



ANKAD

ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)

ISSN: 2587-0491

YIL: 2021, CİLT:5, SAYI:3



ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

(Journal of Anatolian Cultural Research)

E-ISSN: 2587 - 0491

BAŞ EDITÖR

Prof. Dr. Turhan ÇETİN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

ALAN EDITÖRLERİ

Prof. Dr. Haşim ÖZÜDOĞRU Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
(İktisadi ve İdari Bilimler, Bankacılık ve Sigortacılık vd.)

Prof. Dr. Hasan KARA, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye (Sosyal Bilimler)
Doç. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye (Eğitim Bilimleri)

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Adem SEZER, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bülent AKBABA Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çıgıl AYKUT, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Elman NESİROV, State Academy of Administration, Azerbaijan
Prof. Dr. Farzand Ali JAN, Iqra Nation University, Pakistan
Prof. Dr. Liliana DUMITRIACHE, University of Bucharest, Romania
Prof. Dr. Serdar ERKAN, International Final University, Turkish Republic of Northern Cyprus
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Liudmyla RADOVETSKA, National Academy of Security Service of, Ukraine
Assoc. Prof. Dr. Muhidin MULALIC, International University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina
Assoc. Prof. Dr. Mürteza HASANOĞLU, State Academy of Administration, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Rehman SEFEROV, Azerbaijan State Pedagogical University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Zaynabidin ABDIRASHIDOV, Tashkent State University, Uzbekistan
Assist. Prof. Dr. Aliya KURALBAYEVA, Ahmet Yesevi University, Kazakhstan
Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKÇIOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nurcan UZEL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Veli Savaş YELOK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yusuf İNEL, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Alper ALTUNÇEKİÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erika HANCZ, University of Pecs, Hungary
Dr. Seyhan Murtezan İBRAHİMİ, International Balkan University, Republic of North Macedonia
Dr. Vedat BAYRAKTAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye

BİLİM VE DANIŞMA KURULU

- Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Rıza GÖKBUNAR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Anna HLAVNOVA, University of Zilina, Slovakia
Prof. Dr. Aybala AKSOY, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Biljana CUBROVIĆ, University of Belgrade, Serbia and Montenegro
Prof. Dr. Bülent AKSOY, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdal AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Eyüp ARTVINLİ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatih AYDIN, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV, State Academy of Administration, Azerbaijan Prof.
Dr. Gülay GÜNAY, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan BACANLI, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlhami DURMUŞ, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Juhani LAURINKARI, University of Kuopio, Finland
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kasım İNCE, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kazım SARIKAVAK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV, Academy of Languages, Azerbaijan
Prof. Dr. Lemara SELENDİLİ, University of Tavrida, Crimea, Russia
Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Musa YILDIZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin PARILTI, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ömer ÖZKAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ, Samtskhe-Cavakheti State University, Georgia
Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV, Moscow Molonsov State University, Russia
Prof. Dr. Saim KAYADİBİ, International Islamic University Malaysia, Malaysia
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKÇI, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tacida HAFIZ, University of Pristina, Kosovo
Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uwe BLAESING, University of Leiden, Netherlands
Doç. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Elif ALADAĞ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferudun Hakan ÖZKAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fitnat GÜRGİL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet DENİZ, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Muharrem GÜRKAYNAK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye Doç.
Doç. Dr. Pusat PİLTEN, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Seher ERSOY QUADİR, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selman ABLAK, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel OĞUZ HACAT, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zafer KUŞ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Abdurrahman OKUR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Arcan AYDEMİR, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bağdagül MUSA, University of Jordan, Jordan
Dr. Davut GÜREL, Bartın Üniversitesi, Türkiye

Dr. Eric GEOFFROY, University of Strasbourg, France
Dr. Irina KAYAN POKROVSKAYA, Kiev Taras Shevchenko Institute of Philology, Ukraine
Dr. Klawns ELDMAN, University of Berlin, Germany
Dr. Leo James MAHONEY, University of Toronto, USA
Dr. Mehmet ÖZAY, Malaysia Technology University Faculty of Education, Malaysia
Dr. Mohd ROSLAN, Mohd Nor, University of Malaya, Malaysia
Dr. Nazım CAFEROV, Azerbaijan State University of Economics, Azerbaijan
Dr. Nudzejma OBRALIC, International University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina
Dr. Stale KNUDSEN, University of Bergen, Norway
Dr. Tülay POLAT ÜZÜMCÜ, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Vedat YEŞİLÇİÇEK, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep KOYUNCU, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye

İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ

Dr. Seda ÖNGER, Uşak Üniversitesi, Türkiye

TÜRKÇE DİL EDİTÖRÜ

Dr. Gör. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

KAPAK TASARIM

Öğr. Gör. Veysel ŞAYLI, Gazi Üniversitesi, Türkiye

SEKRETERYA

Dr. M. Burak ÜNLÜÖNEN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Hüseyin KARAASLAN, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

Tarandığı İndeksler



CİLT 5, SAYI 3, YIL 2021

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS

Araştırma Makaleleri/Research Articles

İçindekiler

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Biyoçeşitlilik Tutumlarının Araştırılması.....	212
Researching the Biodiversity Attitudes of Vocational School Students	212
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Araçları Hakkında Görüşleri	228
The Views of Social Studies Teachers about Assessment Instruments	228
Geçmişten Günümüze Türk Kâğıt Banknotlarının Üzerindeki Görseller	244
Visuals on Turkish Paper Banknotes from Past to Present	244
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Beyin Göçü Kavramına Yönelik Algılarının İncelenmesi.....	264
Investigation of Social Studies Teacher Candidates' Perceptions of the Concept of Brain Drain	264
Yabancı Bir Öğrencinin Gözünden Türkiye’de Sosyal Bilgiler Lisans Öğrenimi Görmek: Bir Anlatı Araştırması	275
Studying in Social Studies Teaching Undergraduate Education in Turkey through the Perspective of a Foreign Student: A Narrative Research	275
İsmail Gaspıralı ve Türkistan Ceditlerinin İlişkilerine Dair Bazı Düşünceler	292
Some Thoughts on the Relationship of Ismail Gasprinski and Turkistani Jadids.....	292

Araştırma Makalesi / Research Article

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Biyoçeşitlilik Tutumlarının Araştırılması

Researching the Biodiversity Attitudes of Vocational School Students

Hiclal UÇ ¹ & Ali GÜL ²

Geliş/Received: 20.05.2021

Kabul/Accepted: 03.07.2021

Öz

Bu çalışmada, çevre ve biyoçeşitlilik içerikli ders almamış Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin biyoçeşitlilik tutumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma, 132 Meslek Yüksekokulu öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler "Biyoçeşitliliğin Azalması ile ilgili Tutum ve Düşünceler" ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde Non Parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Biyoçeşitliliğe yönelik tutumların kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrenim görülen program türüne göre ise sadece "Biyoçeşitliliğin Azalmasının Önlenmesi" alt boyutunda (Faktör 3, $p = 0.047$; $p < 0.05$) anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların 25'i (%18,9) biyoçeşitlilik kavramını daha önceden duymadıklarını, 107'si (%81,1) ise biyoçeşitlilik kavramını daha önceden bildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların biyoçeşitlilik hakkında oldukça fazla eksik bilgileri olduğu anlaşılmıştır. Biyoçeşitlilik bilgisi konusunda öğrencilerin çoğunluğu biyoloji dersini ve yakın çevrelerini kaynak göstermiş, dergi, internet, gazete vb. kaynaklara daha az başvurduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; çevre ve biyoçeşitlilik içerikli derslerin eğitim hayatında ilköğretim seviyesinden itibaren tüm eğitim basamaklarında ve tüm programlarda yer almasının önemi ve gerekliliği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Biyoçeşitlilik, biyoçeşitlilik eğitimi, çevre eğitimi, tutum

Abstract

In this study, it is aimed to investigate the biodiversity attitudes of Vocational School students who have not taken environmental and biodiversity courses. The study was carried out with 132 vocational school students. In this study, survey model, one of the quantitative research methods, was used. The data in the research were collected with the "Attitudes and Thoughts on Biodiversity Decrease" scale. The Kolmogorov-Smirnov test was used to determine whether the research data showed normal distribution. Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests, which are nonparametric tests, were used in the analysis of data that did not show normal distribution. It was determined that attitudes towards biodiversity did not show a significant difference between male and female participants, and there was a significant difference

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, hiclal.uc1@gazi.edu.tr

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, aligul@gazi.edu.tr

Önerilen Atıf / Suggested Citation: Uç, H. & Gül, A. (2021). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Biyoçeşitlilik Tutumlarının Araştırılması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 212-227.

only in the "Prevention of Biodiversity Decrease" sub-dimension (Factor 3, $p = 0.047$; $p < 0.05$) according to the type of program studied. In the study, 25 (18.9%) of the participants stated that they had not heard of the concept of biodiversity before, and 107 (81.1%) of them stated that they knew the concept of biodiversity before. It was understood that the participants have quite a lot of incomplete information about biodiversity. While the majority of the students demonstrate their biology course and their immediate environment on biodiversity knowledge, magazines, internet, newspapers, etc. have expressed the opinion that less is referenced resources. According to the results obtained from this study; It is understood the importance and necessity of the courses with the content of environment and biodiversity to be included in education life in all education levels and in all programs starting from the primary education level.

Keywords: Biodiversity, biodiversity education, environmental education, attitude

1. GİRİŞ

Günümüz modern yaşamında, bireylerin tüketim davranışlarında ve tüketim alışkanlıklarında günlük hayatın getirdiği ihtiyaçlar neticesinde birtakım değişiklikler gözlenmektedir. Bu değişikliklerin insanların zihninde var olmasından ziyade insan yaşamının özünde, doğanın kendisinde meydana geldiği gözler önüne serilmektedir.

Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi'ne (1996) göre biyoçeşitlilik tanımı; "diğerlerinin yanı sıra kara, deniz ve diğer su ekosistemleri ile bu ekosistemlerin bir parçası olduğu ekolojik kompleksler de dahil olmak üzere tüm kaynaklardan canlı organizmalar arasındaki farklılaşma anlamındadır; türlerin kendi içindeki ve türler arasındaki çeşitlilik ve ekosistem çeşitliliği de buna dahildir." Biyoçeşitlilik günümüzde genetik çeşitlilik, tür çeşitliliği, ekosistem çeşitliliği ve ekolojik olaylar çeşitliliği olmak üzere dört farklı düzeyde incelenmektedir (Polat, 2017). Genetik çeşitlilik, popülasyondaki bir bireyin çevre şartlarına bağlı olarak hayatta kalmasını etkileyen ve bireyler arasındaki genetik farklılıkların meydana gelmesine yol açan bir çeşit gen havuzu olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2020). Tür çeşitliliği, canlılarda gözlenen çeşitlilik olarak belirtilirken ekosistem çeşitliliği ise evrendeki tüm canlı ve cansız varlıkların birbirleri ile etkileşimi sonucu meydana gelen dinamik bir yapı olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2018). Bu dinamik yapıyı, yani biyoçeşitliliği korumak adına insanların tarihsel gelişim süreci içerisinde bugüne kadar çeşitli girişimlerde buldukları bilinmektedir. İlkçağ insanları çoğunlukla ağaç kültü, su kültü, tabiat kültü gibi tapınma unsurları oluşturup bazı bitki ve hayvan türlerine kutsallık atfederek doğayı koruma yoluna gitmişlerdir.

Biyolojik yaşam kaynaklarından faydalanılmasının toplum için yararının bulunmasına karşı doğa ve tabiat için riskli durumları da beraberinde getirmektedir. Dünya Doğal Kaynakları Koruma Birliği (IUCN), Uluslararası Kuşları Koruma Komitesi (ICBP), Uluslararası Su Kuşlarını Koruma Araştırma Bürosu (IWRB), Dünya Yaban Hayatı Koruma Fonu (WWF) ile Doğa ve Doğal Kaynakları Koruma Avrupa Komitesi (CDSN) kuruluşlarının doğayı koruma politikasını izledikleri ve halen günümüzde varlığını devam ettirdikleri belirtilmektedir (Satar ve Güneş, 2014). Bir diğer kuruluş olan UNESCO'nun çevreyi korumak amacıyla Dünya Mirasları Sözleşmesi imzaladığı ve doğanın korunması amacıyla atılan ilk büyük adımlardan biri olarak görülen Birinci Dünya Çevre Konferansı'nın gerçekleştirildiği ifade edilmektedir. Doğa koruma politikalarını izlemek ve işlemek amacıyla kurulan bu kuruluşlara ilaveten Rio de Jenerio'da (Brezilya) 150 ülkenin katılımı ile gerçekleştirilen ve Türkiye'nin de katıldığı Birleşmiş Milletler Çevre ve Gelişim Konferansı gerçekleştirilmiştir. Bu konferansın kayıtlara geçen önemi, ilk kez biyolojik çeşitlilik, genetik çeşitlilik ve biyolojik çeşitliliğin korunması konularının Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi'nde ele alınması olarak ifade edilmektedir (Karagöz, 1998). Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesinin imzalanmasının

temel nedeni doğanın hızlı bir şekilde bozulması, dolayısıyla çeşitli hayvan türlerinin neslinin tükenmiş/tükenmek üzere olması ve çeşitli bitki türlerinin ciddi oranlarda kayba uğramasının toplumda yol açtığı kuşku ve korkular olduğu belirtilmektedir. Türkiye’de nesli tükenme tehlikesi altında olan türlerin bir kısmının ekonomik değerinin yüksek olan türler olduğu belirtilmektedir. Bilinçsiz tüketim sonucu sözü edilen türlerin sayısı hızla azalırken, piyasa değerinin yükseldiği ifade edilmektedir (Özdemir vd., 2005). Birleşmiş Milletler Çevre ve Gelişme Konferansı gibi bu tür konferanslar düzenlenirken bilim insanları biyoçeşitliliği korumak amacıyla bilim dünyasında başka yöntemler bulmak adına “Ekolojik Ayak İzi” araştırmalarını ortaya koymuşlardır. Akıllı vd. (2008), Ekolojik Ayak İzini, tüketici konumunda olan toplumların ekosisteme yaptığı baskı olarak tanımlamaktadırlar. İnsanların gıda, konut, ulaşım gibi ihtiyaçlarının temel kaynağının ekosistem olduğu ve bu ihtiyaçların karşılanması sonucunda meydana gelen atıkların, kirliliğin ekosistemi ciddi boyutta etkilediği belirtilmekte ve bu durumun ekosistemdeki karşılığı olarak ekolojik ayak izi gösterilmektedir. Gelişmiş ülkelerin ekolojik ayak izlerinin, gelişmemiş ve/veya gelişmekte olan ülkelere oranla daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bunun kaynağı olarak ise gelişmiş ülkelerin biyolojik yaşam kaynaklarını ihtiyaçları karşılığında çok daha fazla tüketmeleri olarak gösterilmektedir. Tüketime bilinçsizce devam edilmesi halinde dünyanın bu kapasiteyi daha fazla kaldıramayacağı yapılan araştırmaların esas konusunu oluşturmaktadır (Akıllı vd., 2008). Oluşturulan ekolojik ayak izi kavramı, dünyanın taşıma kapasitesini gözler önüne sermek ve toplumu bilinçlendirmek adına atılan önemli bir adım olarak görülmektedir (Satar ve Güneş, 2014).

Bioçeşitliliğin ve biyolojik yaşam kaynaklarının bugün yeryüzünün hayati parçaları arasında yer almasına rağmen çevre şartlarına ve beşeri faktörlere bağlı olarak olumlu ve olumsuz değişimler geçirdikleri görülmektedir. Ülkemizde ve dünya genelinde insanların faaliyetleri biyoçeşitliliği tehdit etmektedir. Hızlı nüfus artışı ve buna bağlı olarak aşırı ve çarpık kentleşme, endüstri ve sanayi alanındaki hızlı gelişmeler, insanoğlunun bilinçsizce tüketimi, iklim değişimi, habitat kaybı, aşırı otlatma gibi sorunlar dünya üzerindeki biyoçeşitliliğin bozulmasına ve azalmasına sebep olmaktadır (Bastı vd., 2016). Bu sorunlara ilaveten biyokaçakçılığın da biyoçeşitliliği olumsuz etkilediği bilinmektedir. Canlıların sahip olduğu gen kaynaklarının yurt dışına kaçırılması ve canlı koleksiyonu yapılması şeklindeki yasal olmayan bu işlem biyokaçakçılık adını almaktadır (Bulut, 2019). Bioçeşitliliğin bozulması halinde doğanın dengesinin bozulması ve dünya üzerinde çeşitli kayıpların meydana gelmesi muhtemeldir. Ayrım yapılmaksızın tüm canlıların biyoçeşitliliğe ihtiyacı vardır. Dünya üzerindeki yaşam devam ettikçe biyoçeşitliliğe olan ihtiyaç da devam edecektir. Bundan dolayı biyoçeşitliliği değeri paha biçilemez bir miras olarak benimsemek ve gelecek nesillere aktarmak için korumak önemli bir husus olarak görülmelidir, aksi takdirde gelecek nesillerin tehlike altına girmesi muhtemel görülmektedir. Bioçeşitliliğin süratle azalmasından kaynaklı olarak ülkelerin sahip oldukları maddi değerlerin yanı sıra biyoçeşitliliğe verdikleri değer de her geçen gün daha da artmaktadır (Artun vd., 2019). Bundan dolayı biyoçeşitliliğin doğal değerlerinin yanı sıra ekonomik olarak da büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Çakmak, 2008). Bulut (2019)’a göre, tıp ve eczacılık alanları gün geçtikçe tüm dünyada hızlı bir şekilde büyümekte iken ilaç sektörü bu bağlamda hem gelişmekte hem de ekonomik olarak ülkelere büyük oranda katkılar sağlamaktadır. Tıp, sanayi, tarım, turizm, kültür ve sanat gibi birçok alanda kullanılan hammaddenin temeli doğa olmakla birlikte biyoçeşitlilik konusunun bir hayli önem arz ettiği görülmekte ve sürdürülebilir kalkınmaya büyük katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Türkiye, farklı fitocoğrafik bölge ve iklim şartlarına bağlı olarak değişiklik gösteren özgün flora ve faunaya sahiptir. Bu durum hem Türkiye hem de farklı bölgelere özgü (endemik) türlerin var olmasını sağlamaktadır. Çelik (2017), Türkiye'nin yaklaşık 12 bin bitki türüne ev sahipliği yaptığını belirtmektedir. Dayıoğlu vd. (2019), Türkiye'de 161 memeli, 460 kuş, 120 sürüngen, 30 amfibi ve 480 deniz balığı türü bilgisi verirken, Çiçek vd. (2015, 2016, 2018, 2020) Türkiye iç sularında 384 balık türü bulunduğunu, bunların %54,2'sinin endemik olduğunu belirtmektedirler.

Yüce ve Önel (2015), Türkiye'deki canlı çeşitliliğini bir çeşit müzeye benzetmektedir. Bu biyoçeşitlilik zenginliğini azaltan ya da azalmasına yol açmasını muhtemel kılan sebepler ortak bir kökene sahip olsa da olmasa da bu zenginliğin korunması, sürdürülebilir kalkınma için ve gelecek nesillere aktarabilmek için oldukça önem arz eden bir husus olarak görülmektedir. Okur-Berberoğlu vd. (2014), biyoçeşitliliğin sürdürülebilir kalkınmanın değerli bir parçası olduğunu ifade etmekte ve bu hususta biyoçeşitlilik eğitiminin önemini vurgulamaktadırlar. Günümüzde biyoçeşitliliğe ilişkin, başta eğitim olmak üzere öğretim programlarına yeni kazanımların eklenmesi, biyoçeşitliliğin öneminin anlatılması ve kavratılması ile korunması ve sürdürülebilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, bu sorumluluğu ilk başta gönüllü olarak üstlenecek ve eğitim-öğretim hayatına kazandıracak olanlar öğretmenlerimizdir. Buna ilaveten, korunan alan oluşturma politikası çoğu ülkede kabul görmekte ve uygulamaya koyulmaktadır. İlk olarak Yellowstone Milli Parkı'nın korunması ile başladığı bilinen korunan alanlar uygulaması, ülkelerin doğayı ve doğaya ait unsurları, biyolojik kaynakları koruma anlayışı olarak tanımlanmaktadır (Yeşil, 2016). Korunan alanlar 2011 yılından 2019 yılına doğru mevcut durumlarını artırarak sürdürmektedir. Korunan alanların sayısı ve hektar cinsinden alanı yıllar geçtikçe artmıştır. Bu çaba, ülkenin biyoçeşitliliğini korumak üzere atılmış yeterli bir adım olmasa da önemli bir gelişme olarak kaydedilebilir. Biyoçeşitlilik unsurlarının özellikle beşeri faktörler nedeniyle bozulma sürecine girmesiyle birlikte yeniden onarımı güçleşmektedir. Ancak doğanın kendini yenileme sürecinin dış faktörler olmaksızın muazzam ölçüde etkili olduğu bilinmektedir. Alanların ve türlerin korunmasını planlamak ve bu yolda yapılan çalışmaları desteklemek, insanların bilinçsizce tüketimini ve bu yolla açılan hasarları onarmanın etkili yollarından biri olarak görülmektedir (Yenilmez-Arpa, 2012).

Doğa koruma çalışmalarından diğer bir örnek Biyolojik Çeşitlilik Sıcak Noktaları'dır. Bir bölgenin sıcak nokta seçilebilmesi için 2 ölçüt belirlenmiştir. İlk olarak o bölgenin bitki çeşitliliğinin yüksek olması ve endemik türleri bulundurması gerekmektedir. Diğer bir ölçüt ise bölgedeki çeşitliliğin büyük oranda kaybı sebebiyle tehdit derecesine dâhil olmasının ve bölgeyi acil koruma gerekliliğinin bildirilmesidir. Dünya genelinde toplam 34 biyolojik çeşitlilik sıcak noktasının tespit edildiği, Türkiye'de ise biyolojik çeşitlilik sıcak noktası olarak 9 bölge bulunduğu belirtilmiştir (Eker vd., 2016).

Kurdoğlu (2007), hızlı nüfus artışının ve bu etkene bağlı olarak bilinçsiz tüketim aşırılığı, kaynak talebinde artış, orantısız büyüme gibi çevre sorunlarının yaşam kaynakları üzerinde olumsuz etkiler meydana getirmekte olduğunu ve insanları yaşam alanlarını korumak amacıyla çeşitli yöntemler arayışına sürüklediğini belirtmektedir. Günümüzde doğayı ve çevreyi korumak için birçok yöntem geliştirilmektedir. Bu yöntemler kapsamında kullanılan tekniklerin ve planlanan programların, verilen eğitimler dâhilinde gerçekleştirilen tüm işlemlerde toplumun soyutlanamaz olduğu gerçeği, toplumun etkin

katılımıyla doğa koruma yaklaşımlarının gerçekleştirileceği ortaya konmaktadır (Yeşil, 2016).

Bireylerin doğa ve çevre konusunda bilinçlendirilmesi ve eğitimin temel şart olarak benimsenmesinin gerekliliği oldukça önem arz etmektedir. Türkiye'nin de imzaladığı Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi'nde doğayı koruma sorumluluğu birinci sırada eğitime dayandırılmaktadır. Geleceğin en önemli gündem konusu olacak olan biyolojik çeşitlilik alanındaki çalışmalar hızlı bir şekilde artış göstermektedir. Tabiata yönelik bilinçli davranışlar bireylere genç yaşlarında yerleşmektedir. Dervişoğlu (2007), genç bireylerin biyoçeşitliliğin korunmasında kendilerinde sorumluluk duymaları durumunda ve bireylerin kendi bilinçli davranışlarının farkında oldukları durumda biyoçeşitliliği korumaya o derece eğilimli olduklarını söylemekte ve biyoçeşitliliğin azalmasında kendi rollerinin de bulunduğunun farkına varmadıklarını tespit etmiştir.

Doğa ve çevre bilincinin topluma kazandırılmasının eğitimden geçtiğini ve bu konuda eğitilmemiş bir toplumun bu dünyanın sonraki nesillere bırakılacağını, bu dünya üzerinde yaşamın devam edeceğini kavramasının beklenemeyeceği belirtilmektedir (Türkoğlu ve Şahin, 2013). Türkiye'nin sahip olduğu zengin biyoçeşitliliği korumak ve sürdürülebilirliğini muhafaza etmek amacıyla günümüzde özellikle biyoloji eğitimi olmak üzere birçok alanda yeni çalışmalar yapılmaktadır (Töman, 2018). Ancak çalışmaların bazı alanlarda yetersiz olduğu saptanmıştır. Biyoçeşitlilik tüm insanların ihtiyacı olan ve olmaya devam edecek olan bir dinamik yapıdan meydana gelmektedir.

Bu yapının bozulmaması, eksilmemesi için yapılan çalışmalar tüm alanlarda mevcudiyetini muhafaza etmelidir. Geçmişten günümüze değin öğretmenlerin öğrencilerine yol göstermek, hayata dair bilgileri kazandırmak, bilinçli bireyler yetiştirmek adına her zaman ışık kaynağı oldukları bilinmektedir. Farklı meslek mensuplarının da biyoçeşitlilik farkındalığı ve korunmasına yönelik bilgi sahibi olmaları bütüncül bir yaklaşım açısından oldukça önemli görülmektedir. Yalnızca fen dersleri değil, tüm eğitim-öğretim hayatı biyoçeşitlilik ile ilgili çalışmalara dâhil edilmelidir (Megat-Jiwa ve Esa, 2015). Bu husustan hareketle, araştırmada bir Meslek Yüksekokulunda farklı programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin "Biyçeşitlilik Tutumları" düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin biyoçeşitlilik hakkındaki görüşleri nasıldır?
- Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin biyoçeşitlilik tutumları cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin biyoçeşitlilik tutumları öğrenim gördükleri program türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. MATERYAL VE YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir gruba ait özellikleri belirlemek amacıyla verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını hedefleyen bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018, s. 15).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada Kayseri ilinde seçilmiş bir Meslek Yüksekokulunun farklı programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin "Biyçeşitlilik Tutumları" düzeylerinin belirlenmesi

amaçlanmıştır. Bu sebeple amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçsal örnekleme yönteminden ölçüt örneklemesinin temel anlayışı, önceden belirlenmiş ölçüt ya da ölçütleri karşılayan durumların çalışılması olarak açıklanmaktadır. Daha önceden hazırlanmış ölçüt ya da ölçütler kullanılabilir veya bu ölçütlerin araştırmacı tarafından oluşturulabildiği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 122). Bu araştırmacının örnekleme ölçütü “çevre veya biyoçeşitlilik içerikli ders almamış olmak” şeklinde araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Kayseri’de bir Meslek Yüksekokulunda Özel Güvenlik ve Koruma (ÖGK), Sivil Savunma ve İtfaiyecilik (SSİ) ile Posta Hizmetleri (PST) olmak üzere farklı programlarda öğrenim görmekte olan 132 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara ait demografik veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

Demografik Veriler		f	%
Cinsiyet	Kadın	52	39,4
	Erkek	80	60,6
	Toplam	132	100,0
Program	ÖGK	55	41,7
	SSİ	56	42,4
	PST	21	15,9
	Toplam	132	100,0
Kavram hakkında bilgi sahibi olmak	Evet	107	81,1
	Hayır	25	18,9
	Toplam	132	100,0

Çalışmaya Meslek Yüksekokulu’nda öğrenim görmekte olan 132 öğrenci katılmış olup, 52 (%39,4)’si kadın, 80 (%60,6)’i erkektir. Katılımcılar Özel Güvenlik ve Koruma bölümünden 55 (%41,7), Sivil Savunma ve İtfaiyecilik bölümünden 56 (%42,4) ve Posta Hizmetleri bölümünden 21 (%15,9) öğrenciden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Soysal (2012) tarafından geliştirilen ve güvenilirlik analizlerinin yapıldığı “Biyoçeşitliliğin Azalması ile ilgili Tutum ve Düşünceler” (BATD) ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin 1. Faktörünün maddeleri “Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum ve Kesinlikle katılıyorum” şeklinde; 2, 3 ve 4. Faktörlerinin maddeleri ise “1 (hiç), 2, 3, 4 ve 5 (çok yüksek oranda)” şeklinde 5’li likert şeklinde düzenlenmiştir.

Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik testi analiz sonuçları; “Biyoçeşitliliğin Azalmasına Yönelik Tutumlar” 1. Faktörüne ait 12 maddesinde 0,960, “Biyoçeşitliliğin Azalmasının Sebepleri” 2. Faktörüne ait 6 maddesinde 0,835, “Biyoçeşitliliğin Azalmasının Önlemleri” 3. Faktörüne ait 6 maddesinde 0,857 ve “Biyoçeşitliliğin

Azalmasının Sonuçları” 4. Faktörüne ait 6 maddesinde 0,896 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar doğrultusunda ölçeğin güvenilir olduğu saptanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde istatistiksel paket program kullanılmıştır. Normallik testlerinde gözlem sayısı <29 ise Shapiro-Wilks testi, gözlem sayısı >29 ise Kolmogorov-Smirnov testinin uygulandığı belirtilmektedir (Kalaycı, 2018, s.10). Bu çalışmada gözlem sayısı >29 olduğu için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Araştırmada hipotezler H_0 : veriler normal dağılmaktadır, H_1 : veriler normal dağılmamaktadır şeklindedir. Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi Sonuçları

Ölçek Faktörleri	Kolmogorov-Smirnov (K-S) Test Analizi		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi (df)	Anlamlılık Düzeyi (Sig.)
1. Biyoçeşitliliğin Azalmasına Yönelik Tutumlar	,251	132	,000
2. Biyoçeşitliliğin Azalmasının Sebepleri	,078	132	,049
3. Biyoçeşitliliğin Azalmasının Önlenmesi	,111	132	,000
4. Biyoçeşitliliğin Azalmasının Sonuçları	,109	132	,001

Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları; “Biyoçeşitliliğin Azalmasına Yönelik Tutumlar” (Faktör 1, $p=0,000$; $p< 0,05$), “Biyoçeşitliliğin Azalmasının Sebepleri” (Faktör 2, $p=0,049$; $p< 0,05$), “Biyoçeşitliliğin Azalmasının Önlenmesi” (Faktör 3, $p= 0,000$; $p<0,05$), “Biyoçeşitliliğin Azalmasının Sonuçları” (Faktör 4, $p= 0,001$; $p<0,05$) şeklinde tespit edilmiştir. H_0 hipotezi reddedilmiş, H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Parametrik analizlerin uygulanabilmesi için verilerin normal dağılıma sahip olması gerekmektedir. Verilerin normal dağılmadığı durumlarda non-parametrik analizler kullanılmaktadır (Kalaycı, 2018, s. 85). Bu çalışmada veri setinin normal dağılıma sahip olmadığı sonucu elde edildiğinden non-parametrik analizler uygulanmıştır.

Cinsiyet faktöründe iki grup arasında istatistiksel olarak farklılığın bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla bu çalışmada Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır (Kalaycı, 2018, s.101). Özel Güvenlik ve Koruma, Sivil Savunma ve İtfaiyecilik, Posta Hizmetleri olmak üzere 3 farklı program ele alındığı için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis H testinin, üç ya da daha fazla grup için karşılaştırma yapma imkânı sağladığı bildirilmektedir (Kalaycı, 2018, s.106).

3. BULGULAR

Araştırmada, “Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin biyoçeşitlilik hakkındaki görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada toplam 132 katılımcının 25’i (%18,9) biyoçeşitlilik kavramını daha önceden duymadıklarını belirtirken, 107’si (%81,1)

biyoçeşitlilik kavramını daha önceden bildiklerini belirtmişlerdir. Kavramı bilmeyen 25 katılımcının bu konu hakkında görüşleri alınmış “sizce biyoçeşitlilik nedir?” sorusuna yanıt vermeleri istenmiştir. Toplanan yanıtlar gruplandırılarak, yakın anlamlı veya aynı anlamı karşılayan cümle öbekleri araştırmacı tarafından aynı kategoriye alınmıştır. Öğrenci cevaplarında yakın görüşler aynı madde başlığında toplanmış olup; canlı çeşitliliği (%72), canlı ve cansız etkileşimi (%8), canlı bilimi (%12) ve ekosistem (%8)

şeklinde dağılım göstermiş ve en fazla yanıtın canlı çeşitliliği şeklinde alındığı tespit edilmiştir.

Biyçeşitlilik kavramını daha önceden bildiğini ifade eden öğrencilere bilgilerinin kaynağı sorulmuş ve alınan yanıtlar gruplandırılarak en az ve en fazla kaynak gösterilmesi durumuna göre kategorize edilmiştir. Öğrenci yanıtlarına göre Word Art yazılımı kullanılarak kavram-yoğunluk haritası oluşturulmuş ve Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Kavram-Yoğunluk Haritası



Katılımcıların çoğunluğu biyoçeşitlilik kavramı bilgisinin kaynağı olarak biyoloji dersini göstermişlerdir. Bunu takiben diğer cevaplar; okul, kitap, çevre, gazete, kimya dersi, haberler, coğrafya dersi, fen bilimleri dersi, internet ve makale şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmada “Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin biyoçeşitlilik tutumları cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna verilen yanıtlar Mann-Whitney U testi ile analiz edilerek sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Biyoçeşitlilik Tutum Ölçeğinin Cinsiyet Faktörüne Göre Farklılaşmasının Sonuçları

Ölçek Faktörleri	Mann-Whitney U Test Analizi					
	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Biyoçeşitliliğin Azalmasına Yönelik Tutumlar	Kadın	52	65,86	3424,50	2046,500	0,876
	Erkek	80	66,92	5353,50		
2. Biyoçeşitliliğin Azalmasının Sebepleri	Kadın	52	71,72	3729,50	1808,500	0,205
	Erkek	80	63,11	5048,50		
3. Biyoçeşitliliğin Azalmasının Önlenmesi	Kadın	52	71,13	3699,00	1839,000	0,259
	Erkek	80	63,49	5079,00		
4. Biyoçeşitliliğin Azalmasının Sonuçları	Kadın	52	68,70	3572,50	1965,500	0,592
	Erkek	80	65,07	5205,50		

Analiz sonuçlarına göre “Biyçeşitliliğin Azalmasına Yönelik Tutumlar” (Faktör 1, $p = 0.876$; $p > 0.05$), “Biyçeşitliliğin Azalmasının Sebepleri” (Faktör 2, $p = 0.205$; $p > 0.05$), “Biyçeşitliliğin Azalmasının Önlenmesi” (Faktör 3, $p = 0.259$; $p > 0.05$) ve “Biyçeşitliliğin Azalmasının Sonuçları” (Faktör 4, $p = 0.592$; $p > 0.05$) anlamlılık düzeyleri 0.05 değerinden büyük olduğu için kadın ve erkek katılımcılar arasında biyoçeşitliliğe yönelik tutumlar bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak “Biyçeşitliliğin Azalmasının Sebepleri” (Faktör 2) maddelerine ve “Biyçeşitliliğin Azalmasının Önlenmesi” (Faktör 3) maddelerine kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha yüksek puanlar verdiği görülmüştür.

Araştırmada “Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin biyoçeşitlilik tutumları öğrenim gördükleri program türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmış ve veriler Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilerek sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Biyoçeşitlilik Tutum Ölçeğinin Program Faktörüne Göre Farklılaşmasının Sonuçları

Ölçek Faktörleri	Kruskal-Wallis H Test Analizi					
	Program	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	SD	p
1. Biyoçeşitliliğin Azalmasına Yönelik Tutumlar	ÖGK	55	71,15	1,563	2	0,458
	SSİ	56	64,25			
	PST	21	60,31			
2. Biyoçeşitliliğin Azalmasının Sebepleri	ÖGK	55	68,88	4,124	2	0,127
	SSİ	56	59,63			
	PST	21	78,57			
3. Biyoçeşitliliğin Azalmasının Önlenmesi	ÖGK	55	69,67	6,113	2	0,047*
	SSİ	56	58,03			
	PST	21	80,79			
4. Biyoçeşitliliğin Azalmasının Sonuçları	ÖGK	55	70,77	1,465	2	0,481
	SSİ	56	62,04			
	PST	21	67,19			

* p < 0,05

Analiz sonuçlarına göre “Biyoçeşitliliğin Azalmasına Yönelik Tutumlar” (Faktör 1, p = 0.458; p > 0.05), “Biyoçeşitliliğin Azalmasının Sebepleri” (Faktör 2, p = 0.127; p > 0.05), “Biyoçeşitliliğin Azalmasının Sonuçları” (Faktör 4, p = 0.481; p > 0.05) anlamlılık düzeyleri 0.05 değerinden büyük olduğu için farklı programlarda öğrenim görmekte olan katılımcılar arasında biyoçeşitliliğe yönelik tutumlar bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

“Biyoçeşitliliğin Azalmasının Önlenmesi” (Faktör 3, p = 0.047; p < 0.05) anlamlılık düzeyi 0.05 değerinden küçük olduğu için sonuç anlamlıdır ve katılımcılar arasında biyoçeşitliliğe yönelik tutumlar bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Posta Hizmetleri programında öğrenim görmekte olan katılımcılar bakımından “Biyoçeşitliliğin Azalmasının Önlenmesi” (Faktör 3)’e ait maddelerin biyoçeşitliliğin önlenmesinde daha yüksek derecede etkili olduğu tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Geçmişten günümüze kadar insanların isteklerinin ve tüketim alışkanlıklarının değişmesine bağlı olarak biyolojik doğal kaynaklara ve yaşam formlarına verilen değer de farklılaştığı söylenebilir. Zaman içinde gelişen teknoloji, çevre şartları ve tüketim olgusu büyüyen nüfus içinde mevcudiyetini muhafaza eden insanlığın ihtiyaçlarının temelinde var olduğu bilinen arzu ve isteklerini karşılamaya yönelik kullanılmaya başlanmıştır. Bruni vd. (2012) çevre problemlerinin çağın en acil sosyal problemleri olduğunu belirtmekte ve çevre kirliliğinin, doğal kaynakların tükenmesinin, iklim değişikliğinin tüm canlıları tehdit eden ciddi birer sorun olduklarını ifade etmektedirler.

Okullarda biyolojik çeşitliliğin önemine yönelik verilen eğitimlerin temel amacı, biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini vurgulamak ve sorgulamak, biyoçeşitliliği tehdit edici faktörlerin kavranmasını sağlamak ve insan-çevre etkileşimini benimsetmektir (MEB, 2018). Bulut ve Beşoluk (2019), yaptıkları çalışmada 2018 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programına göre, biyoçeşitlilik konusunun biyoloji, coğrafya, sosyal bilgiler ve fen bilimleri olmak üzere farklı derslerde hangi kapsam çerçevesinde işlendiğini göstermektedirler. Bu çalışmaya göre, biyoçeşitlilik konusunun eğitim fakülteleri bünyesinde bulunan tüm disiplinlerle birlikte uygun şartlar altında ve işbirliği içerisinde yürütülmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, katılımcıların biyoçeşitliliğe yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Bu duruma paralel olarak Özbaş (2016) kız ve erkek öğrencilerin biyoçeşitlilik bilgilerinin az bir oranla değişim gösterdiğini tespit etmiş ve bu durumun tutum, bilgi gibi faktörler üzerinde cinsiyet, yaş gibi değişkenlerin çok önemli rol almadığını belirtmektedir. Çelikkol (2011), biyolojik çeşitliliği koruma tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmektedir. Uluçınar-Sağır vd. (2008) çevre tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmadığını ifade etmektedirler. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar

Özbaş (2016), Çelikkol (2011), Uluçınar-Sağır vd. (2008)'nin çalışmalarını destekler niteliktedir. Çavaş vd. (2009), çevreye yönelik tutumlar bakımından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu belirtmektedirler. Leske ve Bögeholz (2008), biyolojik çeşitliliğin korunmasına yönelik eğilimlerinde cinsiyet değişkeni bakımından farklılık bulunduğunu ifade etmektedir. Soysal (2012), biyoçeşitliliğin azalmasına yönelik tutumlar bakımından cinsiyet değişkenine göre farklılık olduğunu ifade etmektedir. Cinsiyet değişkeninin yaş, eğitim düzeyi ve konuma göre değişiklik gösterebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada katılımcıların biyoçeşitliliğe yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri program türüne göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre "Biyçeşitliliğin Azalmasının Önlenmesi" (Faktör 3)'e ait maddelerin Posta Hizmetleri bölümünde öğrenim görmekte olan öğrenciler açısından daha yüksek dereceli puanlandığı tespit edilmiştir. Bu durum göstermektedir ki Posta Hizmetleri öğrencileri biyoçeşitliliğin azalmasını önlemeye yönelik verilen maddelerin çoğunun biyoçeşitliliğin korunmasında yüksek derecede etkili olduğunu düşünmektedirler. Turan ve Yangın (2014), Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik ile ilgili bilgi düzeyleri hakkında ve biyoçeşitliliği koruma yolları hakkında çoğunlukla yanlış anlayışa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Teksöz vd. (2010), Fen Bilgisi, Matematik, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının hemen hemen tamamının (%94,1) biyoçeşitlilik ile ilgili bir soruya doğru cevap verdiklerini belirlemiştir. Uzun vd. (2010), Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına biyoçeşitlilik ile ilgili kavram ilişkilendirme etkinliği uygulamışlardır. Öğretmen adaylarından alınan 74 kelimenin 22 tanesinin biyoçeşitlilik ile ilişkili olduğu, geri kalan 52 kelimenin biyoçeşitlilik ile ilişkili olmadığını saptamışlardır. Bu çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik ile ilgili bilgilerinin sınırlı sayıda olduğu ifade edilmektedir.

Çabuk ve Karacaoğlu (2003), farklı programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin çevre duyarlılığı arasında anlamlı bir fark bulunduğunu belirtmektedirler. Yapılan bu çalışmanın literatür ile paralellik gösterdiği tespit edilmiş ve öğrencilerin biyoçeşitlilik konusunda bilgilerinin var olduğu ancak bu bilgilerin eksik ve sınırlı düzeyde kaldığı anlaşılmıştır.

Biyoçeşitlilik konusu hakkındaki bilgi edinme kaynağına göre, Biyoloji dersi ve Çevre gibi kaynaklardan bilgi edinen katılımcıların sayısının daha yüksek olmasına karşın, dergi, internet, gazete gibi kaynakların daha az başvurulan kaynaklar olduğu görülmektedir. Çalışmanın, Turan ve Yangın (2014)'ın yapmış olduğu çalışmanın sonucu ile paralellik gösterdiği saptanmıştır. Yli-Panula vd. (2018), okulda ekosistem çeşitliliği öğretimini içeren konuların işlenmesinin, öğrencileri kendi yerel ekosistemleriyle tanıştırdığını belirtmektedirler. Breiting vd. (1996), her yaşta okul çocuğunun eğitim süreci öncesinde, hayvanlar ve bitkiler hakkında çeşitli fikirlere sahip olduklarını belirtmektedirler. Bu fikirlerin, günlük yaşamlarından kaynaklandığını ve kalıcı olduğunu ifade etmektedirler. Bu çalışmada elde edilen sonuçların literatür ile paralel olduğu görülmektedir.

Çevre ve biyoçeşitlilik içerikli dersler almamış olan katılımcılardan biyoçeşitlilik hakkındaki görüşleri alındığında ise en fazla yanıt canlı çeşitliliği şeklinde alınarak, Uzun vd. (2010), Yüce ve Önel (2015) ve Akkaya ve Benzer (2019)'in yaptıkları çalışmanın sonucu ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunun biyoçeşitlilik hakkında fikirlerinin olduğu ancak eksik bilgilerinin mevcut olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki eksikliklerinin temel nedeni olarak öğretim programlarındaki çevre ya da biyoçeşitlilik içerikli derslerinin mevcut olmamasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Kılıç-Sultan ve Dervişoğlu (2013), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının biyoçeşitliliği tür çeşitliliği olarak tanımladıklarını ve kavramın öğretmen adayları için tanıdık bir kavram olmadığını tespit etmişlerdir. Dikmenli (2010), öğrencilerin biyoçeşitlilik kavramı hakkında bilgilerinin mevcut olduğunu ancak kavramın kapsamına detaylı bir şekilde hâkim olmadıklarını bildirmektedir. Özdemir

(2010), ilköğretim fen ve teknoloji ile ortaöğretim biyoloji ders kitaplarını incelemiş ve biyoçeşitlilik kavramının tanımında eksiklikler olduğunu ve kavram çerçevesinde bir bütünlük olmadığını ifade ederek biyoçeşitliliğin yalnızca ekonomik değerinin konu olarak alındığını, öz değerinin kitaplarda mevcut olmadığını saptamıştır. Özata-Yücel (2013), Türkiye, Finlandiya, İngiltere, Yeni Zelanda, İrlanda ve ABD'nin programlarını incelemiş ve genel olarak biyoçeşitlilik konusunda Türkiye fen öğretimi programının yetersiz olduğunu, ancak nesli tükenmiş/tükenmekte olan canlılar ile ilgili kazanımların yalnızca Türkiye'nin fen programında olduğunu saptamıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda fen bilimleri programlarının öğrencilerin ekosistem içerisindeki mevcut ilişkileri kavramaları, canlı çeşitliliğini ve bu çeşitliliği etkileyen faktörleri daha iyi öğrenmeleri amacıyla zenginleştirilmesinin biyoçeşitliliğin korunmasında etkili olacağını ve öğrencilere duyarlılık kazandıracağını önermiştir. Derman vd. (2013) yaptıkları çalışmada biyoçeşitlilik kavramının yeterince bilinmediği ya da eksik bilindiği, kavramın yalnızca bilgi düzeyinde kaldığı ve günlük yaşamda kullanılmadığı yani davranışa dönüştürülmediği sonuçlarını tespit etmişlerdir. Aksine çevre dersini alan bireylerin daha bilinçli olduklarını ancak bu bilgilerin günlük yaşamdaki önemini bilmediklerini, çevre konusunda merkeze insanı yerleştirdiklerini saptamışlardır. Kaya vd. (2018), coğrafya, biyoloji ve hemşirelik bölümlerindeki öğrencilerin küresel ısınmanın biyoçeşitlilik üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini araştırdıkları çalışma sonucunda farklı bilim

dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerinin benzer olduklarına dikkat çekmektedirler. Biyoçeşitlilik küresel bir alana hitap etmesinden kaynaklı olarak, insanların geleceği için ve bütün canlılar için tüm bireylerin bilinçlenmesi adına önem arz etmektedir. Özbaş (2016), çevre ve biyoçeşitlilik kapsamında bilinçli bireylerin yetişmesi ve çeşitlilik ile ilgili anlamlı bilgiler kazanılmasının eğitim yolu ile sağlandığına dikkat çekmektedir. Tüm bu araştırmalar ve sonuçları ele alındığında, bu çalışmanın literatürdeki çalışmaları destekler nitelikte olduğu saptanmıştır.

Tüm araştırmalar göstermektedir ki, tüketimin olduğu bir ortamda üretimin varlığından da söz etmek gerekir. Üretim-tüketim dengesini sağlıklı bir dengede muhafaza edebilmek amacıyla ve kendinden beklenen ürünleri insanlara en iyi şekilde sağlaması için ekosistemi, içindeki tüm sistemleriyle birlikte korumak gerekmektedir. Bu korumayı sağlayabilmek adına en büyük adım eğitimde atılmalıdır. Genç neslin daha bilinçli yetişmesi adına eğitim-öğretim programlarında biyoçeşitlilik ve çevre konusundaki kazanımların artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda disiplinler arası boyutları olan çevre ve biyoçeşitlilik içerikli derslerin eğitim hayatında ilköğretim seviyesinden itibaren tüm eğitim basamaklarında ve tüm programlarda mevcut olmasının gerekliliği önem taşımaktadır.

Etik Beyan: Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Yazarların makaleye katkı oranları eşittir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

KAYNAKÇA

- Akkaya, M.M ve Benzer, S. (2019). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik konusuna ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar-2019. Editör: Doç. Dr. Harun Şahin, IVPE Yayınları, 1-16.
- Akıllı, H., Kemahlı, F., Okudan, K. ve Polat, F. (2008). Ekolojik ayak izinin kavramsal içeriği ve Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde bireysel ekolojik ayak izi hesaplaması. *Akdeniz İ.İ.B.F Dergisi*, (15), 1-25.
- Artun, H., Gülseven, E. ve Temur, A. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusunu anlamaları üzerine kavram karikatürlerinin etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 721-731.
- Bastı, K., Doğan, N., Bahar, M. ve Nartgün, Z. (2016). İlköğretim 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusunda farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Bolu İli Örneği [Turkish]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 239-256.
- Bulut, M. (2019). *Fen bilimleri, biyoloji, coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin biyoçeşitlilik konusundaki görüşleri ve çalıştıkları bölgedeki biyoçeşitliliği derslerinde işleme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Bulut, M. ve Beşoluk, Ş. (2019). Fen bilimleri, biyoloji, coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin biyoçeşitlilik konusunun öğretimine ilişkin görüşleri. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(2), 133-153.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi.
- Breiting, S., Csobod, E., Lindemann-Matthies, P. ve Mayer, J. (1996). Consequences of the new strategy of IUCN for environmental (biodiversity) education. *Education and communication for biodiversity. Key concepts, strategies and case studies in Europe* (Edt. D. Elcome), IUCN.
- Bruni, C. M., Chance, R. C., ve Schultz, P. W. (2012). Measuring valuesbased environmental concerns in children: an environmental motives scale. *The Journal of Environmental Education*, 43(1), 1-15.
- Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi. (1996). T.C. Resmi Gazete. 22860. 27 Aralık 1996.
- Çavaş, B., Çavaş, P., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2009). Turkish students views on environmental challenges with respect to gender: an analysis of rose data. *Science Education International*, 20 (1/2), 69-78.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 1-2, 189-198.
- Çakmak, N. M. (2008). Biyolojik çeşitliliğin hukuken korunması ve kamu yararı. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 57(1), 133-166.
- Çelik, K. (2017). Endemic beauty of anatolia. *Journal of Awareness*, 2 (3S), 541-544.
- Çelikkol, N. Z. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin biyolojik çeşitliliğe yönelik bilgi ve tutumları*. Yüksel Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiçek, E., Birecikligil, Sungur, S. ve Fricke, R. (2015). Freshwater fishes of Turkey: a revised and updated annotated checklist. *Biharean Biologist*, 9(2); 141-157.
- Çiçek, E., Birecikligil Sungur, S. ve Fricke, R. (2016). Addenda and errata of: freshwater fishes of Turkey: a revised and updated annotated checklist. *Journal of Fish Taxonomy*, 1(2); 116-117.
- Çiçek, E., Fricke, R., Sungur, S., ve Eagderi, S. (2018). Endemic freshwater fishes of Turkey. *Journal of Fish Taxonomy*, 3(4); 1-39.
- Çiçek, E., Birecikligil Sungur, S. ve Fricke, R. (2020). Freshwater Lampreys and fishes of Turkey; a revised and updated annotated checklist 2020. *Zootaxa*, 4809(2); 241-270.
- Dayıoğlu, H., Yılmaz, A. ve Başaran, G. (2019). Türkiye’de biyokaçakçılık. *Dumlupınar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 43, 74-90.

- Derman, M., Çakmak, M., Yaşar, M. D., Kızılaslan, A. ve Gürbüz, H. (2013). Biyoçeşitlilik konusunda yapılan çalışmalar ve öğretim programlarında biyoçeşitliliğin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 57-66.
- Dervişoğlu, S. (2007). *Biyolojik çeşitliliğin korunmasına yönelik eğitim için öğrenme ön koşulları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dikmenli, M. (2010). Biology student teachers' conceptual frameworks regarding biodiversity. *Education*, 130(3), 479-489.
- Eker, İ., Dinçer, N., Çelik, A., Başaran, M., Eker, N. ve Kaya, A. (2016). *Türkiye'deki sıcak noktalar* (poster). DOI:10.13140/RG.2.1.2984.1526. [Erişim tarihi: 27.01.2021]https://www.researchgate.net/publication/303857808_Turkiye'deki_Sicak_Noktalar
- Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.
- Karagöz, A. (1998). Biyolojik çeşitlilik sözleşmesi. *Tarla Bitkileri Merkez Araştırma Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 1-9.
- Kaya, B., Aladağ, C. ve Duran, Y. (2018). *Üniversite öğrencilerinin küresel ısınmanın biyoçeşitlilik üzerine etkileri hakkındaki görüşleri*. Human Society and Education in the Changing World, (Edt. Dr. Ercan YILMAZ, Edt. Dr. Süleyman Alparlan SULAK), ISBN NO: 978-605-7600-06-6, 198-208.
- Kılıç-Sultan Ö. ve Dervişoğlu, S. (2013). Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitliliğin öğretimine ilişkin pedagojik alan bilgileri, tutumları ve kaygıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 100-109.
- Kurdoğlu, O. (2007). Dünyada doğayı koruma hareketinin tarihsel gelişimi ve güncel boyutu. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 8(1), 59-76.
- Leske, S. ve Bögeholz, S. (2008). Biologische vielfalt regional und weltweit erhalten-zur bedeutung von naturerfahrung, interesse an der natur, bewusstsein über deren gefährdung und verantwortung, *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 14, 167-184.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara. 2018.
- Megat-Jiwa, R. A. ve Esa, N. (2015). Student teachers' knowledge of biodiversity. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(3), ISSN 2250-3153.

- Okur-Berberoğlu, E., Yalçın- Özdilek, S., Sönmez, B., ve Olgun, O. S. (2014). Theatre and sea turtles: an intervention in biodiversity education. *International Journal of Biology Education*, 3(1), 24-40.
- Özata-Yücel, E. (2013). *Fen bilimleri programındaki ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularının öğretim tasarımı ve uygulanması*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Özbaş, S. (2016). Lise öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik ile ilgili bilgileri ve davranış eğilimleri, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 793-808.
- Özdemir, İ., Özçelik, R., Asan, Ü. ve Eler, Ü. (2005). Biyolojik çeşitliliğin korunması ve fonksiyonel planlama sistemine entegrasyonu. *Korunan Doğal Alanlar Sempozyumu*, 8-10 Eylül, Isparta.
- Özdemir, C. (2010). *Türk eğitim sisteminde biyolojik çeşitlilik*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, A. M. (2020). Investigation of primary school candidates' views on biodiversity. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5 (10), 1145-1165.
- Polat, N. (2017). *Biy çeşitlilik ve önemi*. Terme'nin Biyoçeşitlilik ve Doğal Ortam Özellikleri (Edt. Prof. Dr. Cevdet Yılmaz, Edt. Doç. Dr. Hasan Korkmaz), ISBN NO: 978-605-2104-03-3.
- Satar, İ. ve Güneş, G. (2014). Türkiye'nin biyolojik çeşitlilik sıcak noktaları. *Tabiat ve İnsan*, 48(185), 21-34.
- Soysal, D. (2012). *İlköğretim ve lise öğrencilerinin biyoçeşitliliğin azalması ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Şahin, Ü. G. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusunda farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Teksöz, G., Şahin, E. ve Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 307-320.
- Töman, U. (2018). Türkiye'de biyoloji eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1297-1309.
- Turan, İ. ve Yangın, S. (2014). Farklı programlarda okuyan öğretmen adaylarının "Biyolojik Çeşitlilik" kavramına yönelik alternatif anlayışları ve olası nedenleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 84-103.

- Türkoğlu, A. ve Şahin, Ü. (2013). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarının nedenlerine, çözümlerine ve çevre eğitimine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 179-193.
- Uluçınar-Sağır, Ş., Aslan, O. ve Cansaran, A. (2008). The examination of elementary school students' environmental knowledge and environmental attitudes with respect to the different variables. *Elementary Education Online*, 7(2), 496-511.
- Uzun, N., Özsoy, S. ve Keleş, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik kavramına yönelik görüşleri. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(1), 93-99.
- Yenilmez-Arpa, N. (2012). Biyolojik çeşitliliğin korunmasında korunan alanların rolü ve önemi. *Biyolojik Çeşitlilik Sempozyumu-2012*, 103-107.
- Yeşil, M. (2016). Doğa koruma yaklaşımlarındaki değişimlerin dünyada ve Türkiye'deki tarihsel süreci. *Türk Tarım - Gıda Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(10), 867-876.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Seçkin.
- Yli-Panula, E., Jeronen, E., Lemmetty, P. ve Pauna, A. (2018). Teaching methods in biology promoting biodiversity education. *Sustainability*, 10, 1-18.
- Yüce, Z. ve Önel, A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitliliğe ilişkin kavramsal ilişkilendirme düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 326-341.

Araştırma Makalesi / Research Article

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Araçları Hakkında Görüşleri¹

The Views of Social Studies Teachers about Assessment Instruments

Ufuk Karakuş ² & Bahriye Develioğlu ³

Geliş/Received: 30.05.2021

Kabul/Accepted: 24.11.2021

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma betimsel analiz modeli uygun olarak tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın Pursaklar ilçesinde görev yapmakta olan 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler basit frekans yöntemiyle kategorize edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına olumlu yaklaşımlarına rağmen, klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin daha çok klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etmelerinin sebepleri ise; hazırlama, uygulama ve objektif değerlendirmede kolaylık sağlamasıdır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının tercih edilmeme sebepleri ise; sosyal bilgiler eğitimi için ayrılan haftalık ders saatinin yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin bu ölçme araçlarına aşına olmamasından kaynaklanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, ölçme ve değerlendirme, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları, klasik ölçme ve değerlendirme araçları

Abstract

The aim of this study is to reveal the opinions of social studies teachers about the assessment and evaluation instruments they use in social studies lessons and to examine the application examples in this direction. The research is a qualitative study designed in accordance with the descriptive analysis model. The working group of the research consists of 20 social studies teachers working in Pursaklar district of Ankara. The findings obtained in the research were analyzed by content analysis and document review method. Considering the results of the research, it was seen that although social studies teachers approached complementary assessment and evaluation instruments positively, they tended to use classical assessment and evaluation instruments more. The reasons why social studies teachers prefer more classical assessment and evaluation instruments is that they provide convenience in preparation, application and objective evaluation. The reasons why complementary assessment and evaluation instruments are not preferred are due to the insufficient number of weekly lesson hours allocated

¹ Bu araştırma ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında tamamladığı Yüksek Lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

² Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı. E-posta: ukarakus@gazi.edu.tr

³ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. E-posta: bahriyedevelioğlu@gmail.com

for social studies education, the crowded classrooms and the fact that the teachers are unfamiliar with these assessment instruments.

Keywords: *Social studies, assessment and evaluation, complementary assessment instruments, classic assessment instruments*

1. GİRİŞ

Eğitim bir ülkenin gelişmişlik düzeyini gösteren en önemli unsurlardan biridir. Öyle ki eğitim bir ülkenin sosyal, siyasi ve ekonomik unsurlarını önemli bir ölçüde etkilemektedir. Eğitimin varlığı ilk insanın ortaya çıkmasıyla başlamış, günümüze kadar hızlı bir gelişim ve değişim süreci geçirmiştir. “İstendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci” (Ertürk, 1994, s. 17) ya da “Bireylerin davranışlarını biçimlendirme ve değiştirme süreci” (Tay, 2005, s. 210) olarak tanımlanır. Eğitimin amacı, uygulanmakta olan programda belirlenen hedef davranışları öğrenciye kazandırmaktır. Şayet öğrenci istenen davranışı kazanmışsa amaç gerçekleşmiş demektir. Başarı, eğitimin en önemli sonucudur. Bir öğretim programı öğrencilere kazandırabildikleri oranında başarılı sayılmaktadır. Eğitimde başarı düzeyi, belirli ölçümlerin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bunu sağlayan ise öğretim sürecinde yapılacak olan ölçme ve değerlendirme etkinlikleridir. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programına göre Sosyal Bilgiler;

“bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerin ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2005, s. 44)

şeklinde tanımlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2003 yılından başlamak üzere ilköğretim programlarını revize etmek ve geliştirmek için çalışmalar başlatmıştır. Geliştirilen programlar arasında Sosyal Bilgiler Programı da yer almıştır. Yeni programlar 2004-2005 öğretim yılında belirlenen illerde pilot olarak uygulanmış, 2005- 2006 öğretim yılında da tüm Türkiye’de uygulanmaya başlamıştır.

2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanan yeni sosyal bilgiler öğretim programı yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı ve öğretmenin rehber olarak kabul edildiği bu yaklaşımla öğretmen merkezli bir öğretimden uzaklaşarak öğrenci merkezli öğretim yöntemi benimsenmiştir. Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimine aile ve çevrenin de katılımı amaçlanmıştır. Öğretim programlarındaki bu değişiklik derslerin içeriğinde, öğretim yöntemlerinde, kullanılan araç ve gereçlerle ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de değişikliklere neden olmuştur (Gelbal & Kelecioğlu, 2007, s. 136).

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan Sosyal Bilgiler programında ölçme değerlendirme alanında da birçok değişime gidilmiştir. Yeni programla birlikte ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme ürününü değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerini de izleme imkanı sunmuştur bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri değiştirilir. Yeni program, değerlendirmeyi öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görür. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Sosyal Bilgiler programında iyi bir değerlendirme sisteminin özellikleri aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2006a, s. 72):

- Öğrencilerin neyi bildiğini, ne anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.

- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.
- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği ve daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eder.
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.
- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.
- Öğretim programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.
- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamasına yardım eder.

Ülkemizde yapılan 2005 eğitim reformu, eğitim sürecinin en önemli öğelerinden biri olan ölçme ve değerlendirme etkinliklerini de etkilemiş, ölçme ve değerlendirme alanında kullanılan yöntem-teknik ve araçlar, klasik ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme olarak bir ayrım görmüştür (Sönmez & Kılıçoğlu, 2016). Klasik ölçme araçları, bilginin belli zaman diliminde öğrencinin bilgi ve becerilerini ölçmekte ve öğrencilerin başarı durumlarını yansıtmaktadır. Duran, Mıhladız ve Ballıbel (2006)'e göre klasik ölçme araçları, öğrencilerin performanslarını tam olarak yansıtmamakta ve öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında net bilgi vermemektedir. Tamamlayıcı ölçme araçları ise öğrencilerin düşüncelerini analiz edebilmeleri ve kendi öz yeterliliklerinin farkına varmalarını sağlar. Klasik ölçme araçlarının, sosyal bilgiler dersinde yalnızca bilgi düzeyindeki davranışların ölçülmesi esasına dayanması nedeniyle ölçme ve değerlendirme sürecinde yeterli olmadığı düşünülmektedir. Öğrencinin ilgi ve yetenekleri ile birlikte tutum ve becerilerinin de ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde bu iki ölçme aracının birlikte kullanılması gereklidir (Şimşek, 2012).

Yapılan araştırmalarda yeni öğretim programının en çok aksayan kısmının ölçme değerlendirme unsuru olduğu ortaya çıkmıştır (Azrak, 2017; Gelbal & Kalecioğlu, 2007; Koçoğlu & Ekici, 2013; Karakuş, 2019; Karakuş & Öztürk Demirbaş, 2010; Karapınar & Ataman, 2010; Yapıcı & Demirdelen, 2007; Yılmaz, 2017). Sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak ders işlese bile yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri davranışçı yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirildiği görülmüştür.

Kaynaklar tarandığında değişen öğretim programının ölçme değerlendirme üzerindeki etkisini gözlemlemek için az sayıda çalışma olduğu ve bu konuda daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları konusundaki düşüncelerini, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etme nedenlerini ve bu araçları kullanırken karşılaştıkları sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım amaçları nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarına dair düşünceleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlara dair düşünceleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, betimsel (Descriptive Research) araştırma modeli olan tarama (survey) yöntemi ile veriler toplanmıştır. Selltiz, Johada, Deutsch ve Cook (1959; Akt. Karasar, 2006) araştırma modelini araştırmanın amacına en uygun ve ekonomik şekilde verilerin toplanması ve çözümlenmesi için gerekli şartların düzenlenmesi olarak belirtmiştir. Karasar (2006), tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İlinin Pursaklar İlçe merkezinde bulunan orta okullarda çalışan 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma yapılacak yerin seçilmesinde, araştırmacının ulaşım olanağının elverişli olması, araştırma maliyetinin göz önüne alınması, araştırma yapılacak öğretmen mevcudu ve gerekli izinlerin verilmesi, öğretmenlerin uygulama için istekli ve iş birliğine gönüllü olması gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, araştırmaya ekonomiklik (zaman-emek-para) katması amacıyla erişilmesi kolay olan öğretmenler seçilmiştir. Bu nedenle araştırmada kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi, araştırmanın erişilmesi kolay birey veya bireylerin araştırma sürecine dahil edilmesi olarak açıklanabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli veriler yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanarak toplanmıştır. Görüşme, araştırmada cevabı aranan sorular hakkında derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla ilgili kişilerden veri toplamayı amaçlayan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 153). Araştırmanın herhangi bir aşamasında kullanılabilir. Anketlere nispeten karmaşık sorular ve yönergeler araştırmacıya anında açıklanabilir.

Veri toplama aracı geliştirilirken öncelikle literatür taranmış ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçlarıyla ilgili görüşleri alınmıştır. Bu aşamadan sonra 2 uzman, 2 öğretmenden oluşan uzman takımının görüşleri alınarak 10 soruluk havuz oluşturulmuştur. 2 soru konusunda fikir birliğine ulaşamadığı için 2 soru çıkartılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu 8 soruyu kapsamıştır. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne başvurularak gerekli son düzenlemeler yapıldıktan sonra kullanılmıştır. Araştırma 18/01/2021 – 24/04/2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcı öğretmenlerin okulda buldukları günlerde randevu alınarak yapılmıştır. Görüşmede elde edilen veriler katılımcılardan müsaade istenerek ses kaydına alınmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin isimleri kullanılmamış, her biri için kodlar verilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemine uygun olarak yorumlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler önce sınıflandırılmış ve araştırmanın alt amaçlarına ilişkin veriler basit frekans yöntemiyle cevaplar kategorize edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde şu yollar izlenmiştir:

1. Görüşmeler araştırmacı tarafından yazılı metin haline dönüştürülerek raporlaştırılmıştır
2. Her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Bu kodlar katılımcılarla yapılan görüşme sıralamasına göre “ K1, K2...K20” şeklinde verilmiştir.

3. Görüşme verileri kodlanarak her amaç sorusuna ilişkin kategoriler oluşturulmuştur.
4. Ortaya çıkan bu kategoriler araştırma amaçları çerçevesinde yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik düşünceleri aşağıda yer almaktadır.

3.1. Birinci alt probleme yönelik bulgular

Görüşmelere katılan öğretmenlere “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım amaçları nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve doğrultuda katılımcıların yanıtlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Akademik Başarı	Öğrenci Başarısını ölçmek Dönem sonu not vermek Neyin ne kadar öğrenildiğini tespit etmek Öğrencilerin beklentilerini belirlemek	10	50%
Dönüt sağlamak	Eksik kalan yerleri belirlemek Tamamlayıcı eğitim vermek Pekiştirme sağlamak	6	30%
Hazır bulunuşluğu belirlemek	Öğrenmeye hazır hale getirme Öğrenciyi derse hazırlama Öğrencinin önceki bilgilerini kontrol etme	2	10%
Düzye belirlemek	Öğrencinin hangi düzeyde olduğunu tespit etmek Öğrenci düzeyine göre öğrenme etkinliğini belirleme	2	10%
Toplam		20	100%

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin 10’u (%50) öğrencilere puan verebilmek yani başarılarını ölçmek için ölçme araçlarını kullandığını belirtmiştir:

“Öğrencilerin durumunu değerlendirmek sonuçları görebilmek için öğrencinin ne durumda olduğunu bu araçları kullanarak öğrenebiliyoruz öğrenciye de bir not vermemiz lazım en çok bunun için.” (K6)

“Öğrencilerin belirlenen hedef kazanımlara hangi düzeyde ne kadar ulaştığını görebilmek ve hangi öğrencinin ne kadar öğrendiğini belirlemek için kullanıyorum” (K7)

Katılımcı öğretmenlerden 6’sı (%30) geri dönüt ve pekiştirme sağlamak amacıyla kullandığını belirtmiştir. Dönüt vermeye ve pekiştirme yapabilmek için ölçme araçlarını kullanan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Kendi yaptığım süreci değerlendiriyorum. Sınavlarda bir öğretme sürecidir hem öğrenilmesini sağlıyorum hem de kendi eksikliklerimi anlaşılmayan konuları görüyorum.” (K12)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2 kişi (%10) öğrencilerin ölçme ve değerlendirme işlemlerini öğretim etkinliklerinin başında, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirleme gayesi ile yaptıklarını ifade etmişlerdir:

“Öğrencilerin ne bilip bilmediğini öğrenmek yani ilk olarak hazır bulunuşluklarını tespit edebilmek amacıyla kullanıyorum” (K20)

Araştırmaya katılan 2 öğretmen (%10) ise öğrencilerin düzeylerini belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıklarını şöyle belirtmişlerdir:

“Çocukların neyi ne kadar öğrendiklerini test etmek amacıyla yapıyor ve kullanıyoruz bu araçları öğrencinin hangi düzeyde olduğunu böylece görebiliyoruz.” (K11) yanıtını vermiştir.

3.2. İkinci alt probleme yönelik bulgular

Araştırmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki düşünceleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerim bu araçları yeterli bulma ve veya bulmama durumları irdelenmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araçlarını Yeterli Bulma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Katılımcıların Görüşleri	f	Yüzde
Yeterli	10	50%
Yeterli Değil	10	50%
Toplam	20	100%

Tablo 2’ e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %50’si programda belirtilen ölçme ve değerlendirme araçlarının bazı konularda eksiklikleri olduğunu fakat buna rağmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Diğer yarısı ise (%50) bu araçları yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Yetersiz bulan öğretmenlere yetersiz bulmaların nedenleri ile ilgili düşünceleri sorulmuş ve verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Yetersiz Bulan Öğretmenlerin Yetersiz Bulmalarının Nedenlerine İlişkin Düşünceleri

Temalar	Kodlar	f	Yüzde
Programın uyumsuzluğu	Etkinliklerin sınıfta yapılmasının zor olması	3	30%
	Nota dönüştürmekte sıkıntı yaşanması		
Seviyenin üstünde olması	Öğrenciler davranışçı yaklaşımın getirdiği sınavlara hazırlanması	3	30%
	Öğrenciler için bu araçların zor olması		
Sosyo-ekonomik eşitsizlikler	Bütün öğrenciler bu araçlara katılamaması	3	30%
	Verilen ödevler genellikle veliler tarafın yapılıyor olması		
Nitelik ve nicelik olarak eksik olması	Bütün öğrenciler bu araçlara eşit düzeyde katılamaması	3	30%
	Öğrencilerin ekonomik anlamda eşit olmadığı için bu araçlara ulaşamaması		
Nitelik ve nicelik olarak eksik olması	Ölçme araçlarının çeşitliliğinin az olması	1	10%
Toplam		10	100%

Öğretmenlerin 4’ü (%40) ölçme araçları ile program arasında uyumsuzluk olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşlerini dile getiren öğretmenlerin düşünceleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler yapısı gereği disiplinler arası bir ders bu yüzden mevcut araçları yeterli bulmuyorum. Çeşitliliğin artırılması ve hatta daha eğlenceli ve öğrenci seviyesine uygun hale getirilmelidir.” (K2)

“Hayır yeterli bulmuyorum bilgi odaklı olması gerektiğini düşünüyorum. Yapılanlarla var olan müfredatın uyumlu olduğunu da düşünmüyorum. Uyumlu olsaydı en başta sınav sistemi değişirdi.” (K15)

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 3'ü (%30) programın ve müfredatın öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu vurgulamıştır ve buna ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Yeterli değil çünkü sınıf ortamına ve öğrenciye değişiyor. Bu yüzden bazen yeterli geliyor bazen ihtiyacı karşılamıyor. Sınıf düzeyinin çok üstünde olan ölçme araçları var biz bunları sınıfta anlatana kadar ders saati bitiyor.” (K16)

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2'si (%20) ise ölçme araçlarının tüm öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini eşit kabul etmesinden dolayı yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir:

“Ülke genelinde sosyo-ekonomik olarak herkes aynı olsaydı yeterli olabilirdi fakat köy okulları için yeterli olduğunu düşünüyorum.” (K18)

Öğretmenlerin 1 (%10) tanesi de ölçme araçlarının nitelik ve nicelik bakımından eksik bulunduğunu şöyle dile getirmiştir:

“Eksik olduğunu düşünüyorum. Çünkü nitelik anlamında eksik eğer eksik olmasaydı sürekli test kitaplarını kullanıyor olmazdık. Nicelik bakımından da eksik buluyorum aynı araçları kullanmamız demek ki eksikliğin olduğunu gösteriyor.” (K3) cevabını vermiştir.

3.3. Üçüncü alt probleme yönelik bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarına dair düşünceleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin tercih ettiği ölçme araçlarının tablosu oluşturulmuştur. Tablo 4’de öğretmenlerin tercih ettiği araçlar gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tercih ettiği ölçme ve değerlendirme araçları

Kullanılan Ölçme Araçları	f	Yüzde
Çoktan Seçmeli Sorular	20	100%
Doğru-Yanlış Maddeleri	20	100%
Kısa Cevaplı Sorular	18	90%
Kavram Haritaları	18	90%
Dilsiz Haritalar	18	90%
Açık Uçlu Sorular	17	85%
Eşleştirme Soruları	17	85%
Proje	16	80%
Kelime İlişkilendirme Testleri	12	60%
Sözlü Yoklamalar	11	55%
Performans	11	55%
Öz Değerlendirme	10	50%
Görüşme	7	35%
Tutum Ölçekleri	7	35%
Kontrol Listesi	6	30%
Gözlem Formları	6	30%
Rubrik	5	25%
Tanılayıcı Dallenmiş Ağaç	5	25%
Yapılandırılmış Grid	4	20%
Grup Değerlendirme	4	20%
Portfolyo	2	10%
Akran Değerlendirme	1	5%

Tablo 4'e göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdiği yanıtlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (%100) çoktan seçmeli sorular ve doğru-yanlış maddelerini kullanmayı tercih etmektedir. En çok tercih edilen ikinci ölçme aracı ise (%90) kısa cevaplı sorular, kavram haritaları ve dilsiz haritalar olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçları ise (%5) akran değerlendirme, (%10) portfolyodur.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlere “en sık kullandıkları ölçme araçları hangileridir?” sorusu sorulmuş ve bu bağlamda tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçları İçerisinde En Sık Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Aracı Hangisidir Sorusuna İlişkin Görüşleri

En Çok Kullandıkları Ölçme Aracı	f	Yüzde
Çoktan Seçmeli	18	90%
Sözlü Yoklama	1	5%
Kısa Cevaplı Sorular	1	5%
Toplam	20	100%

Tablo 5 incelendiğinde 18 (%90) öğretmenin en fazla tercih ettiği ölçme aracının çoktan seçmeli maddeler olduğu görülmüştür. 1 (%5) öğretmenin en sık kullandığı ölçme aracı sözlü yoklamalar olurken 1(%5) sosyal bilgiler öğretmenin en fazla tercih ettiği ölçme aracı ise kısa cevaplı sorular olmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun 3. Sorusunda katılımcı öğretmenlere “derslerinde kullandıkları ölçme araçları hangisidir sorusu sorulmuş bu sorunun cevabı alındıktan sonra görüşme formunda yer alan ölçme araçlarından hangisini en fazla tercih ediyorsunuz ve sebebi nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Buna ilişkin veriler tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine En Çok Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarını Kullanma Sebeplerine Dair Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Pratik olması	Hazırlanması kolay olması Kalabalık sınıflarda aynı anda birçok kişiye uygulanabilmesi Kazanımlarını en kolay yoldan kazanılıp kazanılmadığını görülebilmesi	6	30%
Zamandan tasarruf sağlaması	Uygulamaların zaman almaması Ders saatlerinde kalabalık sınıflarda uygulanabiliyor olması Konuların yetiştirilebiliyor olması	4	20%
Deneyimlere	Çoktan seçmeli soruların uygulamasının tanidik olması Öğrencilerin aşına oldukları araçlarda daha başarılı olduklarını düşünülmesi	3	15%
Sorunsuz uygulama	Uygulamada sorun yaşanmaması	2	10%
Merkezi sınavlar	Merkezi sınavlarda bu araçlarla karşılamak olmaları	2	10%
Kapsam geçerliliği	Geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olması	2	10%
Puanlamanın objektifliği	Değerlendirme yapılırken yanlı davranmak zorunda kalmıyoruz	1	5%
Toplam		20	100%

Öğretmenlerin 6'sı (%30) en fazla kullandığı ölçme aracının hazırlanmasının, uygulanmasını ve değerlendirmesinin kolay olmasından dolayı tercih ettiklerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Çoktan seçmeli kullanıyorum kullanışlı, kolay ve hızlı oluyor. çocuklar için ortak bir standart sağlıyor.” (K5)

“Kolay ulaşılabilir olması ve çeşitliliğinin fazla olması nedeniyle çoktan seçmeli soruları kullanıyorum. Konu yoğunluğu fazla ve başka soru hazırlamaya vakit bulamıyoruz kolay ulaşabildiğimiz bu tarz sorular kurtarıcı oluyor.” (K12)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü (%20) en fazla kullandıkları araçların zamandan tasarruf sağlamasından dolayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir:

“En fazla kullandığım çoktan seçmeli ve sözlü yoklamalar bu ikisini tercih etmemin sebebi konu yoğunluğu var zamandan tasarruf sağlıyorum.” (K7)

“Çoktan seçmeli çünkü sınava öğrenci hazırlıyoruz. Sınıfların mevcudu fazla bu araçlar sayesinde zamandan tasarruf sağlıyorum.” (K10)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 3'ü (%15) en fazla kullandıkları aracı tercih etmesinin sebebini geçmiş deneyimlerine dayanarak kullandıklarını aşina oldukları araçları tercih ettiklerini söylemişlerdir:

“En fazla çoktan seçmeli kullanıyorum çünkü hem pratik olduğunu hem de hakkında yeterli bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.” (K14)

Katılımcı öğretmenlerin 2'si (%10) uygulamanın sorunsuz ilerlemesinden herhangi bir sorun yaşamamalarından dolayı bu araçları en fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir:

“Sınıf düzeyine göre değişiyor tabi ki ama genel olarak kullandığım çoktan seçmeli hem sınav sisteminden ötürü hem de uygulaması daha sorunsuz öğrencilerin genelde kullandıkları ölçme aracı olduğu için sorun yaşamıyorum” (K9)

Öğretmenlerin 2'si (%10) yapılan merkezi sınavların bu ölçme araçlarını kullandığı için en fazla tercih ettiklerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Ülkemizde bir sınav gerçeği var öğrencileri bu sisteme alıştırmak nedeniyle çoktan seçmeli test maddelerini kullanıyorum. (K17)

Öğretmenlerin 2'si (%10) en fazla tercih ettikleri ölçme aracının kapsam geçerliliğinin yüksek olmasından dolayı kullandıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

“Çoktan seçmeli soruların genel olarak geçerlilik ve güvenilirliklerinin yüksek olduğunu düşünüyorum”. (K1)

1(%5) öğretmen ise en fazla tercih ettiği aracın puanlamasının objektif olduğu için tercih ettiğini şöyle ifade etmiştir:

“Sınava yönelik hayatın her alanında bu tarz sorular görecekle ve değerlendirmesi daha objektif bulduğum için çok fazla kullanıyorum” (K20)

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere görüşme formunda yer alan ölçme araçlarından hangilerini en az tercih ediyorsunuz? Sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda en az kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin tablo 7 de gösterilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin En Az Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular

En Az Kullandıkları Ölçme Aracı	f	Yüzde
Akran Değerlendirme	5	25%
Rubrik	4	20%

Açık Uçlu Sorular	3	15%
Sözlü Yoklama	1	5%
Proje	1	5%
Portfolyo	1	5%
Yapılandırılmış Grid	1	5%
Kelime İlişkilendirme Testleri	1	5%
Doğru-Yanlış Maddeleri	1	5%
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	1	5%
Grup Değerlendirme	1	5%
Toplam	20	100%

Tablo 7'e göre sosyal bilgiler öğretmenlerin en az tercih ettiği araç %25 (5 kişi) ile akran değerlendirmesidir. Akran değerlendirmesini sırasıyla %20 (4kişi) ile rubric, %15(3 kişi) açık uçlu sorular ve diğerleri izlemektedir.

Tablo 8. Araştırmamızda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin En Az Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarını Kullanmama Sebeplerine Dair Görüşleri

Cevap Türleri	f	Yüzde
Öğretmenlerin ölçme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması	7	35%
Zaman alması	5	25%
Öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri	4	20%
Sınıf mevcutlarının fazla olması	2	10%
Merkezi sınavlarda bu araçların kullanılmaması	1	5%
Sınıf düzeyinin uygun olmaması	1	5%
Toplam	20	100%

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun 3. Sorusunun devamında sorulan sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az tercih ettikleri ölçme araçlarını kullanmama sebeplerine öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablo 8'de gösterilmiştir.

Öğretmenlerin 7'si (%35) tercih etmedikleri ölçme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünen bazı öğretmenlerin düşünceleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Rubrik ve yapılandırılmış gridi hiç kullanmıyorum bu iki kavramın ne olduğunu bilmiyorum işe yarıyor olabilir ama benim çok bir fikrim yok.” (K5)

“Tanılayıcı dallanmış ağacı ilk defa duydum. Uygulamayı bilmiyorum fikrim olmadığı için kullanmıyorum.” (K19)

Öğretmenlerin 5'i (%25) kullanmadıkları ölçme araçlarının çok zaman almasından dolayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Zaman aldığını düşünen öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Şu süreçte birçok şeye fırsat bulamadığımız için kullanamıyorum. Uzaktan eğitim olmadan önce ders kitaplarının sonundaki akran değerlendirme, öz değerlendirmeyi kullanıyorduk şimdi hiç kullanamıyorum onlara vakit kalmıyor.” (K16)

Katılımcı öğretmenlerin 4'ü (%20) tercih etmedikleri ölçme araçlarını öğrencilerin kendilerini tam ifade edemediklerini ve bu araçları kullanmakta yetersiz oldukları için kullanmadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“En az kullandığım açık uçlu sorular kendi açımdan değerlendirmesinin çok objektif yapıldığını düşünmüyorum. Aynı zamanda öğrenciler iki kelimeyi yan yana getirip cümle oluşturamıyorlar bu yüzden kullanmıyorum.” (K4)

“Akran değerlendirmesi kullanmıyorum çünkü çocukların başarılı bir şekilde karar verici olabileceklerini düşünmüyorum.” (K15)

Öğretmenlerin 2’si (%10) yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ölçme araçlarından en az kullandıklarını sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı tercih etmediklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Sınıf mevcutlarının kalabalık olması farklı seviyelere uygun olmaması, uygulama ve hazırlama güçlüğü nedeniyle tercih etmiyorum.” (K20)

Öğretmenlerin 1’i (%5) merkezi sınavlarda kullanılmayan araçları en az tercih ettiğini şu şekilde belirtmiştir:

“Vakit kaybetmek istemiyorum çünkü çocukların hazırlandığı bir sınav var sınava yönelik ilerliyorum sınavlarda kullanılan ölçme araçlarını tercih ediyorum o yüzden.” (K9)

Öğretmenlerin 1’i(%5) bu araçların sınıf düzeyine uygun olmadığı için kullanmadığını şu şekilde belirtmiştir:

“Bazı ölçme ve değerlendirme araçlarını sınıf düzeylerine uygun bulmuyorum o yüzden kullanmıyorum.” (K1) yanıtını vermiştir.

3.4. Dördüncü alt probleme yönelik bulgular

“Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlara dair düşünceleri nelerdir?” sorusuna yönelik katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablo 9 de gösterilmiştir.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Ders saatlerinin yetersiz olması	Çeşitli araçları kullanmaya vakit bulunmaması. Bu araçların kullanılması ile konuların yetişmemesi. Müfredatı yetiştirmek ile uğraşılması. Değerlendirmeyi etkili yapmak için zamanın yeterli bulunmaması	8	40%
Ölçme araçlarının tanınmaması	Performans ve proje görevlerini nasıl yapılacağına bilinmemesi. Eksiklerin olması ve zamanla düzeleceğinin düşünülmemesi Kurs alınmasına rağmen yeterli olunmadığının düşünülmesi	5	25%
Şans faktörü	Klasik ölçme araçlarının anlık olması Bilmeyen öğrencinin de yüksek alma ihtimalinin olması.	3	15%
Dönüt sağlanamaması	Öğrencinin kendi emeği ile yapmadığı için dönüt sağlanamaması. Klasik Ölçme araçlarında tam olarak geri dönüt verilmemesi.	2	10%
Objektif değerlendirme yapılamaması	Öğrencilerin tanınması nedeniyle ister istemez yanlılık meydana gelebilmesi.	1	5%
Sınıf mevcutlarının fazla olması	Kalabalık sınıflarda uygulama da ve değerlendirme de sorun olması	1	5%
Toplam		20	100%

Görüşmenin dördüncü sorusunda öğretmenlere derslerinde ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda tablo 13 oluşturulmuştur. Bu bağlamda, Öğretmenlerden 8’i (%40) ders saatlerinin yetersiz olmasını büyük bir sorun olarak görmüş ve düşüncelerini şöyle belirtmişlerdir:

“Genellikle herhangi bir sorun yaşamıyorum. Eğer sıkıntı olarak gördüğüm bir durum olarak soruyorsanız ders saatlerimiz biraz daha fazla olsaydı daha nitelikli ve daha çok vakit harcayıp bireysel farklılıkların daha çok üzerinde durabilirdim.” (K1)

“Bence en büyük sorun zaman, süre yetmediği için birçok ölçme aracını kullanamıyoruz. Çözüm önerisi olarak ders saatleri arttırılmalı”. (K2)

Öğretmenlerin 5’ i (%25) öğrencilerin ölçme araçlarına yabancı olması ya da anlamamasından dolayı sorun yaşadıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

“Çocuklar ölçme aracını nasıl kullanacaklarını soruları nasıl yanıtlayacaklarını bilmiyorlar. Bunun için çözüm diğer derslerde de bu araçlar kullanılırsa öğrencilerin aşinalıkları artar”. (K10)

“Sorun çocukların bazıları ölçme araçlarını anlayamıyorlar. Açıklamalarda bulunulmasına rağmen sıkıntı yaşıyoruz. Ölçme araçlarının nasıl kullanıldığını bilmiyorlar”. (K19)

Katılımcı öğretmenlerin 3’ü (%15) şans faktörünün değerlendirme de etkili olmasını sorun olarak ifade etmişlerdir:

“Sorun demeyelim ama beni rahatsız eden şey bilmeyen öğrencilerin kullandığımız çoktan seçmeli testlerle şans faktörü ile yüksek not almaları aslında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak bunu ortadan kaldırebiliriz fakat zaman yok.” (K11)

Öğretmenlerin 2’si (%10) öğrencilerden dönüt sağlayamamanın ölçme ve değerlendirme araçlarının etkililiğini göremedikleri için sorun olarak ifade etmişlerdir:

“Dönüt sağlayamıyorum. Geri dönüt veremiyoruz. Genellikle bilgi düzeyini ölçüyoruz öğrenci dersi önemsemiyor.” (K15)

Katılımcı öğretmenlerden 1’i (%5) değerlendirmenin objektif yapılamamasının sorun oluşturduğunu şöyle belirtmiştir:

“Değerlendirmenin objektifliğini yapamamak bence sorun Örneğin açık uçlu sorularda objektif değerlendirme yapılamıyor bunun için değerlendirmesi daha objektif olan araçlara yöneliyorum.” (K4)

Katılımcı olan öğretmenlerin 1(%5) sınıf mevcutlarının kalabalık olmasını sorun olarak ifade etmiştir.

“Sınıf mevcutları çok kalabalık, zaman kısıtlı çeşitli araçları kullanamıyoruz kullandıklarımızın şans faktörü ile yüksek not alma ihtimalleri yüksek yani öğrenci bilmediği halde hedefe ulaşmış kabul ediyoruz sorunlar bunlar” (K14)

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaktır.

Katılımcı öğretmenler, ‘‘Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım amaçları nelerdir?’’ sorusuna öğretmenlerin daha çok ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrencilerin akademik başarılarını ortaya koyabilmek amacı ile kullandıkları belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak dönem sonunda öğrenciye bir not verilmesi gerektiği durumundan kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgunun sonucu Gelbal ve Kalecioğlu’nun (2007), yapmış olduğu araştırma ile ortaktır. Bir diğer dikkat edilmesi gereken bulgu ise katılımcı öğretmenlerin ülkemizde yapılan merkezi sınavlara öğrenci yetiştirmek amacı ile ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaya meyilli olduklarıdır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere geri dönüt ve pekiştirme sağlamak amacıyla da ölçme ve değerlendirmeyi kullanmaktadırlar. Bulgulara göre

katılımcı öğretmenler eğitim-öğretim sürecinin başında öğrencinin bilgi düzeyini belirlemek ve hazır bulunuşluklarını ortaya koymak amacı ile ölçme ve değerlendirme araçlarından çok az faydalanmaktadır.

Katılımcı öğretmenler'' Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki düşünceleri nelerdir?'' alt problemine yönelik görüşleri şöyledir: öğretmenlerin yarısı programda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını yeterli ve uygulanabilir görüyorken diğer yarısı sosyal bilgiler öğretim programını ölçme ve değerlendirme faaliyetleri bakımından yeterli ve uygulanabilir bulmadığıdır. Bu duruma neden olarak da öğretim programının amaçları ile ölçme ve değerlendirme araçları arasında uyumsuzluk olduğunu belirtmişlerdir ve örnek gösterilecek uygulamaların olmadığı ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler öğretim programı, sosyal bilgiler dersi için sunulan imkanlara göre uygulanabilir değildir. Bir diğer veri ise araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi sınavlar ile sosyal bilgiler öğretim programının uyuşmadığını düşünmeleridir. Eğitim öğretim programının yapılandırıcı yaklaşım geleneğine uygun amaçlar içerirken öğrencilerin girmiş olduğu merkezi sınav uygulamalarının davranışçı geleneğe uygun hedefleri değerlendiriyor olması çelişkili bir durum olarak ifade edilmiştir. Bu veri Karapınar ve Ataman'ın (2010) ve Ekem'in (2019) yapmış olduğu çalışmada katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilen bir başka ortak sonuçtur.

Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu genellikle klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etmektedir. Bunun sebebi ise içerik analizinde elde edilen verilere göre; hazırlama, uygulama ve puanlama açısından kullanışlı olması, zamandan tasarruf sağlaması ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarına aşina olmalarıdır.

Araştırmada katkı sağlayan öğretmenlerin en çok tercih ettiği ölçme ve değerlendirme aracının çoktan seçmeli sorular olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin ise öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak olduğu elde edilen bir başka bulgudur. En çok tercih edilen ölçme aracının çoktan seçmeli sorular olması sonucu, Kılıç (2010), Yılmaz'ın (2017) ve Ekem'in (2020) yapmış olduğu çalışmanın ortak sonucu olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre klasik ölçme ve değerlendirme araçlarının her konuya uygun hazırlanabilmesi, uygulanabilmesi ve değerlendirmesinin pratik olması ve kapsam geçerliliği sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir.

Katılımcı Öğretmenlerin en çok tercih ettiği tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ise kavram haritaları ve dilsiz haritalardır. Bu durumun temel sebebi ise, eğitim-öğretim yılı içinde ders süresinde her iki aracın sosyal bilgiler dersine uygunluğu ve ders anlatırken materyal olarak kullanılmasından dolayı olduğu araştırmada elde edilen önemli bir veridir. Bu bulgu öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin en az tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçları ise, akran değerlendirme, yapılandırılmış grid ve tutum ölçekleridir. Bu bulgular Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş'ın (2010) ve Yalçınkaya'nın (2010) yapmış olduğu çalışmanın sonuçları ile birbirine yakındır. 2010 yılında yapmış oldukları çalışmada tutum ölçeği ve yapılandırılmış grid'in en az tercih edilen ölçme aracı olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin bu ölçme ve değerlendirme araçlarını daha az kullanmalarının en önemli sebepleri bu araçların hazırlama, uygulama ve puanlama sıkıntıları ve öğretmenlerin bu araçlara tam anlamıyla hakim olmamalarına dair düşünceleridir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığı sorunlar: etkinlikleri hazırlama, uygulama ve puanlama için yeterli sürenin olmayışı, puanlamadan kaynaklanan sorunlar, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrencinin ve öğretmenlerin ölçme araçlarına aşina olmamaları ya da hakkında yeterli

bilgiye sahip olmamaları ve şans faktörünün değerlendirmeyi etkilemesidir. Katılımcı öğretmenler ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim verilmesini ve ders saatlerinin arttırılmasını çözüm önerileri olarak sunmuşlardır. Şans faktörünün etkisini azaltmak için tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanarak süreci kontrol edebileceklerini ifade etmişlerdir. Benzer bir fikir Karapınar ve Ataman'ın (2010) çalışmasında da dile getirilmiştir. 2010 yılında yapılan çalışmada öğretmenler ölçme ve değerlendirme işlemleri hakkında bilgi sahibi olabilmek için işleri yürütmek için açılacak bir birim ile çoğu problemin çözülebileceğini dile getirmiştir.

Etik Beyan: Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Yazarların makaleye katkı oranları eşittir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz. Ayrıca Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 12.01.2021 tarih ve 01 sayılı toplantısında 2021-116 numaralı kararı ile etik kurul izni onaylanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan uygulama izni alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Atılgan, H., Yurdakul, B., ve Öğretmen, T. (2012). Öğrenci başarısının belirlenmesinde bağıl ve mutlak değerlendirme üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 79-98.
- Azrak, Y. (2017). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından> erişilmiştir.
- Baykul, Y. & Turgut, F. M., (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, H. & Yiğittir, S. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme., B. Tay & A. Öcal. (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 223-290). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. & Öztürk Demişbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştığı sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Demirel, Ö. (2014). *Kuramdan uygulamaya program geliştirme*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, M., Mıhladız, G. & Ballıel, B. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerine yeterlilik düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2, 26-37.
- Ekem, K. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, F., Taşdelen, A. & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.

- Geçit, Y. & Kartal, A. (2010). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 101-107.
- Gelbal, S. & Kalecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Karakuş, H. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler kitaplarının alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Karakuş, U. & Öztürk Demirbaş, Ç. (2011) Coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 189, 71-86. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/442616> sayfasından erişilmiştir.
- Karapınar, Y. & Ataman, M. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 9(2), 776-791. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038073/5000036930> sayfasından erişilmiştir.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Sage: Beverly Hills.
- MEB (2006b). Öğretmen Yeterlikleri. *Tebliğler Dergisi*, Sayı: 2590.
- MEB (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Koza Yayıncılık.
- MEB. (2006a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Merey, Z. & Kılıçoğlu, G. (2009). Yansıtıcı soruşturma yaklaşımı olarak sosyal bilgiler. R. Turan, A. M. Sünbül & H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar içinde* (1. Baskı, ss. 341-357). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Sönmez, Ö. F. & Kılıçoğlu, G. (2016). Değerlendirme boyutu ile sosyal bilgiler programları (1924-2005). *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 36-49.
- Şahin, Ç. & Ersoy, E. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Algıları. Çukurova Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 363-386
- Şimşek, N. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanılması: Nitel Bir Çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(21), 149-168.
- Tay, B. (2007). Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde akademik başarıya etkisi. *Milli Eğitim*, 173, 87-102.
- Yalçınkaya, E. (2010). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1558-1571.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yılmaz, A. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme sürecinde kullandıkları soruların Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme. C. Öztürk. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretilmi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s.431-515). Ankara: Pegem Akademi.

Araştırma Makalesi /Research Article

Geçmişten Günümüze Türk Kâğıt Banknotlarının Üzerindeki Görseller

Visuals on Turkish Paper Banknotes from Past to Present

Deniz TONGA  ¹

Geliş/Received: 16.07.2021

Kabul/Accepted: 07.11.2021

Öz

Her ülkenin kendine ait parası vardır ve bu paraların üzerinde de çeşitli görseller bulunur. Türkiye’de de cumhuriyetten günümüze pek çok kâğıt parada görseller kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, cumhuriyetin ilanından günümüze kâğıt banknotlar üzerinde bulunan görselleri değerlendirmektir. Çalışma nitel araştırma prensipleri dahilinde tasarlanmış ve veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Atatürk’ün resmi bir dönem dışında kâğıt banknotların üzerinde yer almıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti 1970 yılına kadar kâğıt banknotları Almanya, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri’nde bastırılmıştır. Toplamda dokuz emisyon grubu para basılmıştır. Bu kâğıt banknotlar üzerinde çeşitli doğal unsurlar ve tarihsel şahsiyetler bulunmaktadır. Şu andaki kâğıt banknotların bir yüzünde Atatürk’ün resmine, diğer yüzünde ise tarihsel şahsiyetlere yer verilmiştir. Bu tarihsel şahsiyetler, Aydın Sayılı, Cahit Arf, Mimar Kemalettin, Fatma Aliye, İtrî ve Yunus Emre’dir.

Anahtar kelimeler: Kâğıt banknot, Türk lirası, farkındalık, tarihsel şahsiyetler

Abstract

Each country has its own currency and these coins have various images on them. Images have been used on paper money from the republic to the present day in Turkey. The purpose of this research is to evaluate the visuals on paper banknotes from the proclamation of the republic to the present. The study was designed within the principles of qualitative research and document analysis was used as a data collection tool. The data were analyzed by descriptive analysis. According to the findings, from the proclamation of the republic to the present day, Atatürk has always been on paper banknotes, except for one period. The State of the Republic of Turkey printed paper banknotes in Germany, England and the United States until 1970. In total, nine emission group banknotes were printed. There are various natural elements and historical figures on these paper banknotes. Atatürk's picture is on one side of the current paper banknotes and historical figures are on the other side. These historical figures are Aydın Sayılı, Cahit Arf, Mimar Kemalettin, Fatma Aliye, İtrî and Yunus Emre.

Keywords: Paper banknote, Turkish lira, awareness, historical personality

1. GİRİŞ

“Barış Manço 80’li yılların sonunda Fransız televizyonunda bir yayına katılır. Fransız spiker konuşmasında “Türkler barbardır.” diye ima eder. Barış Manço hemen cebinde bulunan paraları

¹ Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, e-mail: deniztonga@hotmail.com

çıkartır ve “Bak, bunlar bizim paralarımız. Mehmet Akif şair, Fatih komutan, Mevlâna ve Mimar Sinan var. Onlar mimar, düşünür, şair, üniversite kapısı ve çağ açıp kapatan bir sultan... Sizin parada ne var?” der. Fransız spiker “K-omutanlar ve krallar” der ve kaydı keserler.” Bu anekdotu merhum sanatçımız Barış Manço vefatından birkaç ay önce üniversite öğrencileri ile yaptığı bir söyleşide anlatır.²

Bir akademisyen olarak bu görüntüleri seyrettikten sonra cebimdeki paralarda kimlerin olduğunu bilmediğimi fark ettim. Ardından büyük bir merakla paraları ve paraların üzerindeki tarihsel şahsiyetleri incelemeye başladım. Bu aşamada diğer insanların, öğrencilerin ve akademisyenlerin de benim gibi olup olmadığını, yani paraların üzerindeki tarihsel şahsiyetler hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını merak ettim. Bu durumu ölçebilmek için karşılaştığım çeşitli yaş grubundan insanlara, öğretmen adaylarına, akademisyenlere ceplerindeki paralarda kimlerin resimlerinin olduğunu sordum. Soruları yönelttiğim insanlar da çoğunlukla benim - gibiydi. Kırıkkale’de 2018 yılında yapılan Kırıkkale Üniversitesi Bilim Şenliği’nde³ bu paraları tanıtan standımıza iki bin civarında öğrenci ve vatandaşımız geldi. Öğrencilerin ve insanların çoğu her gün kullandığımız kâğıt paraların üzerinde kimlerin resimlerinin olduğunu bilmiyordu. Bu, sadece yaşadığım şehir ile ilgili bir tespit miydi, yoksa benzer sonuçlar var mıydı? Benzer şekilde Yazıcı (2016) ve Akyol’un (2019) çalışmalarında da katılımcıların paraların üzerindeki görsellere ve tarihsel şahsiyetlere ilişkin yeterli bir farkındalığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Değer eğitimi üzerine çalışan bir akademisyen ve eğitimci olarak görevlerimizden birinin de günlük yaşam ve günlük yaşamda kullandığımız unsurlara ilişkin bir farkındalık uyandırmak olduğuna inanıyorum. Bu gerçeklerden hareketle çalışmada gün içinde defalarca kullandığımız paralar üzerindeki resimlerde tarihsel şahsiyetler hakkında bir farkındalık uyandırabilmek amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın birinci aşamasında cumhuriyetten günümüze kâğıt banknotlar üzerinde yer alan görsellere yer verilecektir. İkinci aşamada ise şu an kullanılan banknotların üzerinde bulunan tarihsel şahsiyetler ile ilgili tanıtıcı bilgiler sunulacaktır.

Literatürde para kullanımı anlamında yapılan çalışmalara baktığımızda öğretmen adayları ve üniversite öğrencilerinin paraların üzerindeki tarihsel figürlere ilişkin bilgi düzeylerini ölçen (Yazıcı, 2016; Akyol, 2019), cumhuriyet dönem emisyon grubu paraları tasvir eden (Yılmaz ve Temizkan, 2013; Keş ve Turgut, 2015), kâğıt paraları tasarım açısından inceleyen (Erdal, 2012) ve Türkiye’de kâğıt paranın kullanımına ilişkin çalışmalar (Fidan, Dilek ve Esev, 2019) bulunmaktadır.

Bu çalışmada ise “Cumhuriyetten günümüz kâğıt banknotların üzerinde hangi görsellere yer verilmiştir?” sorusuna cevap aranmıştır. Ayrıca halihazırda kullanılan kâğıt banknotlar üzerinde bulunan tarihsel şahsiyetler ile ilgili farkındalık uyandırmak amacından hareketle hem kâğıt banknotların görsellerine hem de görsel üzerinde yer alan tarihsel şahsiyet hakkında tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir.

2. YÖNTEM

Problem cümlesi dikkate alınarak nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Ölçme aracı olarak problem cümlesine en uygun olduğu düşünülen doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı metinlerin analizini kapsar (Turgut, 2009). Kullanılan dokümanlar kâğıt banknotlardır. Bu kâğıt banknotlara Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası’nın resmi internet sitesi olan <https://www.tcmb.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır. Bu çalışmada sadece şu an kullanılmakta olan 9. Emisyon kâğıt

² Bu anekdotu Barış Manço anlatmıştır. İlgili görüntülere <https://www.youtube.com/watch?v=25bTiCrQUaA> adresinden ulaşılabilir.

³ Bilim Şenliği’ndeki bazı resimlere makalenin sonunda yer alan ekler bölümünden ulaşılabilir.

banknotların görsellerine yer verilmiştir. Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar kullanılan kâğıt banknotların görsellerine ise <https://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/TR/TCMB+TR/Main+Menu/Banknotlar/Cumhuriyet+Donemi+Banknotlari> adresinden ulaşılabilir.

Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizinde sosyal bilgiler eğitiminde görev yapan ve coğrafya eğitiminde çalışmaları olan iki akademisyenden görüş alınarak son şekli verilmiştir. Kâğıt banknotlardaki görsellerde coğrafi unsurların fazlalığından dolayı böyle bir tercih yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bulgular bölümünde öncelikle ilk sekiz emisyon grubundaki görsellerin isimleri tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Şu an kullanılan 9. Emisyon kâğıt banknotlarının ise görsellerine de yer verilmiştir.

E1 Emisyon Grubu

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk banknotları olan Birinci Emisyon (E1) Grubu kâğıt paralar 9 aylık bir çalışma sonucunda; 1, 5, 10, 50, 100, 500 ve 1.000 lira şeklinde, İngiliz firması Thomas De La Rue tarafından filigranlı kâğıtlara kabartma olarak basılmıştır. 5 Aralık 1927 tarihinde dolaşıma çıkarılan banknotlar; Harf Devrimi'nden önce basıldığı için ana metinleri eski yazı Türkçe, kupür değerleri Fransızca olarak yazılmıştır. Evrak-ı nakdiye isimli mevcut Osmanlı kâğıt paraları ise 4 Aralık 1927'de dolaşımdan çekilmiştir ve 4 Eylül 1928'de tedavülden kaldırılmıştır (TCMB, 2020).

Tablo 1. E1 Emisyon Grubu Paralara İlişkin Bulgular

	Ön yüz	Arka yüz
Bir Türk Lirası	Meclis Binası, Ankara Kalesi, karasabanla çift süren bir köylü	Eski Başbakanlık Binası
Beş Türk Lirası	Ankara Kalesi, bir bozkurt ve Meclis Binası	Köprü (Ankara)
On Türk Lirası	Ankara Kalesi ve bir Bozkurt	Ankara Kalesi'nden bir görünüm
Elli Türk Lirası	Ortada bir motif, sağda Atatürk portresi	Afyon şehrinden bir görünüm
Yüz Türk Lirası	Atatürk portresi	Bir köy resmi
Beş Yüz Türk Lirası	Solda Sivas Gökmedrese, sağda Atatürk portresi	Sivas şehrinden bir görünüm
Bin Türk Lirası	Atatürk portresi	Sakarya demiryolu hattı

Tablo 1'e bakıldığında cumhuriyet döneminde kullanılan ilk banknotlarda Atatürk portresi, bozkurt figürü ve çeşitli şehirlerden görünümlere ve tarihi mekânlara yer verildiği görülmektedir. Banknotların üzerindeki görsellerde özellikle iki önemli tema bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Ankara vurgusudur. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin başkenti Ankara olduğu için Ankara ile ilgili fazla görsele yer verilmiştir. Ankara resimlerinin bu yoğun kullanımı yeni başkent oluşuna ya da başkent olarak seçimine bir gönderme olarak okunabilir.

Bir köy resminin kullanılması ve karasabanla çift süren bir köylünün olması Atatürk'ün "Köylü milletin efendisidir." sözünü akıllara getirmektedir. Ayrıca banknotlar üzerinde kültürel unsurlara ilişkin görseller de bulunmaktadır. Bu dönemin en büyük banknotu olan Bin Türk Lirasının bir yüzünde de Sakarya Demiryolu Hattına yer verilmiştir. Burada cumhuriyetin ilk yıllarında gerçekleşen raylı sistemlere vurgu yapılmıştır ki bu da bir gelişimi temsil etmektedir.

E2 Emisyon Grubu Paralar

Merkez Bankası kurulduktan sonra, eski yazılı Birinci Emisyon Grubu banknotları, Latin alfabesi ile basılmış olan yeni grupla değiştirilmiştir. İkinci Emisyon (E2) Grubu adı verilen bu grupta hem Atatürk hem de İsmet İnönü portreli banknotlar bulunmaktadır. Almanya'da basılan 50 kuruşluk banknot dışında, bu gruptaki paraların hepsi İngiltere'de basılmıştır. 1937-1944 arasında, Merkez Bankası tarafından tedavüle sokulan İkinci Emisyon Grubu banknotları arasında ilk dolaşıma çıkarılan banknot, 5 liradır. Bu gruba mensup bazı banknotlar, İkinci Dünya Savaşı koşulları nedeniyle dolaşıma çıkarılamamıştır. Örneğin, üzerinde İnönü'nün resmi bulunan 50 Kuruş ve 100 Türk liralık banknotlar; İngiltere'de basılmış, fakat onları ülkemize taşıyan gemi Pire Limanı'nda hücumu uğradığı için tedavüle girememiştir. İngiltere'de basılmış 50 Türk lirası değerindeki banknotlar ise Londra'da bulunan matbaanın hava saldırısı nedeniyle zarara uğraması sonucu dolaşıma çıkarılamamıştır (TCMB, 2020).

Tablo 2. E2 Emisyon Grubu Paralara İlişkin Bulgular

	Ön yüz	Arka yüz
Elli kuruş	İsmet İnönü'nün portresi	Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Eski İdare Merkezi Binası
Bir lira	İsmet İnönü'nün portresi	Boğaziçi'nden bir görünüm
İki buçuk lira	Atatürk portresi	Ulus Meydanı'ndaki Zafer Anıtı (ANKARA)
Beş lira	Atatürk portresi	Güvenlik Anıtı (ANKARA)
On lira	Atatürk portresi	Ankara Kalesi'nden bir görünüm
Elli lira	Atatürk portresi	Ankara keçileri
Yüz lira	Atatürk portresi	Çanakkale Boğazi'nden bir görünüm
Beş yüz lira	Atatürk portresi	Rumelihisarı'ndan bir görünüm
Bin lira	Atatürk portresi	Güvenlik Anıtı (ANKARA)

Tablo 2'ye bakıldığında banknotların üzerinde Atatürk ile beraber İsmet İnönü'nün de portresi olduğu görülmektedir. Bu seri de ağırlıklı olarak Ankara ile ilgili görseller bulunurken, İstanbul ve Çanakkale'den de görünümlere yer verilmiştir. Bir önceki sürümde olduğu gibi yine Ankara teması karşımıza çıkmaktadır. Bu seride özellikle II. Dünya Savaşı'ndan kısa bir süre önce İstanbul ve Çanakkale Boğazlarına yer verilmesi manidardır. Zira Rusya'nın bu dönemde Türk Devleti'nden Boğazlara ilişkin talepleri düşünüldüğünde görseller de manidar bir niteliktedir.

E3 Grubu Emisyon Paraları

Tamamı İnönü portreli olan Üçüncü Emisyon (E3) Grubu banknotlar; İngiltere, Almanya ve Amerika'da basılmış ve 1942-1947 yılları arasında dolaşıma çıkarılmıştır. Bu gruptaki banknotlar; 2, 50, 10, 50, 100, 500 ve 1.000 Türk liralık olmak üzere 6 farklı küpür değerinden ve 7 tertipten oluşmaktadır (TCMB, 2020).

Tablo 3. E3 Emisyon Grubu Paralara İlişkin Bulgular

	Ön yüz	Arka yüz
İki buçuk lira	İsmet İnönü'nün portresi	Halkevi (ANKARA)
On lira	İsmet İnönü'nün portresi	Mahalli giysiler içinde üç Türk köylü kadını
Elli lira	İsmet İnönü'nün portresi	Ankara keçileri
Yüz lira	İsmet İnönü'nün portresi	Üzüm salkımı tutan kız
Beş yüz lira	İsmet İnönü'nün portresi	Ankara Sanat Okulu'nda uygulamalı ders yapan öğrenciler
Bin lira	İsmet İnönü'nün portresi	İzciler

Tablo 3'e bakıldığında kâğıt banknotların bir yönünde sadece İsmet İnönü'nün portresine yer verildiği görülmektedir. Önceki serilerde olan Atatürk portresi bu grupta kullanılmamıştır. Bu emisyon grubunda kâğıt paralar üzerindeki en belirgin değişiklik bu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber kâğıt paralar üzerinde Ankara temasından sadece iki görsel bulunmaktadır. Bununla beraber üçüncü emisyon kâğıt banknotlarda kültürel unsurlara ilişkin görseller daha fazla yer almıştır.

E4 Emisyon Grubu Paralar

Selefleri gibi tamamı İsmet İnönü portrelerinden oluşan Dördüncü Emisyon (E4) Grubu banknotlar; Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) basılmış, 1947 ve 1948 yıllarında tedavüle girmiştir. 10 ve 100 Türk liralık olmak üzere 2 farklı küpür değerinde ve 3 tertip şeklinde basılan bu banknotlar; tüm emisyon grupları içerisindeki en az değer ve dizgi sayısına sahip olan gruptur (TCMB, 2020).

Tablo 4. E4 Emisyon Grubu Paralara İlişkin Bulgular

	Ön yüz	Arka yüz
On lira	İsmet İnönü'nün portresi	Sultan Ahmet Çeşmesi (İSTANBUL)
Yüz lira	İsmet İnönü'nün portresi	Rumelihisarı'ndan bir görünüm

Tablo 4'e bakıldığında bu grupta basılan iki paranın da bir yüzünde İsmet İnönü'nün portresi, banknotun diğer yönünde ise İstanbul'dan görünümlere yer verilmiştir. İlk basılan paralardaki Atatürk ve Ankara temasının E4 emisyon grubunda tamamen ortadan kalktığı görülmektedir.

E5 Emisyon Grubu Paralar

Beşinci Emisyon Grubu banknotlar; 2,5, 5, 10, 50, 100, 500 ve 1.000 Türk liralık kupürlerden oluşan 7 farklı değerde, 32 tertip olarak basılmış ve 1951-1971 yılları arasında dolaşıma çıkarılmıştır. Ülkemizde bir banknot matbaası kurulması çalışmalarına 1930'lu yılların sonlarına doğru başlanmış, ancak İkinci Dünya Savaşı'nın başlaması ile bu çalışmalara devam edilememiştir. 1951'de yeniden başlatılan bu girişim, 1958 yılında tamamlanmış ve aynı yıl banknot basımına başlanmıştır. Türkiye'de banknot matbaası kuruluncaya kadar Beşinci Emisyon Grubu banknotları; ABD, İngiltere ve Almanya'da basılmıştır. Türkiye'de bastırılan ilk banknot ise üçüncü tertipten 100 Türk lirasıdır. Halk arasında "Mor Binlik" olarak bilinen 1.000 Türk lirası da bu emisyon grubunun içerisinde yer alır (TCMB, 2020).

Tablo 5. E5 Emisyon Grubu Paralara İlişkin Bulgular

	Ön yüz	Arka yüz
İki buçuk lira	Atatürk portresi	Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İdare Merkezi Eski Binası, Ankara
Beş lira	Atatürk portresi	Fındık toplayan köylü kızları
On lira	Atatürk portresi	Meriç Köprüsü (EDİRNE)
Elli lira	Atatürk portresi	Ulus'taki Zafer Anıtı'ndan bir figür (ANKARA)
Yüz lira	Atatürk portresi	Gençlik Parkı'ndan bir görünüm (ANKARA)
Beş yüz lira	Atatürk portresi	Sultan Ahmet Camii, Dikilitaş ve Hipodrom, İstanbul
Bin lira	Atatürk portresi	Rumeli Hisarı'ndan Boğaziçi'nin bir görünümü (İSTANBUL)

Tablo 5'e bakıldığında banknotların bir yüzünde yeniden Atatürk portresi kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Şüphesiz ki bunda Türkiye'de 1950 seçimlerinden sonra yaşanan iktidar değişikliğinin de rolü bulunmaktadır. Böylece daha önceki iki emisyon grubunda İsmet İnönü'nün portresi kaldırılmış ve bu seride Atatürk yeniden yer almaya başlamıştır. Banknotlarda ağırlıklı olarak Ankara ve İstanbul'da bulunan çeşitli görünümlere yer verilmiştir. Sadece on liranın üzerinde Edirne'de bulunan Meriç Köprüsü yer almaktadır.

E6 Emisyon Grubu Paraları

Altıncı Emisyon Grubu banknotlar; 5, 10, 20, 50, 100, 500 ve 1.000 Türk liralık olmak üzere 7 farklı küpür değerinden ve 18 tertipten oluşmaktadır. 1966-1983 yılları arasında dolaşıma çıkarılan bu banknotlardan; birinci tertipteki 20 Türk lirası İngiltere'de, diğerleri ise Türkiye'de basılmıştır (TCMB, 2020).

Tablo 6. E6 Emisyon Grubu Paralara İlişkin Bulgular

	Ön yüz	Arka yüz
Beş lira	Atatürk portresi	Manavgat Şelalesi'nden bir görünüm (ANTALYA)
On lira	Atatürk portresi	Kız Kulesi (İSTANBUL)
Yirmi lira	Atatürk portresi	Anıtkabir'den bir görünüm (ANKARA)
Elli lira	Atatürk portresi	Topkapı Sarayı'ndaki Mermer Çeşme (İSTANBUL)
Yüz lira	Atatürk portresi	Ağrı Dağı'ndan bir görünüm (DOĞU BEYAZIT)
Beş yüz lira	Atatürk portresi	İstanbul Üniversitesi Ana Kapısı
Bin lira	Atatürk portresi	İstanbul Boğazı'ndan bir görünüm

Tablo 6'ya bakıldığında banknotların bir yüzünde Atatürk portresi kullanılmaya devam edilmiştir. Kâğıt paralarda ağırlıklı olarak Ankara ve İstanbul'da bulunan tarihi veya doğal güzellikler kullanılmaya devam edilmiştir. Bununla beraber ilk defa banknotlarda Ağrı ve Antalya şehirlerinden doğal güzelliklere de yer verildiği görülmektedir.

E7 Emisyon Grubu Paralar

Tamamı Türkiye’de basılan Yedinci Emisyon (E7) Grubu banknotlar, 1979 yılında dolaşıma verilmeye başlamıştır. Yedinci Emisyon Grubu banknotlar 2002 yılı itibariyle; 10, 100, 500, 1.000, 5.000, 10.000, 20.000, 50.000, 100.000, 250.000, 500.000, 1.000.000, 5.000.000, 10.000.000 ve 20.000.000 Türk liralık olmak üzere 15 farklı küpür değerinden ve 36 tertipten oluşmaktadır. 01 Ocak 2006 tarihinde tedavülden kaldırılmış olan E7 Emisyon Grubu banknotların, 10 yıllık zaman aşımı süresi ise 31 Aralık 2015’te sona ermiştir (TCMB, 2020).

Tablo 7. E7 Emisyon Grubu Paralara İlişkin Bulgular

	Ön yüz	Arka yüz
On lira	Atatürk portresi	Atatürk'e çiçek sunan çocuk öğrenci grubu
Yüz lira	Atatürk portresi	Ankara Kalesi, Mehmet Akif Ersoy'un portresi, müze haline getirilen Ankara'daki evi ve İstiklal Marşımızın ilk iki dörtlüğü
Beş yüz lira	Atatürk portresi	Saat kulesi (İzmir)
Bin lira	Atatürk portresi	Fatih Sultan Mehmet'in portresi ve İstanbul'dan bir görünüm
Beş bin lira	Atatürk portresi	Mevlâna Müzesi (KONYA) ve Mevlâna figürü
On bin lira	Atatürk portresi	Mimar Sinan'ın portresi ve Selimiye Camii (EDİRNE)
Yirmi bin lira	Atatürk portresi	T.C. Merkez Bankası İdare Merkezi Yeni Hizmet Binası'nın Gençlik Parkı'ndan bir görünümü (ANKARA)
Elli bin lira	Atatürk portresi	Türkiye Büyük Millet Meclisi Binası'nın ön cepheden bir görünümü (ANKARA)
Yüz bin lira	Sağda Atatürk portresi, solda Atatürk'ün Samsun'daki heykeli	Atatürk'e çiçek sunan öğrenci grubu
İki yüz elli bin lira	Atatürk portresi	Kızıl Kule, Alanya/Antalya
Beş yüz bin lira	Atatürk portresi	Çanakkale Şehitleri Anıtı'nın panoramik bir görüntüsü
Bir milyon lira	Atatürk portresi	Şanlıurfa Atatürk Barajı'nın panoramik bir görünümü
Beş milyon lira	Atatürk portresi	Anıtkabir/Ankara
On milyon lira	Atatürk portresi	Piri Reis'in 1513 yılında yaptığı dünya haritası
Yirmi milyon lira	Atatürk portresi	Efes Antik Kenti – Selçuk

Cumhuriyet tarihinde en çok çeşit para basılan emisyon gurubudur. Tablo 7'ye bakıldığında değişik miktarda en çok çeşit basılan banknotların bu dönemde olduğu görülmektedir. Diğer emisyon gruplarından farklı olarak bu seri de görsel olarak çeşitler çoğalmıştır. Konya, İzmir, Edirne, Antalya, Şanlıurfa, Çanakkale şehirlerinden görünümlere yer verilmekle beraber en çok görsel Ankara'dandır. Banknotların bir yüzünde Atatürk portresi kullanılmıştır. Ancak bu seride Atatürk ve İsmet İnönü dışında Piri Reis, Mehmet Akif Ersoy, Fatih Sultan Mehmet, Mimar Sinan ve Mevlâna gibi tarihsel şahsiyetlere de yer verildiği görülmektedir. Bu dönemde Türkiye’de yapılan önemli projelerden biri olan Atatürk Barajı da paraların üzerinde kendine yer bulmuştur.

E8 Emisyon Grubu Paralar

Sekizinci Emisyon (E8) Grubu Banknotlar; 28 Ocak 2004 tarih ve 5083 sayılı "Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Para Birimi Hakkında Kanun" gereğince, ülkemizde ilk kez gerçekleştirilen Türk parasından 6 sıfır atılması kapsamında basılmıştır. 1 Ocak 2005 tarihinden itibaren dolaşıma verilen bu banknot grubu; 1, 5, 10, 20, 50 ve 100 Yeni Türk lirası olmak üzere 6 farklı küpür değerinden oluşur. Bu banknotların tamamı Türkiye'de basılmıştır. E8 Emisyon Grubu banknotlar; 01 Ocak 2010 tarihinde tedavülden kaldırılmış olup, 10 yıllık zaman aşımı süreleri sonunda da değerlerini yitireceklerdir (TCMB, 2020).

Tablo 8. E8 Emisyon Grubu Paralara İlişkin Bulgular

	Ön yüz	Arka yüz
Bir yeni Türk lirası	Atatürk portresi	Atatürk Barajı, Şanlıurfa-Adıyaman
Beş yeni Türk lirası	Atatürk portresi	Anıtkabir/Ankara
On yeni Türk lirası	Atatürk portresi	Piri Reis'in Dünya Haritası-1513
Yirmi yeni Türk lirası	Atatürk portresi	Efes Antik Kenti-Selçuk
Elli yeni Türk lirası	Atatürk portresi	Kapadokya
Yüz yeni Türk lirası	Atatürk portresi	İshakpaşa Sarayı-Doğubayazıt

Tablo 8'e bakıldığında banknotların bir yüzünde Atatürk portresi kullanılmaya devam edilmiştir. Bu seride Ankara ve İstanbul ile birlikte İzmir, Ağrı ve Kapadokya yöresine yer verilmiştir. Bir önceki emisyon grubunda yer alan Atatürk barajı, Efes Antik Kenti ve Piri Reis'in haritası bu seride de yer almıştır.

E9 Emisyon Grubu Paralar

5083 sayılı "Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Para Birimi Hakkında Kanun"un 1'inci maddesi ile Bakanlar Kurulu, Yeni Türk lirası ve Yeni kuruşta yer alan "Yeni" ibarelerini kaldırmak için yetkilendirilmiş, ardından bu ibarenin 1 Ocak 2009 tarihinde kaldırılacağı yönündeki Bakanlar Kurulu kararı, 5 Mayıs 2007 tarihli Resmî Gazete'de yayınlanmıştır. E9 Emisyon Grubu; 5, 10, 20, 50, 100 ve 200 Türk lirası olmak üzere 6 farklı küpür değeri ve 3 tertipten oluşur. 1 Ocak 2009 tarihinden itibaren dolaşıma çıkarılan bu tertipteki banknotlar; tasarım, boyut ve güvenlik özellikleri bakımından yenilenmiştir. İkinci tertip banknotlar, 10, 20 ve 100 Türk lirası banknotlar 24 Aralık 2012; 5, 50 ve 200 Türk lirası banknotlar ise 8 Nisan 2013 tarihinde tedavüle çıkarılmıştır. Üçüncü tertip banknotlar, 5, 10 ve 200 Türk lirası banknotlar 27 Mart 2017; 50 ve 100 Türk lirası banknotlar 17 Temmuz 2017; 20 Türk lirası banknotlar ise 24 Aralık 2018 tarihinde dolaşıma çıkarılmıştır. İkinci ve üçüncü tertip banknotlar, 1 Ocak 2009 tarihinde dolaşıma çıkarılan birinci tertip banknotlarla birlikte tedavül edecektir (TCMB, 2020).

Tablo 9. E9 Emisyon Grubu Paralara İlişkin Bulgular

	Ön yüz	Arka yüz
Beş Türk lirası	Atatürk portresi	Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı
On Türk lirası	Atatürk portresi	Ord. Prof. Dr. Cahit Arf
Yirmi Türk lirası	Atatürk portresi	Mimar Kemaleddin
Elli Türk lirası	Atatürk portresi	Fatma Aliye
Yüz Türk lirası	Atatürk portresi	İtrî
İki yüz Türk lirası	Atatürk portresi	Yunus Emre

Tablo 9’da şu an Türkiye’de kullanılan kâğıt banknotlar ve üzerindeki görseller yer almaktadır. Bu emisyon grubunda tamamen tarihsel şahsiyetlere yer verildiği görülmektedir.

Bulgular bölümünün bu kısmında aşağıda günümüzde kullanılan kâğıt banknotların görsellerine ve görseller üzerinde yer alan tarihsel şahsiyetleri tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir. Burada amaç, kâğıt banknotların üzerinde yer alan tarihsel şahsiyetler hakkında bir farkındalık yaratmaktır.

Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı



Ülkemizde bilim tarihinin kurucusu olarak Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’nın önemli bir yeri bulunmaktadır. Sayılı yaşamı boyunca, bir bilim insanı olarak duruşu ile örnek olduğu gibi, önemli çalışmalar ortaya koymuş, bilim tarihinin Türkiye’de tanınması ve gelişmesi için önemli katkılar sağlamıştır (Unat, 2013). Aydın Sayılı’nın bilim tarihi alanına yönelmesinde lise yıllarının büyük etkisi olmuştur. O dönemde günümüzden farklı olarak lise bitirme sınavları yapılmaktadır ve fırsat buldukça Gazi Mustafa Kemal Atatürk de sınavlara girmekte ve sorular sormaktadır. Bu sorulara muhatap olan öğrencilerden biri de Aydın Sayılı’dır. Aydın Sayılı, Atatürk’ün sorduğu sorulara doğru cevap vererek sahip olduğu kabiliyeti gösterme imkânı bulmuştur. Atatürk, Aydın Sayılı’nın sınavından çok memnun kalmış ve dönemin Milli Eğitim Bakanı’na “Bu öğrenci ile ilgilenin.” diye talimat vermiştir. Aydın Sayılı su mühendisi olmak isterken Bakan’ın da yönlendirmesi ile yurt dışında bilim tarihi alanında eğitim almaya karar vermiştir (Kahya, 1995; Uğurlu, 1996).

Aydın Sayılı, dönemin bilim tarihi alanında en önemli akademisyenlerinden olan George Sarton danışmanlığında Horward Üniversitesi’nde “İslam Dünyasında Bilim Kurumları” isimli doktora çalışmasını tamamlamıştır. Bu tezde belli başlı gözlemlerine, astronomlara ve kullanılan aletlere de yer vermiştir. Böylece İslam Medeniyeti’nde önemli yer tutan ve tüm dünyayı etkileyen bilimsel faaliyetleri dünyaya kanıtları ile sunmuştur. Çalışmaları arasında İslam dünyasındaki ilk hastaneler de bulunmaktadır (Kahya, 1995). Aydın Sayılı kendi ifadesi ile ilk kez bilim tarihi alanında doktora yapmış bilim insanı olarak tarihe geçmiştir (Çalışkan, 2004).

Sayılı, İslâm düşünce ve bilim tarihi alanındaki yaygın Arap ve İran ağırlıklı bilim tarihi araştırmaları yanında, Selçuklu ve Osmanlı bilim tarihi araştırmalarına yönelme konusunda önemli katkılarda bulunmuştur. Uluslararası Bilim Tarihi Akademisi’nin başkan yardımcılığını,

üç yıl süreyle yürütmüştür. Copernicus üzerine yaptığı çalışmalardan dolayı Polonya hükümetinden ‘Kopernik Madalyası’, Orta Asya Medeniyetleri Tarihi (6 cilt) adlı eserin editörlüğünü yapması nedeniyle de ‘Birleşmiş Milletler Hizmet Madalyası’nı almıştır. Ayrıca Türkiye’de 1977 ile 1992 arasında birçok yerli ödüle layık görülmüştür (Çalışkan, 2004).

Sayı’ya göre bilim, toplumun gelişmesi için önemli bir araçtır ve toplumu şekillendirmede önemli görevler üstlenir. Bilim toplumun hem maddi olarak hem de manevi olarak gelişimine katkı sağlar. Bununla beraber bilim toplumdaki ahlaki değerlerin gelişimine destek olabilir. İnsanı yaşadığı toplum şekillendirir. Adalet hissi, insanlık duygusu kültürün adeta bir yansımasıdır. Dilin gelişmiş olması da bir kültür işaretidir. O, insanın düşünce ufku açar, düşüncenin daha iyi ifade edilmesi mümkün olur. Toplum bilimsel gelişmeye paralel olarak, eğitim ve öğretimde de belli adımlar atar (Kahya, 1995).

Bunlarla beraber Aydın Sayılı Türk diline de büyük bir önem vermiştir. Öğretim ve kültür dili olarak Türkçe’nin önemini koruması için çalışmalar yapmış, dilimize giren bazı sözcüklerin Türkçe karşılıkları için önerilerde bulunmuş ve yabancı kelimelerin dilimizi işgal etmesini önlemeye çalışmıştır. Çoğu kez yıllık izinlerini bile kullanmamış, mesai saatleri dışında bile çalışmaya devam etmiştir (Uğurlu, 1996).

Ord. Prof. Dr. Cahit Arf (1910-1997)



Dünyaca ünlü matematikçimiz Cahit Arf, matematik alanında yaptığı çalışmalar ile kendi adıyla anılan “Arf Sabiti”, “Arf Halkaları” ve “Arf Kapanışları” gibi terimleri bularak, bilim dünyasına önemli katkılarda bulunmuştur. TÜBİTAK Bilim Ödülü’nü kazandığı sene (1974) yaptığı konuşmada, “Bilim insanının amacı anlamaktır.” hemen ardından da “Ama büyük harflerle anlamaktır.” sözüyle kendine göre bilim insanını açıklamıştır (Tübitak, 2020a).

Cahit Arf hakkında yazılan şu satırlar onu daha iyi tanımaya yardımcı olabilir. “Cahit Arf’ı ilk tanıyan bir kişi onun sadece matematiğe ilgi duyan bir insan olduğu izlenimi edinebilirdi. Matematik her şeyin üzerinde ve ötesindeydi Cahit Bey için... Ancak onun TÜBİTAK’ın kurulmasında ve gelişmesinde gösterdiği çabayı ve özeni bilenler Cahit Arf’ın öyle içine kapanık, matematikle uğraşan dış dünyayla ilgilenmeyen bir kişi olmadığını bilirler. Mühendisliğin günlük hayattan doğan problemlerine her zaman ilgi gösterirdi. Ama, bu probleme mutlaka matematiksel bir model bulmaya da çabalardı. Hele bir de pratikten gelen bir problemi matematik olarak çözüme kavuşturursa pek keyiflenirdi“ (Terzioğlu, 1998).

1943’de profesör unvanını alan Cahit Arf yaşamı ve tercihler hakkında o dönem için özeleştiride de bulunur. “Bundan sonra kötü bir iş yaptım: Çevreden alkış aradım. Bunun için de çevreden

mühendislerle konuşup onların işlerini anlamaya çalıştım. Onların bir problemini çözersem beni alkışlarlar diye düşündüm. Alkış da kazandım. Hatta İnönü Mükafatı bunun için verildi bana. Fakat böyle alkış için iş yapmak iyi bir şey değil. İnsan zannediyorum ki kendi problemini bütün gücü ile yapabildiği kadar ileri götürmeye çalışırsa bilime çok daha büyük bir katkısı olur“ (Tübitak, 2020b).

Cahit Arf yurt dışında eğitim almasına rağmen milli değerlere bağlı bir bilim insanı olmuştur. Kendisinin paylaştığı şu anı oldukça manidardır.

“Biz Adana'dayken hava çok sıcak olunca geceleri dama çıkılırdı. Evimizin önünde gazino gibi bir şey vardı; orada bir gün bir film oynattılar. Biz de damdan seyrediyorduk. Fakat filmler hep yabancı dilde konuşuluyordu. Ben o zaman biraz Fransızca biliyordum fakat konuşulanları anlamıyordum. Yanımızda Fransızca bilen genç bir hanım vardı ve bizim damda toplanan gruba filmi tercüme ediyordu. Annem ve babam da 'bak işte, sen de böyle Fransızca öğrenirsen bunu sen de yapabilirsin' diyerek beni teşvik etmeye uğraşıyorlardı. Onlara 'ben yabancı dil öğrenmeyeceğim' dedim. Nedenini sorunca, 'çünkü öyle çalışacağız ki onlar bizden öğrenecek, keşifleri biz yapacağız' diye cevap verdim“ (Tübitak, 2020b).

Mimar Kemalettin (1870-1927)



Mimar Kemalettin, Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarında gelişen, Cumhuriyet'in ilk on yılında da etkisini sürdüren Birinci Ulusal Mimarlık Dönemi'nin en tanınmış mimarlarından (Yavuz, 1981).

1891 yılında Hendese-i Mülkiyye Mektebi'nden mezun olmuştur. Öğrenimi sırasında 21 Mayıs 1888 tarihinde sanayi madalyası alan Kemâleddin Bey, A. Jasmund'un mimari derslerine özel bir önem vermiştir. Mezuniyetinden sonra bu hocanın yardımcılığına tayin edilmiş ve dört yıl bu görevini sürdürmüştür. Bu yıllarda Budapeşte ve Viyana'ya gitmiş, özel bir mimari büro açarak İstanbul'da birkaç konak ve köşkün inşaatını gerçekleştirmiştir. 1895 yılında Jasmund'un önerisiyle devlet tarafından mimarlık eğitimi için Almanya'ya gönderilmiştir. İki yıl Berlin'de Charlottenburg Technische Hochschule'de okuyup iki buçuk yıl da devlet mimarlık bürolarında çalışarak meslekî tecrübesini arttırmıştır. Sanâyi-i Nefise Mektebi'nde ise nazariyyât-ı mi'mâriyye derslerinde millî mimari hakkındaki düşüncelerini öğrencilerine aktararak onların yetişmesine katkı sağlamıştır (Çobanoğlu, 2002).

Mimar Kemalettin 1909'da tarihi eserlerin onarılması ile ilgili bir kurumun başına geçmiştir. Görevi, kentin önemli eski yapıtlarının büyük ya da küçük kapsamlı onarımlarıyla başlamış, bu

ilk yılki onarım çalışmaları, kendisinin ulusal mimarlık anlayışının gelişmesine yardımcı olan birinci elden bilgileri sağlamıştır. Onarım çalışmalarının II. Meşrutiyet yılları boyunca sürdüğü bu arada Sultanahmet, Fatih, Ayasofya, Yeni Cami gibi büyük külliyelerle daha birçok küçük cami ve mescidin onarım çalışmalarını yürütmüştür (Yavuz, 1981).

Mimar Kemaleddin'in yaptığı eserler arasında yedi adet büyük iş hanı (vakıf hanları), Evkâf Apartmanı, Bostancı Camisi Beşinci Mehmet Türbesi, Mahmut Şevket Paşa kabri, Bebek Camisi, şu an Gazi Üniversitesi tarafından rektörlük binası olarak kullanılan eski adıyla Gazi Terbiye Enstitüsü binası da bulunmaktadır (Çetintaş, 1944).

1919 yılında Kudüs'te, İslam dünyasının en kutsal yapılarından biri sayılan Mescid-i Aksâ'nın onarımında çalışmış, gösterdiği başarılarından dolayı, İngiliz Kraliyet Mimarlar Akademisine üye olarak seçilmiştir (Yavuz, 1996).

Mimar Kemalettin, üzerinde birçok kimlik taşımaktadır. Mimarlık kimliğinin yanında mühendislik kimliği de düşüncelerinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir. Bir devlet adamı olarak yönetimde söz sahibi olmuş, diğer yandan toplumsal kimliği ile devletin uygulamalarındaki yanlışlıkları eleştirmiştir. Eğitimci kimliği ile yeni kuşakların mimarlarını yetiştirmiş, teşkilatçı kimliği ile mimarlık mesleğini kurumsallaştırmaya çalışmıştır. Şehirci kimliği ile modernlik adı altında yapılan her uygulamanın doğru olamayabileceğini savunmuştur (Eskioğlu, 2004).

Fatma Aliye 1862-1936



Fatma Aliye, Tanzimat Dönemi'nin önde gelen isimlerinden tarihçi, hukukçu ve devlet adamı Ahmet Cevdet Paşa'nın kızıdır. O ailesinin tüm imkânlarından yararlanarak kendisini yetiştirmiş aydın bir Osmanlı kadınıdır (Karaca, 2011). Fatma Aliye, bir yüksek Osmanlı bürokratının ve fikir adamının kızı olarak, Osmanlı toplum hayatının Doğu ile Batı arasında tercih zorlukları yaşadığı ve zorunlu bir Batılılaşma dönemine girdiği bir zamanda doğmuş ve Doğulu bir hayat tarzı içinde fakat Batı değerlerinin gün geçtikçe hayatın içinde daha fazla yer tutmaya başladığı bir ortamda büyümüştür. İşte bu iki kültür atmosferi içinde baş gösteren arayışlar sebebiyle hem Arapça, Farsça hem de Fransızca öğrenmiş, din bilimlerinden felsefeye, edebiyattan tarihe, hatta biyoloji ve kimyaya kadar uzanan bir zenginlik içinde özel dersler alarak yetişmiştir. Osmanlılık ve İslamlığa ait değerleri, aile bağlarını, çalışkan ve üretken

olmayı, ahlaklı davranmayı her şeyin üstünde tutmuştur. (Özkan, 2017). Fatma Aliye ilk önemli kadın yazar (Demir, 2016; Özkan, 2017) ve ilk kadın mütercim olarak bilinir (Karadağ, 2013).

Romancılık tarihimizde ilk defa Fatma Aliye'nin romanlarında örnek genç kız, kadın ve anne tiplerine rastlanır. Fatma Aliye'nin referansları ve sorunlara çözüm önerileri İslam kaynaklıdır. Romanlarında ve makalelerinde aileyi ve özellikle de kadını merkeze alır, kadın sorunlarına değinir ancak meseleleri ele alırken Avrupaî anlamda bir feminist tavır sergilemez, muhafazakâr ve Müslüman bir duruşa sahiptir. Sağlıklı bir toplumun sağlıklı ailelerden oluşacağına olan inancı gereği ağırlıklı olarak roman ve makalelerinde aile temasını ele alır (Canbaz Yumuşak, 2013). Fatma Aliye, Muhadarat, Enin, Udi, Refet, Hayal ve Hakikat isimlerinde beş adet roman yazmıştır.

Fatma Aliye, kadının hak ettiği konuma gelebilmesi için verdiği mücadelede hem ev içi hem de toplumsal alanda var olan yaşam biçimlerini yeniden kurgulamaya çalışmıştır. Bir yandan yaratmış olduğu İslam kadını imajıyla modern kadının kimliğini kurarken bir yandan da etkili bir biçimde edebi hayat içerisinde yer almıştır. Kadın eğitimi, evlenme şekilleri, çok eşlilik, boşanma, kadının çalışma hayatına girmesi, sosyal hayatta kadınlara yönelik yeni düzenlemeler gibi önemli konularda düşüncelerini ortaya koymuştur (Karaca, 2011). İslam'ın kadına verdiği değeri ve kadın ilerlemesi önünde bir engel teşkil etmediğini ispat etmeye çalışmış, bu nedenle kendinden sonra gelen kuşaklara kadın haklarının savunulması konusunda ilham kaynağı olmuştur (Parsova ve Biri, 2018).

Buhurizade Mustafa Efendi- İtrî 1640-1712



Türk musiki tarihinin önde gelen simalarından biri olan Itrî, hanendeliği, şairliği ve hattatlığının yanı sıra özellikle bestekârlığı ile de tanınmaktadır (Özcan, 1999). Ölümünün 300. yıldönümü nedeniyle, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) 2012 yılını "Uluslararası Itrî Yılı" ilan ettiği Buhûrizâde Mustafa Itrî, Türk Müziğinin en önemli isimlerindedir (Güvençoğlu, 2013). Türk Musikisi Itrî'den aldığı hamle ile özellikle beste alanında büyük tırmanışa geçmiştir (Berker, 1985).

Itrî, geçmiş ile bağlantı kurabilen belki de bu son dönemin en önemli bestekâr ve üstatlarından biri olarak, gerek ortaya koyduğu yeni ezgisel ve ritmik tasarımlar gerekse de mevcut ve yeni formlar içinde bulunduğu yenilikler ile on yedinci yüzyıldaki müzikal üretim zenginlik ve hareketliliğini sağlayan en önemli kişiliklerden biri olmuştur. Itrî'nin üretimleri geniş bir icracı, bestekâr ve dinleyici profili tarafından sahiplenilerek etrafında adeta bir "okullaşma" ortaya

çıkılmış, pratik tercihleri bu ortak kabulden dolayı yazılı kaynaklara nüfuz etmiş ve bugüne dek aktarılabilmektedir (Güray ve Tokaç, 2013).

Itrî denince akla gelen en önemli bestelerden biri, bayram namazı sonrasında okunan tekbirlerdir. İslâm dünyasında bayram sabahları camilerde okunan bu muhteşem eser, Itrî'nin ve Türk Musikisi'nin önemli eserlerindedir (Gönül, 2012; Güvençoğlu, 2013).

“Allahû ekber, Allahû ekber, lâ ilâhe ilâllâhû vallâhû ekber, Allahû ekber ve lillâhi'l hâmd”

Itrî'nin yine en çok bilinen ve sevilen bestelerinden biri de Ramazan aylarında Teravîh Namazı'nda her dört rekâta bir söylenen salâvattır (Gönül, 2012; Güvençoğlu, 2013).

“Allahumme sallî âlâ seyyidina muhammedin nebiyyil ümmiyyi ve ala alihi ve sahbihi ve sellim”

Türk musikisinin cami, tekke ve klasik musiki alanlarında peşrev, saz semaisi, kâr, beste, semai, ayin, na't, durak, tevşîh, tekbir, salâ ve ilahî olmak üzere hemen her formunda eser vermiş nadir sanatkarlarından olan Itrî'nin eserleri alışılmadık dışında bir melodi örgüsüne sahiptir (Özcan, 1999).

Yunus Emre 1238-1320



Yunus Emre Anadolu kökenli en tanınmış şair, mutasavvıf ve gönül insanlarından biridir. Yunus Emre deyince akla gelmesi gereken en önemli husus, Allah sevgisidir. Yaratanı Yaratan'dan ötürü hoş gören Yunus Emre bir sevgi ve gönül insanıdır. Karış karış gezdiği Anadolu toprağını birlik ve dirlik tohumlarıyla kutlu yarınlara hazırlamıştır. Onun şiirleri Anadolu'nun dört bir tarafında yüzyıllardır dile getirilir ve gönüller sevgi ile dolar. Günümüzde dinlediğimiz pek çok ilahinin sözleri Yunus Emre'ye aittir.

Dilimizin millî sesini, millî dehasını kendi döneminde en iyi aksettiren sanatçıdır (Özkan, 2011). Yunus Emre, eski Anadolu Türkçesi'nin oluşumunda çok önemli rol oynayan ilk Türk şairidir. Onun kullandığı kelimeler ve ifade kalıpları, bunlara yüklediği anlamlar ve mecazlar Türkçe'nin edebî bir dil haline gelmesi yolunda büyük bir merhaledir. Esasen Yunus Emre'yi diğer mutasavvıf şairlerden ayıran en önemli özelliklerden biri de budur (Tatçı, 2013).

Yunus Emre tasavvufi düşünceyi derinden kavrayıp yaşamış, ilahilerinde samimiyeti, heyecan ve aşkıyla derinlikli, akıcı bir üslûba ulaşmış, bütün insanlığı ilâhî aşka, kardeşliğe, merhamet ve şefkate davet etmiş, insan olmanın, kendini bilmenin, Allah'a ulaşmanın şartlarını ve yollarını anlatmıştır. Onun tasavvuf anlayışı Kur'an ve sünnete, kendisinden önce yaşayan mutasavvıfların düşüncelerine ve tecrübelerine dayanır. Gerçekte Yunus Emre'nin sevgi temeli üzerine kurulu düşünce dünyası insanı sevme noktasında kalmayıp Allah sevgisine uzanır (Tatcı, 2013).

Bugüne kadar kayda geçirilenlere göre Yunus Emre'nin mezarı, makamı veya türbesi diye adlandırılan ve "mezar" olduğuna inanılan yerlerin sayısı 15'in üzerindedir (Oğuz, 2011). Şüphesiz ki böyle bir durumun oluşmasında insanlarımızın Yunus Emre'ye olan sevgisi ve saygısının büyük rolü vardır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Para, günlük yaşamda insanların sıklıkla kullandığı araçların başında gelir. Günümüzde kredi kartları yaygın bir şekilde kullanılmasına rağmen kâğıt paraların önemi devam etmektedir. Bu çalışmada cumhuriyetin ilanından günümüze kullanılan kâğıt paralar ve üzerindeki görseller incelenmiştir. Ayrıca şu an kullanılmakta olan 9. emisyon kâğıt paralar üzerindeki görsellerde yer alan tarihsel şahsiyetler daha ayrıntılı bir şekilde tanıtılmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet'in ilanından günümüze Türkiye'de kullanılan kâğıt paraların üzerinde yer alan görselleri değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçları şu şekilde sıralanabilir.

Cumhuriyetin ilanından günümüze 9 emisyon kâğıt banknot basılmıştır. Burada en önemli bulgulardan biri, 1958 yılına kadar paralar yurt dışında Amerika, İngiltere ve Almanya'da basılmasıdır. 1958 yılında 5. emisyon kâğıt banknotların III. tertibinde Türkiye'de para basılmaya başlanmıştır.

Mustafa Kemal Atatürk'ün portresi 3. emisyon ve 4. emisyon (1942-1951 arası) dışında her zaman paraların bir yüzünde mutlaka olmuştur. Atatürk'ün portresinin olmadığı dönem Türkiye Cumhuriyeti'nin ikinci cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün zamanına denk gelmektedir.

İlk kâğıt banknotlarda ağırlıklı olarak Ankara'ya ait görsellere yer verilmiştir. Bu emisyon banknotlarında, yeni bir yönetimin ve köklü bir değişimin izlerini kendini göstermektedir. Cumhuriyetin yeni kurulmuş olması sebebiyle banknotlarda mesaj içerikli tasarımlar kullanılmıştır (Yılmaz ve Temizkan, 2013).

Kâğıt banknotlarda zaman içinde çok çeşitli görsel öğeler kullanılmıştır. Kimi emisyonlarda tarihsel şahsiyetler, tarihi binalar veya doğal güzellikler bulunurken şu an kullanılan banknotlarda sadece tarihsel şahsiyetler yer almaktadır. Önceki emisyonlarda ise Mevlâna, Piri Reis, Mehmet Akif Ersoy, Mimar Sinan gibi tarihsel şahsiyetlere yer verilmiştir.

Kâğıt banknotlarda İstanbul ve Ankara ağırlıklı görsellere daha çok yer verilirken, Sivas, Çanakkale, Afyon, Edirne, Antalya, Ağrı, İzmir, Konya, Şanlıurfa şehirlerimizden de tarihi ve doğal unsurlara ilişkin görsellere yer verilmiştir.

Ayrıca kâğıt banknotlarda çift süren köylü, bir köy resmi, bir bozkurt resmi, Ankara keçileri, Halkevleri, izciler, fındık toplayan köylü kızları gibi kültürel unsurlara da yer verilmiştir. Kağıt banknotlarda Ankara Kalesi, Zafer Anıtı, Güvenlik Anıtı, Sultan Ahmet Çeşmesi, Meriç Köprüsü, eski başbakanlık binası, Gökmedrese, Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası Eski İdare Merkezi Binası, Gençlik Parkı, Sultan Ahmed Camii, Dikilitaş, Hipodrom, Anıtkabir'den bir görünüm, Topkapı Sarayı'ndaki Mermer Çeşme, İstanbul Üniversitesi Ana Kapısı, Mehmet Akif'in Ankara'daki evi, Mevlana müzesi, Selimiye Camii, Kızıl kule, Atatürk Barajı'nın görünümü ve İshak Paşa Sarayı gibi insan eliyle oluşturulan yapılara yer verilirken Boğaziçi'nden bir görünüm, Manavgat Şelalesinden bir görünüm, Ağrı Dağı'ndan bir görünüm,

Kapadokya Çanakkale Boğazı ve Rumeli Hisarından bir görünüm gibi doğal coğrafi unsurlara da yer verildiği görülmektedir. Yazıcı (2016) araştırmasında, cumhuriyetin ilanından günümüze kadar basılan kağıt banknotların yaklaşık %11'inin fiziki, %75'inin beşeri coğrafya unsuru içerdiği, paraların %14'ünde ise coğrafi unsur kullanılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Son emisyon olan 9. emisyon banknotlarda ise sadece tarihsel şahsiyetlere yer verildiği görülmektedir. Erdal (2012) bu grupta yer alan görsellerdeki tarihsel şahsiyetler için “Bazı kupürler, Anadolu'dan uzak, kültürümüze yabancı ve siyasi ideolojik görüntüler içermeye başlamıştır. Tasarımcıları Türk, basımcıları Türk olmasına karşın” şeklinde bir değerlendirme yapmıştır. Oysa bu banknotlarda yer alan Aydın Sayılı, Cahit Arf, Mimar Kemaleddin, Fatma Aliye, İtrî ve Yunus Emre, bulgularda değinildiği üzere kültürümüzün önemli parçalarıdır.

Keş ve Turgut (2015) ise araştırmalarında, cumhuriyet döneminde basılan kâğıt banknotların kendi dönemlerini kültürel, sanatsal, ekonomik ve siyasi yönünü yansıttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Millet olarak çok zengin bir kültüre sahibiz. Bu kültürün önemli parçalarından bazıları coğrafi unsurlar ve tarihsel şahsiyetlerdir. Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar da basılan paralarda bu unsurların küçük bir bölümü yer almaktadır. Burada biz eğitimcilere düşen en önemli vazifelerden biri, insanımıza sahip olduğumuz kültürel zenginlik hakkında bilinçlendirici çalışmalar yapmaktır. Bundan sonra kâğıt banknotlar ile ilgili yapılan çalışmalarda bu gerçeğin göz önünü alınması araştırma sonucunda diğer araştırmacılara önerilmektedir.

Etik Beyan: Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

KAYNAKÇA

- Akyol, C. (2019). Öğretmen adaylarının E9 emisyon grubu kâğıt paralarının arka yüzlerinde yer alan tarihsel figürlere ilişkin bilgi durumları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), s. 259-274 Doi: 10.29228/TurkishStudies.22766
- Berker, E. (1985). Türk musikisinde dönemler. *Erdem*, 1(1), 147-168.
- Canbaz Yumuşak, F. (2018). Muhafazakar Müslüman bir kadın portre: Fatma Aliye Hanım. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 37, 103-112.
- Çalışkan, S. (2004). Türkiye’de bilim tarihi sahasında ilk doktora tezi: Aydın Sayılı “Observatory in Islam”. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2(4). 701-710.
- Çetintaş, S. (1944). Mimar Kemalettin ve sanat ülküsü <http://earsiv.sehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11498/18572/001583520010.pdf?sequence=1> sayfasından erişilmiştir.
- Çobanoğlu, A. V. (2002). Kemalettin Bey, mimar. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (c. 25, s. 230-231) Ankara: TDV İslam Araştırmaları Merkezi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/kemaleddin-bey-mimar> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, Ç. (2016). İlk Türk kadın romancı, Fatma Aliye ve ataerkil sosyal sistem. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 6(15), 177-183.
- Erdal, G. (2012). Tasarım unsuru olarak banknot. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 2(1), 145-153.

- Eskioğlu, O. (2004). Modernleşme ekseninde Mimar Kemalettin'in kimlik vurgusu. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fidan, M. & Dilek, S. & Esev A. (2019), Dünden bugüne paranın tarihi ve Türkiye'de kâğıt para kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 141-162, doi:<https://doi.org/10.31834/kilissbd.613107>
- Gönül, M. (2012). Buhurizade Mustafa İtrî Efendi 'nin segah bayram tekbiri ve salat-ı ümmiyesi için usul terkibleri. *İSTEM*, 20, 155-164.
- Güray, C., & Tokaç, M. S. (2013) XVII. Yüzyıl Osmanlı müzik geleneği ve Buhurizade Mustafa İtrî Efendi. *Folklor/Edebiyat*, 75, 193-210.
- Güvençoğlu. Ş. (2013). Klasik Türk müziğinin ustası: İtrî. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1-11
- Kâhya, E. (1995) Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı'nın ardından. *OTAM-Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 6, 427-450.
- Karaca. Ş. (2011). Fatma Aliye Hanım'ın Türk kadın haklarının düşünsel temellerine katkıları. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 31, 93-110
- Karadağ, A. (2013). Çeviri Tarihimizde "Gözle Görülür" bir mütercime: Fatma Âliye Hanım. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(2), 1-16.
- Keş, Y. & Turgut, B. F. (2015). Kültür ve sanatın yansıması para tasarımı "Osmanlı son dönem kaimeleri ve Cumhuriyet'in ilk emisyonları". *Medeniyet Sanat, İMÜ Sanat ve Tasarım Fakültesi Dergisi*, 1(2), 31-47
- Oğuz, M. Ö. (2011). Çok mekanlı ve/veya çok mezarlı anlatı kahramanları: Yunus Emre. *Milli Folklor Dergisi*. 12(91), 5-11.
- Özcan, N. (1999). İtrî Efendi, Buhurizade. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (c. 19 s. 220-221) Ankara: TDV İslam Araştırmaları Merkezi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/itri-efendi-buhurizade> sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, M. (2011). Türkçe'nin Anadolu'da yazı dili olarak teşekkülünde Yunus Emre'nin rolü. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*. 41, 25-68
- Özkan, N. (2017). İlk kadın romancımız Fatma Aliye'nin yetiştiği sosyal ve kültürel ortam. *Söylem Filoloji Dergisi*, 2(2), 180-192.
- Parsova, G. & İbrahim, İ. (2018). Tanzimat dönemi aydınlarından Fatma Aliye. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (68), 124-139.
- Tatçı, M. (2013). Yunus Emre. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (c. 43 s. 600-606) Ankara: TDV İslam Araştırmaları Merkezi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/yunus-emre> sayfasından erişilmiştir.
- TCMB. (Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası) (2020). Emisyon grupları. <https://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/TR/TCMB+TR/Main+Menu/Banknotlar/Cumhuriyet+Donemi+Banknotlari> sayfasından erişilmiştir.
- Terzioğlu, (1998). Cahit Arf anısına. *Bilim ve Teknik dergisi*, 363-ek http://users.metu.edu.tr/komer/files/cahit_arf_anisina.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Turgut, Y. (2009). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: Nicel ve nitel (Ed: A. Tanrıöğen). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TÜBİTAK (2020a). Cahit Arf kimdir. <https://cabim.ulakbim.gov.tr/cahit-arf-kimdir/> sayfasından erişilmiştir.
- TÜBİTAK (2020b). Cahit Arf hakkında. <https://mam.tubitak.gov.tr/tr/content/cahit-arf-hakkinda> sayfasından erişilmiştir.
- Uğurlu, M. C. (1996). Büyük bir bilim tarihçisi Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı (1913-1993.) *Erdem*, 9(26), 453-482.
- Unat, Y. (2013). Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı. *Dört Öge*, 1 (3), 1-23.
- Yavuz Y. (1981). Mimar Kemalettin Bey. *ODTÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 7(1), 53-76

- Yazıcı, Ö. (2016). Cumhuriyet dönemi kâğıt paralarındaki coğrafi unsurlara dair öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 366-380.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. & Temizkan, M. (2013). Türkiye Cumhuriyeti'nde tedavüle sürülen banknotların göstergebilimsel çözümlemesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36, 86-131.

EK: Bilim Şenliğinden Görüntüler





*Araştırma Makalesi / Research Article***Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Beyin Göçü Kavramına Yönelik Algılarının İncelenmesi¹****Investigation of Social Studies Teacher Candidates' Perceptions of the Concept of Brain Drain****Hüseyin KARAASLAN² & Damla YILDIRIM³ & Turhan ÇETİN⁴****Geliş/Received: 01.05.2021****Kabul/Accepted: 10.08.2021****Öz**

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının beyin göçü kavramına yönelik algılarını belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden tarama deseninde yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında 2018-2019 eğitim öğretim yılı, bahar döneminde öğrenim gören tüm öğrenciler (82'si kız, 126'sı erkek) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Beyin Göçüne Yönelik Metaforlar Yoluyla Veri Toplama Formu kullanılmış ve veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin oluşturduğu metaforlar Ardında Yıkım Bırakan, Daha Uygun Ortamlara Doğru Gerçekleşen, Fayda Sağlayan ve İhanet kategorileri altında toplanmıştır. Bulgulardan hareketle beyin göçüne yönelik sosyal bilgiler dersi bağlamında daha farklı araştırmaların da yapılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Beyin göçü, sosyal bilgiler öğretmeni adayları, algı*

Abstract

The aim of this study is to determine the perceptions of social studies teacher candidates towards the concept of brain drain. The research was conducted in the survey design, one of the qualitative research methods, and the study group of the research consists of all students (82 girls and 126 boys) studying in the social studies teaching undergraduate program of a state university in Ankara. As a data collection tool, the Data Collection Form through Metaphors on Brain Drain, developed by the researchers, was used and the data was analyzed with content analysis. As a result of the analysis of the data, the metaphors created by the students were collected under the categories That Leave Destruction, Happen towards More Appropriate Environments, Benefit and Betrayal. Based on the findings, suggestions such as conducting different researches in the context of the social studies course on brain drain were made.

Keywords: *Brain drain, social studies teacher candidates, perceptions*

¹ Bu çalışmanın bir bölümü 2018 yılında Üsküp'te (Makedonya) düzenlenen III. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresinde (USOBAK) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Isparta/Türkiye, e-mail: huseyinkaraaslan@sdu.edu.tr

³ Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. E-mail: yildirimdamla24@gmail.com

⁴ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler eğitimi Anabilim Dalı, Ankara/Türkiye. E-mail: turhan@gazi.edu.tr

1. GİRİŞ

Beyin göçü, ülkelerindeki zorluklar, olanaksızlıklar, gelir düzeyinin düşük olması, rahat ve verimli çalışma koşullarının eksikliği gibi sebeplerle yetişmiş insan gücünün, uzman, sanatçı ve bilim insanlarının buldukları ülkeden ayrılıp olanakları daha iyi ülkelere göç etmesi olarak tanımlanmaktadır (Türkiye Bilimler Akademisi, 2011, s. 152). Başlangıcı, bilimin başlangıcına kadar uzanan (Kurtuluş, 1988, s. 171) bu göç türü, ekonomik olarak gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere, oradan da daha gelişmiş ülkelere doğru gittikçe artan bir hızda devam etmekte (Başaran, 1972) ve uluslararası göçlerin baskın bir örneği haline dönüşmektedir (Mountford ve Rapoport, 2011, s. 4; Gibson ve McKenzie, 2011, s. 109). Hatta bazen gelişmiş ülkelere de yine gelişmiş olan ülkelere doğru da meydana gelmektedir.

Beyin göçünün sebepleri ile ilgili olarak, Kurtulmuş (1992, s. 218) beyin göçünün sebepleri nelerdir? sorusu ile neden gelişmiş ülkeler arasında değiliz sorusunun eş anlamlı olduğunu belirtmektedir. Bir ülkenin beyin göçü vermesindeki sebepler arasında ülkedeki kazanç seviyesinin düşüklüğü, kariyer olanaklarının kısıtlı olması, (Atılğan, 1986) işsizlik, kayırmacılık, bilim ve teknolojiye değer verilmemesi, vergilerin yüksek olması (Özdal ve Vardar Tutan, 2018, s. 37) eğitim politikalarının zayıflığı ve araştırma imkanlarının kısıtlı oluşu, (Vatansever Deviren ve Daşkiran, 2014, s. 1) bilimsel faaliyetlerin toplumdaki saygınlığının azalması, sosyal güvence eksikliği, (Beyoğlu, Aydın ve Yıldız, 2009) insanların daha iyi çalışma koşulu arayışı ve gelişmekte olan ülkelerin nitelikli insan yetiştirme amaçlı bir eğitim sistemine kaynak ayırmaktan ziyade yurtdışına eğitim amaçlı öğrenci gönderimini tercih etmesi (Aktaş, 2014, s. 42) gösterilebilir.

Göç çeşitleri arasında, göç veren ülke açısından en arzu edilmeyeni beyin göçüdür (Sunata, 2014, s. 86). Beyin göçü sonucunda vergilerle bir bireyin eğitime yapılan yatırım başka bir ülkeye geçmektedir (Tezcan, 1982, s. 3). Eğitimli ve alanlarında üstün nitelikte olan insanların gelişmiş ülkelere göç etmesi, göç veren ülkelerin gelişmelerini yavaşlatabilmektedir (Babataş, 2007, s. 266). Beyin göçü veren ülkelerin hükümetleri bu göçün büyüme, eğitim, refah ve gelir dağılımı üzerindeki olumsuz etkilerinden dolayı endişe duymaktadır (Wong ve Yip, 1999, s. 700). Beyin göçü sonucunda göç veren ülkede hizmet kalitesinin, verimliliğin ve vergi gelirlerinin düşmesi gibi olumsuz etkiler meydana gelebilmektedir (Gökbayrak, 2006, s. 139). Beyin göçünün doğurduğu sonuçlar gönderen ülke açısından değerlendirildiğinde, gönderen ülkenin nitelikli iş gücü kaybına uğraması ve eğitime ayrılan yatırımın geri dönüşünün çok düşük oranda olması (Sağbaş, 2009) ve teknolojik ilerlemenin yavaşlaması (Iravani, 2011, s. 2011) olarak gösterilebilir.

Gelişmekte olan ülkelerle birlikte Türkiye'nin de gündeminde çözüm bekleyen sorunlardan birisi de beyin göçüdür (Tezcan, 2020, s. 285). Son yıllarda Türkiye'de iyi eğitim görmüş gençlerin ülkeyi terk etme eğilimleri hızlanmıştır. Bunda özlük haklarının ve maaşların düşük olması, yurtdışında yaşam standartlarının yüksekliği ile işsizlik gibi faktörler etkilidir (Yılmaz, 2019 ss. 221-229). Bununla birlikte Türkiye'de beyin göçünü tersine çevirmek amacıyla adımlar da atılmaktadır. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (2015) tarafından yürütülen proje kapsamında sağlanan teşvikler neticesinde 2015 yılına kadar süren sekiz yıllık süreçte 595 araştırmacı gittikleri ülkeden dönmüştür.

Alanyazında göç kavramına yönelik birden fazla araştırma (Akkaya, 2012; Rüzgâr, 2014; Tıkman, Yıldırım ve Şentürk, 2017; Sezer ve Şanlı, 2017; Irmak, Bilginer ve Çetin, 2018; Dündar ve Kenyon, 2020; Türk ve Atasoy, 2020) bulunmasına rağmen beyin göçü özelinde çalışmaların oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Güneş ve Çetin (2020) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin beyin göçü kavramına yönelik algılarını belirlemiştir. İlhan (2020) yurtdışında eğitim alan veya yaşayan bireylerin göç etme sebeplerini incelemiştir. Pazarcık (2010) ABD'de sosyal bilimler alanında çalışan Türk öğretim üyeleri ile yaptığı çalışmada

katılımcıların göç etme sebeplerini araştırmıştır. Vatansever Deviren ve Daşkiran (2014) çalışmalarında yurtdışında eğitim görüp Türkiye'ye dönüş yapan öğretim elemanlarının beyin göçüne bakış açılarını ele almıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında göç ile ilgili 7. sınıf düzeyinde iki kazanım bulunmaktadır. Göçün önemli bir çeşidi olan beyin göçü, bir kavram olarak sosyal bilgiler dersinin içeriğinde yer almaktadır. Buna rağmen sosyal bilgiler dersi bağlamında beyin göçüne yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının bu kavramı nasıl algıladığını belirlemek, daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır. Bu ihtiyaçtan dolayı bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının beyin göçü kavramına yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma kapsamında, tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modelinde, geçmiş veya var olan bir durumu olduğu hâliyle, değiştirme ve etkileme amacı güdülmeksizin tespit etmek amaçlanmaktadır (Karasar, 2019). Bu amaçla metafor tekniği kullanılarak öğrencilerin beyin göçü hakkında algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitim bilimleri araştırmalarında veri toplama aracı olarak kullanılan metaforlar genel olarak nitel araştırma paradigmasında yürütülen araştırmalarda popülasyonun metafor formundaki kavram hakkında algılarını ortaya çıkarmada bir araç görevi görmektedir (Kılcan, 2017, s. 93).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu 82 kız (% 39,4) ve 126 erkek (% 60,6) olmak üzere toplam 208 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı erişilmesi kolay olan bir örnekleme ele almaktadır. Bu yöntem araştırmacılara hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 123).

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen *Beyin Göçüne Yönelik Metaforlar Yoluyla Veri Toplama Formu* kullanılmıştır. Formda öğrencilere “*Beyin göçü ... gibidir. Çünkü...*” biçiminde bir ifade bulunmakta olup öğrencilerin beyin göçünü bir şeye benzetmeleri istenmiş ve bu benzetmeyi yapma gerekçelerini de yazmaları istenmiştir. Formun altında katılımcıların beyin göçüne yönelik düşüncelerini çizebilecekleri bir alan da bırakılmış bu sayede veriler görsel olarak da desteklenmek istenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Veriler, dersin öğretim üyesinden izin alınarak ders saatinin bir kısmında toplanmıştır. Araştırmacılar ilk olarak kendilerini katılımcılara tanıtmış, araştırmanın amacı hakkında bilgi vermiş ve metafor kavramını açıklamıştır. Bununla birlikte örnek teşkil etmesi için beyin göçü kavramı haricinde bazı metafor örnekleri katılımcılarla paylaşılmıştır. Son olarak katılımın gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) içerik analizinin verileri tanımlamaya ve verilerde gizli anlamı ortaya çıkarmaya yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Verilerin analizi bu kapsamda Saban'ın izlediği adımlardan (2009) yararlanılarak beş aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. *Kodlama ve Ayıklama Aşaması*: Bu adımda tüm metafor formları tablo üzerinde 1'den başlanarak kodlanmış ve genel olarak incelenmiştir. Bu aşamada sadece metafor kısmının yer aldığı, gerekçesinin yer almadığı, gerekçe ile metafor arasında bağlantı kurulamayan veya gerekçelerin eksik yer aldığı 137 form, sadece tanım yapılan 3 form ve boş bırakılan 6 form analiz dışı bırakılmıştır. Bu adımdan sonra geriye 62 form kalmıştır.
2. *Örnek Metafor İmgesi Derleme Aşaması*: Bu adımda, kalan formlar incelenerek her formdaki benzeyen, benzetilen ve benzeyen ve benzetilen arasındaki ilişki incelenmiştir. İlk adımdan sonra kalan 62 katılımcıya ait formdan toplam 61 farklı metafor elde edilmiştir.
3. *Kategori Geliştirme Aşaması*: Bu aşamada kodlanan formlar belli kategoriler altında birleştirilmiştir. Bu aşamada ortaya çıkan kategoriler *Daha Uygun Ortamlara Doğru Gerçekleşen, Ardında Yıkım Bırakan, Fayda Sağlayan ve İhanet* olarak belirlenmiştir.
4. *Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması*: Analiz aşamasında araştırmada inandırıcılığı sağlama adına iki farklı strateji güdülmüştür. İlkinde toplanan metaforların kategorileştirilmesinde araştırmacı ve bir uzman ayrı ayrı kategorileştirme yapmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) uyum yüzdesi % 95,16 olarak hesaplanmıştır. İkincisinde ise katılımcıların ifadelerine doğrudan alıntılarla bulgular kısmında sunulmuştur.
5. *Nicel Veri Analizi İçin Verileri Bilgisayara Aktarma Aşaması*: Toplanan verilerin listelenmesi, kodlanması, yüzdelik hesaplamalarının yapılması gibi adımlarda Microsoft Excel programından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan kategorilere ve kategoriye meydana getiren metaforlara yer verilmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların oluşturdukları karikatür ve görseller de eklenerek veriler desteklenmiştir.

Tablo 1. Daha Uygun Ortamlara Doğru Gerçekleşen Kategorisinde Oluşturulan Metaforlar

Kategori	Metafor (Frekans)	Metafor	Toplam Metafor
Daha uygun ortamlara doğru gerçekleşen	<i>Yerini beğenmeyen fidan, Fırtına ile toprağın üstündeki minerallerin yer değiştirmesi, Kötü bir futbol takımında oynayan oyuncunun iyi bir takıma transfer olması, Kaliteli bir tohumun filiz verdikten sonra verimli bir toprağa dikilmesi, Evden kaçmak, Çölde yetişen bir kaktüsün kökleriyle su araması, Göçmen kuşlar, Karınca, Okyanusa akan tatlısu, Değerlendirilemeyen yatırım, Kış geldiğinde daha sıcak bölgelere giden kuşlar, Kuşların göçü, Leyleklerin göç etmesi, Orkide çiçeği, Benzini olmayan son model bir araba, Kuş, Yüksek lisans, Evcilleştirilip sonradan evden kaçan kuş, Nerde iyi bir çiçek varsa oraya giden bir arı, Mevsimsel göç eden hayvan, Evde makarna yiyecekken dışarda yemek, Sizin yetiştirdiğiniz ağacın meyvelerini başkalarının toplaması, Elma şekeri, Köyden kente göç, Sevgili, Su, Ağaçtan düşen yapraklar, Kuşlar, Yeşeren çiçek, Kuşların sıcak yerlere göç etmesi, Bulut, En iyi mağazayı aramak</i>	32	32

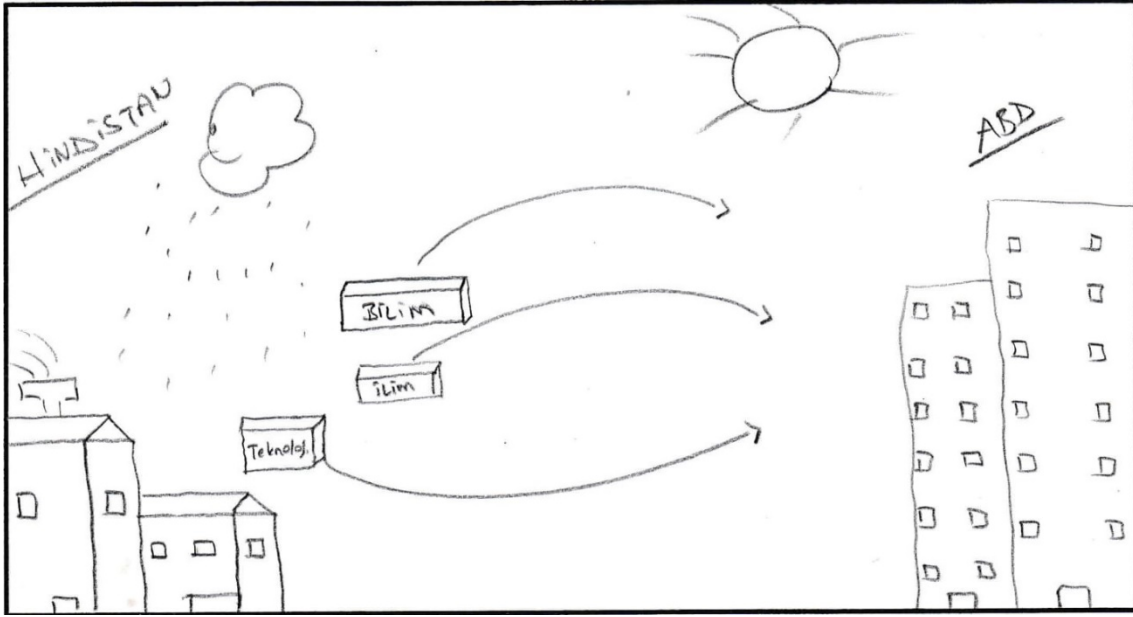
Tablo 1 incelendiğinde 32 (%51,61) katılımcı tarafından oluşturulan 32 farklı metaforun *Daha Uygun Ortamlara Doğru Gerçekleşen* kategorisini oluşturduğu görülmektedir. Bu kategoride tüm metaforların birer katılımcı tarafından oluşturulduğu belirlenmiştir. Aşağıda bu kategorideki metaforları geliştiren bazı katılımcıların gerekçelerine ve bazı katılımcıların metaforlarına ilişkin çizimlerine yer verilmiştir.

“Beyin göçü orkide çiçeği gibidir çünkü orkide çiçeği de uygun koşullar arar. Verim verebilmek için rahatı yüksek iyi koşullarda yetişmek ister.” (K-63)

“Beyin göçü elma şekeri gibidir çünkü elma şekeri nasılda çocukları cezbeden ve onlara çok güzel gelen bir yiyecekse alanında yetenekli insanlarda beyin göçü elma şekeri gibi cazip gelmektedir.” (K-115)

“Beyin göçü kuş gibidir çünkü ihtiyacı doğrultusunda bir yerden bir yere gitmesi gerekmektedir.” (K-81)

K-81 tarafından çizilen bir resim. (Kuş metaforu)



Tablo 2. Ardında Yıkım Bırakan Kategorisinde Oluşturulan Metaforlar

Kategori	Metafor (Frekans)	Metafor	Toplam Metafor
Ardında yıkım bırakan	<i>Erozyon (2), Nesli tükenmiş bir canlı, Deprem, Yağmurlar, İthalat, Boğa kaçışı, Kaybolan eşyalar, Bir canlı organizmanın kan kaybetmesi, Çığ, Deprem, Güneş, Katil, Sürekli kullandığımız işimize yarayan bir eşyayı kaybetmek, Toprağı susuz bırakmak, Bir yerin bir bölgenin madenini kaybetmesi, Ağaçtan koparılmış bir dal,</i>	16	17

Tablo 2 incelendiğinde 17 (% 27,42) katılımcı tarafından cevaplanan 16 farklı metaforun *Ardında Yıkım Bırakan* kategorisini oluşturduğu görülmektedir. Bu kategoride yalnızca erozyon metaforunun iki katılımcı tarafından oluşturulduğu diğer metaforların birer katılımcı tarafından oluşturulduğu belirlenmiştir. Aşağıda bu kategorideki metaforları geliştiren bazı katılımcıların gerekçelerine ve bazı katılımcıların metaforlarına ilişkin çizimlerine yer verilmiştir.

“Beyin göçü deprem gibidir çünkü ardında yıkıntı bırakır.” (K-187)

“Beyin göçü boğa kaçışı gibidir çünkü bir çiftlikteki boğa kaçtığı zaman geri getirilemez ve boğanın kaybı çiftliği ekonomik olarak zarara sokar. Boğanın etinden sütünden yararlanamazsınız. Bir çiftlikteki boğa kaçışı ne kadar fazla ise o çiftlik o kadar güçsüz kalır.” (K-95)

“Beyin göçü güneş gibidir çünkü başka bir ülkeyi aydınlatırken diğeri yani kendi ülkesini karanlıkta bırakır” (K-197)

K-197 tarafından çizilen bir resim (Güneş metaforu)



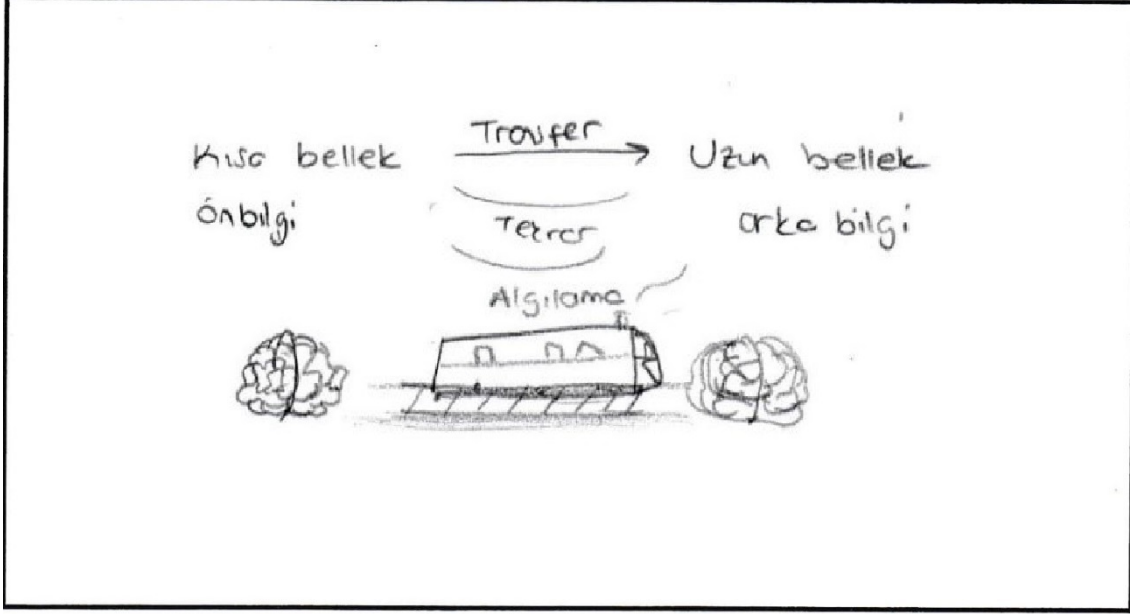
Tablo 3. Fayda sağlayan Kategorisinde Oluşturulan Metaforlar

Kategori	Metafor (Frekans)	Metafor	Toplam Metafor
Fayda sağlayan	<i>Para, Akarsudaki alüvyonlar, Devşirme usulü, Kısa bellekten uzun belleğe geçiş, Hayvanat bahçesi, Rüzgar, Boş kağıt, Baraj, Akarsu</i>	9	9

Tablo 3 incelendiğinde 9 (% 14,52) katılımcı tarafından cevaplanan 9 adet metaforun *Fayda Sağlayan* kategorisini oluşturduğu görülmektedir. Bu kategoride tüm metaforların birer katılımcı tarafından oluşturulduğu belirlenmiştir. Aşağıda bu kategorideki metaforları geliştiren bazı katılımcıların gerekçelerine ve bazı katılımcıların metaforlarına ilişkin çizimlerine yer verilmiştir.

Beyin göçü kısa bellekten uzun belleğe geçiş gibidir çünkü ... o insanı kaybetmeyiz ama daha yararlı bir yere geçişini sağlarız. (K-64)

K-64 tarafından çizilen bir resim. (Kısa bellekten uzun belleğe geçiş metaforu)



“Beyin göçü baraj gibidir çünkü yatağından çıkan akarsu baraja doğru gider. Başboş bilim adamları yani zorunlu ya da istek üzerine kendi ilkesinden başka ülkelere gider. O ülkeye büyük yarar sağlarlar. Yani cansız bir akarsu baraja doğru çekilirse daha çok yarar sağlar. Barajda biriken su elektrik için kullanılırken bilim adamı ise su gibi gittiği ülkede daha fazla yarar sağlayabilir. ...” (K-117)

“Beyin göçü akarsu gibidir çünkü akarsular akarken aşınma yoluyla verimli toprakları alarak birikme yaptığı alanda verimli bir tarım alanı oluşturur. Bu yüzden beyin göçü de akarsular gibidir.” (K-166)

“Beyin göçü rüzgâr gibidir çünkü faydalanırsan enerjiye dönüştürebilirsin.” (K-184)

Tablo 4. İhanet Kategorisinde Oluşturulan Metaforlar

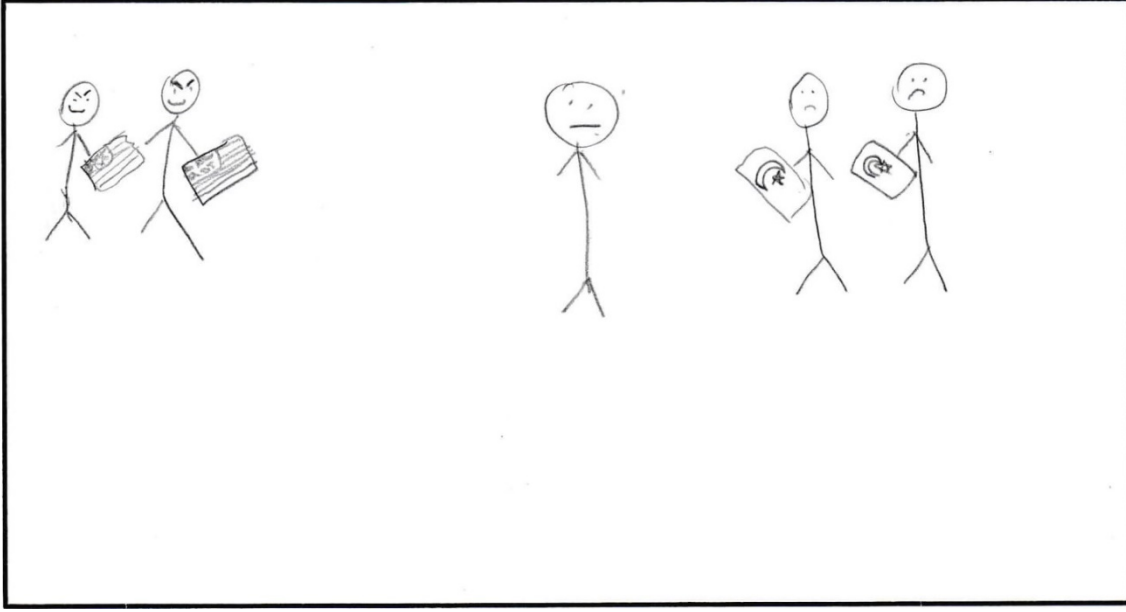
Kategori	Metafor (Frekans)	Metafor	Toplam Metafor
İhanet	<i>Gelin Kız, Vatan hainliği, Vatana ihanet, En yakın arkadaşımı yarı yolda bırakmak</i>	4	4

Tablo 4 incelendiğinde 4 (% 6,45) katılımcı tarafından cevaplanan 4 adet metaforun *İhanet* kategorisini oluşturduğu görülmektedir. Bu kategorideki tüm metaforların birer katılımcı tarafından oluşturulduğu belirlenmiştir. Aşağıda bu kategorideki metaforları geliştiren bazı katılımcıların gerekçelerine ve bazı katılımcıların metaforlarına ilişkin çizimlerine yer verilmiştir.

“Beyin göçü gelin kız gibidir çünkü babası senelerce besler büyütür kız iyi imkanı, iyi yaşam koşullarını, daha da rahat hayatı görünce gider. Çünkü kendi evi, iki kişiye daha çok para.” (K-12).

“Beyin göçü vatan hainliği gibidir çünkü kendi ekmeğini yedin vatana, vatandaşın yanında olmamak, vatan hainliğidir. Türkiye’de alacağın 5 TL’yi Amerika’da 10 TL almak için değiştirmek yanlıştır.” (K-144)

K-144 tarafından çizilen bir resim. (Vatan hainliği metaforu)



4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrencilerin beyin göçüne yönelik oluşturdukları metaforların çoğunluğu “*daha uygun ortamlara doğru gerçekleşen*” kategorisi altında gruplandırılmıştır. Bu kategori, beyin göçü ile ilgili alanyazında sık şekilde yer alan beyin göçünün çekici faktörleri ile açıklanabilir. Güneş ve Çetin (2020) çalışmasında da bazı ortaokul öğrencilerinin beyin göçüne yönelik algıları “*İyi bir yaşam*” kategorisi altında toplanmıştır. Bu sonuçla paralel olan diğer araştırmalara örnek olarak gösterilebilecek Tansel ve Güngör’ün (2003) yurtdışında yaşayan Türklerle yaptıkları çalışmada, bazı kişiler daha iyi eğitim alabileceği için yurtdışına çıktıklarını belirlemiştir. Tanrısevdi, Durdu ve Tanrısevdi (2019) yurtdışında yaşayan 22 yüksek vasıflı kişi ile yaptıkları çalışmada, bu kişilerin göç ettikleri ülkenin, profesyonel çalışmalarını için daha fazla katkı sağladığını ifade ettikleri belirlemiştir. İlhan’ın (2020) araştırmasında, yurtdışına göç etmiş kişilerin, oradaki yaşam koşulları ve mesleki etkenlerden dolayı yurtdışında kalma eğilimi gösterdiklerini belirlemiştir.

En fazla metaforun olduğu ikinci kategori “*Ardında Yıkım Bırakan*” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bu kategori altında gruplanan metaforları beyin göçünün daha çok göç veren ülkeye olan zararına odaklanarak oluşturduklarından oluşmaktadır. Aktaş’a (2014) göre alanyazında beyin göçüne yönelik çalışmaların çoğunluğu beyin göçünün göç veren ülke açısından olumsuz özelliğini vurgulamaktadır.

Ortaya çıkan diğer kategori “*Fayda Sağlayan*” olarak belirlenmiştir. Bu kategoride sınıflanan metaforlar genel olarak beyin göçünün alan-veren ya da yapan kişiye sağladığı faydaya odaklanarak oluşturulmuştur. Benzer şekilde Güneş ve Çetin’in (2020) yaptığı çalışmasında da “*Katkı Sağlamak*” kategorisi ortaya çıkmıştır.”

Ortaya çıkan diğer kategori ise “*İhanet*” olarak belirlenmiştir. Bu kategoride sınıflanan metaforlar genel olarak beyin göçü yapan kişilerin ülkelerine yönelik bir ihanette bulunduğunu gerekçe göstermişlerdir. Bu bulgu ile benzer olarak Güneş ve Çetin de (2020) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin beyin göçüne yönelik oluşturdukları metaforların bir kısmını “*İhanet etmek*” kategorisi altında sınıflandırmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcılar, beyin göçünün daha çok daha iyi bir yere doğru gerçekleştiği yönüyle algılamaktadır. Bununla birlikte beyin göçünü faydalı olması yönüyle

algılayan katılımcılar da mevcut olup bu katılımcılardan bazıları göçü yapan kimsenin göç ettiği ülkede sağlayacağı katlıları vurgulamıştır. Diğer bulgular değerlendirildiğinde beyin göçünü olumsuz olarak algılayan katılımcılar da mevcut olup bunların görüşleri beyin göçünün göçü veren ülkede zarara yol açtığı ve göçü yapan kimsenin ihanette bulunduğu algısıdır.

Öneriler

- Beyin göçüne yönelik olarak öğrencilerin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla görüşme tekniği kullanılarak araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Beyin göçü kavramının sosyal bilgiler dersinde ne derecede ve nasıl yer edindiğini anlayabilmek amacıyla öğretim programı ve ders kitabı analizleri yapılabilir.
- Beyin göçü kavramının öğretimde daha iyi yer edinmesi amacıyla konferans, proje vb. gibi etkinlikler yapılabilir.
- Eğitim sürecinin diğer paydaşları olan öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin de beyin göçü kavramını nasıl algıladıkları araştırılarak daha bütüncül bir bakış açısı geliştirilebilir.

Etik Beyan: Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Yazarların makaleye katkı oranları eşittir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

KAYNAKÇA

- Akkaya, M. (2012). *Sosyal bilgilerde göç konusunun drama yöntemiyle öğretiminin akademik başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, M. T. (2014). Göç olgusu ekonomik kalkınmada itici güç olabilir mi? *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 37-48
- Atılğan, D. (1986). Beyin göçü. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 35(3), 27-36.
- Babataş, G. (2007). Beyin göçü ve Türkiye'nin sosyo-ekonomik yapısının beyin göçüne etkisi. *Öneri*, 7(28), 263-266.
- Başaran, F. (1972). Türkiye'de beyin göçü sorunu. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*, 10, 133-153.
- Beyoğlu, B. E., Aydın, O. A., & Yıldız, R. S. (2009). İnovasyonda itici güç. *Savunma Sanayii Gündemi Dergisi*, 3(27), 27-34.
- Dündar, H. & Kenyon, E. (2020). Migration and immigrants in social studies textbooks (Turkey and Us sample). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 359-370.
- Gibson, J., & McKenzie, D. (2011). Eight questions about brain drain. *Journal of Economic Perspectives*, 25(3), 107-128.
- Gökbayrak, Ş. (2006). *Gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere nitelikli işgücü göçü ve politikalar- Türk mühendislerinin "beyin göçü" üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Güneş, C. & Çetin, T. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin beyin göçü kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(2), 928-955.
- Iravani, M. R. (2011). Brain drain problem: A review. *International Journal of Business and Social Science*, 2(15), 284-289.
- Irmak, C., Bilginer, R. & Çetin, T. (2018). Iraklı Türkmen öğrencilerin göç kavramına yönelik düşünceleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 87-101.
- İlhan, A. (2020). *Öğrencileri yurt dışı eğitime yönlendiren sebeplerin beyin göçü bağlamında değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kılcan, B. (2017). Eğitim bilimlerinde metaforların veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama. (ss. 93-112) *Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi* içinde. (Ed. B. Kılcan), Ankara: Pegem.
- Kurtulmuş, N. (1992). Gelişmekte olan ülkeler açısından stratejik insan sermayesi kaybı: Beyin gücü. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 37-38 , 205-221.
- Kurtuluş, B. (1988). Beyin göçü: Geçmişte, günümüzde ve gelecekte. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 46, 171-186.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Edition). CA: SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Mountford, A. & Rapoport, H. (2011). The brain drain and the World distribution of income. *Journal of Development Economics* 95, 4-17.
- Özdal, B. ve Vardar Tutan, E. (2018). Temel kavramlar ve olgular. (Ed. B. Özdal) *Uluslararası göç ve nüfus hareketleri bağlamında Türkiye içinde* (s. 1-60). Bursa: Dora.
- Pazarcık, S. F. (2010). *Beyin göçü olgusu ve Amerika Birleşik Devletleri üniversitelerinde çalışan Türk sosyal bilimciler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Rüzgâr, M. A. (2014). 6. sınıf sosyal bilgiler dersindeki ipek yolunda Türkler ünitesinde geçen göç kavramının drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Giresun.
- Sağbaş, S., M. (2009). Beyin göçünün ekonomik ve sosyal etkileri: Türkiye örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Sezer, A. ve Şanlı, C. (2017). Coğrafya öğretim programında ve ders kitaplarında göç olgusu. Marmara Coğrafya Dergisi, (36), 16-25.
- Sunata, U. (2014). Tersine beyin göçünde sosyal ağların rolü: Türkiyeli mühendislerin Almanya'dan geriye göç deneyim ve algıları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(34), 85-96.
- Tanrısevdi, F., Durdu, İ. & Tanrısevdi, A. (2019). Beyin göçü mü, beyin gücü mü? *Journal of Travel and Tourism Research*, (15), 133-158.
- Tansel, A. & Güngör, N. D. (2003). "Brain drain" from Turkey: Survey evidence of student non-return. Career Development International 8(2), 52-69.

- Tezcan, M. (1982). Türkiye'nin beyin göçü sorunu. *Eğitim ve Bilim*, 6(36), 3-5.
- Tezcan, M. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı.
- Tıkman, F., Yıldırım, E. ve Şentürk, M. (2017). Göç metaforuna yolculuk bir fenomenolojik çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 104-126.
- Türk, H. & Atasoy, E. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zihninde göç olgusu: bir metafor analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 26-44.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2011). Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler. Ankara: TÜBA.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (2015). <https://tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitakin-tersine-beyin-gocu-programi-basariya-ulasti> 14.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Vatansever Deviren, N. & Daşkiran, F. (2014). Yurt dışında eğitim görüp geri dönen öğretim elemanlarının beyin göçüne bakışı: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (41), 1-10.
- Wong, K. & Yip, C. K. (1999). Education, economic growth, and brain drain. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 23(5-6), 699-726.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, E. A. (2019). Uluslararası beyin göçü hareketleri bağlamında Türkiye'deki beyin göçünün durumu. *Lefke Avrupa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 220-232.

*Araştırma Makalesi / Research Article***Yabancı Bir Öğrencinin Gözünden Türkiye’de Sosyal Bilgiler Lisans Öğrenimi Görmek: Bir Anlatı Araştırması¹****Studying in Social Studies Teaching Undergraduate Education in Turkey through the Perspective of a Foreign Student: A Narrative Research**Erdi ERDOĞAN ²**Geliş/Received:** 17.10.2021**Kabul/Accepted:** 07.11.2021**Öz**

Bu araştırmanın amacı, yabancı bir öğrencinin hikâyesi ışığında Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği lisans öğrenimi görme sürecini bütünsel bir hikâye aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Desen olarak ise anlatı araştırması tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcının belirlenmesinde amaçlı örnekleme stratejilerinden biri olan ölçüt örnekleme işe koşulmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci iki oturum süren görüşmelerden oluşmaktadır. Verilerin analizinde anlatı analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcının yurt dışında öğrenim görme iradesini gösterebilmesinde demokratik bir aile yapısına sahip olmasının ve çevresinin etkisinin önemli olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan diğer bir sonuç, katılımcının üniversite tercihinde Türkiye’yi seçmesindeki nedenin, kültürel açıdan kendi ülkesiyle benzerliği olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, dil sorununun katılımcının tüm öğrenim sürecinin verimini düşürdüğüne ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcının sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü araştırmadan tercih etmesi lisans sürecinin verimsiz geçmesine neden olmuştur. Son olarak, tüm yaşanan zorluklara rağmen Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği lisans öğrenimi görmenin katılımcı üzerinde olumlu izler bıraktığı, katılımcının sosyal açıdan kolay kabul gördüğü ve süreçte bireysel açıdan birçok özelliğini geliştirdiği ulaşılan diğer sonuçlardır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı öğrenci, sosyal bilgiler, sosyal bilgiler lisans eğitimi, anlatı araştırması.

Abstract

This research aims to reveal the social studies teaching undergraduate education process in Turkey through a holistic story in the light of the story of a foreign student. A qualitative research approach was used in the research. As a design, narrative research was preferred. The study group of the research consists of a foreign student. Criterion sampling, which is one of the purposive sampling strategies, was used to determine the participant. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data collection process of the research consists of two-session interviews. Narrative analysis was used in the analysis of the data. As a result of the research, it has been determined that having a democratic family structure and the effect of the environment are important for the participant to show her will to study abroad. Another conclusion reached was that the reason why the participant chose Turkey in university preference was that it was culturally similar to her own country. As a result of the research, it was concluded that the language problem reduced the efficiency of the participant's entire learning process. In addition, the participant's preference for the department of social studies teaching

¹ Bu araştırmanın bir kısmı 5. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: erdierdogan90@hotmail.com

without researching caused the undergraduate process to be partially inefficient. Finally, despite all the difficulties experienced, other results are that studying social studies undergraduate education in Turkey leaves positive traces on participant, the participant is easily adopted from the social sphere and developed many personal characteristics in the process.

Keywords: Foreign student, social studies, social studies undergraduate education, narrative research.

1. GİRİŞ

Sosyal bilgiler dersi, bir asrı aşan varlığıyla eğitim sistemlerinin vazgeçilmez derslerinden biri haline gelmiştir. İlk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan sosyal bilgiler, çeşitli toplumsal sorunlara demokratik çözümler bulma amacını kendine görev edinmiştir. 20. Yüzyıl'ın ilk çeyreği Amerika Birleşik Devletleri için oldukça çatışmacı bir ortamda geçmiştir. Bunun temel nedeni olarak Sanayi İnkılabı ile birlikte gerek Güney Amerika gerekse Afrika kıtalarından iş gücü olarak getirilen bireylerin farklı kültürel özelliklere sahip olmaları gösterilmektedir. Bu denli bir çeşitlilik daha önce deneyimlenmediği için de kültürel çatışmaların ortaya çıktığı görülmüştür. Sosyal bilgiler dersi de endüstri dünyasına uyum sağlamaya çalışan toplumu daha ileri götürmek ve kültürel çatışma sorununa demokratik bir çözüm olarak hayata geçirilmeye çalışılmıştır (Fallace, 2009). Bu kapsamda, 1912 yılında Amerika'da Milli Eğitim Kurumu ortaokul öğretim programını düzenlemek için Sosyal Bilgiler Komitesi'ni oluşturmuştur. Çeşitli sosyal bilim dallarından ve eğitim bilimleri alanlarından temsilciler 1916 yılında sosyal bilgileri tanımlayan bir rapor sunmuşlar ve sosyal bilgilerin temel hedefinin vatandaşlık eğitimi olduğunu belirtmişlerdir (Ross, 2006). Bu anlayış yoğun göç hareketlerinin yaşandığı bir çağa oldukça uygun görünmekteydi. Ayrıca 1921 yılında sosyal bilgiler alanı adına en önemli gelişmelerden biri yaşanmış, ulusal tarihçiler kurumunun desteğiyle Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for Social Studies [NCSS]) kurulmuştur (Singer & Hofstra, 2009). Bu bağlamda, sosyal bilgilerin 1900'lü yılların ortalarına kadar bir şekillenme sürecini yaşadığı aşikâr bir gerçektir. Thorton (2005) da şekillendirme süreçleri sonucunda sosyal bilgilerin temel formuna 1940'larda kavuştuğunu belirtmiştir.

Günümüzdeki haline ise ancak 1990'lı yıllarda büründüğü görülen sosyal bilgiler, en kısa tanımıyla bir vatandaşlık eğitimi alanıdır. Tanımı üzerine net bir uzlaşma bulunmamasına rağmen sosyal bilgiler, insanı merkeze alan ve bireylerin aktif bir vatandaş olmalarını sağlamayı amaçlayan bir çalışma alanı olarak nitelendirilmektedir (Zarrillo, 2016). Sosyal bilgiler, genç bireylerin gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazanarak topluma aktif katılımlarını gerçekleştirmeyi amaçlayan bir alandır (Ross, 2006). Bu bakış açısıyla sosyal bilgiler, toplumsal birlikteliği aktif vatandaşlık katılımı ve demokratik bakış açısıyla sağlamaya çalışan farklı disiplinlerin birleşimiyle oluşmuş bir derstir. Bu denli önemli bir amaca sahip olan sosyal bilgiler dersi uzun yıllardan beri Türkiye'de de temel derslerden biri olarak kabul edilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk olarak 1968 yılında okutulmaya başlanan sosyal bilgiler dersi, kesintilere uğrayan bir süreç sonunda 2005 yılında yayımlanan öğretim programıyla birlikte modern bir sosyal bilgiler tasarımı olarak karşımıza çıkmıştır (Kan, 2010). Son olarak, 2018 yılındaki öğretim programlarının yenilenmesi sürecinde de varlığını devam ettirmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme süreci de sosyal bilgiler öğretim programlarının gelişimiyle benzer bir tarihsel sürece sahiptir (Tonga, 2020). 1968 yılında sosyal bilgiler dersinin ülkemizdeki öğretim programlarının arasına girmesiyle sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmeye yönelik ilk adımlar da bu tarihte atılmıştır. Çünkü sosyal bilgiler dersinin ülkemiz eğitim sistemine dâhil olmasından önce tarih ve coğrafya dersleri müstakil dersler olarak okutulmuş ve sosyal bilgiler öğretmenine ihtiyaç duyulmamıştır. Fakat 1968 yılında hem öğretim programları hem de yükseköğretim boyutunda gerçekleştirilen değişiklikler sosyal bilgiler dersini bir anda ön plana çıkarmıştır. Daha önceleri Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye

Enstitüsü'nde tarih ve coğrafya bölümlerinde başlayan öğretmen yetiştirme süreci, 1967-1968 yılından itibaren üç yıllık eğitim enstitülerinde sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme biçimine bürünmüştür (Altunya, 2006; Bayram, 2003; Kaymakçı, 2012). Fakat 1978-1979 eğitim-öğretim yılı sosyal bilgiler açısından bir hayal kırıklığını da beraberinde getirmiştir. Çünkü bu dönemde eğitim enstitülerinin yerini dört yıllık yüksek öğretmen okulları almış ve sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme programı yürürlükten kaldırılmıştır (Ercan, 2009; Yaylak, 2019). 1982 yılından itibaren yükseköğretim aşamasında tekrardan köklü bir değişikliğe gidilerek yüksek öğretmen okulları eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. Fakat bu dönüşüm sürecinde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans kademesinde yer almamıştır (YÖK, 2007). Sosyal bilgiler konularını öğretecek olan öğretmenlerin eğitim fakültelerinin tarih ve coğrafya öğretmenliği anabilim dallarında yetiştirilmesine devam edilmiştir (Kaymakçı, 2012). 1997 yılına gelindiğinde dönemin ihtiyaçları doğrultusunda Yükseköğretim Kurulunun 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararıyla eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma süreci başlatılmıştır. Böylelikle 1998-1999 eğitim-öğretim yılı itibariyle ilköğretim bölümü bünyesinde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı yürürlüğe girmiştir (YÖK, 1998). Yaklaşık sekiz yıl sonra eğitim fakültelerinin değişen ihtiyaçlara uyum sağlayabilmesi için tekrardan öğretmen yetiştirme programlarında düzenlemeye gidilmiş ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren geçerli olan yeni lisans programları uygulamaya konulmuştur (YÖK, 2007). Son olarak, 2018 tarihinde yayımlanan yeni lisans öğretim programıyla sosyal bilgiler öğretmenliği eğitim fakültesi bünyesinde güncel yapısına bürünmüştür (Tonga, 2020).

Sosyal bilgiler öğretmenliği programının da dâhil olduğu yükseköğretim kurumları bünyesindeki programlarda dikkate değer sayıda öğrenciye eğitim hizmeti sunulmaktadır. Bu noktada özellikle yabancı öğrencilerin sayısı dikkat çekicidir. Uzun yıllar boyunca yabancı öğrenci noktasında dünyanın gerisinde olan Türkiye, 2004 yılından itibaren yabancı öğrencilerin sayısını artırmaya yönelik etkili politikalar geliştirmekte ve Türkiye'de yabancı öğrenci sayısındaki yükseliş trendi devam etmektedir (Özoğlu vd., 2015). Yükseköğretim Kurumu tarafından yayımlanan uyuşma göre öğrenci sayıları istatistiklerine bakıldığında 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Türkiye'de 185.001 yabancı öğrencinin bulunduğu görülmektedir (YÖK, 2021). Örneğin, 2019-2020 döneminde Gazi Üniversitesi'nde kayıtlı 1054 yabancı öğrenci bulunmaktayken, Trakya Üniversitesi'nde 3680 ve Gaziantep Üniversitesi'nde 3044 yabancı öğrenci bulunmaktadır (YÖK, 2021). Her ne kadar sosyal bilgiler eğitimi anabilim dallarında öğrenimine devam eden öğrenci sayısını belirleyebilen bir veriye rastlanmasa da sosyal bilgiler eğitimi lisans programlarında her yıl yabancı öğrencilere ayrılmış kontenjanlar bulunmaktadır. Bu durum, sosyal bilgiler eğitimi alanında yabancı öğrencilerin varlığını destekleyen önemli bir dayanaktır. Bu varsayımdan hareketle, sosyal bilgiler eğitimi anabilim dallarındaki yabancı öğrencilerin deneyimlerinin incelenmesi bir gereklilik haline gelmiştir. Çünkü günümüzde birçok ülkenin yükseköğretim kurumları farklı kültürlerden gelen, farklı ihtiyaçları ve iletişim tercihleri olan yabancı öğrencilere kapılarını açmaktadır (Ahmed vd., 2020). Bu nedenle, bireylerin deneyimlerinin yansıtılması gelecek yabancı öğrencilerin daha verimli bir öğrenim süreciyle karşılaşabilmesi için önem arz etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de öğrenim gören yabancı öğrencilerle ilgili farklı alanlarda birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmalara örnek olarak; yabancı öğrencilerin kültürlenme düzeylerini inceleyen (Aliyev & Öğülmüş, 2016); yabancı öğrencilerin belirli değerlere yönelik bakış açılarını araştıran (Çetin, vd., 2012); farklı kültürel yapıdaki ülkelerden gelen öğrencilerin uyum sürecini inceleyen (Tomich vd., 2003); uluslararası öğrencilerin öğrenim sürecini sosyal, akademik ve yaşamsal özellikler açısından inceleyen (Özkan & Acar-Güvendir, 2015); yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlayan (Deraman, 2010); yabancı öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik

sorunlarını inceleyen (Kıroğlu vd., 2010; Savaşan vd., 2015); yabancı öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde yaşadıkları sorunları araştıran (Kumcağız vd., 2016); yabancı öğrencilerin sosyal sorunlarını inceleyen (Paksoy vd., 2012); yabancı öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesini amaçlayan (Karaca, 2021); yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeylerini, yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini inceleyen (Şahin & Demirtaş, 2014); yabancı rehberlik öğrencilerinin lisans öğrenim deneyimlerini inceleyen (Ilhan vd., 2012) araştırmalar gösterilebilir. Tüm bu araştırmalara rağmen alanyazın incelendiğinde yabancı öğrencilerin Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği alanında öğrenim sürecini hikayeleştirerek inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmada yabancı bir öğrencinin hikâyesi ışığında Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği programında lisans öğrenimi görme süreci ortaya çıkarılmak istenmiş ve aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Katılımcının kendi ülkesinde yaşadığı dönemde yurtdışında yaşamaya ve öğrenim görmeye ilişkin düşünceleri nasıl şekillenmiştir?
2. Katılımcının Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği lisans öğrenimi görme kararını almasında ve Türkiye’ye geliş sürecinde yaşadığı deneyimler nelerdir?
3. Katılımcının Türkiye’de lisans öğrenimi sürecinde yaşadığı deneyimler nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, yabancı bir öğrencinin hikâyesi ışığında Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği programında lisans öğrenimi süreci ortaya çıkarılmaya çalışıldığı için nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmada desen olarak ise anlatı araştırmasından faydalanılmıştır. Anlatı araştırmalarında bireylerin deneyimleri kendi ifadeleriyle ya da kendine ait çeşitli dokümanların analizleri sonucunda ortaya çıkarılır (Fraenkel vd., 2012 s.432). Bu yönüyle anlatı araştırmalarının özünde deneyimlerin sorgulanması bulunmaktadır. Anlatı araştırmaları, yorumbilimin (hermeneutics) ve fenomenolojinin anlayışına sıkıca bağlıdır. Deneyimlerin yorumlanmasında ise sosyal yapılandırmacı teorinin bakış açısıyla hareket edilmektedir (Johnson & Golombek, 2002; Stephens & Breheny, 2013). Anlatı araştırması sürecinde öncelikle katılımcı ya da katılımcılardan zengin veriler toplanır. Ardından bireylerin hikâyeleri oluşturulur ve yeniden hikâyeleştirilir. Hikâyeler içinde araştırılan özelliği yansıtan deneyimlerden etkileyici kesitler alınır ve yorumlamalar bu doğrultuda gerçekleştirilir. (Pinnegar & Daynes, 2006). Anlatı araştırması süreci yoğun bir nitel araştırma çabasını gerektirmektedir. Bu süreci Creswell (2012, s.514) şu şekilde özetlemektedir; problemin tanımlanması, amaçlı örnekleme ile çalışma grubunun belirlenmesi, kişisel hikâyelerin toplanması, toplanan hikâyelerin düzenlenmesi, çalışma grubuyla işbirliğinin sürdürülmesi, bütünsel hikâyelerin oluşturulması ve katılımcı teyidinin sağlanması. Bu araştırmada da yukarıdaki sistematik ilerleyişe bağlı kalınarak yabancı bir öğrencinin gözünden Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği programında lisans öğrenimi görme süreci hikâyeleştirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırma yaklaşımının özünde belirli özellikleri taşıyan bireylerin araştırma sürecine dâhil edilmesi bulunmaktadır. Böylelikle amaçlı örnekleme ile seçilen bireylerin özel deneyimlerinden zengin veri elde edilerek daha derin bir analiz yürütülebilecektir (Patton, 2014). Ayrıca araştırma öncesi belirlenen hedeflere ulaşılması açısından da katılımcıların belirli bir amaca göre seçilmesi gereklidir (Creswell, 2012). Bu araştırma kapsamında da alanyazındaki uzlaşıya uygun olarak katılımcının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda bir sosyal bilgiler öğretmeni yer almaktadır. Katılımcının belirlenmesi sürecinde önceden oluşturulmuş ölçütlere göre bir tarama gerçekleştirilmiştir. Bu ölçütler; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmamak, yabancı öğrenci statüsünden lisans eğitime kabul almak, tüm lisans öğrenimini Türkiye’de ve sosyal bilgiler

öğretmenliği alanında tamamlamış olmak, deneyimlerini gönüllü olarak aktarma ve ses kaydına izin verme şeklinde belirlenmiştir. Ölçütlerin ortaya konulmasının ardından farklı üniversitelerde sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan akademisyenlerle iletişime geçilmiştir. Öncelikle kendilerine daha önce yabancı öğrenci mezun edip etmedikleri sorulmuştur. Mezun edilen öğrenci var ise araştırmanın ölçütleri kapsamında bir sınama gerçekleştirilmiştir. Süreç sonucunda İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalından mezun olmuş bir yabancı öğrenciye ulaşılmıştır. Katılımcıyla iletişime geçilmiş ve katılımcının tüm ölçütleri karşıladığı belirlenmiştir. Kendisiyle daha detaylı görüşmeler gerçekleştirilip araştırma süreci hakkında bilgilendirme sağlanmış ve araştırmaya katılma isteği teyit edilmiştir. Katılımcıdan onay alınmasının ardından veri toplama süreci başlatılmıştır. Katılımcının ismi gizlilik ilkesi gereği saklı tutulmuş, kendisine ait deneyimler farklı bir isimle aktarılmıştır. Katılımcıya ait detaylı bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Aygül: Aygül, 1994 yılında Türkmenistan'ın kuzeyinde yer alan bir şehrin ilçesinde doğmuştur. Ailesinin dokuz çocuğunun sekizincisidir. Çocukluk dönemini aynı ilçede geçiren Aygül, ilkökul, ortaokul ve lise öğrenimini de aynı ilçede tamamlamıştır. Lisans öğrenimi görmek için 2017 yılında Türkiye Cumhuriyeti'ne gelmiştir. Böylece İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesine kayıt olarak tüm lisans öğrenimini aynı üniversitede tamamlamıştır. 2021 yılındaki mezuniyetinin ardından ülkesi Türkmenistan'a dönmüştür. Aygül, anadili olan Türkmencenin yanı sıra iyi düzeyde İngilizce ve Rusça konuşmaktadır. Türkiye'deki öğrenim sürecinden dolayı Türkçeye de hâkimdir.

2.3 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada katılımcının hikâyesini açığa çıkarmak için yarı-yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme, temel dinamikleri önceden belirlenmiş bir soru formunun aynı zamanda esneklik özelliğinden dolayı anlık isteklere de yanıt verebilmesini ifade etmektedir (Patton, 2014). Böylelikle hem araştırma öncesinde belirlenen soruların katılımcılara yöneltilmesi sağlanmakta hem de görüşme sürecinde açığa çıkan soruların ve merak edilenlerin cevaplanması gerçekleştirilebilmektedir. Bu araştırmada da katılımcının hikâyesinin detaylı bir biçimde aktarılmasında soru formunun esnekliğine ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle yarı-yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesi yaklaşık olarak iki aylık bir zaman dilimini kapsamıştır. Bu süreçte ilk olarak, alanyazındaki ilgili araştırmalar incelenmiştir. İnceleme sonucunda bir soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından araştırmacı tarafından soru havuzu araştırmanın amacına uygunluk açısından değerlendirilmiş ve 38 aday soru belirlenmiştir. Aday sorular Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında çalışan iki alan uzmanına gönderilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Dönütler neticesinde 4 sorunun düzenlenmesi, 6 sorunun çıkarılması ve 2 sorunun ise forma eklenmesi gerektiği araştırmacıya bildirilmiştir. Alan uzmanı dönütleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve 34 soru araştırma sürecinde kullanılmak üzere belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri, iki oturum süren görüşmeler kapsamında elde edilmiştir. İki oturum görüşmenin gerçekleştirilmesinin temel nedeni; yabancı öğrencinin hikâyesinin ancak bu sürede açığa çıkarılabilecek olmasıdır. Görüşme sürecinin planlaması katılımcının istekleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Görüşme oturumları arasında beş günlük bir aranın bırakılmasına özen gösterilmiştir. Bu ara sürede veriler yazıya dökülmüş, gerçekleştirilen görüşmenin bir değerlendirilmesi yapılmış ve görüşme sürecinde gözden kaçanlar belirlenmiş bir dahaki oturumda sorulmak üzere not alınmıştır. Görüşme oturumları 66 ve 72 dakika sürmüştür. Toplamda 138 dakikalık veri elde edilmiştir. Görüşmeler, Covid-19 pandemisi nedeniyle video konferans yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Bunun haricinde olası bir aksaklığı önlemek için görüşmelerde ses kayıt cihazı da işe koşulmuştur.

2.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde anlatı araştırmasının teorik çerçevesine uygun bir işleyiş tercih edilmiştir. Analize geçilmeden önce video konferans yöntemiyle kayıt altına alınan tüm verilerin yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Ardından, kodlayıcıların veri setine alışmasını sağlamak için veri seti araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından iki kez okunmuştur. Araştırmacıların veri kodlamaya kendilerini hazır hissetmeleriyle birlikte kodlama işlemi başlatılmıştır. Kodlama işlemi kodlayıcılar birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. İşlem sonucunda kod listeleri oluşturulmuştur. Analizin diğer aşamasında kodlayıcılar kodlanan veri setlerini ve kod listelerini değiştirmişler ve çapraz kodlamayı gerçekleştirmişlerdir. Bu aşamada uyum sağlanamayan kodlar farklı bir renkle işaretlenmiştir. İşlem sonucunda uzlaşılan ve uzlaşmaz sağlanamayan kodlar belirlenmiştir. Kodlayıcılar, görüş ayrılıklarını en düşük düzeye indirmek için uzlaşılamayan kodlar üzerine bir toplantı gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak, Miles & Huberman'ın (1994) formülüne göre %93 oranında görüş birliğine varılmıştır. Veri kodlama işleminin ardından hikâyenin oluşturulması aşamasına geçilmiştir. Bu süreçte Clandinin & Connelly (2000) tarafından ortaya konulan üç boyutlu analiz çerçevesinden yararlanılmıştır. Bu boyutlar; “sosyal etkileşim”, “zaman” ve “mekân” olarak adlandırılmaktadır. Veriler, önerilen üç boyut kapsamında incelenmiş ve hikâyeleştirilmiştir. Analiz sonucunda “Yurtdışında Öğrenim Görme Fikrinin Kökenleri”, “Türkiye Tercihi: Dil, Kültür ve Çevre Etkisi” ve “Türkiye’ye Geliş, Uyum Sağlama ve Lisans Öğrenimi” kategorileri ortaya çıkmıştır. Analizin sürecinin sonunda araştırma bulgularına yönelik katılımcı teyidi alınmış ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Yurtdışında Öğrenim Görme Fikrinin Kökenleri

Aygül, Türkmenistan'ın kuzeyinde yer alan bir ilçede doğmuş ve tüm çocukluğu burada geçmiştir. Aygül, yetişme sürecine ilişkin olarak ailesine yönelik dikkat çekici vurgularda bulunmuştur. Katılımcı, ailesinin oldukça demokratik bir yapıda olduğunu ve kendisini sürekli desteklediğini ifade etmiştir. Ailenin bireyin yetişme sürecindeki etkisi düşünüldüğünde Aygül'ün yurtdışına çıkma ve öğrenim görme kararını almasında da etkili olduğu söylenebilir. Destekleyici aile yaklaşımı Aygül'ün hayallerinin peşinden gitmesinde cesaretini artırmış görünmektedir. Katılımcının belirttikleri şöyledir;

“Ailemin demokratik olduğunu söyleyebilirim. Bu arada ailemiz biraz kalabalık, ben dokuz çocuğun sekizincisiyim. Aile konusunda çevremde çok fazla deneyimim oldu. Bazı ailelerin daha baskıcı olduğunu gördüm. Ama benim ailemde hiçbir şekilde öyle şeyler olmadı. Hiçbir zaman üstümde baskı uygulamadılar, her zaman destekleyici oldular. Çoğu konuda benim fikirlerimi destekliyorlar, önem veriyorlar, aldığım kararların arkasında duruyorlar. Örneğin, daha küçüklükten beri nerede mutlu olursan orada ol derlerdi.”

Aygül'ün çocukluğuna dair diğer değerlendirmeleri yetiştiği kültürel yapıya ve evlerine gelen misafirlere yönelik olmuştur. Katılımcı, buldukları bölgenin etnik ve kültürel açıdan homojen bir yapıda olduğunu fakat yol güzergâhında yer alan bir yerleşim biriminde yer aldıklarından dolayı evlerinde sürekli yabancı misafirlerin bulunduğunu ve bu kişilerle de ailesinin hala iletişim sağladığını belirtmiştir. Özellikle yabancılarla etkileşime girilmesi Aygül'ün farklı kültürlerle ilgi duymasında etkili olmuş olabilir.

“Yaşadığım yerde farklı kültürden sadece Özbekler vardı. Fakat çok kalabalık değillerdi. Çoğunlukla Türkmenlerin yaşadığı bir bölgeydi. ...Bizimkiler de aynı Türkiye'dekiler gibidir, aynıyız. Çok sıcakkanlılardır. Çocukluğumdan çok iyi hatırlıyorum, yabancı biri geldiğinde bizim oralarda hotel filan olmadığından tanrı

misafiri der evlerimize alırsız, kendimizden biri gibi bakarız. İster Türkmen ister yabancı herkesi kabul ederiz. Bizim bölgemizde genellikle Türkmenler vardı ama yabancılar geldiğinde de bizde misafir oluyorlardı. Gittiklerinde de ailem telefonla iletişim kuruyordu”.

Aygül’ün yurtdışına çıkış kararını almasında akraba ve tanıdıklarının hayatları da bir etki yaratmış olabilir. Katılımcı, çocukluğundan itibaren akraba ve tanıdıklarının yurtdışına öğrenim görmeye ya da çalışmaya gittiklerini ifade etmiştir. Hatta bu süreçte belirli bir güzergâh olmadığını birbirinden oldukça farklı ülkelere de gidildiğini belirtmiştir. Bu ülkeler arasında Türkiye de bulunmaktadır. Katılımcı, göçlerin ekonomi ve eğitim nedenleriyle gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Aygül’ün çevresinde gözlemlendiği bu durum, yurtdışında öğrenim görme kararının temellerinin atılmasındaki bir neden olabilir.

“Çocukluğumda tanıdığım kişilerden yurtdışına gidenler vardı. Bir dönem genellikle Beyaz Rusya’ya gidiyorlardı. Sonrasında Rusya’ya, Özbekistan’a, Kazakistan’a, Çin’e ve Amerika’ya gidenler oldu. Ayrıca Türkiye’ye de çok gidenler oldu. ...Yaşadığım yerdeki zorluktan illaki bir yerlere gidip çalışmak lazım. Çünkü bizim bölge pamuk ve buğdayla geçiniyordu. O dönem durum kötü olduğu için insanlar yurtdışına gidiyordu geçinmek için. Bu kişiler para kazanıp kendilerine ev ve araba alabiliyorlardı.”

Formal eğitim süreci, Aygül’ün yurtdışında öğrenim görme kararının temellerini oluşturmada etkili olamamıştır. Katılımcı, öğretmenlerinin ne ilkokulda ne ortaokulda ne de lise düzeyinde yurtdışında öğrenim görme konusunda kendisine bir vizyon çizmediklerini ya da kendisine bilgi vermediklerini belirtmiştir. Formal eğitim sürecinde katılımcının özellikle üzerinde durduğu etkileşim mektup arkadaşlığı üzerinden gerçekleşmiştir. Aygül, bulunduğu bölgeden tanıdığı ve yurtdışına giden kişilerle mektup arkadaşlığı yaptığını belirtmiştir. Bu etkileşim, katılımcının yurtdışına yönelik ilgisinin artmasını etkilemiştir.

“Okulla ilgili bir anım vardı. Biz arkadaşlarımızla kendi aramızda mektuplaşıyorduk. Bir arkadaşım Amerika’dan yazıyordu, bir arkadaşım Çin’den yazıyordu ve ben de Türkmenistan’dan yazıyordum. Bir keresinde mektuplar her derse özel tuttuğumuz defterimin içinde kalmış ve öğretmenim de bu mektupları görmüştü. Bu konuda hayallerim vardı.”

Aygül, farklı okul kademelerinde beklediği yardımı göremese de farklı ülkelere ilişkin bilgilere çocukluğundan itibaren televizyon üzerinden ulaşmaya devam etmiştir. Bu süreçte özellikle Rusya ve Türkiye’de yayın yapan kanalları takip etmiştir. Hatta Türkiye’deki kanalları izlemeye başlamasının Türkiye Türkçesi’nin kazanımına da etki ettiğini ifade etmektedir.

“Farklı ülkelere ait bilgileri televizyondan öğreniyordum. Çünkü liseyi bitirdikten sonra telefonum olabildi. İnternet, Türkmenistan’da o kadar iyi değil. Whatsapp ya da Instagram’ı rahat kullanamıyoruz. Bu nedenle genelde televizyon üzerinden bilgiler alıyorduk. Hatta biz, ben lise son sınıfına geçtiğimde Türkiye’deki kanalları izlemeye başladık. İlk başta Türk kanallarını açıyorduk fakat her ne kadar diller yakın olsa da hiçbirimiz anlamıyorduk. Ama izlemeye devam ettik. Sonrasında zamanla öğrenmeye başladık. Türk kanallarından önce de Rus kanallarını izliyorduk. O zaman Rusçamız da iyiydi.”

Türkiye Tercih: Dil, Kültür ve Çevre Etkisi

Çocukluğundan itibaren yurtdışı hakkında sürekli bilgi alan ve etrafındaki kişilerin yurtdışına farklı nedenlerle gidebildiğine şahit olan Aygül, lisans öğrenimi kararını vermede bazı özellikler neticesinde tercihini belirginleştirmiştir. Aslında ilk etapta kendi ülkesinde öğrenim görmek istemiştir. Fakat üniversite sınavının istediği biçimde sonuçlanmamasının Aygül’ü

yurtdışında öğrenim görmeye yönelttiği söyleyebilir. Bu neden Aygül'ün yurtdışında öğrenim görme kararını almasının temelini oluşturmaktadır.

“Aslında ben Türkmenistan’da üniversiteyi kazansaydım, orada okumayı düşünüyordum. Ama orada sınav sonucum başarısız olduğu ve bir de Japon diliyle ilgili bir bölüme başvurduğum ve sınavı çok zor olduğu için olmadı. İkinci kez denemeyi düşünmedim. O zaman kafamda canlandı ki ben yurtdışında okuyacağım, başka kültürler göreceğim.”

Aygül, lise son sınıftan itibaren Türkiye’ye yönelik ilgisini artırdığını belirtmişti. Daha önce de ifade edildiği gibi özellikle Türkiye’deki televizyon kanallarını takip ederek ülke hakkında yoğun biçimde bilgi ediniyordu. Böylelikle aslında Türkiye’ye gelme fikri netleşmişti. Fakat bunun altında yatan önemli nedenler bulunmaktaydı. Katılımcı bu nedenler arasında dil ve kültürel yakınlığın önemli olduğuna işaret etmektedir. Dil ve kültürel yakınlık ailesinin de Aygül’ü Türkiye’ye yönlendirmesinde etkili olmuştur. Tüm bunların yanında Türkiye’nin iklimsel şartları ve elverişli maddi unsurları da tercihte rol oynamıştır.

“Dilimizin ve kültürümüzün yakın olması başlıca nedenlerden biriydi. Onun dışında Türklerin cana yakın ve sıcakkanlı olmaları, bir de Türkiye çok güzel bir ülke, merak ediyordum gezip görmek istiyordum. Tercih nedenlerimden bazıları bunlardı.”

“Ailem kararı vermemde çok önemliydi. Türkiye’de okusan daha iyi olur dediler. Babama göre ben çok soğuk havalara dayanamıyorum. Bizim yaşadığımız yer zaten soğuk bildiği için, Rusya da soğuk, Türkiye sıcak bir ülke, sen Türkiye’ye git dediler. İnsanlar da sıcakkanlı, dili ve kültürü de yakın, dilini de anlayabiliyorsun o yüzden Türkiye olsun dediler. Ayrıca maddi açıdan da Türkiye daha uygun geliyordu. Biraz kalabalık bir aile olduğumuz için maddi olarak da Türkiye’de okumam daha iyi olacaktı.”

Aygül’ün Türkiye tercihindeki dönüm noktalarından birini kendini geliştirmek için katıldığı dil kursundaki öğretmeni oluşturmuştur. Aygül, her ne kadar formal eğitim sürecinde öğretmenlerinden yurtdışında öğrenim görme hususunda yeterli desteği alamasa da dil kursundaki öğretmeniyle tanışması kendisi için bir fırsat olmuştur. Dil kursu öğretmenin Türkiye’de öğrenim görmesi Aygül’ün Türkiye kararının belirginleşmesinde önemli bir etki yaratmıştır.

“Türkmenistan’da dil kursuna gitmiştim. Oradaki İngilizce öğretmenim Türkiye’de üniversite bitirmişti. Onun eğitim verme tarzı o kadar hoşuma gidiyordu ki diğer hocalardan farklı geliyordu. Derse çok iyi odaklanıyordum, hiçbir şey yapmasam bile öğreniyordum. Bu nedenle kurs çok etkili oldu kararımda. Çünkü öğretmenim de Türkiye’ye gidersen sen de benim yoluma devam edeceksin, İngilizce öğretmeni olursun diyordu.”

Aygül’ün Türkiye’ye gelme kararını almasında arkadaş etkisinden de söz edilebilir. Katılımcı, özellikle dil kursunda iyi arkadaşlıklar kurduğunu ve bu kişilerin Türkiye’de öğrenimine devam ettiklerini ve kendisini etkilediğini belirtmiştir. Arkadaş etkisinin Aygül’ün Türkiye’de öğrenim görme kararını netleştirmesinde etkili olduğu söylenebilir.

“Benim kurstan bazı yakın arkadaşlarım oldu. Onların da hepsi Türkiye’ye gelmişlerdi, Ege Bölgesi’nde bir devlet üniversitesinde okuyorlardı. Çoğu arkadaşım Türkiye’yi seçiyordu.”

Aygül’ün Türkiye kararını kesinleştirmesinde Türk üniversitelerinin imajı da bir etki yaratmıştır. Katılımcının belirttiği üzere Türkiye’deki yükseköğretim kurumları

Türkmenistan'da oldukça nitelikli kurumlar olarak değerlendirilmektedir. Tüm çevresel etkilerin haricinde Aygül'ün kurum niteliğine de dikkat etmesi ülke tercihinin bilinçli bir şekilde gerçekleştirildiğinin bir destekleyicisidir.

“Türk üniversiteleriyle ilgili çevremden çok fazla olumlu şeyler duydum. Bizim buralarda çok iyi olarak görülüyorlar. Kaliteli bir eğitim alacağımı düşünüyordum. Burada okuyan arkadaşlar zor olduğunu söylüyorlardı. Mademki zor yani zorluyorlar demek ki kaliteli diye düşündüm.”

Aygül, yoğun bir karar alma sürecinin ardından Türkiye'de öğrenim görme isteği için hazırlıklara başlamıştır. Resmi süreçlerin ardından sıra Türkiye'de hangi üniversitede öğrenim göreceği sorusunun cevaplanmasına gelmiştir. Fakat Türkiye'de öğrenim göreceği üniversiteyi seçmesi Türkiye'ye gelme kararındaki bilinçli tercihten oldukça uzaktır. Bu kararın alınmasında ise tıpkı Türkiye'ye gelme konusunda olduğu gibi arkadaş etkisinin izlerine rastlanmaktadır. Aygül, tanıdığı kişilerin bulunduğu bir üniversiteye gelmesinin daha iyi olacağını düşünmüştür. Bunun haricinde, başkent civarındaki yükseköğretim kurumlarının Türkmenistan'da daha değerli görülmesi de diğer önemli bir noktadır.

“Pek bilgi almadan direkt geldim üniversiteme. Birçok şeyi geldikten sonra öğrendim. Benim bir arkadaşım burada eğitim fakültesinde okuyordu. Ben de arkadaşım burada olduğu için çok fazla araştırmadım. Zaten Türkiye'ye ilk defa geliyorum, çok fazla tanıdığım yok. Ayrıca Türkçe olarak anlıyorum ama kendimi anlatmakta güçlük çekiyorum. Ben de arkadaşımın yanına geldim. Bana destek oldu. Neyin ne olduğu bana gösterdi, öğretti. Tüm evrak işlerimde yardımcı oldu. Tercihimde bu önemli rol oynadı.”

“Daha önce de söylediğim gibi başkente yakın diye de geldim. Bizim orada diplomanın kabul görmesi için başkent civarında okumak daha iyi karşılanıyor. Diploma daha iyi kabul ediliyor.”

Aygül'ün üniversite tercihindeki plansızlık kendini bölüm tercihinde de göstermektedir. Katılımcı, Türkmenistan'daki öğrenim hayatının sonlarından itibaren yabancı dille ilgili bir bölüme gitme isteği duysa da Türkiye'de tercihinin sosyal bilgiler öğretmenliğinden yana kullanmıştır. Fakat bu bilinçli bir tercih olmamıştır. Bu bölümün tercih edilmesinde üniversitenin başkente yakınlığı ve arkadaşlarının bu üniversitede öğrenim görmesi etkili olmuştur.

“Ben beş farklı üniversiteye farklı meslekler için başvurduğum. Örneğin, Ege Bölgesi'ndeki bir üniversiteye coğrafya için tercih yaptım. Mezun olduğum üniversitenin sosyal bilgiler bölümüne başkente yakın ve arkadaşlarım burada diye başvuru yaptım. Ama sosyal bilgilerle ilgili fikrim yoktu, buraya geldikten sonra öğrendim. Açıkçası internetten de araştırmadım. ...Orada benim aklımda daha çok yabancı dil öğrenme merakı vardı. Bizim orada daha çok değer veriyorlar. Buraya da yabancı dil öğrenmek için gelecektim ama bu bölüm hiç aklımda yoktu.”

Türkiye'ye Geliş, Uyum Sağlama ve Lisans Öğrenimi

Aygül, tercih ettiği üniversiteden kabul mektubu gelmesi ve vize işlemlerinin halledilmesinin ardından Türkiye'ye doğru yola çıkmıştır. Katılımcı, daha Türkiye'yi havadan ilk kez görmesinin ardından bir şaşkınlık yaşamıştır. Türkiye'nin kendi ülkesinden oldukça farklı bir coğrafi yapıda olduğunu fark etmesi çok kısa sürmüştür.

“Uçaktan ilk olarak Atatürk Havalimanı'na inmiştim. Hayatımda ilk defa denizi uçaktan görmüştüm. Benim yaşadığım yerde deniz filan da yok. Her yer dümdüz. Bir de İstanbul o kadar büyük bir şehir olarak göründü ki çok şaşırmıştım.”

İstanbul'un ardından yaşayacağı şehre gelen Aygül, dil ve kültür yönünden geldiği bölgeden farklı bir yapıyla karşılaşmıştır. Şehre ilk geldiğinde dil sorunundan dolayı alışverişe bile kendi ülkesinden olan arkadaşlarıyla giden katılımcı, ilk etapta Türkiye'deki yemek kültürünü ve gelenekleri benimsemeye de bir şaşkınlık yaşamıştır. Bu durum, benzer bir kültürden gelmesine rağmen daha küçük ölçekteki kültürel öğelerin oldukça farklı olabileceğinin bir göstergesidir.

“Yaşadığım şehre ilk geldiğimde markete tek başıma gidemiyordum. Konuşamam, kendimi anlatamam diye çekiniyordum. Marketten ne alacağımı bile bilmiyordum. Bu yüzden alışverişe hep arkadaşlarımla gidiyordum. ...Aslında ilk başta yemeklere alışamıyordum. Bizde de et ağırlıklı yemekler var ama yine de farklıydı. Fakat şu an o kadar alıştım ki kendi ülkemdekileri yadırgayabilirim. ...Bizde mesela el öpme yok. Dersimizde drama yapmıştık. El öpme vardı. İlk defa orada el öpmüştüm, bana çok tuhaf gelmişti.”

Kültürel özelliklere hızlıca uyum sağlamaya çalışan Aygül, bir yandan da TÖMER tarafından gerçekleştirilen Türkçe yeterlilik sınavını başarıyla geçmiş ve sosyal bilgiler öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim görmeye hak kazanmıştır. Aygül, akademik yarıyılın başlamasıyla birlikte ilk kez sınıfına gitmiştir. Arkadaşlarıyla ilk buluşması oldukça samimi geçmiştir. Katılımcı bu kapsamda, sınıfındaki ilk dönemlerinde arkadaşlarının kendisine yönelik büyük bir merak duyduğunu ve onu tanımak için sorular sorduklarını ifade etmiştir. Bu tavır, yeni bir ülkeye gelen yabancı bir öğrenci için oldukça olumlu bir atmosfer yaratmıştır.

“İlk geldiğimde sınıftaki tek yabancı öğrenci bendim. Herkes benimle konuşmaya çalışıyordu. Bayağı güzeldi. Güzel bir his vardı, herkes beni tanımaya çalışıyordu. Kendilerini de tanıtıyorlardı. Geldiğim Türkmenistan toplumunu merak ediyorlar, oralarda yaşam nasıl filan diye sorular soruyorlardı.”

Aygül'ün sınıf arkadaşları tarafından karşılanması oldukça samimi olsa da kendini ifade etme sorunu bir anda ön plana çıkmıştır. Katılımcı her ne kadar ülkeye gelmeden önce Türkçesini geliştirmeye yönelik çabalar sarf etmesine ve dil yeterlilik sınavını geçmesine rağmen sosyal ortamdaki gerçeklik Aygül'e dil yetersizliğini fazlasıyla hissettirmiştir. Dil sorunu, Aygül'ün lisans hayatının özellikle ilk yılında sosyal etkileşimden akademik başarıya dek uzanan geniş bir etki alanında büyük sorunlar doğurmuştur. Sosyal bilgilerin içeriğini anlamakta güçlük çeken Aygül, kendini kötü hissetmiştir.

“En çok çektiğim dil sorunuydu. Genelde sınıfta bazen yanlış konuştuğumda arkadaşlarım gülüyorlardı. O beni çok kötü hissettiriyordu. Fakat sonra bunu sevimli buldukları için güldüklerini, yaptıklarını söylüyorlardı, rahathiyordum. ...Sınavlara girdiğim zaman dilden dolayı süre yetmiyordu. Sorular bana çok uzun geliyordu. Ben okuyup cevaplayana kadar süre bitiyordu. Bu nedenle bütünlemeye kalıyordum. Ayrıca sınavlarda yazım yanlışım da çok oluyordu.”

Dil sorununu çözmek için oldukça fazla pratik yapma gerekliliğini ifade eden Aygül, kendisinin bu şansa çok fazla ulaşamadığını ve mezuniyet döneminde bile bazen akıcı konuşma kapsamında sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Bu sorun, öğretmenlik uygulaması deneyimine kadar etkide bulunmuştur. Bu bulgu, ülkenin anadilini konuşan bireylerle temas düzeyinin dil gelişimine olan etkisini net biçimde ortaya koymaktadır.

“Türkmenistan'dan gelen arkadaşlar yurttan ya da evde kalsa da yanında Türk olanlar varsa çok iyi akıcı konuşmayı öğreniyorlar. Ben hep kendi ülkemden gelenlerle kaldığım için öyle bir şansım olmadı. Dört sene burada yaşamama rağmen o kadar iyi konuştuğumu söyleyemem. Örneğin, stajda öğrenciler bir şeyler sorduğunda arkadaşlarım akıcı ve doğaçlama olarak cevap verebilirken ben bunu yaparken zorlanıyordum.”

Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans öğrenimi sürecinde Aygül'ün etkileşimde bulunduğu ve kendisine geliştirici dönütler sağlayan yegâne kişiler dersine giren öğretim üyeleridir. Katılımcı, dersine giren öğretim üyelerinden biri haricinde hepsini oldukça yararlı bulmaktadır. Bu durum, Aygül'ün dil sorununun azalmasına da yarar sağlamıştır. Dersine giren öğretim üyeleri ders sonrasında ya da sınav esnasında anlamadıklarını Aygül'e detaylıca anlatarak yardımcı olmuşlardır. Bu destek katılımcının oldukça üzerinde durduğu bir vurgudur.

“Hocalarım çok iyilerdi. Genellikle anlamadığım bir konu olduğunda ve onlara sorduğumda çok yardımcı oldular. Görüşmenin başında da söyledim, aslında dil okumak istiyordum. Fakat bu alana devam etmemi sağlayan hocalarım oldu, bana çok iyi yaklaştılar. Daha önce ortaokulda ve lisede bu kadar ilgili hocaları görmediğim için bana biraz garip geldi. Fakat farkına varınca çok sevindim, kendimi değerli hissettim. Bir hoca hariç tüm hocalar arkadaşlarıma nasıl davrandırlarsa bana da öyle davrandılar. Hiçbiri ayrımcılık yapmadı.”

Katılımcı, dersine giren bir öğretim üyesi için de olumsuz düşüncelerini açığa çıkarmıştır. Çünkü belirtilen öğretim üyesinin kendisini arkadaşları arasında küçük düşürdüğünü ve bunu hiç unutamadığını belirtmiştir. Fakat diğer tüm öğretim üyeleri ilgili olduğu için bu durum Aygül'ün kişisel ölçekte etkilendiği bir sorun olarak nitelendirilmektedir.

“Birinci yılda bir hocamız farklı bir üniversiteden gelip ders veriyordu. Sanırım ikinci dönemdeydik. Dersi kimse dinlemiyordu. Beni ön sıraya çağırdı. Bir şey yapmamı istedi. Hocam bunu yapamam henüz Türkçem yeterli değil deyince alaycı tavırla konuştu. İlk başlarda bana Nereli olduğumu sordu, Türkmenistanlı olduğumu söyledim. Bunun haftasına bana Özbekistanlı dedi, daha sonraki hafta Kazakistanlı dedi. Benimle dalga geçti. Hatta bunun için bir hafta ağlamıştım.”

Lisans öğrenimi süreci bireylerin mesleklerine ilişkin temel bilgi, beceri ve değerleri geliştirdikleri bir süreç olarak adlandırılmaktadır. Aygül de sosyal bilgiler öğretmenliği lisans öğrenimi sürecinde kendisini alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve öğretim teknolojileri alanlarında geliştirmeye çalışmıştır. Aygül, her ne kadar öğrenim sürecini kesintiye uğratmadan dört yıl boyunca derslerine gelse de yeterli donanıma ulaşamadığını düşünmektedir. Bunun kaynağı olarak katılımcının ilgisi dışındaki bir alanda öğrenim görmesinin etkili olduğu söylenebilir.

Aygül, alan bilgisi konusunda yeterli bir birikime sahip olduğunu düşünmemektedir. Birinci sınıftan itibaren alan bilgisiyle ilgili derslere katılım sağladığını ve bu dersleri başarıyla geçtiğini belirten katılımcı, kendisini yeterli görmemektedir. Fakat Aygül mesleğine başladıktan sonra bu sorunları daha fazla deneyim kazanarak aşabileceğini düşünmektedir.

“Alan bilgisi için daha birinci sınıftan itibaren coğrafya, tarih ve vatandaşlık bilgisi üzerine birçok dersler aldık. Geldiğim ülkede bu kadar detaylı dersler yoktu. Yani coğrafyanın çok farklı dallarını gördük ülkeler coğrafyası gibi, tarihin bambaşka kısımlarını gördük Cumhuriyet Tarihi gibi. Birçok bilgi edindik. Fakat hala yeterli olduğumu düşünmüyorum, kendimi geliştirmem gerekiyor. Biraz daha pratik yapmam gerekiyor. Örneğin, stajımda anlattığım şeylerin neredeyse hepsi aklımda hala. Fakat derste öğrendiklerimin birçoğunu unuttum bile.”

Aygül, pedagoji bilgisine yönelik olarak da benzer bir bakış açısına sahiptir. Bu kapsamda hem öğrencilerini tanıyıp etkili bir sınıf yönetimi sağlamak hem de öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir biçimde kullanabilmek için deneyim kazanması gerektiğini düşünmektedir. Çünkü katılımcı pedagoji bilgisi konusunda kendini hala yetersiz ve deneyimsiz hissetmektedir. Katılımcının belirttikleri lisans sürecinde pedagoji bilgisini geliştirmeye yönelik çabasının yeterli olmadığını ve yüzeysel bazı bilgilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, lisans öğrenimi sürecinin verimliliğine dair de önemli ipuçları sunmaktadır.

“Pedagoji için de kendimi yeterli görmüyorum. Çok hazır değilim bunları uygulamak için. Tekrar deneyimlemem ve pratik yapmam gerekiyor. Kendi sınıfım olsa ilk olarak öğrencilerimi çok iyi tanımak için çabalarım. Sonra bilgiyi hangi yöntemle daha iyi öğretebileceğimi öğrenmek için test ederim. Hangisi daha kalıcı olacaksa onu tercih ederim. Üniversitede birçok yöntem ve teknik gördük fakat hepsini unuttum diyebilirim. Özellikle özel öğretim yöntemleri dersinde bazılarını daha çok işledik. Bir tek sınıfta uyguladığımız istasyon tekniği var, onu unuttum.”

Aygül için alan bilgisi ve pedagoji bilgisindeki eksiklikler öğretim teknolojilerine hâkimiyeti noktasında da kendini göstermektedir. Katılımcı, teknolojiye yönelik bireysel bir ilgisi olmasına rağmen lisans sürecinde herhangi bir web 2.0 aracını öğrenmediğini ve standart programlar dışında öğretim sürecinde yararlanabileceği herhangi bir uygulama bilgisine de sahip olmadığını ifade etmektedir. Fakat öğretim teknolojilerine yönelik eksikliğin kaynağı bireyin eksik çabasının yanı sıra buna ilişkin lisans dersinin/derslerinin verimsizliği olarak da görülmektedir. Hem birey hem de dersin verimsizliği Aygül’ün lisans sürecinde öğretim teknolojilerine yönelik eksikliklerinin temelini oluşturmaktadır.

“Bu konuda da kendimi donanımlı gördüğümü söyleyemem. Çünkü birinci sınıfta bilişim teknolojileri dersinde Word ve Excel gördük. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde ise maket gibi şeyler hazırlamıştık. Şimdi tam olarak ne hazırladığımızı net olarak hatırlamıyorum. Fakat bu derste teknolojiyi görmedik.”

Katılımcı, lisans sürecinde kendini yeterli gelişime ulaşamamış hissetse de süreç sonunda Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği programında lisans öğrenimi gördüğü için kendisini pişman hissetmemekte ve beklentilerinin karşılandığını ifade etmektedir. Bu bulgu, bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirilirse daha sağlıklı olacaktır. Çünkü katılımcı, akademik açıdan istenilen seviyeye gelemediğini ifade etse de sınıf arkadaşlarının kendisine yaklaşımı, Türkmenistanlı arkadaşlarının varlığı, yakın bir kültürde yaşaması, öğretim üyelerinin yardımsever yaklaşımları, lisans öğreniminin içeriği, başkente yakın bir yerde yaşaması ve Türkmenistan’da bu denli kaliteli bir eğitimi alamayacağını düşünmesinden dolayı lisans öğreniminin beklentilerini karşıladığını ifade etmesi olağan görünmektedir.

“Bölüm beklentilerimi karşıladı. Gelmeden önce düşündüklerimle ufak tefek farklılıklar var ama her şey yolunda gitti. Arkadaşlarımla çok iyi anlaştık, hocalarım iyiydi, geldiğim yere hemen alıştım, bunlar çok güzeldi. Mezun olduğumda kendimi mutlu hissettim. Ülkeme döndüğümde de etrafımdaki kişilere burada sosyal bilgiler okumayı tavsiye edeceğim. Çünkü sosyal bilgiler çok geniş bir bölüm. Birçok sosyal bilim dalının içerdiği için çok bilgi sağlıyor bize. Bizim oralardansa burada çok daha iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum.”

Son olarak, Türkiye’deki lisans öğreniminin Aygül’e kattıklarına bakıldığında, bir birey olarak yaşamını sürdürme becerisine önemli etkilerde bulunduğu görülmektedir. Aygül, dört yıl boyunca ailesi ve akrabalarından uzak bir ülkede hayatını sağlıklı bir biçimde devam ettirebilmiştir. Bu süreç kendisine daha fazla güven duymasını ve kararlarını kendi başına alabilmesini sağlamıştır.

“Buraya gelirken ailemden ilk kez ayrıldım. Burada sanki tek başına bir hayata atılıyormuş gibi oldum. Türkiye’ye gelip tek başıma yaşamaya başladıktan sonra çok şey öğrendim. Çok fazla hatalarım oldu, bu hatalardan ders çıkardım ve bu dört sene benim için çok değerli oldu. Hayatla ilgili çok fazla şey öğrendim. Örneğin, kendi başına yaşamayı ve tek başına bir şeyleri başarmayı öğrendim.”

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada yabancı bir öğrencinin gözünden Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği programında lisans öğrenimi görme sürecinin hikâyeleştirilmesi amaçlanmıştır. Anlatı araştırması deseni kapsamında yürütülen araştırmada, katılımcının hikâyesini açığa çıkarmak için iki oturum süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ise katılımcının yabancı bir ülkeden Türkiye’ye geliş sürecinde ve Türkiye’de yaşadığı deneyimler kronolojik sıraya uygun bir biçimde sunulmuştur. Bu açıdan değerlendirildiğinde, araştırma sonucunda alanyazına katkı sağlayacak sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak, katılımcının yurt dışında öğrenim görme iradesini gösterebilmesinde demokratik bir aile yapısına sahip olması ve çevresinin etkisi önemlidir. Ulaşılan diğer bir sonuç, katılımcının lisans öğrenimi görmek için Türkiye’yi seçmesindeki neden; kültürel açıdan kendi ülkesiyle benzer yapıda olmasıdır. Fakat dil ile ilgili ortaya çıkan sorun tüm öğrenim sürecinin verimliliğini düşürmüştür. Bunun haricinde, katılımcının sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü araştırmadan tercih etmesi lisans sürecinin kısmen verimsiz geçmesine neden olmuştur. Son olarak, tüm yaşanan zorluklara rağmen Türkiye’de sosyal bilgiler lisans öğrenimi görmeyen katılımcı üzerinde olumlu izler bıraktığı, katılımcının sosyal açıdan kolay kabul gördüğü ve süreçte bireysel açıdan birçok özelliğini geliştirdiği ulaşılan diğer sonuçlardır. Araştırmanın bu kısmında araştırma bulguları alanyazın kapsamında tartışılacak olup çıkarımlar gerçekleştirilecek, sınırlılık ve önerilerden söz edilecektir.

Araştırma sonucunda, katılımcının yurt dışında öğrenim görme kararını vermesinde aile yapısı ve çevresindeki kişilerin etkileri önemli bir yer tutmaktadır. Doğumundan itibaren yakın çevresinin etkisi altında yetişen bir bireyin yurtdışında öğrenim görme kararını almasında ailenin ve çevrenin etkisi oldukça önemlidir. Bunu destekleyen bir araştırma Özoğlu vd. (2015) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar, çalışmalarında yabancı öğrencilerin yurtdışında öğrenim göreceği ülkeyi seçmelerindeki faktörlerden birinin aile ve arkadaş önerileri olduğunu belirtmektedirler. Dziwornu vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da Afrikalı öğrencilerin yurtdışında öğrenim görme ve Türkiye tercihinde arkadaş etkisinin olduğuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde, Paulino & Castaño (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da aile ve arkadaş çevresinin bir sosyal faktör olarak bireylerin yurtdışında öğrenim görme eğilimlerine yön verebileceğine ulaşılmıştır. Bu araştırmalar, ulaşılan sonucu güçlü biçimde desteklemektedir. Çünkü bireyler yurtdışında öğrenim görme kararını vermede ve hangi ülkeyi tercih edeceğini belirlemede özellikle değer verdiği kişilerin fikirlerini önemsemektedir.

Araştırma sonucunda katılımcının öğrenim görme tercihinin Türkiye’den yana kullanmasının nedenlerinin başında Türkiye’nin kendi ülkesiyle benzer bir kültürel yapıya sahip olması gelmektedir. Bu durum, sosyal bilişsel teori kapsamında değerlendirildiğinde, bireylerin yeni bir sosyal ortama uyum sağlamalarının mekanik bir süreç olmadığı, aksine sürecin çevreyi keşfetme, manipüle etme ve uyum sağlama ekseninde şekillendiği belirtilmektedir (Bandura, 2001). Yakın bir kültüre gelen bireylerin bu süreci daha kısa sürede tamamlayabileceği düşünülmektedir. Bunu destekleyen bir biçimde İlhan vd. (2012) de araştırmaları sonucunda coğrafi ve kültürel açıdan yakın ülkelerdeki bireylerin lisans öğrenimi tercihlerinde Türkiye’nin önemli bir seçenek olduğunu vurgulamışlardır. Çünkü yakın bir kültüre gelmek daha kolay bir uyum sürecini işaret etmektedir. Bu sonuç, Bektaş vd. (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma tarafından da desteklenmektedir. Araştırmada, benzer kültüre sahip bir ülkeden Türkiye’ye gelmenin uyum sorununu azalttığı vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Tomich vd. (2003) tarafından yürütülen araştırmada da Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Avrupalı öğrencilerin Asyalı öğrencilere göre kültürel yakınlıktan dolayı daha uyumlu davrandıkları ifade edilmiştir.

Yabancı bir öğrencinin öğrenim göreceği ülkenin diline hâkimiyeti lisans sürecinin kalitesini birçok açıdan etkilemektedir. Bu araştırmada da önemli bir sorun olarak ortaya çıkan dil

yeterliliği, katılımcının lisans öğrenimindeki verimliliğinin azalmasında etkili olmuştur. Çünkü Türkiye’de birçok üniversitede öğrenim dili Türkçe olup yabancı öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu sonucu destekleyen bir araştırma Aliyev & Ögülmüş (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, dil yeterliliğinin eğitimi etkili biçimde almanın ve kültürel paylaşımları artırmanın önemli bir tetikleyicisi olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Ahmed vd. (2020) de araştırmasında dilin etkileşim sürecinde önemli bir görev üstlendiğini, dil sorununun varlığının ise yabancı öğrenciler için negatif deneyimler ortaya çıkarabileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca Titrek vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da lisans öğrencilerinin karşılaştıkları en temel sorunlardan birinin dil yetersizliği olduğu belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda, katılımcının sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü araştırma yapmadan tercih etmesinin öğrenim sürecini verimsizleştirdiğine, bunun sonucunda katılımcının mesleki yaşama başlamadan sosyal bilgiler ile ilgili teorik ve uygulama bilgisinde ek bir desteğe ihtiyaç duyduğuna ulaşılmıştır. Bu durumun temel nedeninin öğrenim görülen bölüme yönelik hazırbulunuşluğun düşük olması ve dil açısından yetersizlik olduğu düşünülmektedir. Fakat bu sonucun bir nedeni de lisans öğreniminin kalitesi olabilir. Şahin & Demirtaş (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma da bu sonucu doğrulamaktadır. Araştırmacılar, inceledikleri çalışma grubunda yabancı öğrencilerin dil sorunu nedeniyle akademik başarılarının ve hazırbulunuşluklarının düşük olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca Kılıçlar vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da Türk dünyasından gelen öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen sorunlar incelenmiştir. Bu kapsamda, dil sorununun akademik başarıyı düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalara ek olarak, Enterieva & Sezgin (2016) tarafından yürütülen çalışmada Türki Cumhuriyetlerden Türkiye’ye gelen öğrencilerin akademik beklentilerinin karşılanmamasının gerekçelerinden birinin lisans derslerinde kullanılan ezber dayalı ve uygulamadan uzak bir öğrenme süreci olduğuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan son sonuç; katılımcının Türkiye’de öğrenim görmekten oldukça memnun olduğu, uyumlu bir sosyal ortamla karşılaştığı ve lisans öğreniminin kişisel gelişimini olumlu yönde etkilediğine ilişkindir. Bu sonucu destekleyen bir araştırma, Özkan & Acar-Güvendir (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, çalışmaları sonucunda yabancı öğrencilerin Türkiye’deki öğrenim sürecinden, arkadaş ortamından ve öğretim üyelerinin yabancı öğrencilere yaklaşımlarından memnun olduklarına ulaşılmıştır. Kondakci (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da Doğu’dan ya da ekonomik açıdan gelişmekte olan ülkelerdeki bireylerin Türkiye’yi tercihinde akademik ve ekonomik özelliklerin ön plana çıktığına ulaşılmıştır. Bu konuda Titrek vd. (2016) de öğretim üyelerinin yabancı öğrencilere karşı yardımsever bir tutuma sahip olduklarına ulaşılmıştır. Böylelikle Türkiye, yabancı öğrencilerin öğrenim görmeye geldiğinde akademik ve sosyal açıdan doyuma ulaşabilecekleri bir ülke olarak nitelendirilebilir.

Yabancı bir öğrencinin bakış açısından Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği programında lisans öğrenimi görmeyi bütünsel bir hikâyeye aracılığıyla inceleyen bu araştırma ulaştığı önemli sonuçların yanı sıra birtakım sınırlılıklara da sahiptir. Öncelikle bu araştırma bir yabancı öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bu durum, araştırmacıya derin bir inceleme şansı vermesine rağmen genellemede bulunma imkânı tanımamaktadır. Bu sınırlılığı ortadan kaldırmak için Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği programında lisans öğrenimi gören yabancı öğrencilere yönelik tarama araştırmaları tasarlanabilir. Bu araştırmanın verileri katılımcının görüşme sürecinde aktardıklarından oluşmaktadır. Yabancı öğrencilerin lisans sürecindeki deneyimleri farklı veri toplama araçları kullanılarak durum çalışması deseniyle çalışılabilir. Araştırma sonucunda katılımcının dil kaynaklı sorunlarının sosyal bilgiler lisans öğreniminin verimini etkilediğine ulaşılmıştır. Bu sorunu aşmak için eylem araştırmaları tasarlanabilir. Bunlara ek olarak, Türkiye’de sosyal bilgiler öğrenimi gören daha fazla sayıdaki yabancı öğrenciden

oluşan çalışma gruplarıyla katılımcıların lisans deneyimleri olgu bilim deseniyle de incelenebilir.

Etik Beyan: Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

KAYNAKÇA

- Ahmed, A. H., Hamed, O. A. O. & Gocheva, S. (2020). Intercultural conflict and experiences of international students in Turkey. *Open Education Studies*, 2, 202-213.
- Aliyev, R. & Öğülmüş, S. (2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlenme düzeylerinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 89-124.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective, *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bayram, Ö. (2003). *Türkiye’de ilköğretime (6-7-8) branş öğretmenini yetiştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği ile sosyal bilgiler dersi programlarının gelişimi (1946-1982)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Bektaş, Y., Kocabaş, Ö. E. & Annaberdiyev, D. (2006). Psychological adaptation and acculturation of the international students in Turkey. *18th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology* içinde. Spetses Island, Greece.
- Clandinin, D. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. bas.). USA: Sage.
- Çetin, T., Karakuş, U. & Aksoy, B. (2012). Yabancı uyruklu öğrencilerin turizm ve Türkiye’nin turizm değerlerine ilişkin algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 180-196.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları Sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 227-247.
- Dziwornu, M. G., Yakar, M. & Temurçin, K. (2016). Migration intentions of international students in Turkey: A case study of African students at Süleyman Demirel University. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 227-249.
- Enterieva, M. & Sezgin, F. (2016). Türki Cumhuriyetlerden Türkiye’ye gelen yükseköğretim öğrencilerinin akademik ve sosyal beklentilerinin karşılanma düzeyi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 102-115.
- Ercan, B. (2009). *Türkiye’de ilköğretim II. kademeye sosyal bilgiler öğretmenini yetiştirme sistemleri (1923- 2008)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Fallace, T. D. (2009). Did the social studies really replace history in the local curriculum? The case of Elyria, Ohio and the North Central States. *Theory & Research in Social Education*, 37, 458–483.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bas.). New York: Mcgraw Hill.
- Ilhan, T., Korkut-Owen, F., Furr, S. & Parikh, S. (2012). International counseling students in Turkey and their training experiences. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(1), 55-71.
- Johnson, K. E. & Golombek, P. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kan, Ç. (2010). ABD ve Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Karaca, A. (2021). Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi. *TEBD*, 19(1), 465-486.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi – USBED*, 2(1), 45-61.
- Kılıçlar, A., Sarı, Y. & Seçilmiş, C. (2012). Türk dünyasından gelen öğrencilerin yaşadıkları sorunların akademik başarılarına etkisi: Turizm öğrencileri örneği. *Bilig-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 61(5), 157-172.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. & Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*, 62(5), 573.
- Kumcağız, H., Dadashzadeh, R. & Alakuş, K. (2016). Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ndeki yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşadıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 37-50.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. United States of America: Sage Publications.
- Özkan, G. & Acar-Güvendir, M.. (2015). Uluslararası öğrencilerin yaşam durumları: Kırklareli ve Trakya Üniversiteleri örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 174-190.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. & Coşkun, İ. (2015). Factors influencing international students’ choice to study in Turkey and challenges they experience in Turkey. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 223-237.
- Paksoy, H., Paksoy, S. & Özçalıcı, M. (2012). Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal sorunları: GAP bölgesi üniversiteleri örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 85-94.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. bas.). United States of America: Sage Publications, Inc.
- Paulino, M. A. & Castaño, M. C. N. (2019). Exploring factors influencing international students' choice. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 8(3), 131-149.

- Pinnegar, S. & Daynes J. G. (2006). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. D. J. Clandinin (Ed.). *Handbook of narrative inquiry* içinde (ss. 3-34). Sage.
- Ross, E. W. (2006). The struggle for the social studies curriculum. E. W. Ross (Ed.). *The social studies curriculum: Purposes, problems and possibilities* içinde (ss.17-36). Albany: State University of New York Press.
- Savaşan F., Yardımcıoğlu, F. & Beşel, F. (2015). Yabancı uyruklu lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Uluslararası Öğrenci Sempozyumu* içinde (ss. 6-8). Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Singer, A. J. & Hofstra New Teachers Network. (2009). *Social studies for secondary schools*. Routledge: New York.
- Stephens, C. & Breheny, M. (2013). Narrative analysis in psychological research: An integrated approach to interpreting stories. *Qualitative Research in Psychology*, 10(1), 14-27.
- Şahin, M. & Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Millî Eğitim*, 204, 88-113.
- Thorton, S. J. (2005). *Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning*. United States of America: Teachers College Press.
- Titrek, O., Hashimi, S. H., Ali, S. & Nguluma, H. F. (2016). Challenges faced by international students in Turkey. *The Anthropologist*, 24(1), 148-156.
- Tomich, P. C., McWhirter, J. J. & Darcy, M. U. A (2003). Personality and international students' adaptation experience. *International Education*, 33(1), 22-39.
- Tonga, D. (2020). Son yirmi yılda Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1547-1564.
- Yaylak, E. (2019). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminin yükseköğretimdeki durumu. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 800-838.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. [Erişim tarihi: 09.09.2021. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998>]
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- YÖK. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. [Erişim tarihi: 09.09.2021. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>]
- YÖK. (2021). *Uyruğa göre öğrenci sayıları raporu*. [Erişim tarihi: 09.09.2021. <https://istatistik.yok.gov.tr/>]
- Zarrillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi: İlkeler ve uygulamalar* (Çev. Ed. B. Tay ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Derleme Makale / Review Article

İsmail Gaspıralı ve Türkistan Ceditlerinin İlişkilerine Dair Bazı Düşünceler

Some Thoughts on the Relationship of Ismail Gasprinski and Turkistani Jadids

Zaynabidin ABDIRASHIDOV  ¹

Geliş/Received: 10.07.2021

Kabul/Accepted: 07.10.2021

Öz

XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yayılmış ve belli bir ölçüde manevi zemine sahip olan Ceditçilik hareketi XX. yüzyılda Türkistan'da da görüldü. Ceditçiliğin manevi lideri, önderi olan İsmail Gaspıralı ve onun eserleri Türkistan'da kendini aydın sayan her insan için hem fikir, hem hareket talimatnamesi olmuştur. Türkistan'ın tüm Ceditleri İsmail Gaspıralı'yı kendilerine üstat olarak kabul ettiler. Bu araştırmada Türkistan aydınlarının 1914 yılında yayımlanan, İsmail Gaspıralı'nın vefatından sonra ona olan münasebetlerini yansıtan, Gaspıralı'nın fikirleri Türk Dünyasını, Müslüman âlemini nasıl etkilediği hakkındaki düşüncelerini ifade eden makaleleri, anıları, şiirleri incelenmiştir. Bu açıdan bakıldığında Gaspıralı'nın Türkistan'daki takipçileri onu dini yenileyici "müceddid" olarak göstermeye çalıştılar. İsmail Gaspıralı'nın vefatı o dönem insanların – gerek Rus, gerek yerli yönetici veya aydın olsun – bu lidere olan gerçek münasebetini gösterdi. Türkistanlıların Gaspıralı'ya olan münasebetlerini tam ceditçesine diye değerlendirmek yerinde olacaktır. Bu fikirlerde vurgulanan şudur: Gaspıralı milletin üstadı, dili ve işi bir olan, milletin önderi.

Anahtar Kelimeler: Türk Dünyası, İsmail Gaspıralı, Ceditçilik, Millet, Birlik

Abstract

The Jadidism movement, which has spread since the second half of the 19th century and has a certain spiritual ground, it was also seen in Turkestan in the beginnings of the 20th century. Ismail Gasprinski, the spiritual leader and leader of Jadidism, and his works have been both an idea and an action instruction for every person who considers himself intellectual in Turkestan. All Turkestan Jadids accepted Gasprinski as their master. In this research, the articles, memories and poems of Turkistani intellectuals, which were published in 1914, reflecting their relations with Gasprinski after his death, and expressing their thoughts on how Gasprinski's ideas affected the Turkish World and the Muslim world, were examined. From this point of view, Gasprinski's successors in Turkestan tried to portray him as a "renovator" of religion. The death of Gasprinski showed the true relationship of the people of that period – be it Russian, local rulers or intellectuals – to this leader. It would be appropriate to evaluate the relations of the people of Turkestan with Gasprinski exactly as if they were. What is emphasized in these ideas is: Gaspıralı is the master and the leader of the nation, whose language and business are the same.

Keywords: Turkish World, Ismail Gasprinski, Jadidism, Nation, Unity

¹ Doç. Dr., Alisir Nevâi Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi, Çeviri Kuram ve Uygulama Fakültesi, Doğu Dilleri Bölümü, Taşkent. E-posta: abdirashidov@gmail.com

1. GİRİŞ

İsmail Gaspıralı'nın Türkistan'a, Türkistan'daki türlü konular, özellikle eğitim, dil, yer konularındaki problemlere olan münasebetini yazarın *Tercüman*'da yayımladığı makaleleri ve başka yazarların makale hem de yazdıklarından öğrenmek mümkündür (Abdirashidov, 2011a). Türkistan ülkesinin Rus ve yerli yöneticileri, aydınlarının Gaspıralı'ya olan münasebeti de türlü şekillerde yansımaktadır (Abdirashidov, 2011b, s. 83-172).

Türkistan Ceditlerinin İsmail Gaspıralı'ya olan münasebeti, onun fikirleri ve gayelerine tepkisi Türkistan'daki başka sosyal sınıf temsilcilerinininkinden tamamen farklıdır. Başta Semerkantlı marifetperverlerin öncüsü olan Mahmuthoca Behbûdî olmak üzere Türkistan'ın tüm Ceditleri İsmail Gaspıralı'yı kendilerine üstat olarak kabul ettiler. Bunların çoğu Gaspıralı'yla bizzat görüşmediyse de onun faaliyet ve fikirleriyle *Tercüman* gazetesi vasıtasıyla tanışmışlardı. Ceditçilerin neredeyse tamamı 1905 yılına kadar dünyadaki vaziyeti, Müslümanların hayatına ait haberleri bu gazeteden öğreniyorlardı. Bahadır Kerimov'un açıklamasına göre *XX. yüzyılın başında oluşmuş yeni Özbek Edebiyatının bir kuşağı bu gazeteyi okuyarak büyüdü, fikri gelişti, milleti tanıdı, hürriyeti özledi.* (Karimov, 2005, s. 53).

Bu araştırmada Türkistan aydınlarının 1914 yılında yayımlanan, İsmail Gaspıralı'nın vefatından sonra ona olan münasebetlerini yansıtan, Gaspıralı'nın fikirleri Türk dünyasını, Müslüman âlemini nasıl etkilediği hakkındaki düşüncelerini ifade eden makaleleri, anıları, şiirleri incelenmiştir. Gaspıralı'ya *İslam Dünyasının Yeni "Müceddid"* veya *Dönemin "Müceddid-i Fikri"* gibi tavsiflerin verilmesi ve Gaspıralı'nın ortak Türkçe hakkındaki görüşlerinin Türkistan'da uygulanmasıyla ilgili problemler, aydınların konuyla ilgili fikirleri büyük önem arz eder. Bu açıdan bakıldığında Gaspıralı'nın Türkistan'daki devamçıları onu dini yenileyici "müceddid" olarak göstermeye çalıştılar. Gaspıralı "millet" düşüncesini yorumlarken dinî terimin özünü biraz genişletti ve millet olmak için sadece dinî birliğin yeterli olmadığı, dil birliğinin de olması gerektiğini vurguladı. Gaspıralı bu gayenin yayılması için gazetede yayımlanan makaleleriyle birlikte edebî eserlerden de güzel bir şekilde yararlandı. Bu konuda Türkistan aydınlarına örnek oldu. Gaspıralı eserlerinin esas kahramanı olan Molla Abbas Taşkendî – Fransevî reform gayelerini halka iletmede çok büyük önem arz etti. Bu makale XX. yüzyılın başlarındaki reformculuk ve yenilenme hareketinin gayevî özelliklerini inceleme ve bu fikirlerin bilimsel-eleştirisel araştırması için katkıda bulunacaktır.

2. TÜRK DÜNYASININ "MÜCEDDİD"İ

Türkistan Ceditlerinin tümü – Kazak marifetperverleri hariç – Rus eğitimi almadı, millî ortamda büyüdü. Onlar yeni fikirleri Azerbaycan, Türkiye, İran ve Tatar yayınından, en çok – az önce kaydettiğimiz gibi – İsmail Gaspıralı'nın *Tercüman*'ından aldılar. (Togan, 1942-1947, s. 503).

Gaspıralı hayattayken Türkistan Ceditlerinin ona olan münasebeti hakkındaki fikirler hiçbir yerde görülüyor. Ceditler Gaspıralı'nın vefatı üzerine yayında ona olan münasebetlerini ifade ettiler (Abdirashidov ve bşk, 2014).

Türkistan aydınları arasında sadece Kamî, Gaspıralı hayattayken ona medhiye yazmıştır. Bu olay 1898 yılında olmuştur. Kamî, yazdığı medhiyeyi *Tercüman*'a yollamış ve yayımlamalarını istemiş. Fakat Gaspıralı "*Kardeş, çok güzel bir şiirle bizi ve "Tercüman"ı medhetmişsiniz. Teşekkürler. Şefkatnamenizi muhafaza edeceğiz. Ama gazetede yayımlayamayız. Çünkü medhe değer derecede olsak da kendi kendimizi medhedecek cesaretimiz yoktur.*" (İsmail, 1898, s. 3) diye cevap vermiş.

Aradan 16 yıl geçtikten sonra Kamî, bu medhiyeyi Behbûdî'nin *Âyine* adlı süreli yayınında (Kamî, 1914a, s. 9-11) yayımladı. Kamî, *Tercüman*'ı *en uygun, her şeyden haber veren bir okul gibidir* diye Gaspıralı'yı ise *keskir dilli (keskin dilli), fasih, akıllı* şeklinde tarif eder. Gaspıralı'nın vefatı münasebetiyle yazdığı ağıtında ise *haqiqatgo'y (dürüst), ustod-i zamon*

(zamanın üstadı), *musulmonlar tayanchi* (Müslümanların Dayanağı), *din-u millatga panoh* (din ve milletin penahı) gibi ifadeleri kullar (Kamî, 1914b, s. 1.). Behbûdî gibi Kamî ve başka Türkistan aydınları da Gaspıralı'ya *hazrat* (hazret) demektedirler. Gaspıralı için bu kadar çok tavsiflerin kullanılması, onun Türkistan aydınları arasındaki önem ve yerini daha net göstermektedir.

Semerkanlı şair Racî, Gaspıralı'yı “*Müceddid-i Fikir*”, “*Fikir ve Dilde Müttehit*” diye tarif eder (Racî, 1914, s. 10). İngeborg Baldauf, Gaspıralı'nın Türkistan'daki devamcısı olan bu şairin Kıırlı üstadına *müceddid* terimini metafor olarak kullanmış olabileceğini belirtir. Baldauf, Racî'nin kulladığı *müceddid* kelimesini incelerken, XX. yüzyılın başında Türkistanlıların “müceddid”i temel anlamda kulladıklarını, bu düşüncenin Gaspıralı ve onun Türkistanlı devamcılarının görüşlerindeki uygunluk ve zıtlıkları belirtmek için başlangıç noktası olabileceğini kaydeder (Baldauf, 2003, s. 75).

Müceddid teriminin anlamı *bir şeyi yenileyici, eskinin yerine yenisini koyucu* ise dinî terim olarak “*asır yenileyicisi*”dir, yani hadise göre “*Her asrın başında Allah bir kişiyi gönderir ve onun nesli, dinin gerçek özünü anlatır.*” (Van Donzel, 1993, s. 290) denilmektedir.

XIX. yüzyılın sonunda *müceddid* terimi dinî anlamda değil, temel anlamda kullanılmıştır. Bu dönemde *müceddid* terimi dinî yenilenme değil, belki bu sürece sebep olanları anlatmaktadır. Bu etken Müslüman devleti ve halkını gelişme yoluna başlama, modern ilim, sanayi, iletişim araçlarını kullama, Müslüman devletinde gelişmeye yönelik reformları gerçekleştirmekten ibaretti. Gaspıralı da *müceddid* terimini İran padişahı Nasrüddin için aynı anlamda kullanmaktadır.² Gaspıralı, Nasrüddin Şah'ın İran'da ordu ve eğitimde reform yaptığı, devlette telegraf sistemini tesis etmesi, 40 yıl devamında devletin gelişmesine fedakârca hizmet etmesi, topluma yeni hayat vermesinden dolayı *Müceddid-i İran* unvanını aldığını kaydeder (İsmail, 1889, s. 2).

XIX. yüzyılın sonu XX. yüzyılın başında Gaspıralı'nın Rusya'da yaşayan Müslümanlarının dünya görüşünde büyük değişiklikler yaptığını dikkat edildiğinde Racî'nin Nasrüddin Şah'a *Müceddid-i Fikir* teriminini kullanması yerinde olacaktır.

Gaspıralı, Türkistanlı Ceditler tarafından *hurafeye adım atmaya başlayan... İslam sıralarını reform yaparak düzene koymak... için yanlışlarını, ... gerçek hayat yollarını* (Hamza, 1914, s. 2) gösteren şahıs olarak tasvir edilir. Gaspıralı'ya *Din ve Milletın Penahı* denmesi da bu fikrin kanıtıdır. Fatih Kerimî de Gaspıralı'nın esas faaliyeti dinî işlerle değil, edebî alanla ilgili olduğunu vurgular (Kerimî, 1914, s. 2).

Hamza Hekimzade Niyazî, Gaspıralı'nın faaliyetini “*disiplin*” diye değerlendirir (Hamza, 1914, s. 2). Bu da Edvard Lazzerini (1992, s. 162) ve İngeborg Baldauf'un (2003, s. 73) bu konudaki fikirlerinin kanıtıdır, diyebiliriz.

3. MİLLET – DİL VE DİN BİRLİĞİ

Gaspıralı, *millet* düşüncesine özel bir yorum getirmiştir. O, İslamdaki *millet* düşüncesini (Lewis, 1988; Buhl, 1993, s. 61-64) biraz sınırlar ve *milletin esası tek dillilik ve yegâne din olduğunu* vurgular (Abdirashidov, 2011a, s. 163). Türkistan Ceditlerinin fikirlerine göre millet, İslam milletidir, her Müslüman ise bu milletin üyesidir (Vadud, 1924, s. 3-5). Taşkent'teki Ceditlerin lideri olan Münevver Kâri de *millet* düşüncesini böyle yorumlar. Onun ilk makalelerindeki *ıslah* (reform) konusunu, dinî saflığa çağrı olarak değerlendirebiliriz (Abdurashidov, 2003, s. 136-142). Münevver Kâri, Türkistan Müslümanlarının gerçek

² Nasrüddin Şah (1831 – 1896) – İran'daki Kacar Hanedanının 4. hükümdarı. 1848-1896-yıllarında devleti yönetmiştir. Daha geniş bilgi için bk. The Encyclopaedia of Islam, New Edition, ed. C.E. Bosworth et al., vol. 7. Leiden and London, 1993, pp. 1003-1005.

İslamdan uzaklaşmalarının müsebbibi olarak vaaz ve öğüt yerine eğlence arayan, naib-i Resulullah sayılan imamları; Peygamber (sav)in son nefese kadar “milletim, ümmetim” diye yaşadığını unutan, milleti ve şeriatı bilmeyen ve bunlara dikkat etmeyen yerli yöneticileri suçlar. Münevver Kâri, İslam'a zıt olan hurafe işlerin şeriate uygun olmadığını halka bildirmesi gerek olan zümrenin ulema olduğunu kaydeder. Münevver Kâri *ulema* dediğinde toplumun durumu, politığı, ilminden haberdar olan aydınları kasteder. *Ulemalarımızda hükümet yok ki millet duvarı pürüzleri düzeltseler* (Abdurashidxonov, 2003, s. 139-142) teklifiyle Gaspıralı'nın *dinî muhtariyetin* (Khabutdinov, 2002, s. 87) Taşkent'te de kurulması gerektiğine dikkat çekmek ister.

Gaspıralı'nın Türk halkları için ortak dil, uzlaşma dili (Baldauf, 2001, s. 38) yaratma çabası da yukarıda söz ettiğimiz *millet* telkini sonucu ve ayrıca Yavuz Akpınar'ın fikrine göre, Gaspıralı'nın asıl gayesi ortak bir dilin araçlığında ortak bir Türk kimliği oluşturmaktı (Akpınar, 2001, s. 385-408) denilebilir. Gaspıralı'nın fikrine göre, bu ikisinden birisi kaybedilirse millet kendisini kaybeder, kriz yaşar (İsmail, 1905b, s. 3) Gaspıralı'nın fikrine göre, tüm milletlerin geçmişi, geleceği din ve dile dayanmaktadır. Din birliği ne derece önemliyse dil birliği de o derece büyük önem arz eder ve gelişmenin aracı sayılır (İsmail, 1905a, s. 3) Gaspıralı, dil birliğinin çok önemli olduğunu göstermek amacıyla onu başka tüm birliklerin başı ve kökü olarak değerlendirir. (İsmail, 1906b, s. 2).

Bu konuda Behbûdî (1906, s. 3) Türkistanlılar arasında ilk olarak Gaspıralı'nın dil birliği gayesini destekledi ve propagandasını yaptı. Behbûdî, tek dil hakkında “*Dil birliğinin yararları çok iyi bilinmektedir. Zira dil birliği dostluk, sevgi, yardımlaşma ve birliğin esasıdır.*” der. Behbûdî, Mevlana Rumî'nin “*Mesnevî-yi Manevî*” eserinden dil konusundaki beyitleri örnek verir ve Gaspıralı'nın hareketlerine Mevlana'nın fikirlerinin şeref vereceğini açıklar.

Gaspıralı ve Münevver Kâri arasındaki düşünce birliğini, yerlilere türlü hukuklar tanıyan 1905 Manifestosundan sonraki Türkistan hayatı konusunda da takip etmek mümkündür. Gaspıralı, Rusya İmparatoru tarafından 17 Ekim 1905 yılında ilan edilen Manifesto üzerine *Tercüman*'da Müslümanlar için bazı tekliflerde bulunur. İmparatorlukta az nüfuslu milletlerin de kendi haklarını talep ettiği bir dönemde Türkistan halkının hareketsizliği onun merakını artırır. Gaspıralı, Türkistan hayatını incelerken, yerli Müslümanların *hareketsiz, isteksiz, amaçsız ve sessiz* kalmalarının nedeninin *gaflet ve eğitimsizlik* olduğunu belirtir. Gaspıralı'nın fikrine göre, Türkistan'da yapılması gereken ilk iş vakıfları, eğitimi ve dinî yönetimde reform yapmaktır. Türkistanlılar ülke zaptedildikten sonra kullanılmakta olan askerî yönetimin yürürlükten kaldırılmasını talep etmeleri gerekir (İsmail, 1906a, s. 2). Münevver Kâri'nin fikirleri, Gaspıralı'nın düşüncelerine gayet uygundur. O, türlü milletlerin temsilcileri kendi haklarını talep ederek ülkenin reformu için toplantılar gerçekleştirdikleri hâlde Taşkentlilerin *ülke reformu hakkında ... dinî ve dünyevî haklar talep edip* hiçbir dilekçe vermedikleri, başvuru yapmadıklarını eleştirir. Bu konuda 1905 yılının sonu ve 1906 yılının başında Taşkentliler tarafından birkaç toplantı gerçekleştirilmiş ise de aralarındaki anlaşmazlıklar yüzünden hiçbir karar kabul edilmemiştir. Münevver Kâri'nin fikrine göre toplantıya katılanların her biri, kendi yararını düşündüğünden beklenen sonuç elde edilememiştir (Abdurashidxonov, 2003, s. 139-142). Gaspıralı'ya göre Türkistanlılar için *bilgi ve marifet* gerekmekteydi. (İsmail, 1906a, s. 2).

4. MARİFETPERVER DEDE

Türkistanlı Ceditlerin tümü Gaspıralı ile bizzat görüşmemiş ise de (Şirmuhammadov, 1914), eserlerini okumuş ve anlamış idiler (Zahirî, 1914). Mirmuhsin Şirmuhammadov, Gaspıralı eserlerinden milletperverlik, milleti gelişme yoluna başlamak fikirlerini, Aşurali Zahirî, Gaspıralı'nın “Русское мусульманство” (Rusya Müslümanları) broşürünü inceledi ve Gaspıralı'nın faaliyet programı yapacağı işlerinin projesi olduğunu belirtti. Bu kitabın esas gayesinin Avrupa ilmi ve fikrini, Müslümanlara kendi okullarında ve ana dilleri ile okutmak,

Rusya Müslümanlarının edebiyatını oluşturmak olduğunu açıkladı. Türkistan Ceditlerinin bu fikirleri Gaspıralı'nın şahsı ve faaliyetine büyük ilgi duydukları ve eserlerini daima okuduklarına delalet etmektedir.

Çolpan'ın yazarlığının ilk dönemini bu fikirlerin bir kanıtı olarak gösterebiliriz. Çolpan XX. yüzyılın 10. yıllarında çok genç olmasına rağmen basını takip ediyordu. Gazeteleri okuyarak Gaspıralı ve Behbûdî'nin propaganda ettiği müşterek dil gayesini çok iyi öğrendi. Gaspıralı, Çolpan'ın yazdığı mektubu *Tercüman*'da yayımlarken, kendisinden daha iyi bir dille yazdığına işaret eder. Mektubun hiçbir değişiklik yapılmadan yayımlanması (İsmail, 1913, s. 3) Türkistan'da müşterek dil gayesinin çok iyi bilindiği ve beğenildiğini göstermektedir. Çolpan, Gaspıralı'ya yeni edebiyatın ne olduğu ve bunu insanlara nasıl anlatmak gerektiğini sorar. Gaspıralı'nın yeni edebiyat hakkındaki etkili ve acı cevabı Çolpan için sebepsiz olmadı. Onun 1915 yılında yayınladığı "Edebiyat Nedir?" başlıklı makalesi, Gaspıralı'nın cevapları esasında yazılmıştır (Çolpan, 1914; 1994, s. 35-37). Çolpan'ın "Edebiyat yaşarsa millet yaşar. Edebiyatı olmayan ve edebiyatın gelişmesine çaba göstermeyen, yazarlar yetiştirmeyen millet sonuçta histen, düşünceden, fikirden mahrum kalıp yavaş yavaş krize uğrar." gibi fikirleri Gaspıralı'dan aldığı "ders" in sonucudur diyebiliriz. Çolpan Gaspıralı'nın fikirleri esasında edebiyatı milleti aydınlatma ve maneviyetini yükseltme araçlarından biri olarak değerlendirir. XX. yüzyılın ikinci on yıllığında Türkistan basınında da edebiyat ve dilin millet için çok önemli olduğu hakkındaki fikirlerin görülmesi (Sharafutdinov, 1994, s. 6-7) Türkistanlıların zamanla birlikte adım atmaya çalıştıklarını göstermektedir.

Çolpan'ın dışındaki Vaslî Semerkandî (1914), Sadridin Aynî (1914), Siddikî-Aczî (1914b), Abdullah Avlanî (2005, s. 144-145), Tavallâ (1914; 1993, s. 42-43), Râcî (1914), Molla Şemsiddin Kârî Hâib (1914), Muallim Hataî (1914), Mir Server (1914) gibi Ceditçiler, Gaspıralı'nın vefatından çok etkilenir ve ona ithaf edilen "Marifetperver Dedemiz Sayın İsmail Gaspıralı Hazretleri Hakkında Ağıtımız" (Cholpon, 1992, s. 26) adlı mersiyesini yazdı. Gaspıralı'nın *Tercüman*'ının Çolpan'a ne kazandırdığı yazarın 1930 yıllarında yazdığı *Gece ve Gündüz* adlı romanının başkahramanı dilinden anlatılır: *Tercüman Cedit gazetelerinin babası, İsmail Bey'in gazetesi. En eski gazete... 'Dilde, işte, fikirde birlik!' diyor, yani biz Müslümanlar, Türk halkları, aynı fikirde olalım, birlikte iş görelim diyor. Bundan daha iyi ne olabilir?*" (Cholpon, 2000, s. 183). Çolpan bu işlere katılanların Ceditler olacakları ve tarihin sayfalarına adları yazılacağını da ilave eder. Gaspıralı'nın fikirleri ve faaliyeti Çolpan'ı çok etkilediği bu sözlerden de bellidir.

Gaspıralı'nın edebî eserleri de Türkistan aydınlarının bazı konulara dikkat etmelerini sağlar. Sıddikî-Aczî'nin *Encümen-i Hayalet* ve *Mirat-ı İbret* gibi eserleri Gaspıralı'nın bazı eserlerinin konusu ile uygundur. Aczî'nin bu iki eseri Türkistan sansürü izin vermediği için 1913 yılında Tiflis'te, Farsça yayınlanmıştır. Bu eserlerinin ikisi de manzum yazılmıştır.

Encümen-i Hayalet eseri konu bakımından Gaspıralı'nın *Mukâlame-i Selâtin* öyküsüne çok yakındır (Seyyah, 1906; 1907). İki eserde de geçmişteki hükümdarlar bir yerde toplanır ve zamaneyi muhakeme eder. Aczî'nin bu eserini okuyanlar onu kâfir diyerek suçladılar (Mahmudhoca, 1914). Aczî, korunma amacıyla halkı ve onu tekfir edenleri nadanlıkla suçladı (Siddikî, 1914a).³ *Mirat-ı İbret* destanında Gaspıralı'nın *Dâriir-Rahat Müslümanları* romanındaki (Gasprinskiy, 2013) Müslüman devletinin gelecekte nasıl olması gerektiğinin ve teknik gelişmeyle ilgili görüşlerin yansıdığı bellidir.

³ Aczî'nin şiirinde "Oyina"(Ayna) tarafından şunlar yazılmıştır: "Nozimi risolai "Anjumani arvoh" janob Sayyid Ahmadxo'ja Siddiqiy ro ba'zi kason binobar "kofir" guftan. Dar javob in abyot dar idora firistonand" ("Anjumani arvoh" ("Encümen-i Hayalet") yazarı Seyyid Ahmedhoca Siddikî bazı kimseler tarafından "kâfir" denildi. Cevap olarak bu beyitler yollanmıştır.

Türkistan Ceditleri tarafından Gaspıralı'nın eserleri de tercüme edildi. 1915 yılında Abdurrauf Fıtrat, Gaspıralı'nın *Dârü'r-Rahat Müslümanları* romanını Farsçaya çevirmiş ve yayımlamıştır (Aynî, 1926, s. 543; Gasparinskî, 2002).

5. SONUÇ

XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Rusya İmparatorluğu, Afganistan, İran, Hindistan, Türkiye gibi devletlerde yayılmış ve belli bir ölçüde manevi zemine sahip olan reformculuk hareketi, XX. yüzyılda Türkistan'da da görülmeye başladı. Türkistan Ceditlerinin manevi lideri, önderi olarak İsmail Gaspıralı görülmektedir. Onun *Tercüman*'ı, Türkistan'da kendini aydın sayan her insan için hem fikir, hem hareket talimatnamesi olmuştur. Gaspıralı Türkistan Ceditleri tarafından her asırda Allah tarafından *dini temizleme, yenileme, hayata yeni nefes verme amacıyla gönderdiği müceddid; Müslümanların, aydınların kiblesi* olarak değerlendirildiği kendisinin XX. yüzyıldaki en büyük fenomenlerden biri olduğu hakkındaki sonuca varmamıza esas olacaktır.

Gaspıralı'nın *millet* düşüncesinde din birliği ve dil birliği yan yanadır. Bu ise dinî terim özünün daralması ve belli bir sınırdan aşarak yaşayan halklar ve boyların tek millet olarak kabul edilmesi gerektiğini anlatmaktadır. Gaspıralı bu gayesiyle geniş coğrafyada yaşayan Türk halkları ve boylarını müşterek dil ile birleştirmeyi planlamıştı. Belli bir dönemde Gaspıralı'nın *uzlaşma dili* Türkistan'da büyük ilgi gördü ve aydınlarca sürekli kullandı. Hatta XX. yüzyılın 30'lu yıllarında da edebiyatta dil birliği, iş birliği gayesi tamamen kaybolmadı. Çolpan'ın eserleri bunun en güzel örneğidir.

İsmail Gaspıralı'nın vefatı o dönem insanların -gerek Rus, gerek yerli yönetici veya aydın olsun- bu lidere olan gerçek münasebetini gösterdi. Türkistan aydınları hissettikleri duyguları anılar, makaleler, ağıtlar ve başka şekillerde ifade etmeye çalıştılar. Türkistanlıların Gaspıralı'ya olan münasebetlerini tam Ceditçesine diye değerlendirmek yerinde olacaktır. Bu fikirlerde vurgulanan şudur: Gaspıralı milletin ustası, dili ve işi bir olan, milletin önderi. Bu faziletleri yine devam ettirmek mümkündür. Fikirleri tek ifadeyle, yani Behbûdî'nin ifadesiyle dile getirirsek *Üstad-ı Muazzam*. Gaspıralı'nın üstatlığını hem dinî, hem dünyevî işlerin reform edilmesinde görebiliriz.

Etik Beyan: Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

KAYNAKÇA

Abdirashidov, Z. (2011a). *Annotirovannaia bibliografiya turkestanskikh materialov v gazete "Tarjuman" (1883-1917)*. Central Eurasian Research Series No.5. TIAS: Department of Islamic Area Studies, Center for Evolving Humanities, Graduate School of Humanities and Sociology, The University of Tokyo, Tokyo.

Abdirashidov, Z. (2011b). *Ismail Gasprinskiy i Turkestan v nachale XX veka: sviazi – otnosheniia – vlianiye*. Tashkent: Akademnashr.

Abdirashidov, Z., Karimov, B., ve Egamqulova, N. (2014). *Ismoil Gasprinskiyni eslaganda...* Toshkent: Turon Zamin Ziyo.

- Abdurashidxonov, M. (2003). *Tanlangan asarlar*. (Sirojiddin Ahmedov, nashrga tayyorlovchi). Toshkent: Ma'naviyat.
- Akpınar, Y. (2001). Gaspıralı'nın Türk Diline Bakışı. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı:12/1, 385-408.
- Avlanî, A. (2005). "Edibi şehir İsmail Bek ruhına". N. Karimov (Ed.) *İsmoil Gasprinskiy va Turkiston* içinde (s. 144-145). Toshkent: Sharq.
- Aynî, S. (1914). Büyük babamızın musibetile perişan olan hatirden bir niçe siirler. *Sedayı Türkistan*, 42, 2.
- Aynî, S. (1926). *Namunai edebiyatı Tacik*. Moskov.
- Baldauf, I. (2001). *XX asr Özbek adabiyotiga chizgilar*. Toshkent: Ma'naviyat.
- Baldauf, I. (2003). Jadidism in Central Asia within Reformism and Modernism in the Muslim World. *Die Welt des Islams, New Ser., Vol. 41, Issue 1*, 72-88.
- Behbudî, M. (1906). Vahdati lisan – dil birliğı. *Tercüman*, 61, 3.
- Buhl, Fr. (1993). Millet. In *The Encyclopaedia of Islam* (Volume 7, pp. 61-64). Leiden and London: Brill.
- Cholpon (1992). *Asarlar*. Toshkent: Cholpon.
- Cholpon (1994). *Adabiyot nadir (adabiy-tanqidiy maqolalar, Cholpon haqida xotiralar)*. (D. Quronov va boshq. töplovchi va izohlar muallifi). Toshkent: Cholpon.
- Cholpon (2000). *Kecha va kunduz. Birinchi kitob. Kecha*. Toshkent: Sharq.
- Çolpan (1914). Edebiyat nedir? *Sedayı Türkistan*, 15, 2.
- Gasparinskî, İ. (2002). *Musalmanoni Dorurrohat*. Dushanbe: Dilovar – DDMT.
- Gasprinskiy, İ. (2013). *Faroğat ölkasi* (Zaynobidin Abdirashidov, nashrga tayyorlagan). Toshkent: Muharrir.
- Hâib, Ş. Merhum fâzili nuktadân ve ferdul zamân nâşiri *Tercümani* ahvali zamân İsmail Bek Gasprinskî cenâblarının sâli fevtleri. *Türkistan Vilayetining Gazeti*, 80, 2.
- Hamza (1914). Yevmul vefat. *Sedayı Fergana*, 64, 2.
- İsmail (1889). Muceddidi İrân. *Tercüman*, 20, 2.
- İsmail (1898). Taşkandli şâir "Kamî"ya (idâradan cevap). *Tercüman*, 41, 3.
- İsmail (1905a). Dil, dil, dil. *Tercüman*, 103, 3.
- İsmail (1905b). Lisân meselesi. *Tercüman*, 90, 3.
- İsmail (1906a). Rusiye Türkistanı. *Tercüman*, 37, 2.
- İsmail (1906b). Umumî lisâni edeb. *Tercüman*, 37, 2.
- İsmail (1913). Andican'dan olan suala cevab. *Tercüman*, 261, 3.
- Kamî (1914a). Motabar *Tercüman* ve İsmail Bek cenabları hakkında. *Âyina*, 17, 9-11.
- Kamî (1914b). Hekayıkı âgâh, maârifî destgâh, ustâdı zamân, sâbibi *Tercüman* cenabı İsmail Bek hazretlerinin ruhu purfutihâtlarına ittihâf. *Sedayı Türkistan*, 43, 1.
- Karimov, B. (2005). İsmoil Gasprinskiy va Cholpon. Kitapta N. Karimov (Ed.) *İsmoil Gasprinskiy va Turkiston* (s. 53-58). Toshkent: Sharq.

- Khabutdinov, A. (2002). *Tatarskoe obshchestvennoe dvijeniye v rossiyskom soobshchestve (konets XVIII – nachalo XX veka)* (Dissertatsiya na soiskaniye stepeni doktora istoricheskikh nauk). Kazanskiy gosudarstvenniy universitet, Kazan.
- Kerimî, F. (1914). İsmail Bek Gasprinskî vefatı. *Türkistan Vilayetining Gazeti*, 73, 2.
- Lazzerini, E. J. (1992). Beyond Renewal. The Jadid Response to Pressure for Change in the Modern Age. In Jo-Ann Gross (Ed.) *Muslims in Central Asia. Expressions of Identity and Change* (s. 151-166). Durham/London: Duke University Press.
- Lewis, B. (1988). *The political language of Islam*. Chicago/London.
- Mahmudhoca (1914). Bizning hâller ve işler. *Âyina*, 13, 12-14.
- Mir Server (1914). Tarihi irtihâli Mirzâ İsmail Bek Gasprinskî. *Âyina*, 6, 11.
- Muallim Hatâî (1914). İsmail Bek hazretleri yadığa. *Âyina*, 3, 14.
- Râcî, F. (1914). İsmail Bek hazretlerine. *Âyina*, 49, 10.
- Seyyah (1906). Mukâlamai Selâtin. *Tercüman*, 144, 145, 2-3.
- Seyyah (1907). Mukâlamai Selâtin. *Tercüman*, 3, 7, 2-3.
- Sharafutdinov, O. (1994). Adabiyot yashasa – millat yashar. D. Quronov va boshq. (Ed.) *Adabiyot nadir (adabiy-tanqidiy maqolalar, Cholpon haqida xotiralar)* içinde (s. 2-11). Toshkent: Cholpon.
- Siddikî, S.A. (1914a). Mukâbala. *Âyina*, 16, 10-11.
- Siddikî (1914b). İsmail Bek hazretleri yadığa. *Âyina*, 51, 14.
- Şirmuhammadov, M. (1914). İnnâ lillâhi ve innâ ilayhi râcî'un. *Türkistan Vilayetining Gazeti*, 75, 2.
- Tavallo (1993). *Ravnaq ul-islom*. Toshkent: Fan.
- Tavallâ (1914). Mersiyei ustâd İsmail Bek cenabları. *Sedayı Türkistan*, 42, 1.
- Togan, A. Z. V. (1942-1947). *Bugünkü türkili (Türkistan) ve yakın tarihi. Cilt I*. Istanbul.
- Vadud. M. (1924). Türk şâiri Aczî. *İnkilâb*, 11, 12, 3-5.
- Van Donzel, E. (1993). Mudjaddid. In *The Encyclopaedia of Islam* (Volume 7, p. 290). Leiden and London: Brill.
- Vaslî (1914). Tarihi rihleti cenabı Mirzâ İsmail Bek sâhibi ceridei *Tercüman* rahmatullâhi rahmatan vâsiatan ve adhalahul cinân. *Âyina*, 52, 10-11.
- Zâhirî, A. (1914). Merhum İsmail Bek kanday işler kilgan edi. *Sedayı Fergana*, 60, 2.