

ACADEMIC SOCIAL RESOURCES Journal



Vol: 8, Issue:49
MAY 2023

Editor

Associate Prof. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA

Disciplines

Areas of Social Studies Sciences (Economics and Administration, Tourism and Tourism Management, History, Culture, Religion, Psychology, Sociology, Fine Arts, Engineering, Architecture, Language, Literature, Educational Sciences, Pedagogy & Other Disciplines in Social Sciences)

Communication

<http://www.asrjournal.org>
asrjournal.editor@gmail.com



Sosyal bilimler alanında hakemli, indeksli bir dergi olarak 2016 yılında yayın hayatına başlamış olan JOURNAL OF ACADEMIC SOCIAL RESOURCES (ASRJournal) Dergisi, ilk sayısını Mayıs 2016 yılında çıkartmış uluslararası e-dergi niteliğinde bir dergidir.

ASRJournal dergisi adına ilk günden itibaren bizlere emek veren yönetim kurulu, danışmanlık kurulu yayın kurulunda yer alarak bizlere destek olan hocalarımıza, çalışmalarını kendi uzmanlık alanlarına göre değerlendirip hızlı bir şekilde bizlere dönüş yapan hakemlik kurulumuzdaki bilim adamlarına vermiş oldukları destek ve katkılardan dolayı teşekkür ederim.

ASRJournal dergisi dünyanın çeşitli ülkelerinde görev yapan akademisyenleri ve araştırmaları kendi bünyesinde bir arada görmekten dolayı mutluluk duyacaktır. Bu nedenle de siz değerli bilim insanlarını yaygın, danışma, hakem veya yazar olarak aramızda görmekten de mutluluk duyacağımızı ifade etmek isterim.

Akademik çalışmalarınızda kolaylıklar dileyerek, ASRJournal dergisi olarak vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Doç. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA

JOURNAL ADMINISTRATION / DERGİ YÖNETİMİ

Editör/ Editor	
Associate Prof. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics / Kirghizistan
Disciplines Editor/Disiplin Editörleri	
Professor Mehdi TEHRANI	Psychiatry- Columbus State University
Professor Milind SATHYE	Finance- University of Canberra
Professor Ayslu B. SARSEKENOVA	Social Sciences- Orleu National Development Inst
Professor Mustafa TALAS	Sociology- Omer Halisdemir University
Prof.Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	Educational Sciences-AI - Farabi Kazak National University
Professor Fikret SOYER	Sport- Sakarya University
Professor Ali İhsan ÖZTURK	Chemistry-Korkutata University
Professor Dr. Fatos UKAJ	Econometrics- Prishtina University
Professor Hasan BERKANT	Educational Sciences-Yozgat University
Professor Unal ÖZDEMİR	Geography-Kastamonu University
Professor Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University
Professor Dr. Jean-Marc TROUILLE	Economics- Bradford University
Foreign Language Linguist/Yabancı Dil Uzmanı	
Dr. Gulsum VEZİR OĞUZ	İstanbul Gelişim University
Index Supervisor / İndeks Sorumlusu	
Natalia SEYJOWSKA	

ADVISORY BOARD / DANIŞMA KURULU

Prof.Dr. Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University
Prof. Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M. Auezov South Kazakhstan State University
Prof.Dr. Afağ SADIKOVA	Baku State University
Prof. Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Prof.Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	AI - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Abdıkalk KUNİMJAN	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics
Prof.Dr. Amanbay MOLDİBAEV	Taraz State Pedagogical University
Prof.Dr. Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University
Prof.Dr. A.S. KİDIRŞAYEV	Makhambet U. Batı kazakistan devlet üniversitesi
Prof.Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute
Prof. Dr. Babak QURBANOV	Gaziantep University
Prof.Dr. Bahit KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University
Prof.Dr. Bakit OSPANOVA	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University
Prof.Dr. Cynthia CORREA	Sao Paulo University
Prof. Dr. Daniyal KİDİRNIYAZOV	Dagestan Russian Academy of Sciency
Prof.Dr. Dinarakhan TURSUNALİEVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics
Assoc. Prof. Dr. Erbay T.	Taraz State University
Assoc. Prof. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Flera SAYFULİNA	Kazan (Privolzhsky) Federal University
Prof. Dr. Gulfira ABDULLİNA	Bashkir State University
Prof.Dr. Gulşat ŞUGAYEVA	Dosmukhamedov Atyrau State University
Prof.Dr. Jun NAGAYASU	Tohoku University
Prof. Dr. K. N. Zhailybay	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Latkin A. PAVLOVIC	Vladivostok Economic of State University
Prof.Dr. Mahabbat OSPANBAEVA	Taraz State Pedagogical University
Prof.Dr. Maha Hamdan ALANAZİ	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh
Prof.Dr. Mahbub Ul ALAM	Bangladesh Islami University
Prof.Dr. Maira EŞİMBOLVA	Kazakhstan Narkhoz University
Prof.Dr. Maira MURZAHMEDOVA	AI - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Maryam ARPENTYEVA	Kaluga State University
Prof.Dr. Merina B. VLADİMIROVNA	Vladivostok State University of Economics
Prof.Dr. Mavlyanov ABDİGAPPAR	Kyrgyzstan Elaralık University
Prof. Dr. Maryash KADRALİNOVA	Kostanay College of Social Adaptation
Prof.Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ	University of Eurasia
Prof.Dr. Muhammad Ismaeel RAMAY	Bahria University
Prof. Dr. Muhabbat KURBANOVA	Tashkent State University
Assoc. Prof. Murat BİLGİN	International Travnik University
Prof. Dr. Mustafa BİLALOV	Dagestan State University
Prof.Dr. Nadejda HAN	E.A. Buketov Karaganda State University
Prof. Dr. Nazim HÜSEYİNLİ	Baku Avrasia University
Prof.Dr. Nigar GOZALOVA	Azerbaijan National Science Academy
Prof. Dr. Nikolay KOZHEVNIKOV	North-Eastern Federal University
Prof.Dr. Nobuaki TAKEDA	Sapparo City University
Prof.Dr. N.N. KERMANOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Olga PAVLOVSKAYA	Kuban State Agrarian University
Prof.Dr. P.S. PANKOV	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Rövşen MEMMEDOV	Sumgayit State University
Prof.Dr. Ramazan KHALİFE	El Ezher University
Prof. Dr. Ramil VALEYEV	Kazak State University
Prof. Dr. Rinat GATAULLİN	Ufa State University
Prof.Dr. Rustem KOZBAGAROV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Prof.Dr. Ryo YAMADA	Sapparo City University

Prof. Dr. Talgat DANİYAROV	Akhmed Yesevi University
Prof. Dr. Vera DANİLOVA	North-Eastern Federal University
Prof.Dr. Yang ZİTONG	Wuhan University
Assoc. Prof.Dr. Zaituna DUDAREVA	Bashkir State University
PUBLICATION BOARD / YAYIN KURULU	
Assoc.Prof.Dr. Ahmet KULAŞ	Al - Farabi Kazak National University
Assoc.Prof.Dr. Ahmed LİD	El Ezher University
Prof. Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M.Auezov South Kazakhstan State University
Prof.Dr. Alia R. MASALİMOVA	Al - Farabi Kazak National University
Prof. Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Assoc. Prof. Dr. Akmarzhan AKYZHANOVA	International Information Technology University
Prof.Dr. Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University
Assoc. Prof. Dr. Assem SAGATOVA	Karaganda State Technical University
Assoc.Prof.Dr. Bazarhan İMANGALİYEVA	K.Zhubanov Aktobe State Regional University
Assoc.Prof.Dr. Bekzhan B. MEYRBAEV	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Botagul TURGUNBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc.Prof.Dr. B.K. ZAYADAN	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Elena Belik VENIAMINOVNA	Vladivostok State University of Economics
Prof.Dr. Fujimaki HARUYUKI	Tottori University
Prof.Dr. George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute
Prof.Dr. G.I. ERNAZAROVA	Al - Farabi Kazak National University
Assist.Prof.Dr. Gülbahar ATASEVER	Muğla Sıtkı Koçman University
Prof.Dr. Gulmira ABDİRASULOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Güzeliye HAZİYEVA	G. İbrahimov Language, Literature and Art Institute
Assoc. Prof. Dr. G.BAİMUKHAMEDOVA	Kostanay Social-Technical University
Prof.Dr. Gulzar İBRAHİMOVA	Baku Eurasian University
Prof.Dr. Ghulam DASTGEER	Pakistan Air University
Prof.Dr. İsaevna URKİMBAEVA	Abilay Han International Relations University
Assoc. Prof. Dr. İlnur ZAKİYEV	Bashkir State University
Prof.Dr. K.A.TLEUBERGENOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Kalemkas KALİBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Karligash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Keles Nurmaşılı JAYLIBAY	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc.Prof.Dr. Kenes JUSUPOV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Prof.Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Nagbdu KAMAROVA	Yessenov University
Assoc. Prof. Dr. Rasul İMAMKULOVA	Termez State University
Assoc. Prof. Dr. Rozaliya BAYAZİTOVA	Bashkir State Pedagogical University
Assoc. Prof. Dr. Ruzikul MUSTAFAKULOVA	Termez State University
Prof.Dr. Susin Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Prof.Dr. Shigeko KAMİSHİMA	Sapparo City University
Prof.Dr. Şara MAJİTAYEVA	E.A. Buketov Karaganda State University
Prof.Dr. Takashi HASUNI	Sapparo City University
Prof.Dr. Tsendiin BATTULGA	Moğolistan State University
Prof.Dr. T.O. ABİSEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Tughral YAMIN	Pakistan National University Of Science
Prof.Dr. Ulbosın KIYAKBAEVA	Abay Kazak National Pedagogical University
Prof.Dr. Usam Faruk İMAM	El Ezher University
Prof.Dr. Vera ABRAMENKOVA	Institute of Family and Educational Studies in Russia
Prof.Dr. Vladimir VISLİVİY	National Technical University of Ukraine
Assoc.Prof.Dr. Yoshio KANAZAKI	Tohoku University
Prof.Dr. Wakako SADAHIRO	Sapparo City University
Prof.Dr. Wali RAHMAN	Sarhad University of Science & Information
Assoc.Prof.Dr. A. Salih ABDULVEHHAB	El Ezher University
Assoc. Prof. Dr. Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University
Assoc.Prof.Dr. Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University
REFeree LIST / HAKEM LİSTESİ	
Prof.Dr. Asım ÇOBAN	Amasya University
Prof.Dr. İsmail TÜRKÖĞLU	Mimar Sinan Fine Arts University
Prof.Dr. Şükrü ADA	Bursa Uludağ University
Associate Prof.Dr. Muharrem Kürşad YANGİL	Kütahya Dumlupınar University
Associate Prof.Dr. Güneş SALI	Yozgat Bozok University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLİOĞLU	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Associate Prof.Dr. Talat AYTAN	Yıldız Teknik University
Assist.Prof.Dr. Barış ERİÇOK	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Assist.Prof.Dr. Murat Han ER	Atatürk University
Assist.Prof.Dr. Sinem ERAY	Bahçeşehir University
Assist.Prof.Dr. Sonat BAYRAM	Trakya University
Assist.Prof.Dr. Tekin Bayrak	Karamanoğlu Mehmetbey University
INDEXED / İNDEKSLER	
ICI Journals Index Copernicus	
SOBİAD Atf Dizini	
Directory of Research Journals Indexing	
International Institute Of Organized Research (I2OR)	
Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD Index)	
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)	
International ResearchBible (Academic Resource Index)	

Social Science Research Network (SSRN)

Active Search Results Engineer (ASR)

Ahmet Üstün & Turgay Ceyhan

Öğretmenliğe Geri Dönen Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri
Teacher's Opinions On The Problems Experienced By School Principals Going Back To Teaching
2626-2633

Arzu Kılınç

Ankara Etnoğrafya Müzesi'nin Ulus Kimliğinin İnşasındaki Yeri ve Müze Müdürü Dr. Hâmit Zübeyr (Koşay) (1897-1984)
The Role of the Ethnography Museum of Ankara in the Construction of Nationa Identity and the Museum's Director Dr. Hâmit Zübeyr (Koşay)(1897-1984)
2634-2651

Sümeyya Kurt; Emre Ceylan; Ahmet Bodur & Gözde Yüksel

Dijital Dönüşüm ve Öğrenci Değerleri Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma
Digital Transformation and Its Impact on Student Values: A Research Based on Teachers' Views
2652-2662

Dilara Koca Arköse & Ahmet Üstün

Ailelerin Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine Yönelik Karşılaştığı Sorunlar
Problems Facing Families in Education of Gianted Children
2663-2670

Vuslat Oğuz Atıcı; Ayşe Kurtay; Hatice Demirel & Merve Koyuncu

Pandemi Sürecinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyunlarına Etkisi
Effects of the Pandemic Process on Preschool Children's Games
2671-2677

Furkan Batur

Türkiye'deki Deniz Kazaları Üzerine Bir Değerlendirme: Dumlupınar Faciası Örneği
Maritime Accidents in Turkey an Evaluation on it: The Case of the Dumlupınar Disaster
2678-2683

Kainat Özpolat & Mehmet Alp Doğan Erciş

Çağdaş Resim ve Afiş Sanatına Henri'de Toulouse Lautrec'in Etkileri
The Effects of Henri De Toulouse Lautrec on Contemporary Painting and Poster Art
2684-2691

Zekerya Batur & İbrahim Ünal

Çizgi Filmlerde Türkçenin Söz Varlığı: Kral Şakir Örneği
Vocabulary of Turkish in Cartoons: Kral Şakir Example
2692-2711

Şükrü Uyar

İklim Krizi Karşısında İnfomal Eğitimin Önemi
The Importance Of Infomal Education Against The Climate Crisis
2712-2717

Öğretmenliğe Geri Dönen Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teacher's Opinions On The Problems Experienced By School Principals Going Back To Teaching

ÖZET

Okul müdürlerinin yürüttükleri yöneticilik görevlerinin sona ermesiyle bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bu yaşanan sorunlar örgütü olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; öğretmenliğe geri dönen okul müdürlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek ve olası çözüm yolları ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak olgubilim (fenomenoloji) deseni ile oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, resmi okullarda müdürlük görevini yapıp öğretmenlik görevine dönen 10 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma, veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğine göre analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar öncelikle öğretmenlik mesleğine dönüşte karşılaşılan sorunları; ders hazırlığı, hayal kırıklığı ve boşluk- bocalama şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcılar müdürlükten öğretmenliğe dönmenin sağladığı avantajları; stresten uzaklaşma, aileye zaman ayırma ve özgürlük hissi şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcılar müdürlükten öğretmenliğe dönüşte karşılaşılan sorunların üstesinden gelmesi için aileye daha çok zaman, kişisel gelişime önem ve hayatla barışık olma şeklinde birtakım önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Müdürü, Öğretmenliğe Dönen

ABSTRACT



There are some problems with the end of the managerial duties of school principals. These problems affect the organization negatively. In this context, the aim of the study is; The aim of this study is to determine the opinions of school principals who return to teaching about the problems they experience and to reveal possible solutions. The research was created with the phenomenology pattern using the qualitative research method. The study group of the research was determined by the easily accessible sampling technique within the framework of the purposeful sampling method. The study group of the research consisted of 10 teachers who worked as principals in public schools and returned to teaching. The research was conducted with a semi-structured interview form, one of the data collection tools. The obtained data were analyzed according to the descriptive analysis technique. When the data obtained from the research is analyzed, the participants firstly; the problems encountered in returning to the teaching profession; lesson preparation, disappointment and emptiness-confusion. Participants; the advantages of returning from principalship to teaching; stress relief, spending time with family and feeling of freedom. The participants made some suggestions such as more time to the family, importance of personal development and being at peace with life in order to overcome the problems encountered in returning from being a principal to a teacher.

Keywords: Teacher, School Principal, Returning To Teaching

GİRİŞ

Türkiye’de gerek eğitim yönetiminde olsun gerekse kamu yönetimindeki tüm alanlarda olsun göreve başlarken, geldiği görevde yükselirken veya farklı görevlerde yükselirken; o görevi hak edip kendi layığıyla geldiği görevini adanetli şekilde yapan yöneticilerin gelmesi çok büyük bir istek haline gelmiştir. Bilhassa devlet kadrolarında bulunan yöneticilerin daha adil ve liyakat ehli biri olması genel kabul gören bir haldir. Yıldız (2016), yönetim sisteminin kalitesinin artması için gerekli görülen ilkelerin göz önünde bulundurulduğunda liyakat kavramının zihinlere ilk gelen kavram olduğunu belirtmiştir.

Okulların başarılı olmasında liyakat ve lider özelliklerine sahip okul müdürlerinin olması çok önemli etken haline gelmiştir (Shannon & Bylsma, 2007). “Bir okul, müdürü kadar okuldur” (Açıklalın & Özkan, 2015) şeklindeki tabirler bir okul müdürünün okul için ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenler de bir okulun etkili ve başarılı olması noktasında kaliteli öğretimi direkt olarak etkileyen bir başka öğedir. Öğretmenin girdiği derslerde yeterli oluşu öğrencilerin derse karşı olan başarılarına etki eden öğelerden en önemlisi şeklinde tanımlanmaktadır (Germann, 1988). Okul müdürleri ve öğretmenlere yüklenen önem, Türkiye’de okul müdürlerinin yetiştirilip yöneticilik görevine atanması noktasında sistematik bir yöntem izlenmemiştir. Toplumda öğretmenlerin yetersiz oldukları şeklindeki problemler sürekli olarak konuşulmaktadır.

Ahmet Üstün ¹ 
Turgay Ceyhan ² 

How to Cite This Article

Üstün, A. & Ceyhan, T. (2023). “Öğretmenliğe Geri Dönen Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:49; pp:2626-2633. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68028>

Arrival: 28 January 2023
Published: 31 May 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Prof. Dr. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya, Türkiye

² Polis Memuru ve Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya, Türkiye

Okul yöneticilerinin gerek Türkiye’de gerekse dünyada olsun seçilmeleri ve yetiştirilmeleri sürekli tartışma konusu haline gelmiştir (Myung vd., 2011; Pounder, 2011; Hale & Moorman, 2003; Balcı, 2002; Çelik, 2002; Grogan & Andrews, 2002). Okul yöneticisi olmak istemelerinin gerekçeleri olarak liderlik yapmak istemeleri (Winter vd., 2001), yöneticiliğini yaptığı okulu başarılı ve örnek okul yapma isteği (Köse & Erginer, 2011), öğrencilerde saklı bulunan cevherleri ortaya çıkarma (Sharp vd., 2002), okullarını diğer okullara kıyasla daha cazip kılmak (Malone vd., 2000) vb. şeklindeki beklenti ve istekler sıralanabilir. Okul yöneticiliğine isteyerek geçen öğretmenler, iş yükünün çok fazla olması (Zeitoun & Newton, 2002), yöneticilikte özerkliğin olmayışı (Cerit, 2006) vb. gerekçelerle umduklarını bulamadıklarından yöneticilik görevini bir süre yaptıktan sonra öğretmenliğe geri dönmektedirler. Bir çok ülkede okul yöneticisi bulmakta sorunlar yaşanmakta, yöneticiler kendilerine tanınan sürelerden çok önce görevlerinden ayrılmaktadır. Bu durumun gerekçeleri olarak ise yöneticilik görevinin karmaşık olması (Krüger vd., 2005), yöneticiliğin sorumluluğunun fazla olması (Howley vd., 2005) gibi etkenlerle okul yöneticiliğine olan istekleri giderek azalmaktadır (Cooley & Shen, 2005). Shen vd. (2005), ABD’de bulunan okullardaki müdür sayısının sürekli azalmasını ciddiye alınması gereken bir sorun olarak görürken; Gates vd. (2003), okullardaki yönetici pozisyonunda bulunan konumlara dair olan kaygılara vurgu yaparak:

- ✓ Okuldaki görevlerini bırakan yöneticilerin sayısının arttığı,
- ✓ Görevlerini bırakan yöneticilerden oluşan boşluğu doldurmanın zorlaştığı,
- ✓ Göreve yeni gelen yöneticilerin başarı elde etmek adına yeterli becerilerinin bulunmadığını belirtmektedirler.

Benzer şekilde Daniel vd. (1994), araştırmalarını eğitim yönetimi alanında yapan kişilerin, ilerleyen süreçte okullarda yöneticilik yapacak kişi bulma noktasında sıkıntı yaşanacağını tahmin ettiklerini vurgulamaktadır.

Eğitim yapan kurumlarda öngörülen hedeflere ulaşmada liyakatlı insanların işin başında olmaları çok önem arz etmektedir (Cunningham & Cordeiro, 2000). Dünya genelinde çoğu ülkede okul müdürlüğü için yönetici bulmak bir sorun iken Türkiye’de yaklaşık olarak her beş öğretmenden biri yönetici olmak istemektedir. Öğretmenlikten kaçış yolu olarak yorumlanabilecek olan yöneticilik, Türkiye’de yönetici ile öğretmenlerin ne şartlarda çalıştıklarını değerlendirme açısından önem arz etmektedir. Aksu (2004), öğretmenlerden hayallerindeki öğretmenliği yapamayanların sayısının hiç de azımsanmayacak miktarda olduğunu vurgulamaktadır. Shen vd. (1999), mesleğe giriş, bireyleri meslekte tutmak ve okullardaki eğitim niteliğinin etkili olması motive edici faktörlere bağlı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerle yönetici pozisyonunda bulunanların mesleklerini neden tercih ettikleri konusunun araştırılıp incelenmesi önem arz etmektedir.

Türkiye’deki eğitim alanında bulunan mevcut yöneticilik bir görevlendirme tarzındadır. Yönetici olmak isteyen öğretmenler, sınavlarda başarı elde edip bazı şartları yerine getirdikten sonra yönetici olup bu görevi belirlenmiş süreler içerisinde yürütmektedirler. Bu görevi yaparken de ne öncesinde ne de yöneticilik süresince herhangi bir eğitim almamaktadır. Öğretmenlik görevini yürütenlerle yöneticilik görevinin yürütenler birbirlerinden farklı işleyiş içerisinde olduklarıdır. Bursalıoğlu (2011) Türkiye’de öğretmenlik göreviyle yöneticilik görevlerinin karıştırıldığını, hatta yönetici pozisyonunda bulunan okul müdürlerinin bu karışıklığı kesin olarak birbirinden ayırt edemediğini ifade etmektedir. Aslında yöneticiliğin öğretmenlikten çok farklı bir pozisyon olduğu fakat yine de bunlar arasında birtakım rol çatışmalarının olabileceği bir başka çalışmada vurgulanmaktadır (Loder, 2003). Rosovsky’un (1990) daha önce hiç öğretmenlik yapmadan yöneticilik görevini yapan ve sonradan öğretmenliğe dönen bireylerin öğretmenlik görevini tam anlamıyla yapamayacaklarını belirtmesi rol çatışmasına örnek teşkil etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri ile öğretmenlerin bu iki kavram arasındaki görev değişimlerinde bazen problemler yaşamaktadırlar. Çalışması yapılan bir araştırmada (Akman, 2016), yöneticilik görevinden sonra öğretmenlik görevine dönen bireylerin maddi açıdan birtakım zorluklarla karşılaştıkları ifade edilmiştir.

Uzun süre yöneticilik yapan okul müdürleri, öğretmenliğe döndükleri zaman gerek örgütsel gerekse bireysel anlamda birtakım sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Yönetmelik gereği belirli bir süre derslere girse de fiili olarak öğretmenlik görevinden uzak olup daha sonra birdenbire sınıf ortamıyla karşılaşması bazı sıkıntılara kapı aralamaktadır. Kendilerini sürekli yönetici olarak yetiştiren okul müdürleri, öğretmenliğe geçiş sürecinde uyum sorunu yaşamaktadır. Yöneticilikten fiili olarak öğretmenlik görevine dönenlerin yaşadıkları psikolojik ikilemi araştıran çalışmalar pek mevcut değildir. Türk eğitim sisteminde son yıllarda birtakım değişikliğe maruz kalan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Okul Yönetici Yönetmeliği” de düşünüldüğünde araştırma daha da önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, okul müdürlüğünden öğretmenliğe dönen bireylerin bu süreçteki düşünce ve psikolojilerini ortaya koyma noktasında yol gösterebilir. Okul müdürlüğü görevini uzun süre yapan öğretmenlerden en üst seviyede verim alınabilmesi için bazı sistemler geliştirilebilir (Akman, 2016).

05.02.2021 tarihinde yayımlanan 31386 sayılı Resmi Gazetede (R.G.) “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik” çerçevesince okul müdürlüğüne görevlendirme birkaç şekilde yapılmaktadır. Bunlar görev süresini uzatma, ilk defa veya tekrardan görevlendirme şeklinde dört yıllık olarak yapılmaktadır. Okul müdürlüğü görev süresinin uzatılması, yapılan değerlendirme neticesinde 100 tam puandan en az 60 puan almak suretiyle yapılmaktadır. İlk defa veya yeniden yönetici olarak görevlendirme için

yönetici adaylarına, oluşturulan komisyon tarafından puan verilmek suretiyle yapılmaktadır. Puanı en yüksek olan adaydan başlanarak boş kadro sayısının üç misli aday yapılacak olan sözlü sınava davet edilir, bu sınavda en az 60 puan alanlar başarılı kabul edilir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021). Bazen belirlenen yasal süreleri dolmadan da okul müdürleri yöneticilik görevlerinden alınabilmektedir. Ülke genelinde yaklaşık 7000 okul müdürünün görevden alındığı ifade edilmektedir (<http://www.cnnturk.com>). Okul müdürlüğü görevinden alınıp öğretmenliğe geçenlerin bir kısmı kendi okullarında bir kısmı ise başka okullarda öğretmenlik görevine başlamışlardır.

Okul müdürlüğü yaptıktan sonra öğretmenliğe dönen bireylerin eğitim öğretim sürecine adaptasyonunda birtakım sorunlar yaşanabilir. Uzun yıllar sonra yöneticilikten öğretmenliğe geçişlerde öğretmenlik mesleğine karşı yabancılaşma, kendini yetersiz görme, motivasyonun düşük olması, kaygı ve strese maruz kalma gibi problemler belirebilir. Bu problemler de hem öğretmenin sınıfta yapacağı öğretimi hem de öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyebilir. Bu noktalar göz önüne alındığında okul müdürlüğü görevinden öğretmenliğe dönüş hususunda araştırma neticelerinin ortaya konması önem arz etmektedir. İlgili alan yazın araştırması yapıldığında Türk Eğitim Sistemi açısından öğretmenlerin okul yöneticiliği görevini yaparken karşılaştıkları zorluklarla ilgili birtakım araştırma yapılmış olsa da (Akçadağ, 2014; Çinkır, 2010; Demirtaş & Özer, 2014; Koşar vd., 2013; Memduhoğlu & Meriç, 2014; Memişoğlu & Ekinci, 2013; Sağır & Emişoğlu, 2013; Taşdan vd., 2013; Turan vd., 2012) okul yöneticiliği görevinden sonra öğretmenliğe geçen bireylerin öğretmenlik yaparken karşılaştıkları sorun ve çözüm yollarıyla ilgili yapılmış çalışmaların sayısının çok az olduğu görülmektedir (Akman, 2016; Coşkun-Demirpolat, 2016). Bu bağlamda düşünüldüğünde hazırlanan araştırmadan elde edilecek olan verilerin alan yazındaki eksikliği gidermesi ayrıca eğitim konusuna dair politika yapanlar için veri kaynağı teşkil etmesi beklenebilir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenliğe geri dönen okul müdürlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen bakış açısını yansıtmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- ✓ Öğretmenlik mesleğine dönüş yaptığında hangi sorunlarla karşılaşmışlardır?
- ✓ Okul müdürlüğünden öğretmenliğe dönmenin sağladığı avantajlara dair düşünceleri nelerdir?
- ✓ Okul müdürlüğünden öğretmenliğe dönerken karşılaştığı sorunları aşmak için neler yapmaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem kısmında araştırma yöntemi, araştırma deseni, araştırma grubu, verilerin toplanması ve analizi başlıkları altında açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırma; algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir anlayış ortaya koyup nitel veri toplama tekniklerinden gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi teknikler kullanılarak ele alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırma Deseni

Bu çalışmada okul müdürlerinin görevden alınıp fiili olarak öğretmenliğe dönüşleri sürecindeki görüşleri betimleyici bir yaklaşımla incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Yıldırım & Şimşek (2005) olgu bilim desenini, “farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” biçiminde tanımlamaktadır. Araştırma görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 05.02.2021 tarihinde R.G.’de yayımlanan 31386 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik” kapsamında 2022-2023 eğitim öğretim döneminde görevden alınan 10 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğini, Stewart & Cash (1985) ciddi bir amaç için yapılan ve önceden hazırlanmış, soru sorma ve yanıtlama yöntemine dayalı olacak şekilde etkileşimli ve karşılıklı yapılan bir süreçtir (akt. Yıldırım & Şimşek, 2005). Çalışma grubunda bulunan katılımcılar “amaçlı örnekleme” yaklaşımıyla tespit edilmiştir. Amaçlı örnekleme Creswell & Plano Clark (2015) “Araştırmacıların çalışmalarında inceledikleri temel fenomen ya da anahtar kavram hakkında deneyimi olan ve bilinçli olarak seçilen kişilerden meydana gelir” olarak tanımlamaktadırlar. Araştırmaya konu olan katılımcıların hepsinin de öğretmenlikten önceki son görevi okul müdürlüğüdür. Katılımcıların kimliklerini ortaya çıkarmamak için katılımcılara kod isimler verilmiştir. Kodlamalar K1, K2,..... ve K10 şeklinde adlandırılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Sıra	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Eğitim Seviyesi	Çalışma Alanı
Katılımcı 1	Erkek	21-25 Yıl	Y.Lisans	Öğretmen
Katılımcı 2	Kadın	21-25 Yıl	Lisans	Öğretmen
Katılımcı 3	Erkek	16-20 Yıl	Lisans	Öğretmen
Katılımcı 4	Erkek	25-30 Yıl	Lisans	Öğretmen
Katılımcı 5	Erkek	16-20 Yıl	Lisans	Öğretmen
Katılımcı 6	Erkek	16-20 Yıl	Y. Lisans	Öğretmen
Katılımcı 7	Erkek	16-20 Yıl	Lisans	Öğretmen
Katılımcı 8	Erkek	21-25 Yıl	Y. Lisans	Öğretmen
Katılımcı 9	Erkek	16-20 Yıl	Y. Lisans	Öğretmen
Katılımcı 10	Erkek	21-25 Yıl	Lisans	Öğretmen

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %90'ı (9 kişi) erkek, % 10'u (1 kişi) kadın katılımcıdır; mesleki deneyimleri %50'si (5 kişi) 16-20 yıl, %40'ı (4 kişi) 21-25 yıl, %10'u (1 kişi) 25-30 yıl arasında değişmekte; %60'ı (6 kişi) yüksek lisans eğitimi mezunuyken % 40'ı (4 kişi) lisans eğitimi tamamlamış durumda; tüm katılımcıların öğretmen olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması Ve Analizi

Araştırma soruları hazırlanırken görevden alınan okul müdürlerinin öğretmenlik sürecinde yaşadıkları değişimlerin tespit edilmesi amacıyla alan yazın incelemesi yapılmıştır. Form soruları yöneticilerin, öğretmenlikteki ilk fiili yaşantılarında karşılaştıkları sıkıntıları ve olumlu anlamdaki farklılıkları tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bunun için görüşme formundaki sorular daha önce yöneticilik yapanların psikolojik durumlarını etkileyebilecek değişimleri belirleme amacıyla oluşturulmuştur. Değişimlerin tespitinin sağlıklı yapılması benzer durumlarda daha isabetli planlamanın yapılmasına kaynaklık edecektir. Araştırmadan elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. İki farklı okul müdürü ile yüz yüze yapılan görüşmede hazırlanan sorulara ilişkin görüşleri alınmış ve alanından uzman bir kişi tarafından sorular gözden geçirilmiştir. Yapılan dönütler neticesinde sorular bir Türkçe öğretmeni tarafından anlam ve ifade bozukluğu yönünden incelenerek gerekli düzenlemeler yapıp forma son şekli verilmiştir. Katılımcılar görüşme öncesinde araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Kendileri için en uygun zamanda görüşme formundaki sorular yöneltilmiştir. Her bir katılımcı ile yapılan görüşme 30 dakika kadar sürmüştür.

Yapılan görüşme ve çalışmalar neticesinde ulaşılan veriler betimleyici teknikle analiz edilmiştir. Bu tekniğin kullanılmasının amacı, ulaşılan verilerin önceden ortaya konulmuş temalara göre özetlenerek değerlendirilmesidir. Bu teknikte araştırmacı doğrudan alıntılara yer vererek katılımcıların görüşlerini dikkat çekici bir hale getirebilir. Bundaki amaç, elde edilen verilerin uygun bir şekilde düzenlenip yorumlanmasına imkan sağlamaktır (Altunışık vd., 2001; Yıldırım & Şimşek, 2005). Ayrıca Şimşek & Yıldırım (2011) betimsel analiz tekniği ile öncelikli olarak elde edilen verilerin sistemli ve açık biçimde betimlenmesini, sonra ise neden-sonuç ilişkisi içerisinde bir sonuca varılacağını belirtmişlerdir.

Nitel araştırma ile ulaşılan veriler, genellikle araştırma probleminin etrafıca tespit edilmesini ve anlaşılmasını kolaylaştırır. böylelikle nitel araştırmada ulaşılan verilerin tamamıyla rapor edilmesi gerekmektedir. Bilhassa kodlardaki farklılıkların nasıl bir araya getirildiği, bu kodlardan kategorilere ulaşıma şekli ayrıca kategorilerin temaları ortaya çıkarma işlemi nitel araştırmada kesinlikle yer almalıdır. Bu yöntemle araştırmaların hem geçerliği hem de güvenilirliği ve tutarlılığı artmış olur (Mallat, 2007).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenliğe geri dönen okul müdürlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin elde edilen verilere yer verilmiştir. Yapılan çalışmalar neticesinde elde edilen veriler araştırma sorularına göre analiz edilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu, "Öğretmenlik mesleğine dönüş yaptığında hangi sorunlarla karşılaşmışlardır?" şeklindedir. Bu soruya ilişkin veriler analiz edildiğinde katılımcıların birinci soruya ilişkin algılarını sırasıyla; ders anlatmaya hazırlanma, hayal kırıklığı ve boşluk-bocalama şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlik Mesleğine Dönüşte Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Algılar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Ders Hazırlığı	5	38	"Öğrencilerime ders anlatırken daha rahat hazırlanıp anlatıyorum." (K6)
2	Hayal Kırıklığı	4	31	"Birçoğunda başarılı oldum ama bazılarında ise prosedürlere takılıp kaldık, hayal kırıklığına uğradık gibi." (K10)
3	Boşluk ve Bocalama	4	31	"İlk başlarda insan boşluğa düşer gibi oluyor ama aile desteği bu süreçte çok önemli." (K1)
	Toplam	13	100	

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılanların, öğretmenlik mesleğine dönüşte karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları; %38 oranında “ders hazırlığı”, %31 oranında “hayal kırıklığı” ve yine %31 oranında “boşluk ve bocalama” şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu olarak, “Okul müdürlüğünden öğretmenliğe dönmenin sağladığı avantajlara dair ne düşünmektedirler?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin veriler analiz edildiğinde katılımcıların ikinci soruya ilişkin algılarını sırasıyla; stresten uzaklaşma, aileye zaman ayırma ve özgürlük hissi şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3: Müdürlükten Öğretmenliğe Dönmenin Sağladığı Avantajlara İlişkin Algılar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Stresten Uzaklaşma	5	50	“O stresten uzaklaşınca çok rahatladığımı, üstümden ağır bir yükün kalktığımı hissettim.” (K2)
2	Aileye Zaman Ayırma	3	30	“O yüksek tempo kendime ve aileme olan zamanı bitirmeye başlayınca yapamayacağımı anladım ve bıraktım.” (K3)
3	Özgürlük Hissi	2	20	“Yoğunluğum azaldığı için daha huzurluyum. Kendimi adeta bir kuş gibi özgür hissediyorum.” (K7)
	Toplam	10	100	

Tablo 3’te görüldüğü üzere araştırmaya katılanların, müdürlükten öğretmenliğe dönmenin sağladığı avantajlara ilişkin algıları; %50 oranında “stresten uzaklaşma”, %30 oranında “aileye zaman ayırma” ve %20 oranında “özgürlük hissi” şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusu olarak “Okul müdürlüğünden öğretmenliğe dönerken karşılaştığı sorunları aşmak için neler yapmaktadırlar?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevapların analizi sonucunda katılımcıların üçüncü soruya ilişkin algılarını sırasıyla; aileye daha çok zaman, kişisel gelişime önem ve hayatla barışık olma şeklinde sıralanmıştır. Sıralamaya ilişkin bulgular aşağıda tablo olarak verilmiştir.

Tablo 4: Müdürlükten Öğretmenliğe Dönüşte Karşılaşılan Sorunların Üstesinden Gelinmesine Yönelik Öneriler

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Aileye Daha Çok Zaman	4	36	“Bu yoğunluğun içerisinde aile unutulmamalı, belki daha fazla zaman ayrılmalı.” (K6)
2	Kişisel Gelişime Önem	4	36	“Bizler bu olumsuz görünen durumlara karşın yeni öğretim teknikleriyle kendimize bir şeyler katmalıyız ki meslek daha cazip olsun.” (K2)
3	Hayatla Barışık Olma	3	27	“Ama yine de bence insanlar hayatta kendileriyle barışık olmalı ta ki o zor süreçleri atlatabilsinler.” (K3)
	Toplam	11	100	

Tablo 4’e göre araştırmaya katılanların, müdürlükten öğretmenliğe dönüşte karşılaşılan sorunların üstesinden gelinmesi için neler yapılmasına yönelik görüşleri; %36 oranında “aileye daha çok zaman”, yine aynı oranda %36 ile “kişisel gelişime önem” ve %27 oranında “hayatla barışık olmak”, şeklinde sıralanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada katılımcıların öğretmenlik mesleğine dönüşte karşılaşılan sorunları; ders hazırlığı, hayal kırıklığı ile boşluk ve bocalama olarak sıralanmıştır. İlgili literatür bulgularının çalışma bulgularını destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Kılınç vd., (2017), yapmış oldukları çalışmada öğretmenliğe geçen okul müdürlerinin; ders programına uyum sağlama, öğretmenlerle yönetici pozisyonundaymış gibi iletişime geçme, konuları zamanında yetiştirme ve okul yönetimiyle fikir birliğine varma konularında sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu durum çalışmamızın sonucuyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla okul müdürlüğü yaptıktan sonra öğretmenliğe dönenlerin sorun yaşamaları birçok çalışmada görülmüştür.

Bu çalışmada katılımcıların müdürlükten öğretmenliğe dönmenin sağladığı avantajları; stresten uzaklaşma, aileye zaman ayırma ve özgürlük hissi şeklinde sıraladıkları görülmüştür. Literatürde araştırmacılar müdürlükten öğretmenliğe dönmenin sağladığı avantajlar için; kendilerine, ailelerine ve öğrencilerine ayırdığı zamanın daha da arttığını ve sorumluk yükünün azaldığını belirtmişlerdir (Kılınç vd., 2017). Benzer konuyu içeren Coşkun-Demirpolat’ın (2016) araştırması da, müdürlükten tekrar öğretmenliğe dönmenin avantajlarını sıralarken iş yükü ve sorumluluğun azalması ve müdürlük deneyiminin öğretmenliğe dair daha kapsamlı bir görüş oluşturduğunu belirtmiştir. Başka bir araştırmaya bakıldığında, sorumluluk hissini azaltmasıyla araştırmaya katılanların serbest zamana daha fazla sahip oldukları için hem kendilerine hem de ailelerine daha fazla vakit ayırabildiklerini ifade etmişlerdir (Akman, 2016).

Katılımcılar, müdürlükten öğretmenliğe dönüşte karşılaşılan sorunların üstesinden gelinmesi için aileye daha çok zaman, kişisel gelişime önem ve hayatla barışık olma kavramlarını ifade etmişlerdir. Literatürde araştırmacılar, müdürlükten öğretmenliğe dönüşte karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilmek için, kitap okuduklarını, kişisel gelişime yoğunlaştıklarını, lisansüstü eğitime yöneldiklerini, öğretmenlerle fikir alışverişini yaptıklarını ve öğrenci velileriyle ortak çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir (Kılınç vd., 2017).

Araştırmacılar yukarıda belirtilen tartışmalar neticesinde bazı sonuçlara ulaşmışlardır. Bunlar:

- ✓ Katılımcılar müdürlükten öğretmenliğe dönüşü, ders anlatımına ön hazırlık yapılacağı için ek bir iş gibi görmektedirler.
- ✓ Okul müdürlüğü süresince birçok işte başarılı olan yöneticiler birtakım hedeflerini gerçekleştiremedikleri için hayal kırıklığı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.
- ✓ Müdürlükten öğretmenliğe dönüşün ilk aylarında kendilerini bir boşluğun içinde bulduklarını belirtmişlerdir.
- ✓ Müdürlüğün yoğun stresle dolu olduğunu belirtip öğretmenliğe dönmekle bu stresten uzaklaştıklarını vurgulamışlardır.
- ✓ Öğretmenliğe dönüş yaparak okul müdürlüğünün kendine mahsus yüksek temposundan sıyrılıp ailelerine daha fazla süre ayırdıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenliğe geri dönen okul müdürlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine dair derinlemesine bilgi almak amacıyla yapılan bu çalışmada araştırma bulgularından hareketle, birtakım öneriler belirtilmiştir:

- ✓ Tüm eğitimciler kendilerini kişisel olarak geliştirmeli.
- ✓ Görev ne kadar yoğun olsa da aileye gereken zaman ayrılmalı.
- ✓ Karşılaşılan sorunlara karşın daima çevremizle barışık olunmalı.
- ✓ Ayrıca katılımcı sayısının çoğaltılması, kadın çalışanların çalışmalarda daha çok yer alması, müdür yardımcılığından öğretmenliğe dönenlerin de katılımcı olarak çalışmada yer alması daha nitelikli çalışma ortaya çıkarabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A., & Özkan, M. (2015). Bir öğrenim çevresi olarak okulu yönetmek. Ankara: Pegem Akademi.
- Akçadağ, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Bakış Açılıyla Yöneticilerin Yetiştirilme, Atama ve Yer Değiştirmeleri; Sorunlar ve Çözümler. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 135-150.
- Akman, Y. (2016). Okul Yöneticilerinin Öğretmenliğe Dönüş Sürecine İlişkin Görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 319-334.
- Aksu, M. B. (2004). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilik Eğilimleri: Malatya İli Örneği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, 8.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Balcı, A. (2002). Türkiye'de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi, 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara: Bildiriler, ss. 327-329.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Görevlerinden Ayrılmalarına Neden Olan Faktörler. Muğla: 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Cooley, E. V., & Shen, J., (2005). Who Will Lead? The Top 10 Factors that Influence Teachers Moving into Administration. Jianping Shen (Ed.). School Principals, PP: 48-153. New York: Peter Lang.
- Coşkun-Demirpolat, B. (2016). Büyük göç: Okul Yöneticilerinin Öğretmenliğe Dönüşü. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(8), 127-150.
- Cunningham G.W., & Cordeiro, A.P. (2000). Educational Administration a Problem Based Approach. Needham: Allyn & Bacon.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi. (2. baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikalarına Yön Veren Temel Eğilimler. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara: Bildiriler, ss. 3-12.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. İlköğretim Online, 9(3), 1027-1036.
- Daniel, W.J., Huey, S.M., & Jill, B.C., (1994). The Supply and Demand Trends of Public School Principals and Administrators in Southwestern Louisiana: 1993-1997 (ERIC Document Reproduction Service No. ED375525).
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(1), 1-24.

- Gates, S.M., Jeanne, S.R., Lucrecia, S., Karen, E.R., & Catherine, H. C., (2003). Who is Leading Our Schools? An Overview of School Administrators and Their Careers. RAND Education, Pittsburg.
- Germann, P. J. (1988). Development of the attitude toward science in school assessment and its use to investigate the relationship between science achievement and attitude toward science in school. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(8), 689-703.
- Grogan, M., & Andrews, R., (2002). Defining Preparation and Professional Development for the Future. *Educational Administration Quarterly*, Vol: 38, No: 2, pp: 233-256.
- Hale, L.E., & Moorman, N.H. (2003). Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations. Washington, D.C.: Institute for Educational Leadership. <http://www.iel.org/pubs/preparingprincipals.pdf> adresinden 24.02.2011 tarihinde alınmıştır.
- Howley, A., Andrianaivo, S., & Perry, J. (2005). The Pain Outweighs the Gain: Why Teachers Don't Want to Become Principals. *Teachers College Record*, Vol: 4, No: 107, pp: 757-782.
- Kılınç, A.Ç., Koşar S., Er E., & Koşar D. (2017). Okul Yöneticiliği Görevinden Öğretmenliğe Dönüş: Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. 10(3), 53-73
- Koşar, S., Sezgin, F., & Aslan, H. (2013). Okul Müdürlerinin Resmî Görev Tanımlarının Dışında Olduğunu Düşündükleri İşlere İlişkin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 147-164.
- Köse, M.F., & Erginer, A. (2011). Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliği Tercih Nedenleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Sayı: II, ss: 123-146.
- Krüger, M. L., Eck, E., & Vermeulen, A., (2005). Why Principals Leave: Risk Factors for Premature Departure in the Netherlands Compared for Women and Men. *School Leadership and Management*, Vol: 25, No: 3, pp: 241-261.
- Loder, T. L. (2003). Is a principal still a teacher?: Role discontinuity in the lives of women administrators. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, April 2003.
- Mallat, N. (2007). Exploring consumer adoption of mobile payments—A qualitative study. *The Journal of Strategic Information Systems*, 16(4), 413-432.
- Malone, G.B., Sharp, W., & Thompson, C.J., (2000). The Indiana Principalship: Perceptions of Principals, Aspiring Principals and Superintendents. Chicago, IL: Paper Presented at the Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association, (ERIC Document Reproduction Service No. ED447076).
- Memduhoğlu, H. B., & Meriç, E. (2014). Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetiminin İşlevleri Bağlamında Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Temel Sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Memişoğlu, S. P., & Ekinci, Z. (2013). İlköğretim Okullarının Kurum Denetimi Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Denetmen Ve Yönetici Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 206-212.
- Myung, J., Loep, S., & Horng, E., (2011). Tapping the Principal Pipeline : Identifying Talent for Future School Leadership in the Absence of Formal Succession Management Programs. *Educational Administration Quarterly*, Vol: 47, No: 5, pp: 695-727.
- Pounder, G.D. (2011). Leader Preparation Special Issue: Implications for Policy, Practice, and Research. *Educational Administration Quarterly*, Vol:47, No: 1, pp: 258-267.
- Rosovsky, H. (1990). Üniversite: Bir dekan anlatıyor (Çev. Süreyya Ersoy). Ankara: TÜBİTAK.
- Sağır, M., & Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 39-56.
- Shannon, G. S., & Bylsma, P. (2007). Nine characteristics of high-performing schools: a research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning. USA: Washington Office of Superintendent of Public Instruction.
- Sharp, W., Malone, G.B., & Walter, K.J., (2002). What Motivates Someone to Become a Superintendent. Columbus, OH: Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, (ERIC Document Reproduction Service No. ED479800).
- Shen, J., Cooley, E.V., & Ruhl-Smith, D.C., (1999). Entering and Leaving School Administrative Positions. *International Journal of Leadership in Education*, Vol: 2, No: 4, pp: 353-367.
- Shen, J., Cooley, E.V., & Wegenke, G.L., (2005). Factors Influencing Application for the Principalship: A Comparative Study of Teachers, Principals, and Superintendents. Jianping Shen (Ed.). *School Principals*, PP: 169-178. New York: Peter Lang.

- Stewart, C. J., & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principals and Practices* (4. baskı). Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.
- Taşdan, M., Tösten, R., Bulut, K., & Karakaya, V. (2013). Okul Yöneticilerinin İlköğretim Okullarında Karşılaşılan Yönetim Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(24), 95-113.
- Turan, S., Yıldırım, N., & Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Winter, A.P., Rinehart, S.J., & Munoz, A.M., (2001). *Principal Certified Personnel: Do They Want the Job*. Cincinnati, OH: Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration (UCEA) (ERIC Document Reproduction Service No. ED459515).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, G. (2016). Türk Kamu Yönetiminde Liyakat İlkesi. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8),140-180.
- Zeitoun, P., & Newton, R.M., (2002). *Strategies for Reinventing the Principalship* (ERIC Document Reproduction Service No. ED469274).

İnternet Kaynakları

<https://www.cnnturk.com/haber/turkiye/7-bin-okul-muduru-gorevden-alindi>

<https://www.resmigazete.gov.tr> 05.02.2021.

Ankara Etnoğrafya Müzesi'nin Ulus Kimliğinin İnşasındaki Yeri ve Müze Müdürü Dr. Hâmit Zübeyr (Koşay) (1897-1984)

The Role of the Ethnography Museum of Ankara in the Construction of National Identity and the Museum's Director Dr. Hâmit Zübeyr (Koşay) (1897-1984)

ÖZET

Bu çalışmada Türkiye'de devlet eliyle açılan ilk müze olan Ankara Etnoğrafya Müzesi, çeşitli yönleriyle incelenmiştir. Burası Anadolu'nun Türk-İslam dönemine ait kültür ve sanat eserlerinin sergilenmesi amacı ile kurulmuştur. Ulusçuluğa yönelik reformlarla yakından ilişkilidir. Cumhurbaşkanı Gazi Mustafa Kemal Atatürk, Türkiye'ye ilk resmi ziyareti yapan Afganistan'ın devlet başkanı, Amanullah Han'ı bu müzede ağırlamıştır (1928). Binanın projesi, Birinci Ulusal Mimari Akımı'nın temsilcilerinden biri olan Arif Hikmet'e (Koyunoğlu) (1893-1982) aittir. 1938'de Atatürk'ün vefatından sonra, naaşının muhafaza edildiği mekân olması, buraya ayrı bir anlam yüklemiştir.

II. Meşrutiyet (1908) sonrasında ulusçuluk akımının güçlenmesi, etnoğrafya, etnoloji ve antropoloji gibi sosyal bilimlerin önemini arttırmıştı. Bu süreçte, etnoğrafya ile ilgili makaleler dergilerde yayımlandı ve Mekteb-i Mülkiye'de bir ders olarak okutulmaya başlandı. Cumhuriyet Türkiye'sinin kültür politikası belirlenirken, bunu yönlendirecek kültürel kurumlar da açıldı. Bunlardan biri olan Ankara Etnoğrafya Müzesi'nin kurulmasında, sosyolog ve siyasetçi Ziya Gökalp (1876-1924) ile İstanbul Darülfünunu'nda, etnoğrafya ve Macarca dersleri veren Macar Türkolog, Gyula Mészáros'un da payı vardı.

Müzenin ilk müdürü, aslen Rusya Türklerinden olan bilim insanı, Dr. Hâmit Zübeyr (Koşay) (1897, Ufa-1984, Ankara) idi. Türkiye'deki eğitiminden sonra, Macaristan'da Türkoloji ve dil bilim alanında doktora yapmıştı. Ulus kimliğinin oluşturulma sürecinde, müzecilik, kütüphanecilik, arkeoloji, filoloji, etnoğrafya ve folklor sahalarındaki bilimsel çalışmaları ile tanındı. Mustafa Kemal Atatürk'ün değer verdiği bilgilerden biriydi ve bazı kültürel inkılapların hayata geçirilmesinde etkisi oldu.

Bu makalenin amacı, Türk ulusal kimliğinin kuruluşunda Ankara Etnoğrafya Müzesi'nin önemini ortaya koymak ve Dr. Hâmit Zübeyr'in oynamış olduğu rolü analiz etmektir.

Anahtar Kelimeler: Ankara Etnoğrafya Müzesi, Mustafa Kemal Atatürk, Hâmit Zübeyr (Koşay), Mimar, Ulusçuluk

ABSTRACT

This study examines various aspects of the Ankara Ethnographic Museum, the first museum opened by the state in Türkiye. It was established with the aim of exhibiting works of culture and art belonging to the Turkish-Islamic period of Anatolia. It was closely associated with reforms towards nationalism. It was in this museum that President Gazi Mustafa Kemal Atatürk, hosted Afghanistan's President Amanullah Khan on his first official visit to Türkiye (1928). The building was designed by Arif Hikmet (Koyunoğlu) (1893-1982), one of the representatives of the First National Architectural Movement. After the death of Atatürk in 1938, it was the space where his body was temporarily retained, bestowing it a special meaning.

The strengthening of the nationalist movement after the Second Constitutional Monarchy (1908) increased the importance of social sciences such as ethnography, ethnology and anthropology. In this process, articles on ethnography were published in scientific journals and started to be taught as a course at *Mekteb-i Mülkiye* (School of Political Sciences). The cultural policy of the Turkish Republic was determined and cultural institutions were opened to guide this policy. The sociologist and politician Ziya Gökalp (1876-1924) and the Hungarian Turkologist Gyula Mészáros, who taught ethnography and Hungarian at the *Istanbul Darülfünunu* (Istanbul University), had a hand in the establishment of the Ankara Ethnographic Museum.

The first director of the museum was Dr. Hâmit Zübeyr (Koşay) (1897, Ufa-1984, Ankara), a scientist originally from Russian Turks. After his education in Türkiye, he had earned a doctorate in Turkology and linguistics in Hungary. He was known for his scientific studies in the fields of museology, librarianship, archaeology, philology, ethnography and folklore in the process of creating a national identity. He was one of the scholars Mustafa Kemal valued and had an impact on the implementation of certain cultural reforms.

The aim of this article is to highlight the importance of Ankara Ethnographic Museum in the establishment of Turkish national identity and to analyze the role played by Dr. Hâmit Zübeyr in this process.

Keywords: The Ethnography Museum of Ankara, Mustafa Kemal Atatürk, Hâmit Zübeyr (Koşay), Architect, Nationalism

GİRİŞ

Osmanlı İmparatorluğu'nun yönetim merkezi, 1453 yılındaki fetihten sonra İstanbul olmuştu. Birinci Dünya Savaşı (1914-1918) yenilgisinden sonra liman şehri İzmir'in işgâli başlamış (15 Mayıs 1919), Samsun'a hareket eden Mustafa Kemal Paşa, bu yılın sonunda Ankara'ya yerleşmişti (27 Aralık). Tahıl, üzüm, tiftik ve sof üretimiyle bilinen bu küçük ticaret kentinin nüfusu da fazla değildi. 1920 yılının 23 Nisan'ında açılan Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), şehri fiili başkente dönüştürdü. Ankara, Cumhuriyet'in ilânından birkaç gün önce, 13 Ekim 1923 tarihinde, TBMM'de kabul edilen tek maddelik yasa ile Türkiye'nin yeni başkenti oldu. Tüm bu değişiklikler, imparatorluktan ulus-devlete geçişi temsil ediyordu.

Arzu Kılınç¹ 

How to Cite This Article

Kılınç, A. (2023). "Ankara Etnoğrafya Müzesi'nin Ulus Kimliğinin İnşasındaki Yeri ve Müze Müdürü Dr. Hâmit Zübeyr (Koşay) (1897-1984)", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:49; pp:2634-2651. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.69200>

Arrival: 03 March 2023

Published: 31 May 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Mimarlık ve Şehir Planlama Bölümü Restorasyon Programı, İstanbul, Türkiye

Anadolu'nun ortasında yer alan başkentin, imarı gerekiyordu. Şehir plancıları, kentin tasarlanması için mimar ve mühendisler davet edildi. Artan nüfusun gereksinimlerini karşılamak ve altyapı çalışmalarını sürdürmek için, Ankara Şehremaneti kuruldu (1924). İdare, eğitim, sağlık binaları ile konut yapımına başlandı. Devlet kurumlarının inşası için arazilerin kamulaştırılmasına hız verildi. XIX. yüzyılın sonunda tamamlanan İstanbul-Ankara demiryolu, şehrin gelişip genişlemesine katkı sağladı. Yeni kurulan semtler, kamu binaları, bu demiryolu hattının güney kısmında yer almaya başladı. Meydanlar açıldı. Büyükelçiliklerin Ankara'ya taşınması için arsa tahsis edildi.

Başlangıçta şehrin çehresini değiştiren mimarlar, Birinci Ulusal Mimari Akımı'nın temsilcileri oldu. Bu akım, II. Meşrutiyet'ten sonra artan ulusçuluğun etkisiyle ortaya çıkmıştı. Mimarlığın ulusal bilinci güçlendirici niteliğine inanıldığı için, savaş yılları süresince binaları şekillendirmişti. Cumhuriyetin ilk yıllarında uygulanan tek üslup olmuştu (Aslanoğlu, 2002: 254). Vedat (Tek) (1873-1942), Kemaleddin Bey (1870-1927), Giulio Mongeri (1873, İstanbul-1953, Venedik) ve Arif Hikmet gibi ünlü mimarlar, başkente birçok önemli eser kazandırdılar. Vedat Bey'in tasarladığı ve yapımını Kemaleddin Bey'in üstlendiği Ankara Palas, bunlardan biridir. Ankara'nın modern yapılarının diğer şehirlere de örnek olması amaçlandı.

Ulus-devletin örgütlenme aşamasında, ulusal değerler öne çıkarıldı, bunların öğrenilip tanıtılması süreci başladı. Yönetim, hukuk, eğitim ve kültür alanlarında inkılaplar gerçekleşti. Yeni bir toplum kimliğinin inşası için özellikle Ankara'da birçok müze açıldı. Bunların en başta geleni, devlet eliyle kurulan Ankara Etnoğrafya Müzesi'dir. Bu müzede Anadolu'nun İslami döneminden sonraki kültür varlıkları sergilenir.

Müze binası, Birinci Ulusal Mimarlık Akımı'nın önemli yerli mimarlarının başında gelen, Arif Hikmet Bey'in eseridir. Binanın tasarımı, dönemin özelliklerini taşımakla beraber, şehirdeki diğer kamu yapılarından farklıdır (Çubukçu, 2021:366). Ankara Türk Ocağı Merkez Binası da aynı mimar tarafından projelendirilmiştir. Arif Hikmet zaten, Türk Ocağı yönetimi için yabancı bir mimar da değildi. Türk Ocağı'nın yayın organı olan Türk Yurdu dergisinde yazılar yazmış, Ocak'ın ideolojisini benimsemiş ve yaymaya çalışmıştır (Güner, 2018: 108-109).

Türk Yurdu Cemiyeti ve Türk Ocağı, 1911-1912 yıllarında kurulmuş, iktidardaki İttihat ve Terakki Cemiyeti'nden aldığı destekle ulusçuluk ideolojisinin yayılmasını sağlamıştı. Türkçülüğün entelektüel ortama taşınmasında bu cemiyetlerin rolü olmuştu. Türkçülerin yayın organı olan Türk Yurdu adındaki geniş kapsamlı dergi, Ziya Gökalp, tarihçi ve siyasetçi Mehmet Fuat (Köprülü) (1890-1966) ile Rusya Türklerinden Yusuf Akçura (1876, Simbirsk-1935, İstanbul), Ahmet Agayev (Ağaoğlu) (1869, Şuşa-1939, İstanbul) ve Hüseyinzâde Ali (Turan) (1864, Salyan-1940, İstanbul) tarafından yayımlanmaya başlamıştı (Hanioğlu, 2014: 553).

İşgal yıllarında, derginin ve Türk Ocakları'nın faaliyetleri durduysa da Ulusal Kurtuluş Savaşı'ndan sonra yeniden başladı. 1917'deki Bolşevik Devrimi (Ekim Devrimi) sonrasında, Rusya'dan Türkiye göç eden birçok Türk aydını da Türk Yurdu'nda yazıyordu. Derginin yazarlarından biri de Etnoğrafya Müzesi'nin müdürü, Hâmit Zübeyr idi. Onun diğerlerinden farkı, çocuk yaşta Türkiye'ye gelmiş olmasıydı. Rusya'da medresede başladığı eğitimini, Selanik ve İstanbul'da sürdürmüş, daha sonra, Macaristan'da Türkoloji ve filoloji alanlarında doktora yapmıştı.

Bu makalenin amacı, ulus-devletin örgütlenme aşamasında, kültürel kurumlardan biri olan Ankara Etnoğrafya Müzesi'nin kuruluş sürecinin incelenmesidir. Araştırma iki soru üzerine temellenmiştir. İlki, Türkiye'de etnoğrafya biliminin ortaya çıkıp gelişmesinde nelerin etkili olduğudur. İkincisi ise Dr. Hâmit Zübeyr'in Türk müzeciliğine ve bazı inkılapların yerleşmesine, ne derece katkısının olduğudur. Özetle Hâmit Zübeyr, Sadi Bayram'ın ifade ettiği gibi "Ziya Gökalp'in koltuğuna oturmuş" bir fikir adamı mıdır? (Bayram, 2014: 109). Çalışmada Osmanlı ve Cumhuriyet arşivlerinden yararlanılmış; dönemin gazeteleri, Dr. Hâmit Zübeyr'in kitap ve makaleleri ile ikincil kaynaklar kullanılmıştır.

Geçmişte, Ankara Etnoğrafya Müzesi ve binası hakkında birçok kitap, makale ve ansiklopedi maddesi yayımlanmıştır. Dr. Hâmit Zübeyr (Koşay) ile ilgili olarak, Sadi Bayram 2014 yılında, İlk Türk Hâfiri Hâmit Zübeyr Koşay'ın Belgelerle Biyografisi isimli kitabı neşretti. Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü, 1986 yılında, "Phil. Hâmit Zübeyr Koşay'ın Hâtırasına Armağan" sayısını yayımladı. Diğer bir yayın da 1978'de, Folklor Araştırmaları Kurumu tarafından bastırılan, İki Halkbilimci Hâmit Zübeyr Koşay-M. Şakir Ülkütaşır isimli kitaptır. 2017 yılında M. N. Ceylan, "Hâmit Zübeyr Koşay'ın Hayatı ve Halk Bilimi ile İlgili Çalışmaları" başlıklı bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır.

1996 yılında M. B. Aşan, "Hâmit Zübeyr Koşay'ın Hayatı ve Eserleri" adlı makaleyi kaleme almıştır. 2010 yılında ise iki makale yayımlanmıştır. Bunlar: M. Çolak, "Türkiye'de Tatar Kökenli Bir Aydın: Hâmit Zübeyr Koşay (1897-1984)" ve Ö. Özcan, "Hâmit Zübeyr Koşay" başlıklı çalışmalardır. 2021'de Gül Bezci, "Kültür Hazinemiz: Hâmit Zübeyr Koşay" adında bir makale yayımlamıştır. 2004 yılında Kazan'da F. Yu. Gaffarova tarafından neşredilmiş olan Tatar Möhacirlere isimli kitabın içinde, "Hemit Zöbeyer Koşay (1897-1984)" başlıklı bir bölüm yer almaktadır.

ANKARA ETNOĞRAFYA MÜZESİ'NİN KURULUŞU, BİNASI VE MİMARİ

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'tan sonra eski eserlerin ortaya konması ve korunmasına yönelik çalışmalar artmıştır. 1869'da arkeolojik eserler için ilk yasal düzenleme olan Âsâr-ı Atika Nizamnamesi hazırlandı. Aynı yıl İstanbul'da

Aya İrini deposunun düzenlenmesi ve müze haline getirilmesiyle Müze-i Hümâyün kuruldu. 1881 yılında, bu müzeye müdür olan Osman Hamdi Bey (1842-1910) müzeciliğin kurucusu sayılan kişidir. Onun Alexandre Vallaury tarafından inşa edilen müze binasına olan katkısı, önemlidir. Çinili Köşk'te toplanan eserler ve Sayda (Lübnan) kazılarında elde edilen lâhitler ile bugünkü İstanbul Arkeoloji Müzesi'nin temeli atıldı. Osman Hamdi Bey döneminde, eski eserlerin devlet malı olması ve yurt dışına götürülmemesi esasına dayanan, yeni Âsâr-ı Atıka Nizamnâmesi (Eski Eserler Tüzüğü) de çıkarıldı (1884) (Gündüz, 2007: 468). Tüzük, daha sonraki yıllarda geliştirildi ve 1906 tarihinde aynı adla yeniden yürürlüğe girdi.

1919 yılında, Maarif Nezareti'ne bağlı olarak bir Âsâr-ı Milliye Müdüriyet-i Umumisi kuruldu. Bu kurum, her türlü eski eseri (ulusal, İslami ve sanatsal) korumayı üstlendi. Âsâr-ı Atıka Encümeni, Milli Hazine-i Evkaf ve Milli Kütüphanenin yönetimi, bu müdürlüğe bağlandı.²

Savaş yıllarında, Türk Âsâr-ı Atıka Müdürlüğü olarak kurulan Hars (Kültür) Müdürlüğü, Maarif Vekâleti'ne (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)) bağlı beş daireden biriydi. Bu daire, daha Ulusal Kurtuluş Savaşı evresinde, Türk milli tarihini ve kültürünü koruyup tanıtmaya yoluna girmişti. Daha sonra Türk arkeolojisini ve müzeciliğini öne çıkardı. Hars Müdürlüğü'nün başına, Kütahya milletvekili ve bilgin Ahmet Besim (Atalay) getirildi. 1921 yılında Hars müdürlerinden Mübarek Galip Bey, Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nin temellerini atıyordu. Ekim 1922'de, tüm illerin İslami veya gayri İslami kültür anıtlarının ve taşınır eski eserlerinin dökümlü verilerini istedi. Aynı yıl Antalya Müzesi'nin kuruluş çalışmaları da Süleyman Fikri Bey tarafından başlatıldı (Şenol, 2021: 204-205).

Bir etnoğrafya müzesinin gerekli olduğu, II. Meşrutiyet ve İttihat ve Terakki döneminde ifade edilmeye başlanmıştı. 1908'de Servet-i Fünun mecmuasında, imzasız olarak yayımlanan "Etnoğrafya Müzeleri" başlıklı yazıda, dünyadaki belli başlı müzeler tanıtılıyordu (Okay, 2012, 75). Etnoğrafya, II. Meşrutiyet sonrasında, Mekteb-i Mülkiye'de bir ders olarak okutulmaya başlandı. Etnoğrafya muallimliğine Satı Bey (1880, San'a-1969, Bağdat) atanmıştı. Satı Bey, Osmanlı entelektüel dünyasına Ziya Gökalp ile birlikte damgasını vurmuş bir Mülkiye mezunuydu (Toprak, 2021: 19-20). Dersin önemi ve içeriği, o sırada çıkan Mülkiye mecmuasında "Etnoğrafya" adı altındaki yazıda ele alınmıştı. Ders notları, 1908'de taş baskı olarak çoğaltılmış ve 1911'de Etnoğrafya (İlm-i Akvam) ismiyle bir manuel olarak yayımlanmıştı. O zaman için Türkiye'de yeni olan bir ilim, bu şekilde tanıtılıyordu (Ülken, 1992: 181).

İttihat ve Terakki'nin parti programına, etnoğrafya müzesi, milli müze ve milli kütüphane gibi kavramları sokan ve bu konuları cumhuriyetin ilk yıllarında devamlı işleyen fikir adamı, Ziya Gökalp oldu. Hatta Diyarbakır'da bulunduğu yıllarda, bir etnoğrafya enstitüsü oluşturmak için, çevresindeki öğrenci ve öğretmenlerle folklor ve etnoğrafya malzemeleri derlemeye başlamıştı. Bu fikrini Fuat Köprülü'ye yazdığı bir mektubunda da dile getirmişti.³ Gökalp, daha sonra MEB Telif ve Tercüme Heyeti Başkanı olarak Ankara'ya geçti. Ayrıca Cumhuriyet döneminde bağımsız bir ekonomi politikası oluşturulması için kurulan, ekonomi heyetinin de başındaydı. 1923 yılındaki seçimlerden sonra kurulan II. Dönem TBMM'de, Diyarbakır milletvekili olarak da görev yapacaktır. 1924 Anayasası'nı hazırlayan heyet içinde yer alan Ziya Gökalp, Etnoğrafya Müzesi'nin kuruluş kararının alınmasında, etkin bir rol oynadı.⁴

Zaferin kazanılmasından sonra, Mustafa Kemal'in talimatıyla MEB tarafından bir Heyet-i İlmiye oluşturulmuştu. Gökalp, 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 arasında Ankara'da yapılan Birinci Heyet-i İlmiye toplantısına, Telif ve Tercüme Heyeti Başkanı sıfatıyla katıldı. Önceden belirlenen gündem maddeleri, ilk gün kurulan komisyonlarca ele alındı. Milli ve İlmi Teşkilat Komisyonu, "Milli Müze", "Etnoğrafya Müzesi" ve "Mektep Müzesi" gibi konuları görüştü (Tanır&Aslan, 2019: 254, 260). Çalışma programına göre açılacak ilk müzenin Ulusal Kurtuluş Savaşı ile ilgili olması düşünülmüştü. İlk kez Satı Bey tarafından dile getirilen Mektep Müzesi ise 1 Mart 1926'da MEB binasındaki iki salonda açıldı (Batır, 2018: 5, 9). Fakat Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonra inşa edilen ilk müze binası, Ankara Etnoğrafya Müzesi oldu

Ulusal bilincin ortaya çıkıp güçlendirilmesinde etnoğrafyanın önemli bir unsur olduğu, Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal tarafından benimsenmiş bir düşünceydi. Müze binasına mimar ve müdür seçimindeki hassasiyet, binanın inşa sürecini bizzat takip etmesi ve gerekli maddi desteği sağlaması, bu görüşü desteklemektedir.

Hâmit Zübeyr'e göre, Türkiye'de etnoğrafya çalışmaları, "1873 Viyana Uluslararası Sergisi" ile başlamıştı. Osman Hamdi Bey'in Marie de Launay ile birlikte yayımladığı: "Les Costumes Populaires de la Turquie en 1873" adlı kitap, bu konuda önemli bir hamle idi. Söz konusu eserde, Türkiye'deki halk giysileri tanıtılıyordu (Koşay, 1974: 83-91).

Müzenin kuruluşundan sonra, Türk Yurdu dergisinde, etnoğrafya ile ilgili birçok bilimsel makale yayımlandı. Derginin 1928 Nisan ve Haziran sayılarında, Rusya Türklerinden Zâkir Kadîrî'nin (Ugan) (1878, Samara-1954, Ankara), "Etnoğrafyanın İnkişafı Tarihi" başlıklı iki yazısı bulunuyordu. Hamdullah Suphi (Tanrıöver)

² T. C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA), 1230/46, 12. 02. 1919.

³ H. Karaduman, "Belgelerle Diyarbakır Müzesi'nin Kuruluşu", <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=2918>

⁴ S. Sağlam, "Ziya Gökalp-1876-1924", <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/ziya-gokalp-1876-1924/>

tarafından Ankara'ya davet edilen Zâkir Kadîrî, başkentte, Telif ve Tercüme Encümenliği'nde üye olarak görev başlamıştı (Koşay, 1954, 130).

Ankara Etnoğrafya Müzesi binasının projesi, mimar Arif Hikmet Bey tarafından hazırlandı. Onun ilk eseri, Erzurum'da askerliğini yaptığı sırada inşa ettiği, İttihat ve Terakki Partisi'ne ait kulüp binası idi. Sanayi-i Nefise Mektebi'nden hocası olan Guilio Mongeri'ye İstanbul Saint Antoine Kilisesi'nin yapımında asistanlık yapmıştı. Daha sonra ona Ankara Ziraat Bankası Merkez Binası'nın süslemelerinde yardımcı olacaktı.⁵ Arif Hikmet Bey, zamanın Milli Eğitim Bakanı Hamdullah Suphi (Tanrıöver) (1885-1966) ile Türk Ocakları vasıtasıyla tanışmaktaydı. Bir gün bakanlığa çağrıldı ve kendisinden “eski Türk tarz-ı mimarisinde” bir bina yapması istendi. Yapının “maksad-ı tahsis” ise “İstanbul'un sabık hazine-i hümayunu”nun sergilenmesi idi. Bu yapıda kullanılacak olan plan, “eski medreselerin planına nazaran tanzim ve tertip olunacak” idi (Güneç, 2016: 146).

Müze binası, Hacettepe'de Ulus-Kızılay yolu üzerinde bulunan Namazgâh Tepesi'nde yer alır. Yapı, 854 m² lik bir alan üzerine kurulmuştur. Arazi, Bakanlar Kurulu kararıyla tahsis edilmiş ve müze inşa edilmesi kaydıyla, MEB'e devredilmişti. Binanın yapımına 1925 yılında başlandı. Buranın Etnoğrafya Müzesi olması fikrini, İstanbul Darülfünunu'nda görevli, Macar Türkolog Gyúla Mészáros vermişti. O, 1909-1915 yılları arasında, Macar Milli Müzesi Etnoğrafya bölümünde de çalışmış bir bilim insanı idi.

İnşaatin başladığı yılın Ankara imar planı (1924-1925 Lörcher Planı) çalışmalarına bakıldığında, bu planda müzenin yeri ile ilgili bir kararın bulunmadığı anlaşılmıştır. Ankara Etnoğrafya Müzesi, daha sonra eski kent olarak adlandırılacak olan kuzey bölgesi ile modern devlet yapılarının yoğunlaşacağı güneydeki Yenişehir arasında bir noktada konumlanmıştır. 1927-1930 yılları arasında, müzenin yanına Arif Hikmet'in başka bir eseri olan Türk Ocağı Merkez Binası'nın inşa edilmesi de göz önünde tutulursa, burayı dönemin ulusçu ideolojisine uygun bir mekân olarak değerlendirmek mümkündür (Sade, 2005: 56). Bugün Ankara Devlet Resim ve Heykel Müzesi olarak kullanılan Türk Ocağı Merkez Binası için, 1924 yılında bir proje yarışması düzenlenmişti. Yarışmaya girenler arasında, Kemalettin Bey, Vedat Bey, Muzaffer Bey, Macar Konsolosu Tahi, Guilio Mongeri ve bazı yabancı mimarlar da bulunuyordu. Jüri tarafından Mimar Arif Hikmet Bey'in projesi seçilmişti (Birkan&Pehlivanlı, 1977: 12).

Ankara Etnoğrafya Müzesi'nin görsel kimliğini, klasik Osmanlı mimari öğeleri oluşturur. Yapının girişi üç tarafından basamaklarla ulaşılabilen bir portik ile vurgulanmıştır. Portik dört sütundan oluşur ve sütunların araları sivri kemerlerle geçilmiştir. Portikten içeri girildiğinde, ziyaretçileri kubbealtı holü karşılar. Ardından sırasıyla, yapıldığı zaman ortasında havuz bulunan üzeri açık avluya ve yönetim birimlerinin bulunduğu yere ulaşılır. Sergi mekânları, bu hattın iki tarafına ve simetrik olarak yerleştirilmiştir (Sade, 2005: 59). Müzenin önünde yer alan heykel ise İtalyan sanatçı Pietro Canonica'nın bir eseridir. Atlı Atatürk Anıtı olarak anılır. 1927 yılında buradaki yerini alırken ona ait diğer bir eser olan Mareşal Atatürk Anıtı, aynı yıl Sıhhiye Meydanı'na yerleştirilecekti.

Gazi Mustafa Kemal, Ankara Etnoğrafya Müzesi'ni gerek yapım aşamasında gerekse açıldıktan sonra, birçok kez ziyaret etmiştir. 15 Nisan 1928 tarihinde inşaata gelerek bilgi almış ve Afganistan Kralı Amanullah Han'ın Türkiye'yi ziyaretinde, müzenin açılmasını istemiştir. Nitekim müzeyi 25 Mayıs 1928'de Afgan Kralı'na açtırmıştır. Daha sonra 6 Şubat 1930'da, Ankara Etnoğrafya Müzesi'ni bir kez daha ziyaret ettiğini ve müzedeki eserler üzerinde saatlerce incelemeler yaptığını, o günün gazeteleri bizlere duyurmaktadır (Önder, 1989: 68).

Müze müdürü Hâmit Zübeyr Bey, Mustafa Kemal'in müzenin açılışından önce yaptığı ani bir ziyareti şöyle anlatır: “Hazırlıklar hızla ilerliyordu, bir pazar günü Atatürk ansızın çıkageldi. Tesadüfen ben de müze binasında çalışıyordum. Giriş karşısındaki kubbenin altında Erken Osmanlı Devleti camii mimarisinde olduğu gibi bir şadırvan koymuştuk, etrafı ise çakıl taşları ile dekore edilmişti. Gazi, bu şadırvanı görünce, bunun kaldırılarak, mermerle kaplanmasını emretti. Sanki bir içgüdü ile değiştirdiği bu mekân, 1938'den 1953 yılına kadar Ata'nın muvakkat kabri olacaktı” (Bayram, 1986: 13).

Onun 10 Kasım 1938'de vefatından sonra Ankara'ya getirilen naaşı, binadaki iç avluda muhafaza edildi. Anıtkabir için düzenlenen yarışmada, Prof. Emin Onat ve o dönemde doçent olan Orhan Arda'nın projesi kabul edildi. 1944 yılında inşaata başlandı. 1953 yılındaki açılışa ve naaşın oraya nakline kadar, Etnoğrafya Müzesi, Anıtkabir işlevi gördü. Kısaca 1938'den 1953 yılına kadar, devlet adamlarının, yabancı ülke temsilcilerinin, resmi ziyaretçilerin ve halkın ziyaret yeri oldu. Bu sürede mesai devam etse de müze ziyarete kapatıldı. Yalnız merasim günlerinde ve kabir ziyareti için açık tutuldu. Buna rağmen koleksiyonlar, özel izin ile araştırmacıların hizmetine sunuldu. Bu süreçten sonra, gerekli değişiklikler yapıldı ve müze yeniden düzenlendi. 6-14 Ekim 1956 tarihlerinde, I. Uluslararası Müzeler Haftası'nda yeniden halkın ziyaretine açıldı.⁶

⁵ N. İ. Fırat, “Ankara Etnoğrafya Müzesi”, Atatürk Ansiklopedisi, <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/ankara-etnografya-muzesi/> (erişim tarihi: 01. 11. 2022).

⁶ T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, “Ankara-Etnoğrafya Müzesi”, <https://www.ktb.gov.tr/TR-96354/ankara---etnografya-muzesi.html>, 25. 03. 2022.

MÜZEDE SERGİLENEN ESERLER

Bir devlet müzesi olarak tasarlanan Ankara Etnoğrafya Müzesi'nin ilk müdürü, Dr. Hâmit Zübeyr oldu (1927-1931). Ardından müzenin yönetimine sırasıyla, Osman Ferit (Sağlam) ve Remzi Oğuz (Arık) getirildi (Oral, 2002: 29-30).

Başta, ulusal bir Etnoğrafya Müzesi'nin kuruluşu hedeflenmişti. Daha sonra burayı tedricen genişleterek, komşu ülke ve ilkel kavimlerin kültür eserlerini de içeren bir müze haline getirmek istendi (Koşay, 1974: 85). Bu nedenle, Türkiye'de üniversite düzeyinde etnoğrafya dersleri veren Macar bilim insanı Gyúla Mészáros, müzeye müşavir uzmanı olarak atandı.⁷ Mészáros, 1926 yılındaki I. Bakü Türkoloji Kongresi'nde, Ankara Etnoğrafya Müzesi'nin kuruluşunu açıkladı. Müzenin Anadolu Türklerinin kaybolmakta olan maddi ve manevi kültürel abidelerini, ilk kez ilmi yöntemlerle koruyup ve araştıracağını söyledi. Vilâyetlerde yapılacak inceleme ile maddi kültür ürünleri toplanıp, Anadolu'nun etnografik yapısı ve etnolojisi hakkında bir sonuca varılacaktı (Namal, 2015: 626).

1924 yılında İstanbul'da Celal Esad (Arseven) ve 1925 yılında, Âsâr-ı Atîka Müzeleri Müdürü Halil Ethem (Eldem) (1861-1938) başkanlığında, eser toplamak ve satın almak üzere özel bir komisyon kuruldu. Satın alınan 1250 parça eser, 1927 yılında inşası tamamlanan Ankara Etnoğrafya Müzesi'nde teşhir edilmeye başlandı.⁸

Müzedeki, Selçuklu devrinden zamanımıza kadar gelen Türk sanat eserleri sergilenmektedir. Anadolu'nun çeşitli yörelerinden derlenmiş ve geleneksel sanatın çok eski örnekleri olan halk giysileri, süs eşyaları, ayakkabı, takunya örnekleri, Sivas yöresi kadın ve erkek çorapları, çeşitli keseler, çevreler, uçkurlar, peşkirler, bohçalar, yatak örtüleri, gelin kıyafetleri, damat tıraş takımları bu salonlarda yerlerini almışlardır. Burada, Türklere özgü teknik, malzeme ve desenlerle halı dokuma merkezlerinde dokunmuş, Uşak, Gördes, Bergama, Kula, Milâs, Ladik, Karaman, Niğde ve Kırşehir gibi yörelere ait halı ve kilim koleksiyonları da bulunur (Koç, 1998: 106). Müzedeki eski Türk çini, seramik, cam örnekleri ve madeni eşyalar da yer aldığı gibi silah, yazma eser, levha ve ahşap eserler de toplanmıştır.

Türkiye'de Topkapı Sarayı istisna edilecek olursa Ankara Etnoğrafya Müzesi, en zengin ve çeşitli Türk işlemleri koleksiyonuna sahiptir (Koşay, 1974:88). Müzenin porselen koleksiyonunda Yıldız Çini Fabrika-i Hümâyunu üretimi olan "art nouveau" üslubunda üç adet vazo yer alır. Türk Ocağı'ndan intikal eden bu eserler, 1964 yılında MEB tarafından müzeye devredilmiştir (Altay, 2014: 240). Müzenin içinde on salon, kitaplık, arşiv, depo ve bürolar vardır. Müzenin arşivinde binden fazla Şeriye Mahkemesi sicili bulunur (Atasoy, 1983: 1460).

Anadolu'da arkeolojik kazıların başlaması ile kazı alanlarından getirilen bazı arkeolojik buluntular da burada sergilenmiştir. Ankara'da o sıralarda başka müze olmadığından, arkeolojik eserlerin burada teşhir edilmesi gerekmişti. Özellikle Alacahöyük, Alishar ve Ahlatlıbel gibi kazılardan elde edilen buluntular, geçici olarak müzede korunmuştu. Bunlar daha sonra, Osmanlı devrinden kalma tarihi Bedesten binasının restore edilmesi ile oluşturulan Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ne gönderilecektir (Firat, 1998: 28). 1944 yılında, Erzurum'daki Karaz kazısında bulunan eserlerin bir kısmı, Erzurum Müzesi'nde bırakılırken, bir kısmı gene Ankara Arkeoloji Müzesi'ne getirilmiştir (Koşay&Turfan, 1959: 361). Ayrıca müzeye İzmir'den iki eski mezar taşı da getirilmiştir. Müze müdürü Hâmit Zübeyr, bunların üzerindeki şekilleri yorumlayarak bir makale kaleme almıştır (Koşay, 1986: 81-83).

Müzedeki para koleksiyonlarının içinde, XXIV. Abbasi Halifesi Ettâi Lillah Abdülkerim b. Fazıl adına kesilmiş bir altın madalya bulunur ki bunun hiçbir müze kataloğuna girmemiş, eşsiz bir parça olduğundan bahsedilir. (Ferit, 1934: 250-251)

Kuruma yabancı ülke müzelerinden bazı hediyeler de gelmiştir. Leningrad (Sen Petersburg) Etnoğrafya Müzesi'nden, eski Türk inanç sisteminin bir parçası olan şamanların kutsal saydıkları, bir tören giysisi gönderilmişti. Hediyeye karşılık olarak, müzedeki bazı mükerrer eşyanın, Rusya'ya yollanmasına karar verilmişti.⁹

Tekke, zâviye ve türbelerin kapatılmasıyla ilgili kanun kabul edildiğinde (1925), Hâmit Zübeyr, "Âsâr-ı atîka ve Hars Müdürü" olarak maarif hizmetindeydi. Hacı Bektâş Türbesi'nden gelen ve müzelik sayılan 979 parça eser, muhafaza edilmek üzere önce Ankara Kalesi'nde bir depoya taşınmıştı. Etnoğrafya Müzesi kurulduğunda müdür sıfatıyla bunları devralan Hâmit Zübeyr, şahıs eline geçenleri de satın alarak koleksiyonları tamamlamaya çalışmıştı (Koşay, 1967: 19). Daha sonraki yıllarda Hacı Bektâş'ta bir müze açılıp bu eşyaların oraya iadesine karar verildi.¹⁰

Müze binasında, Besim Atalay Salonu olarak adlandırılan bir bölüm de bulunur. Burası, eski eser bağış yapmış olan milletvekili ve eski Hars Müdürü için düzenlenmiştir.

Müzenin deposuna, Osmanlı Bankası'nda muhafaza edilen bazı şahıs sandıkları da getirilmiştir. 1939'dan beri aranmadığı için mühürlenerek Ankara'ya getirilen bir sandık, 1984 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın emriyle Ankara Etnoğrafya Müzesi'ne devredilmiştir. Sandıktan çıkan iki adet gümüş kitap muhafazasından biri, Post-Bizans dönemine aittir. Diğeri ise muhtemelen bir Ermeni kitap kapağıdır (Yaşar& Mimiroğlu, 2022: 1830).

⁷ T. C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA), 30. 18. 1 28. 21. 7, 11. 04. 1928.

⁸ N. İ. Firat, "Ankara Etnoğrafya Müzesi", Atatürk Ansiklopedisi, <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/ankara-etnografya-muzesi/> (erişim tarihi: 01. 11. 2022).

⁹ (BCA), 30-18-1-2/Kararlar Daire Başkanlığı (1923-), 8 1 17./ 08. 01. 1930.

¹⁰ (BCA), 30-18-1-2/Kararlar Daire Başkanlığı (1923-), 154 84 5 / 02. 04. 1960.

Bir ara müzede oluşturulan “Folklor Şubesi” ile “sözlü” ve “manevi” kültürel değerlerin de yer alması amaçlanmıştı. Ne var ki tam bir araştırma enstitüsüne dönüşmek üzereyken, bu projeden vazgeçilmiştir. Müzede halkbilimi alanında çalışacaklar için bir “Halkbilimi İhtisas Kütüphanesi” kurulmuşsa da bu kütüphane, zamanla ortadan kaybolmuştur. (Ata, 2009: 1341)

Müzeyle ilgili olarak bir İnkılâp Müzesi'nin kurulması ise önceki çalışmalar sırasında gündeme gelmişti. Bu fikri ortaya atan ilk kişi, Mehmet Fuat (Köprülü) olmuştur (Oral, 2002: 29-30). Fakat girişimlerden bir sonuç alınamamış ve Etnoğrafya Müzesi, İnkılâp Şubesi oluşturulmadan açılmıştır. Daha sonra ayrı bir varlık halinde bir İnkılâp Müzesi kurulması gündeme gelmiştir. Bu çalışmaların sonunda, Mütareke Dönemi'nde Mustafa Kemal'in İstanbul'da ikâmet ettiği Şişli Halâskârgazi Caddesi'ndeki üç katlı konutun, İnkılâp Müzesi haline getirilmesi çalışmaları başlatılmıştır (1929) (Oral, 2002: 122). İnkılapları ülke içinde ve dışında tanıtmak, dersler, konferanslar vermek, yayınlar yapmak üzere, 15 Nisan 1942 tarih ve 4204 sayılı özel bir kanunla, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'ne (DTCF) bağlı olarak, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü kurulmuştur. Bu enstitü, bünyesinde zengin bir kütüphaneyi, arşivi ve bir de müzeyi barındırır. 1943 yılından başlayarak buradaki müzeye çeşitli bağışlar yapılmıştı. Hatta Etnoğrafya Müzesi'nde muhafaza edilen ve 1938-1939 yılları arasında bağımsız olan Hatay Devleti'ne ait mühürler, buraya verilmiştir.¹¹

Ayrıca Kültür Bakanlığı Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürlüğü'nün 7 Mart 1978 tarih ve 495 sayılı onayı ile Türk Ocağı binasından Ankara Etnoğrafya Müzesi'ne nakledilen 1306 adet eserden oluşan ve “Türk Ocağı Koleksiyonu” olarak anılan bir grup eser, müzeye zenginlik katmış ve bir kısmı sergiye çıkarılmıştır. Bunlardan altı adedi, uluslararası alanda Türk kültürünü temsil eder nitelikte görülerek, 1985 yılında Japonya'da açılan “Uygurluklar Ülkesi Türkiye” sergisine dahil edilmiş ve sergi kataloğunda da yayınlanmıştır.¹²

1993-2010 yılları arasında, Ankara Etnoğrafya Müzesi'ni ziyaret edenlerin notlarının bulunduğu ziyaretçi defterleri de incelenmiştir. Notlarda genel olarak, “Atatürk'ün bıraktığı kültürel mirasa saygı ve sergilenen eserlerin titizlikle seçilmesine duyulan hayranlık” ifade edilmiştir. Türk kültürünün zenginliğini görmekten duyulan “mutluluk; tarihi anımsamak; geçmişe yaşamaya katkı; eski yaşantıların canlanmasına dair duygular” gezi notlarında yer almaktadır. Ziyaretçilerin bu duygulara sahip olmaları, Etnoğrafya Müzesi'nin bir bellek mekânı olma özelliğini göstermektedir (Dural Tasouji, 2013: 140).

Sonuç olarak devlet desteği ile oluşturulan Ankara Etnoğrafya Müzesi, başta etnografik ve folklorik eserlerin sergileneceği bir müze olarak düşünülmüştür. Fakat dönemin koşullarına göre arkeolojik, tarihi ve kültürel mirasın da sergilendiği bir mekân haline gelmiştir.

AFGANİSTAN KRALI AMANULLAH HAN'IN MÜZEYİ ZİYARETİ

Bazı ülkeler, daha Ulusal Kurtuluş Savaşı sürerken TBMM Hükümeti'ni tanımış ve antlaşma imzalamışlardı. Bu ülkelerden biri de Afganistan idi. Ali Fuat (Cebesoy) (1882-1968), 1920'de Moskova'ya büyükelçi olarak atandığında, Yusuf Kemal (Tengirşek) (1878-1969) de orada Afganistan temsilcisiyle görüşmüştü. 1921 yılında, “Türkiye-Afganistan Dostluk ve İşbirliği Antlaşması” imzalandı. 20 Mayıs 1928 tarihinde de Afganistan Kralı Amanullah Han, Türkiye'yi resmen ziyaret eden ilk yabancı devlet adamı oldu. İki ülke ilişkilerinin geçmişinin yüzyıllara dayanması, bu ziyarete verilen önemi arttırmıştı.

Afgan Kralı, eşi Kraliçe Süreyya ve resmi heyet, Karadeniz kıyısındaki Sivastopol şehrinden gemiyle İstanbul'a hareket edecekti. Kraliçe, aynı zamanda Afgan aydını Mahmud Tarzi'nin kızıydı. Tarzi, Türkiye'de on sekiz yıl yaşayıp eğitim görmüş, Afganistan'da siyasi basının kurucusu kabul edilen bir gazeteciydi (Şimşir, 2002: 18). Kral'ı karşılama görevi, Mustafa Kemal ile İsmet Paşa'ların yakınında görev almış, İzmir'e giren ilk Süvari Tümeni'nin komutanına, Fahrettin Altay Paşa'ya verildi. Bu emri alan Paşa, Kral'ı karşılamak için Sivastopol Limanı'na gitti (Akbaş, 2008: 314).

Afgan Kralı, maiyeti ile birlikte İstanbul'a vardktan sonra trenle yeni başkent Ankara'ya geçti. Kral, başkentte onuruna verilen resmi davetlere katıldı. Şehirde önce Ankara Palas'da, 22 Mayıs 1928'den itibaren Çankaya'da Maraş Milletvekili Mithat Alam Bey'e ait olan Kuleli Köşk'te konakladı (Akbaş, 2008: 316-317). Bu yapının mimarı da Arif Hikmet Bey idi. O dönemde Ankara'nın en lüks ve konforlu villası olarak kabul ediliyordu. (Birkan&Pehlivanlı, 1977: 11) Kendilerine Türk Ocağı binasının ikinci katı da tahsis edilmişti (Bayram, 1986: 13). Mustafa Kemal, Türkiye'nin gelişmekte olan ülkeler için örnek olmasını istiyordu. Yeni imar edilen başkentte yabancı bir devlet adamının görmesini arzuladığı yerlerden başında, Etnoğrafya Müzesi geliyordu.

24 Mayıs 1928 Perşembe günü, Kral'ın şerefine Hariciye Vekili'nin konağında bir çay ziyafeti verildi (Hâkimiyet-i Milliye, 25. 05. 1928). 25 Mayıs Cuma günü saat 15.30'da, Kral, yanında mihmandarlar, Afgan Sefiri, kraliyet

¹¹ N. Yazıcı, “Atatürk Müzeleri”, <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/ataturk-muzeleri/> (erişim tarihi: 18.12. 2022).

¹² N. İ. Fırat, “Ankara Etnoğrafya Müzesi”, Ataturk Ansiklopedisi, <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/ankara-etnografya-muzesi/> (erişim tarihi: 01. 11. 2022).

ailesinden bazı zevat ve Afganlı zâbitan olduğu halde, resim sergisini teşrif etti (Hâkimiyet-i Milliye, 26. 05. 1928). O günkü etkinlikle, Ankara Etnoğrafya Müzesi'nin yalnızca "Resim Heykel Müzesi" olarak açılışı yapılmıştır. Afgan Kralının ziyareti sırasında, dönemin basınına yansıyan haberler de bu bilgiyi doğrulamaktadır (Aysal-Avcı, 2019: 1445).

Amanullah Han, sergiyi ziyaretinde Türk sanatçıların eserlerini tek tek incelemiş ve bazılarını satın almıştır. Bunlar Nazmi Ziya Bey, Ali Rıza Bey, Hikmet Bey, Şevket Bey, Nazmi Bey, Namık İsmail Bey, Sami Bey ve Güzin Feyhaman Hanım'ın tablolarıdır. Sergide Cumhuriyet ile başlayan bir sanat dalı olan heykel örnekleri de yer almıştı. Bunlardan Melek Ahmet Hanım'ın "Mermer Kadın Portresi", Rezan Ramiz Hanım'ın "İstirahat" adlı eserleri ile Ahmet Fehim'in bir kabartması, gene Kral tarafından satın alınmıştı (Hâkimiyet-i Milliye, 26. 05. 1928). Kraliçe Süreyya ise Ankara'da Himaye-i Etfal Cemiyeti'nin sergisine katılmıştı. Buradan hesap işlemeli bir elbise, şemsiye ve el çantası satın almıştı (Hâkimiyet-i Milliye, 26. 05. 1928). Kraliçe resim sergisini, beraberinde Prens Nurıssirac, Prenses Huriye Tarzi ve mihmandarlar olduğu halde, 26 Mayıs günü ziyaret etmişti. Gazeteler onun özellikle kadın sanatçıların eserleriyle ilgilendiğini yazıyordu (Hâkimiyet-i Milliye, 27. 05. 1928).

Türkiye'den ayrılan Kral ve ailesine, ipek bir muhafaza örtüsü içinde yine ipekten yapılmış eski usul hesap işi işlemeli bir elbise, on iki parçadan oluşan ve örtüleri yine ipekten yapılmış hesap işlemeli bir çay takımı takdim edilmiştir. Bunların dışında, İstanbul'un manzaralarını gösteren bir albüm, Ankara için hazırlanmış yıldızlı bir albüm, Osmanlıca harflerle süslü kıymetli bir seccade, bir kılıç ve bir de at hediye edilmiştir (Okur, 2004: 82).

Müze müdürü Hâmit Zübeyr Bey, Amanullah Han'ın ziyareti ile ilgili bazı anılarını şöyle aktarır: "Müzeyi gezdiler, memnuniyetlerini ifade ettiler ve müzemize bir Buda heykeli göndereceklerini vaadtilerse de memleketine döndükten bir süre sonra tahttan indirildi" (Bayram, 1986: 13).

ANKARA ETNOĞRAFYA MÜZESİ'NİN MÜDÜRÜ DR. HÂMİT ZÜBEYR (KOŞAY)

Yaşamı

Dr. Hâmit Zübeyr veya asıl adıyla Abdülhâmit Zübeyr, 1897'de Rusya'nın İdil-Ural bölgesinin Ufa Vilayeti'nin Minzele Kazası'nda dünyaya geldi. Dedesi, ilim sahibi bir kişi olarak saygı görüyor ve "Abdülcabbar Hazret" adıyla tanınıyordu. Bölgenin zenginlerinden Halfin ailesi tarafından, Tamyan Köyü'nden Tilençi Tamak Köyü'ne medrese kurmak üzere davet edilmişti. Dört oğlunun isimleri: Abdülkayyum, Ubeydullah, Mansur ve Mirza Abdurrahman idi.

Osmanlı döneminde Rusya Türk ve Müslümanları ile ilişkiler, oldukça yoğundu. Özellikle Tanzimat'tan sonra açılan eğitim kurumlarına Kırım, İdil-Ural, Kafkasya ve Orta Asya gibi farklı bölgelerden öğrenci gönderiliyordu. Bu nedenle Dede Abdülcabbar, Abdülkayyum'un iki oğlunu masrafları kendisine ait olmak üzere İstanbul'a göndermişti. Mirza Salih, idadide okuyup memlekete geri dönerken (Taymas, 1958: 53), diğer torunu Abdülbari (?-ö. 1949), idadiden sonra tıp tahsil etti. Dr. Abdülbari, Rusya'ya dönmeyip Doğu Anadolu'da hayata atıldı. Daha sonra İzmir'in Menemen ilçesine yerleşti ve burada hükümet tabibi oldu (Bayram, 1986: 3). Oğullarından biri olan Haldun (Koşay) (1925-2015), eczacılık eğitimi aldı.¹³ Diğer oğlu Sadun (Koşay) (1932-2012), tıp doktoru oldu (Doğan, 2012: 118). 1977 yılında Ege Üniversitesi Gastroenteroloji Bölümü'ne profesör olarak atandı.¹⁴ Kendisiyle adaş olan torunu Abdülbari Koşay, Devlet Planlama Teşkilatı'nda uzman olarak görev yaptı.¹⁵

Ubeydullah'ın oğlu olan Abdülhâmit Zübeyr ise önce dedesinin medresesinde eğitime başladı (Gaffarova, 2004: 67). O yıllarda Tatar din âlimi, tarihçi ve Ufa'daki *Mahkeme-i Şer'iyye'de* müftü olan Rızaeddin b. Fahreddin (1856-1936), Rusya'dan öğrenci gönderilmesine aracılık ediyordu. Fahreddin'in eşi, Abdülhâmit Zübeyr'in teyzesi olduğu için ona da bu imkân verildi. Bir süre Orenburg'da eniştesinin evinde kaldı. O sıralarda İstanbul'da okuyan Hâlim Sabit'in (Şibay) (1883, Kazan-1946, Ankara) Esad ve Ârif isimli kardeşleri de İstanbul'a gidiyordu. (Yınanç, 2008: 18). Hep birlikte trenle Orenburg'dan Odessa'ya hareket ettiler. Rusya'dan ayrılmak zorunda kalan ilâhiyatçı ve bilgin Musa Carullah Bigi (1875-1949) de burada kafiye katıldı (Koşay, 1967: 313).

İlk önce Selanik Merkez Rüştiyesi'nde eğitime başladı. İsminin Hâmit olarak değiştirilmesinde, II. Abdülhâmit'in (1876-1909) hal' edilip bu şehre getirilmesinin etkisi olduğu söylenir. Bu arada babası Ubeydullah Efendi, çıktığı hac yolculuklarında oğlunu görmek için epey çaba harcamış, ne var ki bu arzusuna ulaşamamıştır (Bayram, 2014: 19). Bu arada Balkan Savaşları (1912-1913) çıkmış, savaşın sonunda, Selanik ve Makedonya kaybedilmişti. Hâmit Zübeyr, İstanbul'a döndü. 1912-1916 yılları arasında Dârü'l-Muallimîn'de eğitim gördü. 1916'da mezun oldu ve bir süre Kadıköy Sultanisi'nde öğretmenlik yaptı. Bu arada İstanbul Üniversitesi'nde, Gyúla Mészáros tarafından verilen Macarca ve etnoğrafya kurslarına devam etti.

¹³ T.C. Milli Eğitim Bakanlığı/ İzmir/ Menemen Anadolu Lisesi, "Okulumuz Kurucusu: Ecz. Haldun Koşay", https://haldunkosayanadolulisesi.meb.k12.tr/icerikler/okulumuz-kurucusu-ecz-haldun-kosay_2787256.html, (erişim tarihi: 27. 09. 2022).

¹⁴ (BCA), 30-11-1-0; 456-62-8, 07. 09. 1977.

¹⁵ T. Y., Türk Yurdu, Ömer Özcan, "Hâmit Zübeyr Koşay", <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=1879>, (erişim tarihi: 27. 09. 2022).

Osmanlı Devleti, Birinci Dünya Savaşı (1914-1918) yıllarında, Almanya, Avusturya-Macaristan ve Bulgaristan ile ittifak yapmıştı. Bu ülkelerle yalnız siyasi ve ekonomik ilişkiler değil, kültürel ilişkiler de gelişti. 1910 yılında Macar Turancıları tarafından kurulan “Turan Derneği” sayesinde, yüzlerce Türk genci, Macaristan’da eğitim olanağı buldu. Dernek, Türkiye’ye gezi ve araştırma ekipleri gönderdi (Çolak, 2009: 92). 1916 yılında İstanbul’da açılan “Macar Bilim Enstitüsü”, gençlerin Macaristan’da öğrenim görmesi için aracı oluyordu. Bazı Macar bilim adamları, bu kurumda faaliyet gösterdi. Bunlardan biri, askerlik hizmetinden sonra yarım yıl kadar enstitüde çalışan Bizantolog, Géza Fehér (1890-1955) idi (Koşay, 1974: 370). Bu gençler, Türk-Macar dostluğunu güçlendirip kültürel etkileşimi geliştirdiler.

Hâmit Zübeyr de 1917’de, eğitim-öğrenim görmek üzere Macaristan’a gitti (Bezci, 2021: 502). Önce başkent Budapeşte’de bulunan Pedagogium’da Dil-Tarih-Coğrafya bölümüne girdi (1917-1919). Mezun olduğunda Türkolog Gyúla Németh’in tavsiye ve aracılığıyla, yüksek öğretmen okulu Eötvös Lorand Collegium’a kabul edildi. Burada yatılı olarak okudu (1919-1921). Daha sonra, Budapeşte Üniversitesi Felsefe Bölümü’ne kaydoldu. 1921 yılında Prof. Zoltán Gombocz, üniversitenin Macar Dili Kürsüsü’ne başkan olmuştu (Eren, 1996: 112). Gombocz ve Németh’den dil, edebiyat ve tarih dersleri aldı. Filolog olarak yetiştirildi (Tan, 2014: 155). Hâmit Zübeyr, Türkler arasında Gyúla Németh’in kürsüsünde doktora yapan ilk öğrenci oldu (Koşay, 1977: 177). Doktorası, Türk Silah Adları konusunda idi (1923) (Ülkütaşır, 1978: 6).

Budapeşte’yi “Türkolojinin mihrakı” olarak görüyordu (Koşay, 1956: 790). Gerçekten ilk Türkoloji Kürsüsü, 1870 yılında Budapeşte Üniversitesi’nde, Ármin Vámbéry’nin gayretiyle kurulmuştu (Duran, 2020: 2765). 1924 yılında, kendisi gibi Türkoloji öğrenimi için gelen, Hüseyin Namık (Orkun) ile tanıştı. Hâmit Zübeyr, onu “talebeyken ilmi dergilerde makaleleri yayımlanan bir kişi” olarak tanımlayacaktır (Koşay, 1956: 791).

Daha sonra Almanya’ya geçti. 1924-1925 eğitim-öğretim yılında, Türkiye Hükümeti tarafından sağlanan “Talebe-i Muavene” bursuyla, Berlin Üniversitesi’nde Sanat Tarihi derslerini takip etti. Burada Prof. Wilhelm Bang Kaup’tan dersler aldı. Bu süre zarfında, Berlin’deki müze ve devlet kütüphanelerinde araştırma ve incelemeler yaptı (Bezci, 2021: 502). Prof. Bang Kaup’un ölümünden sonra, onun Türk dilinin tarihi ve mukayeseli grameri konularında önemli bir uzman olduğunu yazacaktır (Koşay, 1994: 597).

Bu yıllar içinde Rusya’da devrim yaşanmış, rejim değişmiş ve Sovyetler Birliği (SSCB) kurulmuştu. Hâmit Zübeyr, doğduğu ülkeye geri dönmeyecek, ailesini de bir daha göremeyecektir. Zaten eniştesi Rızaeddin b. Fahreddin de Sovyet Hükümeti’nin tâkibatına uğramıştır. 1925 yılının ilkbaharında temelli olarak Türkiye’ye yerleşir (Aşan, 1996: 70). O yıllarda hâlen SSCB vatandaşıdır. 3 Haziran 1925 tarihli Bakanlar Kurulu kararıyla, T.C. vatandaşlığına kabul edilir.¹⁶ Bu arada hemşehrilerinden Abdullah Gıyaseddin (Tansu) kızı, Ayşe Naime Hanım ile evlenir (1926) (Bayram, 2014: 53).

TBMM Hükümeti kurulduktan sonra, MEB içinde Hars Dairesi oluşturulmuştu. Bu daire, Hars, Âsâr-ı Atika ve Kütüphaneler Müdürlüğü’nü kapsıyordu. Dr. Hâmit Zübeyr, 1925 yılında buraya müdür olarak atandı.¹⁷ Bu süreçte bazı önemli hizmetleri oldu. 1925 yılında Kütüphaneler Müfettişliği’ne verdiği raporla, yazma eserler kütüphanelerinin topluca Süleymaniye Külliyesi’nde toplanmasını sağladı. Yazma ve nadide eser niteliğindeki eserlerden bazıları bu sayede korunmuş oldu (Bayram, 2014: 7). Kayda değer başka bir çalışma, halk kütüphaneleriyle ilgili değerli bir kaynağın Macarcadan Türkçeye tercüme edilmesidir (Sağlamtunç, 1995: 136). *Halk Kütüphanelerinin Sureti ve Usul-ü İdaresi* (1926) adlı eseri, Macar sefaretinde görevli, Ahmet Saffet çevirdi (Ersoy, 1962: 24). Hâmit Zübeyr’in kitaba yazdığı önsöz ve sonuna koyduğu ekler, başlangıç safhasında olan Türk kütüphaneciliğine önemli bir hizmet olarak kabul edilir (K., 1982: 401). “Halk Kütüphanelerine Dair” (1925) başlıklı raporunda, Anadolu’daki kütüphane sayısının artırılmasını, yazma eserlerin ve etnoğrafya malzemelerinin yurt dışına kaçırılmasına engel olunmasını istedi. Kütüphanecilik kurslarının açılmasını, bunun Darülfünun’da bir ders olarak okutulmasını ve bir film kütüphanesinin kurulmasını önerdi (Koşay, 1960: 38-39). İlk kez, bu “Islahat Raporu”nda, halk kütüphanelerinin uzun ve kısa süreli amaçları dile getirilse bile, 1950’lere kadar bakanlığa bağlı kütüphanelerde, onun öngördüğü gelişmeler gerçekleşmedi (Keseroğlu, 1987: 236).

Sonraki görevi, yeni başkentte devlet eliyle açılan ilk müze olan Ankara Etnoğrafya Müzesi’nin müdürlüğüdür (1927-1931). Müzenin kuruluş döneminde, Türkiye’de kültürel ve toplumsal alanda bazı inkılaplar gerçekleşmişti. Bunlardan biri, 25 Kasım 1925 tarihinde TBMM’de kabul edilen “Şapka Kanunu” idi. Bir diğeri de 1928’deki Yazı Devrimi idi. Bu devrimle, Arap alfabesi terk edildi ve Latin alfabesi kabul edildi. Dr. Hâmit Zübeyr, Türklerin tarih boyunca Orhun, Uygur ve Mani gibi değişik alfabeleri kullandığına dikkat çekiyordu. Örneğin Kodeks Kumanikus (Codex Cumanikus), Latin harfleriyle yazılmıştı (Hâmit Zübeyr, 1928: 232). Bu arada 1926 yılındaki I. Bakü Türkoloji Kongresi’nde, SSCB’de yaşayan Türkler için Latin alfabesine geçme kararı kabul edilmişti. Kongre öncesinde, Çobanzâde Bekir Sıtkı (1893-1937) Halid Said Hocayev, Samedâğa Ağamalıoğlu gibi Latin yanlısı Türk aydınları, bu yönde gayret sarfetmişlerdir (Oral, 2004:112). Balkanlardaki Romanya Türkleri de bu alfabaya geçme isteklerini dile getirmişlerdi. Bununla ilgili haber, 22. 10. 1928 tarihli Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde yer almıştı.

¹⁶ (BCA), 30-18-1-1; 14-35-4, 03. 06. 1925.

¹⁷ (BCA), 30-11-1-0; 14-24-1, 30. 05. 1925.

Hemen ardından Türkçeden Arapça ve Farsça kelimelerin çıkartılması süreci, yani Dil Devrimi başladı. Hâmit Zübeyr, bu dönemde Mustafa Kemal'in danışmanları arasındaydı. Saf Türkçenin yüzbinlerce kilometrelik sahada ve milyonlarca insan tarafından konuşulduğundan bahsediyor ve “Bugün bile tedvin edilmemiş olan Türkçenin kelime kökleri, yüksek ilim dili yaratmaya elverişlidir” diyordu (Koşay, 1977: 77). Türkiye Türkçesi gibi Ural-Altay dil ailesinden olan Macarcaya da hâkimdi. Habsburg İmparatorluğu döneminde, yabancı dil konuşan unsurlar, Macaristan'a yerleştirilmişti. Daha sonra, Macarcayı bu dillerin etkisinden arındırmak için Macar Dil Devrimi gerçekleştirilmişti. Bir makalesinde, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra, Macaristan topraklarının üçte ikisinin kaybedilmesinin nedenini burada gördüğünü yazıyordu (Koşay, 1930: 54-55).

Sonraki yıllarda MEB Müzeler Dairesi Müdürlüğü (1931-1945) ve Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürlüğü (1945-1950) görevlerine getirildi. Bu dönem zarfında kendini birçok bilimsel etkinliğin içinde buldu. Tüm bunlara ilaveten, ikinci kez Ankara Etnoğrafya Müzesi Müdürü olarak görev yaptı (1950-1962). Toplam olarak on altı yıl bu kuruma hizmet etmiş oldu.

1934 yılında kabul edilen Soyadı Kanunu ile Kırgızların Manas Destanı'ndaki Koşay Han'dan esinlenerek Koşay soyadını aldı (Bayram, 1986: 7). Türklerde ad verme ve Türk adları konusunda da bilgi sahibi idi. Orta Asya'nın yazılı ve sözlü halk geleneklerini, Türk destanları ve şaman duaları üzerinden incelemişti (Koşay&Ülkütaşır, 1964: 3301).

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında, Anadolu arkeolojisi ve tarihi önem kazandı. Başta ilk siyasi birliği kurmuş Hititler olmak üzere, Anadolu uygarlıklarının ele alınmaya başladığı bir döneme girilmişti. Hâmit Zübeyr, bu döneminin ilk kazılarında biri olan Ahlatlıbel kazısını yönetti (1933). Ertesi yıl Truva yakınlarındaki Kumtepe'de sondaj çalışmaları yaptı (1934). Daha sonra Anadolu arkeolojisi için büyük önem taşıyan Alacahöyük kazılarında görev yaptı (1935-1949; 1962-1968). Ayrıca Pazarlı, Karaz Höyük, Erzurum yakınlarındaki Pulur, Güzelova ve İkiztepeler kazılarını gerçekleştirdi (Şakiroğlu, 2002: 226). Çorum yakınlarındaki Büyük Güllücek ve Amasya yakınlarındaki Mahmatlar kazılarında da çalıştı, kazı raporları hazırladı.

Hâmit Zübeyr, Erzurum ve civarında, Kafkasları aşip Anadolu'ya giren Türk boylarının izlerini araştırdı. Erzurum'u bir kavşak noktası olarak görüyordu: “... Türkistan ve Horasan'ı batıya bağlayan büyük tarihi yol, Aras vadisini takip ederek veyahut Ağrı'nın güneyinden geçerek Anadolu'ya girmektedir. Diğer taraftan, uzun ve yüksek Kafkas silsilesini aşan yol da Kars düzlüklerini kolayca geçip Doğu Anadolu'ya erişir; Sarıkamış'ta veya Hasankale'de bulunduktan sonra bu yolların ilk uğrak noktası Erzurum'dur” (Koşay-Turfan, 1959: 352). Bu kültürel bağlantıyı somut delillere dayandırmak için birçok araştırma yaptı ve makale kaleme aldı. 1900 yılında, Erzurum'da, Prof. Franz Cumont'un keşfettiği Cunni Mağarası'ndaki buluntular, önemliydi. Burada 24 Oğuz boyunun 12 damgasının 29 çeşit yazılışı, Uygur uruğ remizleri, hayvan ve süvari resimleri, runik harfleri ve iki kısa Ermenice yazıtı bulunmuştu (Koşay, 1968: 27-29).

Anadolu'daki Roma, Selçuklu ve Osmanlı dönemi yollarını incelerken, halk kültürüne olan ilgisini de ortaya koyar. Burada yollar, menziller ve bu noktadaki olası tehlikeler, “turna kuşları” ve “turna türküleri”nden örneklerle anlatılmıştır (Koşay, 1943, 9-11).

Beşeri ve sosyal bilimlerin alt disiplinleri, o yıllarda tam olarak ayrışmamıştır. Dr. Hâmit Zübeyr, müze müdürlüğünün yanında dil bilimi, arkeoloji, etnoğrafya, folklor gibi birçok alanda eser vermiş, bu sahaların gelişmesine öncülük etmiştir. Türk Etnoğrafya Dergisi'ni kurmuş (1956) ve bu konudaki araştırmaların yayımlanmasını sağlamıştır. (Şakiroğlu, 2002: 226).

Özellikle arkeolojik kazılar yaptığı dönemde, Anadolu'yu, halkı yakından tanıma ve malzeme toplama fırsatını elde etmişti. Onun kaleme aldığı önemli eserlerinden bazıları şunlardır: Türkiye Türk Dügünleri Üzerine Mukayeseli Malzeme (1944); Anadolu Yemekleri ve Türk Mutfağı (A. Ülkücan ile 1961); Türkiye Halk Dilindeki Yemek Adları (1962). Bunlar bütünüyle, bugünkü Anadolu Türklerinin yaşayan kültürüne ait incelemelerdir (Erdentuğ, 1986: 130). Ayrıca Halk Terbiyesi (1931), Halkbilgisi Kılavuzu (1932), Etnoğrafya ve Folklor Kılavuzu (1939) önemli eserleri arasındadır.

Anadolu'da bir “Açık Hava Köy Müzesi” kurulması fikrini, yaşamı boyunca savunmuştur (Tansuğ, 1990: 663). Bu konuda kaleme alınmış otuza yakın yazının yarısı, ona aittir (İvgin, 1986: 150). Hatta Ankara'da Atatürk Orman Çiftliği bünyesinde “Açık Hava Halk Müzesi ve Ziraat Müzesi”nin kurulması için zamanın Milli Eğitim Bakanı olan Tevfik İleri'yi ikna etmiştir (İvgin, 1986: 148-150). “Türkiye'de Açık Hava Halk Müzesi Nerede Kurulabilir?” başlıklı makalesinde, bunun için Afyon, Söğüt, Konya, Urfa ve Ankara gibi şehirleri uygun görmüştür (Koşay, 1974: 157).

Türklerin binicilikle olan ilgisini kanıtlayacak maddi eserlerin toplanıp bir müzeye dönüştürülmesini de gerekli görür ve bu konudaki fikrini şöyle ifade eder:

“Hun, Avar, Peçenek, Kun (Kuman), Altın Ordu mezar buluntularından başlayarak, Türk, İran ve Hind'deki Türk minyatürlerinden faydalanmak, Avrupa müzelerini taramak, aileler elinde kalan hatıraları satın almak ve binicilikle

ilgili “Kitab-ül Hayl” emsali kaynakları incelemek gerekir” (Koşay, 1966: 34). Ona göre Türkiye’de ilimler müzesi kurulması da elzemdir. Aksi takdirde “Halk eğitimi şöyle dursun, üniversitelerimizin tam başarılı tedrisat yaptığına şüphe ile bakmamız gerekir” der (Koşay, 1974: 188).

Tekke ve zâviyelerin kapatılmasından sonra, Konya Mevlânâ ile Hacı Bektâs-ı Velî Müzeleri’nin kazandırılması için epey gayret etmiştir. Bu konuda yazdığı rapor, Bakanlık ve Başbakanlık vasıtasıyla Köşk’e aksetmişti. Çankaya’ya giden Hâmit Zübeyr, Cumhurbaşkanı’na konuyu açmış ve buraların müze olması fikrini savunmuştu (Bayram, 1986: 19-20). Gene günümüzde Ankara’da bulunan Anadolu Medeniyetleri Müzesi’nin yer aldığı Mahmut Paşa Bedesteni ile Kurşunlu Han’ın restorasyonu için dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan’a başvurmuştu (Koşay, 1979: 310).

1934 yılında kabul edilen bir kararname ile Ayasofya Camii, müze hâline getirildi. Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal’in ve o zamanki Milli Eğitim Bakanı Zeynel Abidin Bey’in (Özmen) ayrı ayrı yaptıkları ziyaretlerde, camiye oldukça bakımsız halde görmeleri, bu girişimi başlatmıştı. Batı Dünyası ile iyi ilişkilerin kurulmasını isteyen Dışişleri de Cumhurbaşkanı’na bu konuda ikna etmiş görünmektedir (Bayram, 1986: 20). Sonuçta Ayasofya Camii’nin Bizans ve Osmanlı dönemi eserlerini bünyesinde toplayacak bir müzeye dönüştürülmesi için bir komisyon kuruldu. Bu komisyonun çalışmalarını takip etme görevi, MEB Müzeler Müdürü olan Dr. Hâmit Zübeyr’e verildi. Komisyon, buranın müze olması için karar aldı. Gerekçe, Başbakanlığa iletildi (Akan, 202: 320).

Ankara Etnografya Müzesi’ne ikinci kez müdür olduktan sonra (1950-1962), yaş haddinden emekliye ayrıldı. Gene de bu görevi iki yıl daha vekâleten sürdürdü. Daha sonra Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürlüğü müşavirliği yaptı (1964-1969). 1 Ekim 1984’te Ankara’da öldü (Şakiroğlu, 2002: 225-226).

Bilimsel Kurumlara Üyelikleri

Cumhuriyet sonrasında kurulan en önemli kültürel kurumlardan biri, Türk Tarihi Tedkik Cemiyeti (Türk Tarih Kurumu (TTK)) (1931) oldu. Dr. Hâmit Zübeyr de kurucu üyeler arasında yer alıyordu.

Onun gibi Rusya Türklerinden birçok ilim insanı da bu kurumda yer almıştı. Yusuf Akçura, yönetim kurulu başkanvekili idi. XIX. yüzyılda İdil-Ural bölgesinden Türkiye’ye göç etmiş, Paris’te Siyasal Bilgiler Fakültesi’nde okumuştur. Daha sonra TTK başkanı olacaktır. Sadri Maksudi (Arsal) (1878-1957), Sorbonne Üniversitesi’nde hukuk eğitimi almıştı. Sovyet Devrimi’nden sonra Türkiye’ye yerleşen Sadri Maksudi, TTK üyeleri arasında yer alacaktır. Diğer bir isim de Simbir, Buhara ve İstanbul’da eğitim gören Zâkir Kadîrî (Ugan) idi. Bu heyet, Dünya Tarihi içinde Türk Tarihinin yerini belirleyen ilk eseri, Türk Tarihinin Ana Hatları (1930) adıyla yayımlar.¹⁸ Bu eserin müsveddelerini TTK, yalnız üyelere dağıtılmak üzere ve sınırlı sayıda bastırmıştır. Bu nüshalardan bazıları, Hâmit Zübeyr adıyla yayımlanmıştır; Macarların Eski Tarihi ve Bulgarların Eski Tarihi başlığını taşırlar.

1928 yılındaki Harf Devrimi’nden birkaç yıl sonra, *Türk Dili Tetkik Cemiyeti* (Türk Dil Kurumu (TDK)) (1932) kuruldu. Atatürk’ün sağlığında, 1932, 1934 ve 1936 yıllarında yapılan üç kurultayda, hem kurumun yönetim organları seçilmiş, hem dil siyaseti belirlenmiş, hem de ilmi bildirimler sunulup tartışılmıştır. 26 Eylül-5 Ekim 1932 tarihleri arasında Dolmabahçe Sarayı’nda yapılan Birinci Türk Dili Kurultayı’nın sonunda, kurumun “Lügat-Istılah, Gramer-Sentaks, Derleme, Lengüistik-Filoloji, Etimoloji, Yayın” adları ile altı kola ayrılarak çalışmalarını sürdürmesi kabul edildi.¹⁹ Hâmit Zübeyr, TDK’nin ilk üyelerinden oldu ve Lengüistik-Filoloji Kolu Başkanlığına atandı (Tan, 2014: 155).

László Rásonyi ve Gyúla Németh gibi Macar Türkologları, Budapeşte’deki öğrencilik yıllarından tanıyordu. Onlarla iletişimini sürdürmüş, bazılarıyla aynı ilmi çevrelerde bulunmuştu. Bu nedenle Türkiye’ye davet edilmelerinde rolü oldu. Rásonyi, bu sayede Türkiye’ye geldi (1934). Türk-Macar ilişkileri hakkındaki konferansı, Atatürk tarafından beğenilince, 1935 yılında Ankara Üniversitesi DTCF Hungaroloji Enstitüsü’nün kurulması için görevlendirildi (Çolak, 2010: 277). Rásonyi on beş yıl süresince Ankara’da çalıştı (Duran, 2020: 2769). TDK’nin birçok üye ve şeref üyesi arasında, Rásonyi ve Németh de yer aldı (Akalin, 2012: 538). Németh ayrıca TTK şeref üyesi ve Türkiye Cumhuriyeti Şeref Diploması sahibi oldu (Koşay, 1977: 177-178).

Hâmit Zübeyr’in Macaristan’dan Türkiye’ye döndüğü yıllarda, iki ülke arasındaki siyasi ve kültürel ilişkiler çok güçlü idi. Bu ülkede aldığı yüksek eğitimin, yetişmiş bilim adamı eksikliği olan Türkiye’de, ona birçok avantaj sağladığı görülmektedir.

Arşiv konusunu oldukça önemseyen Hâmit Zübeyr Bey, Macar paleograf ve arşivci Lajos Fekete’nin İstanbul’a getirilmesine de aracı olmuştur. Macarcaya Türkçeden geçmiş sözcükler ile ilgili araştırmaları olan Fekete, Türkiye’de çağdaş tasnif sistemine geçilmesine yardım etmiştir (Şakiroğlu, 2002: 226). Mustafa Kemal’in Macar bilim insanlarının bilgi ve birikimlerine değer verdiği ortadadır. Örneğin 1925 yılında Ankara’ya gelen meteorolog,

¹⁸ T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Başkanlığı/ Tarihçe, <https://www.ttk.gov.tr/tarihce/> (erişim tarihi 24. 03.2022).

¹⁹ T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Başkanlığı/ Tarihçe, <https://www.tdk.gov.tr/tdk/kurumsal/tarihce-2/> (erişim tarihi: 19. 05. 2022).

Profesör Antal Réthly, Etlik'te Rasadat-ı Cevviye (Meteoroloji Enstitüsü) adıyla bilinen bir gözlemevi kurmuş ve bir bülten yayımlamaya başlamıştı (Atabay, 2002: 3-4). 1932 yılında, Macaristan'da Gyula Gömbös (1886 -1936) başbakan oldu. Gömbös, Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal'e bir mektup ile hediye olarak 27 ciltlik tarih kitabından oluşan bir set gönderdi (Altaş, 2002: 190).

Dr. Hâmit Zübeyr, önemli uluslararası toplantılarda, Türkiye'yi temsil etmiştir. 1937 yılında Kahire'de toplanan Hafriyat Konferansı'na, Remzi Oğuz Arık ile katılmıştır.²⁰ Ertesi yıl, Zürih'deki VIII. Beynelmilel Tarihi İlimler Konferansı'na, Prof. Fuat Köprülü ile gitmesi uygun görülmüştür.²¹ Aynı yıl içinde Atina'da toplanan Uluslararası Arkeoloji Kongresi'ne, "İstanbul Müzeler Direktörü ve Arkeoloji Mühassısı" sıfatıyla iştirak etmiştir. Arkeolog Arif Müfit (Mansel) ve DTCF hocalarından Doç. Mehmet Şükrü Bey'in (Akkaya) de toplantıya katılmasına karar verilmişti.²² Ne var ki Moskova İlimler Akademisi'nin Altaistik Kongre Daveti'ne icabet etmemiştir. Oradaki aile fertleriyle bir daha hiç görüşmemiştir. Hatta Türkçülük fikirleri yüzünden, Rusya'daki ailesine bir zarar gelmemesi için aile fertleriyle mektuplaşmamıştır (Bayram, 1986: 2).

1950'de MEB Talim ve Terbiye Dairesi üyesi olur.²³ 1955 yılında Fuat Köprülü'nün öncülüğünde açılan Türk Halk Sanatlarını ve Ananelerini Tetkik Cemiyeti'nin üyelerindendi (Demiral, 2020: 445). 1981 yılında, tüm bilimsel çalışma ve katkılarından dolayı ona, "Kültür Bakanlığı Halkbilim Ödülü" verildi.

Dr. Hâmit Zübeyr'in üye olduğu diğer bilimsel kuruluşlar şunlardı: Uluslararası Müzeler Konseyi (ICOM); Uluslararası Anıtlar Konseyi (ICOMOS) Türkiye milli komitesi üyesi; Macar "Köröşi Csoma" İlim Derneği muhabir üyesi; Alman Arkeoloji Enstitüsü asli üyesi (1952); Çek-Prag Şark Enstitüsü muhabir üyesi (1933); Viyana Antrpoloji Derneği muhabir üyesi (1938); İsveç Krallık "Witterhats" Tarih ve Eski Eserler Akademisi muhabir üyesi (1939); Fin Arkeoloji Derneği muhabir üyesi (1940); Uluslararası Prehistuar ve Protohistuar İlimler Birliği daimi şeref üyesi (Roma, 1964).

Eserleri

Dr. Hâmit Zübeyr Türkoloji, halkbilimi, filoloji, arkeoloji, müzecilik, kütüphanecilik gibi farklı disiplinlerde araştırmalar yapmış, bu konularda birçok kitap ve makalesi yayımlamıştır. Nekrolojik yazılar kaleme almış ve kitap tanıtımları da yapmıştır.

Onun edebiyatla olan ilişkisi, gençliğinde, Macaristan'daki eğitim yıllarında başlar. Budapeşte'de, bir Kırım Tatarı olan Çobanzâde Bekir Sıtkı ile karşılaşır. Çobanzâde, Kırım Karasubazar'da kurulan Cemiyeti Hayriye'nin yardımıyla, 1909'da İstanbul'a gelmiş ve Galatasaray Sultanisi'nde okumuştur (Emel, 1968:17). 1914 yılında buradan mezun olmuştu (Türkoğlu, 2020: 294). Birinci Dünya Savaşı başlayınca Kırım'a geri dönmüş ve daha sonra Budapeşte Üniversitesi'nin Doğu Dilleri bölümüne girmişti (1916). Hâmit Zübeyr'in ilk edebi çalışmaları işte bu sırada ortaya çıkar. Bunlar Kazan Türkçesiyle yazılmış "Çılbır", "Olug Balsa", "Cırlarım", "Bir Tüşünce Küyündire...", "Niy Ad Takıym Siña" ve "Atılgan Yıldız" isimli şiirlerdir. Şair Çobanzâde'ye ithaf edilmiştir. Romantik-milliyetçi sanat anlayışla yazılan şiirlerde, Macar milli şairi Sándor Petőfi'nin etkisi görülür (Otar, 2014: 111). Rusya'da dedesinin köyünün adını anımsatan "Tamyanlı" mahlasıyla yazdığı başka şiirleri de vardır (Bayram, 2014: 109).

Yurt dışındayken yazdığı bir hikâyesi, "Lozan Türk Yurdu Derneği" tarafından ödüle lâyık görülecektir. Avrupa'da başta İsviçre'nin Lozan şehri olmak üzere, çeşitli yerlerde kurulmuş bu tür derneklerin asıl amacı, orada okuyan gençleri Türkçülük düşüncesi etrafında toplayarak milli birlik ve beraberliği sağlamaktır. Söz konusu dernek, 1922 yılında "Türk Gençliğinin Milli Vazifeleri Ne Olmalıdır?" başlığıyla bir yazı yarışması düzenler. Yarışmaya Budapeşte'den katılan Hâmit Zübeyr, yazdığı "İzgü Mescid" (Mukaddes Cami) adlı eseriyle bu ödülü almaya hak kazanır. Eseri yarışmaya "Kaşgar'dan Cevap-Türkçe Hutbe" adı altında göndermiştir (Ceylan 2017: 224-225). Hikâyede, Çin'de yaşayan Türklerden bahsedilir. Bunlardan Kaşgarlı elli genç, Kaşgar Cemiyet-i Hayriyesi tarafından eğitim görmek için Avrupa'ya gönderilecektir. Hem medresede hem de Avrupa'da tahsil etmiş olan Hoca Mahmut Efendi, Kaşgar Camii'ndeki Türkçe hutbesinde, ilmin evrensel olduğunu söyler (Hâmit Zübeyr, 1922:16).

Dokuz Ötkünç (Dokuz Hikâye) (1929), isimli hikâye kitabında, Anadolu'da halk arasında yaşanmış olay ve efsaneler konu alınmıştır. Yazar ve eşinin yaşadığı elim bir olay, dünyaya gelen tek bebeklerini kaybetmiş olmalarıydı. Belki de bu nedenle, "Dala Takılan Beşik", "Mutlara Giden" ve "Boş Kalan Beşik" gibi hikâyelerde, bebek ölümü temasını işlemiştir. Hatta son hikâyesinde, "...yaşama yeniden başlasam çocuk hekimliğini seçerdim" diye yazmıştır (Hâmit Zübeyr, 1929:55).

Yuvaktaşı (1947) yazarın kendi ifadesiyle, "ictimai ve milli roman" dır. 1938'de bir Anadolu köyünde geçer. Geleneksel tarım ve hayvancılıkla geçinen Ahmet Ağa ile köy ahalisi, değişime ve yeniliğe karşıdır. Tarımda ve

²⁰ (BCA), 30-18-1-2/Kararlar Daire Başkanlığı (1923-), 72 15 7, 27. 02. 1937.

²¹ (BCA), 30-18-1-2/Kararlar Daire Başkanlığı (1923-), 83 47 14, 28. 05. 1938.

²² (BCA), 30-18-1-2/Kararlar Daire Başkanlığı (1923-), 85 92 6 Dosya ek 410-40, 20. 10. 1938.

²³ (BCA), 30-11-1-0; 211-1-10, 09. 01. 1950.

tohumda yapılacak ıslahat, sağlık ve eğitimde modernleşme gibi projeler, onlar tarafından itibar görmez. Ancak köyde yaşanan büyük bir doğal afet, bazı alışkanlıkların değişmesine sebep olacaktır.

Susmuş Saz (Ankara, 1949) isimli kitabının konusu; Ardanuçlu Âşık Efkârî'nin yaşamı ve şiirleridir. Bu konuyu bir monografik çalışma yerine hikâyeleştirerek anlatır. Halk ozanı Efkârî, ömrünün son yıllarına kadar sazıyla kırk bir ili dolaşır. Tasavvufi yolda ilerleyen âşıkların sazlarını yakın oldukları tekkeye bağışlama geleneğine uyararak, sedefli sazını Konya Mevlâna Müzesi'ne bağışlar (Koşay, 1949: 9).

Şerafeddin Işık, müstear adıyla yazdığı Cıncık (Keban Barajı Öyküsü) (Ankara, 1973) adlı eseri, İngilizceye de tercüme edilmiş ve *The History of a Potsherd From the Neolitik Age Cıncık (The Story of Keban Dam)* (1975) adıyla basılmıştır. Dr. Emel Esin, bu eserin gerçeküstü bir üslupla yazıldığını söyler. Bunu uzun yıllar arkeolojiyle ilgilenmesine, eski ve modern çağlar arasında kolayca bağlantı kurabilmesine bağlar (Esin, 1975: 329-330).

Onun ilmi makalelerinin birçoğu, Etnoğrafya, Folklor, Dil, Tarih v. d. Konularda Makaleler ve İncelemeler (1974) adıyla yayımlanmıştır. Sağlığında çıkan bu kitabın arka kapağında, yaşamıyla ilgili bazı bilgiler de yer alır.

Kendini öncelikle filolog olarak gören Hâmit Zübeyr, Bask dili ve Ural-Altay dil akrabalığı üzerinde incelemeler yapmış, bu konuda iki makale yazmıştır. Bask dili konuşan halkların Doğu'dan göç ettiklerini kabul ederken şu nazariyeyi aksettirir: Bask dili konuşan halklar, Türklerle milâttan önceki devirlerde komşu topraklarda yaşamış ve karşılıklı kültürel ilişki içinde olmuşlardır. Bask dilinde bulunan bazı Türkçe unsurların varlığını, bu şekilde izah eder (Koşay, 1954: 210).

Onun kitap, makale, kazı raporu olarak yayımlanmış yüzlerce eserinden bazıları şunlardır: Ankara Budunbilgisi (1935); Elamca-Türkçe Dil Akrabalığı (1937); Alaca Höyük (1951); Karaçay-Malkar Türklerinde Hayvancılık ve Bununla İlgili Gelenekler (Ramazan Karça ile 1954); Büyük Güllücek Kazısı 1947-1949 Çalışmaları Hakkında Rapor (Mahmut Akok ile 1957); Keban Barajı Projesi, Pulur Kazısı 1968-1970 (1976).

Çalışmalarında bilimsel yöntemleri kullanmıştır. Bir yazısında, yurdu ve halkı esaslı surette tanımak için, ilmi metotlara bağlı kalınarak sabırla çalışmayı tavsiye edecektir (Koşay, 1943: 9-11). Mütevazı bir kişiliğe sahiptir. Kaleme aldığı çalışmalarını müze ve bürokrasi dışında arta kalan "serbest zaman kırıntılarında", ortaya koyduğunu söyler. Bunları özellikle, Atatürk'ün kurduğu TTK himayesinde gerçekleştirdiği için, kendini bu kuruma borçlu hissetmiştir (Koşay, 1968: 483).

Bu çok yönlü bilim insanı, 1962'de emekli olsa bile vefatına kadar Anadolu arkeolojisi ve halkbilimi ile ilgili çalışmalarına devam etmiştir. Özetle Dr. Hâmit Zübeyr (Koşay), Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş döneminde, kültür sahasında önemli rol oynamış aydınlardan biridir. Makalelerinin çoğu Türk Yurdu, Belleten, Ülkü, Önyasa, Muallimler Birliği Mecmuası, Türk Etnoğrafya Dergisi ve Türk Folklor Araştırmaları gibi dergilerde yayımlanmıştır. Macarcadan yaptığı tercümelemlerin yanı sıra Fransızca, İngilizce ve Almanca makaleleri de yayımlanmıştır. Doğduğu ülke olan Rusya'ya geri dönmese de oranın kültüründen kopmamıştır. Türkiye'de Kazan Türkleri tarafından çıkarılan Kazan dergisine yazdığı yazılar, Kazan Türkçesiyle yazılmış yazı ve şiirleri, bunun göstergesidir. Ayrıca Türk kültürü üzerine sayısız makalesi bulunur (Devlet, 1996: 169).

DEĞERLENDİRME ve SONUÇ

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanından kısa bir süre önce, başkentin Ankara'ya taşınması gündeme geldi. Yeni kurulan ve biçimlenen kent, ulusal unsurlarla zenginleştirildi. Fiziksel çevresi ile toplumsal yapısı değişti. Yeni toplumsal ve kültürel değerler oluşturuldu. Bunlardan biri, devlet eliyle ve yer tespit edilerek kurulan Ankara Etnoğrafya Müzesi'dir. Anadolu Türk tarih ve kültürüne ait çeşitli örneklerinin sergilendiği bu müze, Cumhuriyet inkılaplarından Şapka Devrimi (1925) ile eşzamanlı olarak ortaya çıkmıştır. Müzenin ilk ziyaretçisinin Afgan Kralı Amanullah Han olması, Mustafa Kemal'in bu kuruma verdiği önemi gösterir. Vefatından sonra naaşının bir süre burada muhafaza edilmesi, bu mekâna ayrı bir anlam yükler.

Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk, Anadolu'daki Türk tarih ve kültürünü yaşatıp genç nesillere aktaracak bir Etnoğrafya Müzesi'nin kurulması fikrini benimsenmişti. Bu konuda ısrar eden bir başka kişi de Ziya Gökalp idi; ancak müzenin açılışını göremeden vefat etti. Ulusal kimlik anlayışının inşa edildiği bu süreçte, müzeye gerek mimar gerekse müdür ve uzman seçiminde oldukça titiz davranıldığı anlaşılmaktadır.

Ankara Etnoğrafya Müzesi'ne müdür seçilen kişi, Dr. Hâmit Zübeyr oldu. Macaristan'da Türkoloji ve filoloji doktorası yapmış, 1925 yılında Türkiye'ye geri dönmüştü. Bu özelliği ile Türk-Macar kültürel ilişkilerinin güçlenmesinde önemli bir görev üstlendi. Macar bilim insanlarının Türkiye'ye davet edilmesine aracılık etti. Osmanlı kültüründen kopuşu ifade eden Latin alfabesine geçiş ve Türk dilinin sadeleştirilmesi sürecinde, Mustafa Kemal'e yakın bilim adamlarından biri oldu. TTK ve TDK gibi kültürel kurumlar tesis edilirken, bunların kurucu üyeleri arasında yer aldı. Yalnız Türk müzeciliğine değil, Anadolu arkeolojisinin gelişmesinde de katkıda bulundu. Bilimsel yazı, inceleme ve raporların dışında, kendi düşünce dünyasını yansıtan yazılar da yazdı.

Özetle ulus-devlet modeline geçişteki reformların, açılan kültürel kurumlarla birbirini tamamladığı bir süreçte, Dr. Hâmit Zübeyr, bilim insanı kimliği ile önemli bir rol oynamıştır.

KAYNAKÇA

Arşiv Kaynakları

- T. C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)
(BOA), MF. MKT. (Maarif Vekâleti Mektubi Kalemi) 1230/ 46, 17.12. 1335 /12. 02. 1919.
- T. C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA)
(BCA) 30-18-1-1; 14-35-4, 03. 06. 1925.
(BCA)30-11-1-0; 14-24-1, 30. 05. 1925.
(BCA), 30-18-1-2/Kararlar Daire Başkanlığı (1923-), 8 1 17, 08. 01. 1930.
(BCA), 30-18-1-2/Kararlar Daire Başkanlığı (1923-), 154 84 5, 02. 04. 1960.
(BCA), 30-18-1-2/Kararlar Daire Başkanlığı (1923-), 72 15 7, 27. 02. 1937.
(BCA), 30-18-1-2/Kararlar Daire Başkanlığı (1923-), 83 47 14, 28. 05. 1938.
(BCA), 30-18-1-2/Kararlar Daire Başkanlığı (1923-), 85 92 6 Dosya ek 410-40, 20. 10. 1938.
(BCA), 30-11-1-0; 211-1-10, 09. 01. 1950.

Kitaplar

- Bayram, S. (2014). İlk Türk Hâfiri Hâmit Zübeyr Koşay'ın Belgelerle Biyografisi, Önder Matbaası, Ankara.
- Fırat, N. İ. (1998). Cumhuriyet Dönemi Mimarisinden İki Örnek: Ankara Etnografya ve Eski Türk Ocağı Merkez Binası (Resim ve Heykel Müzesi), Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Hâmit Zübeyr. (1922). İzgü Mescid (Mukaddes Camii), Kitabhane-i Sudi, İstanbul.
- _____ (1929). Dokuz Ötkünç (Dokuz Hikâye), İstanbul Devlet Matbaası, Ankara.
- _____ (1932). Tarihi Abidelerimizi Koruyalım, Hâkimiyeti Milliye Matbaası, Ankara.
- _____ (t. y.) Macarların Eski Tarihi, TTK, II/ 37, Akşam Matbaası, İstanbul.
- _____ (t. y.) Bulgar Türklerinin Eski Tarihi, TTK, 27, Başvekâlet Müdevvenat Matbaası, Ankara.
- Koşay, H. (1947). Yuvaktaşı, Rıza Koşkun Matbaası, İstanbul.
- Koşay, H. Z. (1935). Ankara Budun Bilgisi, Ulus Matbaası, Ankara.
- _____ (1949). Susmuş Saz, Aydınlık Basımevi, Ankara.
- _____ (1974). Etnografya, Folklor, Dil, Tarih v. d. Konularda Makaleler ve İncelemeler, Ayyıldız Matbaası, Ankara.
- Işık, Ş. (1973). Cıncık (Keban Barajı Öyküsü), Ayyıldız Matbaası, Ankara.
- İki Halkbilimci, Hâmit Zübeyr Koşay-M. Şakir Ülkütaşır, (1978). Güven Matbaası, Ankara.
- Şimşir, B. (2002). Atatürk ve Afganistan, Avrasya Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayınları, Ankara.
- Ülken. H. Z. (1992). Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi, Ülken Yayınları, İstanbul.
- Taymas, A. B. (1958). Kazanlı Türk Meşhurlarından III Alimcan Barudi, Sıralar Matbaası, İstanbul.

Makaleler

- Akalın, A. Ş. (2012). "Türk Dil Kurumu", Diyanet İslam Ansiklopedisi (DİA), (XLI): 536-538, İstanbul.
- Akbaş, İ. (2008). "Afgan Kralı Emanullah Han'ın Türkiye Gezisi", Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, 7 (16-17): 311-333.
- Altaş, S. (2022). "Macar Başvekili Gyula Gömbös'ün Atatürk'e Gönderdiği Mektup ve Kitaplar Çerçevesinde Türk-Macar Kültürel Münasebetleri", Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları, 42:169-202.
- Aslanoğlu, İ. (2002). "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Mimari", Türkler, (XVIII): 253-258, Ankara.

- Aşan, M. B. (1996). "Hâmit Zübeyr Koşay'ın Hayatı ve Eserleri", Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Kuruluş ve Gelişmesi Geçen Türk Dünyası Aydınları Sempozyumu Bildirileri, 23-26 Mayıs 1996, (Ed. Abdülkadir Yuvalı ve bşk.), Erciyes Üniversitesi Türk Dünyası Araştırma Merkezi Yayınları, 67-79, Kayseri.
- Ata, B. (2009). "Atatürk Dönemi Müze ve Eğitim İlişkileri (1920-1938)", Cumhuriyet Dönemi Türk Kültürü, 3: 1337-1342.
- Atabay M. (2002), "Atatürk'ün Ankara'ya Davet Ettiği Macar Profesör Antal Réthly'nin Türkiye'deki Çalışmaları", Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 29-30: 1-14.
- Atasoy, S. (1983). "Ankara Etnografya Müzesi", Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, (VI): 1460, İstanbul.
- Aydın Altay, S. C. (2014). "Ankara Etnografya Müzesi Koleksiyonu'nda Yer Alan Art Nouveau Üsluplu Yıldız Porselenleri", Ankara Araştırmaları Dergisi, 2 (2): 236-245.
- Aysal, N. – Avcı, A. (2019). "Cumhuriyet Döneminde Kültürel Değişimin Bir Simgesi: Ankara Etnografya Müzesi", History Studies, 11(5): 1433-1455.
- Batır, B. (2018). "Türkiye'de Mektep Müzesinin Açılışı ve Sergilenen Eşyaların Listesi", Erdem, (75): 5-34.
- Bayram, S. (1986). (1986), "Bir Çınar'ın Arkasından", Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi Phil. Hâmit Zübeyr Koşay'ın Hâtırasına Armağan, XXIV (2): 1-2.
- _____. "Phil. Dr. Hâmit Zübeyr Koşay'ın Hayatı", Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi Phil. Hâmit Zübeyr Koşay'ın Hâtırasına Armağan, XXIV (2): 3-7.
- _____. "Hâmit Zübeyr Koşay'dan Anekdötler", Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi Phil. Hâmit Zübeyr Koşay'ın Hâtırasına Armağan, XXIV (2): 12-21.
- Bezci, G. (2021). "Kültür Hazinesimiz: Hâmit Zübeyr Koşay", Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi, 3 (6): 501-510.
- Birinci, Ali- Çavdar Karatepe, Tuba. (1997). "Halim Sabit Şibay", DİA, C. XV: 336-337
- Ceylan, M. N. (2017), "Hâmit Zübeyr Koşay'ın Türklük Düşüncesi ve İzgü Mescid Adlı Eseri", Anasay, 1(1): 223-232.
- Birkan G.-Pehlivanlı S. (1977). "Mimar Arif Hikmet Koyunoğlu il Bir Söyleşi", Mimarlık Dergisi, 15 (1): 8-16.
- Çolak, M. (2009). "İstanbul Macar Bilim Enstitüsü (1916-1918)", Karadeniz, (3): 91-105.
- Çolak, M. (2009). "Atatürk ve Macar Başkını Gyula Gömbös", Erdem, (55): 33-56.
- Çolak, M. (2010). "Türkiye'de Tatar Kökenli Bir Aydın: Hâmit Zübeyr Koşay (1897-1984)", Problemi Filologii Narodov Povoljya, 1-2 Aprely 2010, Moskovskix Pedagogičeskiy Gasuderstvennyy Universitet, Moskova, 273-278.
- Çubukçu, E. (2021). "Erken Cumhuriyet Dönemi Mimarisinde Ulusal Kimlik Arayışı: Ankara'daki Kamu Yapıları", Kültür Araştırmaları Dergisi, 9: 359-378.
- Demiral, Ş. Ç. (2020). "Hâmit Zübeyr Koşay (1932). Halkbilgisi Kılavuzu", Folklor/Edebiyat Dergisi, 26(2): 445-449.
- Devlet, N. (1996). "Türkiye'ye Katkıda Bulunan Tatar-Başkurtlar", Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Kuruluş ve Gelişmesine Hizmeti Geçen Türk Dünyası Aydınları Sempozyumu Bildirileri, 23-26 Mayıs 1996, (Ed. Abdülkadir Yuvalı ve bşk.), Erciyes Üniversitesi Türk Dünyası Araştırma Merkezi Yayınları, 161-173, Kayseri.
- Doğan, Ö. (2012). "Sadun Hoca'nın Ardından", Güncel Gastroenteroloji, 16 (2): 117-119.
- Dural Tasouji, C. (2013) "Bir Hafıza Mekânı Olarak Müze: Ankara Etnografya Müzesi (Museums as Places of Memory: Ankara Ethnography Museum)", Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi, 3 (1): 129-143.
- Duran, A. (2020). "Macar Türkolojisi", Belgi, 2(20): 2759-2773.
- "Çobanzâde Bekir Sıtkı", (1968). Emel, 46: 17.
- Erden, Ö. (2013). "Ziya Gökalp'in 1924 Anayasası ile İlgili Çalışmaları", Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, XXIX (85): 47-71.
- Erdentuğ, N. (1986). "Hâmit Zübeyr Anısına", Türk Kültürü Araştırmaları Phil. Hâmit Zübeyr Koşay'ın Hâtırasına Armağan, XXIV (2): 129-131.
- Eren, H. (1996). "Gombocz, Zoltán (1877-1935)", DİA, XIV: 112-113, İstanbul.

- Ersoy, O. (1962). "Kütüphaneciliğimizle İlgili Belgeler", Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni, 11 (1-2): 22-28.
- Esin, E. (1975). "Dr. Hâmid Zübeyr Koşay'ın Eserleri Hakkında Düşünceler", Türk Kültürü, XIII (156): 328-330.
- Ferit, O. (1934), "Eşsiz Bir Madalya, Ankara Etnoğrafya Müzesi Koleksiyonlarında", Türk Tarih, Arkeolojya ve Etnoğrafya Dergisi, II: 250-253.
- Gaffarova, F. Yu. (2004). Hemit Zöbeyer Koşay (1897-1984), Tatar Möhacirlere (Tatar Fiker İyalerenen XX. Gasırda Törkiyadege İctimagıy-Söyasi Eşçenleklere), Fen Neşriyatı, Kazan, 67-71.
- Güvenç, Ö. F. (2016). "Ankara'nın İnşasında Bir Mimar: Arif Hikmet Koyunoğlu", Sosyoloji Divanı, 4 (7):137-154.
- Gündüz F. (2007). "Osman Hamdi Bey (1842-1910)", DİA, XXXIII: 468-469, İstanbul.
- Güner, H. E. (2018). "Türk Ocakları, Mimarisi ve Geleneksel Öğeleri; Ankara ve İzmir Örneği", Online Journal of Art and Design, 6 (1): 99-111.
- H. Z., (1930). "Türk-Macar Kardeşliği", Türk Yurdu, (5-25): 35, 54-55.
- Hâmit Zübeyr (1928). "Türklerin Bugüne Kadar Kullandığı Yazılar", Türk Yurdu, 22-8: (205-4): 223-233.
- Haniçoğlu, M. Ş. (2014). "Türkçülük", DİA, XLI: 551-554, Ankara.
- İvgin, H. (1986). "Dr. Hâmit Zübeyr Koşay'ın "Folklor Açık-Hava Müzeleri" Kurulması İçin Yaptığı Çalışmalar", Türk Kültürü Araştırmaları Phil. Hâmit Zübeyr Koşay'ın Hâtırasına Armağan, XXIV (2): 143-150. Karaduman, H. (2017). "Belgelerle Diyarbakır Müzesi'nin Kuruluşu"
- Koç, S. (1991). "Ankara Etnoğrafya Müzesi", DİA, (III): 210, İstanbul.
- Koç, S. (1998). "Ankara Etnoğrafya Müzesi Halı-Kilim Koleksiyonu", Arış Dergisi, (4): 104-114, Ankara.
- Koşay, H. Z. (1930). "Türk-Macar Kardeşliği", Türk Yurdu, 5-25 (32-276): 54-55.
- _____ (1934). "Ahlatlıbel Kazıları", Türk Tarih, Arkeoloji ve Etnoğrafya Dergisi, (2): 3-101.
- _____ (1943). "Halkevleri Ulusal Sergisi" Ülkü, (36): 9-11.
- _____ (1943). "Tarihi Yollar ve Halkbilgisi" Ülkü, (32): 10-11.
- _____ (1954). "Bask Dili ve Türkçe Arasındaki Münasebetler", Türk Yurdu, (3): 209-215.
- _____ (1954). "Zâkir Kadiri Ugan 1878-1954", Türk Yurdu, (239): 428-430.
- _____ (1956). "Hüseyin Namık Orkun (1902-1956)" Türk Kültürü, (255): 790-792.
- _____ (1957). "Dil Mukayeselerine Göre Basklarla Türklerin Temasları Göç Yolları ve Zamanı Hakkında", Belleten, (XXI): 84: 521-560).
- _____ (1957). "Saniye İffet Ugan 1900-1957", Türk Yurdu, (268): 428-430.
- _____ (1960). "Kütüphanelere Dair (I)", Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni, (IX): 36-40.
- _____ (1966). "Maddi Halk Kültürü Araştırmaları", Türk Etnografya Dergisi, (X): 33-46.
- _____ (1967). "Bektaşılık ve Hacı Bektaş Türbesi", Türk Etnografya Dergisi, (IX): 19-26.
- _____ (1967). "Sadri Maksudi Arsal'ın Hizmetleri ve Millet Anlayışı", Türk Kültürü, V (53): 313-320.
- _____ (1968). "Âlim Nasıl Yetişir?", Türk Kültürü, VI (67): 482-485.
- _____ (1968). "Kuzey-Doğu Anadolu'da Kayalara Hakedilmiş Eski Türk İşaretleri", Türk Etnografya Dergisi, (XI): 27-32.
- _____ (1976). "Yusuf Akçura" Kazan, VI (18): 2-7.
- _____ (1977). "Türkiye'de Esnaf (Ahilik) Teşkilâtı ve Gelenekleri", Türk Etnografya Dergisi, (XVI): 63-69.
- _____ (1977). "Gyúla Németh 2 Kasım 1890-15 Aralık 1976", Belleten, XLI (161): 177-187.
- _____ (1979). "Anadolu Arkeoloji Müzesi'nin (Yeni Adıyla Anadolu Medeniyetleri Müzesi) İlk Kuruluş Safhası ile İlgili Anılar", Belleten, XLIII (170): 309-312.

- _____ (1986). “Kültür Tarihimiz Bakımından İki Önemli Mezar Taşı”, Türk Kültürü Araştırmaları Dr. Emel Esin’e Armağan, XXIV (1): 81-83.
- _____ (1994). “W. Bang’ı Ölümünün 60. Yılı Münasebetiyle: Büyük Bir Türkologun Ölümü Wilhelm Bang Kaup”, Türk Kültürü, XXXII (378): 577-600.
- Koşay, H. Z. & Turfan, K. (1959). “Erzurum-Karaz Kazısı Raporu”, Belleten, XXIII (91): 349-413
- Koşay, H. Z. & Ülkütaşır, M. Ş. (1964). “Türklerde Ad Verme ve Türk Adları”, Türk Folklor Araştırmaları, 8 (175):3301-3303, İstanbul.
- K. (1982). “Koşay, Hâmit Zübeyr”, Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, İstanbul, (V): 400-401.
- Molnar, J. (1971). “Sigetvar’da Sultan Süleyman Türbesi”, (Çev. H. Z. Koşay), Önyasa, VI (6): 10-11.
- Namal Y. (2015). “Macar Türkolog Gyula Mészáros ve Türkiye’deki Çalışmaları”, XI. Milli Türkoloji Kongresi Bildirileri 11-13 Kasım 2014, C. II, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul, 621-653.
- Okur, M. (2007). “Atatürk’ten Yabancı Devlet Başkanlarına Hediyeler”, (Ed. E. Gürsoy Naskali&A. Koç), Kültür Tarihimizde Çeyiz, Picus Yayınları, İstanbul, 107-115.
- Oral, M. (2002). “Ankara Etnoğrafya Müzesi İnkılâp Şubesi”, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, VIII (29): 117-130.
- Oral, M. (2004). “Türkoloji Tarihinde 1926 Bakü Türkiyet Kongresi”, Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 17, 107-129
- Otar, İ. (2014). “Hâmit Zübeyr Koşay’ın Kazan Türkçesi Birkaç Şiiri”, Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 1 (1): 111-134
- Önder, M. (1989). “Atatürk ve Müzeler”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 6, (16): 63-74.
- Önder, M. (1985). “Dr. “Hâmit Zübeyr Koşay ve Türk Müzeciliği”, Türk Kültürü, XXIII (261): 8-11.
- Özcan, Ö. (2010). “Hâmit Zübeyr Koşay”, Türk Yurdu, 99 (270): 1-23.
- Sağlamtunç, T. (1995). “Cumhuriyetimizin 70. Yılında Halk Kütüphaneciliğimiz”, Türk Kütüphaneciliği, 9, (2): 135-143.
- Şakiroğlu, M. H. (2002). “Koşay Hâmit Zübeyr (1897- 1984)”, DİA, (XXVI): 225-226, Ankara.
- Tan, N. (2014). “İlk Türk Hafiri Hâmit Zübeyr Koşay’ın Biyografisi”, Türk Dili, CVII (751): 155-157.
- Tanır, E. D.&Aslan, C. (2019). “Birinci Heyet-i İlmiye ve Çalışma esasları”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 52 (1) : 251-272.
- Tansuğ, S. (1990). “Ankara Etnoğrafya Müzesi”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, VI (18): 659-664.
- Toprak, Z. (2021). “Mekteb-i Mülkiye ve Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimlerin Gelişimi”, Türkiye’nin Modernleşme Süreci ve Mekteb-i Mülkiye, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, Ankara, 5-44.
- Türkoğlu, İ. (2020). “Çobanzâde, Bekir Sıtkı”, (1893- 1937)”, DİA, (EK-1): 294-295, Ankara.
- Ülken H. Z. (1992). Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi, Ülken Yayınları, İstanbul.
- Yaşar F. & Mimirolu İ. M. (2022). “Ankara Etnoğrafya Müzesi’ndeki İki Gümüş Kitap Kapağı Üzerine Görüşler”, Gaziantep University Journal of Social Sciences, 21 (4):1818-1845.
- Yınanç, M. H. (2008). “Hocam Halim Sabit Beyefendi”, Dergâh, 219: 17-19.

Gazeteler

- 25 Mayıs 1928, “Kral Hazretleri Dün Hariciye Vekilimizin Konağında Şereflerine Verilen Çay Ziyafetine İştirak ve Başvekil ve Hariciye Vekilimizle Tenis Oynadılar”, Hâkimiyet-i Milliye.
- 26 Mayıs 1928, “Afgan Kralı Hazretleri Dün Sanayi Nefise Sergisini Ziyaret Etiler. Eserleri Takdir Buyurdular ve Bazılarını Satın Aldılar”, Hâkimiyet-i Milliye.
- 27 Mayıs 1928, “Afgan Kraliçesi Hazretleri Resim Sergisinde”, Hâkimiyet-i Milliye.

Tezler

- Ceylan, M. N. (2017). “Hâmit Zübeyr Koşay’ın Hayatı ve Halk Bilimi ile İlgili Çalışmaları”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi/ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Erzurum.

Keseroğlu, H. S. (1987). “Halk Kütüphanesi Politikası ve Türkiye Cumhuriyeti’nde Durumu”, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Sade, F. Ö. (2005). “Türkiye’de Tasarlanmış Müze Yapıları”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şenol, B. (2021). “Türkiye’de Arkeolojik Eser Koleksiyonculuğu”, Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

İnternet kaynakları

Atatürk Ansiklopedisi/ Yazıcı, N., “Atatürk Müzeleri”, <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/ataturk-muzeleri/>, (erişim tarihi: 18.12. 2022).

Atatürk Ansiklopedisi/ Sağlam, S., “Ziya Gökalp-1876-1924”, <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/ziya-gokalp-1876-1924/>, (erişim tarihi: 05. 02. 2023).

Atatürk Ansiklopedisi/ Fırat, N. İ., “Ankara Etnoğrafya Müzesi”, <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/ankara-etnografya-muzesi/> (erişim tarihi: 01. 11. 2022).

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, “Ankara Etnoğrafya Müzesi”, <https://www.ktb.gov.tr/TR-96354/ankara---etnografya-muzesi.html>, (erişim tarihi: 20. 08. 2021).

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı 2/ “Etnoğrafya Müzesi”, <https://ankara.ktb.gov.tr/TR-260403/etnografya-muzesi.html>, (erişim tarihi: 27. 09. 2022).

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı/ İzmir/ Menemen Anadolu Lisesi, “Okulumuz Kurucusu: Ecz. Haldun Koşay”, https://haldunkosayanadolulisesi.meb.k12.tr/icerikler/okulumuz-kurucusu-ecz-haldun-kosay_2787256.html, (erişim tarihi: 27. 09. 2022).

T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Başkanlığı/ Tarihçe, <https://www.ttk.gov.tr/tarihce/> (erişim tarihi 24. 03.2022).

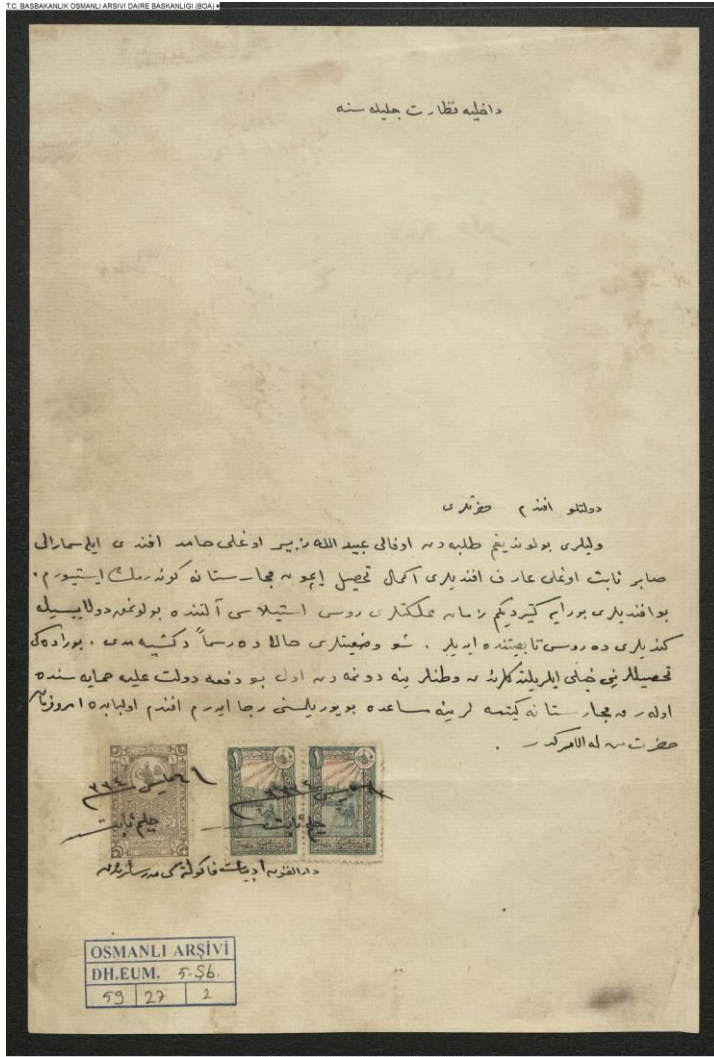
T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Başkanlığı/ Tarihçe, <https://www.tdk.gov.tr/tdk/kurumsal/tarihce-2/> (erişim tarihi: 19. 05. 2022).

T. Y., Türk Yurdu, Özcan Ö., “Hâmit Zübeyr Koşay”, <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=1879> (erişim tarihi: 27. 09. 2022).

T. Y., Türk Yurdu, Karaduman, H., “Belgelerle Diyarbakır Müzesi’nin Kuruluşu”, <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=2918> (erişim tarihi: 28. 07.2022).

(Times New Roman, 11 punto, Normal, İki yana yaslı, Satır Aralığı: 1, Aralık Önce ve Sonra 6 nk).

Ekler



DH.EUM.5.Şb.00059.00027.002

Dijital Dönüşüm ve Öğrenci Değerleri Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma

Digital Transformation and Its Impact on Student Values: A Research Based on Teachers' Views

ÖZET

Araştırmanın amacı dijital dönüşüm ve öğrenci değerleri üzerindeki etkisini öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırmaktır. Bu kapsamda çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninde yapılmıştır. Çalışma grubunu 13 öğretmen oluşturmakta olup, katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmacı, veri toplama yöntemi olarak açık uçlu yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ve araştırmacı notları tasarlamıştır. Görüşme soruları yönlendirici olmayan, açık uçlu ve anlaşılması kolay bir şekilde yazılmıştır. Görüşme vekilerini incelemek için içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Katılımcıların çoğunluğu dijital dönüşümün eğitim faaliyetleri için faydalı olduğuna inanmaktadır. Öğretmenler, dijital devrimin öğretim kaynaklarını geliştirdiğini, iletişimi hızlandırdığını, bilgiye erişimi iyileştirdiğini ve öğrenci ve öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirdiğini söylemiştir. Ayrıca uzaktan eğitim için dijital dönüşümün avantajlarını vurgulamışlardır. Bununla birlikte, bazı eğitimciler dijital değişimin öğrencilerin ahlakı üzerinde nasıl zararlı bir etkisi olduğunu vurgulamıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Dönüşüm, Öğrenci Değeri, Okul, Öğretmen





ABSTRACT

The aim of the study is to investigate digital transformation and its impact on student values based on teacher views. In this context, the study was conducted in a case study design, which is one of the qualitative research methods. The study group consisted of 13 teachers and the participants were determined by purposive sampling method. The researcher designed an open-ended semi-structured interview form and researcher notes as a data collection method. The interview questions were written in a non-directive, open-ended and easy-to-understand manner. Content analysis approach was used to analyze the interview proxies. According to the results of the study, the majority of the participants believe that the digital transformation is beneficial for educational activities. Teachers said that the digital revolution has improved teaching resources, accelerated communication, improved access to information, and improved working conditions for students and teachers. They also emphasized the advantages of digital transformation for distance education. However, some educators emphasized how digital change has had a detrimental impact on students' morality.

Keywords: Digital Transformation, Student Value, School, Teacher

GİRİŞ

Dijital dönüşüm, geleneksel iş süreçlerini dijital teknolojilerle yeniden yapılandıran ve organizasyonların daha verimli ve etkili hale gelmesine olanak tanıyan bir kavramdır. Dijital dönüşümün eğitim sektörüne etkisi ise son yıllarda giderek artmaktadır. Bu nedenle, dijital dönüşüm öğrenci değerleri üzerinde çeşitli etkileri olabilir. Dijital dönüşüm, öğrencilere daha fazla erişim ve seçenek sunarak öğrenme deneyimlerini geliştirebilir (Schenk & Dolata, 2020). Örneğin, çevrimiçi öğrenme platformları sayesinde öğrenciler, kendi öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına göre dersleri takip edebilirler. Ayrıca, dijital araçlar ve uygulamalar, öğrencilere daha etkileşimli ve eğlenceli öğrenme deneyimleri sunabilir. Dijital dönüşüm ayrıca öğrencilerin özgüvenini ve yaratıcılığını artırabilir. Örneğin, öğrenciler, dijital araçlar ve uygulamalar kullanarak projeler geliştirebilirler. Bu projeler, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek özgüvenlerini artırabilir. Ancak dijital dönüşümün olumsuz etkileri de olabilir. Örneğin, çevrimiçi öğrenme platformları, öğrencilerin yalnızlaşmasına ve sosyal etkileşimlerinin azalmasına neden olabilir. Ayrıca, öğrencilerin dijital araçlar ve uygulamalara olan bağımlılıkları, zaman yönetimi becerilerini ve konsantrasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Schenk & Dolata, 2020). Sonuç olarak, dijital dönüşüm öğrenci değerleri üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkilere sahip olabilir. Eğitimcilerin, dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmeleri ve aynı zamanda dijital araçlar ve uygulamaların olumsuz etkilerini en aza indirmeleri önemlidir. Bu noktada, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeleri ve dijital teknolojileri güvenli bir şekilde kullanmaları da önemlidir. Eğitimcilerin, öğrencilere dijital teknolojilerin nasıl kullanılacağı konusunda eğitim vermeleri ve güvenli internet kullanımı hakkında bilgilendirmeleri gerekir. Ayrıca, dijital dönüşüm ile birlikte öğretmenlerin rolü de değişebilir. Öğretmenlerin, dijital araçlar ve uygulamalar kullanarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini desteklemeleri ve öğrencilerin dijital

Sümeyya Kurt¹ 
Emre Ceylan² 
Ahmet Bodur³ 
Gözde Yüksel⁴ 

How to Cite This Article

Kurt, S., Ceylan, E., Bodur, A., Yüksel, G. (2023). "Dijital Dönüşüm ve Öğrenci Değerleri Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:49; pp:2652-2662. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.69444>

Arrival: 12 March 2023
Published: 31 May 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Uzman Öğretmen, Çorum Yumurta A.Ş. İlkokulu Müdürü, Çorum, Türkiye

² Uzman Öğretmen, Çorum Yumurta A.Ş. İlkokulu Müdür Yardımcısı, Çorum, Türkiye

³ Uzman Öğretmen, Toki Şehit Şükrü Özyol İlkokulu Müdür Yardımcısı, Çorum, Türkiye

⁴ Uzman Öğretmen, Karşıyaka Anaokulu Okul Öncesi Öğretmeni, Çorum, Türkiye

becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekebilir. Sonuç olarak, dijital dönüşüm öğrenci değerleri üzerinde çeşitli etkilere sahip olabilir. Eğitimcilerin, dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmeleri ve öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin dijital teknolojileri güvenli bir şekilde kullanmaları ve dijital bağımlılıktan kaçınmaları için eğitim almaları gerekmektedir. Bu noktada, dijital dönüşümün eğitim sektöründeki etkisi sadece öğrencilerle sınırlı değildir. Dijital teknolojiler, öğretmenlerin de öğretim faaliyetlerini daha verimli hale getirmesine ve öğretmenlerin kendi gelişimlerini takip etmelerine olanak tanır (Balkin & Sonnevend, 2016). Örneğin, öğretmenler, dijital araçlar ve uygulamalar kullanarak öğrenci performansını takip edebilir ve öğrencilere daha bireysel öğrenme deneyimleri sunabilirler. Ayrıca, dijital dönüşüm, okulların yönetiminde de etkili olabilir. Okul yöneticileri, dijital araçlar ve uygulamalar kullanarak öğrenci ve öğretmen performansını takip edebilir, okul yönetimi ve iletişimi için dijital platformlar kullanabilirler. Ancak, dijital dönüşümün getirdiği değişiklikler ve yenilikler, bazı öğrenciler ve öğretmenler için zorluklar da yaratabilir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanmada yeterli donanımına sahip olmamaları veya teknolojiye karşı direnç göstermeleri gibi faktörler, dijital dönüşümün başarısını etkileyebilir. Sonuç olarak, dijital dönüşümün eğitim sektörüne etkisi oldukça geniş kapsamlıdır. Eğitimcilerin, dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanarak öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme deneyimlerini geliştirmeleri ve dijital becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir (Oliveira & Souza, 2022). Bununla birlikte, dijital dönüşümün getirdiği değişikliklerin herkes tarafından kabul edilmesi ve benimsenmesi için uygun eğitim ve destek de sağlanmalıdır. Ayrıca, dijital dönüşümün eğitim sektörüne olan etkisi sadece öğretim ve öğrenme faaliyetlerini değiştirmekle sınırlı değildir. Dijital dönüşüm, eğitim sektöründeki iş süreçlerini de dönüştürebilir. Örneğin, dijital platformlar ve uygulamalar kullanarak okulların kayıt ve kaynak yönetimi süreçleri daha verimli hale getirilebilir. Ayrıca, dijital teknolojilerin kullanımı ile kağıt tüketimi azaltılabilir, böylece çevre dostu bir yaklaşım benimsenmiş olur. Dijital dönüşümün eğitim sektöründeki diğer bir etkisi de, öğrencilerin eğitimlerine her yerden ve her zaman erişebilmesini sağlamasıdır (Balkin & Sonnevend, 2016). Online eğitim programları ve dijital öğrenme platformları, öğrencilerin derslerini ve materyalleri evlerinde veya seyahat ederken bile erişilebilir hale getirir. Bu sayede, öğrencilerin eğitimlerine istedikleri zaman erişebilmeleri ve öğrenme süreçlerini kendi hızlarına göre yönetebilmeleri mümkün olur. Ancak, dijital dönüşümün eğitim sektörüne getirdiği bu yeniliklerin yanı sıra, bazı dezavantajları da vardır. Örneğin, öğrencilerin uzaktan öğrenme sırasında öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle etkileşim kurma fırsatları azalabilir. Ayrıca, öğrencilerin dijital cihazlarla çok fazla zaman geçirmesi, dijital bağımlılık ve diğer sağlık sorunlarına neden olabilir. Sonuç olarak, dijital dönüşüm eğitim sektöründe birçok avantaj ve dezavantajı beraberinde getirir. Eğitimcilerin, dijital teknolojileri doğru bir şekilde kullanarak öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme deneyimlerini geliştirmeleri, iş süreçlerini daha verimli hale getirmeleri ve öğrencilerin eğitimlerine daha fazla erişim sağlamaları gerekmektedir (Bilyalova, Salimova & Zelenina, 2020). Bununla birlikte, dijital dönüşümün getirdiği değişikliklerin ve yeniliklerin etkileri de yakından takip edilmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Öğretmenler, eğitim sektöründeki en önemli paydaşlardan biridir ve dijital dönüşüm sürecindeki değişikliklerin doğrudan etkilendikleri kişilerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin dijital dönüşüm sürecindeki deneyimleri, görüşleri ve önerileri, dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerindeki etkilerinin anlaşılması ve en iyi uygulamaların belirlenmesi açısından önemlidir (Oliveira & Souza, 2022). Öğretmenlerin görüşleri, dijital dönüşüm sürecindeki sorunları ve fırsatları belirlemeye yardımcı olabilir. Örneğin, öğretmenlerin öğrencilerin dijital becerilerinin artması konusundaki görüşleri, eğitim programlarının dijital becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak tasarlanmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin dijital araçlar ve uygulamalar konusundaki deneyimleri, eğitim sektöründeki dijital dönüşümün uygulanabilirliği ve başarısı konusunda önemli bir gösterge olabilir. Öğretmenlerin dijital dönüşümle ilişkin görüşlerinin alınması, öğretmenlerin dijital teknolojilerin kullanımı konusundaki yetkinliklerini artırmak için gereken eğitimlerin belirlenmesine yardımcı olabilir. Öğretmenlerin dijital dönüşüm sürecindeki görüşleri ayrıca, dijital teknolojilerin eğitim sektöründeki kullanımına yönelik politikaların ve stratejilerin oluşturulması sürecinde de dikkate alınmalıdır. Sonuç olarak, öğretmenlerin dijital dönüşüm sürecindeki görüşlerinin alınması, eğitim sektöründeki dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerindeki etkilerinin anlaşılması ve dijital dönüşümün en iyi uygulamalarının belirlenmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin deneyimleri ve görüşleri, dijital dönüşüm sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne ve dijital dönüşümün başarısı için gerekli önlemlerin alınmasına yardımcı olabilir. Bu kapsamda araştırmanın amacı dijital dönüşüm ve öğrenci değerleri üzerindeki etkisini öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırmaktır. Bu genel amaç altında araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Öğretmen görüşlerine göre dijital dönüşüm çağında eğitim öğretim faaliyetleri nasıl etkilenmiştir?

Öğretmen görüşlerine göre dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerindeki etkisi nasıldır?

Öğretmen görüşlerine göre sosyal paylaşım platformlar (facebook, instagram, tiktok vd.) öğrencilerin değerlerini nasıl etkilemiştir?

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin değerlerinin korunması için dijital dönüşüm kapsamında neler yapılabilir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Dijital dönüşüm ve öğrenci değerleri üzerindeki etkisini öğretmen görüşlerine dayalı analiz edildiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninde yapılmıştır. Konuya ilişkin kapsamlı bir bilgi ve yorum sunmak için nitel çalışma yaklaşımı kullanılmıştır. Durum çalışmaları, kapsamlı veri toplama ve çalışma gerektiren araştırmalarda kullanılabilir. Ayaçlı'ya (2012) göre vaka çalışmaları alternatif olarak ya da durum çalışmaları olarak da adlandırılabilir. Durum çalışması yaklaşımı kullanılırken karşılaştırma yapılmaz; bunun yerine, Subası ve Okumuş (2017) olayları veya davranışları karakterize etmeye ve bulmaya çalışır. Görüşmeler yoluyla elde edilen bilgilerin yorumlanmasını da içeren gözleme dayalı bir prosedür, nitel araştırma yaklaşımı olarak adlandırılır (Karataş, 2015). Bu yöntem, bakış açıları gerçekçi bir şekilde aktarmayı amaçlar. İnsanları, sürekli değişkenlik gösteren zihinsel yapıları, duygusal durumları ve sosyal yaşamdaki ilişkilere verdikleri tepkiler göz önüne alındığında karmaşık varlıklar olarak görmenin daha uygun olacağı düşüncesi, çalışmada nitel araştırma yönteminin uygulanmasının arkasındaki temel itici güçtür (Baltacı, 2019). Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve veri analizi gibi nitel veri toplama tekniklerini kullanarak problemi çözmek ve problemle ilgili gerçekleri net bir şekilde incelemek için daha önce bilinmeyen veya ortaya çıkmamış problemleri tanımlamaya yönelik öznel-yorumlayıcı bir analizi ifade eder. Araştırmacı, veri toplama aracı olarak çalışmada kullanılan açık uçlu yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturmuştur. Verileri elde etmek için bir araştırmacı bire bir görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme verilerini incelemek için içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 13 öğretmen oluşturmakta olup, katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Olasılıksız, rastgele olmayan örnekleme stratejisine amaçlı örnekleme denir. Çalışmanın hedeflerine uygun olarak bol miktarda bilgi içeren senaryoların seçilmesiyle, amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2020). Belirlenen gerekliliklere uyan veya belirli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumun incelenmesi amaçlandığında seçilir. Aşağıda Tablo 1'de araştırmanın katılımcılarının demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılara yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	50	23	Lisans
K2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	46	25	Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	40	13	Lisans
K4	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	35	11	Lisans
K5	Erkek	Sınıf Öğretmeni	51	25	Lisans
K6	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	42	15	Lisans
K7	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	43	13	Lisans
K8	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	41	15	Lisans
K9	Kadın	Sınıf Öğretmeni	54	28	Lisans
K10	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	40	14	Lisans
K11	Erkek	Sınıf Öğretmeni	52	25	Lisans
K12	Kadın	Sınıf Öğretmeni	54	25	Lisans
K13	Erkek	Sınıf Öğretmeni	45	23	Lisans

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 8 kadın 5 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Branşları bakımından çalışmada 8 sınıf öğretmeni, 5 de okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Yaşları bakımından katılımcıların genel olarak 35-54 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 11 yıl, en fazla 28 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde 13 öğretmen de lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmacı, veri toplama yöntemi olarak açık uçlu yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ve araştırmacı notları tasarlamıştır. Görüşme soruları yönlendirici olmayan, açık uçlu ve anlaşılması kolay bir şekilde yazılmıştır. Daha sonra, eğitim programları ve öğretim, eğitimde ölçme ve değerlendirme ile bilgisayar eğitimi ve öğretim teknolojileri alanlarında nitel araştırma geçmişine sahip beş uzmandan bu soruların kapsam geçerliliğini gözden geçirmeleri istenmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda sorular nihai olarak geliştirilmiştir. Görüşme soruları onaylandıktan sonra araştırmacının çalıştığı okuldan bir erkek ve bir kadın ilkökul öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sırasında görüşme sorularının geçerliliği ve anlaşılabilirliği incelenmiştir. Pilot görüşme sonucunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formu tamamlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

Dijital dönüşüm çağında eğitim öğretim faaliyetleri nasıl etkilenmiştir? Açıklayınız?

Dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerindeki etkisi hakkında ne söylersiniz? Nasıl etkilemiştir?

Sosyal paylaşım platformlarının (facebook, instagram, tiktok vd.) öğrencilerin değerlerini nasıl etkilemiştir?

Öğrencilerin değerlerinin korunması için dijital dönüşüm kapsamında neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir? Gönüllülük esasına dayanan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak çalışma grubunda yer alan her bir öğretmenle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için katılımcıların uygun gördükleri bir zaman ve mekânda, kendilerini rahat hissettikleri sakin bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların sözlü ve yazılı onayı alındıktan sonra, veri kaybını önlemek için görüşmeler ses kaydına alınmış, ardından yazıya dökülmüş ve değerlendirilmiştir. Görüşmeler, araştırmanın temel soruları tatmin edici bir şekilde yanıtlanana ve veriler tekrarlanana kadar sürdürülmüştür.

Verilerin Analizi

İlk olarak, görüşmelerden elde edilen nitel verileri analiz etmek için bilgisayar kullanılmıştır. Metin tabanlı otomatik veriler, doğruluklarından emin olmak için görüşme dökümleriyle karşılaştırılmıştır. Görüşme verilerini incelemek için içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi için olayların tümevarımsal olarak incelenmesi gereklidir. İncelenen olgu veya olayın temel nedenlerine odaklanır. Kodlama, olguların arkasındaki görüşleri ve bunlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarır (Baltacı, 2019). Verileri analiz etmek için içerik analizi yaklaşımı kullanılırken temaların ve temalarla uyumlu kodların oluşturulması ilk sırada yer almıştır. Daha sonra kodları tablolaştırmak için frekans kullanılmıştır. Temaların ve kodların geliştirilmesi, verilerin geçerliliğini sağlamak için araştırmacı dışında bir nitel araştırma uzmanına devredilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü (Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılarak güvenilirlik belirlendiğinde kodlayıcılar arası uyum oranı %90'dır. Bu oran %70'in üzerinde olduğu için güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Katılımcı öğretmenlerin kimlikleri gizli tutulmuş ve özgünlük ve güvenilirlik adına kodlarla değiştirilmiştir. Çalışmanın içerik analizi kullanılarak verilerden çıkarılan sonuçlarına doğrudan alıntılar da eşlik etmiştir.

BULGULAR

Dijital Dönüşümün Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Etkileri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan 'dijital dönüşüm çağında eğitim öğretim faaliyetlerinin nasıl etkilendiğine' ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Dijital dönüşümün eğitim öğretim faaliyetlerine etkileri

Temalar	Kodlar	f
Dijital dönüşümün eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu etkileri	Bilgiye ulaşmak kolaylaşmış ve hızlanmıştır.	8
	Eğitimcilerin birbiriyle bilgi paylaşımı kolaylaşmış ve hızlanmıştır.	2
	Eğitim içerikleri çeşitlenmiştir.	2
	Doğrudan ve görsel öğrenme.	2
	İletişimi hızlandırmıştır.	1
	Amacına uygun olarak kullanılırsa güzel.	1
	Eğitim materyalleri zenginleşmiştir.	1
	Çalışma şartlarını kolaylaştırmıştır.	1
	Dijital dönüşüm uzaktan eğitime imkân sağlamıştır.	1
Dijital dönüşümün eğitim öğretim faaliyetlerine olumsuz etkileri	Çocukların grupla öğrenmelerini olumsuz etkileyerek, öğrenmeyi bireyselleştirmiştir.	2
	Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi açısından olumsuz yönde etkilemiştir.	1
	Çocukların eğitim öğretime kanalize olması daha da zorlaşmıştır.	1
	Dikkat eksikliği daha fazla görülmektedir.	1

Tablo 2 incelendiğinde; dijital dönüşüm çağında eğitim öğretim faaliyetlerinin nasıl etkilendiğine ilişkin katılımcı görüşlerinin, dijital dönüşümün eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu etkileri ile dijital dönüşümün eğitim öğretim faaliyetlerine olumsuz etkileri olmak üzere iki tema altında toplandığı ve katılımcıların sıklıkla dijital dönüşümün eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu etkileri üzerinde durdukları görülmektedir.

Dijital dönüşümün eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu etkileri teması altında; bilgiye ulaşmak kolaylaşmış ve hızlanmıştır, eğitimcilerin birbiriyle bilgi paylaşımı kolaylaşmış ve hızlanmıştır, eğitim içerikleri çeşitlenmiştir, doğrudan ve görsel öğrenme, iletişimi hızlandırmıştır, amacına uygun olarak kullanılırsa güzel, eğitim materyalleri zenginleşmiştir, çalışma şartlarını kolaylaştırmıştır, dijital dönüşüm uzaktan eğitime imkân sağlamıştır isimli dokuz kod bulunduğu görülmektedir. Dijital dönüşümün eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu etkilerine ilişkin görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Olumlu yönde etkilenmiştir. Bilgiye çabuk ve kolay erişimi olumlu olmuştur. Eğitimcilerin birbiriyle bilgi paylaşımı olumlu yönde etkilenmiştir. Öğretmenlerin materyaller hakkında haberdar olması ve eğitim içeriklerinin çeşitlenmesi sağlanmıştır.” (K1)

“Dijital dönüşüm çağında eğitim öğretim faaliyetleri genel olarak olumlu etkilenmiştir. Bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır. Öğretmenin alternatifleri artmıştır.” (K2)

“Çalışma şartlarımızı kolaylaştırır. Bilgiye çabuk ulaşırız. İletişimimiz daha çabuk olur, sosyal alanda birbirimizi etkiler.” (K3)

“Dijital çağında bilgiye daha kısa bir şekilde ulaşılması sağlanmış, okullarda akıllı tahtalar sayesinde görseller ve videolarla eğitim daha zenginleştirilmiştir. Pandemi döneminde de eğitimin devam edilmesi sağlanmıştır.” (K5)

“Dijital dönüşümle okuldan eğitim sadece kapalı mekanlarda yapılmayıp uzaktan da yapılma imkânı sağlamıştır. Eba öğretmenlerin de öğrencilerinde eğitim öğretim faaliyetlerinde Etkin katılımına imkân sağlamıştır.” (K10)

“...dijital platformda hazır bilgiye ulaşma anlamında daha kolay olmuştur.” (K11)

“Dijital çağ eğitimi doğrudan ve görsel öğrenme sağlayabiliyor.” (K12)

Dijital dönüşümün eğitim öğretim faaliyetlerine olumsuz etkileri teması altında; çocukların grupla öğrenmelerini olumsuz etkileyerek öğrenmeyi bireyselleştirmesi (f=2), yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi açısından eğitimi olumsuz yönde etkilemesi (f=1), çocukların eğitim öğretime kanalize olmasını daha da zorlaştırması (f=1), dikkat eksikliğinin daha fazla görülmesi (f=1) isimli dört adet kod bulunduğu görülmektedir. Dijital dönüşümün eğitim öğretim faaliyetlerine olumsuz etkilerine ilişkin görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Dijital Çağ eğitimi, ...çocukların grupla değil öğrenmeyi faaliyet alanlarında bireyselleştiriyor” (K9)

“Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi açısından olumsuz yönde ...olmuştur.” (K11)

“Çocukları grupla öğrenmeleri olumsuz yönde etkilenabiliyor. Bireyselleştirilmesi sosyalliği olumsuz etkiliyor.” (K12)

“Çocukların eğitim öğretime kanalize olması daha zorlaşmaya başlamıştır. Dikkat eksikliği daha fazla görülmektedir. Bu da eğitim faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir.” (K13)

Dijital Dönüşümün Öğrenci Değerleri Üzerindeki Etkileri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘dijital dönüşümün öğrenci değerlerini nasıl etkilediğine’ ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerindeki etkileri

Temalar	Kodlar	f
Dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerindeki olumsuz etkileri	Ahlaki ve manevi değerlerin deformasyonu açısından risk ve tehditler.	3
	Arkadaş ortamında öğrenmenin avantajlarından mahrumiyet.	2
	Öğrencilerde asosyalleşme	2
	Teknoloji bağımlılığı	2
	Yaparak yaşayarak öğrenmenin avantajlarından mahrumiyet.	2
	Anne-baba ve büyüklere saygıda azalma.	1
	Eğitimden ziyade eğlenceye eğilimin artması.	1
	Kitap okuma ve ansiklopedi gibi kaynakları kullanma alışkanlığında azalma.	1
	Öğretmene verilen değerde azalma.	1
	Reklamlardaki zararlı içeriklere maruz kalma.	1
	Sorumluluk bilincinde azalma.	1
	Teknoloji merkezli hayat	1
	Umursamazlık	1
	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci disiplininde bozulma.	1
Dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerindeki olumlu etkileri	Bilgiye kolay ulaşma	1
	Derslerle ilgili inceleme, araştırma yapma imkânı.	1
	Velinin denetiminde faydalı olabilir.	1

Tablo 3 incelendiğinde; dijital dönüşümün öğrenci değerlerini nasıl etkilediğine ilişkin katılımcı görüşlerinin, dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerindeki olumsuz etkileri (ile dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerindeki olumlu etkileri olmak üzere iki tema altında toplandığı, katılımcıların sıklıkla dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerindeki aşındırıcı, olumsuz etkilerine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerindeki olumsuz etkileri teması altında; ahlaki ve manevi değerlerin deformasyonu açısından risk ve tehditler, arkadaş ortamında öğrenmenin avantajlarından mahrumiyet, öğrencilerde asosyalleşme, teknoloji bağımlılığı, yaparak yaşayarak öğrenmenin avantajlarından mahrumiyet, anne-baba ve büyüklere saygıda azalma, eğitimden ziyade eğlenceye eğilimin artması, kitap okuma ve ansiklopedi gibi kaynakları

kullanma alışkanlığında azalma, öğretmene verilen değerde azalma, reklamlardaki zararlı içeriklere maruz kalma, sorumluluk bilincinde azalma, teknoloji merkezli hayat, umursamazlık, uzaktan eğitim sürecinde öğrenci disiplini bozulma 14 adet kod bulunduğu görülmektedir. Dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerindeki olumsuz etkileri konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Sosyal medya ve benzeri platformlar etik ilkelere dikkat etmekte zorlandığı için etik ilkelere dikkat edilmeyen yayınlar çocukları olumsuz etkilemektedir. Çocuklarda teknoloji bağımlılığına sebep olmaktadır.” (K1)

“...kitap okuma ve ansiklopedi gibi kaynakların kullanımını azaltmıştır.” (K2)

“Doğru bilgileri araştırma adına dijital dönüşüm öğrenci için olumlu olur. Derslerini inceleme araştırma yapabilir.” (K3)

“Ahlaki değerlerin deformasyonu açısından birtakım riskler ve tehditler içermiştir.” (K4)

“...uzaktan eğitim sürecinde öğrenci disiplini bozulmuştur.” (K5)

“...manevi değerlerde olumsuz etkiler oluştu.” (K8)

“Öğrenci değerleri, yaparak, yaşayarak, arkadaş ve çevresiyle etkileşimle sağlanır.” (K9)

“Öğrenciler daha çok teknolojiyi kullandıkları için, Asosyal olup anne baba gibi büyüklere saygı azaldı. Sorumluluklarını bilmez oldular, yani genel olarak bütün değerlerinde bir olumsuzluk söz konusu umursamazlık söz konusu teknoloji hayatlarında her şeyden önemli oldu.” (K10)

“Arkadaşlık paylaşım ikili ilişkileri geliştirme sosyalleşmeyi olumsuz etkilemiştir.” (K11)

“Öğrenci yaparak yaşayarak öğrenmede daha kalıcı bilgiler elde edebiliyor. Arkadaş ortamında daha da öğrenme hızlanabiliyor.” (K12)

“Öğrenciler, eğitimden ziyade eğlenmeye eğlenceye daha çok zaman ayırmaktadır. Bunlar eğitimin kalitesini azaltmaktadır” (K13)

Dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerindeki olumlu etkileri teması altında; bilgiye kolay ulaşma, derslerle ilgili inceleme araştırma yapma imkânı, velinin denetiminde faydalı olabilir isimli üç adet kod bulunduğu görülmektedir. Dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerindeki sınırlı sayıda dile getirilen olumlu etkileri konusunda görüş ifade eden katılımcıların bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Dijital dönüşüm öğrencileri bilgiye kolay ulaşma açısından olumlu etkilemekle birlikte...” (K2)

“Doğru bilgileri araştırma adına dijital dönüşüm öğrenci için olumlu olur. Derslerini inceleme araştırma yapabilir.” (K3)

“Bu daha çok veliye bağlı, velinin denetiminde faydalı olabilir.” (K7)

Sosyal Paylaşım Platformlarının Öğrenci Değerleri Üzerindeki Etkileri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Sosyal paylaşım platformlarının (facebook, instagram, tiktok vd.) öğrencilerin değerlerini nasıl etkilemiştir?’ şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal Paylaşım Platformlarının Öğrenci Değerleri Üzerindeki Etkileri

Temalar	Kodlar	f
Sosyal paylaşım platformlarının öğrencilerin değerleri üzerindeki olumsuz etkileri.	Özentinin artması.	4
	Öğrencilerin çevrelerindeki kişilere saygılarının azalması.	3
	Özel hayatın gizliliğinin zedelenmesi.	2
	Kültür ve kimlik bunalımı.	2
	Manevi değerlerde erozyon	2
	Faydası olduğu kadar sakıncalı	2
	Ahlaki değerlerde erozyon.	1
	Aile, akraba ve arkadaşlık ilişkilerinin zayıflaması.	1
	Bu platformların daha çok eğlence amaçlı kullanılması.	1
	Davranış bozukluklarının yaygınlaşması.	1
	Kazandırılmaya çalışılan değerlerin sanal ortamda öğrenilen değerlere yenik düşmesi.	1
	Merhamet duygularının zayıflaması.	1
	Olumsuz örneklerin rol model alınması.	1
Zaman israfı	1	
Sosyal paylaşım platformlarının öğrencilerin değerleri üzerindeki olumlu etkileri.	Sakıncalı olmakla birlikte faydalı da	2
	Öğrencilerin daha sosyal olmasını sağlıyor.	1

Tablo 4 incelendiğinde; sosyal paylaşım platformlarının (facebook, instagram, tiktok vd.) öğrencilerin değerlerini nasıl etkilediğine ilişkin katılımcı görüşlerinin; sosyal paylaşım platformlarının öğrencilerin değerleri üzerindeki olumsuz etkileri ve sosyal paylaşım platformlarının öğrencilerin değerleri üzerindeki olumlu etkileri olmak üzere iki tema altında toplandı, katılımcıların tamamı sosyal paylaşım platformlarının öğrencilerin değerleri üzerindeki olumsuz etkileri konusunda görüş bildirirken, çok az sayıda katılımcının bu platformların olumlu yönleri de bulunduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Sosyal paylaşım platformlarının öğrencilerin değerleri üzerindeki olumsuz etkileri teması altında; özentinin artması, öğrencilerin çevrelerindeki kişilere saygılarının azalması, faydası olduğu kadar sakıncalı, kültür ve kimlik bunalımı, manevi değerlerde erozyon, özel hayatın gizliliğinin zedelenmesi, ahlaki değerlerde erozyon, aile akraba ve arkadaşlık ilişkilerinin zayıflaması, bu platformların daha çok eğlence amaçlı kullanılması, davranış bozukluklarının yaygınlaşması, kazandırılmaya çalışılan değerlerin sanal ortamda öğrenilen değerlere yenik düşmesi, merhamet duygularının zayıflaması, olumsuz örneklerin rol model alınması, zaman israfı isimli 16 adet kod bulunduğu görülmektedir. Sosyal paylaşım platformlarının öğrencilerin değerleri üzerindeki olumsuz etkileri konusunda bildirilen görüşlere ilişkin bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir;

“Saygı, özeni ve manevi değerler olumsuz yönde etkilendi.” (K3)

“Aile akraba arkadaşlık ilişkisi zayıflamıştır. Merhamet duyguları zayıfladı. Özeni tavır ve davranış bozukluğu yaygınlaştı.” (K4)

“Saygı, öz benlik, özeni kavramalarında olumsuz etki gösterdiğini düşünüyorum.” (K8)

“Platformlarda olumlu olumsuz her şey olduğu için öğrencilerde daha çok olumsuzlukları örnek aldılar. Youtuberlara özendiler, onlar gibi davranmak istediler, yanlış olanlar normalleşti.” (K10)

“Sosyal paylaşım platformları bazı öğrencilerin daha sosyal olmasını sağlarken birçok öğrencinin manevi değerlerinin bozulmasına yol açmıştır. Öğrencilerin çevrelerindeki kişilere saygılarını azaltmıştır.” (K2)

“Şahsi düşüncem, öğrencileri olumsuz yönde etkilemiştir. Kendini bulma ve yön verme döneminde bu olumsuzluklar yeni nesli bir kültür ve yaşam buhranına sokmuştur.” (K1)

“Bu platformlardan dolayı, özel hayatın gizliliği kalmamış yanlış kullanılmalarından dolayı ahlaki değerlere verilen önem azalmış, bunlar amacı dışında daha çok eğlence amaçlı kullanılır olmuştur.” (K5)

“Değer diye bir şeyden bahsetmek daha zor, özellikle mahremiyet yok denecek kadar az oluyor.” (K13)

“Faydalı yönleri olduğu kadar, bu platformların sakıncalı yönlerinde olduğunu düşünüyorum.” (K7)

“Kazandırılmaya çalışılan değerler uygulamalı olarak yapılan ve öğrenilen değerler, dolayısıyla sanal ortamın bunu vermesi sadece kuru bilgi kalır.” (K11)

“Sosyal paylaşım ağları ,, Geniş ölçüde vakti boşa harcama şeklinde ortaya çıktı. Çocukların kontrolü zor olduğundan ne yaptıkları hakkında bilgisiz kalınmıştır.” (K12)

Sosyal paylaşım platformlarının öğrencilerin değerleri üzerindeki olumlu etkileri teması altında; sakıncalı olmakla birlikte faydalı da, öğrencilerin daha sosyal olmasını sağlıyor şeklinde iki adet kod bulunduğu görülmektedir. Sosyal paylaşım platformlarının öğrencilerin değerleri üzerindeki olumlu etkileri konusunda bildirilen bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir;

“Faydalı yönleri olduğu kadar, bu platformların sakıncalı yönlerinin de olduğunu düşünüyorum.” (K7)

“Sosyal paylaşım platformları bazı öğrencilerin daha sosyal olmasını sağlarken...” (K2)

Dijital Dönüşümün Zararlı Etkilerinden Öğrencilerin Korunması Kapsamında Katılımcıların Önerileri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Öğrencilerin değerlerinin korunması için dijital dönüşüm kapsamında neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?’ şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesinde oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Dijital dönüşümün zararlı etkilerinden öğrencilerin korunması konusunda öneriler

Temalar	Kodlar	f
Dijital dönüşümün zararlı etkilerinden öğrencilerin korunması kapsamında öneriler	Aileler seminer vb. yollarla bilinçlendirilmeli ve eğitilmeli	4
	Dijital oyun ve sosyal medya kullanımına sınırlama getirilmeli	3
	Bazı uygulamalar kapatılmalı (Tik Tok gibi)	2
	Güvenlik açığına dikkat edilmeli	2
	Teknoloji dışında farklı faaliyetlere ağırlık verilmeli	2
	Bazı etik kurallar daha keskin bir şekilde platformlarda uygulanmalıdır	1
	Çocukların seviyelerine uygun paylaşımlar ve programlar yapılmalı	1
	Güvenli içeriğe sahip site ve kanallar özendirilmeli	1
	İhtiyacı olmayan öğrencilere telefon alınmamalı	1
	Kültürel değerler oyun yoluyla aktarılmalı, davranışlarla desteklenmeli	1
	Öğrenci sosyal hayata daha fazla adapte edilerek sanal ortamdan uzaklaştırılmalı	1
	Öğrenciler teknoloji ile saatlerce baş başa bırakılmamalı kontrol edilmeli	1
	Öğrencilere daha çok değerler eğitimi verilebilir	1
	Öğrenciye açık olan kötü rol model olabilecek paylaşımlar engellenmeli	1
	Söz konusu platformlar velilerin gözetiminde kullanılmalı	1
	Teknolojik bağımlılık konusunda öğrenciler eğitilmeli	1

Tablo 4, dijital dönüşümün öğrenciler üzerindeki zararlı etkilerinden korunmak için önerilen çözümleri içermektedir. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak, önerilerin çoğunluğu ebeveynlerin ve öğretmenlerin öğrencileri bilinçlendirmesi ve eğitmesi gerektiği yönündedir. Bu öneriler arasında dijital oyun ve sosyal medya kullanımına sınırlama getirilmesi, bazı uygulamaların kapatılması ve güvenlik açığına dikkat edilmesi de yer almaktadır. Ayrıca, öğrencilerin teknolojiden uzaklaştırılmaları ve farklı faaliyetlere yönlendirilmeleri önerilmektedir. Buna ek olarak, etik kuralların daha sıkı bir şekilde uygulanması, çocukların seviyelerine uygun içeriklerin sunulması ve güvenli içeriğe sahip sitelerin özendirilmesi gibi öneriler de yer almaktadır. Tablonun sonuçları, dijital dönüşümün öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin farkında olan ve korunma yollarını araştıran bir toplumda yaşadığımızı göstermektedir. Öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi, teknolojik bağımlılık konusunda eğitilmesi ve çevrimiçi platformlarda güvenliği sağlamak için etik kuralların uygulanması önemlidir. Bu önerilerin uygulanmasıyla, dijital dönüşümün öğrenciler üzerindeki zararlı etkileri en aza indirilebilir. 16 farklı kodun yer aldığı bu görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Ailelerin bilinçlendirilmesi gerekir. Teknolojik bağımlılık hakkında öğrencileri eğitmek lazım. Sosyal faaliyetlere ağırlık verilmeli. Aileler kültürel olarak eğitilmelidir.” (K1)

“Aile seminerleri düzenlenmeli, kültürler değerler oyun yoluyla aktarılmalı, anlatım yoluyla değil, eylemlerle gerçekleştirilmelidir.” (K4)

“Değerler eğitimi kapsamında ailelere zom ve benzeri uzaktan eğitim dijital platformlarından eğitim seminerleri verilebilir.” (K7)

“Öğrenciler teknoloji ile saatlerce baş başa bırakılmamalı. Kontrol edilmeli, bunun için ailelere yönelik seminerler yapılabilir. Öğrencilere daha çok değerler eğitimi verilebilir. Teknoloji dışında öğrencilere değişik faaliyetler yapılabilir.” (K10)

“Özellikle sosyal medyanın küçük yaşlardaki öğrenciler tarafından kullanılmasının sınırlandırılması sağlanmalı, güvenli içeriğe sahip site ve kanalların özendirilmesi gerekmektedir.” (K2)

“Bazı uygulamalar, Tik Tok mesela kesinlikle kapatılmalı, oyun ve sosyal ağlarda sınırlama getirilmeli, güvenlik açığı gözetilmeli.” (K8)

“Bazı etik kuralların daha keskin bir şekilde platformlarda uygulanması gerekir.” (K13)

“Öğrenciye açık olan kötü rol model olabilecek paylaşımlar engellenmelidir. İyi örnekler çoğaltılmalı, çocukların dikkatini çeken oyunlar ve paylaşımlar olmalıdır. Çocuğun ilgileri göz önüne alınarak seviyelerine uygun paylaşımlar ve programlar yapılmalıdır.” (K12).

Yapılan alıntılardan görüldüğü gibi, öğretmenler dijital dönüşümün zararlı etkilerinden öğrencilerin korunması konusunda farklı önerilerde bulunmuşlardır. Öneriler arasında, ailelerin bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi, teknolojik bağımlılık hakkında öğrencilerin eğitilmesi, sosyal faaliyetlere ağırlık verilmesi, kültürler değerler oyun yoluyla aktarılması, değerler eğitimi kapsamında seminerler düzenlenmesi, bazı uygulamaların kapatılması, güvenlik açığına dikkat edilmesi, etik kuralların uygulanması, kötü rol model olabilecek paylaşımların engellenmesi gibi öneriler bulunmaktadır. Bu önerilerin genel olarak amaçları, öğrencilerin dijital dünyada zararlı etkilerden korunmasını sağlamak ve dijital teknolojilerin doğru ve dengeli kullanımını teşvik etmektir. Ayrıca, öğrencilere kültürel ve

değerler eğitimi de verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu önerilerin hayata geçirilmesi, öğrencilerin sağlıklı ve dengeli bir dijital yaşam sürdürmelerine yardımcı olabilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Dijital dönüşüm ve öğrenci değerleri üzerindeki etkisi: öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma sonuçlarına göre; dijital dönüşümün eğitim öğretim faaliyetlerini genel olarak olumlu etkilediği, katılımcıların, dijital dönüşümün bilgiye ulaşmayı ve eğitimin paydaşları arasında bilgi paylaşımını kolaylaştırdığı ve hızlandırdığı, eğitim içeriklerine zenginlik kazandırdığı, doğrudan ve görsel öğrenmeye olanak sağladığı, iletişimi hızlandırdığı, eğitim materyallerini zenginleştirdiği, öğrenci ve öğretmenlerin çalışma şartlarını kolaylaştırdığı, uzaktan eğitime imkân sağladığı, amacına uygun olarak kullanıldığında faydalı olduğu görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Daha az sayıda görüşte de dijital dönüşümün eğitim öğretim faaliyetlerine olumsuz etkilerine dikkat çekilerek, dijital dönüşümün öğrencilerin grupla öğrenmelerini olumsuz etkileyerek öğrenmeyi bireyselleştirdiği, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi açısından eğitimi olumsuz yönde etkilediği, çocukların eğitim öğretime kanalize olmasını zorlaştırdığı, öğrenciler arasında dikkat eksikliğinin fazlaştığı hususları dile getirilmiştir. Ardıç ve Altun'un (2017) araştırması, günümüz öğrencilerinin önceki kuşaklardan farklı değerlere, tutumlara, becerilere ve ilgi alanlarına sahip olduğunu göstermektedir. Pedro'ya (2006) göre yeni milenyumun öğrencileri, "iletişimde ve ilişkilerde tekdüze değiller, anında geri bildirim istiyorlar ve oyunlaştırılmış, dijital olarak geliştirilmiş bir sosyal ortamda yaşıyorlar" (akt. Şahin, 2009). Pedro'ya (2006) göre yeni milenyumun öğrencileri, "dijital araçların dilini keşfeden, yaparak ve deneyimleyerek öğrenen, birden fazla işlemin üstesinden gelebilen, dikkat süresi kısa olan, sürekli bir konudan diğerine atlayan, fantezi dünyaları gelişmiş, grafik öğelere metin öğelerinden ve dijital araçlara basılı materyallerden daha fazla öncelik veren" öğrencilerdir. Ardıç ve Altun (2017) tarafından yapılan bir araştırmaya göre dijital çağın öğrencileri konsantrasyon sorunu yaşamakta; Bilgiç, Duman ve Seferoğlu (2011) ise dijital yerlilerin bilgiye hızlı eriştiğini ve makaleleri baştan sona okumak yerine rastgele (kapsül şeklinde) okumayı tercih ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca grafikleri metne tercih etmekte ve aynı anda birçok şey yaparak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Ateş (2010), Nel, Evrekli ve Balm (2011) tarafından yapılan çalışmalarda, sınıfta teknoloji kullanımının öğrenme üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gösterilmiştir. Güven ve Sülün (2012), Oktay ve Çakır (2013) ve diğerleri tarafından bilgi teknolojilerinin akademik performans ve öğrenmeye katılım üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; katılımcılar dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerinde olumsuz etkileri konusunda çok sayıda tespit ve değerlendirmede bulunmuşlardır. Buna göre; dijital dönüşüm ahlaki ve manevi değerlerin deformasyonu açısından risk ve tehdit oluşturmakta, öğrencileri arkadaş ortamında ve yaparak yaşayarak öğrenmenin avantajlarından mahrum bırakmaktadır. Öğrencilerde asosyalleşme, teknoloji bağımlılığı, anne-baba ve büyüklere saygıda azalma, eğitimden ziyade eğlenceye eğilimin artması, kitap okuma ve ansiklopedi gibi kaynakları kullanma alışkanlığında azalma, sorumluluk bilincinde azalma, teknoloji merkezli hayat tarzı, umursamazlık, öğretmene verilen değerde azalma gibi olumsuzluklar gözlemlenmektedir. Ayrıca öğrenciler reklamlardaki zararlı içeriklere maruz kalmakta ve uzaktan eğitim yapılan dönemlerde öğrenci disiplininde bozulmalar görülmektedir. Diğer taraftan katılımcılarca, dijital dönüşümün bilgiye kolay ulaşma, derslerle ilgili inceleme araştırma yapmaya imkân sağlama gibi az sayıda öğrenci değerleri üzerinde olumlu etkisi olduğu bildirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların tamamı sosyal paylaşım platformlarının (facebook, instagram, tiktok vd.) öğrencilerin değerleri üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmişlerdir. Sosyal paylaşım platformları; öğrencilerde özentinin artması, kültür ve kimlik bunalımı, ahlaki ve manevi değerlerde erozyon, öğrencilerin çevrelerindeki kişilere saygılarının azalması, aile akraba ve arkadaşlık ilişkilerinin, merhamet duygularının zayıflaması, kötü örneklerin rol model alınması, davranış bozukluklarının yaygınlaşması gibi olumsuz etkiler göstermekte, eğitimle öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerlerin sanal ortamda öğrenilen değerlere yenik düşmesine, özel hayatın gizliliğinin zedelenmesine, daha çok eğlence amaçlı kullanılarak öğrencilerde zaman israfına yol açmaktadır. Diğer taraftan bu platformların öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağladığı, faydalı yönlerinin de bulunduğu ilişkin bazı olumlu görüşler de bulunmaktadır. İli tarafından 2013 yılında yapılan bir araştırmaya göre, şiddet içeren video oyunları, haberler ve sosyal medya videoları öğrenciler için kötü örnek oluşturmaktadır. Aynı araştırma, şiddet içeren yayınları gören gençlerin şiddete karşı daha az duyarlı hale gelebileceği sonucuna varmıştır. Yıldız (2012) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, sosyal ağ siteleri günümüz öğrencilerinin alışkanlıkları ve yaşam tarzları üzerinde zararlı bir etkiye sahiptir. Çalışma, sosyal ağ sitelerinin dijital yerlilerin bilgi ve mahremiyet bilgilerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007), öğrencilerin bilgisayar ve televizyon kullanımının okuma alışkanlıklarını nasıl etkilediğini araştırdıkları çalışmalarında, bilgisayar kullanım sıklığı ile okuma oranı arasında negatif bir korelasyon olduğunu ve çocukların bilgisayar ve televizyon kullanımının okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediğini bulmuşlardır. Yıldız'ın (2012) araştırmasına katılanlar, öğrencilerin mahremiyet ve utanç kavramlarının değiştiğini, küfür ve argo terimlerin öğrenciler arasında popüler hale geldiğini ve kabul gördüğünü, dürüstlük ve doğruluk fikirlerinin farklılaştığını ve ahlaki standartların da değiştiğini belirtmiştir. Yıldız'ın (2012) çalışmasına göre, genç nesil mahremiyeti eski nesilden farklı algılamakta ve Facebook ve Twitter gibi sosyal paylaşım sitelerinde kişisel ve özel fotoğraflarını paylaşırken kendilerini rahat hissetmektedir.

Araştırmada; dijital dönüşümün zararlı etkilerinden öğrencilerin korunması kapsamında katılımcılar; ailelerin seminer vb. yollarla bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi, dijital oyun ve sosyal medya kullanımına sınırlama getirilmesi, bazı uygulamaların kapatılması (Tik Tok gibi), güvenlik açıklarının giderilmesi, teknoloji dışında farklı faaliyetlere ağırlık verilmesi, bazı etik kuralların daha keskin bir şekilde platformlarda uygulanması, çocukların seviyelerine uygun paylaşımlar ve programlar yapılması, güvenli içeriğe sahip site ve kanalların özendirilmesi, ihtiyacı olmayan öğrencilere telefon alınmaması, kültürel değerlerin oyun yoluyla aktarılması ve davranışlarla desteklenmesi, öğrencinin sosyal hayata çekilerek sanal ortamdan uzaklaştırılması, öğrencilerin teknoloji ile saatlerce baş başa bırakılmaması, öğrencilere verilen değerler eğitiminin artırılması, öğrenciye açık kötü rol model olabilecek paylaşımların engellenmesi, söz konusu platformların velilerin gözetiminde kullanılması, teknolojik bağımlılık konusunda öğrencilerin eğitilmesi önerilerinde bulunmuşlardır. Bilgiye erişim internet, teknolojik araçlar ve teknolojinin hızla ilerlemesiyle daha kolay hale gelmiştir. Mevcut senaryo nedeniyle, geleneksel öğretmen fikri değişmiş ve teknik yeterlilik konu uzmanlığının önüne geçmiştir. Günümüzde, profesörlerin sadece bilgi aktarmak yerine öğrencilerin bilgi edinmelerine yardımcı olmaları gerektiği ve öğretmenin bilgelik kaynağı olma işlevinin terk edildiği söylenebilir (Jan, 2017). Akpınar ve Aydın'ın (2010) eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişime ilişkin görüşleri üzerine yaptığı çalışmaya göre, öğretmenler değişen sorumluluklarının bilincindedir ve öğrenci merkezli, en yeni öğretim taktiklerini ve prosedürlerini kullanmalıdır. Bilgiç, Duman ve Seferoğlu'nun (2011) dijital yerlilerin özellikleri ve bunların çevrimiçi ortam tasarımı nasıl etkilediğine ilişkin çalışmasına göre öğretmenler ders planlarına yeni fikirler eklemelidir. Prensky (2001) "dijital yerliler" olarak adlandırdığı günümüz çocuklarının çevrimiçi sosyal ağlara, bilgisayar oyunlarına, anlık mesajlaşmaya dahil olduklarını ve cep telefonlarının evrenlerinin merkezi olduğunu belirtmiştir. Özgan, Arslan ve Kara'ya (2014) göre popüler kültür, kötü rol modelleri ve derse ilgisizlik gibi olumsuz sonuçlar doğurmakta, saldırgan davranışları teşvik etmekte ve sosyal ve ahlaki sorunlar yaratmaktadır.

Katılımcıların çoğunluğu, dijital dönüşümün eğitim öğretim faaliyetlerini olumlu etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenler, dijital dönüşümün bilgiye erişimi kolaylaştırdığını, eğitim içeriklerini zenginleştirdiğini, iletişimi hızlandırdığını, eğitim materyallerini zenginleştirdiğini ve öğrenci ve öğretmenlerin çalışma şartlarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca, dijital dönüşümün uzaktan eğitim için faydalı olduğu da vurgulanmıştır. Ancak, bazı öğretmenler dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerinde olumsuz etkilerine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler, dijital dönüşümün öğrencilerin grupla öğrenmelerini olumsuz etkileyerek öğrenmeyi bireyselleştirdiği, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi açısından eğitimi olumsuz yönde etkilediği, çocukların eğitim öğretime kanalize olmasını zorlaştırdığı, öğrenciler arasında dikkat eksikliğinin fazlaştığı gibi konularda endişelerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar, dijital dönüşümün öğrenci değerleri üzerindeki olumsuz etkilerine de dikkat çekmişlerdir. Bu olumsuz etkiler arasında ahlaki ve manevi değerlerde deformasyon, öğrencilerin asosyalleşmesi, teknoloji bağımlılığı, sorumluluk bilincinde azalma ve kitap okuma alışkanlıklarında azalma gibi konular yer almaktadır. Son olarak, katılımcılar sosyal paylaşım platformlarının öğrenci değerleri üzerindeki olumsuz etkilerine de dikkat çekmişlerdir. Sosyal paylaşım platformlarının, öğrencilerde özentinin artması, kültür ve kimlik bunalımı, ahlaki ve manevi değerlerde erozyon, öğrencilerin çevrelerindeki kişilere saygılarının azalması gibi konularda olumsuz etkileri olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki öneriler getirilebilir;

Dijital dönüşümün öğretim faaliyetleri üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra, öğrenci değerleri üzerindeki olumsuz etkilerine karşı dikkatli olunmalıdır. Eğitimciler, dijital araçları kullanırken öğrencilerin ahlaki, manevi ve sosyal değerleri üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurmalı ve özellikle ailelerin de bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilere dijital araçların doğru kullanımı konusunda eğitim verilmelidir. Bu eğitimlerde, dijital araçların sadece eğitim amaçlı kullanımı değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişimleri ve sosyal hayatları üzerindeki etkileri de ele alınmalıdır.

Sosyal medya ve diğer dijital platformların öğrenci değerleri üzerindeki olumsuz etkilerine karşı önlemler alınmalıdır. Bu platformların kullanımıyla ilgili kurallar belirlenmeli ve öğrencilere bu kuralların önemi anlatılmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin dijital platformlardaki içerikleri seçmelerinde, izlemelerinde ve paylaşımlarında yönlendirici olunmalıdır.

Dijital araçlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek için kullanılabilir. Öğretmenler, dijital araçları öğrencilerin öğrenme stillerine ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun şekilde kullanarak öğrencilerin daha aktif ve etkili öğrenmelerini sağlayabilirler.

Eğitimde uzaktan öğrenme süreçlerinin artmasıyla birlikte, öğrencilerin dijital becerilerinin geliştirilmesi daha da önem kazanmaktadır. Bu nedenle, öğrencilere dijital becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitimler verilmeli ve öğrencilerin dijital araçları daha etkili ve verimli şekilde kullanmalarını sağlanmalıdır.

Eğitimcilerin dijital araçları etkili bir şekilde kullanabilmeleri için eğitim almaları da önemlidir. Öğretmenlere dijital teknolojilerin eğitimdeki rolü ve kullanımı konusunda eğitimler verilmeli, dijital araçların doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik rehberler ve kaynaklar sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B., & Aydın, K. (2010). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Ardıç, E., & Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 1(1), 12-30.
- Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 409-427
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1), 1-9.
- Balkin, J. M., & Sonnevend, J. (2016). The digital transformation of education. *Education and social media: Toward a digital future*, 9-24.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.
- Bilgiç, H. G., Duman, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-7.
- Bilyalova, A. A., Salimova, D. A., & Zelenina, T. I. (2020). Digital transformation in education. In *Integrated Science in Digital Age: ICIS 2019* (pp. 265-276). Springer International Publishing.
- Güven, G., & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- İli, K. (2013). "Sosyal medya ortam ve araçlarının öğrenci davranışlarına etkisi (Gaziçiğftliği Anadolu Lisesi Örneği)". (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnel, D., Evrekli, E., & Balım, A. G. (2011). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 128- 150.
- Jan, H. (2017). Teacher of 21st century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(9), 50-54.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Oktay, S., & Çakır, R. (2013). Teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama düzeyleri ve üst bilişsel farkındalık düzeylerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(3), 3-23
- Oliveira, K. & de Souza, R. A. (2022). Digital transformation towards education 4.0. *Informatics in Education*, 21(2), 283-309.
- Özgan, H., Arslan, C., & Kara, M. (2014). Popüler kültürün öğrenci davranışları üzerinde algılanan etkileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 58(58), 469-484.
- Pedró, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning*. OECD/CERI. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/ceri/38358359.pdf>, Erişim Tarihi: 10.02.2023
- Prensky, M. (2001). Dijital natives, dijital immigrants. *NCB Univercity Press*, 9(5), 1-6
- Schenk, B., & Dolata, M. (2020). Facilitating digital transformation through education: A case study in the public administration.
- Subaşı, M., ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 419- 426.
- Şahin, M. C. (2009). Yeni binyılın öğrencilerinin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 155-172.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2020). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, A. K. (2012). Sosyal paylaşım sitelerinin dijital yerlilerin bilgi edinme ve mahremiyet anlayışına etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 529-542.

Ailelerin Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine Yönelik Karşılaştığı Sorunlar

Problems Facing Families in Education of Gifted Children

ÖZET

Üstün yetenekli çocuklar, sosyolojinin ve psikolojinin önemli bir zeminini oluşturmaktadır. Zira toplum içindeki görünür farklarıyla bu çocuklar gerek sosyal yaşantılarında gerekse eğitim hayatlarında birtakım zorluklarla karşılaşmaktadır. Ancak burada önemli olan bir diğer nokta ise bu zorlukların çözümünde getirilen uygulamaların ne kadar doğru olduğunun da tartışılması gerektiğidir. Bu makalenin amacı üstün yetenekli çocukların özellikle eğitim hayatında karşılaştıkları zorlukları ve dolayısıyla ailelerinin karşılaştıkları zorlukları ele almak ve çözüm önerilerinde bulunmaktır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için üstün zekalı çocukların anne ve babaları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 12 katılımcı oluşturmaktadır. Bunlardan 6'sı kadın, 6'sı erkektir. Görüşmelerde veri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafınca açık uçlu sorulardan meydana gelen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, üstün yetenekli çocukların eğitiminin yetersiz ve oldukça maliyetli olduğuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, üstün yetenekli çocukların buldukları okulların donanımı artırılabilir ve onların ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde materyaller okul tarafından temin edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli Çocuklar, Eğitim, Ebeveyn, Zeka, Yetenek

ABSTRACT

Gifted children form an important basis of sociology and psychology. Because, with their visible differences in society, these children face some difficulties both in their social and educational lives. However, another important point here is that it is necessary to discuss how accurate the practices introduced in solving these difficulties are. The aim of this article is to address the difficulties that gifted children face, especially in their education life, and therefore the difficulties their families face and offer solutions. Qualitative research method was used in this study. For the research, interviews were conducted with the parents of gifted children. In this study, which included 12 people in total, 6 of the participants were female and 6 were male. A semi-structured interview form was used to obtain data in the interviews. The data were obtained by the researcher with a semi-structured interview form consisting of open-ended questions. As a result of the findings obtained from the research, it has been reached that the education of gifted children is insufficient and quite costly. In this context, the equipment of schools with gifted children can be increased and materials can be provided by the school in accordance with their needs.

Keywords: Gifted Children, Education, Parent, Intelligence, Talent

GİRİŞ



Üstün yetenekli öğrenci; yeni içeriği hızla edinme, ileri düzeyde akıl yürütme, yaşlarına göre daha yüksek olgunluk, çevreleri ve duyguları hakkında yüksek farkındalık ile karakterize edilir (Deizmann, Watters ve Fox, 2001). Bu nedenle okul yıllarında üstün zekalı çocuk diğer ortalama çocuklar ile öğrenim gördüğünde onlara oranla daha erken kavradığı için sıklıkla gereksiz içerik alıştırılmaları yapmak zorunda kalabilmektedir (Çelikten, 2017). Talihsiz gerçek şu ki, bu yetenekler sıklıkla ya fark edilmemekte ya da standartlaştırılmış müfredatta tam olarak yerlerini bulamaktadırlar.

Üstün yetenekli çocuklar, özel eğitim alanlarında veya yaratıcılık, sanat, zeka, liderlik yeterlilikleri açısından akranlarına kıyasla üst düzeyde başarı göstermiş ve bu kabiliyetlerini artırmak için eğitim kurumu aracılığıyla gerçekleştirilemeyen hizmet veya etkinliklere ihtiyaç duyan öğrencilerdir (MEB, 2016).

Üstün yetenekli öğrencilere ve saptamalarına ait birçok açıklama yapılmaktadır. 1977'deki Renzulli'nin vurguladığı üstün yeteneğin üç ana unsuru; akranlarına oranla gelişimde orta düzeyin üzerinde bulunmak, yaratıcılık ve güçlü vazife anlayışı tanınması genel olarak yapılmaktadır (Ataman, 1996).

Marland raporunda da alttaki bölümlerin bir veya birden fazlasında iyi performans gösterme biçimde tanımlanmıştır (Passow, 1993).

✓ Genel Zihinsel Yetenek

Dilara Koca Arköse ¹ 
Ahmet Üstün ² 

How to Cite This Article

Koca Arköse, D. & Üstün, A. (2023). "Ailelerin Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine Yönelik Karşılaştığı Sorunlar", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:49; pp:2663-2670. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68833>

Arrival: 11 February 2023

Published: 31 May 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya, Türkiye

² Prof. Dr. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya, Türkiye

- ✓ Özel Akademik Yetenek
- ✓ Yaratıcı Düşünce Yeteneği
- ✓ Liderlik Yeteneği
- ✓ Görsel Sanatlarda Yetenek
- ✓ Psikomotor Yetenek

Bu yüzyılın başlarına kadar üstün yeteneklilik, topluma sağlamış olduğu katkılarla ve başarılı işleri ile ölçülürdü. 1905'te Stanford-Binet zeka ölçeğinin iyileştirilmesi ile zekanın açıklaması farklılaşmıştır. 1975'li yıllara gelinceye dek genel olarak geliştirilen zeka testleri kullanılmıştır. Yargılama, sözlü ifadeleri açıklama, mühim özellikleri anlama ve önceki yaşantıları şu anki duruma uygulama kabiliyetini bu testlerin ölçmeyi hedeflediği kabul edilmiştir.

Üstün yetenekli öğrenciler, akranlarından daha yüksek zeka seviyelerine sahip olmalarına rağmen, tam potansiyellerine ulaşmaları için sıklıkla kendilerine fırsat verilmemesi anlamında dezavantajlıdır (Farmer, 1993). Krause, Bochner ve Duchesne (2003), üstün yetenekli öğrencilerin; yetenekli veya yaratıcı olarak nitelendirilirken aynı zamanda başarısız, eğitim açısından dezavantajlı ve özel ihtiyaçları olan bireyler olarak da etiketlendiğini belirtmektedirler. Bunun temel nedeni, okulların ve öğretmenlerin bu öğrencilere nasıl uygun şekilde hitap edeceklerinin farkında olmamasıdır (Kesner, 2005).

Üstün zekalı öğrenci, geleneksel olarak bir zeka (IQ) testinde ortalamanın üzerinde bir puanla tanımlanır. Krause ve diğerleri (2003), üstün zekalı öğrencilerin tipik olarak standartlaştırılmış IQ puanlarının en üst %2'si içinde olduğunu, diğer bir deyişle, yaklaşık 130+IQ'ya sahip olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencileri tanımak için çeşitli testlerden ve görüşmelerden geçmesi gerekmektedir. Ancak bu sayede öğrencinin nasıl bir eğitime ihtiyacı olduğu anlaşılabilir. Üstün yetenekli çocukların fark edilmemesi öğrenci, veli ve hatta öğretmen için dahi büyük sorunlara yol açabilir. Dolayısıyla üstün yetenekli çocukların eğitiminin göz ardı edilmesi, eğitim sisteminin bu grubu dezavantajlı hale getirdiği ilk alandır.

Üstün yetenekli çocukların özel öğrenme ihtiyaçları vardır ve bunlar karşılanmadıkları takdirde hüsrana, özsaygı kaybına, can sıkıntısına, tembelliğe ve başarısızlığa neden olabilir (Crocker, 2004). Üstün zekaya sahip bir çocuk tanınmazsa, öğretilen içerikten çabuk sıkılır ve ilgisiz kalır. Diezmann ve Watters (2001), "üstün zekalı öğrencilerin üstün zekalı olmayan akranlarına göre daha gelişmiş bir bilgi tabanına sahip olduklarını" belirtiyorlar. Bu nedenle, üstün zekalı olmayan öğrenciler için başlangıçta yeni olan içerik, yalnızca üstün zekalı öğrenciler için uygulama materyali olabilir. Üstün zekalı öğrenci tespit edilmezse, üstün zekalı olmayan sınıf arkadaşlarını çabucak geride bırakır ve daha yüksek çalışmalarda zor ve karmaşık materyallerle karşı karşıya kaldığında ciddi öğrenme güçlükleri yaratabilen rahat bir öğrenme yaklaşımına alışır (Barton ve Starnes, 1989).

Yeung, Chow ve Liu (2005), üstün yetenekli öğrenciler ve yüksek başarılılar, ortalama yetenekli öğrenciler ile öğrenim gördüğü durumda bir BFLP (büyük balık, küçük gölet) etkisi nedeniyle üstün yetenekli öğrencilerde gelişmiş bir okul benlik kavramı yaşanacaktır. Üstün yetenekli öğrencilerin ortalama öğrenciler ile eğitim görmesinin dezavantajları da oldukça fazladır. Bu dezavantajlara Diezmann, Watters ve Fox (2001) şu örnekleri vermektedirler; "sosyal ilişkilerde güçlükleri içeren sosyo-duygusal sorunlar, akranlardan soyutlanma, uyma baskısı, otoriteye karşı direnç, rutin ve tekrarlayan işleri tamamlamayı reddetme ve günlük yaşamda hayal kırıklığı yaşamak". Berger (2006) ise, üstün yetenekli öğrencilerin geç çiçek açan olma eğilimi nedeniyle, daha yüksek beklentilere ve eşit olmayan sosyal gelişime karşı duyarlılıklarıyla birleştiğinde, bir yer değiştirme veya uyumsuzluk duygusu yaratabileceğini iddia ederek, üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı konusunu ele almaktadır. Ayrıca bu sorunların genellikle okuldan ayrılma yaşıyla birlikte çözüme kavuşmadığı ve okul sonrasındaki yaşamında da devam edebileceğini belirtmektedirler. Bu duygular, okuldan sonraki yaşamda, başarısızlıktan depresyona ve daha ciddi rahatsızlıklara kadar uzanan bir yelpazede birleşebilir (Hewitt, Flett ve Ediger, 1996).

Üstün yetenekli çocuğun eğitimi pedagojik yönden güç bir bölümü oluşturur ve bu güçlük bir o kadarda da önemi de ifade eder. Yeteneklerin keşfi oldukça önemlidir ve bu da ancak eğitim ile mümkün olabilir. Başka bir ifadeyle yüksek bilinç potansiyeline sahip çocukları saptamak ve eğitimlerini uygulamak zordur ama bu durum yüksek randımanlı bir arazide tarım yapmaya benzer (Barton ve Starnes, 1989).

Özel eğitime ihtiyaçları olan öğrenciler için zaruri eğitimin gerçekleştirilemeyeceği eğitimde fırsat eşitsizliği olarak değerlendirilmektedir (Celkan, 1991). Buna ek olarak kabiliyetlerin desteklenmesi ve zirveye çıkarılmasına eğitimde fırsat eşitliğinin temeli olarak bakılmaktadır (Ergün, 1992). Aslında pedagojik yönden özel eğitim ile genel eğitim birbirleriyle karşı karşıya gelmez ve bunun tersine birbirlerinden faydalanan bir çalışma bütünü oluşturur (Özsoy, 1998).

Ebeveynlerin genel olarak deneyimledikleri zorluklardan bir tanesi de çocuklarının iletişim becerileri ile alakalı yaşadıkları güçlüklerdir (Karakuş, 2010). Çocuğun üstün yeteneklerinin bilincinde olması sebebiyle kendisini beğenme, akranlarına bu durumu yansıtması, bu durumun neticesinde ise arkadaşlarınca ötekileştirilmesi, çocuğun

çevresi ile akranları arasında çatışmalar yaşaması, kardeşleri ile problemlerin oluşması, ilk kez bulunduğu bir çevrede kendini kolay ifade edememesi, çekingen davranması durumlarında ebeveynlerin zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir (Bilgili, 2000).

Ebeveynlerin çocuklarının örgün eğitimde tecrübe ettikleri problemler neticesinde zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir (Akarsu ve Mutlu, 2017). Çocukların bildiği şeyleri aktarma yönelimi sebebi ile anne babalardan reaksiyon almaları, çocuğun merak duyduğu alanlarda çalışma arzusu, sınıfta akranlarından ilerde merakları bulunan ukala kimse durumuna düşmesi, öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile alakalı yeterli bilince sahip olmamaları (fazla beklenti içerisinde olma, kıyaslama, iletişim), okul programları ile öğrencinin merak duyduğu alanlar arasında koordinasyon sağlamada güçlük yaşama, eğitsel çalışma rutinleri kazandırmada güçlük, ödev yapmada isteksizlik yaşama ya da ödev yapma ile alakalı alışkanlıklar sebebiyle zorlandıkları görülmektedir (Bildiren ve Uzun, 2007).

Araştırmanın amacı ailelerin üstün yetenekli çocuklarının eğitimine yönelik sorunlarını tespit etmek ve çeşitli çözüm yollarını aramaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- ✓ Yetenek nedir? Yetenek kavramı size neyi çağırıyor?
- ✓ Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?
- ✓ Üstün yetenekli çocukların aldıkları eğitimi yeterli buluyor musunuz? Niçin?
- ✓ Üstün yetenekli çocukların eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar nelerdir?
- ✓ Üstün yetenekli çocukların eğitim sürecinde karşılaştığı sorunların üstesinden gelinmesi için neler yapılmalıdır?

YÖNTEM

Bu makale üstün yetenekli çocukların özellikle eğitim hayatında karşılaştıkları zorlukları ve dolayısıyla ailelerinin karşılaştıkları zorlukları ele almaktadır. Araştırma için üstün zekalı çocukların anne ve babaları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplamda 12 kişinin olduğu bu çalışmada katılımcıların 6'sı kadın, 6'sı erkektir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Görüşmelerde veri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada yer alan formun içerisinde anne – babaların demografik özelliklerinin yanı sıra velilerin üstün yetenekli çocuklarının eğitiminde karşılaştıkları zorluklara ve bu zorluklara karşın olası çözüm önerilerine yer verilmiştir. Konu ile alakalı sorun ve çözüm önerileri beş açık uçlu soru ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Anne ve babalara iç geçerliliği etkilememek amacı ile müdahale edilmemiştir. Anne – babaların görüşleri görüşme formuna kendileri tarafından yazılı bir biçimde aktarılmıştır. Çalışmada ölçme aracı ve araştırmayı gerçekleştiren kişi tarafınca oluşabilecek muhtemel hataları minimum tutmak adına dikkat edilmiştir (Karakuş, 2010). Çalışma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Ailelerin üstün yetenekli çocuklarının eğitimine yönelik karşılaştığı sorunları, eğitim süreçlerinde yaşanan problemleri, almış oldukları eğitimlerde oluşan aksaklıkları ve eksiklikleri tespit etmek ve bu sorunlara çözüm yollarını bulmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacı tarafınca açık uçlu sorulardan meydana gelen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Formdaki sorular temel alınarak katılımcılarla görüşme yapılmış ve formlara katılımcı tarafından yazılmıştır. Uygun düzenlemeler yapılmasının ardından formlar raporlaştırılmıştır (Ataman, 1996).

Verilerin Analizi

Toplanan veriler betimleyici bakış açısına uygun olarak analiz edilmiştir. Görüşmelerin öncesinde belirlenmiş olan konuyla ilgili olarak hazırlanmış muhtemel sorunlara bağlı sorular oluşturulmuştur ve katılımcıların yanıtları kayıt altına alınmıştır. Bu durumun neticesinde katılımcılara ait veriler sistematik biçimde kodlanmış ve yorumlanmıştır. Betimsel analizde veriler önceden oluşturulan kategori veya boyutlarına uygun olarak özetlenir ve yorumlanır.

Cinsiyet

Tablo 1: Anne Babaların Cinsiyete Göre Dağılımı

	f	%
Anne	6	50,0
Baba	6	50,0
Toplam	12	100,0

Yapılan araştırma kapsamında üstün yetenekli çocuklara 6 anne ve 6 babaya toplamda 12 ebeveyne ulaşılmıştır.

*Eğitim Durumu***Tablo 2:** Ebeveynlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Lise	4	33,4
Ön Lisans	1	8,3
Lisans	5	41,6
Yüksek Lisans	2	16,7
Toplam	12	100,0

Üstün yetenekli öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları incelendiğinde ağırlıklı olan eğitim kademesinin lisans olduğu ve sonrasında bu sıralamayı lisenin, yüksek lisansın ve ön lisansın takip ettiği saptanmıştır.

*Meslek***Tablo 3:** Anne ve Babaların Mesleklerine Göre Dağılımları

Meslek	f	%
Ev Hanımı	3	26,0
Öğretmen	1	8,0
Mühendis	3	26,0
Esnaf	1	8,0
Hemşire	1	8,0
Kuyumcu	1	8,0
Avukat	1	8,0
Polis	1	8,0
Toplam	12	100,0

Üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin mesleklerinin dağılımında mühendisler ile ev hanımlarının sayısının en yüksek ve eşit miktarda olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak mühendisler ve ev hanımlarını; öğretmen, esnaf, hemşire, kuyumcu, avukat, polis meslek grupları birer sayı ile takip etmektedir.

*Medeni Durumları***Tablo 4:** Anne ve Babaların Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Medeni Durum	f	%
Bekar	0	0,0
Evli	12	100,0
Toplam	12	100,0

Üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin medeni durumlarının dağılımına bakıldığında tüm velilerin evli oldukları saptanmıştır.

*Çocuk Sayısı***Tablo 5:** Anne Babaların Çocuk Sayılarının Dağılımı

Çocuk Sayısı	f	%
1	2	16,5
2	6	50,0
3	4	33,5
Toplam	12	100,0

Üstün yetenekli çocukların ailelerinin sahip oldukları çocuk sayıları incelendiğinde en çok kişinin sahip olduğu çocuk sayısının 6 katılımcıyla 2 çocuk olduğu belirlenmiştir. Bunu 4 katılımcı ile 3 çocuk ve 2 katılımcı ile 1 çocuk takip etmektedir.

BULGULAR

Ailelerin üstün yetenekli çocuklarının eğitimine yönelik karşılaştıkları zorlukları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu kısmında; ailelerin üstün yetenekli çocukların belirlenmesindeki görüşlerine, çocuklarının aldıkları eğitimi yeterli bulup bulmadıklarına, çocuklarının eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara, bu sorunların olası çözümlerine ve çocuklarının daha verimli eğitim almasında en çok kimlere/nasıl sorumluluk düştüğüne dair görüşlerine yer verilmiştir. Velilerin doğrudan ifadelerine verilerin analizinden sonra yer verilmiştir. Her bir soru için velilerin görüşlerini en iyi özetleyen üç görüşe yer verilmiş ve velilerin kimlik bilgileri gizli tutulduğu için velilere; V1, V2, V3... olacak biçimde kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen bulgular alt problemlere göre yorumlanmıştır.

Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi için öncelikli olarak yetenek kavramının doğru tanımlanması gerekmektedir. Yetenek kavramını insanların nasıl tanımlandığını bulmak amacıyla katılımcılara sorulan soru "Yetenek nedir? Yetenek kavramı size neyi çağırıyor?" şeklindedir. Elde edilen verilerin analizinde, çoğunlukla zeka ve yetenek kavramlarının birbiri ile karıştırıldığı tespit edilmiştir. Ek olarak, yetenek hem fiziksel hem de zihinsel bir kavram

iken katılımcıların pek çoğu yeteneği yalnızca somut olarak nitelendirmektedirler. Katılımcıların doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

V1: “Yetenek denildiğinde aklıma ilk gelen şey futbol oynamaktır. Oğlumun yetenekli olduğunu iyi futbol oynamasından da anlamıştım. Gördüğü tüm hareketleri çok hızlı yapabiliirdi. Zeki bir çocuk olduğunu biliyorduk onun. Bu nedenle bence yetenek gördüğü şeyleri kavrayabilmektir.”

V2: “Yeteneğin sonsuz farklı çeşitlerinin olduğunu biliyorum. Bence tespiti zor bir süreç diyebilirim yetenek için. Herhangi bir şeye yetenekli olabilmek için o şeyi deneyimlemek gerekir ve kişinin onu deneyimleyebilmesi biraz da şansla ilişkilidir. Yetenek benim için öncelikli olarak şans çağrıştırmaktadır.”

V3: “Yetenek kavramının bakış açısına göre değişebilecek bir kavram olduğunu düşünüyorum. Çoğunluğun önemsemediği bir işte başka biri başarılı olduğunda bu göz ardı edilebilir mesela. Yetenekli insanların zeki olduğunu düşünüyorum ve yetenek benim için hayal etmeyi çağrıştırıyor.”

Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi hakkında düşüncelerini belirlemek amacıyla sorulan soru “Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Elde edilen verilerin analizinde, üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde bazı kurumların adil olmadığını ve az sayıda da olsa bazı öğrenciler üstün yetenekli olmamalarına karşın bu okullarda yer aldıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca tespitinde gereken zeka testlerinin yapılması için her şehirde kolay ulaşılabilir yerlerin bulunmadığını ve özel kuruluşların bu tespiti gerçekleştirebilmeleri için yüksek maliyetlerinin olmasının bir problem oluşturduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların doğrudan ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

V1: “Çocuğumuzun üstün zekalı olduğundan şüphelendikten sonra bunun tespitini sağlamak amacıyla çevreyi soruşturmaya başladım. Bir yakınımın yakınının çocuğunun üstün yetenekli çocukların bulunduğu bir okula gittiğini öğrendim. Veliyle görüştim ve kendisine süreci sordum. Bana veli, okulun sınavı vardı, bu sınava girmeden önce araya tanıdıklarımı sokarak bazı sorulabilecek soruları aldım, çocuğu da ona göre sınava hazırladık, okula daha rahat girdi, dedi. Çocuğumuzun üstün zekalıların bulunduğu bir okula girip girmemesi için önemli bir rol teşkil eden bu sınava olan güvenim azaldı. Bu durumla karşılaştıktan sonra çocuğumuzun üstün zekalı olduğunun tespiti için gittiğim diğer kurumlara da ön yargıyla yaklaşımaya başladım.”

V2: “Çocuğumuz üstün zekalı olduğunu düşünmeye başlamamızdan sonra tespit etmek için kurumlar aradık. Zeka testlerinin yapılması gerektiğini öğrendik. Bu konuyla alakalı olan uzmanları araştırdık fakat bulunduğumuz ilçede bulamadık. Test için başka bir şehre gitmek zorunda kaldık. Test uzmanları tarafından yapıldığı için maliyeti o dönem için çok yüksekti.”

V3: “Üstün zekalı olup olmadığını anlamamız biraz uzun sürmüştü. Biz sadece yaşlarına göre biraz daha zekidir diye düşünüyorduk ancak öğretmenleri üstün zekalı olabilir dedikten sonra bu konuyu araştırmaya başladık. Özel kliniklerde tespit edildiğini gördük. Bize uzak bir yerde olduğu için klinik, gitmemiz işlerimizden ötürü biraz gecikmişti. Bu nedenle herkesin ulaşabildiği yerlerde olması güzel olurdu.”

Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Velilerin üstün yetenekli öğrencilerin aldığı eğitimin yeterli bulunup bulunmadığı hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla sorulan soru “Üstün yetenekli çocukların aldıkları eğitimi yeterli buluyor musunuz? Niçin?” şeklindedir. Elde edilen verilerin analizinde, çocuklarının almış olduğu eğitimi yeterli bulan veli sayısı 3 iken, yetersiz bulan veli sayısı 9’dur. Üstün yetenekli olmayan çocukların bulunduğu okullardaki aldıkları eğitime göre; üstün yetenekli çocukların bulunduğu okullardaki eğitimin farklılaşması almış oldukları eğitimde bir artışı oluşturduğunu belirterek çocuklarının almış oldukları eğitimi yeterli bulmaktadırlar. Çoğunlukta olan bir diğer veli grubu ise, öğretmenlerin yetersiz kaldıklarını ekleyerek bu durumun çocuklarının eğitimini olumsuz etkilediğini vurgulayarak; buna ek olarak okulların donanımlarının çocukların ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığı için öğrenmelerinde de eksi rol oynadığını ve aldıkları eğitimlerin yetersiz kaldığını belirtmektedirler. Katılımcıların doğrudan vermiş oldukları ifadeleri şu şekildedir.

V1: “Bence yeterli, ilkokula giderken çocuk okula gitmek istemiyordu. Konulara daha çabuk anladığı için sınıf arkadaşlarını bekliyordu, beklerken de sıkılıyordu. Ortaokula geçtiğinde üstün yetenekli olduğu tespit edildi ve üstün yetenekli çocukların olduğu okulda devam etti. Burada öğretmenler daha ilgiliydi, ders işleme şekilleri ve arkadaşları daha farklıydı. Çocuğumuzun okula olan ilgisi arttı. Şu an aldığı eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum.”

V2: “Yetersiz. Benim çocuğumuz deney yapmaya çok meraklı. Her şeyi yaparak öğrenmeyi seviyor. Okullardaki laboratuvarlar çok kısıtlı ve az malzeme var. Biz dışarıda ekstra aktivitelerle bu açığı kapamaya çalışıyoruz ama bunu yapması gerekenin okul olması gerektiğini düşünüyorum.”

V3: “Ben yetersiz buluyorum. Okuldaki öğretmenler diğer okullara göre daha ilgililer fakat çocuklara yetişemiyorlar gibi geliyor bana. Oğlumla sohbet ettiğimde bazen sorduğu sorulara öğretmenleri tarafından cevap

alamadığını duyuyorum. Bence öğretmenler daha donanımlı olmalılar. Bu yüzden yetersiz buluyorum aldıkları eğitimlerini.”

Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlarını tespit etmek amacıyla sorulan soru “Üstün yetenekli çocukların eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar nelerdir?” şeklindedir. Elde edilen verilerin analizinde, aynı velilerin birden çok soruna yer verdiği tespit edilmiştir. Genel olarak verilen cevaplar analiz edildiğinde, veliler çocuklarının eğitiminde sorun oluşturan durumların; okulun yetersiz donanıma sahip olması, okul dışı kurslara vb. gittiğinde diğer çocuklarla sosyalleşmelerinde iletişimsel sorunların yaşandığı ve eğitimlerinde zaman zaman öğretmenlerin yetersiz kaldıklarını vurgulamaktadırlar. Bunların her birine ek olarak çoğu velinin ortak fikri olarak eğitimlerinin, materyallerin ve daha en başında çocuklarının üstün zekalı olduklarının tespit edilmesinin dahi maliyetli olduğunun altı çizilmektedirler. Katılımcıların ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

V1: “Bu sorunların her biriyle karşılaştık diyebilirim. Okullar genel olarak donanımsız ve yetersiz. Bulduğumuz şehirde başka bir alternatifimiz yok. Bu nedenle elimizde olanla yetinmeye çalışıyoruz. Tabii ki daha önce gittiği normal okula göre daha iyi ancak bu çocukların ihtiyacına uygun değil. Ekipmanları, laboratuvarları yetersiz. Çocukların ihtiyacı karşılanmıyor. En başından beri arkadaşlarıyla olan iletişimde sorun yaşıyor. Yaşından daha ileri cümleler kurması bu çocukları farklılaştırıyor ancak bu konuda anne – baba olarak elimiz kolumuz bağlı gibi hissediyorum.”

V2: “Çok fazla sorun var aslında. Her çocukta olduğu gibi bizim de çocuğumuzun eğitiminde sorunlar var. Bizim çocuklarımızda karşılaşılan sorunlarda bazen çaresiz kalıyor olmak canımı acıtıyor. Arkadaşlarıyla olan sohbetlerini dinlediğimde bir süre sonra diğer çocukların yanından ayrıldığını görüyorum. Kendinin anlaşılmadığını hissediyor. Kendi gibi olan çocuklarla daha iyi anlaşılıyor olsa da genel olarak bu sorunla karşılaşıyoruz. Daha iyi okullara göndermeye, daha iyi eğitimler alması için çalışıyoruz. Ancak her geçen gün okul ve kurs ücretleri çok pahalı oluyor. Biz bunun için daha çok çalışmaya çalışıyoruz fakat bu seferde çocuğa yeterince zaman ayıramıyoruz. Okul tek başına zaten yetersiz.”

V3: “Öğretmenlerin öğrencileri tam olarak anlayamadığını düşünüyorum. Bizim kız da tam anlaşılamayınca içine kapanıyor. Okuldaki arkadaşlarıyla arası iyi. Okulda her materyal yok, biz evde bu eksiklikleri kapatmaya uğraşıyoruz. Bazı uygulamalar var akıllı telefonlarda, tabletlerde ama iyi uygulamalar da ücretli. Çocuğumu özel okula gönderiyorum. Üstüne bir de ek katkılarda bulunmaya çalışıyoruz ama ücretler sürekli artıyor ve karşılamakta güçlük yaşıyoruz.”

Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara olası çözüm önerileri bulmak amacıyla sorulan soru “Üstün yetenekli çocukların eğitim sürecinde karşılaştığı sorunların üstesinden gelinmesi için neler yapılmalıdır?” şeklindedir. Elde edilen verilerin analizinde, devlet okullarının üstün yetenekli çocuklar için oluşturduğu okulların, kurumların, kursların sayısı artırılmalı ve tüm bu eğitim kurumları ücretsiz olmalıdır vurgusu yapılmaktadır. Okullar daha donanımlı ve daha çok materyalin çocuklara sunulması gerektiği belirtilmiştir. Katılımcıların doğrudan vermiş oldukları ifadeleri şu şekildedir.

V1: “Her çocuğun eğitimi önemli ve uğraş istiyor. Ancak bu çocukların ihtiyaçları daha farklı ve yaşlarına göre daha çok şeye meraklılar. Bunların giderilmesi için biz ailesi olarak çok uğraş veriyoruz ama her şey pahalı. Her şeyi deneyimlemek, görmek istiyor. Bunların çoğunu okul karşılamıyor çünkü okulda eksik malzeme çok. Biz aileler karşılamak zorundayız ama şu anki ekonomi de bunlar çok masraflı oluyor. Bu nedenle okullar daha donanımlı olsa ve bu çocuklara daha çok imkan sunulsa biz veliler daha çok rahatlayacağız.”

V2: “Üstün yetenekli olmayan çocukların olduğu ama özel iyi okullara baktığımda bizim çocuktan daha iyi eğitim alıyor gibiler. Bizimki de özel okulda ama o okullar neredeyse bizimkinin yarı katı. Daha iyi eğitim alsın istiyoruz ama o okullar pahalı diye gönderemiyoruz. Öğretmenler ilgiler, ellerinden geleni fazlasıyla yapıyorlar ama imkanlar kısıtlı kalıyor bir noktada. Daha da artsa materyaller. Tüm çocuklar ücretsiz faydalansalar bunlardan.”

V3: “Kızım ilçeden ile gidiyor okul için. Her gün neredeyse gidiş geliş iki saat sürüyor. Daha ortaokula giden bir çocuğun günün iki saatini yolda geçirmesi normal gelmiyor. Ancak ilçede gönderebileceğim üstün zekalı çocukların olduğu okul yok. Her yerde olsa bu okullardan. Biz daha kolay ulaşırsak çok daha rahat olacak.”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen bulgular sonucunda, üstün yetenekli çocukların anne ve babaları ile yapılan görüşmelerin ve doldurdukları formlardan yola çıkacak olursak; aileler genel olarak üstün yetenekli çocuklarının eğitiminin yetersiz olduğunu düşünmekte. Çok az sayıda veli çocuklarının almış olduğu eğitimi yeterli bulurken onların da hoşnut olmadığı ve eksik buldukları çeşitli noktalar bulunmaktadır. Ebeveynler genel olarak; okulların yeterli donanıma sahip olmadığını, üstün yetenekli çocukların bulunduğu okulların Türkiye’de her şehirde kolay ulaşılabilir noktalarda

bulunmadığını, üstün yetenekli tanısının konulması için yapılması gereken uygulamaların çoğunun ücretli olmasını, bu ücretlerin de pahalı olmasını ve çocuklarının akranları ile aralarındaki iletişimde yaşanan sorunlardan dolayı eğitimlerinde de yaşadıkları olumsuzlukları vurgulamışlardır (Bildiren ve Uzun, 2007). Tüm bunlara ek olarak velilerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin almış oldukları eğitimin maliyetli olduğu yönünde.

Katılımcıların içerisinde şu anda özel okulda okuyan ve üstün yetenekliler için oluşturulan devlet destekli okullarda eğitim alan çocuklar bulunmaktadır. Her iki gruptaki veliler de çocuklarının okullarda almış oldukları eğitimi yeterli bulmadıkları için ek destek almaktalar (kurslar, özel dersler, vb.). Özel okulda okuyan öğrencilerin eğitim masraflarına ek olarak kurs masrafları, ailelerin çocukları için ihtiyaç duydukları materyalleri temin etmesi vb. gibi pek eğitim gideri bulunmaktadır. Devlet destekli okullarda eğitimi sürdüren çocukların velileri de aynı şekilde çocuklarının eğitimlerini yetersiz gördükleri için kurslar, özel dersler, materyal temin etme vb. pek çok eğitim masraflarının olduğunu ve bunların da oldukça maliyetli olduğunu vurgulamaktalar. Velilerin ortak görüşü olarak, okulların daha donanımlı hale getirilmesi ve ailelerin çocuklarına ekstra temin ettikleri materyalleri devletin/okulların karşılaması gerektiği belirtilmiştir (Diezmann ve Watters, 2001). Çocukların üstün yetenekli olmalarının özelliklerinden biri olan; buldukları yaşın ilerisindeki düşünme tarzları başta olmak üzere kendilerinde bulunan özellikler nedeni ile diğer çocuklarla anlaşmalarında sorunların yaşanması, üstün yetenekli çocukların zaman zaman içlerine kapanmalarına ve kendilerini buldukları ortamdan uzaklaştırma eğilimine sokmaktadır. Aileler de bu konudan dolayı çocuklarının eğitiminin (özellikle üstün zekalı tanısı bulunmayan çocuklar ile karma yapıdaki eğitimlerde) yeterli verimi alamadıkları belirlenmiştir. Velilerin bir kısmı ise çocuklarının eğitim aldıkları kurumlardaki öğretmenlerin bazılarının üstün yetenekli çocuklar için yeterli olmadığı düşüncesindedir.

Sonuç olarak velilerin tamamı çocuklarının almış oldukları eğitimin tam anlamıyla yeterli olmadığı düşüncesindedir. Bu etkenler; ekonomik, materyal, okul, öğretmen, arkadaş, okulun donanımı vb. kaynaklı sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Aileler bu açıkları kapatmak amacıyla çocuklarına çeşitli ekstra katkılar sağlamak ancak bu durumda da maliyetin fazlaca arttığını vurgulamaktalar (Akarsu ve Mutlu, 2017).

Yapılan çalışmanın sonucunda aşağıdaki öneriler bulunmuştur:

- ✓ Üstün yetenekli çocukların buldukları okulların donanımının, öğrenci, veli ve öğretmenler ile görüşerek öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda uygun bir biçimde artırılması gerekmektedir.
- ✓ Üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarına uygun olacak biçimde materyallerin okul tarafından temin edilmesi gerekmektedir.
- ✓ Üstün yetenekli çocukların ihtiyaç duydukları kurslar ve sosyal becerilerini geliştirmelerini geliştirecekleri uygun ortamlar yaratılmalıdır.
- ✓ Üstün yetenekli çocukların okullarının az sayıda olmasından dolayı veliler ve öğrenciler ulaşım problemi yaşamaktadırlar. Bu bağlamda da gerekli sorun tespit edilerek, üstün yetenekli öğrencilere yönelik okul sayısının artırılması ya da ulaşım problemlerine çözüm yolları aranması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, Ö., & Mutlu, B. (2017). Üstün yetenekli çocukları anlamak: Çocukların sosyal ve duygusal sorunları. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 112-116.
- Ataman, A. (1996). Üstün zekalı ve üstün özel yetenekli çocuklar, eğitimimize bakışlar. Edt. İ. Fındıkçı, *İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları*.
- Barton, J. M., & Starnes, W. T. (1989). Identifying distinguishing characteristics of gifted and talented/learning disabled students. *Roepers Review*, 12(1), 23-29.
- Berger, E. (2006). Raising kids with character: Developing trust and personal integrity in children. Rowman & Littlefield.
- Bildiren, A., & Uzun, M. (2007). An identification study for gifted students. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Pamukkale University Journal of Education*, (22), 31-39.
- Bilgili, A. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu-sosyal sorumluluk yaklaşımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 59-74.
- Celkan, H. Y. (1991). Beşeri kültürün temel ögesi aile. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 1(1).
- Crocker, T. (2004). Underachievement: is our vision too narrow and blinkered?'Fools step in where angels fear to tread'. *Gifted*, (131), 10-14.
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3).

- Diezmann, C., Watters, J., & Fox, K. (2001). Early entry to school in Australia: rhetoric, research and reality. *Australasian Journal of Gifted Education*, 10(2), 5-18.
- Diezmann, C. M., & Watters, J. J. (2001). The collaboration of mathematically gifted students on challenging tasks. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(1), 7-31.
- Ergün, M. (1992). Eğitim ve toplum (Eğitim Sosyolojisine Giriş), *Ocak Yayınları*, 2. Baskı, Ankara.
- Farmer, D. (Ed.). (1993). Gifted children need help?: A guide for parents and teachers. *NSW Association for Gifted & Talented Children*.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Ediger, E. (1996). Perfectionism and depression: Longitudinal assessment of a specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(2), 276.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Kesner, J. E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*, 6(2), 218-223.
- Krause, K., Bochner, S., & Duchesne, S. (2003). Educational psychology for learning and teaching. Thomson. Victoria.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2016). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf (10.10.2021)
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1998). Özel eğitime giriş. Ankara: Karatepe Yayınları, 8-9.
- Passow, A. H., Mönks, F. J., & Heller, K. A. (1993). Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond.
- Yeung, A. S., Chow, A. P. Y., Chow, P. C. W., & Liu, W. P. (2005). Self-concept of gifted students: The reddening and blackening effects. Online submission.

Pandemi Sürecinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyunlarına Etkisi

Effects of the Pandemic Process on Preschool Children's Games

ÖZET

Bu çalışmada; pandemi sürecinin okul öncesi dönem çocuklarının oyunlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Mersin ili merkez ilçelerinde bulunan iki ilkokula bağlı anasınıfı ve iki bağımsız anaokuluna devam eden toplam 32 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Anket Formu" kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından 26 maddeden oluşan Anket Formu oluşturulmuştur. Anket Formu iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Verilerin analizinde; yüzde dağılımı ve frekans değerlerinin hesaplanması gibi betimsel istatistik kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; COVID-19 pandemisinin çocukların oyunlarını büyük ölçüde etkilediği, pandemi sürecinde çocukların zamanlarının çoğunu teknolojik araçlarla geçirdiği, arkadaş edinme oranlarının büyük oranda düştüğü, dış mekanda geçirdikleri zamanın ve oyun sürelerinin önemli ölçüde azaldığı ve çocukların büyük oranda sanal oyunlara yöneldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Okul Öncesi, Oyun

ABSTRACT

In this study; It is aimed to examine the effect of the pandemic process on the games of preschool children. The screening model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The study group of the study consists of 32 preschool children attending two primary schools and two independent kindergartens in the central districts of Mersin in the spring semester of the 2020-2021 academic year. "Survey Form" was used as data collection tool. A Survey Form consisting of 26 items was created by the researchers. Survey Form consists of two parts. In the analysis of data; Descriptive statistics such as percentage distribution and calculation of frequency values were used. In the analysis of data; descriptive statistics such as percentage distribution and calculation of frequency values were used. The research data were collected online. As a result of the research; It has been the COVID-19 pandemic greatly affects children games, it has been concluded that children spend most of their time with technological tools during the pandemic process, the rate of making friends has decreased significantly, time spent outdoors and playtime dropped significantly and children mostly turn to virtual games.

Keywords: Pandemic, Preschool, Game

GİRİŞ

Oyun, çocukluktan yetişkinliğe kadar insana keyif veren bir aktivitedir. Çocuklar oyun ile farklı rollere girerek kendilerini ifade etme fırsatı bulurlar. Çocuk oyun oynayarak kendini özgür hisseder, aile içerisinde ve çevresinde yaşanan olayları gözlemler ve bunları oyununa yansıtır. Bu sayede hem toplumsal rolleri öğrenir, hem de kendini yaşama hazırlar. Çocuk oyun ile bedenini geliştirir, duygularını ifade eder, sosyalleşir ve zihnini aktif bir şekilde kullanır. Okul öncesi dönemde oyun, çocukların bütün gelişim alanlarını etkilediğinden büyük önem taşır.

Oyun, farklı disiplinlerin, erken çocuklukta gelişim kuramlarının araştırma ve çalışma konusu olmuştur (Saracho, 2004). Oyunun, farklı tanımları bulunmaktadır. Oyun, çocuğu mutlu eden, eğlendiren, hayata hazırlanmasına yardım eden bir rehberdir. Serbest ve kendiliğinden gelişen bir eylemdir (Bodrova ve Leong, 2010). Oyun, yaşamın başlangıcından beri varlığını sürdüren, değişerek, gelişerek ilerleyen, ilgi ve ihtiyaçların en doyurucu kaynaklarından biri olarak görülmektedir (Tuğrul, 2010). Aynı zamanda çocukların, dünyayı zihinlerinde anlamlandırmalarını, akranlarıyla etkileşim kurmalarını, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerini, öz düzenleme becerilerini, bilişsel süreçlerini, sembolik temsil yeteneklerini geliştiren bir araçtır (Naeyc, 1995). Psikanalitik kuram, oyunu ağırlıklı olarak sosyal-duygusal gelişimle bağlantılı olarak açıklamıştır (Barnett, 2013). Piaget, oyunun çocuğun sonraki öğrenmeleri için ön öğrenmeler oluşturmasını desteklediğini ve çocuğun tekrarlar aracılığıyla var olan becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir (Onur ve Güney, 2004). Çağdaş kuramların oyuna ortak bakış açıları çocuğun gelişiminin yansımaları olmasının yanı sıra büyüme, olgunlaşma ve zaman faktörleriyle de değişiklik göstermesidir (Koçyiğit ve Başara Baydilek, 2015).

Vuslat Oğuz Atıcı¹ 
Ayşe Kurtay² 
Hatice Demirel³ 
Merve Koyuncu⁴ 

How to Cite This Article

Oğuz Atıcı, V, Kurtay, A., Demirel, H. & Koyuncu, M. (2023). "Pandemi Sürecinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyunlarına Etkisi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:49; pp:2671-2677. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.69621>

Arrival: 23 March 2023
Published: 31 May 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Mersin, Türkiye

² Öğr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Mersin, Türkiye

³ Öğr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Mersin, Türkiye

⁴ Öğr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Mersin, Türkiye

Okul öncesi eğitim programlarında oyun, çocukların gelişimsel özellikleri düşünüldüğünde en uygun yöntem olarak eğitimde merkeze alınmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların oyun adı altında yapılan etkinliklerde daha başarılı bir öğrenme süreci geçirdikleri ve etkin katılım sağladıkları bilinmektedir (Thomas, Howard ve Miles, 2006). Bu nedenle, çocukların oyuna bakış açıları, zihinlerinde oyunu nasıl anlamlandırdıkları hakkında fikir sahibi olunması eğitim sürecini, programı planlamada yararlı olacak ve çocuklarla ilgili konularda yapılan araştırmalara da ışık tutacaktır. Oyunların kuralları, amaçları ve yapısı çocuğun zihinsel gelişimiyle bağlantılı olarak değişmektedir (Pilten ve Pilten, 2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların bir etkinliği oyun olarak görebilmesi için etkinlikte oyuncak bulunması, çocuğun oyuncakla bir etkileşiminin olması, çocuğun süreçte aktif olması, öğretmen ya da ebeveynler tarafından yapılandırılmamış olması, ancak oyuna ihtiyaç duyduklarında eşlik edilmesi gerekmektedir. Çocuklar için bir etkinliğin oyun olarak görülmesinde eğlenceli olması, süreç içerisinde zevk alabilmesi önemli bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Çocuklar bazen onlara oyunu anımsatan nesnelere, çizgi filmleri, dikkatlerini çeken herhangi bir durumu da oyun olarak görmektedirler. Ayrıca planlamanın çocuklar tarafından yapılmaması, öğretmenin akademik kaygılarla oyunu biçimlendirmeye çalışması, oyunun sınıf içinde oynanması, matematik, fen, Türkçe gibi etkinlik çeşitlerini içeriğinde barındırması, ödev formatında olması, belli kuralları olması ve karmaşık olması çocukların oyun algılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Çocukların oyun seçimlerinde zamana ve mekana dikkat ettikleri, oyunlarını zamana ve mekana göre şekillendirdikleri belirlenmiştir (Koçyiğit ve Başara Baydilek, 2015). Alan-yazında oyun kavramının, içinde bulunduğu kültürden etkilendiği, farklılaştığı ifade edilmiştir (Sutto-Smith 1988, 1997). Oyunla ilişkilendirilen bulguların ekonomik, kültürel ve toplumsal nedenleri bulunmaktadır (Onur ve Güney, 2004).

Dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi, oyunu etkileyen toplumsal nedenlerden biridir. COVID-19 virüsü, SARS-CoV ve MERS-CoV'unda içine bulunduğu betacoronavirus (beta- koronavirüs) ailesi içinde yer alan bir virüs türü olup, 2019 yılında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkıp kısa zaman içerisinde hızla tüm dünyayı etkisine almış ve durum küresel bir salgın yani "pandemi" olarak ilan edilmiştir (World Health Organization [WHO], 2020). Ülkeler pandemi ile mücadele kapsamında ağır önlemler almışlardır. Bu önlemlerden bazıları okulların kapatılması, ülkeler ve şehirler arası ulaşım kısıtlamaları, sosyal aktivitelerin kısıtlanması ve sokağa çıkma yasaklarıdır. Salgını önleyici bu tedbirler ne yazık ki bireylerin alışkanlıklarını ve yaşam biçimlerini değiştirmiştir. Böylesine büyük değişimler bireylerin psikolojik ve bedensel açıdan sağlıklarını olumsuz etkilemiştir. Maalesef bu süreç sadece yetişkinleri değil çocukları da büyük ölçüde etkilemektedir. COVID-19 gibi salgın hastalıklar, çocukların büyüdüğü ortamları büyük oranda değiştirip zarar verebilir. Günlük rutinlerde, ebeveyn ve arkadaşlık ilişkilerinde ve toplumun genelinde yaşanan sorunlar çocukların iyi olma hallerini ve gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Bunun yanı sıra, pandemi kapsamında alınan önlemler çocuklar ve aileleri üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilir. Özellikle okulların kapatılması ve sokağa çıkma kısıtlamaları çocuklara özellikle sosyal açıdan büyük zararlar vermektedir. Pandeminin çocuklar üzerindeki bir diğer etkisi ise içinde buldukları durumun belirsizliği ve net bilinmemesi nedeniyle yaşanan korku, stres ve endişe duygularındaki artıştır. Pandemi nedeniyle, özellikle gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerin ekonomileri olumsuz etkilenmiştir. Bu durum, özellikle küçük yaşta çocukların temel ihtiyaçlarının yanında eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasındaki güçlükleri beraberinde getirmiştir. Ayrıca, okulların kapatılması ve uzaktan eğitime geçilmesi her çocuğun eğitimden yararlanamamasına neden olmuştur.

Çocukların pandemi algısı üzerine yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre; çocuklar COVID-19'u hastalık olarak tanımlamışlar ve evde kalmalarının sebebinin COVID-19 olduğunu söylemişlerdir. Çocukların evdeki zamanlarını daha çok oyun oynayarak ve etkinlik yaparak geçirdikleri belirtilmiştir. Çocukların pandemi bittiğinde ilk olarak dışarıda oyun oynamak istedikleri görülmüştür (Demir Öztürk, Kuru ve Demir Yılmaz, 2020). Pandemi sürecinde ailelerin evde oyun oynamaya ilişkin görüşlerinin incelendiği bir araştırmanın sonuçlarına göre ise; ebeveynlerin çocuklarıyla en fazla yapılandırılmış oyunlar oynadıkları belirtilmiştir. Açık hava oyunlarının %91 oranında düştüğü belirtilmiştir. Dikkat çeken noktalardan biri ise ailelerin pandemi öncesinde de en az tercih ettikleri türün açık hava oyunları olduğu görülmüştür. Çocukların arkadaşlarıyla oynama oranlarının düştüğü belirtilmiştir. Aynı zamanda sanal oyunlarla zaman geçirme sürelerinin arttığı görülmüştür. Genel olarak çocukların günlük oyun sürelerinin arttığı görülmektedir (Mart ve Kesicioğlu, 2020). COVID-19 pandemi sürecinde bir köyde yaşayan altı yaş çocukların oyun yaşantılarını inceleyen bir çalışmada pandemi sürecinde sürekli olarak açık alanda harekete dayalı oyunlar oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi sürecinin olumsuzluklarından etkilenmediklerini resim yoluyla da ifade etmişlerdir. Temel sebebinin köy yerleşim yerlerinde açık alanların kent yerleşimine göre fazla olması olduğu düşünülmektedir (Demirgiran ve Sop, 2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların COVID-19 pandemisinde ev karantinası yaşamlarına yönelik yapılan çalışmada; sürecin okul öncesi dönemdeki çocukların rutinlerini olumsuz etkilediği ve günlük yaşam alışkanlıklarında farklılıklara neden olduğu belirlenmiştir (Döğer ve Kılınç, 2021).

Araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi pandemi çocukları birçok açıdan etkilemiş ve rutinlerini değiştirmiştir. Çocuklar tarih boyunca oyun oynayarak yaşamı öğrenmişlerdir. Oynadıkları oyunlar hem hayatlarını etkilemiş hem de hayattan etkilenmiştir. Sadece çocuklar değil yetişkinler de tarih boyunca kendilerini ve hayatlarını oyunlara aktarmışlardır. Bu sayede birçok araştırmacı eski oyunları inceleyerek o dönemim yaşam biçimleri hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Çocuklar, savaş, kıtlık, afet ve salgın gibi olağanüstü durumlarda bile oyun oynamaktan

vazgeçmemiş aksine kendilerini oyun ile ifade etmeye devam etmişlerdir. COVID-19 tüm dünyayı etkileyen bir kriz ve bu kriz çocukları ömür boyu etkileyecek sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle hakkında birçok araştırma yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Ancak hala pandeminin okul öncesi dönem çocuklarının oyunları üzerine etkileri hakkında yapılmış araştırma sayısı ve içeriği oldukça kısıtlıdır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada pandeminin okul öncesi dönem çocuklarının oyunları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Pandemi sürecinin okul öncesi dönem çocuklarının oyunlarına etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2012) göre tarama modeli, geçmişte var olan veya halen var olmaya devam eden bir durumun, var olduğu haliyle betimlemesini amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu nedenle araştırmaya konu olan birey, nesne ya da durum kendi şartları içinde ve olduğu haliyle tanımlanmaya çalışılır. Değişkenleri herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme gayreti gösterilmez.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Mersin ili merkez ilçelerinde bulunan iki ilkokula bağlı anasınıfına ve iki bağımsız anaokuluna devam eden toplam 32 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Çalışma grubu örnekleme yöntemlerinden, rastlantısal örnekleme yönteminin alt türü olan küme tipi rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Küme örnekleme, tek tek bireylerle değil, tesadüfi yolla seçilen gruplar aracılığı ile yapılan örneklemedir. Seçilmiş kümelerin bütün elemanları benzer özelliklere sahiptirler. Evren çok büyük ve geniş alanlara yayıldığında, küme tipi örnekleme yöntemi oldukça kullanışlıdır. Bazı durumlarda örnekleme seçimlerinde kullanılabilir tek yöntem olarak ortaya çıkmaktadır (Özen ve Gül, 2007).

Tablo 1: Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Demografik Özellikler	Değişkenler	Frekans	%
Cinsiyet	Kız	16	50
	Erkek	16	50
	Toplam	32	100
Yaş	36-48 Ay	3	9,4
	49-59 Ay	5	15,6
	60-68 Ay	24	75
	Toplam	32	100
Ailedeki Çocuk Sayısı	1	2	6,3
	2	18	56,3
	3	6	18,8
	4 ve üzeri	6	18,8
	Toplam	32	100
Yaşanılan Mekan	Apartman Dairesi	22	68,8
	Bahçeli Ev	2	6,3
	Site	7	21,9
	Daire ama köy, çiftlik vb. yerlerde de vakit geçirdik	1	3,1
	Toplam	32	100

Tablo 1' incelendiğinde; çalışma grubunu oluşturan çocukların %50 oranında kız (f=16), %50 oranında erkek (f=16) olduğu, yaş aralığının %75 oranında 60-68 ayda yoğunluk gösterdiği (f=24), %15,6 oranında 49-59 ayda (f= 5), %9,4 oranında ise 36-48 ayda (f=3) çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Ailedeki çocuk sayılarına ait yanıtlarda %56,3 oranında 2 çocuğu bulunan aileler olduğu (f=18), %18,8 oranında 3 çocuğu bulunan (6) ve %18,8 oranında 4 ve üzeri sayıda çocuğu bulunan (6) aileler olduğu, %6,3 oranında 1 çocuğu bulunan 2 aile olduğu görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan ailelerin %68,8 oranında apartman dairesinde oturduğu (f=22), %21,9 oranında sitede oturduğu (f=7), bahçeli evde oturanların %6,3 oranında (f=2) ve daire de oturup da köy, çiftlik vb. yerlerde vakit geçirenlerin %3,1 oranında (f= 1) olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak "Anket Formu" kullanılmıştır. Anket Formunun oluşturulmasında başlangıç olarak literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Anket Formu oluşturulurken, pandemi sürecinin çocukların oyunlarına etkisi gözlemlenmiş, okul öncesi öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerinden yararlanılarak bir taslak hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan taslak amaca uygunluk ve geçerliği sağlaması amacıyla okul öncesi alanında üç uzman ve çocuk gelişimi alanından bir öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri alınarak Anket Formuna son hali verilmiştir. Anket Formu 26 maddeden ve iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgileri içeren; çocukların cinsiyeti, yaş, ailedeki çocuk sayısı, yaşanılan mekan soruları yer almaktadır. İkinci bölümde ise evin fiziksel alanının çocuğun oyun oynayabilmesi için uygun olup olmadığı, pandemi öncesinde ve pandemi sürecinde çocuğun oyuna ayırdığı zaman, pandemi öncesinde ve pandemi sürecinde çocuğun en çok tercih

ettiği oyun türü, pandemi öncesinde ve pandemi sürecinde çocuğun teknolojik oyunlara ayırdığı zaman, pandemi öncesinde ve pandemi sürecinde çocuğun kendi kendine oynadığı zaman aralığı, pandemi öncesinde ve pandemi sürecinde çocuğun oyun oynamayı tercih ettiği yer, pandemi öncesinde ve pandemi sürecinde çocuğun kiminle oynamayı tercih ettiği, pandemi öncesinde ve pandemi sürecinde ailelerin çocuklarıyla hangi oyunları oynadığı, pandemi öncesinde ve pandemi sürecinde ailelerin çocuklarıyla oyun oynadığı zaman aralığı, pandemi öncesinde ve pandemi sürecinde çocukların kendi kendine keşfettiği oyunların olup olmadığı, pandemi öncesinde ve pandemi sürecinde arkadaş edinip edinmediklerini içeren sorular yer almaktadır. Maddeler birbirinden bağımsızdır.

İşlem

Anket Formu Google Formlar yardımıyla oluşturulup çevrim içi ortama aktarılmıştır. Daha sonra Anket Formu bağlantısı (URL) belirlenen kriterlere uygun olan kişilere öğretmenler aracılığı ile gönderilmiştir. Uygulama öncesinde öğretmenler aracılığı ile ankete katılacak olan veliler bilgilendirilmiştir. Anket Formunun başında çocukların velilerinin onayı alınmıştır. Araştırmanın verileri çevrimiçi ortamda ve iki haftada toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Google Formlar aracılığıyla elde edilen veriler araştırmacılar tarafından incelenerek Anket Formunda yer alan her bir maddenin yüzde dağılımı ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Bu bağlamda elde edilen veriler Microsoft Excel üzerinden grafikleştirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

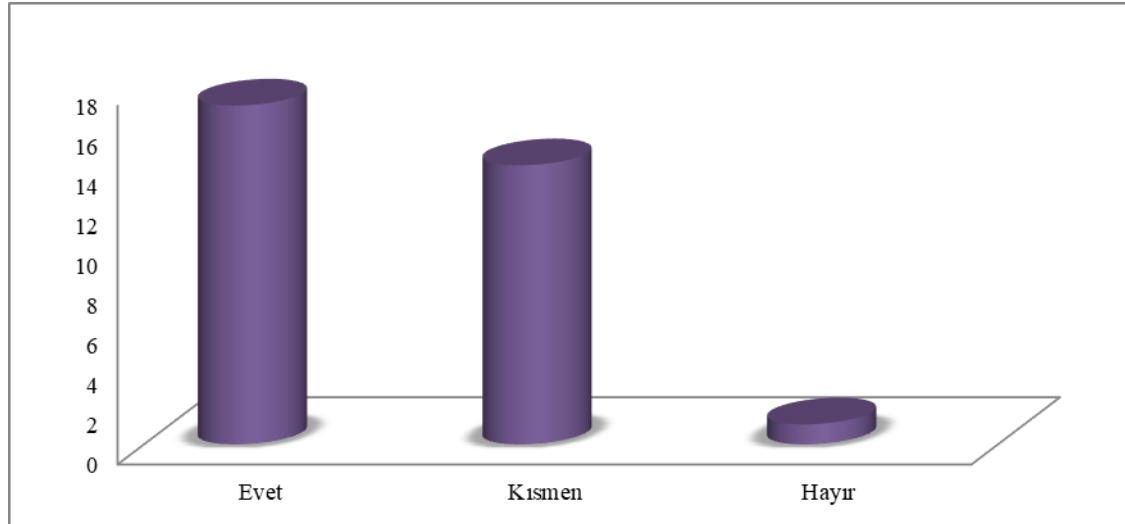
Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.07.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 55

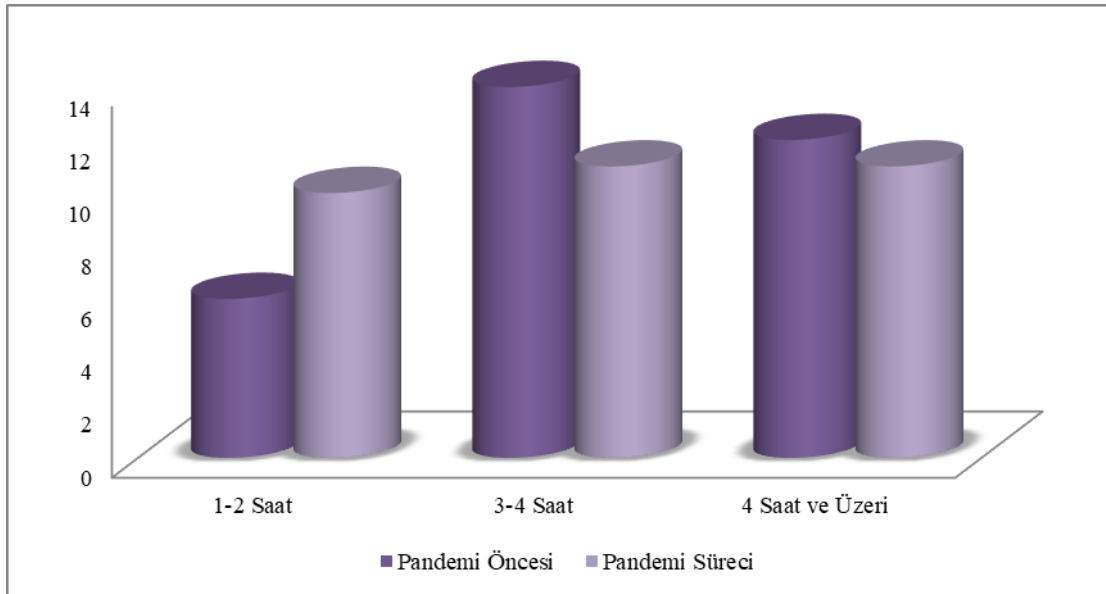
BULGULAR

Pandemi sürecinin okul öncesi dönem çocuklarının oyunlarına etkisinin incelenmesi amacı ile yapılan çalışmanın bulgularına aşağıda yer verilmiştir.



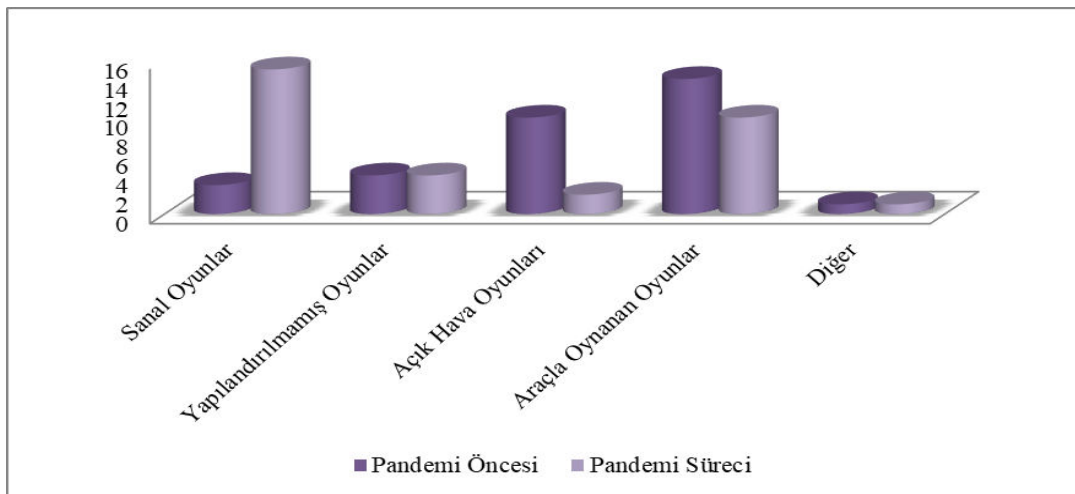
Şekil 1: Yaşanılan evin fiziksel alanının çocuğun oyun oynayabilmesi için uygun olup olmadığına ilişkin ebeveyn görüşlerinin dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde, ebeveynlerin evin fiziksel alanının çocuğun oyun oynayabilmesi için uygun olup olmadığı ile ilgili görüşlerinin %53,1 oranında evet (f=17) , %43,8 oranında kısmen (f= 14), %3,1 oranında ise hayır (f=1) olduğu görülmektedir.



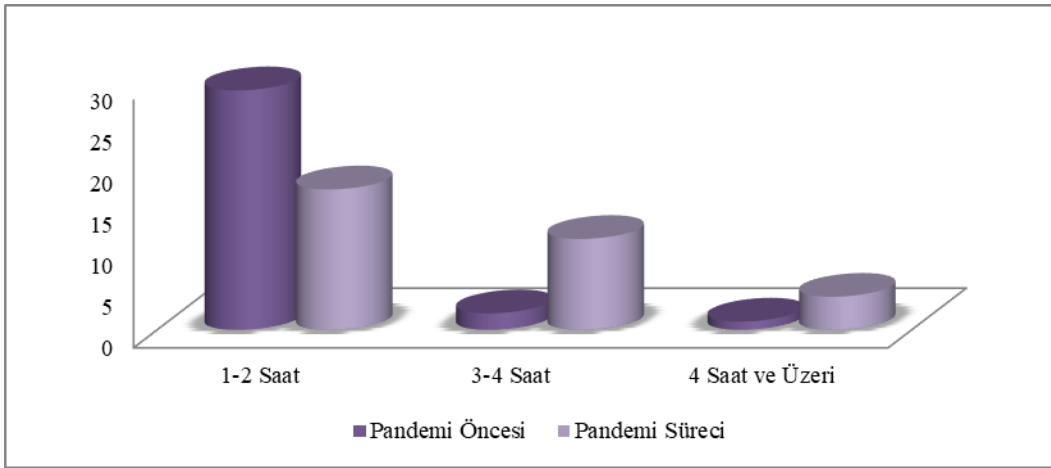
Şekil 2: Pandemi öncesinde ve sürecinde çocuğun oyuna ayırdığı zaman dilimi dağılımları

Şekil 2 incelendiğinde; pandemi sürecinde 1-2 saat oyuna zaman ayıranların ($f=10$) pandemi öncesinde 1-2 saat oyuna zaman ayıranlarına ($f=6$) göre %12,5 oranında yükseldiği; pandemi sürecinde 3-4 saat oyuna zaman ayıranların ($f=11$) pandemi öncesinde 3-4 saat oyuna zaman ayıranlara ($f=14$) göre %9,4 oranında düştüğü; pandemi sürecinde 4 saat ve üzeri oyuna zaman ayıranların ($f=11$) pandemi öncesinde 4 saat ve üzeri oyuna zaman ayıranlara ($f=12$) göre %3,1 oranında düştüğü görülmektedir. Şekil 2'ye göre süre arttıkça pandemi sürecinde çocukların oyuna ayırdıkları zamanın azaldığı söylenebilir.



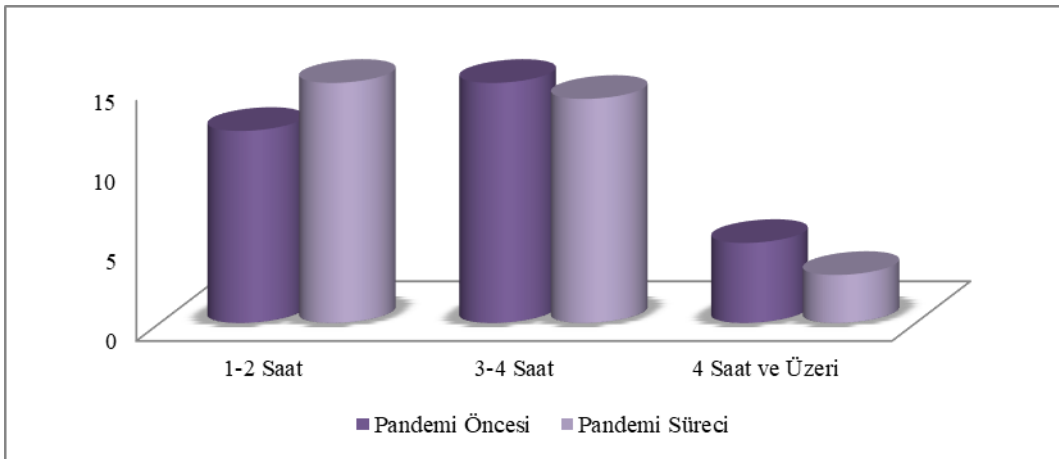
Şekil 3: Pandemi öncesinde ve sürecinde çocuğun en çok tercih ettiği oyun türü dağılımları

Şekil 3 incelendiğinde; pandemi öncesinde sanal oyunlarla oynamayı tercih edenlerin sayısının ($f=3$) pandemi sürecinde ($f=15$) %40,5 oranında yükseldiği görülmektedir. Pandemi öncesinde yapılandırılmamış oyunları tercih edenlerin sayısı ($f=4$) ile pandemi sürecinde yapılandırılmamış oyunları tercih edenlerin sayısının ($f=4$) eşit olduğu belirlenmiştir. Pandemi sürecinde açık hava oyunlarını tercih edenlerin sayısının ($f=2$), pandemi öncesinde açık hava oyunlarını tercih edenlerin sayısına ($f=10$) göre %25,5 oranında düştüğü belirlenmiştir. Pandemi öncesinde araçla oynanan oyunları tercih edenlerin sayısı ($f=14$) pandemi sürecinde ($f=10$) %12,5 oranında düşmüştür. Pandemi öncesinde en çok tercih edilen oyun türlerinden diğer seçeneğini işaretleyen 1 kişi "Abisiyle evde saklambaç" yanıtını eklemiştir. Pandemi sürecinde en çok tercih edilen oyun türlerinden diğer seçeneğini işaretleyen 1 kişi ise "Karışık" yanıtını eklemiştir.



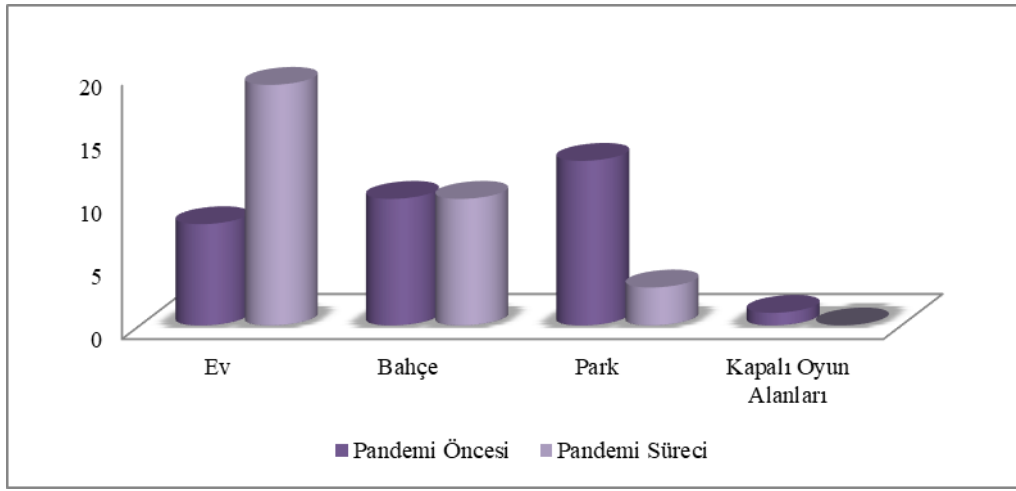
Şekil 4: Pandemi öncesinde ve sürecinde çocuğun teknolojik oyunlara ayırdığı zaman dilimi dağılımları

Şekil 4'te pandemi öncesinde teknolojik oyunlara 1-2 saat zaman dilimi ayıran çocukların sayısının ($f=29$), pandemi sürecinde 1-2 saat oynayanların sayısından ($f=17$) yüksek olduğu görülmektedir. Pandemi sürecinde 3-4 saat zaman ayıranların oranının ($f=11$) ise, pandemi öncesinde 3-4 saat zaman ayıranların oranına ($f=2$) göre yükseldiği dikkat çekmektedir. Pandemi sürecinde çocukların teknolojik oyunlara daha çok yöneldiği yorumu yapılabilir. Benzer şekilde pandemi sürecinde 4 saat ve üzeri zaman dilimi ayıran çocukların sayısının ($f=4$), pandemi öncesine göre ($f=1$) arttığı görülmektedir.



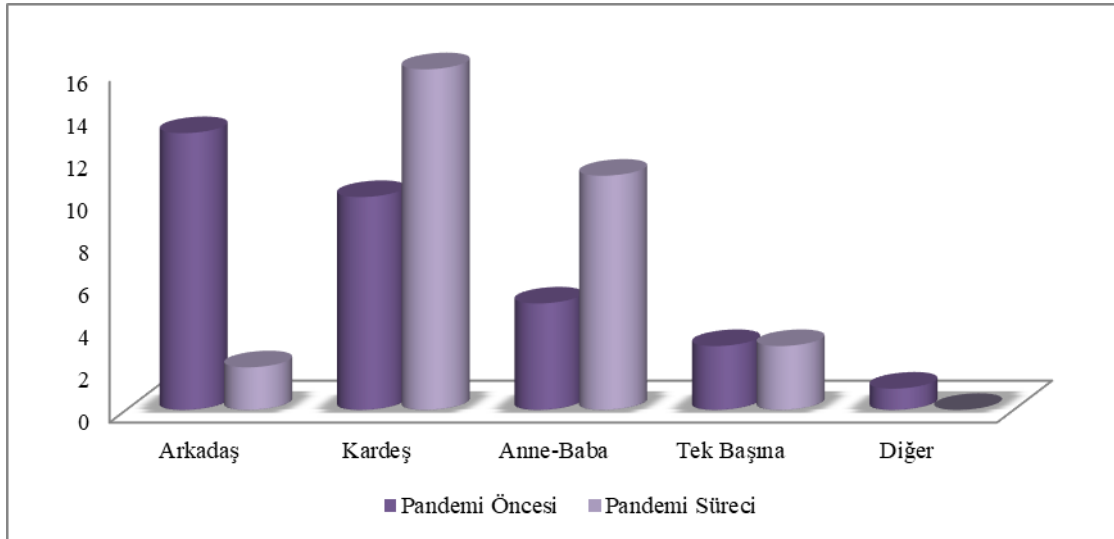
Şekil 5: Pandemi öncesinde ve sürecinde çocuğun kendi kendine oynadığı zaman aralığı dağılımları

Şekil 5 incelendiğinde; pandemi sürecinde çocukların kendi kendine oynadıkları 1-2 saat zaman aralığı ayıranların sayısının ($f=15$) pandemi öncesine ($f=12$) göre %9,4 oranında yükseldiği görülmektedir. Pandemi öncesi çocukların kendi kendine oynamaya 3-4 saat zaman aralığı ayıranların sayısı $f=15$, pandemi sürecinde ise $f=14$ 'tür. Pandemi sürecinde çocuğun kendi kendine 4 saat ve üzeri zaman dilimi ayıranların sayısının ($f=3$) pandemi öncesi sayısından ($f=5$) düşük olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre; pandemi sürecinde çocukların daha fazla evde zaman geçirmesi nedeniyle kendi kendine oynadıkları 1-2 saat zaman diliminin arttığı ancak daha fazla sürelerde kendi kendilerine oynamayı tercih etmedikleri bu nedenle daha uzun süreli zaman aralıklarının pandemi sürecinde düştüğü söylenebilir. Ayrıca, pandemi sürecinde ülkemizde belirli saatlerde sokağa çıkma yasağının uygulanması nedeniyle çocuklar dışarıda daha az zaman geçirmişlerdir. Çocuğun sosyal alanının kısıtlı olması nedeniyle de çocuğun evde kendi kendine oyun oynama süresinde artış yaşanmış olabilir.



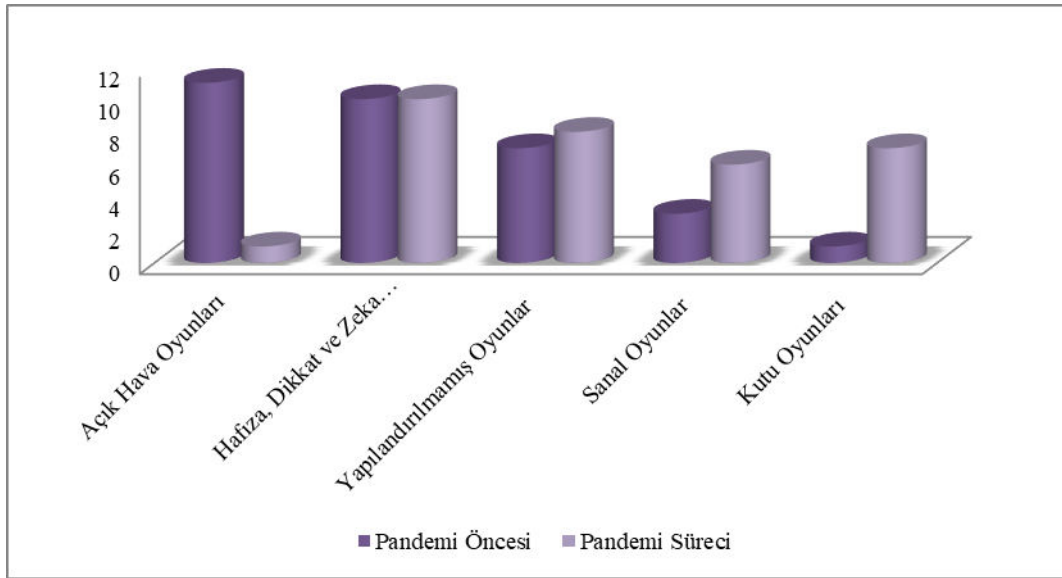
Şekil 6: Pandemi öncesinde ve sürecinde çocuğun oyun oynamayı tercih ettiği yerlerin dağılımı

Şekil 6'da pandemi sürecinde evde oyun oynayan çocukların sayısının %33,9 (f=19), pandemi öncesine göre (f=8) yükseldiği görülmektedir. Ayrıca bahçenin tercih edilme sayısının pandemi öncesinde ve pandemi sürecinde değişiklik göstermediği, 10'ar çocuk olmak üzere %31,3 oranında olduğu belirlenmiştir. Pandemi öncesinde park tercih edenlerin sayısından (f=13) pandemi sürecinde tercih edenlerin sayısının (f=3) düşük olduğu görülmektedir. Pandemi sürecinde uygulanan sokağa çıkma yasağının çocukların tercihlerini etkilediği söylenebilir. Kapalı oyun alanlarını tercih edenlerin sayısı pandemi öncesinde (f=1), pandemi sürecinde (f=0) olarak belirlenmiştir.



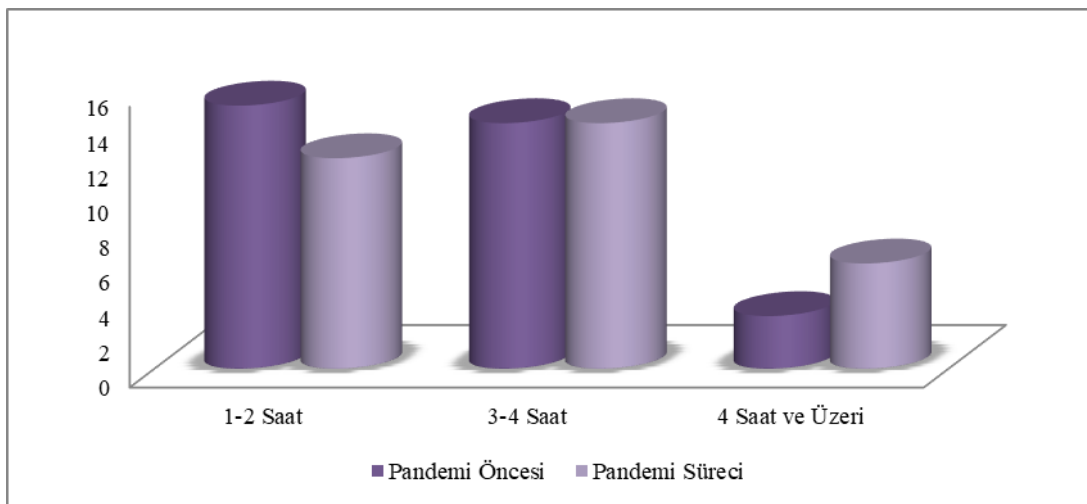
Şekil 7: Pandemi öncesinde ve sürecinde çocukların oyun oynamayı tercih ettikleri kişilerin dağılımı

Şekil 7 incelendiğinde; pandemi öncesinde arkadaşlarıyla oyun oynamayı tercih edenlerin sayısının (f=13), pandemi sürecinde arkadaşlarıyla oyun oynamayı tercih edenlerin sayısından (f=3) yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Buna karşın; pandemi sürecinde kardeşini tercih edenlerin sayısının (f=16) pandemi öncesinde kardeşini tercih edenlerin sayısından (f=10) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca; pandemi sürecinde anne babasını tercih edenlerin sayısı (f=11), pandemi öncesi anne babasını tercih edenlerin sayısına göre (f=5) yüksek bulunmuştur. Pandemi öncesinde en çok kimle oyun oynamayı tercih ettiğine dair diğer seçeneğini 1 kişi işaretlemiştir.



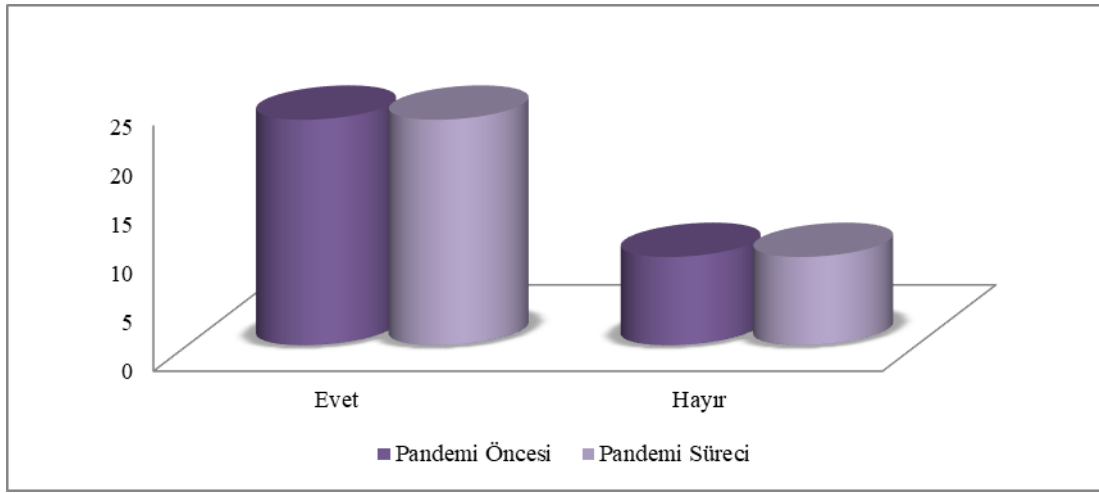
Şekil 8: Pandemi öncesinde ve sürecinde ailelerin çocuklarıyla oynadıkları oyunların dağılımı

Şekil 8 incelendiğinde; Pandemi öncesinde ailelerin çocuklarıyla açık hava oyunlarını oynayanların sayısı ($f=11$), pandemi sürecine göre ($f=1$) daha düşük bulunmuştur. Hafıza, dikkat ve zeka oyunlarını tercih edenlerin sayısında pandemi öncesi ve pandemi sürecinde ($f=10$) bir değişiklik görülmemiştir. Pandemi sürecinde yapılandırılmamış oyunları tercih edenlerin sayısı ($f=8$) pandemi öncesinde yapılandırılmamış oyunları tercih edenlerin sayısına göre ($f=7$) %3,1 oranında yüksek bulunmuştur. Pandemi sürecinde sanal oyunları tercih edenlerin sayısı ($f=6$) pandemi öncesinde sanal oyunları tercih edenlerin sayısına göre ($f=3$) %9,4 oranında yükselmiştir. Pandemi sürecinde çocukların zamanlarının büyük bir kısmını evde geçirmeleri nedeni ile sanal oyunlara daha çok yöneldikleri yorumu yapılabilir. Pandemi sürecinde kutu oyunlarını tercih edenlerin sayısı ($f=7$) pandemi öncesinde kutu oyunlarını tercih edenlerin sayısına göre ($f=1$) %18,8 oranında yüksek bulunmuştur. Araştırmada açık hava oyunlarını pandemi öncesinde tercih edenlerin sayısı pandemi sürecine göre yüksek bulunmuştu. Bu sonuç da kutu oyunlarını tercih edenlerin sayısında artışa neden olmuş olabilir.



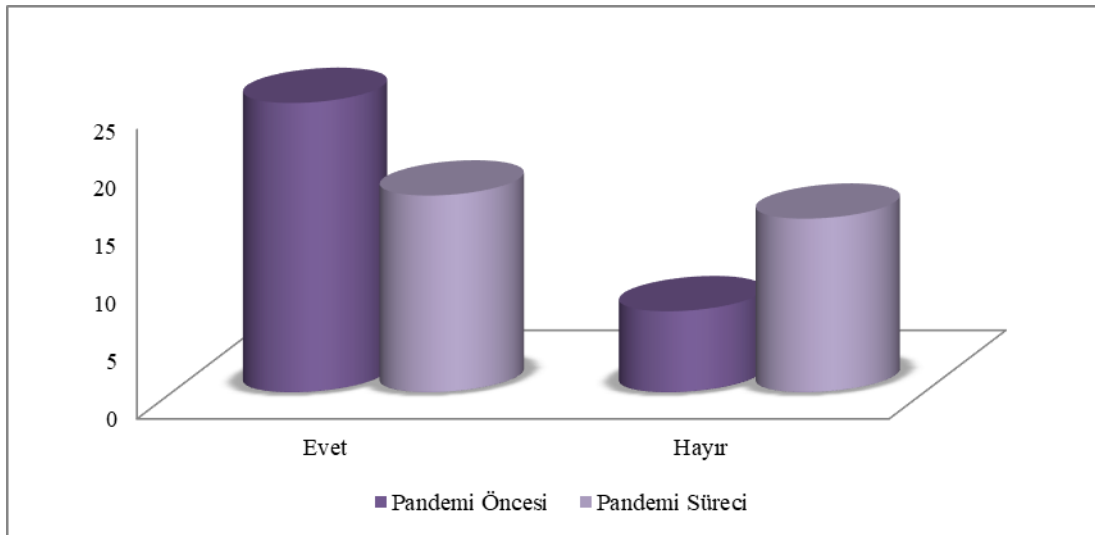
Şekil 9: Pandemi öncesinde ve sürecinde ailelerin çocuklarıyla oyun oynayarak geçirdikleri zaman aralığı dağılımı

Şekil 9 incelendiğinde; pandemi öncesinde ailelerin çocuklarıyla oyun oynayarak geçirdikleri 1-2 saat zaman aralığı dağılımı, pandemi öncesinde ($f=15$) iken, pandemi sürecinde ($f=12$) olarak belirlenmiştir. Pandemi öncesinde 3-4 saat zaman geçirenlerin sayısının ($f=14$), pandemi sürecinde 3-4 saat zaman geçirenlerin sayısına ($f=14$) eşit olduğu görülmüştür. 4 saat ve üzeri zaman geçirenlerin sayısı pandemi sürecinde ($f=6$), pandemi öncesine göre ($f=3$) %9,4 oranında yükselmiştir.



Şekil 10: Pandemi öncesinde ve sürecinde çocukların kendi kendine oyun keşfedip keşfedememe durumlarının dağılımı

Şekil 10'a göre, pandemi öncesinde (f=23) çocuğun ve pandemi sürecinde (f=23) çocuğun kendi kendine oyun keşfettiği belirlenmiştir. Buna göre, çocuğun kendi kendine oyun keşfetmesinin pandemi öncesi ve pandemi sürecinden bağımsız olduğu söylenebilir. Pandemi öncesinde (f=9) ve pandemi sürecinde (f=9), kendi kendine oyun keşfetmeyenlerin oranı %28,1'dir. Pandemiye bağımsız bir şekilde çocuklar kendi kendilerine oyun keşfedebilmektedirler.



Şekil 11: Pandemi öncesinde ve sürecinde çocukların arkadaş edinme dağılımı

Şekil 11 incelendiğinde; pandemi sürecinde arkadaş edinen çocukların sayısı (f=17), pandemi öncesine (f=25) göre düşmüştür. Pandemi sürecinde arkadaş edinmeyenlerin sayısı (f=15), pandemi öncesinde arkadaş edinmeyenlerin sayısına (f=7) göre yüksektir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Pandemi sürecinin okul öncesi dönem çocuklarının oyunlarına etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına göre; COVID-19 pandemisinin çocukların oyunlarını büyük ölçüde etkilediği saptanmıştır.

Araştırmada, evin fiziksel alanının çocuğun özgürce oyun oynayabilmesi için uygun olduğuna ilişkin görüşlerin en yüksek oranda evet ve yine yüksek oranda kısmen olduğu belirlenmiştir. Çevre çocuğun gelişimine etki eden en önemli faktörlerden birisidir. Çocuğun ilk çevresi de ev ortamı olduğu için evin fiziksel uygunluğu çocuğun gelişimi açısından önemlidir. Pandemi sürecindeki sokağa çıkma kısıtlaması göz önüne alındığında günün büyük çoğunluğunu evde geçiren çocuklar için bu durum çok daha önemli bir hale gelmektedir. Erkan'a (1998) göre 0-8 yaş arası dönemde zihinsel uyarıcıların, ev ortamında sevgi ve güven içerisinde verilmesi çocukların çok yönlü gelişimine temel oluşturur. Bu nedenle özellikle okul öncesi çocuklar için ev ortamının ve uyarıcıların düzenlenmesi çok önemlidir.

1-2 saat zaman dilimini oyuna ayıran çocukların sayısının pandemi sürecinde arttığı, 3-4 saatlik ve 4 saat ve üzeri zaman ayıranların sayısında ise pandemi sürecinde azalma olduğu bulunmuştur. Pandemi öncesinde ve sürecinde çocuğun oyuna ayırdığı zaman dilimi dağılımında süre arttıkça pandemi sürecinde çocukların oyuna ayırdıkları zamanın azaldığı söylenebilir. Bu azalmanın nedeni, sokağa çıkma yasağının çocuğun oyundan aldığı zevki etkilemiş

olması olabilir. Araştırma bulgumuzu destekleyen Yalçınkaya ve Özen'e (2022) göre pandemi sürecinde çocukların evde oyuna ve fiziksel aktiviteye ilgilerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pandemi sürecinde, çocukların tercih ettikleri oyun türü dağılımlarından %40,5 oranla en çok artış sanal oyunlarda görülmektedir. Pandemi sürecinde, %25,5 oranda düşen oyun türü ise açık hava oyunlarıdır. Yapılandırılmamış oyunlarda pandemi öncesi ve pandemi sürecinde herhangi bir farklılık görülmemektedir. Pandemi sürecinde araçla oynanan oyunlarda pandemi öncesine göre %12,5 oranında azalma vardır. Yapılan bir araştırmaya göre, 3-5 yaş arası çocukların %36'sının kendisine ait tabletleri bulunmaktadır (European Cooperation in Science and Technology- Cost, 2016). Rideout'a (2011) göre 8 yaş altı çocukların yarısından fazlası elektronik ve mobil aletlere kolayca ulaşmaktadır. Dolayısıyla hem pandemi sürecindeki sokağa çıkma yasağı hem de evde teknolojik araçlara erişimin kolaylığı, çocukların sanal oyunlara daha fazla yönelmesine neden olmuş olabilir. Gürcan, Özhan ve Uslu'ya (2008) göre sanal oyunlara yönelimin artmasının nedenlerinden birinin ebeveynlerin çocuklarını sanal oyunlara yönlendirmeleriyle ilişkili olmasıdır. Özdemir Ürün ve Oğuz Atıcı (2022) tarafından yapılan araştırmaya göre ise, çocukların sanal oyunları oynarken birçok duygu durumu yaşadıkları belirlenmiştir. Bu duygulardan en çok ifade edileni eğlence, mutluluk ve sevgi olmuştur. Çocukların pandemi sürecinde evde geçirdikleri zamanın artmasıyla birlikte kısıtlanan fiziksel ortamları ve sosyalleşmemeleri bazı duyguları tam olarak yaşayamamalarına neden olmuş olabilir. Çocukların sanal oyunlara yaşadıkları eğlence, sevgi ve mutluluk duygularından dolayı yönelindikleri söylenebilir.

Çocukların teknolojik oyunlara ayırdığı zaman dilimi pandemi öncesinde %90,6 oranında 1-2 saat iken pandemi sürecinde teknolojik oyunlara ayrılan zaman dilimi 1-2 saat için azalma göstermiştir. Pandemi öncesinde çocukların en çok vakit geçirdiği yerlerden birisi okuldur. Bu nedenle çocuklar gün içerisinde teknolojik oyunlara 1-2 saat ancak zaman ayırabiliyor olabilir. Elde edilen bir diğer bulguya göre ise, pandemi sürecinde çocukların teknolojik oyunlara ayırdıkları zaman dilimi 3-4 saat ve 4 saat ve üzeri zaman diliminde büyük oranda artmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim ve Kültür Örgütü (UNESCO) verilerine göre, OECD ülkelerinden okulları en uzun süre kapalı tutan ülkeler arasında Türkiye dördüncü sıradadır. Çocukların günün büyük çoğunluğunu evde geçirmeleri ve online eğitim ile kısıtlı ders saatleri eğitim almaları çocukların teknolojik oyunlara ayırdıkları zaman diliminin artmasına neden olmuştur. Ekran başında geçirilen sürede daha az enerji harcama, pasif alıcı olma, düşük kaliteli ve uygunsuz içeriklerle karşılaşma olasılığı söz konusudur. Çocuğun ekran başında uzun süre bulunmanın fiziksel aktivite yetersizliği, sağlıksız ve hazır gıdalara yönelim, gazlı içecek tüketiminde artma, obezite, kas iskelet sistemi rahatsızlıkları ve dikkat sorunlarına neden olduğu bilinmektedir. Elektronik cihazlar ve sanal ortam anlamlandırma yeteneği yeteri kadar gelişmemiş çocukları olumsuz etkileyebilmekte, yetişkinlere göre hazırlanmış medya içerikleri erken çocukluk dönemindeki çocuklar için birçok riski de beraberinde getirmektedir (Arslan ve diğerleri, 2014; Costa, Johnson ve Viner, 2014; Çetintaş ve Turan, 2018; Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Özdiñler, 2018; Nsaif, 2016; Stephen ve Plowman, 2014; Topçu, 2018). Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi Türkiye verileri, çocukların internet kullanım becerilerinin yeterli olmadığını ve çeşitli çevrimiçi risklere maruz kaldıklarını, ebeveynlerin çocuklarını internet risklerinden korumak için yeterli bilgiye sahip olmadıkları, ebeveynlerin çocuklarının internette karşılaştığı riskler hakkında yeterince farkındalıkları olmadığını göstermektedir (Karakuş, Çağıltay, Kaşıkçı, Kurşun ve Ogan, 2014).

Pandemi sürecinde çocukların kendi kendilerine oynadıkları 1-2 saat zaman aralığı ayıranların sayısının pandemi öncesine göre %9,4 oranında yükseldiği görülmüştür. Pandemi sürecindeki sokağa çıkma kısıtlamaları çocuğun daha fazla kendi kendine oyuna 1-2 saat zaman dilimi ayırmasına neden olmuş olabilir. Elde edilen bir diğer bulguya göre ise pandemi sürecinde çocuğun kendi kendine oynadığı zaman aralıklarından 3-4 saat ve 4 saat ve üzeri zaman dilimlerinde düşüş olduğu görülmüştür. Bu duruma, çocukların bu süreçte oyun arkadaşı bulamaması ve teknolojik araçlara erişimin kolay olmasından kaynaklı sanal oyunlara yönelmeyi tercih etmelerinin de etkisi olduğu söylenebilir. Pandemi öncesinde akran ilişkileri olan çocukların pandemi süreciyle birlikte yalnızlaşmaları ve sosyal alanlarının kısıtlanması çocukların kendi kendilerine oynarken sıkılmalarına ve zamanlarını farklı tür oyunlarla geçirmek istemelerine neden olmuş olabilir. Yapılan başka araştırmalarda da akran ilişkilerinin çocukların sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimleri açısından etkileyen en önemli etkenlerden biri olduğunu ortaya konmuştur (Cassidy ve Asher, 1992; Chen, Chang, He ve Liu, 2005; Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 2000)

Çocukların pandemi sürecinde oyun oynamayı tercih ettikleri yerler arasında en fazla seçilen yerin ev olduğu, bahçe tercihinin pandemi öncesi ve sürecinde değişmediği, park tercihinin ise pandemi öncesinde en fazla tercih edilen yer olduğu ancak pandemi sürecinde büyük oranda azaldığı görülmüştür. Bu durumun başta fiziksel gelişimi ve psikomotor gelişimi doğrudan etkilemesi muhtemeldir. Çünkü evde ne kadar uygun ortam oluşturulsa da çevre ve ev şartlarından dolayı çocuk hareketlerini kısıtlamak zorunda kalabilir. Oyun çocuğun tüm enerjisini boşalttığı, duygularını ifade ettiği terapi niteliğinde bir aktivitedir. Zengin uyarıcı çevre ve özellikle doğal ortamla desteklenmesi gerekir. Genbilim (2003) ve Akkılıç Kansu'ya (2009) göre oyun alanının hazırlanmasında doğal materyallerin kullanımı; çocuğun gelişimine uyumlu olarak sağlıklı gelişmesini, yaratıcılık, keşfetme ve hareket etme ihtiyacını karşılamasını, bütün duyu organlarını oyuna dahil edebilmesini ve bu sayede algı gelişimini, odaklanmasını, kendini ve doğayı fark etmesini ve dinlenmesini sağlamaktadır. COVID-19 pandemi sürecinde,

çalışma grubundaki çocukların yüksek oranda apartman dairesinde oturdukları, bahçeli evde oturan ve köy, çiftlik vb. yerlerde vakit geçirenlerin ise en düşük oranlarda olduğu görülmektedir. Apartman dairesi ve sitelerde yaşayan çocukların çoğunlukta olması ve beraberinde kısıtlamaların olması, ebeveynlerin bulaş riskinden duydukları tedirginlik çocukların günün büyük bir kısmını bazen de günün tamamını evde geçirmelerine neden olmuştur. Bu durumun uzun bir süre devam etmesi çocuklarda bazı gelişimsel aksaklıklara ya da duraklamalara neden olabilir. Bir çocuk için uzun süre evde kalmak strese ve anksiyetenin artmasına sebebiyet verebilir. Ayrıca bu durumun çocuklara yanlış ya da detaylı aktarılması travmalara yol açabilir. Yeasmin ve diğerlerine göre (2020) korku ve endişe sonradan gelişir. Korku ve endişe çocukların dış etkenlere karşı daha savunmasız olmalarına neden olabilmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda çoğunlukla isteksizlik, odaklanmada sorunlar, parmak emme gibi gelişimsel ve ruhsal bozukluklar gözlenebilmektedir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020; Imran, Zeshan ve Pervaiz, 2020). Özellikle sosyal-duygusal gelişim, motor gelişim ve aile üyelerinin az olduğu çocuklarda dil gelişiminde gerekli kazanımlara tam anlamıyla ulaşılmasına engel bir faktör olarak ortaya çıkabilir.

Çocukların pandemi sürecinde oyun oynamayı tercih ettikleri kişiler yüksek oranda arkadaşken, pandemi sürecinde en yüksek oranla kardeş olmuştur. Arkadaşı tercih edenlerin sayısında yüksek oranda düşüş görülürken kardeşle ve anne babayla oyun ise daha çok tercih edilmeye başlanmıştır. Pandemi sürecinde arkadaşla oyun oynayanların sayısının belirgin bir şekilde azaldığı görülmüştür. Ebeveyn ve kardeşlerle kurulan oyunların önemi göz ardı edilmemekle birlikte çocukların bu dönemde akranlarıyla kurduğu oyunların önemi büyüktür. Çocuk bu oyunlar esnasında ileri yaşamında karşılaşacağı bireylerle sağlıklı iletişim kurmayı, problemlerine çözüm yolu bulmayı, dostluk ilişkileri kuracağı kişilerde nelere dikkat etmesi gerektiğini kısacası yaşamın önemli bir parçası olan iletişim yöntemlerini deneyimler ve öğrenir. Eckerman, Stein, Rubin ve Ross'a (1982) göre çocuklar için yaşlılarıyla geçirdikleri zaman doğal deneyimler sunmakta ve çocuğun sosyalleşmesine fayda sağlamaktadır. Ayrıca akranlarla geçirilen zaman, çatışma ve problem durumlarında akılcı çözümler üretmek için çocuğa farklı yaşantılar sunarak çocuğun samimi ilişkiler kurmasına, iyi hissetmesine ve bu ilişkiler sayesinde kendini keşfetmesine fırsat vermektedir. Ayrıca diğer eğitim kademelerindeki akran ilişkilerinin de akademik başarıdaki rolü büyüktür. Ladd ve Troop-Gordon'a (2003) göre erken dönemde akranları ile edinilen yaşantılar ile çocukluk döneminin ileriki yıllarında ortaya çıkan yaşantılar arasında bağlantı olduğunu belirten birçok araştırma vardır. Örneğin, erken çocuklukta akranları ile etkin bir şekilde oyunlar kuran çocukların, erken çocukluk ve orta çocukluk döneminde de diğer çocuklara karşı daha duyarlı oldukları gözlemlenmiştir.

Pandemi sürecinde, aile ile oynanan oyunlarda açık hava oyunlarını tercih edenlerin sayısında yüksek oranda azalma, sanal oyunlar, kutu oyunları ve yapılandırılmamış oyunları tercih edenlerin sayısında da artış görülmektedir. Bu durum aile ile geçirilen zamanın niteliği ile ilgili fikir sahibi olunmasını sağlamaktadır. Pandemi süreci uzun bir zaman aralığını kapsadığı için yetişkinler de dahil olmak üzere tüm bireylerde günlük yaşam tarzlarını etkileyici rol oynamıştır. Yetişkinlerin yıllardır devam eden alışkanlıklarını dahi değiştiren bu sürecin çocuklar üzerindeki etkisi de kaçınılmazdır. Teknolojinin geliştiği, evlerin cihazlarla donatıldığı günümüz şartlarında çocukların evde uzun bir zaman dilimi geçirirken aklına gelen ilk aktivitelerden biri olması muhtemeldir. Tükel ve Uzunöz'e (2021) göre Covid-19 pandemisinin ortaya çıkması ile insanların günlük yaşantıları değişmiştir. Sokağa çıkma yasaklarıyla birlikte yalnızlık hissinin bastırılması, bireylerin sosyalleşmesi ve boş zamanlarını değerlendirmeleri dijital oyunlarla sağlanmaya başlamıştır. Oflu, Bükülmez, Elmas, Tahta ve Çeleğen'e (2020) göre pandemi sürecinde dijital oyun oynayan çocukların sayısında büyük oranda artış vardır.

Ailelerin çocuklarıyla oyun oynayarak geçirdikleri zaman aralığı dağılımları dikkate alındığında; pandemi öncesinde 1-2 saat zaman geçirenlerin sayısının pandemi sürecine göre yüksek olduğu görülmektedir. Pandemi öncesi ve pandemi sürecinde çocuklarıyla oyun oynayarak 3-4 saat zaman geçirenlerin sayısında bir değişiklik görülmemiştir. 4 saat ve üzeri zaman geçirenler ise pandemi sürecinde %9,4 oranında yükselmiştir. Günümüzde ebeveynlerin çalışma saatlerinin artması, iş stresi ve yorgunluk çocuklardan uzak kalmasına neden olmaktadır. Pandemi bu dönemde çocukların ebeveynleriyle vakit geçirip duygusal bağlarını güçlendirebilmeleri, birbirlerine daha yakın hissedebilmeleri için bir fırsat yarattığı söylenebilir. Szabo, Richling, Embry, Biglan ve Wilson (2020) tarafından yapılan çalışmada, Covid-19 pandemi sürecinde aile üleriyle evde uzun süre vakit geçirmenin aile ilişkilerini olumlu yönde etkileyeceği ifade edilmiştir. Fakat ailelerin iletişim biçimi, yaşam tarzı, ekonomik durumu, çocuklara davranış biçimleri gibi unsurlar farklılık göstereceği için bu durum bazı çocuklar için fayda sağlarken bazı çocuklar için de olumsuz etkinin artarak kalıcılaşmasına ve ruhsal hasarı arttırmaya sebep olabilir. NCTSN (2010) ve Türkiye Psikiyatri Derneği'ne (2020) göre ise çocuklarda ebeveynlere fazla bağlılık, alt ıslatma, parmak emme, yemek yememe gibi davranış bozuklukları oluşabilir. Bu davranış bozuklukları COVID-19 salgını boyunca çocuklarda oluşabilecek olası problemler arasında yer almaktadır.

Çocukların pandemi öncesinde ve pandemi sürecinde kendi kendine keşfettiği oyunların olup olmadığına dair ise yüksek oranda evet yanıtı alınmıştır. Ayrıca pandemi öncesi ve sürecindeki oranlar birbiri ile aynıdır, yani kendi kendine oyun üreten çocukların pandemi döneminde de oyun üretmekten vazgeçmediği görülmektedir. Çocuklar bütün duygu, düşünce ve deneyimlerini kendilerini en rahat ve özgür hissettiği oyunla ifade etmeyi tercih ederler. Bu onların gelişimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Geçmişten günümüze koşullar, zaman ve ortam değişse de oyun hep

çocukların vazgeçilmez aktivitesi olmuştur. Montessori'ye (1870-1950) göre oyun çocuğun işidir. Froebel (1782-1852), oyunun çocuğun en içten, gerçek ve kendini anlatma biçimi olduğunu ifade etmiştir. Koçyiğit, Tuğluk ve Kök'e (2007) göre oyun yalnızca çocuğun gelişimini etkileyen bir etkinlik değil, ayrıca öğretmenlere ve ailelere çocuğu tanıma ve anlama fırsatı veren bir eylemdir. Çocuklar çoğunlukla içsel çatışma durumlarını, kaygılarını, kızgınlıklarını ve üzüntülerini oyun içerisinde yansıtmakta ve ailede ya da çevrede karşılaştığı sorunları oyuna aktararak duyduğu rahatsızlıkları göstermektedir.

Pandemi öncesine oranla, pandemi sürecinde arkadaş edinmeyen çocukların sayısı belirgin şekilde artış göstermiştir. Arkadaş edinmek, çocuğun ruhsal gelişimini gösteren önemli işaretlerden biridir. Özbucak'a (2011) göre arkadaşlar çocuklar için aile ve dış dünya arasında bir köprü görevi görür. Bu açıdan pandemi sürecinde arkadaş edinme oranlarındaki azalmanın çocukların özellikle sosyal ve duygusal gelişimi başta olmak üzere tüm gelişim alanlarına birtakım olumsuz etkileri olması muhtemeldir. Okul öncesi dönemde çocuğun algıları yüksek düzeyde açıktır ve önemli kazanımlar için kritik bir dönemdir. Gülay ve Akman'a (2009) göre okul öncesi dönem bütün gelişim alanları dahil olmak üzere özellikle sosyal becerilerin kazanılmasında önemli rol oynar. Sosyal beceriler yaşam için önemli bir faktördür. Çocukların akranlarıyla yakın ilişkiler kuramaması arkadaş edinmemesi ve uzun süre evde kalmaya bağlı iletişim becerilerinin yeterli seviyede olmaması, ilkökul ve diğer eğitim kademelerinde de bunun etkilerinin görüleceğinin göstergesidir. Erten'e (2012) göre çocuğun sosyalleşmesi için gerekli ön koşulları kazanabilmesi, toplumsal ve kültürel değerleri, deneyimleri ve gözlemleri sosyalleşme için etkili ve gereklidir. Pandemi sürecinde arkadaş edinme oranındaki belirgin azalmanın sosyalleşme için gerekli deneyimleri, gözlemleri ve toplumsal yaşantıları olumsuz etkilemesi de kaçınılmazdır. Aynı zamanda sosyalleşme için ön şart olan dil kazanımında da çocuğun yeterli iletişime girememesinden dolayı aksamalar olabilir.

Bu araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara göre, pandemi sürecinde çocukların zamanlarının çoğunu teknolojik araçlarla geçirdiği, arkadaş edinme oranlarının büyük oranda düştüğü, Yalçinkaya ve Özen (2022) araştırmasına paralel olarak pandemi nedeniyle getirilen kısıtlamaların çocukların dış mekanda geçirdikleri zaman ve oyun sürelerinde önemli ölçüde düşüş yaşandığı, Mart ve Kesicioğlu (2020) araştırmasına paralel olarak çocukların büyük oranda sanal oyunlara yöneldiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarının alanda çalışan diğer araştırmacılara kaynak olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi pandemi okul öncesi dönemdeki çocukları tercih ettikleri oyun türleri, oyuna ayırdıkları zaman ve mekan tercihleri, aile ile oyun tercihleri ve süreleri, teknolojik oyun ve araç tercihleri, oyun oynamayı tercih ettikleri kişiler, oyun kurma becerileri ve arkadaş edinme becerileri gibi açılardan etkilemiş ve oyunlarını değiştirmiştir. Bu noktadan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Pandemi durumunda, aileler okul öncesi dönemdeki çocuklarını açık alan, park, bahçe gibi alanlara götürebilir.
- ✓ Ebeveynler ve öğretmenler, çocuğun teknolojik aletler yerine oyuna daha fazla zaman ayırması için ortam hazırlayabilirler.
- ✓ Çocukların sanal ortamlarda aşırı zaman geçirmelerini engellemek ve ev ortamında verimli aktivitelerde bulunmalarını sağlamak amacıyla ailelere çocuklarıyla evde nasıl verimli vakit geçirebileceklerine dair eğitimler verilebilir. Bu süreci üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer eğitim kurumları yönetebilir.
- ✓ Aileler, çocuklarının sanal oyunlara yönelmelerini azaltmak, yaratıcılarını geliştirmek ve açık havada arkadaşlarıyla sosyalleşmelerini sağlamak için aktiviteler yapabilirler.
- ✓ Çocukların arkadaş edinme oranlarında belirgin düşüşün kalıcı olmaması için aileler, okullar, belediyeler çocukların sağlıklı sosyalleşmesi ve arkadaş edinme becerilerini geliştirebilmesi için uygun ortam ve aktiviteleri hazırlayabilirler.
- ✓ Ev ortamında çocukların işittiği kelime sayısı ve çeşidi azalacağı için aileler çocuklarına sık sık kitap okuyabilir, masal ve hikaye anlatabilir, kelime oyunları oynayabilir ve çocukların kitaplarla vakit geçirebilecekleri alanlar yaratabilir.
- ✓ Aileler, çocuklara sorumluluk bilincini kazanmaları ve evde geçirdikleri zamanı değerlendirmeleri açısından yapabilecekleri işlerde sorumluluklar verilebilir.
- ✓ Ebeveynler çocukların teknolojik aletlerde geçirilen ekran süresini çocuğun yaşına uygun şekilde belirleyebilir, çocukların teknolojik aletlerde maruz kaldıkları içerikleri kontrol edebilir ve çocuklar için uygun olmayan içerikleri kısıtlayabilirler.
- ✓ Ebeveynlere ve öğretmenlere üniversiteler, halk eğitim merkezleri ve belediyeler tarafından sosyal medya okuryazarlığı eğitimleri verilebilir.
- ✓ Pandemi durumunda, çocuklar için psikolojik destek programları başlatılabilir. Bu sayede çocukların bu süreci en az hasarla atlatabilecekleri düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkılıç Kansu, N., (2009). *Çocuklar ve doğa*. Ekoloji-Çevre Kirliliği-Yenilenebilir Enerji İnternet Sitesi (<http://www.ekoloji.biz/cevre-dostlari/cocuklar-ve-doga.html>), Erişim Tarihi: 18 Haziran 2021.
- Akoğlu, G. & Karaaslan, B. T. (2020). Covid-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Arslan, E., Bütün, P., Doğan, M., Dağ, H., Serdarzade, C. & Arıca, V. (2014). Çocukluk çağında bilgisayar ve internet kullanımı. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 4(3), 195-201.
- Barnett, L. A. (2013). Children's perceptions of their play: scale development and validation. *International Journal of Sociology and Policy*, 23(1), 33-58.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2010). *Zihin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. (Çev. Ed. Haktanır, G.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cassidy, J. & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63(2), 350-365.
- Chen, X., Chang, L., He, Y. & Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development*, 76(2), 417-434.
- Costa, S., Johnson, W. & Viner, R. M. (2014). Early childhood TV viewing and subsequent BMI trajectories to mid-adulthood in the 1970 British Cohort Study. <http://discovery.ucl.ac.uk/1430709/2/TV%20at%205%20%26%20Trajectories%20of%20OW-OB%20-%20ISBNPA2014.pdf>
- Çetintaş, H. B. & Turan, Z. (2018). Through the eyes of early childhood students: Television, tablet computers, internet and smartphones. *Central European Journal of Communication*, 11(1), 56-70.
- Demir Öztürk, E., Kuru, G. & Demir Yılmaz, C. (2020). COVID-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? Anne ve çocukların pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 204-220.
- Demirgıran, Ş. & Sop, A., (2021). Covid-19 pandemi sürecinde bir köyde yaşayan altı yaş çocukların oyun yaşantıları. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 196-208.
- Döğer, S.S. & Kılınc, F.E., (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların kovid-19 pandemisinde ev karantinası yaşamları. *Türkiye Sağlık Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Eckerman, C., Stein, M., Rubin, K. H. & Ross, H. S. (1982). *Peer relationships and social skills in childhood*. Springer Yayınevi, 2011.
- Erkan, S. (1998). Okulöncesi eğitim kurumlarında hizmet içi eğitim, *Milli Eğitim Dergisi*, (138) 22-28.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- European Cooperation in Science and Technology-Cost. (2016). *The digital literacy and multimodal practices of young children*. Proceedings of the first Training School of COST Action IS1410, University of Minho, Braga, Portugal. (https://www.researchgate.net/profile/Lucia-Amante-3/publication/311596962_Childhood_digital_culture_and_parental_mediation/links/589b0dac4585158bf6fbd5e1/Childhood-digital-culture-and-parental-mediation.pdf , Erişim Tarihi: 18 Ekim 2022).
- Genbilim, (2003). *Doğa psikolojisi nasıl etkiliyor?*. GENBİLİM Türkiye Bilim Sitesi (<http://www.genbilim.com/content/view/1548/38/> , Erişim Tarihi:10 Haziran 2022).
- Gülây, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Gürcan A, Özhan S, & Uslu R. (2008). *Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri*. Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Imran, N., Zeshan, M. & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36 (COVID19-S4). <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*. 27(4), 207-212.

- Karakuş, T., Çağıltay, K., Kaşıkçı, D., Kurşun, E., & Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Koçyiğit, S. & Başara Baydilek N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 325-342.
- Ladd, G. W. & Troop- Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367.
- Mart, M. & Kesicioğlu, O. S. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde ailelerin evde oyun oynamaya ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 945-958.
- Montessori, M. (2015). *Emici zihin*. (Çev., Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. & Özdiñler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (1995). <http://www.naeyc.org/> adresinden edinilmiştir.
- Nsaif, W. S. (2016). Effecting of excessive using touchscreens devices to the children and the related with the physically and psychological children illnesses. *International Journal of Computer Science and Mobile Computing IJCSMC*, 5(6), 513-524.
- Oflu, A., Bükülmez, A., Elmas, E., Tahta, E., & Çeleğen, M. (2020). Comparison of screen time and digital gaming habits of Turkish children before and during the coronavirus disease 2019 pandemic. *Turkish Archives of Pediatrics*, 1(56), 22-26.
- Onur, N. Güney (2004). (Ed.). *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar* (s. 68-77). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Özbucak, S. (2011). *Okul öncesinde arkadaşlık*. (<http://www.tavsiyedyorum.com>, Erişim Tarihi: 09 Haziran 2021).
- Özdemir Ürün, B. C. & Oğuz Atıcı V. (2022) Okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Pearson Journal of Social Sciences Humanities*, 7(17), 38-54.
- Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 395-422.
- Pilten, P. & Pilten, G. (2013). Okul çağı çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarının ve oyun tercihlerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 15-31.
- Rideout, V. J. (2011). Zero to eight children media use in America. A Common Sense Media Research Study.
- Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Educational Journal*, 31(3), 201-206.
- Smith, P. K. & Vollstedt, R. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 56, 1042-1050.
- Stephen, C. & Plowman, L. (2014). Digital play. In *sage handbook of play and learning in early childhood*, eds. L. Brooker, m. Blaise and s. Edwards, pp. 330-341. London: Sage.
- Sutton-Smith B. (1988). The domestication of early childhood play. *Play Rights*, 10(3), 270-297.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Szabo, T. G., Richling, S., Embry, D. D., Biglan, A. & Wilson, K. G. (2020). From helpless to hero: promoting values-based behavior and positive family interaction in the midst of covid19. *Behavior Analysis in Practice*, 1-9.
- Tekin, G. & Tortamış Özkaya, B. (2012). *Çocuk ve oyun: Çocukların öğrenmesini anlama ve destekleme*. İçinde N. Avcı & M. Toran (Ed.), Okul öncesi eğitime giriş (s. 149). Ankara: Eğiten Kitap.
- The National Child Traumatic Stress Network (NCTSN) (2010). Age-related reactions to a traumatic event. <https://www.nctsn.org/resources/age-related-reactions-traumatic-event>, Erişim Tarihi: 25 Temmuz 2020.
- Thomas, L., Howard, J. & Miles, G. (2006). The effectiveness of play practice for learning in the early years. *Psychology of Education Review*, 30(1), 52-58.

Topçu, S. (2018). Çocuk ve sanal ortam. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 19(1), 27-33.

Tuğrul, B. (2010). *Oyun temelli öğrenme*. İçinde R. Zembat (Ed.), Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri (s. 35-76). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tunca, E., Kesbiç, K. & Gencer, E., G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Öğrenciler ve eğitime erişim. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>

Tükel, A., & Uzunöz, A. (2021). Covid-19 sürecinde evde oyun etkileşimli baba katılımı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2).

Türkiye Psikiyatri Derneği (2020). Covid-19 ve çocuklar. <https://www.psikiyatri.org.tr/uploadFiles/2420201236-cocuklarCOVID.pdf>, Erişim Tarihi: 18 Ağustos 2020.

World Health Organization [WHO] (2020). 2019 Novel Coronavirus (2019-nCoV): STRATEGIC PREPAREDNESS AND RESPONSE PLAN. Retrieved from <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/srp-04022020.pdf>

Yalçınkaya, G. & Özen, G. (2022). Covid-19 pandemi döneminin okul öncesi çağı çocuklarının oyun oynama eğilimlerine etkisinin incelenmesi, *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7,1.

Yeasmin, S., Banik, R., Hossain, S., Hossain, M. N., Mahumud, R., Salma, N., & Hossain, M. M. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on the mental health of children in Bangladesh: A cross-sectional study. *Children and Youth Services Review*, 117, 105-277.

Türkiye'deki Deniz Kazaları Üzerine Bir Değerlendirme: Dumlupınar Faciası Örneği

Maritime Accidents in Turkey an Evaluation on it: The Case of the Dumlupınar Disaster

ÖZET

Bu çalışmada Türk tarihinde unutulmaz izler bırakan deniz kazaları incelenmektedir. Deniz kazaları; yaşanması arzu edilmeyen, gerçekleştiğinde can kayıpları başta olmak üzere, maddi kayıplara sebep olan ve aynı zamanda çevreye de zarar veren olaylar olarak tanımlanmaktadır. Dünyanın farklı coğrafyalarında farklı dönemlerde büyük can ve mal kayıplarına neden olan deniz kazaları yaşanmıştır. Dünya ve Türkiye tarihinde yaşanan sivil ve askeri gemiler kaynaklı deniz kazalarına değinecek bu araştırmanın evrenini deniz kazaları oluştururken; örneklem olarak ise "Dumlupınar Faciası" seçilmiştir. Dumlupınar denizaltısının yaşadığı kaza Türk tarihindeki en acı hadiselerden biri olmuştur. Araştırmada Dumlupınar örneği üzerinden Türkiye'nin denizaltı tarihi de değerlendirilmiştir. Sonuç kısmında tarihimizdeki bu tarz elim hadiselerin sebeplerinin araştırılmasının ve yorumlanmasının, denizcilik alanındaki önemli gelişmelere ve ilerlemelere katkı sağlayabileceğine dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Deniz Kazaları, Denizaltı, Dumlupınar Faciası, Türkiye

ABSTRACT

In this study, maritime accidents that have left important memories in Turkish history are examined. Marine accidents are defined as events that are undesirable to experience, which cause material losses, especially loss of life when they occur, and which also cause damage to the environment. There have been accidents that caused great loss of life and property in different periods in different geographies of the world. While marine accidents constitute the universe of this research, which will address the marine accidents caused by civilian and military ships experienced in the history of the world and Turkey; the "Dumlupınar Disaster" was chosen as an example. The accident of the Dumlupınar submarine has been one of the painful events in Turkish history. In the research, the submarine history of Turkey was also evaluated on the Dumlupınar sample. In the conclusion section, it was pointed out that the investigation and interpretation of the causes of such unfortunate events in our history can contribute to important developments and advances in the field of maritime affairs.

Keywords: Maritime Accidents, Submarine, Dumlupınar Disaster, Turkey

GİRİŞ

Yeryüzünün yaklaşık olarak üçte ikisini kaplayan denizler, insanlığın ilk zamanlarından itibaren çeşitli amaçlarla kullanılmıştır. İnsanoğlunun denizlerdeki ilk amacı beslenmek, denizlerden zamanla ulaşım maksadının yanında ticaret ve daha sonraları enerji kaynaklarının keşfi ile nakil ve iletişim gibi farklı alanlarda yararlanılmıştır. Denizler insanların yaşam alanlarına gelebilecek saldırıları önlemek için savunma amacıyla askeri anlamda da kullanılmıştır (Acer & Kaya, 2015, s. 191-192). Tarih boyunca yaşanan siyasi, ekonomik ve sosyal gelişmeler için yapılan araştırmalardan deniz alanlarını ayrı tutmak adeta imkânsızdır. Denizler, medeniyetler geliştikçe ve devletler oluştuğça bir çatışma, iş birliği ve düzen alanları haline gelmiştir.

Uluslararası anlamda deniz güvenliğinin bir sorun haline gelmesi ve bu doğrultuda ilk düzenlemelerin yapılması, eski bir suç olan korsanlık düzenlemeleri dışında, yakın dönemde başlamıştır (Şahin, 2021). Geniş cepheli olarak yaşanan Birinci ve İkinci Dünya Savaşları'nda denizlerin kullanımı artmış, gemilerle askeri nakiller yapılırken, denizaltıların da kullanılması yaygınlaşmıştır. Denizaltı tarihinde ise başarı sağlayan ilk denizaltı "The CSS Hunley'dir." The CSS Hunley, 1864 yılında bir gemiyi batırmak amacıyla düzenlediği saldırıda içindeki sekiz mürettebatı ile batmıştır (Türkoğlu, 2021).

Deniz kazaları ile ilgili yapılan araştırmalarda birçok farklı yöntem kullanılmaktadır. Kazaların nedenlerini ve sonuçlarını tespit etmek amacıyla; hata ağacı analizi, riski ağacı yöntemi, olay ağacı analizi vb. gibi analiz yöntemleri kullanılmaktadır. Shell modeli ve işlevsel birleştirme analiz yöntemi gibi yöntemler insan kaynaklı sebepleri saptamaya yönelik analizlerken; Bayes Ağları ve Coğrafi Bilgi Sistemleri analizleri risk durumunu saptamaya yönelik analizlerdir (Olgaç, 2021).

Türk tarihinde deniz araçlarının kullanımı yüzlerce yıla dayanmaktadır. Bu araştırmada deniz kazalarının uluslararası hukuka göre düzenlemelerine değinildikten sonra, Türk ve dünya deniz tarihindeki deniz kazaları incelenerek, Dumlupınar Faciası üzerinden değerlendirilecektir. Türk tarihindeki acı olaylardan biri olan ve iz bırakan bu hadiseyi incelemek bu araştırma açısından temel amaçtır.

Furkan Batur¹ 

How to Cite This Article

Batur, F. (2023). "Türkiye'deki Deniz Kazaları Üzerine Bir Değerlendirme: Dumlupınar Faciası Örneği", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:49; pp:2678-2683. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.69631>

Arrival: 24 March 2023
Published: 31 May 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Deniz Siyaseti ve Stratejileri, İstanbul, Türkiye

ULUSLARARASI HUKUKA GÖRE DENİZ KAZALARI

Uluslararası hukuk, bağımsız devletler başta olmak üzere uluslararası toplumun üyeleri olan örgütlerin ve kurumların da içinde olduğu uluslararası sistemde, ikili ve çoklu ilişkileri düzenleyen hukuk kurallarıdır. Uluslararası hukuk kuralları, yirminci yüzyılın başları itibarıyla yaşanan savaşlar, Sovyetlerin kurulması ve özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası sömürge devletlerin bağımsızlıklarını ilan etmesi ve yaşanan ideolojik kutuplaşmalar gibi faktörler sebebiyle teorik ve pratik olarak bu yüzyılda şekillenmiştir. On dokuzuncu yüzyıl öncesinde ise; bağımsız devlet dışı aktörlerin yok sayılması ile uzun yıllarca uluslararası hukuk, devletlerarası hukuk şeklinde ilerlemiştir (Sönmezoğlu, 2010).

Uluslararası hukuka göre bir devletin ülkesi üç boyutlu olarak kara, deniz ve hava bölümlerinden oluşmaktadır (Aksar, 2015). Uluslararası deniz hukuku, teamül hukuka temeline dayanan ve teamül kurallarının iki temel aşaması ile yazılı hale getirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Temeli 1958 yılında imzalanan Cenevre Deniz Hukuku Sözleşmeleri'ne dayanır ve 1982 yılında toplanan deniz hukuku konferansı ile uluslararası deniz hukuku kuralları oluşmuştur (Küttükçü, 2016). Deniz hukuku bakımından Birleşmiş Milletler'in düzenlediği konferanslar önem taşımış olsa da, resmi olarak 1858 yılında Cenevre'de başlayan birinci konferansın ardından, 1960 yılında ikinci konferans toplanmış ve neticelendirilememiş; 1973 yılında başlayarak 1982'de sona eren üçüncü konferans Birleşmiş Milletler Deniz Hukuku Sözleşmesi kabulü ile sonuçlandırılmış ve sözleşme 1994 yılında tek bir belge halinde yürürlüğe girmiştir (Karapınar, 2015).

Deniz kaza ve olaylarını inceleme yönetmeliğine göre deniz kazası, "Bir geminin operasyon ve faaliyetleriyle bağlantılı olarak gerçekleşen ve bir kişinin ölümü ya da yaralanması veya gemi üzerindeyken kaybolması; geminin kaybolması, batması veya kaza sebebiyle terk edilmesi; bir başka gemiyle çarpışması, karaya oturması gibi sebeplerle maddi kayıpların ortaya çıkması ve hasardan kaynaklı çevre kirliliğinin oluşması; şeklinde olay veya olaylar silsilesi" şeklinde tanımlanmaktadır (Deniz Kaza ve Olaylarını İnceleme Yönetmeliği, 2022). Deniz kazaları, ortaya çıkan maddi hasarlar yanında, ciddi can kayıplarına ve çevre kirliliğine sebep olan, bazı durumlarda ise ekonomik faaliyetleri durma noktasına getiren hadiselerdir.

Denizlerde yaşanan kazaların incelenmesinde ve araştırılmasında temel amaç, deniz seyrüsefer güvenliğinin sağlanması ve buna yönelik tedbirler alınmasıdır. Kazaların tam anlamıyla engellenmesi mümkün olmasa da zararların en az seviyeye indirilmesi amaçlanmaktadır (Demir, 2016). Denizcilik konusunda iş birliğini sağlamak ve sorunları çözümlenmek amacıyla kurulan Uluslararası Denizcilik Örgütü'nün (IMO), bu noktada amaçlarından biri de deniz işlerinde mal ve can güvenliğini sağlamak ve verimli çalışma bakımından en yüksek standartların kabulünü desteklemektir (Hasgüler & Uludağ, 2012).

TÜRKİYE'DE VE DÜNYADA DENİZ KAZALARI

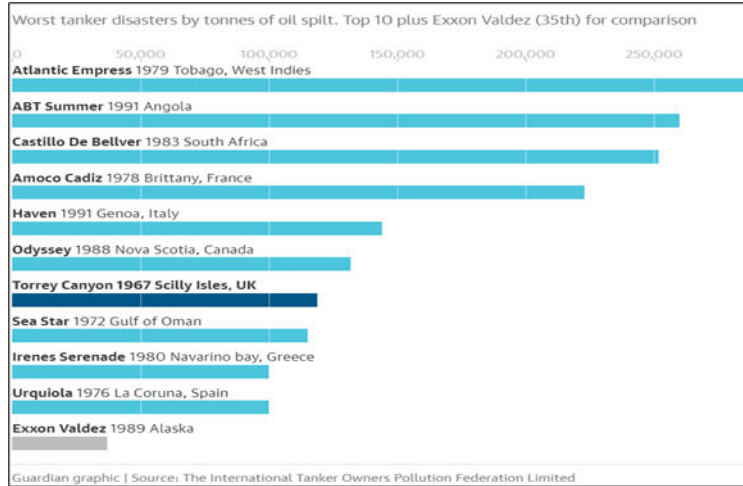
Dünyada Deniz Kazaları

Dünyanın çeşitli coğrafyalarında, birçoğu yakın tarihlerde olmak üzere, çok sayıda deniz kazası yaşanmış ve meydana gelen kazalar yüksek sayılarda can kaybı ile sonuçlanmıştır. Dünya tarihindeki ilk deniz kazası olarak M.Ö 256 yılındaki Pön Savaşları gösterilmekte ve savaş sırasında doksan bine yakın Roma askerinin Akdeniz'de fırtınaya yakalanarak, yok olduğu düşünülmektedir (Anadolu Ajansı, 2022). Yakın tarihimizde ise 1912 yılındaki Titanic, 1963 yılında Lakonia gemi kazası, 1967 yılında deniz kirliliğine sebep olan Torrey Canyon olayı, 1978 yılında yine kaydedilmiş en büyük deniz kirliliğine neden olan Amaco Cadiz, 1989'da Exxon Valdez tanker kazası, 1994 yılında Estonia isimli geminin Baltık Denizi'nde batması, 1999 yılında MV ERIKA tanker kazası, 2002 yılında Prestige tankeri olayı, 2007 yılındaki MSC Napoli isimli konteynır tankerinin batması ve 2008 yılında Princess of The Stars kazası yaşanmıştır (Gökçek, s. 5-10).

Dönemin insan yapımı en büyük ve lüks gemisi olarak görülen, yüksek güvenlik ve teknolojik özellikleri ile donatılmış, on altı su geçirmez bölmesi olan RMS Titanic gemisi ilk yolculuğunda; 1912 yılının Nisan ayında, Atlantik'te Kanada'nın Newfoundland kenti yakınlarında, bir buzdağına çarparak batmıştır. Birçok yazara, senariste, hikâyelere konu olan ve asla batmaz inancı ile inşa edilen bu geminin kazasında, bin beş yüzden fazla kişi hayatını kaybetmiştir (Nationalgeographic, 2022). İki bin iki yüz kişiyi aşkın yolcu ve mürettebatın, yedi yüz kişi kurtarılmıştır. Bu deniz felaketi, buzdağlarına karşı gemileri uyaracak yeni sistemlerin geliştirilmesi ve yolcu güvenliğini arttıracak yeni düzenlemelerin oluşturulması gibi birtakım uluslararası antlaşmalara zemin hazırlamıştır.

19 Aralık 1963 tarihinde, on bir gün sürecek bir gezi için, Yunan yolcu gemisi TSMS Lakonia bin yirmi iki yolcu ve mürettebatı ile Southampton'dan ayrılmıştır. Üç gün sonrasında gemide başlayan yangın kısa sürede yayılmış ve yüz yirmi sekiz kişi hayatını kaybetmiştir. Ölümünün bir kısmı yangında gerçekleşirken, bazıları gemiyi terk ederken yaşanan kazalarla ve denizde boğulma gibi sebeplerle gerçekleşmiştir. Felaket sonrası yapılan soruşturmada komisyon üyeleri, yolculara gemiyi terk etme emrinin geç verildiği ve mürettebatın güverteadaki operasyonları denetlemediği gibi aksaklıklara sebebiyet veren gemi subaylarından sekiz kişiyi ihmalîlikle suçlamışlardır (Nostalgiacentral, 2023).

1994 yılında M/S Estonia gemisi, sekiz yüz kişilik İsveçli yolcu ve büyük bir kısmı Estonyalı yüz seksen altı mürettebatı ile hareket ettikten sonra tarihin en büyük deniz felaketlerinden biri olarak batmıştır. Sekiz yüz elli iki kişinin hayatını kaybettiği kazanın nedeninin bir çarpışma veya patlamadan ziyade, hatalı bir pruva kapısından kaynaklandığı iddia edilmektedir (Henley, 2023). 2008 yılında yaşanan Princess of The Stars gemi kazasında, gemide bulunan sekiz yüz kırk dokuz kişinin otuz ikisi hayatta kalırken, iki yüz yirmi yedi kişi hayatını kaybetmiş ve beş yüz doksan iki kişi kaybolmuştur. (The Maritime Executive, 2019). Deniz kazaları aynı zamanda deniz kirliliğine de sebep olmaktadır. Torrey Canyon, Amoco Cadiz, Exxon Valdez, Prestice gibi gemilerin sebep olduğu tanker kazalarının yarattığı kirliliğin izleri uzun yıllar devam etmiştir.



Şekil 1: Dünyada Tanker Kazaları

Kaynak: <https://www.theguardian.com/environment/2017/mar/18/torrey-canyon-disaster-uk-worst-ever-oil-spill-50th-anniversary>

Türkiye’de Deniz Kazaları

Türkiye tarihindeki deniz kazalarına, sivil ve askeri gemilerin ulusal ve uluslararası karasularda gerçekleştirdiği kazalar örnek olarak gösterilebilmektedir. Sivil gemi kazası olarak Türkiye tarihinin en acı kazalarından biri, 1958 yılında meydana gelen Üsküdar Faciası’dır. İki yüz yetmiş iki kişinin hayatını kaybettiği kazadan yalnızca kırka yakın kişi kurtarılabilmektedir. İzmit ile Gölcük arasında sefer yapan Üsküdar isimli geminin yolcularının çoğunluğu öğrencilerden oluşurken, büyük kısmı ahşap olan gemi fırtınaya yakalanmış, kaptan köşkü uçmuş ve yan yatmıştır. Gölcük donanma komutanlığından yardıma gelen denizaltı ve savaş gemileri ile yolcuların yalnızca küçük bir kısmı kurtarılmıştır (Denizcilikdergisi, 2021). 1957 yılında İzmir Körfezi’nde MV İzmir yolcu gemisinin Howell Lukes şilebi ile çarpışması sonucunda beş kişi hayatını kaybetmiştir. 1966 yılında, iki Sovyet tankeri Dolmabahçe açıklarında çarpışmış ve çarpışma sonrasında Karaköy İskelesi ile Kadıköy vapuru yanmıştır. 1979 yılında ise Yunan şilebiyle Rumen tankeri çarpışmış ve elli bir denizci hayatını kaybetmiştir. Bu kaza, doksan altı bin tona yakın ham petrolün denize akması ile sonuçlanmıştır (Akyazı, 2020).

Türk karasuları ve uluslararası karasularda askeri gemilerimizin yaşadığı en acı veren kazalar, Ertuğrul Fırkateyni ve Dumlupınar Faciası’dır. Sultan Abdülaziz döneminde siparişi verilen fırkateyn, 1887 yılında Japon İmparatoru yeğeninin Sultan II. Abdülhamit’i ziyaretinin ardından, iade-i ziyaret için 1889 yılında yola çıkmıştır. Yaklaşık olarak bir yıllık uzun bir yolculuğun ardından, Japonya’ya varan fırkateyn, üç ay Japonya’da kaldıktan sonra; Japon yetkililerin tayfun uyarısına rağmen yola çıkmış ve Kuşimoto açıklarında tayfuna yakalanarak kayalıklara çarpmış, bu kazadan yalnızca altmış dokuz denizci sağ olarak kurtulabilmektedir. Kazadan sonra Türk-Japon kardeşliği pekişmiş ve Japonya’da Ertuğrul Fırkateyni için bir anıt inşa edilmiştir (Denizcilikbilgileri, 2022).

Dumlupınar Faciası ise hem bir denizaltı kazası olması hem de Türk denizcilik tarihinde Ertuğrul’dan sonra derin izler bırakan en büyük deniz faciası olması yönüyle bu makalede detaylı olarak incelenmiştir. Bu açıdan denizin altında ve üstünde gidebilen, savaş ve araştırma maksadıyla kullanılan deniz araçları olarak adlandırılan denizaltıların tarihine bakmak faydalı olacaktır. Denizaltılar yirminci yüzyılın büyük savaşlarında ve soğuk savaş döneminde etkili bir saldırı aracı haline gelmiştir. Günümüzde ekonomileri içinde askeri savunma sanayiye oldukça önemli paylar bırakan devletlerin, denizaltılara büyük yatırımlar yaptığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Geçmişe dönerek, denizaltı tarihine bakmak gerekirse; 1776 yılındaki Amerikan Bağımsızlık Savaşı’nda İngiliz deniz güçleri ile mücadele edemeyen Amerikalılar; alternatif yolları düşünmeye başlamıştır. Bu doğrultuda denizin altından giderek, gemiye bomba yerleştirip, geri dönmesi planlanan, sınırlı bir havaya sahip ahşap küre oluşturulmuş ve bu mekanizma her ne kadar başarısız olsa da tarihin savaşta kullanılan ilk denizaltısı olmuştur (National Geographic, 2022). On sekizinci yüzyıl öncesi denizaltı yapımı ile ilgili de farklı görüşler literatürde yer almaktadır.

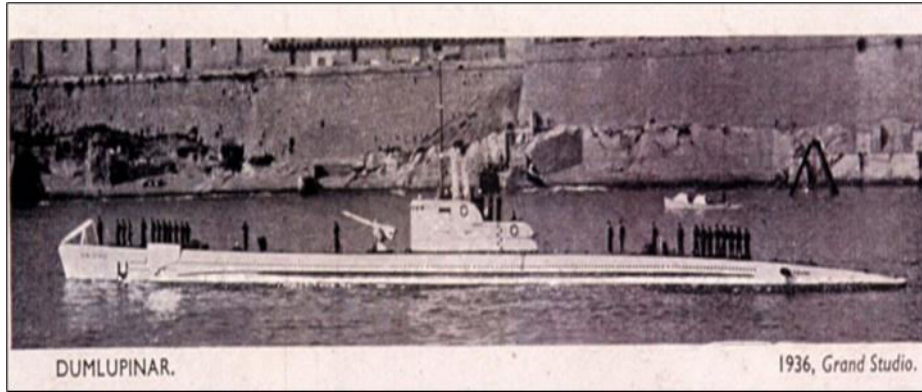
DUMLUPINAR FACİASI

1719 yılında Sultan III. Ahmet'in çocukları için düzenlenen sünnet düğününde, Haliç kıyısında sefa yapanların bakışları arasında denizden timsah şeklinde bir araç görünmüş ve böylece tarihimizde ilk kez denizaltıların kullanılması fikri saray mimarı İbrahim Efendi ile ortaya çıkmıştır (Çelik, 2008). İbrahim Efendi'nin denizaltı tasarımı, ilk denizaltı olarak kabul edilmektedir. Türklerin denizaltıyı ilk kez savaşlarda kullanma düşüncesi ise, II. Abdülhamit'in emriyle, Yunanistan'ın iki denizaltı alma girişimi neticesinde ortaya çıkmış ve 1886-1887 yıllarında İsveç yapımı denizaltılar denize indirilmiş; Abdülhamit ve Abdülmecid isimleriyle 1888 yılında donanmaya katılmıştır (Baş, 2005).

1900'lü yılların başından itibaren Osmanlı yönetimin çok sayıda denizaltı satın alma girişimi olmuştur. Orduda görevli komutanlar yurtdışına gönderilmiş, gerekli eğitimler almış ancak Birinci Dünya Savaşı başlayınca Fransa'dan alınacak denizaltılar alınamamış; müttefik Almanya'nın söz verdiği on adet denizaltı da savaş sebebiyle teslim edilememiştir (Denizaltici.com, 2022). Cumhuriyet döneminde de denizcilik alanında önemli gelişmeler yaşanırken, denizaltı alınması yönünde girişimler olmuştur.

1930'lu yılların sonuna doğru ilk Türk denizaltıları suya inerken; Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk Başbakan Celal Bayar'a dört denizaltının isimleri ile ilgili şu yazıyı bildirmiştir: "Saldıray, Batıray, Atılay, Yıldırıy. Bunların manalarını izaha bile hacet olmadığı kanaatindeyim. Manaları, som Türkçe olan bu kelimelerin kendisindedir; yani saldıran, batıran, atılan, yıldırın." (Türkiye Cumhuriyeti Milli Savunma Bakanlığı Deniz Kuvvetleri Komutanlığı, 2022). Bu denizaltılarımızdan TCG Atılay, 1939 yılından üç yıl sonrasında, Birinci Dünya Savaşı'ndan kaldığı düşünülen bir mayına çarparak, batmış; Türk tarihinde batan ilk denizaltı olarak yerini almıştır (Denizcilikbilgileri, 2022).

1944 yılında ABD'de üretilen, şnorkel sistemine sahip denizaltı "Blower", İkinci Dünya Savaşı'nda sonra Marshall yardımları kapsamında Türkiye'ye devredilmiş ve Dolmabahçe'de Yavuz zırhlısının top atışlarıyla karşılanmıştır (1953 Dumlupınar Faciası- Dumlupınar Denizaltısı (tr.gg), 2022). 1-3 Nisan 1953 tarihleri arasında Ege Denizinde gerçekleştirilecek NATO deniz tatbikatına Türkiye I. İnönü ve Dumlupınar denizaltılarıyla katılmıştır (Çoban, 2015). NATO tatbikatını bitirmiş Dumlupınar denizaltısı, 3 Nisan'ı 4 Nisan'a bağlayan gece yarısı, saat iki civarında, Nara Burnu açıklarında seyreden İsveç bandıralı "Naboland" gemisi ile çarpışmış ve çarpışma sonucunda köprünün üstündeki sekiz asker savrulurken, denizaltısında yer alan seksen bir asker "Vatan Sağ Olsun" sözleriyle can vermiştir (TRTHaber, 2022).



Şekil 2: Dumlupınar Denizaltısı (1936 yılına ait bir görsel)

Kaynak: <https://www.trthaber.com/haber/gundem/dumlupinar-denizaltisi-65-yil-once-81-murettebatiyla-batti-358719.html>

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Türk tarihinde denizcilik alanında atılan adımlar, Osmanlı'nın son dönemlerinde başlayarak günümüze kadar devam ederken; Türk Deniz Kuvvetleri dünyanın sayılan donanmaları arasında yer almaktadır. Üç tarafı denizlerle çevrili Türkiye coğrafyasında, denizcilik alanındaki çalışmalar gittikçe daha da önem kazanmaktadır. Dünya ve Türk tarihindeki deniz kazaları üzerinden yola çıkan bu çalışmada, savaşlarda çok önemli bir güç olan denizaltılar ile Türklerin tanışması ve bu alanda atılan adımlar incelenerek, "Dumlupınar Faciası" örneği üzerinden bir inceleme yapılmıştır.

Literatürde denizaltılar ile ilgili önemli çalışmalar yer almaktadır. Bu araştırma kapsamında denizaltıların teknik, mühendislik alanındaki gelişmelerinden ziyade, tarihsel analiz yöntemi ile yaşanan kazalar değerlendirilmiştir. Türk tarihindeki önemli deniz kazalarından biri olarak kabul edilen, hikâyeleri pek çok belgesele konu olan, "Ah bir ataş ver..." dizeleriyle başlayan türküye anlam veren bu hadisenin incelenmesi ile denizcilik alanında literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Bu doğrultuda tüm deniz kazalarında olduğu gibi denizcilik alanında kaza sebepleri incelendiğinde insan sebepli faktörlerin ön planda olduğu görülmektedir. Dumlupınar örneğinde de görüldüğü üzere, daha önceden yaşanan

kazalara benzer kazaların yaşanma ihtimali her zaman olacaktır. Ancak kaza sayısını minimuma indirmek, zararların etkisini azaltmak ve tarihimizdeki önemli olayları unutmuyarak, bazı derslerin çıkarılması önem taşımaktadır. Bu inceleme kapsamında yapılan araştırmada, bu tarz kazalarda bazı ihmallerin olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda Türk Deniz Kuvvetleri, Dumlupınar isminin verildiği üç denizaltının da kaza yapması sonrası bir daha bu isimle bir denizaltı donanmaya dâhil etmemiştir.

KAYNAKÇA

- 1953 Dumlupınar Faciası- Dumlupınar Denizaltısı (tr.gg). (2022, Şubat 14). Dumlupınar Faciası/Dumlu.net adresinden alındı
- Acer , Y., & Kaya, İ. (2015). Uluslararası Hukuk. Ankara: Seçkin.
- Aksar, Y. (2015). Uluslararası Hukuk I . Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Akyazı, H. (2020). Afetler Tarihi. Afetler Tarihi. Ankara.
- Anadolu Ajansı. (2022, Şubat 16). (Tarihin en büyük deniz kazaları (aa.com.tr) adresinden alındı
- Baş, E. (2005, Kasım). denizmuzesi.dzkk.tsk.tr: <https://denizmuzesi.dzkk.tsk.tr/dmk/upload/files/201611/58353045b6b44-1479880773.pdf> adresinden alındı
- Çelik, Y. N. (2008, Haziran 6). Denizaltıcılarbirliği. <http://www.denizalticilarbirligi.com/db.dztarih.htm> adresinden alındı
- Çoban, C. (2015). Yazılı ve Sözlü Kaynakların Anlatımı ile Turgutreisli Bir Deniz Şehidi: Emin Süzen(1931-1953). Kesit Akademi Dergisi , 91.
- Demir, İ. (2016). Deniz Kazalarını ve Olaylarını Araştırma ve İnceleme Yönetmeliği Üzerine Değerlendirmeler. Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, 879-904.
- Deniz Kaza ve Olaylarını İnceleme Yönetmeliği. (2022, Şubat 15). (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/11/20191127-1.htm>) adresinden alındı
- Denizaltici.com. (2022, Şubat 11). Türk Denizaltıcılık Tarihi (denizaltici.com) adresinden alındı
- Denizcilikbilgileri. (2022, Şubat 10). Ertuğul Fırkateyni'nin Hazin Hikayesi | Denizcilik Bilgileri : <https://www.denizcilikbilgileri.com/> adresinden alındı
- Denizcilikdergisi. (2021, Mart 01). Denizcilikdergisi: <https://www.denizcilikdergisi.com/denizcilik-gundem-haberleri/turkiyenin-en-olumcul-kazasi-uskudar-vapurunu/> adresinden alındı
- Gökçek, E. (tarih yok). Dünyada Bilinen Deniz Kazalarına Genel Bakış ve Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığına Ait Kıyı Tesislerine İlişkin Acil Müdahale Planı Ve Risk Değerlendirmesi Çalışmaları., (s. 5-10). Tekirdağ.
- Hasgüler, M., & Uludağ, M. (2012). Uluslararası Örgütler. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Henley, J. (2023, 01 23). Theguardian. Theguardian: <https://www.theguardian.com/world/2023/jan/23/estonia-ferry-disaster-inquiry-backs-finding-bow-door-was-to-blame> adresinden alındı
- Karapınar, N. (2015). Birleşmiş Milletler Deniz Hukuku Sözleşmesi ve Deniz Alanlarına İlişkin Bazı Kavramlar. Doğal Kaynaklar ve Ekonomi Bülteni, 13-21.
- Küçük, S. (tarih yok). denizaltici.com. denizaltici.com: <http://www.denizaltici.com/submarine-history-tr.htm> adresinden alındı
- Kütükçü, M. A. (2016). Uluslararası Deniz Hukuku Kapsamında Doğu Akdeniz'deki Petrol ve Doğalgaz Kaynakları ile Türkiye'nin Hukuki Durumu. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 81-96.
- National Geographic. (2022, Şubat 12). https://www.youtube.com/watch?v=YOVuTs_DSLY adresinden alındı
- Nationalgeographic. (2022, Mayıs 15). Nationalgeographic: <https://education.nationalgeographic.org/resource/titanic-sinks/> adresinden alındı
- Nostalgiacentral. (2023, 02 15). <https://nostalgiacentral.com/decades/events/lakonia-disaster-1963/> adresinden alındı
- Olgaç, T. (2021). Deniz Kazaları ve Deniz Olaylarını İnceleme Çalışmalarında Kullanılan Analiz Yöntemleri. Deniz Taşımacılığı ve Lojistiği Dergisi, 101-112.
- Şahin, K. (2021). Küresel Deniz Güvenliğine Yönelik Hukuki Tedbirler: Uluslararası Denizcilik . Elektronik Siyaset Bilimi Araştırmaları Dergisi, 31-45.
- Sönmezoğlu, F. (2010). Uluslararası İlişkiler Sözlüğü. İstanbul: Der Yayınları.

- The Maritime Executive. (2019, Nisan 9). The Maritime Executive: <https://maritime-executive.com/article/case-reopened-for-princess-of-the-stars-sinking> adresinden alındı
- TRTHaber. (2022, Şubat 12). 'Vatan Sağ Olsun' Diyerek Şehit Oldular - Son Dakika Haberleri (trthaber.com) adresinden alındı
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Savunma Bakanlığı Deniz Kuvvetleri Komutanlığı. (2022, Şubat 12). Deniz Kuvvetleri Komutanlığı - Atatürk ve Deniz (dzkk.tsk.tr) adresinden alındı
- Türkoğlu, Ö. (2021). 1942 Atılay Denizaltı Faciası. Toplum, Ekonomi Ve Yönetim Dergisi, 88-111.

Çağdaş Resim ve Afiş Sanatına Henri'de Toulouse Lautrec'in Etkileri

The Effects of Henri De Toulouse Lautrec on Contemporary Painting and Poster Art

ÖZET

Modern dönemin resim sanatçılarından biri olan; Henri de Toulouse Lautrec, afiş tasarımının ilk savunucusu olarak kabul edilmektedir. Lautrec'in, farklı plastik anlatım araçları kullanarak özgün resimler ve afiş tasarımları ortaya koymuş ve birçok sanatçıya ilham kaynağı olmuştur. Afiş tasarımlarında grafik ve farklı tipografik öğeleri ustalıklı kullanarak, tipografi yoluyla bilgi aktarımını sağlaması ile afiş tasarımının öncüleri arasında yer almıştır. Çalışmada; Henri de Toulouse-Lautrec'in eserleri ile ilgili gerekli literatürler taranmış ve sekiz farklı çalışması (resim ve afiş) seçilerek betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda; afiş ve resimlerin farklılıkların olduğu görülmüştür. Lautrec'in eserlerindeki olağanüstü konular afişlerinde daha sade formlar, farklı yazı karakterleri, görsel ve tipografik unsurların uyumlu kullanıldığı tespit edilirken resimlerinde ise daha çok deformasyon içerdiği, renk ve kompozisyonların farklı açılardan oluşturulduğu görülmüştür. Bu farklı üslup ile hem resim hem de afiş sanatına birçok açıdan olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Lautrec'in, sanatının aşırı olmadığını ancak çalışmalarının benzersiz bir duyarlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Afiş, Resim, Lautrec, Modernizm, Litograf

ABSTRACT

One of the painting artists of the modern period; Henri de Toulouse Lautrec created original paintings and poster designs using different plastic expression tools and inspired many artists. It has been one of the pioneers of poster design by using graphics and different typographic elements skillfully in poster designs and providing information transfer through typography. In the study; Necessary literature on Henri de Toulouse-Lautrec's works was searched and eight different works (pictures and posters) were selected and analyzed by descriptive analysis method. As a result of these investigations; It has been seen that posters and pictures show differences, posters have simpler forms, different fonts, visual and typographical elements are used in harmony, pictures contain more deformation, colors and compositions are created from different angles. It has been determined that this different style makes positive contributions to both painting and poster art in many ways. It has been found that Lautrec's art is not extreme, but his work has a unique sensitivity.

Keywords: Poster, Picture, Loutrec, Modernism, Lithography

GİRİŞ

Afiş sanatı, grafik tasarımında vazgeçilmez bir yere sahiptir. Afişler; grafik tasarımın temelini oluşturan görsel iletişim kuran, etkinlikleri, olayları, gösterileri ve insanları toplumla buluşturan grafik tasarımın sokaktaki yüzüdür. Afiş tasarımı basit ama güçlü bir anlatıma sahiptir. Tipo baskıyla üretilen ilanlardan, Senefelder'in Litografiyi bulmasının ardından yaygınlaşan renkli afişler duvarlarda parlayıp sönen, ardından yenisiyle değişen ilham verici bir çağrıdır. Baskı kalitesi, renkleri, kompozisyonu içinde üst düzey ustalık ve sanat barındırır, bu nedenle afişler hem tasarımcı için hem de izleyicisi için koleksiyon değeri taşıyan nesnel değerler haline gelmiştir (Taşcıoğlu ve Siretli, 2016: 192). Bugün bildiğimiz ilk afiş 1869'da yapılmış ve ortaya çıkışı iki faktörün tesadüfünden oluşmuştur. Bu durum Litografi tekniğinin gelişimi, Lautrec ve Jules Cheret'in varlığıdır (Barnicoat, 1997: 12).

Çocuk yaşta resim çizmeye başlayan Lautrec, bu yeteneğini fark eden annesi tarafından yeteneği doğrultusunda desteklemiş ve bu bağlamda eğitim alması sağlamıştır. Gençlik yıllarında geçirdiği hastalıktan dolayı resim sanatına yönelmiş ve kendisini yetiştirmiştir (Freches, 1994: 12-15). Birçok ressamdan yağlı boya resim eğitimi alan ve farklı tekniklerde ustalaşan sanatçı, önce Parisli moda tasarımcıları Leon Bonnat ve Fernand Cormon'un atölyelerinde çalışmıştır. Eserlerine bakıldığında sanatçı kendisini stüdyo dersleriyle sınırlamamış, özgün tablolar ve tasarımlar yapmıştır. Hayatının büyük bir bölümünü, birçok eser ürettiği Paris'in kabare ve eğlence mekânlarında geçirmiştir. 1891 yılında iş dünyasına adım atan ve çizim ile yazıyı (yani tipografiyi) birleştiren sanatçı, eğlence mekânları ve dans salonları için afişler yapmaya başlamıştır. Ürettiği afiş tasarımlarına ticari pazar oluşturan Lautrec, ilk afiş tasarımı yapan sanatçılardandır.

Sanatçı; 1870'lerin başında Paris'te Fontanes Lisesi'ne başlamıştır. Sonrasında ise Rene Princetau ve John Lewis Brown'la çalışmıştır. Bu sanatçılar hayvan betimlemelerine odaklı çalışmalar yapmış ve bu Toulouse Lautrec'in kariyerinin ilerleyen yıllarında da etkili olmuştur (Freches, 1994: 24).Lautrec, Princetau yönetiminde Leon Bonnat'ın stüdyosunda çalışmış ve belli bir süre sonra buradan ayrılarak Fernando Cormon'un stüdyosunda çalışmaya başlamıştır. Daha sonra Cormon'un atölyesinde başka bir öğrenci olan Rene Grenier'e birlikte Rue Fontaine

Kainat Özpolat¹ 
Mehmet Alp Doğan Erciş² 

How to Cite This Article

Özpolat, K. & Doğan Erciş, M. A. (2023). "Çağdaş Resim ve Afiş Sanatına Henri'de Toulouse Lautrec'in Etkileri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:49; pp:2684-2691. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.69698>

Arrival: 26 March 2023
Published: 31 May 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Deniz Siyaseti ve Stratejileri, İstanbul, Türkiye

² Dr., Aydın Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, Aydın, Türkiye

taşınmıştır. Orada stüdyosu olan, en çok ilham aldığı ve etkilendiği sanatçı olan, Edgar Degas'la tanışmıştır (Freches, 1994: 24). Bu çevresel değişimler sanatının şekillenmesinde önemli rol oynamıştır.

Lautrec eserlerinde Japon baskı tekniğinden de etkilenmiştir. Oluşturduğu kompozisyonlarındaki gölgesiz figürler, kontör çizgiler Japon sanatçıların sıkça başvurduğu yöntemler arasındadır. Geliştirdiği üslupsal yaklaşımlar, tarzının yoğun bir şekilde post empresyonizm akımının etkisinde olduğunu da göstermektedir. Lautrec'in çalışmaları incelendiğinde; dans salonlarını ve Paris gece hayatının içerisinde oluşan kendisini arayan bir ressam olarak görülmektedir. Afişlerinde ise etkileyici üslup özelliğini tamamlayan akılda kalıcı karakterler, düz renkli alanlar ve ayırt edici silüetler kullanmıştır. Tipo baskıyı kullanmasının ardından, Alois Senefelder'in keşifleriyle popülerleşen litografi, metin ve görselleri birleştirerek kompozisyonlarda özgün çalışmalar üretmiştir. Litografi tekniğinin gelişmesi afişin özgürleşmesini sağlamış, önceleri tipo baskıyla üretilen ve bu nedenle sadece yazıdan oluşan afiş ve duyuruların resimsel dille birleşmesine olanak sağlamıştır. Litografide, serbest çizimle üretilen harfler, gravür ve tipo baskıda mümkün olmayan bir kolaylıkta, figüratif kompozisyonlarla etkileşime girmiştir (Drucker ve Mcvarish, 2009: 128). Bu bağlamda sanatçının modern dönemin önemli resim ve afiş tasarımlarını yaptığı söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Post-Empresyonizmin en önemli savunucularından ve aynı zamanda modern afişin ilk sanatçılarından biri olan Toulouse Lautrec'in çalışmalarını yaşadığı dönemin sosyo-kültürel etkilerini göz önünde bulundurarak analiz etmek ve yorumlamaktır. Bu bağlamda; döneminin çağdaş resimleri ile afiş tasarım öğeleri arasındaki ilişkiyi yorumlayarak günümüz modern afiş tasarımlarına ışık tutan bu afişlerin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Sanatçının resim ve afiş tasarımlarının; aynı dönem içerisinde üslup olarak farklı imgeler, öğeler ve kompozisyonlarla oluşturulmasının, sanat disiplinlerindeki etkileri ve bu etkilerin günümüze olan yansımaları incelenmiştir.

Araştırmanın Problem Durumu

Lautrec bir resim sanatçısı olarak bilinmektedir. Sanatçının yaşadığı dönemdeki sanat anlayışıyla ilgili bir öngörde bulunmak mümkündür. Fakat sanatçının yaşadığı dönemde resim dışında farklı bir sanatın da öncülleri arasında bulunması, onun bu yönüyle de araştırılması gerekliliğini doğurmuştur. Bu yaklaşımdan hareketle araştırmanın problemi "Resim sanatında bilinen Henri De Toulouse-Lautrec'in grafik tasarım ürünü olan afiş sanatının gelişmesine etkisi nedir?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada literatür taraması ve nitel araştırma yöntemleri benimsenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular analiz edilerek yorumlanmıştır. Toulouse Lautrec'in seçilmiş çalışmalarının kapsamlı analizi yapılmıştır. Sanatçının önemli resim ve afiş tasarımları çalışmada yer almıştır.

Henri De Toulouse-Lautrec'in Üslup Özellikleri

Arkadaşı Joyan, Lautrec'in çalışma sistemini şöyle açıklamıştır: Resim yaparken kendi eserlerini kopyalamaktan bile hoşlanmazdı. Dikkatlice gözlemler, notlar ve eskizler alır, boya ve kalemle eskizler yapar ve ardından görüntülerini kâğıda aktarırdı. Çizdiği resimleri tekrarlamadan, değiştirmeden tek seferde taş a aktarış ve baskı yapmıştır. Lautrec'in inanılmaz bir hızla resim yaptığı doğru ama bu hıza ulaşmadan önce her detayı tasarladığı da bir gerçektir. Lautrec tasarımlarını bulunduğu her ortamda taslaklar şeklinde oluşturarak daha sonra üzerinde çalışmıştır. Örneğin; kâğıt peçetelere, masa gibi birçok farklı yüzeye yüzlerce eskiz yapmıştır (Arnold, 1987: 125). "Arkadaşı Joyant Lautrec'i peyzaj resmine ikna etmeye çalışsa da bunda başarılı olamamıştır. Lautrec arkadaşına şöyle cevap vermiştir: 'Temel olan figürdür, manzara sadece bir garnitürden ibarettir ve öyle de kalması gerekir. Manzara ancak bir figürün karakterini daha iyi anlatmaya yarayabilir. Corot'u bu denli yücelten, çıkardığı o şahane figürler değil mi? Bu Millet için, Renoir, Manet ve Whistler için de geçerlidir. Figür ressamları peyzaj yapmaya kalktıklarında, onu bir yüz gibi işlemektedirler. Degas'ın manzaralarına bak, hayal ürünü oldukları hemen anlaşılıyor! Carriere ise insanlara takılmış birer maske gibidir. Monet figürü bırakmasaydı ne büyük bir ressam olacaktı" (Arnold, 1987: 131). Lautrec çalışma yöntemini kendi durumuna göre ayarlamıştır. Zihninde tasarladığı kompozisyonları başka aracı unsura ihtiyaç kalmadan aktarabilmiştir (Boyut, 2005: 19). Lautrec, kompozisyonlarında insan ve hayvan figürlerini betimlemiştir. "Onun renkler konusunda nasıl olduğunu bilsen! Renklerden fiziksel bir haz aldığını hemen anlarız. Bazı renkler karşısında titrediğini gördüm, tıpkı bir köpeğin kemik karşısında titremesi gibi bir kuyruğunu sallamadığı kalıyor, hatta onu da yapıyormuş gibi görünebilir insana! Bir keresinde elinde, üstünde boya lekeleri olan büyük bir tabaka kâğıt vardı, yani boyanın fazlasını almıştı kâğıda, iki büyük kırmızı ve bir de küçük pembe lekeden oluşmaktaydı. Bu renk lekeleri Lautrec'i öylesine heyecanlandırdı ki bir arkadaşını bu iki metre karelik kâğıdı çerçeveletmeye zorladı, sadece bir köşesindeki bu üç renk izi için" (Barbero, 2002: 206). Lautrec resimlerinde renkleri ustalıklı kullanmanın yanı sıra afiş tasarımlarında da aynı özellikleri göstermiştir.

Lautrec ile aynı dönemde çeşitli afişler tasarlayan ve bu sanatın öncülerinden biri olarak kabul edilen Jules Cheret'in eserleri incelendiğinde; iki sanatçının tarzı arasında farklılıklar olduğu görülmekle birlikte, ortak yanlarının olduğu

da tespit edilmiştir. Cheret'in afiş tasarımlarında resim değerleri baskınken, Lautrec'in afiş tasarımlarında grafik dili daha etkilidir. Bu nedenle Jules Cheret ilk afiş sanatçısı, Loutrec ise afiş tasarımının öncülerinden olduğu kabul edilmiştir. Tüm bu özellikler, günümüzde afiş tasarım tarihinin en önemli eserlerinden biri olarak kabul edilen Lautrec'in afişlerinde bir araya gelmiştir (Devynck, 2001: 16).

Grafik tasarımın en yaygın üretim biçimi ofset litografinin atası litografik baskıdır. Gelişim döneminde bu teknoloji kullanılarak yapılan afişler grafik tasarım tarihinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönemin sanatçıları sanat diliyle ürettikleri afişlerin bu yolla sanatseverlere ve koleksiyonerlere ulaşmasını sağlamışlardır. Yeniden üretim teknikleri sayesinde, afişler erişilebilir sanat olarak görülmeye başlanmış ve sokak teşhiri için bir değer haline gelmiştir. Sanat sadece seçkinler arasında değil, aynı zamanda orta ve işçi sınıfı arasında da estetik değerleri teşvik etmiştir. Lautrec'in seçilen eserlerine baktığımızda resim sanatı ile afiş tasarımlarındaki ilişkiyi kuvvetli şekilde kurduğu anlaşılmaktadır.

Bulgular

Henri De Toulouse-Lautrec'in resim ve afişlerinin yer aldığı bu bölümde renk, kompozisyon, figüratif ve afiş öğeleri bağlamında incelenerek bulgular ortaya konulmuştur. Sanatçının resim ve afiş tasarımı bakımından dönemsel olarak yansımalarını inceleyerek sonuçlar elde edilmiştir.



URL- 1: "Tuvalet Masası", Küyb, 67x5 4, 1896

Lautrec'in 1896 yılında yaptığı "Tuvalet Masası" adlı eserinde (URL- 1) sıcak renklerin ilişkisi temel alınarak kurgulanan kompozisyonda, figürdeki sıcak sarı rengi ve ten rengini kullanarak ön plana çıkarmıştır. Figür kompozisyonun tam merkezinde yer almaktadır. Kompozisyonda ön-arka ilişkisi daha belirgindir. Resimde ağırlıklı olarak sarı ve sarının tonları kullanılmıştır. Kırmızı değerler tamamlayıcı unsur olarak resmi rahatlatmıştır. Eserdeki parlak renklerin kullanımı ve formların duygusal ifadesi, kompozisyonun zenginliği ile ifade edilmiştir. Bu tabloya bakan sanat izleyicileri, tasvir edilen kişi ya da nesneye birebir benzerlik kurmanın imkânsız olduğunu kabul etmek durumundadır.



URL-2: Fernando Sirkindeki Hokkabaz Binici, Tüyb, 103,5x161, 1887-88

Lautrec'in 1887-88 yılında yaptığı "Fernando Sirkindeki Hokkabaz Binici" adlı eserinde URL- 2'de Fernando sirkindeki at resminin bilinen kompozisyon kurallarından farklı olduğu görülmektedir. Sanatçının ışıktan çok kendi oluşturduğu renk olgusuyla derinliğe ulaştığı görülmektedir. Eserler ne realist ne de güçlü empresyonist bir üsluba sahiptir. Eserde renk ve kompozisyonu farklı açılardan oluşturmuştur. Resimdeki at figürü, resmin sağ alt köşesinden ortasına kadar kırmızı bir bariyerle çevrelenmiştir. İki asimetrik parçanın resmin merkezine doğru hareket ettiği görülmektedir. Resmin solunda duran figür resmin sağına kadar hareket eder ve kırbacını resmin ortasına yerleştirmiştir. Lautrec' in kompozisyonundaki konu ve eskiz seçimi oldukça heyecan vericidir.



URL- 3: Palyaço Kadın Cha U Kao, 1895

Lautrec'in 1895 yılında yaptığı "Palyaço Kadın Cha U Kao" adlı eserinde URL- 3'te Loutrec'in hızlı fırça kullanımı dikkat çekmektedir. Eser karakalem, pastel boya, çizgi ve yağlıboya kombinasyonu kullanılarak oluşturulmuştur. Bu çalışma onun tipik üslup özelliğini yansıtmaktadır. Lautrec'in bu çalışması dikkatimizi arka plandaki dans pistine çekmektedir. Resmin ön planında dans eden bir kadın figürü görülmektedir. Önde duran iki figürün hareketlerine odaklandığı ve mekânla ilgilenmediği görülmektedir. Figürlerin rahat hareketleri çok iyi tasvir edilmiştir. Figürlerin asimetrik hareketi sayesinde kompozisyonu durgunluktan kurtarmıştır. Bu sayede kompozisyona hareket sağlamıştır.

Lautrec'in kadın portrelerine birkaç açıdan bakabiliriz: Kadınları sıradan pozlarda tasvir etmiştir. Lautrec, bu geleneksel portrede bile canlı bir atmosfer oluşturmayı başarmıştır. Sanatçı, diğer kadınları, Montmartre çevresindeki kadınları ve hatta kimliği belirsiz genç kızları eleştirel bir bakış açısıyla resmetmiştir (Arnold,1987: 134). "Lautrec'de durum, sanatsal yaratı gücünün verdiği cesaretle beklenenin aksine çevrilmiştir. Hareketin, hareketlinin ve kıvrak çizginin ustası Lautrec'in, çizgisi o denli kesin, o denli kendine özgü bir sıçrama, durma, ilerleme ve ileri geri sürme ritmine ulaşmıştır ki litografileri, gravürleri, imzasızdır"(Çığır,2012: 57).



URL- 4: Moulins Caddesi'ndeki Salon, Tüyb, 111,5x132, 1894

Lautrec'in 1894 yılında yaptığı "Moulins Caddesi'ndeki Salon" adlı eserinde URL- 4'de sıcak ve soğuk renklerin ilişkisi temel alınarak kurgulanan kompozisyonda, figürler sıcak ten renkleriyle ön plana çıkarılmıştır. Kompozisyonun odak noktası sütunun olduğu yer olarak görülmektedir. Figürler bu sütunun etrafına asimetrik olarak yerleştirilmiştir. Figürlerin elbiselerindeki renk sayesinde zengin kompozisyon oluşturulmuştur. Ön plandaki figür mavi tonla desteklenerek kompozisyonun merkezinde yer almıştır. Kompozisyonda ön-arka ilişkisi renk sayesinde belirgin kılınmıştır. Eserde kırmızı ton değerleri tamamlayıcı unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Loutrec'in açık kompozisyon tekniği kullanması da eserin dinamikliğini arttırmıştır. Loutrec'in çalışmalarındaki parlak renklerin kullanımı ve formların duygusal anlatımı, kompozisyonun zenginliğini arttırmıştır. Figürlerin

diyagonal vurgusu, ön plan ile arka plan arasındaki ana bağlantı noktasıdır. Lautrec'in eserlerindeki çizgiler negatif görünen alanlarda bile pozitif değerleri ortaya çıkarmaya yardımcı olmaktadır. Solda ön planda, olması gerekenden daha düz olan büyük bir boş alan görülmektedir (Venturi,1953: 275).

1840'lı yıllara kadar, afiş denilince akla ilk gelen, özensiz çizimleri ve düzyazıları düz kâğıda aktaran duvar ilanları olmuştur. Litografinin gelişmesinden sonra geniş renk yelpazesi ve değişken reproduksiyon ressamlar için vazgeçilmez bir teknik haline gelmiştir. Toplumda iyi bir konuma gelmeyi arzulayan Lautrec için litografi, resimli afişler için vazgeçilmez bir tasarım aracı haline gelmiştir. Lautrec, afiş çalışmasına başlamadan önce yaptığı eskizler, afiş tasarımlarını daha özgün kılmıştır (Dumont, 2017: 52). 19. yüzyıl, afiş tasarımı için verimli ve çeşitli bir yüzyıldı ve afiş tasarımlarının çoğu o dönemin ressamı tarafından tasarlanmıştır. "Lautrec de dâhil olmak üzere dönemin afiş sanatçıları yeni grafik üretim ve çoğaltım teknolojilerindeki yenilikleri, estetik özgürlük ve yaratıcı meydan okumalarla karşılaşmıştır. 19. yüzyılın sonlarında litografi sayesinde sanatçılar matbaacının düzenlediği tipo baskıya eklemeler yapmak yerine, harfleri kendileri çizerek ve tasarımda yer alan her öğeden sorumlu olmaya başladıklarında, aslında ileride grafik tasarım olarak adlandırılacak disiplini icra etmeye başlamışlardır" (Weill, 2015: 16-17). "Dans" temalı afiş ve "Moulin Rouge" afiş tasarımının derinliği, renk dengesi ve uygulama tekniği sonraki tasarımlara kapı aralamıştır. Değeri günümüze kadar devam eden bu litografik afişler renk katmanlarının kolaylıkla seçilebildiği tasarımın harika bir örneğidir. Lautrec, 1891'de Pierre Bonnard'ın "France-Champagne" adlı eserinden etkilenince, Bonnard onu çalıştığı Ancourt matbaasına götürür ve böylece Lautrec litografi baskı ile tanışır (Devynck, 2001: 16).



URL- 5: Henri de Toulouse-Lautrec, Moulin Rouge - La Goulue, 1891, Afiş Tasarımı

Lautrec'in 1891 yılında yaptığı "Moulin Rouge - La Goulue" URL- 5'de afişi görülmektedir. Afiş tasarımında eğlence ortamı tasarlanmıştır. Tüm karakterlerin ana hatları çizilmiştir. Figürler daha sade ve detaydan uzak bırakılmıştır. Bu afiş tasarımında Lautrec, sol alt kısımdaki boşluğa kendi el yazısı ile farklı tipografik karakterlerle metni yazmıştır. Kendisi için tasarladığı logoya sol alt köşede yer vermiştir. Kompozisyonda derinliği geri planda siyah siluet şeklindeki figürlerle sağlamıştır. Ayrıca renkleri üçe indirerek sadeleştirdiğini görmekteyiz. Renkler turuncu, sarı ve siyahtır. Renk, hareketler ana ve alt yazıların boyutuyla uyumludur. Öndeki figürler kompozisyonun odak noktasını oluşturmaktadır. Afiş, tasarımı tipografik açıdan da çağdaş afiş tasarımına öncü niteliktedir.



URL- 6: Reine de Joie, Renkli Taş Baskı, 136,5x93, 1892

Lautrec'in 1892 yılında yaptığı "Reine de Joie" afişi URL- 6'da görülmektedir. Afişte, iki figür ayrıntılı olarak tasvir edilmiştir. Güzel giyimli bir kadın olan Renei de Joie, bir yemek masasında çirkin ama zengin bir adamın burnunu öpmektedir. Diğer afiş tasarımlarında olduğu gibi mekân sade bırakılmıştır. Arka plan sıcak renklerden oluşmaktadır (Arnold, 1987: 34). Fon renginde kullanılan sarı, sürahinin sarısı ile uyum sağlayarak sarının yoğunluğunu azaltmıştır. Işık gölge oyunları ve derinlikten vazgeçilmiştir. Üç temel rengin kullanıldığı görülmektedir. Güçlü sarı, kırmızı ve siyah kullanıldığı afişte, hanımefendi insanların dikkatini çeken kırmızı bir elbise giymiştir. Eser üzerinde mekânın tanıtımını yansıtan tipografi afiş tasarımına hareket kazandırmıştır.



URL- 7: Le Divan Japonais, 1893

Lautrec'in 1893 yılında yaptığı "Le Divan Japonais" afişi URL- 7'de görülmektedir. Lautrec, gölgesiz bir yaklaşımla siyahın yoğunluğuna dikkat çekmektedir. Afişte, ayrıntılı olarak iki figür tasvir edilmiştir. Afiş tasarımındaki karakter tasvirleri, eğlenceye gelmiş temalarını vurgulamaktadır. Oturan bayan figürü afişin tam ortasında yer almaktadır. Bazı figürler stilize tonda çizilirken, dış kısımlar kontörlerle belirginleştirilmiştir. Figürlerin vücut bölümleri ana hatlarıyla çizilmiştir. Arka plandaki gri tonlarda oluşturulan belirli belirsiz figürler sayesinde perspektif oluşturmuştur. Afişte metin, resim öğeleriyle birlikte kullanılmıştır. Yazı karakteri özgün yazı tekniği figürlerde olduğu gibi kontrollü olarak kullanılmıştır. Bu kullanım şekli ile afişte tipografi ve görseller birbiriyle uyumlu hale getirilmiştir.



URL- 8: Aristide Bruant Dans Son Cabaret, 1893

Lautrec'in 1893 yılında yaptığı "Aristide Bruant Dans Son Cabaret" afişi URL- 8'de görülmektedir. "Afişte figürün, realist fakat stilize formlarla içi tek tonla (lokal) boyanmış, dışı ise belirgin kontur çizgileriyle belirginleştirilmiş halde etüt edildiği görülmektedir. Lautrec'in yaptığı resimleri ile afişleri karşılaştırıldığında resimlerinin ayrıntılı etütleri ve tonlamaları yerine afişlerinde daha stilize ve tek renk (lokal) formu kullandığı görülmektedir" (Geçen ve Yazar. 2019: 68). Sanatçı Bruant'ın afişi üç renkten oluşmaktadır. Bruant'ın kırmızı şalı kompozisyonun odak noktasında yer

almaktadır. Bu durum dikkati merkeze çekmek için kullanılmıştır. Ana başlığın boyutu şeklin yapısını bozmamıştır. Afiş tasarımında görseller ve tipografi birlikte kullanılmıştır. Afişteki boşluk derinliği tamamen kaybolmuştur. Afişte figür, tasarımın açık bir kompozisyon sunmasını sağlamıştır. Tipografi afişin alt kısmında kullanılarak, Lautrec'in afişlerinde kompozisyona göre farklı kullanımlarla karşımıza çıkmaktadır.

"Lautrec'in yapıtları adeta bir günlük biçimindeydi, ziyaret ettiği yerler; izlediği performanslar, oyunlar, operalar ve dinlediği şarkılardan etkilenmiştir. Bu azimli çalışmalarından anlıyoruz ki adeta fotoğraf makinesi olmayan bir paparazzi ve ünlülere takıntılı kültürümüzü işaret eden bir haberci gibidir" (Suzuki, 2014: 9). Günümüzdeki afiş tasarım anlayışının mesajı aktarmanın görsel imgeyle ve sloganla iletilmesi 1890 yıllarında Lautrec'in kullandığı teknikle birebir örtüşmektedir. Afiş dolaysız olarak istenen mesajı konu bütünlüğüyle topluma aktarabilmektedir (Uzuner ve Şahin. 2019: 264). Lautrec, afişlerinde açık kompozisyonlar kullanmış, figürleri yalın ya da siluet halinde etüt etmiş, belirgin dış hat çizgiler kullanıp etkisini arttırmıştır. Afişlerinde sembolik ayrıntılara yer veren sanatçı hem resim hem de yazı açısından gerekli öğeleri kullanmıştır. Böylelikle afişin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır.

SONUÇ

Bu çalışma, "Henri de Toulouse-Lautrec'in çağdaş resim ve afiş sanatına etkisi" üzerine nitel bir kurgulamayla çözümlenmiştir. Niteliksel bir bakış açısıyla bulgular incelenmiştir. Ele alınan eserleri incelendiğinde; formları çarpıtarak hayata farklı bir bakış açısıyla yorumladığı görülmüştür. Sanatçı, kendi tarihsel deneyimlerini doğadan sapmalarla anlatmıştır. Deformasyon yöntemleri incelendiğinde; özellikle rengin sembolik, duygusal, dekoratif etkileri ve doğal halinden bağımsız kullanımı olduğu tespit edilmiştir. Kompozisyonlarında serbest formun öne çıktığı görülmektedir. Afiş tasarımlarında kullanılan tipografi görsel yoğunluğu rahatsız edici bir his oluşturmamaktadır. Bu durum afişin görsel ve tipografik öğelerle uyumlu bir yapı içerisinde verilmesinden kaynaklanmaktadır. Lautrec'in afiş tasarımları genellikle açık kompozisyonla oluşturulmuştur.

Lautrec'in resimleri ve afiş tasarımları bazı plastik özellikler açısından benzerlik gösterse de resimlerinde detaylar görülürken afiş tasarımlarında ise sade bir yaklaşım sergilenmiştir. İncelemeler neticesinde; afiş tasarımlarında kullandığı tipografik öğelerin etkisini azaltmamak için görsellerle yapısal olarak ilişkilendirdiği söylenebilir. Resimlerinde ön arka ilişkisi dikkat çekerken, afiş tasarımlarında görsel öge ve tipografi ilişkisi dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak; Lautrec, sanat yaşamı içerisinde farklı sanat disiplinlerini bir arada kullanan sanatçılardan biri olarak görülebilir. Bu yönüyle günümüz afiş tasarımlarına kaynak teşkil ettiği ve afiş tasarımlarının gelişim evresini başlattığı sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

- Arnold, M. (1997). Henri de Toulouse-Lautrec 1864-1091, *Yaşam denen tiyatro: ABC* Kitabevi
- Barnicoat, J. (1997). *Posters: A Concise History*. Thames&Hudson.
- Barbero, A. (2002). *Lautrec'in son pembesi*. (Çev. Kılıç, S.). İzdüğüm Yayıncılık.
- Boyut Yayın Grubu. (2005). *Henri De Toulouse Lautrec*. Boyut Yayıncılık.
- Bleys, O., Dumont, Y. (2017). *Toulouse-Lautrec*, Akılçelen Kitaplar.
- Devynck, D. (2001). *Les Affiches: Henri de Toulouse Lautrec*. Graulhet: Editions Odyssée.
- Drucker, J. ve McVarish, E. (2009). *Graphic design history: A critical guide*. new jersey: Pearson Education Inc.
- Frèches, C. (1994). *Toulouse-Lautrec: Scenes of the night*. Harry N. Abrams, Inc.
- Suzuki, S. (2014). *The Paris of Toulouse-Lautrec: Prints and posters from the museum of modern art*: The Museum of Modern Art.
- Weill, A. (2015). *Grafik tasarım*. Yapı Kredi Yayınları.
- Venturi, L. (1953). De Manet a Lautrec.
- Taşcıoğlu M., Siretli A. (2016). Grafik tasarımda litografinin yeri ve Henri Lautrec'in afiş tasarımları, 18(0), 187-202, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sanatvetasarim/issue/40193/478517>
- Geçen F., Yazar T. (2019). Henri De Toulouse-Lautrec'in afiş tasarımlarında resim ve tipografi ilişkisi, 4(7), 66-72, https://www.researchgate.net/publication/337975024_Henri_
- ÇİĞİR E. (2012). *Post-empresyonist dönemde henri de toulouse- lautrec'in desen çalışmalarının üslup özellikleriaçısından araştırılması* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Cumhuriyet üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü.

UZUNER N., ŞAHİN C. (2019). Post empresyonist dönemde Henri de Toulouse Lautrec ve Çağdaş kültürel afiş tasarımına etkileri, 1(2), 260- 271,

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/901505>

Elektronik Kaynaklar:

URL-1: “Tuvalet Masası”

(https://en.wikipedia.org/wiki/La_Toilette_Toulouse-Lautrec Erişim tarihi: 12.08.2022)

URL-2:“Fernando Sirkindeki Hokkabaz Binici”

(https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Henri_de_Toulouse-Lautrec_004.jpg Erişim tarihi:09.09.2022)

URL-3: “Palyaço Kadın Cha U Kao, 1895”

(<https://tr.pinterest.com/pin/822540319424623265/>Erişim tarihi:19.09.2022)

URL-4: “Moulins Caddesi’ndeki Salon”

(https://en.m.wikipedia.org/wiki/File:Get_lautrec_1894_salon_in_the_rue_des_moulins.jpg Erişim tarihi:12.09.2022)

Erişim

URL-5: “Henri de Toulouse-Lautrec, Moulin Rouge - La Goulue”

(<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/333990> Erişim tarihi:12.11.2022)

URL-6: “Reine de Joie, Renkli Taş Baskı”

(<https://twitter.com/artistlautrec/status/1541591765513342979?lang=tr> Erişim tarihi:12.09.2022)

URL-7: “Le Divan Japonais, 1893”

(<https://twitter.com/artistlautrec/status/1541591765513342979?lang=tr> Erişim tarihi:12.09.2022)

URL-8: “Aristide Bruant Dans Son Cabaret, 1893”

(<https://twitter.com/artistlautrec/status/1541591765513342979?lang=tr> Erişim tarihi:12.09.2022)

Çizgi Filmlerde Türkçenin Söz Varlığı: Kral Şakir Örneği *

Vocabulary of Turkish in Cartoons: Kral Şakir Example

ÖZET

Bu çalışmada Türkiye’de en çok izlenen ve aynı zamanda küresel şifresiz yayın yapan Cartoon Network adlı çizgi film kanalında yayınlanmakta olan Kral Şakir adlı çizgi filmin Türkçenin söz varlığı unsurlarından hangilerini ne sıklıkta kullandığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çizgi filmin seçilmesindeki amaç tamamen Türk yapımı bir çizgi film olması ve en çok izlenen çizgi film kanalında yayımlanıyor olmasıdır. En çok izlenen çizgi film kanalı ve en çok izlenen çizgi film olduğunun belirlenmesinde TIAK’ın reyting verileri kullanılmıştır. Bu da Kral Şakir’in Türkiye’de en fazla çocuğa ulaşan çizgi filmlerden biri olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda izlenme oranı yüksek olan bir çizgi filmin Türkçenin söz varlığı öğelerinden hangilerini ne kadar kullandığını tespit etmek önem arz etmektedir. Çünkü çizgi filmleri izleyen yaş grubunun dil gelişimi ve söz varlığı edinmesi konusunda günümüzde ailelerden bile daha fazla etki eden unsurlar televizyon ve internet yayınlardır. Dolayısıyla bunların incelenmesi ve bir sonuç ortaya konulması önem teşkil etmektedir.

Bu çalışmada betimsel araştırma modellerinden belgesel tarama modeli kullanılmış evreni temsil edecek miktarda çizgi film bölümü örneklem olarak seçilmiş ve bu bölümlerdeki söz varlığı öğeleri tespit edilip sıklığı da belirlenmiştir. Veri analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak bu çizgi filmin, Türkçe söz varlığı açısından zengin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çizgi Film, Söz Varlığı, Kral Şakir

ABSTRACT

In this research, it has been tried to determine which elements of Turkish vocabulary and how often the cartoon named Kral Şakir, which is the most watched in Turkey and also broadcasts on the cartoon network named Cartoon Network, is broadcasting globally.

The purpose of choosing this cartoon is that it is a completely Turkish cartoon and it is broadcast on the most watched cartoon channel. TIAK’s rating data was used to determine the most watched cartoon channel and the most watched cartoon. This shows that Kral Şakir is one of the cartoons that reach the highest number of children in Turkey. In this context, it is important to determine which and how much a cartoon with a high viewing rate uses Turkish vocabulary. Because the factors that affect the language development and vocabulary acquisition of the age group watching cartoons, even more than the families, are television and internet broadcasts. Therefore, it is important to examine them and to come up with a conclusion.

In this study, one of the descriptive research models, the documentary scanning model was used, the amount of cartoon episodes to represent the universe were selected as a sample, and the vocabulary items in these sections were determined and their frequency was determined. Content analysis method was used for data analysis. As a result, this film is seen to be rich in terms of Turkish language existence.


Keywords: Cartoon, Vocabulary, Kral Şakir

GİRİŞ

Söz varlığı kavramı dilin unsurlarını içinde bulunduran ve en karmaşık cümlelerden en basit kelimelere kadar içinde bulunduğu toplumun dilinde anlam ifade eden bir kavramdır. Söz varlığı genellikle üçe ayrılmaktadır. Bunların başında “Temel Söz Varlığı” gelmektedir. Temel söz varlığı adından da anlaşılacağı gibi dilin içinde bir meyvenin adından bir yerin adından günlük alanda kullandığımız fiillere kadar birçok kelimeyi kapsamaktadır. Temel söz varlığı, konuşmanın ve günlük hayatın ana unsurlarını kapsamaktadır (Aksan 2000). Yine Aksan (2000)’a göre temel söz varlığı çizilirken insan odaklı olmalıdır. Aksan (2003b)’a göre dildeki bir sözcüğün temel söz varlığına dâhil olup olmadığını belirlemek için bazı ölçütler vardır. Bunlar;

- ✓ Kelimenin insan yaşamında birinci dereceden önemli kavramları yansıtması
- ✓ Yeni sözcükler türetilme gücü
- ✓ Anlaşılabilirliğinin yüksek olması
- ✓ Kelimenin birden çok anlama gelebilmesi.

Zekerya Batur ¹ 

İbrahim Ünal ² 

How to Cite This Article

Batur, Z. & Ünal, İ. (2023). “Çizgi Filmlerde Türkçenin Söz Varlığı: Kral Şakir Örneği”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:49; pp:2692-2711. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.69763>

Arrival: 29 March 2023
Published: 31 May 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

* Bu çalışma Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında yapılan “Çizgi Filmlerde Türkçenin Söz Varlığı: Kral Şakir Örneği” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, Uşak, Türkiye

² Yüksek Lisans Öğrencisi., Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Uşak, Türkiye

Dil canlı bir varlıktır. Doğal olarak gelişime de açık bir varlıktır. Günümüzde, hayatımızda gerçekleşen teknolojik bilimsel gelişmelere uyum sağlayan dilin temel söz varlığı da gün geçtikçe büyümektedir. Bir toplumun inançları, eğilimleri yaşam standartları başka toplumlarla ilişkilerini söz varlığının incelenmesi belirler. Her toplum dünyayı kendi ana dilinin çerçevesinden izler. Doğal olarak bu yapı toplumların bakış açılarını ve düşünme tarzlarını da belirlemeye başlar. Şu an kullanılmayan birçok terim Türklerin yaşadığı başka başka coğrafyaların getirdiği koşullara göre şekillenmiştir.

Söz varlığı kavramı temel söz varlığının dışında başka temel öğeler de içermektedir. Bunlar yabancı sözcükler, terimler, atasözleri, deyimler, ikilemeler, ilişkili sözcükler ve doldurma sözcüklerdir. Atasözleri, geçmiş nesillerin tecrübelerine dayanan birikimlerini genel kural, düşünce ya da öğüt olarak benimseten ve kalıplaşmış biçimleri bulunan toplum tarafından benimsenmiş sözlerdir.

İslam öncesi edebiyatta sav olarak bahsedilen bu tür İslam sonrası mesel olarak karşımıza çıkmaktadır. Edebiyatta atasözlerinin ilk örneklerini Orhun Yazıtlarında görülür. Yine yabancı sözcüklerin dile girmesinde etkili olan uluslararası ilişkilerin artması atasözlerinin de farklı kültürlerle etki etmesinde büyük rol oynar. Aksan (2003b)'a göre atasözleri tüm dünyada vardır. Çoğunlukla cümle biçiminde oluşur ve bir yargı belirtir, bazen ölçü ve uyakla, söyleyiş açısından daha etkili olmaya yönelik sözlerdir ve her ulusun kendi deneyimleriyle bilgeliğiyle oluşturduğu atasözleri bir dil birliğini dünya görüşünü, yaşayış biçimini yansıttasının yanı sıra o toplumun kültürüyle alakalı ciddi ipuçları verir.

Kutadgu Bilig ve Atabet'ül Hakayık adlı eserlerde de atasözlerine ulaşmak mümkündür ancak bu dönem eserlerinden en önemlisi şüphesiz Divan-ı Lügat'it Türk'tür. Arapça yazılmış olsa da, atasözlerinin toplum tarafından benimsenmesi, gelecek kuşaklara aktarılmasında ve Türkçe varlığını derlemiş olması bakımından büyük önem taşır. Şinasi tarafından yazılan Durub-i Emsal-i Osmaniye adlı eser ilk atasözleri kitabı olma özelliği taşıması bakımından edebiyatımızda büyük önem taşımaktadır. Bahsedilen atasözlerinden örnek verecek olursak. Farklı toplumlarda farklı sözcüklerle kurulan atasözleri aslında aynı anlamda kullanılmaktadır.

Aksan (2005b)'a göre deyimler başka milletlerle ilişki içinde olanlardan bağımsız, aynı dil bütünlüğü altında olan insanların, dünyaya bakış açılarını, yaşayış tarzlarını, gelenek ve göreneklerini, yani maddi, manevi tüm değerlerini yansıtan ve toplumun düşünme tarzını ortaya koyan sözlerdir.

Aksoy (1988)'a göre deyimler ona ayrılır. Bunlar;

- ✓ Mecaz yoluyla anlatım yapan deyimler
- ✓ Bir sözcüğü anlamlı bir sözcüğü anlamsız deyimler
- ✓ Konuşma biçiminde söylenen deyimler
- ✓ Gelenekleri anlatan deyimler
- ✓ Kalıplaşmış deyimler
- ✓ Eksilteli anlamı olan deyimler
- ✓ Özel biçimlerde kurulmuş deyimler
- ✓ İkileme ile kurulan deyimler
- ✓ Bir öyküye dayanan deyimler
- ✓ Masterla kurulan deyimler

Deyim bir kavramı anlatmak için türetilmiş özel bir anlatım şeklidir; genel bir anlatım tarzı olmaması ve sözcüklerden en az birinin gerçek anlamı dışında kullanılması onu atasözlerinden ayıran önemli bir yapıdır. Atasözleri ve deyimler bazen deyimlerin uzun olması dolayısıyla karıştırılmaktadır. Bu iki unsurun akıldaki kavram karmaşası ortadan kalkarsa bu karışıklık da ortadan kalkacaktır. Örneğin; Damlaya damlaya göl olur atasözüdür, çünkü bir genel kuraldır. Oysa Orhun yazıtlarında gördüğümüz atı küsi yok bolmak (adı sanı yok olmak) sözü deyimdir, çünkü genel kural olarak söylenemez. Zamanla sözcükler değişse de sözlü edebiyatın ayrılmaz unsuru olan deyimler günümüze kadar ulaşmıştır.

Türkçenin hemen her lehçesinde kullanılan ikilemeler, anlamı ve etkileyciliği artırır. Hatiboğlu (1981)'na göre ikilemeler, anlatımı güçlendirmek amacıyla bir araya gelirler ve farklı biçimlerde kurulabilirler. Genellikle aynı iki kelime, biri anlamlı biri anlamsız iki kelime veya zıt anlam içeren iki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşurlar. "Anlambilimi açısından ikilemeler farklı bir niteliğe sahiptir; iki ayrı gösterge, tek bir gösterge olarak, belli bir gösterilene sahip olur. Zihinde kimi yeni bir kavramın oluşmasını sağlar." (Aksan, 2005a). Örneğin, aynı adın yinelenmesiyle kapı kapı; aynı sıfatın yinelenmesiyle oluşan ve belirteç görevi gören tatlı tatlı, zıt anlamlıların bir araya gelmesiyle kurulan büyük küçük, eş anlamlıların kurulan sarmaş dolaş; çekimli eylemler, ulaç ve ortaçlarla oluşturulan yana yakıla gibi ikilemeleri örnek gösterebiliriz. İkilemeye katılan ikinci sözcüğün, önceki sözcüğe bir

”m” eklenmesiyle kurulan kâğıt mağıt, okul mukul, araba maraba gibi örnekler özellikle konuşulan dilde çok kullanılmaktadır.

Hatiboğlu (1981)’na göre ikilemelerin genel özellikleri şunlardır:

- ✓ İkilemelerde ses benzerliği olması
- ✓ Sözcükleri arasında ünlü kuralları olması
- ✓ Kalıplaşmaya meyilli olması
- ✓ Sıra kalıplaşmasına sahip olması
- ✓ Kalıplaşmanın sürdürülebilmesi
- ✓ Kalıplaşmayı perçinleyen etkenlere sahip olması

Yine ikileme örneklerine tarihsel süreçte baktığımızda Uygur yazıtlarından Halk Edebiyatına kadar birçok yazılı eserde ikileme örneklerine rastlamak mümkündür. Söz varlığını oluşturan unsurlardan bir diğeri de kalıp sözlerdir. Kalıp sözler toplumsal birikimi yansıtanın yanında kültürel ilişkileri anlama bakımından önemli bir yere sahiptir. Kalıp sözlerin bir dili konuşan toplumun dünya görüşünü, inançlarını yansıtmalarının en güzel örneklerini dilimizde Allah sözcüğüyle kurulan ögelerde görürüz. Örneğin Allah kavuşursun, Allah kabul etsin, Allah ayırmasın.

Toklu (1995)’ya göre kalıp sözle şu şekilde sınıflanmıştır:

- 1- *Nezaket bildiren kalıp sözler;*
 - a- *Selamlaşma bildiren*
 - b- *Tanışma bildiren*
 - c- *Vedalaşma bildiren*
 - d- *Rica bildiren*
- 2- *İyi dileklerde kullanılan kalıp sözler*
 - a- *Önemli günlerde dilek belirtme*
 - b- *Evlilik kutlama*
 - c- *İyi dilekleri iletme*
 - d- *Kültüre göre şekillenmiş söylemleri içerme*
- 3- *Başsağlığı dileklerinde kullanılan kalıp sözler*
- 4- *Şükran duygularını belirten kalıp sözler*
- 5- *Özür dilekleri içeren kalıp sözler*
- 6- *Yemek yerken kullanılan kalıp sözler*
- 7- *Konuşma sırasında geçen kalıp sözler*
- 8- *Yönlendirme amacıyla kullanılan kalıp sözler*
 - a- *Gözdağı verme*
 - b- *Yatıştırma*
- 9- *Yorumlamaya yönelik kalıp sözler*
 - a- *Şaşkınlık belirtme*
 - b- *Eleştirme*
 - c- *Kuşku belirtme*
 - d- *Onaylama belirtme*
 - e- *Umursamazlık belirtme*
 - f- *Gündelik olayları yorumlama*
 - g- *Batıl inançları belirtme*
- 10- *Olumsuz duyguları yansıtan kalıp sözler*

- a- *İlişkiyi kesmek için kullanılan*
- b- *Küfür ve beddua için kullanılan*

Yazılı edebiyat ürünlerinde de kalıp sözlere rastlamak mümkündür. Aksan (2005b)'a göre çeşitli olaylar karşısında söylenen bu sözler yabancı biri için zor anlaşılırdır. Ancak bir toplumda belirli bir süre yaşanır ya da yazılı ürünler incelenirse kavranabilir.

Anadili Eğitimi

Hayatımızın en önemli iletişim aracı dildir ve çocuklar doğdukları andan itibaren herhangi bir fiziksel sorunları olmadığı takdirde bu iletişim aracını kullanma konusunda gelişmeye başlarlar. İlk andan itibaren dil biyolojik faktörlerin yanında en çok da çevreyle ilintili bir faktördür. Çocuk dil ediniminde çevreden aldığı sesleri anlamlandırıp dil altyapısını edinir. Konuşmaya başlayan çocuğun bu süreçten itibaren çevreyle iletişimi daha da kuvvetli olacaktır. Bir çocuğun dil ediniminde kritik dönemler söz konusudur.” Chomsky (1965) dil edinme sürecini çocuğun edindiği dile ilişkin belli hipotezler oluşturma çevresinden gelen veriler aracılığıyla bu hipotezleri ölçme şeklinde açıklar. Çocuk bu beceriyi 1-13 yaşları arasında iyi şekilde kullanır.

Anadili, bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çerçevesinde ilk öğrendiği dildir. Anadili bilinci ve sevgisi aynı ulus içerisinde yaşayan insanlar arasında ortak bir düşünce sistemi, evreni birlikte anlama ve kavrama yeteneği kazandırır. Bu da aynı ulus içerisindeki insanlar arasında bağı kuvvetlendirir. Danimarkalı dil bilimci Otto Jespersen ve bazı dilbilimciler anadilinin anneden gelen dil değil de çevreyle ilişkili bir oluşum olduğunu savunmuşlardır. Doğal olarak bu görüşler de göz önüne alındığında çocuğun çevreden duyduğu her bir kelimenin de aynı şekilde annesinden duyduğu kelimeler kadar önem arz ettiği görülmektedir. İnsanlar dünyayı kendi anadiliyle görür ve öğrenir ve kendi dünyalarını bu şekilde şekillendirirler (Aksan, 1999). Bu sebepten de hangi kültürün söz varlığını duyarak büyürsek o dilin yansıttığı kültürün özelliklerini ediniriz. Çağdaş anadili öğretiminin temel ilkelerine göre düşürsek anadili öğretiminin her evresi bir anlam ifade etmelidir (Yıldız, 2003).

Anadili Eğitimi ve Çizgi Film İlişkisi

Anadili ile ilgili malzemeleri ileten araçların içinde televizyon ve televizyon kanalları da gelmektedir. Doğal olarak bu aracın olguların kalitesi de çok önemlidir. Çünkü çocuk neyle fazla zaman geçirirse o şeyin getirdiği alışkanlıklar ve bakış açısıyla biçimlenir. Televizyon ile zaman geçirme süresi diğer uyarıcılara göre daha fazladır ve bazen anne babadan bile fazla zaman geçirilen bir araç haline gelmiştir (Temizyürek ve Acar, 2014). Bu yüzden de çocuğun doğduğu andan itibaren edinmeye başladığı anadili kendi kültürünü yansıtmalı ve anlamsız içerikler barındırmamalıdır. Bu gerek anne baba gerek çevre gerekse diğer uyaranlar olsun hiçbir unsurda es geçilmemesi gereken bir kaide olmalıdır. Dil insanların çocukluktan itibaren iletişim kurduğu bir araçtır. Konuşma yeteneğine doğuştan sahip olan insan, bu doğal iletişim aracını çocukluktan itibaren edinir ve kullanmaya başlar. Karpuz (2006)'a göre birçok yaş grubundaki insan farklı etkinlikler çerçevesinde işlerini yürütürken genellikle anadilleriyle birbirleriyle iletişim kurarlar. Anadilinin zenginliğinin en büyük göstergesi de şüphesiz o dilin söz varlığıdır. Söz varlığına geçmişte ve günümüzde yeni kelimeler katılmış ve gelecekte de katılmaya devam edecektir. Çünkü dil canlı bir varlıktır ve gelişmeye açıktır. Günümüzde bu yaş aralığında çocukların teknoloji geliştikçe dışarıdan aldığı uyarıcılar da farklılaşmaktadır. Eskiden bu yaş aralığındaki çocuklar daha çok arkadaşlarla iletişim kurup oyun oynamaya yönelik eylemlerde bulunurken şimdilerde oyun ve arkadaşların yerini teknolojik aletler ve önemli iletişim araçlarından biri olan televizyon almaya başlamıştır. Televizyon çağımızda çocuklarda hem bireysel hem de gruplarla olan iletişimi azaltmakta bazen de bir konuşmacının yerini alabilmektedir. Sosyal iletişimden kopan çocuğun bazen tek iletişime geçtiği araç televizyon olabilmektedir. Televizyon etki gücü yüksek bir teknolojik kutudur. Bunun birçok sebebi vardır.

Beyret ve Batur (2013)'a göre televizyon erişimi kolay olan ve diğer araçlara göre daha yaygın kullanılan bir iletişim aracıdır ve birçok duyuya hitap eden yönlerinden dolayı daha çok tercih edilen bir iletişim aracıdır. Bu sebepten ötürü çocukların yaşamını önemli ölçüde etkileyen ve ilgi çeken bir teknolojik araç olan televizyon, izlendiği zaman dilimine programa ve kanallara göre çocuklara hem birçok yönde olumlu katkı sağlarken yine aynı faktörlere bağlı olarak şiddete eğilim, yozlaşma gibi faktörler üzerinden olumsuz etkiler de yaratabilmektedir. Bu yaş arasındaki çocukların gereksinimleri ve ilgileri düşünüldüğünde çocukların en çok izledikleri programlar genellikle çizgi film odaklı kanallarda gösterilen çizgi filmler olmaktadır. Fakat bu çizgi film kanalları göz önünde bulduğunda genellikle, Türkiye kaynaklı çizgi film kanalları değil yabancı ve küresel alanda yayın yapan çizgi film kanalları olduğu görülmektedir. Türkiye kaynaklı televizyon kanallarında, TRT Çocuk gibi, daha çok Türk yapımı çizgi filmleri görürken küresel alanda yayın yapan çizgi film kanallarında daha çok yabancı kaynaklı Türkçe dublaj yapılmış çizgi filmleri görmekteyiz. Bu kanalların başında da Cartoon Network gelmekte ve reyting oranlarında da başı çekmektedir. Bunun sebebi ise diğer dünya çapında çizgi film kanallarının aksine ücretsiz platformlarda yayın yapmasıdır. Kaya (2014)'ya göre uydu yayıncılığının yaygınlaşmasıyla birlikte çocukları yabancı kültürlerin etkisi altında bırakabilecek televizyon kanallarının yaygınlığı artmıştır. Bu unsurlardan biri de söz varlığı unsurlarıdır. Bu sebepten de yapılan çevirilerin Türkçenin söz varlığına uyumlu hale getirilmesi ya da getiriliyor mu tespit edilmesi

önemli bir unsur haline gelmektedir. Birçok insan, hayatını anlamlı kılan varlığın çocuk olduğunu düşünürken ona çeşitli değerler yükler (Temizyürek ve Acar (2014). Bu değerler yüklenirken kişinin içinde yaşadığı toplumun anadili en önemli faktör haline gelmektedir. Doğal olarak çocuğun bu dili duyduğu her kişi ve her ortam da aynı önemi teşkil etmektedir. Buna çocuklarının önünde çoğu zamanını geçirdiği televizyon ve televizyon kanalları da dâhildir.

Dil durmadan gelişen bir olgudur. Önemli olan bu gelişmenin ve ilerlemenin yozlaşmaya yol açmadan yol kat edebilmesidir. Fakat dil çevresel etkenlere de açık bir unsur olduğu için bu tarz yozlaşmalara da maruz kalmaktadır. Bu tarz yozlaşmaların ve etkenlerin dile girmesi de yine kitlesel iletişim araçları yoluyla olmaktadır. Şuataman (2013)'a göre yayıncılık organları Türkçemizi yayarken aynı zamanda onun yapısını ve işleyişi üzerinde olumsuz etkilere sebep olmakta, yabancı sözcük kullanımını artırmakta, bu organlarda daha çok kirlenmiş bir Türkçe'nin kullanımına sebep olmaktadır. Bu sebepten çocukların izledikleri televizyon kanallarındaki yayınların iletilerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Yanlış bir iletiyi dil edinimi sırasında alan çocuğun bunu düzeltmesi sonradan alan çocuğa göre daha zor olacaktır. Çocukların genellikle izlediği çizgi filmler genellikle görsel manada daha çok şey vadeden yabancı kaynaklı çizgi filmler olmaktadır. Vaziyet böyle olunca işin içine çocuklara Türkçe dublajlı olarak sunulan çizgi filmlerin çeviri kalitesi de girmektedir. Bu çeviriler de ikiye ayrılmaktadır. Gürel, Temizyürek ve Şahbaz (2007)'a göre serbest çeviri yapıtlar çocuk için faydalı olabileceği çevrildiği kültürün olumlu ve olumsuz yanlarını da yansıttığından ötürü çeviri eserler çevrilmeden önce geldiği toplumun değerleri göz önüne alınıp iyice değerlendirilmelidir. Doğal olarak çizgi filmlere yapılan çevirilerin de ne kadar bizim kültürümüze uyarlandığı ne kadar çeviri yapılan kültürü yansıttığını tespit etmek ve değerlendirmek önem arz etmektedir. Yaşar Ekici (2015)'e göre yazılı bir eserde hayvanlar insanlara yardım eden yardımcı rolü üstlenirken çizgi filmlerde bu durum hayvanların ana karaktere dönüşmesine ve insanla eşdeğer bir konuma gelmesiyle sonuçlanmaktadır. Doğal olarak bunun insanı simgelediğini kavrayan çocuk bu karakterlerin konuşma ve davranışlarını da taklit yoluyla kendi hayatına uygulayacaktır. Aynı zamanda zekice kurgulanmış bir çizgi film karakteri çocuğun zekâsına ve davranış biçimlerine ve konuşmalarına da etki edecektir.

Anadilini alma aşamasında olan bir çocuk için çevre çok önemlidir ve artık günümüzde bu çevrenin içine dâhil olmuş kitle iletişim araçlarından olan televizyonlar ve bu televizyonlar da gösterilen ve çocukların en fazla ilgisini çeken yayınlar olan çizgi filmlerin çocukların gelişimde önemli rolleri söz konusu olmaktadır ve bu yüzden de bu aracın kullanımında yapım aşamasından yayın aşamasına kadar birçok noktada bahsettiğimiz konular dâhilinde dikkat edilmesi gereken birçok unsur söz konusudur. Ve bu unsurların işleyişinin kontrol edilip uygun yayınların çocukların gelişimi göz önüne alınarak yapılandırılması gerekmektedir.

Problem

Çizgi filmler özellikle çocukluluğun ilk dönemlerinden sonlarına kadar çocuklar tarafından en çok tercih edilen seyirliklerdir. Bu durum göz önüne alındığında çizgi filmlerin bu çocukların dil gelişimi üzerindeki etkileri de büyük olacaktır. Çünkü dil gelişiminin en önemli olduğu yaşlar 1-3 yaş kritik dönem olmak üzere 1-6 yaş aralığıdır. Bu sebeple bu yaş aralığının en çok izlediği programlar olan çizgi filmler yayınlandığı dilin söz varlığını ne ölçüde yansıtmakta bunu tespit etmek önem taşımaktadır. Bu araştırmada Kral Şakir adlı çizgi filmde Türkçenin söz varlığı nasıldır? sorusunun cevabı aranmaktadır.

Alt Problemler

- ✓ Kral Şakir adlı çizgi filmde atasözlerine yer verilmiş midir?
- ✓ Kral Şakir adlı çizgi filmde deyimlere yer verilmiş midir?
- ✓ Kral Şakir adlı çizgi filmde ikilemelere yer verilmiş midir?
- ✓ Kral Şakir adlı çizgi filmde kalıp sözlere yer verilmiş midir?
- ✓ Kral Şakir adlı çizgi filmde Türkçe'nin Söz Varlığı unsurlarının kullanım sıklığı nedir?

Sayıtlar

Kral Şakir'in seçilen 30 bölümünün araştırmanın konusuna yeterli örneklem oluşturduğu varsayılmaktadır

Sınırlılıklar

Seçilen çizgi filmin sadece otuz bölümü incelenmiştir. Alanda yapılan başlıca çalışmalara bakıldığında otuz bölümün evren temsil edecek örnekleme oluşturabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel olup tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Geçmişte var olmuş veya hala var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeye çalışan modele tarama modeli denmektedir. Tarama modellerinde araştırmacı olay, nesne, bireyleri değiştirmeden, onlara deneysel bir müdahalede bulunmadan oldukları gibi tanımlamaya çalışır.

Bu çalışmada çizgi filmlerden Kral Şakir’de geçen söz varlığı unsurlarının hangilerinin kullanıldığını ve bunların hangi sıklıkta kullanıldığını tespit etmek için bu amaca en uygun olan model olan tarama modeli seçilmiştir. Bu çalışmada kullanılan teknik belgesel tarama tekniğidir. Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya doküman analizi denir. Bu kayıt ve belgeler çok çeşitli olabilir. Filmler, diziler, mektuplar, geride bırakılan el yazması notlar vb. Belgesel tarama ya da doküman analizi sosyal bilimler için vazgeçilmez araştırma yöntemlerinden biridir. Belgesiz veri ve tarih olmayacağı gibi araştırmanın temellendirilmesi açısından belgesiz bir bilim de söz konusu olamaz. Doküman analizinin nitel çalışmalarda kullanılması araştırmacının zaman ve para gibi kaynaklardan tasarruf etmesini de sağlamaktadır.

Marshall ve Rossman (1995)’a göre filmleri, videoları incelemek araştırmacı için bazı faydalar sağlar. Bu faydalardan biri görülenin olduğu gibi kavranabilmesidir ki bu sözsüz davranışları kapsar. Diğerleri aynı konunun birden çok incelenmesini sağlamasıdır. Bir diğeri ise bir kereliğine vukuu bulan bir olayın incelenmesini sağlamasıdır. Ve ayrıca söz konusu araştırma objesi başkaları tarafından incelenip sınanabilir. Bu anlamda nitel araştırmanın sorunlarından biri olan yeniden incelenebilirlik konusu Küçük ölçekli de olsa çözülmüş olur.

Bailey (1982)’ye göre ise belgesel taramanın başka avantajları da vardır. Hemen bulamayacağımız konular, tepki dışılık, analizin zamanının araştırmacı tarafından belirlenmesi, araştırmanın boyutunun belirlenmesi, kişisel ve orijinallik, maliyetinin diğerlerine göre daha az olması. Bailey (1982)’ye göre belgesel taramanın zayıf yönlerinden de söz edilebilir. Bunlar yanlış olmak, seçicilik, konunun eksik olması, erişim zorluğu, konu belirlenmesinde yanlış davranmak, davranışların sınırlı olması, belli bir standardın olmaması ve kodlamada zorluk yaşatması olarak sınıflandırılmıştır. Metin (2013)’e göre belgesel tarama yaparken bazı aşamalar izlenebilir. Fakat bunlar araştırmacının araştırdığı konuya ve amacına göre sıralama ve yön değiştirebilirler. Belgesel tarama beş aşamada uygulanabilir:

1- Dokümana erişim

2- Dokümanın benzersizliğin kontrol edilmesi

3- Söz konusu dokümanları anlamak

4-Veri analizinin yapılması

5- Verilerin kullanılması

Bu araştırma üretimi yapılmış bir eser üzerinde tarama yapmaktan mütevellit betimsel bir çalışmadır. Zaten olan durumu, olduğu koşullar ekseninde betimlemeyi amaçlayan yaklaşımda ilişkisel biçimde tarama yapılarak çizgi filmlerde bulunan temel söz varlığı öğeleri incelenmiştir.

Verilerin Toplama Süreci

Çizgi Filmin Bölümlerinin Seçilmesi

Çizgi filmlerin bölümleri seçilirken basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada çizgi filmlere numara verilmemiştir. Çünkü hâlihazırda zaten çizgi filmlerin bölüm numaraları bulunmaktadır. Ama genellikle bu tür seçimlerde bir liste halinde oluşturulan örneklem çerçevesinde araştırmacı her öğeye bir numara vermektedir. Daha sonra araştırmacı örneklem içinde olmasını istediği öğe sayısı kadar tesadüfi sayılar üretir ya da öğeleri oluşturduğu listeden rastgele seçebilmek için bir bilgisayar programı ya da tesadüfi sayı listelerini kullanır (Neuman 2014). Bu çalışmada 200 adet çizgi film içinden rastgele seçim yapan çevrimiçi bir site kullanılarak otuz adet bölüm tesadüfi olarak seçilmiştir.

Çizgi Filmin Bölümlerinin İzlenmesi ve Yazıya Dökülmesi

Çizgi filmlerin izlenecek bölümleri seçildikten sonra her bölüm izlenilerek ayrı ayrı bölümün başlangıcından sonuna kadar tüm diyaloglar yazılı doküman haline getirilmiştir. Bu da her bir diyalogdan sonra bölüm oynatıcısının durdurulup diyalogun yazılması şeklinde yapılmıştır. Replikleri hangi karakterin söylediği bu araştırmanın konusu açısından önemsiz olduğundan diyaloglar cümleler ve paragraflar halinde yazılmıştır. Yirmi bölümün tamamı izlendikten ve yazıya geçirildikten sonra araştırmanın ikinci kısmı olan söz varlığı öğelerini tespit etme kısmına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, araştırmacının verileri düzenlediği, analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, biçimleri (pattern) ortaya çıkardığı, önemli değişkenleri keşfettiği ve hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği bir süreçtir (Bogdan ve Biklen (1992). Miles ve Huberman (1984) nitel veri analizi sürecini, birbirini takip eden üç aşamalı bir sınıflandırma içerisinde incelemektedir. Bu aşamalardan ilkini gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi çeşitli tekniklerle toplanan “verilerin azaltılması” (data reduction) aşaması oluşturmaktadır. Bu çalışmada verilerin azaltılması aşaması çizgi filmin bölümleri izlenerek ve izlenen çizgi filmin verilerinden bir doküman elde ederek geçilmiştir.

Veri analizinin ikinci basamağını ise “verilerin görsel hale getirilmesi” süreci oluşturmaktadır. Bu aşamada, veri azaltılması sürecinde ayıklanan, özetlenen ve dönüştürülen verilerin belirli sonuçlar çıkartmaya dönük bir biçimde örülmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın bu aşamasında araştırılacak konu sözcük varlığı ana tema olmak üzere deyimler, atasözleri, ikilemeler ve kalıp sözler olmak üzere alt temalara ayrılmış ve birinci aşamada elde edilen dokümandan bu tema ve alt temalara ait veriler ayıklanmıştır.

Miles ve Huberman (1984) önermiş olduğu veri analiz sürecinin son basamağını ise “sonuca ulaşma ve teyit etme” oluşturmaktadır. Bir bakıma nitel araştırmacı araştırma sürecinin başından itibaren sürecin her aşamasında toplamış olduğu verilerin ne anlama geldiğini anlamaya çalışmaktadır. Araştırma sürecinin başında belirsiz bir biçimde ve bir bakıma verilerin içinde saklı duran gerçeklik son aşamada keşfedilmekte ve gün yüzüne çıkarılmaktadır. Bu çalışmanın bu aşamasında veriler anlamlı hale getirilerek sıralanmış, yorumlanmış ve bulunan sonuçların geçerliliği ve güvenilirliğinin kontrol edilmesi amacıyla üç Türkçe uzmanına gönderilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Kral Şakir adlı çizgi filmin ilk 30 bölümüyle sınırlı tutulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik söz varlığı öğelerinin belirlenmesinden sonra bu öğelerin Türkçe Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü, Büyük Türkçe Sözlük ile karşılaştırmaları yapılarak, bu sözlüklerde bulunmayan fakat söz varlığı öğesi olabileceği belirlenmiş sözcüklerin doğruluğunun üç uzmanın görüşüne başvurularak teyit ettirilmesi şeklinde sağlanmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde çizgi filmin izlenen bölümlerinde tespit edilen söz varlığı unsurları tabloyla bölüm bölüm gösterilmiş ve bu tablolar ikişerli gruplar halinde sırasıyla yorumlanmıştır.

Tablo 1: Birinci ve İkinci Bölümün Söz Varlığı

Çizgi Filmin Adı	Bölüm	Söz Varlığı			
		Deyim	İkilemeler	Atasözü	Kalıp Sözler
Kral Şakir	1	Kişiye ters olmak	Anne anne Karıcığım karıcığım Bay bay Tabela mabela Garip gurup Alo alo		Küçük nasıl? Büyüdü mü? Ay yazık! Lütfen! Oh be! Ticari sağa çek! Bir şey değil gençler! Anlaşıldı tamam merkez! Bana güvenin! Sana diyorum!
	2	Gizemli bir dünyanın kapısını aralamak Başını belaya sokmak Hayal yıkıcı olmak Çocukmuş gibi davranmak	Evet evet		Ben tehlikenin ta kendisiyim! Boş ver! Yemi yuttu! Ver elini öpeyim! Pardon! Bana yardım et! Hop birader! Kolay gelsin Sağ ol! Şapşal! Öptüm kib bye! Maalesef!

Bölüm 1: Çizgi filmin bu bölümünde bir deyim ve altı ikileme ve dokuz kalıp söze rastlanmıştır. Kullanılan deyimler TDK deyimler sözlüğünde de yer almaktadır. Bunlardan biri “zamanında yetişememek” ve “kalpsizlik yapmak” deyimleridir. Bu deyimlerden ilki gerçek anlamında kullanılmış diğer deyim ise mecaz anlam kazanmıştır. Kalıp sözlere bakıldığında ise günlük hayatta kullandığımız kalıp sözleri dışında bir kullanıma rastlanmamıştır.

Bölüm 2: Çizgi filmin bu bölümünde 4 deyim, 1 ikilemeye ve 12 adet kalıp söze rastlanmıştır. Bu kalıp sözler günlük kullanımın dışında kullanılan sözlerden değildir.

Tablo 2: Üçüncü ve Dördüncü Bölümün Söz Varlığı

Çizgi Filmin Adı	Bölüm	Söz Varlığı			
		Deyim	İkilemeler	Atasözü	Kalıp Sözler
Kral Şakir	3	Kusura bakma! Şans ayağına gelmek	Abuk sabuk Hadi Hadi Hop hop		Oley Hayırlı işler Hayırdır Bırak zevzekliği Pardon Sağ ol Kolay gelsin Mutlu yıllar Üzgünüm
	4	İşe bulaşmak! Hayatın tadını çıkarmak!			Teşekkür ederiz!

Bölüm 3: Çizgi filmin bu bölümünde 2 deyim, 3 adet ikilemeye ve 9 adet kalıp söze rastlanmıştır. Kalıp sözler ise günlük hayatta kullanılan kalıp sözlerden farklı değildir.

Bölüm 4: Bu bölümde 2 deyim ve 1 kalıp söz kullanılmıştır. Atasözü deyim ve ikileme kullanımına rastlanmamıştır. Kullanılan kalıp sözler günlük kullanımın dışında sözler değildir.

Tablo 3: Beşinci ve Altıncı Bölümün Söz Varlığı

Çizgi Filmin Adı	Bölüm	Söz Varlığı			
		Deyim	İkilemeler	Atasözü	Kalıp Sözler
Kral Şakir	5	Suratına bakmamak Pisboğaz olmak Ciddiye almamak Hayatın tadını çıkarmak Kötü göstermek	Bol bol Oy oy Çabuk çabuk Mıyır mıyır		Kusura bakma! Kedidir kedi! Hoş geldiniz! Lütfen! Tabii ki de! Şimdi yandık! Sağ ol!
	6	Akıl küpü olmak Eli kolu sağlam olmak	Açıl açıl Bay bay Zangır zangı Alo alo Gelmiş geçmiş Aylak aylak Hop hop		Lütfen! Buyurun Efendim! Yedim seni! Aferin! Helal olsun! Aşk olsun! Bana şans dile! Bol şanslar! Hay bin kunduz Güle güle kullanın! Hayırlı olsun!,

Bölüm 5: Çizgi filmin bu bölümünde beş deyim dört ikilemeye ve yedi kalıp söze yer verilmiş. Bu bölümde atasözüne rastlanmamıştır. Deyimlerden “paparayı yemek” kullanılmıştır. TDK’de azarlanmak manasına karşılık gelmektedir. İkilemelerde ise “garip gurup” ikilemesi kullanılmıştır. İkileme yapılaş şekline göre bir anlamlı bir anlamsız kelimedenden oluşmuştur. Kullanılan kalıp sözler ise günlük kullanımdan farksızdır. Aslan oğlum! sözü güzel benzetme şeklinde yapılmıştır.

Bölüm 6: Çizgi filmin bu bölümünde diğer bölümlere nazaran söz varlığı öğelerinin kullanımında bir artış gözlemlenmektedir. Bu bölümde iki deyim, yedi ikileme ve on bir tane de kalıp söze rastlanmıştır. Deyimlerden “akıl küpü olmak” ve “eli kolu sağlam olmak” deyimlerinden ilki mecaz anlamda ikincisi ise gerçek anlamında kullanılmıştır. İkilemeler yapılaş biçimlerine göre farklılık göstermektedir. Kalp sözler günlük kullanımın dışına çıkmamıştır. “Lütfen!”, “Bana şans dile!” gibi kalıp sözler kullanılmıştır.

Tablo 4: Yedinci ve Sekizinci Bölümün Söz Varlığı

Çizgi Filmin Adı	Bölüm	Söz Varlığı			
		Deyim	İkilemeler	Atasözü	Kalıp Sözler
Kral Şakir	7	İşin ucundan tutmak, Mevzu koparmak Midede karbüratör olmak Kendini frenlemek Geri yellemek Birini ekmek Sırtını dinlemek Tepesinde gitmek Bir şeye bozulmak Gaza gelmek Geri vites yapmak	Naş naş		Hoppala! Lütfen! Kolay gelsin! Oy anam oy! Hey Allah'ım! Af edersin! Çok özür dilerim! Şimdi yedim seni Hoşça kal Yok canım Çok üzüldüm!
	8	Gözü kaymak Hareketi saymamak Başı dertte olmak Alem olmak Gizem çözmek Beyni bitmek Havalı görünmek Boş vermek	Allah Allah Garip garip		Hadi canım hadi Ayol Çeyrek altın aşkına! Sevgili karıcığım!

Bölüm 7: Çizgi filmin bu bölümünde 11 deyim, 1 ikileme ve 11 kalıp söz kullanılmıştır. İkileme ve atasözü kullanımına rastlanmamıştır. İşin ucundan tutmak ve mevzu koparmak gibi sık kullanılan deyimlerin yanında gaza gelmek gibi daha çok günümüzde kullanılmaya başlanmış deyimlere rastlanmıştır. Bu deyimlerin kullanımına bakarak çizgi filmin günlük kullanımlara da yer verdiğini söylemek mümkündür. Kalıp sözlerde ise günlük kullanımın dışında kullanılan herhangi bir kullanıma rastlanmamıştır.

Bölüm 8: Bu bölümde 8 deyime, 2 ikilemeye ve 4 kalıp söze rastlanmış atasözüne rastlanmamıştır. Kullanılan deyimler günlük hayatta kullandığımız deyimlerdir. İkileme ise yapılışı yönünden aynı kelimenin tekrarlanması sonucunda yapılmıştır.

Tablo 5: Dokuzuncu ve Onuncu Bölümün Söz Varlığı

Çizgi Filmin Adı	Bölüm	Söz Varlığı			
		Deyim	İkilemeler	Atasözü	Kalıp Sözler
Kral Şakir	9	Oyuna dalmak Kendini kaptırmak Kapıya bakmak Yemeğe dalmak Bitik olmak	Bay bay Temizlik memizlik Saçma sapan Buyrun buyrun Temiz temiz		Yüce Charlie aşkına! Hay aksi! Teşekkürler! Kusura bakma! Sağ olası! Yolla gelsin! Kutu kutu pense elmamı yerse Çok özür dilerim! Affet beni! Sağ olası!
	10	Ağaçtan düşer gibi olmak Uçmalı kaçmalı olmak Sakat iş yapmak Külahna anlatmak Ağaçta yetişmek	Abuk sabuk		Teşekkürler! Lütfen! Merhaba! Kusura bakmayın! Kolay gelsin Buyurun! İyiyim sağ ol! Özür dilerim! Önemli değil!

Bölüm 9: Çizgi filmin bu bölümünde 5 deyim, 5 ikileme ve 10 kalıp söze yer verilmiştir. Atasözü ve ikilemeye rastlanmamıştır. Deyimler günlük hayatta kullanılabilecek türden deyimlerdir. Kalıp sözler ise günlük hayatın dışında kullanılan bir anlam içermemektedir.

Bölüm 10: Bu bölümde 7 deyim, 1 ikileme ve 9 kalıp söz kullanılmıştır. Taksi çevirmek ve icabına bakmak deyimleri günlük hayatta sıkça kullanılan deyimlerdir aynı zamanda sağ olasin kalıp sözü de günlük hayatta sıkça kullanılmaktadır. Bu bölümde ikileme ve atasözü kullanımına rastlanmamıştır.

Tablo 6: On Birinci ve On İkinci Bölümün Söz Varlığı

Çizgi Filmin Adı	Bölüm	Söz Varlığı			
		Deyim	İkilemeler	Atasözü	Kalıp Sözler
Kral Şakir	11	Ağzından baklayı çıkarmak	Biraz biraz Allah Allah		Buyurun efendim! Pardon!
			Yavaş yavaş Boy boy		Sizi tebrik ederim! Özür dilerim! Helal olsun! Hoş geldin! Boş ver! Benden günah gitti! Bittik biz!
	12	Beynini temizlemek Zihin okumak Aklı esnek olmak	Şaka şaka Kolay kolay		Hadi görüşürüz! Kendine iyi bak! Oley! Oh kebab! Tebrikler! Teşekkürler!

Bölüm 11: Bu bölümde bir deyim 4 ikileme ve 9 adet kalıp söz kullanılmıştır. İkilemelere ve atasözlerine rastlanmamıştır. Bunun yanında farklı bir kullanıma yer verilmemiştir.

Bölüm 12: Bu bölümde üç adet deyim iki adet ikilemeye ve altı adet de kalıp söze rastlanmıştır. Atasözlerine ise rastlanmamıştır. Bunun yanında farklı bir kullanım da söz konusu değildir.

Tablo 7: On Üç ve On Dördüncü Bölümün Söz Varlığı

Çizgi Filmin Adı	Bölüm	Söz Varlığı			
		Deyim	İkilemeler	Atasözü	Kalıp Sözler
Kral Şakir	13	Kralını görmek	Havuz mavuz		Kolay gelsin!
		Arkadaş canlısı olmak	Kırdın kırdın		Teşekkürler!
		Güç gösterisi yapmak	Yavaş yavaş		İyi günler!
		Kendini bilmemek			Kusura bakmayın!
					Güle güle!
		Babaya gelmek			Sağ ol!
		Tıkılıp kalmak			Lütfen buyrun!
	14	Yardımlı dokunmak	Çok çok		Yaşasın!
		Kıskananlar çatlasın			Lütfen!
					Hoş geldiniz!
					İyi akşamlar!
					Üzgünüm!
					Ayıp oluyor!
					İnşallah!
			Müsaade eder misiniz?		

Bölüm 13: Bu bölümde altı deyim üç ikilemeye ve yedi adet de kalıp söze rastlanmıştır. Bölümde atasözlerine yer verilmemiştir. Bunun dışında farklı bir kullanıma da rastlanmamıştır.

Bölüm 14: Bu bölümde iki adet deyim bir adet ikilemeye ve sekiz adet de kalıp söze rastlanmıştır. Çizgi filmin bu bölümünde atasözlerine yer verilmemiştir. Bunun dışında farklı bir kullanıma da rastlanmamıştır.

Tablo 8: On Beşinci ve On Altıncı Bölümün Söz Varlığı

Çizgi Filmin Adı	Bölüm	Söz Varlığı			
		Deyim	İkilemeler	Atasözü	Kalıp Sözler
Kral Şakir	15	Ortadan kaldırmak	Kocaman kocaman		Sağ ol!
		Külahları değiştirmek	Yavaş yavaş		Merhaba!
			Sakin sakın		Nasılsın?
			Minnoş minnoş		İyi misin?
					Özür dilerim!
	16	Yaptığı kişiye yakışmamak	Bay bay		Merhaba! Hayırdır!
					Çok üzgünüm!
					Af edersin! Hayırdır!
					Helal olsun!
					Canını seven kaçsın!
					Çok özür dilerim! Çok teşekkür ederim!

Bölüm 15: Bu bölümde 2 adet deyim 4 adet ikilemeye ve 5 adet kalıp söze rastlanmıştır. Çizgi filmin bu bölümünde atasözlerine rastlanmamıştır. Bunun dışında farklı bir kullanıma da rastlanmamıştır.

Bölüm 16: Çizgi filmin bu bölümünde 1 adet deyim 1 adet ikilemeye ve 8 adet kalıp söze rastlanmıştır. Çizgi filmin bu bölümünde atasözlerine rastlanmamıştır. Bunun dışında farklı bir kullanıma da rastlanmamıştır.

Tablo 9: On Yedinci ve On Sekizinci Bölümün Söz Varlığı

Çizgi Filmin Adı	Bölüm	Söz Varlığı			
		Deyim	İkilemeler	Atasözü	Kalıp Sözler
Kral Şakir	17	Kendini kaybetmek			Üzgünüm!
		Değişik hallere sokmak	Normal normal		
		Ağına Kadar Dolmak	Garip garip		Teşekkürler!
		Birine bayılmak	Yavaş yavaş		Acı yok şampiyon!
		Kafayı Çalıştırmak			
		Kafası Gitmek	Saçma Sapan		
		Gerçeklik Algısı Bozulmak			
	Mantıklı gelmek	Kolay kolay			
	Kontrolü Kaybetmek				
	Ters Gitmek				
	Beyni Acımak				
	18	Gözüne girmek	Baygın baygın		Buyurun!
		Gününi Göstermek	Hop hop		Lütfen!
Gaz vermek					

Bölüm 17: Bu bölümde 11 adet deyim 5 adet ikilemeye ve 3 adet kalıp söze rastlanmıştır. Çizgi filmin bu bölümünde atasözlerine rastlanmamıştır. Bunun dışında farklı bir kullanıma da rastlanmamıştır

Bölüm 18: Çizgi filmin bu bölümünde 3 adet deyim 5 adet ikilemeye ve 2 adet kalıp söze rastlanmıştır. . Çizgi filmin bu bölümünde atasözlerine rastlanmamıştır. Bunun dışında farklı bir kullanıma da rastlanmamıştır.

Tablo 10: On Dokuzuncu ve Yirminci Bölümün Söz Varlığı

Çizgi Filmin Adı	Bölüm	Söz Varlığı			
		Deyim	İkilemeler	Atasözü	Kalıp Sözler
	19		Saçma sapan		Sevgili Mahalleli!
					Tebrik ederim!
					Sağ ol!
	20	Kafayı çıkarmak	Hadi hadi		Bana ne! Lütfen!
		Gözleri yanmak	Bağıra bağıra		Aferin!
		Ayakları kopmak	Yavaş yavaş		Ne olur!
		Bir şarkı patlatmak	Tek tek		Şu haline bak!
		Boşa konuşmak			Çanak çömlek patladı!
		Emekli Öğretmen Vuruşu Yapmak			Sen şimdi görürsün!
					Ne yalan söyleyeyim!
					Merak etme!
					Önüm arkam sağım solum sobe saklanmayan ebe!
					Oh be dünya varmış!
					Hay aksi!
					Sizi gördüğüme çok sevindim!
					Dikkat et !

Bölüm 19: Bu bölümde deyimle ikilemeye ve atasözüne rastlanmamıştır. Çizgi filmin bu bölümünde sadece 3 adet kalıp söze rastlanmıştır.

Bölüm 20: Bu bölümde 6 adet deyimle 4 adet ikilemeye ve 14 adet de kalıp söze yer verilmiştir. Çizgi filmin bu bölümünde atasözlerine yer verilmemiştir. Ayrıca farklı bir kullanım şekline de rastlanmamıştır.

Tablo 11: Yirmi Birinci ve Yirmi İkinci Bölümün Söz Varlığı

Çizgi Filmin Adı	Bölüm	Söz Varlığı			
		Deyim	İkilemeler	Atasözü	Kalıp Sözler
Kral Şakir	21		Aşağı yukarı	Kim kaybetmiş ki sen bulacaksın.	Sağ ol!
			Ayran mayran		Kolay gelsin!
			Köpüklü köpüklü		Kusura bakma!
					Merhaba!
	22	Gözü üzerinde olmak	Vah vah		Özür dilerim!
		İki yakası bir araya gelmek			
		Toz yutturmak			
		Adamı bitirmek			

Bölüm 21: Bu bölümde deyimle rastlanmamıştır. 3 adet ikilemeye ve 4 adet kalıp söze rastlanmıştır. Çizgi filmin bu bölümünde 1 adet atasözü bulunmaktadır. Bunların dışında farklı bir kullanıma rastlanmamıştır.

Bölüm 22: Çizgi filmin bu bölümünde 4 deyimle 1 adet ikilemeye ve 1 adet de kalıp söze rastlanmıştır. Bu bölümde atasözlerine rastlanmamıştır. Bunun dışında farklı bir kullanıma da rastlanmamıştır.

Tablo 12: Yirmi Üçüncü ve Yirmi Dördüncü Bölümün Söz Varlığı

Çizgi Filmin Adı	Bölüm	Söz Varlığı			
		Deyim	İkilemeler	Atasözü	Kalıp Sözler
Kral Şakir	23	Ters konuşmak	Tabii tabii		Af edersin!
		Kendine getirmek	Evet evet		Hoppala!
		Aklı başına gelmek	Hadi hadi		Ne oldu ne var!
			Hatır hutur		Eyvah!
			Tamam tamam		Aramıza hoş geldin!
	24	Canı çekmek	Yavaş yavaş		Merhaba!
		Hayatı zindan etmek	Gizemli gizemli		Kolay gelsin!
			Teker teker		Aşk olsun!
			Garip garip		Ne dersin!
					Hoş geldiniz, hoş bulduk!
					Vay canına!
					Her şey için teşekkür ederiz!
					Hoşça kalın!

Bölüm 23: Çizgi filmin bu bölümünde 3 deyim 5 ikilemeye ve 5 adet de kalıp söze rastlanmıştır. Bu bölümde atasözlerine rastlanmamıştır. Bunun dışında farklı bir kullanıma da yer verilmemiştir.

Bölüm 24: Çizgi filmin bu bölümünde iki deyim dört ikilemeye ve sekiz adet de kalıp söze rastlanmıştır. Bu bölümde atasözlerine yer verilmemiştir. Ayrıca bu bölümde farklı bir kullanıma da rastlanmamıştır.

Tablo 13: Yirmi Beşinci ve Yirmi Altıncı Bölümün Söz Varlığı

Çizgi Filmin Adı	Bölüm	Söz Varlığı				
		Deyim	İkilemeler	Atasözü	Kalıp Sözler	
Kral Şakir	25		Gel gel		Neler oluyor burada!	
					Pardon!	
					Teşekkür ederiz!	
					İyi günler!	
					Buyurun efendim!	
					Yok canım!	
	26					Aferin oğlum sana!
						Yaşasın!
		Rica Etmek	Yok yok		Hoş geliniz! Sağ ol!	
		Şansını Denemek	Güle güle		Hoş bulduk! Lütfen!	
		İntikam almak	Bay bay		Tebrikler! Kendinize İyi Bakın!	
					Hay yaşa! Hoşça kal!	
					Bravo!	
					Yaşasın!	

Bölüm 25: Çizgi filmin bu bölümünde bir ikilemeye ve sekiz adet kalıp söze rastlanmıştır. Bu bölümde deyimlere ve atasözlerine yer verilmemiştir. Ayrıca bu bölümde farklı bir kullanıma da yer verilmemiştir.

Bölüm 26: Bu bölümde 3 deyim 3 adet ikilemeye ve 10 adet de kalıp söze yer verilmiştir. Çizgi filmin bu bölümünde atasözlerine yer verilmemiştir. Ayrıca bu bölümde farklı bir kullanıma da rastlanmamıştır.

Tablo 14 : Yirmi Yedinci ve Yirmi Sekizinci Bölümün Söz Varlığı

Çizgi Filmin Adı	Bölüm	Söz Varlığı			
		Deyim	İkilemeler	Atasözü	Kalıp Sözler
Kral Şakir	27	Rahat durmak	Garip gurup		Günaydın! Hoş geldiniz!
		Mutasyona uğramak			Lütfen!
		Gurur duymak			Teşekkür ederim!
		Selfie Patlatmak			Sağ olasin!
		Ceza kesmek			Bravo! Helal olsun!
		Söz vermek			
		Uçuşa geçmek			
	Ağır olmak				
	Siniri bozulmak				
	28	Dünya Evine Girmek	Marş Marş		Pardon!
		Ayarıyla Oynamak	Bay bay		Af edersiniz!
		Uçmalı kaçmalı olmak			Bravo!
		Sağa çekmek			Lütfen!
		Balığa çıkmak			
Ortadan kaybolmak					

Bölüm 27: Çizgi filmin bu bölümünde 9 deyim, 1 ikileme ve 7 adet de kalıp söze rastlanmıştır. Bu bölümde atasözlerine yer verilmemiştir. Ayrıca bu bölümde farklı bir kullanıma da rastlanmamıştır.

Bölüm 28: Çizgi filmin bu bölümünde 6 adet deyim, 1 adet ikilemeye ve 3 adet kalıp söze yer verilmiştir. Bu bölümde atasözlerine yer verilmemekle birlikte farklı kullanımlara da rastlanmamıştır.

Tablo 15: Yirmi Dokuz ve Otuzuncu Bölümün Söz Varlığı

Çizgi Filmin Adı	Bölüm	Söz Varlığı				
		Deyim	İkilemeler	Atasözü	Kalıp Sözler	
Kral Şakir	29	İki ayağı bir pabuca girmek	Bay bay		Sağ ol!	
		Külâhına anlatmak			Pardon!	
		Meydan okumak			Buyurun!	
					Lütfen!	
	30			Dikkat dikkat		Teşekkürler!
				Değişik değişik		Sağ olun!
				Doğru düzgün		Elinize ayağımıza sağlık!
						Lütfen!
						Pardon!
						Buyurun Efendim!

Bölüm 29: Çizgi filmin bu bölümünde 3 adet deyim, 1 adet ikilemeye ve 4 adet de kalıp söze rastlanmıştır. Bu bölümde ikilemelere ve atasözlerine yer verilmemiştir. Ayrıca bölümde farklı bir kullanıma da yer verilmemiştir.

Bölüm 30: Çizgi filmin bu bölümünde 3 ikilemeye ve 6 adet kalıp söze yer verilmiştir. Bu bölümde deyimlere ve atasözlerine yer verilmemiştir. Ayrıca bu bölümde farklı bir kullanıma da rastlanmamıştır.

Kral Şakir Cartoon Network kanalında yayınlanmış ve yayınlanmaya devam etmekte olan bir çizgi filmidir. İzlenme oranları bu çizgi filmi Türkiye’de en çok izlenen çizgi filmler arasında olduğunu göstermektedir.

Çizgi filme genel olarak bakıldığında çocuklar için yapılmış bir film animasyon olarak görülmektedir fakat söz varlığı açısından bakıldığında belli bir yaş grubunun üzerine de hitap ettiği görülmektedir. Bulgulardan anlaşıldığı üzere standart ve bilinen söz varlığı öğelerinin kullanılmasının yanında, çizgi filmde aynı zamanda standardın dışında da deyimlerin kullanıldığı görülmektedir. Aynı zamanda çizgi filmde günümüzde kullanılmaya başlanan ve dilimize girmiş olan bazı söz varlığı öğelerinin de kullanıldığı görülmektedir. Bu tarz kullanımlar ayrı bir başlık altında gösterilecektir.

Bunun dışında sözcüklerin kelime sıklıklarına da bakılmış ve kelime sıklıklarının sayısının daha çok kalıp sözlerde olduğu görülmüştür.

Sıklıklarla İlgili Bulgular

Çizgi filmde elde edilen sonuçlara göre sıklık tablosu yukarıya görünmektedir. Bu tabloyla ilgili bölümlere yönelik yorumlar aşağıda verilmiştir.

1. Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurların sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden tekrar edilen bir veriye rastlanmamıştır. Bu bölümde 16 söz varlığı unsuruna rastlanmıştır. Bu da yaklaşık olarak her bir dakikada bir, bir söz varlığı ögesi kullanıldığı anlamına gelmektedir. Kral Şakir çizgi filminde görüldüğü gibi söz varlığı unsurlarının kullanım sıklığı iyi bir seviyededir denilebilir.

2. Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurların sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden tekrar edilen birkaç veri olduğu görülmektedir. Bu bölümde 23 söz varlığı ögesine rastlanmıştır. Bunlardan “evet evet” ikilemesi 2 kez “pardon” kalıp sözü 2 kez ve “bana yardım et” kalıp sözünün ise dört kez kullanıldığı görülmektedir. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 1.3 söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. Burada da görüldüğü üzere çizgi filmin söz varlığı yansıtma açısından iyi bir seviyede denilebilir.

3. Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden yine birkaç ögenin tekrar edildiği görülmektedir. Bu bölümde 14 farklı söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “hadi hadi” ve “hop hop” ikilemeleri 2 kez “üzgünüm” kalıp sözü de iki kez kullanılmıştır. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 1 söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. Dakikada bir söz varlığı ögesinin bulunması çocuğun her dakika bir bir söz varlığı duyması verilen söz varlığı ögelerinin öğrenilmesinde faydalı olabilir.

4. Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden birkaç ögenin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 16 söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “oy oy” ikilemesi ve “tabi ki de” kalıp sözü 2 kez kullanılmıştır. Bu verilere bakıldığında yine bu bölüm için de dakikada yaklaşık 1 söz varlığı kullanıldığı görülmüştür. Her bir dakikada başka bir söz varlığı ögesinin bulunması ve aynı söz varlıklarının tekrarlanmaması da izleyen çocuğun daha fazla söz varlığı öğrenmesini sağlayabilir.

5. Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden hiçbirinin tekrar etmediği görülmektedir. Bu bölümde 11 adet söz varlığı unsuruna rastlanmıştır. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada 0.8 söz varlığı ögesi kullanıldığı görülmektedir. Bu bölüme bakıldığında biraz daha düşük bir seviyede tekrarlama görülmektedir.

6. Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden hiçbirinin tekrar etmediği görülmektedir. Bu bölümde 16 söz varlığı unsuruna rastlanmıştır. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 1 söz varlığı ögesi kullanıldığı görülmektedir. Söz varlığı ögelerinin tekrar etmemesi ve mümkünse her bölümde ayrı bir söz varlığının olması çeşitliliği sağlamakta faydalı olacaktır.

7. Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden bir tanesinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 21 söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bu ögelerden “lütfen” kalıp sözünün 2 kez kullanıldığı görülmektedir. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 1.3 söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu bölümde diğer bölümlere kıyasla söz varlığı sıklığının biraz daha arttığı görülmektedir.

8. Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden bir tanesinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 14 söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “gizem çözmek” deyimini 2 kez kullanılmıştır. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık bir söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. Çocukların söz varlığı ögelerini her dakikada bir duyması bu bölümde de işlevselliğini koruyabilir.

9. Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden bir tanesinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 15 söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “lütfen” kalıp sözü 2 kez kullanılmıştır. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık bir söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuçlara bakılarak her bir dakikada bir söz varlığı ögesinin bulunması ne çok fazla söz varlığına boğarak geçildiğini ne de hiç kullanmadan geçildiğini bize göstermektedir.

10.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden birkaç tanesinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 17 söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “lütfen”, “buyrun” ve “iyiyim sağol” kalıp sözleri iki defa kullanılmıştır. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 1.1 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu bölümde de söz varlığı ögelerinin kullanım sıklığının diğer bölümlere göre arttığı görülmektedir.

11.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden hiçbirinin tekrar etmediği görülmektedir. Bu bölümde 13 söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 0.9 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu bölümde diğer bölümlere göre kullanım biraz düşmüştür.

12.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden birinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 11 söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “lütfen” kalıp sözü iki kez kullanılmıştır. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 0.9 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu bölümde bir öncekiyle aynı seviyede söz varlığı ögesi kullanılmıştır.

13.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden birinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 15 söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “teşekkürler” kalıp sözünün 2 kez kullanıldığı görülmektedir. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 1 adet söz varlığı ögesi kullanıldığı görülmektedir. Bu bölümde söz varlığı unsurlarının diğer bölümlere bakıldığında ortalama denilebilecek zaman oranı olan bir dakika civarında olduğu görülmektedir.

14.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden birinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 11 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “lütfen” kalıp sözünün 2 kez tekrar ettiği görülmektedir. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 0.8 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu bölümde söz varlığı unsurlarının sıklığı diğer bölümlere göre düşük kalmıştır.

15.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden hiçbirinin tekrar etmediği görülmektedir. Bu bölümde 11 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 0.8 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu bölümde de sıklık miktarı bir önceki bölümle aynıdır ve düşüktür.

16.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden üç tanesinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 11 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “merhaba” kalıp sözünün 5 kez tekrar ettiği, “bay bay” ve “yaptığı yakışmamak” kalıp sözlerinin 2 kez tekrar ettiği görülmektedir. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 0.8 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu bölümde de sıklık miktarı bira düşüktür ve aynı zamanda tekrarlar fazla olduğu için de çeşitlilik azalmıştır.

17.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden hiçbirinin tekrar etmediği görülmektedir. Bu bölümde 18 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 1,2 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu bölüm diğer bölümlere göre daha iyi bir tekrar oranı içermektedir. Ayrıca diğer bölümlere bakıldığında aynı söz varlığının tekrarı olmadığı için kullanılan söz varlığı çeşitliliği de fazladır denilebilir.

18.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden hiçbirinin tekrar etmediği görülmektedir. Bu bölümde 7 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 0,5 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. Söz varlığı sıklığının en düşük olduğu bölümlerden bir tanesi bu bölümdür.

19.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden iki tanesinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 5 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “sağol” kalıp sözünün 2 kez tekrar ettiği, “lütfen” kalıp sözünün 3 kez tekrar ettiği görülmektedir. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 0,33 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu incelenen bölümlerin geneline bakılırsa çok düşük bir seviyedir.

20.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden hiçbirinin tekrar etmediği görülmektedir. Bu bölümde 22 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 1,46 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. En düşük söz varlığı ögesinin kullanıldığı bölümden sonra gelen bu bölümde en yüksek seviyede söz varlığı unsurlarının sıklığına rastlanmaktadır.

21.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden bir tanesinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 8 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “sağol” kalıp sözünün 2 kez tekrar ettiği görülmektedir. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 0,57 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir.

22.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden hiçbirinin tekrar etmediği görülmektedir. Bu bölümde 4 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 0,26 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu da çok düşük bir seviyede kullanımdır.

23.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden hiçbirinin tekrar etmediği görülmektedir. Bu bölümde 12 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 0,83 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir.

24.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden hiçbirinin tekrar etmediği görülmektedir. Bu bölümde 14 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 0,93 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir.

25.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden bir tanesinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 9 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “iyi günler” kalıp sözünün 2 kez tekrar ettiği görülmektedir. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 1.11 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir.

26.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden üç tanesinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 15 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “hoş bulduk” ve “bravo” kalıp sözünün 2 kez, “güle güle” kalıp sözünün 3 kez tekrar ettiği görülmektedir. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 0.66 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir.

27.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden iki tanesinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 17 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “hoş geldiniz” kalıp sözünün 2 kez, “bravo” kalıp sözünün 5 kez tekrar ettiği görülmektedir. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 0.58 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir.

28.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden bir tanesinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 12 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “lütfen” kalıp sözünün 3 kez tekrar ettiği görülmektedir. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 0.83 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir.

29.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden üç tanesinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 8 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “bay bay” ve “buyrun” kalıp sözünün 2 kez, “pardon” kalıp sözünün 3 kez tekrar ettiği görülmektedir. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 1.25 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir.

30.Bölüm

Bu bölümde kullanılan söz varlığı unsurlarının sıklık durumuna bakıldığında elde edilen verilerden bir tanesinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu bölümde 9 adet söz varlığı ögesi kullanılmıştır. Bunlardan “pardon” kalıp sözünün 2 kez tekrar ettiği görülmektedir. Bu verilere bakıldığında bu bölüm için dakikada yaklaşık 1.11 adet söz varlığı ögesinin kullanıldığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır

A- “Kral Şakir adlı çizgi filmde atasözlerine yer verilmiş midir?” alt problemi çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlara göre izlenen çizgi filmlerde bir adet atasözüne rastlanmıştır. Ayan ve Baş (2015)’in çalışmasında 3 farklı atasözünün kullanıldığı görülmüştür. Topçuoğlu ve Bursalı (2015) kendi araştırmalarında 5 adet çizgi filmi incelemişler ve inceledikleri çizgi filmlerin bölümlerinin toplamında 5 adet atasözüne ulaşmışlardır. Diğer bir araştırmaya bakılacak olursa Samuk (2018) doktora tezinde Pepe adlı çizgi filmi incelemiştir. Samuk da kendi incelemesinde sadece bir adet atasözüne rastlamıştır. Temizkan & Atasoy (2016) da kendi çalışmalarında toplam 8 adet çizgi film incelemişler ve inceledikleri çizgi filmlerin toplamında 3 adet atasözüne rastlamışlardır. Buna göre Kral Şakir’de atasözü kullanımının az olduğu düşünülmektedir. Görüldüğü üzere çocukların en çok izlediği görsel türlerden biri olan çizgi filmlerde, özellikle Türk yapımı bazı çizgi filmlerde atasözlerine rastlanmasına rağmen Kral Şakir’de sadece bir veriye rastlanmıştır. Buradan bir genellemeye varılacak olursa atasözleri çizgi filmlerde çok fazla kullanılmamaktadır. Oysa öğrenci bir kelimeyle ne kadar sık karşılaşır o kelimeyi, uzun süreli belleğe geçirmesi ve aktif kullanarak kelime hazinesine katması kolaylaşır (Göçer, 2007). Bu manada çizgi filmlerde atasözlerinin kullanılması ve tekrar edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Çizgi filmlerde izleyici kitlesi de göz önüne alındığında izleyenlerin kelime dağarcığına yeni kelimeler katmak ve kişilerin günlük hayatında uygun yerlerde atasözlerini kullanmalarını sağlamak amacıyla bu tür yayınlarda atasözü kullanımının artırılması iyi olabilir.

B- “Kral Şakir adlı çizgi filmde deyimlere yer verilmiş midir?” alt problemi çerçevesinde elde edilen bulgulara göre incelememizin konusu olan Kral Şakir adlı çizgi filmin ilk 30 bölümünde 113 adet deyim rastlanmıştır.

Samuk (2018) kendi çalışmasında yaklaşık olarak bu sayılarda veriye ulaşmıştır. Topçuoğlu ve Bursalı kendi çalışmalarında beş adet çizgi film incelemişler, inceledikleri bu çizgi filmlerin bölümlerinin toplamında 132 adet deyim rastlamışlardır. Temizkan ve Atasoy (2016) da kendi çalışmalarında sekiz adet çizgi filmi incelemişler, inceledikleri bölümlerin toplamında 176’sı farklı olmak üzere toplamda 262 deyim rastlamışlardır. Ayan ve Baş (2015) çalışmalarında 10 çizgi film içinde yaklaşık 424 deyim rastlamışlardır. Bu manada bakıldığında incelenen Kral Şakir adlı çizgi filmde bulunan 113 adet deyim sayısı olarak diğer çalışmalardaki deyimlere oranla fazladır. “TV, radyo, İnternet vb. kitle iletişim kanalında, çocukların gözlerine ve kulaklarına hitap eden masal, hikâye başta olmak üzere farklı tahkiyeli türler, bunların yanında ezgili ya da ezgisiz şiirler, muhtelif çocuk şarkıları, sahne oyunlarının güzel diyaloglarına gizlenmiş çeşitli ana dil unsurları ve daha nice söz öbeği, doğal ya da yapay çocuk edebiyatı ürünlerinin ya kendisi olmakta ya da onlara paralel bir yol alarak çocuğun gelişimine katkı sağlamaktadır” (Baş, 2010). Bu manada deyimlerin bu çizgi filmde kullanılması aynı zamanda çocukların gelişimine de katkı sağlamaktadır. Kral Şakir bu anlamda çocukların gelişimine katkı sağlayabilecek bir çizgi film olarak öne çıkmaktadır.

C- “Kral Şakir adlı çizgi filmde ikilemelere yer verilmiş midir?” alt problemi çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlara göre Kral Şakir adlı çizgi filmde 74 adet ikilemeye rastlanmıştır.

Samuk (2018) kendi çalışmasında on adet çizgi filmde 285 adet ikilemeye rastlamıştır. Aynı çalışmada her bir çizgi filmin kendi örneklem sayısı baz alınmıştır. Kral Şakir ile ilgili yapılan bu çalışmanın örnekleme göre çıkan sonuç ise yine diğer çizgi filmlerde karşılaşılan ikileme sayısına oranla biraz daha fazladır. Ayan ve Baş (2015) da kendi çalışmalarında 72 adet ikilemeye rastlamışlardır. Yine Ayan ve Baş’ın çalışmaları birden fazla çizgi filmi içermektedir. Bu manada baktığımızda Kral Şakir’de kullanılan ikilemelerin sayısı diğer çizgi filmlerle karşılaştırıldığında sayıca daha fazla olduğu görülmüştür. Topçuoğlu ve Bursalı (2015) kendi çalışmalarında beş adet çizgi film incelemişler, inceledikleri bu çizgi filmlerin bölümlerinin toplamında 25 ikilemeye rastlamışlardır. Temizkan ve Atasoy (2016) da kendi çalışmalarında sekiz adet çizgi filmi incelemişler, inceledikleri bölümlerin toplamında 31 adet ikilemeye rastlamışlardır. Kral Şakir’de bulunan 74 adet ikileme, örneklemin büyüklüğüne göre ve diğer çalışmalardaki bulgulara göre ortalama bir sayı olarak düşünülebilir. “Sözlü ve yazılı iletişimde özellikle

anlama ve anlatma temel dil becerilerinden olan okuma ve yazmayı, hatta dinleme ve konuşma alt dil becerilerini de etkileyen faktörler arasında kelime hazinesinin önemli bir yeri vardır. Anlama ve anlatma temel dil becerilerinin etkin kullanımı kelime hazinesine bağlıdır” (Karatay, 2007). Doğal olarak bu çizgi filmde de ikilemelerin kullanımı kelime hazinesine katkıda bulunacak bu da temel dil becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır.

D- “Kral Şakir adlı çizgi filmde kalıp sözlere yer verilmiş midir?” alt problemi çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlara göre Kral Şakir adlı çizgi filmde 199 adet kalıp söze yer verildiği görülmüştür. Ayan ve Baş (2015)’ın çalışmasında bu sayı 205 ve Samuk (2018)’un çalışmasında 1580 adettir. Samuk’un çalışmasındaki verilere oranla Kral Şakir’deki kalıp söz sayısı azdır. Fakat Samuk çalışmasında birden fazla çizgi filmi incelemiştir. Temizkan ve Atasoy (2016) da kendi çalışmalarında sekiz adet çizgi filmi incelemişler, inceledikleri bölümlerin toplamında 985 adet kalıp söze rastlamışlardır. Görüldüğü üzere bu çalışmada da Kral Şakir’e oranla daha fazla kalıp söz bulunuyor gibi görünüyorsa da bulunan sayı sekize bölündüğünde Kral Şakir’deki sayının fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Topçuoğlu ve Bursalı (2015) kendi çalışmalarında beş adet çizgi film incelemişler, inceledikleri bu çizgi filmlerin bölümlerinin toplamında 431 kalıp söze rastlamışlardır. Bu çalışmaya göre ise Kral Şakir’de bulunan kalıp söz sayısı yaklaşık yüzde doksan fazladır. Bu çalışmalar yine söylemek gerekirse birden fazla çizgi filmin söz varlığını içermektedir. Bu da Kral Şakir’in çocukların söz varlığına katkıda bulunabileceği ve onların söz varlığını geliştirebileceği anlamına gelecektir. Doğal olarak Kral Şakir adlı çizgi filmin çocuklara izletilmesi çocukların söz varlığına katkı sağlayabileceği için bunun kişilere önerilmesi doğru olacaktır.

E- “Kral Şakir adlı çizgi filmde Türkçe’nin Söz Varlığı unsurlarının kullanım sıklığı nedir?” alt problemi çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlara göre aşağıdaki gibi görülmektedir.

Kral Şakir adlı çizgi filmde 113 deyim, 1 atasözü, 74 ikileme ve 199 kalıp söz olmak üzere toplamda 387 söz varlığı unsuruna rastlanmıştır. Topçuoğlu Ünal ve Bursalı (2015) kendi çalışmalarında şu verilere rastlamışlardır: Araştırma kapsamında izlenen çizgi dizilerde toplam 604 yabancı sözcük, 280 terim, 58 argo ifadesi, 132 deyim, 2 atasözü, 23 ikileme, 1 kalıplaşmış söz, 431 kalıp (ilişki) söz, 28 çeviri söz olmak üzere toplam 1564 adet söz varlığı unsuru incelenmiştir. Yurt ve Aktaş (2017) kendi çalışmalarında deyim, atasözü ve kalıp sözler kategorilerinde toplamda 208 söz varlığı unsuruna rastlamıştır. Kral Şakir’de rastlanılan söz varlığı sıklığı bu çalışmaya göre daha fazladır. Topçuoğlu ve Bursalı (2015) yine başka bir çalışmada inceledikleri çizgi filmler kapsamında 139 adet deyim, 1 Adet atasözüne, 25 adet de ikilemeye rastlamıştır. Kral Şakir’de bazı söz varlıklarının sıklıkları düşük olsa da toplamda bakıldığında daha fazladır. Yine çalışmalarında Topçuoğlu ve Bursalı (2015) 466 adet kalıp söze rastlamıştır. Bu çalışmalarında Bursalı ve Topçuoğlu sadece kalıp sözleri incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları Kral Şakir’de bulunan toplam söz varlığından da fazladır. Temizkan ve Atasoy (2016) kendi çalışmasında iki farklı kanalda yayınlanan çizgi filmleri incelemiş ve bu kanallarda yayınlanan çizgi filmlerin söz varlığı açısından bir karşılaştırmasını yapmıştır. Yaptığı çalışmada toplamda çizgi filmlerde 262 adet deyim, 2 adet atasözüne, 31 adet ikilemeye ve 1318 kalıp söze rastlamıştır. Bu çalışmanın da sıklık oranı Kral Şakir’e göre yüksektir. Ayan ve Baş (2015) yaptıkları çalışmada 424 deyim, 4 atasözüne, 72 ikilemeye ve 205 adet kalıp söze rastlamışlardır. Bu çalışma Kral Şakir’in sıklık sayısının üzerinde bir çalışmadır. Samuk (2018) da kendi çalışmasında incelediği çizgi filmlerde 1301 deyim, 26 atasözüne, 285 ikilemeye ve 1580 kalıp söze rastlamıştır. Kral Şakir’in sıklık oranlarına bakıldığında bu çalışma da Kral Şakir’in sıklık oranlarının üzerindedir. Kral Şakir de bu sayı deyimler için 113, atasözleri için 1, ikilemeler için 74 ve kalıp sözler için 199 adettir. Diğer çalışmalara bakıldığında çalışmaların çoğunda birden fazla çizgi filmin incelendiği görülmüştür. Bu çalışma sadece bir adet çizgi filmi içermektedir. Bu anlamda bakıldığında çizgi filmlerdeki söz varlığı sayısının bizim çalışmamızda daha fazla olduğu görülmektedir. Bu manada Kral Şakir adlı çizgi filmde söz varlığı unsurlarının daha fazla kullanıldığı yorumu yapılabilmektedir.

Kral Şakir’e bakıldığında genel olarak bu çizgi filmde söz varlığının dışında Türk gelenek ve göreneklerinin de yansıtıldığını görmekteyiz. Söz varlığı kapsamında incelendiğinde ise günlük hayatta kullanılan söz varlığı öğelerini de içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla böyle bir çizgi filmin izlenmesinin çocukların gelenek ve görenekleri TV ekranlarında görmesinin faydalı olacağı ve Türkçe öğretimi açısından da yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Bu çalışma Kral Şakir adlı çizgi filmin ilk 30 bölümüyle sınırlıdır. Dolayısıyla diğer bölümler söz varlığı açısından araştırmacılar tarafından incelenebilir.

- ✓ Bu çalışmada söz varlığı öğelerinden bazıları ele alınmamıştır. Ele alınmayan söz varlığı öğeleri Kral Şakir açısından incelenebilir.
- ✓ Bu çalışmada kullanılan söz varlığı öğelerinin sayısı öğelere göre tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sayılardan yola çıkılarak söz varlığı unsurlarının çocuklar üzerindeki etkisinin diğer çizgi filmlerle karşılaştırılacağı bir alan çalışması yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2000). *Türkçenin Sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.

- Aksan, D. (2003b). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim) (Cilt 3)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2005a). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2005b). *Türkçenin Gücü*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Aksan, Y. (1999). Söylem İlkelerinin Oluşumunda Türkçe Sözdiziminin Yönelimleri. *XII. Dilbilim Kurultayı 14-16 Mayıs 1998 Bildirileri*. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Ayan, S., & Baş, B. (2015). Çizgi Filmlerdeki Söz Varlığıyla İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*(3(4)), 84-89.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of Social Research*. New York: Free Press.
- Baş, B. (2010). Söz Varlığının Oluşumu ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Tübar*, 137-159.
- Beyret, T. N., & Batur, Z. (2013). Kelime Öğretiminde Çizgi Filmin Yeri: Pepee. *Yeni Türkiye Türkçe Özel Sayısı*, 1297-1304.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Londra: The Mit Press.
- Göçer, A. (2007). Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Eğitimindeki Yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 23/7*.
- Gürel, Z., Temizyürek, F., & Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.
- Hatiboğlu, V. (1981). *Türk Dilinde İkileme*. Ankara: TDK Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karpuz, H. Ö. (2006). Anadili Bilinci Sorunu. H. Ö. Karpuz içinde, *Türkçenin Çağdaş Sorunları* (s. 175-188). İstanbul: Divan Yayınevi.
- Kaya, T. (2014). Tematik Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerde Yerel ve Küresel İzler. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 63-78.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research Second Edition*. USA: Sage Publications.
- Metin, M. (2013). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1984). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- Neuman, W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Essex: Pearson.
- Samuk, O. (2018). Doktora Tezi. *Çizgi Filmlerin Söz Varlığı Üzerine Bir İnceleme*. İstanbul Üniversitesi.
- Şuataman, Ö. (2013). Ana Dili Kullanımına Verilen Önem: Basın Yayında Türk Dili. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(2), 407-416.
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2016). Söz Varlığı Gelişimi Açısından Çizgi Filmler Üzerine Bir Değerlendirme (TRT Çocuk ve Minika Çocuk Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*(210), 577-599.
- Temizyürek, F., & Acar, Ü. (2014). Çizgi Filmlerdeki Subliminal Mesajların Çocuklar Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(3), 25-39.
- Toklu, O. (1995). Türkçe ve Almandaca Kalıp Sözler. *DTFC Batı Dilleri ve Edebiyatları Araştırma Enstitüsü Dergisi*, 3, 113-140.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Bursalı, H. (2015). Çizgi Dizilerde Kalıp(İlişki) Söz Öğretimi: Cille Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*(3 (129)), 69-83.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Bursalı, H. (2015). Çizgi Dizilerin Beşinci ve Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığına Katkısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(12 (29)), 60-74.
- Uzuner Yurt, S., & Aktaş, E. (2017). Dilin İşlevleri ve Söz Varlığı Açısından Pepee. *International Journal of Eurasia Social Science*, 333-345.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Çizgi Filmlerin Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Çok Boyutlu Bir Değerlendirme. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 70-84.
- Yıldız, C. (2003). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

İklim Krizi Karşısında İnfomal Eğitimin Önemi

The Importance Of Informal Education Against The Climate Crisis

ÖZET

Bu çalışmada günümüz önemli problemlerinden biri olan iklim krizi karşısında infomal eğitimin önemi üzerinde durulmuştur. Günümüzde etkileri her geçen gün artmakta olan doğa olaylarına maruz kalan çevrelerde bu tür etkenlere karşı daha fazla duyarlılığın sergilendiğini söylemek mümkündür. İklim değişikliği, sosyal, ekonomik, psikolojik, sosyolojik ve coğrafi açıdan hayatın birçok alanını doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Etkileri her geçen gün artmakta olan bu küresel kriz karşısında gerekli önlemlerin alınmaması, beraberinde yeni problemler doğurmaktadır. Bu küresel tehdidi sağlıklı bir şekilde yönetmeye yönelik birtakım çalışmalar gerekmektedir. Problemin çözümüne ilişkin yaratıcı fikir ve uygulamalara ilaveten problemin çıkışına neden olan etmenlerin saptanması ve bunların tespit edilip ortadan kaldırılması problemin çözümüne ilişkin alınabilecek en önemli unsurlardan biridir. Bu durumu sağlamanın en verimli yolu da öncelikli olarak bilinçli bir toplumun oluşturulmasını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda planlanabilecek eğitimin iklim değişikliği sorununa katkı sunması oldukça önemli olacaktır. Farklı disiplinlerde ortak bir amaçta birleşecek olan bu eğitimin, iklim değişikliği konusunun derinlemesine anlaşılarak ele alınmasının yanı sıra bu bilgilerin günlük yaşama entegre edilmesini sağlamak nihai hedeflerden biri olacaktır. İnfomal eğitim aracılığıyla gerçekleştirilen bu hedef, günümüzde yaşanmakta olan iklim değişikliği kaynaklı sorunlar ve gelecekte olası tehditler karşısında bilinçli, hazır ve dayanıklı bir toplumun oluşmasını sağlayacaktır. Bu çalışma ile infomal eğitimin bugün ve uzun süreli bir gelecek için iklim değişikliği sorunu karşısındaki önemi ve gerekliliğine vurgu yapılmıştır

Anahtar Kelimeler: Eğitim, infomal eğitim, iklim, iklim krizi

ABSTRACT

In this study, the importance of informal education in the face of the climate crisis, which is one of the most important problems of today, is emphasized. Today, it is possible to say that more sensitivity to such factors is exhibited in environments that are exposed to natural events, the effects of which are increasing day by day. Climate change directly and indirectly affects many areas of life in terms of social, economic, psychological, sociological, and geographical aspects. Failure to take necessary measures in the face of this global crisis, whose effects are increasing day by day, creates new problems. Some studies are needed to manage this global threat in a healthy way. In addition to creative ideas and practices regarding the solution of the problem, identifying the factors that cause the problem and identifying and eliminating them is one of the most important elements that can be taken for the solution of the problem. The most efficient way to achieve this situation is primarily to ensure the creation of a conscious society. It will be very important that the education that can be planned for this purpose contributes to the problem of climate change. One of the ultimate goals of this training, which will unite different disciplines for a common purpose, is to provide a deep understanding and address the issue of climate change, as well as integrate this information into daily life. This goal, realized through informal education, will ensure the formation of a conscious, ready, and resilient society in the face of current climate change-related problems and possible threats in the future. With this study, the importance and necessity of informal education against the problem of climate change for today and the long term have been emphasized.

Keywords: Education, Informal education, Climate, Climate crisis

GİRİŞ

İklim değişimi, günümüzde etkileri ciddi bir şekilde başlayan ve gelecekte birçok doğal afet olasılığını etkileyecek önemli bir problemdir. Her geçen gün daha da artan doğal afetler karşısında dünyanın bu değişime hazır hale gelmesi gerekmektedir. Uzun vadeli sürecek olan bu olumsuzlukların yaşamın bir parçası haline gelmesi dünya genelinde oldukça büyük göç akınlarının sebebi olacaktır. Günümüzde baş gösteren ve gelecekte ciddi olası felaketler karşısında ülkelerin alacakları kararlarda iklim değişikliğini hesaba katarak gerekli imar yasaları ve çıkabilecek felaketler karşısında gerekli mali bütçelerin hazır halde tutulması son derece önemlidir (Acevedo & Novta, 2017).

İklim değişikliği problemi, insanların, kurumların, devletlerin yeterince üzerine düşmedikleri ancak neredeyse tüm dünyayı kapsayan çok ciddi ve büyük bir krizdir. Tüm devletlerin yeterli özen ve sorumluluk göstermedikleri bu problem her geçen gün etkileri çok daha fazla olabilen ve geleceği ciddi anlamda tehdit eden küresel bir krizdir.

İklim değişikliği kapsamında sağlanan eğitimlerin yalnızca sınıflar içerisinde görülen teorik dersler olmamasına dikkat çekilmesi gerekmektedir. Burada infomal eğitim önemli bir etkiye sahiptir. İnfomal eğitim aracılığı ile sürdürülebilir eğitimin sınıf ortamlarının dışına çıkarılarak toplumun içine taşınması oldukça etkili olacaktır (Course,

Sükrü Uyar¹ 

How to Cite This Article

Uyar, Ş. (2023). "İklim Krizi Karşısında İnfomal Eğitimin Önemi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:49; pp:2712-2717. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.69900>

Arrival: 08 April 2023
Published: 31 May 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹Öğretmen, MEB, Malatya, Türkiye

2014). Topluları, iklim krizi kaynaklı riskleri önlemeye ve yönetmeye hazırlamak için eğitimin önemi büyüktür. Bireylerin iklim krizi karşısında bilinçli şekilde hareket edebilmesi için onlara gerekli eğitimlerin verilmesi son derece gereklidir. Burada gerekli kurum ve okullara büyük görevler düşmektedir (Hulshof, 2019).

İklim değişikliği konusunda doğal ortamlarda sağlanan eğitimlerin, kaliteli çevresel eğitimlere sunacağı katkı, bu bilginin yaşama entegre edilmesinde önemli rol oynayacaktır. Bu eğitimler, öğrencilerin/bireylerin, yaşanabilecek olası felaketler karşısında zorluklarla başa çıkmak için gerekli bilgi, beceri ve adaptasyon sürecine donanımlı hale getirilmesine büyük katkı sağlayacaktır (Bangay & Blum, 2010).



Görsel 1 : Okul müfredatı iklim değişikliğine değindiğine dair temsili resim
Kaynak : (Onultalia, 2021).

Küresel iklim krizi günümüzde tüm insanlığı tehdit etmesine rağmen insanların bu konuya olan duyarlılığı oldukça düşük seviyelerdedir. Yakın tarihlerde UNESCO, COP26 eş başkanları Birleşik Krallık ve İtalya ile Glasgow'da düzenlenen çevre ve eğitim bakanlarının ilk ortak toplantısı öncesinde, eğitim sistemlerinin şu anda iklim krizinin ciddiyetinin ele alınmadığı konusunda uyarılarda bulunulmuştur. UNESCO Genel Direktörü Audrey Azoulay, iklim krizinin artık sadece uzak bir geleceğin tehdidi olmadığını, küresel bir gerçeklik olduğunu ifade etmektedir. Bu küresel gerçeklik karşısında eğitimin önemine dikkat çeken Audrey Azoulay, eğitim olmadan çözüm olamayacağını savunmaktadır. Her öğrenci ve bireyin iklim değişikliğini anlaması ve çözümün bir parçası olma yetkisine sahip olması ve her öğretmene bu konuda öğretmesi için bilgi verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Devletlerin bunun için gerekli düzenlemeleri yapması ve harekete geçmesi gerektiğini vurgulamıştır.

İklim değişikliği konusunda eğitimin önemine değinen bir diğer isim de İtalya Eğitim Bakanı Patrizio Bianchi olmuştur. Bianchi, "sürdürülebilirlik kavramının ötesine geçmek ve okulu ve tüm gezegeni yeniden oluşturmak için iklim ve sürdürülebilirlik eğitimi müfredata yerleştirilmelidir" ifadelerinde bulunmuştur. Konferansta; 100 ülkeden alınan yeni UNESCO verilerine göre dünyadaki ulusal eğitim müfredatlarının yalnızca %53'ünün iklim değişikliğine herhangi bir atıfta bulunduğunu ve bu konunun neredeyse ciddiye alınmadığı sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. Bu veriler ışığında konferans sonucunda 'Yarın için Birlikte: Eğitim ve İklim Eylemi' etkinliğini düzenlemeye karar verilmiştir (Onultalia, 2021).



Görsel 2 : Kenya'da kuraklıkta çocukların yaşadığı bir anın resmi
Kaynak : (Earle, 2021).

Fotoğraf : Courtesy of Vlad Karavaev / Shutterstock

İklim değişikliği, toplumun her kesimini etkilemekle birlikte özellikle çocuklar gibi savunmasız kitlenin daha fazla maruz kaldığı hayati bir sorundur. Özellikle gelişmemiş ülkelerde çok daha yıkıcı olmaktadır. Mevcut sorunlara eklenen bu iklim krizi problemleri o coğrafyalarda yaşayan insanlar için her geçen gün daha zorlu hale gelmektedir. Görselde (Görsel 2) yer alan fotoğraf karesi 2013 yılında Kenya’da yaşanan yıkıcı bir kuraklık sonrası çocukların yaşadığı bir anın görüntüsüdür.

İklim değişikliğine bağlı gerçekleşen yeni göçler beraberinde yeni sorunların çıkmasına sebep olmaktadır. Ülke genelindeki çiftçilerin topraklarını terk etmek zorunda kalıp büyük şehirlere göç etmeye başlamaları bunun en iyi örneklerinden biridir. Uluslararası Göç Örgütü (IOM)’a göre iklim değişikliği problemlerinin yaşandığı bölgelerde %84’ü kurak veya yarı kurak olan bölgelerde bu göçlerin hızla arttığı kaydedilmiştir (Earle, 2021).

Tarih boyunca çoğu kez toplumsal olayların sebepleri arasında eğitim eksikliği ve buna bağlı olarak sorunların başka yeni sorunlara sebebiyet verdiği görülmüştür. Günümüzün önemli sorunlarından biri olan iklim değişikliği sorunu da bunlara örnek olacak güncel ve uzun süre de bu güncelliğini koruyacak bir sorun olarak yaşamın bir parçası olacağı aşikârdır. Her gün dünyanın farklı coğrafyalarında yaşanmakta olan sel, heyelan, kasırga, yangın, hortum gibi doğal afetlerin tek nedeni sadece doğal sebepler değildir. Bu doğal sebepleri tetikleyen yapay sebeplerin göz ardı edilmesi, iklim krizinin büyümesine neden olan en büyük problemlerden biri olduğunu söylemek doğru olacaktır (Wamsler, Brink, & Rantala, 2012).



Görsel 3 : Nurun Nahar’ın iki çocuğuyla birlikte 2019’da Bangladeş’teki evini sel baskınında kaybetmesi

Kaynak : (Women, 2022).

Fotoğraf : Un Women / Mohammed Rakibul Hasan.

İklim değişikliğine bağlı doğal felaketlerin dünya üzerindeki ülkeleri etkileme oranında oldukça orantısız bir etkiden söz etmek gerekir. Bu doğal felaketler daha çok fakir ülkeleri etkilemektedir. Gelişmiş ülkelerin politik programlarına yeterince bu konuyu dâhil etmemeleri ve önlem almamaları, yoksulluk içinde yaşayan toplumların hayatlarının daha da zorlaşmalarına sebep olmaktadır. Oysa yoksulluk içinde yaşayan bu toplumlar, iklim krizinden en az sorumlu olanlar olmalarına rağmen en çok etkilenenler olmaktadır.



Görsel 4 : Avustralya’ da bir orman yangınından görüntüler

Kaynak : (Oxfam, 2020)

Fotoğraf : Fabeha Monir / Oxfam

2020'nin başlarında Avusturalya'da yaşanan orman yangını yakın tarihte gerçekleşen en büyük yangınlardan biri olmuştur. 10 milyon hektardan fazla alanı yakan yangın en az 28 kişinin ölümüne sebep olmuş, bir milyardan fazla yerli hayvanın telef olmasına neden olmuştur. Binlerce ailenin evsiz kalması ve büyük göçlerin başlamasına sebep olmuştur (Oxfam, 2020).



Görsel 5 : Güney Asya'da sel sonucu Champa'nın kasırgada yıkılan evinin sonucunda ayakta kalması

Kaynak : (Oxfam, 2020)

Fotoğraf : Fabeha Monir / Oxfam

Yine yakın tarihte Hindistan, Nepal ve Bangladeş'te meydana gelen şiddetli sel ve heyelanlar sonucu 12 milyon insan evlerinden göç etmek zorunda kalmıştır. Bilimsel verilere göre son 30 yılın en yıkıcı doğal afetleri olarak nitelendirilen bu olaylar iklim krizinin ne derecede tehlikeli boyutlara ulaştığının en net kanıtıdır (Oxfam, 2020). Bütün bu felaketler karşısında gelişmiş ülkelerde gerçekleştirilen bazı çalışmalar olsa da bunların henüz yeterli seviyede olduğunu söylemek mümkün değildir.



Görsel 6 : Finlandiya'da Temel Eğitim Sisteminde Ulusal Çekirdek Müfredatında İklim Eğitimi

Kaynak : (Guide, 2010)

Fotoğraf : ABD Tarım Bakanlığı

Finlandiya'da Temel Eğitim Sistemi müfredatına dâhil edilmesi için yapılan bir dizi çalışmada iklim değişikliğinin önemine dikkat çekilmiş ve bunun eğitim programlarına entegre edilmesi yönünde girişimlerde bulunulmuştur. Kolej ve üniversitelerde iklim değişikliği eğitimi oluşturmak ve farklı kurumlar arasındaki işbirliğini arttırmanın önemi üzerinde durulmuştur. Bilimsel bilginin günlük yaşam ile bütünleştirilerek disiplinler arası bir etkileşim sağlama yönünde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Formal ve informal eğitim sürecinde iklim değişikliği konusunun dâhil edilip yaşamın bir parçası haline getirilmesi birçok ülkede atılması gereken önemli adımlardan biridir (Guide, 2010).

İklim değişikliği karşısında eğitim sisteminin geliştireceği müfredatın yalnızca formal eğitim alanları ile sınırlandırılmaması, informal eğitim içerisinde programlandırılıp bunun gündelik yaşam ile bütünleştirilmesi ile istenilen hedeflere ulaşılmasının sağlanması gerekmektedir. Bu eğitim sisteminin önemli amaçları arasında;

- ✓ Örgün eğitim sisteminin dışında kalan yetişkin ve çocuklarda farkındalık yaratmak ve iklim değişikliği olgusunu sonuçlarıyla birlikte takdir etmek.
- ✓ Öğrencilerin yakın çevreleri hakkında sağlam kararlar almalarına ve iklim değişikliğinin zorluklarıyla başa çıkmak için nasıl uyum sağlayacaklarına yardımcı olacak tutum değişikliği geliştirmek.
- ✓ Öğrencilere, iklim değişikliğinden sorumlu insan yapımı güçlere karşı önleyici tedbirler sağlamak.
- ✓ Dünyadaki iklim değişikliğinin nedenlerini belirlemek ve iklim değişikliğinin sonuçlarının belirlenmesi.

Gibi hedefler yer almaktadır (Enemaduku & Elejo, 2013). Eğitim, sürekli ve yaratıcı bir süreçtir. İklim değişikliği gibi bugün ve önümüzdeki uzun yıllar sürecek olan küresel bir kriz karşısında sürekli yaratıcı çözümler ve bunların geliştirilmesine yönelik uygulamalarla yeni hedefler edinmelidir. Ancak ulusal düzeyde hedeflenen bu yeniliklerin süreç içerisinde uluslararası düzeye ulaştırılıp dünya genelinde işbirlikçi düşünce sisteminden hareketle yaygınlaştırılmasının sağlanması gerekmektedir.

Uluslararası alanda çeşitli felakete sebep olmasına rağmen iklim krizi için gerekli önlemlerin alınmaması bu sürecin daha da kötüleşmesine sebep olmaktadır. Bu durum Avrupa Komisyonu tarafından da açık bir şekilde dile getirilmiştir. Çok az ülke bu alanda çalışmalar yürütmektedir. Özellikle eğitim konusunda bu problemin ele alınması göz ardı edilmiştir. Yaşam boyu öğrenmeyi eğitimde sürdürülebilirlik için yol gösterici bir ilke haline getirmiştir.

Avrupa Komisyonu tarafından önerilen teklifler içerisinde;

- ✓ Yeşil geçiş için eğitim ve öğretimde ihtiyaç duyulan derin ve dönüştürücü değişiklikler konusunda AB düzeyinde bir vizyon ve ortak anlayış ifade etmek;
- ✓ İnsanların sürdürülebilir bir şekilde hareket etmesi, yaşaması ve çalışması için ihtiyaç duyduğu yeterliliklere, becerilere ve tutumlara tutarlı bir yaklaşım geliştirmek, genç yaştan yetişkinliğe kadar herkesin bu yeterlilik ve becerileri edinebilmesini sağlamak için yaşam boyu öğrenmenin önemini güçlendirmek;
- ✓ Politika yapıcı, araştırmacı ve eğitimci uzmanlığının sistem ve kurum düzeyinde en iyi uygulamaların paylaşımını kolaylaştırmak;
- ✓ Çevresel sürdürülebilirlik için öğrenmeyi teşvik etmek üzere AB düzeyindeki girişimleri desteklemek ve tüm bu maddeler için yatırımların yapılması yönünde teşviklerde bulunmak yer almaktadır (Commission, 2022).

Elbette ki iklim krizi karşısında gerçekleştirilen birtakım çalışmalar da olmaktadır. Ancak eğitim alanında yeterince çalışmanın yapıldığını söylemek mümkün değildir. Eğitim sektöründe iklim değişikliğini azaltmak ve iklim değişikliğine uyum sağlamak için gerekli stratejik kaynakların yeterince kullanılmadığı belirtilmektedir (Mochizuki & Bryan, 2015).

SONUÇ

Yaşamın birçok alanında etkileri her geçen gün artan iklim krizi küresel bir sorundur. Farklı ulusların birbirini bu sorun üzerinden doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği iklim krizi, tüm ulusların ortak sorumluluğundadır. Ancak günümüzde yaşanmakta olan kuraklık, orman yangınları, seller ve kasırgalar iklim krizinin boyutunu gözler önüne sermektedir. Peki, tüm bu yaşananlar karşısında dünya devletleri gereken sorumluluğu üstlenip çözüm odaklı aktif rol alabiliyor mu? Buna olumlu cevap vermek mümkün olamamaktadır maalesef. Elbette ki bazı ülkelerin bu yönde çalışmaları olabilmektedir. Ancak bu devasa problem karşısında gerçekleştirilen bu çalışmaların oranı oldukça azdır.

Her ülke vatandaşının iklim krizi karşısında üzerine düşeni yapmakla hükümlü olduğu ve gelecek nesillere daha sağlıklı bir dünya bırakabilme amacı doğrultusunda ortak bir birliktelik ile hareket edilmesi yönünde ciddi adımların atılması büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda eğitime büyük görev düşmektedir. Ancak bu eğitimin sadece kapalı mekânlar ardında kalmaması, informal eğitim aracılığı ile geniş kitlelere ulaştırılması büyük önem taşımaktadır. İnfomal eğitim hizmetiyle sağlanacak olan bu hedeflerin yalnızca temel bilgiler çerçevesinde kalmaması, günlük yaşamın bir parçası haline getirilmesi, uzun vadeli plan-programlarla sürdürülmesi iklim değişikliği sorunları karşısında istenilen hedeflere ulaştıracaktır.

Eğitim sistemi içerisine entegre edilen bu çalışma ve uygulamalar ile toplumun birçok alanında etkili çalışmaların gerçekleştirilmesi mümkün olacaktır. Süreç içerisinde ülkelerin politik yasalarında da yer edinecek olan bu hedefler ile ulusal ve uluslararası alanda iklim krizi karşısında gerekli önlemlerin alınması ve yaratıcı çözümlerin uygulanabilirliği sağlanmış olacaktır. Hayat boyu öğrenme yaklaşımının benimsenip uygulanması ile olabildiğince geniş kitleleri kapsayıcı eğitimlerin gerçekleştirilmesi iklim krizi karşısında daha güçlü politikaların oluşturulmasında önemli rol oynayacaktır. Tüm dünyayı tehdit eden bu problem karşısında her alanda sunulan çabaların gün geçtikçe daha fazla ihtiyaç haline gelmesi sorunun günden güne kötüleştiğinin gerçek bir yansımasıdır. Bu ihtiyaç alanlarından informal eğitimin tüm alanlara etki etmesi ve gerekliliği aşikârdır.

KAYNAKÇA

- Acevedo, S., & Novta, N. (2017, November 16). *Climate Change* . Retrieved 05 03, 2023, from IMF Blog web sitesi: <https://www.imf.org/en/Blogs/Articles/2017/11/16/climate-change-will-bring-more-frequent-natural-disasters-weigh-on-economic-growth>
- Bangay, C., & Blum, N. (2010). Education Responses to Climate Change and Quality : Two Parts of the Same Agenda. *International Journal of Educational Development* , 335-350.
- Commission, E. (2022, 01 14). *on learning for environmental sustainability* . Retrieved 05 03, 2023, from eur-lex.europa.eu web sitesi: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52022DC0011>
- Course, U. (2014). Climate Change Education Inside And Outside the Classroom. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* , 1-84.
- Earle, L. (2021, 11 25). *Climate Change is Forcing Young Children Into Hig-Risk Urban Slums*. Retrieved 05 03, 2023, from Early Childhood Matters web sitesi: <https://earlychildhoodmatters.online/2021/climate-change-is-forcing-young-children-into-high-risk-urban-slums/>
- Enemaduku, O. U., & Eleojo, O. E. (2013). Developing Climate Change Curriculum For Non-Formal Education In Nigeria. *International Journal of Engineering Research & Techonology* , 2 (8), 385-392.
- Guide, T. C. (2010). *Climate Education in the Finnish National Core Curriculum for Basic Education*. Retrieved 05 03, 2023, from Teachers Climate Guide Web Sitesi: <https://teachers-climate-guide.fi/what-is-climate-education/>
- Hulshof, K. (2019). Perspectives from East Asia and the Pacific. *Call For Education Systems To Respond To The Climate Crisis* . New York, ABD: Unicef East Asia and Pacific Regional Office.
- Mochizuki, Y., & Bryan, A. (2015). Climate Change Education in the Context of Education for Sustainable Development : Rationale and Principles. *Journal of Education for Sustainable Development* , 9 (1).
- Onultalia, B. (2021, 11 05). *COP26: UNESCO, "only one of two school curriculums refers to climate change*. Retrieved 05 03, 2023, from Onultalia.com web sitesi: <https://www.onultalia.com/2021/11/05/cop26-unesco-warns-only-one-of-two-school-curriculums-talks-of-climate-change/>
- Oxfam. (2020). *5 naturak disasters that beg for climate action*. Retrieved 05 03, 2023, from Oxfam International web sitesi: <https://www.oxfam.org/en/5-natural-disasters-beg-climate-action>
- Wamsler, C., Brink, E., & Rantala, O. (2012). Climate Change Adaptation, and Formal Education : the Role of Schooling for Increasing Societies Adaptive Capacities in El Salvador and Brazil. *Ecology & Society* , 17 (2) , 9-26. Sweden: Lund University.
- Women, U. (2022, 02 28). *Explainer : How gender inequality and climate change are interconnected*. Retrieved 05 03, 2023, from Un Women: <https://www.unwomen.org/en/news-stories/explainer/2022/02/explainer-how-gender-inequality-and-climate-change-are-interconnected>