun sosyolojik yönüne önem vermiştir. Çünkü

Dr. Necibullah Afganistan'daki en büyük etnik grubu oluşturan Peştunların Gılzay boyundan gelmektedir ait olduğu boy halk tarafından benimsenme şansını artırır ve istenilen politikaları hayata geçirmede başarılı olur diye düşünülmüştür.

Sovyetler Birliğinin Afganistan'ı terk ederken ülkede hem toplumsal barışı sağlayacak hem de komünist ideolojinin varlığını devam ettirebileceğine inanarak iş başına getirdikleri Dr. Necibullah'ın koalisyon hükümeti ve milli uzlaşma çağrılarında daha önceki hükümetler döneminde olduğu gibi mücahitler ret cevabı vermiş, işgal döneminde olduğu gibi Ruslar çekildikten sonra da Afgan hükümetiyle savaşa devam etmiştir. Çünkü mücahitler Necibullah'ın barış planını, Sovyetlerin cephede kazanamadıklarını barış masasında elde etmeye yönelik bir taktik olarak değerlendiriyordu (Muhtat, 2011:45).

Sovyetlerin Afganistan'ı terk etmesiyle başlayan iç savaşın üçüncü yılı 1992 yılında Cumhurbaşkanı Necibullah'ın en önemli komutanlarından olan Özbek asıllı General Abdurreşit Dostum'un saf değiştirerek mücahitlere katılması Necibullah iktidarının sonunu getirmiş ve başkent Kabil tamamen mücahit grupların kontrolüne geçmiştir.

Mücahitlerin Necibullah iktidarını düşürerek Kabil'i ele geçirdikten sonra Afganistan ardı arkası kesilmeyen bir iç savaşın içine sürüklenmiştir. Hepsi de İslami devlet idealinde olan veya böyle görünen çok sayıda mücahit grup arasındaki iktidar savaşları Afgan halkı için tam bir kâbusa dönüşerek ülkeyi ekonomik, sosyal ve askeri açıdan tamamen yok etmiştir (Sistani,2014:168).

İster Sovyetlerin çekilmesi sırasında ister Sovyetler çekildikten sonra Afganistan barışı için kâh Cenevre'de kâh Moskova'da Ruslarla görüşmeler gerçekleştiren ABD, Afganistan'ın iç savaşının bitmesini istememiş bu savaşa bir şekilde seyirci kalmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin Afganistan iç savaşının kısa sürede bitmesini istemesinin nedeni Ruslarla savaşması için mücahit gruplara verdiği ağır silahların ve savaş teknolojilerinin savaşan gruplar arasında kullanılıp bitmesini beklemesidir.

ABD, 1992-2000 yılları arasında komünizmin dağılmasından sonra tüm şiddetle devam eden Afganistan'ın iç savaşını, 2001 yılında gerçekleştireceği işgali sırasında kendi yapımı silahların kendilerine karşı kullanılmaması için bir fırsat olarak görmüş ve söz konusu silahların savaşan gruplar arasında kullanılmasına ve ülkenin daha da yıkılmasına göz yummuştur.

Komünist ideolojinin Afganistan'daki son kalıntısı olarak bilinen Dr. Necibullah'ın devrildiği 1992 yılında iktidar mücadelesi yüzünden mücahit gruplar arasında başkent Kabil'de gerçekleşen ve Amerikan yapımı ağır silahların ve füzelerin de kullanıldığı savaşta 2400 Kabilli sivil hayatını kaybetmiş 9000'den fazla kişi de yaralanmıştır (Mübariz, Hicri, 1376:90).

Mücahitlerin Kabil'e girmesiyle başlayan iç savaş Afganistan'da sadece sivil ölümlere ve milyonlarca insanın mülteci durumuna düşmesi gibi toplumsal travmaya neden olmamıştır aynı zamanda ülkenin bütün ekonomik altyapısı ve sayısı 300,000 olan düzenli Afganistan Milli Ordusu da bütün askeri teçhizatıyla birlikte yok edilmiş veya yağmalanarak komşu ülkelere satılmıştır.

İç savaş dönemlerinde kullanılmayan veya bir şekilde muhafaza edilen ağır silahlar da Amerika'nın Afganistan işgalinden sonra 2003 yılında Birleşmiş Milletler (BM) himayesinde Afganistan genelinde başlatılan DDR (Disarmament, Demobilization and Reintegration) Afganistan'ı silahsızlandırma projesi kapsamında Amerika Birleşik Devletleri tarafından satın alınmaya başlanmış ve kısa sürede tehlikeli bütün ağır silahlar toplanarak bir kısmı imha edilmiş geri kalanı da ülke dışına çıkarılmıştır (BBC,30.06.2005).

3.Afganistan ve Bölgesinde Radikal İslam'ın Gelişimi ve ABD İşgaline Giden Süreç

Afganistan'ın siyasi tarihine baktığımızda ruhani kesim (Mollalar), İslam düşünürü Abdülkerim Suruş'un tabiriyle "geçimini din ve şeriat üzerinden sağlayan kesim" 20. Yüzyılın ortalarına kadar Afganistan siyasetine yön veren ve devletle-halk arasındaki ilişkilere meşruiyet veren veya bu ilişkiyi yasaklayan konumda olmuştur (Afgan Fars Haber Ajansı, Etilaatroz, Hicri.1399).

Dünyada ve Afganistan bölgesinde siyasi İslam'ın ortaya çıkması ve halk tarafından uygulanmaya başlamasıyla Afganistan'daki ruhani kesim de konum değiştirerek siyasete yön veren konumdan resmi bir geçerliliği olmasa da sözü en çok dinlenen ve ona göre amel edilen kesim konumuna geçmiştir.

Afgan-İngiliz savaşı, 1919-1929 yıllarında Kabil tahtında bulunan Kral Amanullah Han'ın 19 Ağustos 1919 yılında Afganistan'ın istiklalini ilan ederek başlattığı islahata gösterilen toplumsal tepkide ruhanilerin rolü ve etkisini görmek mümkündür (Yılmaz,2010: 155-165).

Afganistan'ın yakın tarihinde 1979 yılında Afganistan'a askeri müdahale başlatan ve işgal eden Sovyetler Birliğine karşı büyük kitlelerin cihada başlamasında Afganistan halkı üzerinde büyük etkiye sahip Mollaların (Ruhanilerin) önderlik etmesi ve halka cihadın önemi ve şer'i faziletlerinden etkileyici ve ikna edici biçimde bahis etmelerinin rolü büyük olmuştur.

Afganistan ve bölgesinin toplumsal yapısını derinlemesine inceleyen ve araştırmalar yapan ABD'li sosyal bilimciler ve askeri uzmanlar, Afganistan'da komünist-muhafazakar mücadelesinin zirveye çıktığı ve halkın çocuklarını devlet okullarına göndermeyip resmi okullara alternatif olarak kurulan medreselere gönderdiği 1978-1989 Afganistan'da Sovyetleri mağlup etmenin tek yolu medreseleri destekleyerek gençler arasında Vahhabi İslam anlayışı (Radikal İslam)'ı yaymak olduğunun farkına varmış, Afganistan ve Pakistan topraklarında Geleneksel Eğitim Kurumları adı altında binlerce medrese açıp desteklemeye başlamıştır.

Pakistan Millî Eğitim Bakanlığı ve BBC'nin 2010 yılında ortaklaşa yaptığı araştırma raporuna göre çoğu Pakistan'ın Pencap Eyaletinde bulunan ve 1980'li yıllarda Sovyetlere karşı mücadele etmek ve Radikal İslam anlayışını yaymak için ABD'nin finansal desteğiyle açılan, hala da eğitim faaliyetlerine devam eden 20000 civarında kayıtsız medrese bulunmaktadır. Bu medreselerde okuyan öğrenci sayısı ise erkek ve kız öğrenci olmak üzere iki milyonu geçmektedir (Pakistan Education Statistics & BBC,2010).

Medrese mezunu Mevleviler ve medrese talebelerinin Ruslara karşı verilen mücadelede etki ve başarısının görülmesinden sonra Afganistan cihat yılları olan 1979-1990 yıllarında Afganistan'da Amerika Birleşik Devletleri'nin desteğiyle özellikle ülkenin kırsal bölgelerinde açılan medrese sayısı da pek az değildir.

Afganistan Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılında yaptığı araştırma raporuna göre Afganistan genelinde çoğu Sovyetlere ve komünist rejime karşı savaşın devam ettiği 1979-1990'lı yıllarda kurulan ve Afgan devleti tarafından kayıt altına alınamayan 13000'den fazla illegal medrese bulunmaktadır. Bu rakamdan sadece 1200'ü Afganistan Millî Eğitim Bakanlığınca kayıt altına alınabilmiş ve denetlenebilmiştir (Afganistan Millî Eğitim Bakanlığı,2013).

Afgan sosyolog ve eğitim uzmanlarına göre söz konusu medreselerin kayıt altına alınmamasının ve denetime tabi tutulamamasının nedeni söz konusu medreselerin halk tarafından kurularak finansa edildiği ve halkın bu medreselerin devlete kayıt olmasını ve devlet tarafından denetlenmesini istememesidir.

Afganistan ve bölgesinde 1978-1996 yılları arasında Vahabi ideolojisi ve Radikal İslam anlayışı o kadar güçlenmiştir ki devlet okullarına giden veya bu okullara ait üniformaları giyenler tekfir edilmiş ve hatta katledilmiştir. Söz konusu yıllarda Afganistan'da onlarca devlet okulu ateşe verilmiş ve kamu kurum ve çalışanları küffara hizmet ediyor iddiasıyla silahlı saldırıya uğramış ve yok edilmiştir.

Çocuklarının eğitimden mahrum kalmasını istemeyen bölge halkı çocuklarını devlet okullarına gönderemeyince mecburen söz konusu okullara alternatif olarak açılmış medreselere göndermiş, böylece hem medrese sayısı hem de bu kurumlarda eğitim gören talebe sayısı her geçen gün artmış ve söz konusu kurumlarda görevli Molla ve Mevleviler halk nezdinde itibar kazanmış ve söz sahibi olmuştur.

Afganistan'da farklı ülkeler tarafından desteklenen muzaffer mücahit gruplar arasındaki iç savaşın tüm şiddetiyle devam ettiği ve ülkenin büyük bir bölümünün yok edilip ülkenin nerendiye bölündüğü 1992-1996 yılları arasında ABD ve Pakistan'dan siyasi destek, Suudi Arabistan ve Körfez ülkelerinden finansal destek alan Taliban Örgütü yıllardır ülkede var olan "iç çalkantıları ve çatışmaları sonlandıracağız" söylemiyle ortaya çıkmış ve 1996 yılında başkent Kabil'i ele geçirerek Afganistan hakimiyetini ilan etmiş ve Afganistan'ın adını (Afganistan İslam Emirliği) olarak değiştirmiştir (Şahin,2016:232).

Taliban, Afganistan İslam Emirliğini kurduktan sonra kendisi dışında var olan tüm İslami hareket ve gruplara dışlayıcı bir tavırla yaklaşmış ve onları gayrimüşru olarak nitelendirmiştir. Hıristiyanlık ve Yahudiliği ise ötekiler olarak seçmiş ve bu dinlere hem de bu dinlere mensup olanlara karşı savaş davalarının bir parçası olarak görmüştür (Ahmadi,2011:39).

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ile inançlarına (Hıristiyanlık ve Yahudiliği) savaş açmakla ideolojik çatışma yaşayan Taliban hükümeti bir de iktidara geldikleri 1996'dan sonra ABD'nin bölgedeki çıkarlarına ters düşecek şekilde özgür hareket etmeye başlayınca Amerika ile siyasi ve politik açıdan da çıkar çatışması yaşamaya başlamıştır.

ABD, Pakistan Millî İstihbarat Teşkilâtı (İSİ)'i kullanarak iktidara getirdiği Taliban'la 1996-2000 yılları arasındaki uygulamaları yüzünden birçok konuda görüş ayrılığı yaşayarak yollarını ayırmış, 1998 yılında Kenya ve Tanzanya'daki Amerikan Büyükelçiliklerine saldırılar düzenleyerek 258 kişi ölümüne, 5 bin kişinin de yaralanmasına neden olan Usame Bin Ladin liderliğindeki El-Kaide Örgütü ile iş birliği yapmak ve El Kaide yetkililerini Afganistan topraklarında barındırmak ve korumakla suçladığı Taliban'a karşı cephe almış ve savaş ilan etmiştir (Doghan,2020:127).

Amerika ile Taliban arasında çizginin tamamen yön değiştirdiği olay ise 11 Eylül 2001 tarihinde Amerikan başkenti New York'ta gerçekleştirilen terör saldırılarıyla somutlaşmıştır. 11 Eylül 2001 tarihinden sonra ABD Taliban yönetiminin devrilmesi için her türlü yolu denemiş ve Birleşmiş Milletler (BM) Güvenlik Konseyi hukuken ABD'ye terörizme karşı güç kullanma yetkisi vermemesine veya 11 Eylül saldırısıyla meşru savunma hakkı koşullarının yerine gelip gelmediği konusunda somut bir saptamada bulunmamasına rağmen ABD, Afganistan'a müdahale ederek Taliban'ı iktidardan uzaklaştırmış ve Afganistan'ı resmen işgal etmiştir (Acet & Doğan,2017:61-62).

2009-2013 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nin dışişleri bakanlığını da yapmış olan ABD'li siyasetçi Hillary Diane Rodham Clinton'un 28.04.2009 tarihinde Washington'da katıldığı bir televizyon kanalında yaptığı açıklamalar ABD'nin Sovyetlere karşı Pakistan ve Afganistan medreselerinde finansa ederek yetiştirdiği ve günümüzde dünyaya korku salan terör gruplarıyla olan bağıını ortaya koyması açısından önemlidir. Clinton konuşmasında şunları itiraf etmiştir:

“Bugün savaşmakta olduğumuz grupları 20 yıl önce biz finanse ederek ortaya çıkardık. Böyle yaptık çünkü Sovyetler Birliğiyle olan mücadelemizde sıkışıp kalmıştık. Onlar Afganistan'ı işgal etmişlerdi. Biz ise onların Orta Asya'yı kontrol etmelerini istemiyorduk. Bu yüzden işe koyulduk. Başkan Reagan ve Demokratların liderliğindeki kongre şöyle demişti: Pakistan istihbaratı (İSİ) ve Pakistan ordusunu eğitime meselesine eğilelim. Mücahitleri buraya toplayalım, Suudi Arabistan ve başka yerlerden bazı grupları buraya getirelim, Vahhabi İslam anlayışını bölgeye taşıyalım (Vahhabi terimi, günümüzde Radikal İslam tabiri ile kullanılmaktadır) bu şekilde Sovyetler Birliğini alt edebiliriz.

Sonuç olarak Sovyetler Birliği 1989 yılında geri çekildiler ve milyarlarca dolar kaybettiler bu da Sovyetler Birliği'nin çöküşünü getirdi. Bölgede yaptıklarımız önemli idi, yaptığımız bu iş Sovyetler Birliğini sona erdirmeye açısından büyük önem taşıyordu. Aslına bakarsak yaptığımız kötü bir yatırım değildi bizim için. Ancak ne ettiğimize dikkat etmemiz lazım çünkü ileride onu biçeceğiz. İşimiz bittikten sonra Pakistan'dan çıktık ve dedik ki pekâlâ ülkenizin her tarafına bıraktığımız kapanlarla siz uğraşın, sınırınız boyunca uzanan mayınları siz halledin! Artık sizin için hiçbir şey yapmak istemiyoruz. Böylece Pakistan istihbaratı (İSİ) ve Pakistan Ordusundan elimizi çektik. Şimdi ise kaybettiğimiz bu uzun zamanı telafi ediyoruz. Bu zaman diliminde büyüyen ve bugün kendimize savaş açan kendi projemiz olan terörle mücadele ediyoruz” (CNN National, 2009).

4.ABD İşgalinin Afganistan'daki Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Hayata Etkileri

Dünyanın en etkili istihbari bilgi edinme sistemine sahip olan FBI, (Federal Bureau of Investigation) Federal Soruşturma Bürosu ve CIA, (Central Intelligence Agency) Birleşik Devletler Federal Hükümetinin Sivil İstihbarat Servisi'nin bilgisi dahilinde gerçekleşmiş olsun veya olmasın 11 Eylül 2001 tarihinde New York ve Washington DC kentleri ile Pennsylvania Eyaletinin Shanksville bölgesinde meydana gelen terör saldırıları yirminci yüzyılın sonu itibarıyla kazanılan temel uluslararası ilişkiler öğretisi ve pratiklerini neredeyse bütünüyle dönüştüren olaylar zincirinin en önemlisi olmuştur.

Amerika Birleşik Devletleri bu olaydan sonra saldırıların sorumlusu olarak gördüğü El Kaide Örgütünün üst düzey yetkililerini barındırdığı ve koruduğu iddiasıyla 7 Ekim 2001 tarihinde Taliban'ın iktidarda olduğu Afganistan'ı, 20 Mart 2003 tarihinde de elinde kitle imha silahları olduğunu, bu silahların Amerika ve müttefiklerine karşı kullanılması muhtemel olduğunu ve El Kaide yetkilileriyle irtibatlı olduğunu iddia ettikleri Saddam Hüseyin rejimi tarafından yönetilen Irak'ı işgal etmiştir.

ABD ve Birleşik Krallık'ın (Kalıcı Özgürlük Operasyonu) adı altında ortaklaşa başlattıkları Afganistan işgali, Afganistan'a ve Afganistan halkına özgürlük, insan hakları ve toplumsal refah getirmediği gibi Afganistan'ı daha önceki iç savaş ve kargaşalı karanlık dönemlerden daha karmaşık ve daha tehlikeli hale getirmiş ve Afganistan'ı büyük toplumsal ve ekonomik krize sokmuştur.

ABD ve müttefikleri 7 Ekim 2001 tarihinde başlattıkları savaşta Taliban'a karşı başarısız olunca Taliban Örgütünün iktidara geldiği 1996 yılından beri Taliban'la savaş halinde olan eski mücahit komutanların oluşturduğu Afganistan Kuzey İttifakı Cephesini silah ve finansal açıdan Taliban'a karşı desteklemeye başlamıştır (BBC for Afghanistan,2011).

Ruslarla verilen mücadelede ve iç savaşta ön saflarda savaşan eski yerel milislerin Taliban'a karşı silahlandırılmasıyla ülke genelinde savaş ağaları emrinde hareket eden on binlerce illegal silahlı militan yaratılmış böylece silah zoruyla halktan haraç toplama, gece baskınları, faili meçhul cinayetler, karayollarında yolcu kaçırma ve benzeri olaylar hızla artmaya başlamıştır.

2001 yılında başlayıp 2021 yılı itibarıyla son bulan 20 yıllık Amerika Birleşik Devletleri'nin Afganistan işgalini toplumsal adaletsizlik, bölgesel istikrarsızlık, halkın devlet ve yönetimden uzaklaşması ve sivil ölümlerin artması yönünden 1979 yılında başlayıp 1989 yılında son bulan Sovyet işgaliyle karşılaştığımızda ABD işgalinin her açıdan daha ölümcül, toplum üzerinde bıraktığı etkilerin daha derin ve kalıcı olduğu görülmektedir.

Afganistan devlet arşivleri incelendiğinde Sovyetler, 10 yıllık Afganistan işgali boyunca Afgan devletiyle birlikte idari ıslahat kapsamında kamu idarelerinde ve istihdamda halk arasında eşitliği sağlama, rüşvet ve yoksulluğa son verip ülkedeki sosyal adaletsizliği ortadan kaldırma ve yatırımların bölgeler arasında eşit dağılımını sağlama gibi birtakım kamusal ve sosyal politikalar üretmenin yanı sıra önemli tünel, baraj ve karayolu gibi altyapı çalışmalarına imza atmıştır.

Amerika ise Afganistan ve bölgesinde yıllarca görev yapan diplomatlarının “yerel kültür ve geleneklere dayanmayan, dışarıdan bir gücün empoze ettiği politik sistem ya da ideolojinin yaşama şansı bulunmamaktadır.” (Ersoy,2015:121). Sözüden yola çıkarak 20 yıllık Afganistan işgali boyunca ülkede siyasal ve toplumsal politika üretme ve ülkenin yeniden inşası konusunda yıllardır halkı kendi çıkarları için kullanan yerel savaş ağaları, toplum önde gelenleri ve kanaat önderleriyle iş birliği yaparak onların öneri ve brifingleri doğrultusunda hareket etmiş ve ülkeye yapılacak yardımları onlar üzerinden yapmıştır. Böylece ülkedeki orman kanunlarının hâkim olduğu eski düzen devam ettirilmiş toplumsal adaletsizlik, yoksulluk, zengininin daha da zenginleştiği, fakirin daha da fakirleştiği sistem yeniden kurulmuştur.

Afganistan'da Sovyet işgalinin devam ettiği, direnişin tüm şiddetiyle sürdüğü ve karanlık dönemin hakim olduğu, ülke sınırlarının ihlal edilerek bölgede silah ticaretinin ve uyuşturucu ekiminin rahatlıkla yapılabildiği 1979-1990 yıllarında devletin resmi rakamlarına göre Afganistan'daki yasadışı afyon üretimi yıllık 1570 ton iken, ABD'nin 2001 işgali sonrası Afganistan'da uyuşturucuyla mücadele için harcadığı 6 milyar dolara rağmen (Ersoy,2015:123), işgalin 16. yılı 2017 yılında yüzde 98 artarak 9000 tona çıkarak Afganistan afyon üretimi ve ticareti alanında dünya birincisi olmuştur (Birleşmiş Milletler Uyuşturucu ve Suç Ofisi).

Amerika Birleşik Devletleri (ABD), işgal ettiği Afganistan'da uyuşturucu ticareti ve tüketimini engelleme veya bunu en aza indirme konusunda başarısız olduğu gibi güvenlik ve istikrarı sağlama, insan kaçakçılığını önleme ve uluslararası camia tarafından ülkenin yeniden inşası için yapılan yardımların bölgeler ve insanlar arasında eşit dağılımı ve yoksullukla mücadele konusunda da tamamen başarısız olmuştur.

İşgalin ilk yılları 2005'te Afganistan'da uyuşturucu kullananların sayısı 920 bin iken 2009 yılında 1 milyon, 2012 yılında 1,6 milyon ve 2018 yılında 3 milyon kişiye ulaştığı tespit edilmiştir (Afganistan Sağlık Bakanlığı,2018). İşgalle birlikte Afganistan'da uyuşturucu kullanımı her geçen yıl artarak toplumsal travma yaşanırken uyuşturucu baronları, 2001 yılı sonrası ABD'nin iş başına hükümette görev yapan siyasetçilerin çoğu ise uluslararası arenada dolaşan milyarlarca dolarlık kara parayı aklayarak piyasaya sürmüş, ülke içinde ve ABD, İngiltere, BAE, Türkiye ve Hindistan gibi ülkelerde gayrimenkul ve benzeri alanlarda büyük yatırımlar yapmıştır.

Afganistan işgalinin 20. Yılında 2021 itibarıyla ABD'nin ani bir kararla Afganistan'dan çekileceğini açıklamasıyla önceden de kırılğan olan güvenlik sistemi tamamen çökmüş ve 2001'den beri ülkede ABD ile mücadele den Taliban kısa sürede ülkenin büyük bölümünü ele geçirmiştir. Ülkede meydana bu boşluğu fırsat bilen bakanlar, bürokratlar ve yakınları yurtdışından özellikle Türkiye'den ev ve gayrimenkul alarak bu ülkelere yerleşmiştir.

Milliyet'te yer alan habere göre, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerinde Türkiye'ye en çok göç eden yabancılar arasında Afgan vatandaşları yer alıyor. Afganların konut alımında da ilk 5 arasında yer aldığı görülmüştür. 2021 yılının ilk yarısında Afganların Türkiye'den toplam 1272 konut satın aldığı görülmüştür (Milliyet, 27.07.2021).

Afganistan'daki toplumsal yaşama baktığımızda, Afganistan kaynaklı milyarlarca dolar değerindeki Afyon ticaretinin Afgan çiftçisinin yaşamına hiç etkisinin olmadığı görülmektedir. Dünya genelinde afyon ve türevlerin oluşturduğu yasadışı ekonomi, Birleşmiş Milletler (BM)'in son raporlarına göre 68 milyar dolardır. Bu gelirin yaklaşık 55-60 milyar doları, Afganistan kökenli üretimden kaynaklanmaktadır. Bu miktarın ise sadece 3-4 milyar doları Afganistan'da kalmaktadır. Bunun da yalnızca 500-600 milyon doları çiftçilerin eline geçmekte, geri kalan kısmı ülke içindeki tacirlere, suç örgütlerine ve bu ticarete göz yuman ya da koruma sağlayan otoritelere gitmektedir (Ersoy,2015:88).

2001 işgalinden günümüze Afganistan'ın yeniden inşası ve toplumun refahı için yardım taahhüt eden 70 ülkenin katılımıyla farklı ülkelerin ev sahipliğinde 8 konferans düzenlenmiş, söz konusu toplantılarda Afganistan'a sponsor ülkeler tarafından 78,9 milyar dolar yardım yapılmıştır. Yapılan ekonomik ve toplumsal araştırma raporlarına göre söz konusu yardımların %80'ninin usulsüzlük ve kontrolsüzlükler yüzünden yerine ulaşmadığı ve sosyal hayata yansımadağı saptanmıştır (BBC,23.11.2020).

Afganistan'a yardım eden ülkelere bağlı araştırma şirketleri, özellikle de ABD'nin Afganistan'ın Yeniden Yapılanmasını İzleme Genel Müfettiş İdaresi (SİGAR) raporlarına göre Amerika Birleşik Devletleri, Afganistan için sponsor olan ülkelerin 2002-2013 yılları arasında yaptığı 78,9 milyar dolarlık yardıma ek olarak 2001-2020 yıllarında Afganistan'a ülkenin yeniden inşası ve toplumsal kalkınma için 104 milyar dolar yardım yapmıştır. Ekonomistlere göre söz konusu yardım İkinci Dünya Savaşı sonrası Mareşal Projesi kapsamında 16 Avrupa ülkesinin kalkınması için yapılan yardım miktarından daha fazladır (Sigar,10.02.2014).

Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Afgan savaş ağaları ve mafya babaları üzerinden Afganistan halkına yardım yapmak istemekle milyarca doları Afganistan'da yolsuzluğa kurban verdiği gibi Afganistan'la arasındaki mesafenin çok uzun olması ve Afganistan'la ortak sınırı olan birçok ülkenin hava ve kara sınırlarını ABD'ye kapatmasıyla 20 yıllık işgalin Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'ye maliyetinin askeri açıdan da çok yüksek olmasına eden olmuştur. Brown Üniversitesinin "Savaşın Maliyeti" (Costs of War) başlıklı projesi kapsamında yapılan araştırmalara göre, ABD, Afganistan savaşı için askeri harcama olarak tam bilinmemekle birlikte 2 trilyon dolar harcamıştır (Anadolu Ajansı,30.08.2021).

20 yıllık bu işgalin hem maddi hem de insani faturası her iki taraf için de çok büyük olmuştur. Bölgeyi ve Afganistan arazisini hiç bilmeyen ABD Ordusu Taliban'la savaşı boyunca rastgele ve özellikle de gece bombardımanlarıyla Afganistan'ın büyük bölümünü yıkmış ve yüz binlerce sivilin ölümüne neden olmuştur. Savaşta can kayıpları sadece Afganistan halkı açısından olmamıştır, ABD'nin de bu savaş boyunca 2500 askeri ölmüş, 15000 civarında askeri yaralanmış ve 30000 civarında askeri de ruhsal bunalım hastalıklarına yakalanmıştır (iCasualties.org).

İnsani yardım olarak 78,9 milyar donör ülkeler ve 104 milyar ABD olmak üzere son 20 yılda Afganistan'ın yeniden inşası ve toplumsal kalkınması için yapılan 183 milyar dolar yardıma rağmen Afganistan dünyanın en fakir ülkeleri arasında yer almakta ve ülke nüfusunun %50'si açlık sınırının altında yaşamaktadır. Afganistan'da yaşayan çocukların %80'i işgal, çatışmalar, terör olayları ve ekonomik

yetersizliklerden etkilenmiş ve her 10 çocuktan 6'si acil insani yardıma ihtiyaç duymaktadır (Save the Children,31.03.2019).

Afganistan halkının karşılaştığı sıkıntılar sadece yoksulluk ve yaşam koşullarının zorluğu ile de sınırlı değildir. 2001 ABD işgali sonrası Afganistan'da istikrarın kaybolması ve farklı ideolojiye sahip birçok terör grubunun ortaya çıkması ve ülkede sosyal adaletsizliğin yükselmesiyle Afganistan, dünyanın en güvensiz ülkeleri arasında yer almış ve dünya genelinde en çok mültecisi bulunan ve vatandaşı tarafından en çok terk edilen ülkeler arasına girmiştir.

Afganistan Mülteciler Bakanlığının raporlarına göre Afganistan'ın, genel olarak iç savaş dönemlerinden günümüze özellikle de 2001 Amerikan işgalinden sonra ülkeyi terk ederek Pakistan, İran, Türkiye ve AB ülkelerine yerleşmiş 7-8 milyon civarında mültecisi bulunmaktadır. Afganistan Mülteciler Bakanlığı mültecilerin toplumsal ihtiyaçlarının giderilmesi ve uluslararası mültecilik haklarından yararlanmaları için ev sahibi ülkelerle birtakım sosyal projeler ve iş birliği yürütmektedir (Anadolu Ajansı,20.02.2019).

5.Genel Değerlendirme

Afganistan İslam Cumhuriyeti, tarihi boyunca sahip olduğu jeostratejik önemi dolayısıyla farklı ülkeler tarafından edilmiştir. Her işgalden siyasi, askeri, ekonomik ve toplumsal açıdan ciddi şekilde yara almıştır ancak 1979 yılında gerçekleşen Sovyet işgali ve bu işgale ABD'nin yerel milisler ve cihatçı grupları kullanarak karşı koyması ve Sovyetlerin Afganistan'da yenilmesi sonrasında patlak veren iç savaşı kendi lehine çevirerek 2001 yılında Amerikan'ı işgal etmesi ülkeyi daha önceki işgallere nazaran derinden etkilemiş ve halk üzerinde uzun yıllar devam edecek olumsuz etkiler bırakmıştır.

Afganistan'ın etnik ve toplumsal yapısı hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan Amerika Birleşik Devletleri 2001 yılında işgal ettiği Afganistan'da işgal sonrası iş başına getirdiği hiçbir hükümet halktan tam destek görmemiştir; bu da beraberinde halkın devletten uzaklaşmasını ve devlete karşı isyan ve itaatsizliğin daima sürmesini getirmiştir. Böylece bölgede faaliyetlerini sürdüren illegal guruplar ve terör örgütleri bir şekilde halktan destek görmüştür.

Afganistan'da halkın, özellikle de kırsal alanda yaşayan insanların çocuklarını devlet okullarının yerine medreselere göndermesi ve insanların devletten uzaklaşmasında ABD'nin 1979-1989 yıllarında açtığı geleneksel medreselerin ve Sovyetlere karşı kullanmak için bu kurumlarda yaydığı Vahhabi ideolojisinin etkisi büyük olmuştur.

Amerika Birleşik Devletleri Afganistan'ın cihat yıllarında Ruslara karşı savaşmaları için Afganistan ve Pakistan topraklarında 30 bin civarında medrese açıp desteklemiş ve böylece bölgede Radikal İslam'ın tohumlarını atmış ve bu ideolojinin bölgedeki yayılımında önemli rol oynamıştır. Günümüzde şiddet dolu uygulamaları ve cinayetleriyle dünyaya korku salan birçok terörist grubu liderleri Amerika tarafından açılan ve desteklenen bu medreselerde eğitim alan insanlardır.

Amerikan siyasetinin tarihçesine bakıldığında bu ülkenin Afganistan ve Afgan halkıyla ilgili politik tutumu hep olumsuz ve yıkıcı olduğu görülmektedir. ABD, 1989-2001 yılları arası tüm şiddetiyle devam eden Afganistan'ın iç savaşına cihat döneminde mücahit gruplara verdiği tanksavar ve uçaksavar gibi ağır silahların ve önemli savaş teknolojilerinin savaşan gruplar arasında kullanılıp bitmesi için söz konusu savaşa seyirci kalmış ve ülkenin yıkılmasına ve binlerce Afgan sivilin ölmesine göz yummuştur. Kendi yapımı silahların kendileri açısından tehlike arz etmeyeceğinden emin olan Amerika 11 Eylül terör olaylarını bahane ederek 07 Ekim 2001 tarihinde Afganistan'a askerî harekât başlatmış ve işgal etmiştir.

Afganistan'ın ABD tarafından işgaliyle bölgede tohumları Sovyetlere karşı mücadele için ABD tarafından 1979-1989 yıllarında atılmış olan ve kökleri güçlenerek günümüze kadar uzanan Radikal İslam anlayışına sahip birçok terör grubu ortaya çıkmış, Afganistan uyuşturucu üretimi, tüketimi ve transiti konusunda zirveye tırmanarak dünya birincisi olmuş ve ülkede istikrar tamamen ortadan kalkmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri Afganistan savaşında sadece güvenliği sağlama konusunda başarısız olmamıştır, uyuşturucu ekimi ve tüketimiyle mücadelede, insan kaçakçılığını önleme vs. konularda tamamen başarısız olmuştur. Afganistan'ın karanlık dönemi olarak bilinen iç savaş dönemlerindeki cinayet oranları ve yasadışı Afyon ve türevlerinin ticaret oranlarına baktığımızda ABD işgaliyle bunların kat kat arttığını ve ülkede var olan kırılğan düzenin tamamen yok olduğu görülmektedir.

Kaynakça:

Kitaplar

OĞUZ, Esedullah (2001), *Hedef Ülke Afganistan*, İstanbul: Doğan Kitap Yayıncılık.

SARAY, Mehmet (1995), *Afganistan ve Türkler*, Ankara: Atatürk ve Türk Dünyası, T.T.K. Basımevi.

ERSOY Ömer (2015), *Büyük Oyunda Kapanmayan Perde Afganistan*, Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları.

SİSTANİ, Akademisyen (2008), *70'lı Yıllarda Afganistan'daki Arazi Islahatı*, Kabul: Daniş matbaası.

MUBARİZ, Abdulhamid (Hicri,1376), *1973-1997 Afganistan'da Krallığın Son Bulup Taliban'ın Ortaya Çıkışına Kadarki Toplumsal ve Siyasi Olayların Tahlili*, Pakistan: Hamit Nur Neşriyat.

TEZLER

AHMADİ, Akbarshah. (2011), *Dini Tarihi ve Sosyolojik Boyutuyla Taliban Hareketi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MUHTAT, Qasem. (2011), *S.S.C.B.'nin 1979 Yılında Afganistan'ı İşgalinden 2001 ABD Müdahalesine Giden Süreçte Uluslararası Ortamda Afganistan'ın Konumu*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MAKALELER

YILMAZ, Aliye, (2010), "Amanullah Han'ın Islahatları ve Atatürk," *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, I,21:155-165.

Şahin, Damla, (2016), "Taliban'ın Ortaya Çıkışı ve ABD'nin Örgütün Gelişim Sürecindeki Etkisi" *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, I, I:226-245.

ACET, Gül Seda & Doğan Fazlı, (2017), "11 Eylül Olayları Sonrası ABD-Afganistan İlişkileri: İstiladan İşbirliğine" *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, XVII, 33: 61-63.

DOGHAN, Andul Hannan, (2020), "2001 Yılında Başlayan Amerika Birleşik Devletleri (ABD) İşgalinin Afganistan Halkı Üzerindeki Sosyo-Ekonomik Etkileri," *Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonunun Trakya Üniversitesi İş Birliğinde Düzenlenmiş olduğu 5. Uluslararası Öğrenci Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, II, 120-137.

İnternet Kaynaklar ve Araştırma Raporları

- Office of The Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction (SİGAR)
- Afganistan'ın Yeniden İnşası İçin Özel Genel Müfettişlik Ofisi'nin Afganistan Raporu (Hicri 1393),
- Web: <https://www.sigar.mil/>
- Adresinden 10.01.2021 tarihinde alınmıştır.
- 2018 Yılında Yapılan Rapora Göre Afganistan'da 3 Milyon Kişi Uyuşturucu Madde Kullanıyor
- Web: www.euronews.com
- Adresinden 10.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- ABD'nin Trilyon Dolarlık Savaşı,
- Web: <https://www.trthaber.com/>
- Adresinden 15.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- Sovyetler Birliğinin Afganistan Savaşındaki İnsani ve Mali Kayıpları,
- Web: <https://www.dw.com/en/about-dw/s-30688>
- Adresinden 15.05.2020 tarihinde alınmıştır.
- DDR (Afganistan'ı Silahsızlandırma Programı)
- Web: <https://www.bbc.com/persian/afghanistan>
- Adresinden 15.01.2021 tarihinde alınmıştır.
- Afganistan toplumundaki Ruhanilerle ilgili yapılan araştırma (Afgan Siyasetinde Din Adamları Varlığının Tarihçesi)
- Web: <https://www.etilaatroz.com/category/news/afghanistan/>
- Adresinden 11.01.2021 tarihinde alınmıştır.
- Radikal İslamcılık ve Pakistan Medreseleri
- Web: <https://www.bbc.com/persian>
- Adresinden 11.08.2019 tarihinde alınmıştır.
- Kabul Sabahı Gazetesi tarafından yapılan bir araştırma (Afganistan'daki Medreseler IŞİD'in Bölgeye Sızması İçin İyi Bir Platform)
- Web: <https://subhekabul.com/>
- Adresinden 27.04.2020 tarihinde alınmıştır.
- 2009-2013 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nin dışişleri bakanlığı görevini yapmış olan Hillary Diane Rodham Clinton'un, ABD'nin günümüzde dünyaya korku salan terör gruplarıyla olan ilişkisini itiraf ettiği açıklamaları

- Web: <https://edition.cnn.com/>
- Adresinden 27.02.2013 tarihinde alınmıştır.
- Afganistan Kuzey İttifakı Cephesinin Taliban'ın Yenilmesindeki Rolü
- Web: <https://www.bbc.com/persian>
- Adresinden 05.02.2013 tarihinde alınmıştır.
- Birleşmiş Milletler Uyuşturucu ve Suç Ofisi (United Nations Office on Drugs and Crime) ofisinin Afganistan istatistikleri
- Web: <https://www.unodc.org/>
- Adresinden 05.07.2014 tarihinde alınmıştır.
- Son 20 Yılda Afganistan'a Mali Yardım Konulu Düzenlenen Dünya Konferansları
- Web: <https://www.bbc.com/news>
- Adresinden 10.01.2021 tarihinde alınmıştır.
- Afganistan'ın Yeniden İnşası İçin ayrılan bütçeyle ilgili raporlar hazırlayan ABD'nin Genel Müfettişlik Ofisi (SİGAR)'in araştırma raporu: ABD'nin Afganistan'ın Yeniden İnşası İçin Yaptığı Yardım, İkinci Dünya Savaşı Sonrası 16 Avrupa Ülkesinin Yeniden İnşası İçin Mareşal Projesi Kapsamında Yapılan Ekonomik Yardımdan Daha Büyüktür.
- Web: <https://www.bbc.com/news/topics/c8nq32jw5r5t/afghanistan>
- Adresinden 01 Ocak.2020 tarihinde alınmıştır.
- ABD'nin Afganistan'ın Yeniden İnşası Sürecini İzleme Genel Müfettişlik Ofisi (SİGAR), ABD, Afganistan'a 2002-2013 yıllarında 104 milyar yardım yapmıştır.
- Web: <https://www.sigar.mil/>
- Adresinden 17.04.2018 tarihinde alınmıştır.
- Amerikan'ın Afganistan Savaşındaki Askeri ve Mali Kayıpları
- Web: <http://icasualties.org/>
- NOT: iCasualties.org, internet sitesi bağımsız bir web sitesi olarak Mayıs 2003'te, ABD'nin Afganistan ve Irak Savaşındaki zayıyatını izlemek için yazılım mühendisi Michael White tarafından kurulmuştur.
- Adresinden 17.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- Afganistan Halkının %50'si Açlık Sınırının Altında Yaşamaktadır ve Bu Ülkede Yaşayan Çocukların %80'ni Savaş ve Ekonomik Yetersizliklerden Etkilenmiştir.
- Web: <https://www.savethechildren.in/about-us-contact-us/>
- Adresinden 17.02.2021 tarihinde alınmıştır.

- Afganistan Mültecilik Bakanlığı: (Bugün Ülke Olarak Pakistan, İran, Türkiye ve AB Ülkelerinde 7-8 Milyon Mültecimiz Bulunuyor) Anadolu Ajansının 20.02.2019 tarihinde Afganistan Mültecilik Bakan ile yaptığı röportaj.
- Web: <https://www.aa.com.tr/tr>
- Adresinden 17.01.2021 tarihinde alınmıştır.
-
- 20. Yüzyılın Ortalarına Kadar Ruhaniler (Din Adamları) Afganistan Siyasetine Yön Vermiştir (Hicri 1399 yılında yapılan bir araştırma)
- Web: <https://www.etilaatroz.com/>
- Adresinden 21.01.2020 tarihinde alınmıştır.
- Afganistan Millî Eğitim Bakanlığı ve Amerikan Sesi Radyosunun ortaklaşa yaptığı eğitim araştırması (Afganistan'da Faaliyet Göstermekte Olan 13000 Medreseden Sadece 1200'ü Kayıt Altına Alınabilmiş, Diğerleri İlegal Şekilde Faaliyetine Devam Etmektedir).
- Web: <https://www.bbc.com/news/topics/c8nq32jw5r5t/afghanistan>
- Adresinden 27.02. 2021 tarihinde alınmıştır.
- Afganistan Kuzey Cephesinin Taliban'ın İktidardan Uzaklaştırılmasındaki Rolü
- Web: <https://www.bbc.com/persian/afghanistan>
- Adresinden 14.02. 2019 tarihinde alınmıştır
- Birleşmiş Milletler Uyuşturucu ve Suç Ofisi (United Nations Office on Drugs and Crime)
- 2017 Yılında Afganistan'da Haş Haş Üretimi 9000 Ton Olarak Zirve Noktasına Çıkmıştır.
- Web: <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/bm-afganistanda-afyon-uretimi-rekor-duzeyde/966213>
- Adresinden 14.07. 2020 tarihinde alınmıştır.
- Afganların Konut Alımı Yüzde 60 Arttı
- Web: <https://www.milliyet.com.tr/>
- Adresinden 20.08.2021 tarihinde alınmıştır

Extended Abstract

Afghanistan has been occupied many times throughout its history due to its geopolitical location and underground wealth. In this article we have written, after mentioning the socio-economic and political consequences of all the invasions Afghanistan has suffered, the results of the US invasion, which started in 2001 and continues until today, are discussed in detail.

Prior to the 2001 invasion, the United States and its international coalition partners pledged to the Afghan people that they would bring freedom, peace and human rights to Afghanistan. But after 2001, none of the promises were realized. After the US invasion, Afghanistan became destabilized, the people became poor and drug use increased. After the US invasion, millions of Afghans left the country and became refugees.

While the illegal opium production in Afghanistan was 1570 tons per year in 1979-1990, despite the 6 billion dollars by USA spent in combating drugs in Afghanistan after the US invasion, the 16th year of the occupation increased by 98 percent to 9000 tons in 2017. And in 2017, Afghanistan came first in the world for illegal opium production. While the number of drug users in Afghanistan was 920 thousand in the first year of the occupation, it reached 3 million in 2018.

Afghanistan was occupied by the Soviet Union in 1979. The United States caused this invasion to turn into a 10-lasting great war and the deaths of millions of Afghans. Because the USA supported the Afghan mujahideen groups in this war and did not allow the war to end in a short time. Although the figures are not known exactly, the USA helped the Afghan mujahideen \$ 1.3 billion to fight the Soviet Union in 1979-1989.

The USA opened thousands of madrasas in Afghanistan and Pakistan to fight against the Soviet Union and brought up radical Islamist militants. Leaders of major terrorist organizations around the world are people who have been trained in this mederees opened by the USA in Afghanistan and Pakistan in 1979-1990. US politicians have admitted this issue.

The United States watched the civil war that started after the Soviet Union left Afghanistan in 1989. Because the USA wanted the anti-tank and heavy weapons it gave to the mujahideen groups to be used in the Afghanistan civil war. The figures are unclear, but nearly 100,000 Afghans were killed by the use of US-made weapons in the Afghanistan civil war. In addition to all these negativities after 2001, more than 20 violent terrorist groups emerged in Afghanistan.

When the US failed against the Taliban in the Afghanistan war in 2001-2005, it began to silane local militias to fight the Taliban. With the arming of local militias, tens of thousands of illegal armed militants were created across the country, thus increasing the number of murders. There have been clashes and massacres between different armed groups in Afghanistan.

Making sure that dangerous weapons are over, the USA supported the Taliban in 1996 and brought it to power in Afghanistan. The USA, which had political disagreements with the Taliban, invaded Afghanistan in 2001, using the September 11, 2001

events as an excuse. The loss of the 20-year occupation of Afghanistan has been enormous for both the USA and the people of Afghanistan. About a million Afghan civilians died in this war. And the USA lost 2,500 soldiers with a financial loss of 975 billion dollars in this war.

The countries responsible for the reconstruction of Afghanistan have provided 80 billion dollars to Afghanistan after 2001. In addition to this amount, the USA helped rebuild Afghanistan with \$ 104 billion. however, Afghanistan is still among the poorest countries in the world. because foreign aid organizations smuggled most of the money abroad. today 80% of Afghans work for \$ 30 a month.

According to social research's 50% of the country's population lives below the hunger line and 80% of Afghan children need help due to occupation, conflicts, terrorist incidents and economic inadequacies.

As a result, if we compare the invasion of the Soviet Union that started in 1979 and ended in 1989 and the US invasion that started in 2001 and ended in 2021, we see that the US occupation is more deadly and its social effects are more negative for the Afghan people. because while the Afghan government was fighting a single opposition in 1979-1989, today it is fighting more than 20 terrorist groups.

In Afghanistan, which has been destabilized by the US occupation, large numbers of Afghans die every day in suicides and Taliban attacks and explosions all over the country. It has been proven by academic research that the perpetrators of all these attacks were Radical Islamist groups that received education in madrasas supported and opened by the USA in 1978-1990.

As a result, the US occupation did not bring peace, tranquility, human rights, and democracy to Afghanistan and the Afghan people. The American occupation has made the country a region where terrorist groups are safe and carry out terrorist activities comfortably.

Sultan II. Abdülhamit'in Sarayında Bir Oryantalist Arminius Vambery ve Türkiye'deki Reformlarla İlgili Verdiği Bir Konferans

In the Palace of Sultan Abdulhamit II An Orientalist Arminius Vambery and A Lecture Given by His for the Reforms in Turkey

Bülent ATALAY*

Öz:

Profesör Arminius Vambery (1831/32–1913) yılları arasında yaşamıştır. Musevî asıllı Macar Türkoloğu'dur. Orta Asya'da Türkoloji araştırmaları yapmıştır. Fakir bir ailenin çocuğu olmasına rağmen, çalışkanlığı sayesinde değişik görevlerde bulunmuştur. Seyyah, Yazar ve Öğretim Üyeliği bunlardan bazılarıdır. Siyonizm'in fikir babalarından Theodor Herzl'e göre; Profesör Arminius Vambery, kendisinin Türk mü, İngiliz mi olduğuna karar veremeyen, 12 dili rahatlıkla konuşabilen dünyanın en ilginç insanlarından birisidir. Zamanın ve zeminin yoğurup, şekillendirdiği Profesör Arminius Vambery, her türlü zorluğa rağmen, hayata tutunmakla kalmayarak yaşama azmini de hiçbir zaman kaybetmemiştir. İrtibatlı olduğu devletlerle ilişkilerini belli bir seviyede tutmayı başarmış olan Vambery, dâhil olduğu toplumlara uyum sağlamakta hiç zorluk çekmemiştir. İçerisinde bulunduğu her türlü faaliyette dikkat çekmeyi başarmıştır. Tabii olarak bu başarısında bilgi birikimi ve tecrübesi etkili olmuştur. Ayrıca disiplin ve azmi de takdire şayandır. Çünkü bitmek tükenmek bilmeyen bir gücünü denetlemekteki maharetini kabiliyetiyle birleştirmeyi bilmiştir. Devrinin çok önemli entelektüel şahsiyetlerinden olan Vambery, Macaristan, İngiltere ve Türkiye'de bilim dünyasının ve üst düzey yöneticilerin dikkatini çekmeyi başararak geniş bir çevre

* Dr., Trakya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü. bulentalay@trakya.edu.tr. ORCID ID: 0000-0003-3338-3098

edinmiştir. Bu bağlamda sadece Budapeşte, Londra ve İstanbul üçgeninde değil, bunların etki alanlarında da varlığından söz ettirmiştir.

İngiltere’de II. Abdülhamit adına sözcülük, Osmanlı Devleti’nde de İngiltere adına arabuluculuk, hatta casusluk yaptığı dahi ileri sürülebilir. Filistin’de, bir Musevî kolonizasyonunun kurulması için de özel bir gayret göstermiştir. Biz bu çalışmamızda Vambery’nin, Osmanlı Devleti’nde yapılan yenileşme çabaları ile ilgili verdiği bir konferansa dayanarak fikirleri üzerinde durmaya çalışacağız.

Anahtar Sözcükler: Arminius Vambery, Osmanlı Devleti, Sultan II. Abdülhamit, Jön Türkler.

Abstract

Professor Arminius Vambery (1831/1832-1913) lived between the years. He is a Hungarian Turcologist of Jewish origin. He conducted Turcology researches in Central Asia. Despite being the child of a poor family, he has held various positions thanks to his hard work. Traveler, Author and Faculty member are some of them.

According to Theodor Herzl, one of the fathers of Zionism; Professor Arminius Vambery is one of the most interesting people in the World, who cannot decide whether he is Turkish or English, and can speak 12 languages easily. Professor Arminius Vamber, who was kneaded and shaped by time and the ground, never lost his will to live by holding on to life despite all kinds of difficulties. Vambery, who has managed to keep her relations with the states she is contact with at a certain level, has had no difficulty in adapting to the societies she is involved in. Of course, his knowledge and experience have been effective in this success. Discipline and perseverance are also admirable. Because he knew how to combine his ability to control an endless power with his ability. Vambery who was one of the most important intellectual figures of his period, managed to attract the attention of the scientific World and senior managers in Hungary, England and Turkey, and gained a wide circle. In this context, he talked about his existence not only in the triangle of Budapest, London and İstanbul, but also in their spheres of influence.

It can be argued that he acted as a spokesman on behalf of Abdulhamid II in England, and as a mediator, even spying on behalf of England in the Ottoman Empire. He also made a special effort to establish a Jewish colonization in Palestine. In this study, we will try to focus on Vambery’s ideas based on a conference he gave about the reform efforts in the Ottoman Empire.

Keywords: Arminius Vambery, Ottoman Empire, Sultan II. Abdülhamit, Young Turks.

Giriş

Siyonizm'in önde gelen fikir babalarından Theodor Herzl'in ifadeleriyle; “Yetmiş yaşımı aşkın topal Macar Musevi'sinin şahsında dünyanın en ilginç insanlarından birini tanıdım. Kendisinin Türk mü, yoksa İngiliz mi olduğuna bir türlü karar veremeyen bu insan Almanca kitap yazmakta, on iki dili aynı akıcılıkta konuşmaktadır; ayrıca ikisine ruhban olarak bağlandığı beş din değiştirdiğini iddia etmektedir. Bana Şark'ın bin bir muammasını ve Padişahla olan ilişkisini anlattı. Bana tümüyle güvenerek kendisinin Türkiye'nin ve İngiltere'nin gizli ajanı olduğunu söyledi. Musevilere düşman olan bir toplumda çektiği sıkıntıları anlatarak Macaristan'daki öğretim üyeliğinin göstermelik olduğundan söz etti” Tabir yerindeyse Vambery'de “yok yok” her haliyle bir muamma, “iç içe geçmiş” matruşka Rus bebekleri gibi ya da “teşbih olmasın”; “bir Vambery var, bir de Vambery'den içeri” gibi ... (Özalp, 1993: 7; Kushner, 1978: 173;).

Asıl adı Armin Herman Wamberger ve yaygın olarak bilinen haliyle Arminius Vambery'nin ailesi Almanya'nın Bavyera eyaletinin Bamberg şehrinden Macaristan'a göç etmişlerdir (Akpınar, 2012: 501-502)¹. Eski Çekoslovakya'nın sınırları içerisine bulunan Jurpri Bratislava'ya bağlı Georghen kasabasında oldukça fakir ve mutaassıp dindar bir Musevi ailenin çocuğu olarak 1831/32 yılında dünyaya gelen Vambery, o yıllarda Orta Avrupa'da giderek daha da güçlenen Yahudi aleyhtarlığı sürecinde, erken yaşlarda babasını kaybetmiştir (Öke, 1985: 15). Tabii olarak bu durum ailenin zaten zor olan maddî imkânsızlıklarını olumsuz etkilemiştir. Bu etki Arminius Vambery'nin öğrenim hayatında kendisini daha açık bir şekilde göstermiştir (Kushner, 1978: 173).

Ailenin bütün sorumluluğunu tek başına omuzlarında hisseden Arminius Vambery'nin annesi, oğlunun iyi bir eğitim alması için bazı tehlikeleri de göze alarak Hıristiyanların yoğun olduğu ve ağırlıklı olarak Hıristiyanlık inancının öne çıkarılarak eğitim verilen bir okula gönderdi (Öke, 1985: 15). Vambery'nin eğitim hayatı istikrarlı değildi. Bunda maddi imkânsızlıklarla birlikte içerisinde bulunduğu çevrenin de etkisi vardı. Zira sık sık bırakmak mecburiyetinde kaldığı Hıristiyan okullarında okurken bir yandan çalışmaktan başka çaresi de yoktu. Diğer yandan bundan daha acı ve ıstıraplı olanı, Hıristiyanlarca Musevilikten dolayı aşağılanırken, Musevilerce de Hıristiyan okullarında okumaya gayret ettiği için dışlanmaktaydı. Kısaca belirtmek gerekirse Vambery, “ne Hz. İsa'ya ne de Hz. Musa'ya yaranamamıştır” sözünü haklı çıkarmıştır. Fakat azim ve kararlılığını hiç kaybetmeyen Vambery, akıl almaz zekâsı ve dil öğrenme yeteneğiyle sekiz yaşında Almanca ve Macarcanın yanında İbraniceyi de okuyup yazmakta olup, Tevrat'ı ezberlemiş ve 11 yaşından itibaren özel öğretmenlik yaparak hayatını idame ettirmeye çalışmıştır. Bu bildiği diller arasına Türkçeyi de katan Vambery, üniversite yıllarında daha da ilerletmiştir (Özalp, 1993: 8).

Vambery Aldığı eğitim, her şeye merakı, araştırmacı tavrı, girişken ve ilme olan ilgisi sayesinde Şarkiyatçı Baron Joseph von Hammer-Purgstall ile tanıştı ve dikkatini çekmeyi başardı. Bu tanışıklıktan sonra zaten var olan Türklere ve Türkçeye olan

1 Muhtelif kaynaklarda Armin, Armen olarak da ifade edildiği gibi Germen ve Hermann olarak da geçmektedir. Asıl adı İbranice bir kelime olan Hayim'dir. Aile adları olan Vambery, Wamberger'den gelmekte olup, büyükbabasının Macaristan'a göç etmeden evvel yaşadığı Bamberg'e izafeten kulanıldığı ve daha sonra Vambery şeklini aldığı anlaşılmaktadır. Salih Yılmaz, (2003), “Armin Vambery'nin Türkistan Seyahatnamesinde Geçen Ahmet İle Yusuf Destanı”, Türk Dünyası Dil ve Edebiyat, Sayı: 16/2003, s. 127-143.

ilgisi Hammer'in tavsiyesi ve teşvikiyle tamamen Türkoloji'ye yönelmesine sebep oldu. Hiç şüphesiz bu yönelme ve yoğunlaşmanın artarak devam etmesinde annesinin vefatıyla yaşadığı üzüntü ve içerisine düştüğü “kalabalıklarda yalnızlık” ruh halinden kurtulmak için kendisini tamamen araştırmaya vermesinin etkisi de vardır. Annesini kaybeden Vambery'i yaşadığı topraklara bağlayacak başka bir sebep de kalmamıştı (Halaçoğlu-Aydın, 1993: 443).

Sarayda Bir Oryantalist Arminius Vambery ve Türkiye'deki Reformlarla İlgili Verdiği Konferans

XIX. yüzyılda Orta Asya'da nüfuz alanları oluşturmak için Orta Asya Hanlıkları üzerinde özellikle Rusya ile İngiltere arasında ekonomik rekabet hat safhaya ulaşmıştı. Bu rekabette “öne geçmek” isteyen İngiltere “ön almaya” çalışmaktaydı. Çeşitli kanallardan gelerek bölgede araştırma yapmak isteyen Batılıların sayısı hızla artmaktaydı. Orta Asya ile alakalı raporlar ya da seyahatnameler askerî ve ekonomik olduğu kadar, toplumsal-dinsel alanlarda da Avrupa'ya bilgi aktarmaktaydı. İstihbarat özelliği de taşıyan bu bilgiler Avrupa devletlerinin sefirleri yanında heyecan peşinde koşan maceracılar aracılığıyla yapılmaktaydı. Her zaman olduğu gibi birçok batılıda ilgi uyandıran gizem dolu “doğu” bu ortamda da esrarlı ve büyüleyici güzelliğiyle, yoksulluk içinde ve Yahudiliği nedeniyle dışlanmanın acısı ile büyüyen genç Arminius Vambery'yi kendine çekti (Çolak, 2016: 885-886).

Yahudi olmasından dolayı dışlanmaktan kaynaklanan hissettiği acı da dâhil olmak üzere bütün olumsuzluklara rağmen “azim ve arzusunu” kaybetmeyen Arminius Vambery, “doğunun cazibesine” kapılmaktan kendisini kurtaramamıştır. Bu cazibenin merkezi olduğuna inandığı Orta Asya'da/Türkistan'da bulunmak ve içerisinde kabaran ve bir türlü dizginleyemediği duygu ve düşüncelerini tatmin ve zihninde uyandıran sorulara cevap bulmak için Macar dili ve Türk lehçeleri arasındaki akrabalığı tespit etmek maksadıyla araştırmalarına hız verdi. Bu süreçte Vambery, tabir yerindeyse Türk kültürüyle daha fazla “haşır-neşir” olmaya başladı ve başarılı bir Türkolog olabilmek için 1857'de Hammer'in tavsiyesi ve Baron Jozsef Eötvös'ün maddi desteğiyle deniz yoluyla İstanbul'a gitmek üzere harekete geçti (Çolak, 2019, 17). Gemide Ahmet Cevdet Paşa'nın babası Hacı İsmail Ağa (Halaçoğlu-Aydın, 1993: 443) ile tanıştı. Bu durum Arminius Vambery için büyük bir şans ve fırsattı. Çünkü İsmail Ağa yakın ilgi gösterdiğinden İstanbul'da fazla bir yabancılık çekmedi ve kendisini ilmî bir çevrenin içerisinde buldu (Öke, 1985: 16).

Vambery, çoktan cazibesine kapıldığı ve büyüsunü çözmeye ve bozmaya çalıştığı “doğunun”, dünyanın en esrarlı şehirlerinin başında gelen “iki kıtada” bulunan “tek şehir” özelliğine sahip İstanbul'un da etkisiyle doğunun bir mensubu olma düşüncesini hayata geçirerek “doğulu bir kimliğe” büründü. Görünürde “şarklı/doğulu” olsa da gerçekte “garpli/batılı” hüviyetine halel getirmeyen Vambery, hayalini kurduklarını hakikate dönüştürmek için “olmazsa olmaz” olduğundan “emin olduğu” Türkçeye duyduğu ilgi artarak devam etmekteydi. Bu ilmî çevre içerisinde bilgi ve zekâsıyla dikkat çeken Vambery, Rifat Paşa'nın aile dostlarından Hacı Reşit Efendi ile tanıştı ve O'ndan aldığı dersler ile Türkçesini çok iyi bir noktaya taşımaya başardı (Kushner, 1978: 173). Aynı çevrenin sağladığı imkânlarla aralarında Mithat Paşa'nın da bulunduğu üst düzey

bürokratlarla tanışma fırsatını yakaladı (Özalp, 1993: 9). Zamanla içerisinde bulunduğu ilmî çevre gittikçe genişleyen Arminius Vambery, aynı zamanda siyasî ve üst düzey bürokratlarla da aynı ortamı paylaşmaya başladı ve Osmanlı Devletinde reformların yoğunlaştığı ve uygulamalarının hayata geçirilmesinde sıkıntıların yaşandığı bir ortamda olaylardan haberdar oluyor ve yorumlar yaparak düşüncesini de paylaşmaktan geri durmuyordu. Bu süreçte Türkiye'de demokratikleşme çabalarının başlangıcı bağlamında önemli olan ve Tanzimat'a karşı oluşan ilk tepki niteliği taşıdığı kahr ekseriyetle kabul edilen Kuleli Vak'ası'nın (1859) sorumluları arasında III. Ordu Tümen Komutanı Hüseyin Daim Paşa'nın olduğu kanaatini taşıyanlar arasında Vambery de bulunmaktadır (Berkes, 1978: 265-2698).

Çünkü Vambery, İstanbul'da o günün şartlarında “*bir lisan, bir insan*” düsturuya bürokrat ve seçkinler, özellikle “*İstanbul Beyefendileri*” arasında bir üstünlük ölçüsünün yanı sıra itibar göstergesi olarak baş gösteren dil öğrenme çabalarından dolayı birçok bürokratla olduğu gibi Hüseyin Daim Paşa'yı da daha yakından tanıma fırsatı buldu. Zira Hemşerisi İsmail Paşa/General Kmetty, aracılığıyla özel hoca olarak Hüseyin Daim Paşanın konağında yaşamaya başladıktan sonra kendisine bizzat paşa tarafından “*Reşit Efendi*” ismi verildi. Hüseyin Daim Paşanın oğluna Fransızca dersleri veren Vambery, bu sayede İstanbul uleması ve üst düzey bürokratlar ile temaslarını artırma ve münasebetlerini geliştirme imkânına dair önünde “*yeni kapılar*” açılmaya başladı. Hatta konakta tanıştığı Şeyh Ahmet ile münasebetlerinin ilerletir ve ondan Farsça dersleri alır. Şeyh Ahmet'in kendisine çok iyi davranmasını Vambery, İslamiyet'e geçişini sağlama gayreti olarak yorumlamıştır. Ayrıca Vambery'nin, Şeyh Ahmet'ten çok etkilendiği; “*Bu Ahmet Efendi herkesten daha çok beni Avrupalıdan Asyalıya dönüştüren adamdır*” sözlerinden anlaşılmaktadır (Varol, 2015, 102-104). Daha 27 yaşında Türkler ile Macarların akrabalığı üzerinde fikirler yürütmeye başlayan Vambery, bu sayede kendini İstanbul'da bulmuş ve Mithat Paşa'ya Fransızca, Hariciye Eski Nazırları'ndan Rifat Paşa'nın oğluna da Tarih, Coğrafya ve Fransızca dersleri vermiştir. Bir “*dil dâhisi*” olan Vambery, Sultan Abdülmecit tarafından bu kabiliyetinden dolayı “*iltifat-ı hümayun*” ile ödüllendirilmiştir (Öke, 1985: 16-17).

Vambery'nin İstanbul hayatı dört yıl kadar sürdü. Burada Orta Asya'dan gelen hacılarla görüştüğten sonra zihninde bir Orta Asya seyahati düşüncesi oluştu ve Macar dilinin kökenlerini araştırmak amacıyla o günün şartları içerisinde hiç de kolay olmayacak bir yolculuğa “*zorlukların adamı*” olarak çıkmaya karar vermesi hiç kimseyi şaşırtmadı. Yolculuğa çıkmadan önce Macaristan'a giden Vambery, Budapeşte Bilimler Akademisinde Türkiye hakkında konferans vererek ve akademinin de mali desteğini alarak İstanbul'a döndü (Özalp, 1993: 9).

Reşit Efendi adıyla çıktığı Türkistan seyahati (Ülken, 1992, 76) sırasında Müslüman hacıların İran'a uğradığında, İngiltere'nin İran Büyükelçisi Sir Charles Alison ile tanışmış ve kendisine, İngilizler adına bilgi toplaması teklif edilmiştir. Reşit Efendi, Orta Asya'da yaşayan insanları Osmanlı Devleti hakkında bilgilendirmeye çalışırken, aynı zamanda iyi bir gözlemci olarak bunlar ile Türkiye Türkleri'nin hayat tarzlarındaki benzerlikleri tespit etme gayretindeydi. Vambery, Herat üzerinden Avrupa'ya dönüşünde elde ettiği bilgileri, kendisine daha önce yapılan teklife binaen İngiltere adına bir rapor halinde hazırladı ve İngiliz Başbakanı Palmerston'a sundu (Öke, 1985: 20). Orta Asya Kâşifi unvanıyla İngiltere'de büyük bir ilgi ve itibarla karşılanan

Vambery, edindiği izlenimleri buradaki ilgili şahıs ve kurumlarla paylaşarak konferanslar verdi. Fakat bir süre sonra İngiltere’de sıkılmaya başladı ve Macaristan’a dönerek bilgi ve tecrübesini ülkesiyle paylaşmak için üniversite de Doğu Dilleri Kürsüsünü kurmak isteğiyle müracaat ettiğinde “*akademik bir bağınazlıkla*” karşı karşıya kaldı. Zira “*akademik kariyeri*” olmadığı gerekçesiyle ve muhtemelen Yahudi olmasının da tesiriyle talebi geri çevrildiği halde geri adım atmayarak gayretlerine devam ederek “*tuttuğunu kopardı*” ve sonunda hedefine ulaşmayı başardı (Özalp, 1993: 10).

Artık Vambery’nin ilmî açıdan en verimli yılları başladı. Bu süreçte Orta Asya ile ilgili yazdığı seyahat ve tetkik eserleri başta Macaristan ve Türkiye olmak üzere Avrupa’nın pek çok ülkesinde yayımlandı. Bunlara ilaveten çok sayıda gazete ve dergilerde makalelerine yer verildi ve kısa süre içerisinde dünyada çok önemli bir Orta Doğu ve Orta Asya uzmanı olarak kabul edilmeye başlandı. Vambery eserlerinde, siyasî makale ve konferanslarında Rusya’nın Orta Asya’ya yönelik emperyalist politikalarına karşı tavrını açıkça ortaya koyarken, İngiltere taraftarı olduğu da gözden kaçmamakla birlikte Türklere duyduğu hayranlık ve bağlılık da dikkat çekmekteydi. Vambery, şahsına yönelik büyük bir risk alarak “*iftiraya ve gadre uğramış bir millet*” olarak nitelendirdiği Türkler lehine sözler sarf etmekten çekinmedi. Şartlar içerisinde “*pervasızca*” nitelenebilecek bu tavırla çok geçmeden Sultan II. Abdülhamit’in dikkatini çekmeyi başardı. Tedbirli, temkinli hatta çok şüpheli olarak bilinen Sultan, 1880’de Vambery’i İstanbul’a davet etmekten ve Yıldız Saray’ında ağırlamaktan kendini alamadı. Böylece uzun süre devam edecek olan yakın bir münasebetin temelleri de atılmış oldu (Özalp, 1993: 11).

Bu sıralarda geleneksel Osmanlı münasebetleri bozulan İngilizler, gayri resmi olarak durumu düzelterek “*hale-yola koymak*” için harekete geçtiler ve bunun için Sultanın itimadını kazanmış olan Vambery, “*biçilmiş kaftandı*”. Böylece Vambery’nin milletlerarası arabuluculuk dönemi başladı ve İstanbul’a gelerek “*elçiye zeval olmaz*” kabilinden II. Abdülhamit ile görüştü ve hazırladığı raporları İngiltere’ye bildirdi. Daha sonra Sultan Abdülhamit, Vambery’i görünürde ilmî çalışmalar yapması, gerçekte de kendi adına İngiltere’yle irtibata geçmesi için İstanbul’a davet etti. Buna çoktan razı olan Vambery, tabii olarak “*yerin kulağı var*” sözü uyarınca İngiltere’ye yazdığı ikinci mektuptan sonra İngilizlerce, Sultan tarafından “*satın alındığı*” kanaatine yorumlandı ve çabaları geleneksel Osmanlı-İngiliz münasebetlerini tesis etmeye yetmedi (Özalp, 1993: 12). Bu bağlamda tabir yerindeyse; İngilizler, zaten “*İngiliz sicimiyle*” bağladıkları Osmanlı Devletinin “*ipini çektiler*” bu durum Vambery’i çok üzdü. Bir süre sonra İngilizlerin, Abdülhamit’le görüşme taleplerini reddeden Vambery, Yahudilerin Filistin’de toprak sahibi olmaları amacıyla Theodor Herzl ile Sultan Abdülhamit’in görüşmelerini gerçekleştirdi (Öke, 2006: 262).

Fakat Vambery’nin çabaları Yahudilerin beklediği sonucu almaları için kâfi gelmedi. İngilizler ile irtibatının farkında olan Sultan Abdülhamit, “*sen onlardansın*” diyerek zaman zaman sitem etmiştir. Vambery de buna karşılık olarak yakın çevresine sahip olduğu pek çok şeyi Türklere borçlu olduğunu vurgulayarak bu durumun söz konusu olamayacağına dair kendini savunma ihtiyacı hissetmiştir (Özalp, 1993: 113). Her şeye rağmen çalışma ve çabalarıyla Vambery’nin “*Türkçü ve Turancı*” düşüncenin gelişmesinde büyük pay sahibi olduğuna Tarih şahitlik etmektedir (Tekinsoy, 2015: 241). Zira Türk kültür ve tarihiyle ilgili pek çok çalışma yapan Vambery’nin daha

Türkiye'de benzer çalışmaların olmadığı dönemde 1878 yılında yayımlanmış olduğu “*Türk-Tatar Dillerinin Etimoloji Sözlüğü*” bile tek başına neredeyse “*yoktan var ederek*” (Gül, 2013: 241) ve Türkolojinin daha başlangıç dönemine ait bir eser olarak vücuda getirdi (Ölmez, 1998: 175-176). Yine bundan önce 1873'de tafsilatlı bir Buhara Hanlığı Tarihini kaleme alması, Türk kültürünün temel taşlarından olan Kutadgu Bilik'in bir kısmını neşretmiş olması (Banarlı, 1983: 1077) bunlardan bir kaç, kendine duyulacak şükran ve minnet için yeterli olacaktır (Kanlıdere-Kemaloğlu, 2020: 16-17). Hakeza Türk kelimesinin ilk olarak ilmi açıklamasını; “*Türk*”, Türkçede “*türemek*” fiilinden çıkmış olup, “*türe*”, “*töre*” kelimesiyle bağlantılıdır ve “*yaratılmış*” “*yaratık*” anlamına gelmektedir şeklinde yapan da ta kendisidir (Durmuş, 2017: 40-41).

Vambery'nin yeteneğini Rus yetkililer de fark ettiklerinden dolayı Osmanlı Devleti üzerinde Rus-İngiliz rekabetinde “*bir adım*” öne geçebilmek gayesiyle, aynı misyonu kendileri için de gerçekleştirmesini istemişler. Ancak Vambery bu isteği kabul etmemiştir. 6 Nisan 1864'de tekrar İstanbul'a gelen Vambery, Sadrazam Ali Paşa'yı ziyaret ederek Orta Asya izlenimleri hakkında O'nu da bilgilendirmiştir (Öke, 1985: 21).

Buradaki gözlemlerinin de etkisiyle Vambery, Türkler'in İslâmiyet öncesi geçmişi, Asya'daki kökenleri hakkında zihin jimnastiği yapmaya başladı ve bu geçmişin, emareleri resmî çevrelerin dışında, Türk köylüsünün geleneklerinde saklı olduğu düşüncesindeydi. Bu hususta özellikle de Anadolu göçebeleri arasında geçmişin izlenirinin yaşadığını sarayın, bürokrasinin ve Osmanlı yöneticilerinin dilinde Farsça ve Arapça'dan birçok kelime yer alırken, geniş halk kitlelerinin dilinin büyük ölçüde saflığını koruduğu kanaatindeydi. Buna rağmen kültürel açıdan özellikle Osmanlı bürokratik dilinin Türk olmaktan çok, Müslüman olduğunun farkına vardı. Macar Doğu Bilimcisi Arminius Vambery, Osmanlı Türkleri'ndeki, Türklüğü unutmaya olayının belirgin bir hâl aldığına dair tespitine Türk kültürünün, zenginliğinden ve çok geniş bir coğrafyaya yayıldığı iddialarına karşılık olarak, bunun mümkün olamayacağına dair tepkiler almıştır (Georgeon, 1996; 10-11).

XVIII. yüzyıldan başlayarak, bağımsız bir disiplin olarak beliren Türkoloji, Osmanlı aydınlarına o güne kadar fark edemedikleri yeni bir vakiadan haber veriyordu. Çin ve İslâm kaynakları üzerinde çalışarak İslâmiyet'ten önceki Doğu Türklüğü hakkında yeni bilgiler ve yeni görüşler ortaya koyan Türkologlar, Türk Tarihi'nin unutulmuş ve Osmanlı Devleti'nin siyaseti gereği olarak reddedilmiş kısmını açıklığa kavuşturmaya çalışmaktaydılar. Avrupa'ya tahsile giden Türk gençleri ve bir kısım mülteciler bu bilgileri Osmanlı Coğrafyası'na taşımaya başladılar ve bunlar arasında ön saflarda tabii olarak Arminius Vambery de bulunmaktaydı (Kodaman, 1993: 62).

Fransız ihtilalinden sonra, Osmanlı Devleti'nde başta gayrimüslimler olmak üzere Türklerin dışında hemen hemen mevcut bütün unsurlarda milliyetçilik hareketlerinin başlaması üzerine, XIX. yüzyıldan itibaren Türk kültürünün kökenlerine ilişkin araştırmalara ağırlık verilmişti (Georgeon, 1996: 27). Bu cümleden olarak Türkçülük fikri üzerinde yapılan çalışmalara eğilim arttı. Bu durum ilk defa Türkiye dışında özellikle Rusya'da yaşayan Müslümanlar arasında 1860'lı yıllardan itibaren daha açık bir şekilde hissedilmeye başlanmıştı. Rusya'daki Türkler, kendilerini Osmanlı olarak görmedikleri için, “*Türkçülük*” fikri burada daha erken uyandı. Özellikle Tarih alanında Türkçülük fikrinin tohumlarının atılmasında ve Osmanlı aydınları üzerinde de etkili olanların arasında Vambery'nin ayrı bir yeri vardır (Hilav, 1995: 360-361).

Avrupa’da makaleleri yayımlanan, 1868’de Peşte’de Profesör olduktan sonra bir akademisyen kızı olan Cornelia ile evlenen ve çalışmalarına devam eden Vambery, dil yeteneği ve buna bağlı olarak Orta Asya izlenimleri sayesinde II. Abdülhamit’in güvenini kazandı (Öke, 1985: 24). Çünkü II. Abdülhamit, Avrupalı olduğu hâlde İslâm Tarihi hakkında tarafsız fikirleriyle tanınmış, Macar Vambery gibi Şarkiyatçılarla da temas hâlindeydi (Karal, 1988: 545). İngiliz ve Türklere karşı iyi duygular besleyen Vambery, Orta-Asya’da İngiltere ve Rusya arasındaki politik çatışmaların da etkisiyle Türk kültürü ile ilgili çok sayıda araştırma yapmış ve Türkler ile Moğollar arasında ırk ve dil bağlarına dikkat çekmeye çalışmıştır (Öke, 1985: 24).

Özellikle Vambery’nin çalışmaları sayesinde, Macarlar ve Türkler arasındaki ırkı yakınlığın ortaya çıkması üzerine 1876 yılında Askerî ve Tıbbiye öğrencilerinin, Türkiye’yi ziyaret eden Macar Generali Klapkaya’ya yazdıkları ve Vakit Gazetesi’nde yayımlanan bir mektupta; “... Ural ve Altay Dağları’nda Osmanlılar ile Macarlar aynı ırktan ve komşu idiler. ... Atilla’nın bayrağı altında beraber bulunduk. ... Örf ve âdetlerimizden benzerliği bunu ispat emektedir. ... Birkaç asır evvel Tuna’nın elde edilmesi için karşılıklı olarak yaptığımız mücadele, birbirimize olan muhabbetimizi silemez. . Biz sizin hürriyetinizi birçok asırlar muhafaza ettik” denilmiştir (Kushner, 1978: 206).

Pek bahsetmek istememesine rağmen oğlunun adını Rüstem koyacak kadar Türklere hayranlık ve yakınlık duyan Vambery (Öke, 1985: 24), hararetli bir İngiliz taraftarı olmaktan da kendisini alamamıştır. Vambery, Orta Asya izlenimlerini 1879’da “*Bir Sahte Derviş’in Asya-yı Vusta’da Seyahati*” adı ile yayınlamıştır (Kushner, 1978: 13-14). Vambery, yapmış olduğu lengüistik çalışmalar sonucunda Türklerin Anadolu’ya göçünü çok daha eski tarihlere dayandırmaktaydı. Çünkü Anadolu’da V. yüzyılda yazılmış eserlerde Türkçe kelimelerin olduğunu iddia etmekteydi ve bundan hareketle Türklerin, Selçuklulardan çok önce Anadolu’ya geldikleri tezini ortaya atmıştır. Vambery’nin bu düşüncesi Türkçüler için sağlam bir zemin teşkil etmiştir (Kushner, 1978: 82).

Tarihi tam olarak bilinmemekle birlikte Sultan II. Abdülhamit, Vambery’yi 1880’lerde İstanbul’a davet etmiştir. Vambery, İngiliz Dışişleri Bakanlığı’na özellikle Mısır Meselesinden dolayı münasebetleri pek de iyi olmayan Osmanlı Devleti ile ilgili raporlar göndermeye devam ettiği sıralarda Peşte’de, Osmanlı Büyükelçiliği de Vambery’yi dikkatle izlemekteydi. Sultan ile münasebetleri oldukça iyi bir noktaya gelen Reşit Efendi’yi (Vambery), II. Abdülhamit, yakın çevresinin sadece çıkarlarını düşündüklerini ifade edecek kadar kendisine yakın hissetmeye başladığı hâlde (Öke, 1985: 32, 43, 58) Vambery, Sultana olan yakınlığını İngilizlerin lehine değerlendirmeye devam etti. Zaten İngiliz Dışişleri Bakanlığına yazdığı mektuplarda; “Üzülerek söyleyeyim ki, yıllar önce Yıldız’ın entrikaları hakkında yaptığım uyarılar dikkate alınmadı... İttihad-ı İslâm hiç bir zaman II. Abdülhamit zamanında olduğu kadar kuvvetli olmamıştır, dediğim zaman kesinlikle mübalağa değildi.... Eğer planlarına karşı erken tedbirler alınmaz ise Sultan sürpriz sonuçlar elde edebilir” şeklinde ifadeler kullanmıştır (Özcan, 1992: 176). Vambery, 6 Mayıs 1889’da Kraliçe Victoria’nın daveti üzerine İngiltere’ye gitti ve Orta Asya izlenimleri hakkında O’na da tafsilatlı bilgiler, 20 Temmuz 1889’da da İngiliz Dışişleri Bakanlığı’na Sultan II. Abdülhamit ile ilgili olarak uzun ve gizli bir rapor vermiştir (Öke, 1985: 24, 30).

Sultan II. Abdülhamit, Vambery ile samimi dostluğundan dolayı Macarlara karşı özel bir ilgi göstermişti. 150 kadar Macar turist, iki kafile hâlinde Nisan ve Ekim 1889'da huzura kabul edilmişler ve kendilerine yakın ilgi ve alâka gösterilmiştir. Vambery başkanlığında bir yazarlar heyetine de Sultan tarafından Ekim 1889'da hediyeler takdim edilmiştir (Kushner, 1978: 206). Pek çok Avrupalı ve gayrimüslim bilginin Türklerin aleyhinde olma eğilimini açıkça ortaya koydukları bir dönemde Vambery, yaptığı araştırmalar ile Türklere yeni ufuklar açmıştır (Kushner, 1978: 45). Vambery, Sultan'ın İngiltere'ye karşı kırgınlığını açıkça belirttiği ve bunda da haklı olduğuna dair verdiği raporlar üzerine İngiliz Hariciye Vekâleti, O'nun Sultan tarafından satın alındığı fikrine bile kapılmıştır ve 7 Kasım 1890'da İngiltere, Vambery'ye, Sultana dışarıda çok yalnız olduğunu hatırlatarak, uygun bir dille tehdit etmesi talimatını vermiştir (Öke, 1985: 64).

1890 yılında tekrar İstanbul'a gelen Vambery, Sultan II. Abdülhamit tarafından Jön Türkleri² İstanbul'a getirmekle görevlendirildi, ancak bunu başaramadı (Kushner, 1978: 173). Vambery, İstanbul'da bulunduğu dönemlerde Osmanlı idarecilerini de yakından tanıyarak objektif olarak değerlendirme imkânı buldu. Meselâ Şakir Paşa'yı, "II. Abdülhamit'in sağ kolu ve doğu politikasının ardındaki şeytan" olarak nitelendirmekle (Karaca, 1993: 11) birlikte mevkii ve hırs sahibi olmayan birisi olduğuna dair hakkını da teslim eden Vambery (Karaca, 1993: 208), İngiltere'nin Boğaziçi'nde etkili olabilmesi için Şakir Paşa'nın mutlaka gözden düşmesinin gereğine de inanmaktaydı (Öke, 1985: 69). Bu düşüncesini 1 Temmuz 1895 tarihinde Londra'ya gönderdiği raporunda açıkça ifade etmiş ve bu konuda İngiltere'yi ikaz etme lüzumunu hissettiğini belirtmiştir (Karaca, 1993: 64). Vambery, II. Abdülhamit'in Türkiye'de kurduğu baskı rejiminden rahatsızlık duyar. Fakat başka çare ve tercihin de bulunmadığının farkında olduğundan, İngiltere'ye gönderdiği raporlarda dış politikada Sultanın her şeye rağmen tarafsızlığını sürdürmeye devam ettiğini belirtir. İlaveten Türklerin de II. Abdülhamit'in rejimini kabullendiklerini, çünkü gayrimüslimlerin ayaklanmalarından çok çektiklerinin farkında olduklarını ve ayrıca Sultana karşı bu safhada bir başkaldırının söz konusu olmasının ihtimal dışı olduğuna dikkat çekerken, zaten Türk Milletinin Asya'nın en sabırlı milleti olduğunu da vurgulamıştır (Öke, 1985: 84-97).

İngilizlerin kendi lehlerine bir politika geliştiremediği için baskı yapmaya başladıkları Vambery, İngiltere'ye Jön Türkleri desteklemesini tavsiye etti. Bunun üzerine Vambery'nin kendisinden uzaklaştığını sezen Sultan, O'nu tekrar kazanmak istemekteydi. Bu düşüncesinin de etkisiyle Vambery'den, son bir defa daha İngilizlerin nabzını tutmasını ve "Şark Meselesi" hakkında Batı kamuoyunu bilgilendirmesini istemiştir (Öke, 1985: 109-110, 126-128).

Sultan II. Abdülhamit'in bazı şeyleri Vambery ile paylaştığı bilinse de Osmanlı Devleti lehine ajanlık yapıp yapmadığı üzerine pek çok tartışma yapmak mümkündür (Maden, 2014: 106). Fakat İngiliz ajanı olduğu hususunda daha somut deliller olduğu muhakkaktır. Zira 1896 yılında Sultan Abdülhamid'e yönelik bir darbe teşebbüsü planının ifşa olması üzerine hayata geçirilemediği anlaşılmaktadır. Buna dair Vambery'nin

2 "Jön Türk" tabirinin ilk defa Mustafa Fazıl Paşa tarafından Avrupa Gazetelerine yazdığı makalelerde "Erbab-ı Şebab" olarak kullanıldığı iddia edilmektedir, Ebuzziya Tevfik, Yeni Osmanlılar Tarihi, (Yay. Haz. Şemsettin Kutlu), İstanbul 1973, s.21.

İngiltere'ye yazdığı mektup ve bu mektupta İngiltere'nin Ortadoğu'daki hedeflerine ulaşabilmesi için Jön Türkleri desteklemesi lüzumu açıkça belirtilmektedir (Nişancı-Karataş, 1987: 247-248).

Türkiye'de, Türkçülük akımı başladığı zaman bu akımın fikri alt yapısının oluşmasında Musevi asıllı Vambery'nin katkısı göz ardı edilemez (Akşın, 1987: 247-248). Vambery'nin Türkçülük akımına hizmet etmesinde başlıca etken Rusya ve Avrupa'da, Musevilere yönelik yapılan kötü muamelelerdir. Türk milliyetçiliğine Vambery ve diğer Musevi asıllı araştırmacıların yaptıkları katkılardan ümitlenen (Berkes, 1978: 280) Yahudiler, Siyonizm'in gerçekleşmesi için 29 Ağustos 1897'de İsviçre'nin Basel şehrinde yaptıkları kongrede aldıkları kararlara bağlı olarak Filistin'in bir "Yahudi Yurdu" hâline getirilmesini hedeflediler. Bu doğrultuda arttırdıkları faaliyetleri arasında; 1881'den sonra Rusya'dan hızlı bir şekilde adı geçen bölgeye yoğunlaşan Yahudi göçü önem arz etmekteydi. Lakin II. Abdülhamit tarafından 1883'de bu göçe dur dendiği için bu yasağın kalkması ve burada Bulgaristan gibi muhtar bir Yahudi idaresi kurulması amacıyla Osmanlı Devleti'nin, Avrupa'ya olan borçlarının ödenmesi, ayrıca Sultan lehine lobiler oluşturularak, propaganda yapılması ve Ermeni terörüne karşı destek vaadi verilmesi kararlaştırıldı. Fakat Siyonistlerin teklifleri vatan toprağının kutsallığı belirtilerek, Sultan II. Abdülhamit tarafından kabul edilmedi. Buna rağmen ümidini kesmeyen ve Siyonistlerin ileri gelenlerinden olan Teodor Herzl, Vambery aracılığıyla Sultan ile görüşmeyi başardı. Fakat beklentilerine yine olumlu cevap alamadılar (Kocabaş, 1991: 100-102). İttihat ve Terakki'nin iktidarı ile birlikte Filistin'de, bir Yahudi yurdu düşüncesine kapılanlar olmuşsa da umduklarını bulamamışlardır (Berkes, 1978: 401).

Vambery, aslında Sultan Abdülhamit'in Batı'ya tanıtıldığı kadar kötü ve müstebit olmadığını, şayet Jön Türkler ile yönetimi paylaşabilmeyi başarsa idi kötü kaderinin değişebileceği kanaatini taşımıştır. Jön Türkler, Sultan II. Abdülhamit'e danışmanlık yapan Vambery'nin Peşte'deki evini ziyaret ederek tecrübelerinden yararlanmak ve Abdülhamit'e karşı kullanabilecekleri bilgiler talep etmişleridir. Fakat Vambery'nin, Jön Türkler ile münasebetleri Abdülhamit'in ajanları tarafından tespit edildiğinden dolayı, Budapeşte Sefiri durumu İstanbul'a bildirdiğinden umduklarını bulamamışlardır (Öke, 1985: 169).

Türk kültür tarihinde önemli bir yeri olan Vambery, Osmanlı Devleti'nde ve Türkistan'da uzun yıllar geçirmiştir. Padişahın yakın dostu ve danışmanı olmayı başaran Vambery, Macar Antropolog, Türkolog ve zamanının etkin bilim adamlarındır. Türk, Macar, Finli ve Estonyalıların Turan dil ve ırk gruplarına bağlı olduklarını ileri sürmüş, Türklerin dil, kültür ve uygarlıkları konusunda Avrupa'da pek çok eser yayınlamıştır (Shaw-Shaw, 1983: 317).

Vambery, Orta Asya'da yaptığı gözlemlerinin sonuçlarını Rusya ile rekabet hâlinde bulunan İngiltere'ye aktarmaya devam etmiştir. Mesela Türklerin Rusya'daki faaliyetleri hakkında Gaspıralı İsmail Bey'in, İslâm Dünyası'nın meselelerinin ele alınmasını düşündüğü ve 1907'de Kahire'de toplamak istediği "Dünya İslâm Konferansı" hakkında da, İngilizleri bilgilendirmeyi ihmal etmemeye özen gösteriyordu (Saray, 1993: 115).

Aslında Sultan II. Abdülhamit de engin bilgisi ve tecrübesini bildiği Vambery'e değer vermekte ve O'nun özellikle İslâmiyet'le ilgili olarak ileri sürdüğü meâlen;

“İslâmiyet ilerlemeye mâni değildir” şeklinde açıklanabilecek sözlerini çok beğenmekteydi (Sultan Abdülhamit, 1984; 172). Maddiyata düşkünlüğü ile de bilinen Vambery, II. Meşrutiyet'ten sonra maaşı kesildiğinden dolayı Osmanlı Devleti aleyhine; “parayı veren düdüğü çalar” veya “gâvurun ekmeğini yiyen kılıcını taşır” sözü kabilinece tavır değiştirmesi sürpriz olmamıştır (Kushner, 1978: 173). On iki Batı ve Doğu dilini bildiğini iddia eden ve bu yeteneğiyle övünen Vambery (Öke, 1985: 14), daha önce “ehl-i insaf” bir tavırla Abdülhamit'in hiç de iddia edildiği gibi olumsuz bir insan ve idareci olmadığını belirtirken, daha sonra bu tavrını değiştirdiği görülmektedir. İstibdat devri olarak nitelendirmekte tereddüt etmediği II. Abdülhamit dönemini tasvir ederken, kelimelerin kifayetsiz kaldığını belirtmiştir. Vambery bu tasvirinde o kadar ileri gitmiştir ki; durumun vahametini ortaya koymak amacıyla, övüldüğü ve öne çıkan lisan kabiliyetine rağmen; “Memâlik-i Osmanîye'de her gün cereyan eden ef'âl-i vahşiyâneyi lâyıkiyla tasvîr için hiç bir lisanda kâfi derecede şümüüllü kelimeler bulunamaz.” İfadesinden hareketle, “her şey aslına rücu eder” mi daha doğrusu “düşenin dostu olmaz” demek mi daha doğru olur “düşünmeye değer” olsa da sonucun değişmeyeceği muhakkaktır (BOA, Yıldız Kâmil Paşa Evrâkı'na Ek., nr. 86-34/3316, 29 Kânunuevvel 1324/11 Ocak 1909).

Oryantalist Profesör Vambery'nin verdiği konferansa gelince; 18 Kânunuevvel 1908/1 Ocak 1909 tarihinde “Peşter Loid” şirketinin büyük salonunda, Osmanlı Devletindeki hürriyet hareketleri ve II. Meşrutiyet'in ilânı hakkında Macar üst düzey yetkililerin de yer aldıkları toplantıda gerçekleşmiştir. Burada Türk Yenileşme Tarihi, II. Abdülhamit ve Jön Türkler hakkında genel bir değerlendirme yapmıştır. Vambery verdiği konferansta özetle;

Vambery, pek yakın zamanlara kadar Osmanlı Devleti sınırları dâhilindeki siyasi-sosyal hareketler hakkında Avrupalıların pek fazla bilgi sahibi olmadıklarını, yenileşme hareketlerinin çok eskilere dayandığını ve özellikle Sultan I. Abdülhamit zamanında hürriyet için ilk adımlar atıldığına dikkat çekerek sözlerine başlamıştır. Vambery, bir Avrupalı gibi yetişen ve hürriyetin Osmanlı ülkesinde yerleşmesi için çaba sarf edenlerin başında Reşit, Fuat ve Âli Paşaların geldiğini ve bunların Osmanlıların medenî dünya ile bütünleşmeleri için çok çalıştıklarını belirtmiştir. Ayrıca aynı gayeyle çok sayıda gencin, masraflarının yıllarca devlet tarafından karşılanarak Avrupa'ya eğitilmeleri için gönderildiklerini, buna rağmen umulanın bulunmadığını ve bunun asıl sebebinin de Asya düşünce yapısıyla, Avrupa tipi eğitimi bir araya getirmenin çok zor olduğuna dikkat çekmiştir. Bundan dolayı Avrupa'da eğitim gören gençlerin, Osmanlı Devletindeki uygulamaların hepsini yetersiz ve bunların islah edilmesi gerektiği kanaatini taşıdıkları hâlde, mutaassıp fikirlerin hâkimiyetinden dolayı bunların hedeflerini gerçekleştirmelerine engel olduğunun altını çizmiştir. Buna rağmen, Batı düşünce ve hayat tarzının yavaş yavaş da olsa hissedilmeye, hayat alanı bulmaya ve özellikle çeşitli iletişimin kurulmasından sonra Avrupa'nın, Osmanlılara daha cazip görünmeye başladığını ifade etmiştir.

Bu genel duruma bağlı olarak nihayet elli sene önce eğitim amacıyla Paris'te bulunan bir Osmanlı talebesi olan Mısırlı Mustafa Fazıl Paşa'nın öncülüğünde, Osmanlı ülkesinde hürriyet ortamının gerçekleştirilmesi gayesiyle bir cemiyet kurulduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte aynı zamanda İstanbul'da bulunan Müslümanların ileri düşüncede olanları tarafından da İslâmiyet'in, Avrupalıların zannettikleri gibi,

Batı medeniyetine karşı olmadığını ispat ve İslâm memleketlerinin medenileştirilmesi için gayretin artarak devam ettiğine dikkat çekmiştir. Bunun için aralarında Saray Kâtiplerinden Ziya Paşa'nın da bulunduğu Jön Türklerin sayılarının da gün geçtikçe artmaya başladığını ifadeyle Vambery, bunların bazılarının faaliyetlerini arttırarak devam ettirdiklerini hatta 1864'de Londra'da bir kaç Jön Türke tesadüf ettiğini bunların Avrupa'ya ilk iltica eden Türkler olup (Mübeşşir) isminde bir gazete yayınladıklarından bahsetmiştir. Vambery, tarzlarını beğendiği için gazetelerine Türkçe olarak birkaç makale de yazdığını ve bu suretle pek istememesine rağmen Jön Türk hareketine karıştığını da saklamamıştır.

Vambery'e göre kısa süre içerisinde kuvvet kazanan Jön Türk hareketi, Abdülaziz'i hallederek büyük umutlarla Abdülhamit'i tahta geçirmiştir. Fakat saray mahpushanesi içinde yetişen bu hükümdar da bekleneni verememiştir. II. Abdülhamit'in, hürriyet taraftarı gibi görünmeye çalıştığını, aslında istibdada daha yakın olduğu kanaatini taşıyan Vambery; Meclis-i Mebusan'ı kapatarak Meşrutiyet'i nasıl ezdiğini, hürriyet taraftarlarına kötü muamelelerde bulunduğunu, Mithad Paşa'yı Tâif'te ne suretle katlettiğini belirtmeye gerek olmadığını, çünkü bunların herkes tarafından bilindiğini özellikle vurgulamıştır. Bununla iktifa etmeyen Vambery, Sultanın yakın bir dostu görünümünde olmasına rağmen, Abdülhamit'in tahtta bulunduğu sürenin, tarihin istibdat devirlerinin başında yer alacağını ifadeden kendisini alamamıştır. Bu dönemde binlerce hafiyeden oluşan bir ordunun her an II. Abdülhamit'in bir işaretini beklediğini belirtmekle beraber; *“Osmanlı memleketlerinde her gün meydana gelen vahşet olaylarını tam anlamıyla tasvir etmeye hiçbir dilde yeterli kelimeler bulmak mümkün değildir”* diyecek kadar ileri gitmiştir.

Sultan Abdülhamit'i olumsuz icraatından vazgeçiremediği için tenkit edilmesini insafsızlık olarak değerlendiren Vambery, Sultanın 30 yıllık saltanatı süresince Jön Türk hareketinin yaygın hâle geldiğini, bazı Avrupa şehirlerinde şubeler açtığını ve Jön Türk fikrini savunan matbuatın yaygınlaştığını ve bunlarda da *“karınca kararınca”* kendisinin de *“çorbada tuzunun”* inkâr edilemeyeceğini ima etmiştir.

Abdülhamit'in icraatlarının hepsini tasvip etmenin vicdansızlık olacağını, lakin Jön Türklerin de *“sütten çıkmış ak kaşık”* misali *“pirüpak”* olmadıkları gibi aralarından pekâlâ vatanseverlikleri sorgulanabilecek olanların olduğunun da unutulmaması lüzumuna dikkat çekmiştir. Hatta bazılarının en büyük hatalarının makam ve mevki peşinden koşarak Sultandan, para veya memuriyet koparmak gayesiyle hareket ettiklerinden söz etmiştir. Fakat asıl gayeleri *“vatan ve millet”* olan, *“görünür”* değil, *“gerçek”* ve asıl Jön Türkleri yollarından hiçbir şeyin ve kimsenin döndüremediğinden, *“kutsal davaları”* için hiç bir baskı ve sıkıntıdan çekinmedikleri gibi; *“gözlerini budaktan, sözlerini dudaktan”* da esirgemediklerini vurgulamıştır. Bu bağlamda korkmayarak yabancı ülkelerde kutsal gayelerini gerçekleştirmek için hareket ettiklerinden bunun sadece fikrî değil, fiili de olmasını istediklerinden dolayı icra heyeti oluşturduklarını söyledi. Böylece orduya ve halka hürriyetin anlatılması ve inandırılması için Osmanlı memleketlerinin her tarafına adamlar gönderdiklerini ve bunun etkisinin hemen görülmeye başlandığını belirten Vambery sonuç olarak dahilî ve harici baskıların tesiriyle Sultanın endişelenmeye başladığını Niyazi ve Enver Bey gibi, Jön Türk Cemiyetine mensup askerlerin bu ortamdan yararlanarak, bir kısım askerî kuvvetlerle dağlara çıkmalarından sonra Sultan'ın, Kânun-ı Esâsî'yi îade ile II. Meşrutiyeti ilân etmesiyle amaçlarına ulaştıklarını ifade etmiştir.

Vambery konferans verdiği zaman dikkate alarak hükümetin idaresinin Jön Türklerin elinde olmasına rağmen iktidarlarını ne kadar muhafaza edebilecekleri, Osmanlı Hükümetini kuvvetli hâle getirip getiremeyecekleri, Osmanlılar'ın geleceklerinin ne olacağı endişesinin devam ettiğini ve kendisinin de bu hususta endişeli olduğunu gizlememekteydi. Vambery'e göre; Jön Türkler, şimdilik Sultanı tahtında bırakarak büyük bir akıl ve maharetle hareket etmişlerdir. Ancak geleceğin ne getirip, ne götüreceği, diğer bir ifade ile "neye gebe" olduğu merak edilmektedir. Çünkü muasır olan Jön Türkler olsa olsa halkın % 1'ni oluştururlarken, geri kalan % 99'un irtica yanlısı olduğu aşikârdı. Bunlar hâlâ eski dinî taassuplarını devam ettirerek her türlü yenileşmelere karşı çıktıklarından dolayı Meşrutiyete alıştırmaları ve Batı Medeniyeti ile kaynaştırılmaları mümkün olabilecek midir? Sorusunu soran Vambery, aynı soruyu yine kendisi cevaplamaktaydı. Şöyle ki; Çok iyi tanıdığı Türkleri, bu ileri medeniyet ile kaynaştırmanın mümkün olabileceğine inanmaktaydı. İslâmiyet'in, mevcut dinler arasında hürriyet ve eşitlik ilkelerine en yakın din olduğunu, ancak yüzyıllarca devam eden suiistimallerin Müslümanları yozlaştırdığından dolayı Meşrutiyet düşüncesinin Türkler tarafından hemen kabul edilemeyeceğini ve bunun zamana bağlı olduğunun da altını çizmiştir.

Vambery, özellikle Osmanlı toplum hayatında en çok merak edilen bir noktaya dikkat çekerek, kadınların "kapalı kapılar" ardındaki kapalı hayattan kurtularak sosyal hayata karışıp-karışamayacakları meselesi üzerinde de durarak, bunun doğrudan doğruya İslâmiyet ile ilgili olmayıp, Osmanlı ülkesinden, Çin'e kadar, Doğu'nun her tarafında din farkı gözetilmeksizin geçerliliğini koruduğunu belirtmiştir. Bunun da Doğu ile Batı arasındaki münasebetlerin artmasına bağlı olarak ortadan kalkacağına inanmaktadır.

Konferansında Bosna-Hersek meselesine de değinen Vambery, buraların ilhakının Müslümanların düşmanlığını kazanmaktan başka bir işe yaramayacağı kanaatini taşıdığını ve özellikle Jön Türklerle ıslahat teşebbüslerinin tatbiki için zaman ve imkân bırakılmasını vurgulamıştır. Fakat Reval Görüşmelerinden sonra düşüncesinin kısmen değiştiğini çünkü gelişmelerin çok hızlı gerçekleştiğini kayıtsız kalınarak yol alınamayacağını da görüldüğünü ifade etti. Vambery, Bosna-Hersek konusunda İngiliz Liberal Partisini eleştirmekte ve İngiliz muhafazakârlarının dostluklarından şüphe duymadığını, ayrıca İttihat ve Terakki Cemiyeti'nden de davet aldığını ve sağlık durumu uygun olursa bunu gerçekleştireceğini söyledi.

Bu arada Vambery, Türklerin Bosna-Hersek'e çok önem verdikleri zan olunmaması gerektiğini, geçen gün bir Osmanlı diplomatından aldığı mektupta; "Bosna bir tepsi içinde Osmanlıların önüne konulsa mutlaka reddedileceğinin belirtildiğini" ve bunun için ilhaktan dolayı çıkartılan gürültüye önem verilmemesine ve barışın da buna bağlı olarak bozulmayacağını ümit ettiğini vurgulamıştır (BOA, Yıldız Kâmil Paşa Evrakı'na Ek., nr. 86-34/3316, 29 Kânunuevvel 1324/11 Ocak 1909).

Vambery, Türkiye'den ayrıldıktan sonra da Türk kültürü ve Türk milletinin yaşadıklarıyla yakından ilgilenmeye devam etmiştir. Ancak ömrünün son zamanlarında neredeyse günah çıkarırcasına Peşte'den, Orenburg'da çıkan Vakit Gazetesi'ne 26 Mayıs 1913'de yazdığı bir mektupta; Her zaman olduğu gibi Türk-Macar kardeşliğinden bahsetmiş ve özellikle Balkan Savaşlarından dolayı Türklerin çektikleri acıların

fazlasıyla kendi ülkesinde de hissedildiğinin altını çizmiştir. Duygu yüklü kelimelerle ifade etmeye çalıştığı düşüncelerini, “... İşte efendim, dünyanın gidişi böyledir. Yükseliş ve düşüş arasındaki mesafe çok küçüktür... Osmanlı kardeşlerimiz ümitlerini kesmemelidirler... İbret almalıdırlar. ...” gibi sözlerle manevî bir destek vermeye çalışırken, birçok hata yapıldığına da dikkat çekmiştir. Halk ile Osmanlı aydınları arasında kopukluk olduğuna da işaret eden Vambery, Tatarlar’ın Türk Kültürü ile ilgili çalışmalarını takdirle karşılamakta ve Osmanlı aydınlarının da aynı şekilde hareket etmelerini tavsiye etmektedir (Hüseyin Kâzım Kadri, 1992: 186-187).

Sonuç

Vambery, Ailesi, yetiştiği çevre ve aldığı eğitim itibariyle çelişkiler içerisinde yaşamıştır. Hatta “zıtlıklar manzumesi”, “hâli ve ahvali” bazen “abat” bazen de “berbat” bir vaziyet arz eden Vambery, materyalist yönü ağır basmakla birlikte; “Beni Cennet’e götürecek merdivenin bazı basamakları kırık, bazıları da eksiktir” diyerek dinin de bir ihtiyaç olduğundan dem vurmaktan kendini alamamıştır (Öke, 1985: 15). Sultan II. Abdülhamit’in sarayında da bulunan Vambery, Abdülhamid döneminde ihtisas mekteplerinden mezun olanlardan devletin çeşitli kademelerinde görev alanların sayısının arttığını, yabancı dil bilen, Batı Avrupa’yı yakinen takip eden, tanımaya çalışan, buradaki siyasî ve felsefî gelişmeleri doğrudan izleyen ciddi bir genç zümrenin yetiştiğinin altını çizmiştir (Alkan, 2019: 392).

Hayatı “med-cezir”ler ile dolu, dolu dolu yaşamış, her şeye rağmen kendisi derviş kılığında ve hacı kisvesi altında Orta-Asya’yı dolaşmıştır (Bice, 2016: 345). Vambery, 81/82 yıl kadar yaşadığı uzun sayılabilecek ömrüne; seyyah, kâşif, derviş, öğretim üyesi, yazar, devletlerarası arabulucu, casusluk, misyonerlik gibi çok sayıda işi sıgırmayı başarmıştır (Öke, 1985: 15).

Vambery’nin verdiği konferansın en can alıcı noktalarından birisi de Türkiye’de yaşayan ve kendilerini aydın statüsü içerisinde görerek, söz de halk için bir şeyler yapmaya çalıştığı iddiasında olanların bir kısmının, makam ve mevkiî uğruna bu düşüncelerinden kolaylıkla vazgeçebildiklerini açıklıkla ortaya koymasıdır (BOA, *Yıldız Kâmil Paşa Evrâkı’na Ek.*, nr. 86-34/3316, 29 Kânunuevvel 1324/11 Ocak 1909). Vambery, “görüp-geçirdiklerinden”, “görüp-işittiklerinden”, “duyup-işittiklerinden”, bu kadar hareketliliğe rağmen “durup-düşünme” eylemini de başarıyla gerçekleştirmiş, “çok gezen mi bilir, çok yaşayan mı?” sözü tartışmaya açık olsa da; çok yaşayan, boş yaşamayıp, her haliyle her anını dolu dolu değerlendirenin kalıcı eserler bırakabileceğini somut olarak ispat etmiştir.

Kaynaklar

Arşiv Belgesi

BOA, Yıldız (1909) Kâmil Paşa Evrâkı'na Ek., nr. 86-34/3316, 29 Kânunuevvel 1324/11 Ocak.

Kitaplar Ve Makaleler

AKPINAR, Turgut, (2012), "*Vambery, Arminius*", *DİA*, 42: 501-502.

AKŞİN, Sina, (1987), *Jön Türkler ve İttihat ve Terakki*, İstanbul.

ALKAN, Necmettin, (2019), "*Sultan II. Abdülhamit Döneminde Kültür, Sanat Ve Spor Alanlarında Yapılan Modernleşme Faaliyetleri*", *Sultan II. Abdülhamit Dönemi*, (Editörler: Mehmet Bulut, Muhammet Enes Kala, Nuri Salık, Maşallah Nar), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 369-397.

BANARLI, Nihad Sami, (1983), *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi*, I, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

BERKES, Niyazi, (1978), *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, Doğu-Batı Yayınları, İstanbul.

BİCE, Hayati, (2016), *Pir-i Türkistan Hoca Ahmet Yesevi*, Ahmet Yesevi Üniversitesi Yayınları, Ankara.

ÇOLAK, Melek, (2019), "*Macar Türkolog Vámbéry'nin Türkistan Seyahatinde "Büyük Oyun" Un İzleri -Orijinal Fotoğraflarla Birlikte-*" *SUTAD*, Nisan, 45: 13-27.

ÇOLAK, Melek, (2016), "*Osmanlı İmparatorluğu, İngiltere ve Rusya Açısından Vambery'nin Orta Asya Gezisi Üzerine Düşünceler*", *Belleten*, LXXX, 289: 885-898.

DURMUŞ, İlhami, (2017), "*Türk Adının Ortaya Çıkışı, Anlamı ve Yayılışı*", *Gazi Akademik Bakış*, X, 20: 37-47.

DÜZEN, Cem, (2017), "*Tanzimat Dönemine Karşı Bir Suikast Teşebbüsü: Kuleli Vak'ası*", *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, XIX, 1: 107-128.

Ebuzziya Tevfik, (1973), *Yeni Osmanlılar Tarihi*, (Yay. Haz. Şemsettin Kutlu), Hürriyet Yayınları, İstanbul.

GEORGEON, François, (1996), (Çev. Alev Er), *Türk Milliyetçiliği'nin Kökenleri Yusuf Akçura (1876-1935)*, İstanbul.

GÜL, Meltem, (2013), "*Türkçe Sözlükler Üzerine Bir Deneme*", *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, Volume 6 Issue 2: 505-530.

HALAÇOĞLU, Yusuf-AYDIN, Mehmet Âkif, (1993), "*Cevdet Paşa*", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, VII: 443-450.

HİLAV, Selahattin, (1995), "*Düşünce Tarihi (1908-1980)*", *Çağdaş Türkiye Tarihi*, IV, (Yay. Haz. Sina Akşin), Cem Yayınları, İstanbul.

Hüseyin Kâzım Kadri, (1992), (Yay. Haz. Kudret Büyükcoşkun), *Balkanlar'dan Hicaz'a İmparatorluğun Tasfiyesi*, İstanbul.

KANLIDERE, Ahmet- KEMALOĞLU, İlyas, (2020), *Ötüken'den Kırım'a Türk Dünyası Kültür Tarihi*, Ötüken Neşriyat, İstanbul.

KARACA, Ali, (1993), *Anadolu Islahatı ve Ahmet Şâkir Paşa (1838-1899)*, İstanbul.

KARAL, Enver Ziya, (1988), *Osmanlı Tarihi*, VIII, Ankara.

KOCABAŞ, Süleyman, *Kendi İtiraflarıyla Jön Türkler Nerede Yanıldı?*, İstanbul 1991.

KODAMAN, Bayram, (1993), *"1876-1920 Arası Osmanlı Siyasi Tarihi"*, Doğuştan Günümüze Büyük İslâm Tarihi, (Yay. Haz. Hakkı Dursun Yıldız) XII, İstanbul.

KUSHNER, David, (1978), *Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu (1876-1908)*, (Çev. Ş. Serdar Türet-Rekin Ertem-Fahri Erdem), İstanbul.

MADEN, Fahri, (2014), *II. Abdülhamit Dönemi*, Tarihçi Kitabevi, İstanbul.

NİŞANCI, Şükrü-KARATAŞ, Adnan, (2019), *"Yabancı Devletlerin Ve ayrılıkçı Unsurların Jön Türk Hareketi Üzerindeki Etkileri"*, International Social Sciences Studies Journal, s. Vol: 5, 45: 5291-5304.

ÖKE, Mim Kemal, (2006), *"Osmanlı İmparatorluğu, Siyonizm Ve Filistin Sorunu (1890-1914)"*, *Marife*, Yıl: 6, 1: 261-270.

ÖKE, Mim Kemal, (1985), *Vambery Belgelerle Bir Devletlerarası Casusun Yaşam Öyküsü*, İstanbul.

ÖLMEZ, Mehmet, (1998), *"Etimoloji Sözlükleri"*, Kebikeç, VI: 175-183.

ÖZALP, N. Ahmet, (1993), "Vambery ve Orta Asya Gezisi", *Bir Sahte Dervişin Orta Asya Gezisi*, (Hazırlayan N. Ahmet Özalp), Ses Yayınları, İstanbul: 7-14.

ÖZCAN, Azmi, (1992), *Pan-İslâmizm Osmanlı Devleti Hindistan Müslümanları ve İngiltere (1877-1914)*, İstanbul.

SARAY, Mehmet, (1993), *Gaspıralı İsmail Bey'den Atatürk'e Türk Dünyasında Dil ve Kültür Birliği*, İstanbul.

SHAW, Stanford J.-SHAW, Ezel Kural, (1983), *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye*, II, TTK Yayınları, İstanbul.

Sultan Abdülhamit, (1984), *Siyasî Hatıratım*, Dergâh Yayınları, İstanbul.

TEKİNSOY, Yunus Emre, (2015), "Birinci Dünya Savaş'ında Türk-Macar İlişkilerine Bir Örnek: Macar Turan Cemiyeti Ve Türk Ocağı", **100. Yılında I.Dünya Savaşı Uluslararası Sempozyumu** (03-05 Kasım 2014 Budapeşte), (Yay. Haz. Aynur Yavuz Akengin-Selcan Koçaslan), Ankara, 233-251.

ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1992), *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, Ülken Yayınları, İstanbul.

VAROL, Muharrem, (2015), "Kuleli Vak'asının Baş Aktörü Şeyh Ahmet'e Dair Bilinmeyenler", *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, Sayı: 35/1: 97-143.

YILMAZ, Salih,(2003), "Armin Vambery'nin Türkistan Seyahatnamesinde Geçen Ahmet İle Yusuf Destanı", *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat*, XIV: 127-143.

YILMAZ, Salih, (2003), "Armin Vambery'nin Türkistan Seyahatnamesinde Geçen Ahmet İle Yusuf Destanı", *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat*, XVI: 127-143.

Extended Abstract:

As a result of the statements of Theodor Herzl, who was one of the leading intellectuals of Zionism, it is seen that; In thought of Vambery, that “there is no” is an enigma in all its forms, like “interlocking” Russian dolls or “no similes”; Like “there is a Vambery, and then there is Vambery”... His real name is Armin Herman Wamberger, and Arminius Vambery’s family, as it is commonly known, immigrated to Hungary from Bamberg, Bavaria, Germany. Vambery was born in 1831-32 into a very poor and devotee Jewish family. In those years, in the process of anti-Semitism, which was getting stronger in Central Europe, he lost his father at an early age. Naturally, this increased Vambery’s responsibility. Conceivably, his mother sent him to a school where his Christian faith was emphasized so that his son could receive a good education. What was painful and sore here was that while he was humiliated by Christians for his Judaism, he was ostracized by Jews for trying to study in Christian schools.

But Vambery, who never lost his will and resolution, has learned many languages with his unbelievable intelligence and language learning ability. Thanks to the education that he received, his curiosity about everything, his investigative attitude, his sociable and scientific interest that he had, Vambery met the Orientalist Baron Joseph von Hammer-Purgstall and managed to attract his attention. After this acquaintance, that his interest already existed for Turks and Turkish caused him to turn to Turcology with the advice and encouragement of Hammer. As always, the mysterious “east”, which arouses the interest of many westerners, attracted young Arminius Vambery, who grew up in poverty and the pain of being excluded because of his Jewishness, with his mysterious and fascinating beauty in this environment.

Vambery set out to go to Istanbul by sea in 1857. On the ship, he met Hacı İsmail Ağa, who was Ahmet Cevdet Pasha’s father. This was a great chance and opportunity for Arminius Vambery. Because İsmail Ağa showed close interest, he did not experience much foreignness in Istanbul and found himself in a scientific environment. After Vambery started to live in Hüseyin Daim Pasha’s mansion as a private teacher through his compatriot İsmail Pasha/General Kmetty, he was given the name “Reşit Efendi” by the pasha himself.

Vambery’s life in Istanbul lasted about four years. After meeting with pilgrims from Central Asia, he had the thought of a trip to Central Asia. When he visited Iran with Muslim pilgrims during his trip to Turkistan, which he went under the name of Reşit Efendi, he met Sir Charles Alison, the British Ambassador for Iran, and was offered to gather information on behalf of the British. At the same time, Vambery’s most scientifically productive years began. In this process, his travel and research works about Central Asia were published in many European countries, especially in Hungary and Turkey. At this time, the British, whose conventional Ottoman relations were deteriorating, unofficially asked to him meet with Abdulhamit II. This situation was interpreted against Vambery in terms of the Ottoman Empire and England. For the same purpose, the Russians called for help of Vambery. But Vambery refused them.

With the influence of his observations in Central Asia, Vambery intensified his studies on the pre-Islamic past of the Turks. After the French Revolution, because the beginning of nationalist movements in almost all existing elements, especially

non-Muslims, except for the Turks, in the Ottoman Empire, since the 19th century, research on the origins of Turkish culture has been focused on. Vambery is the most important one of them. Vambery did not want to talk about it, he could not be able to desist being a fervent supporter of the British, although he, who was so admiring and close to the Turks as to put a name his son Rüstem.

By taking a great personal risk, Vambery did not hesitate to speak in favor of the Turks, whom he described as “a nation that has been slandered and persecuted”. With this attitude, which can be described as “reckless” in the circumstances, He succeeded in attracting Sultan II. Abdulhamit's attention. The Sultan, who was known as cautious, chary and even very skeptical, could not be able to desist to invite Vambery to Istanbul in 1880 and host him at the Yıldız Palace. Thus, the foundations of a close relationship that would continue for a long time were laid.

Later, Sultan Abdulhamit invited Vambery to Istanbul to do scientific studies, and in reality to contact England on his own behalf. Vambery, who had already agreed to this, naturally pursuant to the phrase “the earth has ears”, after the second letter that he wrote to England, it was interpreted by the British as “purchased” by the Sultan, and his efforts were not enough to establish conventional Ottoman-British relations. In this context, if the phrase is appropriate; The British “pulled the rope” of the Ottoman Empire, which they had already tied with “British twine”, which made Vambery very sad. After a while, Vambery refused the British's request to meet with Abdulhamit, and held the meetings between Theodor Herzl and Sultan Abdulhamit in order for the Jews to have land in Palestine.

Although the date exactly is not known, Sultan Abdulhamit II invited Vambery to Istanbul in the 1880s. From there he sent reports to the British Ministry of Foreign Affairs. Vambery, whom the British began to put pressure on because they could not develop a policy in their favor, advised England to support the Young Turks. When the Turkism movement started in Turkey, the contribution of Jewish origin Vambery cannot be ignored in the formation of the intellectual infrastructure of this movement. Vambery was of the opinion that, in fact, Sultan Abdulhamit was not as bad and tyrannical as he was introduced to the West, and that if he had succeeded in sharing the administration with the Young Turks, his bad fate would have changed. In the conference he gave, he made a general assessment of the Ottoman Empire.

Kazak Türklerinin Destanlarındaki Dağ Adları Üzerine Bir Araştırma *

A Research On The Names Of Mountains In The Epic Of The Kazakh Turks

Hidayet ERGÜN**

Öz

Destanlar milletlerin hafızalarında yer eden olayları gelecek nesillere aktarımında önemli bir görev üstlenmektedir. Bir toplumu sonuçları bakımından etkileyen destanlar o toplumun kültür hazinesini içerisinde barındırmaktadır. Destanlarda örf, adet, gelenek ve kültürel kodların yanı sıra birçok şeyin kökeni hakkında bilgilere ulaşmak mümkündür. Sözlü bir geleneğin ürünü olan destanlar, Kazak Türkleri için de önemli bir yer edinmektedir. Türkiye Türklerinde bu tür Destan olarak karşılık bulurken Kazak Türklerinde epos, arhaik epos, köne epos, batırlık epos, kahramanlık köne epos, liro-epos, gışıktık epos, romandık epos, batırlık ertegi, cır, batırlar cır, gışıktık cır, epostık jır, liro-epostık cırlar, liro-epikalık cırlar, dastan gibi adlar verilmektedir. Toponim için önemli veriler barındıran destanlarda yer, su, bitki, orman gibi unsurların yanında dağ ile ilgili bilgiler de bulunmaktadır. Dağlar yükseklikleri bakımından Tanrıya yakın yerler olduğu için son derece önemli bir yere ve role sahip olan kutsal mekânlardır. Dağlara atfedilen bu kutsallık zamanla ritüelleşerek dağ etrafında kültürlerin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Dağlar gerçek dünya ve öbür dünya, yaşama ölümün, gizli ile açığın arasındaki iletişimi sağladığı için dünyanın merkezi olarak

* Kazak Türklerinin Destanlarındaki Yer Adları Üzerine Bir Araştırma” adlı Yüksek Lisans Tezinden Üretilmiştir (Kırlareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019).

** Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, e-mail: hidayetergunkz@hotmail.com

kabul edilmektedir. Çalışmada ele alınan “Türk Dünyası Destanlarının Tespiti, Türkiye Türkçesine Aktarılması ve Yayınlanması Projesi”ndeki Kazak destanları oronim bağlamında ele alınıp tasnif edilmiştir. Kazak destanlarındaki dağ adlarının oluşumu yedi başlık etrafında ele alınmıştır. Bu başlıklar renk, sayı, hayvan, bitki, maden, boy ve millet adı ile birlikte efsane etrafında oluşan dağ adlarıdır. Çalışmada sonuç olarak Kazak destanlarından dağ adlarının oluşumu genellikle renklerle üretilmiştir. Diğer başlıklarda bulunan unsurlar renklerden ziyade yaygın olmasa da Kazak destanlarında dağ adı olarak üretilmiştir ve bu şekilde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toponim, Oronim, Kazak Destanları.

Abstract

Epics play an important role in transferring the events that are in the memory of nations to future generations. The epics that affect a society in terms of their results contain the cultural treasure of that society. In epics, it is possible to reach information about the origin of many things, as well as customs, traditions and cultural codes. The epics, which are the product of an oral tradition, have an important place for Kazakhs as well. Among such Kazakhs, which are known as Epic in Anatolian geography, epos, arhaikepos, köne epos, batlık epos, herodik köneepos, liro-epos, ğaşıktikepos, romandik epos, batlıkertegi, cır, batars cır, ğaşıktık cır, epostıkjırık cırık liro-epostıkjir, liro-epostliroli They are given names such as epical cırs and dastan. In the epics, which contain important data for the toponym, there are also information about the mountain as well as the elements such as place, water, plant and forest. Since mountains are places close to God in terms of their height, they are sacred places that have an extremely important place and role. This sanctity attributed to the mountains became ritualized over time and paved the way for the formation of cults around the mountain. Mountains are regarded as the center of the world, as they provide communication between the real world and the afterlife, between life and death, between the hidden and the open. Kazakh epics in the “Identification of Turkish World Epics, Translating and Publishing Project to Turkey Turkish” discussed in the study were handled and classified in the context of oronim. The formation of mountain names in Kazakh epics has been discussed around seven titles. These titles are the names of the mountains formed around the legend, together with the name of color, number, animal, plant, mine, tribe and nation. As a result of the study, it has been determined that the formation of mountain names from Kazakh epics is generally produced with colors. Although the elements in other titles are not as common as colors, it is seen that they are produced as mountain names in Kazakh epics.

Keywords: Toponym, Oronim, Kazakh Epics.

Giriş

Destanlar milletlerin hafızalarında yer eden olayların aktarılmasında önemli bir yere sahiptirler. Milletler yaşadıkları olayları gelecek nesillere aktarırken destansı bir dil kullanmışlardır.

“Milletleşme serüveninde yaşadığı coğrafyanın genişliğinden kaynaklı olarak doğu-batı ekseninde bir yaşam alanı oluşturan Türkler, zaman zaman kendi içlerinde; zaman zaman da dış güçlere karşı vermiş oldukları mücadeleleri sözlü kültür ile harmanlayıp destan anlatma geleneğini sistemleştirmiş bu yapıyı geleceğe çeşitli kurallar çerçevesinde aktarmışlardır.” (Yeşil, 2015: 1)

Geniş Türkistan coğrafyasına yayılan Kazak Türkleri 15. yy. da bir topluluk haline gelmişlerdir. Bu topluluğa ilişkin yazı dilini ve edebiyatının oluşumu da tam bu süreçlere denk gelmektedir. Bu coğrafyadaki toplumlar yerleşik hayata geç geçmesi nedeniyle yazı ile tanışmaları gecikmiştir. Bunun bir sonucu olarak sözlü kültürün gelişmiş olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili olarak Ferhat Tamir “Kazak Türkleri Edebiyatı” adlı yazısında ifade ettiği gibi “Kazakların çok fazla etki altına girmediklerine göçebe topluluklarda eğitimcilerin mollalar aracılığıyla gerçekleşmesinden dolayı ve medrese eğitiminin olmamasından hareketle Arap ve Fars etkisinin yayılmadığına” değinmiştir (Tamir, 1998: 424). Bu durumun kendi benliklerini ve edebiyatlarını korumalarında oldukça önem kazandığı bilinmektedir.

Kazak Türklerinin sözlü edebiyattan yazılı edebiyata geçişi ise Kazak lehçesinin yazı dili olarak kullanılmaya başlaması ile meydana gelmiştir. Konar-göçer bir yaşam süren Kazaklar hayvancılıkla uğraşp daha çok sözlü edebiyat ürünleri meydana getirmişler. Kazakların sözlü geleneği terk etmeleri ve yazılı edebiyatla tanışmaları ise Rus hâkimiyetinin yaygın olduğu döneme denk gelmektedir.

Kazak Türklerinin sözlü geleneği içerisinde, “Ertegiler (Masallar)”, “Añız Angimeler (Menkıbe-Efsane)”, “Makal-Matalder (Atasözleri, Atalar sözü)”, “Jumbaktar (Bilmeceler)”, “Şeşendik Sözder (İnce bir zekâ ile söylenmiş, güzel sözler)”, “Adet-Gruppa Baylanıstı Tuwğan Ölen Jırlar (Halk arasında çeşitli toplantı ve törenlerde ezgili biçimde söylenen şiirler)”, “Jarapazan (Ramazan ayında söylenen maniler)”, “Nawrız Jırı (Nevruzda bayramında söylenen şiirler)”, “Besik jırı (Ninni)”, “Aytıslar (Karşılıklı olarak söylenen şiirler, atışma)” ve destanlar gelenek içerisinde önemli yer tutmaktadır. Kazaklara ait bu gelenek içerisinde en yaygın olan tür destanlardır (Tamir, 1998: 424-430).

Sözlü bir geleneğin ürünü olan destanlar, Kazak için de önemli bir yer edinmektedir. Anadolu coğrafyasında Destan olarak geçen bu tür Kazaklar arasında “epos, arhaik epos, köne epos, batırlık epos, kahramandık köne epos, liro-epos, ğaşıktık epos, romandık epos, batırlık ertegi, cır, batırlar cırı, ğaşıktık cır, epostık jır, liro-epostık cırlar, liro-epikalık cırlar, dastan” gibi adlar verilmektedir (Aça, 2002: 47).

Destanlar nazım ve nesir şeklinde karşımıza çıkmakla birlikte genelde görülen örneklerin daha çok nazım şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Kazak destanları hem manzum hem de mensur şekilde karşımıza çıkmaktadır. Mensur olan kısımlar daha uzun iken destanın icrası sırasında da dombıra ve kobız kullanılmaktadır (Yıldız, 2015: 37).

Destana ve destanın icrasına önem veren Kazaklar farklı ekoller meydana getirerek farklı destan okullarını ortaya çıkarmışlardır. Metin Ergun'dan edinilen bilgilere göre bahsi geçen okullar: Yedisu Okulu, Güney Kazakistan Okulu, Batı Kazakistan Okulu, Orta ve Doğu Kazakistan (Merkez Kazakistan- Arka) Okuludur.

Batı Kazakistan Okulu; Atırav (Batı Kazakistan) merkezli okuldur. Bu bahsi geçen okul Atırav, Oral, Aktöbe, Mangışlak, , bölgesinde etkin olmuştur. Bu okulun temsilcileri ağırlıklı olarak Nogay devrini ele almışlardır. Güney Kazakistan Okulunda, Esmagambet İsmailov, Güney Kazakistan jırşılık-destancılık okulu ile Sirderya jırşılık-destancılık okulunun farklı olmadığını belirterek bu ekolleri birlikte değerlendirmekte ve geleneği Sirderya-güney Kazakistan ekolu şeklinde ifade etmektedir. İsmailova göre Seyhun ırmağı kenarında ve Güney Kazakistan civarında âşıklık jırları(destanları) ve kahramanlık jırları beraber icra edilmektedir. Bunun yanı sıra bölgede Arap-Fars kaynaklı eserler de bölgede âşıklar tarafından icra edilmektedir. Bir diğer okul olan Yedisu Okulu ise Balkaş gölüne ulaşan nehirlerin havzası, , Almatı, Taldıkorgan, Jambıl bölgelerinde etkili olan destancılık okuludur. Orta ve Doğu Kazakistan Okulunda da Doğu Kazakistan eyaleti, Semey, Kökşetav, Akmola ve Kostanay'ı da kapsayan âşıklık ve kahramanlık jırlarının olduğu ekoldür (Arıkan, 2017: 128-130).

Şokan Velihanov'un eserlerinde destan icra eden kişiler hakkında jırşı, jırav ve akın terimleri kullanılmaktadır. Ölen, kara ölen, kayım gibi birçok folklor terimi ile beraber jır teriminin de ilk olarak Şokan Valihanov'un eserlerinde kullandığı görülmektedir (Ospanaliyeva, 2011: 34-35). Naciye Ata Yıldız destanı icra eden kişilerin sadece erkeklerden oluşmadığını erkekler kadar olmasa da geleneğin kadınlar tarafından da yerine getirildiğini ifade etmektedir. Kadın anlatıcıların genellikle aşk destanlarını icra ettiklerini bildirmektedir (Yıldız, 2015: 40).

Bu çalışmada yer adbilimi ve içerisinde yer alan oronim üzerinde durulduktan sonra Kazak destanlarında geçen oronim adlarının oluşumunda yer alan unsurlar tasnif edilmiştir. Çalışmada ele alınan Kazak destanları Türk Dil Kurumu tarafından yürütülen "Türk Dünyası Destanlarının Tespiti, Türkiye Türkçesine Aktarılması ve Yayınlanması Projesi"nde yer alan destanlardan tespit edilmiştir.

Yer Adbilimi ve Oronim

Ad verme, ad koyma insanların geçmişten bugüne taşıdıkları, insanlık tarihi kadar eskiye dayanan bir kökü bulunmaktadır. İnsanoğlu yeryüzünde bulunduğu andan itibaren gözünün görüp varlığını hissettiği, karşılaştığı her duruma ad verme, onu adlandırma ihtiyacı duymuştur. Ad, terimi için Türkçe sözlüğün ad maddesinde bir kimseyi anlatmaya, tanımlamaya, açıklamaya, bildirmeye yarayan söz, isim açıklaması yapılmaktadır (Türkçe Sözlük, 2011: 23). Adlar sayesinde insanlar bilinmeyi bilindir hale getirmiş ve adsızlıktan kaynaklanan tedirginlik ve güvensizliği de ortadan kaldırır olur (Yeşildal, 2018: 49). Saim Sakaoğlu ise ad bilimi; nesnelerin, canlıların ve kavramların, kısacası çevremizde algıladığımız, gördüğümüz her şeyin adıyla ilgilenen bilim dalı olarak tanımlamaktadır (Sakaoğlu, 2001: 9).

İnsanlar çevrelerinde gördüğü ya da göremediği materyalleri isimlendirip tasnif ederken aynı zamanda onların büyüsel bir gücünün de olduğunu düşünmüşlerdir. Bu

konu ile ilgili olarak Sedat Veyis Örnek, Budunbilim Terimleri sözlüğünde ad kelimesini ile ilgili yorumunu açıklayarak bu konuya da değinmiş ve adın büyüsel bir etkiye sahip olduğuna inanıldığını ifade etmiştir (Örnek, 1973: 11). Kısacası adın mistik bir güç, gözle görülemeyen büyüsel bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Adlar verilirken aynı zamanda da kişinin karakterine etki ettiği ve aldığı adın özelliklerini taşıdığı düşünülmektedir. Bahsi geçen bu büyüsel durum sadece kişilere verilen adlar için değil aynı zaman da diğer nesnelere verile adlar için de geçerlidir.

İnsanlar zihinsel kodlamalar ile adlandırma yaparak yaşamış oldukları kültürel yaşamı gerek ritüelleştirerek, gerek yazılı metin haline getirerek, gerekse de yaşadıkları mekânı kodlamışlardır. Buradaki zaman ve mekân algısını toponim içerisinde de görmektedir. Toplumlar yaşadıkları, kendilerini adadıkları bölgelerde kendi varlıklarından, kültürlerinden, dillerinden izler bırakmışlardır. Her toplum yaşadığı bölgeye kendi kültür kodlarını da naksetmektedir. Toplumların yayılım sahasına, kültür bağlarına ulaşmak için yaşadıkları bölgelerde kullandıkları isimlendirme pratiğine bakmak uygun olacaktır. Bu uygulamayı araştıran, değerlendiren bilim dalına da Toponim adı verilmektedir.

Birçok araştırmacı yeradbilimi üzerine araştırma yapmıştır. Toponim kelimesi (topos “yer”, onama “ad”) bir kelime olarak coğrafi adlar anlamına karşılık gelen Yunanca kökenli bir kelimedir (Yavuz ve Şenel, 2013: 2241). Tuncer Gülensoy yer adbiliminin, yer adının bir milletin yerleşme tarihi için önemli bir tarihi kayıt olduğunu ifade ederek bu bilim dalının önemine vurgu yapmaktadır (Gülensoy, 1995: IX). Doğan Aksan toponomin adbilim araştırmaları genelinde en fazla çalışılan alan olduğunu ifade etmektedir. Yer adbilimin sadece geçmişten izler taşımadığını bunun yanında bu dalın yerleşme tarihi, bölgenin etnik yapısı ile ilgili de bilgi sahibi olabileceğimizi belirtmektedir (Aksan, 1980: 103).

Toponim de kendi içinde farklı kollara ayrılmaktadır. Bunlar: Hidronim, Oranim ve Oykonim olarak üç ana başlığa ayrılmaktadır:

1. *“Hidronim: Yunanca hidro “su”. Doğal veya suni su nesne adı.*
2. *Oronim: Yunanca oros “dağ”, onim “ad”. Dağ adı.*
3. *Oykonim: Yunanca oykos “mesken, yurt, ev”, onim “ad”. Orun adı.” (Şenel ve Yavuz, 2013: 2246-2249).*

Çalışmada ele alınan oronim kavramı yer adının bir türü olup dağ, tepe, vadi, yar, uçurum, yumuk (kanyon) geçit, oca vb. her türlü yükseltinin, girintinin, kabarıklıkların, engebelerin özel adını ifade eder (Şahin, 2016: 97). Bu bağlamda Kazak coğrafyasında geçen dağ adları Kazak destancılık geleneği içerisinde önemli bir yer edinmiştir. Dağlar destan metinlerinde kahramanların vazgeçilmez kutsal mekânlarıdır.

Kazak Destanlarında Geçen Oronimler

Orman kültürle birleşen dağ kadim **Türk** topluluklarının kutsal merkez anlayışını oluşturmakta ve devletin merkezi görevini üstlenmektedir. Kutsal bir görev üstlendiği için merkezde bulunan dağlar ve orada olan her şey kutsal olarak kabul edilmiştir. Dağ ve orman, gerçek dünya ile öteki dünyanın, yaşamla ölümün, gizli ile açığın

sırrını oluşturmaktadır. Bu bakımdan dağ tıpkı orman gibi öteki âleme açılan kapı görevini **üstlenmektedir** (Bayat, 2006: 48).

Diğer Türk topluluklarında olduğu gibi Kazak Türklerinde de dağ kültü önemli bir yere sahiptir. Kahramanın kutsal mekânı olan bu yerler adlandırılırken rastgele isimler verilmemiş mekânın kutsallığından hareketle isimlendirmeye dikkat edilmiştir. İsimlendirme pratiğinde mekânın fiziki yapısının yanı sıra coğrafi durumu, konumu ve özelliği de dikkatte alınmıştır. Kazak destanlarında geçen dağ adları renk, sayı, hayvan adı, bitki adı, maden adı, boy ve millet adı, efsanelerden üretildiği görülmektedir.

1. Renk Adları ile Oluşan Oronimler:

Yer adı verilirken uygulanan pratiklerden biri de renk sembolizminin etkin ve geniş bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Türk kültürü içerisinde genel olarak renkler, yön belirten birer sembol olarak kullanılmıştır. Yaygın bir şekilde kullanılan renkler; ak, kara, yeşil(kök), kızıl ve sarı olarak karşımıza çıkar. Kullanılan renklere doğuyu yeşilin, batıyı akın, güneyi kızılın, kuzeyi karanın ve sarının ise merkezi sembolize ettiği düşünülmektedir (Genç, 2009: 1).

Kuzeyde bulunan bir yeri belirtmek için genellikle kara rengi tercih edilmektedir. Bunun yanı sıra şiddeti, kötülüğü, olumsuzluğu belirtmek için kara rengini kullanmıştır. Kara rengin aksine 'Ak' rengi ise genel olarak iyi güzel anlamında kullanılmışlardır. Aydınlığı, saflığı, kutsallığı, temizliği, masumiyeti niteleyen beyaz rengi Türk mitolojisi ve kültüründe en yaygın olan renktir. (Çoruhlu, 2000: 183; 190).

Yer adlandırmalarında yaygın bir şekilde kullanılan diğer renk ise en karışım renklere olan ala rengidir. Farklı renklerin karışımı sonucu meydana gelen bu renk de yaygın bir şekilde yer adı verilirken uygulanan pratikler arasında yer almaktadır. Bu renkte yine dağlar için kullanılmakta ve ulu, yüce sıra dağlar için verilmektedir. Al rengin adı olan al sözü Türk kültüründe tanrısal bir ışık ve ısıdan gelen dokunduğu varlıkları dönüştüren bir unsur olarak düşünülmüştür (Ekici, 2016: 104).

Renk adları, yerleşim yerinin bitki örtüsü, fiziki yapısı ve iklim özelliklerindeki renk unsurlarının ön plana çıkarılarak kullanılmasıyla meydana getirilmiştir. Boz kelimesi ile üretilen yer adları bölgenin kır bir alan olduğunu, gök/yeşil kelimeleri ile üretilen yer adlarının ise ormanlık veya yeşillik bir alan olduğunu göstermektedir (Akar, 2006: 52). Yeşil ile ilgili bir diğer düşünce de Tanrı Ülgen'in oğullarından birisinin adının Yaşıl (Yeşil) olduğu ve bitkileri yeşerttiğidir (Genç, 2009: 26). Bu bağlamda yeşil genel olarak Türklerde gençliği, umudu, yeniden doğuşu ve cenneti sembolize etmektedir. Ayrıca geçicilik ve kıskançlığı da ifade eder (Çoruhlu, 2000: 193).

Tüm bunların yanı sıra Türk kültüründe dünyanın merkezi olarak sembolize edilen renk ise sarıdır. Genç sarı rengin Şamanizm'in yansıması olduğunu ifade etmekte ve Ülgen'in sarayının ve tahtının sarı olmasının sebebi ile açıklamaktadır onun da dünyanın merkezinde olduğundan hareketle sarının merkezi renk olduğunu ifade etmektedir (Genç, 2009: 35).

Renkler ile oluşan dağ adları Kazak destanlarında şu şekilde geçmektedir:

Aksümbü, Akşelek dağı, Akşokı, Aktaş/ Aktastı, Alaca Tepesi, Aladağ, Bozşadağ, Boztöbe, Kara Adır, Karacadağ, Karadağ, Karagaylı, Karamaya, Karaspan dağı, Karatöbe, Karavıl/Karaviltöbe, Kızılbaş/ Kızılbaş Eli/ Kızılbaş dağı, Kızılkaya, Kökşetav, Köktöbe, Saradır/ Sarı Adır, Sarıtav

2. Sayı İle Oluşturulan Oranimler

Renklerin olduğu kadar sayılarda taşıdıkları anlam bakımından büyüsel güçlerine inanılmaktadır. İnsanlar kendilerini daha rahat hissetmek ve şans getirdiğine inandıkları için bazı rakamların büyüsel güç taşıdığını düşünmektedirler. Türk kültüründe yaygın olarak kullanılan şanslı rakam olarak 3 rakamı karşımıza çıkmaktadır. Yine Türk kültüründe bazı rakamlarda kutsal kabul edilmekte ve atalar kültü ile ilişkilendirilmektedir. “9, 90, 900” ile 7, 17, 70, 700” rakamlarının kutsal, büyüsel gücü olduğu düşüncesi yaygındır (Ögel, 2014: 558). Yeni doğan çocuğu adının kulağına üç defa söylenmesi, ölen kişinin ardından verilen yemeklerin ve ölüm sonrası yapılan merasimlerin ve ritüellerin sayısal değerine rastlamak da rakamların Türk kültürü açısından önemini bizlere göstermektedir.

Kazak destanlarında sayı ile oluşturulan üç tane dağ adı tespit edilmiştir. Bunlar Birkazan dağı, Üş Bökenbay, Üşkonır dağlarıdır.

3. Hayvan Adlarıyla Oluşturulan Oranimler

Adlandırma yöntemlerinden biri de hayvan adlarıdır. Hayvan adı verilerek oluşturulan adlandırmada bahsi geçen hayvan adının verilmesi o bölgede herhangi bir yerin hayvana benzetilmesi, adı geçen bölgede o hayvan adına ait canlı varlığının çok olması ya da o hayvan ile ilgili efsanelerin türemesi bölgeye isim vermede kullanılan etkili pratiklerde biridir.

Hayvan adlarıyla oluşan yer adları Kazak destanlarında Balıktı, Jılandı, Kundızdı, Kurttubas (Kurtlubas), Korday¹, Kozıbası (Kuzu başı), Karkara/ Karkaralı², Mangıs dağı/ Mangır dağı şeklinde geçmektedir.

4. Bitki Adları İle Oluşturulan Oranimler

Bitki adlarından oluşturulan yer adları genel olarak su ile ilişkilendirilmektedir göller ve nehirler çevresinde yaygın olarak görülen bir bitki türü o yere adını verebilmektedir. Yine bu durum dağlar içinde geçerli olabilmektedir.

Bitki adlarından oluşturulan yer adları Kazak Destanlarında Kalba, Şubar olarak geçmektedir.

1 Radloff bu sözcüğü bir kuş türü olarak ele alırken Abdır Rahmanov da kar kelimesi ile ilişkilendirmiştir (Abdır Rahmanov, 2010: 148-149).

2 Balıkçıl bir kuş türü.

5. Maden Adları İle Oluşturulan Oronimler

Yer adı verilirken yaygın olarak kullanılan uygulamalardan birisi de bölgede yoğun olarak çıkarılan madenlerin bölgeye isminin verilmesidir. Türk kültüründe madenler önemli bir yere sahiptir. Madenlerin gökten indirildiği düşüncesi bulunmakla birlikte özellikle demir ve bakırın büyüsel gücüne inanılmaktadır. Madenleri işleyen kişiler de yine onlara hükmeden maddenin yapısına hâkim olan kişiler olarak görülmüştür (Ögel: 2014, 553). Kutsal görülen bu madenler de gerek torak yapısı gerekse de bölgedeki madenin tespit edilmesi bölgeye adının verilmesine olanak sağlamıştır.

Madenlerden hareketle oluşturulan oronimler Kazak destanlarında şu şekilde geçmektedir: Altay, Kömirşi, Sarı Cez.

6. Kişi, Boy ve Millet Adları ile Oluşturulan Oronimler

Yer adlandırmasında kullanılan pratikler arasında kişi adları, boy ve millet adları da bulunmaktadır. Bir millet içerisinde kahramanlık göstermiş, topluma faydası olmuş kişi ya da kişiler yaşanan yere adlarının verilmesini sağlamıştır. Yine aynı durumda boy ve milletler de yaşadıkları coğrafya ile birlikte anılmaktadır. Bölge halkının yoğunluğu o yere adlarını verilmesini sağlamaktadır. Yaşanılan yerlerde dağ, nehir, ova, göl vb. yerleşim yerleri o kişi, boy ve millet ile birlikte anılmaktadır.

Kazak destanlarında geçen “Kuba Dağı”ndaki Kuba kelimesi Kazak boylarından birinin adı, “Kamar” ise kişi adı ya da soyadından üretildiği düşüncesi yaygındır.

7. Efsaneye Bağlı Olarak Oluşturulan Oronimler

Ormanlar, nehirler, dağlar Türk toplumunda kutsal kabul edilen önemli yerler olarak bilinmektedir. Bazı yer adları oluşturulurken ya da adının kaynağı bilinmiyorsa halk o yer ile ilgili bir anlatı üretmektedir. O yerin nasıl oluştuğu, adının nereden geldiği, neye benzediği ile ilgili farklı anlatılar meydana getirilmektedir. Böylelikle toplum bilmediğini ya da açıklayamadığı şeyi kendi kültür dünyasında anlaşılır algılanabilir hale getirmektedir.

Efsane³ bağlamında oluşturulan yer adları Kazak destanlarında şu şekilde geçmektedir:

Akırakay/ Anırakay

Jambil ve Almatı eyaleti sınırında bulunan dağ adıdır. Yöre halkı bu yer adı ile ilgili çeşitli efsaneler anlatmaktadırlar. 1723 yılında yapılan Kazak-Kalmuk savaşı sonucunda Kalmuklar bu bölgeyi ele geçirirler. Bu yenilgi sonucunda Kazak boyları bir araya gelerek tekrardan Kalmuklarla mücadeleye girerler ve bölgeyi Kalmuklardan geri alırlar bu savaş sonucunda Kalmuklar kırılıp kaçmak zorunda kalırlar Kalmukların bağra çağıra kaçması sonucu böyle isim ortaya çıktığı yönünde anlatı üretilmiştir.

3 Kazak Türklerinin Toponomik Efsaneleriyle ilgili olarak bk. (Yıldırım, 2012: 2101-2121).

Bazı araştırmacılar kelimenin anlamı ile farklı görüşler öne sürmektedir. Araştırmacılar kelimenin Türk-Moğol arasındaki ortak söz varlığından kaynaklandığını ve açık anlamında kullanıldığını ifade etmektedirler. Kırgız Türklerinde de aynı kelime bulunmakta ve açık anlamında kullanılmaktadır. Bölgenin fiziki yapısı incelendiği zaman kelimenin bu anlamdan üretildiği görüşü yaygınlık kazanmaktadır. Kalmuklarda da aynı anlamda kullanıldığı söylenmektedir (Abdrahmanov, 2010: 70-71).

Ayğırbügildi

Destan metninde dağ adının oluşumu ile ilgili efsane anlatılmaktadır. Göç sırasında sarp bir yere gelen kafilenin eşyasını taşıyan aygırın ayağı kırılıp yürüyemez hale gelmiş aygırın ayağının kırılıp yürüyememesinden dolayı da bu yere Ayğırbüküldü adı verilmiştir.

Kaf/ Köhiy Kaf Dağı

Kafdağı yaygın olarak masallarda bulunan hayali dağ adlarından biri olarak bilinmektedir. Perilerin, cinlerin mekânı olarak metinlerde yer almaktadır. Boratav, dünyanın bittiği yer de Kafdağının duvarının olduğunu ifade etmektedir. (Boratav, 2016: 53).

Kalmukkırgan

Kazakistan bulunan dağ adlarından biridir. Kazak boylarının bir araya gelerek Kalmukları yurtlarından atmak için yaptıkları savaş sonucu bu ad verilmiştir. Kalmukların bölgede kırılması (yenilmesi) ile ilgili efsane sonucu bu yer böyle adlandırılmaktadır (Januzak, 2011: 327).

Oral/ Ural

Kazakistan bulunan eyalet ve eyalet merkezinin adı olarak bilinmektedir. Yerleşim yeri adını dağ ve nehir adından dolayı almıştır. Nehrin Kazakça adı Yayık olarak geçmektedir. Bahsi geçen yer 18. yy. da E. Puğaçev isyanının merkezi olarak bilinmektedir. Bu isyanın etkin olası ve yine bölge halkının galeyana gelmesinden korkulduğu için II. Katerina bu olayı halkın hafızasından silmek için bölgenin adını değiştirmiştir. Bazı araştırmacılar ise bu adın Aral kökünden türediği yönünde açıklamalar yapmaktadır. Tarihde iz bırakmış sembol olmuş isimler ve durumlar hafızalardan silinmek için tarih kayıtlarından, insan hafızalarından silinmek istenmektedir (Abdrahmanov, 2010:164-165).

Ereymen/ Ereymen Dağı

Astana eyaletinin doğusunda bulunan dağ adlarından birisi olarak bilinmektedir. Araştırmacılar F. Konkaşpaev bu adı Moğalca ile açıklamaktadır. Konkaşpaev Moğollardaki ere (erkek, er) ve eme (kadın, dişi) kelimelerinden oluştuğunu söylemektedir. Bölgede yer alan bazı kayaların erken ve kadın silüetine benzediğini öne sürerek adın Moğalca kaynaklı olabileceğini öne sürmektedir. Bahsi geçen yer adı ilgili yöre halkı arasında bir de efsane anlatılmaktadır. Kalmuk ve Kazak eri bölgede savaşa tutuşurlar. Kazak yiğidi Kalmuğu yener ama Kalmuk askeri atından düşmez ve at da kalmuğu sırtında ormana doğru kaçar. Bu sebepten dolayı erimen (Eri ile birlikte)/ Ereymen adını aldığı söylenilmektedir (Abdrahmanov, 2010: 140). Kahramanın adı yaptığı kahramanlık ve olay daha sonrasında bölgeye adını nakşeder.

Han Şıngıs

Kazakistan'da ye akan dağ adlarından bir olarak karşımıza çıkmaktadır.

Han Şıngıs adı ile ilgili bölge haklı tarafından efsaneler anlatılmaktadır. Bölgedeki bu dağ adının Cengiz Handan geldiği ve adın onun tarafından verildiği ile ilgili anlatıları bölge halkı tarafından dinlemek mümkündür (Januzak, 2011: 194).

Han Tengri

Orta Asya'da bulunan Tanrı dağlarının adı olarak geçmektedir. Bölgede bulunan dağlar kısım kısım olmakla beraber farklı adlarla zikredilmektedir. Tengri Han, Han Tengri de bu adlandırmalardan birisidir. Bahsi geçen dağ Kırgızistan ile Kazakistan sınırında bulunmaktadır. Yüce, heybetli, yüksek dağlardan birisidir (Januzak, 2011: 192). Bir bakıma Tanrı dağlarını içerisinde yer almaktadır. Tanrı dağları Türk kültüründe önemli bir yere sahiptir. Kutsal kabul edilen ve varlığından güç alınan sayısız efsaneleri olan dağlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Metinlerde kahramanlar bir zora sıkıştıklarında Tanrı dağlarına sığınır ve onun kahraman yardım edeceğine inanırlar.

Kastek

Almatı eyaletine bağlı bulunan Jambıl ilçesinde nehir ve dağ adı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bahsi geçen yer adı ile ilgili olarak farklı görüşler bulunmaktadır. Araştırmacılar bazıları bu adın aynı boydan gelen kişilerin yaşadıkları yer olarak açıklarken bazı araştırmacılar ise bu yer adının Kastek isimli bir kahramanın adından geldiği düşüncesini öne sürmektedir. (Januzak, 2011: 180).

Sonuç

İnsanlar yaşadıkları anı her zaman aktarma çabasına girmiştir. Özellikle sözlü dönemin egemen olduğu zamanlarda sonraki nesle aktarım oldukça önem kazanmıştır. Tam da bu noktadan itibaren gördüğü görmediği her türlü şeyi adlandırma yoluna gitmiştir. İnsanlar, sonraki nesle aktarım sağlarken en büyük korkuları yaşadıkları anın unutulmasıdır. Bu durumda zihinsel kodlama yapıp adlandırma yoluna gidilerek bugünde yazılı döneme tekâmül eden bilgilerin bu sayede oluşturulduğu görülmektedir. Böylece karşılaşılan her yeni durum yeni bir ismin ortaya çıkmasına ve kültür hazinesi zenginliğine katkıda bulunmaktadır.

Yer adları rastgele seçilen ya da sıradan isimler olarak verilmemektedir. Verilen yer isimlerinin hepsinin bir anlam bütünlüğü, geçmişi ve vermek istediği bir mesajı bulunmaktadır; bu sayede tüm bu kültürel süreçler sonraki nesillere özellikle de sözlü kültür dönemini kapsayan süreçte oldukça önemli bir noktada yer almaktadır. Bu sayede yüzyıllar geçmiş olsa bile orada bulunan kültürel temalar her daim yaşayacaktır. Nitekim insanlar ait oldukları toprak parçasını vatan yaparken toponim bilimi de buna katkı sağlayarak toplumların buldukları coğrafyaya daha da sıkı sıkıya sarılmalarını sağlar. Bu da bir alanı, bir milletin kültürüne, vatan sevgisine ve en önemlisi de aidiyet duygusuna sahip olmasını sağlamaktadır.

Yer adbilimi içerisinde yer alan oronimler dağ adlarını inceleyen bir bilim dalıdır. Dağlara verilen adların kökenini, veriliş sürecini ve taşıdığı anlamı inceleyen oronim Kazak destanlarında genişçe bir yer edinmiştir. Türk Dil Kurumu tarafından yürütülen “Türk Dünyası Destanlarının Tespiti, Türkiye Türkçesine Aktarılması ve Yayınlanması Projesi”nde yer alan Kazak destanlarında geçen dağ adları yedi başlık altında tasnif edilmiştir. Bu başlıklar arasında dağ adlarının oluşmasında sıklıkla renk adlarına başvurulduğu tespit edilmiştir. Dağ adlandırmalarında diğer başlıklar renk adlarına oranla daha az sayıda kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Kaynakça

- “Ad”, *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011.
- ABDRAHMANOV, A. (2010), *Toponomika Jana Etimologiya*, Pavlador: Ğılım Baspası.
- AÇA, Mehmet, (2002), *Kazak Türklerinin Destanları ve Destancılık Geleneği*. Konya: Kömen Yayınları.
- AKAR, Ali, (2006), “*Renge Bağlı yer Adlandırmalarında Muğla Örneği*” Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 1, 20: 51-63
- AKSAN, Doğan, (1980), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: TDK Yayınları.
- ARIKAN, Metin, (2017), *Türk Dünyası Destan Anlatma Geleneği*, Konya: Kömen yayınları.
- BAYAT, F. (2006), “*Türk Mitolojisinde Dağ Kültü*”, Folklor/Edebiyat, 12(46): 47-59.
- BORATAV, Pertev Naili, (2016), *Türk Mitolojisi*. Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Çoruhlu, Yaşar, (2000), *Türk Mitolojisinin Ana Hatları*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- EKİCİ, Metin (2016, “*Türk Kültüründe Al Renk*”, Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 16(2): 103-107.
- GENÇ, Reşat, (2009), *Türk İnanışları ile Milli Geleneklerinde Renkler ve Sarı-Kırmızı-Yeşil*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- GÜLENSOY, Tuncer, (1995), *Türkçe Yer Adları Kılavuzu*. Ankara: TDK Yayınları.
- JANUZAK, T. (2011), *Jer-Suv Atavları*, Almatı: Öner Baspası.
- OSPANALİYEVA, B. (2011). *Kazakistan’ın Jambul Bölgesi Efsaneleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ÖGEL, Bahaedin, (2014), *Türk Mitolojisi II*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- ÖRNEK, Sedat Veyis, (1973), *Budunbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- SAKAOĞLU, Saim, (2001), *Türk Ad Bilimi 1*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ŞAHİN, İbrahim, (2016), *Adbilim*, Ankara. Pegem Akademi Yayınları.
- TAMİR, Ferhat, (1998), “Kazak Türkleri Edebiyatı”, *Türk Dünyası El Kitabı*, C. 4. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- YAVUZ, Serdar- Şenel Mustafa, (2013), “*Yer Adları (Toponim) Terimleri Sözlüğü*”, Turkish Studies, S. 8/8, ss. 2246-2249.
- YEŞİL, Yılmaz, (2015), *Türk Sözlü Anlatılarında Şekil Değiştirme*, Ankara: Kalem Kitap Yayınları.

YEŞİLDAL, Ünsal Yılmaz, (2018), “*Atalar Kültüne Dair İnanmaların Türklerin Ad Verme İnanç ve Gelenekleri Üzerindeki Tesiri*”, Milli Folklor, 119: 48-59.

YILDIRIM, Seyfullah (2012), “*Kazak Türklerinin Toponomik Efsaneleri*”, Turkish Studies, S. 7/1 Kış, 2101-2121.

YILDIZ, Naciye Ata, (2015), *Türk Dünyası Destancılık Geleneği ve Destanlar*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Extended Abstract

Naming, naming has a root that people carry from the past to the present, dating back to the history of humanity. Ever since the human being has been on earth, he has felt the need to give a name to every situation that his eyes see and feel, and to name it. For the term name, in the noun article of the Turkish dictionary, a word or name explanation is used to describe, describe, explain, and notify a person.

While people were naming and classifying the materials around them that they could or could not see, they also thought that they had a magical power. Regarding this subject, Sedat Veyis Örnek explained his interpretation of the word noun in the “Dictionary of Phonology”, and also touched upon this subject and stated that it is believed that the name has a magical effect. In short, the name is thought to have a mystical power, an invisible magical effect. It is thought that while giving names, it also affects the character of the person and carries the characteristics of the name he gets. This magical situation is not only valid for the names given to persons, but also for the names given to other objects.

People have coded the cultural life they have lived by ritualizing it, turning it into a written text, and coding the place they live by making naming with mental coding. He sees the perception of time and space here also in the toponym. Societies have left traces of their own existence, culture and language in the regions where they live and dedicate themselves. Every society engraves its own cultural codes in the region where it lives. It would be appropriate to look at the naming practice that societies use in the regions where they live in order to reach the spreading area and cultural ties. The branch of science that researches and evaluates this application is called Toponymy.

The toponym is also divided into different branches in itself. These are divided into three main headings: Hidronim, Oranim and Oykonim. The concept of oronim discussed in the study is a type of place name, and it can be defined as mountain, hill, valley, cliff, gorge (canyon), oba, etc. refers to the special name of all kinds of elevations, indentations, ridges and unevenness. In this context, mountain names in Kazakh geography have an important place in the Kazakh epic tradition. Mountains are indispensable holy places of heroes in epic texts.

The mountain, combined with the forest cult, forms the sacred center understanding of the ancient Turkish communities and assumes the central role of the state. The mountains in the center and everything there were considered sacred, as they had a sacred mission. Mountain and forest constitute the secret of the real world and the other world, life and death, secret and open. In this respect, the mountain, like the forest, acts as a door to the other realm.

As in other Turkish communities, the mountain cult has an important place in Kazakh Turks. While naming these places, which are the holy places of the hero, random names were not given, and attention was paid to naming them based on the sanctity of the place. In the naming practice, besides the physical structure of the place, its geographical situation, location and characteristics are also taken into consideration. It is seen that the mountain names in the Kazakh epics are produced from color, number, animal name, plant name, mine name, tribe and nation name, legends.

It is seen that color symbolism is used effectively and widely, which is one of the practices applied when naming a place. In Turkish culture, colors are generally used as symbols indicating direction. Commonly used colors; It appears as white, black, green (root), red and yellow. It is thought that from the colors used, green symbolizes the east, white to the west, red to the south, black to the north and yellow to the center.

It is believed that colors have magical powers in terms of the meaning they carry in numbers as well as in numbers. People think that some numbers carry magical power because they feel more comfortable and believe that they bring luck. The number 3 is the lucky number commonly used in Turkish culture. Again, in Turkish culture, some numbers are considered sacred and associated with the cult of ancestors.

One of the naming methods is animal names. Giving the name of the animal mentioned in the naming created by giving the name of the animal, comparing any place to an animal in that region, the existence of a lot of living beings belonging to that animal name in the mentioned region or the derivation of legends about that animal are one of the effective practices used in naming the region.

Place names formed from plant names are generally associated with water. A plant species commonly seen around lakes and rivers can give its name to that place.

One of the commonly used applications when naming a place is to give the name of the region, which is heavily mined in the region. Mines have an important place in Turkish culture. Although there is an opinion that the mines were brought down from the sky, the magical power of iron and copper is believed. The people who work the mines are also seen as the people who dominate the structure of the matter that rules them.

İlkokul Yöneticilerinin Liderlik Yeteneklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Teachers' Views on Leadership Skills of Primary School Administrators

Öğretmen Tevfik Sezgin AKAN**
Öğretmen Mehmet AYKAYA***
Öğretmen Deniz AKAN****

Öz:

“İlkokul Yöneticilerinin Liderlik Yeteneklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesinden üretilmiştir (Dumlupınar üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (2021).

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İzmir ili Gaziemir ilçesine görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin liderlik yeteneklerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

İlkokul yöneticilerinin liderlik yeteneklerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerine yapılan bu çalışma uzman kişilerin görüşleri alınarak çevrimiçi anket yapılmış olup, nicel araştırma yöntemine göre düzenlenmiş ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise; 2020-2021 eğitim öğretim yılları arasında İzmir ili Gaziemir ilçesinde bulunan 13 resmi (devlet) ilkokulda görev yapmakta olan ve bu okullardan random yöntemle seçilen 100 öğretmen oluşturmaktadır.

* İlkokul Yöneticilerinin Liderlik Yeteneklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesinden üretilmiştir. (Dumlupınar üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (2021).

** Aktepe Mh. 103 Sk. No:1 Gaziemir/İzmir/Türkiye Anafartalar İlkokulu Sınıf Öğretmeni
tevfiksezginakan@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-3721-7049>

*** Aktepe Mh. 103 Sk. No:1 Gaziemir/İzmir/Türkiye Anafartalar İlkokulu Sınıf Öğretmeni
maykaya0707@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-7699-2099>

**** Aktepe Mh. 103 Sk. No:1 Gaziemir/İzmir/Türkiye Anafartalar İlkokulu Sınıf Öğretmeni
denizakan035@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-2397-779X>

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ilkökul yöneticilerinin liderlik yeteneklerini belirlemek için uzman kişilerin görüşleri alınarak google form yoluyla oluşturulan çevrimiçi ankette 13 madde kullanılmıştır. Öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin liderlik yeteneklerine ilişkin görüşlerine ait toplam puanlarının belirlenebilmesi için beşli Likert tipi derecelendirme anketi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin liderlik yetenekleri ile ilgili bir takım algılarının olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerinin daha çok lider olmaları ve adil davranmaları yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Liderlik, Yöneticilik, Yeterlilik

Abstract:

“Teachers’ Views on the Leadership Skills of Primary School Administrators” was produced from the Non-Thesis Master’s Term Project (Dumlupınar University Graduate Education Institute (2021).

This study was carried out in order to get the opinions of primary school teachers working in Gaziemir district of İzmir province, affiliated to the Ministry of National Education, on the leadership abilities of primary school administrators.

This study on the opinions of teachers on the leadership abilities of primary school administrators was conducted by taking the opinions of experts, an online survey was conducted, organized according to the quantitative research method and a screening model was used. The sample of the research is; It consists of 100 teachers who are working in 13 official (state) primary schools in Gaziemir district of İzmir province between the academic years of 2020-2021 and selected from these schools by random method.

In the research, 13 items were used in the online questionnaire, which was created by taking the opinions of experts in order to determine the leadership abilities of primary school administrators of classroom teachers. A five-point Likert-type rating questionnaire was used to determine the total scores of the teachers’ views on the leadership abilities of primary school administrators. The data obtained in the research were analyzed using the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 program. Descriptive statistical methods (number, percentage, mean, standard deviation) were used while evaluating the data.

As a result of the research, it was concluded that the teachers participating in the study had some perceptions about their leadership abilities. In addition, it was concluded that the teachers participating in the study expected more from school administrators to be leaders and to behave fairly.

Keywords: Leadership, Management, Competence

Giriş:

Liderlik, İngilizce *leadership* kelimesine dayanmaktadır. Kelimenin temel anlamı yol, istikamet göstermek, rehberlik etmek anlamlarında kullanılmakta ve *lead* fiiline dayanmaktadır. Şişman(2002)'a göre Türkçe 'de ise liderlik sözcüğüne cevap olarak, "önderlik", "yederlik", "yönderlik" sözcükleri teklif edilmesine karşın topluluk arasında en fazla kabul gören kullanımın "liderlik" kelimesi olduğu anlaşılmaktadır (Akt. Gül, 2019, s. 6).

Liderlik ile ilgili yapılan tanımlarda çoğunlukla; oryantasyon, cezbetme, inandırma, yol gösterme, şekil verme ve etkileşim gibi yönler vurgu yapılmaktadır. Bireysel hususlar dâhilinde bireye ait olan güç, hüküm alma ve alınan hükümleri uygulama gücü, grubu cezbetme süreci, gruba yol gösterme, grubu eş güdümlü etme; olağan düzeni, uygulamalarını ve hükümlerini değiştirebilme gücü ve kişiler arası etkileşim süreci liderlik tanımlarının dikkat çeken ortak hususlarıdır (Şişman, 2018).

Günümüz gelişim ve bilgi çağı değişimin her alanda gerçekleştiği bir döneme işaret etmektedir. Eğitim kurumları, gelişimin ve değişimin gerçekleştiği kurumların en başında ise gelmektedir. Öğretmenler kuşkusuz okulların etkili ve verimli işleyişinde önemli ve en temel unsurdur. Okul yöneticilerinin vazifesi öğretmenlerin randımanlı ve etkili çalışmalarını sağlamada yadsınamayacak kadar önemlidir.

Bilhassa kamu hizmeti veren kurumlarda becerikli ve yenilikçi liderlere duyulan gereksinim daha fazla olmaktadır. Toplumun geleceğini hazırlama görevine önderlik ediyor olmalarından dolayı özellikle okullarda müdür olacak kişilerin liderliği çok daha önemli hale getirmektedir (Altın, 2019)

Okul müdürünün ortaya koyduğu davranışlarla, eğitim kurumlarında öğretmenlerin kendilerini ve diğer öğretmenlerle bağlarını geliştirmeleri ile yakından alakalıdır. Öğretmenlerin okula olan aidiyet duygusunu müdürlerin sınıf görüşmeleri yapması, kritik yapmaya açık olması, yetki aktarması etkileyebilmektedir (Oğuz, 2011).

Dönmez (2002) okul yöneticisi yeterliliklerini şöyle sıralamıştır; amaçlara varmak için izleyeceği yol ve metotların bilen, öğrencilerin ve öğretmenlerin hayatlarında fark yaratan, okul öğretmenini ve personeli nasıl değerlendireceğini bilen, varyasyonun devamlı olduğunu dolayısıyla okul liderinin geniş bir vizyona sahip olması gerektiğinin bilincinde olan bireydir. Aynı zamanda iyi bir yönetici mesleği ile ilgili özgüvenini çevresine yansıtır, kuvvetli ve güçsüz yönlerini ve kendini nasıl değerlendireceğini bilir. Bunun yanında yönetici; okulun çevresinin etik değerleriyle mesleki değerler arasında denge kurar, grup toplantılarını yönetebilir ve okulla ilgili konulara bütün herkesi dâhil edebilir (Akt. Gül, 2019, s. 17).

Şişman (2012) göre; etkili bir okul lideri kuvvetli bir okul ortamı oluşturmada ve etkili bir okul oluşturmada önemli bir etkidir. Etkili okul yöneticisi kırtasiyecilik yapan veya okulu gece gündüz bekleyen birey değil, okulda eğitim ve öğretime liderlik yapan birey olarak görülmelidir (Akt. Yalçın, 2019, s. 14).

Yaşanan bu değişimler ve gelişmeler ışığında yapılan araştırmada temel olarak ilkokul yöneticilerinin bulunması gereken liderlik yeteneklerine ilişkin öğretmen görüşleri alınarak analiz edilmiştir.

Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri

İlkokul yöneticilerinin liderlik yeteneklerine ilişkin öğretmen görüşleri alt problemleri katılımcıların “yaş, cinsiyet ve mesleki deneyim süresi” değişkenlerine göre analiz edilecektir.

Alt Problemler

1. Yöneticilerimiz, çalışanların görüşlerini dikkate almaktadır.
2. Yöneticilerimiz, işinin gerektirdiği yeterliliğe sahiptir.
3. Yöneticilerimiz, insan ilişkilerine önem vermektedir.
4. Yöneticilerimiz, yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerin üretilmesini teşvik etmektedir.
5. Yöneticilerimiz, teknolojik gelişmeleri takip etmektedir.
6. Yöneticilerimiz, okulda görev alanınıza giren iş ve işlemlerin yürütülmesinde liderlik yapma fırsatı tanımaktadır.
7. Yöneticilerimiz, okulda birlikte çalışmayı (takım çalışmasını) destekler.
8. Yöneticilerimiz, çalışanların değişim yaratacak fikirlerini desteklemektedir.
9. Yöneticilerimiz, her türlü ödüllendirmede tarafsız ve objektiftir.
10. Okul yöneticilerimiz, liderlik davranışları sergilemektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

2020- 2021 eğitim öğretim yılında ilkökul yöneticilerinde bulunması gereken liderlik yeteneklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınarak yöneticilerin liderlik yetenekleri ile ilgili sorunları anlamak ve çözüm önerileri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Katılımcılar, uzman kişilerin görüşleri alınarak google form aracılığı ile hazırlanan anket sorularını herhangi bir baskı hissetmeden çevrimiçi olarak cevaplandırmışlardır. Anket soruları sırasında öğretmenlere yönelik yapılan açıklamada, gönüllüğün esas olduğu, kişilerin kimlik bilgilerinin istenmediği ve araştırmaya yapacakları katkının önemini belirten ifadeler vurgulandığından araştırmaya katılan öğretmenlerin samimi ve doğru cevaplar verdiği kabul edilmiştir.

Bu araştırma, İzmir'in Gaziemir ilçesinde bulunan 13 resmi (devlet) ilkökulda görev yapan 100 öğretmenin görüşleri doğrultusunda, eğitim yöneticilerinin liderlik yeteneklerine ilişkin bakış açılarının ortaya çıkarılması, yöneticilerin liderlik becerilerinin nasıl algılandığının anlaşılması varsa aksaklıkların giderilerek, eğitim kalitesinin artırılması ve bu bağlamda başka eğitim yöneticilerine örnek oluşturması bakımından önemlidir.

Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yöneticilik kavramları genel anlamıyla, gerek ulusal gerek uluslararası kaynaklarda sıkça karıştırılan ve birbirlerinin yerine kullanılan kavramlar olarak görülmektedir (Salihoğlu, 2020). Yönetici ile liderin en önemli farkı, her lider bir yöneticidir ama her yönetici bir lider olmayabilir. Koçel (2011) göre; yöneticiler, kurumun hedeflerini gerçekleştirmeye çalışırlar. Otoriteye, bulunduğu konumdan dolayı önem verirler. Otorite yetkisini devretmeye, bulunduğu konum izin verdiği sürece önem verirler. Liderler, takipçilerin amaçlarını gerçekleştirmeye ve takipçilerin kendisine sağladığı otoriteye önem verirler. Yasal talimat zincirinin gerekliliklerine uymamaya ve her zaman izleyicilerine, hayranlarına karşı mesul olmaya önem verirler (Akt: Altın, 2019, s.5).

Okul Yönetiminde Liderlik

Çelik (2007) göre; okul yöneticisi, kamusal yöntemlere elverişli bir eğitim lideridir. Bir takım liderlik güçlerini okul yöneticisi yapısında taşımaktadır. Bunlar; yasal güç, zorlayıcı güç ve ödül gücüdür. Bu üç gücün beraber kullanılması okul yöneticisinin, kamusal bir lider pozisyonuna kavuşmasını sağlayan en mühim unsurdur. Etki gücü fazla olan bu güçlerin kullanılması her okul yöneticisi için olası görünmemektedir. Her okul yöneticisi karizmatik bir lider ve vizyon sahibi olamaz (Akt: Topaloğlu, 2020).

Çelik (2007) göre; okul liderliği, eğitimde uygulanması amaçlanan yeniliklerin başarısında büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticileri liderlik misyonunu üstlendikleri takdirde eğitimde varyasyon süreci başlayacak ve değişimin odak noktası okul olacaktır (Akt: Topaloğlu, 2020).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problemine uygun olarak seçilen araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler alt başlıklarla verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

İlkokul yöneticilerinin liderlik yeteneklerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerine yapılan bu çalışma nicel araştırma yöntemine göre düzenlenmiş ve tarama modeli kullanılmıştır.

Olgu ve olayları objektifleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir biçimde ortaya koyacağından nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yönteminde, araştırılan konuya ait, evreni temsil edecek örneklemeden nesnel bir biçimde sayısal veriler elde etmek hedeflenmiştir. Nicel araştırma yöntemi ölçülebilir ve sayısal olarak kolay ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan, olgu ve olayları objektifleştirerek gözlemlenebilir bir araştırma yöntemidir (Demirbaş, 2014, s.14).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılları arasında İzmir ili Gaziemir ilçesinde bulunan devlet (resmi) ilkokullarında görev yapmakta olan 406 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise; 2020-2021 eğitim öğretim yılları arasında İzmir ili Gaziemir ilçesinde bulunan 13 devlet (resmi) ilkokulunda görev yapmakta olan ve bu okullardan random yöntemiyle seçilen 100 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ilkokul yöneticilerinin liderlik yeteneklerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla İzmir ili Gaziemir ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere uzman kişilerin görüşleri alınarak hazırlanan çevrimiçi anket uygulanmıştır. Bu ankette sınıf öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin liderlik yeteneklerini belirlemek için google form yoluyla oluşturulan 13 madde kullanılmıştır. Öğretmenlerin ilkokul yöneticilerinin liderlik yeteneklerine ilişkin görüşlerine ait toplam puanlarının belirlenebilmesi için beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Her madde için beş seçeneğe yer verilmiş öğretmenlerin ilkokul yöneticilerinin liderlik yeteneklerine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Araştırmada, farklı özelliklere sahip gönüllü katılımcıların çalışmaya dâhil edilmesi araştırmanın güvenilirliğini olumlu olarak etkilemiştir. Seçenekler, “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Verilerin analizinde niteliksel verilerin ilişkisi için bağımsız örneklemelerde Ki kare analizi yapılmıştır. Ki kare analizi yapılırken minimum beklenen değeri 5'ten küçük hücre sayısı %20 üzerinde ise Fisher Exact Ki kare; %20 altında ise Pearson Ki kare kullanılmıştır. Ayrıca likert tipi anket sorularındaki ifadelerin yanıtlarında kesinlikle katılmayanlar ile katılmayanlar ve kesinlikle katılanlar ile katılanlar kendi aralarında birleştirme yapılarak cevapların dağılımı örnekleme göre uygun hale getirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular “İlkokul Yöneticilerinin Liderlik Yeteneklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” problemine ilişkin alt problemlere göre düzenlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	50	50,0
	Erkek	50	50,0
Yaş	20-30	10	10,0
	31-40	52	52,0
	41 ve üzeri	38	38,0
Mesleki Deneyim Süresi	1-5	4	4,0
	6-10	10	10,0
	11-15	27	27,0
	16-20	37	37,0
	21 ve Üstü	22	22,0

Araştırmaya katılan katılımcıların %50’si kadın, %50’si erkektir. Katılımcıların yaşlarına ilişkin dağılım incelendiğinde ise %10’u 20-30, %52’si 31-40 ve %38’i 41 ve üzeri yaşlarda olduğu görülmektedir. Mesleki deneyimleri incelendiğinde %4’ü 1-5 yıl, %10’u 6-10 yıl, %27’si 11-15 yıl, %37’si 16-20 yıl aralığında ve %22’si 21 yıl ve üstü hizmet sürelerinin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Liderlik Yetenekleri Maddelerine İlişkin Görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Yöneticilerimiz, çalışanların görüşlerini dikkate almaktadır	3	3,0	24	24,0	14	14,0	49	49,0	10	10,0
Yöneticilerimiz işinin gerektirdiği yeterliliğe sahiptir	5	5,0	27	27,0	19	19,0	44	44,0	5	5,0
Yöneticilerimiz insan ilişkilerine önem vermektedir	4	4,0	21	21,0	23	23,0	42	42,0	10	10,0
Yöneticilerimiz, yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerin üretilmesini teşvik etmektedir	4	4,0	20	20,0	17	17,0	47	47,0	12	12,0

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Yöneticilerimiz teknolojik gelişmeleri takip etmektedir	6	6,0	9	9,0	16	16,0	52	52,0	17	17,0
Yöneticilerimiz okulda görev alanıma giren iş ve işlemlerin yürütülmesinde liderlik yapma fırsatı tanımaktadır	2	2,0	25	25,0	13	13,0	47	47,0	13	13,0
Yöneticilerimiz okulda birlikte çalışmayı (takım çalışmasını) destekler	4	4,0	13	13,0	11	11,0	53	53,0	19	19,0
Yöneticilerimiz, çalışanların değişim yaratacak fikirlerini desteklemektedir	1	1,0	23	23,0	15	15,0	45	45,0	16	16,0
Yöneticilerimiz, her türlü ödüllendirmede tarafsız ve objektiftir	9	9,0	27	27,0	33	33,0	22	22,0	9	9,0
Okul yöneticilerimiz liderlik davranışları sergilemektedir	4	4,0	24	24,0	20	20,0	41	41,0	11	11,0

“Yöneticilerimiz, çalışanların görüşlerini dikkate almaktadır.” ifadesi için katılımcıların %49,0’ünün katıldığı tespit edilmiştir. “Yöneticilerimiz işinin gerektirdiği yeterliliğe sahiptir.” ifadesi için katılımcıların %44,0’ünün katıldığı tespit edilmiştir. “Yöneticilerimiz insan ilişkilerine önem vermektedir.” ifadesi için katılımcıların %42,0’ünün katıldığı tespit edilmiştir. “Yöneticilerimiz, yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerin üretilmesini teşvik etmektedir.” ifadesi için katılımcıların %47,0’ünün katıldığı tespit edilmiştir. “Yöneticilerimiz teknolojik gelişmeleri takip etmektedir.” ifadesi için katılımcıların %52,0’ünün katıldığı tespit edilmiştir. “Yöneticilerimiz okulda görev alanına giren iş ve işlemlerin yürütülmesinde liderlik yapma fırsatı tanımaktadır.” ifadesi için katılımcıların %47,0’ünün katıldığı tespit edilmiştir. “Yöneticilerimiz okulda birlikte çalışmayı (takım çalışmasını) destekler.” ifadesi için katılımcıların %53,0’ünün katıldığı tespit edilmiştir. “Yöneticilerimiz, çalışanların değişim yaratacak fikirlerini desteklemektedir.” ifadesi için katılımcıların %45,0’ünün katıldığı tespit edilmiştir. “Yöneticilerimiz, her türlü ödüllendirmede tarafsız ve objektiftir.” ifadesi için %27,0’ünün katılmadığı ve %33,0’ünün ise kararsız olduğu tespit edilmiştir. “Okul yöneticilerimiz liderlik davranışları sergilemektedir.” ifadesi için katılımcıların %41,0’ünün katıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyeti ile Liderlik Yetenekleri Maddeleri Arasındaki İlişki

Kadın n(%)		Cinsiyet		X ²	p değeri
		Erkek n(%)			
Yöneticilerimiz, çalışanların görüşlerini dikkate almaktadır	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	14 (28,0)	13 (26,0)	1,332	0,606
	Kararsızım	5 (10,0)	9 (18,0)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	31 (62,0)	28 (56,0)		
Yöneticilerimiz işinin gerektirdiği yeterliliğe sahiptir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	15 (30,0)	17 (34,0)	0,361	0,865
	Kararsızım	9 (18,0)	10 (20,0)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	26 (52,0)	23 (46,0)		
Yöneticilerimiz insan ilişkilerine önem vermektedir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	13 (26,0)	12 (24,0)	2,863	0,237
	Kararsızım	8 (16,0)	15 (30,0)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	29 (58,0)	23 (46,0)		

Yöneticilerimiz, yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerin üretilmesini teşvik etmektedir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	9 (18,0)	15 (30,0)	2,389	0,299
	Kararsızım	8 (16,0)	9 (18,0)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	33 (66,0)	26 (52,0)		
Yöneticilerimiz teknolojik gelişmeleri takip etmektedir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	6 (12,0)	9 (18,0)	2,310	0,345
	Kararsızım	6 (12,0)	10 (20,0)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	38 (76,0)	31 (62,0)		
Yöneticilerimiz okulda görev alanına giren iş ve işlemlerin yürütülmesinde liderlik yapma fırsatı tanımaktadır	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	8 (16,0)	19 (38,0)	6,225	0,046*
	Kararsızım	7 (14,0)	6 (12,0)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	35 (70,0)	25 (50,0)		
Yöneticilerimiz okulda birlikte çalışmayı (takım çalışmasını) destekler	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	6 (12,0)	11 (22,0)	3,178	0,221
	Kararsızım	4 (8,0)	7 (14,0)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	40 (80,0)	32 (64,0)		

Kadın n(%)		Cinsiyet		X ²	P değeri
		Erkek n(%)			
Yöneticilerimiz, çalışanların değişim yaratacak fikirlerini desteklemektedir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	9 (18,0)	15 (30,0)	1,977	0,465
	Kararsızım	8 (16,0)	7 (14,0)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	33 (66,0)	28 (56,0)		
Yöneticilerimiz, her türlü ödüllendirmede tarafsız ve objektiftir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	15 (30,0)	21 (42,0)	3,745	0,170
	Kararsızım	21 (42,0)	12 (24,0)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	14 (28,0)	17 (34,0)		
Okul yöneticilerimiz liderlik davranışları sergilemektedir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	12 (24,0)	16 (32,0)	0,879	0,671
	Kararsızım	10 (20,0)	10 (20,0)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	28 (56,0)	24 (48,0)		

*p<0,05

Katılımcıların cinsiyeti ile “Yöneticilerimiz, çalışanların görüşlerini dikkate almaktadır.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Katılımcıların cinsiyeti ile “Yöneticilerimiz işinin gerektirdiği yeterliliğe sahiptir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Katılımcıların cinsiyeti ile “Yöneticilerimiz insan ilişkilerine önem vermektedir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Katılımcıların cinsiyeti ile “Yöneticilerimiz, yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerin üretilmesini teşvik etmektedir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Katılımcıların cinsiyeti ile “Yöneticilerimiz teknolojik gelişmeleri takip etmektedir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Katılımcıların cinsiyeti ile “Yöneticilerimiz okulda görev alanına giren iş ve işlemlerin yürütülmesinde liderlik yapma fırsatı tanımaktadır.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Kadınların %70,0’i, erkeklerin ise %50,0’i katılıyorum yanıtını vermiştir. Katılımcıların cinsiyeti ile “Yöneticilerimiz okulda birlikte çalışmayı (takım çalışmasını) destekler.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Katılımcıların cinsiyeti ile “Yöneticilerimiz, çalışanların değişim yaratacak fikirlerini desteklemektedir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Katılımcıların cinsiyeti ile “Yöneticilerimiz, her türlü ödüllendirmede tarafsız ve objektiftir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Katılımcıların cinsiyeti ile “Okul yöneticilerimiz liderlik davranışları sergilemektedir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyeti ile Liderlik Yetenekleri Maddeleri Arasındaki İlişki

20-30 n(%)		Yaş			X ²	P değeri
		31-40 n(%)	41 ve üzeri n(%)			
Yöneticilerimiz, çalışanların görüşlerini dikkate almaktadır	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	4 (40,0)	11 (21,2)	12 (31,6)	2,292	0,710
	Kararsızım	1 (10,0)	8 (15,4)	5 (13,2)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	5 (50,0)	33 (63,5)	21 (55,3)		
Yöneticilerimiz işinin gerektirdiği yeterliliğe sahiptir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	5 (50,0)	14 (26,9)	13 (34,2)	7,337	0,107
	Kararsızım	0 (0,0)	8 (15,4)	11 (28,9)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	5 (50,0)	30 (57,7)	14 (36,8)		
Yöneticilerimiz insan ilişkilerine önem vermektedir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	3 (30,0)	11 (21,2)	11 (28,9)	1,860	0,779
	Kararsızım	2 (20,0)	11 (21,2)	10 (26,3)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	5 (50,0)	30 (57,7)	17 (44,7)		
Yöneticilerimiz, yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerin üretilmesini teşvik etmektedir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	3 (30,0)	10 (19,2)	11 (28,9)	2,709	0,619
	Kararsızım	1 (10,0)	8 (15,4)	8 (21,1)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	6 (60,0)	34 (65,4)	19 (50,0)		
Yöneticilerimiz teknolojik gelişmeleri takip etmektedir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	4 (40,0)	5 (9,6)	6 (15,8)	8,123	0,069
	Kararsızım	0 (0,0)	7 (13,5)	9 (23,7)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	6 (60,0)	40 (76,9)	23 (60,5)		

20-30 n(%)		Yaş			X ²	P değeri
		31-40 n(%)	41 ve üzeri n(%)			
Yöneticilerimiz okulda görev alanına giren iş ve işlemlerin yürütülmesinde liderlik yapma fırsatı tanımaktadır	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	11 (21,2)	11 (28,9)	11 (21,2)	6,995	0,115
	Kararsızım	5 (9,6)	8 (21,1)	5 (9,6)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	36 (69,2)	19 (50,0)	36 (69,2)		
Yöneticilerimiz okulda birlikte çalışmayı (takım çalışmasını) destekler	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	4 (7,7)	9 (23,7)	4 (7,7)	9,819	0,030*
	Kararsızım	5 (9,6)	6 (15,8)	5 (9,6)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	43 (82,7)	23 (50,5)	43 (82,7)		
Yöneticilerimiz, çalışanların değişim yaratacak fikirlerini desteklemektedir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	10 (19,2)	11 (28,9)	10 (19,2)	3,921	0,408
	Kararsızım	6 (11,5)	8 (21,1)	6 (11,5)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	36 (69,2)	19 (50,0)	36 (69,2)		
Yöneticilerimiz, her türlü ödüllendirmede tarafsız ve objektiftir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	18 (34,6)	13 (34,2)	18 (34,6)	2,484	0,667
	Kararsızım	15 (28,8)	15 (39,5)	15 (28,8)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	19 (36,5)	10 (26,3)	19 (36,5)		
Okul yöneticilerimiz liderlik davranışları sergilemektedir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	4 (40,0)	10 (19,2)	14 (36,8)	6,805	0,132
	Kararsızım	0 (0,0)	14 (26,9)	6 (15,8)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	6 (60,0)	28 (53,8)	18 (47,4)		

*p<0,05

Katılımcıların yaşı ile liderlik yeteneği ölçeği arasındaki ilişki ki kare analizi ile araştırılmıştır. Katılımcıların yaşı ile “Yöneticilerimiz, çalışanların görüşlerini dikkate almaktadır.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Katılımcıların yaşı ile “Yöneticilerimiz işinin gerektirdiği yeterliliğe sahiptir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Katılımcıların yaşı ile “Yöneticilerimiz insan ilişkilerine önem vermektedir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Katılımcıların yaşı ile “Yöneticilerimiz, yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerin üretilmesini teşvik etmektedir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Katılımcıların yaşı ile “Yöneticilerimiz teknolojik gelişmeleri takip etmektedir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Katılımcıların yaşı ile “Yöneticilerimiz okulda görev alanıma giren iş ve işlemlerin yürütülmesinde liderlik yapma fırsatı tanımaktadır.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Katılımcıların yaşı ile “Yöneticilerimiz okulda birlikte çalışmayı (takım çalışmasını) destekler.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yaşı 20-30 arası olan katılımcıların %60,0’i, 31-40 arası olan katılımcıların %82,7’si, 41 ve üzeri olan katılımcıların %50,5’i katılıyorum yanıtını vermiştir. Katılımcıların yaşı ile “Yöneticilerimiz, çalışanların değişim yaratacak fikirlerini desteklemektedir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Katılımcıların yaşı ile “Yöneticilerimiz, her türlü ödüllendirilmede tarafsız ve objektiftir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Katılımcıların yaşı ile “Okul yöneticilerimiz liderlik davranışları sergilemektedir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 5. Katılımcıların Mesleki Deneyim Süresi ile Liderlik Yetenekleri Maddeleri Arasındaki İlişki

1-5 n(%)		Mesleki Deneyim Süresi					X ²	P değeri
		6-10 n(%)	11-15 n(%)	16-20 n(%)	21 ve üzeri n(%)			
Yöneticilerimiz çalışanların görüşlerini dikkate almaktadır	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	2 (50,0)	1 (10,0)	9 (33,3)	7 (18,9)	8 (36,4)	15,874	0,025*
	Kararsızım	1 (25,0)	2 (20,0)	6 (22,2)	1 (2,7)	4 (18,2)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	1 (25,0)	7 (70,0)	12 (44,4)	29 (78,4)	10 (45,5)		
Yöneticilerimiz işinin gerektirdiği yeterliliğe sahiptir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	3 (75,0)	1 (10,0)	13 (48,1)	7 (18,9)	8 (36,4)	15,501	0,031*
	Kararsızım	1 (25,0)	2 (20,0)	4 (14,8)	6 (16,2)	6 (27,3)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	0 (0,0)	7 (70,0)	10 (37,0)	24 (64,9)	8 (36,4)		

İlkokul Yöneticilerinin Liderlik Yeteneklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

1-5 n(%)		Mesleki Deneyim Süresi					X ²	P değeri
		6-10 n(%)	11-15 n(%)	16-20 n(%)	21 ve üzeri n(%)			
Yöneticilerimiz insan ilişkilerine önem vermektedir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	2 (50,0)	1 (10,0)	8 (29,6)	8 (21,6)	6 (27,3)	8,494	0,358
	Kararsızım	2 (50,0)	3 (30,0)	7 (25,9)	6 (16,2)	5 (22,7)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	0 (0,0)	6 (60,0)	12(44,4)	23 (62,2)	11(50,0)		
Yöneticilerimiz, yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerin üretilmesini teşvik etmektedir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	3 (75,0)	2 (20,0)	9 (33,3)	3 (8,1)	7 (31,8)	15,824	0,026*
	Kararsızım	1 (25,0)	1 (10,0)	5 (18,5)	6 (16,2)	4 (18,2)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	0 (0,0)	7 (70,0)	13(48,1)	28 (75,7)	11(50,0)		
Yöneticilerimiz teknolojik gelişmeleri takip etmektedir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	3 (75,0)	1 (10,0)	4(14,8)	3 (8,1)	4 (18,2)	11,818	0,110
	Kararsızım	0 (0,0)	1 (10,0)	6(22,2)	4 (10,8)	5 (22,7)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	1 (25,0)	8 (80,0)	17(63,0)	30 (81,1)	13(59,1)		
Yöneticilerimiz okulda görev alanına giren iş ve işlemlerin yürütülmesinde liderlik yapma fırsatı tanımaktadır	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	4 (100,0)	0 (0,0)	10(37,0)	6 (16,2)	7 (31,8)	19,945	0,004*
	Kararsızım	0 (0,0)	1 (10,0)	5 (18,5)	3 (8,1)	4 (18,2)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	0 (0,0)	9 (90,0)	12(44,4)	28 (75,7)	11(50,0)		
Yöneticilerimiz okulda birlikte çalışmayı (takım çalışmasını) destekler	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	3 (75,0)	0 (0,0)	5 (18,5)	3 (8,1)	6 (27,3)	12,214	0,091
	Kararsızım	0 (0,0)	1 (10,0)	3 (11,1)	5 (13,5)	2 (9,1)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	1 (25,0)	9 (90,0)	19(70,4)	29 (78,4)	14(63,6)		

1-5 n(%)		Mesleki Deneyim Süresi					X ²	P değeri
		6-10 n(%)	11-15 n(%)	16-20 n(%)	21 ve üzeri n(%)			
Yöneticilerimiz, çalışanların değişim yaratacak fikirlerini desteklemektedir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	2 (50,0)	2 (20,0)	8 (29,6)	4 (10,8)	8 (36,4)	11,245	0,143
	Kararsızım	1 (25,0)	0 (0,0)	3 (11,1)	8 (21,6)	3 (13,6)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	1 (25,0)	8 (80,0)	16(59,3)	25(67,6)	11(50,0)		
Yöneticilerimiz, her türlü ödüllendirmede tarafsız ve objektiftir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	3 (75,0)	2 (20,0)	10(37,0)	11(29,7)	10(45,5)	6,732	0,568
	Kararsızım	1 (25,0)	5 (50,0)	10(37,0)	11(29,7)	6 (27,3)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	0 (0,0)	3 (30,0)	7 (25,9)	15(40,5)	6 (27,3)		
Okul yöneticilerimiz liderlik davranışları sergilemektedir	Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum	3 (75,0)	2 (20,0)	8 (29,6)	5 (13,5)	10(45,5)	13,038	0,080
	Kararsızım	1 (25,0)	2 (20,0)	6 (22,2)	8 (21,6)	3 (13,6)		
	Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum	0 (0,0)	6 (60,0)	13(48,1)	24(64,9)	9 (40,9)		

*p<0,05

Katılımcıların mesleki deneyim süresi ile liderlik yeteneği ölçeği arasındaki ilişki ki kare analizi ile araştırılmıştır. Katılımcıların mesleki deneyim süresi ile “Yöneticilerimiz, çalışanların görüşlerini dikkate almaktadır.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Mesleki deneyim süresi 1-5 yıl arası olan katılımcıların %50’si katılmıyorum, 6-10 yıl arası olan katılımcıların %70’i katılıyorum, 11-15 yıl arası olan katılımcıların %44,4’ü katılıyorum, 16-20 yıl arası olan katılımcıların %78,4’ü katılıyorum, 21 ve üzeri yıl olan katılımcıların %45,5’i katılıyorum yanıtını vermiştir. Katılımcıların mesleki deneyim süresi ile “Yöneticilerimiz işinin gerektirdiği yeterliliğe sahiptir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Mesleki deneyim süresi 1-5 yıl arası olan katılımcıların %75’i katılmıyorum, 6-10 yıl arası olan katılımcıların %70’i katılıyorum, 11-15 yıl arası olan katılımcıların %48,1’i katılmıyorum, 16-20 yıl arası olan katılımcıların %64,9’u katılıyorum, 21 ve üzeri yıl olan katılımcıların %36,4’ü katılıyorum, %36,4’ü katılmıyorum yanıtını vermiştir. Katılımcıların mesleki deneyim süresi ile “Yöneticilerimiz insan ilişkilerine önem vermektedir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Katılımcıların mesleki deneyim süresi ile “Yöneticilerimiz, yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerin üretilmesini teşvik etmektedir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0,05).

Mesleki deneyim süresi 1-5 yıl arası olan katılımcıların %75'i katılmıyorum, 6-10 yıl arası olan katılımcıların %70'i katılıyorum, 11-15 yıl arası olan katılımcıların %48,1'i katılıyorum, 16-20 yıl arası olan katılımcıların %75,7'si katılıyorum, 21 ve üzeri yıl olan katılımcıların %50,0'i katılıyorum yanıtını vermiştir. Katılımcıların mesleki deneyim süresi ile "Yöneticilerimiz teknolojik gelişmeleri takip etmektedir." ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Katılımcıların mesleki deneyim süresi ile "Yöneticilerimiz okulda görev alanıma giren iş ve işlemlerin yürütülmesinde liderlik yapma fırsatı tanımaktadır." ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Mesleki deneyim süresi 1-5 yıl arası olan katılımcıların tamamının katılmıyorum, 6-10 yıl arası olan katılımcıların %90'ı katılıyorum, 11-15 yıl arası olan katılımcıların %44,4'ü katılıyorum, 16-20 yıl arası olan katılımcıların %75,7'si katılıyorum, 21 ve üzeri yıl olan katılımcıların %50,0'si katılıyorum yanıtını vermiştir. Katılımcıların mesleki deneyim süresi ile "Yöneticilerimiz okulda birlikte çalışmayı (takım çalışmasını) destekler." ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Katılımcıların mesleki deneyim süresi ile "Yöneticilerimiz, çalışanların değişim yaratacak fikirlerini desteklemektedir." ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Katılımcıların mesleki deneyim süresi ile "Yöneticilerimiz, her türlü ödüllendirmede tarafsız ve objektiftir." ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Katılımcıların mesleki deneyim süresi ile "Okul yöneticilerimiz liderlik davranışları sergilemektedir." ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırma sonucundan elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç:

2020-2021 eğitim-öğretim yılında İzmir İli Gaziemir İlçesinde 13 resmi (devlet) ilkokulunda görev yapan 100 sınıf öğretmene uzman kişilerin görüşleri alınarak uygulanan çevrimiçi anket ile elde edilen bulgular ile ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada ortaya konulan problem ve alt problemlere ilişkin sonuçlar sırasıyla şu şekilde sonuçlanmıştır.

1. "Yöneticilerimiz, çalışanların görüşlerini dikkate almaktadır." ifadesi için katılımcıların %49,0'ının katıldığı tespit edilmiş olup çoğunluğun olumlu yönde cevapladığı anlaşılmıştır. Yani öğretmenler görüşlerinin okul müdürü tarafından dikkate alındığını düşünmektedir. Bundan hareketle İzmir ili Gaziemir ilçesindeki resmi (devlet) ilkokullarda görev alan okul müdürlerinin, okulunda çalışan öğretmenlerin görüşlerini büyük ölçüde dikkate almaktadır. Katılımcıların mesleki deneyim süresi ile "Yöneticilerimiz, çalışanların görüşlerini dikkate almaktadır." ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Mesleki deneyim süresi 1-5 yıl arası olan katılımcıların %50'si katılmıyorum, 6-10 yıl arası olan katılımcıların %70'i katılıyorum,

11-15 yıl arası olan katılımcıların %44,4'ü katılıyorum, 16-20 yıl arası olan katılımcıların %78,4'ü katılıyorum, 21 ve üzeri yıl olan katılımcıların %45,5'i katılıyorum yanıtını vermiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak, İzmir ili Gazie-mir ilçesindeki resmi (devlet) ilkokullarda görev alan okul müdürleri mesleki deneyim süresi 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin görüşlerini alınmakta iken 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin görüşlerini dikka-te alınmamaktadır. Yani okul müdürleri deneyimli öğretmenlerin görüşlerini dikkate alırken deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerini dikkate almamaktadır.

2. “Yöneticilerimiz işinin gerektirdiği yeterliliğe sahiptir.” ifadesi için katılımcı-ların %44,0'ünün katıldığı tespit edilmiş olup çoğunluğun olumlu yönde cevap-ladığı anlaşılmıştır. Yani öğretmenler okul müdürlerinin işinin gerektirdiği yeterliliğe sahip olduğunu düşünmektedir. Bundan hareketle İzmir ili Gazie-mir ilçesindeki resmi (devlet) ilkokullarda görev alan okul müdürleri işinin gerektirdiği yeterliliğe sahiptir. Katılımcıların mesleki deneyim süresi ile “Yö-neticilerimiz işinin gerektirdiği yeterliliğe sahiptir.” ifadesi arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Mesleki deneyim süresi 1-5 yıl arası olan katılımcıların %75'i katılmıyorum, 6-10 yıl arası olan katılımcıların %70'i katılıyorum, 11-15 yıl arası olan katılımcıların %48,1'i katılmıyorum, 16-20 yıl arası olan katılımcıların %64,9'u katılıyorum, 21 ve üzeri yıl olan katılımcıların %36,4'ü katılıyorum, %36,4'ü katılmıyorum yanıtını vermiştir. Buradan anlaşılacağı üzere mesleki deneyim yılı 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin çoğunluğu okul müdürlerinin işinin gerektirdiği yeterli-liğe sahip olmadıklarını fakat mesleki deneyim yılı 16-20 yıl arası olan öğret-menlerin ise çoğunluğu okul müdürlerinin işinin gerektirdiği yeterliliğe sahip olduklarını düşünmektedirler. Aynı zamanda mesleki deneyim yılı 11-15 yıl arası ile 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin müdürlerinin işinin gerektirdiği yeterliliğe sahip oldukları hakkında eşitlik söz konusudur. Bu bulgulardan yola çıkarak, İzmir ili Gazie-mir ilçesindeki resmi (devlet) ilkokullarda görev alan okul müdürleri işinin gerektirdiği yeterliliğe sahip olma konusunda öğ-retmenlerin mesleki yıllarlarına göre fikir ayrılıkları vardır.
3. “Yöneticilerimiz insan ilişkilerine önem vermektedir.” ifadesi için katılımcıla-rın %42,0'ünün katıldığı tespit edilmiş olup çoğunluğun olumlu yönde cevapla-dığı anlaşılmıştır. Yani öğretmenler okul müdürünün insan ilişkilerine önem verdiğini düşünmektedir. Bundan hareketle İzmir ili Gazie-mir ilçesindeki res-mi (devlet) ilkokullarda görev alan okul müdürlerinin insan ilişkilerine büyük ölçüde önem vermektedir.
4. “Yöneticilerimiz, yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerin üretilmesini teşvik et-mektedir.” ifadesi için katılımcıların %47,0'ünün katıldığı tespit edilmiş olup çoğunluğun olumlu yönde cevapladığı anlaşılmıştır. Yani öğretmenler okul müdürlerinin yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerin üretilmesini teşvik ettiğini dü-şünmektedir. Bundan hareketle İzmir ili Gazie-mir ilçesindeki resmi (devlet) ilkokullarda görev alan okul müdürlerinin büyük ölçüde yaratıcı ve yenilik-çi düşüncelerin üretilmesini teşvik etmektedir. Katılımcıların mesleki dene-yim süresi ile “Yöneticilerimiz, yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerin üretilmesini teşvik etmektedir.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu

tespit edilmiştir ($p<0,05$). Mesleki deneyim süresi 1-5 yıl arası olan katılımcıların %75'i katılmıyorum, 6-10 yıl arası olan katılımcıların %70'i katılıyorum, 11-15 yıl arası olan katılımcıların %48,1'i katılıyorum, 16-20 yıl arası olan katılımcıların %75,7'si katılıyorum, 21 ve üzeri yıl olan katılımcıların %50,0'ı katılıyorum yanıtını vermiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak İzmir ili Gazie-mir ilçesindeki resmi (devlet) ilkokullarda görev alan okul müdürleri, mesleki deneyim süresi 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi düşünceleri üretilmesini çoğunlukla teşvik etmekte iken, 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi düşünceleri üretilmesini çoğunlukla teşvik etmemektedir. Bu da öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerinin üretkenlik durumlarının körel-diği sonucu çıkarılabilir.

5. "Yöneticilerimiz teknolojik gelişmeleri takip etmektedir." ifadesi için katılımcıların %52,0'ının katıldığı tespit edilmiş olup çoğunluğun olumlu yönde cevapladığı anlaşılmıştır. Yani öğretmenler okul müdürünün teknolojik gelişmeleri takip ettiğini düşünmektedir. Bundan hareketle İzmir ili Gazie-mir ilçesindeki resmi (devlet) ilkokullarda görev alan okul müdürlerinin, büyük ölçüde teknolojik gelişmeleri yakından takip etmektedir.
6. "Yöneticilerimiz okulda görev alanıma giren iş ve işlemlerin yürütülmesinde liderlik yapma fırsatı tanımaktadır." ifadesi için katılımcıların %47,0'ının katıldığı tespit edilmiş olup çoğunluğun olumlu yönde cevapladığı anlaşılmıştır. Yani görev alanına giren iş ve işlemlerin yürütülmesinde okul müdürleri öğretmenlere liderlik yapma fırsatı verdiğini düşünmektedir. Bundan hareketle İzmir ili Gazie-mir ilçesindeki resmi (devlet) ilkokullarda görev alan okul müdürlerinin büyük ölçüde öğretmenlerin görev alanına giren iş ve işlemlerin yürütülmesinde liderlik yapma fırsatı tanımaktadır. Katılımcıların cinsiyeti ile "Yöneticilerimiz okulda görev alanıma giren iş ve işlemlerin yürütülmesinde liderlik yapma fırsatı tanımaktadır." ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Kadınların %70,0'ı, erkeklerin ise %50,0'ı katılıyorum yanıtını vermiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak İzmir ili Gazie-mir ilçesindeki resmi (devlet) ilkokullarında görev alan okul müdürleri öğretmenlerin okulda görev alanına giren işlerin yürütülmesinde erkeklerle oranla kadınlara daha fazla liderlik yapma fırsatı tanımaktadır. Katılımcıların mesleki deneyim süresi ile "Yöneticilerimiz okulda görev alanıma giren iş ve işlemlerin yürütülmesinde liderlik yapma fırsatı tanımaktadır." ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Mesleki deneyim süresi 1-5 yıl arası olan katılımcıların tamamının katılmıyorum, 6-10 yıl arası olan katılımcıların %90'ı katılıyorum, 11-15 yıl arası olan katılımcıların %44,4'ü katılıyorum, 16-20 yıl arası olan katılımcıların %75,7'si katılıyorum, 21 ve üzeri yıl olan katılımcıların %50,0' katılıyorum yanıtını vermiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak İzmir ili Gazie-mir ilçesindeki resmi (devlet) ilkokullarında görev alan okul müdürleri, okulda görev alanına giren işlerin yürütülmesinde mesleki deneyim süresi 1-5 ve 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin diğer mesleki deneyim yıllarına göre çok daha fazla liderlik yapma fırsatı tanımaktadır.

7. “Yöneticilerimiz okulda birlikte çalışmayı (takım çalışmasını) destekler.” ifadesi için katılımcıların %53,0’ının katıldığı tespit edilmiş olup çoğunluğun olumlu yönde cevapladığı anlaşılmıştır. Yani okul müdürleri öğretmenlerin takım çalışmalarını desteklediği düşünülmektedir. Bundan hareketle İzmir ili Gaziemir ilçesindeki resmi (devlet) ilkokullarda görev alan okul müdürlerinin öğretmenlerin takım çalışması yapmalarını desteklemektedir. Katılımcıların yaşı ile “Yöneticilerimiz okulda birlikte çalışmayı (takım çalışmasını) destekler.” ifadesi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yaşı 20-30 arası olan katılımcıların %60,0’i, 31-40 arası olan katılımcıların %82,7’si, 41 ve üzeri olan katılımcıların %50,5’i katılıyorum yanıtını vermiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak İzmir ili Gaziemir ilçesindeki resmi (devlet) ilkokullarında görev alan okul müdürleri, 31-40 yaş arası öğretmenlerin takım çalışmalarını diğer yaş aralıklarına göre daha fazla desteklemektedir.
8. “Yöneticilerimiz, çalışanların değişim yaratacak fikirlerini desteklemektedir.” ifadesi için katılımcıların %45,0’ının katıldığı tespit edilmiş olup çoğunluğun olumlu yönde cevapladığı anlaşılmıştır. Yani okul müdürleri çalışanların değişim yaratacak fikirlerini desteklediği düşünülmektedir. Bundan hareketle İzmir ili Gaziemir ilçesindeki resmi (devlet) ilkokullarda görev alan okul müdürlerinin çalışanların değişim yaratacak fikirlerini desteklemektedir.
9. “Yöneticilerimiz, her türlü ödüllendirmede tarafsız ve objektiftir.” ifadesi için %27,0’ının katılmadığı ve %33,0’ının ise kararsız olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenler ödüllendirme konusunda okul müdürlerinin büyük ölçüde objektif ve tarafsız olamadığını düşünülmektedir. Bu da öğretmenlerin okul müdürüne karşı güvenini sarmakta ve öğretmenin iş motivasyonunu düşürmektedir diyebiliriz. Bundan hareketle İzmir ili Gaziemir ilçesindeki resmi (devlet) ilkokullarda görev alan okul müdürlerinin, büyük ölçüde ödüllendirme konusunda öğretmenlere objektif ve tarafsız davranmamaktadır.
10. “Okul yöneticilerimiz liderlik davranışları sergilemektedir.” ifadesi için katılımcıların %41,0’ının katıldığı tespit edilmiş olup çoğunluğun olumlu yönde cevapladığı anlaşılmıştır. Yani öğretmenler okul müdürlerinin liderlik davranışları sergilediklerini düşünülmektedir. Bundan hareketle İzmir ili Gaziemir ilçesindeki resmi (devlet) ilkokullarda görev alan okul müdürleri büyük ölçüde liderlik davranışları sergilemektedir.

Öneriler:

Bu bölümde öneriler, araştırma sonuçlarına dayalı olarak ve ilerde yapılabilecek araştırmalar biçiminde sırasıyla ifade edilmiştir.

Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler:

Araştırma sonucunda İzmir ili Gaziemir ilçesindeki resmi (devlet) okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin ilkokul yöneticilerini birer lider olarak gördükleri veya görmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Bu nedenle mevcut ilkokul müdürlerinin liderlik yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

İzmir ili Gaziemir ilçesindeki resmi (devlet) okullarında görev yapmakta olan öğretmenler mevcut ilkokul müdürlerinin genel olarak liderlik davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında, okul müdürlerinin yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerin üretilmesini teşvik etmediği için motivasyonu düşürmektedir. Bunun yanında öğretmenler özellikle ödüllendirme konusunda oluşan olumsuzluklardan dolayı tedirginlik yaşamakta ve okul müdürlerinin objektif olmadığını düşünmektedirler. Bu nedenle liderlik ile ilgili hem okul müdürleri hem de öğretmenler bilgilendirilerek yaşanan olumsuzluklar ortadan kaldırılabilir.

İlerde Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler:

İlkokul yöneticilerinin liderlik yeteneklerinin ölçülmesi amacıyla daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Okul müdürlerinin liderlik yetenekleri ile ilgili araştırmalar daha geniş örneklem türleri ile incelenerek, liderlik yetenekleri hakkında daha net ve verimli kararların alınması sağlanabilir.

Okul yöneticilerinin liderlik yetenekleri ile ilgili okulun tüm paydaşlarının da dâhil olacağı ve görüşleri alınarak karma yöntem çalışmaları yapılabilir. Karma yöntem içeren bu çalışmalar okul yöneticileri hakkında daha teferruatlı bakış açıları ortaya çıkarılabilir.

Kaynakça:

Altın F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve örgütsel yenileşme özelliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Demirbaş, M. (2014). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. M. Metin, (Ed.), Bilimsel araştırma ve özellikleri (ss.9-28). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Gül N.Y. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Oğuz, E. (2011). “Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları İle Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki” *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt XVII, sayı 3: sf. 377-403

Salıhoğlu E. (2020). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile psikolojik danışmanların örgütsel narsisizmleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Şişman, M. (2018). *Öğretim Liderliği* (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Topaloğlu A. (2020). *Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşleri*. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yalçın C. (2019). *Okul yöneticilerinin yeteneklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Extended Abstract

This study was carried out in order to get the opinions of primary school teachers working in Gaziemir district of İzmir province, affiliated to the Ministry of National Education, on the leadership abilities of primary school principals. Because, it is clear that the behaviors of the school principals are closely related to the teachers' development of self and ties with other teachers in educational institutions. It is thought that an effective school leader is an important factor in creating a qualified and effective school environment.

The main purpose of the study is to understand the problems related to the leadership abilities of the principals and to propose solutions by taking the opinions of the teachers. In addition, it is aimed to reveal the perspectives of education principals on leadership abilities, to understand how the leadership skills of principals are perceived, to eliminate the problems, if any, and to increase the quality of education.

Teachers' views on the leadership abilities of primary school principals were examined with 10 sub-problems according to the variables of "age, gender and professional experience" of the participants. In the study, an online survey was conducted by taking the opinions of experts. The data were arranged according to the quantitative research method and the screening model was used. The universe of the research consists of 406 teachers working in public primary schools in Gaziemir district of İzmir province between the academic years of 2020-2021. The sample of the research is; It consists of 100 teachers who work in 13 public primary schools in the Gaziemir district of İzmir province between the academic years of 2020-2021 and are randomly selected from these schools.

In the research, a 13-item online questionnaire was used, which was created by taking the opinions of experts, to determine the leadership abilities of primary school principals of classroom teachers. A five-point Likert-type rating questionnaire was used to determine the total scores of the teachers' views on the leadership abilities of primary school principals. Five options were included for each item, and teachers' opinions on the leadership abilities of primary school principals were taken. The options are graded as "Strongly disagree", "Disagree", "Undecided", "Agree" and "Strongly Agree". Chi-square analysis was performed in independent samples for the relationship of qualitative data in the analysis of the data.

The data obtained in the research were analyzed using the SPSS Windows 25.0 program. Descriptive statistical methods (number, percentage, mean, standard deviation) were used while evaluating the data.

50% of the participants in the study are women and 50% are men. When the relationship between the gender of the participants and the leadership abilities items is examined, it has been determined that there is a statistically significant relationship only between gender and the statement "Our principals provide the opportunity to lead in the execution of the work and transactions that fall within my field of duty". When the relationship between the age of the participants and the leadership abilities items was examined, it was determined that there was a statistically significant relationship between age and the statement "Our principals support working together (teamwork) at

school”. In the context of the relationship between the professional experience period of the participants and the items of leadership abilities, it was determined that there is a statistically significant relationship between the period of professional experience and the following statements; “Our principals take into account the opinions of the employees”, “Our principals encourage the production of creative and innovative ideas” and “Our principals provide opportunity for leading in the execution of the work and transactions that fall within my scope of duty at the school”.

As a result of the research, it was concluded that the teachers participating in the study had some perceptions about their leadership abilities. In summary, it is thought that while school principals take into account the opinions of experienced teachers, they do not take into account the opinions of inexperienced teachers. In addition, it is thought that school principals have differences of opinion according to the professional experience period of teachers about having the competence required by their job and they attach great importance to human relations. Also, it can be concluded that the productivity of creative and innovative thoughts of teachers in their first years may decrease. Furthermore, it can be said that school principals follow technological developments closely and support the teamwork of teachers between the ages of 31-40 more than other age ranges. Finally, it is thought that school principals support the ideas of employees that will create change and exhibit leadership behaviors to a large extent. As a suggestion, it can be said that teachers should be evaluated more objective regarding rewarding.

As a result, it was concluded that the expectations of the teachers participating in the study from the school principals were that the principals should be more qualified leaders and act fairly. In addition, it has been revealed that teachers see or want to see primary school principals as leaders. In this context, it is seen that it would be beneficial to carry out studies to improve the leadership skills of current primary school principals. The negativities experienced can be eliminated by informing both school principals and teachers about leadership. For this reason, it is thought that it would be beneficial to conduct studies on the leadership abilities of school principals, including all the stakeholders of the school.

Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin İncelenmesi

Examining the Thinking Styles of Visual Arts Teacher Candidates

Orhan DOĞRU

Öz:

Görsel Sanatlar eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde bireysel farklılıklardan birisi de düşünme stilleridir. Bu çalışmada Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma 2020 yılı haziran ile ağustos ayları arasında Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin Görsel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dallarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Necmettin Erbakan Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Gazi Üniversitesi Görsel Sanatlar Öğretmenliği Anabilim Dallarından 274 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formu ve Sternberg (1994a) tarafından geliştirilen Türkçe’ye uyarlaması Sünbül (2004a) tarafından gerçekleştirilen ‘Düşünme Stilleri Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu ölçek öznel düşünme stili, kuralcı düşünme stili, yargılayıcı düşünme stili, tekilci düşünme stili, aşamalı düşünme stili, eş değerci düşünme stili, kuralsız düşünme stili, bütüncül düşünme stili, ayrıntıcı düşünme stili, kendine özgü düşünme stili, dışa dönük düşünme stili, yenilikçi düşünme stili ve gelenekçi düşünme stili olmak üzere 13 boyuttan oluşmaktadır. Araştırma ölçekleri öğrencilere online olarak uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre görsel sanatlar öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yenilikçi ve özerk düşünme stillerine sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre karşılaştırmalara bakıldığında gelenekçi

* Dr. MEB, orhandogrudosem@gmail.com ORCID: 0000-0003-3717-1076

özerk, yenilikçi ve düşünme stilleri açısından gruplar açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Erkek öğretmen adaylarının daha gelenekçi bayan öğretmen adaylarının ise daha yenilikçi ve özerk düşünme stillerine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf ve başarı düzeylerine göre düşünme stillerinin farklılaştığı bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Güzel Sanatlar, öğretmen adayı, düşünme stilleri, cinsiyet, başarı.

Abstract:

Individual differences between students in Visual Arts education play an important role in the learning process. One of the individual differences in visual arts education is thinking styles. In this study, the thinking styles of Visual Arts teacher candidates were examined comparatively in terms of some variables. The research was carried out in the department of visual arts education of faculty of education from June 2020 to August 2020. The study was conducted on 274 students from Necmettin Erbakan University, Mersin University, Gazi University, departments of visual arts teaching. In the collection of research data, personal information form and “Thinking Styles Scale” developed by Sternberg and adapted to Turkish by Sünbül (2004a) were used. This scale includes subjective thinking style, prescriptive thinking style, judgmental thinking style, singularist thinking style, progressive thinking style, equivalent thinking style, non-rule thinking style, holistic thinking style, detailed thinking style, distinctive thinking style, extroverted thinking style, innovative thinking style. It consists of 13 dimensions including thinking style and traditional thinking style. The research scales were applied to the students online. According to the findings of the research, it was observed that the visual arts teacher candidates had a high level of innovative and autonomous thinking styles. Considering the comparisons of teacher candidates according to gender, significant differences were found in terms of traditionalist, autonomous and liberal thinking styles in terms of groups. It has been observed that these male teacher candidates are more traditional and female teacher candidates have more liberal and autonomous thinking styles. In addition, it was found that the thinking styles of teacher candidates differ according to their grade and success levels.

Keywords: Visual arts, prospective teacher, thinking styles, gender, achievement.

Giriş

Bazı bilim insanları, görsel sanatların karmaşık doğasının, öğrencileri düşünme süreçlerine aktif bir şekilde dahil etmek için mükemmel bir platform sağladığını düşünmüştür (Efland, 2002; Eisner, 2002). Akademisyenler, yetişkinlerde ve lise öğrencilerinde sanatsal yaratıcılık ve düşünme stilleri arasında da önemli ilişkiler buldular (Jacobson, 1993; Kim ve Michael, 1995). Görsel sanatlar eğitiminin önemli bir yönü, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların bu dersin kazanımlarını etkilemesidir. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve düşünme biçimleri görsel sanatlar eğitiminde önemli bir faktör olarak karışımıza çıkmaktadır. Ulusal ve uluslararası literatürde sanat derslerindeki öğrenci performansı ile öğrencilerin düşünme ve öğrenme düzeylerine ilişkileri irdeleyen önemli araştırma bulguları söz konusudur (Alter, 2010; Furnham ve Chamorro-Premuzic, 2004; Sünbül, 2010).

Beyin bir düşünme makinesidir. Herkesin belirli bir konuşma tarzı olduğu gibi, beynin de belirli bir düşünme tarzı vardır. Bir bakış açısından, beyin bir bilgi aracı olarak düşünülebilir. Sizi tehlikelerden korumak ve fırsatlara karşı tetikte olmak için çevre hakkında bilgi toplamak üzere tasarlanmıştır (McAdams, 1995).

Düşünme farklılıklarına artan ilgiye rağmen, gençlerin nasıl düşündükleri konusundaki farklılıklar hakkında çok daha az şey bilinmektedir. Bireysel farklılıkların incelenmesi, insanların kişilik, biliş ve düşünceye göre nasıl değiştiğine odaklanmıştır (Messick, 1994). Araştırmalar, düşünme tarzımızdaki yerleşik alışkanlıkların bizi dünyayı belirli şekillerde 'görmeye' yatkın hale getirdiğini ve bizi bir olayın uyarlanabilir veya uyumsuz bir yorumunu tercih etmeye yönelttiğini göstermektedir (Beck, 2011; Çalışkan, 2010; Huang, 2015; Jacobs Jacobs, Reinecke, Gollan ve Kane, 2008; Keskinkılıç, 2010; Kurnaz, 2007; Sünbül, 2004b; Yurt ve Sünbül, 2012). İnsanların düşünme biçimindeki farklılıkları tanımlamak, yalnızca bilgileri işlemenin farklı boyutlarını anlamaktan fazlasını içerir. Bireyler, biliş ve davranışsal ifade biçimlerini farklı şekilde etkileyen farklı düşünme biçimlerine sahiptir (Ghanbari, Papi ve Derakhshanfard, 2020; Messick, 1994; Sönmez Ektem & Sünbül, 2007; Yurt, 2011).

Düşünme Stilleri, öğrenmenin temel unsurlarından biridir. Bir öğrencinin bilgiyi nasıl depoladığına ilişkin bağlamı çerçeveler. Belousova'ya (2002) göre düşünme stili, psikolojik sistemdeki sistemik düşüncenin düzenlenmesinin tezahürlerinden biridir. Psikolojik sistemde, öncelikle düşüncenin kendi kendine örgütlenmesi, mevcut sorunların çözümü ile ilişkilendirilen ve sistemi korumayı amaçlayan uyarlanabilir süreçlerden oluşur. Bu süreçler, sistemin istikrarını ve mevcut sınırlar içinde kendini gerçekleştirmesini sağlar. Düşünme stilleri, zekamızı farklı şekilde kullandığımız fikrine dayanır. Elena Grigorenko ve Robert Sternberg (1995), düşünme stillerinin bir kişilik özelliği ya da zeka bölümünüzün (IQ) göstergesi olmadığını, bu unsurların her ikisinin de etkileşimi olduğunu ileri sürmüştür.

Bireylerin düşünme stillerine ilişkin bireysel farkındalık, kendilerinin güçlü yönlerini kullanmalarına ve kişisel gelişim çabalarına odaklanmalarına yardımcı olur. İlişkilerde Düşünme Stilleri, insanların en iyi nasıl işbirliği yapacaklarını ve birbirlerinin güçlü yönlerine nasıl oynayacaklarını anlamalarına yardımcı olarak etkiyi artırır. Bir grupta, Düşünme Stillерinin dağılımını bilmek neyin eksik olduğunu ortaya çıkarır, böylece boşluklar telafi edebilir veya güçlü bir etkileşim sağlanabilir.

Bireyler düşünme stillerini bildiklerinde, kendi zihinsel gücü hakkında farkında-
lığı artacak ve ayrıca hangi düşünme stillerini geliştirmesi gerektiği konusunda yet-
kinlik kazanacaktır.

Her Düşünme Stili bir düşünce kanalı veya yöntemidir. Her biri geçerli ve önem-
lidir. Bir öğrenme stiline benzer şekilde, düşünme stillerini bilmenin ve kullanmanın
amaçlarından biri, her stilde yetkin olmak ve hangi stillerin zayıf nokta olabileceğini
bilmektir. Örneğin, nasıl düşünen biri olduğunuzu biliyorsanız, okurken belirli ta-
nımlara veya isimlere odaklanmak için daha fazla zaman ayırmak isteyebilirsiniz. Ne
düşünürseniz, analiz ve eylemin arkasındaki nedenleri aramak için daha fazla zaman
harcamak isteyebilirsiniz. Eğer bir neden düşünürseniz, isimler ve tanımlar üzerinde
biraz daha zaman harcamanın yanı sıra bir problemi çözmek için belirli yöntemleri
öğrenmeye alışmanız faydalı olacaktır.

Zihinsel özyönetim teorisi, düşünme stillerini ülkelerin yönetim biçimleri açısın-
dan anlaşılabilirliğini savunur. Bu görüşe göre, dünyada sahip olduğumuz hükümet
türleri yalnızca rastlantısal değil, kendimizi örgütleyebileceğimiz veya yönetebilece-
ğimiz yolların dış yansımaları veya aynalarıdır. Bu teoriye göre, insanların düşünme
stilleri bir hükümetin işlevleri, biçimleri, seviyeleri, kapsamı ve eğilimleri açısından
anlaşılabilir (Sternberg, 1988; Sternberg, 1994b; Sternberg, 1997). Sternberg'in teori-
sinde yasama, yürütme ve yargı olmak üzere üç temel işlevi vardır. Sternberg'in teorisi
form, seviye ve odaklanma olmak üzere dört ana boyutta ve ilişkili 13 düşünme stilini
tanımlamıştır. Onüç düşünme stili aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Sternberg'in Düşünme Stilleri

a) Fonksiyonlar

Yasama Düşünenler: Yaratmayı, icat etmeyi, tasarlamayı, işleri kendi yöntemle-
riyle yapmayı sever, çok az belirlenmiş yapıya sahiptir. Yasama . Yasama odaklı öğren-
ci, yaratma, formülasyon, fikir planlaması, stratejiler, ürünler ve benzerlerini gerekti-
ren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu tür bir birey, söylenmek
yerine ne yapacağına ve nasıl yapacağına karar vermeyi sever (Sternberg, 1997; Stern-
berg ve Grigorenko, 2001).

Yönetici Düşünenler: Yönergeleri takip etmeyi, kendisine söyleneni yapmayı, ya-
pılandırılmayı sever. Yönetici . Yürütücü yönelimli birey, çalışmak için yapı, prosedür
veya kurallar sağlayan görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir ve de-
ğiştirilebilir olmasına rağmen ilerlemeyi ölçmek için kılavuz görevi görebilir. Yasama
odaklı birey ne yapacağına ve nasıl yapacağına karar vermeyi sevse de, yönetici odaklı
öğrenci genellikle ne yapması gerektiğinin söylenmesini tercih edecek ve daha sonra
bunu en iyi şekilde yapmak için ona en iyi şansını verecektir (Sternberg, 1997; Zhang
ve Sternberg, 2012)

Yargısal Düşünenler: İnsanları, olay ve olguları ya da nesnelere yargılamayı ve de-
ğerlendirmeyi sever. Yargı yönelimli birey, mevcut fikirlerin, stratejilerin, projelerin ve
benzerlerinin değerlendirilmesi, analizi, karşılaştırması-zıtlığı ve muhakemesini ge-
rektiren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu birey, bazen asgari
bilgilere dayanarak başkalarını değerlendirme eğilimindedir (Sternberg, 1997; Stern-
berg, Grigorenko ve Zhang, 2008)

b) Formlar

Teoride form boyutunda dört farklı zihinsel öz yönetim biçimi vardır: monarşik, hiyerarşik, oligarşik ve anarşik (Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 2001; Zhang ve Sternberg, 2012).

Monarşik düşünenler: Her seferinde tek bir şey yapmayı sever, neredeyse tüm enerji ve kaynakları buna ayırır. Monarşik birey, tamamlanana kadar bir seferde bir şeye veya yöne tam odaklanmaya izin veren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Monarşik yönelimli bir birey, tek fikirlidir ve çoğu zaman diğerine geçmeden önce bir şeyi bitirmeyi sever (Zhang ve Sternberg, 2012; Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008).

Hiyerarşik Düşünenler: Birçok şeyi aynı anda yapmayı sever, her birine ne zaman ve ne kadar zaman ve enerji ayıracağına dair öncelikleri belirler. *Hiyerarşik*. Hiyerarşik birey, yerine getirilecek hedefler hiyerarşisinin oluşturulmasına izin veren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu kişi, belirli bir zaman diliminde birden fazla şey yapmayı sever, ancak bunları yapmak için farklı öncelikler atar. Hiyerarşik insanlar, bazı şeylerin diğerlerinden önce yapılması için önceliklerin belirlenmesinin gerekli olduğu veya bazı şeylerin diğerlerinden daha dikkate değer olduğuna karar vermenin gerekli olduğu birçok ortamda uyarlanabilir olma eğilimindedir (Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 2001).

Oligarşik Düşünenler: Aynı anda birçok şeyi yapmayı sever, ancak öncelikleri belirlemede güçlük çeker. Oligarşik birey, eşit derecede önemli birden çok yön veya hedefle, rakip yaklaşımlarla çalışmaya izin veren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu birey, hiyerarşik yönelimli olan gibi, belirli bir zaman çerçevesi içinde birden fazla şey yapmayı sever, ancak ne zaman yapılacağına ilişkin öncelikleri belirlemede güçlük çeker. Oligarşik yönelimli birey, rekabet eden talepler kabaca eşit önceliğe sahipse iyi uyum sağlar, ancak işler farklı önceliklere sahipse daha fazla sorun yaşar (Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 2001).

Anarşik Düşünenler: Problemlere rastgele bir yaklaşım izlemeyi sever; sistemleri, yönergeleri ve neredeyse tüm kısıtlamaları sevmez. Anarşik birey, yaklaşımlarda büyük esneklik sağlayan görevler, projeler ve durumlar için ve ne zaman, nerede ve nasıl isterse istediği her şeyi denemeye eğilimlidir. Bu birey sistematik ya da sistem karşıtı olma eğilimindedir. Birey, sorunlara rastgele bir yaklaşım benimseme eğilimindedir ve bazen başkalarının anlaması zordur.

c) Seviyeler

Gloabal-Bütüncül Düşünenler: Büyük resimle, genellemeler ve soyutlamalarla uğraşmayı sever. Küresel birey, büyük, küresel, soyut fikirlerle etkileşim gerektiren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu kişi büyük fikirlerle uğraşmayı sever, ancak bazen ayrıntılarla olan bağlantısını kaybedebilir - birey ormanı görebilir ancak ağaçların izini kaybedebilir. Bu stili kullanan insanlar, onları büyük fikirler hakkında düşünmeye teşvik eden ve ayrıntılar hakkında endişelenmek zorunda kalmayan görevlerden zevk alır (Sternberg ve Grigorenko, 2001; Zhang ve Sternberg, 2012).

Yerel-Lokal Düşünenler: Ayrıntılarla, kısmi şeylerle, somut örneklerle uğraşmayı sever. Yerel birey, belirli, somut ayrıntılarla uğraşmayı gerektiren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu birey, işin özü ile çalışmayı sever, ancak ağaçlar için ormanı kaybedebilir. Bu stili sergileyen bireyler, ayrıntıları takip etmelerini ve bir durumun somut özelliklerine odaklanmalarını gerektiren görevlerden zevk alma eğilimindedir (Sternberg ve Grigorenko, 2001; Zhang ve Sternberg, 2012).

Odaklanma

İçsel Düşünenler: Yalnız çalışmayı, içe odaklanmayı, kendi kendine yeterli olmayı sever. İçsel birey, birinin diğerlerinden bağımsız çalışmasına izin veren faaliyetler gerektiren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu kişi yalnız çalışmayı tercih eder, tipik olarak içe dönüktür ve genellikle gruplar içinde rahatsızlık duyar (Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 2001).

Dışsal Düşünenler: Başkalarıyla çalışmayı, dışa odaklanmayı, birbirine bağımlı olmayı sever. Dışsal birey, bir gruptaki diğerleriyle çalışmaya veya ilerlemenin farklı aşamalarında başkalarıyla etkileşime girmeye izin veren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu kişi başkalarıyla çalışmayı tercih eder, tipik olarak dışa dönüktür ve grup ortamında çok rahattır (Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 2001).

d) Eğilimler

Yenilikçi-Liberal Düşünenler: İşleri yeni şekillerde yapmayı sever, geleneklere meydan okur. Liberal birey, aşına olmama, mevcut kuralların veya prosedürlerin ötesine geçme ve değişimin maksimize edilmesini içeren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bazen birey, ideal olmasa bile değişim uğruna değişimi tercih edebilir. Yeni zorluklar gibi liberal bir tarz sergileyen ve belirsizlikten beslenen insanlar (Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 2001).

Muhafazakar Düşünenler: İşleri denenmiş ve doğru yollarla yapmayı sever, gelenekleri takip eder. Muhafazakar birey, mevcut kurallara ve prosedürlere uymayı gerektiren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu kişi değişimi en aza indirmeyi ve belirsizlikten kaçınmayı sever (Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 2001).

Bilişsel ve bilişsel olmayan faktörleri içeren bir dizi bireysel ve çevresel faktörün akademik başarıyı etkilediği ortaya çıkmıştır (Bakhshayesh, 2014; Hayat, Salehi ve Kojuri, 2018; Balcı ve Sünbül, 2015) Örneğin, zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır, ancak bu çalışmaların özeti, akademik başarının varyansını sadece bilişsel yetenek temelinde açıklamanın mümkün olmadığını göstermiştir. Bu nedenle son yıllarda entelektüel tarzlar, özellikle düşünme stilleri akademik başarıda belirleyici bir değişken olarak kabul edilmektedir (Sadeghi, Ejei, Lavasani ve Abaszadeh, 2017; Saif, 2017) Düşünme stilleri, zekasını ve yeteneklerini nasıl kullanacağına dair bireysel tercihlerdir. Zeka kişinin ne yapabileceğini ifade etse de, düşünme stili kişinin yapmayı tercih ettiği şeyle ilgilidir (Bakhshayesh, 2014; Saif,

2017; Zhang, 2002). Aslında düşünme stili, bireylerin tercih ettikleri bilgi işleme ve bunları görev performansında kullanma yöntemlerini ifade eder (Fan, 2016) Kuramcılar, her bireyin zihninde özel, farklı bir kodlama, depolama ve bilgi işleme yöntemine sahip olabileceği konusunda hemfikir ve belirli durumlarda düşünme stilleri sosyal beklentilere uygun olan bir kişinin daha fazla başarı gösterebileceği görülmektedir (Sünbül, Yağız ve Arslan, 2003; Safari, Yosefpoor ve Amiri, 2015).

Farklı düşünme biçimleri yalnızca refahı etkilemekle kalmaz, aynı zamanda ergenlerde ve yetişkinlerde yapılan araştırmalar, düşünme biçimlerinin bireylerin bir grupta birlikte çalışma ve profesyonel bir ortamda ilişki kurma biçimlerinin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir (Armstrong ve Priola, 2001; Hayes, Allinson, Hudson ve Keasey, 2003; Yılmaz ve Sünbül, 2004b). Bazı araştırmalar, farklı düşünme biçimlerinin genel yeteneklerin ötesinde akademik başarı için öngörü gücüne sahip olduğunu ileri sürmektedir

Sternberg ve arkadaşları yaptıkları çalışmalarda, yasama ve yargı tarzlarının üniversite öğrencilerinin başarıları ve bireysel projelerdeki performanslarıyla ilişkiler olduğunu ileri sürmekle beraber düşünme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişki açısından farklı ve tartışmalı sonuçlar söz konusudur (Bernardo, Zhang ve Callueng, 2002; Richmond ve Conrad, 2012) Örneğin, Safari vd. Kermanshah Tıp Fakültesi öğrencilerinin akademik performansları ile iç, dış, muhafazakar ve liberal düşünme stilleri arasında bir ilişki bulmuştur (Safari, Yosefpoor ve Amiri, 2015) Richmond vd. çevrimiçi öğrenmede içsel ve hiyerarşik düşünme puanlarının pozitif, yasal ve anarşik düşünme puanlarının ise akademik performans olumsuz yönde yordadığını belirtmiştir (Richmond ve Conrad, 2012). Bodaghi vd. hiyerarşik düşünme stilleri ile akademik başarı arasında sadece pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ve düşünme stillerine göre tahmin edilebileceğini göstermiştir (Bodaghi, Andisheh ve Mashhadi, 2017).

Bir yandan öğrenenlerin belirli bir mesleğe uygun kişisel faktörlerini belirlemek, diğer yandan eğitim sürecini öğrencilerin karakterlerine ve ihtiyaçlarına göre uyarlamak etkili ve verimli görsel sanatlar eğitimi sağlayabilir (Ghanbari, Haghani ve Akbarfahimi, 2019). Bu nihai öğretme-öğrenme sürecine sahip olmak için pek çok kişisel faktör, yetenek ve becerilere ilişkin farkındalık gerektiren sağlık bilimleri eğitimi alanında muhtemelen çok önemlidir (Ekwochi vd., 2019) Düşünme stilleri kültür ve sosyal bağlamdan etkilendiğinden, (Sadeghi vd., 2017) bu çalışma Türkiye görsel sanatlar bağlamında yapılmıştır. Ayrıca, düşünme stilleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, eğitim planlaması ve yönetiminde daha iyi bir bakış açısı kazanabiliriz.

Düşünme stillerinin görsel sanatlar eğitiminde işe koşulması; bireysel yeteneklerin belirleyici olduğu bu öğrenme alanında öğretmen adaylarının öğretim performansına ve becerilerine katkı sağlar, bireylerin kendi bireysel farklılıklarını tanımalarına yardım eder. Etkili bir sanat eğitiminin gerçekleşmesi için öğrencilerin düşünme süreçleri ve stillerinin göz önünde bulundurulması önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri çok yönlü incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri nasıl bir profile sahiptir?
2. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri akademik başarıya göre farklılık göstermekte midir?
4. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, karşılaştırmalı ilişkisel araştırma desenlerine uygun olarak yürütülmüştür. Bu desende, üzerinde çalışılan konuyu, bu konuda farklılık arz eden en az iki değişkeni birbiriyle karşılaştırarak incelemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir. Bu araştırma deseninde üzerinde çalışılan konu ve olay, araştırmacının yönlendirmelerinden ve manipülasyonlarından bağımsız olarak ortaya çıkmıştır. Bu desende karşılaştırma yapılacak grupların oluşumunda araştırmacının herhangi bir etkisi ve müdahalesi söz konusu değildir (Büyüköztürk vd., 2015). Nedensel karşılaştırma deseni yardımı ile bu çalışmada; Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri cinsiyet, sınıf ve akademik başarı değişkenlerine göre karşılaştırılarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın hedef evrenini Türkiye’de eğitim fakültelerinin görsel sanatlar öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören bireyler oluşturmaktadır. Türkiye’de eğitim fakültelerinin görsel sanatlar öğretmenliği anabilim dallarının hepsine ulaşmak ciddi zaman, emek ve ekonomi gerektirmektedir. Bundan dolayı, 4 eğitim fakültesinin görsel sanatlar öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 274 öğretmen adayının araştırmaya katılımı sağlanarak uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra 274 katılımcıya ölçekler uygulanarak araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Katılımcılara çalışma hakkında detaylı bir bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımında gönüllülüğün esas olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen katılımcılara ait betimsel bilgiler aşağıdaki çizelgede ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 1Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)	Toplam
Cinsiyet	Kadın	168	61,11	274 - %100
	Erkek	106	39,89	
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	68	24,82	274 - %100
	2.Sınıf	56	20,44	
	3.Sınıf	87	31,75	
	4.Sınıf	63	22,99	

Veri Toplama Araçları

Düşünme stilleri ölçeği

Araştırmanın amacı doğrultusunda görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stillerini belirlemek için Sternberg v (1994a) tarafından geliştirilen, Sünbül (2004a) tarafından Türkçe'ye kazandırılan Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; Yasama, Yürütme, Yargısal, Monarşik, Hiyerarşik, Oligarşik, Anarşik, Bütüncül, Yerel, İçsel, Dışsal, Yenilikçi ve Muhafazakâr olmak üzere 13 boyuttan oluşmaktadır. Toplam 104 maddeden oluşan ölçeğin her bir boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Düşünme Stilleri Ölçeği'nin; boyutlarından alınan yüksek puanlar ölçeğin boyutlarının ifade ettiği her bir düşünme stiline benimsendiğini ifade etmektedir. Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Buluş (2006) tarafından gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre düşünme stilleri ölçeğinin alan yazında kabul gören 13 faktörlü yapısının korunduğu tespit edilmiştir.

Düşünme Stilleri Ölçeği'nin güvenilirliği, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Bu çalışmanın örnekleminde elde edilen sonuçlara göre ölçeğin; Yasama, Yürütme, Yargısal, Monarşik, Hiyerarşik, Oligarşik, Anarşik, Bütüncül, Lokal, İçsel, Dışsal, Yenilikçi ve Muhafazakâr boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayıları sırası ile 0,78; 0,89; 0,82; 0,75; 0,81; 0,82; 0,71; 0,77; 0,73; 0,83; 0,88; 0,76 ve 0,89'dur. Bu çalışmada Düşünme Stilleri Ölçeği için hesaplanan güvenilirlik katsayıları, ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Bağımsız t Testi ve F testi teknikleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre düşünme stillerini karşılaştırırken Bağımsız Örneklem t Testi, başarıları ve sınıf düzeylerine göre düşünme stillerini karşılaştırırken F testi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 2Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Puanlarının Betimsel Analizi

Düşünme Stilleri	Mean	Std. Deviation	
Özerk_d	4,37	0,57	Çok yüksek
Kuralcı_d	3,43	0,51	Orta
Yargılayıcı_d	3,94	0,56	Yüksek
Tekil_d	3,81	0,61	Yüksek
Aşamalı_d	3,95	0,65	Yüksek
EşDeğerci_d	3,74	0,60	Yüksek
Kuralsız_d	3,98	0,76	Yüksek
Bütüncül_d	3,73	0,63	Yüksek
Ayıntıcı_d	3,79	0,65	Yüksek
İçeDönük_D	3,87	0,62	Yüksek
DışaDönük_D	3,57	0,39	Yüksek
Yenilikci_D	4,39	0,65	Çok yüksek
Gelenekçi_d	3,37	0,50	Orta

Tablo 2 incelendiğinde, görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri puan ortalamalarının 3,43 ile 4,49 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen ortalama değerlerine göre, görsel sanatlar öğretmen adaylarının yenilikçi düşünme ve özerk öğrenme stillerinin çok yüksek düzeyde, gelenekçi ve kuralcı düşünme stillerinin orta düzeyde diğer öğrenme stillerinin ise yüksek düzeylerde olduğu bulunmuştur.

Tablo 3 *Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması*

Düşünme Stilleri	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	T	p
Özerk_d	Erkek	106	4,38	0,62	,08	,94
	Bayan	168	4,37	0,55	,08	,94
Kuralcı_d	Erkek	106	3,46	0,53	,90	,37
	Bayan	168	3,40	0,50		
Yargılayıcı_d	Erkek	106	3,97	0,53	,73	,47
	Bayan	168	3,92	0,57		
Tekil_d	Erkek	106	3,85	0,63	,86	,39
	Bayan	168	3,79	0,60		
Aşamalı_d	Erkek	106	3,95	0,66	-,10	,92
	Bayan	168	3,96	0,65		
EşDeğerci_d	Erkek	106	3,69	0,61	-1,11	,27
	Bayan	168	3,77	0,60		
Kuralsız_d	Erkek	106	3,90	0,81	-1,23	,22
	Bayan	168	4,02	0,72		
Bütüncül_d	Erkek	106	3,66	0,63	-1,30	,19
	Bayan	168	3,76	0,63		
Ayırtıcı_d	Erkek	106	3,65	0,67	-2,89	,00
	Bayan	168	3,87	0,62		
İçeDönük_D	Erkek	106	3,74	0,60	-2,80	,01
	Bayan	168	3,95	0,62		
DışaDönük_D	Erkek	106	3,52	0,42	-1,56	,12
	Bayan	168	3,60	0,37		
Yenilikci_D	Erkek	106	4,29	0,70	-2,04	,04
	Bayan	168	4,46	0,61		
Gelenekçi_d	Erkek	106	3,46	0,53	2,57	,01
	Bayan	168	3,31	0,47		

Tablo 3 incelendiğinde, düşünme stilleri ölçeğinin ayırtıcı, içe dönük, yenilikçi ve gelenekçi düşünme stilleri puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Grupların ortalamalarına bakıldığında bayan görsel sanatlar öğretmen adaylarının ayırtıcı, içe dönük ve yenilikçi düşünme stillerinin buna karşın erkek öğretmen adaylarının ise gelenekçi düşünme stil puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4 Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Başarı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

	Başarı Düzeyi	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.	Tukey HSD
Özerk_d	1.Yüksek	69	4,53	0,51	5,89	0,00	1>3
	2.Orta	112	4,39	0,56			
	3.Düşük	93	4,23	0,60			
Kuralcı_d	1.Yüksek	69	3,42	0,51	1,07	0,35	
	2.Orta	112	3,47	0,50			
	3.Düşük	93	3,36	0,53			
Yargılayıcı_d	1.Yüksek	69	3,99	0,58	2,22	0,11	
	2.Orta	112	3,96	0,54			
	3.Düşük	93	3,82	0,55			
Tekil_d	1.Yüksek	69	3,85	0,54	1,60	0,20	
	2.Orta	112	3,85	0,66			
	3.Düşük	93	3,70	0,60			
Aşamalı_d	1.Yüksek	69	3,98	0,68	0,86	0,42	
	2.Orta	112	3,99	0,64			
	3.Düşük	93	3,86	0,63			
EşDeğerci_d	1.Yüksek	69	3,45	0,60	5,41	0,00	2>1
	2.Orta	112	3,84	0,58			3>1
	3.Düşük	93	3,85	0,60			
Kuralsız_d	1.Yüksek	69	3,99	0,79	2,47	0,09	
	2.Orta	112	4,07	0,77			
	3.Düşük	93	3,81	0,70			
Bütüncül_d	1.Yüksek	69	3,83	0,57	4,84	0,01	1>3
	2.Orta	112	3,75	0,65			
	3.Düşük	93	3,53	0,65			
Ayıntıcı_d	1.Yüksek	69	3,82	0,60	3,21	0,06	
	2.Orta	112	3,80	0,63			
	3.Düşük	93	3,69	0,68			
İçeDönük_D	1.Yüksek	69	3,69	0,62	4,00	0,02	2>1
	2.Orta	112	3,92	0,62			3>1
	3.Düşük	93	3,94	0,60			
DışaDönük_D	1.Yüksek	69	3,55	0,40	0,55	0,58	
	2.Orta	112	3,60	0,37			
	3.Düşük	93	3,54	0,42			
Yenilikci_D	1.Yüksek	69	4,35	0,68	0,51	0,60	
	2.Orta	112	4,44	0,65			
	3.Düşük	93	4,37	0,60			
Gelenekçi_d	1.Yüksek	69	3,36	0,46	0,06	0,94	
	2.Orta	112	3,38	0,50			
	3.Düşük	93	3,35	0,54			

Tablo 4 incelendiğinde, düşünme stilleri puanlarında akademik başarı değişkenine göre karşılaştırmalar görülmektedir. Analizlere göre görsel sanatlar öğretmen adaylarının özerk, eşdeğerci, bütüncül ve içe dönük düşünme stillerinde başarı düzeyi açısından anlamlı farklar söz konusudur ($p<0,05$). Tukey testi sonuçlarına göre, başarı düzeyi yüksek öğretmen adaylarının özerk ve bütüncül düşünme stilleri başarı düzeyi düşük akranlarına kıyasla anlamlı olarak daha yüksektir. Bununla birlikte başarı düzeyi orta ve düşük öğretmen adaylarının ise eş değerci ve içe dönük düşünme stilleri anlamlı olarak yüksektir.

Tablo 5 Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Düşünme Stilleri	Sınıf Düzeyi	N	Mean	Std. Deviation	F	p	Tukey HSD
Özerk_d	1.Sınıf	68	4,18	0,56	2,667	,034	4>1
	2.Sınıf	56	4,27	0,58			4>2
	3.Sınıf	87	4,48	0,58			3>1
	4.Sınıf	63	4,53	0,57			3>2
Kuralcı_d	1.Sınıf	68	3,38	0,45	0,689	,560	
	2.Sınıf	56	3,38	0,48			
	3.Sınıf	87	3,45	0,50			
	4.Sınıf	63	3,49	0,60			
Yargılayıcı_d	1.Sınıf	68	3,91	0,51	1,352	,258	
	2.Sınıf	56	3,84	0,56			
	3.Sınıf	87	4,03	0,56			
	4.Sınıf	63	3,92	0,59			
Tekil_d	1.Sınıf	68	3,75	0,59	0,526	,665	
	2.Sınıf	56	3,80	0,59			
	3.Sınıf	87	3,87	0,63			
	4.Sınıf	63	3,82	0,62			
Aşamalı_d	1.Sınıf	68	3,87	0,62	2,045	,108	
	2.Sınıf	56	3,82	0,60			
	3.Sınıf	87	4,04	0,67			
	4.Sınıf	63	4,04	0,68			
EşDeğerci_d	1.Sınıf	68	3,94	0,51	2,485	,045	1>4
	2.Sınıf	56	3,80	0,58			1>3
	3.Sınıf	87	3,60	0,68			2>4
	4.Sınıf	63	3,50	0,59			2>3
Kuralsız_d	1.Sınıf	68	3,94	0,75	0,236	,871	
	2.Sınıf	56	3,93	0,76			
	3.Sınıf	87	4,02	0,75			
	4.Sınıf	63	3,99	0,80			
Bütüncül_d	1.Sınıf	68	3,67	0,56	0,493	,687	
	2.Sınıf	56	3,69	0,58			
	3.Sınıf	87	3,79	0,69			
	4.Sınıf	63	3,73	0,68			
Ayıntıcı_d	1.Sınıf	68	3,72	0,64	1,476	,221	
	2.Sınıf	56	3,73	0,61			
	3.Sınıf	87	3,91	0,64			
	4.Sınıf	63	3,73	0,68			
İçeDönük_D	1.Sınıf	68	3,99	0,63	2,445	,047	1>4
	2.Sınıf	56	3,95	0,60			1>3
	3.Sınıf	87	3,78	0,60			2>4
	4.Sınıf	63	3,71	0,64			2>3
DışaDönük_D	1.Sınıf	68	3,52	0,40	0,607	,611	
	2.Sınıf	56	3,56	0,38			
	3.Sınıf	87	3,58	0,39			
	4.Sınıf	63	3,61	0,40			
Yenilikçi_D	1.Sınıf	68	4,25	0,69	1,646	,179	
	2.Sınıf	56	4,38	0,63			
	3.Sınıf	87	4,47	0,60			
	4.Sınıf	63	4,45	0,68			
Gelenekçi_d	1.Sınıf	68	3,31	0,50	0,738	,530	
	2.Sınıf	56	3,44	0,51			
	3.Sınıf	87	3,37	0,50			
	4.Sınıf	63	3,35	0,49			

Tablo 5 incelendiğinde, düşünme stilleri puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırmalar görülmektedir. Analizlere göre görsel sanatlar öğretmen adaylarının özerk, eşdeğerci ve içe dönük düşünme stillerinde sınıf düzeyi açısından anlamlı farklar söz konusudur ($p<0,05$). Tukey testi sonuçlarına göre, 3. Ve 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının özerk ve içe dönük düşünme stilleri 1 ve 2. Sınıf adaylara kıyasla anlamlı olarak daha yüksektir. Bununla birlikte 1. Ve 2. Sınıf öğretmen adaylarının ise eş değerci ve içe dönük düşünme stilleri anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Sonuç Tartışma

Bu araştırmanın önemli bir bulgusu görsel sanatlar öğretmen adaylarının yenilikçi düşünme ve özerk öğrenme stillerinin çok yüksek düzeyde, gelenekçi ve kuralcı düşünme stillerinin orta düzeyde diğer öğrenme stillerinin ise yüksek düzeylerde olmasıdır. Sternberg'e göre (1994) özerk ve yenilikçi düşünen bireyler herhangi bir konuda özgün ürünler ortaya koymaya, tasarlamaya, yeni yöntemleri denemeyi ve geleneklerin dışında hareket etme eğilimindedir. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının bu iki stilde yüksek puanlar alması oldukça anlamlıdır. Kim ve Micheal (1995) Kore'deki yüksek öğretim öğrencilerinin düşünme stillerini inceledikleri çalışmalarında yaratıcılık ve yenilik gerektiren içerik ve etkinliklerde yenilikçi ve özerk düşünme stillerine sahip olan öğrencilerin daha aktif ve başarılı olduklarını bulmuştur. Çağdaş görsel sanatlar derslerinde öğrencinin yaratıcı potansiyellerini ve düşünme süreçlerini temele alan aktiviteler ön plana çıkmaktadır (Belir ve Avcı, 2011).

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise görsel sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre düşünme stillerinde anlamlı farklar olmasıdır. Çalışmada bayan görsel sanatlar öğretmen adaylarının ayrıntıcı, içe dönük ve yenilikçi düşünme stillerinin buna karşın erkek öğretmen adaylarının ise gelenekçi düşünme stil puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Salthouse'a (2012) göre cinsiyet bilişsel ve düşünme stillerinin oluşumu açısından insanların bilişsel ve psikolojik gelişimini etkileyen önemli bir faktördür. Özellikle ergenlik döneminde erkekler ve kadınlar arasında kişilik ve düşünme biçimleri açısından sayısız farklılıklar söz konusudur (Jose, Wilkins ve Spindel, 2012). Çünkü cinsiyet klişeleri büyük ölçüde düşünme stillerinin yansımada önemli bir faktördür.

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri genel akademik başarılarına göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Başarı düzeyi yüksek öğretmen adaylarının özerk ve bütüncül düşünme stilleri buna karşın başarı düzeyi orta ve düşük öğretmen adaylarının ise eş değerci ve içe dönük düşünme stilleri anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Sternberg'e (1994b) göre düşünme stilleri, öğrencinin performansı, başarısı, yeterliği üzerinde önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada özellikle özerk ve bütüncül düşünme stillerinde başarılı görsel sanatlar öğretmen adaylarının yetkin olması Sternberg'in kuramını desteklemektedir.

Araştırma ulaşılan son bulgu ise düşünme stilleri puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre farklılıklar olmasıdır. Araştırma bulgularına göre görsel sanatlar öğretmen adaylarının özerk, eşdeğerci ve içe dönük düşünme stillerinde sınıf düzeyi açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, 3. ve 4. Sınıftaki görsel

sanatlar öğretmen adaylarının özerk ve içe dönük düşünme stilleri buna karşın 1 ve 2. Sınıftaki katılımcıların ise eş değerci ve içe dönük düşünme stilleri anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bu bulgular Moutsios-Rentzos ve Simpson (2005) ve Duffin ve Simpson'ın (2002) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Moutsios-Rentzos ve Simpson (2005), Yunanistan'da lisans ve lisansüstü düzeylerde, Duffin ve Simpson'ın (2002), lisansüstü düzeyde gerçekleştirdiği çalışmalarda katılımcıların özerk ve bütüncül düşünme stillerinin daha belirgin olduğu görülmüştür. Araştırmacılara göre sınıf ve eğitim düzeyi arttıkça bireyler çok farklı görevlerde daha özerk, güçlü karar verme ve tercih ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyi artıkça bireyler sorumluluklarına daha fazla odaklanmakta, bütüncül bir düşünce yapısı ile çevrelerini anlamlandırmaktadır.

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stillerinin çok yönlü olarak incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- Görsel sanatlar eğitiminde, öğrenciye yalnız mesleki bilgi kazandırma, öğrenilen bilgi ve becerileri uygulayabilme, profesyonel mesleki davranışlara sahip olmanın yanı sıra, özgür düşünebilme, güçlü bir düşünme stiline ve becerilerine sahip olma becerileri kazanmalarına yönelik programlar düzenlenmelidir.
- Görsel sanatlar alanında düşünme stillerinin özelliklerinin önemli olduğu görülmüştür. Bu kapsamda bu alanda öğrenim gören öğretmen adaylarına kendi düşünme stil ve süreçlerinin farkına varmalarını sağlayıcı danışmanlık ve rehberlik uygulamalarına ağırlık verilebilir.
- Düşünme stilleri konusunda seminer, konferans ve kişisel gelişim kursları düzenlenebilir.
- Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stillerinin onların bu konuyla ilişkili beceri ve yeteneklerine etkilerinin ortaya konduğu çok değişkenli araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Alter, F. (2010). *Using the visual arts to harness creativity. faculty of architecture, building and planning. The University of Melbourne E-Journal*, 5(1) 1-12.

Armstrong, S. J., & Priola, V. (2001). *Individual differences in cognitive style and their effects on task and social orientations of self-managed work teams*. Small Group Research, 32, 283-312.

Bakhshayesh, A. (2014). *Investigating the relationship between thinking styles and learning strategies with academic performance of university students*. Curriculum Planning Knowledge and Research in Educational Sciences, 14(41), 135-146.

Balci, Ö., & Sünbül, A. M. (2015). *Students' opinions on the activities based on learning styles in English foreign language reading classes*. SDU International Journal of Educational Studies, 2(1), 1-19.

Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavioural therapy: basics and beyond (2nd Ed)*. New York: Guilford Press.

Belер, Y., & Avcı, S. (2011). *Öğretim farklılaştırılmasında etkili bir strateji: katlı öğretim*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 109-126.

Belousova, A. K. (2002). *Collaborative thinking activity self-organization*. Russia: Rostov-on-Don.

Bernardo, A. B., Zhang, L. F., & Callueng, C. M. (2002). *Thinking styles and academic achievement among Filipino students*. Journal of Genetic Psychology, 163, 149-163.

Bodaghi, S., Andisheh, Z., & Mashhadi, A. (2017). *Investigation the relationship between thinking styles and student achievement of Mashhad Ferdowsi University Kermanshah*. Iran: National Congress of Family Psychology.

Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Buluş, M. (2006). *Assessment of thinking styles in the theory of mental self-government, academic achievement and student teachers' characteristics*. Eğitim ve Bilim, 31 (139), 35-48.

Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Duffin, J. M., & Simpson, A. P. (2002). *Encounters with independent graduate study: changes in learning style*. Proceedings of the 26th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 2, 05-312.

Efland, A. (2002). *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of the mind*. New Haven and London: Yale University Press.

Ekwochi, U., Osuorah, D. C., Ohayi, S. A., Nevo, A. C., Ndu, I. K., & Onah, S. K. (2019). **Determinants of academic performance in medical students: evidence from a medical school in south-east Nigeria.** *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 737-747.

Fan J. (2016). **The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students.** *Thinking Skills and Creativity*, 20, 63-73.

Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2004). **Personality, intelligence, and art.** *Personality and Individual Differences*, 36, 705-715.

Ghanbari, S., Haghani, F., & Akbarfahimi, M. (2019). **Practical points for brain-friendly medical and health sciences teaching.** *Journal of Education and Health Promotion*, 8, 198.

Ghanbari, S., Papi, M., & Derakhshanfard, S. (2020). **Relationship between thinking styles and the academic achievement of occupational therapy students in Iran.** *Journal of Education and Health Promotion*, 9, 82-85.

Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1995). **Thinking styles.** In D. Saklofske and M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 205-229). New York: Plenum.

Hayat, A. A., Salehi, A., & Kojuri, J. (2018). **Medical student's academic performance: The role of academic emotions and motivation.** *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism*, 6, 168-175.

Hayes, J., Allinson, C. W., Hudson, R. S., & Keasey, K. (2003). **Further reflections on the nature of intuition-analysis and the construct validity of the Cognitive Style Index.** *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 269-278.

Huang, C. (2015). **Relation between attributional style and subsequent depressive symptoms: a systematic review and meta-analysis of longitudinal studies.** *Cognitive Therapy and Research*, 39, 721-735.

Jacobs, R. H., Reinecke, M. A., Gollan, J. K., & Kane, P. (2008). **Empirical evidence of cognitive vulnerability for depression among children and adolescents: a cognitive science and developmental perspective.** *Clinical Psychology Review*, 28, 759-782.

Jacobson, C. M. (1993). **Cognitive styles of creativity: relations of scores on the Kirton Adaption Innovation Inventory and the Myers-Briggs Type Indicator among managers in USA.** *Psychological Reports*, 72, 1131-1138.

Jose, P. E., Wilkins, H., & Spindelov J. S. (2012). **Does social anxiety predict rumination and co-rumination among adolescents?.** *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(1), 86-91.

Keskinkılıç, G. (2010). **İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Başarıya Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kim, J., & Michael, W. B. (1995). *The relationship of creativity measures to school achievement and to preferred learning and thinking style in a sample of Korean high school students*. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 60-74.

Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri, Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Başarı, Eleştirel Düşünme ve Tutumuna Etkisinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

McAdams, D. P. (1995). *What do we know when we know a person?. J: Personal Journal*, 63, 365-396.

Messick, S. (1994). *The matter of style: manifestations of personality in cognition, learning, and teaching*. *Journal of Educational Psychology*, 29, 121-136.

Moutsios, R. A., & Simpson, A. (2005). *The transition to postgraduate study in mathematics: a thinking styles perspective*. Proceedings of the 29 th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 3, 329-336.

Richmond, A. S., & Conrad, L. (2012). *Do thinking styles predict academic performance of online learning?. International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 8(2), 108-117.

Sadeghi, J., Ejei, J., Lavasani, G. M., & Abaszadeh, N. (2017). *Making predictions of the academic achievement of the students of Imam Ali Military University based on thinking styles*. *A Research Quarterly in Military Management*, 17, 1-28.

Safari, Y., Yosefpoor, N., & Amiri, R. (2015). *Assessing dimensions of students' thinking style and its relationship with academic performance in Kermanshah University of Medical Sciences*. *Journal of Medical Education Development*, 8, 38-46.

Saif, A. A. (2017). *Thinking styles modern educational psychology (psychology of learning and instruction) (7th Ed)*. Tehran: Dowran Publishing Company.

Salthouse T. A. (2012). *Consequences of age-related cognitive declines*. *Annual Review of Psychology*, 63, 201-226.

Sönmez Ektem, I. & Sünbül, A.M. (2007). *İlköğretim 5.sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrencilerin başarı, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Selçuk Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 23. 439-458.

Sternberg, R. J. (1988). *Mental self-government: a theory of intellectual styles and their development*. *Human Development*, 31(4), 197-224.

Sternberg, R. J. (1994a). *Thinking styles: theory and assessment at the interface between intelligence and personality*. In R. J. Sternberg and P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 105-127). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1994b). *Allowing for thinking styles*. *Educational Leadership*, 52(3), 36-40.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). *Are cognitive styles still in style?*. American Psychologist, 52(7), 700-712.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). *A capsule history of theory and research on styles*. In R. J. Sternberg, & L. F. Zhang (Eds.), Perspectives on thinking, learning and cognitive styles (pp. 1-21). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Zhang, L.-F. (2008). *Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment*. Perspectives on Psychological Science, 3(6), 486-506.

Sünbül, A. M. (2004a). *Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği*. Eğitim ve Bilim Dergisi, 29(132), 25-42.

Sünbül, A. M. (2004b). *Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde, öğrenme stillerine dayalı öğretim uygulamasının öğrenci erişilerine ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(18), 367-380.

Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Yayınevi.

Sünbül, A. M., Yağız, D., & Arslan, O. (2003). *The effects of learning styles and attitudes on the prediction of academic success in primary school 2nd Level Science Course*. XII. Paper Presented Congress on Educational Sciences, 3, 1578-1588, Antalya, Turkey.

Yılmaz, H., & Sünbül, A.M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Konya: Mikro Yayınevi.

Yurt, E. (2011). *Sanal Ortam ve Somut Nesnelere Kullanılarak Gerçekleştirilen Modellemeye Dayalı Etkinliklerin Uzamsal Düşünme ve Zihinsel Çevirme Becerilerine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Yurt, E. & Sünbül, A. M. (2012). *Effect of modeling-based activities developed using virtual environments and concrete objects on spatial thinking and mental rotation skills*. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(3), 1975 - 1992.

Zhang, L. F. (2002). *Thinking styles and cognitive development*. Journal of Genetic Psychology, 163, 179-195.

Zhang, L.F., & Sternberg, R. J. (2012). *Culture and intellectual styles*. In L.-F. Zhang, R. J. Sternberg, & S. Rayner (Eds.), Handbook of intellectual styles (pp. 131-152). New York: Springer.

Extended Summary

Introduction

In states that have embraced democracy, the law cannot be considered separate from the state's regime. Because the protection of individuals or social groups in the society, the struggle for the fulfillment of the acquired rights, and their participation in the political decision-making processes can only be possible with the implementation of legal rules (Skopska, 2001). In this context, every state governed by a democratic regime needs effective individuals who ensure the continuation of the law in a certain order as much as it needs the existence of law (Aydın, 2015). Because democracy is a form of life as well as a form of political government (Copper, 2014). Legal literacy is a great necessity for societies where individuals are aware of their rights and personal freedoms, can live in dignity and freedom, away from social fears, and where individual life is experienced in the widest scope and dimension (Braye & Preston Shoot, 2005; Upadhyay, 2005). In order for a legal society to be meaningful, individuals in society must be legal literate. In other words, legal literacy includes all individuals in society (Bell & Pether, 1998). The most important duty of the state at this point is to raise individuals who are aware of their rights and responsibilities and to provide the conditions of the environment in which these individuals will grow (Çuhadar & Doğanay, 2014). For this reason, since the early 1970s, legal issues have been added to the Social Studies course curriculum of primary and secondary school students (Naylor, 1976; Öztürk, 2009). The added subjects are generally determined to be suitable for the students' levels such as basic legal concepts, crime and penal code, constitution, civil law, and human rights declaration (Merey, Karatekin, & Kuş, 2012). These subjects included in the Social Studies course focus not on specialization in legal studies, but on making sense of the relationship between democracy and law as a citizen (Leming, 1995). In this context, legal studies are used as a tool to teach students the social structure and social values they live in (Naylor, 1976). For Social Studies teacher candidates, who will train active citizens of the future, to perform an effective education, it is of great importance that they are good legal literate. In this context, it was aimed to determine the legal literacy levels of Social Studies teacher candidates who will teach law subjects within the scope of Social Studies course and to examine their thoughts on law and law education within the scope of Social Studies course.

Method

The convergent parallel pattern model, which is one of the mixed research methods, was used in the study. Studies created with mixed-method are the result of combining quantitative and qualitative methods to determine the breadth and depth of the research (Robson, 2015). The sample of the study consists of 610 3rd grade teacher candidates studying in the Department of Social Studies Education in the 2016-2017 Education Year, which were selected by disproportionate cluster sampling. The study group in the qualitative dimension of the study was determined by purposeful random sampling. In this context, a total of 24 Social Studies teacher candidates, one female and one male from each of the 12 universities included in the study, were determined as participants. Legal Literacy Knowledge Test and Legal Literacy Scale developed by

the researcher to collect quantitative data in the research; A semi-structured interview form developed by the researcher was used to collect qualitative data. The legal literacy knowledge test consisted of 26 items with four premises and KR-20 reliability coefficient was calculated as 0.74. The legal literacy scale, which was developed to measure the legal literacy levels of teacher candidates, is in a 5-point Likert type and consists of 29 items. The total Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was found to be .81. SPSS.21 analysis program was used to analyze the quantitative data. All analyses in the study accepted the level of significance as .05. Qualitative data were analyzed with content analysis.

Discussion and Conclusion

In the research, firstly, the legal literacy knowledge levels of Social Studies teacher candidates were examined. According to the result obtained from the quantitative data of the research, it was seen that the legal literacy knowledge level of the teacher candidates was mostly at medium level. According to the results obtained from the qualitative data, it was revealed that most of the teacher candidates considered themselves insufficient in teaching legal subjects within the scope of the Social Studies course. Based on these results, it can be concluded that teacher candidates do not consider themselves competent because their knowledge of legal literacy is not high. Another sub-problem of the study is the determination of the levels of Social Studies teacher candidates according to the legal literacy scale. As a result of the analysis, it was seen that the levels of Social Studies teacher candidates according to the legal literacy scale were mostly at medium level. It is expected that the legal attitudes and behaviors of Social Studies teacher candidates will be at a high level. When the social studies teacher candidates' levels according to the legal literacy scale were examined, it was examined whether there was a significant difference according to the variables of gender and having a legal process; While no significant difference could be found depending on the gender variable, a significant difference was found in favor of pre-service teachers who had a legal process, according to the variable of having a legal process. Based on these results, it can be said that having a legal process affects legal attitudes and behaviors. Finally, the opinions of Social Studies teacher candidates about what kind of law education they want to study were examined. According to the qualitative results of the research, teacher candidates; wants to have a law education that is based on practice, supported by materials, and associated with social life. In light of these results, the researchers have developed a legal literacy teaching model proposal.